T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ
ANA BİLİM DALI

DOKTORA TEZİ

SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE ÇİZGİ ROMANLARLA DEĞERLER EĞİTİMİ: YARDIMSEVERLİK DEĞERİ ÜZERİNE KARMA BİR ARAŞTIRMA

ORHAN ÜNAL

SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ
BİLİM DALI

Antalya, 2025

T.C.

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ DOKTORA PROGRAMI

SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE ÇİZGİ ROMANLARLA DEĞERLER EĞİTİMİ: YARDIMSEVERLİK DEĞERİ ÜZERİNE KARMA BİR ARAŞTIRMA

DOKTORA TEZİ

Orhan ÜNAL

Danışman

Prof. Dr. Ahmet KÖÇ

Bu çalışma, Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) tarafından 1002 Hızlı Destek Projeleri Programı kapsamında 123K722 Numaralı proje ile desteklenmiştir. Projeye verdiği destekten ötürü TÜBİTAK'a teşekkürlerimizi sunarız.

Antalya, 2025

DOĞRULUK BEYANI

Doktora tezi olarak sunduğum bu çalışmayı, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakçalardan gösterilenlerden oluştuğunu ve bu eserleri her kullanışımda alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım. Enstitü tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

28/02/2025

Orhan ÜNAL

T. C.

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Orhan Ünal'ın bu çalışması 28/02/2025 tarihinde jürimiz tarafından Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Doktora Programında **Doktora Tezi** olarak **oy birliği** ile kabul edilmiştir.

İmza

Başkan: **Prof. Dr. Şahin ORUÇ**
Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü ……

Üye: **Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA**
Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü ……

Üye: **Doç. Dr. Çiğdem APAYDIN**
Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü ……

Üye: **Doç. Dr. Genç Osman İLHAN**
Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü ……

Üye (Danışman): **Prof. Dr. Ahmet KÖÇ**
Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü ……

DOKTORA TEZİNİN ADI: Sosyal Bilgiler Dersinde Çizgi Romanlarla Değerler Eğitimi: Yardımseverlik Değeri Üzerine Karma Bir Araştırma

ONAY: Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunun …….. tarihli ve …..……. sayılı kararıyla kabul edilmiştir.

Doç. Dr. Güçlü ŞEKERCİOĞLU

Enstitü Müdürü

TEŞEKKÜR

Bu çalışma, yalnızca benim çabalarımın bir ürünü değil, aynı zamanda fikir aşamasından son noktasına kadar pek çok kişinin desteği ve katkısıyla şekillenmiş bir eserdir. Bu nedenle, bu süreçte emeği geçen, yanımda olan ve bana destek veren herkese gönülden teşekkür ederim. Bununla birlikte, özellikle teşekkür borçlu olduğum bazı kurum ve kişilere burada ayrı bir yer vermek istiyorum.

Öncelikle doktora eğitim sürecimde "2211-A Genel Yurt İçi Doktora Burs Programı" kapsamında şahsıma sağladıkları burs imkânından ve "1002 - Hızlı Destek Programı" kapsamında 123K722 kodlu proje ile bu tez araştırmasının yürütülmesine sağladığı kıymetli desteklerden dolayı TÜBİTAK'a saygı ve minnetle teşekkür ederim.

Tez sürecinde yol gösterici, sabırlı ve yapıcı tutumuyla her zaman yanımda olan değerli danışman hocam Prof. Dr. Ahmet KÖÇ'e sonsuz teşekkür ederim. Kendilerinin yol gösterici tutumu ve sabırlı yaklaşımı olmasaydı bu çalışmayı başarıyla tamamlamam mümkün olmazdı. Ayrıca lisans eğitimimin başından itibaren her zaman desteğini hissettiğim, alçakgönüllülüğü, yapıcı yaklaşımı ve destekleyici tutumu ile bu günlere gelmemede ve bu çalışmayı tamamlayabilmemde önemli katkıları olan kıymetli hocam Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA'ya içtenlikle teşekkür etmek isterim.

Çalışmamın özellikle çizgi romanlarla ilgili bölümlerinde kıymetli önerileriyle tezimin daha iyi bir hâle gelmesine katkı sağlayan ve tez jürime katılma nezaketi gösteren değerli hocam Doç. Dr. Genç Osman İLHAN'a teşekkür ederim. Tez jürimde yer alarak bu çalışmaya katkı sağlayan saygıdeğer jüri üyelerim Prof. Dr. Şahin ORUÇ'a ve Doç. Dr. Çiğdem APAYDIN'a da teşekkürlerimi sunarım. Çalışmamın daha ileri taşınabilmesi için yapıcı eleştirileriniz ve katkılarınız benim için son derece değerliydi.

Tezimin uygulama sürecini yürüttüğüm ortaokulun kıymetli idarecilerine ve öğretmenlerine kolaylaştırıcı tutumları ve yardımsever yaklaşımlarından ötürü teşekkür ederim. Uygulama sürecini yürüttüğüm sınıflarda öğrenim gören sevgili öğrencilere de araştırmaya sağladıkları katkıların yanında süreç içindeki yapıcı tutum ve davranışlarından dolayı teşekkür ederim.

Tez sürecim başta olmak üzere akademik yolculuğum boyunca, fikir alışverişlerinden moral desteğine kadar yanımda olan tüm hocalarıma teşekkür etmek isterim. Bu vesileyle Prof. Dr.

Alper KESTEN, Prof. Ayhan AKIŞ, Prof. Dr. Cevdet YILMAZ, Prof. Dr. Serpil SÜRMELİ, Doç. Dr. Murat Bayram YILAR, Arş. Gör. Dr. Burak ASMA, Arş. Gör. Büşra KİRAZ AYVERDİ, Öğr. Gör. Havva Nur YEŞİLDAĞ, Arş. Gör. Nurbanu ŞEREN ve Arş. Gör. Dr. Ülkü Tuğçe ÇAL PEKTAŞ başta olmak üzere desteğini esirgemeyen tüm hocalarıma minnettarım. Tez sürecimde kendisiyle sık sık fikir alışverişinde bulunduğum ve tezimin daha iyi bir hâle gelmesine katkı sağlayan Arş. Gör. Dr. Yıldıray KARADAĞ'a ayrıca teşekkür etmek istiyorum.

Hayatımın her anında destekleriyle bana güç veren ve bugünlere gelmemde en büyük paya sahip olan kıymetli anne ve babam ile canım kardeşlerime minnettarım. Son olarak, bu süreçte en büyük destekçilerim olan; kendilerini ihmal etmek zorunda kalmamı sabır ve anlayışla karşılayarak beni her anımda destekleyen sevgili eşime ve çocuklarıma ne kadar teşekkür etsem azdır. Sabrınız, sevginiz ve desteğiniz olmadan bu süreci tamamlamam mümkün olmazdı.

Orhan ÜNAL

ÖZET

SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE ÇİZGİ ROMANLARLA DEĞERLER EĞİTİMİ: YARDIMSEVERLİK DEĞERİ ÜZERİNE KARMA BİR ARAŞTIRMA

Ünal, Orhan

Doktora, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Ahmet KÖÇ

Şubat 2025, xxiii + 534 sayfa

Toplumsal alanda yaşanan olumsuzlukların arttığı günümüz dünyasında değerlerin önemi ve değerleri içselleştirmiş bireylere duyulan ihtiyaç artmıştır. Bu ihtiyacı karşılamada eğitim kurumlarına büyük bir görev düşmektedir. Nitekim eğitim kurumlarının temel amacının ahlaklı, karakter sahibi ve değerlerine bağlı bireyler yetiştirmek olduğu pek çok çalışmada ifade edilmiştir. Sosyal bilgiler dersi de ortaokul düzeyinde değerler eğitimi açısından önemli bir yere sahiptir. Bu tez çalışması, 6. sınıf sosyal bilgiler dersinin değerler eğitimi boyutuna uygun biçimde hazırlanmış özgün ve eğitici çizgi romanları okumanın ve dijital çizgi roman hazırlamanın ortaokul öğrencilerinin yardımseverlik eğilimleri, yardımseverliğe yönelik bakışları ve bilişsel yapıları ile akademik başarıları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Soyut kavramlar olan değerlerin, resim ve yazının uyumlu şekilde bir araya geldiği çizgi romanlar aracılığıyla aktarılması değerler eğitimi sürecini daha verimli hale getirme potansiyeline sahiptir.

Araştırmada gelişmiş karma yöntem desenlerinden iç içe karma desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, iki deney ve bir kontrol grubu olmak üzere üç farklı sınıfta öğrenim gören 6. sınıf düzeyinde toplam 71 öğrenciden oluşmaktadır. Nicel verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen Yardımseverlik Eğilim Ölçeği, Kelime İlişkilendirme Testi ve Akademik Başarı Testi kullanılmıştır. Nitel veriler ise yardımseverlik değerine yönelik görüşme formu, uygulama sürecine yönelik görüşme formu, yansıtıcı öğrenci günlükleri ve gözlem verileri aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırmanın uygulama süreci her grup için haftada üç ders saati olmak üzere beş haftada tamamlanmıştır. Bu süreçte bir deney grubunda yardımseverlik değerine ilişkin öğrenciler tarafından dijital çizgi roman hazırlanmış, diğer deney grubunda ise yardımseverlik değeriyle ilgili araştırmacı tarafından hazırlanan

eğitici çizgi romanlar kullanılmıştır. Kontrol grubunda ise mevcut programa göre hareket edilmiştir.

Araştırma sonuçları dijital çizgi roman hazırlamanın ya da hazır çizgi roman okumanın yardımseverlik değeri üzerinde benzer etkiye sahip olduğunu buna karşın bu iki farklı uygulamanın mevcut programın uygulanmasına göre öğrencilerin yardımseverlik eğilimlerini artırmada ve yardımseverliğe yönelik bakışı geliştirmede daha başarılı olduğunu göstermiştir. Benzer şekilde iki farklı uygulamanın öğrencilerin bilişsel yapıları üzerinde de olumlu etkiye sahip olduğu anlaşılmıştır. Uygulama sürecine ilişkin yapılan görüşmeler ve gözlem verileri iki farklı uygulama sürecinin de öğrenciler tarafından beğenildiğini göstermiştir. Dijital çizgi roman hazırlamanın ve eğitici çizgi roman okumanın öğrenciler tarafından ilgi çekici, eğlendirici, heyecan verici ve eğitici olarak nitelendirildiği görülmüştür. Son olarak her iki deney grubunda yer alan öğrenciler bu sürecin kendilerine birçok açıdan katkı sağladığını ifade ederken dijital çizgi roman hazırlayan deney grubu öğrencilerinin özellikle beceri gelişimi açısından eğitici çizgi roman okuyan deney grubuna göre daha fazla kazanım elde ettiği anlaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Çizgi roman, Dijital çizgi roman, Değer, Değerler eğitimi, Eğitici çizgi roman, Karma yöntem, Yardımseverlik

ABSTRACT

VALUES EDUCATION THROUGH COMICS IN SOCIAL STUDIES COURSE: A MIXED-METHODS STUDY ON THE VALUE OF BENEVOLENCE

Ünal, Orhan

Ph.D. Thesis, Department of Turkish and Social Sciences Education

Supervisor: Prof. Dr. Ahmet KÖÇ

February 2025, xxiii + 534 pages

In today's world, where negative social phenomena are on the rise, the importance of values and the growing need for individuals who have internalized these values have become more evident. Educational institutions play a crucial role in addressing this need. Indeed, many studies emphasize that the primary objective of educational institutions is to cultivate moral, characterful individuals committed to their values. In this context, the social studies course has an important place in values education at the middle school level. This thesis aims to examine the effects of reading original and educational comic books, prepared to align with the values education dimension of the 6th-grade social studies course, and creating digital comic books on the middle school students' benevolence tendencies, their views on benevolence, cognitive structures, and academic achievements. The presentation of abstract concepts such as values through comics, where images and text are harmoniously integrated, has the potential to enhance the effectiveness of the values education process.

The study employed an embedded mixed-methods design, a type of advanced mixed-methods design. The research group consisted of 71 sixth-grade students from three different classes: two experimental groups and one control group. Quantitative data were collected using the Benevolence Tendency Scale, the Word Association Test, and the Academic Achievement Test, all developed by the researcher. Qualitative data were obtained through an interview form on the value of benevolence, an interview form regarding the implementation process, reflective student journals, and observation data. The implementation phase of the study was completed over five weeks, with three class hours per week for each group. During this process, one experimental group created digital comics related to the value of benevolence, while the other experimental group read educational comics prepared by the researcher on the same value. The control group followed the existing curriculum.

The findings revealed that both creating digital comics and reading ready-made comics had similar impacts on the value of benevolence. However, these two distinct practices were more effective than the implementation of the existing curriculum in enhancing students' tendencies and perspectives toward benevolence. Similarly, both practices had a positive impact on students' cognitive structures. Interviews and observation data from the implementation process showed that both experimental implementations were appreciated by students. Students described the processes of creating digital comics and reading educational comics as engaging, entertaining, exciting, and instructive. Finally, students in both experimental groups expressed that the process provided them with significant benefits in various aspects. It was also found that students in the digital comics creation group gained more, particularly in terms of skill development, compared to those in the educational comics reading group.

Keywords: Comics, Digital comics, Value, Values education, Educational comics, Mixed methods, Benevolence

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR ..... **i**
ÖZET ..... **iii**
ABSTRACT ..... **v**
İÇİNDEKİLER ..... **vii**
TABLOLAR LİSTESİ ..... **xv**
ŞEKİLLER LİSTESİ ..... **xix**
GÖRSELLER LİSTESİ ..... **xxi**
KISALTMALAR VE SİMGELER LİSTESİ ..... **xxiii**

BÖLÜM I
GİRİŞ

1.1. Problem Durumu **1**
1.2. Araştırmanın Amacı **7**
1.3. Araştırmanın Önemi **8**
1.4. Araştırmanın Varsayımları **11**
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları **11**
1.6. Tanımlar **11**

BÖLÜM II
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kavramsal Çerçeve **13**
2.1.1. Değer Kavramı 13
2.1.2. Değerlerin Sınıflandırılması 19
2.1.3. Değerler Eğitimi Kavramı, Amacı ve Önemi 26
2.1.4. Değerler Eğitimi Yaklaşımları 32
2.1.4.1. Değer Aktarma Yaklaşımları 33
2.1.4.1.1. Değer Telkini (Değerlerin Doğrudan Öğretimi / Değer Aşılama) 34
2.1.4.1.2. Davranış Değiştirme 35
2.1.4.2. Değer Geliştirme Yaklaşımları 36

2.1.4.2.1. Ahlaki Muhakeme (Ahlaki İkilem) 37
2.1.4.2.2. Değer Analizi (Değer Çözümlemesi) 39
2.1.4.2.3. Değer Açıklama (Değer Ayrımı / Değer Belirginleştirme) 40
2.1.4.3. Bütüncül Yaklaşımlar 42
2.1.4.3.1. Adil Topluluk Okulları 43
2.1.4.3.2. Karakter Eğitimi 44
2.1.5. Yardımseverlik Değeri 47
2.1.5.1. Yardımseverliğin Nitelikleri 49
2.1.5.2. Yardımseverliğin Çeşitleri 51
2.1.5.3. Yardımseverliğin Bireysel ve Toplumsal Boyutu 52
2.1.5.4. Türk-İslam Kültüründe Yardımseverlik 53
2.1.6. Çizgi Roman 54
2.1.6.1. Çizgi Romanların Kavramı 55
2.1.6.2. Çizgi Romanın Biçimsel Özellikleri 58
2.1.6.3. Çizgi Roman Türleri 69
2.1.6.4. Çizgi Romanın Tarihsel Gelişimi 72
2.1.6.4.1. Dünyada Çizgi Roman 72
2.1.6.4.2. Türkiye'de Çizgi Roman 81
2.1.6.5. Dijital Çizgi Roman 90
2.1.6.6. Eğitici Çizgi Roman 93
2.1.6.7. Eğitimde Çizgi Roman Kullanımının Kuramsal Temelleri 102
2.1.6.7.1. Çoklu Ortam (Multimedya) Öğrenme Kuramı 102
2.1.6.7.2. İkili Kodlama Kuramı 104
2.2. İlgili Araştırmalar 105
2.2.1. Eğitimde Çizgi Roman Kullanımıyla İlgili Araştırmalar 105
2.2.1.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar 106
2.2.1.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar 119
2.2.2. Değerler Eğitiminde Çizgi Roman Kullanımına Yönelik Çalışmalar 132
2.2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar 132
2.2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar 135
2.2.3. Yardımseverlik Değeri ile İlgili Araştırmalar 144
2.2.3.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar 144
2.2.3.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar 149

BÖLÜM III
YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli 152
3.1.1. Araştırmanın Nicel Boyutu 154
3.1.2. Araştırmanın Nitel Boyutu 155
3.2. Çalışma Grubu **156**
3.3. Veri Toplama Araçları **163**
3.3.1. Yardımseverlik Eğilimi Ölçeği 163
3.3.2. Kelime İlişkilendirme Testi 176
3.3.3. Akademik Başarı Testi 177
3.3.4. Yardımseverlik Değerine İlişkin Görüşme Formu 184
3.3.5. Uygulama Sürecine İlişkin Görüşme Formları 185
3.3.6. Gözleme İlişkin Video ve Fotoğraf Kayıtları 185
3.3.7. Yansıtıcı Öğrenci Günlükleri 186
3.3.8. Çalışma Yaprakları 187
3.4. Uygulama Sürecinin Tasarlanması ve Yürütülmesi **187**
3.4.1. Uygulama Sürecinin Tasarlanması 187
3.4.1.1. Yardımseverlikle İlgili Ele Alınacak Temaların Belirlenmesi 187
3.4.1.2. Yardımseverlikle İlgili Çizgi Romanların Hazırlanması 188
3.4.1.2.1. Karakterlerin Tasarlanması ve Senaryoların Hazırlanması 188
3.4.1.2.2. Senaryoların Uzmanlarca İncelenmesi 189
3.4.1.2.3. Gerekli Uzman Düzeltmelerinin Yapılması 189
3.4.1.2.4. Çizer-Araştırmacı Koordinasyonunda Çizimlerin Yapılması 190
3.4.1.2.5. Çizimlerin Uzmanlarca İncelenmesi ve Son Düzeltmeler 190
3.4.1.3. Deney Grupları İçin Ders Planlarının Hazırlanması 193
3.4.1.4. Pilot Uygulamanın Yapılması 194
3.4.1.5. DG 1 İçin Çizgi Roman Hazırlama Eğitimi Verilmesi 195
3.4.2. Uygulama Sürecinin Yürütülmesi 197
3.5. Verileri Toplama Süreci **198**
3.5.1. Nicel Verilerin Toplanması 199
3.5.2. Nitel Verilerin Toplanması 199

3.6. Verilerin Analizi 202
3.6.1. Nicel Verilerin Analizi 203
3.6.2. Nitel Verilerin Analizi 207
3.7. Araştırmacının Rolü 212
3.8. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği 214
3.8.1. Nicel Boyuta İlişkin Geçerlik ve Güvenirlik 215
3.8.1.1. İç Geçerlik Tehditleri ve Alınan Önlemler 216
3.8.1.2. Dış Geçerlik Tehditleri ve Alınan Önlemler 220
3.8.2. Nitel Boyuta İlişkin Geçerlik ve Güvenirlik 221
3.8.2.1. İnandırıcılık 221
3.8.2.2. Aktarılabilirlik 223
3.8.2.3. Tutarlılık 224
3.8.2.4. Teyit Edilebilirlik (Doğrulanabilirlik) 225
3.9. Etik Konular 225

BÖLÜM IV
BULGULAR

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular 228
4.1.1. Sosyal Yardımlaşma Faktörüne İlişkin Bulgular 228
4.1.2. Yardımlaşma Bilinci ve Hassasiyeti Faktörüne İlişkin Bulgular 230
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular 233
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular 244
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular 246
4.4.1. Kontrol Grubunun Yardımseverlik Değerine İlişkin Görüşleri 246
4.4.1.1. Yardımseverliğin Nitelendirilmesi 246
4.4.1.2. Yardımseverliğin Çeşitleri 248
4.4.1.3. Yardımsever İnsanların Özellikleri 249
4.4.1.4. Yardımlaşmanın Topluma Katkısı 251
4.4.1.5. Yardım Ederken Dikkat Edilmesi Gerekenler 252
4.4.1.6. Yardımseverliğin Gündelik Yaşama Yansıması 253
4.4.1.7. Yardım Görmenin Hissettirdikleri 255
4.4.1.8. Yardım Etmenin Hissettirdikleri 257

4.4.1.9. Yardım Etmek İstedikleri 258
4.4.2. Deney Grubu 1'in Yardımseverlik Değerine İlişkin Görüşleri 261
4.4.2.1. Yardımseverliğin Nitelendirilmesi 261
4.4.2.2. Yardımseverliğin Çeşitleri 262
4.4.2.3. Yardımsever İnsanların Özellikleri 264
4.4.2.4. Yardımlaşmanın Topluma Katkısı 265
4.4.2.5. Yardım Ederken Dikkat Edilmesi Gerekenler 267
4.4.2.6. Yardımseverliğin Gündelik Yaşama Yansıması 268
4.4.2.7. Yardım Görmenin Hissettirdikleri 270
4.4.2.8. Yardım Etmenin Hissettirdikleri 272
4.4.2.9. Yardım Etmek İstedikleri 274
4.4.3. Deney Grubu 2'nin Yardımseverlik Değerine İlişkin Görüşleri 277
4.4.3.1. Yardımseverliğin Nitelendirilmesi 277
4.4.3.2. Yardımseverliğin Çeşitleri 278
4.4.3.3. Yardımsever İnsanların Özellikleri 281
4.4.3.4. Yardımlaşmanın Topluma Katkısı 283
4.4.3.5. Yardım Ederken Dikkat Edilmesi Gerekenler 284
4.4.3.6. Yardımseverliğin Gündelik Yaşama Yansıması 287
4.4.3.7. Yardım Görmenin Hissettirdikleri 289
4.4.3.8. Yardım Etmenin Hissettirdikleri 291
4.4.3.9. Yardım Etmek İstedikleri 293
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular 297
4.5.1. Deney Grubu 1'in Uygulama Sürecine İlişkin Görüşleri 297
4.5.1.1. Uygulama Sürecine Yönelik Genel Görüşler 297
4.5.1.2. Uygulama Sürecinin Beğenilen Yönleri 300
4.5.1.3. Uygulama Sürecinin Beğenilmeyen Yönleri 302
4.5.1.4. Uygulama Sürecinde En Çok Beğenilen Etkinlikler 303
4.5.1.5. Uygulama Sürecinde En Az Beğenilen Etkinlikler 305
4.5.1.6. Uygulama Sürecinin Katkıları 306
4.5.1.7. Uygulama Sürecinin Yardımseverliğe Bakış Üzerindeki Etkisi 310
4.5.1.8. Uygulama Sürecinde Yaşanan Sorunlar 313
4.5.1.9. Uygulama Sürecinin Tercih Edilme Durumu 316
4.5.1.10. Uygulama Sürecine Yönelik Değişiklik Önerileri 318

4.5.2. Deney Grubu 2'nin Uygulama Sürecine İlişkin Görüşleri 322
4.5.2.1. Uygulama Sürecine Yönelik Genel Görüşler 322
4.5.2.2. Uygulama Sürecinin Beğenilen Yönleri 325
4.5.2.3. Uygulama Sürecinin Beğenilmeyen Yönleri 327
4.5.2.4. Uygulama Sürecinde En Çok Beğenilen Etkinlikler 328
4.5.2.5. Uygulama Sürecinde En Az Beğenilen Etkinlikler 330
4.5.2.6. Uygulama Sürecinin Katkıları 332
4.5.2.7. Uygulama Sürecinin Yardımseverliğe Bakış Üzerindeki Etkisi 335
4.5.2.8. Uygulama Sürecinde Yaşanan Sorunlar 337
4.5.2.9. Uygulama Sürecinin Tercih Edilme Durumu 339
4.5.2.10. Uygulama Sürecine Yönelik Değişiklik Önerileri 341
4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular 346
4.6.1. Deney Grubu 1'de Yürütülen Uygulama Sürecine İlişkin Gözlem Verileri 346
4.6.1.1. Değişen Rollerim (Arkadaşlara ve Yakınlara Yardım) Konusunun Uygulama Süreci 346
4.6.1.2. Kültürümüzle Yaşıyor ve Gelişiyoruz (Manevi Yardım) Konusunun Uygulama Süreci 351
4.6.1.3. Ön Yargıları Kırıyorum (Özel Gereksinimlilere Yardım) Konusunun Uygulama Süreci 358
4.6.1.4. Birlikte Daha Güçlüyüz (Sosyal Yardımlaşma ve Yardımlaşma Kuruluşları) Konusunun Uygulama Süreci 365
4.6.1.5. Sorunlarımın Çözümünü Biliyorum (Yardımseverliğin Nitelikleri) Konusunun Uygulama Süreci 371
4.6.2. Deney Grubu 2'de Yürütülen Uygulama Sürecine İlişkin Gözlem Verileri 378
4.6.2.1. Değişen Rollerim (Arkadaşlara ve Yakınlara Yardım) Konusunun Uygulama Süreci 378
4.6.2.2. Kültürümüzle Yaşıyor ve Gelişiyoruz (Manevi Yardım) Konusunun Uygulama Süreci 383
4.6.2.3. Ön Yargıları Kırıyorum (Özel Gereksinimlilere Yardım) Konusunun Uygulama Süreci 388
4.6.2.4. Birlikte Daha Güçlüyüz (Sosyal Yardımlaşma ve Yardımlaşma Kuruluşları) Konusunun Uygulama Süreci 395
4.6.2.5. Sorunlarımın Çözümünü Biliyorum (Yardımseverliğin Nitelikleri) Konusunun Uygulama Süreci 401

BÖLÜM V
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma **407**
5.1.1. Uygulama Sürecinin Yardımseverlik Değerine Bakış Üzerindeki Etkisine İlişkin Sonuçlar 407
5.1.2. Uygulama Sürecinin Yardımseverlik Değerine Yönelik Bilişsel Yapı Üzerindeki Etkisine İlişkin Sonuçlar 410
5.1.3. Uygulama Sürecinin Akademik Başarı Üzerindeki Etkisine İlişkin Sonuçlar 412
5.1.4. Öğrencilerinin Uygulama Sürecine Yönelik Görüşleriyle İlgili Sonuçlar 413
5.1.5. Uygulama Sürecine İlişkin Gözlem Verilerinden Elde Edilen Sonuçlar 421
5.2. Öneriler **424**
5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler 424
5.2.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler 425
5.2.3. Politika Yapıcılara Yönelik Öneriler 427
5.2.4. Eğitici Çizgi Roman Hazırlayanlara Yönelik Öneriler 428

KAYNAKÇA **429**
EKLER **465**
Ek 1. Etik Kurul Onay Belgesi 465
Ek 2. MEB Araştırma Uygulama İzni 466
Ek 3. Ebeveyn Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu 468
Ek 4. Öğrenci Rıza Formu 469
Ek 5. Yardımseverlik Eğilimi Ölçeği 470
Ek 6. Öğrencilere Yönelik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (Yardımseverlik Eğilimi Ölçeğinin Geliştirilmesi Amaçlı) 471
Ek 7. Öğretmenlere Yönelik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (Yardımseverlik Eğilimi Ölçeğinin Geliştirilmesi Amaçlı) 472
Ek 8. Ölçek Maddelerine İlişkin Alan Uzmanı Değerlendirme Formu 473
Ek 9. Ölçek Maddelerine İlişkin Ölçme ve Değerlendirme Uzmanı Değerlendirme Formu 476
Ek 10. Kelime İlişkilendirme Testi Formu 477
Ek 11. Yardımseverlik Değerine İlişkin Görüşme Formu 478
Ek 12. Yardımseverlik Değerine İlişkin Görüşme Soruları Hakkında Uzman Değerlendirme Formu 479

Ek 13. Akademik Başarı Testi 480
Ek 14. Akademik Başarı Testine İlişkin Alan Uzmanı Değerlendirme Formu 484
Ek 15. Uygulama Sürecine İlişkin Görüşme Formu (DG 1) 485
Ek 16. Uygulama Sürecine İlişkin Görüşme Formu (DG 2) 486
Ek 17. Uygulama Sürecine İlişkin Görüşme Soruları Hakkında Uzman Değerlendirme Formu 487
Ek 18. Kişisel Bilgi Formu 488
Ek 19. Yansıtıcı Öğrenci Günlüğü 489
Ek 20. Öğrenci Çalışma Yaprakları (DG 1) 490
Ek 21. Öğrenci Çalışma Yaprakları (DG 2) 495
Ek 22. Çizgi Roman Senaryo Değerlendirme Formu (Alan Uzmanı) 500
Ek 23. Çizgi Roman Senaryo Değerlendirme Formu (PDR Uzmanı) 502
Ek 24. Ders Planları (DG 1) 504
Ek 25. Ders Planları (DG 2) 519

BİLDİRİM 533
BENZERLİK RAPORU 534

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 2.1. Spranger'in (1928) Değer Sınıflandırması 20
Tablo 2.2. Rokeach (1973) Tarafından Yapılan Değer Sınıflandırması 21
Tablo 2.3. Schwartz'ın (1992) Değer Kategorileri 22
Tablo 3.1. Araştırmanın Nicel Boyutunun Simgesel Görünümü 155
Tablo 3.2. Öğrencilerin YEÖ Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler 157
Tablo 3.3. Öğrencilerin YEÖ Puanlarının Şubelere Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları 157
Tablo 3.4. Öğrencilerin Akademik Başarı Testi Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler 158
Tablo 3.5. Öğrencilerin ABT Puanlarının Şubelere Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları 158
Tablo 3.6. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilere İlişkin Bilgiler 159
Tablo 3.7. KG'de Yer Alan Öğrencilere İlişkin Detaylı Bilgiler 160
Tablo 3.8. DG 1'de Yer Alan Öğrencilere İlişkin Detaylı Bilgiler 161
Tablo 3.9. DG 2'de Yer Alan Öğrencilere İlişkin Detaylı Bilgiler 162
Tablo 3.10. Öğretmenlerin Branş ve Hizmet Yılına Göre Dağılımı 165
Tablo 3.11. Ölçek Geliştirme Sürecinde Çalışmaya Dahil Edilen Öğrencilere İlişkin Bilgiler 166
Tablo 3.12. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett Küresellik Testi Sonuçları 167
Tablo 3.13. Yardımseverlik Eğilimi Ölçeğinin Özdeğer ve Varyans Yüzdeleri (Döndürülmemiş Değerler) 168
Tablo 3.14. Analiz Dışı Bırakılan Maddelerden Sonra Yardımseverlik Eğilimi Ölçeğinin Faktör Yapıları (Döndürülmüş Varyans Değerleri) 170
Tablo 3.15. Yardımseverlik Eğilimi Ölçeğinin Madde Faktör Yükleri ve Ortak Varyans Sonuçları 171
Tablo 3.16. Yardımseverlik Eğilimi Ölçeğinin Güvenirlik Analizi Sonuçları 171
Tablo 3.17. Yardımseverlik Eğilimi Ölçeğinin Madde Ayırt Ediciliğine İlişkin t-Testi Sonuçları 172
Tablo 3.18. Ölçek ve Ölçeği Oluşturan Faktörlere Arasındaki Korelasyon Katsayıları 173
Tablo 3.19. Ölçeğin Faktörlerinin ve Tüm Ölçeğin Toplam Puanlarından Elde Edilen Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 174
Tablo 3.20. Yardımseverlik Eğilimi Ölçeğine Ait Uyum İndeksleri 174
Tablo 3.21. Yardımseverlik Eğilimi Ölçeği İçin DFA'dan Elde Edilen t-Testi Değerleri 175
Tablo 3.22. Akademik Başarı Testi Sorularına İlişkin Belirtke Tablosu 179
Tablo 3.23. Akademik Başarı Testi Sorularına İlişkin Uzman Değerlendirmeleri 180
Tablo 3.24. Madde Analizi Uygulamasının Yapıldığı Okul Bilgileri 181

Tablo 3.25. Akademik Başarı Testi Geneli Madde Analizine İlişkin Veriler 181
Tablo 3.26. Akademik Başarı Testi Madde İstatistikleri 182
Tablo 3.27. Akademik Başarı Testi Nihai Formunun Genel Madde Analizi 183
Tablo 3.28. DG 1 İçin Planlanan Çizgi Roman Hazırlama Eğitiminin İçeriği 196
Tablo 3.29. Gruplara Göre Uygulama Sürecinin Haftalık İçeriği 197
Tablo 3.30. Katılımcıların Yardımseverlik Değerine İlişkin Görüşme Süreleri..... 200
Tablo 3.31. Katılımcıların Uygulama Sürecine İlişkin Görüşme Süreleri..... 201
Tablo 3.32. YEÖ ve ABT'nin Ön Test-Son Test Verilerine İlişkin Normallik Değerleri..... 203
Tablo 3.33. KG, DG 1 ve DG 2'nin Ön Test ve Son Test Puanlarına Yönelik Homojenlik Testi Sonuçları 204
Tablo 3.34. KG, DG 1 ve DG 2 Bağımsız Değişkenlerin Ölçümlerine İlişkin Kovaryans Matrisi Bilgileri 205
Tablo 3.35. Kesme Noktası Aralıkları ve Eşleştirilen Renkler..... 207
Tablo 3.36. Araştırmacının Eğitici Çizgi Romanlar ve Değerler Eğitimi Konularındaki Çalışmaları 213
Tablo 4.1. Katılımcıların SY Faktörü Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler..... 228
Tablo 4.2. SY Faktörünün Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Karışık Desen ANOVA Sonuçları 229
Tablo 4.3. Grup*Ölçüm Ortak Etkisinin Karşılaştırılmasına İlişkin LSD testi Sonuçları 229
Tablo 4.4. Katılımcıların YBH Faktörü Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler 230
Tablo 4.5. YBH Faktörünün Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Karışık Desen ANOVA Sonuçları 231
Tablo 4.6. Grup*Ölçüm Ortak Etkisinin Karşılaştırılmasına İlişkin LSD testi Sonuçları 232
Tablo 4.7. Gruplar Tarafından Ortak ve Farklı Olarak İlişkilendirilen Kelimelerin Dağılımı 242
Tablo 4.8. Katılımcıların Akademik Başarı Testi Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler .. 244
Tablo 4.9. Akademik Başarı Testinin Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Karışık Desen ANOVA Sonuçları 245
Tablo 4.10. KG'nin Ön Görüşme ve Son Görüşmede Yardımseverliğe İlişkin Nitelendirmeleri 246
Tablo 4.11. KG'nin Ön Görüşme ve Son Görüşmede Yardımseverliğin Çeşitlerine İlişkin Görüşleri 248
Tablo 4.12. KG'nin Ön Görüşme ve Son Görüşmede Yardımsever İnsanların Özelliklerine İlişkin Görüşleri 249
Tablo 4.13. KG'nin Ön Görüşme ve Son Görüşmede Yardımlaşmanın Topluma Katkılarına İlişkin Görüşleri 251
Tablo 4.14. KG'nin Ön Görüşme ve Son Görüşmede Yardım Ederken Dikkat Ettikleri Hususlara İlişkin Görüşleri 252

Tablo 4.15. KG'nin Ön Görüşme ve Son Görüşmede Yardımseverliğin Gündelik Yaşamlarına Yansımasına İlişkin Görüşleri 253

Tablo 4.16. KG'nin Ön Görüşme ve Son Görüşmede Kendilerine Yardım Edildiğinde Hissettiklerine İlişkin Görüşleri 256

Tablo 4.17. KG'nin Ön Görüşme ve Son Görüşmede Başkalarına Yardım Etmenin Kendilerini Nasıl Hissettirdiğine İlişkin Görüşleri 257

Tablo 4.18. KG'nin Ön Görüşme ve Son Görüşmede Kime ya da Kimlere Yardım Etmek İstediklerine İlişkin Görüşleri 258

Tablo 4.19. DG 1'in Ön Görüşme ve Son Görüşmede Yardımseverliğe İlişkin Nitelendirmeleri 261

Tablo 4.20. DG 1'in Ön Görüşme ve Son Görüşmede Yardımseverliğin Çeşitlerine İlişkin Görüşleri 262

Tablo 4.21. DG 1'in Ön Görüşme ve Son Görüşmede Yardımsever İnsanların Özelliklerine İlişkin Görüşleri 264

Tablo 4.22. DG 1'in Ön Görüşme ve Son Görüşmede Yardımlaşmanın Topluma Katkılarına İlişkin Görüşleri 266

Tablo 4.23. DG 1'in Ön Görüşme ve Son Görüşmede Yardım Ederken Dikkat Ettikleri Hususlara İlişkin Görüşleri 267

Tablo 4.24. DG 1'in Ön Görüşme ve Son Görüşmede Yardımseverliğin Gündelik Yaşamlarına Yansımasına İlişkin Görüşleri 268

Tablo 4.25. DG 1'in Ön Görüşme ve Son Görüşmede Kendilerine Yardım Edildiğinde Hissettiklerine İlişkin Görüşleri 271

Tablo 4.26. DG 1'in Ön Görüşme ve Son Görüşmede Başkalarına Yardım Etmenin Kendilerini Nasıl Hissettirdiğine İlişkin Görüşleri 272

Tablo 4.27. DG 1'in Ön Görüşme ve Son Görüşmede Kime ya da Kimlere Yardım Etmek İstediklerine İlişkin Görüşleri 274

Tablo 4.28. DG 2'nin Ön Görüşme ve Son Görüşmede Yardımseverliğe İlişkin Nitelendirmeleri 277

Tablo 4.29. DG 2'nin Ön Görüşme ve Son Görüşmede Yardımseverliğin Çeşitlerine İlişkin Görüşleri 278

Tablo 4.30. DG 2'nin Ön Görüşme ve Son Görüşmede Yardımsever İnsanların Özelliklerine İlişkin Görüşleri 281

Tablo 4.31. DG 2'nin Ön Görüşme ve Son Görüşmede Yardımlaşmanın Topluma Katkılarına İlişkin Görüşleri 283

Tablo 4.32. DG 2'nin Ön Görüşme ve Son Görüşmede Yardım Ederken Dikkat Ettikleri Hususlara İlişkin Görüşleri 285

Tablo 4.33. DG 2'nin Ön Görüşme ve Son Görüşmede Yardımseverliğin Gündelik Yaşamlarına Yansımasına İlişkin Görüşleri 287

Tablo 4.34. DG 2'nin Ön Görüşme ve Son Görüşmede Kendilerine Yardım Edildiğinde Hissettiklerine İlişkin Görüşleri.....289
Tablo 4.35. DG 2'nin Ön Görüşme ve Son Görüşmede Başkalarına Yardım Etmenin Kendilerini Nasıl Hissettirdiğine İlişkin Görüşleri.....291
Tablo 4.36. DG 2'nin Ön Görüşme ve Son Görüşmede Kime ya da Kimlere Yardım Etmek İstediklerine İlişkin Görüşleri.....293
Tablo 4.37. DG 1'in Uygulama Sürecinin Geneline İlişkin Görüşleri 297
Tablo 4.38. DG 1 Tarafından Uygulama Sürecinin Beğenilen Yönleri 300
Tablo 4.39. DG 1 Tarafından Uygulama Sürecinin Beğenilmeyen Yönleri.....302
Tablo 4.40. DG 1 Tarafından Uygulama Sürecinde En Çok Beğenilen Etkinlikler.....304
Tablo 4.41. DG 1 Tarafından Uygulama Sürecinde En Az Beğenilen Etkinlikler.....305
Tablo 4.42. DG 1 Öğrencilerine Göre Uygulama Sürecinin Kendilerine Sağladığı Katkılar306
Tablo 4.43. DG 1 Öğrencilerine Göre Uygulama Sürecinin Yardımseverliğe Bakış Üzerindeki Etkisi.....311
Tablo 4.44. DG 1 Öğrencilerine Göre Uygulama Sürecinde Yaşanan Sorunlar 313
Tablo 4.45. DG 1 Öğrencilerine Göre Uygulama Sürecinin Tercih Edilme Durumu 316
Tablo 4.46. DG 1 Öğrencilerinin Uygulama Sürecine Yönelik Değişiklik Önerileri 318
Tablo 4.47. DG 2'nin Uygulama Sürecinin Geneline İlişkin Görüşleri 322
Tablo 4.48. DG 2 Tarafından Uygulama Sürecinin Beğenilen Yönleri 325
Tablo 4.49. DG 2 Tarafından Uygulama Sürecinin Beğenilmeyen Yönleri.....327
Tablo 4.50. DG 2 Tarafından Uygulama Sürecinde En Çok Beğenilen Etkinlikler.....328
Tablo 4.51. DG 2 Tarafından Uygulama Sürecinde En Az Beğenilen Etkinlikler.....330
Tablo 4.52. DG 2 Öğrencilerine Göre Uygulama Sürecinin Kendilerine Sağladığı Katkılar332
Tablo 4.53. DG 2 Öğrencilerine Göre Uygulama Sürecinin Yardımseverliğe Bakış Üzerindeki Etkisi.....335
Tablo 4.54. DG 2 Öğrencilerine Göre Uygulama Sürecinde Yaşanan Sorunlar 337
Tablo 4.55. DG 2 Öğrencilerine Göre Uygulama Sürecinin Tercih Edilme Durumu 339
Tablo 4.56. DG 2 Öğrencilerinin Uygulama Sürecine Yönelik Değişiklik Önerileri 342

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Schwartz'ın On Temel İnsani Değeri Arasındaki Dinamik İlişki (Schwartz, 2012)23
Şekil 2.2. Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi (MEB, 2024a) 25
Şekil 2.3. Değerler Eğitimi Yaklaşımları 33
Şekil 2.4. Freytag Piramidi (Klasik Anlatı Yapısının Aşamaları) 68
Şekil 2.5. Eğitimde Çizgi Roman Kullanımının Sağladığı Faydalar 98
Şekil 3.1. Araştırma Deseninin Akış Şeması 154
Şekil 3.2. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları 163
Şekil 3.3. Yardımseverlik Eğilimi Ölçeği Geliştirme Aşamaları 164
Şekil 3.4. Yamaç Birikinti Grafiği 169
Şekil 3.5. Yamaç Birikinti Grafiği 170
Şekil 3.6. Yardımseverlik Eğilimi Ölçeğinin Yapısına Ait Yol Katsayıları 175
Şekil 3.7. Akademik Başarı Testi Geliştirme Aşamaları 178
Şekil 3.8. Yardımseverlikle İlgili Belirlenen Temalar 188
Şekil 3.9. Eğitici Çizgi Romanların Hazırlanmasında İzlenen Adımlar 188
Şekil 3.10. Tematik Analizde Veri Analiz Aşamaları 208
Şekil 3.11. Araştırma Sürecinin Genel Görünümü 211
Şekil 4.1. SY Faktörü Puan Ortalamalarının Ön Test ve Son Teste Göre Değişimi 230
Şekil 4.2. YBH Faktörü Puan Ortalamalarının Ön Test ve Son Teste Göre Değişimi 232
Şekil 4.3. KG'nin Yardımseverlik Değeri ile İlişkilendirdiği Kelimelerin Ön Test-Son Test Karşılaştırması 234
Şekil 4.4. DG 1'in Yardımseverlik Değeri ile İlişkilendirdiği Kelimelerin Ön Test-Son Test Karşılaştırması 236
Şekil 4.5. DG 2'nin Yardımseverlik Değeri ile İlişkilendirdiği Kelimelerin Ön Test-Son Test Karşılaştırması 238
Şekil 4.6. Grupların Ön Test ve Son Testte İlişkilendirdikleri Kelime Sayıları ile Kelimelerin Tekrar Sayısı Açısından Karşılaştırması 240
Şekil 4.7. Ön Test ve Son Testte Gruplar Tarafından Ortak ve Farklı Şekilde İlişkilendirilen Kelimelerin Sayısal Dağılımı 241
Şekil 4.8. Akademik Başarı Testi Puan Ortalamalarının Ön Test ve Son Teste Göre Değişimi 245
Şekil 4.9. KG'nin Yardımseverliğe İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Bulguların Genel Görünümü 260
Şekil 4.10. DG 1'in Yardımseverliğe İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Bulguların Genel Görünümü 276
Şekil 4.11. DG 2'nin Yardımseverliğe İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Bulguların Genel Görünümü 296

Şekil 4.12. DG 1'in Uygulama Sürecine İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Bulguların Genel Görünümü.....321
Şekil 4.13. DG 2'nin Uygulama Sürecine İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Bulguların Genel Görünümü.....345

GÖRSELLER LİSTESİ

Görsel 2.1. Çizgi Romanda Oluğun Rolü 61
Görsel 2.2. Çizgi Romanda Yaygın Kullanılan Balon Türleri 62
Görsel 2.3. Çizgi Romanın Temel Unsurları 64
Görsel 2.4. Çizgi Romanlarda Kullanılan Efekt Örnekleri 64
Görsel 2.5. Mösyö Vieux-Bois (Rodolphe Töpffer, 1827) 73
Görsel 2.6. The Yellow Kid (1896) 74
Görsel 2.7. Kaptan Amerika'nın İlk Sayısının Kapağı 76
Görsel 2.8. Asterix ve Tintin Çizgi Romanlarına Ait Kapak Örnekleri 79
Görsel 2.9. Naruto Mangasının İlk Sayısının Kapağı 81
Görsel 2.10. Cemal Nadir Güler'in Amcabey Tiplemesi 83
Görsel 2.11. Köroğlu Çizgi Romanı İlk Sayı Kapağı 85
Görsel 2.12. Penguen Dergisi Son Sayı Kapağı 89
Görsel 3.1. Öğrencilere Sunulan Kelime İlişkilendirme Testi Formunun Görünümü 177
Görsel 3.2. Hazırlanan Çizgi Romanların Kapak Sayfaları 190
Görsel 3.3. DG 1 Öğrencilerinin Yer Aldığı Pixton Sınıfının Görünümü 196
Görsel 4.1. Değişen Rollerim Konusunda Kullanılan Görsel Örneği 347
Görsel 4.2. Senaryo Oluşturmakta Zorlandığını Dile Getiren Öğrenci Görüşü 348
Görsel 4.3. DG1Ö8'in Arkadaşlara ve Yakınlara Yardımla İlgili Hazırladığı Çizgi Roman 349
Görsel 4.4. Çizgi Roman Hazırlık Sürecinde Sınıfın Görünümü 355
Görsel 4.5. Pixton'ın İngilizce Olmasından Dolayı Zorlandığını Dile Getiren Öğrenci Görüşü 356
Görsel 4.6. Çizgi Roman Hazırlığı İçin Ayrılan Sürenin Konusunda İki Farklı Öğrenci Görüşü 356
Görsel 4.7. DG1Ö5'in Manevi Yardım Konusunda Hazırladığı Çizgi Romanın Görünümü 357
Görsel 4.8. Ön Yargıyı Anlatmak İçin Kullanılan Görsel Örneği 359
Görsel 4.9. DG1Ö3'ün Özel Gereksinimlilere Yardım Konusunda Hazırladığı Çizgi Roman 363
Görsel 4.10. Senaryo Oluşturmaktan Zorlandığını Dile Getiren Öğrenci Görüşü 364
Görsel 4.11. 6 Şubat Depremlerinde Yardımlaşmayı Anlatan Haber Örneği 366
Görsel 4.12. DG1Ö3'ün Özel Gereksinimlilere Yardım Konusunda Hazırladığı Çizgi Roman 370
Görsel 4.13. DG1Ö23'ün Yardımseverliğin Nitelikleri Konusunda Hazırladığı Çizgi Roman 376
Görsel 4.14. DG1Ö5'in Yardımın Gizli ve Kırmadan Yapılması Konulu Çizgi Romanı 377
Görsel 4.15. Değişen Rollerim Konusunda Kullanılan Görsel Örneği 379

Görsel 4.16. Arkadaşlarının Gürültü Yapmasından Hoşlanmayan Öğrenci Görüşü.....381
Görsel 4.17. DG 2'nin Çizgi Roman Okuduğu Sırada Sınıfın Görünümü (1. Hafta) 381
Görsel 4.18. İnanca Yönelik Ön Yargıyı Anlatmak İçin Kullanılan Görsel.....390
Görsel 4.19. Çizgi Romanlardaki İki Farklı Çizime İlişkin Örnek Sayfa Görselleri.....392
Görsel 4.20. Özel Gereksinimlilere Yardım Konulu Çizgi Romanda Ön Yargıyla İlgili Sayfanın Görünümü.....393
Görsel 4.21. 6 Şubat Depremleri Sırasında Düzenlenen Yardımlaşmayı Kampanyası Örneği 395
Görsel 4.22. DG 2 Öğrencilerinin Çizgi Roman Okuduğu Sırada Sınıfın Görünümü (4. Hafta) 398
Görsel 4.23. Salih'e Yardım Edeceğini Dile getiren Örnek Öğrenci Görüşü.....398

KISALTMALAR VE SİMGELER LİSTESİ

Kısaltmalar

ABD: Amerika Birleşik Devletleri

ABT: Akademik Başarı Testi

AFA: Açımlayıcı Faktör Analizi

ANOVA: Analysis of Variance

DFA: Doğrulayıcı Faktör Analizi

DG 1: Deney Grubu 1

DG 2: Deney Grubu 2

Dk.: Dakika

EDAM: Eğitim Danışmanlığı ve Araştırmaları Merkezi

KG: Kontrol Grubu

KMO: Kaiser-Meyer-Olkin

KO: Kareler Ortalaması

KT: Kareler Toplamı

KİT: Kelime İlişkilendirme Testi

KN: Kesme Noktası

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

ÖÇR: Öğrenci Çizgi Romanları

Sn.: Saniye

SPSS: Statistical Package for the Social Sciences

STK: Sivil Toplum Kuruluşu

SY: Sosyal Yardımlaşma

T.C.: Türkiye Cumhuriyeti

TAP: Test Analysis Program

TDK: Türk Dil Kurumu

UNESCO: United Nations Educational, Scientific Cultural Organization

TÜBİTAK: Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu

YBH: Yardımlaşma Bilinci ve Hassasiyeti

YEÖ: Yardımseverlik Eğilimi Ölçeği

YÖG: Yansıtıcı Öğrenci Günlüğü

Simgeler

f : Frekans

% : Yüzde

$\bar{X}$: Aritmetik Ortalama

$\eta 2$: Eta-kare

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bir dirhem ilim bin okka edebe muhtaçtır.

Râzî

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sınırlılıkları ve varsayımları hakkındaki bilgiler ile araştırma konusuyla ilgili kavramların tanımlarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Toplumsal yaşamın bir parçası ve sosyal bir varlık olan insan, yaşamını sağlıklı ve huzurlu biçimde sürdürebilmek için diğer insanların varlığına ve desteğine ihtiyaç duyar. Bundan dolayı geçmişten günümüze bir arada yaşama refleksi gösteren insanlar, çeşitli sorunlarla karşılaşmışlar ve bu sorunlara farklı çözümler üretme gayreti içinde olmuşlardır. İçinde yaşadığımız 21. yüzyıl toplumları, toplumsal huzuru ve birlikte yaşama kültürünü tehdit eden ve belki de daha önceki toplumların karşılaştığından çok daha fazla sorunla karşı karşıya kalmıştır. Günümüz dünyasında şiddet, saldırganlık, gelir dağılımındaki dengesizlik, ırkçılık, önyargı, ben merkezcilik, sınırsız maddi kazanç arzusu, zararlı madde alışkanlığı, sabırsızlık, siber zorbalık, aile kurumunun çöküşü ve farklılıklara karşı tahammülsüzlük gibi temelde birlikte yaşama kültürünü hedef alan olumsuzluklar, çözüm bekleyen önemli toplumsal sorunlar olarak karşımıza çıkmaktadır (Aktepe, 2010; Kaymakcan ve Meydan, 2020; Lickona, 1991). Günümüzde uluslararası ve ulusal düzeyde yapılan birçok araştırma insanlığın değerlerinden uzaklaştığını, değerlerin kaybolmaya yüz tuttuğunu ve yozlaştığını ifade etmektedir (Kaymakcan ve Meydan, 2020; Kenan, 2007; Lickona, 1991). Örneğin, 2017-2022 yılları arasında 66 ülkenin katılımıyla gerçekleştirilen Dünya Değerler Anketi verilerine göre "İnsanların çoğuna güvenilebilir mi?" sorusuna "güvenilebilir" yanıtını verenlerin oranı dünya genelinde %23,5 olarak belirlenmiştir. Türkiye özelinde ise bu oran, %14 ile dünya ortalamasının da altında kalmıştır (Haerpfer vd., 2022).

Görüldüğü gibi insanlar günümüzde toplumsal yapıyı tehdit eden farklı sorunlarla karşı karşıyadır ve bu sorunların birçoğu yine insan kaynaklı olarak ortaya çıkmıştır. Bu durumun temel nedenleri arasında pozitivist ve materyalist bakış açısının sonucunda ortaya çıkan

bireyselleşme süreci ve istediğini elde edebilmek için her yolu mübah görme anlayışı yer almaktadır (Kaymakcan ve Meydan, 2020). Özellikle 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren insanların duygusal ve sosyal yönünü göz ardı eden buna karşın huzuru ve yaşamın amacını maddi unsurlarda arayan eğitim anlayışı da günümüzde karşı karşıya olduğumuz toplumsal sorunların nedenleri arasında gösterilebilir (Kenan, 2009). Bahsedilen sorunların çözümünde ahlaklı, değerlerine bağlı, sorumluluk sahibi ve toplumsal yaşama kültürünü benimsemiş bireylerin varlığı hayati öneme sahiptir.

Değerler, davranışlara genel olarak rehberlik eden ilkeler ve temel inançlar, eylemlerin iyi ya da istenilen olarak yargılandığı standartlardır (Halstead ve Taylor, 2000). Bu standartlar, toplumların ahlaki, kültürel ve sosyal yapısını şekillendirme gücüne sahip olduğu gibi bireylerin de yaşamlarına rehberlik ederek onların duygu, düşünce ve davranışlarına yön verir (Aşıcı, 2009; Sağlam, 2021). Yaşanılabilir bir toplumun tesisinde değerlerine sahip çıkan, başkalarının haklarına karşı saygılı ve ortak değerleri benimsemiş en azından iyi insanlara ihtiyaç vardır (Lickona, 1991). Değerlerin bireysel ve toplumsal yaşam üzerindeki belirleyici rolü, değerleriyle bütünleşmiş bireylerin yetiştirilmesini zorunlu kılmaktadır. Bu noktada öne çıkan değerler eğitimi bireylerin ahlaki gelişimlerini desteklediği gibi toplumsal barış, adalet, huzur ve güven ortamının inşasında da önemli bir rol üstlenir (Kaymakcan ve Meydan, 2020).

Değerler eğitimi kavramını tüm öğrencilere belirli değerlerle ilgili bilgi, beceri, tutumları kazandırma ve bu değerleri davranışa dönüştürmek için sürekli gelişim fırsatı sağlama süreci şeklinde tanımlamak mümkündür (Ulusoy, 2019). Değerler eğitimi sürecinde aile, okul ve çevre faktörleri belirleyici rol oynamaktadır. Karakter gelişiminin büyük ölçüde erken yaşlarda şekillendiği ve içselleştirilen değerlerin değişime karşı oldukça dirençli olması dikkate alındığında ailenin ve eğitim kurumlarının bu süreçteki rolü daha da önemli bir hâle gelmektedir (Dilmaç, 2007). Ancak günümüzde her ailenin, çocuklarının ahlaki gelişimini destekleyebilecek yeterli bilgi ve bilinç düzeyine sahip olmadığı bilinmektedir. Hatta bazı durumlarda, ailelerin sergilediği uygun olmayan tutum ve davranışlar, çocukların değerlerle çelişen duygu, düşünce ve davranışları benimsemelerine neden olabilmektedir (Hökelekli, 2011). Çocuğun içinde bulunduğu çevrenin ve medyanın değerler üzerindeki etkisi açısından da benzer bir durumdan söz etmek mümkündür (Parke vd., 1977; Ünal, 2021). Bu ve benzeri etkenler, çocukların ahlaklı ve değerleriyle bütünleşmiş bireyler olarak yetişmelerini zorlaştırmakta ve değerler eğitimi sürecinin planlı ve sistemli bir şekilde yürütülmesini gerektirmektedir. Bu nedenle, günümüzde eğitim kurumlarının değerler eğitiminde rol oynayıp

oynamayacağı tartışmasından ziyade, hangi değerlerin hangi yöntemlerle öğretileceği konusunun ön plana çıktığı görülmektedir (Lickona, 1991).

Yardımseverlik, sosyal bir varlık olan insan için son derece önemli bir değerdir. İnsanlar, yaşamlarını sağlıklı bir şekilde sürdürebilmek için başkalarının varlığına ve desteğine ihtiyaç duyar. İlk çağlardan günümüze kadar insanların topluluklar hâlinde ve bir arada yaşamaları da bu ihtiyacın doğal bir sonucudur (Köç vd., 2020). *"Adam adama gerek olmasa her biri bir dağ başında olurdu."* şeklindeki atasözü de insanın insana duyduğu bu ihtiyacı özetlemektedir. Günümüzde teknolojik gelişmeler, insan yaşamını birçok yönden kolaylaştırmış ve eskiden başkalarının yardımıyla gerçekleştirilen işleri bireysel olarak yapılabilir hâle getirmiş olsa da 6 Şubat depremleri ve salgın hastalık dönemi gibi olağan dışı durumlar insanların birbirlerine olan ihtiyacının hiçbir zaman tamamen ortadan kalkamayacağını bir kez daha gözler önüne sermiştir. Ancak deprem ve salgın gibi süreçler yalnızca yardımseverliğin önemini göstermekle kalmamıştır. Bu süreçlerde şahit olduğumuz acil ihtiyaç malzemeleri ile kiralardaki fahiş fiyat artışı (Elmacıoğlu, 2023; Ticaret Bakanlığı, 2023) ve sahte bağış hesapları ile insanların dolandırılması (Adalet Bakanlığı, 2023) gibi örnekler yardımın nasıl yapılması gerektiğinin de oldukça önemli olduğunu göstermiştir.

Türk-İslam kültüründe önemli bir yere sahip olan yardımseverlik, öğretim programlarında değerler eğitimine sistemli bir şekilde yer verilmeye başlandığı 2000'li yıllardan itibaren bu programlarda sürekli olarak yer almıştır (MEB, 2005; MEB, 2023). 2018 yılı öğretim programlarında belirlenen 10 kök değer arasında yer alan yardımseverlik (MEB, 2023), son olarak 2024 yılında kabul edilen Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin Erdem-Değer-Eylem çerçevesinde de vurgulanmıştır (MEB, 2024a). Yardımseverliğin öğrenciler tarafından doğru anlaşılıp uygulanabilmesi açısından bu değerin öğrencilere kazandırılması sürecinde, yardımseverliğin anlamı, yardım yapılırken dikkat edilmesi gereken noktalar ve yardımın hangi yöntemlerle gerçekleştirilebileceği gibi başlıkların da ele alınması büyük önem taşımaktadır.

Türkiye'de okullarda değerler eğitiminin tarihi çok eskilere dayanmasına rağmen yakın döneme kadar öğretim programlarında değerler eğitimine doğrudan ve sistemli biçimde yer verilmemiştir. Sosyal bilgiler dersi öğretim programları dikkate alındığında değerlerin doğrudan öğretim programında yer alması 2005 yılında uygulamaya koyulan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ile mümkün olmuştur (Keskin, 2008; MEB, 2005). 2018 yılında uygulanmaya başlayan öğretim programlarında da değerlerin ayrı bir başlıkta ele alındığı ve her öğrenme alanı için doğrudan verilecek değerlerin belirtildiği görülmektedir (MEB, 2023).

Son olarak 2024 yılında kabul edilen Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinde değerler eğitimine önemli bir yer ayrılmış ve modelin temel çerçevelerinden biri Erdem-Değer-Eylem olarak belirlenmiştir. Bu modelin değerlere verdiği önemi öğretim programları ortak metninde yer alan: *"Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, sahip olduğu mefkûre ile toplumu ve ülkesini imar eden şahsiyetler yetiştirmeyi ahlaki bir sorumluluk olarak ele alır. Bu çerçevede değerler, geniş bir temel yaklaşımla sistemi bütünleyen anlamlı bir olgu olarak ele alınır; programların ruhunda tabii bir şekilde yer alır."* cümlelerinde görmek mümkündür (MEB, 2024a). Sosyal bilgiler dersi kapsamında öğrencilerin millî, manevi değerler ile evrensel değerleri benimseyebilmeleri de amaçlanmaktadır ve bu amaç değerler eğitiminde sosyal bilgilere önemli bir rol yüklemektedir (MEB, 2018; Sözer, 1998). Sosyal bilgiler dersi, doğası gereği değerler eğitiminin işe koşulduğu bir yapıya sahiptir; Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında hazırlanan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında da programın temel ögelerinden birinin değerler eğitimi olduğu vurgulanmıştır (MEB, 2024b). Bu doğrultuda, Sosyal Bilgiler dersi kapsamında değerler eğitimi süreçlerinin etkin ve titizlikle yürütülmesi büyük önem taşımaktadır. Öğrencilerin belirlenen millî, manevi ve evrensel değerleri içselleştirebilmeleri için uygun yaklaşım, yöntem, teknik ve materyallerin kullanılması gerekmektedir. Bu süreç, değerlerin bilişsel boyutta aktarılmasıyla sınırlı kalmamalı, hakkında bilgi sahibi olunan değerlerin duygu ve davranışları şekillendirmesi için gayret gösterilmelidir.

Eğitim materyalleri, öğrenme deneyimini zenginleştiren ve öğrencilerin bilgiyi daha iyi anlamalarını sağlayan araçlardır. Bu araçlar, soyut kavramları somutlaştırmaya, karmaşık konuları basitleştirmeye ve öğrencilerin aktif katılımını teşvik etmeye yardımcı olur (Ünal, 2018). Bunun yanında eğitim-öğretimde kullanılan materyallerin yenilikleri takip ederek ve bunlardan etkin şekilde faydalanarak güncellenmesi gerekmektedir. Günümüzde geleneksel materyallerin yanında teknolojinin gelişmesiyle birlikte yenilikçi ders materyallerinin yaygınlaşmasını bu doğrultuda değerlendirmek gerekir (Sarker vd. 2019). Özellikle öğrencilerin aktif olarak sürece katılımını sağlayacak dijital materyallerin kullanımı yapılandırmacı yaklaşımın destekleyicisi olmaktadır (Manfra ve Hammond, 2008). Son yıllarda sadece sosyal bilgiler dersi için dijital altyapıya sahip materyallerin kullanımının sürece katkılarını ortaya koyan çok sayıda çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalarda genel olarak dijital ders materyallerinin kalıcı öğrenme, aktif katılım, ilgi, dikkat ve motivasyon üzerinde olumlu etkileri olduğu vurgulanmıştır (Akgün ve Koru-Yücekaya, 2015; İnel ve Çetin, 2017; Rina vd., 2020; Yaylak ve İnan, 2018; Yeşiltaş, 2014). Öğretmenler için ise bu materyallerin farklı zekâ alanlarına hitap etme, soyut kavramları somutlaştırma ve yaparak-yaşayarak öğrenmeyi

sağlama gibi noktalarda kolaylık sağladığı ifade edilmiştir (Bilici ve Güler, 2016; Doğru ve Aydın, 2018).

Birçok derste olduğu gibi sosyal bilgiler dersinde de ders kitapları sıklıkla kullanılan materyaller arasında yer almaktadır (Myers ve Savage, 2005). Ders kitapları, öğretmenlere ve öğrencilere rehberlik ederek konuların düzenli ve sistematik bir şekilde işlenmesine olanak sağlasa da (Ünal, 2018) çoğunlukla düz yazı biçimindeki yapısından dolayı öğrencilerin derse karşı ilgisini ve dikkatini korumakta istenilen başarıyı sağlayamayabilir. Dolayısıyla sosyal bilgiler dersi gibi sözel konuların ağırlıkta olduğu bir derste eğitim öğretim sürecinin öğrencilerin farklı duyu organlarına hitap eden çeşitli materyallerle desteklenmesi derse karşı ilgiyi artıracak ve sürecin daha verimli geçmesini sağlayacaktır (Mayer, 2001; Paivio, 1990). Özellikle değerler eğitimi gibi soyut konuların ele alınmasında farklı duyu organlarının sürece dahil edilmesi değerlerin daha iyi anlaşılması ve içselleştirilmesi açısından çok daha önemli hâle gelmektedir (Aktepe, 2014; Keskin ve İlhan, 2021).

Resim ve yazının bir bütünlük içinde etkili biçimde sunulduğu çizgi romanlar ilgi çekici yapısı ve mizahi bakış açısı ile eğitim-öğretim sürecinde kullanılabilecek materyaller arasında yer almaktadır (İlhan, 2016; Ünal, 2018). Görsellerle metinlerin bütünleştirilmesi, öğrencilerin hem görsel hem de sözel öğrenme süreçlerini destekleyerek bilginin daha etkili bir şekilde anlaşılmasını ve uzun süreli hafızada kalmasını sağlar (Mayer, 2001). Özellikle soyut kavramların somutlaştırılmasında çizgi romanlar önemli bir rol oynar; farklı disiplinlerde karmaşık konuları görsel hikâyelerle anlamlandırmayı kolaylaştırır. Ayrıca, çizgi romanların ilgi çekici yapısı, öğrencilerin motivasyonunu artırırken, öğrenme sürecine yönelik olumlu tutum geliştirmelerine katkıda bulunur (Frey ve Fisher, 2008). Düşük motivasyona sahip veya okuma güçlüğü çeken öğrenciler için çizgi romanlar, öğrenmeyi daha erişilebilir ve eğlenceli hâle getirir (Solihatin, 2020; Yulianti vd., 2016). Bunun yanı sıra, çizgi romanlar aktif düşünmeyi, yaratıcılığı ve sorgulayıcı bakışı teşvik eder (Eisner, 1985). Öğrenciler çizgi romanları yalnızca okumakla kalmaz, aynı zamanda okuma sürecinde karakterlerin perspektiflerini anlamaya, olayları analiz etmeye ve hikâyeyi yorumlamaya da çalışır (Jacobs, 2007). Çizgi roman üzerine yaptığı çalışmalarla bilinen McCloud (2018) çizgi romanların okuyucunun beş duyusuna birden hitap ettiğini dile getirerek bu özelliğinden dolayı basılı birçok türden ayrıldığını ifade etmiştir.

Çizgi romanların eğitim sürecinde kullanımı yalnızca hazır çizgi romanların okunması ile sınırlı değildir. Günümüzde teknolojik imkânların gelişmesiyle birlikte öğrenciler dijital

araçlardan yararlanarak kendi çizgi romanlarını hazırlayabilmektedir. Öğrencilerin bir konuyla ilgili çizgi roman hazırlamaları yaratıcılık ve problem çözme gibi becerilerini geliştirmelerine katkı sağlamaktadır (Bakis, 2012). Bu özellikleriyle çizgi romanlar, yalnızca bilgi aktaran bir araç değil, aynı zamanda eleştirel düşünme, empati, dil kullanım becerisi ve yaratıcılığı destekleyen bir öğrenme materyali olarak öne çıkmaktadır (Rina vd., 2020). Özellikle günümüzde basılı çizgi romanların yanında dijital çizgi romanların da eğitim materyali olarak kullanımına yönelik çalışmaların arttığı görülmektedir (Ak vd., 2020; Rina vd., 2020). Dijital ortamların öğrencileri cezbeden yapısı ve öğrencilerin bu ortamlarda öğrenme imkânlarının artmış olması dikkate alındığında bu alanda yapılan çalışmaların da artış göstermesi şaşırtıcı değildir.

Çizgi romanların eğitim sürecinde kullanımıyla ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde araştırmacıların sıklıkla eğitici çizgi romanların eğitim sürecinde kullanılabilir bir materyal olup olmadığı (McVicker, 2007; Trent ve Kinlaw, 1979; Weitkamp ve Burnet, 2007; White, 2024) ile bu materyallerin akademik başarı (Haugaard, 1973; Hosler ve Boomer, 2011; İlhan ve Oruç, 2019; Koenke, 1981; Şentürk, 2020; Ünal, 2018), tutum (Hosler ve Boomer, 2011; İlhan, 2016; Topkaya, 2014; Topkaya, 2016; Ünal, 2018) ve derse karşı motivasyon (Caruso ve Freitas, 2009; Hutchinson, 1949; Haugaard, 1973; Karagöz, 2018; Koenke, 1981; Popa ve Tarabuzan, 2015; Topkaya ve Şimşek, 2016) üzerindeki etkisine odaklandıkları görülmektedir. Bu çalışmaların yanında eğitici çizgi romanların dil eğitimi (Cary, 2004; Efecioğlu, 2013; Freeman ve Freeman, 2000; Golding ve Verrier, 2020; Miranda vd., 2018) ve beceri eğitimi (Hughes vd., 2011) gibi farklı alanlardaki etkisini inceleyen çalışmalar da mevcuttur. Son olarak dijital çizgi roman tasarımına (Ak vd., 2020; Akanca, 2021; Çelik ve İlhan, 2021; Darmayanti vd., 2022; Kaba vd., 2020; Keskin ve İlhan, 2021) ve bu ortamlarda hazırlanan çizgi romanların okuryazarlık becerileri (Çiçolar, 2024; Özenç, 2023; Süren Tunalı, 2024) başta olmak üzere farklı alanlardaki etkinliğine odaklanan (Belda-Medina, 2024; İlhan vd., 2021; Kirchoff, 2017; Rina vd., 2020; Şahan, 2023; Şentürk, 2023) çalışmaların da son yıllarda öne çıktığı görülmektedir.

Görüldüğü gibi özellikle son on yıllık dönem başta olmak üzere çizgi romanların bir eğitim materyali olarak kullanımına odaklanan ulusal ve uluslararası düzeyde çok sayıda çalışma yapılmıştır. Bu çalışmaların büyük bir kısmı, çizgi romanların soyut kavramları somutlaştırma konusundaki etkisini vurgulamaktadır (Abrori vd., 2024; Ak vd., 2020; Şen, 2023; Topkaya ve Doğan, 2019; White, 2024). Ancak, çizgi romanların soyut kavramlar olan

değerler ve değerler eğitimi üzerindeki etkisini inceleyen çalışmaların sayısının sınırlı olduğu görülmektedir. Uluslararası literatürde yapılan çalışmalar çizgi romanların değerler eğitiminde kullanımının olumlu sonuçlar verdiğini göstermiştir (Anggraeni Sugiarto vd., 2024; Kawentar ve Noor, 2021; Lestari vd., 2021; Rina vd., 2020; Swandia vd., 2020; Tanaka, 2021; Vásquez, 2024). Ulusal düzeydeki çalışmalarda ise çizgi romanların içerdiği değerler açısından analizi (Aşçı, 2020; Çam Türkan, 2024; Yılmaz, 2022), farklı değerlerin aktarımındaki etkisi (Topkaya, 2016; Özdemir, 2024) ve değerler eğitiminde kullanılabilecek çizgi romanların tasarım süreci (Keskin ve İlhan, 2021) ele alınmıştır.

Uluslararası ve ulusal literatürdeki bu çalışmalar, çizgi romanların değerler eğitimi sürecinde etkili bir materyal olarak kullanılabileceğini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, bu araştırmaların çoğunun, hazır çizgi romanların kullanımına odaklandığı, yalnızca basılı veya dijital çizgi romanların etkilerini incelediği, öğrencilerin mevcut çizgi romanları okuma deneyimlerini ele aldığı ya da yalnızca çizgi roman tasarım süreciyle sınırlı kaldığı görülmektedir. Bu durum, çizgi romanların değerler eğitimi sürecindeki potansiyelinin daha kapsamlı ve bütüncül bir şekilde araştırılması gerektiğini göstermektedir. Bu çalışma, belirtilen bu gerekliliğin bir sonucu olarak tasarlanmıştır. Dolaysıyla araştırmanın ele aldığı problem durumu, sosyal bilgiler dersinde eğitici çizgi roman okumanın ve dijital çizgi roman hazırlamanın ortaokul öğrencilerinin yardımseverlik değeri üzerindeki etkisini incelemektir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada çizgi romanların bir eğitim materyali olarak kullanımına yönelik iki farklı yöntemin (çizgi roman okumak ve çizgi roman hazırlamak) değerler eğitimi üzerindeki etkisini incelemek hedeflenmiştir. Bu hedef doğrultusunda araştırmanın amacı, 6. sınıf sosyal bilgiler dersinin değerler eğitimi boyutuna uygun biçimde hazırlanmış özgün ve eğitici çizgi romanları okumanın ve dijital çizgi roman hazırlamanın ortaokul öğrencilerinin yardımseverlik değeri üzerindeki etkisini belirlemektir. Araştırmanın temel amacı dikkate alınarak belirlenen alt problemler ise şu şekilde sıralanmıştır:

1. Öğrencilerin Yardımseverlik Eğilimi Ölçeğinin iki faktörüne ilişkin puanları gruplara (Kontrol Grubu [KG]-Deney Grubu 1 [DG 1]-Deney Grubu 2 [DG 2]), ölçümlere (ön test-son test) ve bunların ortak etkisine göre farklılaşmakta mıdır?
2. Öğrencilerin yardımseverlik değerine ilişkin bilişsel yapıları gruplara (KG-DG 1-DG 2), ölçümlere (ön test-son test) ve bunların ortak değerlendirmesine göre göre nasıldır?

3. Öğrencilerin akademik başarı testi puanları gruplara (KG-DG 1-DG 2), ölçümlere (ön test-son test) ve bunların ortak etkisine göre farklılaşmakta mıdır?
4. Öğrencilerin (KG-DG 1-DG 2) yardımseverlik değerine ilişkin görüşleri nelerdir?
5. Deney gruplarında yer alan öğrencilerin uygulama sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?
6. Araştırmacının uygulama sürecine ilişkin gözlemleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Değerler eğitimi, birey ve toplum yaşamındaki önemi nedeniyle özellikle son 20 yılda yoğun bir şekilde teorik ve uygulamalı araştırmaların odak noktası hâline gelmiştir (Berkowitz ve Bier, 2005; Blaylock, 2003; Demirhan İşcan, 2007; Dilmaç, 2007; Gündüz, 2016; Hökelekli, 2011; Keskin, 2016; Meydan, 2012; Sarı, 2007; Şahin ve Ersoy, 2012; Ulusoy ve Dilmaç 2012). Değerler eğitiminin birey ve toplum yaşamı açısından sahip olduğu hayati önem ulusal çapta çeşitli kurum ve kuruluşların rapor, plan ve programlarına da yansımıştır. 2019-2023 yıllarını kapsayan On Birinci Kalkınma Planı, 2024-2028 yıllarını kapsayan On İkinci Kalkınma Planı, Millî Eğitim Bakanlığı 2019-2023 Stratejik Planı ve 2024-2025 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanan Millî Eğitim Bakanlığı Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinde değerler eğitimi önemle vurgulanmıştır. On Birinci Kalkınma Planı'nın 543, 544, 551, 552.3 ve 595. maddelerinde (T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2019), On İkinci Kalkınma Planı'nın 272, 648, 655, 658 ve 669. maddelerinde (T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2023) çocuklarımızın insani ve ahlaki değerlere sahip olacak şekilde yetiştirilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı 2019-2023 Stratejik Planı'nda da değerler eğitiminin önemine değinilmiştir. Öyle ki bu planın ilk amacı *"bütün öğrencilerimize, medeniyetimizin ve insanlığın ortak değerleri ile çağın gereklerine uygun bilgi, beceri, tutum ve davranışların kazandırılması sağlanacaktır"* şeklinde ifade edilmiştir (MEB, 2019). Son olarak Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinde de değerler eğitiminin gerekliliği oldukça güçlü şekilde vurgulanmış ve Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi modelin temelleri arasında yer almıştır (MEB, 2024a). Dolayısıyla geleceğe dair planları ve bakış açısını yansıtan ve resmî niteliğe sahip bu ve benzeri belgeler değerler eğitiminin önemini ve gerekliliğini göstermektedir.

Eğitim-öğretimin birçok farklı alanında olduğu gibi, değerler eğitiminde de kullanılabilecek çeşitli eğitim materyalleri bulunmaktadır. Çizgi romanlar da yazı ve görsel uyumu ile şüphesiz bu materyaller arasında yer almaktadır. Araştırmanın farklı başlıklarında,

çizgi romanların soyut kavramların aktarımında ve derse olan ilginin artırılmasındaki başarısından bahsedilmiştir. Bu faydaların yanı sıra, çizgi romanların eğitim materyali olarak kullanılabileceğine dair bir diğer gösterge, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında hazırlanan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda farklı öğrenme çıktıları için çizgi roman hazırlamanın önerilmesi ve teşvik edilmesidir (MEB, 2024b). Bu bağlamda, soyut kavramlar olan değerlerin eğitiminde çizgi romanların kullanımının bütüncül ve karşılaştırmalı bir bakış açısıyla incelenmesinin hem araştırmacılar hem de eğitimciler için önemli ve faydalı sonuçlar sağlayacağı düşünülmektedir.

Daha önce de belirtildiği üzere, çizgi romanların değerler eğitimi sürecinde kullanımını ele alan çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Mevcut çalışmaların büyük bir kısmında ise daha önceden hazırlanmış çizgi romanlar ya da araştırmacılar tarafından basılı ya da dijital ortamlarda hazırlanan çizgi romanlar kullanılmıştır. Özellikle Türkiye'de çizgi romanların değerler eğitimi üzerindeki etkisini inceleyen araştırmaların oldukça sınırlı olduğu dikkat çekmektedir. Bu çalışmalar, genellikle hazır çizgi romanların değerler eğitimi açısından incelenmesine (Aşçı, 2020; Çam Türkan, 2024; Yılmaz, 2022) veya değerler eğitimi amacıyla çizgi roman tasarımına (Keskin ve İlhan, 2021) odaklanmıştır. Bununla birlikte, çizgi romanların değerler eğitimi üzerindeki etkinliğini deneysel olarak ele alan çalışmaların sayısının oldukça az olduğu anlaşılmaktadır (Özdemir, 2024; Topkaya, 2016). Uluslararası literatürde de benzer bir durumun geçerli olduğu söylenebilir. Çoğu çalışma, mevcut çizgi romanların değerler eğitimi açısından değerlendirilmesine (Hawa vd., 2024; Kawentar ve Noor, 2021) ya da bu çizgi romanlar ile (Delgado-Algarra, 2017; Swandia vd., 2020) araştırmacılar tarafından hazırlanan çizgi romanların (Fianto vd., 2023; Lestari vd., 2021; Rina vd., 2020; Vásquez, 2024) etkisine odaklanıldığı görülmektedir.

Çizgi romanların değerler eğitiminde kullanımına yönelik çalışmalar incelendiğinde, bu çalışmaların önemli bir kısmının durum tespiti niteliğinde olduğu ve uygulama sürecini kapsamaması nedeniyle çizgi romanların süreçteki etkisini ortaya koymaktan uzak kaldığı görülmektedir. Tasarım ve deneysel süreci ele alan az sayıdaki çalışmada ise yardımseverlik değerine odaklanılmamış ve genellikle öğrenciler, deneysel süreçlerde yalnızca okuyucu konumunda bulunmuştur. Dolayısıyla bu araştırmanın, literatürdeki benzer çalışmalarla karşılaştırıldığında farklılık gösteren ve özgünlüğünü ortaya koyan noktaları şu şekilde sıralanabilir: İlk olarak, alan yazında eğitici çizgi romanların yardımseverlik değeri üzerindeki etkisini teorik ya da deneysel bir yaklaşımla ele alan bir çalışmaya rastlanmaması çalışmanın

özgün bir değere sahip olduğunu göstermektedir. İkinci olarak, araştırma kapsamında kullanılacak olan eğitici çizgi romanların, araştırma amaçlarına uygun şekilde ve özgün bir anlayışla hazırlanmış olması, bu çalışmayı benzerlerinden ayırmaktadır. Son olarak bu çalışma çizgi romanların aynı amaçla ancak iki farklı deneysel yöntemle (çizgi roman okuma ve dijital çizgi roman hazırlama) kullanılmasına ve bu yöntemlerin karşılaştırılmasına odaklanmaktadır. Bu yaklaşım, araştırmayı yalnızca yardımseverlik değeri ya da değerler eğitimi bağlamında değil, aynı zamanda eğitim alanında çizgi romanların kullanımını inceleyen çalışmaların neredeyse tamamından farklılaştırmakta ve özgünlüğünü vurgulamaktadır. Nitekim ilgili alan yazında öğrencilerin çizgi roman hazırlamaları ile aynı konuda hazır çizgi roman okumalarını değer eğilimi, akademik başarı, bilişsel yapı vb. değişkenler açısından karşılaştıran herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Yukarıda verilen bilgilerden hareketle bu araştırma, eğitici çizgi romanların yardımseverlik değeri başta olmak üzere değerler eğitimi sürecinde kullanımıyla ilgili kuramsal ve uygulamalı bilgi birikimine önemli katkılar sunmayı hedeflemektedir. Araştırmanın, öğrencilerde yardımseverlik değerinin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlarını geliştirmeye yönelik katkısı, değerler eğitiminde çizgi roman kullanımına yönelik kuramsal ve uygulamalı bilgi birikimini derinleştirecek olması açısından oldukça önemlidir. Ayrıca, çizgi roman okuma ve çizgi roman hazırlama süreçlerinin karşılaştırmalı olarak ele alınması, bu yöntemlerin eğitimdeki etkilerini daha geniş bir perspektifle anlamayı sağlayarak hem eğitimcilere hem de araştırmacılara yeni bakış açıları sunacaktır. Araştırmanın çizgi romanların iki farklı yaklaşımla kullanımının yardımseverlik değeri üzerindeki etkisini ortaya koymasının yanında bu iki yaklaşımın değerler eğitiminde nasıl kullanılabileceğine ilişkin bir yol haritası sunması açısından da oldukça önemli bir rol üstlendiği düşünülmektedir. Bu düşünceden hareketle araştırmanın ilgili başlıkları altında çizgi romanların hazırlık sürecinin ve iki farklı yaklaşımın uygulama adımlarının detaylı olarak sunulması araştırmacılar ve eğitimciler için yol gösterici olacaktır. Bu yönüyle çalışma, literatüre katkı sağlamakla kalmayıp değerler eğitimi bağlamında dijital çağın gerekliliklerine uygun yenilikçi yaklaşımlar geliştirilmesini de teşvik etmektedir. Eğitim kurumları, eğitimciler ve araştırmacılar için yol gösterici olma potansiyeline sahip bu araştırma, değerler eğitimi alanındaki sorunların çözümüne yönelik ilgi çekici öneriler sunarak bireysel ve toplumsal düzeyde daha yardımsever, duyarlı ve sorumlu bireyler yetiştirilmesine katkı sağlayacaktır.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

1. Katılımcıların veri toplama araçlarına samimi ve gerçeği yansıtan cevaplar verdikleri varsayılmıştır.
2. Kontrol edilemeyen dış değişkenlerin çalışma grubunda yer alan katılımcılar üzerinde farklılaştırıcı bir etkiye sahip olmadığı varsayılmıştır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Samsun ilinden seçilen 6. sınıf düzeyindeki toplam 71 öğrenciden elde edilen verilerle sınırlıdır.
2. Araştırma bulguları, çalışmanın veri toplama araçlarından elde edilen veriler ile sınırlıdır.
3. Araştırmanın uygulama süresi her grupta 15'er saat olmak üzere toplamda 45 saat ile sınırlıdır.
4. Araştırmanın uygulama alanı, 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının 6. sınıf düzeyindeki Birey ve Toplum öğrenme alanı ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Çizgi Roman: Okuyucuda estetik bir tepkiye yol açma veya bir mesaj iletmeye yarayan bitişik düzende bir nizama göre ardışık duran görsel veya başka imgeler (McCloud, 2018).

Dijital Çizgi Roman: Basılı çizgi roman formatından dijital ortama taşınan veya dijital platformların sunduğu çoklu ortam özelliklerinden yararlanılarak üretilen, okuyucunun okuma hızını ve sırasını kontrol edebildiği, görsel ve yazılı unsurların yanında ses ve hareket gibi unsurları da içerebilen bir anlatı türüdür (Aggleton, 2018; Dittmar, 2012). Bu çalışmanın dijital çizgi romanları, DG 1 öğrencilerinin Pixton aracı kullanarak hazırladıkları ürünlerden oluşmaktadır.

Eğitici Çizgi Roman: Bilgi, beceri ya da değerlerin aktarımında öğrenme sürecini etkili, eğlendirici ve ilgi çekici hâle getirmek amacıyla, yazılı ve görsel unsurların birbirini takip eden bir bütünlük içinde sunulduğu bir eğitim aracıdır. Bu çalışmanın eğitici çizgi romanları "Kayra ve Zeynep ile Yardım Yolcuları" ana başlığına sahip beş bölümden oluşan özgün eserlerdir.

Değer: Davranışlarımıza yol gösteren, rehberlik eden inançlar ve kurallar; eylem ve davranışlarımızın yerindeliğini, etkililiğini, güzelliğini, ahlakiliğini belirlemeye hizmet eden ilke ve standartlardır (Hökelekli, 2011).

Değerler Eğitimi: Tüm öğrencilere belirli değerlerle ilgili; bilgi, beceri, tutumları kazandırma ve bu değerleri davranışa dönüştürmek için sürekli gelişim fırsatı sağlama sürecidir (Ulusoy, 2019).

Eğilim: Bir şeyi sevmeye, istemeye veya yapmaya içten yönelme; meyil, temayül (TDK, t.y.). Bu araştırmada eğilim, öğrencilerin yardımseverlik eğilimi ölçeğinden elde ettikleri puanlardır.

Yardımseverlik: Yardımseverlik, gönüllü olarak ve karşılık beklemeden ihtiyaç sahiplerine onları incitmeyecek şekilde madden, manen ve bedenen iyilikte bulunmaktır.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu başlık altında öncelikle tezin kuramsal altyapısını oluşturan değer, değerler eğitimi, yardımseverlik değeri ve çizgi roman konuları ele alınmıştır. Kuramsal çerçevenin devamında ise eğitimde çizgi roman kullanımı, değerler eğitiminde çizgi roman kullanımı ve yardımseverlik değeri ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan ilgili araştırmalar hakkında bilgi verilmiştir.

2.1. Kavramsal Çerçeve

2.1.1. Değer Kavramı

Toplumların ahlaki, kültürel ve sosyal yapısını şekillendiren temel unsurlar arasında değerler yer almaktadır. Toplumsal yapı açısından oldukça önemli bir konuma sahip olan değerler elbette bireylerin yaşamları için de yol gösterici bir niteliğe sahiptir. Nitekim insanların duygu, düşünce ve davranışları üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olan değerler insanlar için hem bir rehber hem de bir sınır koyucudur. Bu bağlamda birey ve toplum yaşamının düzenini sağlayan normatif ilkeler olan değerler sadece bireylerin yaşamını değil aynı zamanda toplumsal yapının işleyişini de derinden etkileyen bir güce sahiptir (Aşıcı, 2009; Sağlam, 2021). Değerlerin bireysel ve toplumsal yaşam üzerindeki bu hayati rolü, sağlıklı yaşam ortamlarının oluşturulması ve değerleriyle bütünleşmiş bireylerin yetiştirilmesini zorunlu kılmaktadır. Bu noktada öne çıkan değerler eğitimi, bireylerin ahlaki gelişimlerini desteklemekle kalmaz, aynı zamanda toplumsal barış, adalet, huzur ve güven ortamının inşasında önemli bir rol üstlenir (Kaymakcan ve Meydan, 2020).

Değer kavramı, birey ve toplum yaşamı açısından önemli bir yere sahiptir. Bu kavramı daha iyi anlamak için, öncelikle kavram hakkında yapılan tanımları ele almak gereklidir. Böylece, değer kavramına ilişkin verilecek bilgiler daha net ve anlaşılır bir temel üzerine oturtulabilir. Bu başlık altında öncelikle değer kavramının tanımlarına devamında ise değerlerin özellikleri ve işlevlerine değinilecektir.

Sosyal bilimler alanına Znaniecki tarafından kazandırılan değer kavramı, Latincede "kıymetli olmak" ya da "güçlü olmak" anlamı taşıyan "valare" kelimesinden türetilmiştir

(Bilgin, 1995). Alanyazın incelendiğinde değer kavramının sosyolojiden felsefeye, psikolojiden ekonomiye, eğitim bilimlerinden siyaset bilimine birçok bilim dalının ilgi alanına girdiği görülmektedir. Bu çok disiplinli ilgi alanı, değer kavramına ilişkin ortak bir tanım geliştirilmesini zorlaştırmış ve farklı bakış açılarına dayalı çeşitli tanımların ortaya çıkmasına neden olmuştur (Bacanlı, 1992; Kaymakcan ve Meydan, 2020). Bu çalışmada, konuyla uyumlu olan tanımlamalara yer verilecek; ayrıca değerlerin özellikleri ve toplumsal işlevleri üzerine bir çerçeve sunulacaktır. Alan yazında değer kavramına ilişkin yapılan bazı tanımlara aşağıda yer verilmiştir:

- Theodorson ve Theodorson (1969), "eylemleri ve amaçları yargılamada temel bir standart sağlayan ve bir grubun üyelerinin güçlü duygusal bağlılıklarıyla oluşmuş soyut, genelleştirilmiş davranış prensipleri" olarak tanımladıkları değer kavramının davranışlar üzerindeki etkisine ve nasıl oluştuğuna vurgu yapmıştır.
- Özellikle değerlerin sınıflandırılması konusunda yaptığı çalışmalarla tanınan Rokeach (1973), değeri "tutumlar sosyal normlar, ihtiyaçlar, özellikler, ilgi, hedefler olarak ayrıca belirli bir davranış biçiminin veya varoluş durumunun kişisel veya toplumsal olarak zıt veya muhalif bir davranış biçiminin veya varoluş durumuna göre tercih edilebilir olduğuna dair kalıcı bir inanç" olarak nitelendirmiştir.
- Superka ve Johnson (1975), değeri "kişinin davranış, duygu ve düşüncelerini yönlendiren güzellik, kıymet ve iyilik standartları" şeklinde tanımlayarak kavramın bireye özgü yönüne dikkat çekmiştir.
- Schwartz (1992), değeri "bireyin ya da diğer toplumsal oluşumların yaşamına yol gösterici ilkeler olarak hizmet eden, önemlilikleri farklılık gösteren, arzu edilen amaçlar" olarak tanımlamıştır.
- Fichter (2012), değeri "kişiye veya gruba yararlı, kişi ve grup için istenilir veya kişi ya da grup tarafından beğenilen şey" olarak tanımlamıştır.
- Güngör'e (1998) göre değer "bir şeyin arzu edilebilir veya edilemez olduğu hakkındaki inançtır.
- Halstead ve Taylor (2000), değeri, "davranışlara genel olarak rehberlik eden ilkeler ve temel inançlar, eylemlerin iyi ya da istenilen olarak yargılandığı standartlar" şeklinde tanımlamışlardır.
- Schwartz ve Sagie (2000), değeri "bir varlığın ruhsal, toplumsal, ahlaki veya estetik yönden taşıdığı düşünülen yüksek ve yararlı nitelik" biçiminde nitelendirmişlerdir.

- Akbaş (2004), değeri, "bireyin çevresiyle etkileşimi sonucunda içselleştirdiği ve davranışlarını yönlendiren standartlar olarak" tanımlamıştır. Bu tanım değerlerin çevre ile etkileşim yoluyla edinilebileceğini işaret etmektedir. Toplumsal anlamda değerler ise, "toplumca en iyi, en doğru ve en faydalı olduğu kabul edilen şeylerdir".
- Çağlar (2005), "bireylerin düşünce, tutum ve eylemlerinde birer standart olarak ortaya çıkan kültürel öğeler" olarak tanımladığı değerin yönlendirici rolüne atıf yapmıştır.
- Hökelekli'ye (2011) göre değerler "davranışlarımıza yol gösteren, rehberlik eden inançlar ve kurallar; eylem ve davranışlarımızın yerindeliğini, etkililiğini, güzelliğini, ahlakiliğini belirlemeye hizmet eden ilke ve standartlardır".
- Katılmış ve Ekşi (2011) tarafından yapılan tanıma göre değer "bir varlığın ruhsal, toplumsal, ahlaksal ya da estetik yönden taşıdığı düşünülen yüksek ya da yararlı niteliktir".
- Ulusoy ve Dilmaç (2012), değeri "insanı insan yapan özelliklere sahip olan ve insanı diğer canlılardan ayıran temel özellikleri içinde barındıran ve insanların davranışlarına yön veren inançlar bütünü" olarak ifade etmişlerdir.
- Çelikkaya (2014), değeri "bir toplum içinde veya bir inanç ve ideoloji içinde veya insanlar arasında kabul edilmiş, benimsenmiş ve yaşatılmakta olan toplumsal, insani, ideolojik veya ilahi kaynaklı her türlü duyuş, düşünüş, davranış, kural veya kıymetlerdir" şeklinde tanımlayarak değerin farklı kaynaklardan ve farklı biçimlerde oluşabileceğini ifade etmiştir.
- Keskin'e (2016) göre değer, "insan, toplum, kurum veya ideolojinin düşünce, hüküm, tutum, davranış ve etkinliklerinde tercih edilen, kabul görülen, benimsenen, arzu edilen ve istenilen inanç, yargı amaç, hedef, gaye, ölçüt, rehber, kılavuz, standart, kural, duyuş ve düşünüşlerdir".
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB, 2005) tarafından yayınlanan 2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Özgüven'in (1999) "bir sosyal grup veya toplumun kendi varlık, birlik, işleyiş ve devamını sağlamak ve sürdürmek için üyelerinin çoğunluğu tarafından doğru ve gerekli oldukları kabul edilen ortak düşünce, amaç, temel ahlâkî ilke ya da inançlardır" şeklindeki değer tanımına yer verilmiştir.
- Ulusoy (2019), değeri "millî ve küresel gelişime elverişli olan hayat prensiplerini yönlendiren, hayata yön, dayanma gücü, yaşama sevinci, mutluluk, huzur vb. getiren olgu" şeklinde tanımlamıştır.
- Türk Dil Kurumu (TDK, t.y.) değer kavramını "*Bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık; fehamet, kadir, kıymet; Üstün nitelik, meziyet; Bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerlerini kapsayan maddi ve manevi*

ögelerin bütünü; Uğrunda belli bir bedel ödenecek veya belli bir zahmet göze alınacak nicelik veya nitelikte olan; Kişinin isteyen, gereksinim duyan bir varlık olarak nesne ile bağlantısında beliren şey" ifadeleri ile tanımlamıştır.

Schwartz ve Bilsky (1987), farklı kuramcıların değer hakkında ortak görüş sahibi oldukları özellikleri dikkate alarak değerleri beş maddede betimlemişlerdir:

1. *Değerler kavramlar veya inançlardır*: Değerler, bireylerin dünyayı algılama ve anlamlandırma biçimlerini şekillendiren temel kavramsal çerçeveler ve inançlardır. Bu özellik, değerlerin bireyin düşünce sistemine derinlemesine yerleşmiş olmasını ve tam anlamıyla nesnel bir yapıya sahip olmadığını ifade eder.
2. *Değerler arzu edilen nihai durumlar veya davranışlarla ilgilidir*: Değerler, bireyin ulaşmak istediği son durumları ya da gerçekleştirmek istediği davranışları tanımlar. Bu özellik, değerlerin motivasyonel yapısını ve insanları belirli hedeflere yönlendirme gücünü vurgular.
3. *Değerler belirli durumların ötesine geçerler*: Değerler, belirli bir zaman veya mekânla sınırlı değildir. Genel olarak, birçok farklı durum ve bağlamda geçerli olan geniş ilkeler ve standartlar olarak işlev görürler.
4. *Değerler davranış ve olayların seçimine veya değerlendirilmesine rehberlik ederler*: Değerler, bireylerin hem kendi davranışlarını hem de başkalarının davranışlarını değerlendirme ve seçme süreçlerine rehberlik eder. Bu özellik, değerlerin bireyin karar verme süreçlerindeki rolünü ifade eder.
5. *Değerler göreli önemlerine göre sıralanırlar*: Değerler, bireyler ve gruplar için farklı önceliklere sahiptir ve hiyerarşik bir düzen içinde yer alır. Bu özellik, değerlerin kişisel ve toplumsal yaşamda farklı derecelerde etkili olabileceğini ifade eder.

Değer kavramı üzerine yapılan tanımlar ve betimlemeler genel olarak değerlendirildiğinde değerlerin birey ve toplum yaşamını şekillendiren, duygu, düşünce, tutum ve davranışları yönlendiren, sosyal çevre ile etkileşim yoluyla edinilebilen, toplumsal uyumun sağlanmasında önemli rol oynayan, kültürü etkileyen ve kültürden etkilenen, toplumların ve ideolojilerin yönelimlerini belirleyen, yaygınlaştıkça nesnelleşen soyut ilkeler, inançlar ve standartlar olduğu ifade edilebilir.

Görüldüğü gibi literatürde değer kavramı hakkında çok sayıda tanım ve nitelendirme mevcuttur. Bu tanım ve nitelendirmeler de dikkate alınarak değerlerin özellikleri şu şekilde sıralanabilir (Aydın ve Akyol Gürler, 2012; Rokeach, 1973; Ulusoy, 2019; Yazıcı, 2014):

- *Paylaşılır ve toplumsaldır*: Değerler bireylerin değil, toplumun ortak bir uzlaşısının ürünüdür. Birey, içinde doğduğu toplumun değerlerini öğrenir, benimser ve bir sonraki kuşağa aktarır.
- *Toplumsal baskı ve süreklilik içerir*: Değerler, toplumun baskısıyla bireylere aktarılır ve kuşaktan kuşağa süreklilik gösterir. Aile, okul, meslek örgütleri ve kitle iletişim araçları bu aktarımda rol oynar.
- *Ciddiye alınır ve fedakârlık gerektirir*: Değerler, bireyler tarafından sosyal refahın korunması ve gereksinimlerin karşılanması açısından ciddi şekilde önemsenir. Değerlerin korunması ve yaşatılması uğruna özveride bulunulur ve mücadele edilir.
- *Dil ve sembollerle yaşatılır*: Değerler, toplumun konuştuğu dil ve kullandığı sembollerle aktarılır. Düğün, tören, asker uğurlama gibi ritüeller değerlerin somutlaşmış hâllerini temsil eder.
- *Kültürel taşıyıcılardır*: Değerler, bir toplumun tarihi birikimini, yerleşik inançlarını ve kültürünü taşıyan unsurlardır.
- *Öğrenilebilir ve öğretilebilir*: Değerler, bireylerin sosyalleşme sürecinde ailesinden ve çevresinden öğrenip uyguladığı ve aktardığı unsurlardır.
- *Değişime açıktır*: Değerler, zaman ve mekâna bağlı olarak farklı yorumlanabilir ve değişebilir. Değerlerin mutlak ya da göreli olduğu, felsefi tartışmaların temel konularından biridir.
- *Soyut ve kavramsaldır*: Değerler, diğer somut nesnelerden soyutlanarak bireyler arasında kavramsal bir uzlaşma gerektirir.
- *Kalıcıdır*: Değerler bireyin düşünce ve davranışları üzerinde uzun süreli etkiye sahiptir.
- *Bilinç, duygu ve davranışlarla ilişkilidir*: Değerler, bireyin bilinci, duyguları ve davranışlarını yönlendiren güçlü inanışlardır. Aynı zamanda, bireyin öznel tercihlerine dayalıdır.
- *Özneye bağlı yargılar içerir*: Değerler, bireyin arzuları, ilgileri, amaçları ve ihtiyaçları ile ilişkilidir. Nesnelere ve olgulara atfedilen niteliklerdir.
- *Normatif bir yapıya sahiptir*: Değerler, "olan" ile değil, "olması gereken" ile ilgilenir ve bireylerin yaşamını bu yönde şekillendirir.

- *Tartışma konusu olabilir*: Değerler, öznelliklerinden dolayı bireyler arasında farklı yorumlara açıktır ve sürekli tartışmalara yol açabilir.
- *Sosyal düzeni destekler*: Değerler, bireylerin toplumsal hayatlarını düzenlemelerine yardımcı olan rehber ilkelerdir.
- *İçsel ve dışsal motivasyon sağlar*: Değerler, bireyler için hem içsel bir tatmin kaynağı hem de dışsal bir sosyal kabul veya başarı aracı olabilir.

Bireylerin duygu, düşünce ve davranışlarını yönlendiren, yaşanılabilir ve huzurlu toplumların inşasına katkı sağlayan, iç huzuru ve sosyal uyumu destekleyen değerlerin sahip olduğu özelliklerin yanında sosyal yaşam içinde üstlendikleri çeşitli işlevler vardır. Fichter (2012) değerlerin işlevlerini şu şekilde sıralamıştır:

- Değerler, bireylerin ve toplulukların sosyal statülerini değerlendirmelerine yardımcı olan kriterlerdir. Aynı zamanda, bireyin çevresindeki kişiler arasında kendisini nasıl konumlandıracağını anlamasını sağlar.
- Değerler, bireylerin dikkatini, arzu edilen, faydalı ve önemli olarak kabul edilen maddi kültür unsurlarına yönlendiren rehber ilkelerdir.
- Değerler, bireylerin sosyal rollerini belirlemelerine ve bu rolleri yerine getirmelerine yardımcı olarak yol gösterici bir işlev üstlenir.
- Toplumlarda ideal düşünce ve davranış kalıpları, değerler vasıtasıyla şekillenir.
- Değerler, sosyal kontrol ve baskı aracı olarak toplumsal düzenin sağlanmasında rol oynayabilir. Diğer bir ifadeyle değerler bireyleri doğru olanı yapmaya, toplumca kabul görmüş tutum ve davranışları sergilemeye teşvik ederken toplum tarafından hoş görülmeyen, onaylanmayan davranışları yasaklar. Dolayısıyla genel kabule göre iyi olanı tasdiklerken kötü olanı dışlar.
- Değerler, toplumsal dayanışmayı destekleyen ve bireyler arasında birlik oluşturmayı sağlayan araçlar olarak işlev görür.

Değer kavramına ilişkin yapılan tanımlardan ve değerlerin özellikleri ile işlevlerine dair verilen bilgilerden hareketle, değerlerin yalnızca birey ve toplum yaşamının ayrılmaz bir parçası olmadığı, aynı zamanda birey ve toplum yaşamını şekillendirme ve yönlendirme gücüne sahip olduğu söylenebilir. Bireysel düzeyde, içinde bulunduğu toplumun sahip olduğu yerel ve evrensel değerleri benimseyen, yaşayan ve yaşatan bireyler hem iç huzurlarını sağlayabilecek hem de içinde bulundukları toplum tarafından kabul görerek sosyal uyumlarını

pekiştireceklerdir. Buna karşılık, toplumun benimsediği değerlerden uzaklaşan bireyler hem kendileriyle hem de sosyal çevreleriyle çatışma yaşama riskiyle karşı karşıya kalacaklardır. Örneğin, liyakate önem veren bir yönetici, bu doğrultuda işe alım yaptığında öz saygısını ve iç huzurunu koruyacaktır. Ancak, liyakati göz ardı ederek kayırmacı davranışlarda bulunduğunda, değerleriyle çatışma yaşayacak ve iç huzurunu kaybedecektir. Bu uyumsuzluğun devam etmesi kişinin toplum tarafından kabul edilmeyen yeni değerler benimsemesine yol açacaktır. Toplumda bu tür bireylerin artması durumunda ise adalet ve huzur ortamının zedelenmesi ve değerlerin yozlaşması gibi toplumsal sorunlar ortaya çıkacaktır.

Toplumsal düzeyde ise, değerlerini benimseyip bu değerleri davranışlarına yansıtabilen bireylerden oluşan bir toplumda, bir arada yaşama kültürü güçlenecektir. Bu durum, sosyal ilişkilerin sağlıklı bir yapıya kavuşmasını, insanlar arasındaki saygı ve sevgi bağlarının güçlenmesini ve toplumsal huzurun sağlanmasını mümkün kılacaktır. Ancak, bireylerin genel anlamda değerlerinden uzaklaşması veya değerlerin yozlaşarak unutulması durumunda, toplumsal çatışmaların ortaya çıkması kaçınılmaz olacaktır (Blaylock, 2003; Ulusoy, 2019). Dolaysıyla toplumu oluşturan bireylerin en azından "iyi insanlar" olması gerekmektedir (Lickona, 1991). Bu nedenle, bireylerin değerlerine sahip çıkması, bu değerleri davranışlarına yansıtması ve gelecek nesillere aktarması, birey ve toplum huzuru açısından büyük önem taşımaktadır. Dolayısıyla, değerlerin bireylere aktarılmasında "değerler eğitimi" kavramı temel bir rol oynamaktadır. Kişilik gelişiminin büyük oranda küçük yaşlarda şekillendiği (Dilmaç, 2007) ve içselleştirilen bir değerin değişiminin oldukça zor olduğu (Kaymakcan ve Meydan, 2020) göz önünde bulundurulduğunda özellik çocukluk dönemlerinde değerler eğitimi sürecinin titizlikle takip edilmesi gerektiği ifade edilebilir.

2.1.2. Değerlerin Sınıflandırılması

İlk çağlardan günümüze kadar değer kavramının ne anlama geldiği, nelerin değer olarak kabul edilip nelerin edilemeyeceği, değerlerin herkes için kabul edilebilir olup olmadığı, değerlerin öğrenilip öğrenilemeyeceği gibi konulara cevap vermek amacıyla felsefe ve sosyoloji gibi farklı disiplinlerde çok sayıda çalışma yapılmıştır. Ancak günümüzde değer kavramının ne olduğu ve bu kavramın nasıl tanımlanması gerektiği konusunda genel bir kabulden bahsetmek mümkün değildir. Değer kavramının farklı bilim dallarının konu alanına girmesi, değerlerin göreceli ve değişime açık bir yapıya sahip olması bu durumun temel nedenleri arasında gösterilebilir (Çam vd., 2020; Şimşir ve Dilmaç, 2020). Yukarıda da

görüldüğü üzere bu nedenlerden dolayı değer kavramı hakkında birçok farklı tanım yapılmıştır. Bu başlık altında ele aldığımız değerlerin sınıflandırılması konusunda da benzer bir durum söz konusudur. Nitekim geçmişten günümüze birçok araştırmacı değerleri farklı ölçütler dikkate alarak farklı biçimlerde sınıflamışlardır. Aşağıda değerlerin sınıflandırılması konusunda öne çıkan bazı çalışmalara yer verilmiştir.

İnsan doğası ve değerler üzerine yaptığı çalışmalarıyla özellikle eğitim felsefesi ve psikolojisine önemli katkılarda bulun Alman filozof ve psikolog Spranger (1928), değerleri bilimsel (teorik), ekonomik, estetik, sosyal, politik ve dinî olmak üzere altı sınıfa ayırmıştır. Spranger'e göre bireyler bu değerlerden birine ya da birkaçına ağırlık vererek kendine özgü bir yaşam tarzı geliştirir. (Tablo 2.1).

Tablo 2.1. *Spranger'in (1928) Değer Sınıflandırması*

Değer Sınıfları	Özellikleri
Bilimsel Değer	Bilimsel bilgiye, gerçeğe, sorgulamaya ve eleştirel düşünceye önem verir. Bilimsel yollarla bilgi edinmek kıymetli görülür. Bu değerlere sahip olan insanların eleştirel ve sorgulayıcı bakış açısına sahip olması beklenir.
Ekonomik Değer	Yararlı ve pratik olana önem verir. Pragmatist bakış açısını yansıtır. Zenginlik, güçlü olmak ve maddi hedefler önemsenir. Ekonomik değerlerin hayatta önemsenmesi gerektiğini belirtir.
Estetik Değer	Odağında güzellik, uyum ve sanat vardır. Simetri, uyum ve forma önem verir. Duygusal tatmin ve estetik deneyim ön plandadır. Birey hayatı olayların bir çeşitliliği olarak görür. Sanatın toplum için zorunluluk olduğunu düşünür.
Sosyal Değer	Odağında insan sevgisi ve başkalarına yardım vardır. Sosyal değerlere sahip bireyler, diğer insanlara yardım etme, empati yapma ve başkalarının iyiliği için çalışmayı temel amaç edinir. İnsani ilişkilerde sıcaklık, anlayış ve fedakârlık ön plandadır.
Politik Değer	Odağında güç, liderlik ve etki alanı oluşturma vardır. Güç sahibi olmak, liderlik yapmak ve başkalarını etkilemek öncelikli hedef olarak görülür. Otorite kurmak, karar alma süreçlerinde etkili olmak ve etkilerini genişletmek önemlidir.
Dinî Değer	Odağında manevi değerler ve kutsallık vardır. Evreni bir bütün olarak algılanır ve kendisini bu bütünlük içinde ele alır. Dini değerlere önem veren bireyler, hayata daha derin bir anlam yüklemek ve manevi bir bağlantı kurmak isterler. İnanç, ahlaki rehberlik ve kutsallık onların yaşamlarını şekillendiren unsurlardır.

Allport ve Lindzey, Spranger'in değer sınıflandırmasından etkilenerek 1931 yılında bireylerin temel değer yönelimlerini değerlendirmek için psikolojik bir ölçme aracı hazırlamışlardır. 1960 yılına gelindiğinde bu ölçme aracı Allport, Vernon ve Lindzey tarafından gözden geçirilerek yeniden yayınlanmıştır (Allport vd., 1960). Bu eserde değerler, Spranger'in sınıflandırmasına benzer şekilde, estetik, teorik, ekonomik, siyasi, sosyal ve politik olmak üzere altı sınıfa ayrılmıştır. Bu iki sınıflama karşılaştırıldığında Spranger'in yaklaşımın daha felsefi

ve kültürel, Allport ve arkadaşlarının yaklaşımının ise daha psikolojik ve deneysel temellere dayandığı görülmektedir.

Spranger'in değer sınıflandırmasının diğer bir benzeri Güngör (1998) tarafından yapılmıştır. Bu sınıflamaya, Spranger tarafından dile getirilen altı değer sınıfına ahlaki değerler sınıfı eklenmiştir. Yalansız bir dünyada ve vicdanî huzur gibi değerler bu sınıfa dahil edilmiştir.

Değerleri, her birey ve toplumda arzu edilenin temel kavramları olarak nitelendiren ve değerler üzerine yaptığı çalışmalarla tanınan Rokeach (1973) tarafından yapılan değer sınıflandırılması bu konuda yapılan çalışmalar arasında önemli bir yer edinmiş ve birçok araştırmacı tarafından referans alınmıştır. Rokeach, insanların yaşamlarında öncelik verdikleri değerleri amaç (terminal) ve araç (instrumental) değerler olmak üzere iki sınıf altında toplamıştır (Tablo 2.2). Amaç değerler; bireylerin hayatlarında ulaşmayı arzu ettiği nihai hedefler veya yaşamın sonunda elde edilmek istenen sonuçlardır. Bunlar, bireyin yaşamına anlam katan temel amaçlardır. Bu değerler genellikle uzun vadeli olurlar ve bireylerin yaşam felsefelerini yansıtırlar. Araç değerler ise amaç değerlere ulaşmak için benimsenen davranışsal yollar veya eylem ilkeleridir. Bunlar, bireyin hedeflerine ulaşmak için nasıl davranması gerektiğini ifade eder. Bu iki sınıfta yer alan değerler birbirinden ayrı olsalar da birbirleriyle karşılıklı ilişki içindedirler (Rokeach, 1973).

Tablo 2.2. *Rokeach (1973) Tarafından Yapılan Değer Sınıflandırması*

Amaç Değerler		**Araç Değerler**	
Aile güvenliği	İç huzur	Bağımsızlık	Kibarlık
Barış içinde bir dünya	Kurtuluş	Bağışlama	Mantıklı
Başarma hissi	Mutluluk	Cesaret	Neşeli
Bilgelik	Öz saygı	Dürüstlük	Özdenetim
Eşitlik	Özgürlük	Geniş fikirlilik	Sevgi
Gerçek dostluk	Rahat bir yaşam	Hayal gücü	Sorumluluk
Gerçek sevgi	Sosyal kabul	Hırslı olma	Temizlik
Güzellikler dünyası	Ulusal güvenlik	İtaat	Yardımseverlik
Heyecan verici bir yaşam	Zevk	Kabiliyet	Zeki olma

Lickona (1991), değerlerin eğitimdeki rolünü ve okulların bu değerleri öğretme sorumluluğunu kapsamlı şekilde ele aldığı kitabında saygı ve sorumluluk değerlerini temel değerler olarak kabul etmiştir. Bu eserde değerler; *ahlaki değerler* ve *ahlaki olmayan değerler* olarak iki sınıfta değerlendirilmiştir. Ahlaki değerler; saygı, dürüstlük, sorumluluk, adalet gibi temel etik ilkeleri içerir. Bu değerler, bireyin hem kendine hem de çevresine karşı sorumluluklarını yerine getirmesini sağlar. Bu sınıf, kendi içinde evrensel olan (adil olmak,

sorumluluk, eşitlik vb.) ve evrensel olmayan ahlaki değerler (yeme-içme kuralları gibi dinlere ve kültürlere özgü değerler) olarak iki gruba ayrılmıştır. Ahlaki olmayan değerler ise bireye seçim hakkı tanıyan, toplumun geneli tarafından kabul edilmese de benimsenebilen, eksikliği toplumsal yaşam açısından sorun oluşturmayan değerler olarak nitelendirilmiştir. Bunlar ne yapmak istediğimizi ya da ne yapmaktan hoşlandığımızı ifade eder. Bir sanat dalına ilgi duyma, roman okumaya değer verme gibi örnekler bu sınıfta değerlendirilebilir.

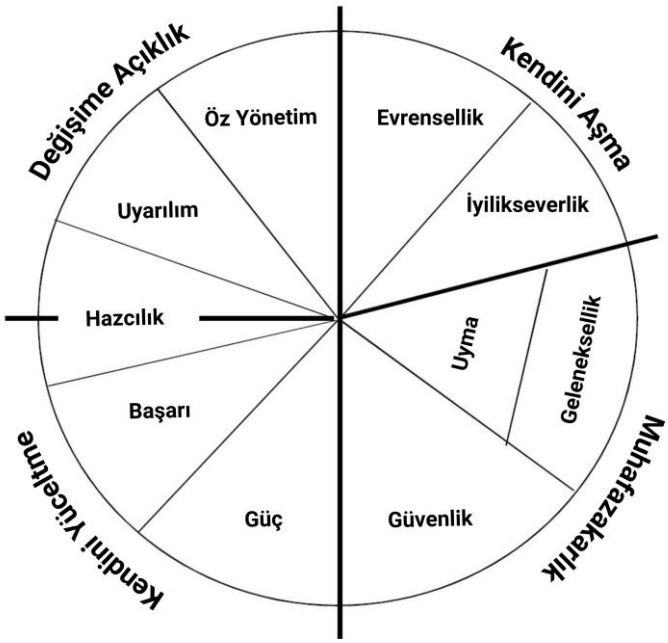
Değer sınıflandırması konusunda en kapsamlı ve alan yazında en sık başvurulan sınıflandırmalardan biri Schwartz (1992) tarafından yapılmıştır (Tablo 2.3). Bu sınıflandırma günümüzde de birçok araştırmacı tarafından kullanılmaya devam etmektedir. Schwartz'ın değer sınıflandırması, insan davranışlarını yönlendiren temel motivasyonları anlamak ve evrensel bir değer çerçevesi oluşturmak amacıyla geliştirilmiştir. Bu sınıflandırma, bireylerin değerlerini on temel motivasyonel kategoriye ayırmış ve bu değerlerin birbirleriyle nasıl etkileşim içinde olduğunu açıklayan bir yapı sunmuştur. Schwartz, bu teoriyi 20 farklı ülkeden elde edilen verilerle desteklemiş ve değerlerin bireyler ve kültürler arası karşılaştırmasına imkân sunmuştur.

Tablo 2.3. *Schwartz'ın (1992) Değer Kategorileri*

Değer Kategorileri	Kategoriye İlişkin Açıklama	Kategoriye İlişkin Motivasyonel Değerler
Öz Yönetim (Self-direction)	Bireyin bağımsız düşünme, yaratıcılık ve kendi hedeflerini belirleme arzusunu ifade eder. Bu değer, özgürce karar verme ve kendi yaşamını kontrol etme isteğiyle şekillenir.	Yaratıcı olmak, meraklı olmak, özgürlük, kendi amaçlarını seçebilmek, bağımsızlık, kendine saygısı olmak
Uyarılım (Stimulation)	Heyecan, yenilik ve meydan okumaya duyulan ihtiyacı ifade eder. Bu değer, monotonluğu kırma ve sürekli yeni deneyimler arama eğilimiyle bağlantılıdır.	Çeşitli bir hayat yaşamak, cesur olmak, heyecan dolu bir hayat yaşamak
Hazcılık (Hedonism)	Zevk, keyif ve duyusal tatmin arzusunu temsil eder. Hayattan haz alma ve kişisel mutluluk sağlama önceliği bu değerin merkezindedir.	Zevk almak, hayatın tadını çıkarmak
Başarı (Achievement)	Sosyal standartlara uygun olarak yetkinlik gösterme ve hedeflere ulaşma arzusunu ifade eder. Bireyler bu değerle, toplum içinde saygınlık kazanmayı ve kendilerini kanıtlamayı hedefler.	Hırslı olmak, başarılı olmak, yetenekli olmak, etkili olmak
Güç (Power)	Sosyal statü, prestij ve başkaları üzerinde kontrol sağlama arzusunu temsil eder. Bu değer, liderlik, otorite ve maddi zenginlik gibi kavramlarla ilişkilidir.	Otorite sahibi olmak, zengin olmak, sosyal güç sahibi olmak, kamusal imajı korumak, sosyal açıdan tanınır olmak
Güvenlik (Security)	Kişisel, toplumsal ve çevresel düzeni koruma isteğini ifade eder. Bu değer, bireyin ve toplumun istikrar ve güven içinde olmasına duyduğu önemi yansıtır.	Ulusal güvenlik, toplumsal düzenin sürmesini istemek, temiz olmak, aile güvenliği, iyiliğe karşılık vermek, bağlılık duygusu, sağlıklı olmak

Değer Kategorileri	Kategoriye İlişkin Açıklama	Kategoriye İlişkin Motivasyonel Değerler
Uyma (Conformity)	Sosyal kurallara ve beklentilere uyum sağlama isteğini ifade eder. Bireyler bu değeri benimseyerek, başkalarına zarar vermekten kaçınır ve toplum düzenine katkıda bulunur.	Kibarlık, itaatkar olmak, anne-babaya ve yaşlılara değer vermek, kendini denetleyebilmek
Geleneksellik (Tradition)	Kültürel ve dini ritüeller, gelenekler ve normlara bağlılığı temsil eder. Bu değer, toplumsal birlik ve geçmişin mirasına saygı duymayı önceler.	Geleneklere saygılı olmak, alçakgönüllülük, dindar olmak, hayatın kendisine verdiklerini kabul etmek, ılımlı bir hayat yaşamak
İyilikseverlik (Benevolence)	Yakın çevredeki insanların iyiliğini gözetme ve onlara yardım etme isteğini ifade eder. Bu değer, bireyin başkalarının refahını artırma arzusunu yansıtır.	Yardımseverlik, sadık olmak, bağışlayıcı olmak, dürüstlük, sorumluluk, gerçek dostluk, olgun sevgi
Evrensellik (Universalism)	Tüm insanlara, doğaya ve canlılara karşı anlayış, hoşgörü ve adalet duygusunu ifade eder. Bu değer, küresel refahı ve doğal kaynakların korunmasını hedefler.	Açık fikirli olmak, sosyal adalet, eşitlik, barış içinde bir dünya güzelliklerle dolu bir dünya, doğayla birlik içinde olma, çevreyi korumak

Schwartz (2012), bu on temel değerin insanlar için üç evrensel varoluş gereksiniminden (biyolojik organizmalar olarak bireylerin ihtiyaçları, eşgüdümlü sosyal etkileşimin gereklilikleri ve grupların hayatta kalma ve refah ihtiyaçları) bir veya daha fazlasıyla başa çıkmalarına yardımcı olduklarını ve bundan dolayı evrensel bir niteliğe sahip olma olasılığının yüksek olduğunu ifade etmiştir. Schwartz'ın bu on temel değeri arasındaki ilişki dinamik bir yapıya sahiptir. Bir değeri takip eden eylemler, bazı değerlerle çatışan ancak diğerleriyle uyumlu sonuçlara sahiptir. Schwartz'ın değer sınıflandırması, on temel değeri kapsayan dairesel bir yapı üzerine kuruludur (Şekil 2.1).



Şekil 2.1. *Schwartz'ın On Temel İnsani Değeri Arasındaki Dinamik İlişki (Schwartz, 2012)*

Şekil 2.1'de yer verilen dairesel yapı, değerlerin birbirine yakın veya uzak olmasına göre uyumlu veya çatışmalı olabileceğini gösterir. Çemberde birbirine yakın olan değerler, ortak motivasyonları ifade eder ve genellikle birbiriyle uyum içindedir. Çemberde birbirinden uzak olan değerler, çelişen motivasyonları temsil eder ve genellikle çatışır. Örneğin iyilikseverlik ve evrensellik başkalarının refahını artırma motivasyonuna dayalıdır ve uyumludur. Buna karşın özerklik, bağımsızlığı ve yeniliği vurgularken, geleneksellik geçmişe bağlılığı ve değişime karşı direnci savunduğu için bu iki değer çatışma hâlindedir. Schwartz, değerleri iki ana boyut üzerinde gruplandırmıştır:

i. *Değişime Açıklık-Muhafazakarlık*: Değişime açıklık, yenilik, bireysel özgürlük ve bağımsız düşünceye vurgu yapar. Bu grupta öz yönetim, uyarılım ve hazcılık bulunur. Muhafazakarlık, geleneklere bağlılık, düzen ve istikrara önem verir. Bu grupta geleneksellik, uyum ve güvenlik yer alır.
ii. *Kendini Yüceltme -Kendini Aşma*: Kendini yüceltme, kendi başarılarını ve gücünü artırmayı hedefler. Bu grupta başarı ve güç değerleri vardır. Kendini aşma, tüm insanların ve doğanın refahını artırmayı hedefler. Bu grupta evrensellik ve iyilikseverlik bulunur.

Ülken (2022), değerleri *içkin, aşkın ve normatif değerler* olmak üzere üç sınıfa ayırmıştır. *İçkin değerler,* bireyin kendi bilinciyle dış dünya arasındaki etkileşimden doğan, bilgiye dayalı ve daha çok bireysel bir deneyimle şekillenen değerlerdir. Bu değerler, doğrudan objelerle kurulan ilişkilerden, duygulardan ve kavramlardan türetilir. Bir ressamın eser üretmesi (sanat değeri), bir mühendislik tasarımı (teknik değer), bilimsel bir teori oluşturma süreci (bilgi değeri) bu değerlere örnek gösterilebilir. *Aşkın değerler,* bireyin diğer insanlarla ilişkilerinden doğar ve inanma kavramı üzerine kuruludur. Ahlak ve din gibi sosyal ve manevi sistemlerle ilişkilidir. Bir insanın verdiği söze sadık kalması, aile büyüklerine saygı göstermesi ya da kendisine yapılan bir iyiliği karşılıksız bırakmaması aşkın değerlere örnek davranışlardır. *Normatif değerler,* bireylerin veya objelerin birbirleriyle olan değişim ve karşılaştırmalarından doğan ölçücü ve düzenleyici değerlerdir. Değerin kendisi olmaktan çok, diğer değerleri düzenlemek için kullanılan araçlar olarak işlev görür. Burada eylem, eylem ile karşılaştırılınca ölçü hukuk olur; söz, sözle değiştirilince ölçü dil olur; eşya, eşya ile değiştirilince ölçü iktisat olur.

Birleşmiş Milletlerin 50. kuruluş yıldönümünde, "daha iyi bir dünya için değerlerimizi paylaşalım" düşüncesiyle temelleri atılan ve ilk pilot uygulamaları 1997 yılında gerçekleştirilen Yaşayan Değerler Eğitimi (Living Values Education) programı, içerdiği değerler ve geniş bir

coğrafyaya hitap etmesi açısından burada ele alınmaya değerdir. Program, dünya genelinde artan şiddet, çatışma ve toplumsal sorunlara karşı değer temelli eğitim yaklaşımlarını teşvik etmeyi amaçlamakta ve bu doğrultuda eğitimcilere rehberlik etmek üzere çeşitli eğitim materyalleri sunmaktadır. Hâlihazırda 40'tan fazla ülkede uygulanan bu program, 12 evrensel değer üzerine yapılandırılmıştır. Bu değerler şunlardır: Barış, sevgi, saygı, sorumluluk, hoşgörü, dürüstlük, alçakgönüllülük, mutluluk, iş birliği, sadelik, özgürlük ve birlik (Living Values Education, 2025b).

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB, 2023) 2018 yılında uygulanmaya başlanan öğretim programlarının sac ayaklarından birinin değerler olduğunu vurgulamıştır. Bundan dolayı derslerin öğretim programlarında ders kapsamında öğrencilere verilmesi hedeflenen değerler listelenmiştir. Bunun yanında bütün derslerde ortak olarak yer alan 10 kök değer belirlenmiştir. Bu kök değerler şu şekilde sıralanmıştır: Adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik.

Son olarak Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan ve 2024-2025 eğitim-öğretim yılından itibaren ülke genelinde uygulanmaya başlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin programlar arası bileşenlerinden biri Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi olmuştur (MEB, 2024a). Bu çerçevede saygı, sorumluluk ve adalet değerleri çatı değer olarak belirlenmiş ve bu çatı değerler etrafında kümelenen diğer değerlere yer verilmiştir (Şekil 2.2).

Şekil 2.2. *Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi (MEB, 2024a)*

2.1.3. Değerler Eğitimi Kavramı, Amacı ve Önemi

Geçmişten günümüze eğitimin amacının ne olduğu ve eğitimle nelerin değiştirilmesi gerektiği soruları farklı çevrelerde tartışılmıştır. Bu sorulara verilen cevapların ise üç temel başlık altında toplandığı ifade edilmiştir: İnsanın zihnini ve düşünme becerisini geliştirmek, duygu ve irade yönünü güçlendirmek ve bedenini eğitmek (Kaymakcan ve Meydan, 2020). Elbette insanın bilişsel anlamda zihnini ve düşüncelerini istendik yönde değiştirme ile bedenini geliştirme gayretleri oldukça kıymetlidir. Ancak bunları yaparken kişinin karakter ve ahlak gelişiminin ihmal edilmesi birey ve toplum yaşamı için oldukça zararlı sonuçların ortaya çıkmasına neden olabilir. Nitekim ABD'de artan sosyal huzursuzlukların önlenebilmesi amacıyla ortak okul projesini hayata geçiren ve bu kapsamda değerler eğitimi adına önemli faaliyetlerde bulunan Horace Mann, *"Sanırım bunu söyleyerek kendimi bir yere kadar sınırlandırmış olacağım ama şimdiye dek bu hayatta gözlemlediğim kadarıyla aklındaki bir kusur nedeniyle bir kişinin başarısız olduğu yerde, ahlakındaki kusur nedeniyle on kişi başarısız olmuştur."* (Filler, 1965) ifadesiyle ahlaki eksikliğin akıldaki eksiklikten daha zarar verici olduğunu vurgulamıştır. Bu noktada eğitim kurumlarının temel amacının ahlak, karakter ve değerlerin geliştirilmesi, sağlamlaştırılması ve içselleştirilmesi olduğu pek çok çalışmada güçlü şekilde vurgulanmıştır (Filler, 1965; Kerschenstainer, 1977; Lickona, 1991; Mann, 1847; Russel, 1999). Örneğin modern eğitimin babası olarak kabul edilen Comenius (1592-1670) okulların önceliğinin öğretim değil eğitim, ahlak ve fazilet olması gerektiğini belirtmiştir (Kaymakcan ve Meydan, 2020). Pestalozzi (1746-1827) de ahlak eğitiminin önemine dikkat çekmiş ve ahlak eğitiminden yoksun fikir eğitiminin kişiye faydadan çok zarar getireceğini savunmuştur (Kanad, 1948). Bu görüşler doğrultusunda, tarih boyunca eğitim kurumları, formal ve informal yöntemlerle öğrencilerin ahlak, karakter ve değer gelişimlerini desteklemeye çalışmıştır. Karakter eğitimi, ahlak eğitimi, kişilik eğitimi gibi farklı isimler altında da olsa değerler eğitimi süreci günümüzde de eğitim kurumlarının ana görevleri arasında yer almaktadır.

Özellikle son yarım yüzyılda, kavramsal olarak ele alınan ve üzerine birçok araştırma yapılan değerler eğitiminin amacı ve önemine değinmeden önce bu kavrama ilişkin yapılan tanımlamalara yer vermek gerekmektedir. Superka ve Johnson (1975), değerler eğitimi kavramını "değerleri öğretmek ya da değerleri geliştirmek için gösterilen açık çaba" olarak nitelendirmişlerdir. Demirhan İşcan (2007) da bu tanıma benzer şekilde değerler eğitimini "değerleri geliştirme ve gerçekleştirme süreci konusunda öğretim için açık bir girişim" şeklinde

tanımlamıştır. Halstead (1996), değerler eğitimini, "öğrencilere temel insani değerleri ve toplumun ortak değerlerini kazandırmayı hedefleyen, aynı zamanda toplumun geneli tarafından kabul görmeyen farklı kişisel ve toplumsal değerlere karşı bir farkındalık oluşturmayı amaçlayan bir eğitim süreci" olarak tanımlamıştır. Bu tanım, değerler eğitiminin yalnızca genel kabul görmüş değerlerin aktarılmasını değil, aynı zamanda öğrencilerin daha az yaygın ya da tartışmalı değerlere karşı bilinçlenmesini de içermesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Slater (2001), değerler eğitimi kavramını "bir okul müfredatında yer alan çeşitli deneyimleri kapsayan ve nispeten yeni olarak kabul edilen şemsiye bir terim" olarak tanımlamış ve bu deneyimler arasında manevi, ahlaki, sosyal ve kültürel eğitim; kişisel ve sosyal gelişim eğitimi; din eğitimi; çok kültürlü ve ırkçılık karşıtı eğitim; vatandaşlık, çevre ve sağlık gibi dersler arası temalar; rehberlik hizmetleri; okulun genel atmosferi; ders dışı etkinlikler; toplulukla kurulan ilişkiler; toplu ibadet veya okul törenleri; ve okulun bir öğrenme topluluğu olarak işleyişi gibi unsurların yer aldığını belirtmiştir. Yaşayan Değerler Eğitimi programı (2025a) tarafından yapılan tanımlamaya göre yaşayan değerler eğitimi "çocukların ve gençlerin pozitif değerleri keşfedip geliştirmeleri ve kendi potansiyellerine göre ilerlemeleri için yürütülen eğitimsel gayretlerdir". Ulusoy (2019) ise değerler eğitimini "tüm öğrencilere belirli değerlerle ilgili; bilgi, beceri, tutumları kazandırma ve bu değerleri davranışa dönüştürmek için sürekli gelişim fırsatı sağlama süreci" olarak tanımlamıştır.

Değerler eğitimi, bireylere evrensel ve kültürel değerleri kazandırırken, ahlaki karar verme, empati kurma, toplumsal sorumluluk alma ve iyi bir vatandaş olma gibi becerileri geliştirerek onları topluma faydalı bireyler hâline getirmeyi amaçlamaktadır (Yazıcı, 2020; Lickona, 1991). Değerler eğitiminde bireylerin hakkında bilgi sahibi olduğu değerleri davranışlarına yansıtabilmesi diğer bir ifadeyle bu değerleri içselleştirebilmesi oldukça önemlidir. Bu anlamda değerler eğitimi, bireyleri hâkim değerlerle donatarak duygu, düşünce ve davranışlarıyla kendisine ve topluma yararlı ve ahlaki açıdan güçlü bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Bu genel amaçlar doğrultusunda ve değerler eğitimini konu alan çalışmalardan hareketle değerler eğitiminin amaçları şu şekilde listelenebilir:

- *Ahlaki karar verme becerisi kazandırma*: Değerler eğitimi, bireylerin doğru ile yanlışı ayırt etme ve etik değerler temelinde kararlar alma becerisini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu anlamda değerler eğitimi yaklaşımlarından ahlaki muhakeme yaklaşımını ortaya koyan Kohlberg (1981), bireylerin adalet, dürüstlük ve sorumluluk gibi temel değerleri

öğrenmelerinin, ahlaki muhakemeyi güçlendirdiğini ve davranışlar üzerinde etkili olduğunu belirtmiştir.

- *Bireysel ve toplumsal değerlerin içselleştirilmesini sağlama*: Bireylerin adalet, dürüstlük, saygı ve alçakgönüllülük gibi kişisel değerler hakkında bilgi sahibi olmaları ve bu değerlerin bireylerin davranışları üzerinde etki sahibi olması değerler eğitiminin önemli bir hedefidir. Lickona (1991), bu tür değerlerin, bireylerin yaşamlarının her alanında karakterli bir duruş sergilemelerine katkıda bulunduğunu ifade etmiştir.
- *Kendi değerlerini tanıma ve anlama becerisi kazandırma*: Bireylerin kendi değer sistemlerini keşfetmeleri ve bu değerlere uygun bir yaşam tarzı geliştirmeleri, değerler eğitiminin öncelikli hedefleri arasındadır (Schwartz, 1992). Bu süreç, bireylerin kendi kimliklerini anlamalarına ve öz güvenlerini artırmalarına katkı sağlar.
- *Toplumsal sorumluluk ve demokratik vatandaşlık bilincini geliştirme*: Değerler eğitimi, bireylerin toplumsal kurallara uyum sağlamalarını, hak ve özgürlüklere saygılı olmalarını ve toplumsal sorumluluk bilinci geliştirmelerini amaçlamaktadır (Freire, 2010). Demokratik değerlere bağlı bireylerin yetiştirilmesi, toplumsal uyum ve sürdürülebilirlik açısından önemlidir.
- *Başkalarının değerlerine saygı ve hoşgörü geliştirme*: Değerler eğitimi, bireylerin farklı kültürlere, inançlara ve yaşam tarzlarına saygılı olmasını sağlamayı amaçlar. Noddings (1984), empati ve hoşgörünün, bireylerin toplumsal ilişkilerinde önemli bir yer tuttuğunu ve erdemli bireylerin yetişmesinde kilit bir rol oynadığını belirtir. Değerler eğitimi, bireyin içinde yaşadığı toplumun değerlerinin farkında olmasını ve huzurlu bir yaşam için en azından bu değerlere saygı duyması gerektiğini hatırlatır.
- *Toplumsal uyum ve barışın sağlanmasına katkı sunma*: Bireylerin, toplumun ortak değerleri etrafında birleşmesini sağlamak, değerler eğitiminin temel amaçlarından biridir. Durkheim (1995), ortak değerlerin, toplumsal düzen ve uyum için vazgeçilmez olduğunu ifade eder. Bu bağlamda değerler eğitimi, barış kültürünü destekler.
- *Bireyi içinde yaşadığı toplumla uyumlu hâle getirme*: Değerler eğitimi, bireyin toplumsal normları, kuralları ve değerleri benimsemesini sağlayarak, toplumla uyum içinde yaşamasına katkı sağlar. Bu süreçte birey, kendi haklarını savunurken başkalarının haklarına saygı göstermeyi, toplumsal sorumluluk bilinci geliştirmeyi ve ortak yaşam kurallarına uymayı öğrenir. Bu uyum, bireyin toplum içinde kabul görmesini ve sağlıklı sosyal ilişkiler kurmasını da kolaylaştırır.

- *Eğitim sürecinde güncelliği sağlama*: Değerler eğitimi, sürekli olarak toplumun değişen ihtiyaçlarına göre yeniden şekillendirilmelidir. Ulusoy (2019), eğitimin bu süreçte okul, aile ve çevre iş birliğiyle yürütülmesi gerektiğini vurgulamaktadır.
- *Değerleri belirli bir program ve düzen içinde aktarma*: Değerler eğitiminin, belli bir program ve düzen içinde verilmesi, sürecin etkili ve sistematik olmasını sağlar. Bu yaklaşım, bireylerin temel değerleri anlamalarını, içselleştirmelerini ve günlük yaşamlarında uygulamalarını kolaylaştırır. Planlı bir değerler eğitimi, rastgele veya yüzeysel bir aktarımı önleyerek, bireyin gelişimini ve toplumsal uyumu destekleyen yapılandırılmış bir öğrenme süreci sunar. Ayrıca bireylerin değerler eğitimi noktasındaki eksikliklerini belirleyip gidermek de ancak sistemli bir süreçle mümkün hâle gelebilir. Bu amacın yerine getirilmesinde eğitim kurumlarına büyük sorumluluk düşmektedir.
- *Hangi değerlerin ne şekillerde verileceğini belirleme*: Değerler eğitiminin bir amacı, hangi değerlerin verileceğini ve bu değerler arasındaki hiyerarşik yapıyı belirlemektir. Bu süreç, bireyin ihtiyaçlarına ve toplumun kültürel yapısına uygun bir içerik oluşturmayı sağlar.

Sonuç olarak değerler eğitimi, bireylere toplumsal ve evrensel değerleri kazandırarak onların gelişimlerine katkı sağlamayı ve içinde yaşadıkları toplumun uyumlu birer ferdi olmalarını, bireylerin adalet, saygı, sorumluluk gibi çatı değerleri içselleştirip davranışlarına yansıtmalarını amaçlar. Aynı zamanda değerler eğitimi, toplumsal uyum ve huzurun sağlanmasına, bireylerin demokratik vatandaşlık bilinci geliştirmesine ve farklı değerlere saygı göstermelerine katkıda bulunur. Bu süreç, bireylerin sadece kendilerine değil topluma da yararlı bireyler olarak yetişmelerini hedefler. Dolayısıyla sistematik bir yaklaşımla yürütülen değerler eğitimi sürecinin birey ve toplumun ortak ihtiyaçlarını karşılamada etkili bir araç olduğu muhakkaktır.

Değerler eğitimi kavramı ve değerler eğitiminin amaçları incelendiğinde birey ve toplum yaşamı açısından değerler eğitiminin oldukça önemli bir konumda bulunduğu anlaşılmaktadır. Bundan dolayı toplumun hemen hemen her kesimini ilgilendiren ve her bireyin doğrudan veya dolaylı olarak bir parçası olduğu değerler eğitimi sürecinin önemini farklı açılardan detaylıca incelemek gerekmektedir.

Günümüzde uluslararası ve ulusal düzeyde yapılan birçok araştırma insanlığın değerlerinden uzaklaştığını, değerlerin kaybolmaya yüz tuttuğunu ve yozlaştığını ifade etmektedir (Kaymakcan ve Meydan, 2020; Kenan, 2007; Lickona, 1991). Örneğin, 2017-2022 yılları arasında 66 ülkenin katılımıyla gerçekleştirilen Dünya Değerler Anketi (World Values

Survey) verilerine göre, "İnsanların çoğuna güvenilebilir mi?" sorusuna "güvenilebilir" yanıtını verenlerin oranı dünya genelinde %23,5 olarak belirlenmiştir. Bu veri, dünya genelinde her dört kişiden en az üçünün diğer insanları güvenilir bulmadığını ortaya koymaktadır. Türkiye özelinde ise bu oran, dünya ortalamasının da altında kalmaktadır. Nitekim, Türkiye'den çalışmaya katılan bireylerin yalnızca %14'ü insanların çoğuna güvenilebileceğini belirtmiştir (Haerpfer vd., 2022). Ayrıca, 1990-2014 yılları arasında gerçekleştirilen diğer beş farklı araştırmada da benzer bir eğilim gözlemlenmiştir. Bu araştırmaların tamamında, dünya genelinde güvenilebilir yanıtı %30'un, Türkiye'de ise %20'nin altında kalmıştır (Haerpfer vd., 2020). Güven konusunda ortaya çıkan bu problemin sebepleri arasında değerlerden kopuk bir yaşam yer almaktadır. Ancak mevcut durumda karşı karşıya olduğumuz tek problem maalesef güven problemi değildir. Günümüzde insanlığın karşı karşıya kaldığı ve çözüm arayışında olduğu çok sayıda toplumsal mesele bulunmaktadır. Artan şiddet olayları, hırsızlık, saldırganlık, akran zorbalığı, ırkçılık, güçlünün güçlüye tahakküm etme isteği aile kurumunun zayıflaması, siber zorbalık, zararlı madde alışkanlığı, ben merkezcilik, çarpık ilişkilerin artması ve farklılıklara karşı tahammülsüzlük toplumsal yapıyı tehdit eden başlıca sorunlar arasında yer almaktadır (Kaymakcan ve Meydan, 2020). Bu tür sorunların çözümünde ahlaklı, değerlerine bağlı, sorumluluk sahibi ve topluma örnek teşkil eden bireylerin varlığı hayati öneme sahiptir. Bu bağlamda, toplumsal sorunların üstesinden gelebilmek ve sağlıklı bir toplum inşa edebilmek için değerler eğitimi vazgeçilmez bir gerekliliktir.

Birlikte yaşama kültürünün inşasında ve toplumsal huzurun sağlanmasında değerler eğitimi önemli bir araçtır. İnsanların farklılıklara saygı duyması, başkalarının haklarına duyarlılık göstermesi ve bireysel sorumluluklarını yerine getirmesi gibi erdemler, değerler eğitimi aracılığıyla kazandırılabilir (Blaylock, 2003; Lickona, 1991; Ulusoy, 2019). Değerler eğitimi, bireyler arasında empatiyi teşvik ederek toplumsal çatışmaların azalmasına ve daha uyumlu bir yaşamın gelişmesine olanak tanır. Ayrıca hak, adalet ve eşitlik gibi temel değerlerin benimsenmesi, demokratik toplum yapısının korunması ve güçlendirilmesi açısından değerler eğitimi süreci vazgeçilmezdir. Bu eğitim, bireylere söz konusu değerlerin anlamını ve önemini aktararak, demokratik bir kültürün oluşumuna katkıda bulunur (Blaylock, 2003; Kaymakcan ve Meydan, 2010). Dolaysıyla, değerler eğitimi, toplumsal barış ve hoşgörünün tesis edilmesinde etkili bir rol oynar.

Geçmişten günümüze eğitim süreçleri üzerinde karar verme yetkisine sahip olanlar ve eğitim kurumları bilgiyi ve bilişsel becerileri ahlak ve değerler eğitimine tercih etmenin birey

ve toplum hayatına verdiği zararı ve bu tercihin doğurduğu problemleri tecrübe etmişlerdir. Materyalist ve pozitivist bir yaklaşımın ürünü olan bu anlayış, insanı bilişsel ve mekanik bir çerçevede değerlendirerek mutluluğu, huzuru ve yaşamın amacını yalnızca maddi unsurlarda arayan ancak duygusal anlamda eksik bireylerin yetişmesine neden olmuştur (Kaymakcan ve Meydan, 2020; Kenan, 2009). Oysa insan, bilgi edinen ve bunu belirli amaçlar doğrultusunda kullanan bir makine değildir. Onu diğer varlıklardan ayıran temel özellik, duygu ve düşünce sahibi olması ve davranışlarını ahlaki kurallar çerçevesinde şekillendirme kapasitesidir. Bu nedenle, eğitim kurumlarının temel amacı yalnızca bireyi bilgiyle donatmak değil, aynı zamanda karakter gelişimini desteklemek, ahlaki bir bakış açısı kazandırmak ve bireyi değerleriyle bütünleştirmek olmalıdır (Baltacıoğlu, 1995; Kaymakcan ve Meydan, 2020; Kenan, 2007; Kenan, 2009; Lickona, 1991; Mann, 1847). Bu bağlamda, eğitim kurumlarında uygulanan değerler eğitimi, bireylerin ahlaki ve toplumsal gelişimi açısından oldukça önemlidir.

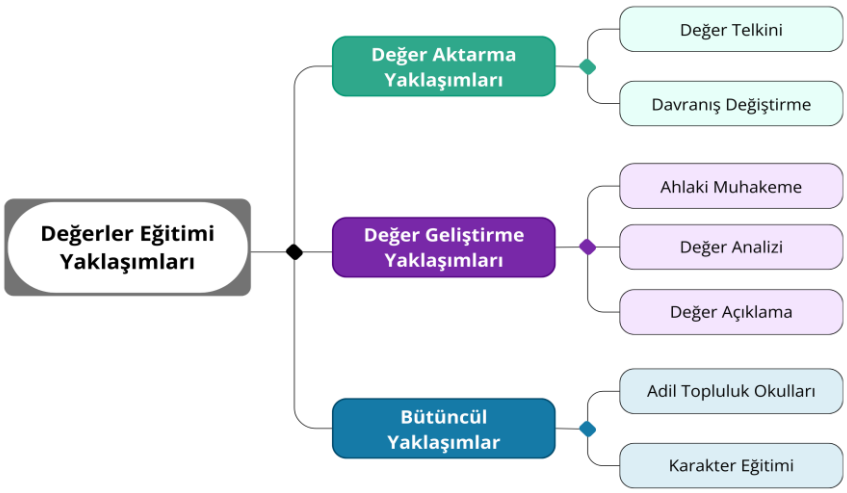
Kültür, bir toplumun geçmişten bugüne taşıdığı değerler, inançlar, normlar ve geleneklerin bir bütünüdür ve toplumsal kimliğin en önemli unsurlarından biridir. Toplumlar, varlıklarını güçlü şekilde sürdürebilmek için kültürlerine sahip çıkmak ve bunu gelecek nesillere aktarmak zorundadır. Nitekim tarih sahnesi kendi kültürlerini unutup ya da terk edip başka kültürlerin etkisine girerek yok olan topluluklara ev sahipliği yapmaktadır. Bu bağlamda, değerler eğitimi, kültürün korunması ve gelecek nesillere aktarılması için hayati bir rol oynar. Kültür, yalnızca maddi unsurlardan ibaret olmayıp, ahlaki ve sosyal değerlerle şekillenir ve toplumun bir arada yaşama kapasitesini belirler. Değerler eğitimi, genç bireylere bu ortak mirası benimseterek, onları toplumsal hafızanın bir parçası hâline getirir. Aynı zamanda, değerler eğitimi bireyleri daha bilinçli, sorumlu ve etik bir yaşam sürmeye teşvik ederek, daha iyi bir gelecek inşa etmenin temel taşlarını oluşturur (Kaymakcan ve Meydan, 2020). Böylelikle, bireylerin sadece geçmişi anlamalarını değil, aynı zamanda bu mirası geliştirecek ve sürdürecek bir bakış açısı kazanmalarını sağlar.

Son olarak her bireyin yaşam koşulları, karşılaştığı zorluklar ve içinde bulunduğu çevrenin özellikleri birbirinden farklıdır. Çocuklar, yaşamlarının büyük bir kısmını aile ortamında geçirmekte ve dünyaya bakış açıları da bu ortamda aldıkları eğitim ve deneyimlerle şekillenmeye başlamaktadır. Ancak günümüzde her aile, çocuklarının ahlaki gelişimini destekleyebilecek yeterli donanıma ve bilinç düzeyine sahip olmamakta, hatta bazı durumlarda uygun olmayan tutum ve davranışlarıyla çocukların değerlerle çelişen duygu, düşünce ve

davranışlar geliştirmesine neden olabilmektedir. Bu durum, çocukların ahlaki ve değer temelli bir birey olarak yetişmesinde eğitim kurumlarının kritik bir rol üstlenmesini zorunlu kılmaktadır. Eğitim kurumları, bireylerin yalnızca kendi yaşamlarını daha anlamlı hâle getirmelerine değil, aynı zamanda toplumsal huzurun ve birlikteliğin korunmasına da katkı sağlamak amacıyla değerler eğitimini etkin bir şekilde yürütmekle yükümlüdür (Hökelekli, 2011). Değerler, öğrenme, sosyalleşme ve bireysel olgunlaşma gibi etkenlere bağlı olarak değişebilecek bir yapıya sahip olsalar da değişime karşı oldukça dirençlidir. Bu nedenle, bireylere küçük yaşlardan itibaren sistematik bir şekilde değerlerin kazandırılması ve bu sürecin sürekli desteklenmesi büyük önem taşımaktadır (Kaymakcan ve Meydan, 2020). Karakter gelişiminin büyük ölçüde erken yaşlarda şekillendiği dikkate alındığında (Dilmaç, 2007), eğitim kurumlarının bu süreçteki rolü daha da önemli bir hâle gelmektedir. Dolayısıyla eğitim ortamlarında sağlanacak etkili bir değerler eğitimi hem bireylerin hem de toplumun geleceği için vazgeçilmez bir unsurdur.

2.1.4. Değerler Eğitimi Yaklaşımları

Literatürde değerlerin nasıl aktarılması, öğretilmesi ya da verilmesi gerektiğiyle ilgili çeşitli yaklaşımlar bulunmaktadır. Değerlerle ilgili farklı bakış açıları, değerler eğitimine yüklenen amaç, değerler eğitimi konusunda yeni yaklaşımların benimsenmesi, toplumun değişen ihtiyaçları, önceki yaklaşımların eksik yönlerini kapatma gayesi gibi sebepler farklı yaklaşımların ortaya çıkmasında etkili olmuştur. Superka vd. (1976), değerler eğitimi yaklaşımlarını: *(i) Değer telkini, (ii) ahlaki gelişim, (iii) değer analizi, (iv) değer açıklama ve (v) davranış öğrenme* olmak üzere beş başlıkta ele almıştır. Kaymakcan ve Meydan (2011) ise yedi farklı değer eğitimi yaklaşımını yöntemsel bir bakış açısıyla üç temel başlık altında değerlendirmişlerdir (Şekil 2.3).



Şekil 2.3. *Değerler Eğitimi Yaklaşımları*

Kaymakcan ve Meydan (2011), değerler eğitiminde toplumun geneli tarafından kabul edilen değerleri öğrencilere aktarmayı hedefleyen tümdengelimci yaklaşımların (değer telkini ve davranış değiştirme) ve öğrencilerin kendi değerlerini oluşturmalarına yardımcı olan ve bu sayede onların genel doğrulara ulaşmalarını hedefleyen tümevarımcı yaklaşımların (ahlaki muhakeme, değer analizi, değer açıklama) yanında bu iki yaklaşımın birden kullanıldığı bütüncül yaklaşımların (adil topluluk okulları, karakter eğitimi) bulunduğunu ifade etmişlerdir.

Değerler eğitiminde farklı yaklaşımlar bulunsa da bu yaklaşımların birbirinin alternatifi olarak değil, birbirini tamamlayıcı ve destekleyici şekilde kullanılması gerektiği ifade edilmektedir. Her yaklaşımın kendine özgü avantajları ve dezavantajları olduğu bununla birlikte her durum için tek bir yaklaşımın yeterli olamayabileceği göz önünde bulundurulduğunda, değerler eğitimi süreçlerinde bütüncül bir bakış açısının benimsenmesi önemli hâle gelmektedir. Nitekim değerler eğitimi üzerine yapılan araştırmalar, tek bir yaklaşımı uygulamak yerine farklı yöntemleri bütüncül bir anlayışla bir araya getirmenin daha etkili sonuçlar doğurabileceğini dile getirmiştir (Berkowitz ve Bier, 2005; Halstead ve Taylor, 2000; Kaymakcan ve Meydan, 2020).

2.1.4.1. Değer Aktarma Yaklaşımları

Değer aktarma yaklaşımlarında öğrencilere verilecek olan değerler belirlenmiştir. Dolayısıyla öğrenciler hangi değerleri öğreneceklerini seçemezler. Bu yaklaşımlarda öğrencilerden beklenen kendilerine doğrudan anlatım, soru-cevap, didaktik hikâye anlatımı gibi farklı yöntem ve tekniklerle sunulan değerleri kabul etmeleri ve benimsemeleridir (Veugelers ve Vedder, 2003). Öğretmen merkezli bu yaklaşımlarda öğrenciler genellikle pasif durumdadır.

Tümdengelimci bakış açısının hâkim olduğu bu başlık altında değer telkini ve davranış değiştirme olmak üzere iki yaklaşım yer almaktadır (Kaymakcan ve Meydan, 2011).

2.1.4.1.1. Değer Telkini (Değerlerin Doğrudan Öğretimi / Değer Aşılama)

Değerler eğitiminde en sık kullanılan yaklaşımlardan olan değer telkini "yeterince söyler ve gösterirseniz insanlar sonunda sizin istediğiniz gibi davranacaklardır" varsayımına dayanmaktadır. Yaklaşımın amacı, öğrenciye belirli değerleri aşılamak veya bunları içselleştirmelerini sağlamak ve öğrencinin değerlerini arzu edilen değerlerle mümkün olduğunca uyumlu hâle getirmektir (Superka ve Johnson, 1975). Yaklaşımın özünde bazı değerlerin ayrıcalıklı ve evrensel olmaları ve bundan dolayı kesinlikle öğretilmesi gerektiği inancı yatmaktadır (Kupchenko ve Parsons, 1987).

Öğretmenin sürecin yöneticisi ve yönlendiricisi olduğu bu yaklaşımda öğrenciden beklenen kendisine sunulan ve aktarılan değerleri olduğu şekliyle kabul ve tatbik etmesidir. Aslında bu yaklaşımın tek uygulayıcısı öğretmenler de değildir. Toplumsal düzen içinde öğretmenler kadar belki onlardan daha fazla ebeveynler bu yaklaşımı kullanmaktadır. Özellikle küçük yaşlarda büyüklerimiz tarafından sıkça duyduğumuz nasihat cümleleri, olumlu ve olumsuz pekiştireç ifadeleri bu yaklaşımın gündelik yaşamdaki uygulama biçimleri olarak karşımıza çıkmaktadır (Çelikkaya, 2022; Ulusoy, 2019). Geleneksel eğitim anlayışının bir ürünü olan bu yaklaşımda öğretmenler ve ebeveynler toplumun genelinin kabul ettiği ve doğru olduklarına inandıkları değerleri çocuklara telkin ederek onlardan bu değerleri benimsemelerini beklemektedir (Kupchenko ve Parsons, 1987).

Sulzer ve Mayer (1972, akt. Superka ve Johnson, 1975) bu yaklaşımın uygulanmasında takip edilecek altı adımın olduğunu ifade etmişlerdir:

- Telkin edilecek değerlerin belirlenmesi
- Değerlerin hangi düzeyde içselleştirilmesi gerektiğinin belirlenmesi
- Değerler doğrultusunda sergilenmesi beklenen davranışların belirlenmesi
- Davranışların gerçekleşmesini destekleyecek uygun yöntemlerin seçilmesi
- Seçilen yöntemlerin uygulanması
- Ortaya çıkan sonuçların değerlendirilmesi

Değer telkini yaklaşımında olumlu ve olumsuz pekiştireç kullanımı en sık kullanılan yöntemlerdendir. Bu yaklaşımda, öğretmenler tarafından aktarılan değerler doğrultusunda

istendik davranışlar sergileyen öğrenciler sözlü ya da davranışsal ödüllerle motive edilirken, istenmeyen davranışlarda bulunan öğrenciler de benzer yöntemlerle uyarılır. Pekiştireçlerin yanı sıra rol model olma, canlandırma, nasihat verme, konuyla ilgili edebi eserler, önemli şahsiyetler veya olaylardan yararlanma gibi çeşitli yöntemlere başvurulabilir (Kaymakcan ve Meydan, 2020; Kupchenko ve Parsons, 1987). Bu yöntemlerin etkili bir şekilde uygulanmasında, aktarılan değerleri yansıtan şiir, roman, hikâye, görsel, video, şarkı ve destan gibi materyallerden faydalanılabilir (Sarı, 2007; Superka ve Johnson, 1975).

Değer telkini yaklaşımı, değerlerin aktarılmasında kullanılan en yaygın ve köklü yaklaşımlardan biri olmasına rağmen, ahlaki çoğulculuğa karşı olması, öğrencilerin seçim haklarını sınırlaması ve öğretmenin otoritesini merkeze alması gibi nedenlerle eleştirilmektedir (Yazıcı ve Yazıcı, 2011). Özellikle yapılandırmacı yaklaşımın işe koşulduğu günümüz eğitim kurumlarında, öğrencinin aktif rol üstlendiği ve karar alma süreçlerine etkin katılım sağladığı bir modelin benimsenmesi beklenmektedir. Bu nedenle, geleneksel bir temele dayanan değer telkini yaklaşımının tek başına kullanılması yerine, diğer yaklaşımlarla bütünleşik bir şekilde uygulanması, değerler eğitimi süreçlerinin daha etkili ve kapsamlı bir şekilde yürütülmesini sağlayacaktır.

2.1.4.1.2. Davranış Değiştirme

Davranışçı öğrenme kuramının değerler eğitimine yansıması olan davranış değiştirme yaklaşımı, bireyin koşullanma yoluyla davranışlarını değiştirmeyi hedefler. Bu yaklaşımda, belirlenen değerlere uygun davranışlar sergileyen öğrenciler ödüllendirilerek, bu davranışların teşvik edilmesi sağlanır. Değerlerle uyumlu olmayan davranışlar ise cezalandırılarak zayıflatılmaya ve önlenmeye çalışılır (Kaymakcan ve Meydan, 2011; Keskin, 2008). Bu doğrultuda, istendik davranışların ödüller ve pekiştireçlerle desteklenip güçlendirilmesi, istenmeyen davranışların ise cezalandırma yoluyla azaltılması temel bir strateji olarak benimsenir (Traynor, 2002).

Davranış değiştirme yaklaşımının uygulanmasında takip edilmesi gereken adımlar şu şekildedir (Doğanay, 2011; Sarı, 2007):

- Hedef değerle ilgili davranışların belirlenmesi
- Davranışlara uygun olan ve olmayan vasıfların belirlenmesi
- Olumlu davranışların pekiştirilmesi için ödül kullanılması
- Olumsuz davranışı önlemek ve gidermek için ikinci tip ceza kullanılması

- Belirlenen adımların uygulanması
- Uygulamanın davranış üzerindeki etkisinin gözlemlenmesi
- Adımların gerektiği kadar tekrar edilmesi.

Davranış değiştirme yaklaşımında, öğrencilerin değerlerle ilişkili olarak sergileyecekleri davranışlar karşısında verilecek ödül ve cezalar önceden belirlenir ve sistemli bir şekilde uygulanır. Bu süreçte, öğrenciler hangi davranışlarının ödül ya da ceza ile sonuçlanacağını bilerek, davranışlarını bu doğrultuda şekillendirmeye çalışır. Bu yapılandırılmış yöntem, öğrencilerin istenilen davranışları benimsemelerini ve sürdürmelerini teşvik etmeyi amaçlar.

Davranışçı öğrenme kuramına yöneltilen temel eleştirilerin, davranış değiştirme yaklaşımı için de geçerli olduğu ifade edilebilir. Bu yaklaşım, değerlerin içselleştirilmeden veya eleştirel bir şekilde sorgulanmadan kabul edilmesine dayanması ve davranış değişikliklerini ödül ve ceza yoluyla sağlamaya çalışması nedeniyle eleştirilmektedir. Bu bağlamda, bu yöntemin kalıcı davranış değişikliği oluşturmakta yetersiz kalabileceği belirtilmektedir (Doğanay, 2011).

2.1.4.2. Değer Geliştirme Yaklaşımları

Öğretmenin aktif, öğrencinin ise pasif durumda olduğu geleneksel eğitim anlayışı yerini günümüzde yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına bırakmıştır. Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenme, bireyin kendi deneyimlerinden ve ön bilgilerinden yola çıkarak yeni bilgileri anlamlandırdığı bir süreçtir. Bu süreçte öğrenci aktif bir rol üstlenir ve bilgilerini anlamlı bir şekilde yapılandırır. Öğretmenin rolü ise öğrenciye rehberlik etmek ve öğrenme sürecine destek sağlamaktır (Demirel, 2024). Eğitim anlayışındaki bu önemli değişim, değerler eğitimi yaklaşımlarında da kendini göstermiştir. Değer aktarma yaklaşımları, değerlerin öğrencilere doğrudan öğretilmesi ve onların da bu değerleri sorgulamadan kabul etmesi gerektiğini savunmaktadır. Ancak 1960'lardan sonra, öğrencilerin değerler konusunda kendi düşüncelerini oluşturabilmeleri, değerleri sorgulayıp analiz edebilmeleri ve kendileri için önemli olan değerleri seçebilmeleri gerektiğini savunan çeşitli yaklaşımlar öne çıkmıştır (Akbaş, 2008; Kaymakcan ve Meydan, 2011; Ulusoy, 2019). Değer geliştirme yaklaşımları olarak nitelendirilebilecek bu yaklaşımlar arasında ahlaki muhakeme, değer analizi ve değer açıklama yaklaşımları yer almaktadır (Kaymakcan ve Meydan, 2011).

2.1.4.2.1. Ahlaki Muhakeme (Ahlaki İkilem)

Piaget'in bilişsel gelişim kuramından etkilenen Kohlberg, çocukların ahlaki gelişimini açıklamak için ahlaki düşünme ve yargılama yeteneklerini incelemiştir. Kohlberg yaptığı çalışmaları sonucunda ahlak eğitiminde ahlaki muhakeme aşamalarının dikkate alınması gerektiğini savunarak ahlaki muhakeme yaklaşımının gelişimine öncülük etmiştir (Nucci, 2002). Kohlberg ahlaki gelişim kuramında ahlaki gelişimin üç seviye ve altı aşamada gerçekleştiğini ve her aşamanın ahlaki açısından kendinden öncekinin ileri seviyesi olduğunu vurgulamıştır. Ahlaki gelişim kuramına göre ahlaki değerler başkalarının telkiniyle değil kişinin kendi bilişsel gelişimi doğrultusunda ilerleyen akıl yürütme süreçleri sonucunda şekillenmektedir (Ekşi ve Katılmış, 2011). Bu kuram temelinde şekillenen ahlaki muhakeme yaklaşımının temel amacı dikkatlice seçilmiş ya da hazırlanmış ahlaki ikilem durumlarını kullanarak öğrencilerin yüksek değer sistemine dayanan kompleks düşünce şemaları geliştirmesine yardım etmek ve öğrencileri tercihlerinin nedenlerini tartışmaya yönlendirmektir. Dolayısıyla ahlaki muhakeme yaklaşımında asıl önemli olan öğrencilerin ikilem durumlarından hangisini tercih ettiği değil bu tercihi hangi gerekçelerle yaptığıdır (Superka ve Johnson, 1975). Sınıfta ahlaki muhakeme sürecini yönlendiren öğretmen öğrencilerin tercihlerinin altında yatan nedenleri sağlıklı bir tartışma ortamında dile getirmelerini ve karşıt görüşler hakkında fikir beyan etmelerini sağlamak durumundadır.

Ahlaki muhakemenin gerçekleştirilebilmesi için buna uygun bir ortamın oluşturulması gerekmektedir. Bu anlamda öncelikle lider (öğretmen), birbiriyle çatışan durumlar hakkındaki tartışmaların ahlaki bir düzlemde sürdürülmesini sağlayacak donanıma sahip olmalıdır. İkinci olarak öğrencilerin karşılaştıkları ikilem durumları karşısında ahlaki düşüncelerini özgür şekilde dile getirebilecekleri bir sınıf ortamının oluşturulması gerekmektedir (Galbrait ve Jones, 1976 akt. Keskin, 2008).

Savage ve Armstrong (1996, akt. Keskin, 2008), ahlaki muhakeme yaklaşımının sınıf ortamında etkili bir şekilde uygulanabilmesi için beş aşamalı bir model önermiştir:

- *Ahlaki İkilemin Sunulması*: Öğrenci seviyesine uygun, ilgi çekici ve ahlaki ikilem içeren bir durum, öğrencilerin anlayabileceği şekilde anlatılır.
- *Bireysel Görüşlerin Alınması*: Öğrencilerden, bu ikilemle karşılaştıklarında nasıl bir karar alacaklarını ve bu kararlarının gerekçelerini açıklamaları istenir.

- *Küçük Gruplarda Tartışma*: Öğrenciler, küçük gruplara ayrılarak kendi görüşlerini ve bu görüşlerin gerekçelerini tartışır. Bu aşamada, farklı bakış açıları ve düşünce biçimleri grup üyeleri tarafından ele alınır ve değerlendirilir.
- *Sınıf Tartışması*: Öğretmen, tüm gruplardan ve bireylerden gelen farklı görüşlerin sınıf genelinde tartışılmasını sağlar. Bu süreçte, öğretmen tarafsız bir rehber olarak tartışmayı yönlendirir ve öğrencilerin farklı görüşlere saygı duymasını teşvik eder.
- *Karşıt Görüşü ve Kendi Görüşünü Savunma*: Tartışmanın son aşamasında, her öğrenci önce kendi görüşünün tersini destekleyen görüşün nedenlerini dile getirir. Ardından, kendi görüşünü gerekçeleriyle birlikte savunur. Bu adım, öğrencilerin empati becerilerini geliştirmelerine ve ahlaki kararlarını daha derinlemesine değerlendirmelerine yardımcı olur.

Ahlaki muhakeme yaklaşımında öğretmen sürece rehberlik ederek sağlıklı bir tartışma ortamı oluşturmalı ve öğrencileri kendi düşünceleri doğrultusunda yönlendirmeye çalışmamalıdır (Leming, 1997). Öğretmenin bu ortamı yönetebilmesi için kuram ve ahlaki gelişim evreleri hakkında derinlemesine bilgi sahibi olması, öğrencilere gerçek ahlaki ikilem içeren durumlar sunması, öğrencilerin ahlaki gelişim düzeylerini bilmesi ve kullanılan ifadelerin hangi düzeye hitap ettiğini belirleyebilmesi gerekmektedir (Kupchenko ve Parsons, 1987).

Ahlaki muhakeme yaklaşımı, sınıf ortamında uygulanmasının zorluğu nedeniyle eleştirilmiştir. Bu yaklaşımın etkili bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmenlerin, ahlaki gelişim evrelerini derinlemesine anlamaları ve öğrencilerini bu evrelere göre değerlendirebilmeleri gerekmektedir. Ancak, bu durum uygulamada ciddi zorluklar yaratmaktadır. Sınıf içinde her bir öğrencinin ahlaki gelişim düzeyini belirlemek ve süreci buna göre yönlendirmek hem zaman alıcı hem de uzmanlık gerektiren bir süreçtir (Superka ve Johnson, 1975). Ayrıca, Kohlberg'in ahlaki gelişim teorisi, evrensel ahlaki ilkeler üzerine kurulu olması nedeniyle, bazı araştırmacılar tarafından farklı kültürel bağlamlara uygun olmadığı gerekçesiyle eleştirilmiştir (Shweder, 1991). Bu yaklaşıma yöneltilen diğer eleştiriler arasında, ahlaki gelişimi yalnızca bilişsel boyutla sınırlaması ve duygusal boyutu ihmal etmesi önemli bir yer tutmaktadır (Haidt, 2001). Bunun yanı sıra, ahlaki muhakeme sürecinin bireylerin davranışlarını ne ölçüde değiştirdiği konusunda şüpheler bulunmaktadır. Bu durum, ahlaki muhakeme ile davranış arasındaki bağın yeterince net olmaması nedeniyle eleştirilmektedir (Blasi, 1980).

2.1.4.2.2. Değer Analizi (Değer Çözümlemesi)

Değer analizi yaklaşımı, bireylere değer temelli konulara bilimsel ve analitik bir perspektifle yaklaşma becerisi kazandırmayı ve karşılaşılan problemleri duygulardan soyutlanmış biçimde objektif biçimde çözmeyi amaçlayan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım, öğrencilere belirli bir davranış ya da değer telkin etmek yerine, kendi değerlerini sorgulamalarına ve analiz ederek bilinçli bir şekilde karar vermelerine olanak tanır (Kaymakcan ve Meydan, 2020). Öğrenciye nasıl davranması gerektiği konusunda öğüt veya direktif vermeyi reddeden bu yöntem, bireylerin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmeyi hedefler (Akbaş, 2004). Değer analizi yaklaşımında, ahlaki muhakeme yaklaşımında olduğu gibi, mantıksal düşünme becerisi büyük bir öneme sahiptir. Ancak, bu iki yaklaşım arasında önemli bir fark bulunmaktadır. Ahlaki muhakeme yaklaşımı, bilişsel ahlaki ikilem durumlarına odaklanırken, değer analizi yaklaşımında değerlerin toplumsal yaşama etki eden sosyal boyutunun incelenmesi söz konusudur (Akbaş, 2008; Kaymakcan ve Meydan, 2020).

Değer analizi yaklaşımında öğrencilere kendileri için en doğru kararları alabilmeleri ve değerlerle ilgili problemleri bilimsel bir bakış açısıyla çözebilmeleri için bilimsel araştırma ve mantıksal düşünme yoluyla karar verebilme becerisi kazandırma amacı vardır. Bununla birlikte öğrencilerin kendi değerlerini kavramsallaştırması ve farklı değerlerle ilişkilendirebilmesi için analitik süreçleri kullanmalarına yardımcı olmak da bu yaklaşımın temel amaçlarındandır (Ekşi ve Katılmış, 2011; Kupchenko ve Parsons, 1987; Superka ve Johnson, 1975).

Değer analizi yaklaşımında, bir sorun ya da etik ikilem üzerinde bilimsel araştırma basamaklarının değerler eğitimi amacıyla kullanılması söz konusudur (Doğanay, 2011). Bu analiz sürecinde, sorunun tanımlanması, konuya ilişkin güvenilir bilgi ve kanıtların toplanması, alternatif çözüm yollarının belirlenmesi, bu alternatiflerin değerlendirilmesi ve son olarak bir çözüm yolunun seçilerek uygulanması aşamaları izlenir (Kaymakcan ve Meydan, 2020). Welton ve Mallan (1999), değerler eğitimi yaklaşımının uygulama aşamalarını şu şekilde sıralamıştır:

- *Problemin Tanımlanması*: Değerlerle ilgili bir problemin belirlenmesi ve öğrencilere açıklanması.
- *Bilgi ve Kanıt Toplama*: Problemin çözümüne yönelik güvenilir kaynaklardan bilgi ve kanıtların toplanması.
- *Alternatiflerin Belirlenmesi*: Sorunun çözümü için olası alternatiflerin ortaya konulması.

- *Alternatiflerin Değerlendirilmesi*: Alternatiflerin kısa ve uzun vadeli etkilerinin değerlendirilmesi.
- *Karar Verme*: Alternatifler arasından birinin seçilmesi ve uygun davranışın geliştirilmesi

Yukarıda bahsedilen aşamaları takip ederek yürütülen değer analizi yaklaşımında öğrenciler, örnek olayların bilimsel bakış açısıyla ele alınmasından dolayı ahlaki düşünme becerisi kazanırlar. Aynı zamanda öğrenciler bilimsel problem çözme yöntemini sosyal problemlere uygulamayı da öğrenirler. Bu özelliklerinden dolayı yaklaşımın ilköğretimden yükseköğretime kadar uygulanabileceği ifade edilmektedir (Ryan, 1991). Uygulama sürecinin sağlıklı şekilde ilerleyebilmesi ve aşamaların başarıyla gerçekleştirilebilmesi için öğretmenin seri sorularla süreci yönlendirmesi büyük öneme sahiptir.

Değer analizi yaklaşımı her ne kadar ahlaki meselelerin çözümünde önyargıdan uzak bilimsel ve objektif bir yaklaşıma sahip olduğu için takdir edilse de değerlerin duygusal ve duyuşsal boyutunu göz ardı etmesi (Haidt, 2001), sınıf içinde uygulamasının zaman alıcı olması ve kalabalık sınıflarda kullanımının güç olmasından dolayı eleştirilmektedir (Sunal ve Haas, 2002, 183, akt. Çengelci, 2010).

2.1.4.2.3. Değer Açıklama (Değer Ayrımı / Değer Belirginleştirme)

Değer açıklama yaklaşımı, John Dewey'in çalışmalarından etkilenen Raths, Harmin ve Simon (1966) tarafından sistemleştirilmiştir. Hümanist eğitim anlayışına dayanan bu yaklaşım, bireylerin kendi inanç, özellik ve değerlerinin farkına varmalarını, güçlü ve zayıf yönlerini tanımalarını ve yaşamlarına onurlu bir şekilde yön vermelerini hedefler (Barman, 1980; Kirschenbaum, 1995). Temel ilke, bireylerin neye değer vereceklerine kendilerinin karar vermesi gerektiğidir. Bu süreçte birey, mevcut seçenekleri kendi süzgecinden geçirerek, analiz ederek ve en uygun olanı seçerek kendi kararını oluşturur.

Değer açıklama yaklaşımı, değerin içeriğinden çok oluşma sürecine odaklanır. Bu bağlamda, öğrencilerin değerlerini kendilerinin belirlemesi ve bu süreçte düşüncelerini ifade edebilmesi esastır (Akbaş, 2004; Çelikkaya, 2022). Değer açıklamanın anahtar ögesi cevap açıklamadır. Öğrencilerden yalnızca seçenekler arasından bir tercih yapmaları değil, aynı zamanda bu tercihlerinin gerekçelerini açıklamaları beklenir. Seçim sürecinde, hangi değerin seçildiğinden ziyade, bu değerin neden seçildiği üzerinde durulur (Kazepides, 1977). Bundan dolayı öğrencilerden seçimlerinin nedenlerini yani cevaplarını açıklamaları istenir. Ayrıca öğrencilerden mevcut seçeneklerin her biri için bir analiz yapmaları beklenir.

Değer açıklama yaklaşımı, bireylerin kendi değerlerini doğrudan anlamalarının zor olabileceğini, bu nedenle rehberlik yoluyla bu değerlerin farkına varmaları gerektiğini savunur. Aynı zamanda, değerlerin telkin yoluyla aktarılmasının, bu değerlerin etkisini azaltacağına inanılır. Bu nedenle, öğretmenin rolü, öğrencilere rehberlik etmek ve onların düşüncelerini özgürce ifade etmelerini teşvik etmekle sınırlıdır. Öğretmen, öğrencilerin kendi değerlerini keşfetmelerine yardımcı olur ancak bu süreçte onları yargılamaz ve kendi düşünce veya değerlerini dayatmaya çalışmaz (Kaymakcan ve Meydan, 2020; Raths vd. 1976'dan akt. Kupchenko ve Parsons, 1987). Bu yaklaşımda, öğretmenlerin, danışmanların, eğitimcilerin ve ebeveynlerin, hangi koşullarda olursa olsun, çocuklara özellikle de başkalarının çocuklarına belirli bir değerler sistemini öğretme hakkına sahip olmadıkları görüşü benimsenir (Corder, 1999; Kirschenbaum, 1995).

Değer açıklama yaklaşımının amaçları, bireyin kendi değerlerini fark etmesi ve bu değerleri bilinçli bir şekilde tanımlamasına yardımcı olmaktır. Superka ve Johnson (1975), bu yaklaşımın amaçlarını üç başlıkta özetlemiştir:

- Öğrencilere, kendi ve başkalarının değerlerini fark etmeleri ve tanımlamaları konusunda rehberlik etmek.
- Öğrencilerin değerleri hakkında başkalarıyla açık ve dürüst bir şekilde iletişim kurmalarını sağlamak.
- Öğrencilerin kendi değerlerini mantıklı düşünce ve duygusal farkındalıkla analiz ederek test etmelerine yardımcı olmak.

Değer açıklama sürecinde *seçim, ödüllendirme* ve *hareket (davranış)* olmak üzere üç basamak söz konusudur (Superka vd. 1976). Kupchenko ve Parsons (1987), bu basamaklar doğrultusunda değer açıklama yaklaşımının başarıyla uygulanabilmesi için izlenmesi gereken adımları şu şekilde sıralamıştır:

- Alternatifler arasından seçim yapma
- Her bir alternatifin olası sonuçlarını değerlendirme ve buna göre bir seçimde bulunma
- Seçimi özgürce yapma
- Seçimden tatmin olma, kendisi için neyin daha değerli olduğunu düşünme
- Seçimin toplum tarafından onaylanmasına istekli olma
- Seçimi davranış hâline getirme ve harekete geçme
- Seçime uygun davranışı yaşamın geneline yayma, sürekli hâle getirme

Değer açıklama yaklaşımı, özellikle 1960'lı ve 70'li yıllarda popüler olmasına rağmen, 1980'lerden itibaren popülaritesini hızlıca kaybetmiştir (Kirschenbaum, 2000; Corder, 1999). Yaklaşıma yönelik özellikle dini ve siyasi açılardan yöneltilen eleştirilerin yanında bu eleştirilerin yaklaşımın önemli savunucuları tarafından dile getirilmesi bu sonucu ortaya çıkarmıştır. Değer açıklama yaklaşımına yönelik eleştirilerden belki de en önemlisi ahlaki göreliliği teşvik etmesi olmuştur. Bu yaklaşım, öğrencilerin değerlerini sorgularken herhangi bir etik standart ya da evrensel değer sistemi sunmadığı için ahlaki göreliliği teşvik ettiği gerekçesiyle eleştirilmiştir (Kaymakcan ve Meydan, 2020; Kirschenbaum, 2000; Nucci, 2001). Değer açıklama yaklaşımının önemli savunucularından biri olan, ancak daha sonra bu yaklaşımı terk ederek daha bütüncül bir yöntem olan karakter eğitimi yaklaşımını geliştirmeye yönelen Kirschenbaum (2000), değer açıklama yaklaşımını değerler eğitiminin nihai amaçlarından biri olan bireylerin bilinçli bir şekilde sosyalleşmesi ve diğer insanlara saygılı bireyler olarak yetişmesi hedefini görmezden geldiği için eleştirmiştir. Kirschenbaum, tarafından bu yaklaşıma getirilen diğer bir eleştiri yaklaşımın kendi içinde bir tutarsızlığa sahip olmasını vurgulamaktadır (Kaymakcan ve Meydan, 2020). Ona göre değer açıklama yaklaşımı ortak ve evrensel değerlerin karşısında her bireyin kendi değerlerini ortaya çıkarması gerektiğini savunmaktadır. Ancak sosyal yaşam bir kenara sadece bu yaklaşımın sınıf ortamında sağlıklı şekilde uygulanabilmesi için dahi sorumluluk, farklı fikirlere saygı duyma ve dinleme gibi birtakım ortak değerlerin benimsenmiş olması gerekmektedir. Bu durum, yaklaşımın evrensel değerleri reddeden savıyla çeliştiğini göstermektedir.

2.1.4.3. Bütüncül Yaklaşımlar

Değer aktarma ve değer geliştirme yaklaşımlarına yönelik yapılan çalışmalar, bu yaklaşımların her birine çeşitli eleştiriler yöneltildiğini ve herhangi birinin tek başına değerler eğitimi süreci için yeterli olamayacağını ortaya koymaktadır. Değerler eğitimi çok boyutlu bir yapıya sahiptir (Kaymakcan ve Meydan, 2020). Bu sürecin yalnızca öğretmen merkezli bir bakış açısıyla ele alınması ve öğrencinin doldurulması gereken bir kap olarak görülmesi öğrencinin bireysel kimliğini ve özünü göz ardı etmek anlamına gelir. Buna karşılık, öğretmenin yalnızca rehberlik rolü üstlendiği, toplumsal ve evrensel değerlerin ikinci planda tutulduğu ya da tamamen göz ardı edildiği birey merkezli yaklaşımlar, bireyin sosyalleşme sürecine ve toplumsal yaşama zarar verebilir. Bu nedenle, öğretmen merkezli geleneksel değer aktarma yaklaşımlarının ya da modern olarak kabul edilen ve bireyselliği ön plana çıkaran değer geliştirme yaklaşımlarının amaca uygun biçimde sentezlenmesi ve güncel yaklaşımlarla

desteklenmesi ile ortaya çıkan bütüncül yaklaşımların değerler eğitimi süreci için daha faydalı bir seçim olduğu açıktır (Berkowitz ve Bier, 2005; Helstead ve Taylor, 2000; Kaymakcan ve Meydan, 2020; Lickona, 1991). Bütüncül yaklaşımlar arasında yer alan adil topluluk okulları ve karakter eğitimi yaklaşımları, bu anlayışın bir sonucu olarak ortaya çıkmış ve eğitim ortamlarında geniş bir uygulama alanı bulmuştur.

2.1.4.3.1. Adil Topluluk Okulları

Adil topluluk okulları yaklaşımı, Kohlberg tarafından geliştirilen ve bireylerin ahlaki gelişimlerini desteklemeyi amaçlayan bütüncül bir eğitim modelidir. Kohlberg, kendi geliştirdiği ahlaki muhakeme yaklaşımının çocukların ahlaki düşünme becerilerini geliştirmede etkili olduğunu kabul etmekle birlikte, bu düşüncelerin davranışa dönüşmesi konusunda yetersiz kaldığını fark etmiştir. Ayrıca, ahlaki muhakeme sürecinin öğretmen tarafından yanlış yönlendirilmesi durumunda, bir telkin sürecine dönüşme riskini de görmüştür (Meydan, 2012). Kohlberg, ahlaki gelişimin yalnızca bilişsel bir süreç olmadığını, aynı zamanda sosyal çevrenin ve demokratik deneyimlerin de bu süreçte önemli bir rol oynadığını fark ettiği ve ahlaki muhakeme yaklaşımının sınırlılıklarını gidermek için daha bütüncül ve kapsamlı bir yaklaşım olan adil topluluk okulları yaklaşımını geliştirmiştir (Scharf, 1975; Scharf, 1976). Bu yaklaşım, ahlaki gelişimi yalnızca bireysel düzeyde değil, toplumsal ve sosyal etkileşim bağlamında da ele almayı hedeflemektedir. (Power, 2002; Sandra, 2008).

Yaklaşımın temelinde, okul yapısını çocukların karar alma ve uygulama süreçlerine katılabilecekleri şekilde demokratikleştirme ve öğrencilere demokrasinin ilkelerini öğrenirken bu ilkeleri uygulama fırsatları sunma fikri yer almaktadır (Çileli, 1986). Bu yaklaşımın benimsendiği okullarda tüm öğrenci ve personellerin karar alma ve kural belirleme süreçlerine katılımı, kurallar ve kararların birlikte alınması, okulun bütün paydaşlarının bu süreçlerde etkin şekilde rol alması ve sorumlulukların paylaşılması esastır (Howard, 1995; Sarı, 2007). Adil topluluk okullarında kuralların tüm paydaşların katılımıyla oluşturulması ve sorumlulukların paylaşılması, bu okulların "küçük cumhuriyetler" olarak tanımlanmasına neden olmuştur (Sandra, 2008). Bu okullarda öğrenciler, okul yönetim süreçlerine aktif olarak katılarak, kuralların belirlenmesi ve uygulanmasında rol alarak demokrasi bilincini ve demokratik toplumun işleyişini uygulamalı olarak öğrenirler. Okul meclisleri, disiplin komiteleri, danışma grupları ve sınıf içi tartışma toplantıları gibi yapılar bu sürecin önemli parçaları konumunda bulunur (Howard, 1995; Power vd., 1989; Power ve Power, 1992). Yaklaşım, bireylerin sosyal

rolleri benimsemelerini, ahlaki sorunları analiz etmelerini ve demokratik toplumun gerekliliklerini kavramalarını destekler.

Adil topluluk okulları yaklaşımının okul ortamlarındaki uygulamaları Kohlberg'in yürütücülüğünde 1974 yılında ABD'de başlanmıştır. Bu okullar üzerine yapılan araştırmalar, demokratik değerlerin kazandırılmasında, öğrencilerin sosyalleşmelerinin desteklenmesinde ve toplumsal uyumun sağlanmasında diğer okullara kıyasla daha başarılı olduklarını ortaya koymuştur. Ayrıca, bu okullarda çalma, farklılıklara tahammülsüzlük ve şiddet gibi olumsuz davranışların önemli ölçüde azaldığı tespit edilmiştir (Power vd., 1989; Power ve Power, 1992; Scharf, 1975; Scharf, 1976; Sandra, 2008). Buna karşın araştırmalar ahlaki topluluk okullarının öğrencilerin bilişsel ahlaki gelişim düzeylerinde farklılaştırıcı bir etkiye sahip olmadığını göstermiştir (Power vd., 1989; Sarı, 2007).

2.1.4.3.2. Karakter Eğitimi

1960'lar ve 1980'ler arasında değer eğitimi alanında kullanılan değer açıklama yaklaşımının toplumsal değerler üzerinde olumsuz etkiye neden olduğu iddiası ve özellikle 20. yüzyıl sonlarında ABD'de sosyal ve ahlaki problemlerin artması değerler eğitiminde benimsenen yaklaşımların birey ve toplum açısından yeterli olmadığını göstermiştir. Bu dönemde, bireylerin kendi etik ilkelerini belirlemelerine odaklanan yaklaşımlar, ahlaki değerlerin sistemli bir şekilde kazandırılmasında başarılı olamamıştır (Burret ve Rusnak, 1993). Bu durum, ahlaki değerlerin içselleştirilmesini sağlayacak daha kapsamlı ve bütüncül bir yaklaşım geliştirilmesi ihtiyacını doğurmuştur. Bu ihtiyacın giderilmesi amacıyla Thomas Lickona (1991) öncülüğünde karakter eğitimi yaklaşımı sistemli hâle getirilmiştir. Karakter eğitimi yaklaşımı, bireylerin ahlaki değerleri anlamalarını, önemsemelerini ve bu değerleri davranışlarında uygulamalarını sağlamayı hedefleyen okul, aile ve çevrenin de sürecin parçası olduğu kapsamlı ve bütüncül bir yaklaşımıdır (Lickona, 1991). Lickona, karakter eğitimini, "insanların temel etik değerleri anlaması, önemsemesi ve bu değerlere uygun şekilde davranması için kasıtlı olarak yönlendirilen çabalar" olarak tanımlamış (Sarı, 2007) ve bu eğitimin bireylerin ahlaki ve sosyal gelişiminde merkezi bir rol oynadığını vurgulamıştır.

Karakter eğitiminin temel amacı, bireylerin ahlaki gelişimlerini desteklemek ve onları sorumlu, etik değerlere bağlı bireyler hâline getirmektir. Bu yaklaşım, bireylerin iyi karakterin yapı taşlarını oluşturan saygı, dürüstlük, adalet ve sorumluluk gibi evrensel değerleri anlamalarını ve benimsemelerini hedefler (Dilmaç, 2007). Bu hedeflere ulaşabilmek için

okulun, öğrencilerin etik değerleri deneyimleyebileceği bir karakter topluluğu olarak yapılandırılması ve öğretmenlerin bu sürecin aktif liderleri olması gerektiği vurgulanmaktadır (Meydan, 2012). Karakter eğitimi, ahlaki değerleri kazandırmada duyuşsal, bilişsel ve davranışsal boyutları kapsayan bütüncül bir yaklaşım benimser. Okullar, bu değerleri kazandırmada yalnızca bir öğretim ortamı değil, aynı zamanda bireyin yaşam becerilerini geliştirebileceği sosyal bir topluluk işlevi görmelidir. Ayrıca, bu yaklaşım, ebeveynleri ve toplumsal aktörleri sürece dahil ederek değerlerin bireyin hayatında daha kalıcı bir yer edinmesini sağlamayı amaçlar (Ryan ve Bohlin, 1999).

Bireylerin ahlaki değerleri yalnızca bilişsel olarak öğrenmeleriyle sınırlı kalmaması, aynı zamanda bu değerleri davranışlarına yansıtmaları gerektiği fikri yaklaşımın temel dayanakları arasında yer almaktadır. Bundan dolayı Lickona, bireylerin değerleri anlamasını (moral knowing), bu değerlere önem vermesini (moral feeling) ve davranışlarında sergilemesini (moral acting) hedefleyen üç boyutlu bir yapı oluşturmuş ve bu yapının sürdürülebilir olması için sınıf ve okulda yapılması gerekenleri 12 maddede sıralamıştır (Lickona, 1991).

Bütüncül bir yaklaşım için öğretmenin sınıf içinde aşağıda belirtilen dokuz maddeyi dikkate alması gerekmektedir.

1) *Öğretmenin bakıcı, model ve akıl hocası olması*: Öğretmenler, öğrencilerle sevgi ve saygıya dayalı ilişkiler kurarak olumlu bir rol model olmalıdır. Başkaları için fayda sağlayıcı davranışları desteklemeli ve incitici davranışları düzeltmelidir.
2) *Sınıfta ahlaki bir topluluk oluşturma*: Sınıfta öğrencilerin birbirlerini tanımalarını, birbirlerine saygı duymalarını ve sınıfın değerli bir üyesi olduklarını hissetmelerini sağlayan bir ortam oluşturulmalıdır.
3) *Ahlaki disiplin uygulama*: Ahlaki muhakeme, özdenetim ve başkalarına karşı saygıyı teşvik etmek için kuralların oluşturulması ve uygulanması bir fırsat olarak kullanılmalıdır.
4) *Demokratik bir sınıf ortamı oluşturma*: Öğrenciler, sınıfın karar alma süreçlerine ve sınıfın iyileştirilmesine yönelik sorumluluk paylaşımına dahil edilmelidir.
5) *Müfredat yoluyla değer öğretimi*: Akademik ya da bilgi ağırlıklı dersler, etik meseleleri incelemek için bir araç olarak kullanılabilir. Örneğin, edebiyat ve tarih dersleri ahlaki konuları tartışmak için etkili fırsatlar sunar.
6) *İş birlikli öğrenme kullanımı*: Öğrenciler, birbirine yardım etme ve iş birliği içinde çalışma becerilerini iş birlikli öğrenme etkinlikleri aracılığıyla geliştirmelidir.

7) *"Zanaatkarlık Bilinci" oluşturma*: Öğrencilere akademik sorumluluk kazandırılmalı ve öğrenme ile çalışmanın değerine saygı duymaları teşvik edilmelidir.
8) *Ahlaki düşünmeyi destekleme*: Okuma, yazma, tartışma ve karar alma egzersizleri gibi etkinlikler aracılığıyla öğrencilerin ahlaki düşünceleri teşvik edilmelidir.
9) *Çatışmalar karşısında doğru çözüm bilinci kazandırma*: Öğrencilere çatışmaları adil ve şiddet içermeyen yollarla çözme becerisi ve bakış açısı kazandırılmalıdır.

Bütüncül bir yaklaşım için okulun aşağıda belirtilen üç maddeyi dikkate alması gerekmektedir.

10) *Sınıf dışında özen göstermeyi teşvik etme*: İlham verici rol modelleri ve okulun topluma hizmet projelerini kullanarak öğrencilere başkalarını önemsemenin önemini öğrenme fırsatı sunulmalıdır.
11) *Okulda olumlu bir ahlaki kültür oluşturma*: Okulda olumlu bir ahlaki kültür oluşturmak için, okulun genel ortamını geliştirmek gereklidir. Bu, müdürün liderliği, okul çapında uygulanan disiplin, güçlü bir topluluk hissi, demokratik bir öğrenci yönetimi, yetişkinler arasında ahlaki bir topluluk oluşturma ve ahlaki konuların ele alınmasına zaman ayırma gibi unsurlar aracılığıyla gerçekleştirilir. Bu yaklaşım, sınıflarda öğretilen değerleri destekler ve güçlendirir.
12) *Veliler ve toplumla ortaklık kurma*: Değerler eğitimi sürecinde, ebeveynler çocukların ilk ahlaki öğretmenleri olarak desteklenmeli ve okulların olumlu değerleri pekiştirme çabalarını desteklemeleri için teşvik edilmelidir. Ebeveynler ve toplum (dini kurumlar, iş dünyası ve medya) değerler eğitimi sürecinin parçası hâline getirilmeli ve onların bu süreci desteklemeleri sağlanmalıdır.

Lickona (1991), istenilsin ya da istenilmesin, okulların değerler eğitimi sürecinin dışında bırakılamayacağını vurgulamış ve okulların yaptıkları her şeyle iyi ya da kötü değerleri öğrettiklerini dile getirmiştir. Bundan dolayı asıl sorunun, okullarda değerler eğitiminin yapılıp yapılamayacağı değil iyi yapılıp yapılamayacağı olduğunu ifade etmiştir (Lickona, 1991).

Karakter eğitimi, öğrencilerin etik değerleri öğrenmeleri ve yaşamlarına yansıtabilmeleri açısından güçlü bir araçtır. Ancak, değerlerin kazandırılmasında uygulamanın sürekliliği ve tüm paydaşların bu sürece katılımı büyük önem taşır (Ekşi, 2003). Karakter eğitimi yaklaşımı, bütüncül yapıya sahip olması, farklı değerler eğitimi yaklaşımından istifade etmesi, değerlerin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlarına hitap etmesi, manevi, dini ve

geleneksel değerlere önem vermesi, Türkiye'de kullanılan okul temelli değerler eğitimi uygulamaları ile uyumlu olması (Kaymakcan ve Meydan, 2020) ve değerler eğitimi sürecine okul, aile ve çevre unsurlarını dahil etmesi açsından günümüzde de geçerliliğini ve önemini korumaktadır.

2.1.5. Yardımseverlik Değeri

Toplumsal yaşamın bir parçası ve sosyal bir varlık olan insan, yaşamını sağlıklı bir şekilde sürdürebilmek için diğer insanların varlığına ve desteğine ihtiyaç duyar. Kültürün ayrılmaz bir parçası olan atasözlerinde de insanların birbirine duyduğu ihtiyaç farklı şekillerde vurgulanmıştır. *"Adam adama gerek olmasa her biri bir dağ başında olurdu."*, *"Yalnız taş, duvar olmaz."*, *"Değirmen iki taştan, muhabbet iki baştan."*, *"Dost dostun eyerlenmiş atıdır."* ve *"Bir elin nesi var iki elin sesi var."* şeklindeki atasözleri bu noktada örnek olarak gösterilebilir. Yardımseverlik, bireyler arasındaki ilişkileri güçlendiren, zor durumda olanları destekleyen, ihtiyaç sahiplerine yalnız olmadıklarını hissettiren ve hem yardım alanın hem de yardım edenin mutluluğunu artıran önemli bir değerdir. Bu özellikleriyle yardımlaşma, toplumsal dayanışmayı ve uyumu güçlendiren temel unsurlardan biridir. Bundan dolayı bireyselliğin ve benmerkezci bakış açısının yaygın hâle geldiği günümüz dünyasında yardımseverlik değeri, sosyal bir varlık olarak insan ve insanların bir arada yaşadığı toplumlar için vazgeçilmez bir önem taşımaktadır.

Yardımseverlikle ilgili kavramsal literatür incelendiğinde bu kavrama ilişkin farklı tanımlamaların yapıldığı ve bu kavramın hayırseverlik, iyilikseverlik ve cömertlik gibi kavramlarla sıkı ilişki içinde olduğu görülmektedir. Örneğin TDK (t.y.), yardımsever kavramı ile hayırsever kavramını eş tutmuş, hayırsever kavramını ise *"yoksullara, düşkünlere, yardıma muhtaç olanlara iyilik ve yardım etmesini seven; iyicil, vergili, yardımsever, hayırhah, hayırperver"* şeklinde tanımlamıştır. Gökduman (2017), yardımseverliği *"bir kişinin zevkle, iyilik ve doğrulukta, elinden ve gönlünden geldiğince ihtiyacı olanların ihtiyacını gidermesi, onlara yardım etmesi"* şeklinde tanımlayarak yardımın gönülden gelerek yapılması gerektiğini vurgulamıştır. Bayraktaroğlu (2010), yardımseverliği *"darda, zorda, sıkıntıda ve ihtiyaç hâlinde olana yardım etmek ve iyilik yapmak"* şeklinde tanımlayarak yardımın nasıl yapılması gerektiğinden çok kimlere yapılması gerektiğine dikkat çekmiştir. Yardımlaşmanın Türk kültüründe yüceltilen değerlerden olduğunu ifade eden Tarhan (2013) ise bu kavramı *"insanların sahip oldukları maddi ve manevi imkânları karşılık beklemeden diğerleriyle*

paylaşmaları" olarak nitelendirerek yardımın maddi ve manevi boyutu ile karşılıksız yapılması gerektiğini öne çıkarmıştır. Kolukısa vd. (2008) ise yardım kavramını *"kendi gücünü ve imkânlarını başka birinin iyiliği için kullanmak"* şeklinde değerlendirmiştir. Karatekin vd., (2011), yardımseverliği *"ihtiyacı olana, hiçbir karşılık ya da kişisel fayda gözetmeksizin gönüllü olarak maddi ya da manevi destekte bulunma durumu"* ifadeleriyle tanımlayarak bu kavrama ilişkin kapsayıcı bir tanımlama yapmışlardır. Yardımseverlikle ilgili verilen bilgiler ve tanımlamalardan hareketle yardımseverliği şu şekilde tanımlamak mümkündür: Yardımseverlik, kişinin gönüllü olarak ve karşılık beklemeksizin, ihtiyaç sahiplerine onları incitmeyecek biçimde madden, manen ve bedenen iyilikte bulunmasıdır. Bu tanım, yardımseverliğin niteliklerine ve çeşitlerine hitap etmesi açısından kapsamlı bir yapıya sahiptir.

Yardımseverlik değeri içeriği itibarıyla birçok değerle yakından ilişkilidir. Yardımseverliği toplumsal dayanışma ve bağlılığın bir sonucu olarak nitelendiren Aktepe (2010), fedakârlık, merhamet, sosyal sorumluluk, iş birliği, paylaşmak, gönüllülük ve cömertlik değerlerinin yardımseverliğin sınıfları arasında yer aldığını dile getirmiştir. Bu değerlerin yanı sıra, dayanışma, duyarlılık, sevgi ve misafirperverlik gibi birçok değer ile yardımseverlik arasında doğrusal bir ilişki bulunduğunu ifade etmek mümkündür. Yardımsever bir birey, insanların zor zamanlarında onlara destek olarak dayanışma gösterir, çeşitli sorunlara karşı duyarlılık sergileyerek yardımseverlik bilinciyle çözüm üretir ve sevgi duygusu sayesinde sevdiklerine karşı iyilik yapma motivasyonu taşır.

Bilim ve teknolojideki ilerlemeler, insan yaşamını birçok açıdan kolaylaştırmış ve daha önce başkalarının yardımını gerektiren birçok faaliyetin bireysel olarak gerçekleştirilmesini mümkün kılmıştır. Ancak, içinde yaşadığımız toplumun genelini veya büyük bir kısmını olumsuz anlamda etkileyen olaylar, insanların yaşamlarını sağlıklı biçimde sürdürebilmeleri için birbirlerine muhtaç oldukları gerçeğini zaman zaman bizlere hatırlatmaya devam etmektedir. Bu durumun çarpıcı örnekleri arasında, tüm dünyayı etkisi altına alan Yeni Koronavirüs Hastalığı (COVID-19) ve Türkiye'nin 11 ilinde büyük yıkıma yol açan 6 Şubat depremleri bulunmaktadır. Salgın sürecinde insanların sosyal yaşamları kesintiye uğramış günlük hayatta sıkça görüştükleri kişilerle yalnızca telefon veya mesaj yoluyla iletişim kurmak durumunda kalmışlardır. Bu süreçte, özellikle manevi anlamda yardımlaşmanın önemi daha iyi anlaşılmıştır. Deprem döneminde ise pek çok insan, bir gecede sevdiklerini ve mallarını kaybederek büyük bir yıkıma uğramışlardır. Türk halkı, tarihinde birçok defa yaptığı gibi, bu dönemde de muhtaç durumda olan vatandaşlarının yardımına koşmuş ve onların acılarını

hafifletmek için büyük bir gayret göstermiştir. Art arda yaşanan bu depremler ilk aşamada maddi yardımın devamında ise manevi yardımın insanlar için ne denli önemli olduğunu bir kez daha somut bir şekilde tecrübe etmemize neden olmuştur.

Salgın ve deprem süreci gibi afet dönemlerinde yardımseverlik adına sergilenen örnek davranışların yanında insanlıkla bağdaşmayan çok sayıda olumsuz davranışa ve görüntüye de şahitlik edilmiştir. Deprem sonrasında ısıtıcı, battaniye, bebek maması gibi acil ihtiyaç malzemelerinin fiyatlarının fahiş derecede artırılması (Ticaret Bakanlığı, 2023), depremde evleri yıkılan depremzedelerden normalin çok üzerinde kira bedelleri talep edilmesi (Elmacıoğlu, 2023), deprem bölgelerinde hırsızlık ve yağma olaylarının görülmesi (Adalet Bakanlığı, 2023), sahte bağış hesapları ile insanların dolandırılması (Küçükaksu, 2023), salgın döneminde maske, kolonya ve dezenfektan gibi temizlik ve hijyen ürünlerinin stoklanması ya da fahiş fiyatlarla satılması (Çakır, 2020) gibi istenmeyen örneklere medyada ve resmi kurumların açıklamalarında sıkça rastlanmıştır. Dolayısıyla insanların yardıma en muhtaç oldukları dönemde yaşanan bu gelişmeler değerlerin ve yardımseverliğin önemini güçlü şekilde hatırlatmıştır. Bahsedilen olumsuz örneklerin yanında deprem sonrasında başlatılan çeşitli yardım toplama kampanyalarına yardımda bulunacağını canlı yayınlara bağlanarak bildiren çeşitli kişi ve kurumların bu sözlerini yerine getirmedikleri de görülmüştür (Kızılkoyun, 2023). Bu durum yardımsever olmanın yanında yardımın nasıl yapılması gerektiğinin de oldukça önemli olduğunu göstermektedir.

2.1.5.1. Yardımseverliğin Nitelikleri

Yardımlaşma faaliyeti psikolojik açıdan incelendiğinde, yardım eden ile yardım alan arasındaki ilişkinin dengesiz bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. Yardım sürecinde, yardım alan kişi bir eksiklik veya mahcubiyet hissine kapılabilirken, yardım eden taraf üstün bir konumda bulunmaktadır. Bu dengesizliğin giderilebilmesi için yardım sürecinde karşılıklı güven ve anlayışın sağlanması büyük önem taşımaktadır (Schein, 2011). Bu bağlamda, yardımseverliğin gerçek anlamını bulabilmesi amacıyla yardımlaşma sürecinde nelere dikkat edilmesi gerektiği sorusu oldukça önemlidir. Bu soruya, yardımseverliğin niteliklerini tanımlayan şu özellikler ışığında cevap vermek mümkündür.

Yardımseverliğin nitelikleri:

Karşılık beklemeden ya da çıkar gözetmeden yardım etmek: Yardımseverliğin temel niteliklerinden biri, karşılık beklemeden veya herhangi bir çıkar gözetmeden yardım etmektir.

Bu anlayış, kişisel çıkarları kenara bırakarak ihtiyaç sahibinin ihtiyacını gidermeyi ve onun iyiliğini düşünerek hareket etmeyi gerektirir. İslam dini, yardımseverliği bir görev olarak kabul etmiş ve bu eylemin herhangi bir maddi veya manevi karşılık beklentisi olmadan yapılması gerektiğini öğütlemiştir (Âl-i İmrân, 92). *"İyilik yap denize at, balık bilmese halik bilir."* şeklindeki atasözü de karşılıksız yardımı vurgulamaktadır. Yardımın, bir yatırım ya da sosyal statü artırma amacı taşımadan gerçekleştirilmesi, yardımseverliğin daha etkili ve samimi olmasını sağlar. Ayrıca karşılıksız yapılan yardım hem yardım eden hem de yardım alan bireylerde daha güçlü bir mutluluk ve tatmin hissi oluşturmaktadır (Batson, 2011).

Yardım alanı incitmeden (kırmadan) yardım etmek: Yardım sırasında yardım alanın onurunun korunması, onu incitecek söz veya davranışlardan kaçınılması gerekmektedir. Bu durum, yardımın yardım alan için bir "minnet yükü" oluşturmaması ve kişinin kendisini küçük düşürülmüş hissetmemesi için oldukça önemlidir. Yardım etme amacıyla da olsa muhtaç durumda bulunan kimsenin gönlünü kırmanın telafisi oldukça zordur. Kur'an-ı Kerim'in, *"Ey iman edenler! Allah'a ve ahiret gününe inanmadığı hâlde malını gösteriş için harcayan kimse gibi, başa kakmak ve incitmek suretiyle, yaptığınız hayırlarınızı boşa çıkarmayın."* mealindeki ayeti (Bakara, 264), yardımın incitmeden yapılması gerektiğini vurgulamıştır.

Gönülden gelerek yardım etmek: Yardımseverlik, bireyin içten gelen bir istekle, herhangi bir zorlama olmadan gerçekleştirdiği bir davranış olarak nitelendirilmektedir. Gönülden yapılan yardım, sadece bir ihtiyacın giderilmesiyle sınırlı kalmaz, aynı zamanda yardım eden ve yardım alan arasındaki samimiyeti artırır ve toplumsal birlikteliği güçlendirir. Yardımın zoraki yapılması ise samimi duygulardan arındırılmış bir görevin yerine getirilmesi olarak değerlendirilebilir. *"Az veren candan, çok veren maldan"* atasözü de gönülden yapılan yardımın kıymetini vurgulamaktadır.

Yardımı gösteriş için yapmamak: Yardımseverliğin bir diğer önemli niteliği, yapılan yardımın gösteriş amacıyla değil, samimi bir niyetle gerçekleştirilmesidir. Yardımın, samimiyetten uzak biçimde toplumda takdir görmek veya kişisel çıkarlar elde etmek amacıyla yapılması, yardımseverliğin özünü zedeler ve yardım alan kişinin rencide olmasına yol açabilir. Gösteriş amaçlı yapılan yardımlar, yardımın asıl amacı olan ihtiyaç sahiplerine destek olmaktan ziyade, yardım eden kişinin egosunu tatmin etmeye yönelik bir davranış hâline gelir. Yardımın gösterişten uzak biçimde yapılması gerektiği Kuran-ı Kerimde de vurgulanmıştır (Bakara, 264; Nisa, 38-39). *"Sağ elin verdiğini sol elin görmesin"* şeklindeki atasözü ile sadaka taşı gibi gelenekler de gösterişsiz ve gizli yardımı yansıtmaktadır.

Yardım alanla empati kurarak yardım etmek: Yardım alanla empati kurarak yardım etmek, yardım etme sürecinin daha etkili ve anlamlı olmasını sağlar. Yardım ederken empati kurmak, yardım edenin yalnızca kendi bakış açısından hareket etmesini engelleyerek yardım alan kişinin ihtiyaçlarını daha iyi anlamasını kolaylaştırır. Empati özellikle psikolojik olarak zor durumda olanlara manevi anlamda yardımcı olabilmek için oldukça önemlidir. Bu durumdaki kişilerin ne hissettiklerini ya da onları nelerin rahatsız ettiğini bilmeden ve anlamadan onlara yardımcı olmaya çalışmak sorunun daha da büyümesine neden olabilir.

2.1.5.2. Yardımseverliğin Çeşitleri

Yardımseverliğin nitelikleri başlığı altında yardımlaşma sürecinde nelere dikkat edilmesi ve nasıl davranılması gerektiğiyle ilgili bilgilere yer verilmiştir. Yardımseverliğin çeşitleri başlığında ise ihtiyaç sahiplerine ne şekillerde yardım edilebileceğine üç başlık altında kısaca değinilecektir.

i. ***Maddi Yardım***: Maddi yardım, yardımseverliğin en yaygın biçimlerindendir ve bireylerin ihtiyaç sahibi kimselere ekonomik destek sağlaması şeklinde tanımlanabilir. Maddi yardım genellikle gıda, giysi, barınma ya da eğitim gibi temel ihtiyaçların karşılanması amacıyla para gibi maddi imkânların işe koşulmasıyla gerçekleştirilir. Maddi yardımlar, bireyler ya da kurumlar tarafından doğrudan ihtiyaç sahiplerine ulaştırılabileceği gibi yardım kuruluşları aracılığıyla da organize edilebilir. Doğal afetler sonrasında düzenlene bağış kampanyaları ya da maddi durumu iyi olmayan öğrencilere burs vermek maddi yardımlaşmanın somut örnekleridir.
ii. ***Manevi Yardım***: Manevi yardım, bireylerin başkalarının duygusal ya da psikolojik ihtiyaçlarına yönelik destek sağlamasıdır. Manevi yardım empati kurma, destekleyici sözler söyleme, moral verme, dert ortaklığı yapma, kriz anlarında manevi destek sağlama gibi çeşitli şekillerde gerçekleşebilir. Bu tür yardımlar, insanlar arasındaki dayanışmayı ve toplumsal bağları güçlendirirken bireylerin kendilerini değerli hissetmelerine de katkı sağlar. Manevi yardımlar, genellikle bireylerin psikolojik olarak zor durumda oldukları dönemlerde ihtiyaç duyulan destek türüdür. Bu nedenle, bu yardımları gerçekleştirirken son derece dikkatli ve hassas davranmak gerekmektedir. Yardım sürecinde, karşı tarafın duygularını anlamak, empati kurmak ve destek sunarken incitici ya da baskıcı bir tavırdan kaçınmak, manevi yardımların etkili ve faydalı olmasına katkı sağlayabilir. Taziye ve hasta ziyaretinde bulunmak, sıkıntısı olan büyüklerinin derdini dinleyerek onlara destek olmak,

girdiği sınavdan istediği sonucu alamayan arkadaşını teselli etmek ve cesaretlendirmek manevi yardım örnekleri arasında gösterilebilir.

iii. ***Bedenle Yapılan (Fiziksel) Yardım***: Bedenle yapılan yardım, bireylerin fiziksel güç ya da emeklerini kullanarak bir başkasına destek olmasını ifade eder. Bu yardımlar yaşlı ya da engelli bir bireye günlük işlerinde yardımcı olmak, doğal afet bölgelerinde kurtarma çalışmalarına katılmak veya ihtiyaç sahipleri için yemek pişirmek gibi faaliyetleri kapsar. Bu yardım türü, maddi ve manevi yardımların bir sonucu olarak gerçekleşebilir. Yaşlı ve engellileri yolun karşısına geçirmek, eşyalarını taşımakta zorlanan kişilerin eşyalarını taşımasına yardım etmek, hareket etmekte zorlanan hasatların bakımına yardımcı olmak bu yardımlara örnek olarak gösterilebilir.

2.1.5.3. Yardımseverliğin Bireysel ve Toplumsal Boyutu

Yardımseverlik değerini bireysel ve toplumsal (sosyal) olarak iki boyutta incelemek mümkündür (Raiborn vd., 2003). Bireysel yardımlar, kişinin sahip olduğu imkânlar dâhilinde, herhangi bir organizasyona veya kuruma bağlı olmadan gerçekleştirebileceği maddi ve manevi destek faaliyetlerini ifade eder. Örneğin, bir bireyin ihtiyaç sahibi bir komşusuna maddi yardımda bulunması, yaşlı bir tanıdığının günlük işlerini kolaylaştırması veya maddi durumu iyi olmayan bir öğrenciye burs vermesi bireysel yardım çerçevesinde değerlendirilebilir. Bu tür yardımlar, bireyin tek başına gerçekleştirebileceği, insani değerlerin bireysel düzeyde sergilenmesinin örnekleridir (Sarıyer, 2011). Ancak bazı durumlarda bireysel çabalar, yardıma ihtiyaç duyan geniş kitlelere ulaşmak veya daha büyük sorunları çözmek için yeterli olmayabilir. Bu noktada sosyal yardımlaşma ya da toplumsal yardımlar devreye girer. Toplumsal yardımlar, bireylerin ortak bir amaç doğrultusunda iş birliği yapmasını, uyumlu bir şekilde hareket etmesini ve daha büyük ölçekli sorunlara çözüm üretmesini gerektirir (Raiborn vd., 2003; Sarıyer, 2011). Örneğin, doğal afetlerin ardından başlatılan yardım kampanyaları, büyük çaplı insani krizlerin çözümüne yönelik ulusal veya uluslararası organizasyonlar ya da yoksulluğun etkilerini hafifletmek amacıyla kurulan sosyal destek projeleri, toplumsal yardımlaşmanın somut örneklerindendir.

Toplumsal yardımlaşmanın etkili olabilmesi, belirli bir organizasyon yapısına, kaynakların verimli kullanılmasına ve gönüllüler arasında güçlü bir uyuma bağlıdır (Raiborn vd. 2003). Örneğin, bir sel felaketinden sonra bölgede ihtiyaç duyulan yardımın koordine edilmesi, bireylerin tek başlarına gerçekleştiremeyeceği kadar kapsamlı ve düzenli bir çabayı

gerektirir. Afetzedelere gıda, barınma ve tıbbi destek sağlanması için devlet kurumlarının, sivil toplum kuruluşlarının ve gönüllü bireylerin iş birliği yapması, toplumsal yardımlaşmanın gücünü ortaya koyar. Bu tür organizasyonlar, aynı zamanda bireylerin küçük katkılarının büyük bir etki oluşturmasına da imkân sağlar.

Toplumsal yardımlaşmanın temelinde bireysel yardımseverlik vardır. Bu anlamda bireylerin toplumsal yardımlara katılımın altında iki faktörün etkili olduğu ifade edilmektedir. Bu faktörlerden ilki bireyin psikolojik yapısıyla ilgilidir. İnsanlar, vicdanlarını rahatlatma, kendilerini iyi ve mutlu hissetme, topluma katkı sağlama, suçluluk duygusunu bastırma gibi amaçlarla yardım faaliyetlerinde bulunabilmektedir (Macit, 2002). İkinci neden ise dini ve kültürel inanç ve kabullerin gerekliliklerini yerine getirmekle ilgilidir. Zekât, kurban ve sadaka gibi yardım faaliyetleri bu duruma örnek gösterilebilir (Kiraz, 2007; Kuran, 2002; Sevim, 2009).

Toplumsal yardımlaşmanın bir diğer önemli boyutu, toplumun birlik ve beraberlik duygusunu pekiştirmesidir. Bir arada hareket eden bireyler, hem birbirleriyle dayanışma içerisinde olmanın manevi tatminini yaşar hem de ortak bir amaç için çalışmanın getirdiği aidiyet duygusunu güçlendirir (Raiborn, 2003). Bu durum, toplumsal bağların kuvvetlenmesine ve sosyal uyumun artmasına katkıda bulunur (Sevim, 2009). Örneğin, Türk kültüründe köklü bir gelenek olan imece, bireylerin iş birliği yaparak ve ortaklaşa gayret göstererek bir işi tamamlamasını ifade eder. Köy halkının bir araya gelerek bir okul inşa etmesi, tarla işlerini birlikte tamamlaması veya bir düğün hazırlığını organize etmesi imece usulü yardımlaşmanın örneklerindendir. Bu tür yardımlaşma faaliyetleri, bireylerin yalnızca fiziksel ihtiyaçlarını değil, aynı zamanda sosyal ihtiyaçlarını da karşılamaya katkı sunar.

Sonuç olarak, bireysel ve toplumsal yardımlar, birbirini tamamlayan iki önemli boyuttur. Bireysel yardım, kişinin kendi çevresine yönelik doğrudan etkileri ile öne çıkarken, toplumsal yardımlaşma daha geniş ölçekli sorunlara çözüm sunar ve toplumun genel refahını artırır. Her iki yardım türü de insan doğasının sosyal yönünü yansıtarak, dayanışma ve iş birliği sayesinde bireylerin ve toplumların daha güçlü ve dayanıklı olmasını sağlar.

2.1.5.4. Türk-İslam Kültüründe Yardımseverlik

Türk-İslam kültürü açısından yardımseverlik oldukça önemli bir yere sahiptir. Yardımlaşmanın Kuran-ı Kerim'in çeşitli ayetlerinde ve birçok hadiste öğütlenmesi ve hatta emredilmesi, çok sayıda atasözünde yardımsever olmanın teşvik edilmesi bu önemi

yansıtmaktadır. İslam dini yardımın miktarından çok gönülden gelerek yapılmasına önem vermiş, Müslümanların mallarını Allah yolunda harcamalarını bir ibadet olarak kabul etmiştir. Zekât, sadaka, kurban ve öşür gibi ibadetler toplum genelinde yardımlaşma bilinci ve geleneği oluşturma, toplumsal yapıyı güçlendirme ve sorumluluk bilinci oluşturma açısından oldukça kıymetlidir (Bayraktaroğlu, 2010). İslam dininin temel kaynaklarında yardımlaşmaya verilen önem Türk kültürünü de etkilemiş, Türklerin yazılı eserlerinde ve toplumsal yaşamlarında birçok örnekle kendini göstermiştir. Örneğin Türk-İslam geleneğinin ilk ve önemli yazılı eserleri arasında gösterilen Atebetü'l-Hakayık'ta yardımseverlik, *"Elinde yenebilecek ne varsa, aç insanı doyur. Giyilebilecek elbise bulursan, çıplağı giydir."* benzeri ifadelerle vurgulanmıştır (Çağbayır, 2013). Sadaka taşı, imece usulü, zimem defteri ödemesi ve askıda ekmek gibi Türk kültürüne ait gelenek ve görenekler ile *"Sağ elin verdiğini sol el görmesin."* ve *"İyilik et denize at, balık bilmezse Halik bilir."* şeklindeki atasözleri ise toplumsal anlamda yardımlaşmaya verilen önemi göstermekle kalmamış, yardımın nasıl yapılması gerektiği konusunda da örnek teşkil etmiştir.

Kılıçla fethedilen yerleri kalemle korumayı rehber edinen ve vakıf medeniyeti olarak anılan Osmanlı Devleti de yardımlaşmaya büyük önem vermiş ve bunu toplum genelinde yaygın hâle getirmeye çalışmıştır (Köç, 2016). İnsanların kullanımı için inşa edilmiş çok sayıda külliye, han, köprü ve medrese vakıf kültürünün cisim bulmuş hâlidir. Ancak bu kültür yalnızca insanların faydalanabileceği eserler ve hizmetler yapmakla sınırlı kalmamış diğer canlıların da ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmuştur. Kuşların barınması için yuva yapmak, sokak hayvanlarına ekmek vermek, yaralı hayvanları tedavi etmek, leylekleri korumak ve nehirleri temizlemek amacıyla kurulan vakıflar bu anlamda güzel örnekler olarak dile getirilebilir (Köç, 2018; Müftüoğlu, 2016).

2.1.6. Çizgi Roman

Bu başlık altında çizgi roman kavramı, çizgi romanın biçimsel özellikleri, çizgi roman türleri, çizgi romanın dünyada ve Türkiye'de tarihsel gelişimi, dijital çizgi roman, eğitici çizgi roman ve eğitimde çizgi roman kullanımının kuramsal temelleri hakkında bilgilere yer verilmiştir.

2.1.6.1. Çizgi Romanların Kavramı

Çizgi romanın ne olduğu ne zaman ortaya çıktığı, bir sanat dalı olup olmadığı ve nasıl tanımlanması gerektiği soruları, uzun yıllardır araştırmacılar ve yazarlar tarafından tartışılmaktadır. Günümüzde özellikle çizgi romanın tanımı konusunda ortak bir görüş birliğine varılamamıştır (Beaty, 2015). Bu durum, çizgi romanın biçimsel özellikleri açısından hangi unsurları içerdiği ve hangi unsurları dışarıda bıraktığı, yani neyin çizgi roman olarak kabul edilip edilmeyeceği konusundaki görüş ayrılıklarından kaynaklanmaktadır (Ünal, 2018). Bununla birlikte, çizgi romanın zaman içinde değişime uğraması ve farklı kültürel bağlamlarda yeniden şekillenmesi, kesin bir tanım yapmayı zorlaştıran bir diğer etkendir. McCloud (2018) ve Kireççi (2020) de çizgi romanın durağan bir kavram olmadığını, her neslin ve kültürel bağlamın ona yeni anlamlar yüklediğini belirtmektedir. Bu nedenle, çizgi romanın tanımı tarihsel ve kültürel dinamiklere bağlı olarak sürekli değişmektedir. Örneğin, teknolojik gelişmelerin etkisiyle çizgi romanların dijital ortamlara taşınması, daha önce bazı tanımlarda yer alan çizgi romanların basılı olması gerekliliğine yeni bir bakış açısı kazandırmıştır.

Alan yazında çizgi roman kavramına dair genel kabul görmüş bir tanım bulunmamakla birlikte, çeşitli araştırmacılar tarafından yapılan farklı tanımlara yer vermek, bu kavramın nasıl ele alındığına dair farklı bakış açılarını ortaya koymak açısından yararlı olacaktır.

Modern çizgi romanın babası olarak kabul edilen İsviçreli yazar/çizer, eğitim bilimci ve sanat eleştirmeni Rodolphe Töpffer, "Bay Jabot'un Hikâyesi" (Histoire de M. Jabot) adlı eserinin önsözünde bu yeni anlatım biçimini şu şekilde nitelendirmiştir (Paltani-Sargologos, 2011):

> *"Bu küçük kitap karmaşık bir yapıya sahiptir. Kitap çizimle meydana getirilen resimlerden oluşmaktadır. Her bir resme bir ya da iki satırlık metinler eşlik etmektedir. Metinler olmadan resimler bulanık bir anlama sahip olur; resimler olmadan metinler ise hiçbir anlam ifade etmezdi. Bunların bir araya gelmesi yeni bir roman türünü şekillendirmiştir."*

Töpffer'in bu ifadeleri, çizgi romanların temel olarak resim ve yazı olmak üzere iki unsurdan oluştuğunu, bu unsurlar arasında resmin daha baskın bir rol oynadığını ve her iki unsurun da birbirini tamamlayacak şekilde kullanıldığını vurgulamaktadır (Yıldız, 2017). Yıldır (1984) da *"birbirinden tamamıyla farklı iki ana ögenin, yazı ve çizginin birleşmesiyle gerçekleşen bir anlatım sanatıdır"* şeklindeki çizgi roman tanımlamasıyla resim ve yazı uyumuna öne çıkarmıştır.

Platin (1985), çizgi romanı *"elle çizilmiş ve belirli bir süreklilik içinde art arda gelen, bir metinle bütünleşen ve basılı olan resimlerden oluşan anlatım biçimi"* şeklinde tanımlamıştır. Bu tanım çizgi romanın biçimsel özelliklerinin yanında hazırlanma biçimi ve basılı olması gerekliliğini de vurgulaması açısından yukarıdaki tanımlardan ayrışmaktadır. Çizgi romanların basılı olması gerektiğini ifade eden bir başka tanım da çizgi romanı bir sanat formu olarak kabul eden Duncan ve Smith (2009) tarafından yapılmıştır. Onlara göre çizgi roman *"Anlatının tüm yönlerinin yan yana dizilmiş paneller ve sayfalar hâlinde görsel ve dilsel imgelerle temsil edildiği bir cilttir. Ciltten kastımız, bir araya getirilmiş kâğıt yaprakları koleksiyonudur."* Inge (1990) ise çizgi romanı kültürel bir unsur olarak ele aldığı kitabında bant karikatürünü *"tekrarlanan bir dizi karakter üzerine bir dizi panelle anlatılan genellikle balonlar içinde diyalog ve bir anlatı metni içeren, gazetelerde seri olarak yayınlanan açık uçlu dramatik bir anlatı olarak"* tanımlamıştır.

Çizgi romanı *"ardışık sanat"* olarak tanımlayan Eisner (1985), bu sanatın metin ve resmin birleşiminden oluştuğunu ve bu birleşimin okuyucuya sözel ve görsel olarak hitap etmesi gerektiğini dile getirmiştir. Eisner'in ardışık sanat tanımını dikkate alan McCloud (2018), bu tanımın çizgi romanı animasyon gibi ardışık düzene sahip diğer formlardan ayırmada yetersiz kaldığını ifade etmiş ve kendi tanımını ortaya koymuştur: "*Okuyucuda estetik bir tepkiye yol açma veya bir mesaj iletmeye yarayan bitişik düzende bir nizama göre ardışık duran görsel veya başka imgeler."* Bu tanım, normatif yapısına ve oldukça kapsayıcı olmasına karşın önceki tanımlamalarda çizgi romana atfedilen birçok özelliği (resmin ağırlıkta olması, seri üretim, basılı olması vb.) içermediği için eleştirilmiştir (Beaty, 2017). Ardışık sanat kavramı çizgi roman tanımlamasında yalnızca McCloud tarafından dikkate alınmamıştır. Blacbeard çizgi romanı "*Anlatı metninin çok az olduğu ya da hiç olmadığı, hikâye panelleri içindeki açıklayıcı diyalog balonlarıyla anlatılan açık uçlu bir hikâye dizisinde tekrarlanan karakterlerin konu alındığı, resimlendirilmiş ardışık bir anlatı."* şeklinde tanımlayarak çizgi romanın ardışık bir anlatı olduğunu dile getirmiştir (Blackbeard ve Crain, 1995). Güvenç (2018), kendisinden öne yapılmış birçok tanımı da dikkate alarak oldukça kapsayıcı bir tanım yapmıştır: Çizgi roman,

> *"Olay örgüsünün sürekliliğinin ve kahramanların olaylara katılımının kesintiye uğratılmadan ardışık resimlerle sağlandığı; diyalogların, düşüncelerin ve anlatımların ilişkili resimler içinde verildiği; kendine özgü dil göstergeleri olan ve bu göstergeleri yine kendine özgü tekniklerle sunan; bir metne bağlı olarak başlayan, gelişen ve son bulan, düzenli veya düzensiz aralıklarla yayımlanan anlatı türüdür."*

Meskin (2007) mevcut çizgi roman tanımlarının, çizgi romanın tarihsel özgüllüğüne dikkat etmemeleri gibi nedenlerden ötürü tatmin edici olmadığını belirtirken çizgi romanı tanımlamanın acil bir ihtiyaç olmadığını da vurgulamıştır. Ona göre çizgi roman bir sanat olduğunu çoktan ispat etmiştir ve çizgi romanla ilgili kavramsal çerçevede sıkışıp kalmak yerine bu konuda atılması gereken diğer adımlara odaklanmak gerekmektedir. Benzer şekilde çizgi romanın biçimsel özelliklerini ve sistematiğini belirleme noktasında önemli çalışmalar yapan bazı araştırmacı ve çizerler de çizgi romanın tanımıyla ilgili süregelen tartışmalar yerine, bu anlatı türünün sahip olduğu özellikleri incelemenin daha faydalı bir yaklaşım olduğuna inanmışlardır. David Kunzle, Will Eisner ve Scott McCloud bu isimler arasında yer almaktadır (Beaty, 2015). Bu bağlamda, Eisner'in (1985) *Çizgi Roman & Ardışık Sanat* (*Comics & Sequential Art*) adlı eseri, çizgi roman alanında bir dönüm noktası olarak kabul edilmektedir. Benzer şekilde, McCloud'un 2018 yılında Türkçe'ye de çevrilen *Görünmez Sanat*: *Çizgi Romanı Anlamak* (*Understanding Comics*: *The Invisible Art*) adlı eseri, çizgi romanın biçimsel özelliklerini ortaya koyması açısından önemli bir başvuru kaynağı olarak değerlendirilmektedir.

Çizgi romanların özellikleri ve temel unsurlarının ne olduğu konusunda çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Waugh (1947), çizgi romanların (i) ardışık paneller, (ii) okurun sevgilisi hâline gelen sürekli karakterler ve (iii) konuşma balonları olmak üzere üç temel unsurdan oluşan bir anlatım biçimi olduğunu ifade etmiştir. Bu değerlendirme çizgi romanın biçimsel özelliklerini öne çıkarırken aynı zamanda çizgi romanın Amerika'da doğduğunu vurgulama ve Amerika dışındaki öncülerini dışlama amacı da taşımaktadır (Beaty, 2015). Carrier (2000) de çizgi romanların (i) konuşma balonları, (ii) bağlantılı bir hikâye ve (iii) kitap ölçeğinde olması şeklinde üç özelliğe sahip olması gerektiğini ifade etmiştir. Ancak bazı çizgi romanların konuşma balonuna sahip olmaması hatta yazıyı hiç kullanması göz önünde bulundurulduğunda Carrier tarafından dile getirilen bu özelliklerin oldukça kısıtlayıcı olduğu ifade edilebilir (Meskin, 2007).

Kunzle (1973) ise çizgi romanın sahip olması gereken özellikleri dört maddede sıralamıştır:

i. Birbirinden ayrı bir imgeler dizisine sahip olmalıdır,

ii. İmge metne ağır basmalıdır,

iii. Bandın yer aldığı ve ilk başta yer almasının öngörüldüğü mecra yeniden üretilebilir, yani basılı formda bir kitlesel iletişim aracı olmalıdır,

iv. Dizi hem ahlaki hem de güncel bir hikâye anlatmalıdır.

Tuncer (1993), çizgi romanların çizgi öykülerden doğduğunu ancak sonradan ayrı bir anlatım biçimi kimliği kazandığını dile getirmiş ve bu iki biçimin ortak özelliklerini şöyle sıralamıştır:

i. Birbirini izleyen resimlerle anlatılan bir öykü,
ii. Karakterlerin, bir maceradan diğerine süregelen özellikleri,
iii. Konuşma veya metnin, resim içinde yer alması,
iv. Resim ile metnin bir bütün oluşturması, hatta resmin ağır basması,
v. Düzenli aralıklarla yayımlanması.

Sonuç olarak burada incelenen çeşitli tanımlar, çizgi romanın resim ve metnin bir araya gelmesiyle oluşan, ardışık bir anlatım biçimi olduğu konusunda genel bir uzlaşma olduğunu göstermektedir. Ancak çizgi romanın tanımı ve biçimsel özellikleri üzerine yapılan tartışmalar, bu anlatım biçiminin sabit bir çerçeveye sığdırılamayacağını da vurgulamaktadır. Nitekim çizgi roman gerek tarihsel gelişimi gerekse anlatı yapısı bakımından sürekli evrilen bir sanat formu olarak değerlendirilmektedir. Dolayısıyla Meskin'in (2007) de belirttiği gibi çizgi romanın bir sanat dalı olup olmadığı konusunda şüpheye yer yoktur. Bu nedenle, çizgi romanı tanımlama çabalarına fazlaca odaklanmak yerine, bu anlatı türünün sunduğu anlatı olanakları üzerine düşünmek daha verimli bir yaklaşım olacaktır. Günümüzde çizgi roman, dijitalleşme ve yeni medya araçlarının etkisiyle farklı formlara evrilerek gelişimini sürdürmektedir. Bu bağlamda, çizgi roman çalışmalarının yalnızca kavramsal tartışmalarla sınırlı kalmaması; çizgi romanların kültürel, eğitsel, sanatsal ve sosyolojik açılardan ele alınarak incelenmesi gerekmektedir.

2.1.6.2. Çizgi Romanın Biçimsel Özellikleri

Çizgi romanlar genellikle resim ve yazının bir uyum içinde bir arada kullanıldığı ve bu yolla bir hikâyenin aktarıldığı bir anlatım biçimi olarak nitelendirilmektedir. Bir çizgi romanın niteliği bu iki unsurun bir bütünlük içinde sunulabilmesiyle yakından ilişkilidir. Bu noktada resmin ve yazının anlattıklarının birbirini tekrar etmeden birbirini destekleyici bir yapıya sahip olması gerekmektedir (Inge, 1990; Saraceni, 2003; Ünal, 2018). Bu uyumun sağlanabilmesi ve tekrar riskini azaltabilmek amacıyla birçok araştırmacı çizgi romanda resmin yazıya göre ön planda olması gerektiğini dile getirmiştir (Blackbeard ve Crain, 1995; Cantek, 2014; Yıldız, 2017).

Çizgi romanların temel unsurları resim ve yazıdır. Ancak bir çizgi roman sayfası açıldığında, sadece resimler ve yazılarla değil, aynı zamanda bu unsurların belirli bir düzen içinde kullanımıyla da karşılaşılır. Çizgi roman sayfalarında resimler genellikle kareler (paneller) içinde yer alırken, bu kareler arasında boşluklar bulunur ve metinler çoğunlukla balonlar içinde sunulur. Dolayısıyla, çizgi romanın biçimsel özellikleri yalnızca resim ve yazıdan ibaret olmayıp, bu unsurların sayfa içinde nasıl organize edildiği de büyük önem taşımaktadır. Saraceni (2003), The Language of Comics (Çizgi Romanın Dili) adlı eserinde çizgi romanı oluşturan dört ana unsurdan bahsetmektedir:

i. ***Panel (Kare/Çerçeve)***: Çizgi romanın temel anlatı birimi olup olayların görsel olarak sunulduğu çerçevelerdir.
ii. ***Kareler arası boşluk (Oluk/Gutter)***: Paneller arasında yer alan ve okuyucunun sahneler arasındaki ilişkileri zihinsel olarak tamamlamasını sağlayan boşluklardır.
iii. ***Balon***: Karakterlerin diyaloglarını veya düşüncelerini ifade etmek için kullanılan metin kutularıdır.
iv. ***Yazı kutuları***: Hikâyeye dair ek bilgilerin veya anlatıcının yorumlarının yer aldığı metinlerdir.

Bu unsurların bir araya gelme biçimi, çizgi romanın görsel ve anlatısal yapısını şekillendirerek kendine özgü bir dil oluşturmasını sağlamaktadır. Dolayısıyla her bir unsurun ayrıca ele alınması çizgi romanın yapısını anlamaya katkı sağlayacaktır.

i. Panel (Kare/Çerçeve): Paneller, çizgi romanın temel yapı taşlarından biridir ve her biri belirli bir sahneyi ya da anlatı anını temsil eder (Alsaç, 1994). Paneller genellikle dikdörtgen biçimindeki bir çerçeve şeklinde kullanılır. McCloud (2018), panelleri zamanın ve mekânın bir kısmını izole eden çerçeveler olarak nitelendirmiştir. Saraceni (2003), çoğu çizgi romanın 6 ila 9 panelden oluşan sayfa yapısına sahip olduğunu ifade etmiştir. Bununla birlikte bir ya da iki panelden oluşan sayfalar ile dokuzdan fazla panele sahip sayfaların da mevcut ettiğini belirtmek gerekir.

Çizgi roman sayfasındaki her bir panel, belirli bir zaman dilimini veya sahneyi temsil etmektedir. Çizgi romanların temel amacı, bir hikâyeyi ardışık bir yapıyla anlatmak olduğundan, paneller bu anlatının temel taşıyıcılarıdır. Bu doğrultuda, her panelin öncelikle kendi içinde tutarlı ve bütünlüklü olması gerekmektedir. Bunun yanı sıra, anlatının akıcılığını ve ardışıklığını sağlamak için panellerin birbirleriyle uyum içinde olması ve birbirlerini

tamamlayıcı nitelikte düzenlenmesi büyük önem taşımaktadır (Kireççi, 2018). Panellerin şekli, büyüklüğü ve düzeni, hikâyenin akışını doğrudan etkileyen faktörlerdir. Örneğin, geniş paneller genellikle büyük ölçekli olayları veya yavaş geçen sahneleri betimlerken, küçük ve sık kullanılan paneller zamanın hızlı ilerlediğini ya da hareketli anları göstermek için tercih edilir. Eisner (1985) de panel düzeninin, okuyucunun hikâyeye nasıl dâhil olacağını belirleyen en önemli görsel anlatım araçlarından biri olduğunu vurgulamıştır.

Panelin içeriği, çizerin hikâyeyi nasıl aktarmak istediğine bağlı olarak değişebilir. Saraceni (2003), panellerin hem mekânsal hem de zamansal düzeni sağlayarak okuyucunun anlatılan konuyu daha iyi anlamasına yardımcı olduğunu belirtmiştir. Panellerin sınır çizgileri de anlatının doğasına göre değişebilir; kalın çerçeveli paneller sahneye vurgu yaparken, çerçevesiz paneller daha akışkan bir anlatım sunar. Panel içinde kullanılan görüntüler ve karakterlerin yerleşimi, okuyucunun sahneyi nasıl yorumlayacağını belirler. Eisner (1985), bir panel içindeki figürlerin ve nesnelerin yerleşiminin, sahnenin dramatik etkisini artıran önemli bir unsur olduğunu ifade etmiştir. Örneğin, karakterin panelin merkezinde yer alması, onun sahnede baskın bir figür olduğunu ima ederken, köşelere itilmiş karakterler güçsüzlük veya edilgenlik hissi yaratabilir. Bu nedenle paneller, yalnızca hikâyeyi taşıyan çerçeveler değil, aynı zamanda anlatının estetik ve anlatısal bir unsuru olarak da işlev görür.

ii. Kareler arası boşluk (Oluk/Gutter): Çizgi roman anlatısının temel unsurlarından biri, paneller arasındaki boşluklardır. McCloud (2018), kendisinden önceki pek çok çizer ve araştırmacı gibi bu boşlukları *gutter* (oluk) olarak adlandırmış ve anlatının yönlendirilmesindeki rolünü ayrıntılı bir şekilde açıklamıştır. Görünüşte boş bir alan gibi duran oluklar, aslında okuyucunun hikâyeyi anlamlandırma sürecinde aktif bir rol oynadığı bölgelerdir. Bu bağlamda, çizgi romanlar anlatılmak istenen her şeyi yalnızca paneller içindeki resim ve yazılarla sunarak okuyucuyu pasif bir alıcı konumuna düşürmez. Paneller arasında doğrudan gösterilmeyen olaylar, okuyucunun zihninde tamamlanarak anlatının bütünlüğünü sağlar. Bu süreçte okuyucu, belki de diğer pek çok anlatı biçiminde olduğundan daha aktif bir rol üstlenir. McCloud (2018), çizgi romanın kalbi olarak gördüğü bu zihinsel doldurma ve canlandırma sürecini *closure* (tamamlama) olarak adlandırmıştır. Ona göre tamamlama, çizgi romanın en belirgin anlatı tekniklerinden biridir ve bu süreç okuyucuyu çizgi romanın bir parçası hâline getirmektedir. Görsel 2.1 çizgi romanda oluğun rolünü anlamaya yardımcı olacaktır.

Görsel 2.1. *Çizgi Romanda Oluğun Rolü*

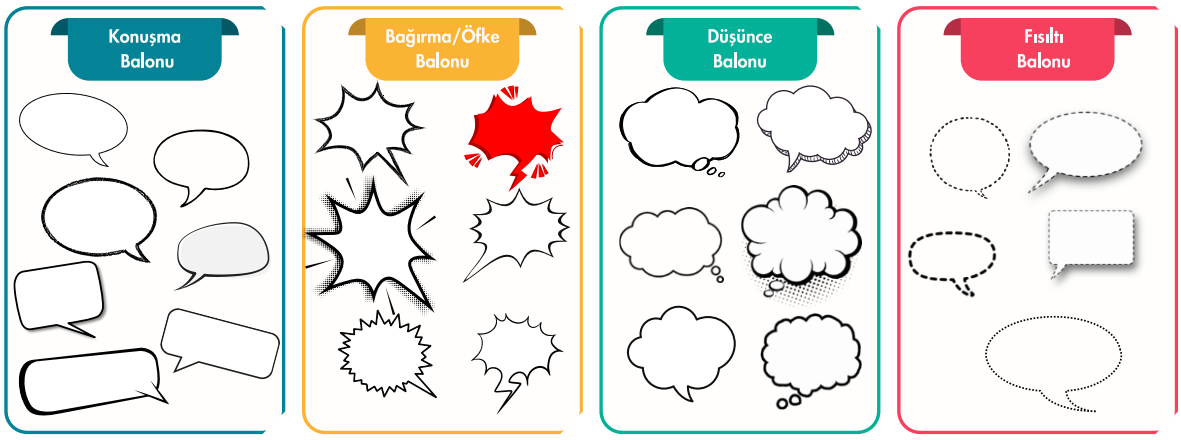
Görsel 2.1'de yer alan beş panelli çizgi roman, bir doğum sürecini konu almaktadır. Ancak anlatı, yalnızca bu beş panelle sınırlı değildir. Örneğin, ikinci ve üçüncü panel arasında, karakterlerin hastaneye ulaştığı ve doğumun gerçekleştiği anlaşılmaktadır. Okuyucu, bu iki panel arasında yaşanan yolculuğu ve doğum sürecini kendi zihninde kurgular ve canlandırır. Bu süreç, her okuyucu için farklı bir şekilde şekilleneceğinden, çizgi romandaki oluklar, okuyucunun anlatıya aktif olarak katılımını sağlayarak onu hikâyenin bir parçası hâline getirir.

iii. Balon: Balonlar, çizgi roman karakterlerinin konuşmalarını, düşüncelerini ve iç monologlarını aktaran unsurlardır. Eisner (1985), balonların sadece bir diyalog aktarma aracı olmadığını, aynı zamanda sahnedeki duygu yoğunluğunu da belirlediğini ifade eder. Bu nedenle balonlar, çizgi roman anlatısının vazgeçilmez bir bileşeni olarak kabul edilir. Saraceni (2003), balonların çizgi romanın dilsel göstergeleri olduğunu ve şekillerinin, içeriğin anlamını güçlendirdiğini dile getirmiştir. McCloud (2018) ise çizgi romanlarda şimdiye kadar en fazla kullanılan, en karmaşık ve çok yönlü ikonların konuşma balonları olduğunu belirtmiştir. Balonlar eliptik bir daireden ve onun karaktere doğru giden uzantısından (kuyruk) oluşur

(Kireççi, 2018). Balonların okuma sırası genellikle soldan sağa ve yukarıdan aşağıya doğrudur. Bu düzen "Z" düzeninde okuma olarak isimlendirilebilir. Balonların çizgi romanlarda yaygın biçimde kullanılmaya başlaması 1930'lu yıllardan sonra olmuştur. İlk ortaya çıktıklarında, adlarından da (baloon) anlaşılacağı gibi balona benzer bir formda tasarlandıkları için bu isimle anılmışlardır. Günümüzde ise çizerin tercihine bağlı olarak biçimlerinde değişiklikler yapılsa da temel işlevlerini koruyarak kullanılmaya devam etmektedir (Başımoğlu, 2009).

Çizgi romanlarda balonlar farklı amaçlarla kullanılabilmektedir. Bu doğrultuda balonların yaygın kullanım türleri şunlardır.

- *Konuşma balonları*: Karakter arasındaki diyalogların yer aldığı balonlardır. Düz çizgilerle çizilmiş, oval veya yuvarlak şekillere sahiplerdir. Karakterin normal ses tonuyla konuştuğunu gösterir. Balonun karaktere bağlanan kuyruğu genellikle düz ve nettir.
- *Bağırma/öfke balonları*: Keskin, sivri köşeli veya patlama şeklinde tasarlanır. Balonun kenarları genellikle testere dişi gibi sivri çıkıntılara sahiptir. Yazı karakteri de genellikle daha büyük ve kalındır. Bu balonlar bağırma, kızgınlık ve öfke gibi yoğun duygu durmalarında kullanılır.
- *Düşünce balonları*: Bulut formunda çizilen, daha yumuşak hatlı balonlardır. Karakterin iç dünyasını, düşüncelerini veya hayallerini temsil eder. Balonu karaktere bağlayan kuyruk, küçük bulutlar veya kabarcıklar şeklinde tasarlanır. Balon içindeki yazılar genellikle eğik biçimde yazılır.
- *Fısıltı balonları*: Kesik çizgilerle veya noktalı hatlarla çizilir. Karakterin fısıldadığını veya alçak sesle konuştuğunu gösterir. Genellikle konuşma balonundan daha küçük ve yuvarlak bir şekle sahiptir (Görsel 2.2.)



Görsel 2.2. *Çizgi Romanda Yaygın Kullanılan Balon Türleri*

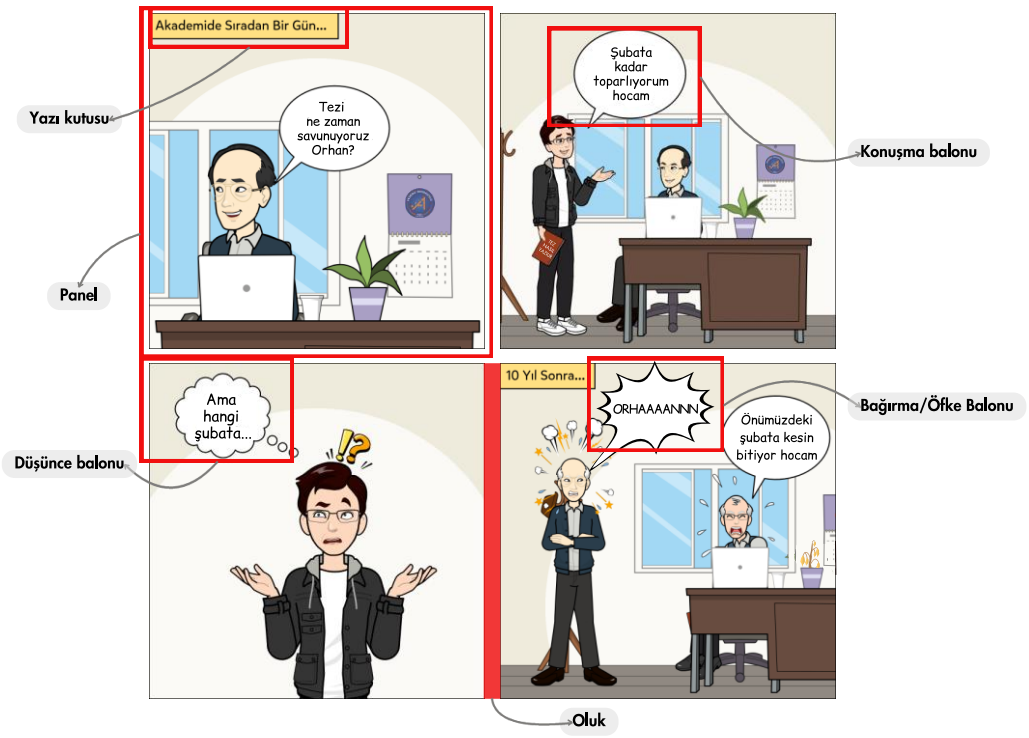
Bahsedilen bu balon türlerinin yanında balon boyutlarının ve balonların içindeki yazı tiplerinin de belirli amaçlarla kullanıldığı bilinmektedir. Örneğin büyük balonlar konuşmanın önemini gösterirken kalın yazılar ve büyük harflerle yazılan diyaloglar vurgulu ifadeleri ve yoğun duygu durumlarını belirtmede kullanılabilir. Balonlar genellikle beyaz renkle gösterilse de renkli çizgi romanlarda farklı renkler de kullanılabilmektedir. Örneğin kızgınlık ve öfkeyi yansıtmada kırmızı, hastalık ve kıskançlığı yansıtmada yeşil, karamsarlığı ve kötülüğü yansıtmada siyah renkli balonlar kullanılmaktadır (Mey, 2006).

Çizgi romanlarda kullanılan balonlar, yalnızca karakterlerin diyaloglarını aktarmakla kalmaz, aynı zamanda hikâyenin tonunu, anlatım biçimini ve karakterlerin duygu durumlarını da ifade ederler. Balonların çeşitliliği, çizgi romanın görsel anlatısını zenginleştirir ve okuyucuya daha ilgi çekici bir deneyim sağlar. Balonların şekilleri, sınırları ve içerdikleri metinler, karakterlerin duygu durumunu ve anlatının atmosferini yansıtarak, çizgi romanın sanatsal gücünü pekiştirir (Saraceni, 2003). Dolayısıyla balonlar çizgi romanlarda yalnızca metin taşıyıcısı değil, aynı zamanda anlatının bütünleyici bir parçası olarak oldukça önemli bir yere sahiptir (Eisner, 1985).

iv. Yazı kutuları:

Yazı kutuları, anlatıcının hikâyeye yön vermesi ve okuyucuya ek bilgiler sunması için kullanılan ögelerdir. Saraceni (2003), yazı kutularının film ya da dizilerde duyulan dış sesi temsil ettiğini ve temel işlevinin paneldeki diyalogları desteklemek olduğunu ifade etmiştir. Genellikle panellerin üst veya alt kısmında yer alırlar. Sahne açıklamaları, zaman atlamaları, mekân tasviri veya anlatıcının yorumlarını içerebilirler (Kireççi, 2018). Yazı kutuları, resim ya da diyaloglarla aktarılamayan durumlar hakkında okuyucuyu bilgilendirerek anlatıyı daha güçlü hâle getirir. Kireççi (2018), yazı kutularının dört farklı işleve sahip olduğunu belirtmiştir: (i) Zaman ve mekân hakkında bilgi verme, (ii) iç sesi aktarma, (iii) panelde yer almayan karakterin konuşmasını aktarma, (iv) anlatı hakkında bilgi verme.

Sonuç olarak çizgi romanın dört temel unsuru, çizgi romanın görsel ve sözel anlatım yapısını şekillendirerek okuyucuya kendine özgü bir deneyim sunmasını sağlar. Çizgi romanın bahsedilen dört ana unsuruna Görsel 2.3'te yer verilmiştir.



Görsel 2.3. *Çizgi Romanın Temel Unsurları*

Yukarıda bahsedilen unsurların yanında çizgi romanlarda anlatıyı güçlendirmek adına çeşitli ses efektleri ve simgeler de kullanılmaktadır. Ses efektleri, panelde yer alan karakterlerin ya da herhangi bir unsurun hareketinin yansıtılması maçıyla kullanılmaktadır. Bunlar yansıma sesler olabileceği gibi farklı hareketlerin seslerini temsil eden yazılardan da oluşabilir. Ayrıca ünlem, soru işaretleri de farklı duygu durumlarını yansıtmak amacıyla kullanılabilmektedir. Çizgi romanlarda kullanılan ses ve yazı efektlerinin bazı örnekleri Görsel 2.4'te sunulmuştur.

Görsel 2.4. *Çizgi Romanlarda Kullanılan Efekt Örnekleri*

Panel, oluk, balon ve yazı kutusu gibi unsurların bir araya gelmesi çizgi romanı oluşturmaktadır. Yukarıda bu unsurlara ilişkin bilgiler yer almaktadır. Öte yandan çizgi romanı yalnızca yapısal olarak incelemek eksik bir bakış açısı olacaktır. Dolayısıyla çizgi romanın içeriğine ilişkin çeşitli özelliklerin de ele alınması gerekmektedir.

i. Çizgi romanda konu: Çizgi romanlar küçükten büyüğe geniş kitlelere hitap etme gücüne sahiptir. Bu nedenle, ele alınan konunun hedef kitlenin ilgisini çekebilecek nitelikte olması büyük önem taşımaktadır. Tuncer (1993), çizgi roman yazarları için en büyük zorluklardan birinin, seçilen konuyla okuyucunun ilgisini çekmek olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda, çizgi roman konusunun belirlenmesinde, içinde bulunulan kültürel yapı, toplumun gelenek ve görenekleri, değer yargıları, tarihi birikimi ve hedef kitlenin özellikleri gibi unsurlar dikkate alınmalıdır.

ii. Çizgi romanda karakter: Karakterler çizgi romanların oyuncu kadrosu; ana karakterler ise başrolleridir. Okuyucuların çizgi roman karakterleriyle kendilerini özdeşleştirdiği ve onları rol model olarak gördüğü belirtilmektedir (Topkaya ve Yılar, 2015; Tuncer, 1993). Bu nedenle, karakter tasarımı, çizgi romanın beklenen ilgiyi görmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Nitekim birçok çizgi romanın adını ana karakterinden alması da bu unsurların ne denli belirleyici olduğunu göstermektedir. Çizgi roman karakterleri genellikle, iyiler ve onların düşmanları olan kötüler olmak üzere iki zıt gruptan oluşur. Çizgi romanların konusu da çoğunlukla bu iki grup arasındaki mücadelelerden oluşur. Ana karakterler genellikle insanlar arasından seçilse de Art Spiegelman'ın *Maus* ve Bülent Üstün'ün *Kötü Kedi Şerafettin* gibi eserlerinde olduğu gibi, hayvan karakterlerin de ana kahraman olarak kullanılabildiği görülmektedir.

iii. Çizgi romanda dil: Çizgi romanların hem resim hem de yazı unsurlarından oluştuğu, ancak anlatımda resmin baskın bir rol oynadığı bilinmektedir. Bu yönüyle çizgi romanlarda kullanılan dil, birçok edebi türde kullanılan dilden farklılık göstermektedir (Tuncer, 1993). Çizgi romanlarda dil, anlatıyı tek başına aktarmak zorunda değildir; aksine, resimle uyum içinde olmalı ve anlatıyı destekleyerek hikâyenin akıcılığını sağlamalıdır. Bu bağlamda, çizgi romanlarda kullanılan dilin, okuyucunun kolayca anlayabileceği, akıcı ve samimi bir yapıya sahip olması önemlidir. Diyalogların kısa, doğrudan ve etkili olması, anlatının hızını ve akıcılığını artırarak okuyucuya daha etkili bir okuma deneyimi sağlar (Alsaç, 1994).

iv. Çizgi romanda zaman: Çizgi roman, zamanın kullanımı açısından oldukça açık bir yapıya sahip olsa da (Tuncer, 1993) zamanın değişimini paneller içinde görsel olarak yansıtmak oldukça zordur. Okuyucu zaman değişimini bir panelde değil ancak hikâyenin tamamında görebilir. Yukarıda da bahsedildiği gibi zamanda geriye gitme ya da iki panel arasında uzun bir zamanın geçtiği durumlarda yazı kutuları kullanılabilir. Çizgi romanda zaman okuyucunun sayfalar arasında gidip gelmesini engelleyecek biçimde tasarlanmalıdır (Kireççi, 2020). Eisner (1974), çizgi romanlarda şimdiki zaman kullanımının ya da konuyu şimdiki zamana göre ele almanın okuyucunun ilgisini çektiğini dile getirmiştir.

v. Çizgi romanda mekân: Mekân, çizgi romanın görsel dünyasını oluşturan ve karakterlerin içinde hareket ettiği fiziksel çevreyi tanımlayan unsurdur. Çizgi romanda zaman gösteriminin zorluğuna karşı mekânın gösterimi oldukça kolaydır. Bu kolaylık çizgi romanın görselliğinden kaynaklanmaktadır. Okuyucu panellerde yer alan resimler aracılığıyla hangi mekâna baktığını, mekânın özelliklerini kolayca anlayabilir (Kireççi, 2020). Çizgi romanlar, mekân tasviri açısından oldukça elverişli bir anlatım türüdür. Bundan dolayı gerçekçi mekânların yanı sıra fantastik dünyalara ait mekânlar da çizgi romanlarda yer alabilir. Mekân tasarımında, hikâyenin geçtiği dönemin yansıtılması, anlatıya uygun perspektifin kullanılması ve mekânların sahnelerin akıcılığını destekleyecek şekilde düzenlenmesi büyük önem taşır. Bu nedenle, mekân tasarımının dikkatle yapılması, çizgi romanın anlatım gücünü ve atmosferini doğrudan etkileyen unsurlardan biri olarak değerlendirilmelidir.

Çizgi roman hazırlığı temelde iki aşamadan oluşan bir süreçtir: çizgi roman senaryosunun oluşturulması ve bu senaryonun çizim hâline getirilmesi. Yukarıda ağırlıklı olarak çizgi romanın çizim süreciyle ilgili unsurlar ele alınmıştır. Dolaysıyla çizgi romanın ilk aşaması olan senaryo yazım sürecine de değinmek, anlatının bütünlüğü açısından önemli görülmektedir. Bolan (200), her çizgi romanın bir hikâyeyi anlattığını ve bu hikâyeye ait senaryonun da üç aşamada hazırlanabileceğini vurgulamıştır. Öncelikle birkaç cümle ile özetlenebilecek bir *konu* belirlenir. İkinci aşamada konunun nasıl işleneceğinin geniş biçimde anlatılır ve bu aşama *tretman* olarak adlandırılır. Son aşamada ise panellerdeki resim ve yazıların nasıl olacağının belirlendiği *senaryo* yazılır.

Senaryo oluşturma süreci, çizgi romanın temel hikâyesinin belirlenmesini, olay örgüsünün yapılandırılmasını ve karakterlerin diyaloglarının yazılmasını içerir. Bu süreçte, hikâyenin akıcılığı, karakterlerin tutarlılığı ve görselliğe uygun bir anlatım dili oluşturulması büyük önem taşımaktadır. Çizgi romanın etkili bir senaryoya sahip olması hem metin hem de

görselle desteklenen senaryosunun sağlam temellere dayanmasına bağlıdır. Bu nedenle, başarılı bir çizgi roman için senaryo ve çizim aşamalarının birbirini tamamlayan unsurlar olarak ele alınması gerekmektedir. Anlatının gücü de bu iki unsurun uyumuna dayanmaktadır.

Anlatı kavramı, insanlık tarihi boyunca var olmuş ve çeşitli sanat biçimlerinde kendini göstermiştir. Yazı ve görsel uyumuna dayalı bir anlatı türü olan çizgi romanlar da okuyucuyu kendine çekmede birçok anlatı türünde kullanılan ardışık beş adımlı klasik anlatı yapısından sıklıkla yararlanmaktadır (Başakcioğlu, 2023). Çizgi roman senaryosunun bu adımlar doğrultusunda yapılandırılması anlatının ilgi çekici olmasını ve okuyucunun sürece dahil olmasını sağlar. Klasik anlatı yapısının serim, düğüm, çatışma, doruk noktası ve çözüm olmak üzere beş aşamadan oluştuğu kabul edilmektedir (Ersümer, 2013; Ünal, 2015).

i. Serim: Serim aşaması, hikâyenin temel unsurlarının tanıtıldığı bölümdür. Bu aşamada okuyucuya karakterlerin kişilik özellikleri, hikâyenin geçtiği mekân ve zamanın sunumu ve anlatının temel bağlamı hakkında bilgi verilir . Çizgi romanlarda serim, genellikle birkaç panel veya sayfa içinde görsel ipuçları ve diyaloglar aracılığıyla hızlı bir şekilde sunulur.

ii. Düğüm: Düğüm, hikâyenin ana olaylarının geliştiği, gerilimin yükseldiği ve karakterlerin karşılaştıkları sorunların detaylandırıldığı bölümdür. Bu aşamada anlatıya yan karakterler, düşmanlar, yeni mekânlar ve ikinci derecede olaylar eklenerek hikâye zenginleştirilir.

iii. Çatışma: Çatışma, hikâyede gerilimin yükseldiği ve karakterlerin ciddi kararlar almak zorunda kaldıkları aşamadır. Bu aşamada karakter kendi içinde bir çatışma yaşayabileceği gibi düşmanları ile de bir çatışma hâlinde olabilir. Bu aşamada çatışmanın sonucunun belli edilmemesi ya da çatışmanın eşit bir görünüme sahip olması okuyucunun heyecanını canlı tutmaya katkı sağlayacaktır.

iv. Doruk Noktası: Doruk noktası, hikâyenin en kritik ve heyecanlı anıdır. Gerilim ve aksiyonun üst seviyeye çıktığı bu aşamada genellikle ana çatışmanın çözümünü sağlayacak büyük bir olay yaşanır ya da kahraman en büyük görevini yerine getirmek durumunda kalır.

v. Çözüm: Çözüm, hikâyenin tüm ana noktalarının bir araya getirildiği ve karakterlerin yaşadıkları olayların sonuçlarını gördüğümüz aşamadır. Bu aşamada çatışmanın sonuçları, hikâyenin karakterler üzerindeki etkisi, karakterlerin yaşananlardan nasıl etkilendiği ya da bu sürecin kendilerine nasıl hissettirdiği aktarılabilir. Ayrıca yazar bu aşamada okuyucuya bir mesaj iletebilir ya da sonraki anlatının ilk adımlarını atabilir.

Alman romancı ve oyun yazarı Gustav Freytag (1816-1895), klasik anlatı yapısını daha sonra kendi adıyla da anılacak olan bir piramitle (Freytag Piramidi / Fereytag Üçgeni) özetlemiştir (Şekil 2.4.).

Şekil 2.4. *Freytag Piramidi (Klasik Anlatı Yapısının Aşamaları)*

Bu aşamalar, Aristoteles'in Poetika'sında tanımlanan klasik dramatik yapıdan sinemaya ve çizgi romanlara kadar birçok anlatı biçiminde uygulanmıştır. İzleyicinin veya okuyucunun anlatıya duygusal olarak bağlanması için bu yapının oldukça faydalı olduğu ifade edilmektedir (Başakcioğlu, 2023).

Klasik anlatı yapısı birçok anlatı türünde kullanıldığı gibi çizgi romanlarda da kullanılmaktadır. Kireççi çizgi romanlarda anlatıyı oluşturan senaryonun beş farklı teknikle kaleme alınabileceğini belirtmiştir.

EC Comics Tarzı Senaryo Yazımı: Bu teknik yazının resme oranla öne çıktığı bir yapıya sahiptir. Önce hikâye yazılır ve hangi panelde hikâyenin hangi kısmının anlatılacağı belirlenir. Bu panellerde yer alması düşünülen diyaloglar da çizimden önce yazılır. EC tarzında hikâye genellikle sondan başa doğru yazılır. Senarist kafasındaki büyük finali dikkate alarak olayları geri doğru sarar ve başlangıca ulaşır.

Tam Donanımlı Senaryo: Bu teknikte tretmanlar ayrıntılarıyla birlikte ele alınır. Karelerin betimlenmesinden, diyalog ve kutu yazılarının ne olacağına kadar bütün ayrıntılara senaryoda yer verilir.

Tretman Senaryo: Bu teknikte yazar kafasındaki senaryoyu karakterin yönelimini, duygularını ve söyleyeceklerini de içerecek biçimde ancak çok da uzun olmayadan çizere iletir. Bu süreçte geniş zamanın kullanıldığı yüzeysel anlatım öne çıkar. Çizer bu senaryodan hareketle kendi yorumunu da katarak çizimi yapar. Dolayısıyla yazar ve çizer arasındaki uyum oldukça önemlidir.

Diyalog Senaryosu: Bu senaryo, tretman senaryosu tekniğinde yazılmış bir senaryonun ardından kaligrafist için ya da ne çizeceğinden emin olan bir çizerin çizdiği karakterlerin temel aldığı öyküyü tamamlaması için yazılır. Senarist bu senaryoda kaligrafiste yol göstermek için gerekli yönlendirme ve vurgulamaları belirtir.

Deneysel Senaryolar: Bu teknikte senarist karelerin içinde olması gerekenleri karakterlerin duygu durumlarını, hareketlerini ve karelerin yerini belirtir. Çizer, karelerin boyutunu ayarlamakta özgür bırakılmıştır.

2.1.6.3. Çizgi Roman Türleri

Çizgi romanları ele aldıkları konulara, anlatım tarzlarına ve hedef kitlelerine göre türlere ayırmak mümkündür. Ancak çizgi romanların hemen her alanında olduğu gibi türlere ayırma konusunda da farklı bakış açıları söz konusudur. Tarihsel süreçte çizgi romanların sanat, eğitim, edebiyat, sağlık, propaganda, tarih ve gündelik yaşam gibi pek çok alanda kullanılması, bu anlatı biçiminin özellikle konularına göre net bir şekilde türlere ayrılmasını güçleştirmektedir (Güvenç, 2018). Bu nedenle, Kagelmann (1976), çizgi romanları içeriğine göre değil, okuyucu üzerinde bıraktığı etkiye göre iki türe ayırmıştır: Gerilim yaratan "macera" çizgi romanları ve neşe veren "güldürü" çizgi romanları. Tuncer (1993), bu sınıflamanın akılcı olmakla birlikte klasik çizgi romanlar ile sosyal ve politik çizgi romanları içermemesi nedeniyle eksik olduğunu belirtmiştir. Zanettin (2008) de çizgi romanları keskin sınırlarla belirlenmiş türler altında toplamanın güç olduğunu savunarak, bu eserlerin genelini kapsayan komedi, epik ve trajedi gibi üst türler altında sınıflandırmanın daha uygun bir yöntem olduğunu belirtmiştir.

Günümüzde çizgi romanların ele aldığı konuların oldukça çeşitlenmiş olması, bu anlatı biçiminin içeriklerine göre türlere ayrımını güçleştirmektedir. Ancak, bu güçlüğe rağmen çizgi

romanları içeriklerine göre türlere ayırmayı tercih eden araştırmacılar da mevcuttur. Örneğin Duncan ve Smith (2009) çizgi romanları türlere ayırırken uzun ömürlük, popülerlik ve medya üzerindeki etki açılarını dikkate alarak çizgi romanları geniş bir yelpazede değerlendirmişlerdir.

Gençlik Mizahı: Gençlik mizahı, süper kahraman türü kadar yaygın olmasa da çizgi romanın ilk dönemlerinden itibaren var olmuştur. Çoğunlukla genç karakterler ve onların başından geçen komik, eğlenceli olayları konu alır.

Aşk Hikâyeleri: Bu tür, gençlik mizahından farklı olarak karakterlerin olgunlaşma sürecine odaklanır ve genellikle kadın okuyuculara hitap eder. Hikâyeler antoloji formatında sunulur ve her biri farklı karakterlerin aşk serüvenlerini anlatır. Ana karakterler okuyucuların kendileriyle özdeşleşebilmesi için gerçekçi biçimde betimlenir.

Komik Hayvanlar: Hayvanların insan gibi konuşturulduğu ve davrandığı bu türün köklerini Ezop masallarına kadar götürmek mümkündür. Çizgi roman dünyasında en dikkat çeken örneklerden biri, 1913'te yayımlanan *Krazy Kat* serisidir. 1940 yılında Dell Yayınevi, Walt Disney karakterlerini içeren ilk komik hayvan çizgi romanını basarak türü popüler hâle getirmiştir.

Korku Çizgi Romanları: Bu türde doğaüstü olaylar ve bilinmeyen varlıklara sıkça yer verilir. Korkunun en büyük unsurlarından biri, karakterin hayatta kalıp kalamayacağına dair belirsizliktir. Dramatik gerilim ve beklenmedik olaylar, okuyucuların ilgisini canlı tutar.

Anı (Biyografik) Çizgi Romanlar: Bu türde sanatçılar veya yazarlar, kendi hayatlarını veya tanınmış kişilerin yaşam öykülerini çizgi roman formatında anlatır. İlk örneklerden biri 1972'de yayımlanan *Binky Brown Meets the Holy Virgin Mary* adlı yeraltı çizgi romanıdır.

Suç Çizgi Romanları: Gerçek hayattaki suç hikâyelerinden esinlenen veya tamamen kurgusal suç olaylarını anlatan bu tür, içeriği nedeniyle sıkça tartışmalara yol açmıştır. Bazı çizgi romanlar, suç dünyasının karanlık yanlarını sergileyerek toplumsal eleştiri de yapmıştır.

Dedektif Çizgi Romanları: Bu tür, özellikle 1930'lu yıllarda popülerleşen sert mizaçlı özel dedektiflerin maceralarına odaklanır. Süper kahramanların yaygınlaşmasıyla popülerliği azalmış olsa da çizgi roman dünyasında önemli bir yere sahiptir.

Eğitsel Çizgi Romanlar: Eğitsel çizgi romanlar, sağlık, sosyal sorumluluk, teknik beceriler veya edebi eserleri tanıtmak gibi çeşitli amaçlarla kullanılmıştır. İnsanları bilinçlendirmek veya belirli konularda eğitmek için tasarlanmıştır.

Vahşi Doğa (Jungle) Çizgi Romanları: Tarzan'dan ilham alınarak geliştirilen bu türde, genellikle ormanlarda yaşayan güçlü erkek ve kadın kahramanlar yer alır. Çoğu zaman vahşi doğayı korumak veya tehditlere karşı mücadele etmek üzerine kurulu hikâyeler anlatılır.

Çocuk Çizgi Romanları: Çocuklara yönelik çizgi romanlar, basit ama eğlenceli hikâyeler sunar. *Katzenjammer Kids* gibi erken dönem gazetelerde yayımlanan örnekler, çocukların yetişkin dünyasıyla olan etkileşimini mizahi bir dille anlatmıştır.

Dövüş Sanatları (Kung Fu) Çizgi Romanları: 1970'lerde popülerleşen kung fu ve dövüş sanatları filmleriyle paralel olarak ortaya çıkan bu tür, dövüşçü kahramanların maceralarını anlatır. Dövüş teknikleri, rekabet ve adalet temaları ön plandadır.

Film Çizgi Romanları: Hollywood filmleri, televizyon dizileri ve hatta video oyunlarından uyarlanan çizgi romanlar bu kategoridedir. Sinemadaki popüler yapımların çizgi roman formatında anlatılması, türün yaygın bir kullanım alanı olmasını sağlamıştır.

Tanıtım Çizgi Romanları: Bu tür çizgi romanlar, belirli bir ürünü tanıtmak veya bir mesaj iletmek amacıyla üretilir. Reklam kampanyaları, halkla ilişkiler projeleri ve eğitim kampanyaları için kullanılabilir.

Bilim Kurgu Çizgi Romanları: Bilim kurgu türü, genellikle gelecekte geçen, bilimsel gelişmelerin insanlık üzerindeki etkisini irdeleyen hikâyeleri içerir. Uzay yolculukları, yapay zekâ ve distopik toplumlar gibi temalar bu türde sıkça işlenir.

Kılıç ve Büyü (Sword-and-Sorcery) Çizgi Romanları: Fantastik kahramanlar, büyücüler ve mitolojik yaratıklarla dolu olan bu tür, *Conan the Barbarian* gibi klasik karakterlerle tanınır. Güçlü savaşçılar, egzotik diyarlar ve büyü ögeleri, türün temel özellikleridir.

Yeraltı (Underground) Çizgi Romanları: Bu tür, 1960'ların karşı kültür hareketiyle ortaya çıkmış ve tabu konulara yer veren bağımsız yapımların önünü açmıştır. Sansüre karşı bir tepki olarak doğmuş, özgür anlatım biçimleriyle dikkat çekmiştir.

Savaş Çizgi Romanları: Savaş çizgi romanları, savaşın dramatik yönlerini ve askerlerin yaşadığı zorlukları anlatır. Kimi çizgi romanlar kahramanlık öykülerine odaklanırken, bazıları savaşın anlamsızlığını ve yıkıcılığını gözler önüne serer.

Süper Kahraman Çizgi Romanları: Süper kahraman çizgi romanları, çizgi roman endüstrisinin en popüler türlerinden biridir. Öncülüğünü 1938'de çıkan Superman'in yaptığı bu

türde süper güçlere veya olağanüstü yeteneklere sahip kahramanlara yer verilir. Günümüzde en çok satan çizgi roman türlerinden biri olarak varlığını sürdürmektedir.

Çizgi romanları, içeriklerine, konularına ya da okuyucuda oluşturduğu duygu durumuna göre türlere ayırmanın yanında senaryoları açısından da türlere ayırmak mümkündür. Kireççi (2020), çizgi romanları senaryo bakımından (sayfa sayısı, yayın mecrası vb.) sekiz türe ayırmıştır.

- Devamlı seriler
- Kısa/Mini seriler
- Tek sayılık çizgi romanlar
- Albüm çizgi romanları
- Antoloji çizgi romanları
- Bant çizgi romanları
- Espri sayfası
- Kısa öykü

2.1.6.4. Çizgi Romanın Tarihsel Gelişimi

2.1.6.4.1. Dünyada Çizgi Roman

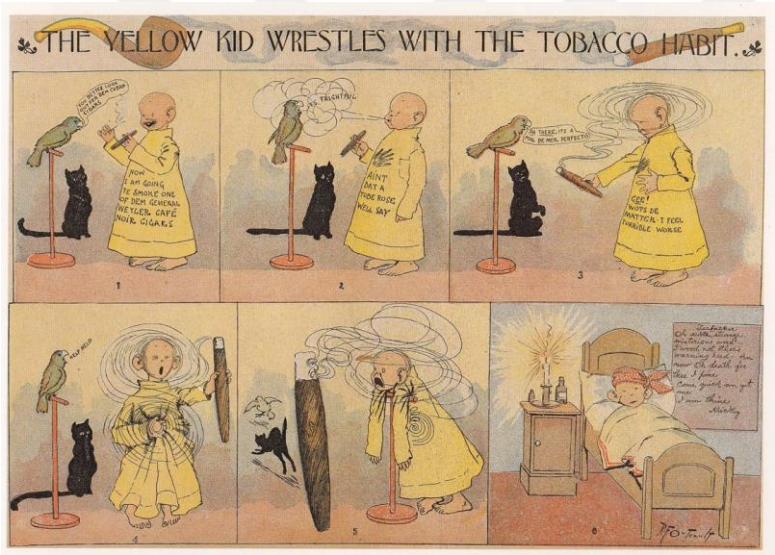
Çizgi romanın başlangıç noktası olarak bazı araştırmacılar tarih öncesi çağlara işaret etmekte ve bu türün insanlığın en eski anlatı formlarına kadar dayandığını belirtmektedir (McCloud, 2018). Bu görüşü savunan araştırmacılar antik Mısır hiyeroglifleri, Mezopotamya tabletleri, Antik Yunan freskleri ve Roma'daki Trajan Sütunu gibi eserlerin resimli anlatının ilk örnekleri olduğunu savunmaktadır. Benzer şekilde Orta çağ Avrupası'nda kiliselerde bulunan vitraylar ve Bayeux Halısı üzerindeki ardışık resimler de bu anlamda çizgi romanların ilk örnekleri olarak kabul edilmektedir. Çizgi romanların tarihinin Mısır hiyerogliflerine kadar uzandığını iddia eden araştırmacıların aksine birçok araştırmacı burada bahsedilen eserlerin çizgi roman olarak kabul edilmesinin zoraki bir çaba olduğunu dile getirmiştir (Horn, 1998). Bu görüşü savunan araştırmacılar çizgi romanların temel özelliklerinden birinin basılı olması olduğunu ve bundan dolayı mağara resimleri, hiyeroglifler, halı desenleri ve sütün işlemelerinin çizgi roman olarak kabul edilemeyeceğini ifade etmektedir (Duncan ve Smith, 2009; Inge, 1990; Platin, 1985).

Çizgi romanların basılı olması gerektiğinden hareketle bu anlatı sanatının doğuşunu matbaanın icadı sonrasında aramak gerekmektedir (Cantek, 2014). Bugün çizgi roman olarak adlandırılan anlatı formatının gelişimi açısından William Hogarth (1697-1764) önemli bir figür olarak kabul edilir. 18. yüzyıl İngiltere'sinde sanatçı, toplum eleştirisi yapmak amacıyla, bir dizi resimli anlatı geliştirmiştir. Özellikle *A Harlot's Progress* (1732) ve *A Rake's Progress* (1733) adlı eserleri, çizgi romanın temel öğeleri olan ardışık paneller, resim ve yazının birleşimi ve karakterlerin sürekli bir anlatı içinde sunulması gibi özellikleri barındırmaktadır (Cantek, 2014; Tuncer, 1993). Hogarth, çalışmalarında resim ve yazıyı bir bütünlük içinde sunulmuş ve ilk defa bu çizimler için "cortton" nitelendirilmesi kullanılmıştır. Günümüzde çizgi romanların temel unsurlarından olan balonlar da yine ilk defa bu çalışmalarda kullanılmıştır (Tuncer, 1993).

Hogarth'ın başlattığı bu görsel anlatım geleneği 19. yüzyılın ilk yarısında İsviçreli sanatçı Rodolphe Töpffer (1799-1846) tarafından sürdürülmüştür. Çizgi romanın bilinen ilk biçimleri, tarih öncesi, Orta Çağ ve Rönesans dönemlerindeki çeşitli örneklerle ilişkilendirilebilir. Ancak modern çizgi romanın doğuşu, modern çizgi romanın babası olarak da kabul edilen Töpffer ile şekillenmiştir. Töpffer, 1827 yılında çizdiği *Voyages en Zigzag* ve *Mösyö Vieux-Bois* (Görsel 2.5.). gibi eserlerinde, ardışık paneller, karakter gelişimi ve çizgiyle ifade edilen mizahi anlatıyı bir araya getirerek çizgi romanın temel unsurlarını oluşturan sanatsal bir anlatım biçimi geliştirmiştir (McCloud, 2018; Yağlı, 2017). Töpffer'in eserleri, Avrupa'da ve Amerika'da büyük ilgi görmüş ve çizgi romanın uluslararası bir sanat biçimi olarak gelişmesinin önünü açmıştır.

Görsel 2.5. *Mösyö Vieux-Bois (Rodolphe Töpffer, 1827)*

Modern çizgi romanın ilk örnekleri Avrupa'da ortaya çıksa da bu anlatı türü asıl gücüne ve ününe ABD'de kavuşmuştur. Dahası bazı araştırmacılar çizgi romanların Amerika'ya özgü bir anlatı sanatı olduğunu ileri sürmüştür (Waugh, 1947). ABD'de çizgi romanın ortaya çıkışı, 19. yüzyılın sonlarına dayanmaktadır. Joseph Pulitzer ve William Randolph Hearst gibi büyük medya patronları, gazete tirajlarını artırmak amacıyla resimli hikâyeler yayımlamaya başlamışlardır (Cantek, 2014; Horn, 1998). Bu dönemde, Richard Outcault tarafından çizilen *"The Yellow Kid"* (Sarı Çocuk) (1896), çizgi romanın sürekli öykü, sürekli karakter, resim içinde diyalog gibi bütün özelliklerine sahip olması açısından ayrı bir yere sahiptir (Tuncer, 1993). Aslında bu eser ilk olarak Hogan's Alley olarak bilinmekteydi. Ancak gazetelerin satış kaygısıyla renkli baskıya geçmesi ile karakterin elbisesi sarıya boyandığı için (Görsel 2.6.) ismi de değişmiştir (Cantek, 2014). İsminden ya da renginden bağımsız olarak The Yellow Kid, modern çizgi roman formatının ilk örnekleri arasında yer almaktadır.



Görsel 2.6. *The Yellow Kid (1896)*

Bu dönemde George Mc Manus tarafından hazırlanan *Biribg Up Father* (Güngörmüşler) eseriyle çizgi romana yönelik temel bakışın gelişimine önemli katkı sağlamıştır (Cantek, 2014). Benzer şekilde 20. yüzyılın başlarında Winsor McCay de *Little Nemo in Slumberland* (1905) adlı eseriyle çizgi roman sanatına yeni bir boyut kazandırmıştır. McCay, detaylı arka planlar ve karmaşık kompozisyonlar kullanarak çizgi romanın estetik yönünü geliştirmiştir (Sefer, 2022). Birinci Dünya Savaşına kadar olan dönemde öne çıkan ve Amerikan çizgi romancılığının öncüleri arasında gösterilen diğer bir çizgi roman da George Harriman'ın *Krazy Kat* (1913) isimli eseridir. Bu ilk dönem çizgi romanlarının geneli eğlendirici ve eğitici bir yapıya sahiptir. Bu eserlerde kahramanlar karşılaştıkları tehlikelerden

genellikle şansları yardımıyla kurtulmayı başarmaktadırlar (Diegritz, 1979). Dönemin başarılı çizerleri arasında gösterilen Hal Foster'in *Tarzan*'ı ve Alex Raymond'un *Flash Gordon*'u çizgi romanların sanatsal ve hikâye anlatımı açısından güçlü bir yapıya sahip olmasına katkı sağlamıştır. Bu eserler, çizgi romanın edebi bir anlatı biçimi olarak kabul edilmesini hızlandırmış ve 1930'larda süper kahraman çizgi romanlarının önünü açmıştır.

Çizgi romanın tarihsel süreci, 20. yüzyıl boyunca farklı ekonomik, politik ve toplumsal gelişmelere bağlı olarak önemli değişimler geçirmiştir. 1930-1950 yılları, çizgi romanın Altın Çağı (Golden Age) olarak kabul edilen bir dönemi temsil ederken, 1950-1970 yılları, çizgi roman endüstrisinin sansürle karşı karşıya kaldığı, ancak yeni anlatım biçimlerinin ortaya çıktığı ve tür çeşitliliğinin arttığı bir dönem olarak öne çıkmaktadır (Mazlum, 2022).

1930'ların başlarında çizgi roman artık sadece gazete eklerinde yer alan bir medya formatı olmaktan çıkmış, bağımsız yayınlar olarak basılmaya başlanmıştır (Haugen, 2005). Bu süreçte Eastern Color Printing Company tarafından 1933'te basılan *Funnies on Parade,* modern çizgi roman dergilerinin ilk örneklerinden biri olarak kabul edilmektedir (Cantek, 2014). 1935 yılında *Famous Funnies* adlı derginin piyasaya sürülmesi ile de çizgi roman endüstrisinin ticarileşme süreci hızlanmıştır (Goulart, 2000). 1930'lu yıllarda başlayan çizgi roman dergiciliğinin yükselişini çıkan dergi sayıları da desteklemektedir. ABD'de 1939'da 60 olan dersi sayısı 1945'te savaşa rağmen 100'e çıkmıştır (Cantek, 2014). 1930'ların sonlarına doğru süper kahraman temalı çizgi romanlar büyük ilgi görmeye başlamıştır. 1938 yılında, Jerry Siegel ve Joe Shuster tarafından hazırlanan *Süpermen*'in Action Comics'in ilk sayısında yer alması, süper kahraman çizgi romanlarının doğuşunu simgeler (Uzun, 2021). Süpermen'in başarısını takiben, *Batman* (1939), *Wonder Woman* (1941) ve *Captain America* (1941) gibi ikonik karakterler çizgi romanların altın çağı olarak kabul edilen dönemin öne çıkan çizgi romanları olmuştur (Haugen, 2005).

II. Dünya Savaşı sırasında çizgi romanlar, Amerikan hükümeti tarafından propaganda aracı olarak kullanılmıştır (Gürdağcık, 1985). Captain America Comics'in ilk sayısının kapağında Kaptan Amerika'nın Adolf Hitler'e yumruk attığı sahne (Görsel 2.7.), çizgi romanların savaş propagandasında nasıl kullanıldığının çarpıcı bir örneğidir (Derdiyok, 2011). Bu dönemde, çizgi romanlar hem cephedeki askerlerin moralini yükseltmek hem de iç piyasada vatanseverlik duygusunu pekiştirmek amacıyla yoğun olarak üretilmiştir (Sarıkaya, 2021). Savaş yıllarında çizgi roman endüstrisi büyük bir yükseliş yaşamış, 1943 yılında çizgi roman tirajları 18 milyona ulaşmış ve toplam pazar büyüklüğü 72 milyon dolara ulaşmıştır (Duncan

ve Smith, 2009). Ancak, savaş sonrası dönemde ABD'de çizgi romanların popülerliği azalmaya başlamış ve süper kahraman temalı çizgi romanlar yerini suç, korku ve bilim kurgu türlerine bırakmıştır. Bu durumun ortaya çıkmasında Amerikalı bazı usta çizgi roman sanatçılarının ölümlerinin yanında savaş sırasında Amerikan çizgi romanlarına erişim sıkıntısının yaşanması ve bundan dolayı bazı ülkelerin kendi çizgi romanlarını üretmiş olmaları etkili olmuştur. Örneğin bu dönemde Fransa-Belçika ekolü ürünü olan *Red Kit* ve *Tintin (Tenten)*; İtalya ekolü ürünü olan *Tex Willer* ve *Pecos Bill* gibi çizgi romanlar oldukça popüler hâle gelmiştir. Bu gelişmeler savaş sonrası dönemde Amerikan çizgi romanlarının, süper kahraman çizgi romanları ile yakaladığı üstünlüğünü Avrupa'ya kaptırmasına neden olmuştur (Cantek, 2014).

Görsel 2.7. *Kaptan Amerika'nın İlk Sayısının Kapağı*

1950'li yıllar, çizgi roman endüstrisi için büyük zorlukların yaşandığı bir dönem olmuştur. Özellikle korku ve suç türündeki çizgi romanların artışı, kamuoyunda ve siyasi çevrelerde çizgi romanların gençleri suça teşvik ettiği yönünde tartışmalara yol açmıştır (Hall ve Friedman, 2020). 1954 yılında psikiyatrist Fredric Wertham'ın *Seduction of the Innocent* (Masumun Baştan Çıkarılması) adlı kitabını yayımlaması, çizgi romanlara yönelik toplumsal tepkileri artırmış ve ABD Senatosu'nda çizgi romanların çocuklar üzerindeki etkisi hakkında soruşturmalar açılmıştır (Güreli, 1997). Wertham, kitabında çizgi romanların çocuk suçluluğunun ciddi bir nedeni olduğunu savunmuştur. Ayrıca kitap çizgi romanların, çocuklara nasıl suçlu olacaklarını öğreten örnekler ve hikâyeler sunduğu için sapkın davranışlarda bulunmayan çocukları bile etkileyebileceğini ele almıştır. Wertham bundan dolayı kitabına

Masumun Baştan Çıkarılması adını vermiştir. Kitap çizgi romanlara karşı olumsuz bakışın yaygınlaşmasında önemli rol oynamıştır. Öyle ki 1954'te, çizgi romanların olumsuz etkilerini ele alan duruşmadan sonra yapılan bir anket, Amerikalıların üçte ikisinden fazlasının çizgi romanların gençlik suçlarının bir nedeni olduğuna inandığını göstermiştir (Hall ve Friedman, 2020).

Wertham'ın öncülüğünü yürüttüğü çizgi orman karşıtı çabaların bir sonucu olarak çizgi roman endüstrisi *Comics Code Authority (CCA)* (Çizgi Roman Yayın Kuralları) adlı bir otosansür mekanizmasını oluşturmuştur (Tuncer, 1993). CCA, çizgi romanların şiddet, cinsellik, suç ve isyan gibi temaları içermesini yasaklayan katı kurallar getirmiştir (Cantek, 2014). Bu kurallardan bazıları aşağıda sıralanmıştır.

- Suçlar hiçbir zaman suçluya karşı sempati yaratacak, kanun ve adalet güçlerine karşı güvensizliği teşvik edecek veya başkalarında suçluyu taklit etme isteği uyandıracak şekilde sunulamaz.
- Hiçbir çizgi roman, bir suçun kendine özgü ayrıntılarını ve yöntemlerini açıkça sunamaz.
- Polisler, hâkimler, devlet memurları ve saygın kuruluşlar hiçbir zaman yerleşik otoriteye saygısızlık yaratacak şekilde tanıtılamazlar.
- Suçlular, gösterişli veya taklit edilme arzusu uyandıracak bir konumda gösterilemezler.
- Aşırı şiddet sahneleri yasaklanacaktır. Vahşi işkence, aşırı ve gereksiz bıçak ve silah oyunu, fiziksel acı, kanlı ve iğrenç suç sahneleri ortadan kaldırılacaktır.
- Hiçbir çizgi roman dergisi başlığında korku veya dehşet kelimesini kullanmayacaktır.
- Her türlü korkunç, çirkin, iğrenç resimler kaldırılacaktır.
- Kötülükle ilgili öykülerin yayınlanması yalnızca ahlaki bir sorunu açıklamayı amaçladığı durumlarda kullanılmalı veya yayınlanmalıdır. Hiçbir durumda kötülük, cezbedici bir şekilde veya okuyucunun duygularını incitecek şekilde sunulmamalıdır.
- Burada açıkça belirtilmeyen, ancak tüzüğün ruhuna ve amacına aykırı olan ve genel zevk veya ahlak kurallarının ihlali olarak değerlendirilen tüm unsurlar veya teknikler yasaktır.
- Tüm karakterler toplum tarafından makul ölçüde kabul edilebilir kıyafetlerle tasvir edilecektir.
- Kadınlar fiziksel özellikleri abartılmadan gerçekçi bir şekilde çizilmelidir.
- Yasadışı cinsel ilişkiler ima edilmemeli veya tasvir edilmemelidir. Şiddet içeren aşk sahneleri ve cinsel anormallikler kabul edilemez.
- Boşanma alaylı bir şekilde ele alınmamalı ve özenilecek bir durum gibi aktarılmamalıdır.

- Uyuşturucu madde ve ilaç alışkanlığı, kötü ve zararlı olarak gösterilecektir.
- Her durumda iyi kötüye galip gelecek, kötüler cezalandırılacaktır.

Alınan kararlar birçok yayıncının iflas etmesine, MAD gibi bazı yayınların çizgi romandan dergiye geçmesine, çizerlerin ve yazarların iş bulmada zorluk çekmesine neden olmuştur. Korku çizgi romanları bu kararların ardından ortadan kalkmış ve ana akım yayıncılar çizgi romanların içeriğini ciddi şekilde kısıtlamışlardır. Ayrıca bu kararlar yasadışı çizgi roman yayıncılığının (underground comics) da yaygınlaşmasına neden olmuştur (Hajdu, 2009; Hall ve Friedman, 2020; İlhan, 2016).

Amerika'da çizgi romanları sansürleyen bu kararların yanı sıra televizyonun yaygınlaşması, Amerikan çizgi romancılığının durağanlaşmasında önemli bir etken olmuştur. 1955 yılında Amerikan evlerinin yaklaşık dörtte üçünde televizyon bulunması, birçok sektör gibi çizgi romanları da etkilemiştir (Ertemsir, 2011). Bu dönemde, özellikle DC Comics ve Marvel Comics öncülüğünde süper kahraman çizgi romanları yeniden öne çıkmaya başlamıştır (Mazur ve Danner, 2014). 1956 yılında DC Comics'in *Flash* karakterini yeniden tasarlayarak çizgi roman dünyasına kazandırması, "gümüş çağ" olarak adlandırılan dönemin başlangıcını simgelemiştir (Sarıkaya, 2021). Aynı dönem içinde *Batman, Superman* ve *Wonder Woman* gibi klasik karakterler yeniden popüler hâle gelirken, Marvel Comics 1961'de *Fantastic Four* ve 1962'de *Spider-Man* gibi yeni süper kahramanları piyasaya sürerek büyük bir çıkış yapmıştır (Cantek, 2014). Özellikle Stan Lee ve Jack Kirby'nin Marvel Comics için yarattıkları karakterler, süper kahraman anlatılarını daha insancıl ve karakter odaklı bir yapıya kavuşturmuştur. Örneğin, Örümcek Adam (Spider-Man) karakteri, sıradan bir genç olan Peter Parker'ın süper kahramana dönüşümünü konu alarak genç okuyucuların kendileriyle özdeşleştirebildiği ilk süper kahramanlardan biri olmuştur. 1960'ların sonunda süper kahramanlar, varlıklarını sürdürebilmek için biçim değiştirmek zorunda kalmış; bu dönemde, *Conan* (1970) gibi kılıç ve büyücülük temalı eserler de başarılı örnekler arasında yer almıştır (Sarıkaya, 2021).

1950-1970 yılları arasında Amerikan çizgi romanlarının üstünlüğünü yitirdiği dönemde, Avrupa ve Japonya'da çizgi roman kültürü hızla gelişmeye başlamıştır. Belçika ve Fransa'da, 1959'da yayımlanan *Asterix* ve *Tintin* (Görsel 2.8.) gibi eserler, çizgi roman sanatının yalnızca süper kahraman temalarıyla sınırlı kalmadığını ortaya koymuştur (Cantek, 2014). Öte yandan, Japonya'da Osamu Tezuka'nın 1952'de yayımladığı *Tetsuwan Atom* (Astro Boy) serisi, modern manga endüstrisinin temellerini atmış ve Amerikan çizgi romanlarından farklı olarak, çeşitli

yaş gruplarına ve türlere hitap eden geniş bir yelpaze sunarak kültürel bir fenomen hâline gelmiştir (Ertemsir, 2011).

Görsel 2.8. *Asterix ve Tintin Çizgi Romanlarına Ait Kapak Örnekleri*

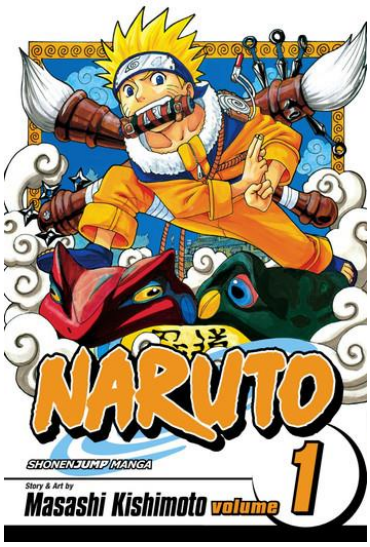
1970'li yıllar, çizgi roman sanatının hem içerik hem de biçim açısından büyük bir dönüşüm geçirdiği bir dönemdir. Bu dönemde özellikle Avrupa'da, Amerika'ya kıyasla daha sanatsal ve entelektüel çizgi roman anlayışı gelişmiştir. Fransa ve Belçika'daki *"bande dessinée"* akımı, çizgi romanın sadece çocuklara yönelik bir eğlence aracı olmadığını, yetişkinler için de önemli bir sanat ve anlatı biçimi hâline geldiğini kanıtlamıştır (Gürdağcık, 1985). Dünyada bu dönemde *"Métal Hurlant"* gibi dergiler, bilim kurgu temalı ve deneysel anlatım teknikleriyle çizgi roman sanatına yeni bir bakış açısı getirmiştir (Beaty, 2008). Japonya'da manga sanatı bu dönemde büyük bir yükseliş yaşamıştır. Osamu Tezuka'nın *"Black Jack"* ve *"Buddha"* gibi eserleri, manga sanatını daha derin ve felsefi anlatılarla zenginleştirmiştir. Aynı zamanda, *"Shōnen Jump"* gibi dergilerin popülerleşmesiyle manga, Japon gençliği arasında en yaygın okuma materyallerinden biri hâline gelmiştir (Gürdağcık, 1985).

Amerika'da ise 1970'lerde "underground comix" hareketi etkisini sürdürmüş, Robert Crumb gibi sanatçılar sansür karşıtı, eleştirel ve bireysel anlatımlarıyla ön plana çıkmıştır. Avrupa'daki anlayışla benzer olarak Robert Crumb ve Art Spiegelman, çizgi romanların kolay anlaşılır, bireysel, görsel olması gerektiğini savunmuş ve bu eserlerin çocuklara değil yetişkinlere hitap etmesi gerektiğine inanmışlardır (Cantek, 2014). Aynı dönemde Marvel Comics ve DC Comics gibi büyük yayınevleri, süper kahraman hikâyelerini daha karanlık ve toplumsal sorunlara duyarlı hâle getirmiştir. Özellikle 1970'lerin sonunda Frank Miller ve Alan

Moore gibi yazarlar, süper kahraman anlatılarını daha olgun bir kitleye hitap edecek şekilde yeniden şekillendirmiştir (Lente ve Dunlavey, 2012). Alan Moore'un *"Watchmen"* (1986) ve Frank Miller'ın *"The Dark Knight Returns"* (1986) gibi eserleri, çizgi romanın yalnızca çocuklara hitap eden bir medya olmadığını göstermiştir. Bu eserler, süper kahraman türüne yeni bir gerçekçilik ve derinlik kazandırarak, çizgi romanın yetişkin okuyucu kitlesine ulaşmasını sağlamıştır (Beaty, 2008). 1980'lere gelindiğinde, Avrupa çizgi roman endüstrisinin sanatsal gelişimi Amerika'dan daha ilerideydi. Özellikle Hugo Pratt'in*"Corto Maltese"* gibi eserleri, edebi nitelikleri ve görsel anlatım tarzlarıyla dikkat çekmiştir. Avrupa'daki bu gelişmeler, Amerikan çizgi roman endüstrisinin de daha olgun ve deneysel eserlere yönelmesini teşvik etmiştir (Booker, 2010).

1990'lar, Amerikan çizgi roman endüstrisinde bağımsız yayınevlerinin yükselişiyle dikkat çekmiştir. Image Comics'in kurulması, sanatçıların büyük yayınevlerinden bağımsız olarak kendi eserlerini yayımlamalarına olanak tanımıştır. Bu dönemde piyasaya sürülen *"Spawn"* (Todd McFarlane) ve *"The Sandman"* (Neil Gaiman) gibi eserler, yeni nesil çizgi roman okuyucularını cezbetmiştir (Gürdağcık, 1985). Avrupa'da ise çizgi roman, sanatsal ve edebi yönüyle gelişmeye devam etmiştir. Fransız sanatçı Enki Bilal'in eserleri, bilim kurgu ve politik eleştiri unsurlarını bir araya getirerek grafik roman türünü zenginleştirmiştir. (Lente ve Dunlavey, 2012).

2000'li yıllarda çizgi roman, dijital platformlarla yeni bir boyut kazanmıştır. Webtoon formatının yaygınlaşması, dijital çizgi romanların uluslararası popülaritesini artırmıştır. Japonya'da manga, 2000'li yıllarda küresel bir fenomen hâline gelmiş, *"Naruto"* (Görsel 2.9.), *"One Piece"* ve *"Attack on Titan"* gibi seriler dünya çapında büyük bir okuyucu kitlesi kazanmıştır.



Görsel 2.9. *Naruto Mangasının İlk Sayısının Kapağı*

Günümüzde çizgi roman, yalnızca basılı bir mecra değil, aynı zamanda dijital içerik üretiminin bir parçası hâline gelmiştir. Dijitalleşmenin etkisiyle *"dijital çizgi roman"*, "*web çizgi romanı"*, *"interaktif çizgi roman"*, *"hareketli çizgi roman"*, *"webtoon"* ve son olarak *"yapay zekâ çizgi romanı"* gibi kavramlar çizgi roman literatüründeki yerini almıştır. Baskı maaliyetlerindeki artış ve pek çok okuyucunun dijital ürünleri tercih etmesi gibi nedenlerden dolayı Mervel ve DC Comics gibi öncü şirketler başta olmak üzere çizgi roman üreticileri dijital abonelik yöntemi uygulamaya başlamıştır. Dolayısıyla günümüzde hem çizgi roman üreticilerinin hem de okuyucularının dijital teknolojilerin getirdiği yeniliklere uyum sağlamaya çalıştıkları görülmektedir. Dijital teknolojilerdeki gelişmeler sayesinde okuyucular istedikleri çizgi romanlara kolaylıkla ulaşma imkânı bulduğu gibi bireysel çizerler de eserlerini yayımlayabilecekleri yeni ortamlara kavuşmuştur.

2.1.6.4.2. Türkiye'de Çizgi Roman

Osmanlı İmparatorluğu'nda basılı yayıncılığın gelişmesiyle birlikte, resimli anlatılar da yaygınlaşmaya başlamıştır. Bu dönemde çizgi roman kavramı tam anlamıyla oluşmamış olsa da erken dönem karikatür ve resimli hikâyeler, çizgi romanın temelini oluşturmuştur. 1852 yılında Hosvep Vartanyan Paşa tarafından yazılıp çizilen *"Boşboğaz Bir Adem"* adlı Ermenice harfli Türkçe eser Türkiye'de çizgi roman anlayışını yansıtan ilk eser olarak kabul edilmektedir. Bu eser, modern anlamda bir çizgi roman olmamakla birlikte, resim ve metni birleştiren yapısıyla önemli bir öncüdür. Osmanlı basınında resimli anlatıların yaygınlaşması, özellikle 19. yüzyılın sonlarına doğru hız kazanmıştır. 1869 yılında *"İstanbul"* gazetesinde yayımlanan

resimli anlatılar, dönemin okurlarını eğlendirmek ve bilgilendirmek amacıyla kullanılmıştır (Çakmak, 1996 akt. Ertemsir, 2011).

Osmanlı döneminde karikatür, resimli anlatı geleneğinin en önemli unsurlarından biri hâline gelmiştir. 1870'te yayınlanmaya başlayan *"Diyojen"* ve 1908'de çıkan *"Karagöz"* gibi mizah dergileri hem siyasal hem de toplumsal konuları ele alan görsel hikâyeler içermekteydi. Bu tür anlatılar, özellikle okuryazarlık oranının düşük olduğu bir dönemde görsel iletişimi güçlendirmek açısından büyük önem taşıyordu (Çakır, 2006). 1896 yılında *"Çocuklara Mahsus Gazete"* ve 1904 yılında *"Çocuk Bahçesi"* gibi dergilerde de çizim ve yazının birlikte kullanıldığı çalışmalara rastlansa da bu yayınlar sansür ve baskı gibi nedenlerden ötürü uzun ömürlü olamamıştır (Akgün, 2008).

1923'te Cumhuriyet'in ilan edilmesiyle birlikte pek çok alanda olduğu gibi Türk basınında da önemli gelişmeler yaşanmıştır. Karikatür ve çizgi roman gibi resimli anlatılar da bu süreçte önemli gelişme kaydetmiştir. Cumhuriyet'in erken döneminde, eğitim ve kültürel modernleşme çabaları doğrultusunda çizgi roman ve karikatür yayıncılığı yeni ideolojinin (Kemalizm) yaygınlaşması amacıyla desteklenmiştir (Akgün, 2008). Özellikle bu dönemde yayınlanan çocuk dergilerinin yeni cumhuriyetin görüşlerini benimseyen nesiller yetiştirmede rol oynaması hedeflenmiştir (Eraslan, 2006). 1920'lerde ve 1930'ların başlarında yayımlanan *"Aydede"* ve *"Akbaba"* gibi mizah dergileri, Batı'daki örneklerine benzer şekilde resimli hikâyeler içermiştir. Bu dergilerde yayınlanan karikatürler genellikle yazısız biçimde hazırlanmış ya da yazı karikatüre ilişkin birkaç cümlelik açıklamalar ile sınırlı kalmıştır (Öktem, 2010).

Türkiye'de çizgi romanın ilk örneklerinden biri olarak kabul edilen, Orhan Tolon'un 1929'da yayımladığı resimli anlatılar, çizgi roman formatına uygun anlatım teknikleri içermesi açısından önem taşımaktadır. Tolon'un kareler arasındaki sürekliliği sağlamak için konuşma balonlarını kullanması, Türkiye'de çizgi romanın gelişiminde önemli bir adım olmuştur. Bundan dolayı Tolon, Türkiye'nin ilk çizgi romancısı olarak kabul edilebilir (Cantek, 2014). Cumhuriyetin erken dönemlerinde ve Türkiye'de çizgi romanın gelişiminde ise iki ismin önemi oldukça büyüktür: Abdullah Ziya Kozanoğlu (1906-1966) ve Ratip Tahir Burak (1904-1977). Bir çizer olarak olmasa da yazdığı senaryolarla Türk çizgi romancılığının öncülerinden olan Kozanoğlu'nun 1920'lerde yayınladığı *"Kızıltuğ"* ve 1930'larda çıkan *"Kaan"* çizgi romanları birçokları için yol gösterici olmuştur. Ratip Tahir Burak da Kozanoğlu ile benzer şekilde eserlerinde Türklüğü, Türk kültürünü ve millî duyguları vurgulamış, dini ögelerden uzak

durmayı tercih etmiştir (Alsaç, 1994; Cantek, 2014). Aynı dönemin bir diğer önemli temsilcisi ise Cemal Nadir Güler'dir. Güler'in (1902-1947) *"Amcabey"*(Görsel 2.10.) tiplemesi, 1924 yılından 1947 yılına kadar yayınlanmıştır. Bu eser, tam anlamıyla bir çizgi roman olarak kabul edilmese de çizgi roman dünyasına yaptığı katkılardan dolayı büyük önem taşımaktadır (Alsaç, 1994).

Görsel 2.10. *Cemal Nadir Güler'in Amcabey Tiplemesi*

1930'lu yıllar, Türkiye'de çizgi romanların çocuk dergilerinde yer almaya başladığı bir dönem olarak dikkat çekmektedir. Bu dönemde yayımlanan *"Çocuk Sesi"* (1936), *"Afacan"* (1934) ve *"Ateş"* (1936) gibi dergiler, çizgi romanları eğitim aracı olarak kullanmışlardır. Eğitici ve öğretici olma kaygısı, çizgi romanların içeriğinde belirleyici bir faktör hâline gelmiş ve çocuklara yönelik basit, anlaşılır hikâyeler üretilmiştir (Cantek, 2014). Ateş dergisi ise diğer çocuk dergilerinden farklı olarak, yetişkinlere yönelik çizgi romanlar *(7481 Numaralı Kaçak)* yayımlamış ve yabancı çizgi romanların kopyalarını sunma yoluna gitmiştir. 1939'da yayımlanan *"1001 Roman"* dergisi ise Türkiye'de çizgi roman tarihinin önemli dönüm noktalarından biri olarak kabul edilmektedir. Bu dergi, öncülerinden farklı olarak eğitici olma kaygısı gütmezken, eğlence unsurunu vurgulayan çizgi romanlara diğer dergilere göre daha fazla yer ayırmıştır (Cantek, 2014). Batılı çizgi romanlar bu dönemde özellikle çocuk dergilerinde yayımlanmış, ancak II. Dünya Savaşı'nın başlamasıyla birlikte Avrupa'dan ithal edilen çizgi romanlarda azalma yaşanmıştır (Ertemsir, 2011). Bu durum, yerli çizgi roman üretimi için bir fırsat yaratmış ve Türk çizerlerin kendi kahramanlarını ortaya çıkarmalarına zemin hazırlamıştır.

Türkiye, II. Dünya Savaşı'na girmese de bu savaşın etkilerini güçlü şekilde hissetmiştir. Yayıncılık sektörü de bu dönemde oldukça zor zamanlar geçirmiş, gazete ve dergiler sayfa sayısı azaltma gibi zorunlu tasarruf tedbirlerine başvurmuştur. Savaş ve sonrası dönemde

yabancı çizgi romanların, telif hakkı gözetilmeksizin korsan şekilde yayımlanması yaygın hâle geldiği için 40'lı yıllar "kopya" dönemi olarak isimlendirilmiştir (Sarıkaya, 2021). Dolaysıyla savaşın da etkisiyle 40'lı yıllar çizgi roman yayıncılığı açsından bir duraklama dönemi yaşamıştır. Buna karşın 1943 yılında yayın hayatına başlayan *"Çocuk Haftası"* dergisi kopya anlayışından sıyrılarak yerli çizerlerin eserlerine yer vermiştir. Bu anlayış *"Doğan Kardeş"* (1946) ve *"Çocuk Sesi"* (1947) dergileri ile devam etmiştir. 1948 yılında yayın hayatına başlayan *"Hürriyet"* gazetesi de sayfalarında uzun yıllar boyunca çizgi romanlara yer vermiş ve Türk çizgi romancılığının gelişimine katkı sağlamıştır (Cantek, 2014).

Türkiye'de 1950'li yıllar, çok partili hayata geçiş ve köyden kente göç gibi sebeplerden ötürü siyasi, sosyal ve kültürel alanlarda büyük değişikliklere sahne olmuştur. Bu değişiklikler ile II. Dünya Savaşı'nın etkilerinin azalması, çizgi roman yayıncılığını olumlu yönde etkilemiştir. Bu bağlamda, 1950'li yıllar, 1930'lu yıllar gibi Türkiye'de çizgi romanların yükselişe geçtiği bir dönem olarak değerlendirilebilir. Ancak, bu dönemdeki yükseliş, çocuk dergileri aracılığıyla değil, Hürriyet öncülüğündeki gazete ekleri üzerinden gerçekleşmiştir. *"Fatoş"* ve *"Güngörmüşler"* gibi uzun soluklu ve sevilen çizgi romanlar da bu dönemde okuyucularla buluşmuştur (Cantek, 2014). Bunun yanında 1957 yılında Turhan Selçuk tarafından çıkarılan *"Abdülcanbaz"* karakteri de özgün niteliği ve kalitesiyle Türk çizgi romancılığının başarılı örnekleri arasına girmeyi başarmıştır (Cantek, 2014).

Türk çizgi roman tarihinde 1950'li yılları önemli kılan bir diğer husus ise tarihi çizgi romanların bu dönemde üretilmeye başlamasıdır (Güreli, 1997). İlk yerli çizgi roman kahramanı olarak kabul edilen ve 1953'te yayın hayatına başlayan; 1954'te 40. sayısıyla sona eren *"Köroğlu"* (Görsel 2.11.) dönemin öne çıkan tarihi çizgi romanları arasında yer almaktadır (Alpin, 2006). Ratip Tahir ve Şahap Ayhan gibi çizgi roman sanatçıları, bu dönemde tarihi çizgi roman türünde başarılı işlere imza atmışlardır. Ayrıca, bu dönemde çizgi romanların ele aldığı konuların yanı sıra dil kullanımı ve kahraman tasarımları da değişikliğe uğramıştır; çizgi romanlarda, halkın kolaylıkla anlayabileceği günlük konuşma dili tercih edilmiş ve kahramanlar, halkın içinden sıradan insanlar olarak tasarlanmıştır (Cantek, 2014).

Görsel 2.11. *Köroğlu Çizgi Romanı İlk Sayı Kapağı*

1950'li yılların sonlarına doğru, Türkiye'de çizgi roman alanında bir dönüşüm başlamış ve yabancı çizgi romanların hâkimiyetine karşı yerli üretimler ön plana çıkmıştır. Bu dönemde üretilen eserler, ağırlıklı olarak tarihî kahramanlık anlatıları etrafında şekillenmiş, Türk tarihinin önemli figürleri ve olayları konu edilmiştir. Bu dönemin en dikkat çekici çalışması, Suat Yalaz'ın 1963 yılında yarattığı *"Karaoğlan"*dır. Orta Asya Türk kültürünü ve tarihini temel alan bu kahraman, dönemin popüler Batılı süper kahramanlarına alternatif bir yerli figür olarak ön plana çıkmıştır. Karaoğlan; kahraman, güçlü, cesur ve bağımsız bir savaşçı olarak tasvir edilmiş, batının bireysel kahramanlarından farklı olarak toplumsal bir yapının içinde kurgulanmıştır (Cantek, 2014).

Karaoğlan'ın başarısı, yerli çizgi roman üretimini hızlandırmış ve diğer tarihi çizgi romanların ortaya çıkmasına öncülük etmiştir. Rahmi Turan'ın *"Kara Murat"* karakteri, Osmanlı İmparatorluğu'nun fetih yıllarına dayalı bir kahramanlık anlatısı sunarken, Sezgin Burak'ın *"Tarkan"*ı, Hun İmparatorluğu döneminde geçen epik bir macera serisi olarak kurgulanmıştır. (Ertemsir, 2011). Bu eserlerin ortak noktası, hem Türk tarihine yönelik bir ilgi uyandırması hem de Türk toplumunda kahramanlık ve millî bilinç kavramlarını destekleyen anlatılar sunmasıdır. Bu dönemde çizgi romanlar özellikle genç okuyuculara tarihsel ve kültürel bilinç kazandırmayı amaçlayan bir araç hâline gelmiştir. Aynı zamanda, gazeteler ve dergiler de bu tür çizgi romanları yayımlamaya başlamış, böylece çizgi roman kültürü daha geniş bir kitleye ulaşmıştır (Cantek, 2014). 60'lı yıllar tarihi çizgi romanların popüler hâle geldiği bir dönem olsa da bu dönemde eğlendirici çizgi roman örnekleri de ortaya çıkmıştır. Örneğin, 1963

yılında Sezgin Burak'ın kaleminden çıkan ve Hürriyet gazetesinde yayınlanan *"Bizimkiler"* çizgi romanı mahalle yaşamını ele alan eğlenceli bir yapıya sahipti (Cantek, 2014).

1970'li yıllar, çizgi roman üretiminin daha sistematik hâle geldiği, yayıncılığın profesyonelleştiği ve mizahî çizgi romanların öne çıktığı bir dönem olmuştur. Bu dönemde, kahramanlık anlatılarının yanı sıra toplumsal ve siyasi eleştiriler içeren mizahî çizgi romanlar büyük ilgi görmüştür. Mizahi çizgi romanlar sanat, siyaset, spor ve ekonomi gibi pek çok alanı konu edinmiştir. Cantek (2014), Tay Yayınlarının kurulması, *"Millîyet Çocuk"* ve *"Gırgır"* dergilerini yayın hayatına başlamasını bu döneme damga vuran üç gelişme olarak nitelendirmiştir. 1972 yılında Oğuz Aral yönetiminde yayın hayatına başlayan Gırgır dergisi, yalnızca mizahi bir dergi olmakla kalmamış, aynı zamanda toplumsal olayları eleştiren bir platforma dönüşmüştür. *"Salata", "Fırt"* ve *"Çarşaf"* gibi dergiler de mizahi çizgi romanlara yer veren dönemin önemli diğer dergileri olmuştur. Bu dergilerde yer alan çizgi romanlar, işçi hakları, ekonomik sıkıntılar, siyasi baskılar gibi konuları mizahi bir dille ele almıştır. Bu dönemde, mizahî çizgi romanlar aracılığıyla sosyal ve siyasal olaylara dair hicivli anlatılar geliştirilmiş, çizgi romanlar bir tür muhalif ses hâline gelmiştir (Cantek, 2014). Dolayısıyla Gırgır ve benzeri mizah dergilerinin yükselişi, çizgi romanların bir sanat dalı olarak kabul görmesini kolaylaştırmış, çizerler için toplumsal eleştiri yapabildikleri bir bağımsız bir alan sağlamıştır (Ertemsir, 2011).

Bu dönemde, Suat Yalaz'ın tarihi türdeki *"Karaoğlan"* çizgi romanı Türk çizgi romancılığı açısından oldukça önemli bir yere sahiptir. Karaoğlan, Fransa ve İtalya gibi ülkelerde büyük ilgi görmüş ve Türk çizgi romancılığının uluslararası alanda tanınmasına katkı sağlamıştır (Alpin, 2006). 1970'lerde çizgi romanların popülerliği, sinema sektörüne de yansımıştır. Karaoğlan, Kara Murat ve Tarkan gibi çizgi roman karakterleri, Yeşilçam sinemasına uyarlanmış ve büyük ilgi görmüştür. Cüneyt Arkın'ın başrol oynadığı Kara Murat serisi, geniş bir izleyici kitlesine ulaşmış ve çizgi romanın sinema ile olan bağını güçlendirmiştir. Benzer şekilde, Kartal Tibet'in başrolünde olduğu Tarkan filmleri de sinemada büyük ilgi görmüştür (Cantek, 2014; Ertemsir, 2011). Bu uyarlamalar, çizgi romanın popüler kültürdeki yerini pekiştirmiş ve okuyucu kitlesini genişletmiştir.

Türkiye'de 80'li ve 90'lı yıllar çizgi roman sanatının kan kaybettiği bir dönem olmuştur. Özellikle askeri darbe ve televizyonun gündelik yaşamın bir parçası hâline gelmesi başta olmak üzere siyasi, ekonomik ve kültürel gelişmeler çizgi romana olan ilginin azalmasının başlıca nedenler arasında gösterilmektedir (Akgün, 2008; Cantek, 2008). 1980 askeri darbesi, basın ve

yayın alanında ciddi değişikliklere yol açmış, bu değişimler çizgi roman yayıncılığını da etkilemiştir. Benzer şekilde TRT ile başlayan ve özel kanalların kurulması ile güçlenen televizyon yayıncılığı ile bilgisayar oyunları da çizgi roman yayıncılarını farklı arayışlara itmiştir. Bu süreçte çizgi roman hem içerik hem de format açısından dönüşüme uğramış, bazı türler gerilerken yeni akımlar ortaya çıkmıştır (Cantek, 2014).

12 Eylül 1980 askeri darbesi, tüm medya ve basın organlarında olduğu gibi çizgi roman sektöründe de sansürü ve kısıtlamaları beraberinde getirmiştir. Bu dönemde, özellikle siyasi ve toplumsal hiciv içeren çizgi romanlar ciddi baskılarla karşılaşmıştır. 1970'li yıllarda zirve yapan Gırgır, Fırt ve Çarşaf gibi mizah dergileri üzerindeki denetimler artmış, siyasi içerikli eleştirilerin yer aldığı çizgi romanlar kısıtlanmıştır (Cantek, 2014). Bununla birlikte siyasi içeriğe sahip olmamasından dolayı yabancı eserlerin çevirileri ile bazı tarihi çizgi romanlar bu süreci daha az hasarla atlatmıştır. Özellikle *"Barbar Konan"* çizgi romanı bu dönemde genişi kitlelerin ilgisini yakalamayı ve bu ilgiyi uzun süre muhafaza etmeyi başarmıştır (Cantek, 2014; Recan, 1997).

Her ne kadar askeri darbenin getirdiği koşullardan olumsuz anlamda etkilenmiş olsalar da Gırgır ile başlayan yetişkinlere yönelik mizahi dergi sektörü, bu dönemde önemli gelişmelere sahne olmuştur. Gırgır'ın yanında yine bu dergiden yaşadıkları çeşitli sorunlardan dolayı ayrılan yazar ve çizerler tarafından kurulan *"Limon"* ve *"Hıbır"* dergileri bu dönemde yayın hayatına başlamıştır. Her iki dergi de 90'lı yıllarda daha özgür ortamlarda çalışabilmek ve içinde bulundukları ekonomik zorlukları aşabilmek amacıyla farklı isimlerle de olsa yayın hayatlarını sürdürdüler. Bu doğrultuda Limon dergisi Leman ismini, Hıbır dergisi ise HBR Maymun ismini almıştı (Cantek, 2014). Bahsedilen mizah dergilerine karşı duyulan ilginin bu dergilerde yer alan çizgi romanlardan kaynaklandığı düşüncesi bağımsız çizgi roman dergilerinin çıkmasında etkili olmuştur. *AR Çizgi Roman* (1987), *Çizgi Roman Gazetesi* (1990), *Comic Art* (1990), *Korsan* (1992), *ID* (1992), *Koloni* (1992), *Yeni Dalga* (1994), *Darkwood Sakinleri* (1994) gibi yayınlar bu düşüncenin sonucunda 90'lı yıllarda ortaya çıkan çizgi roman fanzinleri olmuştur (Cantek, 2024).

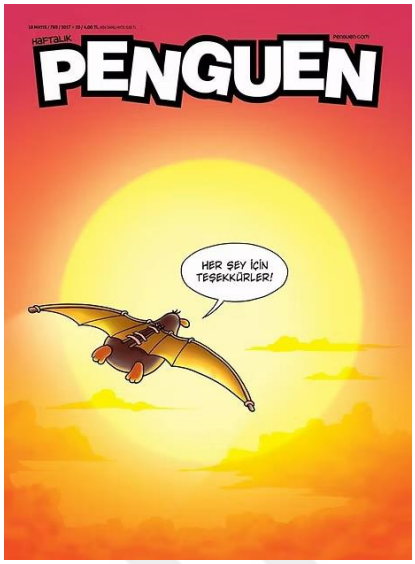
90'lı yılların ikinci yarısında Sabah ve Doğan medya grupları yurt dışındaki önemli yayıncılarla yaptıkları anlaşmalarla yabancı çizgi romanların yayın haklarını satın almayı tercih etmişlerdir. Bu tercih, gazete satışlarının düşmesi ve yerli mizah dergilerinin masraflı hâle gelmesine karşın yabancı çizgi romanları yayınlamanın daha az maliyetli olmasından kaynaklanmıştı. *Zagor, Teks, Örümcek Adam, X-Men, Süpermen, Tarzan, Zorro* ve *Mister No*

gibi çok sayıda yabancı çizgi roman bu dönemde Türk okuyucusu ile buluşmuştur. Yayınevlerinin uyguladığı bu strateji, uzun vadede başarılı olmasa da o dönem için okuyucunun ilgisini çekmeyi başarmış ve çizgi roman piyasasını hareketlendirmiştir. Bu hareketlilik çeşitli yayınevlerinin çizgi roman dizileri yayınlamaya başlaması ile daha da artmıştır. Dost Kitabevi, Yapı Kredi Yayınları İthaki, Remzi, İnkılap ve Leman Yayıncılık gibi çeşitli yayınevleri bu dönemde sınırlı baskı ile ancak daha yüksek fiyatla çizgi roman dizileri çıkarmışlardır. Dolayısıyla bu gelişmelerin bir sonucu olarak çizgi roman yayıncılığı gazete bayilerinden yayınevlerine geçmiştir. Yayınevlerinin çizgi romanlara yönelmesinde ise okuyucuların kitaplardan çok çizgi romanlara ilgi duyması etkili olmuştur (Cantek, 2014).

2000'li yıllarda Türkiye'de çizgi roman hem yayıncılık alanındaki teknolojik gelişmeler hem de kültürel dönüşümlerle önemli değişimler yaşamıştır. Günümüzde, geleneksel basılı çizgi romanların yanında dijital çizgi orman yayıncılığı da önemli bir yer edinmiştir. Mustafa Kutlukhan Perker, Mehmet Korkut Öztekin, Yıldıray Çınar ve Ersin Karabulut gibi pek çok yerli sanatçı uluslararası platformlarda daha fazla tanınır hâle gelmiştir (Mazlum, 2022). 2000'li yıllarda Mürekkep Yayınevi, Marmara Çizgi, İnkılap, Lal Kitap, NTV Yayınları, Genç Timaş gibi birçok yayınevi yerli ve yabancı çok sayıda çizgi romanı okuyucu ile buluşturmuştur. Bu dönemde, pek çok klasik edebi eser çizgi roman biçiminde piyasaya sürülmüş, ayrıca ele aldıkları toplumsal sorun odaklı konularla uluslararası alanda dikkat çeken çizgi romanların çevirileri de yayınlanmıştır. Günümüzde, özellikle gençler arasında önemli bir okuyucu kitlesi edinen manga tarzı çizgi romanlar popülerlik kazanmıştır (Derdiyok, 2019). Aksiyon, savaş, suç, bilim kurgu ve dram gibi çeşitli temaları işleyen, başta Japon mangaları olmak üzere pek çok manga, basılı ve dijital platformlarda okuyucularla buluşmaktadır.

Mizah dergiciliği açısından önceki yüzyılın ürünü olan Gırgır ve Leman gibi dergiler 21. yüzyılda da önemli satış rakamları elde etmişlerdir. 2000'li yıllarda bu dergilerin yanında Leman'dan ayrılanların kurduğu *"Penguen"* (2002) ve Penguen'den ayrılanların kurduğu *"Uykusuz"*(2007) dergileri eklenmiştir (Cantek, 2014). Siyasi hiciv içeriklerinin öne çıktığı bu iki dergi de mizahi dergicilik açsından önemli başarılara imza atmışlardır. Satış rakamlarında Leman'ı geçmeyi başaran Penguen, 2017 yılında yayın hayatına son vermiştir (Görsel 2.12.). Uykusuz da maddi zorluklardan dolayı 2023 yılında okuyucularına veda etmiş ancak 2024 yılında tekrar raflardaki yerini almıştır. Gırgır dergisi 2017 yılında yayınlanan ve kamuoyundan ciddi tepki alan bir karikatürden dolayı yayıncısı tarafından yayından kaldırılmıştır.

Günümüzde Leman ve Penguen yayın hayatını sürdürmekte ve dikkate değer bir okuyucu kitlesine hitap etmektedir.



Görsel 2.12. *Penguen Dergisi Son Sayı Kapağı*

2000'li yıllarda yalnızca mizah içerikli dergiler değil doğrudan çizgi romanlardan oluşan başarılı eserlerin de yayınlandığı görülmektedir. Devrim Kunter tarafından hazırlanan "*Yabani"* ve *"Seyfettin Efendi"* gibi seri eserlerin yanında Emrah Ablak öncülüğünde 53 çizerin bir araya gelerek hazırladıkları *"Mis"* dergisi ve senaryosu Levent Cantek'e ait olan *"Dumankara", "Emanet Şehir"* ve *"Uzak Şehir"* eserlerinden oluşan grafik roman türündeki Ankara üçlemesi yakın dönemin başarılı ürünleri arasında gösterilebilir. Özellikle Yabani, Seyfettin Efendi ve Cantek'in üçlemesinde yer alan eserler günümüzde Türk çizgi romancılığının yalnızca komedi türünde değil bilim-kurgu, fantastik ve korku gibi farklı türlerde de eserler ürettiğini göstermektedir.

Sonuç olarak, günümüz Türkiye'sinde çizgi romanlar yalnızca güldürü unsurlarıyla sınırlı kalmayıp, korku, gerilim, bilim kurgu gibi pek çok farklı temayı da ele almaktadır. Mizah dergiciliği, geçmişte olduğu gibi günümüzde de maddi zorluklarla karşılaşsa da basılı yayıncılığın yanı sıra dijital abonelik gibi yöntemler kullanılarak varlığını sürdürmektedir. Ayrıca, sanatçıların eserlerini yurt içinde ve yurt dışında okuyucularla buluşturmalarını kolaylaştıran dijital ortamların kullanımı, bağımsız sanatçılar için de yeni fırsatlar sunmaktadır. Dijital platformlar, yayıncılar kadar okuyucuların da çizgi romanlara erişimini kolaylaştırmış; güncel ve önceki dönemlere ait pek çok çizgi roman bu ortamlar sayesinde okuyucularla buluşmuştur.

2.1.6.5. Dijital Çizgi Roman

Çizgi roman, resim ve yazıyı bütünleştiren bir anlatı türü olarak 1990'lı yıllara kadar dergi, gazete ve kitap gibi basılı mecralarda okuyuculara ulaşmıştır. Bu eserlerin oluşturulmasında çizgi roman sanatçıları, kalem ve kâğıt gibi temel araçlardan yararlanmışlardır. Ancak 20. yüzyılın sonlarında insanlık tarihinin dönüm noktalarından olan bilgisayarların hayatımıza girmesiyle, çizgi romanlar yalnızca basılı eserler olmanın ötesine geçerek dijital ortamlarda yeni biçimler kazanmıştır. Dolayısıyla dijital çizgi romanlar, geleneksel çizgi roman anlatısını dijital platformlara taşıyan bir formattır. Bu format çizgi romanların yalnızca taranmış ve dijital ortama aktarılmış biçimlerini değil, Webtoon, hareketli çizgi roman ve etkileşimli çizgi roman gibi özel dijital formatları da kapsamaktadır (Aggleton, 2018).

Dijital çizgi romanlar, bilgisayar teknolojilerinin hayatımıza girmesi, internetin yaygınlaşması ve dijital yayıncılık araçlarının gelişmesiyle ortaya çıkmıştır. 1990'lı yıllarda basılı çizgi romanların taranarak CD-ROM'lar içinde okuyucuya sunulması bu sürecin ilk adımları olarak kabul edilmektedir. Bu dönemde, bilgisayar ekranlarının çizgi roman okumak için yetersiz kalması ve bilgisayarların donanımsal olarak istenilen seviyede olmaması gibi olumsuzluklarla karşılaşılmıştır (Petersen, 2011). Basılı çizgi romanların dijital ortama aktarılmasıyla başlayan bu süreç internetin yaygınlaşması ve daha hızlı hâle gelmesi, bilgisayarlar donanımlarının güçlenmesi, dokunmatik ekranların üretimi kolaylaştırması ve üretilen eserlerin okuyucuya eskisine göre çok daha zahmetsiz bir şekilde ulaşabilmesi gibi gelişmeler sayesinde doğrudan dijital ortamda ve farklı formatlarda çizgi roman üretimini mümkün kılmıştır (Dittmar, 2012). Özellikle 2000'li yıllarda hayatımıza giren Web 2.0 ve Web 3.0 araçları, internet kullanıcılarına etkileşim ve kontrol imkânı sunarak dijital çizgi romanların etkileşimli ve hareketli formatlarının ortaya çıkmasını sağlamıştır. Bu teknolojik gelişmelerin ardından McCloud (2022) gibi birçok çizgi roman sanatçısı, eserlerini dijital ortamlarda hazırladıklarını belirtmiştir. Öte yandan çizgi romanlar için dijital ortamların kullanımı hazırlık süreci ile sınırlı kalmamıştır. Günümüzde okuyucular da Webtoon gibi formatlara sahip dijital çizgi romanları sıklıkla tercih etmektedir (Dittmar, 2012). Bu noktada *ComiXology, Marvel Unlimited* ve *Tapas* gibi platformlar webtoon formatındaki dijital çizgi romanların okuyucular ile buluştuğu dijital ortamlara örnek gösterilebilir. Bu platformlar yalnızca internet sayfaları üzerinden hizmet vermekle kalmayıp, akıllı telefonlar ve tabletler için geliştirdikleri mobil uygulamalarla okuyucu kitlesini genişletmeyi hedeflemektedir. Sonuç olarak, günümüzde hem

çizgi roman sanatçıları hem de okuyucular, dijital çizgi romanları yaygın biçimde kullanmaktadır.

Çizgi romanların tanımlanması konusunda farklı bakış açılarının olduğundan ve bu konuda bir fikir birliğine varılamadığından yukarıdaki bölümlerde söz edilmişti. Dijital çizgi romanlar, geleneksel çizgi romanlardan farklı özellikler barındırdığından, bu kavramın tanımlanması daha karmaşık hâle gelmektedir. Aggleton (2018), bu durumu göz önünde bulundurarak, dijital çizgi romanın tanımlanmasında esnek bir yaklaşım benimsenmesi gerektiğini ve aşağıda belirtilen hususların dikkate alınmasının önem arz ettiğini ifade etmektedir.

- Dijital çizgi roman, dijital formatta yayımlanan, tek veya çoklu panellerden oluşabilir.
- Dijital çizgi roman, yarı yönlendirilmiş bir okuma akışına sahiptir.
- Dijital çizgi romanlar, basılı çizgi romanlarla benzer şekilde genellikle çerçeveler, konuşma balonları ve el yazısı biçiminde metin içerir.
- Tamamen animasyon veya sadece ses içeren eserler dijital çizgi roman olarak kabul edilmemelidir.
- Her ne kadar biçimsel olarak farklılıklara sahip olsa da eğer bir eser kendini dijital çizgi roman olarak tanımlıyorsa, bu durum değerlendirmeye alınmalıdır.

Basılı ve dijital çizgi romanların pek çok ortak özelliği olsa da dijital çizgi romanlar, basılı çizgi romanlara kıyasla daha fazla esneklik ve etkileşim sunar. Dolayısıyla dijital çizgi romanlar görsel yapı, etkileşimli unsurlar ve yayıncılık gibi noktalarda basılı çizgi romanlardan ayrılmaktadır. İlk olarak basılı çizgi romanlar genellikle ardışık panellerden oluşmaktayken dijital çizgi romanlar tek ya da çok panelli bir yapıya sahip olabilir. Örneğin webComics türündeki eserlerde hem tek panelli hem de çok panelli anlatılar bulunabilir. Bunun yanında dijital çizgi romanlar basılı çizgi romanların aksine hareketli, sesli ve etkileşimli bir yapıya sahip olabilir. Örneğin etkileşimli çizgi romanlarda okuyucu verdiği kararlarla anlatının gidişatını belirleyebilir ya da hareketli çizgi romanlarda ses, animasyon ve hareketli unsurlara yer verilebilir. Çizgi romanlarda paneller çerçeveler içinde yer alırken dijital çizgi romanlarda bu çerçevelerin sayfa kenarları ile bütünleşmesi ya da çerçevenin kullanılmaması söz konusu olabilir. Ayrıca dijital çizgi romanlar geleneksel sayfa düzenine bağlı kalmadan ilerleyebilir. McCloud (2021), dijital çizgi romanların bu özelliğini vurgulamak için *"sonsuz tuval"* (infinite canvas) kavramını kullanmıştır. Basılı çizgi romanlarda okuma yönü belli bir düzende ilerler. Ancak dijital çizgi romanlarda yarı yönlendirilmiş bir okuma düzeni vardır ve okuyucuya

alternatif okuma yolları sunmak mümkündür (Aggleton, 2018). Basılı çizgi romanlara kıyasla, dijital çizgi romanlar akıllı telefonlar, tabletler ve bilgisayarlar üzerinden hazırlanabilir ve okunabilir. Günümüzde dijital çizgi roman hazırlamak ve okumak için çok sayıda araç ve uygulama mevcuttur (Goodbrey, 2013).

Dijital çizgi romanlar sahip oldukları özelliklerden dolayı çeşitli avantajlara sahiptir. Öncelikle dijital çizgi romanların hazırlanması basılı çizgi romanlara nazaran daha kolaydır. Bu kolaylık hataların telafisinin basılı çizgi romanlara göre daha mümkün olması, renk, kalem ve yazı seçimi gibi noktalarda çeşitliliğe sahip olması gibi dijital imkânlardan kaynaklanmaktadır. Dijital çizgi romanlar kâğıt, kalem ve boya gibi malzemelerin kullanımını gerektirmez. Ayrıca basılı çizgi romanların aksine baskı ve dağıtım gibi masraflar olmadan okuyuculara ulaştırılabilir. Bu anlamda günümüzde dijital çizgi romanların okuyuculara ulaştırılmasında mobil cihazlar, tabletler ve bilgisayarlar gibi birden çok seçenek mevcuttur. Son olarak dijital çizgi romanlar, hareketli paneller, etkileşimli hikâye akışı ve ses efektleri gibi yenilikçi unsurlarla geleneksel anlatı sınırlarını aşmaktadır (Dittmar, 2012).

Her ne kadar teknolojik gelişmelerle birlikte dijital çizgi romanların farklı formatları ortaya çıkıyor olsa da günümüzde dijital çizgi romanların temelde dört farklı formata sahip olduğu görülmektedir (Aggleton, 2018; Dittmar, 2012).

- ***İnternet çizgi romanları (WebComics)***: Yalnızca çevrimiçi olarak okunabilen ve genellikle indirilemeyen çizgi romanlardır.
- ***İndirilebilir dijital çizgi romanlar***: İnternetten indirilebilen ve daha sonra çevrimdışı okunabilen çizgi romanlardır. Bunlar PDF, Kindle ya da EPUB gibi biçimlere sahiptir. Basılı çizgi roman formatına en yakın dijital format olarak değerlendirilebilir.
- ***Hareketli çizgi romanlar***: Animasyon, ses ve hareketli görüntülerin kullanıldığı dijital çizgi romanlardır. Ancak tamamen animasyon ya da sesten oluşan eserler bu formatın dışındadır. Dolayısıyla bu iki unsurun gereğinden fazla kullanımı bu formatı çizgi roman olmaktan uzaklaştırmaktadır.
- ***Etkileşimli çizgi romanlar***: Okuyucuların kendilerine sunulan seçenekler arasından seçim yaptıkları ve anlatının da bu seçimlere göre farklılaştığı, hikâye akışının değişebildiği romanlardır.

İnternet çizgi romanları ile indirilebilir çizgi romanlar basılı bir çizgi romanın dijital ortama aktarılmış hâlinden oluşabildiği gibi başlangıçtan itibaren dijital formatta üretilmiş çizgi romanlardan da oluşabilmektedir (Aggleton, 2018).

Dijital çizgi romanların eğitim ortamlarında kullanılması, öğretmenler ve öğrenciler açısından çeşitli faydalar sağlamaktadır. Öncelikle, günümüzde çizim yeteneği sınırlı olan bireylerin dahi *Pixton, StoryboardThat, Make Beliefs Comix* gibi dijital araçlar sayesinde çizgi roman hazırlayabilmeleri mümkündür. Bu araçlar, eğitimcilerin öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerini destekleyecek çizgi romanlar oluşturmasına olanak tanırken, öğrencilerin kendi dijital çizgi romanlarını üretmelerine de imkân vermektedir. Gerekli teknolojik altyapının sağlandığı ortamlarda dijital çizgi romanların kullanımı basılı çizgi romanlara göre çok daha kolay ve masrafsızdır. Ayrıca, dijital çizgi romanlar görsel, yazılı ve sesli unsurları bir arada sunarak birden çok duyu organına hitap etmekte, bu da öğrencilerin konu ve kavramları daha kolay anlamalarını desteklemektedir (Mayer, 2009). Öğrencilerin dijital çizgi roman hazırlama süreci, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygun olarak, aktif katılımı, duygu ve düşüncelerin ifade edilmesini sağlamakta; yaratıcı düşünme, dijital okuryazarlık ve dilin etkili kullanımı gibi becerilerin geliştirilmesine de katkıda bulunmaktadır (Belda-Medina, 2024; Kirchoff, 2017; Rutta vd., 2021; Sani vd., 2024). Sonuç olarak dijital çizgi romanların bahsedilen faydaları onların sosyal bilgiler, fen ve dil eğitimi gibi birçok alanda etkin bir biçimde kullanılabileceğini göstermektedir.

2.1.6.6. Eğitici Çizgi Roman

Eğitim öğretim sürecinde öğrencilerin aktif katılımını sağlamak, derse karşı ilgiyi arttırmak, akademik başarıyı desteklemek ve süreci daha verimli hâle getirmek gibi amaçlarla çeşitli eğitim materyalleri kullanılmaktadır (Ünal, 2018). Yazı, görsel ve ses gibi unsurların uyumlu şekilde kullanılmasıyla ortaya çıkan çizgi romanlar da günümüzde eğitim materyali olarak sıkça kullanılmaktadır. Bu anlamda eğitici çizgi roman kavramını; bilgi, beceri ya da değerlerin aktarımında öğrenme sürecini etkili, eğlendirici ve ilgi çekici hâle getirmek amacıyla, yazılı ve görsel unsurların birbirini takip eden bir bütünlük içinde sunulduğu bir eğitim aracı tanımlamak mümkündür. Söz konusu dijital çizgi romanlar olduğunda bu tanıma ses ve hareket gibi unsurları da ilave etmek gerekmektedir. Özellikle 1930'lu yıllardan itibaren ABD'de yaygınlaşan çizgi roman kültürü eğitim ortamlarını da etkilemiştir. Bu anlamda çizgi romanların sansüre maruz kaldığı 1954 yılına kadar çizgi romanların eğitici rolüne odaklanan sınırlı sayıda da olsa bilimsel çalışmalar yapılmıştır (Gruenberg, 1944; Hutchinson, 1949; Sones, 1944). Sansürün etkilerinin ortaya kalkmaya başladığı 1970'li yıllardan günümüze kadar çizgi romanların akademik başarı, ilgi, beceri ve tutum gibi değişkenler üzerindeki etkilerini inceleyen ulusal ve uluslararası çok sayıda çalışma yapılmış ve yapılmaya devam etmektedir.

Eisner (1985), eğitici çizgi romanların teknik ve tutuma yönelik iki türü olduğunu ifade etmiştir.

- ***Teknik eğitici çizgi roman***: Öğrencilerin ele alınan konuyu adım adım izleyerek belirli teknikleri ya da aşamaları öğrenmelerini sağlayan süreç odaklı çizgi romanlardır. Bu çizgi romanlar bir işlemin nasıl yapılması ya da yapılırken hangi aşamaların takip edilmesi gerektiğini aktarmayı amaçlamaktadır. Örneğin öğrencilerin ders seçiminde izlemeleri gereken adımları aşamalı olarak anlatan bir çizgi roman bu kapsamda yer almaktadır.

- ***Tutuma yönelik eğitici çizgi roman***: Ele alınan konu hakkında okuyucunun duygu, düşünce ve tutumlarını değiştirmeyi amaçlamaktadır. Bu tür çizgi romanlar insanların taklit yoluyla öğrendikleri varsayımından hareketle okuyucunun çizgi roman karakterleri ile bağ kurmasını ve ele aldıkları konuları dramatize ederek okuyucunun duygu ve düşüncelerini etkileyebilmeyi hedefler. Örneğin akran zorbalığını dramatik şekilde ele alarak bu konuda bilinç oluşturmayı hedefleyen bir çizgi roman bu kapsamda yer almaktadır.

Jüngst (2010), Eisner'in bu iki türünün yanına vaka türü çizgi romanların da eklenmesi gerektiğini savunmuştur. Vaka türü çizgi romanlar, tarih, coğrafya, dil ya da fen eğitimi gibi bir alana özgü konu ve olguları çizgi roman diliyle öğretmeyi amaçlayan çizgi romanlardır. Örneğin yeryüzü şekillerini, coğrafi keşifleri ya da canlı türlerini konu alan çizgi romanlar bu kapsamda değerlendirilebilir.

Çizgi romanların eğitim-öğretim sürecinde kullanımını ele alan çalışmalar, bu anlatı türünün farklı öğrenci seviyeleri ve eğitimciler için eğitim sürecini verimli kılabilecek çok sayıda fayda sağladığını ortaya koymaktadır. Çizgi romanlarla ilgili yapılan çalışmalar dikkate alınarak aşağıda eğitici çizgi roman kullanımının faydaları maddeler hâlinde ve Şekil 2.5'te sunulmuştur.

1. ***Anlamlı ve kalıcı öğrenmeyi sağlar*** (Çalış, 2023; Rutta vd., 2021; Şeker, 2023; Şentürk, 2023): Eğitici çizgi romanlar, görsel ve metinsel unsurları bir araya getirerek öğrencilerin öğrenme sürecinde daha derinlemesine anlam oluşturmalarını sağlar. Hikâyeleştirilerek sunulan bilgiler, öğrencilerin yeni bilgileri önceki öğrenmeleriyle ilişkilendirmelerini ve daha kalıcı bir öğrenme deneyimi yaşamalarını sağlar. Böylece, yüzeysel ezber yerine anlamlı öğrenme desteklenir.

2. ***Akademik başarıyı arttırır*** (Sönmez, 2024; Olson, 2008; Ünal, 2018; Zahartian vd., 2023): Resim ve yazı uyumuna dayanan eğitici çizgi romanlar, ele alınan konunun daha anlaşılır ve ilgi çekici hâle gelmesini sağlayarak akademik başarıyı olumlu yönde etkiler.

3. ***Zor konuların anlaşılmasını kolaylaştırır*** (Kirchoff , 2017; Lazzarich, 2013; Tatalovic, 2009; White, 2024): Çizgi romanlar, zor ve soyut konuları hikâyeleştirerek ve görselleştirerek öğrencilerin anlamasını kolaylaştırır. Metinlerin görsellerle desteklenmesi, öğrenme sürecini daha akılda kalıcı ve anlaşılabilir hâle getirir. Böylece öğrenciler, karmaşık kavramları daha hızlı kavrayarak bilgiyi daha etkili bir şekilde öğrenebilirler.

4. ***Soyut kavramları somut hâle getirir*** (Bolton-Gary, 2012; Kaba, 2021; Şen, 2023; White, 2024): Öğrencilerin zihinlerinde canlandırmakta zorlandıkları soyut kavramları görselleştirerek ve hikâyeleştirerek sunmak bu kavramların daha anlaşılabilir olmasını sağlar. Çizgi romanların görselliği, soyut kavramlara ilişkin zihinsel model oluşturma sürecini kolaylaştırır.

5. ***Aktif katılımı sağlar*** (Alp, 2023, Hutchinson, 1949; Weitkamp ve Burnet, 2007): Eğitici çizgi romanlar, öğrencileri yalnızca pasif bir bilgi alıcısı olmaktan çıkararak öğrenme sürecine daha aktif katılmalarını teşvik eder. Özellikle oluklar ya da paneller arası boşluklar okuyucuyu çizgi romanın bir parçası hâline getirerek onun hikâyeye aktif katılımını sağlar.

6. ***İlgi ve motivasyonu arttırır*** (Aykanat, 2023; Hughes, 2011; Miranda, 2018; Topkaya, 2014): Görsel ve metinsel unsurların bir arada ve uyum içinde kullanılması, öğrencilerin dikkatini çekerek öğrenmeye ve derse karşı ilgilerini ve motivasyonlarını artırır. Çizgi romanların birden çok duyuya hitap eden özelliği onu birçok eğitim materyalinden ayırmakta ve bundan dolayı öğrenciler tarafından ilgiyle takip edilmektedir.

7. ***Öğrenmeyi eğlenceli hâle getirir*** (Lazzarich; 2013; Özenç, 2023; Şentürk, 2020): Geleneksel ders materyallerine kıyasla eğitici çizgi romanlar içerdikleri mizah ve güldürü unsurları sayesinde öğrenme sürecini daha keyifli ve eğlenceli hâle getirebilir. Öğrenciler çizgi romanlar yardımıyla konuların mizahi bir bakış açısıyla ele alınmasından hoşlanacaklardır.

8. ***Heyecanı canlı tutar*** (Temur, 2023; Yüzbaşıoğlu, 2022; Şentürk, 2020): Eğitici çizgi romanlar, karakterler ve olay örgüsü aracılığıyla öğrencilerin öğrenme sürecine olan ilgisini sürekli kılabilir. Sürekli değişen sahneler ve görseller, monotonluğu engelleyerek öğrencilerin dikkatini korumalarına yardımcı olur. Böylece, öğrenme sürecinde devamlı bir heyecan unsuru oluşturularak öğrenme deneyimi daha etkili hâle gelir.

9. ***Empati becerisini geliştirir*** (Şentürk ve Çiçek Şentürk, 2023; Wales, 2013): Çizgi romanlar, karakterlerin duygu ve düşüncelerine yer vererek öğrencilerin bu karakterlerle empati kurmalarını sağlar. Farklı bakış açılarını deneyimleme fırsatı sunan hikâyeler, öğrencilerin toplumsal olaylara karşı daha duyarlı ve anlayışlı bireyler olmalarını destekler.

10. ***Problem çözme becerisini geliştirir*** (Abrori vd., 2024; Alp, 2023; Süren Tunalı, 2024; Wales, 2013): Çizgi romanlar, öğrencilere farklı senaryolar sunarak problem çözme süreçlerini destekler. Özellikle, karakterlerin karşılaştıkları sorunları nasıl çözdüklerini gösteren anlatılar, öğrencilerin analitik düşünme ve çözüm üretme becerilerini geliştirmelerine katkı sağlar.

11. ***Eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi geliştirir*** (Alp, 2023; Orçan ve Kandil İngeç, 2016; Rutta vd., 2021; Sani vd., 2022): Eğitici çizgi romanlar, öğrencileri olayları sorgulamaya ve farklı bakış açıları geliştirmeye teşvik eder. Karakterlerin hâl ve hareketleri ile olayların gelişimi öğrenciler tarafından eleştirel bir bakış açısı ile değerlendirilebilir. Oluklar arasında hikâyeyi tamamlamak ve çizgi roman tasarımında karakter ve hikâye akışını kurgulamak yaratıcılık gerektiren süreçlerdir. Dolayısıyla olukların okuyucular tarafından doldurulması ya da öğrencilerin çizgi roman hazırlamaları bir üretim süreci gerektirdiği için yaratıcı düşünmeyi destekler.

12. ***Hayal gücü ve merakı besler*** (Aykanat, 2023; Cary, 2004; Ranker, 2007; Şeker, 2023): Çizgi romanlar, öğrencilerin düşünme süreçlerini harekete geçirerek hayal güçlerini geliştirir, meraklarını canlı tutar. Hikâyenin nasıl ilerleyeceği, karakterlerin ne gibi sorunlarla karşılaşacağı ya da bu sorunların üstesinden nasıl geleceği gibi merak uyandırıcı süreçler çizgi romanı ilgi çekici ve heyecanlı hâle getirir.

13. ***Dijital okuryazarlık becerilerini geliştirir*** (Belda-Medina, 2024; Kirchoff, 2017; Şen, 2023): Günümüzde dijital çizgi romanlar, öğrencilerin teknolojiyle etkileşim kurmasını ve dijital okuryazarlık becerilerini geliştirmesini sağlar. Dijital çizgi roman okumanın yanında öğrencilerin kendi çizgi romanlarını hazırlamaları da onların dijital teknolojileri kullanma becerilerini geliştirir. Dijital içeriklerin analizi ve değerlendirilmesi, öğrencilerin medya okuryazarlığı kazanmasına da katkıda bulunur.

14. ***Özgüveni arttırır*** (Chandara ve Jin, 2022; Hughes vd., 2011; Gavigan ve Albright, 2015): Eğitici çizgi romanlar, öğrencilerin okuma, anlama ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği için akademik başarılarıyla birlikte özgüvenlerini de artırır. Öğrencilerin aktif olarak katıldığı etkinlikler, kendilerini ifade etme becerilerini güçlendirerek kişisel gelişimlerine

katkıda bulunur. Çizgi roman hazırlama sürecinde aktif olarak rol alan öğrenciler ortaya koydukları eserlerden dolayı başarma hissi yaşarlar. Bu da onların yeni ürünler ortaya koymada özgüvenli olmalarını sağlar.

15. Okuma, yazma, dinleme ve anlama becerilerini geliştirir (Çiçolar, 2024; Gürsoy, 2018; Miranda, 2018; Şentürk, 2024): Eğitici çizgi romanlar, farklı anlatım tekniklerini içermesi sayesinde öğrencilerin dil becerilerinin gelişimine katkıda bulunur. Diyaloglar ve anlatı yapıları, öğrencilerin okuma ve anlama becerilerini güçlendirirken, çizgi roman senaryosu yazma gibi etkinlikler yazılı anlatım yetilerini destekler. Böylece, bireylerin iletişim becerileri bütüncül bir şekilde gelişir.

16. Okuma isteğini arttırır (Haugaard, 1973; İlhan, 2016; Ranker, 2007; Smith ve Dechant, 1977): Çizgi romanların eğlenceli ve akıcı yapısı, öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmalarını teşvik eder. Görsellerin metinle birleşmesi, özellikle okuma güçlüğü çeken öğrenciler için süreci daha kolay ve cazip hâle getirir.

17. Değerler eğitimini destekler (Özdemir vd., 2024; Rina vd., 2020; Solihatin vd., 2020; Vásquez, 2024): Eğitici çizgi romanlar, millî ve manevi değerleri işleyen anlatılarıyla öğrencilerin değerlerini olumlu yönde değiştirme potansiyeline sahiptir. Karakterlerin karşılaştıkları durumlar ve bunlara verdikleri tepkiler öğrencilerin farklı değerleri içselleştirmelerine yardımcı olur. Ayrıca değerlerin soyut kavramlar olmalarından dolayı çizgi romanları değerler eğitimi sürecinde daha önemli hâle getirmektedir.

18. Bireysel öğrenme sürecini destekler (Yüzbaşıoğlu, 2022): Çizgi romanlar, öğrencilerin kendi hızlarında öğrenmelerine olanak tanıyan bir materyal sunar. Bireysel öğrenme sürecinde öğrenci, hikâyeleri kendi ilgi ve anlayış seviyesine göre değerlendirerek öğrenme sürecini kişiselleştirebilir. Bu durum, özellikle farklı öğrenme stillerine sahip öğrenciler için faydalıdır.

Şekil 2.5. *Eğitimde Çizgi Roman Kullanımının Sağladığı Faydalar*

Görüldüğü üzere, eğitimde çizgi romanların bilişsel, duyuşsal ve davranışsal alanlara hitap eden çok sayıda faydası bulunmaktadır. Bu faydalar, özellikle 2000'li yıllardan itibaren yapılan birçok çalışma ile desteklenmiştir. Ancak, çizgi romanların sunduğu faydaların ortaya çıkmasında içeriği, kullanım şekli, kullanım amacı ve hedef kitlesi gibi değişkenlerin etkili olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Örneğin, dijital okuryazarlık becerisini geliştirmek amacıyla hazırlanan bir çizgi roman empati becerisi üzerinde etkili olmayabilir ya da yetişkinlerin dil becerilerini geliştirmek amacıyla hazırlanan bir çizgi roman, ilkokul öğrencileri için uygun olmayabilir. Bu nedenle, eğitim materyali olarak kullanılacak çizgi romanların içeriği, nasıl ve hangi amaçlarla işe koşulduğu gibi hususlar oldukça önemlidir. Dolayısıyla çizgi romanlardan en yüksek verimi alabilmek ve eğitim-öğretim sürecinin niteliğini arttırabilmek için aşağıdaki noktaların dikkate alınması gerekmektedir:

- Kullanılacak çizgi romanlar amaca uygun biçimde hazırlanmalıdır.
- Çizgi romanlar içerik, görsel kullanımı, dil ve anlatım gibi noktalarda hedef kitlenin bilişsel ve duyuşsal seviyesine uygun olmalıdır.
- Çizgi romanların mizahi yapısı ile eğitici içerik arasında uyum ve denge sağlanmalıdır.
- Çizgi romanlarda verilen bilgilerin doğru ve güvenilir olmasına özen gösterilmelidir.
- Çizgi romanlar öğrencilerin aktif katılımını teşvik edecek biçimde yapılandırılmalıdır. Bunu sağlamada içeriğe yönelik soru ve etkinliklerden faydalanılabilir.
- Görsel ve metin arasında denge kurulmalı, bu unsurların birbirini tekrarlaması önlenmelidir. Bu bağlamda, gereğinden uzun metinler veya anlaşılması güç, karmaşık görseller tercih edilmemelidir.
- İletilmek istenen mesaj, millî, manevi ve evrensel değerlerle uyumlu olmalı; olumsuz tutum ve davranışlar mümkünse kötü karakterler aracılığıyla gösterilerek, bu davranışların yanlış olduğu vurgulanmalıdır.
- Çizgi romanlar eleştirel düşünme, problem çözme, empati kurma ve yaratıcı düşünme gibi becerilerin gelişimini desteklemelidir.
- İlk defa çizgi roman kullanılacak sınıflarda öğrenciler çizgi romanın ne olduğu, nasıl okunması gerektiği ve çizgi roman dili gibi konularda bilgilendirilmelidir. Ayrıca öğretmenler çizgi romanların içeriği ve biçimsel özellikleri hakkında öğrencilere rehberlik etmelidir.

Görüldüğü gibi bu maddeler, öğrencilerin okunması amacıyla kullanılacak mevcut veya yeni hazırlanan çizgi romanlara yöneliktir. Ancak günümüzde dijital teknolojilerle birlikte öğrencilerin kendi çizgi romanlarını hazırlamalarına imkân sağlayan dijital araçlar da

mevcuttur. Öğrencilerin dijital ortamda eğitici çizgi roman hazırlama süreçlerinde yukarıda bahsedilen hususlara ek olarak dikkat edilmesi gereken noktalar şu şekildedir:

- Dijital çizgi roman hazırlamaya başlamadan önce öğrencilere çizgi roman hazırlama süreci hakkında bilgilendirme yapılmalıdır. Bu doğrultuda çizgi romanın temel unsurları, senaryo yazımı ve karakter tasarımı gibi başlıklarda öğrencilere teorik ve uygulamalı eğitim verilmeli, bu eğitim somut örneklerle desteklenmelidir.
- Çizgi roman hazırlamak için kullanılacak dijital araç öğrencilere tanıtılmalı ve öğrencilerin yeteri kadar pratik yapmalarına imkân sağlanmalıdır. Bu aşamada öğretmen gösterip yaptırma gibi tekniklerden yararlanabilir.
- Öğrencilere çizgi roman hazırlığı için yeterli süre verilmelidir.
- Hazırlanacak çizgi romanın konusu, sınırları ve içeriği öğrencilere açık ve anlaşılır biçimde anlatılmalıdır.
- Öğretmen hazırlık sürecinde öğrencilere rehberlik etmeli ve öğrencilerin çizgi romanın içeriği ve biçimi hakkındaki sorularını cevaplandırmalıdır.
- Öğretmen, öğrenci çizgi romanlarının dil ve anlatım açısından uygun olması için gerekli yönlendirmeleri yapmalı ve önerilerde bulunmalıdır.
- Öğrencilerin tamamladığı çizgi romanlar biçimsel ve içerik açılarından incelenmeli ve yapıcı geri bildirimler verilmelidir.
- Çizgi roman hazırlama sürecinde grup çalışması ve iş birliği teşvik edilmeli; ayrıca, ortaya çıkan ürünler akran değerlendirmesi gibi yöntemlerle ele alınarak öğrencilerin diğer çizgi romanları eleştirel bir gözle incelemeleri sağlanmalıdır.

Geçmişte eğitimciler ve eğitimcilerin de önerileriyle aileler çizgi romanların zararlı şeyler olduklarına inanmışlar ve çocuklarının çizgi roman okumalarına karşı çıkmışlardır (Turan'dan akt. Kireççi, 2020). Ancak günümüzde yapılan çalışmalar, bu bakış açısının artık geçerliliğini yitirdiğini göstermektedir. Nitekim yukarıda da belirtildiği gibi çizgi romanların oldukça faydalı eğitim materyalleri olduğunu ortaya koyan çok sayıda çalışma yapılmış ve yapılmaktadır. Bu çalışmalar, resmi ve özel kurumları çizgi romanların eğitici gücünden yararlanmaya yönlendirmiştir. Türkiye'de de bu anlamda dikkat çeken gelişmeler yaşanmıştır. MEB, 1990'lı yıllarda *"Çocuk Kitapları Serisi"* kapsamında *"Atatürk Serisi"* ve *"Ömer Seyfettin Serisi"* gibi çok sayıda çizgi roman yayınlamıştır. 2024 yılında yine MEB tarafından *"Bilim İnsanları Çizgi Roman Serisi"* kapsamında Evliya Çelebi, Hârizmi, Cezeri ve Piri Reis'i konu alan çizgi romanlar ile millî birlik ve beraberliği vurgulamak, tarih bilinci oluşturmak amacıyla *"Çanakkale Geçilmez"* çizgi romanı hazırlanmış ve dijital ortamda okuyucular ile paylaşmıştır. TÜBİTAK, *"Bilim Çizgi Dizi"* ve *"Çizgi Bilim"* serileri kapsamında çeşitli bilim

insanlarının hayatlarını konu alan çizgi romanlar hazırlamıştır. MEB ve TÜBİTAK'ın yanında birçok yayınevi farklı konuları ele alan eğitici çizgi romanlar yayınlamıştır. Eğitim Danışmanlığı ve Araştırmaları Merkezi (EDAM) tarafından Hacivat ve Karagöz'ün mizahi maceralarını değerlerle bütünleştiren *"Hacivat ve Karagöz ile Değerler Eğitimi Serisi"* hazırlanmıştır. Güneşyolu Yayınları çocuklara rol model olabilecek Türk ve yabancı kahramanlar hakkında *"Adam Olmuş Çocuklar"* çizgi roman serisini hazırlamıştır. Çamlıca Yayınevi, *"Osmanlı Sultanları"* ve *"Osmanlı Denizcileri"* serileri ile Osmanlı padişahları ile denizcilerinin hayatlarını çizgi roman biçiminde okuyuculara sunmuştur.

Görüldüğü gibi Türkiye'de gerek resmi gerekse özel kurum ve kuruluşlar tarafından çok sayıda eğitici çizgi roman yayınlanmıştır. Bununla birlikte Türkiye'de çizgi romanların eğitici rolüne yönelik gelişmeler bu yayınlarla sınırlı kalmamıştır. Akademik camianın farklı alanlarında da çizgi romanların eğitici rolüne odaklanan dersler verilmeye başlanmış, kurslar açılmış, ulusal ve uluslararası projeler hazırlanmıştır. Örneğin Boğaziçi Üniversitesinde Gazi Mehmet Emin Adanalı tarafından verilen *Comics and Graphic Novel* (Çizgi Roman Teorisi) dersi; Yıldız Teknik Üniversitesinde Doç. Dr. Genç Osman İlhan tarafından verilen *Sosyal Bilgiler Eğitiminde Çizgi Roman Kullanımı* ve *Eğitimde Çizgi Roman Kullanımı* dersleri eğitici çizgi romanların lisans ve lisansüstü derslere konu olmanın dışında başlı başına bir ders hâline geldiğini göstermektedir. Yine İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü başta olmak üzere çeşitli resmi kurumların destekleri ile ve çizer Fehmi Demirbağ'ın kuruculuğunda açılan Çizgi Roman Okulu projesi kapsamında farklı yaş gruplarından çok sayıda kişiye çizgi roman hazırlama eğitimi verilmektedir. Günümüzde Avrupa Komisyonu gibi uluslararası ve TÜBİTAK gibi ulusal kurum ve kuruluşlarca çizgi romanların eğitici rolüne odaklanan projelerin dikkate değer bütçelerle destekleniyor olması da çizgi romanların eğitim materyali olarak güçlü bir yer edindiğini göstermektedir. Erasmus+ KA220 Okul Eğitiminde Stratejik Ortaklık programı kapsamında desteklenen ve yürütücülüğünü Doç. Dr. Genç Osman İlhan'ın yaptığı "Göçün Dijital Çizgi Romanı" başlıklı proje ile TÜBİTAK 1002-A Hızlı Destek programı kapsamında desteklenen bu tez çalışması eğitici çizgi romanlar konusunda hazırlanan projelere örnek gösterilebilir. Son olarak Türkiye'de özellikle 2010 yılı sonrasında eğitici çizgi roman konulu lisansüstü tez çalışmalarının artmış olması Türkiye'de eğitici çizgi romanlara verilen önemi yansıtmaktadır.

Sonuç olarak geçmişten günümüze yapılan çok sayıda çalışma çizgi romanların güçlü bir eğitim materyali olduğunu ve bu materyallerin eğitim-öğretim sürecinde kullanımının pek çok faydası olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla Gruenberg'in (1944) *"Bu ortam aracılığıyla*

sunulmaya uygun olmayan neredeyse hiçbir konu yoktur" sözleriyle vurguladığı gibi eğitimin her alanında çizgi romanların eğitici gücünden faydalanmanın mümkün ve gerekli olduğu rahatlıkla ifade edilebilir.

2.1.6.7. Eğitimde Çizgi Roman Kullanımının Kuramsal Temelleri

Eğitimde çizgi roman kullanımının Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı, Öykü Temelli Öğrenme Yaklaşımı, Bilişsel Yük Teorisi ve Çoklu Zekâ Kuramı gibi kuram, teori ve yaklaşımlar tarafından doğrudan ya da dolaylı şekilde desteklendiği ifade edilebilir. Ancak *çoklu ortam öğrenme kuramı* ve *ikili kodlama kuramının* çizgi romanların eğitici yönüne ilişkin doğrudan bir bakış açısı sunmasından dolayı ayrıca ele alınması gerekmektedir. Dolayısıyla bu başlık altında çizgi romanların eğitimde kullanımını doğrudan desteklediği düşünülen çoklu ortam öğrenme kuramı ve ikili kodlama kuramı değerlendirilecektir.

2.1.6.7.1. Çoklu Ortam (Multimedya) Öğrenme Kuramı

Kuramsal yapısını Amerikalı eğitim psikoloğu Richard E. Mayer'in oluşturduğu Çoklu Ortam Öğrenme Kuramı (Multimedia Learning), kelime ve resimlerin ayrı ayrı kullanılmasındansa bir arada kullanımının eğitim açısından daha faydalı olduğunu savunmaktadır. Geleneksel eğitim yöntemleri genellikle sözel anlatıma dayanırken, Mayer, görsellerin bu sürece nasıl entegre edilebileceğini ve anlamlı öğrenmeye nasıl katkı sağlayabileceğini incelemiştir. Bu incelemeler öğrenme ortamlarında farklı bilişsel kanallara hitap eden materyallerin kullanımının öğrenmeyi desteklediğini göstermiştir. Kuramın temelinde "*İnsanlar, kelimelerden ve resimlerden yalnız kelimelerden öğrendiklerine kıyasla daha iyi öğrenirler."* şeklindeki bakış açısı yatmaktadır. Mayer (2009), kuramın bilişsel yapısını oluşturmada temel olarak üç bilişsel öğrenme kuramından yararlanmıştır.

İkili Kodlama Kuramı: İnsanların bilgiyi görsel ve işitsel olmak üzere iki farklı bilişsel kanal aracılığıyla işlediğini savunur. Görsel kanal resimler, grafikler, animasyonlar gibi görselleri işlerken sözel kanal yazılı veya sözlü kelimeleri işler (Baddeley, 1992; Paivio, 1986).

Sınırlı Kapasite: Öğrenmede kullanılan her bir kanalın sınırlı kapasitesi vardır; bu nedenle öğrenme materyali tasarımında metin ve görselin dengeli kullanımı, tek bir kanalı aşırı yüklememek açısından önemlidir (Baddeley, 1992; Chandler ve Sweller, 1991).

Aktif İşlemci: İnsanlar, öğrenme sürecinde dışarıdan gelen bilgileri algılayarak bu bilgiler arasından anlamlı olanları seçer ve organize ederler. Devamında ise bu bilgileri var olan

diğer bilgilerle bütünleştirerek aktif işleme sürecini yürütürler. Dolayısıyla insanların öğrenme sürecinin aktif işlemcileridir (Mayer, 2008; Wittrock,1989).

Mayer, Çoklu Ortam Öğrenme Kuramı kapsamında etkili bir çoklu öğrenme ortamı oluşturabilmek için 12 ilkenin dikkate alınması gerektiğini belirtmiştir. Bu ilkelere aşağıda yer verilmiştir.

1- ***Tutarlılık İlkesi (Coherence Principle)***: Konuyla ilgili olmayan görsel ya da işitsel bilgilerin ortamdan çıkarılması ve eğitim materyallerinde yalnızca konuyla ilgili bilgi içeren unsurlardan oluşması öğrenmeyi destekler.
2- ***İşaretleme İlkesi (Signaling Principle)***: Önemli bilgileri vurgulamak için altı çizili kelimeler, oklar, renklendirmeler gibi işaretler kullanmak öğrenmeyi destekler.
3- ***Fazlalık İlkesi (Redundancy Principle)***: Sesli anlatımın eşzamanlı olarak yazılı metinle birlikte sunulması yerine, sadece ses veya sadece yazının sunulması öğrenme açısından daha etkilidir. Diğer bir ifadeyle yazı ile anlatılan sözlerle; sözlerle anlatılan yazı ile tekrarlanmamalıdır.
4- ***Mekânsal Yakınlık İlkesi (Spatial Contiguity Principle)***: Birbiri ile ilişkili kelimeler ve görsellerin sayfa ya da ekran üzerinde fiziksel olarak birbirine yakın konumlandırılması öğrenmeyi destekler.
5- ***Zamansal Yakınlık İlkesi (Temporal Contiguity Principle***): Birbiri ile ilişkili kelimeler ve görsellerin eşzamanlı sunulması, bunların sıralı (art arda) sunulmasına göre öğrenme üzerinde daha etkilidir.
6- ***Bölümlere Ayırma İlkesi (Segmenting Principle)***: İnsanlar, çoklu ortam içeriğinin bir birim olarak sunulması yerine, kullanıcıya uygun bölümler hâlinde sunulduğunda daha iyi öğrenirler.
7- ***Ön Öğrenme İlkesi (Pre-training Principle)***: Konuyla ilgili ana kavramların isimleri ve özellikleri gibi temel bilgilerin önceden öğretilmesi anlamlı öğrenmeyi destekler.
8- ***Modalite İlkesi (Modality Principle)***: İnsanlar resimler ve yazılı kelimeler yerine resimlerden ve sözlü kelimelerden daha anlamlı öğrenirler. Dolayısıyla karmaşık bilgilerin yazılı metin yerine sesli anlatım olarak verilmesi öğrenmeyi destekler.
9- ***Çoklu Ortam İlkesi (Multimedia Principle)***: İnsanlar, kelimelerden ve resimlerden yalnız kelimelerden öğrendiklerine kıyasla daha iyi öğrenirler.

10- ***Kişiselleştirme İlkesi (Personalization Principle)***: İnsanlar çoklu ortam sunumlarında, resmi bir üslup yerine samimi ve kişisel bir konuşma dili kullanıldığında daha iyi öğrenirler.
11- ***Ses İlkesi (Voice Principle)***: İnsanlar, anlatımın bilgisayar tarafından oluşturulan mekanik sesler yerine, doğal insan sesi ile yapılması durumunda daha iyi öğrenirler.
12- ***Görsel İlkesi (Image Principle)***: İnsanlar konuşmacının ya da anlatıcının görüntüsü ekrana eklendiğinde mutlaka daha iyi öğrenmezler. Dolayısıyla bazen görsel unsurlar dikkat dağıtıcı olabilir.

Mayer (2009), Çoklu Ortam Öğrenme Kuramını açıkladığı *"Multimedia Learning"* isimli kitabında burada bahsedilen 12 ilkeyi üç başlık altında değerlendirmiştir. İlk beş ilke Gereksiz Bilişsel Yükü Azaltan İlkeler *(Principles for Reducing Extraneous Processing)* içinde, 6-8 arasındaki üç ilke Temel Bilişsel İşlemeyi Yönetmeye Yönelik İlkeler *(Principles for Managing Essential Processing)* içinde ve son dört ilke Üretken Bilişsel İşlemeyi Teşvik Eden İlkeler *(Principles for Fostering Generative Processing)* içinde ele alınmıştır.

Görüldüğü gibi Çoklu Ortam Öğrenme Kuramı öğrenmeye dair temel bakış açısı ve temel aldığı birçok ilke açısından çizgi romanların eğitimde kullanımını güçlü biçimde desteklemektedir. Özellikle kelime ve resimlerin bir arada kullanımının yalnızca kelimelere oranla öğrenme üzerinde daha etkili olduğunu öne süren çoklu ortam ilkesi, çizgi romanların eğitici gücünü doğrudan yansıtmaktadır. Çizgi roman panellerinde yer alan metinler (konuşma balonları, yazı kutuları vb.) eş zamanlı olarak çizimlerle desteklenmekte; bu sayede bilgi hem sözel hem de görsel kanallardan aktarılmakta ve anlamlı öğrenme desteklenmektedir. Ayrıca, çizgi romanlarda sunulan bilgiler sadece metin veya görsellerle sınırlı kalmadığından, Çoklu Ortam Öğrenme Kuramı ile uyumlu olarak bilişsel yükün görsel ve işitsel kanallar arasında dengeli bir şekilde dağıtılmasına olanak sağlanmaktadır.

2.1.6.7.2. İkili Kodlama Kuramı

Allan Paivio tarafından 1970'lerde geliştirilen İkili Kodlama Kuramı (Dual Coding Theory), insan zihninin bilgiyi temsil etmek amacıyla sözel ve görsel olmak üzere iki ayrı sistem kullandığını öne sürmektedir: Sözel sistem, dil ve kelimelerle ifade edilen bilgilerin işlendiği; kelimeler ve cümleler gibi yazılı ve sözlü dil unsurlarını içeren sistemdir. Görsel sistem ise, nesneler, olaylar ve mekânsal ilişkilerin zihinsel imgeler yoluyla işlendiği; görüntüler, şekiller ve nesnelerin hayali imgelerini barındıran sistemdir. Paivio (1986), bu iki

sistemin bağımsız olarak çalıştığını, ancak aynı zamanda etkileşim içinde işlediğini savunmaktadır.

İkili Kodlama Kuramına göre, insan belleği sözel ve görsel öğeleri farklı kodlarla işleyip depolar. Bu nedenle, bir bilgi hem sözel hem de görsel olarak kodlandığında, bellek izleri iki farklı yolla oluşturulduğu için bilgi daha uzun süre akılda tutulur ve daha hızlı geri çağrılır (Clark ve Paivio, 1991). Örneğin, bir öğrencinin ağaç kavramını yalnızca sözel olarak öğrenmesi yerine, tanımla birlikte bir ağaç resmini de görmesi durumunda, ağaca ilişkin tamamlayıcı iki temsil oluşturulmuş olur. Bu durumda, gelecekte ağaç kavramını hatırlama olasılığı, bu iki temsilden birinin ya da ikisinin birlikte hatırlamayı tetiklemesiyle artar.

Çizgi romanlar, metin ve görsel unsurların birlikte kullanıldığı eğitim materyalleri olarak İkili Kodlama Kuramı açısından önemli bir yer tutar. Bu materyaller, öğrencilerin öğrenme sürecinde hem sözel hem de görsel bilişsel sistemlerini etkin bir biçimde kullanmalarını sağlayarak bilgiyi daha etkili işlemelerine olanak tanır. Çizgi romanlarda yer alan konuşma balonları ve açıklama yazıları, öğrencilerin sözel sistemlerini harekete geçirirken; karakterler, sahneler ve olay örgüsünü anlatan çizimler görsel sistem üzerinden işlenir. Böylece, öğrenciler aynı bilgiyi iki farklı formatta kodlayarak anlamlı ve kalıcı öğrenmeyi gerçekleştirebilirler.

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu başlık altında araştırma konusuyla ilgili yurt içi ve yurt dışında hazırlanan çalışmalar hakkında bilgilere yer verilmiştir. Araştırma konusuyla ilgili çalışmalar (i) eğitimde çizgi roman kullanımıyla ilgili araştırmalar, (ii) değerler eğitiminde çizgi roman kullanımına yönelik çalışmalar ve (iii) yardımseverlik değeriyle ilgili çalışmalar olmak üzere üç başlık altında incelenmiştir.

2.2.1. Eğitimde Çizgi Roman Kullanımıyla İlgili Araştırmalar

Alan yazın incelendiğinde çizgi romanların eğitim-öğretim sürecinde kullanımını ele alan teorik ve uygulamalı çok sayıda çalışmanın yer aldığı görülmektedir. Bu çalışmaların genellikle çizgi romanların akademik başarı, tutum, motivasyon ve farklı becerilerin gelişimi üzerindeki etkisine odaklandığı görülmektedir. Bu başlık altında eğitimde çizgi roman kullanımıyla ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

2.2.1.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Şentürk (2024), *"Çizgi roman ve interaktif çizgi roman*: *Tasarım öğrencilerinin İngilizce okuma becerilerini ve öğrenme deneyimlerini geliştirmeye yönelik karşılaştırmalı bir çalışma"* başlıklı çalışmasında fiziksel ve interaktif çizgi romanların üniversitede eğitim gören tasarım öğrencilerinin İngilizce okuma becerileri ve öğrenme deneyimleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Sıralı açıklayıcı karma yöntem kullanılan çalışmaya iki farklı deney grubunda olmak üzere toplam 20 öğrenci katılmıştır. Çalışma sonucunda fiziksel ve interaktif çizgi roman kullanımının tasarım öğrencilerinin İngilizce okuma becerilerini ve öğrenme deneyimlerini geliştirmede etkili olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca çizgi romanlarla yapılan eğitimlerin öğrencilerin motivasyonunu artırdığı belirlenmiştir.

Sönmez (2024), *"Lise 12. sınıf biyoloji dersi fotosentez konusunun çizgi roman karikatür materyalleri ile öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarına etkisi"* başlıklı çalışmasında yarı deneysel desen kullanmıştır. Çalışmaya deney ve kontrol gruplarında toplam 26 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda, karikatür materyalleri ile desteklenmiş fotosentez konusunun öğretilmesinin akademik başarıyı artırdığı sonucuna ulaşmıştır.

Başalan (2024), *"Bilim, teknoloji ve toplum öğrenme alanına ait konuların aktarılmasında eğitici çizgi romanlara yönelik sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri"* başlıklı çalışmasında sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinin bilim, teknoloji ve toplum öğrenme alanına ait konuların aktarılmasında eğitici çizgi romanlara yönelik görüşlerini incelemiştir. Nitel araştırma desenlerinden durum çalışmasına uygun olarak yürütülen çalışma kapsamında 12 sosyal bilgiler öğretmeninden yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin eğitici çizgi romanlarla ilgili genel olarak olumlu görüşlere sahip oldukları ve eğitim sürecinde çizgi romanların kullanılabileceğini düşündükleri belirlenmiştir. Ancak çalışmada öğretmenlerin çizgi romanların kullanıldığı ders aşamasında bazı olumsuzluklar ve eksikliklerle karşılaştıkları da ifade edilmiştir.

Çiçolar (2024), *"İlkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde eğitsel dijital çizgi roman kullanımının öğrencilerin yazma becerisine ve öz yeterliğine etkisi"* başlıklı çalışmasında yarı deneysel desen kullanmıştır. Araştırmaya 34'ü deney 36'sı kontrol grubunda olmak üzere toplam 70 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi dahil edilmiştir. Araştırma sonuçları yazama becerisi ve yazma öz yeterliği puanları açısından dijital çizgi roman kullanan deney grubunun kontrol grubuna oranla daha başarılı olduğunu göstermiştir.

Süren Tunalı (2024), *"Dijital çizgi roman etkinliklerinin ilkokul öğrencilerinin problem çözme ve problem kurma becerilerine etkisi"* başlıklı çalışmasında yarı deneysel desen kullanmıştır. Araştırmaya 24'ü deney 26'sı kontrol grubunda olmak üzere toplam 50 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi dahil edilmiştir. Veriler problem çözme ve problem kuma becerilerine yönelik araştırmacı tarafından hazırlanan başarı testleri aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmada dijital çizgi roman etkinliklerinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin problem çözme ve problem kurma becerilerinin uygulama sonrasında kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde artış gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Acet (2024), *"Elektriğin iletimi ünitesine yönelik bağlam temelli tasarlanan çizgi romanlarla öğretimin öğrencilerin temellendirilmiş zihinsel model gelişimine etkisi"* başlıklı çalışmasını deneysel desene uygun olarak yürütmüştür. Çalışmada 27 deney grubu öğrencisi ve 32 kontrol grubu olmak üzere 59 öğrenci yer almıştır. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testi aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda bağlam temelli tasarlanan çizgi romanların kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin temellendirilmiş zihinsel model gelişimlerinin kontrol grubu öğrencilerine göre daha fazla olduğu belirlenmiş ve bu çizgi romanların etkili bir öğretim materyali olduğu vurgulanmıştır.

İlhan ve Şin (2024), çalışmalarında lisansüstü düzeyde "Sosyal Bilgiler Eğitiminde Çizgi Roman Kullanımı" dersini alan sosyal bilgiler öğretmenlerinin bu derse ilişkin deneyimlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya 12 sosyal bilgiler öğretmeni katılmış ve veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonuçları ilgili dersin öğretmenlerin akademik ve mesleki deneyimlerine olumlu katkıda bulunduğunu ortaya koymuştur. Çalışmaya katılan öğretmenler çizgi romanların öğrenci motivasyonunu artırma, eğlenirken öğrenmeyi sağlama, kalıcı öğrenmeyi kolaylaştırma, empati becerilerinin gelişimine katkıda bulunma ve okuma alışkanlığının oluşmasını teşvik etme gibi olumlu etkilerinin olduğu belirtmiştir.

Tek (2023), *"6. sınıf cebir konusunun eğitici çizgi romanlarla öğretiminin motivasyon, başarı ve kalıcılığa etkisi"* başlıklı çalışmasında yarı deneysel desen kullanmıştır. Verilerin toplanmasında "Matematik Motivasyon Ölçeği" ve "Cebir Başarı Testi" kullanılan çalışmaya 92 öğrenci katılmıştır. Deney grubunda dört haftalık uygulama sürecinde kullanılan eğitici çizgi romanlar araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Araştırma sonuçları ön motivasyon-son motivasyon, ön başarı-son başarı ve kalıcılık puanları açısından deney grubu lehine anlamlı bir farklılığın ortaya çıktığını göstermiştir. Dolayısıyla çalışmada eğitici çizgi romanların cebir konusunun öğretiminde kullanımının akademik başarıyı ve motivasyonu artırmada olumlu

etkiye sahip olduğu vurgulanmıştır. Akdağ (2023), *"Uzaktan öğretimle sosyal bilgiler dersinde eğitici çizgi roman kullanımının öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal öğrenmelerine etkisinin incelenmesi"* başlıklı çalışmasında karma araştırma desenlerinden gömülü desen kullanmıştır. Verilerin toplanmasında akademik başarı testi ve demokratik tutum ölçeği kullanılan çalışmaya 30'u deney, 30'u kontrol grubunda olmak üzere 6. sınıf düzeyinde 60 öğrenci katılmıştır. Uygulama sürecinde kullanılan eğitici çizgi romanlar araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Araştırmada uzaktan eğitim yoluyla çevrim içi olarak sosyal bilgiler dersinde kullanılan eğitici çizgi romanın öğrencilerin akademik başarıları ve demokratik tutumları üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çalışmaya katılan deney grubu öğrencilerinin uzaktan eğitim yoluyla kullanılan çizgi romanları etkili ve olumlu materyaller olarak gördükleri belirlenmiştir.

Şeker (2023), *"İlkokul sosyal bilgiler dersinde eğitici çizgi romanların kullanımı*: *Bir eylem araştırması"* başlıklı çalışmasında 4. sınıf sosyal bilgiler dersi etkin vatandaşlık öğrenme alanının öğretiminde eğitici çizgi romanların kullanılabilirliğini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda on hafta boyunca yürütülen uygulama sürecine 50 öğrenci katılmıştır. Araştırma verileri görüşme, öğretmen günlüğü ve gözlem raporu gibi çeşitli veri toplama araçları ile elde edilmiştir. Uygulama sürecinde kullanılan eğitici çizgi romanlar araştırmacı tarafından Pixton aracı kullanılarak hazırlanmıştır. Araştırma sonuçları uygulama süreci sonrasında öğrencilerin çizgi roman kavramına ilişkin algılarının olumlu anlamda etkilendiğini göstermiştir. Çalışmada çizgi romanların konuların öğretimini olumlu anlamda desteklediği, bilgileri kalıcı hâle getirdiği, öğrencilerin okuma, empati ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdiği ve öğrenme isteklerini artırdığı gibi önemli sonuçlara ulaşılmıştır. Bunların yanında araştırma sonuçları çizgi romanların derse olan ilgiyi artırma, yaratıcı fikirler üretme, hayal gücünü geliştirme, duygu ve düşünceleri ifade etme, dersi eğlenceli hâle getirme ve grup çalışmalarını destekleme gibi noktalarda olumlu katkı sağladığını vurgulamıştır. Dolayısıyla bu çalışma eğitim sürecinde çizgi roman kullanımının farklı açılardan oldukça faydalı sonuçlar ortaya çıkardığını göstermektedir.

Şahan (2023), *"Fen bilimleri öğretiminde eğitici dijital çizgi roman materyali tasarımı ve materyalin kullanımının akademik başarıya etkisi"* başlıklı çalışmasında yarı deneysel desen kullanmıştır. Verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından hazırlanan akademik başarı testi kullanılan çalışmaya 8. sınıf düzeyinde 62 öğrenci katılmıştır. Deney grubunda beş haftalık uygulama sürecinde kullanılan eğitici dijital çizgi romanlar araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Araştırma sonuçları ön ve son test akademik başarı testi puanları açısından

deney grubu lehine anlamlı bir farklılığın ortaya çıktığını göstermiştir. Dolayısıyla çalışmada eğitici dijital çizgi romanların fen bilimleri öğretiminde kullanımının akademik başarıyı artırmada olumlu etkiye sahip olduğu ifade edilmiştir.

Bıyıklı (2023), *"Yurttaşlık eğitimi konularının aktarılmasında eğitici çizgi romanların etkisi"* başlıklı çalışmasında yarı deneysel desen kullanmıştır. Araştırma sonucunda deney grubunda yer alan öğrencilere ait son test puanlarının kontrol grubu öğrencilerine ait son test puanlarından anlamlı şekilde daha yüksek olduğu bulgulanmıştır. Dolayısıyla çalışmada eğitici çizgi roman kullanımının yurttaşlık eğitimi konularının aktarılmasında olumlu katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Özenç (2023), *"Çizgi roman tabanlı dijital öykü anlatımının yazmaya yönelik tutuma ve yaratıcı yazma becerisine etkisi*: *Öğrenci görüşleriyle desteklenmesi"* başlıklı çalışmasını karma araştırma desenlerinden iç içe karma desen doğrultusunda yürütmüştür. Verilerin toplanmasında yazmaya yönelik tutum ölçeği, yaratıcı yazma ürünleri değerlendirme ölçeği ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılan çalışmaya 4. sınıf düzeyinde ve 16'sı deney, 15'i kontrol grubunda olmak üzere 31 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonuçları çizgi roman tabanlı dijital öykü anlatımı uygulamasının ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazmaya yönelik tutumlarını artırmada önemli etkiye sahip olduğunu ancak yaratıcı yazma becerilerini artırmada farklılaştırıcı bir etkiye sahip olmadığını göstermiştir. Araştırmada elde edilen nitel veriler çizgi roman tabanlı dijital öykü anlatımının derse olan ilgiyi artırma ve dersi eğlenceli hâle getirme gibi faydaları olduğunu ancak bu yöntemin zaman alıcı olması, dijital zorlukları beraberinde getirmesi gibi olumsuz olarak nitelendirilebilecek özelliklere sahip olduğunu vurgulamıştır.

Şen (2023), *"Fen bilimleri dersinde çizgi roman kullanımının eleştirel düşünme ve yansıtıcı düşünme becerilerine etkisi"* başlıklı çalışmasını karma yönteme uygun olarak tasarlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 15'i deney ve 15'i kontrol grubunda olmak üzere 30 öğrenci oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında Eleştirel Düşünme Ölçeği ve Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerisi Ölçeği ile yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Kullanılan çizgi romanlar araştırmacı tarafından Storyboard That aracından yararlanılarak hazırlanmıştır. Araştırmanın nicel sonuçları her iki ölçeğe ait puanlar açısından deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı şekilde daha yüksek puanlara sahip olduğunu göstermiştir. Dolayısıyla fen bilimleri dersinde çizgi roman kullanımı öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmede etkili olmuştur. Araştırmanın nitel sonuçları çizgi romanların derse karşı ilgiyi artırdığı, eleştirel düşünme, iletişim, tahmin ve problem çözme becerilerini geliştirdiği gibi sonuçlar ortaya koymuştur.

Ayrıca çalışmada öğrenci ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerde çizgi romanların soyut kavramları somutlaştırdığı, bilgileri kalıcı hâle getirdiği, dersi daha eğlenceli kıldığı ve teknoloji kullanımına katkı sağladığı gibi görüşlerin öne çıktığı ifade edilmiştir.

Çalış (2023), *"Sosyal bilgiler dersi birey ve toplum öğrenme alanına yönelik geliştirilen çizgi roman materyalinin öğrencilerin toplumsal rolleri ifade etme biçimleri üzerine etkisi"* başlıklı çalışmasını nitel araştırma yöntemine uygun olarak tasarlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 6. sınıf düzeyinde eğitim gören 26 öğrenci oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında görüşme formları kullanılmıştır. Çalışmada kullanılan çizgi romanlar araştırmacı tarafından Pixton aracından yararlanılarak hazırlanmıştır. Araştırma sonuçları kullanılan çizgi roman materyallerinin öğrencilerin toplumsal rolleri ifade etme biçimleri üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu ve bu rollere ilişkin kavram yanılgılarını gidermede etkili olduğunu göstermiştir. Araştırma sonucunda öğrenciler tarafından çizgi romanların eğlenceli, yararlı ve kalıcı öğrenmeyi sağlayan materyaller olarak görüldüğü ifade edilmiştir.

Temur (2023), *"Etkin vatandaşlık konularının aktarımında eğitici çizgi romanların akademik başarıya olan etkisi"* başlıklı çalışmasını karma yönteme uygun olarak tasarlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 30'u deney ve 30'u kontrol grubunda olmak üzere 6. sınıf düzeyinde 60 öğrenci oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından hazırlanan akademik başarı testi ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Dört haftalık uygulama sürecinde kullanılan çizgi romanlar araştırmacı tarafından Pixton aracından yararlanılarak hazırlanmıştır. Araştırmanın nicel sonuçları etkin vatandaşlık öğrenme alanında eğitici çizgi roman kullanılarak yürütülen eğitim sürecinin mevcut uygulamaya göre akademik başarı üzerinde daha başarılı olduğunu göstermiştir. Araştırmanın nitel sonuçları, eğitici çizgi romanların öğrenciler tarafından eğlenceli, güldürücü ve heyecan verici bulunduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca, öğrenciler çizgi romanların okuma hızını artırma ve okuma becerilerini geliştirme gibi faydalar sağladığını ifade etmişlerdir.

Aykanat (2023), *"Bilim teknoloji ve toplum ünitesinin aktarımında eğitici çizgi romanlara ait öğrenci görüşleri"* başlıklı çalışmasını nitel yönteme uygun olarak tasarlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Adana'nın Yüreğir ilçesinde öğrenim gören 24 beşinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında, eğitici çizgi roman uygulaması sonrasında açık uçlu sorularla gerçekleştirilen yüz yüze görüşmeler kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından oluşturulan eğitici çizgi romanlar, dört hafta boyunca derslerde öğretim materyali olarak kullanılmıştır. Araştırma bulguları eğitici çizgi romanların sosyal bilgiler dersine yönelik öğrencilerin ilgisini artırdığını, akademik başarılarını olumlu

etkilediğini ve öğrencilerin derse karşı ön yargılarını değiştirerek olumlu bir bakış açısı geliştirmelerine katkı sağladığını göstermiştir. Ayrıca çalışmaya katılan öğrenciler çizgi romanları merak uyandırıcı, okuma isteğini artırıcı, okumayı geliştirici hayal gücünü destekleyici bulduklarını ifade etmişlerdir.

Alp (2023), *"Fen bilimleri dersinde dijital teknolojiler ile zenginleştirilmiş öğretim materyallerinin öğrencilerin bilgisayarca düşünme becerilerine ve kavram geliştirme süreçlerine etkileri"* başlıklı çalışmasını karma araştırma desenlerinden iç içe geçmiş desene uygun olarak tasarlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, uygun örnekleme yöntemiyle seçilen 224 beşinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında Bilgisayarca Düşünme Ölçeği (BDÖ), Kavramsal Anlama Soruları (KAS), araştırmacı notları, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve gözlem formları kullanılmıştır. İnsan ve teknoloji ünitesine yönelik olarak geliştirilen dijital oyun teknolojileri (Kim Milyoner Olmak İster mobil oyunu, Learning Apps oyunları ve Pixton çizgi romanları) deney grubu sınıflarında uygulanmıştır. Araştırmanın deney grubunda araştırmacı tarafından hazırlanan çizgi romanlar kullanıldığı gibi uygulama sürecinde öğrenciler de çizgi roman hazırlamışlardır. Çizgi romanların hazırlanmasında Pixton aracı kullanılmıştır. Çalışmanın bulguları, dijital çizgi romanların çevresel farkındalığı artırmada, yaratıcı problem çözme ve bilgisayarca düşünme becerilerini geliştirmede etkili bir araç olduğunu göstermiştir. Araştırmaya katılan deney grubu öğrencileri Pixton gibi dijital araçların kullanıldığı uygulama sürecinin teknoloji kullanımı, iş birliği, problem çözme gibi becerilerini geliştirdiğini ve bu sürecin kendilerine bilişsel ve duyuşsal anlamda katkı sağladığını ifade etmişlerdir.

Topkaya vd. (2023), 7. sınıf sosyal bilgiler dersi birey ve toplum öğrenme alanına yönelik hazırladıkları ve eğitim sürecinde kullandıkları çizgi romanlara ilişkin öğrencilerin görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonuçları öğrencilerin çizgi romanlarla ilgili okuma ve problem çözme becerisini geliştirdiği, empati becerisi kazandırdığı, etkin konuşma ve dinlemeye katkı sağladığı, dersi eğlenceli hâle getirdiği gibi görüşlere sahip olduğunu göstermiştir.

Kaya vd. (2023), çalışmalarında ortaokul öğrencilerinin geleneksel ve manga türü çizgi romanlara ilişkin görüşlerini karşılaştırmayı amaçlamışlardır. Araştırma kapsamında çalışma grubunda yer alan 10 öğrenciye millî mücadele dönemine ilişkin bu iki türden çizgi romanlar sırasıyla okutulmuştur. Nitel durum çalışması deseninde yürütülen çalışma sonuçları çalışmaya katılan öğrencilerin kapak tasarımı, konuşma balonlarındaki metinlerin okunurluğu, yazı karakterleri, konuşma balonlarının birbirini takip etme sırası noktalarında geleneksel çizgi

romanları daha başarılı bulmuşlardır. Karakterlerin çizimi, çizgi romanın renklendirilmesi ve okumada tercih etme hususlarında ise iki türün benzer olduğu görüşü öne çıkmıştır. Çalışmaya katılan öğrenciler türü fark etmeksizin çizgi roman okumayı sevdiklerini dile getirmişlerdir.

Şentürk ve Çiçek Şentürk (2023), fenomenoloji deseni kullanarak yürüttükleri çalışmalarında sosyal bilgiler ve fen bilgisi öğretmen adaylarının çevre eğitimi ile ilgili konuların öğretiminde yaratıcı çizgi roman kullanımına ilişkin deneyimlerini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırma kapsamında öğretmen adayları aldıkları çevre eğitimi dersi kapsamında Pixton aracını kullanarak çizgi roman hazırlamışlardır. Araştırma sonuçları, yaratıcı çizgi romanların çevre eğitiminde alternatif bir öğretim materyali olarak kullanılabileceğini göstermektedir. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarına göre yaratıcı çizgi romanlar yaratıcılığı desteklemekte, dersi ilgi çekici ve eğlenceli hâle getirmekte, empati ve iş birliği gibi becerilerin gelişimini desteklemekte ve çevre sorunlarıyla ilgili farkındalık kazandırmaktadır.

Şentürk (2023), fenomenoloji deseni kullanarak yürüttüğü çalışmasında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının afet eğitimiyle ilgili konuların öğretiminde eğitici çizgi romanların kullanımına ilişkin deneyimlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmaya katılan öğretmen adayları 12 haftalık afet eğitimi dersi kapsamında dijital çizgi roman hazırlamışlardır. Araştırmacı bu süreç sonunda öğretmen adaylarının deneyimlerini yaptığı görüşmelerle belirlemeye çalışmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adayları eğitici çizgi romanların afet eğitiminde kullanılabilecek bir materyal olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen adayları eğitici çizgi romanların ilgi çekici olduğunu, derse katılımı sağladığını, anlamayı kolaylaştırdığını belirtmişlerdir. Ayrıca çizgi romanların sınırlı bilgi içerdiği, oluşturulmasının ve kullanılmasının zaman aldığı gibi görüşler de öğretmen adayları tarafından dile getirilmiştir.

Yüzbaşıoğlu (2022), *"Kuvvetin ölçülmesi ve sürtünme ünitesine yönelik bağlam temelli tasarlanan çizgi romanların öğrencilerin temellendirilmiş zihinsel model gelişimine etkisi"* başlıklı çalışmasını karma yönteme uygun olarak tasarlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 5. sınıfta öğrenim gören 18'i deney ve 16'sı kontrol grubunda olmak üzere toplam 34 öğrenci oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında "Bağlam Temelli Öğrenme Durumları Testi" (BTÖDT) ve "Çizgi Roman Görüşme Formu" gibi araçlar kullanılmıştır. Senaryosunu araştırmacının yazdığı ve bir çizer tarafından çizgi roman biçimine getirilen bağlam temelli çizgi romanlar üç hafta ve toplam 12 ders saatinde deney grubunda kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları, bağlam temelli çizgi romanların öğrencilerin temellendirilmiş zihinsel model gelişimlerini desteklediğini, derslere katılımı artırdığını, öğrenmeyi daha eğlenceli ve kalıcı hâle getirdiğini,

bireysel öğrenmelere olanak sağladığını ve öğrenciler için heyecan verici olduğunu ortaya koymuştur.

Erol Şahin ve Kara (2022), Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi dersinde Pixton aracı kullanarak çizgi roman oluşturan öğretmen adaylarının deneyimlerini belirlemeyi amaçladıkları çalışmalarında fenomenoloji deseni kullanmışlardır. Uygulama süreci 15 hafta sürmüş ve veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu, odak grup görüşmeleri, araştırmacı geri bildirimleri ve öğrencilerin Pixton Edu aracı aracılığıyla oluşturdukları çizgi romanlar kullanılmıştır. Araştırma sonuçları geliştirilen çizgi romanların derse yönelik tutumu olumlu yönde etkilediğini, katılımcıların düşünme becerilerini geliştirdiğini göstermiştir. Ayrıca çalışmada öğretmen adaylarının çizgi roman oluşturduğu sürecin dersi eğlenceli hâle getirdiği, anlamlı ve kalıcı öğrenme sağladığı, uzaktan eğitim sürecinin verimini artırdığı ve dersi etkileşimli hâle getirdiği, motivasyonu artırdığı ve uzaktan eğitim sürecinde grup içi iletişimi güçlendirdiği ifade edilmiştir.

Topkaya vd. (2022), çalışmalarında sosyal bilgiler öğretmenlerinin eğitici çizgi romanların bir eğitim materyali olarak kullanımına yönelik görüşlerini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın sonuçları, eğitici çizgi romanların bilgiyi eğlenceli, kısa ve öz bir şekilde aktardığını, derse olan ilgiyi artırdığını, merak duygusunu uyandırdığını ve ele aldığı konuları net bir biçimde sunduğunu ortaya koymuştur. Bu özellikleri nedeniyle, eğitici çizgi romanların eğitim sürecinde etkili bir şekilde kullanılabileceği vurgulanmıştır.

Arslan ve Akçay (2022) çalışmalarında çizgi romanla fen bilimleri öğretiminin öğrencilerin akademik başarısı üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Yarı deneysel desene göre yapılandırılan çalışmaya 6. sınıf düzeyinde 60 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonuçları Pixton aracı kullanılarak oluşturulan çizgi romanlarla desteklenmiş fen öğretiminin geleneksel fen öğretimine göre akademik başarıyı artırmada daha başarılı olduğunu göstermiştir.

Kaba (2021), *"Sosyal bilgiler dersinde müze eğitimine yönelik geliştirilen dijital çizgi romanın öğrencilerin akademik başarısına ve tutumuna etkisi"* başlıklı çalışmasını karma desene uygun olarak tasarlamıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 2020-2021 eğitim öğretim yılında iki farklı okulun yedinci sınıf düzeyinde eğitim gören 60'ı deney ve 60'ı kontrol grubunda olmak üzere 120 öğrenciden ve bu öğrencilerin sosyal bilgiler öğretmenlerinden oluşmaktadır. Verilerin toplanmasında akademik başarı testi, tutum ölçeği, görüşme ve gözlem formu gibi araçlardan yararlanılmıştır. Deney gruplarında kullanılan dijital çizgi romanlar

araştırmacı tarafından Pixton aracı ile hazırlanmıştır. Araştırma bulguları, müzeye yönelik dijital çizgi romanın öğrencilerin akademik başarıları üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu, müzeye ve müzik eğitimine yönelik olumlu katkılar sağladığını göstermiştir. Ancak, derse karşı tutum üzerinde anlamlı bir fark yaratmazken, katılımcılar görüşlerinde dijital çizgi romanların derse karşı tutumlarını olumlu etkilediğini ifade etmişlerdir. Ayrıca çalışmanın deney grubu öğrencileri derslerde dijital çizgi roman kullanımının kalıcı öğrenmeye, derse karşı ilgiyi artırmaya, dersi eğlenceli hâle getirmeye, heyecanı artırmaya, derse odaklanmaya ve konuları somutlaştırmaya katkı sağladığını belirtmişlerdir.

Çelik ve İlhan (2021) çalışmalarında çocuk haklarına yönelik Pixton aracını kullanarak hazırladıkları "Sadece Biriyim" başlıklı eğitici çizgi romanların sosyal bilgiler dersi 4., 5., ve 6. sınıf birey ve toplum ile etkin vatandaşlık gibi öğrenme alanlarında kullanılabileceğini ve bu çizgi romanın çocuk haklarına yönelik farkındalığı artırabileceğini ifade etmişlerdir. Alan yazın incelendiğinde bu çalışmaya benzer nitelikte eğitimde kullanılabilecek çizgi roman tasarım süreçlerini aktaran çeşitli çalışmaların yer aldığı görülmektedir (Kaba vd., 2020; Keskin ve İlhan, 2021; Kavak ve İlhan, 2021; Seçmez ve İlhan, 2021).

Şentürk (2020), *"Sosyal bilgiler dersinde eğitici çizgi roman ve eğitici çizgi film kullanımının öğrencilerin tutum, motivasyon ve akademik başarılarına etkileri"* başlıklı çalışmasında karma araştırma yöntemlerinden gömülü desen kullanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 2018-2019 eğitim öğretim yılında altıncı sınıf düzeyinde eğitim gören toplam 266 öğrenciden oluşmaktadır. Bu öğrencilerden 87'si Deney 1 grubunda (çizgi romanların kullanıldığı), 88'i Deney 2 grubunda (çizgi filmlerin kullanıldığı) ve 91'i kontrol grubunda yer almaktadır. Verilerin toplanmasında akademik başarı testi, Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği, Sosyal Bilgiler Dersi Motivasyon Ölçeği ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Deney grubunda kullanılan dijital çizgi romanlar araştırmacı tarafından Pixton aracı ile hazırlanmıştır. Araştırma sonucunda sosyal bilgiler dersinde kullanılan eğitici çizgi roman ve eğitici çizgi filmlerin öğrencilerin derse ilişkin tutum, motivasyon ve akademik başarıları üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu ve öğrencilerin bu öğretim materyallerini öğretici, eğlendirici, dikkat çekici, etkili ve olumlu bulduğu tespit edilmiştir. Çizgi romanların kullanıldığı deney grubunda yer alan öğrenciler çizgi romanların derse katılma isteğini artırması, dikkat çekici olması, dersi eğlenceli hâle getirmesi, merakı artırması gibi faydaları olduğunu vurgulamışlardır.

Çiçek Şentürk (2020), "Argümantasyon destekli eğitici çizgi romanların öğrencilerin çevreye yönelik ilgi, motivasyon ve akademik başarılarına etkisi ile öğrenci deneyimleri"

başlıklı çalışmasında karma araştırma yöntemlerinden gömülü desen kullanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 2018-2019 eğitim öğretim yılında beşinci sınıf düzeyinde eğitim gören toplam 290 öğrenciden oluşmaktadır. Bu öğrencilerden 98'i eğitici çizgi romanların kullanıldığı Deney Grubu-1, 98'i eğitici çizgi romanların argümantasyon ile desteklenerek kullanıldığı Deney Grubu-2 ve 94'ü fen bilimleri öğretim programındaki yöntem ve tekniklerin uygulandığı kontrol grubunda yer almaktadır. Çalışmanın verileri Ortaokul Çevre İlgi Ölçeği, Ortaokul Çevre Motivasyon Ölçeği, Çevre Başarı Testi, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve araştırmacının gözlem ve saha notlarıyla elde edilmiştir. Deney gruplarında kullanılan dijital çizgi romanlar araştırmacı tarafından Pixton aracı ile hazırlanmıştır. Araştırma sonuçları Deney Grubu-1 ve Deney Grubu-2 öğrencilerinin çevreye yönelik ilgi, motivasyon ve akademik başarı puan ortalamalarının Kontrol Grubu öğrencilerinden; Deney Grubu-2 öğrencilerinin bahsedilen puan ortalamalarının ise Deney Grubu-1 öğrencilerinden anlamlı olarak daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın nitel bulguları eğitici çizgi romanlar ve eğitici çizgi romanların argümantasyon etkinlikleri ile desteklenerek kullanımının öğrencilerin ilgi ve motivasyonlarını arttırdığını, yeni bilgiler öğrenmelerini sağlayarak başarılarının artmasına katkı sağladığını göstermiştir.

Ak vd. (2020), çalışmalarında 6. sınıf sosyal bilgiler dersinin etkin vatandaşlık öğrenme alanında yer alan "toplumsal hayatımızda demokrasinin önemini açıklar'' kazanımını temel alarak dijital bir çizgi roman hazırlamışlardır. Araştırmacılar Pixton aracı kullanılarak hazırladıkları dijital çizgi romanlar aracılığıyla öğrencilerin ilgili kazanımı etkili şekilde ele almalarını hedeflemişlerdir. Ayrıca çalışmada araştırmacılar hazırladıkları çizgi romanın demokrasi, hoşgörü, eşitlik ve adalet gibi soyut kavram ve değerleri somutlaştıracağını; öğrencilerin bu kavram ve değerleri daha iyi anlamasına katkı sağlayacağını dile getirmişlerdir.

İlhan ve Oruç (2019), çalışmalarında sosyal bilgiler dersinde çizgi roman kullanımının öğrencilerin akademik başarı ve motivasyonları üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Amerika Birleşik Devletleri'nde yürütülen çalışmaya 19'u deney ve 20'si kontrol grubunda olmak üzere 39 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonuçları çizgi romanların kullanıldığı grubun, geleneksel yaklaşım ile öğretim yapılan gruba göre daha yüksek başarı elde ettiğini ve motivasyonlarının daha çok arttığını göstermiştir.

Topkaya ve Doğan (2019), çalışmalarında 7. sınıf sosyal bilgiler dersi konularından çevre sorunları ve çevreyle ilgili örgütler konularının öğretilmesinde eğitici çizgi roman kullanımının öğrencilerin akademik başarıları, çevreye yönelik tutum puanları ve çizgi romanlara yönelik bakış açıları üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma

sonucunda çizgi roman kullanılan deney grubu öğrencilerinin hem akademik başarı puanlarının hem de çevreye yönelik tutum puanlarının kontrol grubun öğrencilerinden anlamlı şekilde farklılaştığını göstermiştir. Ayrıca çalışmaya katılan öğrenciler çizgi romanların kavram yanılgıları giderme, soyut kavramları somutlaştırma, konuyu kısa ve net biçimde aktarma, hayal gücünü destekleme, kalıcı öğrenmeyi sağlama, dersi eğlenceli hâle getirme, mutluluk hissi uyandırma, derse karşı ilgiyi artırma gibi faydaları olduğunu dile getirmişlerdir.

Gürsoy (2018), *"Kitap okuma alışkanlığının kazandırılmasında yardımcı bir araç olarak çizgi romanların kullanılması"* başlıklı çalışmasında nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 6. sınıf düzeyinde eğitim gören 14 öğrenci ve araştırmacı oluşturmuştur. Araştırmanın verileri gözlem, görüşme ve dokümanlar yoluyla elde edilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin hikâye kitabı okuduğu okuma saatlerine göre çizgi roman okuduğu okuma saatlerinde sınıf içi uygulamaların yanında hem okuma ve yazma becerilerinde hem de öğrencilerin okuma alışkanlıklarında olumlu yönde önemli değişiklikler olduğu görülmüştür.

Ünal (2018). *"Sosyal bilgiler dersinde eğitici çizgi roman kullanımının öğrenci başarısı ve tutumuna etkisi"* başlıklı çalışmasını nicel araştırma desenlerinden yarı deneysel desene uygun olarak yürütmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu 25'i deney 25'i kontrol grubunda olmak üzere 5. sınıf düzeyinde 50 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma verileri akademik başarı testi ve derse yönelik tutum ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Deney grubunda kullanılan çizgi romanlar araştırmacı tarafından Pixton aracı ile hazırlanmıştır. Araştırma sonuçları eğitici çizgi romanların akademik başarı üzerinde deney grubu lehine anlamlı bir farklılığa neden olduğunu ancak derse karşı tutum üzerinde aynı farklılığın ortaya çıkmadığını göstermiştir.

İlhan (2016), *"Sosyal bilgiler öğretiminde çizgi romanların kullanımı"* başlıklı çalışmasını karma yönteme uygun olarak tasarlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 24'ü deney, 30'u kontrol grubunda olmak üzere 7. sınıf düzeyinde 54 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma verileri akademik başarı testi, derse yönelik tutum ölçeği, öğrenci ve öğretmen görüşme formu, gözlem formu ve dokümanlar aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın deney grubunda İstanbul'un fethini konu alan hazır çizgi romanlar kullanılmıştır. Araştırma sonuçları çizgi romanların öğrencilerin akademik başarıları, derse yönelik tutumları, tarih algıları ve çizgi romana bakış açılarında olumlu bir etkisinin olduğunu göstermiştir. Çalışmaya katılan deney grubu öğrencileri çizgi romanların derse karşı ilgilerini ve okuma isteklerini artırdığını belirtmişlerdir.

Orçan ve Kandil İngeç (2016), çalışmalarında çizgi roman biçimindeki bilim-kurgu hikâyelerinin fen öğretiminde kullanımının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Tek gruplu ön test-son test deseni kullanılan ve beş haftalık uygulama süreci içeren çalışmaya 11. Sınıf düzeyinde 35 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonuçları çizgi roman biçimindeki bilim-kurgu hikâyelerinin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğunu göstermiştir.

Uslu Üstten ve Pilav (2016), çalışmalarında Türkçe A1 ve A2 seviyesindeki yabancı öğrencilere Türkçe'nin öğretilmesinde çizgi romanların etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada çizgi romanların okuduğunu anlama becerisinin kavrama basamağının geliştirilmesinde düz metinlere göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Topkaya ve Yılar (2015), çalışmalarında 7. sınıf düzeyindeki öğrencilerin eğitici çizgi romanlara yönelik görüşlerini incelemiştir. Araştırmada, katılımcı öğrencilerin büyük bir kısmının daha önce çizgi roman okumadıkları belirtilmiştir. Çizgi roman okuma deneyimi olan öğrenciler ise çizgi romanların konuları kısa ve net bir şekilde sunduğunu, karakterlerle özdeşim kurabildiklerini, çizgi romanların ders kitaplarındaki gibi uzun metinler içermediğini, derse olan ilgiyi artırdığını ve okuma alışkanlığı kazandırdığını ifade etmişlerdir.

Topkaya (2014), *"Vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersinde eğitici çizgi roman kullanımının bilişsel ve duyuşsal öğrenmelere etkisi"* başlıklı çalışmasını nicel araştırma desenlerinden yarı deneysel desen ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 8. sınıf düzeyinde eğitim gören 152 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen demokratik algı ölçeği, derse yönelik tutum ölçeği ve akademik başarı testi aracılığıyla toplanmıştır. Deney grubunda kullanılan çizgi romanlar araştırmacı tarafından Pixton aracı ile hazırlanmıştır. Araştırma sonuçları vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersinde kullanılan eğitici çizgi romanların deney grubunda yer alan öğrencilerin akademik başarıları, derse yönelik tutumları ve demokratik algıları üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur.

Efecioğlu (2013), *"Çizgi romanın İngilizcenin yabancı dil olarak öğretiminde rolü"* başlıklı çalışmasını nicel araştırma desenlerinden yarı deneysel desen ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya 26'sı deney, 30'u kontrol grubunda olmak üzere 10. sınıf düzeyinde 56 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın kontrol grubunda MacBeth isimli oyunun yazılı metni, deney grubuna ise bu oyunun çizgi roman versiyonu kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları çizgi romanların kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin puanlarının kontrol grubundan anlamlı şekilde daha

yüksek olduğunu göstermiştir. Dolayısıyla çizgi romanların İngilizce öğretiminde kullanılabilecek etkili bir materyal olduğu belirtilmiştir.

Kılıçkaya ve Krajka (2012), çalışmalarında çizgi roman oluşturma araçlarının İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dil bilgisi ve cümle yazma becerilerini geliştirmede etkili olup olmadığını araştırmıştır. Çalışmaya Türkiye'de bir dil kursuna katılan 25 öğrenci dahil edilmiş ve bu öğrenciler beş haftalık uygulama sürecinde bilgisayar üzerinde çizgi roman hazırlamışlardır. Araştırma sonuçları, çizgi roman oluşturma sürecinin öğrencilerin dil bilgisi kurallarını daha iyi anlamalarına ve daha karmaşık cümle yapıları oluşturmalarına katkı sağladığını göstermiştir. Öğrenciler ayrıca bu sürecin öğrenmeyi eğlenceli hâle getirdiğini ve dil becerilerine olan güvenlerini artırdığını ifade etmişlerdir.

Ertemsir (2011), *"Yüksek öğretimde yöneticilik eğitimi ve yeni bir öğretim yöntemi olarak interaktif çizgi roman*: *Yöntemin yarattığı faydalılık algısı üzerine bir araştırma"* başlıklı çalışmasında nitel ve nicel araştırma yöntemlerinden yararlanmıştır. Araştırmacı çalışmasında interaktif çizgi romanların yöneticilerin karar alam süreçleri üzerindeki etkisini ve yenilikçi bir materyal olan interaktif çizgi romana yönelik bakışı belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma interaktif çizgi romanların öğrenciler tarafından bilişsel, duyuşsal ve beceri gelişimine katkı sağladığını; öğretim üyelerinin ise bu materyali yenilikçi, faydalı ve etkin kullanılabilecek bir yöntem olarak nitelendirdiklerini göstermiştir. Bu çalışma Türkiye'de çizgi romanların bir eğitim materyali olarak kullanımına yönelik ilk çalışmalardan olması açısından birçok araştırmacı için yol gösterici olmuştur.

Türkiye'de çizgi romanların eğitimde kullanımına yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde, bu çalışmaların genellikle sosyal bilgiler, fen bilgisi, Türkçe ve İngilizce gibi derslere odaklandığı görülmektedir. Söz konusu çalışmalarda çizgi romanların akademik başarı, motivasyon, tutum, derse yönelik ilgi, çizgi romana ilişkin görüşler ile okuma, yaratıcı düşünme, empati ve problem çözme gibi beceriler üzerindeki etkisinin ön plana çıktığı anlaşılmaktadır. Ayrıca, bazı çalışmaların belirli konular bağlamında çizgi roman tasarım sürecini ele aldığı dikkat çekmektedir. Türkiye'de çizgi romanların eğitimde kullanımına ilişkin araştırmaların, 2010'lu yılların başlarında sınırlı sayıda olduğu, ancak özellikle 2020 yılı itibarıyla bu alanda gerçekleştirilen çalışmaların sayısında belirgin bir artış yaşandığı söylenebilir.

2.2.1.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

White (2024), çizgi romanların derslerde bağlantı materyali olarak kullanımının etkilerini araştırmak, eğitim tasarımı süreçlerinde karşılaşılan zorlukları ve avantajları belirlemek ve bu materyallerin öğrenciler üzerindeki etkilerini değerlendirmek amacıyla hazırladığı çalışmasında nitel durum çalışması deseni kullanmıştır. Araştırmada çizgi romanların öğrenme materyalleri olarak etkili bir araç olduğu, özellikle görsel-işitsel öğrenmeyi desteklemek için tasarlanmış ders içeriklerinde etkili olarak kullanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada çizgi romanlar, öğrenciler tarafından genel olarak olumlu bir öğrenme aracı olarak görülmüş hem öğrenme sürecine katkıları hem de eğlenceli yapısıyla ilgi çekici olarak nitelendirilmiştir. Ancak, öğrenciler çizgi romanların akademik etkisini artırmak için daha dikkatli tasarlanması gerektiğini ve metin ile görsellerin uyumlu bir şekilde kullanılması gerektiğini dile getirmiştir.

Abrori vd. (2024), çalışmalarında çizgi romanlar aracılığıyla öğrencilerin sosyobilimsel konulara yönelik farkındalıklarını artırmayı ve öğrencilerin bilimsel kavramlarla toplumdaki sorunları ilişkilendirme ve bu sorunlara çözüm üretme becerilerini geliştirmeyi amaçlamışlardır. Endonezya'da ilkokul öğrencileri ile gerçekleştirilen çalışmada veriler öğrenci görüşlerinden ve gözlem verilerinden elde edilmiştir. Araştırma sonuçları çizgi romanların, öğrencilerin sosyobilimsel konulara ilişkin senaryoları anlamalarına ve bilimsel kavramlarla ilişkilendirmelerine yardımcı olduğunu göstermiştir. Ayrıca çalışmada bu çizgi romanların öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmede etkili olduğu ifade edilmiştir.

Belda-Medina (2024), yükseköğretimde kapsayıcı eğitimi teşvik etmek için öğrencilerin dijital çizgi roman oluşturma sürecini incelemiştir. Çalışma, İspanya'daki bir üniversitede 84 İngilizce öğretmen adayıyla gerçekleştirilmiş ve katılımcıların dijital çizgi roman araçları kullanarak kapsayıcı temalar içeren materyaller üretmelerine odaklanmıştır. Sonuçlar, öğretmen adaylarının başlangıçta dijital çizgi roman oluşturma konusunda sınırlı deneyime sahip olduğunu, ancak proje boyunca teknik ve pedagojik becerilerinin belirgin şekilde geliştiğini göstermiştir. Katılımcılar, çizgi romanların yaratıcı düşünmeyi, iş birliğini ve kapsayıcı eğitim farkındalığını artırdığını ifade etmiştir. Özellikle, farklı kültürler, etnik gruplar ve cinsiyet çeşitliliği gibi konuların ele alınması, öğrencilerin kapsayıcılık konusundaki anlayışını derinleştirmiştir.

Zahartian vd. (2023), çalışmalarında Newton Yasası konusunun öğretiminde çizgi roman tabanlı öğrenme ortamları kullanımının etkilerini incelemişlerdir. Yarı deneysel desene uygun olarak yürütülen çalışmanın verileri araştırmacılar tarafından hazırlanan akademik başarı testi aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonuçları çizgi roman tabanlı öğrenme ortamının geleneksel öğrenme ortamlarından daha iyi olduğunu ortaya koymuştur.

Lamminpää, vd. (2023), çocukların bilim hakkındaki kavramlarını anlamak için bir araç olarak "Draw-A-Science-Comic" (DASC) yöntemini geliştirmiş ve analiz etmiştir. Çalışmaya, 8-13 yaş arası 104 çocuk katılmıştır. Çocuklar, bilimin nasıl yapıldığına dair çizgi romanlar çizmiştir. Sonuçlar, çizgi romanların bilimsel aktiviteleri, duyguları, araştırma yerlerini ve bilim insanlarının görünüşünü detaylı bir şekilde tasvir edebildiğini göstermiştir. Çizgi romanlar, çocukların bilimi bir araştırma süreci olarak anlamalarını ve bu süreçteki başarılar ve başarısızlıklarla ilişkili duyguları ifade etmelerini sağlamıştır. Çalışma, çizgi romanların çocukların bilimsel kavramlarını anlamada geleneksel yöntemlere kıyasla daha fazla bilgi sağladığını vurgulamıştır.

Linardatos ve Apostolou (2023), lise öğrencilerinin dijital çizgi roman oluşturma süreçlerine yönelik algılarını ve bu sürecin tercih edilmesinde etkili olan faktörleri incelemiştir. Araştırma, Teknoloji Kabul Modeli kullanılarak Yunanistan'da 99 lise öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar, öğrencilerin dijital çizgi roman oluşturmayı en çok eğlence, fayda ve kullanım kolaylığı nedeniyle tercih ettiklerini göstermiştir. Çalışmada özellikle eğlence faktörünün öğrencilerin motivasyonunu artırdığı, dijital çizgi romanların eğlenceli bir öğrenme ortamı sunduğu ve öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini desteklediği tespit edilmiştir.

Chandara ve Jin (2022), çalışmalarında üniversite öğrencilerinin sosyal girişimcilik becerilerinin gelişiminde çizgi romanların etkisini belirlemeyi ve öğrencilerin çizgi romanlara ilişkin deneyimlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonuçları araştırmacılar tarafından hazırlanan çizgi romanların sosyal girişimcilik ve özgüven becerisinin gelişiminde etkili materyaller olduğuna işaret etmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin çizgi romanlara ilişkin deneyimlerinin analizi sonucunda ise çizgi romanların derse karşı ilgiyi artırdığı, geleneksel kitaplara göre daha ilgi çekici ve eğlenceli olduğu belirlenmiştir.

Sani vd., (2022), Brunei'deki bir ilkokul sosyal bilgiler dersinde çizgi romanların öğretim stratejisi olarak kullanımını incelemiştir. Araştırma, 4. sınıf öğrencileri ile iki döngülü bir eylem araştırması yöntemiyle yürütülmüştür. Öğrenciler, çizgi romanların dersi daha ilgi

çekici ve eğlenceli hâle getirdiğini, bilgiye erişimi kolaylaştırdığını ve konuları daha iyi hatırlamalarını sağladığını ifade etmiştir. Ayrıca, öğrenciler çizgi roman hazırlama aktivitelerinin yaratıcılıklarını geliştirdiğini ve öğrenme sürecine katkı sağladığını belirtmiştir. Çalışma, çizgi romanların öğretim materyali olarak etkili olduğunu ve öğrencilerin öğrenme deneyimlerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Hudoshnyk ve Krupskyi (2022), çalışmalarında, bilim ve çizgi roman arasındaki tarihsel ve disiplinler arası etkileşimleri incelemiştir. Yazarlar, çizgi romanların bilimsel sonuçları görselleştirme, bilim iletişimini geliştirme ve eğitim materyali olarak kullanımı üzerine odaklanmıştır. Çalışma, üç aşamalı bir gelişim süreci sunmuştur: (i) Popüler bilim ve eğitim çizgi romanlarının yaygınlaşması, (ii) Çizgi romanların disiplinler arası araştırma ve bilimsel sunum aracı olarak kullanımı, (iii) Çizgi roman çalışmalarının akademik bir disiplin olarak tanımlanması. Araştırmacılar, çizgi romanların bilimi popülerleştirme, karmaşık kavramları basitleştirme ve gençler arasında bilimsel farkındalığı artırma konusundaki güçlü potansiyelini vurgulamış ve çizgi romanların hem eğlenceli hem de eğitici bir araç olarak modern bilim iletişiminde önemli bir yer edindiğini dile getirmiştir.

Senen vd. (2021), çizgi roman tabanlı bir eğitim materyalinin ilkokul sosyal bilgiler derslerinde okuma ilgisini ve öğrenme çıktılarını nasıl etkilediğini araştırmıştır. Yarı deneysel bir tasarımla yürütülen çalışmaya, Endonezya'daki 5. sınıf öğrencilerinden 51 kişi katılmıştır. Araştırmada, fotoğraf temelli çizgi romanların kullanıldığı deney grubunun okuma ilgisinin ve öğrenme çıktılarının, kontrol grubuna kıyasla anlamlı derecede daha yüksek olduğu bulunmuştur. Çizgi romanların, görsel ve hikâye tabanlı anlatımları sayesinde öğrencilerin ilgisini çektiği, öğrenme sürecini eğlenceli hâle getirdiği ve daha etkili öğrenme sağladığı tespit edilmiştir. Çalışma, çizgi romanların etkili bir eğitim materyali olduğunu ve özellikle okumaya karşı ilgisiz öğrenciler için faydalı bir araç olarak kullanılabileceğini vurgulamaktadır.

AlFath vd. (2021), COVID-19 pandemisi döneminde sosyal bilgiler derslerinde çizgi roman ve video tabanlı öğrenme yöntemlerinin etkilerini incelemiştir. Araştırma, Endonezya'daki 5 devlet ilkokulunda, 5. sınıf öğrencileri ve öğretmenleriyle gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar, çizgi romanların öğrencilerin öğrenme materyallerine yönelik ilgisini artırdığını, derslere katılımını güçlendirdiğini ve sınıf atmosferini canlandırdığını göstermiştir. Özellikle, çizgi romanların öğrencilerde yüksek düzeyde merak uyandırdığı ve öğrenci-öğretmen etkileşimini artırdığı belirtilmiştir. Video tabanlı öğrenme ise öğrencilerde öğrenme motivasyonunu artırmış, ancak internet bağlantısı gibi teknik sorunlar nedeniyle bazı

zorluklar yaşanmıştır. Çalışma, pandemi sürecinde yenilikçi öğretim materyallerinin kullanımının öğrenme etkinliğini artırmada kritik bir rol oynadığını vurgulamaktadır.

Letizia (2021), sosyal bilgiler sınıflarında vatandaşlık eğitimi için çizgi roman denemelerinin kullanımını araştırmıştır. Çalışma, geleneksel metin tabanlı denemeler yerine öğrencilerin çizgi roman tabanlı denemeler oluşturmasını içermektedir. Araştırma sonuçları, çizgi romanların öğrencilerin eleştirel düşünme, tarihi analiz etme ve yaratıcı hikâye oluşturma becerilerini geliştirdiğini göstermiştir. Özellikle, panelleme, sembolizm ve hikâye yapısının öğrencilerin tarihsel olayları daha derinlemesine incelemesini kolaylaştırdığı belirtilmiştir. Çalışma, çizgi romanların sosyal bilgiler derslerinde yenilikçi bir eğitim aracı olarak kullanılabileceğini ve öğrencilerin demokratik vatandaşlık anlayışını geliştirme potansiyeline sahip olduğunu vurgulamaktadır.

Rutta vd. (2021), çizgi roman tabanlı dijital hikâye anlatımının İçerik ve Dil Entegreli Öğrenme (CLIL) çerçevesindeki öğretim süreçlerini nasıl destekleyebileceğini araştırmıştır. Araştırmada ayrıca dijital ve basılı çizgi roman hazırlama süreçleri de karşılaştırılmıştır. Çalışma, İtalya'da bir ilkokulda öğrenim gören 10-11 yaş arası 18 öğrenci ve öğretmenleri ile gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler, coğrafya dersinde İngilizce kullanarak dijital bir araçla çizgi roman oluşturmuştur. Sürecin bir oturumunda ise kâğıt üzerine çizim yaparak çizgi roman hazırlamışlardır. Sonuçlar, dijital çizgi roman oluşturmanın öğrencilerin İngilizce kelime bilgisini geliştirdiğini göstermiştir. Dijital araç, özellikle iş birliği, etkileşim ve öğrenme motivasyonunu artırma açısından etkili bulunmuştur. Öğrenciler, dijital platformun kullanım kolaylığını ve yaratıcılığı teşvik edici özelliklerini vurgulamış, öğretmenler ise materyal hazırlamanın kolaylığı ve öğrencilerin dikkatini toplama konusundaki başarısını belirtmiştir. Dijital yöntemle oluşturulan hikâyelerin, geleneksel yöntemle oluşturulanlara kıyasla daha anlamlı, yapılandırılmış ve tutarlı olduğu saptanmıştır.

von Reumont ve Budke (2021), çizgi romanların coğrafya eğitiminde mekânsal düşünme becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Almanya'da bir üniversitede coğrafya öğretmen adaylarıyla yürütülen çalışmada, öğrenciler dört farklı mekânsal kavramı içeren çizgi romanlar tasarlamış ve bu süreçteki düşünme biçimleri analiz edilmiştir. Çalışmanın sonuçları, öğrencilerin çizgi romanlar aracılığıyla mekânsal düşüncelerini hem görsel hem de sözel olarak ifade etmede yüksek yaratıcılık sergilediklerini ortaya koymuştur. Bununla birlikte, öğrencilerin başlangıçta mekânsal düşünme ile çizgi roman arasında bağlantı kurmakta zorlandığı, ancak yaratıcı süreç ilerledikçe bu becerilerde belirgin bir gelişme kaydettikleri gözlemlenmiştir. Bu çalışma, çizgi romanların coğrafya eğitiminde yenilikçi bir araç olarak

kullanılabileceğini ve öğrenenlerin mekânsal kavramları daha derinlemesine anlamalarına katkı sağlayabileceğini vurgulamaktadır.

Istiq'faroh vd. (2020), dijital çizgi romanların ilkokul öğrencilerinin yaratıcılık ve yazma becerilerini geliştirmedeki etkisini araştırmıştır. Deneysel desende yürütülen çalışmaya Endonezya'da öğrenim gören 5. sınıf öğrencileri katılmıştır. Uygulama sürecinde 27 kişilik deney grubunda dijital çizgi romanlar kullanılmış, 29 kişilik kontrol grubu ise geleneksel yöntemlerle ders almıştır. Sonuçlar, deney grubunun yazma becerilerinde ve yaratıcılık puanlarında kontrol grubuna kıyasla anlamlı bir artış olduğunu göstermiştir. Özellikle, çizgi romanların öğrencilerin yaratıcı fikirler geliştirmelerini, hikâye yazma süreçlerine daha fazla katılmalarını ve grup çalışmaları sırasında iş birliği yapmalarını teşvik ettiği belirtilmiştir. Ayrıca, dijital çizgi romanların görselliği ve hikâye tabanlı yapısı sayesinde öğrenmeyi daha ilgi çekici ve eğlenceli hâle getirdiği ifade edilmiştir.

Miranda vd. (2018), İngilizce kelime öğretiminde çizgi roman tabanlı öğretimin etkilerini değerlendirmiştir. Şili'deki iki okuldan 11. ve 12. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilen çalışma, çizgi roman okuma, çizgi romanda yer alan kelimelerin öğrenimine ilişkin etkinlikler ve bu kelimelere yönelik çizgi roman hazırlama süreçlerini içermektedir. Araştırma sonuçları, öğrencilerin kelime bilgisi düzeylerinde anlamlı bir artış olduğunu göstermiştir. Çizgi romanlar, bağlamlı öğrenme ortamı sağlayarak kelime öğretimini kolaylaştırmış ve öğrencilerin motivasyonunu artırmıştır.

Sagri vd. (2018), çalışmalarında dijital hikâye anlatımı, çizgi romanlar ve yeni teknolojilerin eğitimde kullanımını ve bu yöntemlerin öğrenme süreçlerini nasıl zenginleştirdiğini incelemiştir. Çalışmada, Yunanistan'daki çeşitli okullarda uygulanan dijital hikâye anlatımı projeleri incelenmiştir. Sonuçlar, dijital hikâye anlatımı ve çizgi roman araçlarının öğrencilerin ilgi ve motivasyonunu artırarak öğrenmeyi daha etkili hâle getirdiğini göstermiştir. Çizgi romanların özellikle öğrencilerin yaratıcılığını teşvik ettiği, öğrenme süreçlerinde aktif katılım sağladığı ve dersleri daha eğlenceli bir hâle getirdiği belirtilmiştir. Ayrıca, teknolojik araçların kullanımıyla öğrencilerin hem bireysel hem de grup çalışmaları yoluyla daha derinlemesine öğrenme deneyimleri yaşadığı ifade edilmiştir.

Kirchoff (2017), çalışmasında, dijital çizgi romanların işlevsel, eleştirel ve retorik okuryazarlık becerilerini geliştirmek için nasıl etkili bir araç olduğunu incelemiştir. Çalışma, Selber'in dijital okuryazarlık çerçevesini temel alarak dijital çizgi romanların bu üç boyutu nasıl desteklediğini tartışmıştır. Sonuçlar, dijital çizgi romanların öğrencilerin dijital okuryazarlık

becerilerini geliştirdiğini ve özellikle karmaşık metinleri görselleştirerek anlama ve analiz etme süreçlerini kolaylaştırdığını göstermiştir. Çizgi romanların yaratıcı özellikleri sayesinde öğrencilerin dijital metinler üretme ve eleştirel düşünme becerilerinin arttığı belirtilmiştir. Çalışma, dijital okuryazarlık eğitimi için çizgi romanların etkili bir yöntem olduğunu vurgulamaktadır.

Deligianni-Georgaka ve Pouroutidi (2016), dijital çizgi romanların İngilizce yazma becerilerini geliştirme ve öğrenme motivasyonunu üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma, Yunanistan'da 6. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiş bir vaka çalışmasıdır. Öğrenciler, uygulama sürecinde dijital çizgi romanlar oluşturarak yazma becerilerini kullanmış ve süreç boyunca iş birliği yapmıştır. Sonuçlar, dijital çizgi romanların öğrencilerin yazma sürecine daha fazla katılımını sağladığını, yazma becerilerini geliştirdiğini ve yaratıcılıklarını artırdığını göstermiştir. Ayrıca, iş birliği odaklı etkinliklerin öğrenciler arasında pozitif bir öğrenme ortamı oluşturduğu ve yazma sürecini daha eğlenceli hâle getirdiği belirtilmiştir.

Popa ve Tarabuzan (2015), çizgi romanların Fransızca'yı yabancı dil olarak öğrenen lise öğrencilerinin motivasyonel inançları üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma, Romanya'da lise düzeyindeki 29 öğrenciyle (deney 14; kontrol 15), ön test-son test tasarımına dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Sekiz hafta süren müdahalede, çizgi romanlar okuma, kelime bilgisi, dilbilgisi ve yaratıcı yazma etkinliklerinde kullanılmıştır. Sonuçlar, deney grubunda test kaygısının anlamlı derecede azaldığını ancak öz-yeterlik ve içsel değer üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir değişiklik olmadığını göstermiştir. Çalışma, çizgi romanların dersleri daha ilgi çekici hâle getirerek Fransızca öğrenimine yönelik motivasyonu artırabileceğini vurgulamış ve yabancı dil eğitiminde kültürel ve sanatsal materyallerin kullanımının faydalı olabileceğini ortaya koymuştur.

Richter vd. (2015), Madagaskar'daki ilkokullarda çevresel eğitime yönelik çizgi roman tabanlı bir programın etkilerini değerlendirmiştir. Araştırma, 542 öğrencinin yer aldığı ön test-son test yarı deneysel desenle yürütülmüştür. Çizgi romanların ve ek materyallerin kullanıldığı gruplarda çevre bilgisi anlamlı bir şekilde artmıştır. Özellikle ekip çalışması ve öğrenci etkileşimini destekleyen ek materyaller, bilgilerin kalıcılığını artırmış ve uzun vadeli öğrenme etkileri göstermiştir. Çalışma, yerel bağlama uygun tasarlanan eğitim materyallerinin çevresel eğitimde güçlü bir araç olduğunu vurgulamıştır.

Lin vd. (2015), çizgi romanların nanoteknoloji ile ilgili kavramların halka öğretmedeki etkisini incelemiştir. Çalışma, 194 yetişkin katılımcıyla gerçekleştirilmiş ve çizgi romanlar ile

metin kitapçıkları karşılaştırılmıştır. Araştırma her iki materyalin de sıradan insanların nanoteknoloji hakkındaki bilgisini ve tutumunu önemli ölçüde artırdığını göstermiştir. Ancak çizgi romanların öğrenme isteğini ve zevkini artırmada düz metinlere göre daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çizgi romanlar, bağlamlı hikâyeleri ve mizahi yaklaşımları sayesinde bilimi daha anlaşılır ve çekici hâle getirmiştir. Çalışma, çizgi romanların bilimsel kavramların aktarılmasında etkili bir araç olabileceğini göstermektedir.

Gavigan ve Albright (2015), ABD'de de bulunan bir cezaevi okulu öğrencilerinin HIV/AIDS hakkında bir grafik roman oluşturarak okuryazarlık becerilerini nasıl geliştirdiğini incelemiştir. Çalışmada, 15-18 yaş arası erkek öğrenciler, grafik roman formatında hikâye yazma ve diyalog oluşturma sürecine katılmıştır. Sonuçlar, öğrencilerin yazma becerilerinde ve özgüvenlerinde önemli bir artış olduğunu, grup çalışmasının iş birliği ve iletişim becerilerini geliştirdiğini ortaya koymuştur. Ayrıca, öğrenciler oluşturdukları çizgi romanın sosyal konular üzerinde farkındalık yaratma amacından hoşlandıklarını ve bu sürecin parçası olmaktan mutlu olduklarını dile getirmişlerdir.

Wales (2013), çalışmasında ortaokul öğrencilerine yönelik anti-zorbalık eğitimi için çizgi romanların kullanılabilirliğini araştırmıştır. Pennsylvania kırsalındaki bir okulda öğrenim gören 56 sanat öğrencisinin katıldığı çalışmada eylem araştırması deseni kullanılmıştır. Öğrenciler, süreçte zorbalığın önlenmesi hakkında okumalar yapmışlar ve bu konu hakkında çizgi roman hazırlamışlardır. Araştırmanın sonuçları, çizgi romanlarla yürütülen süreç sonrasında öğrencilerin zorbalık ve bunu önlenmesi için yapılması gerekenler hakkında bilinçlendiklerini göstermiştir. Katılımcılar, çizgi romanların dersleri daha ilgi çekici hâle getirdiğini, empati kurma, problem çözme ve iş birliği becerilerini geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Öğrenciler tarafından oluşturulan çizgi romanlar, zorbalık ve şiddetle başa çıkma yöntemlerini yaratıcı yollarla temsil etmiş ve bazı öğrenciler bu süreçte kendi davranışlarını yeniden değerlendirme fırsatı bulmuştur.

Lehenbauer vd. (2013), çizgi roman destekli çevrimiçi bir sosyal beceri eğitimi programının sosyal korkuları azaltma ve sosyal becerileri geliştirme üzerindeki etkisini araştırmıştır. Avusturya'daki 61 kişilik müdahale ve 47 kişilik kontrol grubu ile yürütülen bu çalışma, 14 haftalık çevrimiçi oturumlarla gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar, çizgi romanlarla desteklenen sosyal beceri eğitiminin sosyal korkuları önemli ölçüde azalttığını ve sosyal becerileri artırdığını göstermiştir. Katılımcılar, programın sosyal etkileşimlerine olumlu bir katkı sağladığını ve özgüvenlerini geliştirdiğini belirtmiştir.

Lazzarich (2013), çalışmasında "Alan Ford" çizgi romanının mizah ve empati unsurlarını bir eğitim aracı olarak kullanarak, bu çizgi romanın eğitim sürecindeki etkilerini araştırmayı ve çizgi romanın ilköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki öğrenciler tarafından nasıl algılandığını incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmada, mizahın öğrenci algısında ve öğretim kalitesindeki önemini değerlendirmek için nicel ve nitel yöntemler bir arada kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, mizahın öğretim sürecinin verimliliği ve öğretmen-öğrenci ilişkilerinin kalitesi üzerinde önemli bir etkisi olduğunu göstermiştir. Bunun yanında mizahi içerikli çizgi romanların öğrenciler üzerinde sadece eğitici değil, aynı zamanda düşünsel bir etki yaratabileceği ve toplumsal farkındalığı artırabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerin büyük bölümü mizahın eğitim sürecini ilgi çekici ve etkili kıldığını, mizahi unsurlar içeren çizgi romanların da derse karşı ilgilerini artırdığını ve bu derslerin eğlenceli geçtiğini ifade etmişlerdir. Öğrenciler çizgi romanların konuları daha iyi anlamalarına yardımcı olduğunu dile getirmişlerdir.

Ishikura (2013), çalışmasında bir çizgi roman türü olan manga kullanımının Japonca dil öğreniminde motivasyonu artırma üzerindeki etkisini ve öğrencilerin ve öğretmenlerin sınıfta manga kullanımına ilişkin algılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda mangaların sınıfta kullanılmasının öğrenmeye karşı motivasyonu artırdığını ve öğrencilerin doğal konuşma kalıplarını öğrenmesine katkı sağladığını göstermiştir. Ancak, öğretmen-öğrenci algılarında manga kullanımı ile ilgili önemli bir fark bulunmuş; öğrenciler, öğretmenlere kıyasla manganın öğrenim süreçlerinde daha fazla rol oynayabileceği ifade etmişlerdir.

Bolton-Gary (2012), çalışmasında çizgi romanların öğretmen eğitimi alanında soyut kavramların öğretilmesini kolaylaştırma ve öğrencilerin teorik bilgileri gerçek dünya bağlamına uygulamalarını destekleme üzerindeki etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Çalışma, ABD'deki bir üniversitede eğitim gören erken çocukluk eğitimi öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Ders notları, planlar ve öğrenci değerlendirmelerinden elde edilen eriler betimsel bir yaklaşımla analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları, çizgi romanların soyut teorik kavramları görsel ve mizahi unsurlarla destekleyerek daha ilgi çekici hâle getirdiğini ve öğrencilerin bu kavramları daha iyi anlamalarını sağladığını ortaya koymuştur. Öğrenciler, çizgi romanların motivasyonlarını artırdığını, sınıf atmosferini olumlu etkilediğini ve gelecekteki öğretim pratiklerine katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Çalışma, çizgi romanların etkili bir pedagojik araç olarak kullanılabileceğini göstermiştir.

Ghiso ve Low (2012), göçmen öğrencilerin çoklu okuryazarlık uygulamalarını kullanarak Amerika'daki göçmenlik konusundaki baskın anlatıları nasıl sorguladıklarını

incelemiştir. Bir yaz okulu programında yapılan çalışmada, öğrenciler göçmenlik deneyimlerini çizgi roman gibi görsel araçlarla ifade etmiştir. Araştırma sonuçları, çizgi romanların öğrencilerin kültürel ve dilsel miraslarını yansıtma, karmaşık yaşam deneyimlerini anlatma ve göçmenlere yönelik baskılara karşı çıkma açısından etkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca araştırmacılar, göçmen öğrencilerin sözel olarak kendilerini ifade etmekten çekindikleri durumları çizgi romanlarla ifade edebildiklerini belirtmişlerdir.

Hughes vd. (2011), grafik romanların lise öğrencilerinin çoklu okuryazarlık becerilerini geliştirmedeki rolünü incelemiştir. Kanada'da iki farklı lise programında yapılan çalışmada, öğrenciler grafik romanlar okuyup kendi grafik anlatılarını üretmiştir. Sonuçlar, bu tür yaratıcı süreçlerin öğrencilerin anlatı oluşturma, görsel okuryazarlık ve kendini ifade etme becerilerini geliştirdiğini göstermiştir. Ayrıca, öğrencilerin kişisel hikâyelerini anlatırken öz güven kazandığı ve grafik roman formatının motivasyonu artırdığı belirlenmiştir.

Vassilikopoulou vd. (2011), dijital çizgi romanların Yunan dili öğretiminde kullanılabilirliğini değerlendirmiştir. Araştırma, 12-13 yaş arası öğrencilerle yapılan bir vaka çalışmasına dayanmaktadır. Uygulama sürecinde öğrenciler, beslenme alışkanlıkları temalı dijital çizgi romanlar hazırlamışlardır. Araştırmacılar bu sürecin öğrencilerin okuryazarlık becerileri üzerindeki etkisini de değerlendirmişlerdir. Araştırma sonuçları, dijital çizgi romanların dilbilgisi, kelime dağarcığı ve anlatı becerilerini geliştirdiğini, ayrıca öğrencilerin yaratıcılığını artırarak öğrenme sürecini eğlenceli hâle getirdiğini göstermiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin neredeyse tamamı derslerin çizgi romanlar yardımıyla işlenmesini tercih ettiklerini belirtmişlerdir.

Hosler ve Boomer (2011), bilim çizgi romanlarının, fen bilgisi olmayan öğrenciler arasında öğrenmeyi teşvik edip etmediğini araştırmıştır. Çalışmada, "Optical Allusions" adlı bir bilim çizgi romanı kullanılmış ve öğrencilerin biyolojiye yönelik tutumlarında ve bilgi düzeylerinde anlamlı bir artış gözlemlenmiştir. Özellikle fen bilgisi düşük olan öğrencilerde çizgi romanın motivasyon ve öğrenmeye yönelik olumlu bir etki yarattığı belirlenmiştir. Çalışmada, çizgi romanların geleneksel ders kitaplarına güçlü bir alternatif olabileceği vurgulanmıştır.

Khoii ve Forouzesh (2010), çizgi roman destekli okuma metinlerinin İngilizce öğrenen başlangıç seviyesindeki öğrencilerin okuma anlama becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışma, 62 İranlı kadın öğrenciyle yapılmış ve deney grubuna çizgi romanlı metinler, kontrol grubuna ise yalnızca metinler sunulmuştur. Alan yazındaki benzer birçok çalışmanın

sonuçlarının aksine bu çalışmanın sonuçları, çizgi romanların öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmede anlamlı bir fark yaratmadığını göstermiştir. Araştırmacılar, görsellerin karmaşık dilsel yapılarla uyumlu olmadığında öğrencilerin metni anlamasına yardımcı olmadığını belirtmiş ve görsellerin kullanımında daha dikkatli olunması gerektiğini vurgulamıştır.

Tatalovic (2009) çalışmasında çizgi romanların bilim eğitiminde bir araç olarak nasıl kullanılabileceğini keşfetmeyi ve bu türün mevcut durumunu incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmada, özellikle bilim temalı çizgi romanların bilim okuryazarlığını artırmada ve bilimsel kavramları öğrencilere ve genel halka öğretmede etkili bir yöntem olabileceği vurgulanmıştır. Araştırma, çizgi romanların popüler kültür içindeki yerinden yola çıkarak onların çocuklar ve gençler arasında bilimsel kavramlara olan ilgiyi artırabileceğini ortaya koymuştur. Çizgi romanların görsel anlatımı ve mizah içeren hikâye yapısı sayesinde karmaşık bilimsel bilgileri daha anlaşılır ve çekici hâle getirdiği belirlenmiştir. Ancak, araştırma bu alanda daha fazla çalışma yapılması gerektiğini vurgulamış ve özellikle bilim çizgi romanlarının yetişkinler üzerindeki etkisi, çizgi romanlardaki bilimsel içeriğin doğru temsili ve bu türün bilim iletişimindeki uzun vadeli etkileri gibi konuların incelenmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Olson (2008), çalışmasında çizgi romanların fen okuryazarlığı üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışmaya 8. Sınıf düzeyinde 141 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonuçları çizgi romanların öğrencilere fen okuryazarlığı kazandırmada olumlu etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Ayrıca çalışmada çizgi romanların öğrencilerin derse ilgilerini artırdığı, akademik başarılarını desteklediği ve ders sürecini daha eğlenceli hâle getirdiği ifade edilmiştir.

Ranker (2007), çalışmasında çizgi romanların İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin okuma ve yazma becerilerini geliştirmek için nasıl etkili bir araç olarak kullanılabileceğini incelemiştir. Çalışma, çizgi romanların görsel ve yazılı unsurları birleştirerek öğrenci motivasyonunu artırdığını, ikinci dil öğreniminde önemli bir destek sağladığını, öğrencilerin hayal gücünü geliştirmede önemli etkileri olduğunu ve okuma isteğini artırdığını göstermiştir. Ayrıca çalışmada çizgi romanların eleştirel medya okuryazarlığını teşvik ederek cinsiyet temsilleri gibi kavramları tartışmaya açtığı vurgulanmıştır. Araştırma, çizgi romanların hem öğrencilerin ilgi alanlarını eğitime entegre etmede hem de okuma-yazma süreçlerini geliştirmede güçlü bir araç olduğunu ortaya koymuştur.

McVicker (2007) çalışmasında, çizgi romanların okuma becerilerini geliştirmek için etkili bir metin yapısı olarak nasıl kullanılabileceğini araştırmıştır. Çalışma, çizgi romanların görsel okuryazarlık becerilerini geliştirdiğini, öğrencilere metinle görselleri birleştirerek anlam

oluşturmayı öğrettiğini ve bu yöntemle okuma sürecini daha ilgi çekici hâle getirdiğini ortaya koymuştur. Çalışmada, çizgi romanların özellikle okuma güçlüğü çeken öğrenciler için motive edici bir araç olduğu ve metin-anlam oluşturma becerilerini güçlendirdiği vurgulanmıştır. Araştırma, çizgi romanların eğitimde yaratıcı ve erişilebilir bir kaynak olduğunu belirtmiştir.

Weitkamp ve Burnet (2007), çalışmalarında "The Chemedian" adlı çizgi romanın öğrencilerinin kimya kavramlarını öğrenmelerini nasıl etkilediğini incelemiştir. Çalışma, 7-10 yaş arasındaki 150'den fazla öğrenci ve altı öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada çizgi romanın, mizahi ve görsel hikâye anlatımı sayesinde öğrencilerin dikkatini çektiği ve özellikle erkek öğrencilerin bu derslere daha fazla katılım gösterdiği belirlenmiştir. Öğrenciler, malzeme özellikleri ve uygun kullanımları hakkında temel kavramları öğrenmiş, ancak bu bilgileri benzer durumlara genelleştirmekte zorlanmıştır. Çalışma, çizgi romanların bilimi eğlenceli hâle getirdiğini ve disiplinler arası bağlar kurma potansiyeline sahip olduğunu ortaya koymuştur.

Cary (2004) çalışmasında çizgi romanların ikinci dil öğreniminde bir araç olarak kullanımını ele almıştır. Çalışma, çizgi romanların dil sınıflarında öğrenmeyi nasıl desteklediğini ve öğrencilerin ilgisini artırarak dili öğrenme sürecini nasıl kolaylaştırdığını vurgulamıştır. Araştırmada, çizgi romanların hem görsel hem de anlatı unsurlarıyla öğrencilerin dil becerilerini geliştirdiği, özellikle motivasyonu düşük veya okuma güçlüğü çeken öğrenciler için etkili bir kaynak olduğu dile getirilmiştir. Cary, çizgi romanların daha kısa metinler ve görseller sunarak öğrenmeyi daha az yorucu hâle getirdiğini ve öğrencilerin hayal gücünü kullanarak dil becerilerini geliştirdiğini belirtmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin çizgi romanları sınıf ortamına nasıl entegre edebileceğine dair pratik stratejiler sunmuştur.

Beard ve Rhodes (2002), çalışmalarında çizgi romanların yetişkin öğreniminde yansıtıcı araç olarak kullanılabilirliğini araştırmıştır. Katılımcı deneyimleri, çizgi romanların mizah ve hikâye anlatımıyla katılımcıların öğrenme sürecini değerlendirme ve anlamlandırmada etkili olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte, çizgi romanların tasarımında ve uygulanmasında bazı zorluklar yaşandığı belirtilmiştir. Özellikle, görsellerin oluşturulması ve mizahi öğelerin uygun şekilde kullanımı zaman ve beceri gerektirmiştir. Çalışma, çizgi romanların duygusal geri bildirimleri kolaylaştırdığını ve öğrenme süreçlerini destekleyici bir araç olarak kullanılabileceğini vurgulamıştır.

Brocka (1979), çizgi romanlara karşı ön yargıların ve olumsuz bakış açısının kaybolmaya başladığı yıllarda hazırladığı çalışmasında çizgi romanların sınıf içi kullanımını incelemiştir. Brocka, çalışmasında çizgi romanların öğrencileri olay örgüsü, tema ve karakter

analizi gibi edebi kavramlarla tanıştırmada etkili bir araç olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca çizgi romanların görsel ve anlatımsal özellikleri sayesinde öğrencilerin motivasyonunu artırdığını ve edebi analiz becerilerini geliştirdiğini dile getirmiştir.

Trent ve Kinlaw (1979), çizgi romanların eğitim materyali olarak etkinliğini araştırmıştır. Araştırmada, gündüz kuşağı televizyon dizisi karakterlerini içeren beslenme ve gıda konulu çizgi romanlar, bir grup ev hanımına gönderilmiştir. Anket sonuçlarına göre, katılımcıların %94'ü çizgi romanları okumuş ve hedeflenen davranışlarla ilgili bilgi ve beceriler kazanmıştır. Ayrıca katılımcıların çizgi romanlara yönelik tutumlarının genel olarak olumlu olduğu, çizgi romanları ilgi çekici buldukları ve çizgi romanların içerdiği bilgileri faydalı olarak değerlendirdikleri belirlenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular, çizgi romanların yetişkin eğitiminde etkili bir araç olabileceğini göstermiştir.

Smith ve Dechant (1977) çizgi romanların okuma alışkanlıkları üzerindeki etkisini ve eğitimdeki rolünü ele almışlardır. Çalışmada çizgi romanların ilk ve ortaöğretim öğrencileri arasında oldukça popüler olduğu ifade edilmiştir. Yazarlar, çizgi romanların öğrencilerin okuma motivasyonunu artırmada etkili bir araç olduğunu ve özellikle düşük okuma becerisine sahip öğrenciler için faydalı olabileceğini belirtmişlerdir. Ayrıca, çizgi romanların görsel unsurları sayesinde öğrencilerin anlama becerilerini geliştirebileceği ve karmaşık kavramları daha kolay anlamalarına yardımcı olabileceği vurgulanmıştır. Ancak, yazarlar, çizgi romanların içerik kalitesinin değişkenlik gösterebileceğini ve bu nedenle eğitim materyali olarak kullanılırken dikkatli bir seçimin önemini de belirtmişlerdir

Haugaard (1973), çalışmasında çizgi romanların çocukların okuma motivasyonunu artırmadaki gücünü incelemiştir. Kendi çocuklarının okuma alışkanlıkları üzerindeki deneyimlerinden yola çıkarak, çizgi romanların çocukların okuma becerilerini geliştirmede etkili bir araç olduğunu vurgulamaktadır. Haugaard, çocuklarının çizgi roman okuma isteğinin, onları diğer kitap ve dergilere yönlendirdiğini ve genel okuma becerilerini artırdığını ifade etmiştir.

Eğitimde çizgi roman kullanımı konusunda öncü ve kapsamlı çalışmalardan biri Hutchinson (1949) tarafından hazırlanmıştır. Çalışmada çizgi romanların sınıf içi öğretim materyali olarak kullanımı incelenmiş ve çizgi romanların öğrencilerin günlük yaşam aktiviteleriyle uyum içinde öğrenmeyi nasıl destekleyebileceği araştırılmıştır. Araştırmaya ABD'nin 27 eyaletinden 2027 öğretmen katılmış ve bu öğretmenlere çizgi roman içerik analiziyle hazırlanmış rehber materyaller sunulmuştur. Çalışma sonucunda, çizgi romanların

okuma, yazma, sözlü anlatım, sosyal bilgiler, bilim ve coğrafya gibi birçok ders alanında etkili bir şekilde kullanılabildiği ortaya çıkmıştır. Özellikle "Prince Valiant," "Flash Gordon" ve "Donald Duck" gibi çizgi romanların tarih, bilim ve dil bilgisi gibi konularda öğrenci ilgisini artırdığı ve öğrenmeyi kolaylaştırdığı belirlenmiştir. Çalışma, çizgi romanların düşük motivasyona sahip ve okuma becerileri gelişmemiş öğrenciler için güçlü bir öğrenme aracı olduğunu göstermiştir. Ayrıca, çizgi romanların görsel ve metinsel ipuçlarıyla anlam oluşturmayı desteklediği, öğrencilerin daha yüksek katılım ve okuma motivasyonu sergilediği ifade edilmiştir. Bununla birlikte, çizgi romanların eğitimdeki rolü konusunda eleştiriler de alınmış; özellikle uygun dil kullanımı, ebeveyn tepkileri ve öğretim materyallerinin ciddiyeti gibi konular tartışılmıştır.

Alan yazın incelendiğinde Sones (1944) tarafından hazırlanan *"The Comics and Instructional Method"* (Çizgi Roman ve Öğretim Yöntemi) başlıklı çalışmanın çizgi romanların bir eğitim materyali olarak kullanılabileceğini ifade eden ilk çalışmalardan olduğu görülmektedir. Sones, çalışmasında çizgi romanların eğitimde nasıl kullanılabileceğini araştırmış, çizgi romanların öğrenciler arasında yaygın bir ilgi gördüğünü ve bu tür materyallerin özellikle ortaokul ve lise düzeyinde etkili bir öğretim aracı olabileceğini savunmuştur. Çalışmada, görsel anlatımın ve hikâye tabanlı içeriğin öğrenmeyi kolaylaştırdığı, öğrencilerin ilgisini çektiği ve düşük okuma becerisine sahip öğrenciler için uygun bir öğrenme materyali sunduğu belirtilmiştir. Çizgi romanların, kelime dağarcığını geliştirme, dil bilgisi kavramlarını öğretme ve akademik konuları daha çekici hâle getirme gibi çeşitli amaçlarla kullanılabileceği vurgulanmıştır. Araştırma, görsellerin, özellikle düşük ve orta düzeyde akademik başarı gösteren öğrenciler için metinlerden daha etkili olduğunu ve öğrenci katılımını artırdığını ortaya koymuştur. Araştırma sonucunda çizgi romanların eğitimde daha geniş bir şekilde kullanılmasının okuryazarlık ve öğrenme motivasyonunu destekleyeceği ifade edilmiştir.

Eğitimde çizgi roman kullanımıyla ilgili yurt dışında yapılan çalışmalar; öğrencilerin akademik başarılarını artırma, dil öğrenimini destekleme, eleştirel ve yaratıcı düşünme gibi becerilerini geliştirme, sosyal farkındalık oluşturma ve öğrenmeyi daha eğlenceli hâle getirme gibi çeşitli temalara odaklanmıştır. Çizgi romanların dil öğretimi başta olmak üzere farklı disiplinlerdeki (fen, sosyal bilgiler, sağlık eğitimi, çevre eğitimi, vatandaşlık eğitimi vb.) etkileri ve öğrencilerin öğrenme süreçlerindeki rollerine dair araştırmalar geniş bir yelpazeyi kapsamaktadır. Bu çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde çizgi romanların eğitimde kullanımıyla ilgili çeşitli çıkarımlarda bulunulabilir.

Çalışmalardan elde edilen sonuçlar, çizgi romanların akademik başarıyı desteklediğini ve öğrenme motivasyonunu artırdığını göstermiştir (White, 2024; Abrori vd., 2024; Senen vd., 2021). Görsel ve metinsel unsurların birleşimi, öğrenmeyi kolaylaştırmakta ve ilgi çekici hâle getirmektedir. Soyut kavramların somutlaştırılmasında ve zorlayıcı ders içeriklerinin anlaşılmasında çizgi romanların etkili bir araç olduğu gözlemlenmiştir (Zahartian vd., 2023; Olson, 2008). Ayrıca, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesinde de çizgi roman tabanlı öğrenme ortamlarının olumlu katkılar sunduğu belirtilmiştir (Belda-Medina, 2024; Lamminpää vd., 2023; Letizia, 2021). Yapılan çeşitli çalışmalarda öğrencilerin hikâye anlatımı süreçlerine dahil edilmesi, onların hayal güçlerini, iş birliği ve yaratıcılık becerilerini geliştirdiği ifade edilmiştir (Linardatos ve Apostolou, 2023; Istiq'faroh vd., 2020).

Çizgi romanların, sosyal girişimcilik, vatandaşlık eğitimi ve çevresel farkındalık gibi konularda farkındalık oluşturduğu görülmüştür (Chandara ve Jin, 2022; Richter vd., 2015; Letizia, 2021). Öğrenciler, bu materyaller aracılığıyla toplumsal sorunlara yönelik empati geliştirmekte ve bu sorunlara çözüm önerileri sunabilmektedir (White, 2024; Abrori vd., 2024). İlgili literatür incelendiğinde yabancı dil öğretimi ve dil becerilerinin geliştirilmesi konularının çizgi romanların en sık kullanıldığı alanlardan olduğu görülmektedir. Çizgi romanların kelime öğretimi, yazma becerisi ve dil bilgisi öğretiminde etkili olduğu; öğrencilerin kelime dağarcığını geliştirdiği ve anlam oluşturma süreçlerine katkı sağladığı belirtilmiştir (Miranda vd., 2018; Ranker, 2007; Cary, 2004). İkinci dil öğreniminde motivasyonu artırma ve dil kullanım becerilerini geliştirme açısından da çizgi romanların önemli bir destek sunduğu tespit edilmiştir (Popa ve Tarabuzan, 2015; Ishikura, 2013). Bilim ve fen eğitiminde çizgi romanlar, bilimsel kavramların öğretilmesinde ve bilimsel süreçlerin görselleştirilmesinde etkili bir yöntem olarak değerlendirilmiştir (Hosler ve Boomer, 2011; Lin vd., 2015). Ayrıca çalışmalar çizgi romanların öğrencilerin bilime olan ilgisini artırdığını ve bilimsel kavramları daha anlaşılır hâle getirdiğini göstermiştir (Tatalovic, 2009; Hudoshnyk ve Krupskyi, 2022).

2.2.2. Değerler Eğitiminde Çizgi Roman Kullanımına Yönelik Çalışmalar

Bu başlık altında değerler eğitiminde çizgi roman kullanımıyla ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

2.2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Özdemir vd. (2024), çalışmalarında manganın değerler eğitimindeki etkisini incelemişlerdir. Orta Anadolu'da bir lisede 60 öğrenci ile yarı deneysel desene uygun biçimde

yürütülen çalışmada, manganın kök değerlerin (adalet, sevgi, saygı vb.) öğrenilmesi üzerindeki etkisi analiz edilmiştir. Veriler ön test-son test tasarımı ve öğrenci görüş formları aracılığıyla toplanmıştır. Deney grubunda kullanılan mangalar araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Araştırma sonuçları, manganın kök değerleri aktarmada etkili bir araç olduğunu göstermiştir. Nitekim çalışmanın deney grubundaki öğrencilerin son test puanları, kök değerler açısından kontrol grubuna kıyasla anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Öğrenciler, mangaların görsel ve hikâye tabanlı yapısı sayesinde değerleri daha kolay öğrendiklerini ve içselleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Mangalarda yer alan kök değerler öğrenciler tarafından farklı biçimde algılanmış olsa da öğrencilerin çoğu mangaların bütün kök değerleri içerdiğini dile getirmiştir. Çalışmada mangaların, öğrencilerin dikkatini çekerek öğrenme sürecini daha ilgi çekici hâle getirdiği ve kök değerlerin algılanmasını güçlendirdiği ifade edilmiştir. Çalışma, manganın değerler eğitimi için alternatif ve yenilikçi bir araç olduğunu belirtmektedir.

Çam Türkan (2024), çalışmasında *"Bilim İnsanları Çizgi Roman Serisi"* kapsamında yayınlanan çizgi romanların tarihi değerleri tanıtmada ve öğrencilere tarih bilinci kazandırmada nasıl kullanılabileceğini incelemiştir. Araştırmada, Türkiye'deki ortaokul öğrencileri için Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan Evliya Çelebi, Harizmi ve Cezeri gibi tarihi şahsiyetlere dayalı çizgi romanlar analiz edilmiştir. Araştırma nitel bir içerik analizi yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçları, bu çizgi romanların öğrencilerin tarihi kişilikler ve dönemlere olan ilgisini artırmada etkili olabileceğini göstermiştir. İncelenen çizgi romanların, görsel unsurları ve hikâye anlatımı sayesinde tarihsel olayları ve kişilikleri daha anlaşılır hâle getirdiği, çocukların dikkatini çektiği ve öğrenme motivasyonunu artırdığı ifade edilmiştir. Ayrıca, çizgi romanların dilinin ve kullanılan görsellerin öğrenciler için uygun olması, şiddet ve olumsuz örnek oluşturabilecek unsurlar içermediği belirtilmiştir.

Ceylan Dadakoğlu vd. (2022), çalışmalarında manga ve anime içeriklerinde yer alan kök değerlerin gençlere aktarılmasındaki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma, Ankara'da bir lisenin 12. sınıfında öğrenim gören, manga ve anime hakkında bilgi sahibi olan 13 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Veriler anket ve odak grup görüşmesi formu kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma sonuçları, öğrencilerin manga ve anime içeriklerinin adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, sevgi, saygı, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik gibi kök değerleri etkili bir şekilde işlediğini düşündüklerini göstermiştir. Öğrenciler, bu içeriklerin değerleri doğrudan ya da dolaylı yollarla sunduğunu ve empati kurma, davranış değişikliği ve sosyal ilişkilerde iyileşme gibi olumlu etkiler yarattığını belirtmiştir. Ayrıca, katılımcılar bu medya araçlarının kültürel değer aktarımını desteklediğini ve Japon kültürü ile Türk kültürü

arasında kıyaslamalar yaparak farklı değerleri anlama becerilerini geliştirdiğini ifade etmiştir. Çalışma, manga ve animenin değerler eğitimi için etkili araçlardan olduğunu vurgulamaktadır.

Yılmaz (2022), Naruto çizgi roman serisinin Türkçe öğretim programındaki kök değerleri (adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik) işleme durumlarını incelemiştir. Araştırmada Naruto serisinin ilk üç cildi kaynak doküman olarak incelenmiş ve değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçları, eserlerde en çok yer alan değerlerin dürüstlük ve öz denetim olduğunu göstermiştir. Bu değerleri sırasıyla yardımseverlik, sorumluluk, saygı, dostluk, vatanseverlik, sabır ve sevgi değerlerinin izlediği ve adalet değerine ise ciltlerin incelenen bölümlerinde yer verilmediği belirlenmiştir. Çalışma, Naruto serisinin gençlere yönelik değerler eğitimi açısından bazı değerleri etkili bir şekilde aktarabildiğini ancak adalet, sevgi ve sabır gibi değerlerin yeterince vurgulanmadığını belirtmiştir. Yazar, eserlerin eğitsel bir araç olarak kullanılmasının değerler eğitimi sürecine katkı sağlayabileceği, ancak eksik kalan değerlerin tamamlanması için başka materyallerle desteklenmesi gerektiği önerisinde bulunmuştur.

Keskin ve İlhan (2021), çalışmalarında sosyal bilgiler dersi için değerlerin öğretilmesine yönelik bir dijital çizgi roman tasarlamayı amaçlamışlardır. Çalışma, Türkiye'deki sosyal bilgiler dersinde yer alan kök değerlerin öğrencilere aktarılmasını kolaylaştırmak için Pixton aracı kullanılarak 48 kareden oluşan *"Gizemli Labirent"* başlıklı dijital çizgi romanın hazırlanması sürecini ele almaktadır. Çizgi romanın konusu bir sınıfta yer alan öğrencilerin okul koridorunda başlayan maceralarının sınıfta devam ederek gizemli labirente düzenlenen öğretici okul gezisi ile sona ermesi şeklinde özetlenebilir. Çizgi romanda sevgi, saygı, hoşgörü, dürüstlük, yardımseverlik, adalet ve duyarlılık olmak üzere yedi kök değere yer verilmiştir. Araştırmacılar hazırladıkları çizgi romanın sosyal bilgiler dersi başta olmak üzere değerlerin öğretilmesinde kullanılabilecek etkili bir materyal olduğunu ifade etmişlerdir.

Aşçı (2020), çalışmasında 2018-2019 eğitim-öğretim yılında devlet okullarında kullanılan ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki çizgi romanları değerler eğitimi açısından incelemiştir. Araştırmada nitel bir yöntem olan doküman analizi ve betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, çizgi romanların değer aktarımı açısından zengin bir içerik sunduğunu göstermiştir. Çizgi romanlarda en sık işlenen değerler arasında aile birliği, azim, başarı, çalışkanlık, insan ilişkileri, merak, özdenetim, saygı, sevgi ve yardımseverlik öne çıkmıştır. En az işlenen değerler ise alçakgönüllülük, cömertlik, dürüstlük, vefa ve vicdanlı olmak olmuştur. Kitaplarda yer alan altı çizgi romanda toplamda 38 farklı değer tespit edilmiştir. Araştırmada ayrıca çizgi romanların Türkçe dersi gibi derslerde öğrencilerin

dikkatini çekme ve öğrenmeyi eğlenceli hâle getirme açısından etkili olduğu vurgulanmıştır. Çalışma, çizgi romanların değerler eğitimi için daha sık kullanılması gerektiği önerisinde bulunmuştur.

Topkaya (2016), doğal çevreye duyarlılık değerinin aktarılmasında kavram karikatürleri ile eğitici çizgi romanların etkisini karşılaştırmayı amaçlamıştır. Çalışma, Kilis'te bir ortaokulda 5. sınıf öğrencileriyle yürütülmüş ve iki deney grubu üzerinde ön test-son test kontrol grubu olmayan yarı deneysel desen kullanılmıştır. İki hafta süren uygulama sürecinde bir grupta kavram karikatürleri, diğer grupta ise eğitici çizgi romanlar kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, eğitici çizgi roman kullanılan grupta akademik başarının kavram karikatürü kullanılan gruba göre daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Çizgi romanlar, hikâye tabanlı yapıları ve görsel unsurları sayesinde öğrencilerin dikkatini çekmiş, öğrenmeyi daha eğlenceli hâle getirmiş ve öğrenme sürecini olumlu yönde etkilemiştir. Ayrıca, çizgi romanların küçük hikâyeler ve diyaloglar yoluyla değer aktarımını daha belirgin hâle getirdiği ve öğrencilerin derse olan ilgisini artırdığı belirtilmiştir. Çalışma, eğitici çizgi romanların değerler eğitimi için etkili bir araç olduğunu ve farklı derslerde kullanılabileceğini vurgulamıştır.

Burada belirtilen çalışmaların dışında EDAM tarafından Hacivat ve Karagöz'ün mizahi maceralarını değerlerle bütünleştiren *"Hacivat ve Karagöz ile Değerler Eğitimi Serisi"* hazırlanmıştır. Bu seride sorumluluk, yardımseverlik, adalet, özgüven, liderlik, dostluk, doğruluk, sabır, saygı ve öz denetim değerlerine yönelik çizgi roman kitapçıkları yer almaktadır (EDAM, ty).

Türkiye'de çizgi romanların değerler eğitimde kullanımına yönelik çalışmalar incelendiğinde, bu çalışmaların sayısının oldukça az olduğu görülmektedir. Bu az sayıdaki çalışmaların çoğunluğu çizgi romanların (Çam Türkan, 2024), mangaların (Yılmaz, 2022) ya da ders kitaplarında yer alan çizgi romanların (Aşçı, 2020) içerdiği değerler açısından incelenmesine odaklanmıştır. Bunun yanında çizgi romanların farklı değerlerin aktarımındaki etkisini yarı deneysel süreç içinde inceleyen (Topkaya, 2016; Özdemir, 2024) ve değerler eğitimi sürecinde kullanılabilecek çizgi roman tasarım sürecini ele alan (Keskin ve İlhan, 2021) az sayıda çalışma mevcuttur.

2.2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Vásquez (2024), çalışmasında sosyal farkındalığı artırmada ve değerler eğitimini desteklemede çizgi romanların etkisini incelemiştir. Karma yöntemin kullanıldığı araştırmanın

çalışma grubunu Bolivya'da öğrenim gören 48 lise öğrencisi ve iki öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada "El Lustra" çizgi romanlarının okuma ve tartışma temelli uygulamalarının sosyal farkındalık ve değerler eğitimindeki etkileri değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçları, uygulama süreci sonrasında öğrencilerin eleştirel düşünme, empati, sorumluluk ve sosyal farkındalık becerilerinde önemli gelişmeler gösterdiğini ortaya koymuştur. Çizgi romanların öğrencilerin sınıf arkadaşlarına ve ailelerine yönelik iletişim ve saygı değerini geliştirdiğini, iş birliği ve sosyal sorumluluk bilincini güçlendirdiği belirlenmiştir. Öğrenciler, çizgi romanları etkileyici bulduklarını ve bu materyallerin eğitim süreçlerini daha ilgi çekici hâle getirdiğini ifade etmişlerdir. Çalışma, çizgi romanların değerler eğitimi için etkili bir yöntem olduğunu ve daha geniş çaplı araştırmalarda bu yöntemin daha ayrıntılı incelenmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Bertella ve Tomassini (2024), çalışmalarında akademik topluluklarda refahı artırmak ve değişim sağlamak için mizah ve çizgi romanların kullanımını incelemiştir. İki yazar, akademik hayatın zorluklarını mizahi bir yaklaşımla ele alan "The Academic Line" adlı bir çizgi roman projesi geliştirmiştir. Sonuçlar, çizgi romanların akademisyenler arasında sınırlı da olsa dayanışmayı teşvik ettiğini ortaya koymuştur. Çizgi romanlar, bireysel refah üzerinde pozitif bir etki yaratmış, ancak daha geniş çaplı ve genel bir değişim oluşturma noktasında sınırlı kalmıştır. Çalışma, mizah ve çizgi romanların akademik ortamların zorluklarını ele almak için yaratıcı ve yenilikçi bir araç olabileceğini, ancak bu tür projelerin geniş katılım ve destek gerektirdiğini vurgulamaktadır.

Anggraeni Sugiarto vd. (2024), çalışmalarında çizgi romanların ortaokul öğrencileri arasında hoşgörü değerlerini öğretmedeki etkinliğini incelemiştir. Endonezya'daki bir ortaokulda, 8. sınıf öğrencileriyle yürütülen çalışmada eylem araştırması desenine başvurulmuştur. Araştırma sonuçları, çizgi romanların hoşgörü değerlerinin aktarılmasında etkili bir araç olduğunu ortaya koymuştur. Uygulama öncesinde öğrencilerin yalnızca %6'sı hoşgörü değeriyle ilgili yeterli bilgiye sahipken, çizgi romanların kullanıldığı birinci ölçüm sonunda bu oran %59'a, ikinci ölçüm sonunda ise %94'e yükselmiştir. Öğrenciler, hikâye tabanlı anlatımın ve görsellerin hoşgörü konularını anlamalarını kolaylaştırdığını ve öğrenme sürecini daha ilgi çekici hâle getirdiğini ifade etmişlerdir. Çalışma, çizgi romanların sadece öğrenmeyi eğlenceli hâle getirmekle kalmayıp, aynı zamanda öğrenciler arasında iş birliği ve farklılıklara saygıyı teşvik ederek sosyal değerlerin benimsenmesine katkıda bulunduğunu göstermektedir.

Hawa vd. (2024), çalışmalarında çizgi romanların çocukların karakter eğitimi ve dijital okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesindeki rolünü incelemiştir. Araştırmada Endonezya'da

yayınlanan ve farklı serilere ait dört çizgi roman içerik analizine tabi tutularak incelenmiştir. Araştırmacılar yaptıkları doküman incelemesi sonrasında çizgi romanların çocukların dürüstlük, sorumluluk, bağımsızlık gibi değerleri öğrenmesine ve dijital teknolojiyi etkin bir şekilde kullanma becerilerini geliştirmesine yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir. Örneğin, Jujur itu Penting hikâyesi dürüstlük ve iyiliği hatırlatma değerlerini, Kunci Juara Kelas ise sağlıklı bir rekabet ruhunu ve destekleyici arkadaşlığı teşvik etmiştir. Gara-Gara Wi-Fi hikâyesi, cihazları sorumlu bir şekilde kullanmanın ve dijital iletişimde bilinçli olmanın önemini vurgulamıştır. Mangaka Cilik ise teknolojiyi yetenek geliştirme ve yaratıcı üretim için kullanmayı teşvik eden bir örnek sunmuştur. Araştırma, çizgi romanların çocukların günlük yaşamlarındaki sorunlarla ilişkilendirilmiş eğlenceli bir öğrenme ortamı sağlayarak, karakter eğitimi ve dijital okuryazarlık için etkili bir araç olduğunu vurgulamaktadır.

Fianto vd. (2023), çalışmalarında 5. sınıf öğrencilerine yönelik e-çizgi romanların bilim ve dini değerleri birleştiren öğrenme süreçlerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma, ADDIE modeli (Analiz, Tasarım, Geliştirme, Uygulama ve Değerlendirme) kullanılarak gerçekleştirilmiş ve hem nitel hem de nicel veriler toplanmıştır. Öğretmen, uzman ve öğrenci değerlendirmeleri temel alınarak, araştırmacılar tarafından hazırlanan e-çizgi romanların kalitesi ve uygunluğu analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları, e-çizgi romanların öğrencilerin öğrenme motivasyonunu artırdığını, sınıf içi dikkatlerini koruduğunu ve öğrenme çıktılarında anlamlı bir iyileşme sağladığını göstermiştir. Özellikle ekosistem ve dini değerlerin birleştirildiği içeriklerde, öğrencilerin bilimsel kavramları anlaması ve bu kavramları dini bağlamlarla ilişkilendirme becerileri gelişmiştir. Öğretmen ve öğrenciler tarafından yapılan geri bildirimler, çizgi romanların görsel olarak çekici ve pedagojik olarak etkili olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmacılar, e-çizgi romanların hem bilim hem de dini değerler eğitimi için yenilikçi bir araç olduğunu ve bu materyalin diğer sınıf düzeylerinde de kullanılabileceğini ifade etmiştir.

Tamam vd. (2023), çalışmalarında İslami değerlerin bilim öğretimine entegre edilmesi için tasarlanan çizgi romanların geçerliliğini ve uygulanabilirliğini değerlendirmiştir. Endonezya'da gerçekleştirilen ve 8. sınıf düzeyinde 44 öğrencinin katıldığı çalışma, ADDIE modeli kullanılarak gerçekleştirilmiş ve hazırlanan çizgi romanlar materyal uzmanları, medya uzmanları, din alanı uzmanları ve öğretmenler tarafından doğrulama sürecine tabi tutulmuştur. Çizgi roman, besin ve enerji kaynakları gibi bilimsel konuları İslami değerlerle (tasarruf, sorumluluk, şükretme, helal ve temiz gıda tüketimi vb.) ilişkilendirerek öğrencilere hem bilimsel hem de dini bilgi aktarmayı hedeflemiştir. Sonuçlar, uzman doğrulama sürecinde çizgi

romanın içerik, medya ve materyal açısından "çok geçerli" olarak değerlendirildiğini ve öğretmenler ile öğrencilerden olumlu geri bildirimler aldığını göstermiştir. Araştırmada hazırlanan çizgi romanın farklı denemelerinde yüksek düzeyde öğrenci katılımı ve memnuniyeti sağladığı tespit edilmiştir. Öğrenciler, çizgi romanın bilimsel kavramları daha ilgi çekici hâle getirdiğini ve günlük yaşamla bağlantı kurmayı kolaylaştırdığını ifade etmiştir. Araştırma, bilim eğitimi ve karakter gelişimi için İslami değerlerin entegre edildiği çizgi romanların etkili bir araç olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca, İslami değerlerin bilim eğitimiyle birleştirilmesinin öğrencilerin hem akademik hem de manevi gelişimini desteklediği sonucuna varılmıştır.

Anggito ve Sartono (2022), çalışmalarında 4. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerinde kültürel çeşitlilik ve hoşgörü karakterini kazandırmaya yönelik eğitici çizgi roman geliştirmeyi ve etkinliğini test etmeyi amaçlamışlardır. Uzman değerlendirmeleri alınarak hazırlanan ve uygunluğu test edilen çizgi romanların kullanıldığı araştırma, Endonezya'da üç farklı ilkokulda gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçları, hazırlanan "Cerita Indonesia Kita" adlı çizgi romanın öğrencilerin öğrenme motivasyonunu artırdığını göstermiştir. İlk alan testleri ve ana alan testlerinde çizgi roman, öğrenciler ve öğretmenler tarafından görsel ve içerik açısından etkili bulunmuştur. Çizgi roman, din, etnik köken, dans ve geleneksel yemekler gibi konuları işleyerek öğrencilerde hoşgörü, barış ve farklılıklara saygı gibi değerleri geliştirmiştir. Çalışma, eğitim çizgi romanlarının öğrencilerin hem öğrenme sonuçlarını iyileştirmede hem de değerleri kazandırmada etkili bir araç olduğunu vurgulamaktadır.

Fitri vd. (2021), çalışmalarında Newton'un hareket yasaları konusunu öğretmek için karakter eğitimi tabanlı dijital çizgi romanların etkisini ve öğrenci-öğretmen algılarını incelemiştir. Çalışma, Endonezya'daki ortaokullarda, 66 öğrenci ve 5 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiş ve veriler anketler aracılığıyla toplanmıştır. Sonuçlar, öğrencilerin %75,75'inin daha önce karakter eğitimi tabanlı dijital çizgi roman kullanmadığını ve %60,6'sının bu tür materyalleri öğrenme sürecinde kullanmak istediklerini göstermiştir. Öğrenciler, dijital çizgi romanların öğrenme sürecini kolaylaştırdığını ve Newton'un yasaları gibi karmaşık konuları anlamalarını desteklediğini ifade etmişlerdir. Öğretmenler ise, bu materyallerin sınıf içi öğrenme etkinliğini artıracağını ve öğrencilerin karakter değerlerini geliştirmesine katkı sağlayacağını belirtmiştir. Araştırmacılar, dijital çizgi romanların hem fizik öğretiminde hem de karakter eğitimi süreçlerinde etkili bir araç olabileceğini vurgulamıştır.

Lestari vd. (2021), çalışmalarında matematik çizgi romanlarının eleştirel düşünme yeteneğini ve karakter gelişimini artırmadaki etkisini incelemiştir. Çalışma Endonezya'da 4.

sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiş, deney grubunda Pancasila (Endonezya ulusal ideolojisi) değerlerini içeren matematik çizgi romanları kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, matematik ve değer içerikli çizgi romanlarının öğrencilerin eleştirel düşünme yeteneğini anlamlı derecede artırdığını göstermiştir. Ayrıca, çizgi romanların disiplin ve azim gibi karakter özelliklerini geliştirdiği belirlenmiştir. Deney grubunda öğrencilerin "iyi" kategorisindeki disiplin ve azim özellikleri, "çok iyi" kategorisine yükselmiştir. Çalışma, çizgi romanların görsel hikâye yapısı sayesinde öğrenmeyi daha ilgi çekici hâle getirdiğini, matematiksel kavramları anlamayı kolaylaştırdığını ve öğrencilerin derse olan ilgisini artırdığını ortaya koymuştur. Bu bulgular, matematik öğretiminde çizgi romanların etkili bir yöntem olarak kullanılabileceğini ve öğrencilerin hem akademik hem de karakter gelişimine katkı sağlayabileceğini vurgulamaktadır.

Kawentar ve Noor (2021), çalışmalarında Hayao Miyazaki'nin *Nausicaa*: *Of the Valley of the Wind* adlı mangasının çocuklara çevre eğitimi verme ve çevresel değerleri öğretmedeki potansiyelini incelemiştir. Araştırmacılar eser incelemesi sonrasında, manganın görsel ve anlatısal yapısı sayesinde çevreye duyarlılık değerini iletmede etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Manga, okuyuculara insan ve doğa arasındaki ilişkiyi anlamada yardımcı olmuş, doğa tahribatına karşı eleştirel bir bakış açısı sunmuştur. Nausicaa karakteri, çevrenin korunmasının insan yaşamı için hayati olduğunu savunan bir figür olarak öne çıkmıştır. Çalışma, manganın hem eğlenceli hem de öğretici bir araç olarak çevresel değerleri iletmede güçlü bir potansiyele sahip olduğu ifade edilmiştir.

Tanaka (2021), çalışmasında Japonya'da kültür ve gelenek eğitiminin güncel yaklaşımlarını incelemiştir. Araştırma, sosyal bilgiler derslerinde kullanılan kültür odaklı eğitim modellerini analiz ederek kültürlerarası farkındalık ve saygıyı geliştirme çabalarına odaklanmıştır. Araştırmacı bu noktada *One Piece* gibi çizgi romanların öğrencilerin kültürel ve toplumsal değerleri keşfetmelerine yardımcı olmak için etkili bir araç olduğunu ifade etmiştir. Tanaka, çizgi romanların eğlenceli olmasının yanı sıra derinlemesine öğrenme fırsatı sunduğunu ve kültürlerarası anlayışı geliştirmede yenilikçi bir araç olarak kullanılabileceğini belirtmiştir.

Rina vd. (2020), çalışmalarında dijital çizgi romanların ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin disiplin ve sorumluluk değerlerini geliştirmedeki etkisini incelemiştir. Araştırma, Endonezya'daki bir okulda, 26 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçları, dijital çizgi romanların öğrencilerin disiplin ve sorumluluk puanlarını anlamlı derecede artırdığını göstermiştir. Çizgi romanların hikâye tabanlı ve görsel yapısı, öğrencilerin materyali daha kolay

anlamasını ve öğrenme sürecine daha fazla ilgi göstermesini sağlamıştır. Hem öğrenciler hem de öğretmenler çizgi romanların eğitim sürecini daha eğlenceli ve etkili hâle getirdiğini ifade etmişlerdir. Çalışma, dijital çizgi romanların öğrenme ortamını daha etkileşimli ve yaratıcı bir hâle getirdiği vurgulanmıştır.

Murti vd, (2020), çalışmalarında Endonezya'daki ilkokul öğrencilerinin ahlaki değerlerini geliştirmek için yerel bilgelik içeren eğitici çizgi romanların geliştirilmesine duyulan ihtiyacı analiz etmiştir. Araştırmaya, 120 beşinci sınıf öğrencisi katılmış ve veriler anketler aracılığıyla toplanmıştır. Sonuçlar, öğrencilerin çizgi romanları öğrenme aracı olarak ilgi çekici bulduklarını ve yerel bilgelik içeren içeriklerin karakter eğitimi açısından etkili olabileceğini göstermiştir. Öğrencilerin, özellikle ulusal kültür, barış, sosyal farkındalık ve iletişim gibi temaları içeren, renkli ve dikkat çekici biçimde tasarlanmış çizgi romanları tercih ettikleri belirlenmiştir. Çalışma, yerel kültüre dayalı eğitici çizgi romanların, öğrencilerin karakter gelişimini destekleme ve ahlaki değerleri kazandırma potansiyeline sahip olduğunu vurgulamaktadır.

Swandia vd. (2020), çalışmalarında, Bali'nin yerel hikâyelerinden olan Tantri Kamandaka'nın dijital çizgi roman uyarlamasının ulusal karakter eğitimi için nasıl kullanılabileceğini incelemiştir. Araştırma sonuçları, dijital çizgi romanların vatanseverlik, sorumluluk, dürüstlük, disiplin, empati ve hoşgörü gibi değerleri teşvik ettiğini göstermiştir. Çizgi romanın görsel ve hikâye tabanlı yapısının öğrencilerin öğrenmeye olan ilgisini artırdığı, kültürel değerleri daha iyi anlamalarını sağladığı belirtilmiştir. Çalışma, dijital hikâye anlatımının geleneksel değerleri koruma ve gelecekteki nesillere aktarma açısından etkili bir araç olduğunu vurgulamaktadır.

Jatmiko vd. (2020), çalışmalarında ilkokul öğrencilerinde akademik dürüstlük değerlerini geliştirmek için eğitici çizgi romanlarının kullanımını araştırmıştır. Araştırma verileri, Endonezya'da ilkokul düzeyindeki 5 öğrenciyle yapılan derinlemesine görüşmeler, gözlem verileri ve dokümanlardan elde edilmiştir. Araştırma sonuçları, çizgi romanların öğrencilerin akademik dürüstlük değerlerini anlamalarını ve bu değerleri benimsemelerini kolaylaştırdığını göstermiştir. Öğrenciler, hikâyelerin güven, adalet, dürüstlük ve sorumluluk gibi temel akademik değerleri etkili bir şekilde sunduğunu belirtmiştir. Çalışma, çizgi romanların ilgi çekici yapısı sayesinde öğrencilerin öğrenme motivasyonunu artırdığını ve akademik dürüstlük eğitimi için etkili bir araç olduğunu vurgulamaktadır.

Solihatin vd. (2020), çalışmalarında sosyal bilgiler dersinde kullanılmak üzere karakter eğitimi temelli özgün çizgi romanlar geliştirmiş ve bu materyalin öğrencilerin akademik başarıları ile dürüstlük ve sorumluluk gibi değerleri kazanmaları üzerindeki etkisini incelemiştir. Yarı deneysel desenle yürütülen çalışma, Endonezya'daki ilkokul 5. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiş; veriler anket, gözlem, öğrenci ve öğretmen görüşmeleri aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonuçları, çizgi roman temelli eğitimin öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki akademik başarılarını anlamlı düzeyde artırdığını, dürüstlük ve sorumluluk değerlerini benimsemelerine katkıda bulunduğunu ve okuma ilgisini desteklediğini ortaya koymuştur. Çalışma, çizgi romanların metin ve görsel öğeleri bir araya getirerek öğrenmeyi daha etkili hâle getirdiğini ve soyut değerlerin somutlaştırılmasında önemli bir araç olduğunu göstermiştir. Ayrıca, öğretmenler bu materyallerin Pancasila değerlerini içermesi nedeniyle öğrencilerin karakter gelişimine katkı sağladığını ifade etmiştir.

Delgado-Algarra (2017), Osamu Tezuka'nın *Adolf* adlı mangasından hareketle çizgi romanların eğitsel bir kaynak olarak kullanılma potansiyelini incelemiştir. Çalışmada, çizgi romanın tarihsel farkındalık, kimlik çatışmalarının analizi ve savaşın meşruiyetinin sorgulanması gibi konularda eğitimsel katkıları tartışılmıştır. Araştırma, nitel ve yorumlayıcı bir yöntemle gerçekleştirilmiş, Çalışmada Adolf'un tarihsel gerçeklik ile kurguyu başarıyla birleştirerek öğrencilere eleştirel düşünme ve empati becerilerini geliştirme fırsatı sunduğu ifade edilmektedir. Çalışma, çizgi romanların etik değerlerin inşasında ve öğrencilerin eleştirel vatandaşlık becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir araç olarak kullanılabileceğini vurgulamaktadır.

Serrano (2017), çizgi romanların ergenlik dönemindeki ahlaki gelişim üzerindeki etkisini incelemek için nitel bir çalışma yürütmüştür. Araştırma, 25-35 yaş aralığında 10 katılımcının ergenlik dönemindeki çizgi roman okuma deneyimlerini ve bu deneyimlerin ahlaki değerler üzerindeki yansımalarını değerlendirmiştir. Katılımcılar, kahramanlık, kötülük, ahlaki temalar ve çizgi roman karakterlerinin ilham verici etkileri hakkında görüşlerini paylaşmıştır. Araştırma sonuçları çizgi romanların özveri, başkalarına hizmet, vicdan ve sonuçların farkındalığı gibi ahlaki değerleri teşvik ettiğini göstermiştir. Buna karşılık, bencillik, güç açlığı ve kayıtsızlık gibi özelliklerin ahlaki olmayan bir yaşam tarzına yönlendirebileceği vurgulanmıştır. Çizgi romanların genç bireylerin düşünce yapısını, ahlaki kimliklerini ve yaşam biçimlerini şekillendirmede etkili olduğu, katılımcıların yetişkinliklerindeki yaşam tercihlerinde bu değerlerin yansıdığı görülmüştür. Araştırma, çizgi romanların, özellikle

ergenlik döneminde, ahlaki değerleri öğretmek için etkili bir araç olabileceğini vurgulamaktadır.

Yulianti vd. (2016), ilköğretim düzeyinde fen öğretiminde karakter gelişimini teşvik etmek ve bilişsel öğrenme çıktılarını artırmak amacıyla sorgulama temelli bilim çizgi romanlarının etkisini incelemiştir. Araştırma, araştırma ve geliştirme modeline dayalı olarak, ön test-son test deseninde yarı deneysel bir yöntem kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar, Endonezya'daki devlet ve özel ilkokullardan seçilen öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırma sonuçları, sorgulama temelli çizgi romanların öğrencilerin dini değerler, okuma sevgisi, doğaya duyarlılık ve disiplin gibi karakter özellikleri ile yaratıcılık becerilerini geliştirdiğini göstermiştir. Ayrıca, çizgi romanların, görsel ve metinsel içeriklerinin öğrencilerin fen bilimleri konularını anlamalarını önemli ölçüde artırdığı anlaşılmıştır. Çalışma, çizgi romanların, öğretim materyali olarak kullanılmasının öğrenmeyi eğlenceli hâle getirdiğini ve öğrencilerin hem karakter hem de bilişsel gelişimlerine olumlu katkılar sunduğunu vurgulamaktadır.

Buchori ve Setyawati (2015), ilkokul öğrencilerinin karakter eğitimi kazanımlarını artırmak amacıyla e-çizgi roman tabanlı bir öğrenme modeli geliştirmiştir. Araştırma süreci, araştırma ve geliştirme modeli temel alınarak tasarlanmıştır. Çalışma, ön test-son test desenine dayalı olarak gerçekleştirilmiş ve Endonezya'daki ilkokul öğrencileri üzerinde uygulanmıştır. Çalışmada kullanılan e-çizgi romanlar araştırmacılar tarafından 18 ulusal değeri (dürüstlük, hoşgörü, çevre bilinci vb.) içerecek biçimde hazırlanmıştır. Araştırma sonuçları, e-çizgi roman tabanlı öğrenme modelinin öğrencilerin iş birliği, bağımsızlık, başkalarının fikirlerine saygı ve disiplin gibi karakter özelliklerini önemli ölçüde geliştirdiğini göstermiştir. Ayrıca, bu modelin öğrencilerin öğrenme motivasyonunu artırdığı ve akademik başarılarına olumlu katkı sağladığı tespit edilmiştir. Çalışma, e-çizgi romanların öğrenmeyi hem eğlenceli hem de etkili hâle getirdiğini, derse aktif katılımı desteklediği ve karakter eğitimi için pratik bir araç olduğunu vurgulamaktadır.

Astuti vd. (2014), çalışmalarında ilkokul öğrencileri için çizgi romanlar aracılığıyla ulusal karakter eğitiminin sosyalizasyon modelini geliştirmeyi ve bu modelin etkilerini test etmeyi amaçlamışlardır. Araştırma, nitel araştırma yöntemleri (araştırma ve geliştirme) ile gerçekleştirilmiş, veri toplama sürecinde görüşmeler, gözlemler ve doküman incelemesi kullanılmıştır. Uygulama sürecinde kullanılan çizgi romanlar ihtiyaç analizi doğrultusunda belirlenen değerleri yansıtacak biçimde araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Araştırma sonuçları, çizgi romanların ulusal karakter eğitimini desteklemede etkili bir araç olduğunu

göstermiştir. Çalışmada, bütünleştirilmiş öğrenme, okul yönetimi ve sınıf dışı etkinlikleri gibi yöntemlerle yapılan mevcut uygulamaların, çizgi roman destekli model kadar etkili olmadığı belirtilmiştir. Çizgi romanların, görsel içerikleri sayesinde öğrencilerin ilgisini çektiği, öğrenmeyi eğlenceli hâle getirdiği ve ulusal karakter değerlerinin daha iyi anlaşılmasını sağladığı belirlenmiştir. Bu model, öğrencilerin davranışlarında olumlu değişiklikler yaratmış, selamlaşma, çevre temizliği ve disiplinde iyileşme gibi sonuçlar elde edilmiştir. Çalışma, çizgi romanların günümüz popüler kültürüyle bağlantılı olarak etkili bir sosyalizasyon aracı olduğunu vurgulamaktadır.

Değerler eğitiminde çizgi romanların kullanımına dair yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde, çizgi romanların değerler eğitiminde kullanımının hem etkili hem de ilgi çekici olduğu görülmektedir. Birçok çalışma, çizgi romanların eleştirel düşünme, empati, sorumluluk, hoşgörü, dürüstlük, disiplin ve sosyal farkındalık gibi çeşitli değer ve becerilerin geliştirilmesinde etkili bir araç olduğunu ortaya koymuştur (Anggraeni Sugiarto vd., 2024; Lestari vd., 2021; Vásquez, 2024). Öte yandan, bu materyallerin yalnızca öğrenme motivasyonu ve akademik başarıyı artırmakla kalmayıp aynı zamanda kültürel değerlerin benimsenmesi, çevre bilincinin geliştirilmesi ve toplumsal farkındalık oluşturulması gibi birçok alanda da değerli katkılar sunduğu belirtilmiştir (Kawentar ve Noor, 2021; Tanaka, 2021). Çizgi romanlar, öğrencilerin karmaşık değerleri somut bir bağlamda anlamalarını kolaylaştırırken, görsellerle desteklenmiş hikâye anlatımı yoluyla öğrenme sürecini daha eğlenceli ve dikkat çekici hâle getirmiştir (Rina vd., 2020; Swandia vd., 2020). Ayrıca, bu materyalleri kullanan öğrencilerin öğrenmeye daha fazla motive olduğu, iletişim ve iş birliği gibi sosyal değerlerde olumlu gelişmeler gösterdiği tespit edilmiştir (Buchori ve Setyawati, 2015; Murti vd., 2020).

Araştırmalarda, çizgi romanların hem uygulamalı hem de teorik yaklaşımlarla değerlendirildiği görülmüştür. Örneğin, bazı çalışmalar eylem araştırması ve doküman incelemesi gibi yöntemlerle uygulamaya yönelik bulgular sunarken (Anggraeni Sugiarto vd., 2024; Hawa vd., 2024; Tamam vd., 2023), diğer çalışmalar içerik analizi ve model geliştirme süreçleriyle teorik katkılar sağlamıştır (Anggito ve Sartono, 2022; Delgado-Algarra, 2017). Değerler eğitiminde çizgi roman kullanımıyla ilgili yurt dışında yapılan çalışmaların büyük bir kısmının Endonezya merkezli olduğu görülmektedir. Endonezya hem yerel bilgelik hem de dini ve ulusal değerlerin eğitimi için çizgi romanları aktif bir şekilde kullanan birçok araştırmaya ev sahipliği yapmıştır (Anggito ve Sartono, 2022; Hawa vd., 2024; Serrano, 2017; Solihatin vd., 2020; Yulianti vd, 2016). Çalışmaların zaman içinde dağılımına bakıldığında, özellikle 2020'den itibaren çizgi romanların değerler eğitimindeki rolü üzerine yapılan araştırmaların hız

kazandığı görülmektedir. Bu artış, dijital çizgi romanların yaygınlaşması ve eğitimde yenilikçi yaklaşımların daha fazla benimsenmesi ile ilişkilendirilebilir. Sonuç olarak yapılan çalışmalar dijital veya basılı çizgi romanların değerler eğitimi sürecinde kullanımının olumlu etkilere sahip olduğunu göstermektedir.

2.2.3. Yardımseverlik Değeri ile İlgili Araştırmalar

Bu başlık altında yardımseverlik değeriyle ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

2.2.3.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Akdeniz (2023) tarafından yapılan araştırma, geleneksel ve eğitsel çocuk oyunlarının 4. sınıf öğrencilerinin adalet, yardımseverlik ve dürüstlük tutumları üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, bir ilkokulda üç farklı grup (eğitsel oyunlar, geleneksel oyunlar ve kontrol grubu) üzerinde yarı deneysel bir tasarım kullanılarak yürütülmüştür. Araştırma sonuçları, geleneksel ve eğitsel oyunlarla desteklenen derslerin, öğrencilerin adalet, yardımseverlik ve dürüstlük tutumlarını anlamlı şekilde geliştirdiğini göstermektedir. Özellikle geleneksel oyunlar, adalet ve dürüstlük tutumları üzerinde belirgin bir iyileşme sağlarken, eğitsel oyunlar öğrencilerin yardımseverlik davranışlarını önemli ölçüde artırmıştır.

Yenilmez (2022), çalışmasında öğretmen adaylarının çocuk hakları, yardımseverlik değeri ve empati becerisini algılama düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde 257 öğretmen adayıyla yürütülmüş ve nicel bir yaklaşım benimsenerek ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, yardımseverlik, çocuk hakları ve empati becerisi arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencilerinin bu değerlere ilişkin tutumlarının fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerine göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Kadın öğretmen adaylarının erkeklere göre daha yüksek yardımseverlik, çocuk hakları ve empati eğilimleri sergiledikleri tespit edilmiştir.

Asıcı ve Külekçi Akyavuz (2021), çalışmalarında sosyal duyarlılık dersinin üniversite öğrencilerinin yardımseverlik ve kültürlerarası duyarlılık düzeylerine etkisini incelemiştir. Araştırma, ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel bir desen ile gerçekleştirilmiş ve 66'sı deney, 74'ü kontrol grubunda olmak üzere toplam 140 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Deney grubu, sosyal duyarlılık dersi kapsamında sosyal sorumluluk projeleri geliştirip uygularken, kontrol grubu bu tür bir etkinlikte yer almamıştır. Araştırma sonuçları, sosyal duyarlılık dersini

alan deney grubundaki öğrencilerin yardımseverlik düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir artış olduğunu; ancak, kültürlerarası duyarlılık düzeylerindeki artışın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı göstermiştir. Yardımseverlik açısından öğrenciler, sıkıntıda olan kişilere gönüllü destek verme ve toplumsal sorumluluk bilinci geliştirme konusunda daha yatkın hâle gelmiştir. Çalışma, sosyal duyarlılık derslerinin değer eğitimi için önemli bir fırsat olduğunu vurgulamış ve öğrencilerin sosyal sorumluluk projelerine katılımının teşvik edilmesini önermiştir.

Çirak (2021), çalışmasında örnek olay yönteminin 4. sınıf öğrencilerinin yardımseverlik değerine yönelik tutumları üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma, nicel ve nitel verilerin bir arada kullanıldığı karma yöntemle yürütülmüş, veri toplama araçları arasında "Yardımseverlik Tutum Ölçeği" ve "Öğrenci Görüşme Formu" yer almıştır. Araştırma sonuçları, örnek olay yöntemiyle gerçekleştirilen değerler eğitimi uygulamalarının öğrencilerin yardımseverlik değerine yönelik tutumlarını olumlu etkilediğini göstermiştir. Özellikle, öğrencilerin ölçek puanlarında son test lehine anlamlı bir artış tespit edilmiştir. Uygulamalar sırasında öğrencilerin somut durumlar üzerinde yardımseverlik içeren çözüm önerileri geliştirdiği ve bu sürecin değerler eğitimini somutlaştırdığı gözlemlenmiştir. Ayrıca, kız öğrencilerin yardımseverlik tutumlarında erkeklere göre daha yüksek düzeyde olumlu değişim gösterdiği belirlenmiştir. Araştırma, örnek olay yönteminin değerler eğitiminde etkili bir araç olabileceğini ortaya koymaktadır.

Yıldırım (2021), ortaokul sosyal bilgiler ders kitaplarında sorumluluk, yardımseverlik, vatanseverlik ve saygı değerlerinin görseller ve metinler yoluyla ne kadar ve nasıl aktarıldığını incelemek amacıyla nitel bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın veri kaynağı olarak 2019-2020 eğitim-öğretim yılı itibarıyla okutulan 5., 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitapları kullanılmış ve bu kaynaklar içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları, ilgili ders kitaplarında bu değerlere yer verilme oranlarının sınıf düzeyleri arasında dengesiz olduğunu göstermiştir. Örneğin, sorumluluk ve vatanseverlik değerleri en çok 6. sınıf kitaplarında yer alırken, yardımseverlik ve saygı değerleri ise bu kitaplarda daha düşük oranlarda işlenmiştir. Değerler tek tek incelendiğinde sorumluluk değerine en çok 6., en az 7. sınıf ders kitabında; vatanseverlik değerine en çok 6., en az 5. sınıf ders kitabında; saygı değerine en çok 6., en az 5. sınıf ders kitabında; yardımseverlik değerine en çok 6., en az 7. sınıf ders kitabında yer verildiği anlaşılmıştır. Görsel ögelerde değerlerin aktarımında eksiklikler olduğu, metinlerde ise genellikle doğrudan aktarım yönteminin tercih edildiği tespit edilmiştir. Çalışma, değerler eğitimi açısından ders kitaplarında daha dengeli ve etkili bir içerik düzenlemesinin gerekli olduğunu önermektedir.

Karaca (2020), çalışmasında matematik dersinde kullanılan gerçek yaşam problemlerinin, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yardımseverlik tutumlarına ve matematiğe yönelik tutumlarına etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma, ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen ile yürütülmüş ve 87 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda dersler, yardımseverlik değerini içeren gerçek yaşam problemleriyle yapılandırılırken, kontrol gruplarında ise standart öğretim programı uygulanmıştır. Araştırma sonuçları, deney grubundaki öğrencilerin yardımseverlik tutumları ve matematiğe yönelik tutumlarında kontrol gruplarına kıyasla anlamlı bir artış olduğunu göstermiştir. Bunun yanı sıra, deney grubundaki öğrencilerin tutumlarında cinsiyete bağlı bir farklılık gözlenmemiştir. Araştırma, matematik dersinde yardımseverlik değerini içeren gerçek yaşam problemlerinin öğrencilerin hem duyuşsal hem de bilişsel gelişimlerine olumlu katkı sağladığını ortaya koymaktadır.

Akgül (2020), ortaokul altıncı sınıf sosyal bilgiler dersinde iş birlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin yardımseverlik değerine yönelik tutumlarına etkisini incelemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma, İstanbul'da bir ortaokulda 96 öğrenciyle, ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılarak yürütülmüştür. Deney grubu dersleri iş birlikli öğrenme yöntemiyle işlerken, kontrol grubunda geleneksel yöntem uygulanmıştır. Araştırma sonuçları, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yardımseverlik tutum puanlarında anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir. Ancak, öğrencilerin tutum puanlarının ailenin gelir durumu ve ebeveyn eğitim durumuna göre anlamlı farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir.

Yılmaz (2019), çalışmasında yaratıcı drama yöntemine dayalı etkinliklerle ilkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde yardımseverlik değerinin kazandırılmasını ve bu yöntemin öğrencilerin tutumlarına etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma, karma yöntem desenlerinden yakınsayan paralel desene göre tasarlanmış; deney ve kontrol grubundan toplam 60 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Veriler, "Yardımseverlik Tutum Ölçeği", öğrenci günlükleri ve gözlem formu ile toplanmıştır. Sonuçlar, yaratıcı drama yönteminin yardımseverlik değerini kazandırmada etkili olduğunu göstermiştir. Deney grubu öğrencilerinin son test puanlarının kontrol grubuna göre anlamlı derecede yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin yaratıcı drama etkinlikleri sırasında yardımlaşma, sorumluluk alma ve empati geliştirme gibi davranışlar sergilediği gözlemlenmiştir. Etkinliklerin, değer öğretimini eğlenceli hâle getirerek öğrenmeyi somutlaştırdığı, yaparak yaşayarak öğrenmeyi desteklediği ve öğrencilerin derse katılımını artırdığı belirlenmiştir. Araştırma, yaratıcı drama yönteminin değerler eğitimi açısından etkili bir araç olduğunu vurgulamaktadır.

Yurdakul (2019), çalışmasında ilkokul 4. sınıf öğrencilerine yardımseverlik değerinin kazandırılmasında "Gelenek Görenek Kutusu" adlı bir etkinliğin etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma, ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel bir desen ile Sivas'taki bir ilkokulda toplam 40 öğrenci ile gerçekleştirilmiş, veriler yardımseverlik başarı ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonuçları, Gelenek Görenek Kutusu etkinliği uygulanan deney grubu öğrencilerinin son test puanlarının, kontrol grubuna kıyasla daha yüksek olduğunu göstermiştir. Bu durum, geleneksel değerler aracılığıyla yapılan öğretim etkinliklerinin öğrencilerin yardımseverlik değerini kazanmalarına katkıda bulunduğunu ortaya koymaktadır. Çalışma, değerler eğitimi kapsamında kültürel unsurların eğlenceli ve anlamlı bir öğrenme aracı olarak kullanılabileceğini vurgulamaktadır.

Er (2019), çalışmasında ilkokul 4. sınıf öğrencilerine sağduyu, yardımlaşma, doğruluk ve saygı değerlerinin kazandırılmasında drama etkinliklerinin etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desene uygun biçimde yürütülen çalışma üç aşama tamamlanmıştır. İlk aşamada öğrencilere drama etkinlikleri ile verilecek değerlerin tespiti için ön test kullanılmış, ikinci aşamada drama etkinlikleri ile uygulama süreci yürütülmüş ve üçüncü aşamada drama etkinliklerinin etkililiğini belirlemek amacıyla son test uygulanmıştır. Araştırma sonuçları, drama etkinliklerinin yardımlaşma ve saygı değerlerinin kazandırılmasında etkili olduğunu; ancak aynı etkinin sağduyu ve doğruluk değerleri açısından ortaya çıkmadığını göstermiştir. Ayrıca, drama etkinliklerinin öğrencilerin motivasyonunu artırdığı, dersi eğlenceli hâle getirdiği ve aktif öğrenme sağladığı belirlenmiştir. Çalışma, drama etkinliklerinin özellikle iş birliği ve empati gerektiren değerlerin kazandırılmasında etkili bir yöntem olarak kullanılabileceğini vurgulamaktadır.

Yetim (2015), çalışmasında 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde yardımseverlik ve dayanışma değerlerinin öğretiminde kullanılan örnek olay ve drama yöntemlerinin etkililiğini incelemiştir. Araştırma, Hatay ilindeki bir ilkokulda, ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desenle 80 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Veriler, Değer Belirleme Anketi ve Akran Değerlendirme Formu kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonuçları, her iki yöntemin de yardımseverlik ve dayanışma değerlerini öğretmede etkili olduğunu, ancak örnek olay yönteminin drama yöntemine kıyasla daha etkili olduğunu göstermiştir. Örnek olay yönteminin öğrencilerin değerleri daha iyi anlamalarını ve içselleştirmelerini sağladığı, drama yönteminin ise öğrencilerin empati ve iş birliği becerilerini geliştirdiği belirlenmiştir. Bu sonuçlar, değerler eğitimi için yöntem seçiminin hedeflenen öğrenme çıktıları doğrultusunda yapılması gerektiğini vurgulamaktadır.

Sönmez ve Akıncan (2013), çalışmalarında ortaokul öğrencilerinin yardımseverlik değerine yönelik algılarını metaforlar yoluyla belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma, 2012-2013 eğitim öğretim yılında, Konya'da bulunan bir ortaokulda 179 öğrenciyle olgubilim deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçları, öğrencilerin yardımseverlikle ilgili 101 farklı metafor geliştirdiğini ve bu metaforların duygu, aile ve sosyal çevre, doğal çevre, nesne ve görünmeyen varlık kategorileri altında toplandığını göstermiştir. Metaforlar arasında "güneş", "sevgi", "su" gibi ifadeler sıkça yer almış, yardımseverliğin sıcaklık, hayat verme ve sevgi gibi değerlere benzetildiği görülmüştür. Araştırmada öğrencilerin gelişimsel düzeylerine uygun metaforlar geliştirdiği ve yardımseverlik değerini önemsedikleri tespit edilmiştir.

Aktepe (2010), 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde yardımseverlik değerinin etkinlik temelli öğretiminin öğrencilerin tutumlarına etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma, Kırşehir'de 47 öğrenciyle ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Veriler, nicel (başarı testi, tutum ölçeği) ve nitel (görüşme formu) veri toplama araçları ile toplanmıştır. Araştırma sonuçları, etkinlik temelli öğretim yöntemiyle yardımseverlik değerinin kazandırılmasının öğrencilerin tutumlarını olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Deney grubu öğrencilerinin tutum puanlarının kontrol grubuna göre anlamlı şekilde yükseldiği tespit edilmiştir. Öğretim sürecinin somut örnekler ve yaşamdan alınan olaylarla zenginleştirilmesi, öğrenmeyi hem etkili hem de keyifli hâle getirmiştir. Ayrıca, öğrencilerin yardımseverlik değerine yönelik olumlu düşünceler geliştirdiği ve değerlerin yaşamlarına yansıdığı gözlemlenmiştir. Araştırma, etkinlik temelli öğretimin değerler eğitimi sürecinde etkili bir yöntem olduğunu vurgulamaktadır.

Türkiye'de yardımseverlik değeri üzerine yapılan eğitim araştırmalarının genellikle bu değerin kazandırılmasında farklı yöntem ve yaklaşımların etkisini araştırmaya odaklandığı görülmektedir. Çalışmalar, ağırlıklı olarak ilkokul ve ortaokul düzeyinde, çeşitli değerler eğitimi yöntemlerinin (geleneksel oyunlar, eğitsel oyunlar, yaratıcı drama, örnek olay analizi, iş birlikli öğrenme ve etkinlik temelli öğretim gibi) yardımseverlik değerine olan etkilerini ele almaktadır. Örneğin Akdeniz (2023), oyun temelli uygulamaların öğrencilerin tutumlarını anlamlı şekilde geliştirdiğini vurgularken, Yenilmez (2022), yardımseverlik ile empati ve çocuk hakları arasında pozitif ilişkiler olduğunu ifade etmiştir. Özellikle örnek olay (Çirak, 2021; Yetim, 2015) ve yaratıcı drama (Yılmaz, 2019; Er, 2019) yöntemlerinin, öğrencilerin somut durumlar üzerinden yardımseverlik tutumlarını güçlendirmede etkili olduğu görülmüştür. Yapılan araştırmaların sonuçları genel olarak, yardımseverlik değerinin, yaratıcı ve etkileşimli yöntemlerle işlendiğinde daha etkili bir şekilde kazandırılabildiğini göstermektedir.

2.2.3.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Cowan vd. (2022), bireylerin çelişkili değerlerle karşı karşıya kaldıklarında nasıl yardım ettiklerini ve bu süreçte hangi değer çatışmalarını yönettiklerini araştırmıştır. ABD'de gerçekleştirilen araştırmada, katılımcıların kürtaja ahlaki olarak karşı olmalarına rağmen arkadaşlarına veya aile üyelerine kürtaj desteği sağlama eğilimlerini incelemiştir. Araştırma, bu durumu "uyumsuz yardımseverlik" olarak tanımlamıştır. Araştırma sonuçları, ahlaki olarak kürtaja karşı olan birçok kişinin, özellikle duygusal destek veya lojistik yardım gibi belirli yardım türlerini sağlamaya istekli olduğunu; ancak finansal destek gibi doğrudan yardım biçimleri daha az tercih ettiklerini göstermiştir. Katılımcıların, değer çatışmalarını çözmek için üç temel strateji kullandıkları belirlenmiştir: Zor durumda olanlara empati ile yaklaşmayı ifade eden "merhamet", sadece yakın ilişkilerde yardım etmeye izin veren "istisna" ve bireylerin bağımsız karar verme haklarına saygı duyan "takdir". Bu bulgular, bireylerin değer çatışmalarını kişisel ilişkiler bağlamında ele alma biçimlerini açıklamaya katkı sağlamaktadır.

Griffiths vd. (2021), çalışmalarında kardeşi olmayan ve kardeşi olan çocukların kişisel değerlerindeki farklılıkları incelemiş ve bu farklılıkların zamana göre değişimini araştırmıştır. Araştırma, Schwartz'ın değerler teorisine dayalı olarak, Avustralya'da 3085 yetişkinle gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçları, kardeşi olmayan çocukların güç değerine daha fazla, yardımseverlik değerine ise daha az önem verdiğini göstermiştir. Bu farklılıklar, özellikle genç yetişkinlerde (41 yaş altı) öne çıkmıştır. Ancak yaş ilerledikçe iki grup arasındaki farkın azaldığı ve 60'lı yaşlarda tamamen kaybolduğu belirlenmiştir. Kardeşi olmayan çocukların, çocukluk döneminde yoğun ebeveyn ilgisine maruz kalması ve kardeşlerle sosyal etkileşim eksikliği yaşaması gibi nedenlerden dolayı güç odaklı değerlere daha fazla yönelebileceği belirtilmiştir. Çalışma, kardeşi olmayan çocukların değer önceliklerinin zaman içinde kardeşi olan bireylere yaklaştığını ve bundan dolayı çevresel faktörlerin değerler üzerindeki etkili olduğunu vurgulamaktadır.

Beller (2020), çalışmasında kişisel değerlerin ölüm riski üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma, Almanya'da 40 yaş üzeri 6089 yetişkini kapsayan ve 10 yıllık bir takip süresi içeren boylamsal bir tasarım kullanmıştır. Araştırma sonuçları, bireylerin bağımsız düşünce ve eyleme değer vermesini ifade eden öz yönelim ve yakın çevrenin refahını önemseyen yardımseverlik değerlerinin ölüm riskini azalttığını göstermiştir. Buna karşılık, insanların ve kaynakların sorumluluğunu üstlenmeye ve maddi kazanca değer veren güç değerinin ölüm riskini artırdığı anlaşılmıştır. Özellikle, güç değerini yüksek düzeyde benimseyen bireylerin ölüm riskinin %32 daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Araştırma, kişisel

değerlerin sağlık sonuçlarını nasıl etkilediğini anlamada önemli bir katkı sağlamaktadır. Çalışma, değerlerin sağlık üzerindeki etkilerini açıklayacak mekanizmaların gelecekteki araştırmalarda daha detaylı incelenmesi gerektiğini önermektedir.

Barton ve Ho (2020), çalışmalarında yurttaşlık ve çokkültürlü eğitimde müfredatın, öğrencilerin yardımseverlik duygularını geliştirmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Çalışma, yardımseverliğin, öğrencilerin sosyal sorunlara yönelik bilgi sahibi olmaları ve bu sorunlara karşı duyarlı hareket edebilmeleri için temel bir ilke olarak ele alınması gerektiğini öne sürmektedir. Araştırmacılar, bu yaklaşımın öğrencilerin uzak ve farklı toplumsal bağlamlarda yaşayan bireylerin yaşamlarını anlayarak, empati ve eylem temelli bir bilinç geliştirmelerini sağlayacağını ifade etmektedir. Araştırmacılar aynı zamanda somut insani hikâyelerin yardımseverlik duygusunun gelişiminde önemli etki sahibi olabileceğini belirtmişlerdir. Sonuç olarak çalışma, empati temelli yardımseverlik anlayışının, sosyal sorunlara yönelik etkili çözümler üretmek için gerekli olan müfredat tasarımında merkezi bir ilke olması gerektiğini savunmaktadır.

Rad vd. (2019), mizah ve yardımseverlik değerleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Romanya'daki 220 katılımcıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma verileri Schwartz'ın değerler teorisine uygun biçimde hazırlanan anket formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonuçları, mizahın aşırı düşük veya yüksek seviyelerinin yardımseverlik değerini olumsuz etkilediğini, ancak orta seviyelerdeki mizahın yardımseverlik değerini artırdığını göstermiştir. Araştırma, mizahın bireylerin sosyal etkileşimlerinde rahatlık sağlama ve pozitif kişilik özellikleriyle ilişkilendirilmesinin yanı sıra, yardımseverlik gibi bireysel değerleri destekleyebileceğini ortaya koymaktadır.

Firmansyah vd. (2019), çalışmalarında yardımseverlik, yeterlilik ve dürüstlük gibi kişisel özelliklerin arkadaşlık ilişkilerindeki güvene etkisini incelemiştir. Çalışma, 220 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirilmiş ve nicel bir korelasyon araştırması olarak tasarlanmıştır. Araştırma sonuçları, yardımseverliğin güven üzerinde en büyük etkiye sahip olduğunu, yeterliliğin ise güven üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunmadığını ortaya koymuştur. Yardımseverlik, güvenin %21,4'ünü tek başına açıklarken, dürüstlükle birleştiğinde bu oran %29,2'ye yükselmiştir. Çalışmada yardımseverlik, bir bireyin karşısındaki kişiye iyi niyetle yaklaşması ve onun iyiliği için çaba göstermesi olarak tanımlanmıştır. Araştırma, arkadaşlık ilişkilerinde sıcaklık, samimiyet ve karşılıklı bağlılık gibi unsurların yardımseverlikle güçlü bir şekilde ilişkili olduğunu ve güvenin inşasında merkezi bir rol oynadığını vurgulamıştır.

Yeterliliğin düşük etkisi ise, bu özelliğin arkadaşlık bağlamında rekabet ve kıskançlığa yol açabilmesinden kaynaklanabileceği belirtilmiştir.

Arieli vd. (2014), çalışmalarında yardımseverlik değerlerinin önemini artırmaya yönelik bir müdahale tasarlamış ve bu müdahalenin etkilerini incelemiştir. Araştırma, üç deneyle gerçekleştirilmiş, katılımcılar ABD ve İsrail'de yer alan 142 üniversite öğrencisinden oluşmuştur. Araştırmacılar, yardımseverlik değerlerine verilen önemi arttırmak amacıyla müdahale sürecinde değer değişimini kolaylaştıran üç mekanizmadan (kendini ikna etme, tutarlılığı sürdürme ve hazırlama) yararlanmışlardır. Araştırma sonuçları, yardımseverlik değerlerine yönelik yapılan 30 dakikalık bir müdahalenin, bu değerlerin katılımcılar için önemini artırdığını ve etkilerinin en az 4 hafta sürdüğünü göstermiştir. Ayrıca, deney grubundaki katılımcıların gönüllü olarak yardım etme davranışlarında artış olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular, değer değişiminin hayali geri bildirim veya sosyal normlar hakkında bilgi gerektirmediğini, ancak hem çaba gerektiren hem de otomatik süreçleri çağrıştıran 30 dakikalık bir müdahale yoluyla gerçekleşebileceğini göstermiştir.

Yurt dışında yardımseverlik değeriyle ilgili yapılan çalışmalar, bu değerin bireylerin kişisel değer sistemlerinde, sosyal ilişkilerinde ve toplumsal bağlamlarda nasıl şekillendiğini ve etkilendiğini ele almıştır. Literatürde değer çatışmaları karşısında yardım davranışlarının nasıl gerçekleştiği (Cowan vd., 2022), çocuklukta sosyal bağların yardımseverlik üzerindeki etkileri (Griffiths vd., 2021) ve yardımseverliğin sağlık ve yaşam süresi gibi kritik sonuçlarla ilişkisi (Beller, 2020) gibi konuları ele alan çalışmaların yer aldığı anlaşılmıştır. Eğitim bağlamında yardımseverlik, empati geliştirme ve sosyal sorunlara duyarlılık kazandırma amacıyla ele alınırken, bu değerin müfredat tasarımıyla desteklenmesi gerektiği savunulmuştur (Barton ve Ho, 2020). Sosyal bağlamlarda ise mizahın yardımseverlik üzerindeki etkileri (Rad vd., 2019) ve yardımseverliğin güven gibi ilişkisel faktörler üzerindeki rolü (Firmansyah vd., 2019) incelenmiştir. Ayrıca, kısa süreli müdahalelerle yardımseverliğin geliştirilebileceği ve bu değer değişiminin bireylerin davranışlarına yansıyabileceği ifade edilmiştir (Arieli vd., 2014).

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu başlık altında araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, uygulama sürecinin tasarlanması ve yürütülmesi, verileri toplama süreci, verilerin analizi, araştırmacının rolü, araştırmanın geçerlik ve güvenirliği ile etik konular hakkında bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

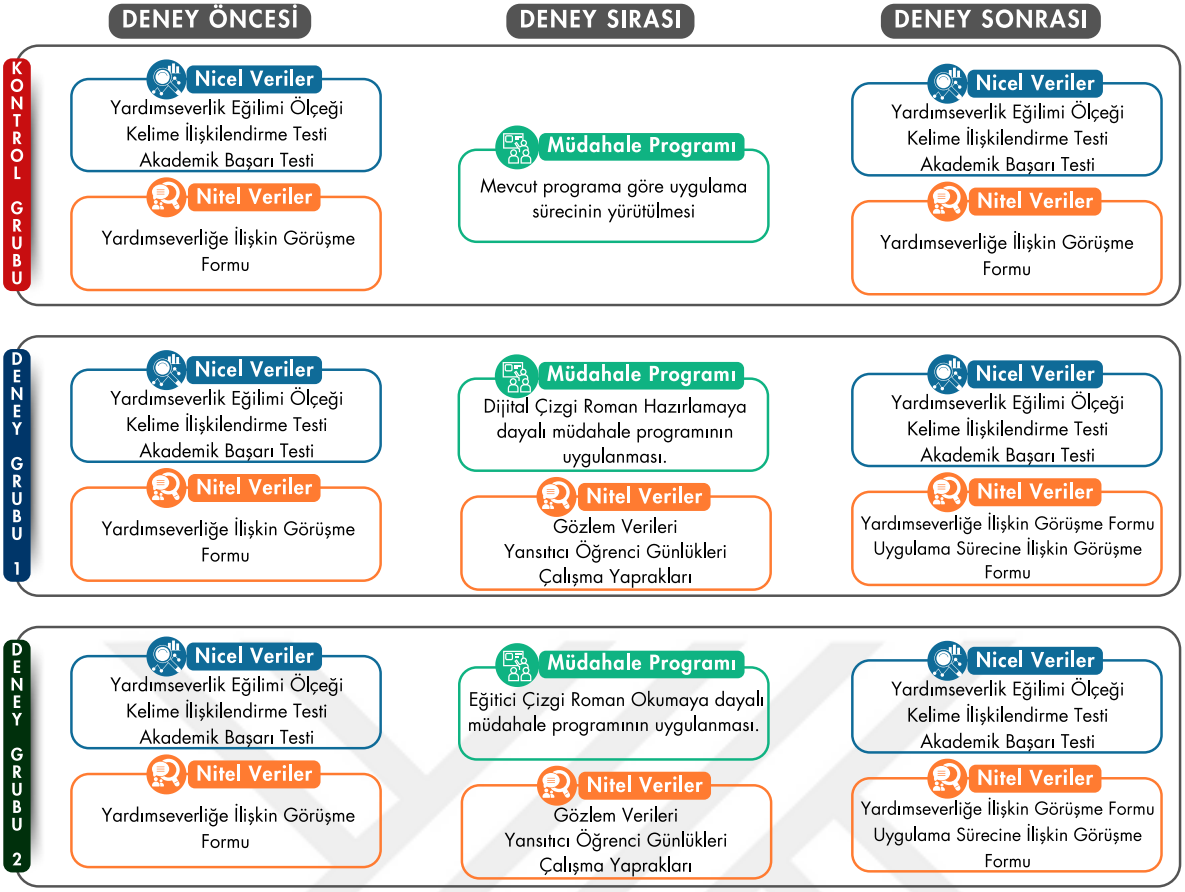
Sosyal bilgiler dersinde dijital çizgi roman hazırlamanın ve eğitici çizgi roman okumanın yardımseverlik değeri üzerindeki etkisinin incelendiği bu çalışmada gelişmiş karma yöntem araştırma desenlerinden iç içe karma desen kullanılmıştır. Karma yöntem araştırmaları; araştırma sürecinde hem nicel hem de nitel verilerin toplandığı, bu verilerin birbirini tamamlar ve destekler biçimde bütünleştirildiği ve bu bütünleştirmeden faydalanılarak ele alınan probleme ilişkin sonuçların üretildiği araştırmalardır (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004; Johnson vd. 2007; Creswell ve Creswell, 2021). Yalnızca nicel ya da nitel yöntemlerle yürütülen araştırmaların aksine, karma yöntem araştırmaları bu iki yöntemin zayıflıklarından kurtulmaya ve güçlü yönlerinden faydalanmaya imkân sağlamaktadır. Bu sayede, ele alınan problemin daha iyi anlaşılabilmesi için istatistiksel veriler, kişisel deneyimler gibi nitel verilerle birleştirilerek daha kapsayıcı, güçlü ve savunulabilir sonuçlara ulaşmak mümkün hâle gelmektedir (Tashakkori ve Teddlie, 1998; Creswell ve Plano Clark, 2020; Creswell, 2017). Bu bilgiler doğrultusunda karma yöntem araştırmalarının tercih sebepleri üç maddede ifade edilebilir:

i. Yalnızca nitel ya da nicel araştırmalara göre ele alınan problemi açıklamada daha güçlü ve sağlam sonuçlar vermesi,
ii. Ele alınan probleme ilişkin nicel ve nitel bakış açılarından aynı anda yararlanabilmesi,
iii. Nicel verilerin nitel verilerle ya da nitel verilerin nicel verilerle desteklenerek ele alınan problemin bütüncül olarak değerlendirilmesi (Creswell, 2017).

İç içe karma (gömülü) desen, nicel ya da nitel verilerin birbiriyle bağlantılı olmak üzere sıralı ya da eş zamanlı biçimde toplanabildiği, deneysel desende tasarlanmış bir araştırmayı desteklemek için nitel aşamanın, nicel bir deneyin içine gömülebildiği gelişmiş bir karma yöntem sürecidir (Caracelli ve Greene, 1997; Creswell ve Plano Clark, 2020; Creswell, 2017). Bu desende nicel ve nitel veri setleri birbirini desteklemek için bir arada kullanılabilir. Bununla

birlikte iç içe karma desenlerde ele alınan konudan dolayı nicel ya da nitel verilerden biri diğerine göre baskın olabilirken diğer veri türü baskın veri türünü desteklemek için kullanılabilir. Özellikle müdahale deseni de olarak adlandırılan ve deneysel bir süreç içeren nicel baskın iç içe karma desenlerde, araştırmacı deneysel desene ilişkin katılımcı deneyimlerini nitel verilerle açıklama yolunu tercih edebilir (Creswell ve Plano Clark, 2020; Creswell, 2017).

Bu araştırmada sosyal bilgiler dersinde yardımseverlik değeriyle ilgili dijital çizgi roman hazırlama ve eğitici çizgi roman okuma odaklı iki farklı deneysel işlem sürecinin yardımseverlik değeri üzerindeki etkisi incelenmektedir. Çalışmada Yardımseverlik Eğilimi Ölçeği [YEÖ], Kelime İlişkilendirme Testi [KİT] ve Akademik Başarı Testi [ABT] formlarından elde edilen nicel verilerin nitel verilerle desteklenerek sunulması amaçlandığı için nicel içine nitel verilerin gömüldüğü (nicel baskın) iç içe karma desen kullanılmıştır. Bu doğrultuda katılımcılardan elde edilen nitel veriler katılımcıların deneysel uygulama sürecine ilişkin deneyimlerini ortaya koymak, deneysel sürecin anlaşılmasına katkıda bulunmak, uygulama süreci öncesinden sonrasına YEÖ puanlarındaki değişimin nedenlerini açıklamak ve deney gruplarındaki öğrencilerin süreç öncesi ve sonrasında yardımseverlikle ilgili görüşlerindeki değişimi ele almak amacıyla kullanılmıştır. Araştırmada veriler eş zamanlı ve sıralı olarak toplanmıştır. Uygulama süreci öncesinde nicel veriler ve bu verilerden elde edilen bulgular doğrultusunda nitel veriler toplanırken, uygulama sürecinde müdahale programı esnasında gözlem ve yansıtıcı günlüklerden elde edilen veriler eş zamanlı olarak toplanmıştır. Uygulama süreci sonrasında öncelikle nicel veriler devamında ise nitel veriler toplanarak süreç sonlandırılmıştır. Araştırma desenine ilişkin akış şeması Şekil 3.1'de yer almaktadır.



Şekil 3.1. *Araştırma Deseninin Akış Şeması*

3.1.1. Araştırmanın Nicel Boyutu

Araştırmanın nicel boyutu deneysel desenlerden ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desene uygun biçimde yapılandırılmıştır. Bu desen, katılımcıların seçimi ve gruplara atanmasında farklı sebeplerden dolayı rastgele atamanın yapılamadığı durumlarda tercih edilmektedir (Büyüköztürk, 2017; Cohen vd., 2021). Öğrenci grupları ile yürütülen çalışmalarda öğrencilerin sınıfları belli olduğu için katılımcıların akademik başarı, cinsiyet, ekonomik durum gibi farklı değişkenlere göre gruplara yansız atanması ve bundan dolayı seçilecek grupların deneysel işlem öncesinde tamamıyla birbirine denk hâle getirilmesi oldukça güçtür (Karasar, 2015; Büyüköztürk, 2017; Özmen, 2016). Yarı deneysel desenler ise bu güçlüklerin aşılamadığı durumlarda sıklıkla tercih edilen bir araştırma desenidir. Özellikle toplum bilimlerinde sıklıkla kullanılan bu desenin uygulama geçerliği yüksektir (Karasar, 2015).

Ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen, bu çalışmada deney ve kontrol gruplarını oluşturan sınıflar ve bu sınıflardaki öğrencilerin rastlantısal olarak atanamaması ile uygulama sürecinde tüm dışsal faktörlerin tam anlamıyla kontrol altına alınamaması gibi

nedenlerden dolayı tercih edilmiştir. Bu desene göre çalışmada deney ve kontrol gruplarının seçimi ile uygulama süreci öncesi, sırası ve sonrasında izlenilen yol şu şekildedir: (i) Uygulamanın yürütüleceği okulun ilgili sınıflarının tamamına YEÖ, ABT ve KİT'in ön test olarak uygulanması. (ii) Bu sınıflar arasından YEÖ ve ABT puanları açısından farklılaşmayanların belirlenmesi. (iii) Belirlenen sınıflar arasından iki deney ve bir kontrol grubunun rastlantısal olarak seçilmesi. (iv) Kontrol Grubunda [KG] mevcut program, Deney Grubu 1'de [DG 1] dijital çizgi roman hazırlama ve Deney Grubu 2'de [DG 2] eğitici çizgi roman okuma odaklı sürecin yürütülmesi. (v) Uygulama süreci sonrasında bütün gruplara YEÖ, ABT ve KİT'in son test olarak uygulanması. Araştırmanın yukarıda da bahsedilen nicel boyutunun simgesel görünümüne Tablo 3.1'de ayrıca yer verilmiştir.

Tablo 3.1. *Araştırmanın Nicel Boyutunun Simgesel Görünümü*

Grup	Ön test	Yarı Deneysel İşlem Süreci	Son test
KG	YEÖ-ABT-KİT		YEÖ-ABT-KİT
DG 1	YEÖ-ABT-KİT	✓ (Dijital çizgi roman hazırlama odaklı eğitim)	YEÖ-ABT-KİT
DG 2	YEÖ-ABT-KİT	✓ (Eğitici çizgi roman okuma odaklı eğitim)	YEÖ-ABT-KİT

3.1.2. Araştırmanın Nitel Boyutu

Araştırmanın nitel boyutu, katılımcılardan elde edilen nicel verileri açıklamak, nicel bulguları nitel verilerle destekleyerek güçlü sonuçlar ortaya koymak ve deney gruplarının uygulama sürecine ilişkin deneyimlerini belirlemek gibi amaçlarla nicel boyutun içine gömülmüştür. Bu doğrultuda nitel verilerin elde edilmesinde gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama tekniklerine başvurulmuştur. Uygulama süreci öncesinde YEÖ puanları dikkate alınarak gruplardan seçilen öğrencilerin yardımseverlik değerine ilişkin görüşleri görüşme formu yardımıyla toplanmıştır. Uygulama sürecinde deney gruplarındaki öğrencilerin sürece ilişkin deneyimlerini, süreçteki hâl ve hareketlerini ve süreç hakkındaki düşüncelerini belirleyebilmek için gözlem ve yansıtıcı öğrenci günlüklerinden yararlanılmıştır. Süreç sonunda ise yardımseverlikle ilgili ön görüşme yapılan öğrencilerle son görüşmeler yine görüşme formu aracılığıyla yapıldıktan sonra deney gruplarında yer alan öğrencilerle sürece ilişkin görüşleri hakkında görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın nitel boyutu, YEÖ puanlarındaki değişimin nedenlerini açıklama, iki farklı uygulama süreci hakkında öğrencilerin deneyimlerini ayrıntılı bir şekilde belirleme ve bu süreçlerin öğrenciler açısından faydalı ve

eksik yönlerini ortaya koyma açısından, ele alınan problemin daha iyi anlaşılmasına önemli katkı sağlamıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Deneysel çalışmalarda deney ve kontrol grubu olarak belirlenecek sınıfların seçimi araştırmanın sağlıklı sonuçlar verebilmesi için oldukça önemlidir. Dolayısıyla iki ya da daha fazla grupla çalışılması gereken çalışmalarda grupların uygulama süreci öncesinde bağımlı değişken açısından eş olması gerekmektedir. Yarı deneysel çalışmalarda bu eşleştirme bağımlı değişkenlere yönelik ön test ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmayan grupların seçimi ile sağlanabilir (Büyüköztürk, vd., 2020). Bu bilgilerden hareketle araştırma grubunu 2023-2024 eğitim ve öğretim yılında Samsun ili Atakum ilçesinde bulunan bir ortaokulun 6. sınıf düzeyindeki üç farklı sınıfta öğrenim gören toplam 71 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma okulunun seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemine başvurulmuştur. Amaçlı örnekleme yöntemi, ele alınan konuyla ilgili zengin bilgi sağlayacağı düşünülen grupların çalışmaya dahil edilmesi esasına dayanır (Patton, 2014). Ölçüt örnekleme ise önceden belirlenmiş durumları karşılayan kişi ya da grupların çalışmaya dahil edilmesini gerektirir. Bu ölçütler araştırmacı tarafından belirlenebileceği gibi önceden belirlenmiş bir ölçüt listesi de katılımcıların seçiminde kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Bu yöntem doğrultusunda okulun seçiminde sınıf mevcutları, bilgisayar laboratuvarının varlığı, internete erişiminin kalitesi ve en önemlisi kullanılabilir bilgisayarların öğrenciler için yeterli olup olmadığı ölçütleri dikkate alınmıştır. Araştırmacı belirtilen ölçütleri dikkate alarak Atakum ilçesindeki ortaokullarla görüşmüştür. Görüşmeler sonucunda ilçedeki ortaokulların birçoğunda yeterli sayıda bilgisayarın olmadığı, bazı okullarda ise sınıf mevcutlarının çok fazla olduğu ya da internet altyapısının bulunmadığı görülmüştür. Gerekli ölçütleri sağladığı görülen ve uygulama sürecinin yürütülmesi için seçilen okulda, altıncı sınıf düzeyinde altı farklı şube (A, B, C, D, E, F) bulunmaktadır. Bu şubelerden deney ve kontrol gruplarının hangileri olacağını belirleyebilmek için YEÖ ve ABT bütün şubelere ön test olarak uygulanmıştır. Yapılan analizler, elde edilen verilerin normal dağıldığını gösterdiği için şubeler arasındaki ilişkinin belirlenmesinde parametrik veri analiz teknikleri kullanılmıştır. Bu doğrultuda YEÖ ve ABT puanları açısından gruplar arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirleyebilmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (One-way ANOVA) yapılmıştır. YEÖ'nün iki faktörüne ilişkin betimsel analiz sonuçları Tablo 3.2'de yer almaktadır.

Tablo 3.2. *Öğrencilerin YEÖ Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler*

Sosyal Yardımlaşma [SY] Faktörüne İlişkin Betimsel İstatistikler			
Grup	**N**	**X̄**	**ss**
A	26	26,46	3,44
B	24	26,42	3,08
C	25	27,24	3,50
D	26	27,81	3,48
E	26	28,15	4,05
F	24	27,13	3,45
Toplam	**151**	**27,21**	**3,52**
Yardımlaşma Bilinci ve Hassasiyeti [YBH] Faktörüne İlişkin Betimsel İstatistikler			
Grup	**N**	**X̄**	**ss**
A	26	37,00	3,93
B	24	36,83	3,77
C	25	38,16	3,68
D	26	38,42	3,60
E	26	35,46	3,65
F	24	36,83	3,74
Toplam	**151**	**37,12**	**3,80**

Tablo 3.2. incelendiğinde uygulama sürecinin yürütüleceği okulda altıncı sınıf şubelerindeki öğrenci sayılarının birbirine yakın olduğu anlaşılmaktadır. Bu şubelerin, ilgili ölçeğin SY faktörüne ilişkin puan ortalamaları incelendiğinde en yüksek ortalamanın E şubesinde ($\bar{X}$= 28,15), en düşük ortalamanın ise A şubesinde ($\bar{X}$= 26,42) olduğu görülmektedir (E > D > C > F > B > A). Şubelerin YBH faktörüne ilişkin puan ortalamaları incelendiğinde ise en yüksek ortalamanın D şubesinde ($\bar{X}$= 38,42), en düşük ortalamanın ise E şubesinde ($\bar{X}$= 35,46) olduğu görülmektedir (D > C > A > B > F > E). Şubelerin iki faktöre ilişkin puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirleyebilmek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizine ilişkin veriler Tablo 3.3'te yer almaktadır.

Tablo 3.3. *Öğrencilerin YEÖ Puanlarının Şubelere Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

SY Faktörüne İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları					
Varyans Kaynağı	**KT**	**sd**	**KO**	**F**	**p**
Gruplar arası	62,316	5	12,463		
Grup içi	1796,903	145	12,463	1,006	,417
Toplam	1859,219	150			
YBH Faktörüne İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları					
Varyans Kaynağı	**KT**	**sd**	**KO**	**F**	**p**
Gruplar arası	147,020	5	29,404		
Grup içi	2016,834	145	13,909	2,114	,067
Toplam	2163,854	150			

SY Levene Testi= ,56; p>0.05 / YBH Levene Testi= ,16; p>0.05 / *p<.05

Tablo 3.3. incelendiğinde şubeler arasında YEÖ'nün hem SY [F(5-145)=1.006; p>.05] hem de YBH [F(5-145)=2.114; p>.05]faktörü açısından anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Dolayısıyla grupların yardımseverlik eğilimleri açısından benzeşik bir yapıya sahip olduğu söylenebilir. Gruplar arasında ABT puanları açısından anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirleyebilmek amacıyla yapılan analiz sonucunda elde edilen betimsel veriler Tablo 3.4'te yer almaktadır.

Tablo 3.4. *Öğrencilerin Akademik Başarı Testi Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler*

Grup	N	$\bar{X}$	ss
A	26	55,67	21,62605
B	24	56,14	15,79999
C	25	57,21	19,70887
D	26	54,25	12,95739
E	26	59,72	19,91222
F	24	53,07	18,18712
Toplam	**151**	**56,04**	**18,10315**

Tablo 3.4. incelendiğinde ABT puan ortalamaları açısından en yüksek ortalamanın E şubesinde ($\bar{X}$= 59,72), en düşük ortalamanın ise F şubesinde ($\bar{X}$= 53,07) olduğu görülmektedir (E > C > B > A > D > F). Şubelerin ABT puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirleyebilmek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizine ilişkin veriler Tablo 3.5'te yer almaktadır.

Tablo 3.5. *Öğrencilerin ABT Puanlarının Şubelere Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

Varyans Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Gruplar arası	684,688	5	136,938	,410	,842
Grup içi	48473,930	145	334,303		
Toplam	49158,618	150			

SY Levene Testi= 1,75; p>0.05 / *p<.05

Tablo 3.5. incelendiğinde şubeler arasında ABT puanları açısından anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [F(5-145)=.410; p>.05]. Dolayısıyla grupların ABT puanları açısından benzeşik bir yapıya sahip olduğu söylenebilir. Şubeler arasında hem YEÖ hem de ABT puanları açısından anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlendikten sonra deney ve kontrol gruplarının belirlenebilmesi amacıyla basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde, örneklemi oluşturacak her birime eşit seçilme olasılığı vererek örneklem belirlenir (Büyüköztürk vd., 2020). Bu örnekleme yönteminde bireylerin örnekleme seçilme olasılığı evrendeki diğer bireylerin seçiminden bağımsızdır (Cohen vd., 2021). Bu kapsamda araştırmanın deney ve kontrol gruplarının seçiminde rastlantısal atama yapılmıştır. Rastlantısal atamanın yapılabilmesi için öncelikle şube isimleri kâğıtlara yazılarak katlanmış ve bir kâseye

atılmıştır. Sonrasında kâseden sırayla üç kâğıt seçilmiş ve sırasına göre bu şubeler DG 1, DG 2 ve KG olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın nitel boyutunda yardımseverlik değerine ilişkin görüşme yapılacak çalışma grubunun seçiminde amaçlı örneklem yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesi tercih edilmiştir. Bu yöntem, ele alınan problemle ilgili birçok farklılığı içeren zengin durumların çalışma grubuna dahil edilmesini kapsamaktadır (Patton, 2014). Bu kapsamda seçilen öğrencilerin YEÖ puanları dikkate alınmıştır. Her grup için en yüksek, en düşük ve ortalamaya yakın puanlara sahip ikişer öğrenci seçilerek bir gruptan altı, toplamda ise 18 kişilik çalışma grubu yardımseverlik değeriyle ilgili görüşme yapmak üzere belirlenmiştir.

Deney ve kontrol gruplarının belirlenmesinden ve uygulama sürecinin başlamasından sonra gruplarda yer alan bazı öğrenciler farklı sebeplerden dolayı (sınıf değişikliği, uygulama sürecinin en az yarısına katılamama vb.) çalışma grubundan çıkarılmıştır. Bu öğrencilere ait veriler de sonraki aşamalarda analiz sürecine dahil edilmemiştir. Bu bilgiler doğrultusunda çalışma gruplarında yer alan öğrencilere ilişkin genel bilgiler Tablo 3.6'da sunulmuştur.

Tablo 3.6. *Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilere İlişkin Bilgiler*

Grup	**Kız**		**Erkek**		**Toplam**
	f	**%**	***f***	**%**	***(f)***
KG	14	56	11	44	**25**
DG 1	14	58	10	42	**24**
DG 2	12	55	10	45	**22**

Tablo 3.6'ya göre KG'de 14'ü kız 11'i erkek olmak üzere 25; DG 1'de 14'ü kız 10'u erkek olmak üzere 24 ve DG 2'de 12'si kız 10'u erkek olmak üzere 22 öğrenci yer almaktadır. Görüldüğü gibi üç grupta da kız öğrencilerin sayısı erkek öğrencilerden daha fazladır. Diğer yandan KG'nin öğrenci sayısı diğer iki gruba göre daha fazla olsa da hem öğrenci sayıları hem de bu öğrencilerin cinsiyetlere göre dağılımı açısından gruplar arasında dikkat çekici bir farklılık yoktur.

Uygulama sürecinin yürütüldüğü ortaokul Samsun ilinin gelişmiş olarak nitelendirilebilecek bir ilçesine bulunmaktadır. Öğrencilerin aileleri sosyo-ekonomik anlamda genel olarak orta düzeyde yer almaktadır. Bu bilgilerin yanında çalışma gruplarında yer alan öğrenciler hakkında detaylı bilgi sağlamak amacıyla Kişisel Bilgi Formlarından (Ek 18) elde edilen verilerin sunulması faydalı olacaktır. KG, DG 1 ve DG 2'de yer alan öğrencilere ilişkin detaylı bilgiler Tablo 3.7., Tablo 3. 8. ve Tablo 3.9'da yer almaktadır.

Tablo 3.7. *KG'de Yer Alan Öğrencilere İlişkin Detaylı Bilgiler*

KOD	Cinsiyet	Kardeş Sayısı	Anne Eğitim Durumu	Anne Mesleği	Baba Eğitim Durumu	Baba Mesleği	Kendine Ait Oda	Kendine Ait Telefon	Kendine Ait Bilgisayar	Evde İnternet Erişimi
KGÖ1	Erkek	3	Lise mezunu	Çalışmıyor	Üniversite mezunu	Polis	Var	Var	Yok	Var
KGÖ2	Erkek	2	Lise mezunu	Çağrı Merkezi Görevlisi	Üniversite mezunu	Fırıncı	Var	Var	Var	Var
KGÖ3	Kız	4	Üniversite mezunu	Öğretmen	Üniversite mezunu	Öğretmen	Var	Var	Var	Var
KGÖ4	Erkek	3	Ortaokul mezunu	Çalışmıyor	Lise mezunu	Bakım Merkezi Görevlisi	Yok	Yok	Yok	Var
KGÖ5	Kız	2	Üniversite mezunu	Hemşire	Üniversite mezunu	Müfettiş	Var	Var	Var	Var
KGÖ6	Erkek	2	Üniversite mezunu	Memur	Üniversite mezunu	Polis	Var	Var	Var	Var
KGÖ7	Kız	2	Üniversite mezunu	Hemşire	Üniversite mezunu	Memur	Var	Var	Var	Var
KGÖ8	Erkek	2	Üniversite mezunu	Öğretmen	Üniversite mezunu	İnşaat Teknikeri	Var	Yok	Var	Var
KGÖ9	Kız	2	Lise mezunu	Çalışmıyor	Üniversite mezunu	Memur	Var	Var	Var	Var
KGÖ10	Erkek	3	Üniversite mezunu	Çalışmıyor	Lise mezunu	Elektrik Teknisyeni	Yok	Var	Var	Var
KGÖ11	Kız	2	İlkokul mezunu	Çalışmıyor	İlkokul mezunu	Şoför	Var	Var	Var	Var
KGÖ12	Kız	2	Ortaokul mezunu	Çalışmıyor	İlkokul mezunu	Kaportacı	Yok	Yok	Yok	Yok
KGÖ13	Kız	3	Üniversite mezunu	Öğretmen	Üniversite mezunu	Öğretmen	Var	Var	Yok	Var
KGÖ14	Kız	2	Üniversite mezunu	İşçi	Lise mezunu	Emekli	Var	Var	Var	Var
KGÖ15	Kız	3	Lise mezunu	Çalışmıyor	Üniversite mezunu	Emekli	Var	Var	Var	Var
KGÖ16	Erkek	3	Üniversite mezunu	Veteriner	Üniversite mezunu	Ziraat Mühendisi	Var	Var	Var	Var
KGÖ17	Kız	2	Üniversite mezunu	Çocuk Gelişimi Uzmanı	Vefat Etti	Vefat Etti	Var	Yok	Yok	Var
KGÖ18	Kız	2	Üniversite mezunu	Hemşire	Üniversite mezunu	Muhtelif İşler	Var	Var	Yok	Var
KGÖ19	Erkek	3	Lise mezunu	Arıcı	Lisansüstü mezunu	Akademisyen	Var	Yok	Var	Var
KGÖ20	Kız	2	Ortaokul mezunu	Çalışmıyor	Lise mezunu	Güvenlik Görevlisi	Var	Yok	Var	Var
KGÖ21	Erkek	2	Üniversite mezunu	Çalışmıyor	Lise mezunu	Makine Teknikeri	Var	Var	Var	Var
KGÖ22	Kız	2	İlkokul mezunu	Çalışmıyor	İlkokul mezunu	Çevre Düzenleyici	Var	Yok	Yok	Var
KGÖ23	Erkek	1	Lisansüstü mezunu	Öğretmen	Lisansüstü mezunu	Emlakçı	Yok	Var	Var	Var
KGÖ24	Erkek	3	Üniversite mezunu	Hemşire	Lise mezunu	Güvenlik Görevlisi	Var	Var	Var	Var
KGÖ25	Kız	2	Lise mezunu	Çalışmıyor	Lisansüstü mezunu	Mühendis	Var	Var	Var	Var

Tablo 3.8. *DG 1'de Yer Alan Öğrencilere İlişkin Detaylı Bilgiler*

KOD	Cinsiyet	Kardeş Sayısı	Anne Eğitim Durumu	Anne Mesleği	Baba Eğitim Durumu	Baba Mesleği	Kendine Ait Oda	Kendine Ait Telefon	Kendine Ait Bilgisayar	Evde İnternet Erişimi
DG1Ö1	Kız	2	Üniversite mezunu	Çalışmıyor	Üniversite mezunu	Polis	Var	Var	Yok	Var
DG1Ö2	Kız	2	Üniversite mezunu	Çalışmıyor	Üniversite mezunu	Teknisyen	Var	Yok	Var	Var
DG1Ö3	Kız	2	Lise mezunu	Çalışmıyor	Lise mezunu	Esnaf	Var	Var	Yok	Var
DG1Ö4	Erkek	2	Ortaokul mezunu	Hizmetli	İlkokul mezunu	Kaynak Ustası	Var	Yok	Yok	Var
DG1Ö5	Erkek	3	İlkokul mezunu	Çalışmıyor	İlkokul mezunu	Elektrikçi	Yok	Yok	Yok	Var
DG1Ö6	Erkek	2	Üniversite mezunu	Çalışmıyor	Üniversite mezunu	Memur	Var	Var	Yok	Var
DG1Ö7	Kız	2	İlkokul mezunu	Çalışmıyor	İlkokul mezunu	Restoran İşletmecisi	Var	Var	Var	Var
DG1Ö8	Kız	2	Lise mezunu	Çalışmıyor	Lise mezunu	Marangoz	Var	Var	Var	Var
DG1Ö9	Kız	2	Üniversite mezunu	Sağlıkçı	Üniversite mezunu	Memur	Var	Yok	Var	Var
DG1Ö10	Erkek	2	Üniversite mezunu	Öğretmen	Üniversite mezunu	Öğretmen	Var	Var	Var	Var
DG1Ö11	Kız	2	Üniversite mezunu	Bankacı	Lise mezunu	Teknisyen	Var	Var	Var	Var
DG1Ö12	Kız	3	Ortaokul mezunu	Çalışmıyor	Lise mezunu	İşçi	Var	Var	Var	Var
DG1Ö13	Erkek	2	Ortaokul mezunu	Çalışmıyor	Ortaokul mezunu	Berber	Var	Var	Yok	Var
DG1Ö14	Erkek	2	Üniversite mezunu	Çalışmıyor	Üniversite mezunu	Bankacı	Var	Yok	Var	Var
DG1Ö15	Erkek	4	İlkokul mezunu	Çalışmıyor	İlkokul mezunu	Demirci	Var	Yok	Yok	Var
DG1Ö16	Kız	2	Üniversite mezunu	Memur	Üniversite mezunu	Memur	Var	Yok	Var	Var
DG1Ö17	Kız	4	İlkokul mezunu	Çalışmıyor	İlkokul mezunu	Memur	Var	Var	Var	Var
DG1Ö18	Kız	2	İlkokul mezunu	Tekstil İşçisi	Lise mezunu	Çiftçi	Var	Var	Var	Var
DG1Ö19	Erkek	2	Lise mezunu	Çalışmıyor	Üniversite mezunu	Pazarlamacı	Var	Var	Var	Var
DG1Ö20	Erkek	4	Ortaokul mezunu	Çalışmıyor	İlkokul mezunu	Şoför	Var	Var	Yok	Var
DG1Ö21	Erkek	2	Lise mezunu	Çalışmıyor	Lise mezunu	Muhtelif İşler	Yok	Yok	Yok	Yok
DG1Ö22	Kız	3	Üniversite mezunu	Öğretmen	Üniversite mezunu	Öğretmen	Var	Yok	Var	Var
DG1Ö23	Kız	2	Lise mezunu	Çalışmıyor	Üniversite mezunu	Esnaf	Var	Yok	Yok	Var
DG1Ö24	Kız	4	Lise mezunu	Güzellik Uzmanı	İlkokul mezunu	İnşaat Ustası	Var	Var	Var	Var

Tablo 3.9. *DG 2'de Yer Alan Öğrencilere İlişkin Detaylı Bilgiler*

KOD	Cinsiyet	Kardeş Sayısı	Anne Eğitim Durumu	Anne Mesleği	Baba Eğitim Durumu	Baba Mesleği	Kendine Ait Oda	Kendine Ait Telefon	Kendine Ait Bilgisayar	Evde İnternet Erişimi
DG2Ö1	Kız	3	Lise mezunu	Öğretmen	Lise mezunu	İşletmeci	Yok	Yok	Var	Var
DG2Ö2	Kız	2	Üniversite mezunu	Maliyeci	Üniversite mezunu	Muhtelif İşler	Var	Var	Var	Var
DG2Ö3	Kız	3	İlkokul mezunu	Çalışmıyor	Lise mezunu	Muhtelif İşler	Var	Yok	Var	Var
DG2Ö4	Erkek	2	Üniversite mezunu	Öğretmen	Üniversite mezunu	Nakliyeci	Var	Yok	Yok	Var
DG2Ö5	Erkek	2	Lise mezunu	Çalışmıyor	İlkokul mezunu	Bina Görevlisi	Var	Yok	Var	Var
DG2Ö6	Kız	2	Lise mezunu	Çalışmıyor	Üniversite mezunu	Doktor	Var	Yok	Yok	Var
DG2Ö7	Erkek	2	Ortaokul mezunu	Çalışmıyor	Lise mezunu	Emekli	Var	Yok	Yok	Var
DG2Ö8	Kız	2	Lise mezunu	Çalışmıyor	Lise mezunu	İşçi	Var	Yok	Var	Var
DG2Ö9	Kız	2	Üniversite mezunu	Öğretmen	Üniversite mezunu	Doktor	Var	Var	Var	Var
DG2Ö10	Erkek	2	Üniversite mezunu	Çalışmıyor	Üniversite mezunu	Mühendis	Var	Var	Var	Var
DG2Ö11	Erkek	2	İlkokul mezunu	Çalışmıyor	İlkokul mezunu	Temizlik Görevlisi	Var	Yok	Var	Var
DG2Ö12	Erkek	2	Ortaokul mezunu	Çalışmıyor	İlkokul mezunu	Sigortacı	Var	Yok	Var	Var
DG2Ö13	Kız	2	Üniversite mezunu	Sağlıkçı	Lise mezunu	Gümrük Memuru	Var	Var	Var	Var
DG2Ö14	Kız	2	Lise mezunu	Çalışmıyor	Lise mezunu	PVC Ustası	Var	Yok	Var	Var
DG2Ö15	Erkek	3	İlkokul mezunu	Çalışmıyor	Lise mezunu	Tezgahtar	Var	Yok	Var	Var
DG2Ö16	Erkek	2	Lise mezunu	Çalışmıyor	Lise mezunu	Gemici	Var	Yok	Var	Var
DG2Ö17	Kız	2	Lise mezunu	Hemşire	Lise mezunu	Muhtelif İşler	Var	Var	Var	Var
DG2Ö18	Kız	2	Lise mezunu	Güzellik Uzmanı	Lise mezunu	Şoför	Var	Var	Var	Var
DG2Ö19	Kız	2	Lisansüstü mezunu	Memur	Üniversite mezunu	Memur	Var	Yok	Var	Var
DG2Ö20	Erkek	2	Üniversite mezunu	Çocuk Gelişimi Uzmanı	İlkokul mezunu	İşçi	Yok	Var	Var	Var
DG2Ö21	Erkek	4	İlkokul mezunu	Sağlıkçı	İlkokul mezunu	Bina Görevlisi	Var	Yok	Yok	Yok
DG2Ö22	Kız	2	Ortaokul mezunu	Çalışmıyor	Ortaokul mezunu	Depo Görevlisi	Var	Yok	Var	Var

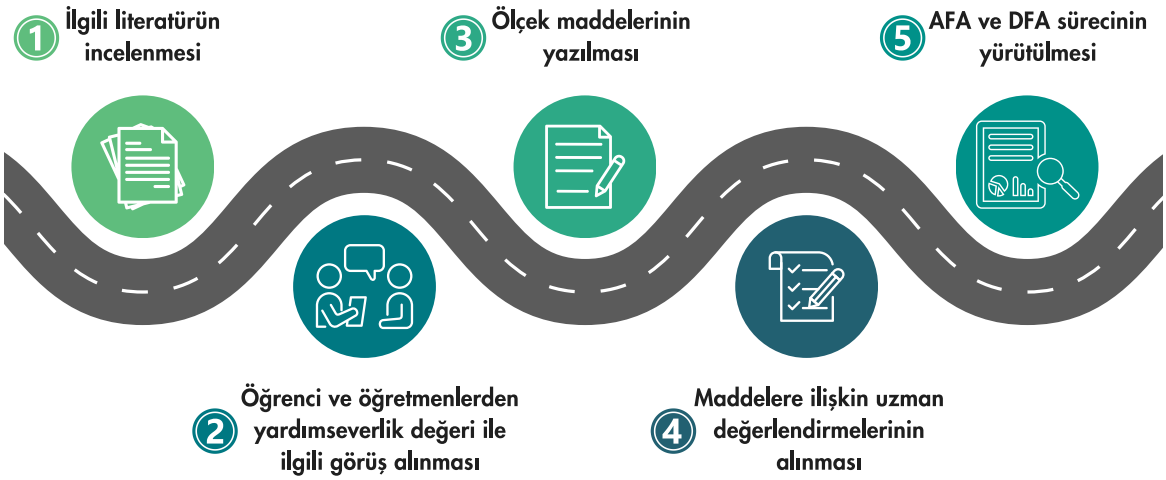
3.3. Veri Toplama Araçları

Bu başlık altında araştırma sürecinde kullanılan veri toplama araçlarına ve bunların hazırlanması/geliştirilmesi ile ilgili bilgilere yer verilecektir. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları Şekil 3.2'de yer almaktadır.

Şekil 3.2. *Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları*

3.3.1. Yardımseverlik Eğilimi Ölçeği

Çalışma kapsamında öğrencilerin yardımseverlik eğilimlerini belirleyebilmek için Yardımseverlik Eğilimi Ölçeği [YEÖ] geliştirilmiştir (Ek 5). Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde takip edilen aşamalar genel hatlarıyla Şekil 3.3'te yer almaktadır.



Şekil 3.3. *Yardımseverlik Eğilimi Ölçeği Geliştirme Aşamaları*

1- İlgili literatürün incelenmesi:

Ölçek geliştirme sürecinin ilk basamağı kabul edilen literatür incelemesinde yardımseverlik kavramı ile ilgili çeşitli kaynaklar incelenmiştir. İlgili literatürün taranmasında "yardımseverlik", "yardımlaşma", "yardım etme", "hayırseverlik", "iyilikseverlik" gibi kavramlar anahtar kelime olarak kullanılmıştır. Bu noktada öncelikle yardımseverlik kavramını teorik olarak ele alan tez, makale, bilimsel kitaplar ve ansiklopediler ele alınmıştır. Ayrıca yardımseverlik değerini konu alan öğrenci ve öğretmenler için ayrı ayrı hazırlanmış rehber etkinlik kitapları da incelenmiştir. Bu kaynakların yanında çeşitli yaş grupları için hazırlanmış yardımseverlik konulu çok sayıda hikâye kitabı da gözden geçirilmiştir. Son olarak yardımseverlik değeri ile ilgili hazırlanmış ölçekler incelenmiştir. Bu ölçeklerin hedef grubunun farklı olması, analiz değerlerinin eksik ya da istenilen seviyede olmaması, uyarlama gerektirmesi vb. sebeplerden dolayı çalışma kapsamında kullanılmasının uygun olmadığı görülmüştür.

2- Öğrenci ve öğretmenlerden yardımseverlik değeri ile ilgili görüş alınması:

İlgili literatürün incelenmesinin akabinde ölçeğin hitap ettiği bir sınıfta öğrenim gören 29 öğrenciden yarı yapılandırılmış görüşme formları (Ek 6) yardımıyla veri toplanmıştır. Görüşme formu ile öğrencilerin yardımseverlik değerini nasıl algıladıkları ve yardımseverliğin nitelikleri hakkında ne düşündükleri belirlenmeye çalışılmıştır. Öğrencilerden elde edilen veriler içerik analizine tabi tutularak analiz edilmiştir.

Öğrencilerin yanında ortaokul seviyesinde görev yapan öğretmenlerin de görüşlerine başvurulmuştur. Görüşlerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme formundan (Ek 7) yararlanılmıştır. Görüş alınacak öğretmenler seçilirken değerler eğitimi noktasında öne çıkan branşlarda görev yapan öğretmenlerin ağırlıkta olmasına dikkat edilmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin branş ve hizmet yılı durumlarına ilişkin dağılım Tablo 3.10'da sunulmuştur.

Tablo 3.10. *Öğretmenlerin Branş ve Hizmet Yılına Göre Dağılımı*

Değişken	Kategori	*f*	%
Branş	Türkçe	7	28
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	5	20
	Sosyal Bilgiler	5	20
	Fen Bilimleri	2	8
	Matematik	2	8
	Diğer	4	16
Hizmet Yılı	1-4 Yıl	7	28
	5-9 Yıl	7	28
	10-14 Yıl	7	28
	15 ve üstü	4	16
	Toplam	**25**	**100**

Öğretmenlerden yardımsever olmanın birey ve toplum açısından önemi, yardımsever bir kişiden beklenen davranışların ne olduğu ve yardımsever bir insanın karakter ve kişilik özelliklerinin ne olduğu gibi başlıklarda görüş alınmıştır. Öğretmenlerden belirttikleri görüşlere ek olarak ortaokul öğrencileri için kullanılabilecek üç tane ölçek maddesi yazmaları da istenmiştir.

3- Ölçek maddelerinin yazılması:

Literatür incelemesi ve yardımseverlikle ilgili öğrenci ve öğretmenlerden alınan görüşler doğrultusunda ölçek maddeleri yazılmıştır. Maddelerin yazımında *"Hiç katılmıyorum"*, *"Katılmıyorum"*, *"Biraz katılıyorum"*, *"Katılıyorum"* ve *"Tamamen Katılıyorum"* seçeneklerinden oluşan beşli likert tercih edilmiştir. Uzman değerlendirmesi öncesinde yardımseverlik eğilimiyle ilgili 52 maddeden oluşan bir ölçek taslağı hazırlanmıştır.

4- Maddelere ilişkin uzman değerlendirmelerinin alınması:

Hazırlanan 52 maddelik ölçek taslağı değerlendirme formuyla birlikte sekiz uzmana sunulmuştur. Uzmanlardan üç tanesi sosyal bilgiler eğitimi, üç tanesi eğitimde ölçme ve değerlendirme, bir tanesi eğitim bilimleri ve bir tanesi de Türkçe eğitimi alanında görev yapmaktadır. Bu aşamada alan uzmanları ile dil uzmanı için ayrı (Ek 8) eğitimde ölçeme ve değerlendirme uzmanları için ayrı (Ek 9) form oluşturulmuştur. Uzmanlara sunulan

değerlendirme formunda ölçeğin geliştirilme amacı, hedefi ve değerlendirme ölçütleri hakkında bilgi verildikten sonra uzmanlardan her bir madde için *"uygun değil", "düzeltilerek kullanılması uygun"* ve *"mevcut şekliyle kullanılması uygun"* seçeneklerinden birini işaretlemeleri istenmiştir. Uygun değil ve düzeltilerek kullanılması uygun seçeneklerinin işaretlenmesi durumunda gerekçesinin formda mutlaka belirtilmesi gerektiği uzmanlara hatırlatılmıştır. Uzmanlardan gelen dönütler sonrasında 52 soruluk ölçek taslağından 11 madde çıkarılmış, yedi madde ise öneriler doğrultusunda düzenlenmiştir.

5- AFA ve DFA sürecinin yürütülmesi

Ölçek geliştirme sürecinde görüşlerine başvurulacak öğrencilerin (çalışma grubunun) seçiminde çok aşamalı örneklem stratejisinden yararlanılmıştır. Bu doğrultuda amaçlı örneklem yöntemlerinden olan tabakalı örnekleme ve maksimumum çeşitlilik örnekleme yöntemlerinden aşamalı olarak yararlanılmıştır. (Büyüköztürk vd., 2020). Tabakalı örnekleme yöntemi, sınırları belli olan bir evrende alt tabakaların ya da alt grupların yer alması durumunda bu grupların örneklem içinde temsil edilebilmesi için her alt tabakanın örnekleme dahil edilmesini gerektirir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Tabakalı örneklem bağlamında iki farklı ortaokul türünden de (normal ortaokullar ve imam hatip ortaokulları) öğrencilerin seçilmesine dikkat edilmiştir. Maksimum çeşitliliğin sağlanabilmesi adına ise bu iki türdeki okulların her sınıf düzeyinde temsil edilebilmesini sağlayacak bir seçime gidilmiştir. Bu doğrultuda çalışmanın pilot uygulama, açımlayıcı faktör analizi (AFA), doğrulayıcı faktör analizi (DFA) süreçlerine dahil edilen öğrencilerin dağılımı Tablo 3.11'de sunulmuştur.

Tablo 3.11. *Ölçek Geliştirme Sürecinde Çalışmaya Dahil Edilen Öğrencilere İlişkin Bilgiler*

Değişkenler	Kategori	Pilot Uygulama	AFA	DFA
Okul Türü	İmam Hatip Ortaokulları	24	100	129
	Normal Ortaokullar	32	138	198
Sınıf Düzeyi	5. sınıf	12	46	120
	6. sınıf	16	65	65
	7. sınıf	15	67	75
	8. sınıf	13	60	67
Toplam		**56**	**238**	**327**

Tablo 3.11'e göre çalışmanın pilot uygulaması için 56, AFA için 238 ve DFA için 327 öğrenciden veri toplanmıştır. Pilot uygulamaya katılan öğrencilerin 24'ü imam hatip ortaokulunda 32'si normal ortaokullarda öğrenim görmektedir ve bu öğrencilerin 12'si 5. sınıf, 16'sı 6. sınıf, 15'i 7. sınıf ve 13'ü 8. sınıf düzeyindedir. AFA sürecine katılan öğrencilerden 100'ü imam hatip, 138'i normal okullarda öğrenim görmektedir. Bu öğrencilerden 46'sı 5. sınıf,

65’i 6. sınıf, 67’si 7. sınıf ve 60’ı 8. sınıfa devam etmektedir. DFA sürecine katılan toplam 327 öğrenciden 129’u imam hatip, 198’i normal okullarda öğrenim görmektedir. Bu öğrencilerden 120’si 5. sınıf, 65’i 6. sınıf, 75’i 7. sınıf ve 67’si 8. sınıfa devam etmektedir. Pilot uygulama, AFA ve DFA süreçlerinde bir öğrenciden yalnızca bir defa veri toplanmış diğer bir ifadeyle üç süreçte de farklı öğrencilerden veri toplanmıştır.

Uzman değerlendirmeleri sonrasında 41 maddeye düşen taslak ölçeğin anlaşılabilirliğini ve uygulanma süresini tespit etmek amacıyla farklı sınıf düzeylerinde öğrenim gören 56 öğrencinin katılımıyla pilot uygulama yapılmıştır. Uygulama esnasında araştırmacı sınıflarda bulunmuş, öğrencilerden gelen dönütleri, ölçeğin en erken ve en geç bitirilme sürelerini not almıştır. Pilot uygulama sonrasında öğrencilerden gelen dönütlerden hareketle iki madde ölçekten çıkarılarak ölçek 39 madde olarak AFA için hazır hâle getirilmiştir.

Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) süreci

AFA sürecinin yürütülebilmesi için 39 maddelik ölçek dört farklı okuldan toplamda 355 öğrenciye uygulanmıştır. Öğrencilerden toplanan veriler öncelikle kayıp veri, uç değer vb. noktalarda değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sonucunda önemli oranda kayıp veri içermesi ya da uç değer olarak belirmesinden dolayı 116 öğrencinin verileri süreçten çıkarılmıştır. Dolayısıyla AFA için toplamda 238 öğrenciye ait veri kullanılmıştır. Alanyazında kullanılacak ölçeğin madde sayısının en az beş katında katılımcıya ulaşılması gerektiği ifade edilmiştir (Anderson, 1988). Bu çalışma kapsamında 39 maddeden oluşan bir ölçek kullanıldığı için 238 öğrenciden toplanan veriler bu koşulu fazlasıyla karşılamaktadır.

Normallik testlerinin uygulanmasından sonra örneklemin faktör analizi için uygunluğunu kontrol etmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve verilerin çok değişkenli normal dağılımdan gelip gelmediğini belirlemek için Barlett Küresellik Testi yapılmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2013). Alanyazında KMO değerinin 0,50 üzerinde olması gerektiği ifade edilmiş ve bu değerin 0,90 üzerinde olması örneklem büyüklüğü açısından “mükemmel” olduğu ifade edilmiştir (Sharma, 1996; Çokluk vd., 2021; Tavşancıl, 2021). Araştırmada bu testlere ilişkin elde edilen değerler Tablo 3.12’de sunulmuştur.

Tablo 3.12. *Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett Küresellik Testi Sonuçları*

Kaiser-Meyer-Olkin Testi		,918
Barlett Küresellik Testi	*Ki-kare değeri (χ2)*	3891,962
	Sd	741
	P(p<0,05)	,000

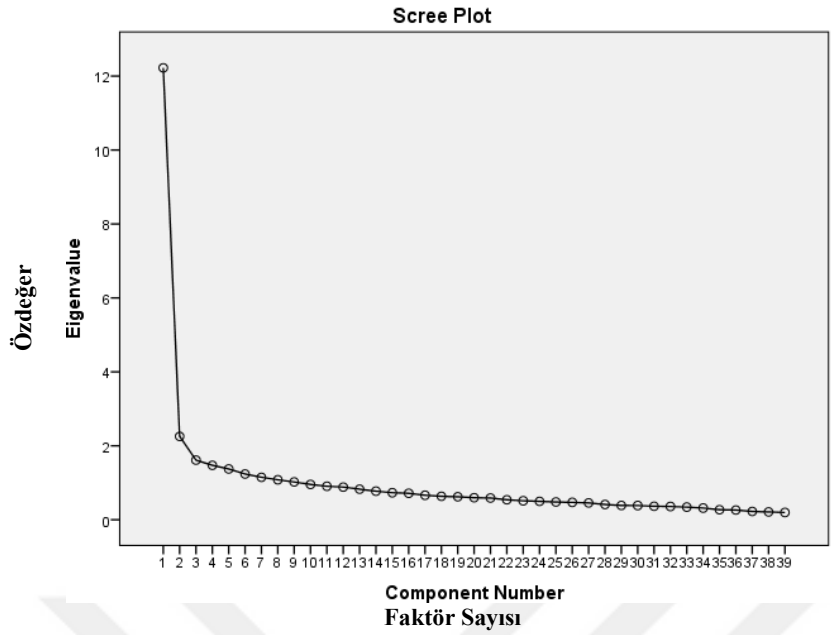
Analiz sonuçlarına göre KMO değerinin (,918) .90 üzerinde, Bartlett Küresellik Testinin ise anlamlı çıkması ($\chi 2$=3891,962 $p<0.05$) verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir (Çokluk vd., 2021; Tabachnick ve Fidell, 2013).

Örneklemin faktör analizi için uygunluğu tespit edildikten sonra 39 maddelik ölçeğin yapı geçerliliğini incelemek amacıyla temel bileşenler analizi kullanılarak Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda faktör sayısının belirlenebilmesi için özdeğer, varyans yüzdeleri ve yamaç birikinti grafiğinden yararlanılmıştır (Çokluk vd., 2021). Faktörlere ait özdeğer ve varyans yüzdeleri Tablo 3.13'te yer almaktadır.

Tablo 3.13. *Yardımseverlik Eğilimi Ölçeğinin Özdeğer ve Varyans Yüzdeleri (Döndürülmemiş Değerler)*

Faktör	Özdeğer	Varyans (%)	Kümülatif (%)
1	12,223	31,340	31,340
2	2,255	5,782	37,122
3	1,612	4,133	41,255
4	1,472	3,774	45,029
5	1,374	3,522	48,551
6	1,236	3,169	51,720
7	1,148	2,945	54,665
8	1,081	2,772	57,437
9	1,022	2,621	60,058

Tablo 3.13'te yer alan analiz sonuçlarına göre 39 maddelik ölçeğin özdeğerleri 1'in üzerinde olan dokuz faktöre sahip olduğu görülmektedir. Bu faktörlerin açıkladığı toplam varyans oranı ise %60,58'dir. Faktör yapısının belirlenmesinde özdeğerler ve varyans yüzdelerinin yanında yamaç birikinti grafiklerinden de yararlanılmaktadır (Büyüköztürk, 2017). Ölçeğin yamaç birikinti grafiğine Şekil 3.4'te yer verilmiştir.



Şekil 3.4. *Yamaç Birikinti Grafiği*

Faktör yapısının yamaç birikinti grafiği üzerinden belirlenmesinde yatay eksende grafiğin düzleşmeye başladığı noktalar belirleyici olarak kabul edilmektedir. Diğer bir ifadeyle yüksek ivmeli ve hızlı düşüşlerin görüldüğü noktalar ölçek için önemli faktörleri oluşturmaktadır. Grafiğin düzleştiği noktalarda yer alan faktörler ise açıkladığı varyans oranları açısından birbirlerine yakın ve özdeğerleri de daha düşük olan faktörlerden oluşmaktadır (Büyüköztürk, 2017). Şekil 3.4'te yer alan grafiğe göre hızlı düşüşün yaşandığı iki faktör öne çıkmaktadır. Dolayısıyla özdeğerler ve varyans yüzdelerine ilişkin değerlerle yamaç birikinti grafiği dikkate alınarak ölçek yapısının iki faktörden oluşabileceği görülmektedir.

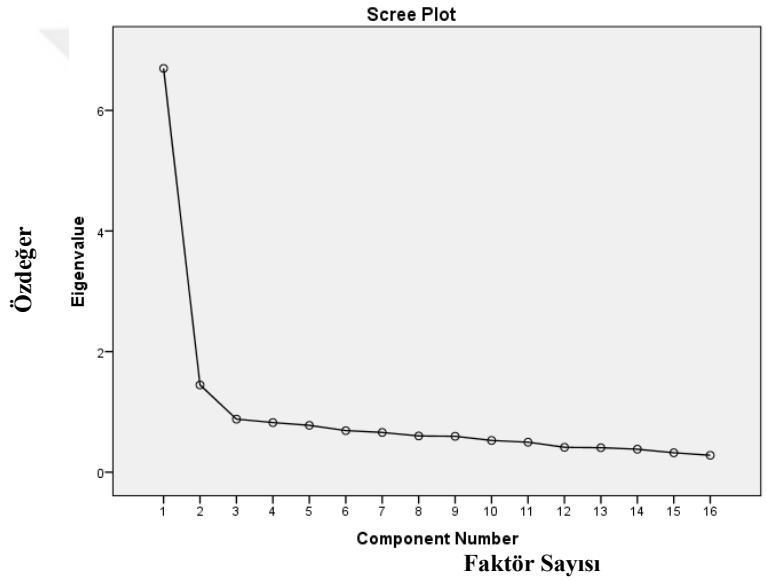
Muhtemel faktör sayısının belirlenmesinden sonra temel bileşenler analizi faktörleri oluşturan maddelerin tespiti için tekrar edilmiştir. Alanyazında faktör yük değerlerinin en az ,30; ,32 ya da ,40 olması gerektiğini belirten çeşitli görüşler mevcuttur (Büyüköztürk vd., 2020; Çokluk vd., 2021; Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu çalışmada maddelerin faktör yük değerlerinin en az ,40 olmasına dikkat edilmiştir. Ayrıca birden fazla faktöre yük veren maddelerin faktör yükleri arasındaki farkın en az .10 olması da dikkate alınmıştır. Bu ölçütlere uymayan maddeler tek tek ölçekten çıkarılmış ve analizler tekrarlanmıştır. Analiz sürecinde döndürme tekniklerinden dik döndürme (Varimax) kullanılmıştır. Bazı faktörlerde üçten az maddenin olmasından dolayı faktör sayısı iki olarak belirlenerek analizler tekrarlanmıştır. Belirlenen ölçütleri karşılamayan toplam 23 maddenin ölçekten çıkarılması neticesinde ölçek iki faktör ve 16 maddelik bir yapıya sahip olmuştur. 16 maddelik ölçek için KMO değerleri ve

Barlett Küresellik Testi tekrar incelenmiş, KMO değeri ,921 ve Barlett Küresellik Testi ($\chi 2$= 1524,876; p<.01) anlamlı bulunmuştur.

Analiz dışında bırakılan maddelerden sonra tekrarlanan analiz sonuçlarına göre faktörlerin özdeğerleri ve toplam varyansa katkıları Tablo 3.14'te, yamaç birikinti grafiği ise Şekil 3.5'te sunulmuştur.

Tablo 3.14. *Analiz Dışı Bırakılan Maddelerden Sonra Yardımseverlik Eğilimi Ölçeğinin Faktör Yapıları (Döndürülmüş Varyans Değerleri)*

Faktör	Özdeğer	Varyans (%)	Kümülatif (%)
1	4,152	25,947	25,947
2	3,993	24,954	50,901



Şekil 3.5. *Yamaç Birikinti Grafiği*

Tablo 3.14'e göre her iki faktörün açıkladığı toplam varyans %50,901'dir. Alanyazında çok faktörlü araştırmalarda açıklanan toplam varyansın en az %40 olması gerektiği ifade edilmiştir (Çokluk vd., 2021). Dolayısıyla bu çalışmada elde edilen toplam varyansın bu ölçütü karşıladığı görülmektedir. Ölçeği oluşturan birinci faktörün açıkladığı toplam varyans %25,947, ikinci faktörün açıkladığı toplam varyans ise %24,954'tür. Ölçeğin madde faktör yükleri ve ortak varyans sonuçlarına ilişkin veriler Tablo 3.15'te verilmiştir.

Tablo 3.15. *Yardımseverlik Eğilimi Ölçeğinin Madde Faktör Yükleri ve Ortak Varyans Sonuçları*

Madde	Döndürülmüş Faktör Yük Değerleri		Ortak Faktör Varyansı	Açıklanan Toplam Varyans
	Faktör 1[1]	Faktör 2[2]		
M8	**,795**	,126	,649	%25,947
M13	**,780**	,181	,642	
M9	**,692**	,256	,545	
M4	**,664**	,197	,480	
M14	**,664**	,300	,531	
M37	**,653**	,361	,557	
M7	**,651**	,385	,572	
M21	,070	**,698**	,492	%24,954
M6	,046	**,688**	,475	
M15	,315	**,659**	,534	
M26	,309	**,646**	,512	
M34	,330	**,634**	,511	
M1	,260	**,587**	,412	
M11	,330	**,575**	,439	
M31	,368	**,569**	,459	
M10	,276	**,508**	,334	

[1]**Faktör 1**: *Sosyal Yardımlaşma*, [2]**Faktör 2**: *Yardımlaşma Bilinci ve Hassasiyeti.*

Tablo 3.15'e göre birinci faktör M8, M13, M9, M4, M14, M37 ve M7 maddelerinden, ikinci faktör ise M21, M6, M15, M26, M34, M1, M11, M31 ve M10 maddelerinden oluşmaktadır. Yine Tablo 3.X incelendiğinde birinci faktöre ait faktör yüklerinin ,795 (M8) ile ,651 (M7) arasında, ikinci faktöre ait faktör yüklerinin ise ,698 (M21) ile ,508 (M10) arasında değer aldıkları görülmektedir. Dolayısıyla maddelerin faktör yük değerleri dikkate alındığında bir madde (M10) haricindeki maddeler "iyi", "çok iyi" ve "mükemmel" olarak nitelendirilebilir (Comrey ve Lee, 1992; akt. Çokluk vd., 2021). Ölçeğin güvenirlik analizine ilişkin sonuçlar Tablo 3.16'da sunulmuştur.

Tablo 3.16. *Yardımseverlik Eğilimi Ölçeğinin Güvenirlik Analizi Sonuçları*

	Madde	Madde toplam korelasyonu		Cronbach Alfa	
		Faktör bazında	Ölçeğin tamamına göre	Madde silindiğinde alınacak yeni değer	Faktör bazında
Faktör 1	M8	,680	,611	,846	,871
	M13	,680	,636	,846	
	M9	,651	,623	,850	
	M4	,592	,562	,858	
	M14	,622	,631	,854	
	M37	,643	,666	,851	
	M7	,662	,685	,849	
Faktör 2	M21	,527	,462	,834	,848
	M6	,512	,441	,835	
	M15	,628	,618	,823	

Madde	Madde toplam korelasyonu		Cronbach Alfa	
	Faktör bazında	Ölçeğin tamamına göre	Madde silindiğinde alınacak yeni değer	Faktör bazında
M26	,617	,599	,824	
M34	,624	,609	,824	
M1	,551	,528	,832	
M11	,560	,568	,830	
M31	,577	,591	,831	
M10	,490	,485	,837	
Ölçeğin Tümü İçin Cronbach Alfa				,904

Yapılan güvenirlik analizi sonucunda iç tutarlılık katsayılarının Faktör 1 için .871, Faktör 2 için .848 ve ölçeğin geneli için .904 olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla hem faktörlerin hem de tüm ölçeğin tutarlılık ölçütlerini sağladığı söylenebilir. Maddelerin faktör ve ölçek düzeyinde ayırt ediciliklerini tespit etmek amacıyla iki farklı madde test korelasyonu analizi yapılmıştır. Tablo 3.X'de görüldüğü gibi, maddelerin faktör düzeyinde ayırt ediciliklerinin, Faktör 1 için .592 ile .680 arasında, Faktör 2 için .490 ile .628 arasında, Tüm ölçek düzeyinde yapılan madde test korelasyonu analizinde ise maddelerin ayırt edicilikleri .441 ile .685 arasında değişmektedir. Elde edilen korelasyon verilerinden hareketle ölçeği oluşturan maddelerin ayırt edici niteliğe sahip olduğu söylenebilir. Ölçeğin diğer bir ayırt edicilik göstergesi olan alt ve üst grupların puanları üzerinden yapılan analiz verileri Tablo 3.17'de yer almaktadır.

Tablo 3.17. *Yardımseverlik Eğilimi Ölçeğinin Madde Ayırt Ediciliğine İlişkin t-Testi Sonuçları*

Madde Numarası	Grup	*N*	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
M8	Üst Grup	64	4,88	,333	126	26,368	,000
	Alt Grup	64	2,27	,718			
M13	Üst Grup	64	4,88	,333	126	26,944	,000
	Alt Grup	64	2,13	,745			
M9	Üst Grup	64	5,00	,000	126	30,644	,000
	Alt Grup	64	2,39	,681			
M4	Üst Grup	64	5,00	,000	126	32,378	,000
	Alt Grup	64	2,92	,513			
M14	Üst Grup	64	5,00	,000	126	29,658	,000
	Alt Grup	64	2,53	,666			
M37	Üst Grup	64	5,00	,000	126	19,853	,000
	Alt Grup	64	2,95	,825			
M7	Üst Grup	64	5,00	,000	126	29,469	,000
	Alt Grup	64	2,94	,560			
M21	Üst Grup	64	5,00	,000	126	21,857	,000
	Alt Grup	64	3,41	,583			
M6	Üst Grup	64	5,00	,000	126	21,046	,000
	Alt Grup	64	3,66	,511			
M15	Üst Grup	64	5,00	,000	126	20,623	,000
	Alt Grup	64	3,42	,612			
M26	Üst Grup	64	5,00	,000	126	18,193	,000

Madde Numarası	Grup	*N*	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
	Alt Grup	64	3,48	,666			
M34	Üst Grup	64	5,00	,000	126	17,817	,000
	Alt Grup	64	3,52	,666			
M1	Üst Grup	64	5,00	,000	126	22,530	,000
	Alt Grup	64	3,70	,460			
M11	Üst Grup	64	5,00	,000	126	23,691	,000
	Alt Grup	64	3,25	,591			
M31	Üst Grup	64	5,00	,000	126	17,583	,000
	Alt Grup	64	2,98	,917			
M10	Üst Grup	64	5,00	,000	126	17,183	,000
	Alt Grup	64	3,58	,662			

Yardımseverlik Eğilimi Ölçeğinde yer alan 16 maddenin ayırt edicilik gücünü belirlemek amacıyla madde analizi yapılmıştır. Her madde için en yüksek ve en düşük puana sahip %27'lik dilime ait puan ortalamalarının t değeri hesaplanarak maddelerin ayırt edicilik güçleri elde edilmiştir. Buna göre 16 maddeden oluşan testin ayırt edicilik gücüne ilişkin sonuçlar Tablo 3.17'de yer almaktadır. Tablo 3.17'ye göre alt ve üst gruplar arasında yapılan t testi sonucunda bütün maddeler .05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle testi oluşturan bütün maddelerin ayırt edici niteliğe sahip olduğu söylenebilir.

Faktörler ve faktörlerin ölçeğin toplam puanı ile olan korelasyonlarına ilişkin veriler Tablo 3.18'de gösterilmiştir.

Tablo 3.18. *Ölçek ve Ölçeği Oluşturan Faktörlere Arasındaki Korelasyon Katsayıları*

	Faktör 1	**Faktör 2**	**Toplam**
Faktör 1	1,000	,662*	,924*
Faktör 2	-	1,000	,899*
Toplam	-	-	1,000

* p<0.01

Tablo 3.18'e göre Yardımseverlik Eğilim Ölçeğinin faktörleri arasındaki korelasyonlara bakıldığında, iki faktöre ait korelasyon katsayılarının pozitif ve anlamlı (p<0.01) olduğu, faktörler arasındaki korelasyonun ise orta düzeyde olduğu görülmektedir. Faktörlerin ölçeğin toplam puanı ile korelasyonlarına bakıldığında da yine tüm faktörlerin yüksek, pozitif ve anlamlı korelasyon katsayısı verdiği görülmektedir (p<0.01). Faktörler arasındaki korelasyon değerinin ,662 olduğu, faktörler ile ölçeğin toplam puanı arasındaki korelasyon değerlerinin ise ,899 ile ,924 olduğu gözlenmektedir.

Yardımseverlik Eğilimi Ölçeğinin faktörlerinden ve toplamından elde edilen puanların ortalamaları ve standart sapmalarına ilişkin veriler Tablo 3.19'da sunulmuştur.

Tablo 3.19. *Ölçeğin Faktörlerinin ve Tüm Ölçeğin Toplam Puanlarından Elde Edilen Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

Faktör/Ölçek	$\bar{X}$	*ss*
Faktör 1 *(Sosyal Yardımlaşma)*	26,97	5,288
Faktör 2 *(Yardımlaşma Bilinci ve Hassasiyeti)*	39,71	4,608
Tüm Ölçek	66,68	9,027

Ölçeğin puanlaması: Yardımseverlik Eğilimi Ölçeğinde yer alan maddeler 5'li likert tipi ölçekle puanlanmaktadır: Hiç katılmıyorum (1 puan), katılmıyorum (2 puan), biraz katılıyorum (3 puan), katılıyorum (4 puan) ve tamamen katılıyorum (5 puan). Ölçekte ters kodlanması gereken madde bulunmamaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 16 iken en yüksek puan 80'dir. Ölçekten yüksek puan almak yardımseverlik eğiliminin yüksek olmasını ifade eder.

Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) süreci

Açımlayıcı faktör analizi sonrasında ölçeğin yapı geçerliğini değerlendirmek için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır (Kline, 2011). Bu amaçla öncelikle AFA uygulamasına katılmayan 327 öğrenciden veri toplanmıştır. Verilerin analizi sonrasında oluşan duruma ilişkin bilgiler Tablo 3.20'de sunulmuştur.

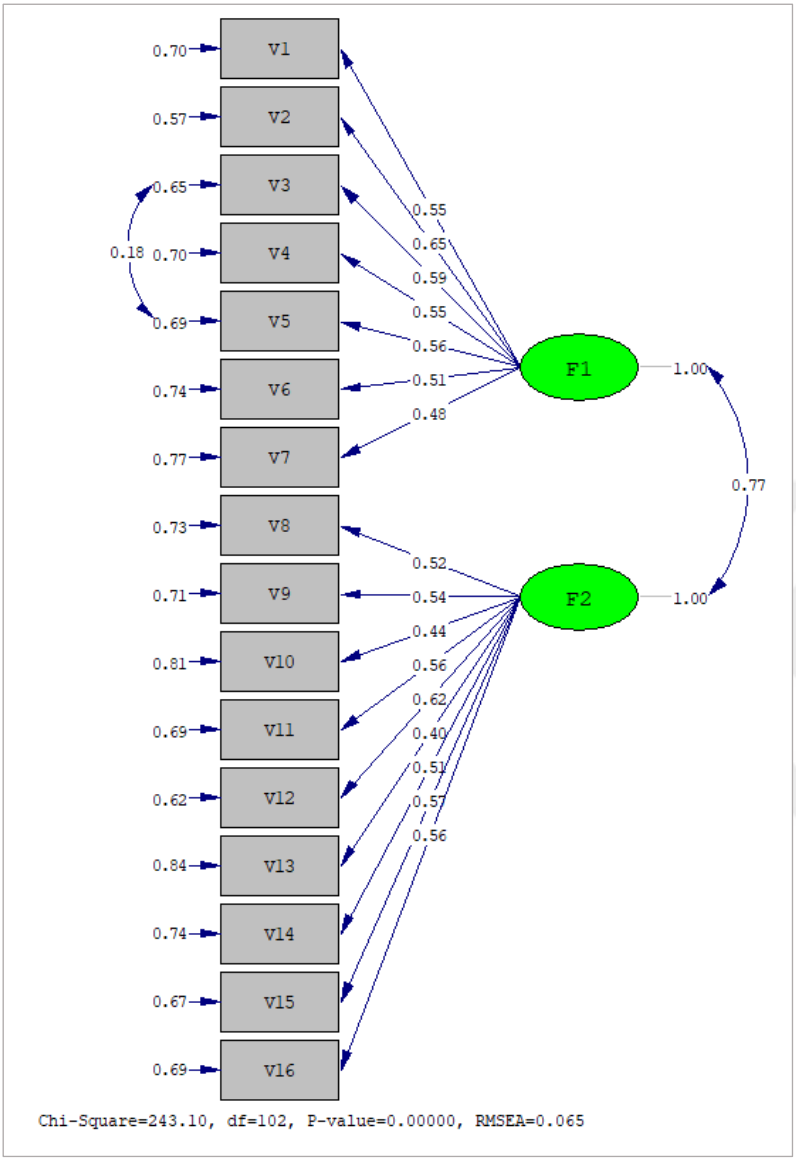
Tablo 3.20. *Yardımseverlik Eğilimi Ölçeğine Ait Uyum İndeksleri*

Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum Kriterleri	Kabul Edilebilir Uyum Kriterleri	Elde Edilen Uyum Değeri	Karar
χ2/sd *	$0 \leq \chi 2/df \leq 2{,}5$	$2{,}5 \leq \chi 2/df \leq 5$	2,38	Mükemmel Uyum
GFI **	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI \leq 95$	0,91	Kabul Edilebilir uyum
RMSEA***	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$	0,07	Kabul edilebilir uyum
IFI**	$.95 \leq IFI \leq 1.00$	$.90 \leq IFI \leq .95$	0,94	Kabul edilebilir uyum
NFI **	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI \leq .95$	0,91	Kabul edilebilir uyum
NNFI**	$.95 \leq NNFI \leq 1.00$	$.90 \leq NNFI \leq .95$	0,93	Kabul edilebilir uyum
SRMR*	$.00 \leq SRMR \leq .05$	$.05 \leq SRMR \leq .10$	0,06	Kabul edilebilir uyum
CFI **	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI \leq .95$	0,91	Kabul edilebilir uyum

*(Kline, 2011) **(Bentler, 1980; Marsh, vd., 2006) ***(Byrne ve Campbell, 1999; Tabachnick ve Fidell, 2013)

Tablo 3.20'de yer alan bulgular incelendiğinde, Yardımseverlik Eğilimi Ölçeğine ait uyum indekslerinin kabul edilebilir uyum değerleri arasında yer aldığı, χ2/serbestlik derecesinin ise mükemmel uyum aralığında olduğu görülmektedir. İncelenen modelin doğrulanıp doğrulanmadığının test edilmesinde önemli göstergeler olan uyum indekslerinin mükemmel ve kabul edilebilir uyum aralıklarında yer alması DFA'dan elde edilen modelin uyum düzeyinin

yeterli olduğunu ve modelin doğrulandığını göstermektedir. Modele ilişkin yol katsayıları Şekil 3.6'da verilmiştir.



Şekil 3.6. *Yardımseverlik Eğilimi Ölçeğinin Yapısına Ait Yol Katsayıları*

DFA analizleri sonucunda ölçeği oluşturan maddelere ilişkin t-testi değerleri Tablo 3.21'de yer almaktadır.

Tablo 3.21. *Yardımseverlik Eğilimi Ölçeği İçin DFA'dan Elde Edilen t-Testi Değerleri*

Madde	T değeri	Madde	T değeri
V1	9,65	V9	9,45
V2	11,85	V10	7,57
V3	10,39	V11	9,98
V4	9,57	V12	11,18
V5	9,68	V13	6,79
V6	8,87	V14	8,86

Madde	T değeri	Madde	T değeri
V7	8,14	V15	10,24
V8	9,12	V16	9,88

Tablo 3.21'deki bulgulara göre, Yardımseverlik Eğilimi Ölçeği için elde edilen t-değerlerinin 1. faktörde 8,14 ile 11,85 arasında, 2. faktörde 6,79 ile 11,18 arasında değişiklik gösterdiği görülmektedir. Hesaplanan t değerlerinin 1.96'dan büyük olması 0.05 düzeyinde; 2.58'den büyük olması ise 0.01 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir (Jöreskog ve Sörbom, 2000; Kline, 2011). Buna göre, DFA'da elde edilen tüm t değerlerinin 0.01 düzeyinde anlamlı olduğu bulunmuştur. Nihayetinde, DFA sonucunda elde edilen t değerleri, araştırmadaki yer alan veri sayısının faktör analizi için yeterli olduğunu, model-veri uyumunun doğrulandığı ve modelden çıkarılması gereken madde bulunmadığını ifade etmektedir.

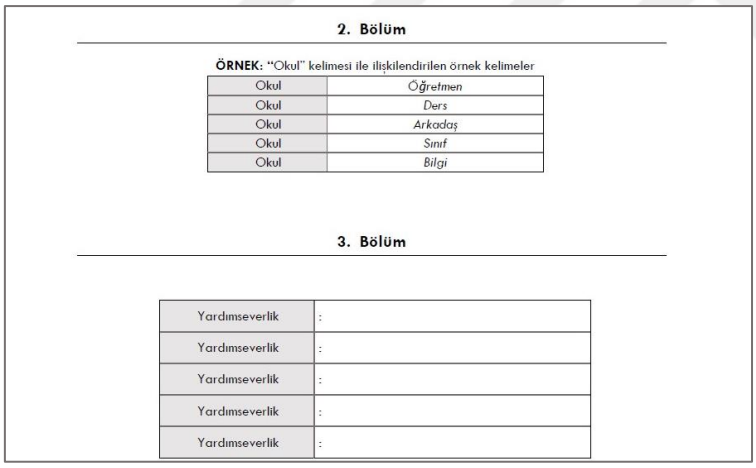
3.3.2. Kelime İlişkilendirme Testi

Çalışma kapsamında deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin yardımseverlik değerine ilişkin bilişsel yapılarını belirleyebilmek amacıyla uygulama süreci öncesinde ve sonrasında tamamlayıcı ölçme ve veri toplama araçlarından Kelime İlişkilendirme Testi (KİT) kullanılmıştır. Yapılandırmacı öğrenme kuramının eğitim süreçlerini önemli oranda şekillendirdiği günümüzde geleneksel ölçme-değerlendirme tekniklerinin yanında birçok alternatif ölçme-değerlendirme teknik ve aracının da kullanımı yaygın hâle gelmiştir. Geleneksel ölçme-değerlendirme teknik ve araçlarının bilişsel yapıların tespiti, yeni edinilen bilgilerle var olan bilgiler arasındaki ilişkinin niteliğinin belirlenmesi, farklı bilgi ve kavramlar arasındaki ilişkilerin durumu gibi çeşitli noktalarda sahip oldukları eksiklikler bu alanda yeni araçların kullanılmasında etkili olmuştur (Ercan vd., 2010; Taşdere vd., 2014). Bu noktada, öğrencilerin bilişsel yapılarını ile bu yapı içindeki kavramlar arasındaki bağlantıları ortaya çıkarırken aynı zamanda kavramlar arası ilişkilerin yeterli olup olmadığını ve kavram yanılgılarını anlamamızı sağlayan teknikler önem kazanmıştır (Bahar vd., 2010).

KİT'ler öğrencilerin bir kavrama ilişkin bilişsel yapılarının belirlenmesinde kullanılan etkili araçlardandır. KİT'ler aracılığıyla belirlenen kavrama ilişkin öğrencinin bilişsel yapısı ve bu yapıdaki kavramlar arasındaki bağları, uzun dönemli hafızadaki kavramlar arasındaki ilişkilerin yeterli ve anlamlı olup olmadığı tespit edilebilmektedir (Bahar vd., 1999; Balbağ, 2018). Ölçme-değerlendirme tekniği olarak kullanılan KİT'ler aynı zamanda bir tanı aracı olarak da tercih edilmektedir. Bir ders ya da temanın başında ve sonunda uygulanan KİT formları aracılığıyla öğrencilerin bilişsel yapılarındaki değişim belirlenerek sürecin katkısı

hakkında çıkarımda bulunmak mümkündür (Bahar vd., 2010). Bu çalışma kapsamında da KİT'ler yardımseverlik değeriyle ilgili öğrencilerin bilişsel yapılarını belirlemede bir tanı aracı olarak kullanılmıştır.

Çalışma kapsamında kullanılan KİT formu üç bölümden oluşmaktadır (Ek 10). İlk bölümde formun amacı ve nasıl doldurulması gerektiğiyle ilgili açıklama ve yönerge ile kişisel bilgiler kısmı yer almaktadır. İkinci bölümde KİT'in nasıl doldurulması gerektiğini gösteren bir örnek bulunmaktadır. Üçüncü bölümde ise öğrencilerin yardımseverlik kavramıyla ilişkilendirdikleri kelimeleri yazacakları alan yer almaktadır. Bu bölümde yardımseverlik kavramı alt alta beş defa yazılmış ve yanlarına öğrencilerin cevaplarını yazmaları için boşluk bırakılmıştır. Anahtar kavramın alt alta beş defa yazılması zincirleme cevap riskinin önlenmesi için gereklidir. Öğrencinin KİT formuna yazdığı her kelimeden sonra anahtar kelimeyi görmemesi durumunda, yazacağı bir sonraki kelimeyi anahtar kavram yerine en son yazdığı kelime ile ilişkilendirmesi mümkündür. Bu durum ise kullanılan aracın amacına ulaşmasını engelleyebilir. (Bahar ve Özatlı, 2003; Bahar vd., 2010; Keskin ve Örgün, 2015). Araştırmada kullanılan KİT formunun görünümüne Görsel 3.1'de yer verilmiştir.



2. Bölüm

ÖRNEK: "Okul" kelimesi ile ilişkilendirilen örnek kelimeler

Okul	*Öğretmen*
Okul	*Ders*
Okul	*Arkadaş*
Okul	*Sınıf*
Okul	*Bilgi*

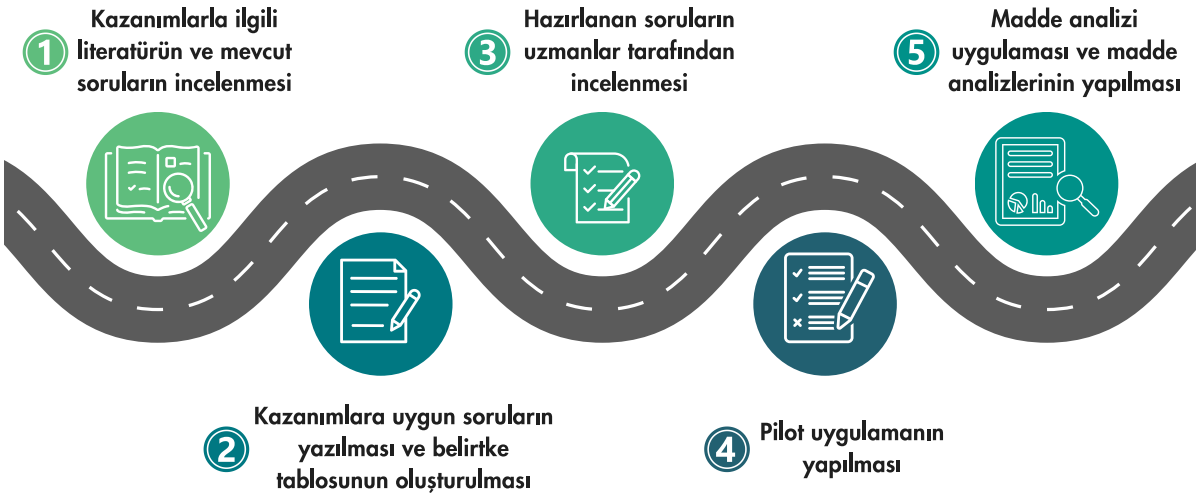
3. Bölüm

Yardımseverlik	:
Yardımseverlik	:
Yardımseverlik	:
Yardımseverlik	:
Yardımseverlik	:

Görsel 3.1. *Öğrencilere Sunulan Kelime İlişkilendirme Testi Formunun Görünümü*

3.3.3. Akademik Başarı Testi

Çalışma kapsamında öğrencilerin 6. sınıf Birey ve Toplum öğrenme alanındaki akademik başarılarını belirleyebilmek amacıyla Akademik Başarı Testi [ABT] geliştirilmiştir (Ek 13). Bu testin geliştirilmesi sürecinde takip edilen aşamalar Şekil 3.7'de verilmiştir.



Şekil 3.7. *Akademik Başarı Testi Geliştirme Aşamaları*

1- İlgili literatürün incelenmesi:

Sosyal bilgiler dersi öğretim programında uygulamanın gerçekleştirileceği 6. sınıf birey ve toplum öğrenme alanı için beş kazanım yer almaktadır.

1. *Sosyal rollerin zaman içerisindeki değişimini inceler.*
2. *Sosyal, kültürel ve tarihî bağların toplumsal birlikteliğin oluşmasındaki yerini ve rolünü analiz eder.*
3. *Toplumda uyum içerisinde yaşayabilmek için farklılıklara yönelik ön yargıları sorgular.*
4. *Toplumsal birlikteliğin oluşmasında sosyal yardımlaşma ve dayanışmayı destekleyici faaliyetlere katılır.*
5. *Bir soruna getirilen çözümlerin hak, sorumluluk ve özgürlükler temelinde olması gerektiğini savunur (MEB, 2023).*

Başarı testinin geliştirilebilmesi için öncelikle bu kazanımların MEB'e bağlı ortaokullarda kullanılan iki farklı ders kitabında nasıl ele aldığı incelenmiştir. Bu kitaplara ek olarak farklı yayınevlerinin hazırladığı konu anlatım kitapları da gözden geçirilmiştir. Ders ve konu anlatım kitaplarının yanında ilgili kazanımlarla ilgili farklı yayın evleri tarafından hazırlanan soru bankası tarzına sahip ve farklı türden soruların bulunduğu kitaplarla MEB'e bağlı farklı ölçme değerlendirme merkezleri tarafından hazırlanan ve EBA üzerinden kullanıcılarla paylaşılan sorular da incelenmiştir.

2- Kazanımlara uygun soruların yazılması ve belirtke tablosunun oluşturulması:

İlgili literatürün incelenmesinden sonra her kazanım için en az altı olmak üzere toplamda 30 soruluk bir madde havuzu oluşturulmuş ve bu soruların belirtke tablosuna göre dağılımı yapılmıştır. Soruların tamamı dört seçenekli çoktan seçmeli yapıya sahiptir. Gerekli test geliştirme ve analiz süreçlerinden sonra nihai testte yer alan 19 sorunun güncellenmiş Bloom taksonomisi (Krathwohl, 2002) dikkate alınarak oluşturulan belirtke tablosuna göre dağılımı Tablo 3.22'de sunulmuştur.

Tablo 3.22. *Akademik Başarı Testi Sorularına İlişkin Belirtke Tablosu*

Bilişsel Düzey / Kazanım	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Analiz	Değerlendirme	Oluşturma
1. Kazanım	M6	M1, M10, M16, M19	-	-	-	-
2. Kazanım	-	-	-	M3, M11, M15	-	-
3. Kazanım	M17	M4, M12	M7	-	-	-
4. Kazanım	M8	M2, M13	M18	-	-	-
5. Kazanım	-	-	-	M5	M9, M14	-
Toplam	**3**	**8**	**2**	**4**	**2**	**-**
%	**15,8**	**42,1**	**10,5**	**21,1**	**10,5**	**-**

3- Hazırlanan soruların uzmanlar tarafından incelenmesi:

Soruların yazımı ve belirtke tablosunun hazırlanmasından sonra toplam 30 soruluk akademik başarı testi kazanımlara göre gruplandırılmış biçimde uzman değerlendirmesine sunulmuştur. Başarı testinin uzmanlarca değerlendirilebilmesi amacıyla içinde yönerge, ilgili kazımlar, belirtke tablosu ve değerlendirme tablosunun yer aldığı uzman değerlendirme formu kullanılmıştır (Ek 14). Değerlendirmede bulunan beş uzmandan üçü sosyal bilgiler eğitimi (iki alan uzmanı ve bir öğretmen), birisi Türkçe eğitimi ve birisi de ölçme ve değerlendirme alanında görev yapmaktadır. Uzmanlara sunulan değerlendirme formunda testin geliştirilme amacı, hedefi ve değerlendirme ölçütleri hakkında bilgi verildikten sonra uzmanlardan her bir madde için *"uygun değil", "düzeltilerek kullanılması uygun"* ve *"mevcut şekliyle kullanılması uygun"* seçeneklerinden birini işaretlemeleri istenmiştir. Uygun değil ve düzeltilerek kullanılması uygun seçeneklerinin işaretlenmesi durumunda gerekçesinin formda mutlaka

belirtilmesi gerektiği uzmanlara hatırlatılmıştır. Uzman değerlendirmelerine ilişkin bilgiler Tablo 3.23'te sunulmuştur. Dil uzmanı tarafından belirtilen düzeltmelerin tamamı önerilen şekilde yapıldığı için tablo diğer dört uzmanın değerlendirmelerine göre hazırlanmıştır.

Tablo 3.23. *Akademik Başarı Testi Sorularına İlişkin Uzman Değerlendirmeleri*

Soru Numarası	Kullanılması Uygun	Düzeltilerek Kullanılması Uygun	Kullanılması Uygun Değil
M1	4	-	-
M2	4	-	-
M3	2	2	-
M4	3	1	-
M5	2	2	-
M6	3	1	-
M7	1	3	-
M8	2	1	1
M9	2	2	-
M10	3	1	-
M11	3	1	-
M12	2	2	-
M13	4	-	-
M14	3	1	-
M15	1	3	-
M16	2	2	-
M17	3	-	1
M18	4	-	-
M19	4	-	-
M20	4	-	-
M21	3	1	-
M22	3	1	-
M23	3	1	-
M24	3	1	-
M25	4	-	-
M26	4	-	-
M27	2	2	-
M28	4	-	-
M29	2	1	1
M30	2	1	1

Uzman değerlendirmeleri sonrasında M29 ve M30 testten çıkarılmıştır. Diğer sorular için belirtilen düzeltmeler mümkün olduğunca yapılarak başarı testi deneme uygulamasına hazır hâle getirilmiştir.

4- Pilot uygulamanın yapılması:

Uzman değerlendirmeleri sonrasında 28 maddeden oluşan testi; açıklık, anlaşılabilirlik, öğrenci düzeyine uygunluk vb. yönlerden değerlendirmek ve uygulama sürecinde ortaya çıkabilecek problemleri önceden tespit etmek amacıyla pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama Birey ve Toplum öğrenme alanını derslerinde daha önce işlemiş olan 6. sınıf düzeyinde iki farklı sınıftan toplam 56 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama

öncesinde test formu aynı kazanıma ait sorular art arda gelmeyecek biçimde düzenlenmiştir. Uygulamadan önce öğrenciler testin uygulama amacı hakkında bilgilendirilmiş, öğrencilerden anlamadıkları kelime ve cümleleri ya da kafalarına takılan noktaları sözlü olarak ifade etmeleri istenmiştir. Pilot uygulama esnasında öğrencilerin belirttiği noktalar araştırmacı tarafından not alınmıştır. Uygulama sonrasında öğrencilerden alınan dönütler uzman değerlendirmeleriyle de karşılaştırılarak M5, M26 ve M27'nin testten çıkarılmasına karar verilmiştir. Öğrencilerin diğer sorular için belirttikleri noktalarda gerekli güncellemeler yapılarak test madde analizi için hazır hâle getirilmiştir.

5- Madde analizi uygulaması ve madde analizlerinin yapılması:

Uzman değerlendirmeleri ve pilot uygulaması sonrasında 25 soruluk test asıl uygulamanın yapılacağı okulun bulunduğu ilçede yer alan iki farklı okulun 6. sınıf düzeyindeki toplam 124 öğrenciye uygulanmıştır. Madde analizi uygulamasının yapıldığı okul ve sınıflara ilişkin bilgiler Tablo 3.24'te verilmiştir.

Tablo 3. 24. *Madde Analizi Uygulamasının Yapıldığı Okul Bilgileri*

Okul Adı	Sınıf Adı	Öğrenci Sayısı
Atakum İmam Hatip Ortaokulu	6/A	19
	6/B	16
	6/C	13
Fatih Sultan Mehmet Ortaokulu	6/B	23
	6/C	26
	6/E	27
	Toplam	**124**

Belirtilen okul ve sınıflarda öğrenim gören toplam 124 altıncı sınıf öğrencisine ait veriler bilgisayar ortamına aktarıldıktan sonra Test Analysis Program (TAP) aracılığıyla analiz edilmiştir. 25 maddelik testin geneline ilişkin veriler Tablo 3.25'te yer almaktadır.

Tablo 3.25. *Akademik Başarı Testi Geneli Madde Analizine İlişkin Veriler*

Değer Türü	Değer
Ortalama Madde Güçlük İndeksi (pj)	0,558
Ortalama Madde Ayırt Edicilik İndeksi (D)	0,408
KR-20	0,730
KR-21	0,699
Standart Hata Ortalaması (KR-20)	2,250
Standart Hata	4,330
Skewness	-0,455
Kurtosis	-0,466
Ortalama Puan	13,96

Değer Türü	Değer
Medyan	15,00
Üst Gruptaki En Düşük Puan	17,00
Alt Gruptaki En Yüksek Puan	11,00
En Düşük Puan	2,00
En Yüksek Puan	23,00

Tablo incelendiğinde madde analizi öncesinde uygulanan 25 maddelik başarı testinin ortalama madde güçlük indeksi (pj=0,558) ve ortalama madde ayırt edicilik indeksi (D=0,408) kabul edilebilir aralıklardadır. Bunun yanında testin iç tutarlılığına ilişkin KR-20 değeri de 0,70 üzerinde bir değere (0,730) sahiptir. Bilindiği gibi başarı testlerinde test geneli için KR-20 puanının 0,70 üzerinde olması testin kullanılabilir olduğunu göstermektedir (Tezbaşaran, 1997).

Akademik başarı testinin genel yapısının yanında testi oluşturan maddelerin de güçlük ve ayırt edicilik açısından analizleri yapılmıştır. Maddelerin güçlük ve ayırt ediciliklerine ilişkin bilgiler Tablo 3.26'da sunulmuştur.

Tablo 3.26. *Akademik Başarı Testi Madde İstatistikleri*

Madde Numarası	Madde Güçlük İndeksi (pj)	Madde Ayırt Edicilik İndeksi (D)	Doğru Sayısı (124 kişiden)	Üst Grup Doğru Sayısı	Alt Grup Doğru Sayısı
M1	0,66	0,34	82	36	17
M2	0,86	0,37	107	41	20
M3	0,85	0,19	105	40	25
M4	0,33	-0,02	41	12	10
M6	0,60	0,45	74	36	13
M7	0,41	0,53	51	29	5
M8	0,81	0,43	101	40	17
M9	0,55	0,25	68	26	12
M10	0,45	0,37	56	26	8
M11	0,64	0,3	79	33	16
M12	0,28	0,21	35	19	8
M13	0,53	0,57	66	37	10
M14	0,51	0,29	63	25	10
M15	0,57	0,5	71	33	9
M16	0,56	0,56	69	33	7
M17	0,65	0,53	80	38	12
M18	0,59	0,57	73	37	10
M19	0,52	0,41	64	29	9
M20	0,71	0,74	88	42	8
M21	0,44	0,46	54	26	5
M22	0,52	0,52	64	35	10
M23	0,63	0,48	78	36	12
M24	0,52	0,67	64	35	5
M25	0,29	-0,05	36	13	12
M28	0,50	0,54	62	32	7

Tablo 3.26'da başarı testi maddelerinin güçlük ve ayırt edicilik indeksleri, maddelerin doğru sayıları ve üst-alt grup doğru sayıları yer almaktadır. Madde güçlüğü bir maddeye verilen doğru cevapların cevaplayıcı sayısına oranı veya yüzdesini ortaya göstermektedir (Baykul, 2021). Madde güçlük değeri 0 ile 1 arasında değer almaktadır. Değerin 1'e yakın olması sorunun kolay; 0'a yakın olması ise zor olduğu anlamı taşımaktadır. Madde güçlüğü açısından 0,85'in üstünde ya da 0,15 altında değere sahip soruların testten çıkarılması ya da düzenlenerek kullanılması testin amacına hizmet edebilmesi açısından önemlidir (Atılgan, 2019; Turgut ve Baykul, 2019). Maddeler üzerinden yapılan analiz sonucunda başarı testinde yer alan M2 ve M3 maddelerinin güçlük indeksleri 0,85'ten büyük olduğu için testten çıkarılmıştır.

Madde ayırt edicilik indeksi bir maddenin ölçülen kazanıma sahip olan öğrencilerle olmayan öğrencileri birbirinden ayırma gücünü belirlemede kullanılmaktadır (Başol, 2019). Madde ayırt edicilik derecelerine ilişkin bilgiler şu şekildedir: 0,40 ve üzeri: Çok iyi madde, ii) 0,30 ile 0,39 arası: İyi madde, iii) 0,20 ile 0,29 arası: Düzeltilmesi gereken madde ve iv) 0,20 ve altı: Testten çıkarılması gereken ya da bütünüyle gözden geçirilmesi gereken madde (Büyüköztürk vd., 2015). Ebel (1965), ayırt edicilik açısından 0,19 altında değere sahip maddelerin testte kullanılmaması, 0,20-0,29 arası değere sahip maddelerin ise düzeltilerek kullanılması ya da testten çıkarılması gerektiğini belirtmiştir (Ebel, 1965, akt. Crocker ve Algina). Bundan dolayı M4, M9, M12 ve M25 maddelerinin ayırt edicilik indekslerine ilişkin puanları kabul edilebilir seviyenin (0,30) altında bulunduğu için testten çıkarılmıştır. M14 ise düzeltilerek kullanılması koşuluyla nihai teste dahil edilmiştir. Akademik başarı testinden altı maddenin çıkarılması sonrasında nihai testi oluşturan 19 madde üzerinden genel analiz tekrarlanmıştır. 19 maddelik başarı testinin geneline ilişkin veriler Tablo 3.27'de yer almaktadır.

Tablo 3.27. *Akademik Başarı Testi Nihai Formunun Genel Madde Analizi*

Değer Türü	**Değer**
Ortalama Madde Güçlük İndeksi (pj)	0,568
Ortalama Madde Ayırt Edicilik İndeksi (D)	0,486
KR-20	0,754
KR-21	0,742
Standart Hata Ortalaması (KR-20)	1,965
Standart Hata	3,961
Skewness	-0,364
Kurtosis	-0,850
Ortalama Puan	10,79
Medyan	11,00

Değer Türü	Değer
Üst Gruptaki En Düşük Puan	14,00
Alt Gruptaki En Yüksek Puan	8,00
En Düşük Puan	2,00
En Yüksek Puan	18,00

Tablo incelendiğinde kullanıma hazır durumdaki 19 maddelik başarı testinin ortalama madde güçlük indeksi (pj=0,568) ve ortalama madde ayırt edicilik indeksi (D=0,486) kabul edilebilir aralıklardadır. Bunun yanında testin iç tutarlılığına ilişkin KR-20 değeri de 0,70 üzerinde bir değere (0,754) sahiptir. Görüldüğü gibi KR20 ve diğer ölçütler açısından başarı testinin sahip olduğu puanlar kabul edilebilir aralıklarda yer almaktadır. Dolayısıyla hazırlanan başarı testinin kullanım için gerekli koşulları sağladığı söylenebilir.

3.3.4. Yardımseverlik Değerine İlişkin Görüşme Formu

Çalışma kapsamında deney ve kontrol gruplarından YEÖ puanları dikkate alınarak seçilen öğrencilerin yardımseverlik değerine ilişkin görüşlerini belirleyebilmek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmış ve kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda en sık kullanılan veri toplama aracı olan görüşmenin amacı, bireyin iç dünyasına girmek ve ele alınan konu hakkındaki bakış açısını anlamaktır (Patton, 1987; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Yarı yapılandırılmış görüşmelerin amacı ise incelenen konuyla ilgili katılımcıların düşüncelerini, duygularını ve deneyimlerini ortaya çıkarmaktır (Merriam, 2018). Sorulacak soruların önceden belirlendiği yapılandırılmış görüşmelerin aksine yarı yapılandırılmış görüşmelerde araştırmacı açık uçlu sorularla katılımcının ilgili konu hakkındaki düşüncelerini ortaya çıkarmayı amaçlar. Bu amaca ulaşmak için görüşmenin ilerleyişine göre sonda ya da ayrıntılı sorulara başvurabilir (Chadwick, vd., 1984; Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Kullanılacak görüşme formunun hazırlanmasında öncelikle yardımseverlikle ilgili literatür gözden geçirilmiştir. Devamında ise ilgili literatür ve görüşmenin amaçları doğrultusunda soru havuzu oluşturulmuştur. Soruların amaca hizmet edip etmediği, öğrencilerin düzeyine uygun olup olmadığı gibi noktalarda görüş ve değerlendirme almak için uzman değerlendirmesine başvurulmuştur. Bu amaçla üç alan eğitimi uzmanından değerlendirme formu (Ek 12) aracılığıyla görüş alınmıştır. Uzman değerlendirmeleri sonrasında görüşme formundan üç soru çıkarılmış ve bazı sorularda düzenleme yapılmıştır. Hazırlanan dokuz soruluk görüşme formu bir dil uzmanı tarafından incelendikten ve dil uzmanınca belirtilen düzeltmeler de yapıldıktan sonra çalışma grubunda yer alamayan beş öğrenciye pilot olarak uygulanmıştır. Bu aşamada öğrencilerin soruları anlayıp anlayamadığı ya da verilen

cevapların sorulan soruyla ilgili olup olmadığı test edilmiş ve iki soruya sonda sorular eklenmiştir. Bu aşamaların sonunda yardımseverlik değerine ilişkin görüşme formu dokuz temel soru ve sonda sorularla kullanıma hazır hâle getirilmiştir (Ek 11). Görüşme formunda yardımseverliğin tanımlanması, çeşitleri, topluma katkısı ve yardımseverliğin nitelikleri gibi başlıklara hitap eden sorulara yer verilmiştir.

3.3.5. Uygulama Sürecine İlişkin Görüşme Formları

Çalışma kapsamında deney gruplarında yer alan öğrencilerin dijital çizgi roman hazırlama ve eğitici çizgi roman okuma odaklı iki farklı uygulama sürecine ilişkin görüşlerini belirleyebilmek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmış ve kullanılmıştır. Bu doğrultuda DG 1 ve DG 2 için içerik olarak benzer soruları içeren iki farklı görüşme formu hazırlanmıştır. Kullanılacak görüşme formlarının hazırlanmasında öncelikle deneysel uygulama içeren farklı çalışmalarda, katılımcıların süreçle ilgili görüşlerini almak için kullanılan görüşme formları incelenmiştir. Devamında ise bu formlar ile çalışmanın uygulama süreci göz önünde bulundurularak soru havuzu oluşturulmuştur. Hazırlanan soruların amaca hizmet edip etmediği, öğrencilerin düzeyine uygun olup olmadığı gibi noktalarda görüş ve değerlendirme almak için uzman değerlendirmesine başvurulmuştur. Bu amaçla üç alan eğitimi uzmanından değerlendirme formu (Ek 17) aracılığıyla görüş alınmıştır. Uzman değerlendirmeleri sonrasında görüşme formlarında yer alan bazı sorularda düzenleme yapılmış ve birer soru formlardan çıkarılmıştır. Hazırlanan 10 soruluk görüşme formu bir dil uzmanı tarafından incelendikten ve dil uzmanınca belirtilen düzeltmeler de yapıldıktan sonra çalışma grubunda yer alamayan üç öğrenciye pilot olarak uygulanmıştır. Bu aşamada öğrencilerin soruları anlayıp anlayamadığı test edilmiştir. Bu aşamaların sonunda uygulama sürecine ilişkin görüşme formu 10 temel soru ve sonda sorularla kullanıma hazır hâle getirilmiştir (Ek 15 ve Ek 16). Görüşme formlarında uygulama sürecinin beğenilen ve beğenilmeyen yönleri, sürecin sağladığı katkılar, süreçte yaşanan sorunlar ve sürece ilişkin değişiklik önerileri gibi başlıklara hitap eden sorulara yer verilmiştir.

3.3.6. Gözleme İlişkin Video ve Fotoğraf Kayıtları

Çalışma kapsamında kullanılan veri toplama araçlarından biri gözlemdir. Gözlem, herhangi bir ortamda ya da kurumda oluşan davranışı ayrıntılı olarak tanımlamak ve betimlemek amacıyla kullanılan bir veri toplama aracıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). İnsanların yaptıklarını söyledikleri ile yaptıkları farklılaşabilmektedir. Gözlem ise yapılan ve

söylenilen arasındaki farklılığı belirlemede kullanılabilecek etkili bir yoldur (Robson, 2002). Nitel araştırmalarda temel veri toplama araçlarından biri olan gözlem, araştırma ortamını betimlemekte, ilk elden veri sağlamada, katılımcıların doğal ortamdaki davranışlarını yorumlamakta ve bu ortamı deneyimleyerek anlamakta araştırmacıya değerli bilgiler sunmaktadır (Patton, 2014; Merriam, 2018). Bunun yanında sözel olmayan ve davranışlarla kendini gösteren verilerin elde edilmesinde de gözlemden yararlanmak mümkündür (Bailey, 2007). Bu bilgilerden hareketle gözlemin diğer veri toplama tekniklerine göre araştırmacılara sağladığı avantajlar şu şekilde ifade edilebilir: (i) Katılımcıların etkileşimde bulunduğu bağlamı daha iyi kavrama, (ii) doğrudan deneyimlere ulaşma, (iii) gözden kaçan gerçekleri açığa çıkarma ve (iv) katılımcıların görüşmelerde değinmekten kaçınabilecekleri konuları belirleme.

Çalışmada gözlemin sağladığı avantajları kullanmak ve özellikle uygulama sürecine ilişkin öğrenci görüşlerini desteklemek amacıyla gözlem verilerinden yararlanılmıştır. Araştırmanın uygulama sürecini araştırmacı yürüttüğü ve dolayısıyla ortamın bir parçası olduğu için gözlem sürecinde araştırmacı aktif katılımcı olarak gözlemci konumunda bulunmuştur. Araştırmacı uygulama sürecinde aktif rol aldığı ve sınıfın öğretmeni konumunda bulunduğu için gözlem verilerin elde edilmesinde video kayıtlarından ve fotoğraflardan yararlanılmıştır. Bu doğrultuda DG 1 ve DG 2'de yürütülen uygulama sürecinin video kayıtlarını almada iki farklı kamera kullanılmıştır. Kameralar sınıflara, öğrencileri görebilecek şekilde konumlandırılmıştır. Bunun yanında uygulama sürecinin betimlenmesinde önemli olarak nitelendirilebilecek anlar fotoğraflanarak kaydedilmiştir.

3.3.7. Yansıtıcı Öğrenci Günlükleri

Araştırmanın nitel veri toplama araçlarından biri yansıtıcı öğrenci günlükleridir. Yansıtıcı günlükler, bireyin öğrenme sürecine yönelik kendi değerlendirmesinin yazılı belgeleri olarak tanımlanmaktadır (Uslu, 2009). Eğitim ortamlarında yansıtıcı günlükler, öğrencilerin kendi öğrenmelerini anlamalarını, öğrenme süreçlerini izlemelerini, öz değerlendirme yapmalarını, derse katılım ve motivasyonlarını artırmalarını ve süreçle ilgili düşüncelerini ifade etmelerini sağlamak amacıyla kullanılmaktadır (Moon, 2013). Bu çalışmada da deney grubundaki öğrencilerin uygulama sürecindeki deneyimlerini, öğrenmelerini ve duygularını belirlemek için yansıtıcı öğrenci günlüklerinden yararlanılmıştır. Günlüklerin hazırlanmasında, literatürdeki örnekler incelenmiş ve bu doğrultuda geliştirilen form, Türkçe eğitimi, sosyal bilgiler eğitimi ve eğitimde ölçme ve değerlendirme alanlarında görevli üç uzman tarafından

değerlendirilmiştir. Uzmanların önerileri doğrultusunda yapılan düzenlemelerden sonra form kullanıma hazır hâle getirilmiştir (Ek 19). Hazırlanan bu formda öğrencilere, derste neler öğrendiklerine, hoşlarına giden veya gitmeyen yönlere ve zorlandıkları konulara yönelik sorular sorulmuştur. Ayrıca, öğrencilerin dersi 1 ile 10 arasında puanlayabilecekleri bir bölüm de yansıtıcı günlüğe eklenmiştir. Hazırlanan yansıtıcı günlükler, beş haftalık uygulama süreci boyunca her hafta öğrenciler tarafından doldurulmuş ve araştırmacı tarafından toplanmıştır.

3.3.8. Çalışma Yaprakları

Araştırmanın beş haftalık uygulama sürecinde deney gruplarında yer alan öğrenciler için ilgili temalara hitap eden çalışma yaprakları hazırlanmıştır (Ek 20 ve Ek 21). Çalışma yapraklarının hazırlanmasında iki alan uzmanı görüşüne başvurulmuştur. Uzman değerlendirmeleri doğrultusunda her hafta ve grup için ayrı ayrı hazırlanan çalışma yaprakları ilgili hafta sonunda öğrencilere dağıtılmıştır. Çalışma yapraklarının genelinde açık uçlu üç ya da dört soru yer almaktadır. Bu sorular yardımseverlikle ilgili belirlenen başlıklar hakkında çizgi romanların ne anlattığı, hangi mesajı verdiği gibi konulara odaklanmaktadır. Çalışma yapraklarından elde edilen veriler, öğrencilerin yardımseverlikle ilgili görüşlerini ve gözlem verilerini desteklemek amacıyla kullanılmıştır.

3.4. Uygulama Sürecinin Tasarlanması ve Yürütülmesi

Bu başlık altında öncelikle uygulama süreci öncesinde yapılan hazırlıklar başlıklar hâlinde sunulmuş devamında uygulama sürecinin yürütülmesi hakkında bilgi verilmiştir.

3.4.1. Uygulama Sürecinin Tasarlanması

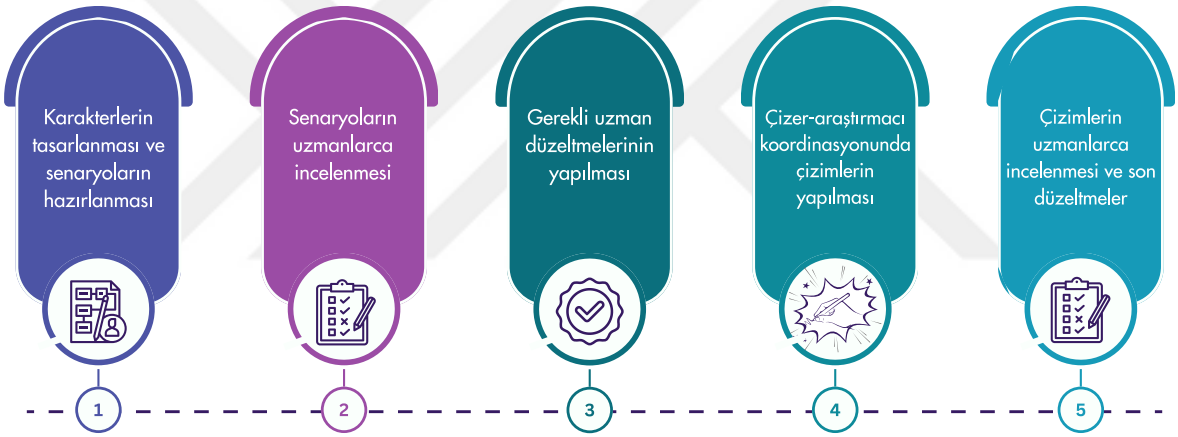
3.4.1.1. Yardımseverlikle İlgili Ele Alınacak Temaların Belirlenmesi

Uygulama sürecinde öğrencilerin yardımseverlikle ilgili okuyacakları ve hazırlayacakları çizgi romanlarda ele alınacak temaların belirlenmesinde ilgili literatürden yararlanılmıştır. Temaların belirlenmesi sürecinde, YEÖ'nün geliştirilmesinde yararlanılan kaynaklar başta olmak üzere birçok kaynak ve doküman incelenmiştir. Yardımseverliği ele alan tez, makale, bilimsel kitap ve ansiklopediler gibi bilimsel kaynaklar, yardımseverlik konulu etkinlik ve rehber kitapları, yardımseverlik konulu çizgi romanlar, romanlar ve hikâyeler gibi edebi ürünler bu süreçte incelenen kaynak metinler olmuştur. Literatür incelemesi sonrasında yardımseverlikle ilgili beş tema belirlenmiştir. Bu temalara Şekil 3.8'de yer verilmiştir.

Şekil 3.8. *Yardımseverlikle İlgili Belirlenen Temalar*

3.4.1.2. Yardımseverlikle İlgili Çizgi Romanların Hazırlanması

Yardımseverlikle ilgili çizgi romanlarda ele alınacak temaların belirlenmesinden sonra DG 2'de kullanılacak eğitici çizgi romanların hazırlık süreci başlamıştır. Eğitici çizgi romanların hazırlanmasında izlenen adımlar Şekil 3.9'da yer almaktadır.



Şekil 3.9. *Eğitici Çizgi Romanların Hazırlanmasında İzlenen Adımlar*

3.4.1.2.1. Karakterlerin Tasarlanması ve Senaryoların Hazırlanması

Çizgi roman hazırlığında öncelikle hikâyelerin ana karakterleri (kahramanları) ve bu karakterlerin özellikleri çizerle birlikte belirlenmiştir. Bu doğrultuda Kayra ve Zeynep isimlerinde birisi erkek diğeri kız olan iki ana karakter oluşturulmuştur.

Kayra: 13-14 yaşlarında, esprili ve olaylara eğlenceli bir bakış açısıyla yaklaşan bir çocuk. Duyarlı, yardımsever ve haksızlık karşısında sessiz kalmayan, enerjisi yüksek bir yapısı var.

Zeynep: 13-14 yaşlarında, olgun ve anlayışlı bir kişiliğe sahip. Yüksek empati becerisine sahip, başkalarını çok iyi anlayabiliyor ve yardıma ihtiyaç duyanlara destek olmaktan çekinmiyor.

Çizgi romanlarda bu ana karakterlerin yanında bazı yan karakterlere ve kötü karakterlere de yer verilmiştir. Ana karakterlerin oluşturulmasından sonra araştırmacı tarafından ele alınan her bir tema için senaryo hazırlanmıştır. Senaryolar hazırlanırken uygulama sürecinin yürütüleceği 6. sınıf sosyal bilgiler dersi Birey ve Toplum öğrenme alanı kazanımları da göz önünde bulundurulmuş ve senaryoların kazanımlarla bütünleşik olmasına mümkün olduğunca özen gösterilmiştir. Örneğin kültürümüzü oluşturan unsurlara ilişkin kazanım haftasında kullanılacak çizgi romanlarda gelenek-göreneklerimize, yöresel yemeklere ve halk oyunlarına yer verilmiştir. Yine farklılıklara saygıya hitap eden kazanım haftasında kullanılacak çizgi romanlarda özel gereksinimli bireylerin toplumdaki yerine değinilmiştir.

3.4.1.2.2. Senaryoların Uzmanlarca İncelenmesi

Temalar doğrultusunda hazırlanan her senaryo öncelikle iki alan uzmanı ve bir rehberlik ve psikolojik danışman incelemesine sunulmuştur. Senaryolara ilişkin uzman değerlendirmelerinin alınmasında "Senaryo Değerlendirme Formu" (Ek 22 ve Ek 23) kullanılmıştır. Alan uzmanları senaryoları verilmek istenen mesajı aktarmak için yeterli olup olmadığı, öğrenci seviyesine uygun olup olmadığı gibi noktalarda inceleyerek dönüt sağlamışlardır. Rehberlik ve psikolojik danışma alanı uzmanı ise senaryoları öğrenciler için psikolojik açıdan uygun olup olmadığı, öğrenciler için psikolojik sorunlara sebebiyet verecek içerik barındırıp barındırmadığı gibi noktalarda inceleyerek dönüt sağlamışlardır.

3.4.1.2.3. Gerekli Uzman Düzeltmelerinin Yapılması

Uzmanlardan gelen değerlendirmeler dikkatlice incelenmiş ve önerilen değişiklikler listelenmiştir. Bu aşamada uzmanlar tarafından ortak olarak dile getirilen değişiklik önerileri öncelikli olarak ele alınmıştır. Senaryolar uzman değerlendirmeleri dikkate alınarak düzenlenmiş ve güncellenmiştir. Ayrıca senaryoda önemli değişiklik gerektiren düzeltme önerileriyle ilgili yapılan değişiklikler ilgili düzeltme önerisinde bulunan uzmana çizim öncesinde sunularak onayı alınmıştır.

3.4.1.2.4. Çizer-Araştırmacı Koordinasyonunda Çizimlerin Yapılması

Senaryoların çizim için hazır hazır hâle getirilmesinden sonra araştırmacı senaryoları aşamalı olarak çizere iletmiştir. Araştırmacı bu aşamada bazı sahne tasvirleri, görüntü açısı, yüz ifadesi gibi betimlemeler hakkındaki isteklerini de yazılı olarak belirtmiştir. Çizer, ilgili senaryoya ait taslak çizimleri hazırladıktan sonra araştırmacıya göndermiştir. Araştırmacı taslak çizgi romanları içerik ve dil açısından inceleyerek yapılması gereken düzeltmeleri ve değişiklikleri çizere bildirmiştir. Çizer araştırmacıdan gelen dönütleri de dikkate alarak çizgi romanların çizimini tamamlamış ve araştırmacıya iletmiştir. Bu süreç beş senaryo için de tekrar edilmiştir. Çizgi romanların çizim sürecinde araştırmacı ve çizer devamlı iletişim hâlinde kalarak süreci yürütmüşlerdir. Bunun yanında son üç senaryonun çizimi ilk iki senaryonun çizimini yapan çizerden kaynaklı sebeplerden dolayı farklı bir çizer tarafından yapılmıştır.

3.4.1.2.5. Çizimlerin Uzmanlarca İncelenmesi ve Son Düzeltmeler

Çizimi tamamlanan her senaryo tekrar iki alan uzmanı incelemesine sunulmuştur. Uzmanlardan gelen düzeltmeler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak çizimlere son hâli verilmiş ve bu süreç her senaryo için tekrarlanarak çizgi romanlar okumaya hazır hâle getirilmiştir. Bütün temalara ait çizimlerin tamamlanmasının akabinde kitapçıkların kapak tasarımları ve başlıklandırmaları yapılarak çizim süreci tamamlanmıştır. Hazırlanan eğitici çizgi romanların kapak sayfalarına Görsel 3.2'de yer verilmiştir.

Görsel 3.2. *Hazırlanan Çizgi Romanların Kapak Sayfaları*

Çizgi roman hazırlama adımları sonrasında kullanıma hazır hâle getirilen beş çizgi romanın isimleri ve konu özetlerine ilişkin bilgiler şu şekildedir:

A. Kayra ve Zeynep ile Güneşle Gelen Müjde *(Arkadaşlara ve Yakınlara Yardım)*:

Kayra ve Zeynep, arkadaşları Mert'in üzgün ve dalgın olduğunu fark eder. Mert'in annesinin acil kalp ameliyatına ihtiyacı olduğunu, ancak babasının bu masrafları karşılayamadığını öğrenirler. Arkadaşlarıyla birlikte Mert'e yardım etmek için para toplama kampanyası düzenlerler; sosyal medyadan destek alır, belediye başkanı ve iş insanlarından yardım toplarlar. Tüm çabalara rağmen gerekli miktara ulaşamadan umutları azalan çocuklara, mahallenin bilge büyüğü Sabri Amca yardım eder. Sabri Amca, kalp hastalığından kaybettiği kızının anısına, kızının oğlu ve kendisinin de torunu olan kalp doktorunun ameliyatı üstlenmesini sağlar. Mert'in annesi sağlığına kavuşur; çocuklar bu deneyimle dostluğun ve yardımlaşmanın değerini anlarlar. Bu çizgi romanda, yakınlara ve arkadaşlara zor zamanlarında yardım etmenin önemi vurgulanır.

B. Kayra ve Zeynep ile Dert Ortağı *(Manevi Yardım)*:

Orhan Öğretmen, öğrencilerine sosyal, kültürel ve tarihi bağların toplumsal birlikteliğin sağlanmasındaki önemini anlatır ve "Bizi bir arada tutan unsurlardan birini inceleyin," diyerek üç kişilik gruplar hâlinde ödev vermeye karar verir. Sınıfa yeni gelen, sessiz ve içine kapanık Yılmaz'ı gruplarına dahil etmek istemeyen bazı çocuklar ona alaycı davranışlarda bulunur. Kayra ve Zeynep, Yılmaz'a destek olmaya karar vererek onu gruplarına davet ederler. Üçü, çalışacakları konuyu belirlemek için düğün ve fuar gezisi yapmayı planlar. Yılmaz, ilk kez bu etkinlikte arkadaşlarıyla zaman geçirir, ancak nereli olduğu sorulunca içten bir hüzünle Hataylı olduğunu ve memleketinin künefesiyle ünlü olduğunu söyler. Daha sonra Sabri Amca'yı ziyarete giden çocuklar Sabri Amca'nın da önerisiyle, Yılmaz'ın ailesini ziyaret etme kararı alırlar. Yılmaz'ın annesi Yasemin Hanım, çocukların ziyaretine çok sevinir; taşındıklarından beri Yılmaz'ın içine kapanık olduğunu ve Hatay'da yaşanan depremde akrabalarını kaybetmenin onu derinden etkilediğini açıklar. Sınıfta dışlanmanın da Yılmaz'ın çekingenliğini artırdığını söyler. Kayra ve Zeynep, Yılmaz'ın bu hassasiyetini daha iyi anlar ve ona daha fazla destek olma kararı alırlar. Bu çizgi romanda, gerçek dostluğun önemi ile bireylerin zor zamanlarında birbirine manevi anlamda destek olmanın önemi vurgulanır.

C. Kayra ve Zeynep ile Penceredeki Mucize *(Özel Gereksinimlilere Yardım)*:

Bu senaryoda, Kayra ve Zeynep mahallede parkta oynarken kendilerini sürekli uzaktan izleyen, Asperger Sendromu olan Mine ile arkadaş olmaya çalışır. İlk başta Mine, iletişim kurmakta zorlandığı ve parkta diğer çocuklar tarafından yanlış anlaşıldığı için çekingen

davranır. Kayra ve Zeynep, Mine'nin durumunu daha iyi anlamak adına kütüphanede Asperger Sendromu hakkında bilgi edinirler ve arkadaşları hakkında daha hassas bir tavır geliştirirler. Mine'yi parka davet ettiklerinde ise diğer çocuklardan biri olan Erol'un alaycı ve küçümseyici davranışları nedeniyle Mine üzülür ve kendini geri çeker ve evine kapanır. Kayra ve Zeynep, Mine'yi teselli etmek için onun evine gittiklerinde Mine'nin resim yapma yeteneğini fark eder. Bu sırada düzenlenen bir resim yarışması olduğunu ve Mine'nin de kesinlikle bu yarışmaya katılması gerektiğini söylerler. Mine'nin çok güzel resim yapmasına rağmen yarışmaya katılmak istemediğini öğrenen Zeynep ve Kayra, Mine'den habersiz onun resmi ile Zeynep adına yarışmaya katılırlar ve Mine'nin resmi yarışmayı kazanır. Kendi resminin yarışmayı kazandığını gören Mine çok şaşırır. Ödülü almak için sahneye çıkan Zeynep, bu resmin aslında Mine'ye ait olduğunu ve bazılarının duyarsız davranışlarından dolayı yarışmaya katılmak istemeyince onun resmi ile yarışmaya katıldığını açıklar. Sonrasında ise Mine'yi sahneye davet ederek ödülü asıl sahibine teslim eder. Bu davranış, Mine'ye kendini değerli hissettirirken, Asperger sendromuna dair farkındalığın artmasına da katkıda bulunur. Ayrıca, Erol gibi başkalarını dışlayan çocukların da ders çıkarmasına vesile olur. Son sahnede Mine'nin sahneye çıkıp teşekkür etmesi ve arkadaşlarına sarılması ile herkes duygu dolu anlar yaşar. Bu çizgi romanda, özel gereksinimli bireylere karşı anlayışlı ve yardımsever olmanın önemi vurgulanır.

D. Kayra ve Zeynep ile Köyde Bir Gece *(Sosyal Yardımlaşma ve Yardımlaşma Kuruluşları)*:

Çanakkale gezisine çıkan Kayra, Zeynep ve sınıf arkadaşlarının bulunduğu otobüs, bir köy yolu üzerinde bozulur. Köyün muhtarı Necip Amca, otobüsteki öğrenci ve öğretmeni köylerine davet ederek, misafirhanelerinde ağırlamak ister. Necip Amca ile köye gelen gezi ekibi köy okulunun tamiri gibi köydeki bütün işlerin el birliğiyle ve ortaklaşa yapıldığını görünce hem şaşırırlar hem de bu durum hoşlarına gider. Öğrenciler ve öğretmen de köydeki bazı işlerin ucundan tutarak işlerin hızlıca halledilmesine katkıda bulurlar. Necip Amca, köy halkının yıllardır el birliğiyle yaptığı sosyal yardımlaşma ve dayanışma kültürünü çocuklara anlatır. Muhtar, gençlerin eğitimine de katkı sağlayan bir yardım kuruluşunun köyde var olduğunu, köylünün birleşerek sosyal sorumluluk projelerini gerçekleştirdiğini paylaşır. Bu sırada köylünün ortaklaşa yaptığı işlere destek olmayan ve herkesin kendi işini kendisinin halletmesi gerektiğini düşünen Salih'i görürler. Gece, gezi ekibi ile onları ağırlayan köy halkı misafirhanede birlikte yemek yerken Salih'in evinde bir yangın çıkar. Tüm köylüler ve onlara yardım eden öğrenciler, yardımlaşma ruhuyla yangını söndürmek için el birliğiyle çalışır. Salih, yardıma koşan köylülerden özür diler ve birlik içinde hareket etmenin önemini anladığını

söyler. Çocuklar köyden ayrılırken, köylülerle vedalaşır ve köy halkının onlara gösterdiği toplumsal yardımlaşma ve dayanışma örneklerinden çok şey öğrendiklerini ifade ederler. Bu çizgi romanda, sosyal yardımlaşma ve yardımlaşma kuruluşlarının problemlerin çözümü ve ihtiyaçların karşılanmasındaki kolaylaştırıcı rolü vurgulanır.

E. Kayra ve Zeynep ile Gerçek Yardımseverler *(Yardımseverliğin Nitelikleri)*:

Bir deprem sonrası afetzedelere yardım toplama süreci, yardımseverliğin gerçek anlamının anlaşılması için bir zemin sunar. Kayra ve Zeynep ile sınıf arkadaşları, öğretmenlerinin de teşvikiyle çevrelerinden yardım toplamak için seferber olur. Çeşitli evlere gidip destek topladıkça insanların zor durumda olanlara yardım etmek için ellerinden geleni yaptıklarını görerek duygulanırlar. Çocuklar, büyük bir özveriyle yardım toplarlar ve topladıkları malzemeleri bir yardım merkezine götürürler. Ancak, yardım toplama merkezindeki genç gönüllüler Tekin ve Yeliz, yardımı gösterişe dönüştürerek sosyal medyada paylaşım yarışına girerler, yardımları haberleştirmek için gelen muhabirlere kendilerini ön plana çıkaracak demeçler verirler ve toplanan yardımları kendi amaçları doğrultusunda kullanmaya çalışırlar. Ancak, kendisine yardım kolisi verilen depremzede bir teyze kendisine yapılan yardımla ilgili fotoğrafların Tekin ve Yeliz tarafından sosyal medyada paylaşıldığını öğrenince çok üzülür ve aldığı yardım kolisini geri iade eder. Tekin ve Yeliz, yarım toplama merkezi müdürü, öğretmen, Kayra ve Zeynep'in rehberliğinde yaptıkları hataların farkına varırlar. Gençler yardım etmenin asıl amacının gösteriş yapmak değil, ihtiyacı olanlara içtenlikle, gizlice ve onları incitmeden yardım etmek olduğunu anlarlar. Gerçek yardımseverliğin ne anlama geldiğini öğrenen gençler, bundan sonraki yardımlarında daha dikkatli ve içten olmaya karar verirler. Bu çizgi romanda, yardımseverliğin karşılık beklemeden, karşıdakini kırmadan ve gizli şekilde yapılması gerektiği vurgulanır.

3.4.1.3. Deney Grupları İçin Ders Planlarının Hazırlanması

Ders planı, dersin işleneceği konu örüntüsünü, kazanımları, deneyleri, tartışma sorularını, ödev ve projeleri, uygulama çalışmalarını ve gerekli araç-gereçleri içeren; ders öğretmenleri ile zümre ve şube öğretmenlerinin katkısıyla önceden hazırlanan bir plândır (MEB, 2024c). Diğer bir ifadeyle ders planı, bir öğretmenin neyi, nasıl, ne şekilde öğreteceğini ve öğrettiklerini hangi yöntemlerle ölçüp değerlendireceğini gösteren bir kılavuzdur. Bu planlar bir ya da birkaç saatlik ders boyunca öğrencilere kazandırılmak istenen bilgi ve becerileri sistematik biçimde yapılandırmasından dolayı ders sürecinin etkin yönetimine katkı sağlar

(Taşpınar, 2017). Bu bilgiler doğrultusunda deney gruplarında yürütülecek derslere ait ders planları uygulama süreci öncesinde hazırlanmıştır (Ek 24 ve Ek 25). Ders planlarının hazırlanmasında mevcut kazanımlar dikkate alınarak yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda hareket edilmiştir. Planlar hazırlanırken deney grupları ile kontrol grubu arasında yalnızca çizgi roman kullanımından kaynaklı farklılıkların olmasına özen gösterilmiştir. Dolayısıyla çizgi roman hazırlama ya da okumaya dayalı içerikler haricinde gruplarda yürütülen ders içeriklerinin farklılaşmadığını söylemek mümkündür.

Ders planlarında yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda öğrencilerin aktif katılımını sağlayacak soru-cevap, tartışma, beyin fırtınası, arkası yarın, senaryo oluşturma, senaryo tamamlama ve canlandırma gibi yöntem ve tekniklere sıklıkla yer verilmiştir. Bu yöntem ve teknikler video, karikatür ve fotoğraf başta olmak üzere kazanımla ilgili çok sayıda görsel unsurla desteklenmiştir. DG 1'e ait ders planlarında yaklaşık iki ders saati kazanımın işlenmesine, yaklaşık bir ders saati ise yardımseverliğin ilgili temasına ait dijital çizgi romanın öğrenciler tarafından hazırlanmasına ayrılmıştır. DG 2'ye ait ders planlarında ise yaklaşık iki ders saati kazanımın işlenmesine, yaklaşık bir ders saati de yardımseverliğin ilgili temasına ait eğitici çizgi romanların kullanımına ayrılmıştır. Önceki başlıklarda da belirtildiği üzere ders planları hazırlanırken ilgili kazanım ve yardımseverlikle ilgili çizgi roman temalarının mümkün olduğunca bütünleştirilmesine özen gösterilmiştir.

3.4.1.4. Pilot Uygulamanın Yapılması

Pilot uygulamalar, geliştirilen ürünlerin ya da hazırlanan eğitim paketinin gerçek sınıf ortamında işe yarayıp yaramadığını test etmek ve ürünün geçerlik ve güvenirliğini artırmak amacıyla yapılan deneme çalışmalarını içerir (Oliva ve Gordon, 2018). Bu uygulamalar sayesinde araştırmacılar geliştirilen ürün ya da içerikle ilgili asıl uygulama sürecinde ortaya çıkabilecek eksiklik ya da aksaklıkları önceden deneyimleyerek bunların giderilmesine yönelik önlem alma ve değişiklik yapma imkânı bulmaktadır. Bu bilgilerden hareketle çalışma kapsamında dijital çizgi roman hazırlama ve eğitici çizgi roman okuma odaklı iki farklı deneysel uygulama sürecinin pilot uygulaması yapılmıştır. Pilot uygulama her iki deneysel uygulama süreci için de haftada üç ders saati olmak üzere iki hafta sürmüştür. Pilot uygulamanın yürütüleceği okul ve sınıflar seçilirken bu okulun ve sınıfların asıl uygulamanın yapılacağı okul ve sınıflar ile benzer niteliklere sahip olmasına dikkat edilmiştir. Bu doğrultuda okulun bulunduğu ilçe, kullanılabilir bilgisayar sayısı, internet altyapısı, okulun türü ve

sınıflardaki öğrenci sayıları gibi ölçütler dikkate alınmıştır. Bu ölçütler doğrultusunda Samsun ili Atakum ilçesinde bulunan bir ortaokulun 6. sınıf düzeyindeki iki şubesi pilot uygulama sınıfları olarak belirlenmiştir. Bu şubelerden birinde 21, diğerinde 23 öğrenci bulunmaktadır. Belirlenen sınıfların öğretmenlerinin çizgi roman hazırlama konusunda tecrübe sahibi olmamalarından dolayı pilot uygulama süreci araştırmacı tarafından yürütülmüştür.

Pilot uygulama sürecinde araştırmacı tarafından alınan gözlem notları, sürecin işleyişi ve öğrencilerin geri bildirimlerinden hareketle asıl uygulama sürecine ilişkin bazı değişikliklerin yapılması gerektiği görülmüştür. Pilot uygulama sırasında tespit edilen bazı sorunlar ve bunların giderilmesi için alınan önlemler şu şekilde olmuştur: Öğrencilerin çizgi roman hazırlama konusunda tecrübesiz olmalarından dolayı çizgi roman hazırlama için ayrılan sürenin kendilerine yetmediği belirlenmiştir. Bu sorunun giderilebilmesi amacıyla dijital çizgi roman hazırlayacak olan deney grubuna uygulama süreci öncesinde çizgi roman hazırlama eğitimi verilmesi kararlaştırılmıştır. Çizgi roman okuyan deney grubundaki bazı öğrencilerin daha önce çizgi roman okumadıkları, bundan dolayı çizgi romanın okuma yönü, balonların anlamları gibi noktalarda bilgilendirilmeleri gerektiği anlaşılmıştır. Bu doğrultuda çizgi roman okuyacak deney grubu öğrencilerine uygulama süreci öncesinde çizgi roman ve çizgi roman dili hakkında bilgilendirme yapılmasına karar verilmiştir. Pilot uygulama süreci sonrasında yapılan bu değişikliklerle birlikte deneysel uygulama sürecinin planlanması tamamlanmıştır.

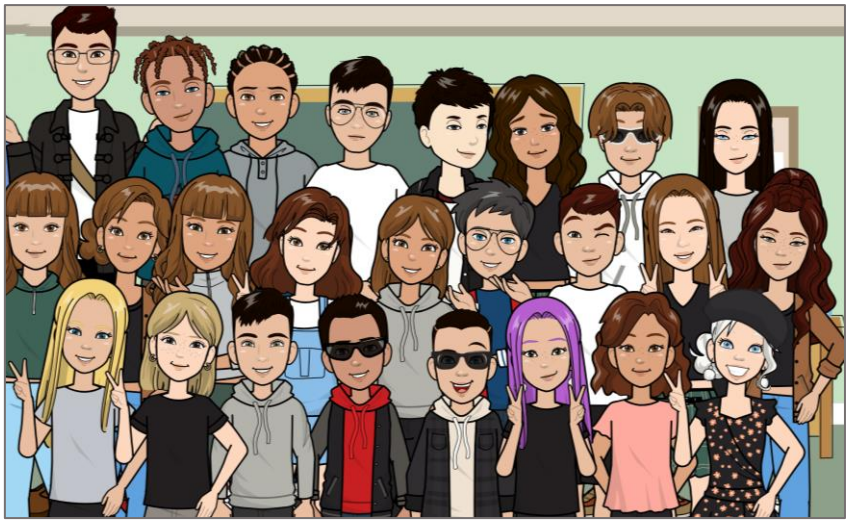
3.4.1.5. DG 1 İçin Çizgi Roman Hazırlama Eğitimi Verilmesi

Uygulama sürecinde dijital çizgi roman hazırlayacak olan DG 1 öğrencilerinin çizgi roman ve çizgi roman hazırlama konusunda bilgi ve deneyim kazanmaları amacıyla bir eğitim planlanmıştır. Eğitim planı hazırlanırken çizgi romanlar konusunda da çalışmaları bulunan bir sosyal bilgiler eğitimi uzmanının görüşlerine başvurulmuştur. Bu eğitim haftada üç saat olmak üzere üç hafta sürmüştür. Araştırmacı bu eğitim öncesinde Pixton aracı üzerinden sanal bir sınıf oluşturmuş ve öğrencileri bu sınıfa kaydetmiştir. Öğrenciler, bu sınıfa nasıl girebilecekleri hakkında bilgilendirilmiş ve sınıfa giriş yapabilmek için kullanmaları gereken bireysel giriş kodları kendilerine verilmiştir. Çizgi roman hazırlama eğitiminin içeriğine ilişkin bilgiler Tablo 3.28'de yer almaktadır.

Tablo 3.28. *DG 1 İçin Planlanan Çizgi Roman Hazırlama Eğitiminin İçeriği*

Hafta ve Konu	Eğitim İçeriği
1. Hafta *(Çizgi Romanın Tanıtımı)*	• Çizgi romanın tanıtımı (resim-yazı bütünlüğü) • Çizgi romanla ilgili temel kavramlar (panel, balon, efekt, bilgi metni vb.) • Karakter tasarımı (karakter özellikleri, ana ve yan karakterler) • Senaryo oluşturma • Hikâye yapısı (serim, düğüm, doruk noktası, çözüm) • Zaman ve mekân • Sayfa tasarımı (arka plan, panel yerleşimi, akış)
2. Hafta *(Pixton Aracının Tanıtımı ve Öğrenci Uygulamaları)*	• Çizgi roman hazırlamada kullanılacak Pixton isimli web 2.0 aracının tanıtımı (giriş ekranı, sayfa görünümü, menüler vb.) • Araştırmacı tarafından örnek karakter ve çizgi roman tasarımı • Öğrencilerin kendi sayfalarına girişi ve karakterlerini tasarlamaları • Öğrencilerin çizgi roman hazırlamaları
3. Hafta *(Öğrenci Uygulamaları)*	• Öğrencilerin çizgi roman hazırlamaları • Genel değerlendirme

Tablo 3.28'de yer alan çizgi roman hazırlama eğitiminin uygulama kısmında araştırmacı tarafından örnek bir çizgi roman hazırlanmış ardından öğrencilerin kendi karakterlerini ve çizgi romanlarını hazırlamaları için süre verilmiştir. Öğrencilerin kendi karakterlerini tasarlamalarının ardından oluşturulan sınıf resmine Görsel 3.3'te yer verilmiştir. Bu aşamada araştırmacı sınıf içinde öğrencilerden gelen soruları cevaplayarak ve onların çalışmalarını değerlendirerek öğrencilere rehberlik etmiştir. DG 1 öğrencilerine verilen çizgi roman hazırlama eğitiminin öğrencilerin hazır bulunuşluklarını artırma ve asıl uygulama sürecine adaptasyon sürecini kolaylaştırmaya katkı sağladığı görülmüştür.



Görsel 3.3. *DG 1 Öğrencilerinin Yer Aldığı Pixton Sınıfının Görünümü*

Asıl uygulama öncesinde DG 2 öğrencilerine bir ders saatinde çizgi roman tanıtımı yapılmıştır. Bu tanıtımda çizgi romanın ne olduğu, nasıl okunması gerektiği, çizgi romanlarda kullanılan işaret ve sembollerin ne anlama geldiği gibi başlıklarda öğrenciler bilgilendirilmiştir.

3.4.2. Uygulama Sürecinin Yürütülmesi

Araştırmanın uygulama sürecinin sağlıklı şekilde yürütülebilmesi için gerekli ön hazırlıkların (veri toplama araçlarının, eğitim materyallerinin ve ders planlarının hazırlanması, pilot uygulamanın yapılması, gerekli izinlerin alınması vb.) yapılmasından sonra uygulama süreci başlamıştır. Bu süreç her grup için haftada üç ders saati olmak üzere beş hafta sürmüştür. Beş haftalık süreye ön test ve son test verilerinin toplanması için ayrılan süre dahil edilmemiştir. Uygulama süreci bütün gruplarda araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Araştırmacı uygulama sürecinde çalışma gruplarındaki öğrencilerin devamsızlık durumlarını haftalık olarak takip etmiştir. Bu takip sonucunda uygulama sürecinin yarısından fazlasına katılmadığı belirlenen öğrencilere ait veriler analiz sürecine dahil edilmemiştir. Gruplara göre uygulama sürecinin haftalık içeriği hakkındaki bilgiler tablo 3.29'da sunulmuştur.

Tablo 3.29. *Gruplara Göre Uygulama Sürecinin Haftalık İçeriği*

Grup	Hafta/Saat	Ders İçeriği
Kontrol Grubu	1. Hafta/3 Saat	Mevcut program doğrultusunda *SB.6.1.1.* kazanımının işlenmesi
	2. Hafta/3 Saat	Mevcut program doğrultusunda *SB.6.1.2.* kazanımının işlenmesi
	3. Hafta/3 Saat	Mevcut program doğrultusunda *SB.6.1.3.* kazanımının işlenmesi
	4. Hafta/3 Saat	Mevcut program doğrultusunda *SB.6.1.4.* kazanımının işlenmesi
	5. Hafta/3 Saat	Mevcut program doğrultusunda *SB.6.1.5.* kazanımının işlenmesi
Deney Grubu 1	1. Hafta/3 Saat	*SB.6.1.1.* kazanımının işlenmesi ve yardımseverliğin *"arkadaşlara ve yakınlara yardım"* temasıyla ilgili dijital çizgi roman hazırlama süreci
	2. Hafta/3 Saat	*SB.6.1.2.* kazanımının işlenmesi ve yardımseverliğin *"manevi yardım"* temasıyla ilgili dijital çizgi roman hazırlama süreci
	3. Hafta/3 Saat	*SB.6.1.3.* kazanımının işlenmesi ve yardımseverliğin *"özel gereksinimlilere yardım"* temasıyla ilgili dijital çizgi roman hazırlama süreci
	4. Hafta/3 Saat	*SB.6.1.4.* kazanımının işlenmesi ve yardımseverliğin *"sosyal yardımlaşma ve yardımlaşma kuruluşları"* temasıyla ilgili dijital çizgi roman hazırlama süreci
	5. Hafta/3 Saat	*SB.6.1.5.* kazanımının işlenmesi ve yardımseverliğin *"yardımseverliğin nitelikleri"* temasıyla ilgili dijital çizgi roman hazırlama süreci
Deney Grubu 1	1. Hafta/3 Saat	*SB.6.1.1.* kazanımının işlenmesi ve yardımseverliğin *"arkadaşlara ve yakınlara yardım"* temasıyla ilgili eğitici çizgi roman okuma süreci
	2. Hafta/3 Saat	*SB.6.1.2.* kazanımının işlenmesi ve yardımseverliğin *"manevi yardım"* temasıyla ilgili eğitici çizgi roman okuma süreci
	3. Hafta/3 Saat	*SB.6.1.3.* kazanımının işlenmesi ve yardımseverliğin *"özel gereksinimlilere yardım"* temasıyla ilgili eğitici çizgi roman okuma süreci
	4. Hafta/3 Saat	*SB.6.1.4.* kazanımının işlenmesi ve yardımseverliğin *"sosyal yardımlaşma ve yardımlaşma kuruluşları"* temasıyla ilgili eğitici çizgi roman okuma süreci
	5. Hafta/3 Saat	*SB.6.1.5.* kazanımının işlenmesi ve yardımseverliğin *"yardımseverliğin nitelikleri"* temasıyla ilgili eğitici çizgi roman okuma süreci

Tablo incelendiğinde KG'de uygulama sürecinin mevcut program doğrultusunda yürütüldüğü, buna karşın DG 1 ve DG 2'de ilgili kazanımların yanında dijital çizgi roman

hazırlama ve eğitici çizgi roman okuma odaklı süreçlerin yürütüldüğü görülmektedir. DG 1 ve DG 2'de haftalık üç saatlik (ders saati) ders sürecinin yaklaşık iki saatinde ilgili kazanım işlenirken, yaklaşık bir saatinde çizgi roman hazırlama/okuma odaklı süreçler yürütülmüştür. Hazırlanan ya da okunan çizgi romanlarla ilgili haftanın kazanımları mümkün olduğunca bütünleştirilmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda DG 1 öğrencilerinin hazırladığı dijital çizgi romanlar değerlendirilirken ilgili kazanıma sıkça atıf yapılmış, hazırlanan çizgi romanların kazanımla ilgili içerikleri hakkında tartışılmıştır. DG 2'de kullanılan eğitici çizgi romanların hazırlanmasında, yukarıdaki başlıklarda da belirtildiği üzere, ilgili kazanımlar göz önünde bulundurulmuş, hazırlanan her çizgi romanda ilgili kazanıma doğrudan ya da dolaylı olarak hitap eden unsurlara yer verilmiştir. DG 2'de yürütülen uygulama sürecinde çizgi romanların kazanımlara hitap eden bu unsurlarını değerlendirmek üzere tartışma ve soru-cevap gibi tekniklere başvurulmuştur.

3.5. Verileri Toplama Süreci

Bu başlık altında araştırmanın nicel ve nitel verilerinin toplanma süreci hakkında bilgiler yer almaktadır. Ancak bu bilgilerden önce verilerin toplanabilmesi amacıyla takip edilen izin ve onay süreçlerinden bahsetmek gerekmektedir. Verilerin toplanabilmesi için öncelikle çalışmanın etik açıdan uygun olduğuna dair Akdeniz Üniversitesi Rektörlüğü, Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan onay alınmıştır (Ek 1). Bu onayın ardından çalışmanın Samsun ilinde bulunan MEB'e bağlı ortaokullarda gerçekleştirilecek olmasından dolayı Samsun Valiliğinden uygulama izni alınmıştır (Ek 2). İlgili kurumlardan gerekli onay ve izinlerin alınmasının ardından öncelikle uygulama sürecinin yürütüleceği okulun idaresi ile akabinde ise okul müdür yardımcısının da katılımıyla okulda görevli sosyal bilgiler öğretmenleri ile toplantı yapılmıştır. Bu toplantılarda araştırmacı, okul idaresini ve sosyal bilgiler öğretmenlerini araştırmanın amacı ve içeriği hakkında bilgilendirmiştir. Araştırmanın uygulama sürecinde bilgisayar sınıfının da kullanılması gerektiği için okulun bilişim teknolojileri öğretmenine de araştırma hakkında bilgi verilmiştir.

Gerekli izin ve onayların alınması, okul idaresi ve ilgili öğretmenlerin araştırma hakkında bilgilendirilmesinden sonra çalışma gruplarını oluşturan öğrenciler ve bu öğrencilerin velileri de araştırmanın amacı, içeriği, süresi, öğrencilerden hangi verilerin elde edileceği ile bu verilerin nasıl ve ne amaçla kullanılacağı gibi noktalarda bilgilendirilmişlerdir. Araştırmacı, öğrencilere ve velilerine çalışmaya katılımın gönüllülük esasına dayandığını ve çalışmaya

katıldıktan sonra süreç içinde herhangi bir sebep göstermeksizin çalışmadan ayrılabileceklerini yazılı olarak belirtmiştir. Öğrencilere ve velilerine çalışma hakkında gerekli bilgiler verildikten sonra öğrencilerden Öğrenci Rıza Formu (Ek 4), bu öğrencilerin velilerinden ise Ebeveyn Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu (Ek 3) aracılığıyla araştırmaya gönüllü olarak katıldıklarının beyanı alınmıştır.

3.5.1. Nicel Verilerin Toplanması

Araştırmanın nicel verileri YEÖ, ABT ve KİT formları aracılığıyla toplanmıştır. YEÖ ve ABT uygulama süreci öncesinde çalışma gruplarının belirlenebilmesi amacıyla uygulanmış ve bu veriler aynı zamanda çalışma gruplarının ön test verileri olmuştur. Uygulama sürecinin sonunda ise YEÖ ve ABT verileri son test olarak uygulanmıştır. YEÖ verilerinin toplanması ortalama 15 dakika; ABT verilerinin toplanması ise ortalama 40 dakika sürmüştür. Bu araçlara ilişkin ön test ve son test uygulamaları öğrencilerin sınıflarında gerçekleştirilmiş ve araştırmacı veri toplama sürecini yürütmüştür.

Yardımseverlik değerine ilişkin KİT formları çalışma gruplarının belirlenmesinden sonra deney ve kontrol gruplarına ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Bu formların uygulanmasında araştırmacı öncelikle öğrencilere formun yapısı ve form dağıtıldıktan sonra yapılması gerekenler hakkında öğrencileri bilgilendirmiştir. Bilgilendirmenin akabinde form, yardımseverlikle ilgili doldurulması gereken bölümü görünmeyecek şekilde katlanmış biçimde, yönerge ve örnek KİT bölümleri ise görünür biçimde öğrencilere dağıtılmıştır. Öğrencilerden öncelikle formda yer alan yönergeyi okumaları, kişisel bilgilerini doldurmaları ve örneği incelemeleri istenmiştir. Bu işlemler tamamlandıktan sonra öğrencilerden formun kapalı kısmını açarak yardımseverlikle ilgili akıllarına gelen kelimeleri ayrılan boşluklara alt alta yazmaları istenmiştir. Öğrencilere formu doldurmaları için bir dakika süre verilmiştir. Bir dakikalık sürenin sonunda KİT formları toplanarak süreç sonlandırılmıştır.

3.5.2. Nitel Verilerin Toplanması

Araştırmanın nicel verileri yardımseverlik değerine ilişkin görüşme formu, uygulama sürecine ilişkin görüşme formları, gözleme ilişkin video ve fotoğraf kayıtları, yansıtıcı öğrenci günlükleri ve çalışma yaprakları aracılığıyla toplanmıştır. Deney ve kontrol gruplarından YEÖ ve ABT puanlarına göre seçilen öğrencilerin yardımseverlik değerine ilişkin görüşlerini ve bu görüşlerin uygulama süreci öncesinden sonrasına değişim gösterip göstermediğini

belirleyebilmek için yardımseverlik değerine ilişkin görüşme formundan yararlanılmıştır. Bu anlamda her gruptan altışar olmak üzere toplamda 18 öğrenci ile yüz yüze görüşme yapılmıştır. Görüşmeler okul kütüphanesi ya da okulun boş bir sınıfında gerçekleştirilmiş ve ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Görüşmeler öncesinde öğrenciler görüşmenin içeriği ve amacı ile kişisel bilgilerinin gizli kalacağı gibi hususlar hakkında bilgilendirilmiş, istemeleri durumunda herhangi bir sebep göstermeksizin görüşmeden ayrılabilecekleri kendilerine hatırlatılmıştır. Katılımcıların yardımseverlik değerine ilişkin görüşme süreleri hakkındaki bilgilere Tablo 3.30'da yer verilmiştir.

Tablo 3.30. *Katılımcıların Yardımseverlik Değerine İlişkin Görüşme Süreleri*

Grup	Katılımcı	Görüşme Süresi	
		Ön Görüşme	Son Görüşme
Kontrol Grubu	KGÖ1	5 dk. 21 sn.	6 dk. 06 sn.
	KGÖ2	3 dk. 49 sn.	5 dk. 07 sn.
	KGÖ3	6 dk. 30 sn.	8 dk. 06 sn.
	KGÖ4	4 dk. 17 sn.	8 dk. 32 sn.
	KGÖ5	5 dk. 21 sn.	7 dk. 16 sn.
	KGÖ6	7 dk. 04 sn.	6 dk. 50 sn.
Deney Grubu 1	DG1Ö1	5 dk. 57 sn.	5 dk. 01 sn.
	DG1Ö2	6 dk. 54 sn.	5 dk. 38 sn.
	DG1Ö3	5 dk. 32 sn.	4 dk. 48 sn.
	DG1Ö4	8 dk. 16 sn.	6 dk. 02 sn.
	DG1Ö5	7 dk. 03 sn.	4 dk. 52 sn.
	DG1Ö6	6 dk. 00 sn.	6 dk. 56 sn.
Deney Grubu 1	DG2Ö1	5 dk. 38 sn.	4 dk. 17 sn.
	DG2Ö2	5 dk. 40 sn.	5 dk. 17 sn.
	DG2Ö3	4 dk. 43 sn.	5 dk. 06 sn.
	DG2Ö4	4 dk. 09 sn.	3 dk. 45 sn.
	DG2Ö5	5 dk. 37 sn.	5 dk. 43 sn.
	DG2Ö6	5 dk. 42 sn.	5 dk. 27 sn.

Tablo incelendiğinde yardımseverlik değerine ilişkin görüşlerine başvurulan toplam 18 katılımcı bulunmaktadır. Bu katılımcılarla hem ön görüşme hem de son görüşme yapılmıştır. Ön görüşme süreleri 3 dk. 49 sn. ile 8 dk. 16 sn. arasında, son görüşme süreleri ise 3 dk. 45 sn. ile 8 dk. 6 sn. arasında değişiklik göstermektedir. Ayrıca ön görüşmelerin ortalama süresi 5 dk. 43 sn. olurken son görüşmelerin ortalama süresi 5 dk. 47 sn. olmuştur.

Deney gruplarının uygulama sürecine ilişkin görüşlerini belirleyebilmek için uygulama sürecine ilişkin görüşme formundan yararlanılmıştır. Bu anlamda DG 1 ve DG 2 öğrencileri ile yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler okul kütüphanesi ya da okulun boş bir sınıfında gerçekleştirilmiş ve ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Görüşmeler öncesinde öğrenciler

görüşmenin içeriği ve amacı ile kişisel bilgilerinin gizli kalacağı gibi hususlar hakkında bilgilendirilmiş, istemeleri durumunda herhangi bir sebep göstermeksizin görüşmeden ayrılabilecekleri kendilerine hatırlatılmıştır. Katılımcıların uygulama sürecine ilişkin görüşme süreleri hakkındaki bilgilere Tablo 3.31'de yer verilmiştir.

Tablo 3.31. *Katılımcıların Uygulama Sürecine İlişkin Görüşme Süreleri*

Deney Grubu 1		**Deney Grubu 2**	
Katılımcı	**Görüşme Süresi**	**Katılımcı**	**Görüşme Süresi**
DG1Ö1	6 dk. 34 sn.	DG2Ö1	5 dk. 59 sn.
DG1Ö2	7 dk. 32 sn.	DG2Ö2	6 dk. 06 sn.
DG1Ö3	6 dk. 12 sn.	DG2Ö3	6 dk. 44 sn.
DG1Ö4	5 dk. 50 sn.	DG2Ö4	6 dk. 16 sn.
DG1Ö5	5 dk. 35 sn.	DG2Ö5	4 dk. 56 sn.
DG1Ö6	5 dk. 37 sn.	DG2Ö6	5 dk. 01 sn.
DG1Ö7	5 dk. 38 sn.	DG2Ö7	6 dk. 26 sn.
DG1Ö8	6 dk. 44 sn.	DG2Ö8	5 dk. 11 sn.
DG1Ö9	6 dk. 11 sn.	DG2Ö9	5 dk. 14 sn.
DG1Ö10	4 dk. 35 sn.	DG2Ö10	6 dk. 05 sn.
DG1Ö11	5 dk. 27 sn.	DG2Ö11	4 dk. 26 sn.
DG1Ö12	6 dk. 19 sn.	DG2Ö12	8 dk. 18 sn.
DG1Ö13	7 dk. 05 sn.	DG2Ö13	6 dk. 25 sn.
DG1Ö14	5 dk. 59 sn.	DG2Ö14	4 dk. 47 sn.
DG1Ö15	5 dk. 58 sn.	DG2Ö15	4 dk. 57 sn.
DG1Ö16	4 dk. 48 sn.	DG2Ö16	5 dk. 49 sn.
DG1Ö17	5 dk. 42 sn.	DG2Ö17	7 dk. 07 sn.
DG1Ö18	4 dk. 09 sn.	DG2Ö18	6 dk. 59 sn.
DG1Ö19	9 dk. 48 sn.	DG2Ö19	7 dk. 12 sn.
DG1Ö20	7 dk. 22 sn.	DG2Ö20	3 dk. 57 sn.
DG1Ö21	6 dk. 01 sn.	DG2Ö21	7 dk. 11 sn.
DG1Ö22	6 dk. 48 sn.	DG2Ö22	4 dk. 42 sn.
DG1Ö23	5 dk. 39 sn.		
DG1Ö24	6 dk. 04 sn.		

Tablo incelendiğinde uygulama sürecine ilişkin DG 1'den 24, DG 2'den ise 22 öğrenci ile görüşüldüğü anlaşılmaktadır. DG 1 için görüşme süreleri 4 dk. 9 sn. ile 9 dk. 48 sn. arasında; DG 2 için görüşme süreleri ise 3 dk. 57 sn. ile 8 dk. 18 sn. arasında değişiklik göstermektedir. Ayrıca DG 1 için ortalama görüşme süresi 6 dk. 9 sn. olurken DG 2 için ortalama görüşme süresi 5 dk. 54 sn. olmuştur. Öğrencilerden elde edilen ses kayıtları araştırmacı tarafından

Yardımseverlik değerine ve uygulama sürecine ilişkin öğrenci görüşlerini içeren ses kayıtları öncelikle araştırmacı tarafından bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Bilgisayar ortamındaki ses kayıtları görüşme türü (ön görüşme- son görüşme) ve gruplara (KG- DG 1- DG

2) göre tasnif edildikten sonra her bir öğrenciye ait ses kaydı araştırmacı tarafından yazılı metin hâline dönüştürülmüştür. Görüşmelere ilişkin veri analizleri de bu metinler üzerinden yapılmıştır.

Araştırmanın gözlem verilerinin elde edilmesinde video kayıtları, fotoğraflar, yansıtıcı öğrenci günlükleri ve çalışma yaprakları gibi çeşitli kaynaklar kullanılmıştır. Gözlem verilerinin ana kaynağı video kayırlarıdır. Uygulama sürecinin araştırmacı tarafından yürütülmesinden ve olası veri kayıplarını engelleme amacından dolayı uygulama sürecinin video kaydına alınması uygun görülmüştür. Bu anlamda DG 1 ve DG 2'de yürütülen uygulama süreci sınıflara yerleştirilen iki ayrı kamera ile kaydedilmiştir. İki farklı kamera, sınıfın tamamı tek bir kameranın görüş açısına sığmadığı için kullanılmıştır. Video kayıtları DG 1 ve DG 2 öğrencilerinin sınıfları ile DG 1 için bilgisayar sınıfında alınmıştır. Video kayıtlarının alınabilmesi için araştırmacı her ders öncesinde sınıflara giderek kameraları yerleştirmiş ve kayıtları başlatmıştır. Öğrenciler kameraların niçin kullanıldığı hakkında bilgilendirilmiş, kayıtlardan elde edilen fotoğraf ya da videoların kimliklerini belli edecek şekilde paylaşılmayacağı kendilerine hatırlatılmıştır.

Araştırmada elde edilen gözlem verilerini desteklemek için yansıtıcı öğrenci günlükleri ve çalışma yaprakları kullanılmıştır. Yansıtıcı günlükler ve çalışma yaprakları, ilgili haftanın son dersinde öğrencilere dağıtılmış ve öğrencilerden öncelikle çalışma yapraklarını, ardından yansıtıcı günlükleri doldurmaları istenmiştir. Bu aşamada, öğrencilere her iki veri toplama aracındaki sorularla ilgili duygu ve düşüncelerini yansıtacak ayrıntılı yanıtlar vermeleri gerektiği hatırlatılmıştır. Ders sonunda öğrencilerin doldurduğu çalışma yaprakları ve yansıtıcı günlükler araştırmacı tarafından toplanmıştır. Süresi içinde cevaplamayı tamamlayamayan öğrencilerin formları ise bir sonraki haftanın ilk dersinde toplanmıştır. Yansıtıcı öğrenci günlükleri ve çalışma yapraklarının yanında DG 1 öğrencilerinin uygulama sürecinde hazırladıkları dijital çizgi romanlar da nitel verilerin desteklenmesi amacıyla değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin Pixton aracı üzerinde hazırladıkları dijital çizgi romanlar süreç sonunda araştırmacı tarafından bilgisayar ortamına indirilmiş ve ait oldukları temalara göre tasnif edilmiştir.

3.6. Verilerin Analizi

Bu bölümde araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizlerine yönelik bilgiler nicel verilerin analizi ve nitel verilerin analizi başlıkları altında sunulmuştur.

3.6.1. Nicel Verilerin Analizi

Araştırmada nicel verilerinin analizi süreci YEÖ, ABT ve KİT verilerinin bilgisayar ortamına aktarılmasıyla başlanmıştır. Bu aşamada formların uygun biçimde doldurulup doldurulmadığı, formların kayıp veri içerip içermediği kontrol edilmiştir. YEÖ ve ABT puanlarının analizinde SPSS (Statistical Package for Social Sciences) 22 paket programından yararlanılmıştır. YEÖ'nün iki faktörü ve ABT puanlarının analizinde parametrik testlerin kullanılabilmesi için bazı koşulların sağlanmış olması gerekmektedir. Bu doğrultuda belirlenen koşullar (Büyüköztürk, 2017) ve bu koşullara ilişkin veriler şu şekildedir:

Koşul 1: Bağımlı değişkenlere ait puanlar, her bir alt grupta normal dağılım göstermelidir.

YEÖ'nün iki faktörü ve ABT'nin ön test ve son test verilerinin normal dağılım gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla bu verilere ilişkin çarpıklık-basıklık değerleri ile normal dağılımın test edilmesinde sıklıkla kullanılan Shapiro-Wilk testinden yararlanılmıştır. Shapiro-Wilk testi, ilgili verinin ait olduğu örneklemin 50'den az olması durumunda kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2017). Bu çalışmada KG'de 25, DG 1'de 24 ve DG 2'de 22 öğrenci bulunduğu için normallik testlerinden Shapiro-Wilk testi kullanılmıştır. YEÖ'nün iki faktörü ile ABT'nin ön test-son test verilerine ilişkin normallik değerleri Tablo 3.32'de yer verilmiştir.

Tablo 3.32. *YEÖ ve ABT'nin Ön Test-Son Test Verilerine İlişkin Normallik Değerleri*

Değişken / Ölçüm	Grup	N	X̄	ss	Çarpıklık	Basıklık	Shapiro-Wilk	
							İstatistik	p
YEÖ (SY Faktörü) / Ön Test	KG	25	26,32	3,44	,334	-,425	,969	,619
	DG 1	24	26,42	3,08	-,117	-,734	,965	,556
	DG 2	22	27,18	3,59	-,312	-,632	,961	,518
YEÖ (SY Faktörü) / Son Test	KG	25	28,12	2,40	,630	-,434	,924	,064
	DG 1	24	32,67	1,79	-,548	-,307	,923	,068
	DG 2	22	32,14	2,12	-,558	-,457	,931	,127
YEÖ (YBH Faktörü) / Ön Test	KG	25	36,88	3,96	,372	-,650	,957	,360
	DG 1	24	36,83	3,77	,221	-1,001	,951	,279
	DG 2	22	37,23	3,57	,306	-1,034	,947	,269
YEÖ (YBH Faktörü) / Ön Test	KG	25	38,68	3,15	,435	-,838	,946	,199
	DG 1	24	42,12	2,27	-,435	-,978	,918	,053
	DG 2	22	42,41	2,18	-,552	-,828	,914	,058
ABT / Ön Test	KG	25	57,05	20,87	-,235	-,357	,981	,900
	DG 1	24	56,14	15,80	,423	-,584	,924	,071
	DG 2	22	54,32	18,32	-,311	-,148	,970	,720

Değişken / Ölçüm	Grup	N	X̄	ss	Çarpıklık	Basıklık	Shapiro-Wilk	
							İstatistik	p
ABT / Son Test	KG	25	71,28	14,22	,074	-,859	,944	,182
	DG 1	24	70,83	14,56	-,054	-,739	,957	,373
	DG 2	22	72,69	14,67	-,584	-,576	,938	,180

*$p<,05$

Tablo 3.32. incelendiğinde bütün bağımlı değişkenlere (YEÖ'nün SY ve YBH Faktörleri ve ABT) ait puanlara (ön test ve son test) ilişkin çarpıklık ve basıklık değerlerinin bütün gruplar açısından +1,5 ile -1,5 aralığında olduğu görülmektedir. Tabachnick ve Fidel (2013), çarpıklık ve basıklık değerlerinin normalliği için +1,5 ile -1,5 aralığını referans almışlardır. Dolaysıyla ilgili verilerin çarpıklık ve basıklık değerleri açısından normal dağılım gösterdiği görülmektedir. Verilerin normalliğini test etmek amacıyla başvurulan diğer bir yöntem Shapiro-Wilk testi olmuştur. Shapiro-Wilk testine ait anlamlılık değerinin .05'ten yüksek olması verilerin normal dağılım gösterdiğine işaret etmektedir (Büyüköztürk, 2017). Tablo 3.32. incelendiğinde bütün bağımlı değişkenlere ait puanlara ilişkin Shapiro-Wilk testi sonuçlarının ,05 düzeyinde anlamlı olmadığı (p>,05) görülmektedir. Buradan hareketle ilgili verilerin Shapiro-Wilk testi açısından da normal dağılım gösterdiğini söylemek mümkündür.

Koşul 2: Grupların aynı zamanda elde edilen puanlarının varyansları homojen olmalıdır.

Gruplara ait puanların varyanslarının homojenliğini belirlemede Levene Testi sonuçlarından yararlanılmıştır. Levene testi, eş varyanslılığı esas alan ve varyanslar arasında homojenliği belirlemede kullanılan bir testtir. Varyansların homojen olması, her bir grup için gruplardan elde edilen verilerin değişkenliğinin benzer olduğunu ifade etmektedir (Pallant, 2023). Bu teste ilişkin sonuçlar Tablo 3.33'te yer almaktadır.

Tablo 3.33. *KG, DG 1 ve DG 2'nin Ön Test ve Son Test Puanlarına Yönelik Homojenlik Testi Sonuçları*

Değişken	Ölçüm	F	Sd1	Sd2	*p*
YEÖ (SY Faktörü)	Ön Test	,185	2	68	,832
	Son Test	,892	2	68	,415
YEÖ (YBH Faktörü)	Ön Test	,116	2	68	,891
	Son Test	2,418	2	68	,097
ABT	Ön Test	1,121	2	68	,332
	Son Test	,078	2	68	,925

*$p<,05$

Tablo 3.33. incelendiğinde farklı değişkenler açısından gruplardan elde edilen ön test ve son test puanlarının ,05 düzeyinde anlamlı olmadığı (p>,05) görülmektedir. Levene testinin anlamlılık (p) değerinin ,05'ten büyük olması grupların varyanslarının eşit (homojen) olduğu anlamına gelmektedir (Çokluk vd., 2021). Dolayısıyla bu çalışmada elde edilen veriler "Grupların aynı zamanda elde edilen puanlarının varyansları homojen olmalıdır." koşulunu sağlamaktadır.

Koşul 3: Ölçüm setlerinin ikili kombinasyonları için grupların kovaryansları eşit olmalıdır.

Grupların kovaryansları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için Box's M (Kovaryans Matrislerinin Eşitliği) testi sonuçlarına bakılmıştır. Bu teste ilişkin sonuçlar Tablo 3.34'te verilmiştir.

Tablo 3.34. *KG, DG 1 ve DG 2 Bağımsız Değişkenlerin Ölçümlerine İlişkin Kovaryans Matrisi Bilgileri*

Değişken	Box's M	F	Sd1	Sd2	*p*
YEÖ (SY Faktörü)	10,801	1,723	6	106526,551	,111
YEÖ (YBH Faktörü)	4,519	,721	6	106526,551	,633
ABT	3,481	,555	6	106526,551	,766

*p<,05

Tablo 3.34 incelendiğinde kovaryans matrisi eşitliği testi sonuçlarının ,05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir (p> ,05). Bu durum grupların kovaryanslarının eşit olduğu anlamına gelmektedir. Bu nedenle çalışmada "Ölçüm setlerinin ikili kombinasyonları için grupların kovaryansları eşit olmalıdır." Koşulunun sağlandığı sonucuna ulaşılabilir.

Koşul 4: Tekrarlı ölçümlerde her bir katılımcı için hesaplanan fark puanı diğer katılımcılar için hesaplanan fark puanından bağımsız olmalıdır.

Bu araştırmada katılımcıların fark puanları her iki testte de diğer katılımcıların fark puanlarından bağımsızdır. Dolaysıyla uygun analizi belirlemek için bu varsayımın da karşılandığı görülmektedir.

Yukarıda verilen bilgilerden hareketle, araştırma kapsamında elde edilen YEÖ ve ABT puanlarının analizinde parametrik testlerin kullanımının uygun olduğu anlaşılmıştır. Bu doğrultuda YEÖ ve ABT puanlarının ölçüm ve grup açısından karşılaştırmalı analizlerinde karışık desen ANOVA (Analysis of Variance) testi kullanılmıştır. Bahsedilen nicel verilerin

analizinde aynı zamanda ortalama ve standart sapma gibi betimsel istatistiklerden de yararlanılmıştır.

ANOVA testi sonrasında ortaya çıkan anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında gerçekleştiğinin belirlenmesinde çoklu karşılaştırma testlerinden (Post-Hoc) olan LSD testi kullanılmıştır. LSD testi, varyansların eşit olduğu, ancak örneklem büyüklüğünün eşit olmadığı durumlarda kullanılmaktadır (Field, 2013; Bursal, 2017; Güçlü, 2020). Öte yandan çalışmada ANOVA testi sonrasında tespit edilen anlamlı farklılığın etki büyüklüğü de raporlanmıştır. Etki büyüklüğü, gruplar arasındaki farkın gücünü ya da bağımsız değişkenin etkisini ifade etmektedir (Pallant, 2023). Etki büyüklüğünün hesaplanmasında kullanılabilecek birçok yöntem vardır. Bu çalışmada etki büyüklüğünün hesaplanmasında, fark testleri için en sık kullanılan etki büyüklüğü hesaplama yöntemi olduğu için eta-kare (η2/Cohen'in d'si) tercih edilmiştir. Eta karenin değerlendirilmesinde ,01 küçük; ,06 orta; ,14 büyük etki olarak kabul edilmektedir (Cohen, vd., 2021).

Araştırmada KİT formunda elde edilen verilerin analiz edilmesinde frekans ve yüzde gibi betimsel istatistikler kullanılmıştır. KİT verilerinin analizi öğrenciler tarafından yardımseverlik değeri ile ilişkilendirilen kelimelerin tek tek incelenerek bilgisayar ortamına aktarılmasıyla başlamıştır. Bu aşamada kelimelerin tamamı incelenerek eş anlamlı kelimeler birleştirilmiş ve her grup ve ölçüm için ayrı listeler oluşturulmuştur. Daha sonra ilişkilendirilen kelimeler grup ve ölçüm değişkenleri dikkate alınarak tekrar sıklıklarına (frekans) göre sıralanmıştır. Diğer bir ifadeyle her grup için ön test ve son test olmak üzere toplamda altı liste oluşturulmuş ve bu listelerde ilişkilendirilen kelimeler tekrar sıklıklarına göre sıralanmıştır.

İlişkilendirilen ve gruplara göre tasnif edilen kelimelerin ölçümler ve gruplar arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları yansıtabilmesi için kavram ağları hazırlanmıştır. KİT'in teşhis ve tanı aracı olarak kullanıldığı durumlarda kavram ağları ortaya çıkan durumu betimlemede kullanılabilecek seçeneklerden biridir (Bahar, 1999). Bu çalışmada kavram ağlarının hazırlanmasında Bahar vd. (1999) tarafından geliştirilen kesme noktası (KN) tekniğinden yararlanılmıştır. Bu teknikte belirlenen anahtar kavramla en fazla ilişkilendirilen kelimenin 3-5 sayı aşağısı kesme noktası olarak kullanılır ve bu cevap frekansının üstünde bulunan kelimeler kavram haritasının üstü kısmına yazılır. Daha sonra kesme noktası, ilişkilendirilen her kelime haritada görününceye kadar belirli aralıklarla aşağı doğru çekilerek diğer kesme noktaları oluşturulur (Bahar vd., 1999). Bir kesme noktası aralığında yer alan kelime, katılımcılar tarafından ait oldukları kesme noktası aralığında tekrar edilmiş demektir. Örneğin DG 1

öğrencilerinin ön testinde "Kızılay" kelimesi KN 4-8 aralığında yer almaktadır. Bu bilgi, Kızılay kelimesinin ön testte en az dört, en fazla ise sekiz DG 1 öğrencisi tarafından ilişkilendirildiği şeklinde yorumlanabilir. Kesme noktaları dikkate alınarak oluşturulan kavram ağlarının anlaşılabilirliğini artırmak amacıyla her kesme noktası bir renk ile eşleştirilmiştir. Araştırma kapsamında belirlenen kesme noktası aralıkları ve bunların eşleştirildiği renkler Tablo 3.35'te yer almaktadır.

Tablo 3.35. *Kesme Noktası Aralıkları ve Eşleştirilen Renkler*

Kesme Noktası Aralığı	Eşleştirilen Renk
KN 9-13 arası	
KN 4-8 arası	
KN 1-3 arası	

Tablo 3.35'te görüldüğü gibi çalışmada KN 9-13 arası, KN 4-8 arası ve KN 1-3 arası olmak üzere üç kesme noktası aralığı belirlenmiştir. Kelimelerin frekanslara göre sıralanması ve kesme noktası aralıklarının belirlenmesinden sonra ortaya çıkan durum öncelikle her grup için ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Bu aşamada grupların ön test ve son testlerde ilişkilendirdiği kelimelerin dağılımları kavram haritalarıyla sunulmuş, ön test- son test verileri karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiş ve yorumlanmıştır. Gruplar kendi içlerinde değerlendirildikten sonra, gruplar arasındaki durum da karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir. Bu analizde, grupların ön testten son teste ilişkilendirdikleri kelimelerin frekanslarındaki değişim karşılaştırılmıştır. Ayrıca, gruplar arasındaki ortaklıklar ve farklılıkların ön testten son teste nasıl değiştiği de incelenmiştir.

3.6.2. Nitel Verilerin Analizi

Araştırmada yardımseverlik değerine ve uygulama sürecine ilişkin yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla elde edilen verilerin analiz edilmesinde tematik analiz tekniğinden yararlanılmıştır. Tematik analiz, elde edilen verilerdeki örüntüleri belirleme ve analiz etme amacıyla kullanılan bir tekniktir (Braun ve Clarke, 2006). Bu teknikte veri setinin, benzerlik, farklılık ve ilişkilerine göre analizinin gerçekleştirilmesi söz konusudur (Gibson ve Brown, 2009). Nitekim tematik analiz veri setinde yer alan benzerliklerin ve farklılıkların ortaya çıkarılmasını ve bu doğrultuda veriler içinde yer alan temaların oluşturulmasını gerektirir (DeSantis ve Noel Ugarriza, 2000).

Tematik analizde verilerin analizi altı aşamada gerçekleştirilmektedir. Ancak burada bir aşamanın tamamlanıp diğer aşamaya geçildiği bir süreçten ziyade aşamaların gerektiğinde tekrarlı olarak işe koşulabildiği bir süreç söz konusudur (Braun ve Clarke, 2006; Özden, 2024). Bu anlamda tematik analizin aşamaları Şekil 3.10'da yer almaktadır.

Şekil 3.10. *Tematik Analizde Veri Analiz Aşamaları*

Araştırmada, yardımseverlik değerine ve uygulama sürecine ilişkin verilerin analiz edilmesinde tematik analizin bahsedilen aşamaları doğrultusunda hareket edilmiştir. Bu doğrultuda araştırmacı, öncelikle katılımcılardan topladığı verileri (görüşmelere ilişkin ses kayıtlarını) yazılı döküm hâline getirmiştir. Yazılı hâldeki veriler araştırmacı tarafından birçok kez okunmuş ve verilere aşinalık sağlanmaya çalışılmıştır. İlk okumalar sırasında araştırmacı verilerle ilgili düşüncelerini ayrıca not almıştır. Verilerin tanınmasından sonra araştırmacı verilerdeki olası kodları tespit etmeye başlamıştır. Bu amaçla ofis programında (Microsoft Excel) yazılı hâldeki veriler üzerinde renklendirmeler ve metin filtrelemelerinden faydalanılmış, olası kodları içeren ayrı bir liste oluşturulmuştur. Ayrıca verilerin sunumunda kodlara ilişkin doğrudan verilmesi düşünülen alıntılar da belirlenmeye çalışılmıştır. İlk kodlamalar oluşturulduktan sonra araştırmacı tarafından bu kodların altında birleştirilebileceği temaları oluşturmuştur. Bu aşamada bazı kodlara ilişkin temaların yanında alt temalar da oluşturulmuştur. Uygulama sürecinin katkıları teması altında bilgi, beceri, tutum ve değer gibi alt temaların oluşturulması bu duruma örnek olarak gösterilebilir.

Olası temalar belirlendikten sonra bu temaların içerdiği kodları yansıtıp yansıtmadığı, bu kodları kapsayıcı olup olmadığı ya da birbirini tekrar eden temalara yer verilip verilmediği gözden geçirilmiştir. Bu aşamada yardımseverliğe ilişkin görüşler altında oluşturulan iki farklı temanın birleştirilmesine karar verilmiştir. Temalar ve alt temalar ile bunların içerdiği kodlar

belirlendikten ve haritalandırıldıktan sonra temaların ve alt temaların isimlendirmeleri yapılmıştır. İsimlendirilmeler yapılırken temayı ve alt temayı yansıtırken diğer temalardan ayrışan isimler tercih edilmeye çalışılmıştır. Araştırmacı temaların oluşturulması, gözden geçirilmesi ve isimlendirilmesinde nitel araştırma yöntemleri konusunda tecrübeli bir uzmanın da görüşlerine başvurmuştur. Tematik analizin son aşamasında elde edilen veriler temalar, alt temalar ve kodlar şeklinde genelden özele ele alınarak raporlanmıştır. Bu aşamada temalara ve alt temalara ilişkin doğrudan katılımcı görüşlerine yer verilerek bulguların güvenilirliği artırılmaya çalışılmıştır. Doğrudan alıntılarda katılımcıların doğrudan isimleri ya da bilgileri kullanılmamış bunun yerine har katılımcıya özgü bir kod (KGÖ1, DG1Ö12 ve DG2Ö22) belirlenerek raporun genelinde bu kodlar kullanılmıştır. Kodlarda yer alan KG, DG1 ve DG2 ifadeleri öğrencinin hangi grupta yer aldığını; Ö1, Ö12 ve Ö22 ifadeleri ise öğrencinin ilgili gruptaki sırasını belirtmektedir.

Araştırmada gözlem verilerinin ve bu verileri desteklemek amacıyla kullanılan yansıtıcı öğrenci günlükleri, çalışma yaprakları ve öğrenci çizgi romanlarının analiz edilmesinde içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır. İçerik analizinin temel amacı, eldeki verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu amaç doğrultusunda temelde yapılan işlem ise benzer verileri belirli kavramlar (kodlar) ve temalar etrafında toplamak ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir şekilde düzenlemek ve yorumlamaktır (Grbich, 2013; Patton, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2018). İçerik analizinde veriler dört aşamada analiz edilmektedir: *(i) Verilerin kodlanması, (ii) temaların bulunması, (iii) kodların ve temaların düzenlenmesi ve iv) bulguların tanımlanması ve yorumlanması* (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu aşamalar dikkate alınarak yürütülen içerik analizi sürecinde öncelikle gözlem verilerinin elde edildiği video kayıtları araştırmacı tarafından izlenmiş ve bu aşamada dikkat çekici unsurlar not alınmıştır. Video kayıtlarının yanında yansıtıcı öğrenci günlükleri, çalışma yaprakları ve son olarak DG 1 öğrencileri tarafından hazırlanan dijital çizgi romanlar da haftalık olarak incelenmiş ve gözlem verilerini destekleyecek biçimde tasnif edilmiştir. Bu veriler analiz sürecinin diğer aşamalarında ihtiyaç duyuldukça tekrar gözden geçirilmiştir. Araştırmacı gözlem verileri başta olmak üzere elde ettiği ham verileri inceleyerek öncelikle betimleyici kodlar oluşturmuştur. Devamında bu kodlar ve kodlar arasındaki ilişkiler benzerliklerine göre gözden geçirilmiş, aynı çatı altında toplanabilecek kodlara ilişkin temalar oluşturulmuştur. Kodlar ve temaların belirlenmesinden sonra tema ve kod uyumu gözden geçirilmiştir. Bu aşamada temalar ve kodlar arasındaki uyumu göstermesi açısından sınıf içi diyaloglar, sınıf ortamına ilişkin görseller, katılımcı ifadeleri ve katılımcı ürünleri gibi unsurlar kullanılmıştır. Analiz sürecinin son

aşamasında temalar ve kodlar dikkate alınarak elde edilen veriler yorumlanmış ve raporlanmıştır. Araştırmacı, kod ve tema oluşturma aşamaları başta olmak üzere içerik analizi sürecinde nitel araştırma yöntemleri konusunda tecrübeli bir uzmanın görüşlerinden yararlanmıştır.

Araştırmanın yöntem başlığı altında verilen bilgilerden hareketle araştırma sürecinin genel görünümüne Şekil 3.11'de yer verilmiştir.

Araştırma Sorusu	Araştırma Yaklaşımı	Veri Toplama Tekniği	Veri Toplama Aracı	Veri Kaynağı	Veri Analiz Yöntemi
Öğrencilerin YEÖ'nün iki faktörüne ilişkin puanları gruplara (KG-DG 1-DG 2), ölçümlere (ön test-son test) ve bunların ortak etkisine göre farklılaşmakta mıdır?	Nicel	Ölçek	Yardımseverlik Eğilimi Ölçeği	KG-DG 1-DG 2 Öğrencileri	Betimsel İstatistik ve Karışık Desen ANOVA
Öğrencilerin yardımseverlik değerine ilişkin bilişsel yapıları gruplara (KG-DG 1-DG 2), ölçümlere (ön test-son test) ve bunların ortak değerlendirmesine göre göre nasıldır?	Nicel	Kelime İlişkilendirme Testi	Kelime İlişkilendirme Testi	KG-DG 1-DG 2 Öğrencileri	Betimsel İstatistik
Öğrencilerin akademik başarı testi puanları gruplara (KG-DG 1-DG 2), ölçümlere (ön test-son test) ve bunların ortak etkisine göre farklılaşmakta mıdır?	Nicel	Çoktan Seçmeli Test	Akademik Başarı Testi	KG-DG 1-DG 2 Öğrencileri	Betimsel İstatistik ve Karışık Desen ANOVA
Öğrencilerin yardımseverlik değerine ilişkin görüşleri nelerdir?	Nitel	Görüşme	Yardımseverliğe İlişkin Görüşme Formu	KG-DG 1 ve DG 2'den Seçilen Öğrenciler	Tematik Analiz
Deney gruplarında yer alan öğrencilerin uygulama sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?	Nitel	Görüşme	Uygulama Sürecine İlişkin Görüşme Formu	DG 1-DG 2 Öğrencileri	Tematik Analiz
Araştırmacının uygulama sürecine ilişkin gözlemleri nelerdir?	Nitel	Gözlem	Video Kaydı, Fotoğraf, YÖG, ÇY, ÖÇR	DG 1-DG 2 Öğrencileri	İçerik Analizi

Şekil 3.11. *Araştırma Sürecinin Genel Görünümü*

3.7. Araştırmacının Rolü

Nitel araştırmalar yorumsal bir yapıya sahiptir (Creswell ve Creswell, 2021). Nitel araştırma sürecinde araştırmacı çoğu zaman araştırma sahasında zaman geçirir, katılımcılarla yüz yüze görüşmeler yapar, süreci gözlemler ve bu gözlemlerini raporlayarak kendi bakış açısını ve deneyimlerini verilerin analizine dahil eder (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Karma yöntem araştırmalarının nitel boyutunda araştırmacı, veriyi yalnızca toplayan, analiz eden ve yorumlayan kişi olmakla kalmayıp aynı zamanda veri kaynağı rolü de üstlenebilir. Özellikle gözlem gibi araştırmacının doğrudan etkin olduğu veri toplama yöntemleri kullanıldığında, araştırmacının bu süreçteki rolünü netleştirmek, elde edilen bulguların anlaşılmasını ve yorumlanmasını kolaylaştırır. Öte yandan karma yöntem araştırmalarında araştırmacın ele alınan konu hakkında bilgi sahibi olması, ilgili literatüre hâkim olması ve araştırma sürecini bilimsel araştırma ilkeleri doğrultusunda yürütme becerisine sahip olması araştırmanın sağlıklı şekilde yürütülmesi için oldukça önemlidir (Creswell, 2017). Bu bilgilerden hareketle araştırmacının eğitim bilgileri, konu hakkındaki deneyimi ile araştırma sürecindeki rolü hakkında birtakım bilgilerin sunulması faydalı olacaktır.

Araştırmacının Eğitim Bilgileri ve Araştırma Konusu Hakkındaki Deneyimi: Araştırma kapsamında temelde ele alınan iki başlık vardır: Değerler eğitimi ve eğitici bir unsur olarak çizgi romanlar. Araştırmacının bu iki başlık hakkında yeterli bilgi ve tecrübeye sahip olmasının araştırmanın her aşamasına olumlu katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu anlamda araştırmacının eğitim bilgileri ve konu hakkındaki birikimine ilişkin bilgiler şu şekildedir: Araştırmacı lisans ve yüksek lisans eğitimini sosyal bilgiler eğitimi alanında tamamlamış ve doktora eğitimini de aynı alanda sürdürmektedir. Araştırma görevlisi olarak yedi yıllık akademisyenlik deneyimine sahip olan araştırmacı bu görevine hâlen devam etmektedir. Araştırmacının çeşitli akademik dergilerde yayımlanmış çok sayıda bilimsel makalesi, ulusal ve uluslararası sempozyumlarda sunulmuş birçok bildirisi bulunmaktadır. Araştırmacının, bu çalışmanın da iki önemli ayağını oluşturan eğitici çizgi romanlar ve değerler eğitimi konularındaki çalışmalarına Tablo 3.36'da yer verilmiştir.

Tablo 3.36. *Araştırmacının Eğitici Çizgi Romanlar ve Değerler Eğitimi Konularındaki Çalışmaları*

Çalışmanın Adı	Niteliği	Yılı
Sosyal bilgiler dersinde eğitici çizgi roman kullanımının öğrenci başarısı ve tutumuna etkisi	Yüksek Lisans Tezi	2018
Eğitici Çizgi Romanın Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanılmasına Yönelik Yarı Deneysel Bir Çalışma	Araştırma Makalesi	2019
Değerler eğitimine yönelik eğitici çizgi roman tasarımı: Yardımseverlik örneği	Tam Metin Bildiri	2022
Türk Filmlerinde Yer Alan Değerlerin İncelenmesi	Araştırma Makalesi	2020
Yakın Dönem Türk Animasyon Filmlerinin Değerler Eğitimi Bağlamında İncelenmesi	Araştırma Makalesi	2020
Sosyal Bilgiler Eğitiminde Değerler Eğitimi Açısından Mehmet Akif ve Safahat	Araştırma Makalesi	2020
Son Dönem Osmanlı ve Güncel Ders Kitaplarında Tasarruf Değeri	Araştırma Makalesi	2020
Dizi ve Filmlerin Değerler Üzerindeki Yansımasına Yönelik Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Görüşleri	Araştırma Makalesi	2021
Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Duyarlılık Değerine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi	Araştırma Makalesi	2022

Tablo 3.36'da yer alan çalışmalar araştırmacının eğitici çizgi romanlar ve değerler eğitimi konularında çalışma deneyimine ve bilgi birikimine sahip olduğunu göstermektedir. Araştırmacı bu çalışmaların yanında araştırma sürecini sağlıklı biçimde yürütebilmek için TÜBİTAK destekli iki farklı projeye de katılım sağlamıştır. Bu projelerden ilki "*Alan Uzmanlarıyla Ölçek Geliştirme ve Uyarlama Kültürüne Yolculuk"* başlığını taşımaktadır. Proje kapsamında ölçek geliştirme ve uyarlama süreçleri hakkında bu alanda uzman eğitimciler tarafından eğitim verilmiştir. Araştırmacı bu projeye yardımseverlikle ilgili geliştirmeyi planladığı ölçeğin geliştirme süreci hakkında bilgi kazanmak amacıyla katılmıştır. Araştırmacının katıldığı diğer proje *"Değerlerin ve Çevrenin Çizgi Romanı"* başlığını taşımaktadır. Bu proje kapsamında eğitici çizgi roman ve değerler eğitimi konularında uzman eğitimciler tarafından çevre eğitimi ve değerler eğitimi odaklı çizgi roman hazırlama konusunda eğitim verilmiştir. Bu proje doğrudan bu çalışmayla ilgili olması ve dijital çizgi roman tasarlama sürecinin tasarlanması açısından araştırmacıya önemli katkılar sağlamıştır. Bütün bu çalışmaların yanında araştırmacı yardımseverlik değeri başta olmak üzere değerler eğitimi konulu çok sayıda çizgi roman, hikâye ve roman gibi edebi ürün okumuş, çizgi roman ve değerler eğitimi konulu çeşitli çevrimiçi eğitimlere katılmıştır. Araştırmacının katıldığı projeler, aldığı eğitimler ve okuduğu kitaplar uygulama sürecinde kullanılacak çizgi romanların hazırlanması sürecinde kendisine oldukça fayda sağlamıştır.

Araştırmacının Uygulama Sürecindeki Rolü: İki farklı deneysel uygulama sürecini içeren bu çalışmada; veri toplama araçlarının hazırlanması, uygulama sürecinin tasarlanması, eğitim materyallerinin geliştirilmesi, verilerin toplanması ve verilerin analiz edilmesi süreçleri araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Öte yandan bahsedilen süreçlerde araştırmacı, tez danışmanı başta olmak üzere tez izleme komitesi ve ilgili alan uzmanlarının görüşlerinden yararlanmıştır. Araştırmanın beş haftalık uygulama süreci de yine araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Bu doğrultuda öncelikle okul yönetimi, ilgili öğretmen, öğrenci ve veliler araştırma içeriği hakkında bilgilendirilmiş, devamında üç farklı sınıfta haftada üçer ders araştırmacının kontrolünde ve yönetiminde işlenmiştir.

Araştırma süreci öncesi ve sırasında araştırmacı ve onun rolü hakkında verilen bilgilerin yanında araştırmacının ele alınan konu hakkındaki bakış açısına da yer vermek gerekmektedir. Nitekim yukarıda da bahsedildiği üzere nitel araştırmalarda araştırmacı kendi bakış açısını ve deneyimlerini verilerin analizine dahil etmekte, araştırmacının geçmiş deneyimleri süreçte etkili olabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018; Creswell ve Creswell, 2021). Araştırmacı, günümüzde toplumsal hayatta yaşanan birçok problemin temelinde bireylerin millî ve manevi değerlerden uzaklaşmasından, kopmasından ya da onları unutmasından kaynaklandığını düşünmektedir. Dolayısıyla bu problemleri değerlerine sahip çıkan, onları yaşayan ve yaşatan nesillerin çözebileceğine, bu açıdan ailede ve okullarda verilen değerler eğitiminin sağlıklı toplum yapısına destek olduğuna inanmaktadır. Araştırmacı, çizgi romanların görsel ve yazılı öğeler arasında uyum sağlaması ve birden fazla duyuyu aynı anda harekete geçirme potansiyeline sahip olması nedeniyle eğitim ortamlarında etkili bir materyal olarak kullanılabileceğini düşünmektedir. Bu özellikleri sayesinde çizgi romanların, öğrencilerin yardımseverlik gibi soyut değerleri daha kolay içselleştirmelerine katkı sunabileceğine inanmaktadır. Son olarak araştırmacı veri toplama ve uygulama sürecinde sahip olduğu bu düşünce ve inanışlar doğrultusunda öğrencileri yönlendirmemeye özen göstermiş, öğrencilerin kendi duygu ve düşüncelerini rahatça ifade edebilecekleri bir ortam oluşturmaya gayret etmiştir.

3.8. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Geçerlik, ölçülmek istenen özelliğin ölçülme derecesi olarak ifade edilebilir. Diğer bir ifadeyle belirli bir ölçme aracının ölçmeyi amaçladığı ya da ölçtüğünü iddia ettiği şeyi başka şeylerle karıştırmadan ölçebilmesidir. Bu bir bakıma okuyucuya elde edilen sonuçlarla ilgili

ikna etme durumudur (Karasar, 2015; Cohen vd., 2021). Güvenirlik ise kullanılan ölçme aracının farklı zamanlarda aynı sonucu vermesi olarak ifade edilebilir (Karasar, 2015). Bir ölçme aracının güvenirliği bireylerin test maddelerine verdikleri yanıtların tutarlılığıyla ilgilidir (Büyüköztürk, 2017).

Karma yöntem araştırmaları, nicel ve nitel veri toplama, analiz ve yorumlama süreçlerini içinde barındırdığı için bu araştırmaların geçerlik ve güvenirlik denetlemeleri de nicel ve nitel yöntemlere uygun biçimde gerçekleştirilebilir (Creswell ve Plano Clark, 2020). Dolayısıyla bu başlık altında araştırmanın nicel ve nitel boyutlarının veri toplama, analiz ve yorumlama aşamalarına ilişkin geçerlik ve güvenirlik kanıtlarına yer verilmiştir. Bu kanıtlar sunulurken araştırmanın nitel boyutu için nicel araştırmalarda kullanılan iç geçerlik yerine inandırıcılık, dış geçerlik yerine aktarılabilirlik, iç güvenirlik yerine tutarlılık ve dış güvenilirlik yerine teyit edilebilirlik kavramları tercih edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

3.8.1. Nicel Boyuta İlişkin Geçerlik ve Güvenirlik

Nicel araştırmaların geçerliğini belirlemede, kapsam geçerliği (uzmanların test maddelerini veya soruların olası maddeleri temsil edip etmediğini nasıl değerlendirdiği), ölçüt geçerliği (puanların benzer bir araçtan elde edilen puanlar gibi bir standartta olup olmadığı) ve yapı geçerliği (maddelerin ölçülmek istenenleri ölçüp ölçmediği) olmak üzere üç farklı geçerlik türü kullanılmaktadır. Araştırmacılar, bir çalışmanın geçerliğini değerlendirmek amacıyla kapsam geçerliği yardımıyla veri toplama araçlarının geçerliğini; ölçüt ve yapı geçerliği aracılığıyla ise puanların geçerliğini ortaya koyarlar (Creswell ve Plano Clark, 2020).

Bu çalışma kapsamında nicel verilerin elde edilmesinde Yardımseverlik Eğilimi Ölçeği (YEÖ), Akademik Başarı Testi (ABT) ve Kelime İlişkilendirme Testi (KİT) kullanılmıştır. YEÖ ve ABT'nin nün geliştirilme sürecinde ölçekte yer alan maddeler ve başarı testindeki sorular için uzman görüşüne başvurulmuş, uzman dönütleri doğrultusunda ölçek maddelerinde gerekli düzenlemeler yapılarak ölçeğin kapsam geçerliği sağlanmıştır. Bunun yanında ölçeğin ve başarı testinin geçerlik ve güvenirlik analizlerine ilişkin bilgiler "Veri Toplama Araçları" başlığı altında detaylı olarak açıklanmıştır. ABT için kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla belirtke tablosu oluşturulmuştur. Araştırmanın nicel verilerinden elde edilen sonuçların farklı uygulamalarda tekrarlanabilmesi ve bu sayede genellenebilirliğin sağlanması amacıyla dijital çizgi roman hazırlama ve eğitici çizgi roman okumaya dayalı iki farklı uygulama süreci detaylı olarak açıklanmış ve bu süreçlere ilişkin ders planları ek olarak sunulmuştur.

Deneysel araştırmalarda geçerlik üzerinde etkili olan çeşitli tehditler mevcuttur. Araştırmanın nicel boyutunun iç ve dış geçerliğine ilişkin tehditler ve bunların giderilmesi için alınan önlemler aşağıda başlıklar hâlinde sunulmuştur.

3.8.1.1. İç Geçerlik Tehditleri ve Alınan Önlemler

İç geçerlik, bağımlı değişkendeki değişimin bağımsız değişkenlerle açıklanabilmesidir (Karasar, 2015). Çalışma kapsamında iç geçerliği tehdit ettiği düşünülen hususlar ve bunların giderilmesi için alınan önlemler aşağıda sıralanmıştır.

Denek Seçimi Etkisi: İki ya da daha fazla grupla yürütülen deneysel çalışmalarda deneklerin gruplara yansız atanması ya da grupların rastlantısal olarak seçilmesi araştırma sonuçlarının geçerliğini doğrudan etkilemektedir. Nitekim grupların yanlı seçimi araştırmanın henüz başında ayrı özelliklere sahip grupların oluşmasına neden olabilir (Büyüköztürk, 2011; Fraenkel vd., 2012; Karasar, 2015).

Bu çalışma kapsamında deney grupları ile kontrol grubunun yansız seçimi ve rastlantısal atanması amacıyla çeşitli önlemler alınmıştır. Öncelikle çalışmanın yürütüleceği okulun yönetiminden sınıfların belli bir ölçüte göre (not ortalaması, yabancı dil bilgisi vb.) oluşturulup oluşturulmadığı hakkında bilgi alınmıştır. Devamında okulda bulunan 6. sınıf düzeyindeki bütün şubeler bağımlı değişken puanları açısından karşılaştırılmış ve bu puanlara göre aralarında anlamlı farklılık bulunmayan üç şube belirlenmiştir. Bu sayede bağımlı değişken puanları açısından benzer özelliklere sahip gruplar seçilmiştir. Seçilen bu gruplar arasından deney ve kontrol gruplarının belirlenmesinde ise rastlantısal atama (kura ile atama) yapılarak seçim yanlılığı önlenmeye çalışılmıştır. Çalışma gruplarının seçimiyle ilgili detaylı bilgilere "Çalışma Grubu" başlığı altında yer verilmiştir.

Deneklerin Olgunlaşması: Özellikle uzun sürelere yayılan çalışmalarda deneklerin zaman içinde fizyolojik ve psikolojik olarak olgunlaşması olağandır. Dolayısıyla deneklerin olgunlaşması deney öncesinden sonrasına ortaya çıkan olası farklılığın nedenlerinden olabilir (Büyüköztürk, 2011; Fraenkel vd., 2012; Karasar, 2015). Diğer bir ifadeyle araştırma sürecinde katılımcıların yaşamlarında meydana gelen değişimler, tecrübe ettikleri olaylar ve araştırma kapsamı haricinde edindikleri bilgiler gibi çeşitli faktörler katılımcıların bağımlı değişken puanlarını etkileyebilir (Büyüköztürk, 2011).

Çalışmanın uygulama süreci beş haftada gerçekleştirilmiştir. Çalışma gruplarında yer alan öğrencilerin ortaokul düzeyinde oldukları düşünüldüğünde beş haftanın olgunlaşma için uzun bir süre olmadığı söylenebilir. Çalışma gruplarında yer alan öğrencilerin benzer fizyolojik özelliklere sahip olması da olgunlaşma etkisini azaltan diğer bir faktördür. Öte yandan çalışmada deney gruplarının yanında kontrol grubunun da yer alması olgunlaşma etkisine karşı alınan bir diğer önlem olarak gösterilebilir.

Veri Toplama Aracı Etkisi: Bu etki ön testte kullanılan veri toplama aracı ile son testte kullanılan aracın farklılaşması ve veri toplama araçlarının farklı kişilerce uygulanması gibi durumlarda ortaya çıkmaktadır. Bu etkinin giderilmesi için hem ön testte hem de son testte aynı veri toplama araçları kullanılmalı ve bunların kullanımında aynı yollar izlenmelidir (Büyüköztürk, 2011; Fraenkel vd., 2012; Karasar, 2015).

Araştırma kapsamında ön test ve son test verilerinin elde edilmesinde aynı veri toplama araçları kullanılmıştır. Bunun yanında bu veri toplama araçları aynı kişi (araştırmacı) tarafından ve aynı ortamda (sınıf) uygulanmıştır.

Deneklerin Özellikleri ve Geçmişi: Çalışma gruplarında yer alan deneklerin özellikleri ve geçmişleri, bağımlı değişken üzerinde etkili olabilmektedir. Bu nedenle, deneklerin tüm özellikleri ve geçmişlerinin tam anlamıyla benzer olması mümkün olmasa da aralarındaki farklılıkların en aza indirilmesine dikkat edilmelidir. Araştırmacı, grupları seçerken bu durumu göz önünde bulundurmalı ve deneklerin manipülasyon süreci dışında benzer dış olayları deneyimlemelerini sağlamak için çaba göstermelidir (Büyüköztürk, 2011; Creswell, 2012).

Bu araştırmada, çalışma grupları yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi ve yaşadıkları yer gibi değişkenler açısından benzer özelliklere sahiptir. Ayrıca, gruplarda yer alan öğrencilerin, benzer sosyo-ekonomik düzeye sahip ailelerden geldikleri belirlenmiştir. Araştırmacı, uygulama süreci boyunca, grupların iki farklı deneysel uygulama dışında benzer olayları deneyimlemelerine özen göstermiş ve uygulama sürecini bütün gruplarda kendisi yürütmüştür.

Denek Kaybı Etkisi (Mortalite): Deneysel araştırmaların uygulama sürecinde farklı sebeplerden (ölüm, ailenin taşınması, okul değişimi, uzun süreli hastalık vb.) dolayı başlangıçta çalışmaya dahil edilen deneklerin süreçten ayrılmaları söz konusu olabilmektedir. Bu durum başlangıçta yansız ve rastlantısal olarak atanan gruplar arasında bir farklılığın oluşmasına neden olabilmektedir. Bu etkiyi en aza indirebilmek için örneklem gruplarını kalabalık tutmak, katılımcıları çalışma öncesinde gönüllü devamlılığın sağlanmasının önemi hakkında

bilgilendirmek gibi yollar kullanılabilir (Büyüköztürk, 2011; Fraenkel vd., 2012; Karasar, 2015).

Uygulama süreci öncesinde çalışma grubu olarak belirlenen sınıflarda toplamda 74 öğrenci yer almaktaydı. Bu öğrenciler ve ebeveynleri süreç öncesinde çalışmanın içeriği ve çalışmaya katılımın gönüllülük esasına dayandığı hakkında bilgilendirilmiştir. Gönüllü olarak çalışmaya katılmak isteyen öğrencilere devamlılığın oldukça önemli olduğu ayrıca hatırlatılmıştır. Ancak uygulama sürecinde farklı sebeplerden dolayı KG'den bir DG 2'den ise iki öğrenci çalışmanın büyük bölümüne katılamamıştır. Çalışmadan ayrılmak durumunda kalan bu üç öğrencinin verileri analiz sürecine dahil edilmemiştir. Bu kayıplar sonrasında çalışma gruplarının seçiminde kullanılan bağımlı değişken puanları (YEÖ ve ABT) için yapılan analizler tekrarlanmış ve gruplar arasında bu puanlar açısından anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Ön Test (Deney Öncesi Ölçüm) Etkisi: Aynı testin aynı gruplara belirli aralıklarla uygulanması çalışmanın iç geçerliliği için bir tehdit oluşturabilir. Nitekim uygulanan ön test katılımcılar için bir güdüleyici ya da uyarıcı rolü oynayabilir. Öte yandan son testte katılımcıların ön teste verdikleri yanıtları hatırlama ihtimalinden dolayı ön test uygulamasından kaynaklı bir puan artışı yaşanabilir (Büyüköztürk, 2011; Fraenkel vd., 2012; Karasar, 2015).

Çalışmada ön test etkisini en aza indirebilmek için belirlenen öğrenme alanını daha önce işlememiş ve yardımseverlik değeriyle ilgili sistematik bir eğitim almamış gruplar seçilmiştir. Ayrıca ön testte uygulanan ABT soruları, bu soruların cevapları ve testlerden alınan puanlar hakkında öğrencilerle konuşulmamıştır. Son olarak ön test ve son test uygulamaları arasında belli bir zaman aralığı (en az altı hafta) bırakılarak ön test etkisi azaltılmaya çalışılmıştır.

Merkeze Yönelme (Regresyon) Etkisi: Özellikle performans testlerinde geçerli olan merkeze yönelme etkisi ön testte şansla çok yüksek ya da çok düşük puan alan öğrencilerin son testte bilgi düzeylerindeki artışla birlikte ortalamaya yaklaşmalarını ifade etmektedir (Büyüköztürk, 2011). Bu etkinin giderilebilmesi için grupların yansız seçimi ve ön testte daha az uç değere (aşırı yüksek ve aşırı düşük) sahip grupların çalışma grubu olarak belirlenmesi yolları kullanılabilir (Büyüköztürk, 2011; Creswell, 2012; Fraenkel vd., 2012; Karasar, 2015).

Araştırmada merkeze yönelme etkisini giderebilmek amacıyla uygulama süreci öncesinde okul yönetiminden sınıfların başarı durumları hakkında bilgi alınmıştır. YEÖ ABT'nin ön test olarak uygulanması sürecinde araştırmacı öğrencilere ölçek maddelerini ya da

başarı testi sorularını dikkatlice okuyarak cevap vermelerinin önemli olduğunu hatırlatmıştır. Bu sayede veri toplama araçlarının okunmadan doldurulması engellenmeye çalışılmıştır. Ayrıca ön test verilerinin analizi sonrasında ABT puanları açısından aşırı yüksek ya da aşırı düşük puana sahip öğrenci sayısının oldukça az olduğu ve bu öğrencilere ait puanların normal dağılımı etkilemediği görülmüştür.

Katılımcı Beklentilerinin (Hawthorne) Etkisi: Katılımcıların uygulama süreci hakkındaki beklentileri, bakış açıları ve tutumları çalışmanın iç geçerliği açısından oldukça önemlidir. Deneysel bir sürecin parçası olduğunu, başkaları tarafından performansının izlendiğini gören katılımcılar daha yüksek bir performans ortaya koymak için çabalayabilir ya da veri toplama araçlarına düşündüklerinden farklı yanıt verebilirler (Büyüköztürk, 2011; Fraenkel vd., 2012). Bu durum, katılımcıların kendileri için özel bir süreç tasarlandığını düşünmelerinden dolayı sorumlu hissetmeleri ya da alışık oldukları düzen dışında yeni bir sürece katılmanın verdiği heyecandan kaynaklanabilir (Fraenkel vd., 2012).

Araştırmada katılımcı beklentilerinin etkisini azaltmak için katılımcılara çalışmanın içeriği, amacı ve kendilerinin bu süreçteki rolü gibi hususlarda mümkün olduğunca az bilgi verilmeye çalışılmıştır. Uygulama sürecinde kullanılan materyallerin ve veri toplama araçlarının ders sürecinin bir parçası olarak görülmesi için çaba sarfedilmiştir. Ayrıca uygulama sürecinde çalışma gruplarının mevcut ders programlarına mümkün olduğunca uyularak katılımcıların rutinine uygun hareket etmeye çalışılmıştır.

Uygulama/Uygulayıcı Etkisi: Deneysel araştırmalarda sürecin farklı kişiler tarafından yürütülmesi, bu kişilerin sürece bakış açısı, kişisel özellikleri, mesleki deneyimi gibi özelliklerinin farklılaşmasından dolayı iç geçerliği tehdit edebilir. Ayrıca sürecin tek kişi tarafından yürütüldüğü durumlarda bu kişinin gruplardan biri lehine sonucu etkileyecek yanlı davranışlarda bulunması da iç geçerlik açısından oldukça büyük bir tehdittir (Fraenkel vd., 2012).

Uygulama sürecinin farklı kişiler tarafından yürütülmesinin doğurduğu tehditleri ortadan kaldırmak için uygulama süreci araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Araştırmacı üç farklı çalışma grubunda uygulama sürecini yürütürken uygulamanın içeriğinden kaynaklı farklılaşmanın dışında bir farklılığın ortaya çıkmaması için gerekli önlemleri almaya çalışmıştır. Bu amaçla farklı olması gerekenlerin dışında bütün gruplarda benzer materyaller kullanılmış ve ders için hazırlanan sunuların bütün gruplarda aynı olması sağlanmıştır. Bunların

dışında araştırmacı herhangi bir grup lehine sonuçları değiştirebilecek davranışlarda bulunmaktan ve öğrencileri kendi bakış açısına göre yönlendirmekten kaçınmıştır.

Katılımcı Etkileşimi Etkisi: Deneysel çalışmalarda gruplar arasındaki etkileşim, grupların birbirleri ile iletişim hâlinde olması ve bu sayede bir grubun diğer grupta yürütülen uygulama sürecinin içeriği hakkında bilgi sahibi olması iç geçerlik açısından bir tehdit oluşturmaktadır. Bu tehdidi gidermek için deney sırasında gruplar arasındaki etkileşimi olabilecek en alt seviyede tutmak gerekmektedir (Creswell, 2012).

Araştırmacı uygulama sürecinde sınıflar arasındaki etkileşimi azaltabilmek ve gruplardaki sürecin içeriği hakkında diğer grupların bilgi sahibi olmasını engelleyebilmek amacıyla kullanılan materyaller ve veri toplama araçlarından geri alınması gerekenleri en kısa sürede toplamaya çalışmış, öğrencilerde kalması gereken materyallerin ise diğer sınıflarla paylaşılmaması gerektiği konusunda uyarıda bulunmuştur. Bununla birlikte uygulama sürecinin yürütüldüğü okulda sınıflar arasında yüksek bir etkileşimin olmadığı, öğrencilerin daha çok kendi sınıfındaki arkadaşları ile etkileşim hâlinde oldukları gözlemlenmiştir.

3.8.1.2. Dış Geçerlik Tehditleri ve Alınan Önlemler

Dış geçerlik, araştırmadan elde edilen sonuçların diğer insanlara, ortamlara, deneylere, zamanlara ve dolayısıyla evrene genellenebilme durumudur (Büyüköztürk vd., 2020). Çalışma kapsamında elde edilen sonuçların evrene genellenebilmesi amacıyla, araştırmanın yöntemi, çalışma grubu, veri toplama araçları ve uygulama süreci ilgili başlıklar altında detaylı olarak açıklanmıştır. Bunun yanında iki farklı deneysel uygulama sürecine ilişkin ders planları da ek olarak sunulmuştur. Araştırma süreci hakkında verilen bu bilgiler doğrultusunda elde edilen sonuçların benzer ortamlarda tekrarlanabileceği düşünülmektedir. Bu bilgilerin dışında çalışma kapsamında dış geçerliği tehdit ettiği düşünülen hususlar ve bunların giderilmesi için alınan önlemler aşağıda sıralanmıştır.

Yanlı seçim-Bağımsız değişken etkileşimi: Araştırmanın bağımsız değişkeni kendisini temsil etmeyen bir grup üzerinde uygulanırsa, bağımsız değişkenin etkisi evrendeki gerçek duruma genellenemez ve bu durum araştırmanın dış geçerliğini tehdit eder (Karasar, 2015). Bu çalışmanın iki bağımsız değişkeni (dijital çizgi roman hazırlama ve eğitici çizgi roman okuma) ve bu bağımsız değişkenlerin etkisinin sınandığı iki farklı deney grubu bulunmaktadır. Çalışma grubunun seçiminde bağımsız değişkenlerin gereklilikleri ve evreni temsil etme niteliğine sahip olması dikkate alınmıştır. Bu doğrultuda çalışma bir devlet okulunda gerçekleştirilmiş ve bu

okuldan seçilen sınıflar yansız olarak gruplara atanmıştır. Ayrıca uygulama sürecinin tasarlanmasında katılımcıların bağımsız değişkenler için uygun olup olmadığı hususunda uzman görüşlerine başvurulmuştur.

Bağımsız Değişkenlerin Etkileşimi: Birbiri ardına farklı değişkenlerin etkisine giren deneklerin yeni duruma girerken öncekilerden bağımsız biçimde tepkide bulunması oldukça güçtür (Karasar, 2015). Bu çalışma kapsamında iki farklı bağımsız değişken olsa da her bağımsız değişken farklı bir deney grubunda sınanmıştır. Bundan dolayı çalışmada bağımsız değişkenlerin etkileşimi söz konusu değildir.

3.8.2. Nitel Boyuta İlişkin Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın nitel boyutunda geçerlik ve güvenirlik kavramları yerine inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik kavramları kullanılmıştır (Lincoln ve Guba, 1985; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmada inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirliğin sağlanabilmesi adına yapılan işlemler ve alınan önlemler aşağıda başlıklar hâlinde sunulmuştur.

3.8.2.1. İnandırıcılık

Nitel araştırmalarda inandırıcılık araştırmada elde edilen sonuçların var olan durumu doğru biçimde yansıtması ve temsil etmesi şeklinde ifade edilebilir. Araştırmacılar çalışmalarında inandırıcılığın sağlanabilmesi adına uzun süreli etkileşim, zengin veri toplama, çeşitleme, uzman incelemesi ve katılımcı teyidi gibi yöntemlere başvurabilir (Lincoln ve Guba, 1985; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırma kapsamında inandırıcılığın sağlanabilmesi adına yapılan işlemler şu şekildedir:

Uzun Süreli Etkileşim: Araştırmacının görüşme yapacağı öğrencilerle uzun süreli etkileşim kurması ve onlarla vakit geçirmesi; öğrencilerin görüşme esnasında samimi ve içten cevaplar vermesini kolaylaştırır ve araştırmacının gözlem verilerini daha sağlıklı yorumlamasına katkı sağlar (Merriam, 2018; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Çalışma kapsamında araştırmacı çalışma grubunda yer alan öğrencilerle beş hafta ve haftada en az üç saat olmak üzere etkileşim hâlinde olmuştur. Bunun yanında deney gruplarında yer alan öğrencilerle uygulama süreci öncesinde verilen eğitimler sırasında ve veri toplama süreçlerinde de vakit geçirmiştir. Ayrıca deney gruplarında gözlem verilerinin elde edilmesinde video kaydı alınmış ve olası veri kayıpları bu sayede azaltılmaya çalışılmıştır. Son olarak araştırmacı çalışma

grupları hakkında okul yönetimi ve ilgili öğretmenlerden de bilgi alarak öğrencileri daha iyi tanımaya çalışmıştır.

Zengin Veri Toplama: Araştırmacının ele aldığı problemi açıklamada kullandığı verilerin nitelikli ve zengin olması araştırmanın inandırıcılığına katkı sağlayacaktır. Bundan dolayı gözlem ve görüşme verileri başta olmak üzere alandan toplanan nitel verilerin zenginleştirilmesi ve bunların detaylı biçimde okuyucuya sunulması önem taşımaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışma kapsamında araştırmacı elde ettiği görüşme gözlem verilerini detaylı olarak açıklamış, doğrudan alıntılar ve görsellerle desteklemiş ve yansıtıcı öğrenci günlüğü ile çalışma yaprakları gibi veri toplama araçları ile zenginleştirmiştir. Ayrıca yapılan görüşmelerin süreleri, görüşmelerin yapıldığı ortam, görüşme soruları, gözlem verilerinin elde edildiği sınıfların durumu, katılımcıların tanımlanması gibi hususlar da açıklanarak yalnızca çalışmanın inandırıcılığına değil aynı zamanda aktarılabilirliğine de katkı sağlanmıştır.

Çeşitleme (Üçgenleme): Çeşitleme, nitel araştırmalarda olgulara ilişkin kapsamlı bir anlayış geliştirmek ve farklı kaynaklardan elde edilen bilgilerle bulguların doğruluk ve gerçekliğini artırmak için birden fazla yöntem veya veri kaynağının kullanılması anlamına gelmektedir (Denzin, 1978; Patton, 1999; Merriam, 2018; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmada çeşitleme türlerinden yöntem çeşitlemesi kullanılmıştır. Bu doğrultuda verilerin elde edilmesinde görüşme ve gözlem gibi farklı veri toplama yöntemleri işe koşulmuştur. Ayrıca yansıtıcı öğrenci günlükleri ve çalışma yaprakları gibi veri toplama araçları da elde edilen verilerin çeşitlendirilmesinde kullanılmıştır.

Uzman İncelemesi: Araştırma konusu hakkında genel anlamda bilgi sahibi ve nitel araştırma yöntemleri konusunda tecrübeli uzmanlardan araştırmanın farklı aşamalarında (verilerin toplanması, analizi, yorumlanması vb.) görüş almak ve inceleme talep etmek inandırıcılığı artırmak için alınabilecek önlemlerdendir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmada veri toplama araçlarının (görüşme formları, yansıtıcı öğrenci günlüğü, çalışma yaprakları vb.) hazırlanması ile görüşme ve gözlem verilerinin analizi süreçleri başta olmak üzere araştırma sürecinin birçok aşamasında farklı uzmanların görüşlerine başvurulmuş ve uzman görüşleri doğrultusunda çeşitli değişiklikler yapılmıştır.

Katılımcı Teyidi: Araştırmada toplanan verilerin ve bu verilerden elde edilen sonuçların, verilerin elde edildiği kaynaklarla paylaşılarak bunların kendi görüşlerini yansıtıp yansıtmadığı

hakkında teyit almak elde edilen sonuçların inandırıcılığını artıracaktır (Merriam, 2018; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Çalışma kapsamında yardımseverlik değerine ve uygulama sürecine ilişkin öğrencilerle yapılan görüşmeler yazılı metin hâline getirildikten sonra görüşlerine başvurulan öğrencilerden bazılarına sunulmuştur. Öğrencilerden yazılı metinlerin kendi düşüncelerini yansıtıp yansıtmadığı, metinde eksik ya da hatalı ifadelerin yer alıp almadığı hakkında teyit alınmıştır. Ayrıca araştırmacı bazı görüşmeler sonunda öğrencilerin ifadelerini özetlemiş ve bu özetin doğruluğu noktasında öğrenci onayı almaya çalışmıştır.

3.8.2.2. Aktarılabilirlik

Nicel araştırmaların temel amaçları arasında yer alan genelleme, nitel araştırmalarda aktarılabilirlik kavramıyla ifade edilmektedir (Lincoln ve Guba, 1985). Ancak aktarılabilirlik kavramı genelleme kavramı ile içerikte farklılaşmaktadır. Nitekim nicel araştırmaların genellemesi örneklemden elde edilen sonuçların evrenden de elde edilebileceği imasını taşımaktadır. Nitel araştırmalarda ise böyle bir genellemeden söz edilemeyeceği gibi her çalışmanın kendine özgü bir yönü olduğu bilinmektedir. Nitel araştırmada kendine özgü durumdan elde edilen sonuçların benzer benzer ortamlara transfer edilebilirliğinden söz etmek gerekir (Merriam, 2018; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bundan dolayı araştırmacıların nicel araştırmalarda sorumluluğu evrene genelle yapmak iken nitel araştırmalarda sorumluluğu elde ettiği sonuçların benzer ortamlara aktarılabilirliğini ortaya koymaktır (Erlandson vd., 1993; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Nitel araştırmalarda aktarılabilirliğin sağlanması amacıyla ayrıntılı betimleme ve amaçlı örnekleme gibi yöntemlere başvurulabilir.

Ayrıntılı Betimleme: Nitel araştırma sonuçlarının farklı çalışmalara ya da ortamlara aktarılabilmesi için araştırma sürecinin ve sonuçlarının ayrıntılı biçimde betimlenmesi gerekmektedir. Bu betimleme sayesinde okuyucular çalışmanın nasıl yürütüldüğü, sonuçların kimlerden, ne şekilde, hangi araçlarla elde edildiği gibi noktalarda fikir sahibi olabilir ve bu fikirleri kendi çalışmaları için referans olarak kullanabilir (Erlandson vd., 1993; Merriam, 2018; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmada çalışma grubunun özellikleri, verileri toplama araçları, veri toplama süreci, uygulama süreci, verilerin analizi süreçleri ile verilerin analizi sonrasında ortaya çıkan sonuçlar detaylı olarak açıklanmıştır. Bu açıklamalar çeşitli görsellerle ve doğrudan ifadelerle desteklenerek araştırma sonuçlarının farklı ortamlara aktarılabilirliği desteklenmiştir.

Amaçlı Örnekleme: Nitel araştırmalarda ele alınan konuyla ilgili katılımcılardan elde edilen genel ve öznel sonuçları vurgulama eğilimi vardır. Bundan dolayı seçilen çalışma grubunun farklı görüşleri yansıtma niteliğine sahip olması konunun her yönüyle değerlendirilmesine katkı sağlayacaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Amaçlı örnekleme yöntemi araştırmayla doğrudan ilgili olan birey veya grupların araştırmaya dahil edilerek zengin ve doğru veri setine ulaşılacağını öngörmektedir (Arslan, 2022). Bu araştırmada, uygulama sürecinin yürütüleceği okulun ve yardımseverlik değerine ilişkin görüşmelerin yapılacağı öğrencilerin seçiminde amaçlı örnekleme yöntemleri kullanılmıştır. Uygulama okulunun seçiminde internet bağlantısı ve kullanılabilir bilgisayar sayısı gibi ölçütler dikkate alınmıştır. Yardımseverliğe ilişkin görüşleri alınacak öğrencilerin seçiminde ise YEÖ puanları dikkate alınmış, sınıf ortalamasına göre düşük, orta ve yüksek puanlı öğrenciler belirlenerek farklı görüşlerin dile getirilmesi amaçlanmıştır.

3.8.2.3. Tutarlılık

Nicel araştırmalarda kullanılan güvenirlik kavramı yerine nitel araştırmalarda tutarlılık kavramı tercih edilmektedir. Güvenirlik, araştırma bulgularının farklı ortamlarda ve zamanlarda tekrar edilebilirliği ve yeniden üretilebilirliğiyle ilgilidir (Merriam, 2018; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Ancak nitel araştırma bulgularının farklı çalışmalarda tekrar edilebilmesi ya da tekrar üretilebilmesi oldukça zordur. Nitekim insan davranışları asla durağan değildir ve insanların düşünceleri ve davranışları sürekli değişim içindedir (Merriam, 2018). Bu araştırma kapsamında verilerin kodlanması araştırmacı tarafından yapıldığı için tutarlılık açsından önemli olan kodlayıcılar arası uyumdan söz edilememektedir. Ancak araştırmacı, veri toplama araçlarının geliştirilmesi, verilerin analizi ve yorumlanması süreçlerinde birçok uzmandan görüş almış ve bu süreçleri bağımsız bir araştırmacının denetlemesini sağlamıştır. Lincoln ve Guba (1985), denetleme tekniğinin tutarlılığı sağlamada kullanılabilecek tekniklerden olduğunu ifade etmişlerdir. Öte yandan araştırmada tutarlılığın sağlanabilmesi adına bulguların verileri yansıtmasına ve elde edilen sonuçların da verilerle uyumlu olmasına dikkat edilmiştir. Nitekim Merriam (2018), çalışma bulgularının elde edilen verilerle tutarlı olması durumunda o çalışmanın güvenilir olarak kabul edildiğini ifade etmiştir. Bunun yanında tutarlılığın sağlanabilmesi adına araştırma sürecinde ele alınan bütün problemler yeterli ölçüde ele alınmış ve yorumlanmıştır. Verilerin analizi sürecinde benzer veriler tutarlı biçimde analiz edilmeye çalışılmış, kodlamaların yapılmasında yanlılık oluşturabilecek davranışlardan kaçınılmıştır. Araştırmacı verilerin toplanması esnasında öğrencileri kendi bakış açısına göre

yönlendirmemeye dikkat etmiş, verilerin analizinde ve yorumlanmasında da tarafsız biçimde davranmaya gayret etmiştir.

3.8.2.4. Teyit Edilebilirlik (Doğrulanabilirlik)

Nicel araştırmalarda, araştırma sonuçlarının gerçek durumu ortaya koyabilmesi için araştırmacının görüş ve düşüncelerinden arınmış ve objektif biçimde sunulması gerekir ki bu durum nesnellik kavramı ile açıklanır. Ancak nitel araştırmalarda araştırmacı sürecin bir parçası olduğu, alanda uzun süre vakit geçirdiği ya da katılımcılarla doğrudan etkileşim içine girdiği için nesnelliğin tam olarak sağlanamayacağı varsayılmaktadır (Lincoln ve Guba, 1985; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu nedenle nitel araştırmalarda nesnellik yerine teyit edilebilirlik kavramı tercih edilmektedir. Teyit edilebilirlik, araştırmada ulaşılan sonuçların toplanan verilerle sürekli olarak karşılaştırılması ve doğrulanması şeklinde ifade edilebilir. Ayrıca araştırmacının başvurduğu teyit incelemesi yöntemi, araştırmanın ham verilerini, analiz süreçlerini ve sonuçlarını inceleyen farklı bir araştırmacı tarafından da gerçekleştirilebilir. Bu nedenle araştırmacının veri toplama araçlarının hazırlanması, verilerin toplanması, analizi ve yorumlanması gibi süreçlere ilişkin bilgileri arşivlemesi önem taşımaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmada, araştırma sonuçları sürekli olarak elde edilen verilerle karşılaştırılmış; sonuçların, verileri yansıtır nitelikte olması hedeflenmiş; genel görüşlerin yanı sıra dikkat çekici ayrışan görüşlere de yer verilmiştir. Ayrıca ses kayıtları, ses kayıtlarının yazılı dökümleri ve analiz süreçlerine ilişkin diğer dosyalar araştırmacı tarafından düzenli biçimde kaydedilerek arşivlenmiştir.

3.9. Etik Konular

Bilimsel araştırmalarda etik konusu, araştırmacıların çalışmalarını yaparken neleri yapıp neleri yapmamaları gerektiğiyle ilgilidir. Bu anlamda katılımcıların gizliliği, araştırmacı sorumlulukları, veri gizliliği ve kontrolü, resmi izinler, gönüllü katılım, analiz süreçlerinde yansızlık gibi kavramlar öne çıkmaktadır (Cohen vd., 2021). Çalışmanın önceki başlıklarında bu kavramlardan birçoğuna değinilmiştir. Bu başlık altında ise çalışmanın yürütülebilmesi için alınan izinlerden, okul yönetimi, katılımcılar ve ebeveynlerinin çalışma hakkında bilgilendirilmesinden ve çalışma sürecinde yapay zekâ araçlarından nasıl yararlanıldığından bahsedilecektir.

Araştırmanın ortaokul öğrencileri ile gerçekleştirilecek olmasından dolayı öncelikle Akdeniz Üniversitesi Rektörlüğüne bağlı Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan 07.04.2022 tarihinde çalışmanın etik açıdan uygun olduğuna dair resmi onay alınmıştır (Ek 1). Etik kurul onayının alınmasını takiben çalışmanın Samsun ilinde yürütülecek olmasından dolayı Samsun İl Millî Eğitim Müdürlüğünden 29.04.2022 tarihinde Araştırma Uygulama İzni (Ek 2) alınmıştır.

Araştırmanın yürütülebilmesi için gerekli izinlerin alınmasından sonra öncelikle uygulama sürecinin yürütüleceği okulun müdür ve müdür yardımcıları ile görüşülmüştür. Okul idaresi alınan izinler ve çalışmanın içeriği hakkında bilgilendirilmişlerdir. Bunun yanında okul müdür yardımcısının da katılımıyla okulda görevli sosyal bilgiler öğretmenleri ile de bir toplantı yapılmış, araştırmacı bu toplantıda öğretmenleri çalışmanın amacı, içeriği ve süresi hakkında detaylı olarak bilgilendirmiştir. Bu aşamadan sonra çalışma grubunda yer alan öğrenciler ve bu öğrencilerin ebeveynlerinden çalışmaya gönüllü olarak katıldıklarını beyan eden onam formları alınmıştır. Bu formlar aracılığıyla öğrenciler ve ebeveynleri çalışmanın araştırma etiğine uygun şekilde yürütüleceği, elde edilen verilerin yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacağı, verilerin kişisel bilgileri belli etmeyecek ve katılımcı gizliliği ilkesine uygun olarak kullanılacağı ve çalışmaya katılımın herhangi bir risk taşımadığı gibi başlıklarda bilgilendirilmişlerdir. Araştırmacı çalışmanın içeriği hakkında bilgi almak isteyen iki ebeveyni telefonla arayarak ayrıca bilgilendirmiştir. Araştırmanın veri toplama sürecinde katılımcılara araştırma kapsamı dışında herhangi bir soru yöneltilmemiş, görüşmeler ve uygulama süreci sırasında katılımcıların zarar görmemelerine dikkat edilmiştir. Bu amaçla uygulama sürecinde kullanılan çizgi romanların, veri toplama araçlarında yer alan unsurların öğrencilere uygunluğu hakkında birçok uzman görüşüne başvurulmuştur. Ayrıca uygulama sürecinin başından sonuna kadar öğrencilere dürüst, saygılı ve insan onuruna yakışır biçimde davranılmış ve onları rahatsız edecek söz ve davranışlardan kaçınılmıştır.

Verilerin analiz edilmesi ve raporlanması sürecinde katılımcıların gizliliğini korumak amacıyla kodlamalara başvurulmuştur. Verilerin analizinde çeşitli uzmanlardan görüş alınmış ve bu süreçte tarafsız bir yaklaşım benimsenerek ulaşılan sonuçların verileri yansıtmasına dikkat edilmiştir. Araştırmacı uygulama sürecinde elde ettiği verileri yalnızca kendisinin erişebileceği biçimde bulut depolama sistemlerine ve kişisel bilgisayarına depolamıştır. Fizikî biçimdeki belgeler ise araştırmacıya ait kişisel odada muhafaza edilmiştir.

Bu çalışma hazırlarken, araştırma ve yazım sürecinde yapay zekâ tabanlı araçlardan (ChatGPT, Claude, Gemini) faydalanılmıştır. Bu araçlar, fikir alışverişi (kod yazama, senaryo önerisi değerlendirme vb.), metin önerileri (yazılan cümlelere ilişkin değişiklik önerileri vb.) ve düzenleme (metni dil kuralları açısından düzenleme vb.) gibi destekleyici işlevlerle sınırlı tutulmuş, araştırmanın bilimsel özgünlüğünü ve yazarın akademik katkısını ihlal etmeyecek şekilde kullanılmıştır. Yapay zekâ teknolojilerinden yararlanırken, etik ilkeler çerçevesinde hareket edilmiş; özgünlük, akademik dürüstlük ve bilimsel sorumluluk ilkelerine titizlikle uyulmuştur. Bu bağlamda, yapay zekâ kullanımının katkısı, araştırmanın bilimsel niteliğine zarar vermeden, sadece destekleyici bir araç olarak sınırlı tutulmuştur. Tez sürecinde yapay zekâ araçlarının kullanımı, ilgili bilimsel normlara uygun şekilde gerçekleştirilmiş ve bu beyan, akademik şeffaflık ilkesi doğrultusunda paylaşılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu başlık altında deney grupları ile kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Yardımseverlik Eğilimi Ölçeğinin [YEÖ] iki faktöründen (Sosyal Yardımlaşma [SY] ve Yardımlaşma Bilinci ve Hassasiyeti [YBH]) elde edilen puanlarının gruplara (KG - DG 1- DG 2), ölçümlere (ön test-son test) ve bunların ortak etkisine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

4.1.1. Sosyal Yardımlaşma Faktörüne İlişkin Bulgular

KG, DG 1 ve DG 2'nin SY faktöründen aldıkları ön test-son test puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4.1'de yer almaktadır.

Tablo 4.1. *Katılımcıların SY Faktörü Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler*

Grup	Ön test			Son test		
	N	**X̄**	**ss**	**N**	**X̄**	**ss**
Kontrol Grubu	25	26,32	3,44	25	28,12	2,40
Deney Grubu 1	24	26,42	3,08	24	32,67	1,79
Deney Grubu 2	22	27,18	3,59	22	32,14	2,12
Toplam	**71**	**26,62**	**3,34**	**71**	**30,86**	**3,00**

Tablo 4.1. incelendiğinde KG'nin SY faktörüne ait ön test puan ortalaması 26,32 (ss=3,44) iken son test puan ortalaması 28,12 (ss=2,40) olmuştur. DG 1'in ön test puan ortalaması 26,42 (ss=3,08) iken son test puan ortalaması 32,67 (ss=1,79) olmuştur. DG 2'nin ön test puan ortalaması 27,18 (ss=3,59) iken son test puan ortalaması 32,14 (ss=2,12) olmuştur. Elde edilen veriler bütün grupların SY faktörüne ait son test puan ortalamalarının ön teste göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte son test puanları açısından DG 1 ve DG 2'nin KG'ye göre daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğunu söylemek mümkündür. Deney ve kontrol gruplarının SY faktörü puanlarında uygulama süreci öncesinden sonrasına meydana gelen değişimin grup ve ölçümün otak etkisine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin karışık desen ANOVA (2x3) sonuçlarına Tablo 4.2'de yer verilmiştir.

Tablo 4.2. *SY Faktörünün Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Karışık Desen ANOVA Sonuçları*

Varyans Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	η2
Gruplar arası	1014,859	70				
Grup (DG 1, DG 2, KG)	183,476	2	91,738	7,503	,001	,181
Hata	831,383	68	12,226			
Gruplar içi	1041,368	71				
Ölçüm (Ön test-Son test)	665,185	1	665,185	182,590	,000	,729
Grup*Ölçüm	**128,456**	**2**	**64,228**	**17,630**	**,000**	**,341**
Hata	247,727	68	3,643			
Toplam	2056,227	141				

Tablo 2'ye göre iki ayrı deney grubu ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin SY faktörü puanlarındaki değişimin deneysel işlem öncesinden sonrasına anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir [F (2-68)= 17,630; p< ,05]. Diğer bir ifadeyle farklı gruplarda yer almakla tekrarlı ölçümler faktörlerinin SY faktörü puanı üzerindeki ortak etkisinin anlamlı bir farklılığa yol açtığı saptanmıştır. Etki büyüklüğüne ilişkin eta kare değeri (η2=.341>.14) incelendiğinde ortaya çıkan farklılığın yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirleyebilmek amacıyla yapılan çoklu karşılaştırma testlerinden LSD testine ilişkin veriler Tablo 4.3'te sunulmuştur.

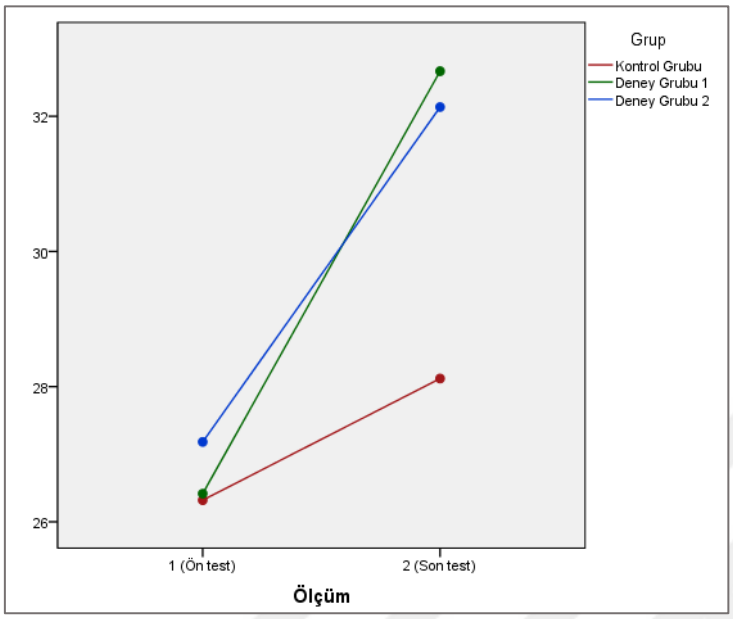
Tablo 4.3. *Grup*Ölçüm Ortak Etkisinin Karşılaştırılmasına İlişkin LSD testi Sonuçları*

(I) Grup	(J) Grup	Ortalama Farkı (I-J)	Std. Hata	p
Kontrol Grubu	Deney Grubu 1	-2,32	,707	,002*
	Deney Grubu 2	-2,44	,723	,001*
Deney Grubu 1	Kontrol Grubu	2,32	,707	,002*
	Deney Grubu 2	-,12	,730	,873
Deney Grubu 2	Kontrol Grubu	2,44	,723	,001*
	Deney Grubu 1	,12	,730	,873

*$p<,05$

Tablo 4.3'e göre DG 1 ve DG 2'ye ait SY faktörü puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir (p>,05). Bununla birlikte DG 1 ve DG 2'ye ait SY faktörü puanlarının KG'ye ait SY faktörü puanlarından anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir (p<,05). Elde edilen bu verilere göre öğrencilerin çizgi roman hazırlamaları ile hazır çizgi

roman kullanmalarının SY faktörü puanları açısından anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. Buna karşın veriler, iki farklı deneysel uygulamanın mevcut programa göre SY faktörü puanları üzerinde anlamlı şekilde daha başarılı olduğunu göstermektedir. SY faktörü puanlarının gruplar açısından zamana göre değişimi Şekil 4.1'de sunulmuştur.



Şekil 4.1. *SY Faktörü Puan Ortalamalarının Ön Test ve Son Teste Göre Değişimi*

Şekil 4.1. incelendiğinde bütün grupların SY faktörüne ilişkin puan ortalamalarının uygulama süreci sonrasında arttığı görülmektedir. Bunun yanında ortalama puanı en fazla artan grubun DG 1 olduğu bu grubu DG 2 ve KG'nin izlediği söylenebilir.

4.1.2. Yardımlaşma Bilinci ve Hassasiyeti Faktörüne İlişkin Bulgular

KG, DG 1 ve DG 2'nin YBH faktöründen aldıkları ön test-son test puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4.4'te yer almaktadır.

Tablo 4.4. *Katılımcıların YBH Faktörü Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler*

Grup	Ön test			Son test		
	N	X̄	ss	N	X̄	ss
Kontrol Grubu	25	36,88	3,96	25	38,68	3,15
Deney Grubu 1	24	36,83	3,77	24	42,12	2,27
Deney Grubu 2	22	37,23	3,57	22	42,41	2,18
Toplam	**71**	**36,97**	**3,73**	**71**	**41,00**	**3,08**

Tablo 4.4. incelendiğinde KG'nin YBH faktörüne ait ön test puan ortalaması 36,88 (ss=3,96) iken son test puan ortalaması 38,68 (ss=3,15) olmuştur. DG 1'in ön test puan ortalaması 36,83 (ss=3,77) iken son test puan ortalaması 42,12 (ss=2,27) olmuştur. DG 2'nin ön test puan ortalaması 37,23 (ss=3,57) iken son test puan ortalaması 42,41 (ss=2,18) olmuştur. Elde edilen veriler bütün grupların YBH faktörüne ait son test puan ortalamalarının ön teste göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte son test puanları açısından DG 1 ve DG 2'nin KG'ye göre daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğunu söylemek mümkündür. Deney ve kontrol gruplarının YBH faktörü puanlarında uygulama süreci öncesinden sonrasına meydana gelen değişimin grup ve ölçümün otak etkisine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin karışık desen ANOVA (2x3) sonuçlarına Tablo 4.5'te yer verilmiştir.

Tablo 4.5. *YBH Faktörünün Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Karışık Desen ANOVA Sonuçları*

Varyans Kaynağı	**KT**	**sd**	**KO**	**F**	**p**	**η2**
Gruplar arası	966,972	70				
Grup (DG 1, DG 2, KG)	114,867	2	57,434	4,583	,014	,119
Hata	852,105	68	12,531			
Gruplar içi	1263,471	71				
Ölçüm (Ön test-Son test)	592,499	1	592,499	70,055	,000	,507
Grup*Ölçüm	**95,856**	**2**	**47,928**	**5,667**	**,005**	**,143**
Hata	575,116	68	8,458			
Toplam	2230,443	141				

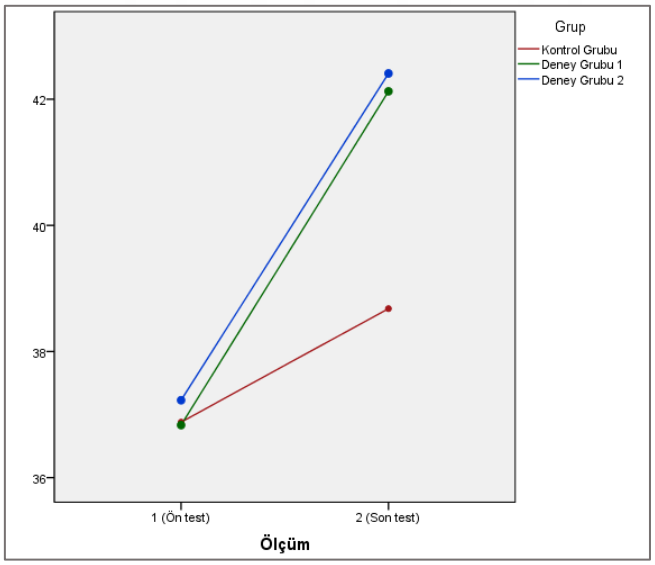
Tablo 4.5'e göre iki ayrı deney grubu ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin YBH faktörü puanlarındaki değişimin deneysel işlem öncesinden sonrasına anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir [F (2-68)= 6,667; p< ,05]. Diğer bir ifadeyle farklı gruplarda yer almakla tekrarlı ölçümler faktörlerinin YBH faktörü puanı üzerindeki ortak etkisinin anlamlı bir farklılığa yol açtığı belirlenmiştir. Etki büyüklüğüne ilişkin eta kare değeri (η2=.143>.14) incelendiğinde ortaya çıkan farklılığın yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirleyebilmek amacıyla yapılan çoklu karşılaştırma testlerinden LSD testine ilişkin veriler Tablo 4.6'da sunulmuştur.

Tablo 4.6. *Grup*Ölçüm Ortak Etkisinin Karşılaştırılmasına İlişkin LSD testi Sonuçları*

(I) Grup	(J) Grup	Ortalama Farkı (I-J)	Std. Hata	p
Kontrol Grubu	Deney Grubu 1	-1,70	,715	,020*
	Deney Grubu 2	-2,04	,732	,007*
Deney Grubu 1	Kontrol Grubu	1,70	,715	,020*
	Deney Grubu 2	-,34	,739	,648
Deney Grubu 2	Kontrol Grubu	2,04	,732	,007*
	Deney Grubu 1	,34	,739	,648

*$p<,05$

Tablo 4.6'ya göre DG 1 ve DG 2'ye ait YBH faktörü puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir (p>,05). Bununla birlikte DG 1 ve DG 2'ye ait YBH faktörü puanlarının KG'ye ait YBH faktörü puanlarından anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir (p<,05). Elde edilen bu verilere göre öğrencilerin çizgi roman hazırlamaları ile hazır çizgi roman kullanmalarının YBH faktörü puanları açısından anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. Buna karşın veriler, iki farklı deneysel uygulamanın mevcut programa göre YBH faktörü puanları üzerinde anlamlı şekilde daha başarılı olduğunu göstermektedir. YBH faktörü puanlarının gruplar açısından zamana göre değişimi Şekil 4.2'de sunulmuştur.



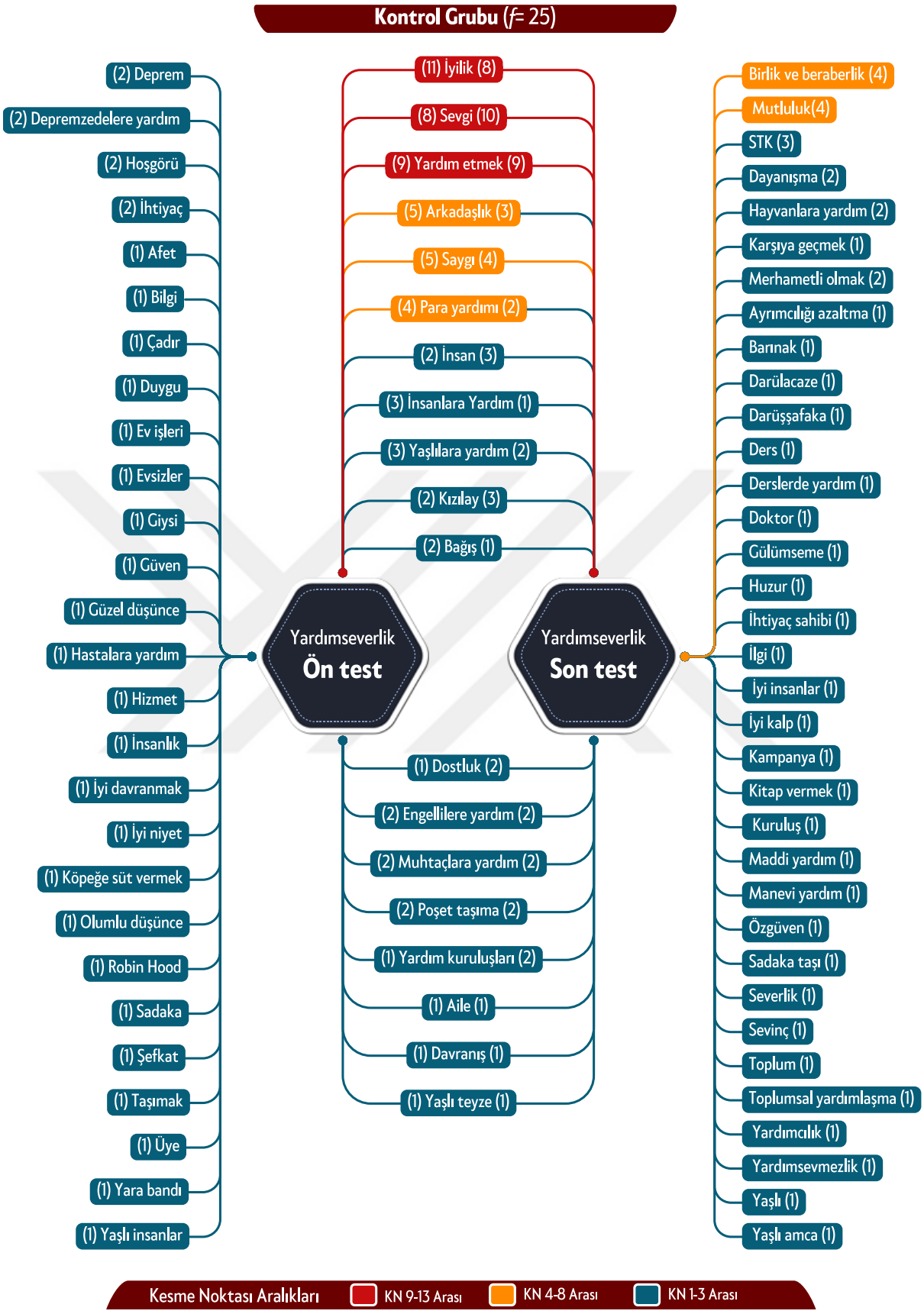
Şekil 4.2. *YBH Faktörü Puan Ortalamalarının Ön Test ve Son Teste Göre Değişimi*

Şekil 4.2. incelendiğinde bütün grupların YBH faktörüne ilişkin puan ortalamalarının uygulama süreci sonrasında arttığı görülmektedir. Bunun yanında ortalama puanı en fazla artan grubun DG 1 olduğu bu grubu DG 2 ve KG'nin izlediği ifade edilebilir.

Yardımseverlik eğilimi ölçeğinden elde edilen verilerin analizi sonucunda sosyal bilgiler dersinin ilgili öğrenme alanında öğrencilerin yardımseverlikle ilgili belirlenen temalarda çizgi roman hazırlamaları ile bu temalara yönelik hazırlanan çizgi romanları kullanmalarının öğrencilerin yardımseverlik eğilimleri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Buna karşın bu iki farklı deneysel uygulamanın mevcut programa göre öğrencilerin yardımseverlik eğilimleri üzerinde daha başarılı olduğu tespit edilmiştir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu alt başlık altında deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin deneysel işlem öncesi ve sonrasında yardımseverlik değerine yönelik bilişsel yapıları KİT formundan elde edilen veriler dikkate alınarak değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda öncelikle grupların ön test-son test verileri kendi içinde yapılmış sonrasında ise gruplar arasındaki durum karşılaştırmalı olarak ele alınmıştır. Ön test ve son test verilerinin analizi doğrultusunda KG'nin yardımseverlik değeri ile ilişkilendirdiği kelimeler ve kesme noktası aralıkları Şekil 4.3'te yer almaktadır.



Şekil 4.3. *KG'nin Yardımseverlik Değeri ile İlişkilendirdiği Kelimelerin Ön Test-Son Test Karşılaştırması*

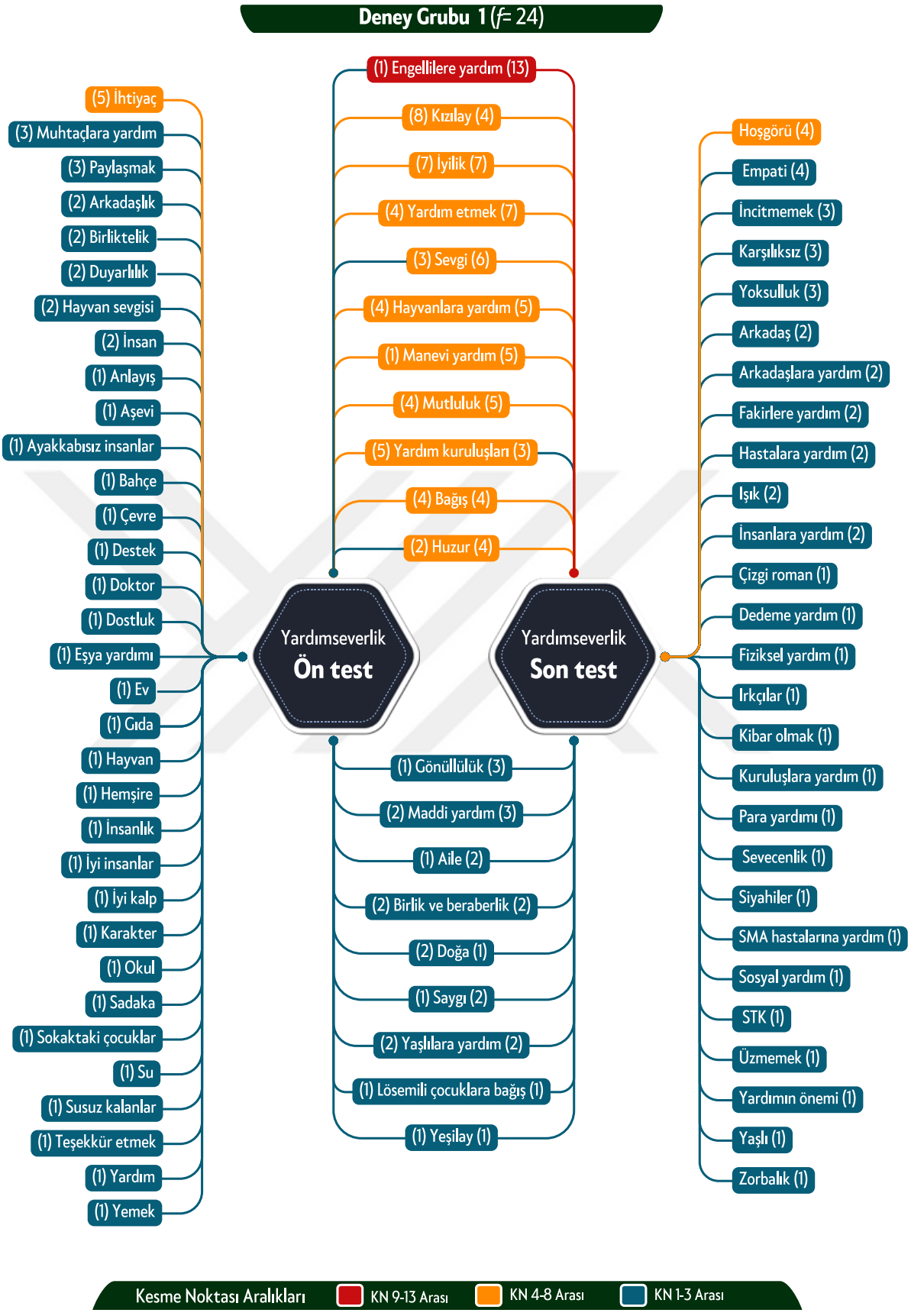
Şekil 4.3'e göre KG'de yer alan öğrencilerin yardımseverlik değeri ile ön testte ilişkilendirdikleri kelime sayısı 46 iken bu sayı son testte 54'tür. Öğrencilerin ön testte ilişkilendirdikleri 46 kelimenin toplam tekrar edilme sayısı 95 iken son testte ilişkilendirdikleri 54 kelimenin toplam tekrar edilme sayısı 107'dir. Dolayısıyla KG öğrencileri yardımseverlikle son testte ön teste göre daha fazla kelime ilişkilendirmiş ve yine son testte ön teste göre daha fazla kelime tekrar etmişlerdir. Yalnızca ön testte ilişkilendirilen kelime sayısı 27 iken bu sayı son testte 35'tir. Hem ön testte hem de son testte ilişkilendirilen ortak kelime sayısı ise 19'dur.

KG'nin yardımseverlikle ilişkilendirdikleri kelimeler kesme noktası aralıklarına göre incelendiğinde KN 9-13 aralığında ön testte ve son testte aynı kelimeler olmak üzere üçer kelimenin yer aldığı görülmektedir. KN 4-8 aralığında ön testte ve son testte üçer kelime ilişkilendirilmiştir. Bu aralıkta ön testte ilişkilendirilen üç kelimenin son testte de ilişkilendirilmesine karşın son testte ilişkilendirilen üç kelimeden iki tanesi (birlik ve beraberlik, mutluluk) yalnızca son testte ilişkilendirilmiştir. KN 1-3 aralığında ön testte ilişkilendirilen kelime sayısı 40 iken bu aralıkta son testte ilişkilendirilen kelime sayısı 46'dır.

KG öğrencileri tarafından ön testte en fazla tekrar edilen kelimeler iyilik, yardım etmek, sevgi, arkadaşlık, saygı ve para yardımı kelimeleri olmuştur. Son testte en fazla tekrar edilen kelimeler ise sevgi, yardım etmek, iyilik, birlik ve beraberlik, mutluluk ve saygı kelimeleri olmuştur. Bu kelimelerden hareketle KG tarafından hem ön testte hem de son testte yardımseverlikle ilgili en çok tekrar edilen kelimelerin önemli oranda benzerlik taşıdığı söylenebilir.

KG tarafından ilişkilendirilen kelimeler genel olarak değerlendirildiğinde ilişkilendirilen kelimelerin yardımseverliğin gündelik yaşama yansıması, duygularla ifadesi, yardımseverliğin nitelikleri ve yardımseverliğin türleri gibi temalar altında değerlendirilebileceği görülmektedir. Bunun yanında ilişkilendirilen kelime sayısı ve bu kelimelerin tekrar sayısı açısından son test lehine ortaya çıkan durumda uygulama sürecinin etkisi görülmektedir. STK, Darüşşafaka, maddi ve manevi yardım ile sadaka taşı gibi ders sürecinde değinilen kelimelerin yalnızca son testte ilişkilendirilmiş olması bu açıdan önemlidir.

Ön test ve son test verilerinin analizi doğrultusunda DG 1'in yardımseverlik değeri ile ilişkilendirdiği kelimeler ve kesme noktası aralıkları Şekil 4.4'te yer almaktadır.



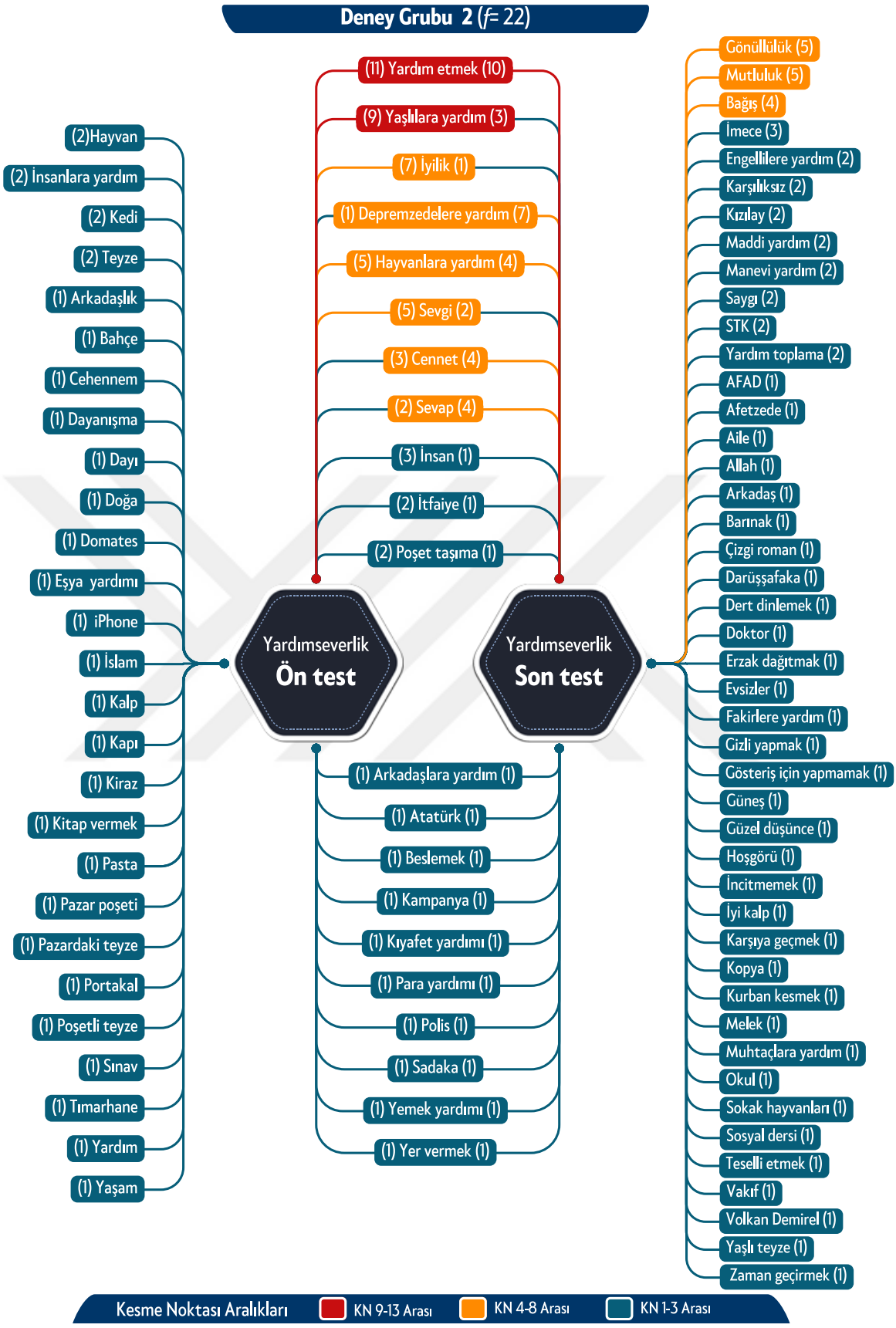
Şekil 4.4. *DG 1'in Yardımseverlik Değeri ile İlişkilendirdiği Kelimelerin Ön Test-Son Test Karşılaştırması*

Şekil 4.4'e göre DG 1'de yer alan öğrencilerin yardımseverlik değeri ile ön testte ilişkilendirdikleri kelime sayısı 53 iken bu sayı son testte 47'dir. Öğrencilerin ön testte ilişkilendirdikleri 53 kelimenin toplam tekrar edilme sayısı 102 iken son testte ilişkilendirdikleri 47 kelimenin toplam tekrar edilme sayısı 124 olmuştur. Bu verilere göre DG 1 öğrencileri yardımseverlikle ön testte son teste göre daha fazla kelime ilişkilendirmişler buna karşın son testte ön teste göre daha fazla kelime tekrar etmişlerdir. Dolayısıyla öğrenciler ön teste göre son testte daha az kelimeyi daha fazla tekrar etmişlerdir. Yalnızca ön testte ilişkilendirilen kelime sayısı 33 iken bu sayı son testte 27'dir. Hem ön testte hem de son testte ilişkilendirilen ortak kelime sayısı ise 20'dir.

DG 1 tarafından yardımseverlikle ilişkilendirilen kelimeler kesme noktası aralıklarına göre incelendiğinde KN 9-13 aralığında sadece son testte bir kelimenin (engellilere yardım) yer aldığı görülmektedir. KN 4-8 aralığında ön testte dokuz, son testte ise on kelime ilişkilendirilmiştir. Bu aralıkta ilişkilendirilen kelimelerden 10'u hem ön testte hem de son testte ilişkilendirilmiştir. KN 1-3 aralığında ön testte ilişkilendirilen kelime sayısı 45 iken bu aralıkta son testte ilişkilendirilen kelime sayısı 36'dır. DG 1 tarafından ön testte en fazla tekrar edilen kelimeler Kızılay, iyilik, yardım kuruluşları ve ihtiyaç kelimeleri olmuştur. Son testte en fazla tekrar edilen kelimeler ise engellilere yardım, iyilik, yardım etmek, sevgi, hayvanlara yardım ve manevi yardım kelimeleri olmuştur.

DG 1 tarafından ilişkilendirilen kelimeler incelendiğinde yardımseverlikle dolaylı olarak bağlantı kurulabilecek kelimelerin (bahçe, çevre vb.) ön testte daha fazla olduğu görülmektedir. Öğrenciler son testte bu kelimelerin çoğundan vazgeçmişler ve doğrudan bağlantılı kelimeleri ilişkilendirmeyi tercih etmişlerdir. Ayrıca ön testte ilişkilendirilmeyen (hoşgörü, empati vb.) ya da çok az tekrar edilen (engellilere yardım, manevi yardım vb.) bazı kelimelerin son testte sıklıkla ilişkilendirilmiş olması, son testte yardımseverliğin nitelikleri ve yardım çeşitleri gibi temaların öne çıkmış olması da uygulama sürecinin öğrencilerin bilişsel yapılarını olumlu anlamda etkilediği şeklinde yorumlanabilir. Son olarak ilişkilendirilen kelime sayısının azalmasına rağmen bu kelimelerin tekrar edilme sayılarının artmış olması uygulama sürecinin öğrencilerin bilişsel yapılarına katkı sağladığını göstermektedir.

Ön test ve son test verilerinin analizi doğrultusunda DG 2'nin yardımseverlik değeri ile ilişkilendirdiği kelimeler ve kesme noktası aralıkları Şekil 4.5'te yer almaktadır.



Şekil 4.5. *DG 2'nin Yardımseverlik Değeri ile İlişkilendirdiği Kelimelerin Ön Test-Son Test Karşılaştırması*

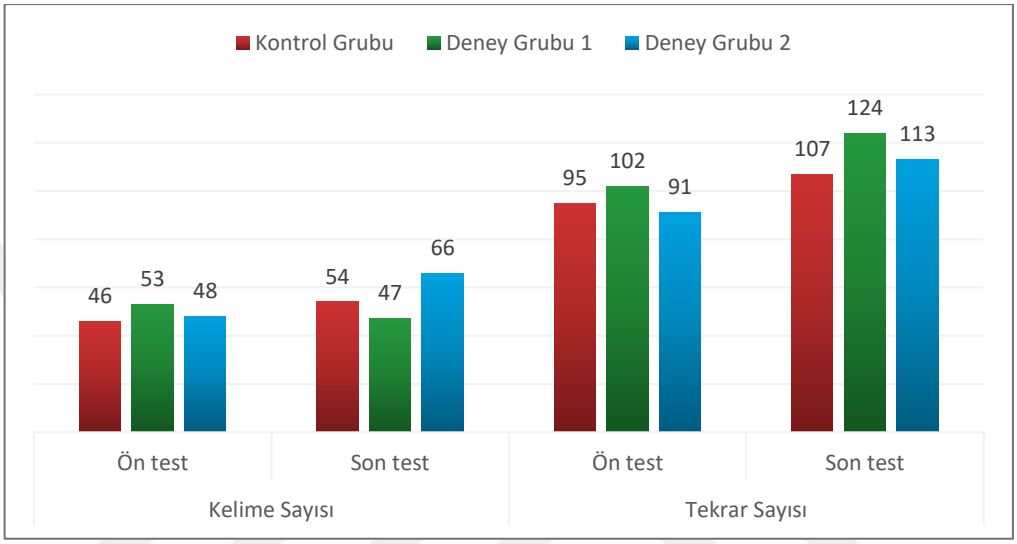
Şekil 4.5'e göre DG 2 öğrencilerinin yardımseverlik değeri ile ön testte ilişkilendirdikleri kelime sayısı 48 iken bu sayı son testte 66'dır. Öğrencilerin ön testte ilişkilendirdikleri 48 kelimenin toplam tekrar edilme sayısı 91 iken son testte ilişkilendirdikleri 66 kelimenin toplam tekrar edilme sayısı 113 olmuştur. Bu verilere göre DG 2 öğrencileri yardımseverlikle son testte ön teste göre daha fazla kelime ilişkilendirmiş ve yine son testte ön teste göre daha fazla kelime tekrar etmişlerdir. Yalnızca ön testte ilişkilendirilen kelime sayısı 27 iken bu sayı son testte 45'tir. Hem ön testte hem de son testte ilişkilendirilen ortak kelime sayısı ise 21'dir.

DG 2 tarafından yardımseverlikle ilişkilendirilen kelimeler kesme noktası aralıklarına göre incelendiğinde KN 9-13 aralığında ön testte iki son testte ise bir kelimenin yer aldığı görülmektedir. KN 4-8 aralığında ön testte üç, son testte ise yedi kelime ilişkilendirilmiştir. Bu aralıkta ilişkilendirilen kelimelerden altısı hem ön testte hem de son testte ilişkilendirilirken yalnızca son testte ilişkilendirilen kelime sayısı üçtür. KN 1-3 aralığında ön testte ilişkilendirilen kelime sayısı 43 iken bu aralıkta son testte ilişkilendirilen kelime sayısı 58'dir. DG 2 tarafından ön testte en fazla tekrar edilen kelimeler yardım etmek, yaşlılara yardım, iyilik, hayvanlara yardım ve sevgi kelimeleri olmuştur. Son testte en fazla tekrar edilen kelimeler ise yardım etmek, depremzedelere yardım, gönüllülük ve mutluluk kelimeleri olmuştur.

DG 2 tarafından ilişkilendirilen kelimeler incelendiğinde yardımseverlikle dolaylı olarak bağlantı kurulabilecek kelimelerin (bahçe, doğa, domates, kapı vb.) ön testte çok daha fazla olduğu görülmektedir. Öğrenciler son testte bu kelimelerin çoğundan vazgeçmişler ve doğrudan bağlantılı kelimeleri ilişkilendirmeyi tercih etmişlerdir. Bu açıdan DG 1 ve DG 2'nin benzer bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. DG 2'nin ön testte ilişkilendirdiği kelimeler genel olarak yardımseverliğin türleri, yaşama yansıması ve duygularla ifadesi gibi temalara hitap etmektedir. Buna karşın son testte ilişkilendirilen kelimeler belirtilen temalarla birlikte yardımseverliğin nitelikleri ve yardım yaparken nelere dikkat edilmesi gerektiği gibi yardımseverliğin temeline yönelik bazı temalara da güçlü şekilde hitap etmektedir. Ön testte ilişkilendirilmediği hâlde son testte ilişkilendirilen gönüllülük, engellilere yardım, karşılıksız, maddi ve manevi yardım, dert dinlemek, incitmemek gibi kelimeler bu noktada öne çıkmaktadır. Ön testte yer almayıp son testte yer alan bu ve benzeri kelimelerin uygulama sürecinin içeriği ile uyumlu olması, yardımseverlik değeri ile ilgili doğrudan ve anlamlı kelimelerin ve bu kelimelerin tekrar sayılarının son testte daha fazla olması, son testte yardımseverliğin önemli özelliklerine hitap eden kelime sayısının daha fazla olması gibi

bulgular uygulama sürecinin öğrencilerin bilişsel yapılarına olumlu katkı sağladığı şeklinde yorumlanabilir.

Grupların kendi içinde karşılaştırılmasından sonra gruplar arasındaki durum karşılaştırmalı olarak ele alınmıştır. Bu amaçla hazırlanan grupların ön testte ve son testte ilişkilendirdikleri kelime sayıları ile bu kelimelerin tekrar sayılarını gösteren Şekil 4.6. aşağıda sunulmuştur.



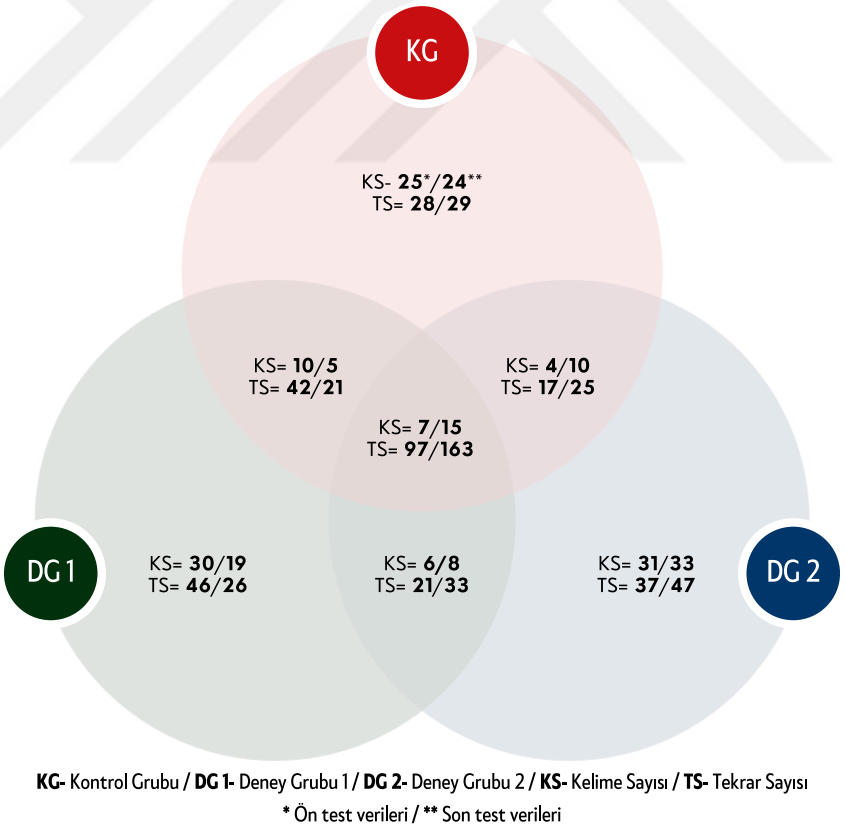
Şekil 4.6. *Grupların Ön Test ve Son Testte İlişkilendirdikleri Kelime Sayıları ile Kelimelerin Tekrar Sayısı Açısından Karşılaştırması*

Şekil 4.6'ya göre ön testte KG 46, DG 1 53, DG 2 ise 48 farklı kelime ilişkilendirmiştir. Bu anlamda ön testte en fazla kelime ilişkilendiren grup DG 1 olmuştur. Son testte KG 54, DG 1 47, DG 2 ise 66 farklı kelime ilişkilendirmiştir. Son testte en fazla kelimeyi öğrenci sayısı diğer gruplara göre daha az olan DG 2 ilişkilendirmiştir. İlişkilendirilen kelime sayıları ön test ile son test açısından değerlendirildiğinde KG ve DG 2'nin son testte ön teste göre daha fazla kelime ilişkilendirdiği buna karşın DG 1'in ön testte son teste göre daha fazla kelime ilişkilendirdiği görülmektedir.

Ortaya çıkan bu durumun anlamlı olarak değerlendirilebilmesi için ilişkilendirilen kelimelerin tekrar sayılarını incelemek gerekmektedir. Zira KİT'lerde ilişkilendirilen kelimelerin neler olduğunun yanında bu kelimelerin tekrar sayıları da önem taşımaktadır. Kelimelerin tekrar sayıları açısından grupların ön test son test verileri incelendiğinde kelimeler ön testte KG tarafından 95, DG 1 tarafından 102, DG 2 tarafından ise 91 kez tekrar edilmiştir. Durum son test açısından değerlendirildiğinde ise kelimeler KG tarafından 107, DG 1

tarafından 124, DG 2 tarafından ise 113 kez tekrar edilmiştir. Bu verilere göre bütün grupların ön teste göre son testte ilişkilendirdikleri kelimeleri daha fazla tekrar ettikleri görülmektedir. Bunun yanında veriler son testte deney gruplarının kontrol grubuna göre daha fazla kelime tekrar ettiğini göstermektedir (DG 1>DG 2> KG). Veriler gruplar açısından karşılaştırmalı olarak incelendiğinde ise KG'nin tekrar sayısı son testte ön teste göre 12 artmış buna karşın DG 1 ve DG 2'nin tekrar sayıları 22 artmıştır. Bu verilerden hareketle öğrenci sayıları açısından kontrol grubunun deney gruplarından fazla olmasına rağmen ilişkilendirilen kelime sayılarının son testte deney grupları lehine daha fazla olduğu ve deney gruplarının kontrol grubuna göre ön testten son teste tekrar sayılarını daha fazla artırdığı görülmektedir. Dolayısıyla uygulanan iki farklı deneysel işlem sürecinin öğrencilerin bilişsel yapılarına katkı sağladığı görülmektedir.

Ön testten son teste gruplar arasındaki sayısal değişimin ilişkilendirilen kelimeler açısından durumunu ortaya koyabilmek amacıyla grupların ön test ve son testte ilişkilendirdikleri kelimeler de karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Bu amaçla grupların ilişkilendirdikleri ortak ve farklı kelimelere ait bilgiler Şekil 4.7 ve Tablo 4.7'de sunulmuştur.



Şekil 4.7. *Ön Test ve Son Testte Gruplar Tarafından Ortak ve Farklı Şekilde İlişkilendirilen Kelimelerin Sayısal Dağılımı*

Şekil 4.7. incelendiğinde KG ile DG 1'in ortak olarak ilişkilendirdiği kelimeler ve bu kelimelerin tekrar sayılarının son teste göre ön testte daha fazla olduğu görülmektedir. Diğer bir ifadeyle uygulama sonrasında bu iki grup arasındaki benzerliğin azaldığı söylenebilir. Buna karşın KG ile DG 2 ve DG 1 ile DG 2'nin ortak olarak ilişkilendirdiği kelimeler ve bu kelimelerin tekrar sayıları ön teste göre son testte daha fazla olmuştur. Son testte ilişkilendirilen kelime sayısı bakımından KG ile DG 2'nin diğer ikili kombinasyonlara göre daha fazla kelime ilişkilendirdiği, buna karşın deney gruplarının diğer ikili kombinasyonlara göre daha fazla kelime tekrar ettiği görülmektedir. Grupların birbirleri ile ikili karşılaştırmaları dikkate alındığında iki deney grubu arasında ön testten son teste ortaya çıkan benzerliğin diğer kombinasyonlara göre daha fazla olduğunu söylemek mümkündür. Her üç grup ortak olarak değerlendirildiğinde ise grupların ön teste göre son testte daha fazla kelime ilişkilendirdiği ve tekrar ettiği anlaşılmaktadır. Gruplar tarafından ortak ve farklı olarak ilişkilendirilen kelimelerin dağılımına Tablo 4.7'de yer verilmiştir.

Tablo 4.7. *Gruplar Tarafından Ortak ve Farklı Olarak İlişkilendirilen Kelimelerin Dağılımı*

		Ön Test
Grup	**Tekrar Sayısı**	**Kelimeler**
KG	28	Davranış, Yaşlı teyze, Deprem, Hoşgörü, Afet, Bilgi, Çadır, Duygu, Ev işleri, Evsizler, Giysi, Güven, Güzel düşünce, Hastalara yardım, Hizmet, İyi davranmak, İyi niyet, Köpeğe süt vermek, Olumlu düşünce, Robin Hood, Şefkat, Taşımak, Üye, Yara bandı, Yaşlı insanlar
DG 1	46	Mutluluk, Birlik ve beraberlik, Huzur, Maddi yardım, Gönüllülük, Lösemili çocuklara bağış, Manevi yardım, Yeşilay, Paylaşmak, Birliktelik, Duyarlılık, Hayvan sevgisi, Anlayış, Aşevi, Ayakkabısız insanlar, Çevre, Destek, Doktor, Ev, Gıda, Hemşire, İyi insanlar, İyi kalp, Karakter, Okul, Sokaktaki çocuklar, Su, Susuz kalanlar, Teşekkür etmek, Yemek
DG 2	37	Cennet, İtfaiye, Kedi, Sevap, Teyze, Arkadaşlara yardım, Atatürk, Beslemek, Kampanya, Kıyafet yardımı, Polis, Yemek yardımı, Yer vermek, Cehennem, Dayanışma, Dayı, Domates, iPhone, İslam, Kalp, Kapı, Kiraz, Kitap vermek, Pasta, Pazar poşeti, Pazardaki teyze, Portakal, Poşetli teyze, Sınav, Tımarhane, Yaşam
KG+DG 1	42 (17-25)	Saygı, Bağış, Engellilere yardım, Kızılay, Muhtaçlara yardım, Aile, Dostluk, Yardım kuruluşları, İhtiyaç, İnsanlık
KG+DG 2	17 (11-6)	Para yardımı, İnsanlara yardım, Poşet taşıma, Depremzedelere yardım
DG 1+DG 2	21 (10-11)	Hayvanlara yardım, Doğa, Bahçe, Eşya yardımı, Hayvan, Yardım
KG+DG1+DG2	97 (39-21-37)	İyilik, Yardım etmek, Sevgi, Arkadaşlık, Yaşlılara yardım, İnsan, Sadaka
		Son Test
Grup	**Tekrar Sayısı**	**Kelimeler**
KG	29	Arkadaşlık, Dayanışma, Dostluk, Merhametli olmak, Ayrımcılığı azaltma, Darülacaze, Davranış, Ders, Derslerde yardım, Gülümseme, İhtiyaç sahibi, İlgi, İyi İnsanlar, Kitap vermek, Kuruluş, Özgüven, Sadaka taşı, Severlik, Sevinç, Toplum, Toplumsal yardımlaşma, Yardımcılık, Yardımsevmezlik, Yaşlı amca
DG 1	26	Empati, Yoksulluk, Hastalara yardım, Işık, Doğa, Lösemili çocuklara bağış, Yeşilay, Dedeme yardım, Fiziksel yardım, Irkçılar, Kibar olmak, Kuruluşlara yardım, Sevecenlik, Siyahiler, SMA hastalarına yardım, Sosyal yardım, Üzmemek, Yardımın önemi, Zorbalık
DG 2	47	Depremzedelere yardım, Cennet, Sevap, İmece, Yardım toplama, AFAD, Afetzede, Allah, Dert dinlemek, Erzak dağıtmak, Evsizler, Gizli yapmak, Gösteriş için yapmamak, Güneş, Güzel düşünce, Kopya, Kurban kesmek, Melek, Okul, Sokak hayvanları, Sosyal dersi, Teselli etmek, Vakıf, Volkan

		Son Test
Grup	**Tekrar Sayısı**	**Kelimeler**
		Demirel, Zaman geçirmek, Atatürk, Beslemek, Kıyafet yardımı, Polis, Sadaka, Yemek yardımı, Yer vermek, İtfaiye
KG+DG 1	21 (9-12)	Birlik ve beraberlik, Yardım kuruluşları, Huzur, İnsanlara yardım, Yaşlı
KG+DG 2	25 (15-10)	İnsan, Karşıya geçmek, Muhtaçlara yardım, Poşet taşıma, Barınak, Darüşşafaka, Doktor, İyi kalp, Kampanya, Yaşlı teyze
DG 1+DG 2	33 (20-13)	Hoşgörü, Gönüllülük, İncitmemek, Karşılıksız, Arkadaş, Arkadaşlara yardım, Fakirlere yardım, Çizgi roman
KG+DG1+DG2	163 (54-66-43)	Sevgi, Yardım etmek, İyilik, Saygı, Mutluluk, Kızılay, STK, Engellilere yardım, Hayvanlara yardım, Para yardımı, Yaşlılara yardım, Aile, Bağış, Maddi yardım, Manevi yardım

Tablo 4.7. incelendiğinde yardımseverlikle dolaylı ya da uzaktan ilişkilendirilebilecek kelimeler çoğunlukla yalnızca bir grup tarafından ön testte ilişkilendirilmiştir. Son testte ise dolaylı ya da uzaktan ilişkilendirilebilecek kelime sayılarının ön teste göre daha az olduğu görülmektedir. Bu durum gruplar açısından incelendiğinde KG'nin yardımseverlikle dolaylı ya da uzaktan ilişkilendirdiği kelime sayısı ön testte yedi iken son testte beş olmuştur. DG 1'in yardımseverlikle dolaylı ya da uzaktan ilişkilendirdiği kelime sayısı ön testte sekiz iken son testte dört olmuştur. DG 2'nin yardımseverlikle dolaylı ya da uzaktan ilişkilendirdiği kelime sayısı ön testte 12 iken son testte beş olmuştur. Dolaylı ya da uzaktan ilişkilendirilebilecek kelimeler açısından deney grupları lehine ortaya çıkan bu durum gruplar tarafından ilişkilendirilen diğer kelimeler incelendiğinde daha anlamlı hâle gelmektedir. Öyle ki ön testte DG 1 ile DG 2 tarafından ortak olarak ilişkilendirilen altı kelimeden ikisi dolaylı olarak ilişkili kelimelerden oluşmaktayken son testte bu iki grup tarafından ilişkilendirilen kelimelerin tamamı yardımseverlikle doğrudan ilişkili kelimelerden oluşmuştur. Bu kelimeler incelendiğinde yardımseverliğin türleri (arkadaşlara ve yoksullara yardım) ve yardımseverliğin nitelikleri (gönüllülük, karşılık beklememek, incitmemek) gibi uygulama sürecinde doğrudan ele alınan temaların öne çıktığı görülmektedir. Ayrıca son testte DG 1 ile DG 2 tarafından ortak olarak ilişkilendirilen kelimelerin tekrar sayıları diğer ikili kombinasyonlara göre daha fazla olmuştur. Son olarak ön testten son teste ortaya çıkan değişimde KG açısından ders içeriğinin, DG 1 ve DG 2 açısından ise ders içeriğinden çok çizgi romanların odakta olduğu deneysel işlem sürecinin etkili olduğu görülmektedir.

KİT verilerinden elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde bütün grupların bilişsel yapıları uygulama öncesinden sonrasına olumlu anlamda değişmiştir. Ayrıca deney grupları başta olmak üzere bütün grupların yardımseverlikle dolaylı olarak ilişkilendirdikleri kelime sayısı ön testten son teste azalmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin çizgi roman hazırladıkları DG 1 ve hazır çizgi romanların kullanıldığı DG 2'nin bilişsel yapılarının KG'ye göre olumlu anlamda daha fazla değişim gösterdiği diğer bir ifadeyle uygulanan iki farklı

deneysel işlemin mevcut programa göre öğrencilerin yardımseverliğe ilişkin bilişsel yapılarını geliştirmede daha başarılı olduğu belirlenmiştir. Bu çıkarımda deney gruplarının kontrol grubuna göre son testte ön teste göre daha fazla kelime tekrar etmiş olmaları ve son testte tekrar edilen kelimelerin deney gruplarında daha anlamlı ve doğrudan ilişkili kelimelerden oluşması gibi bulgular etkili olmuştur. Son olarak iki farklı deneysel işlem karşılaştırıldığında son testte DG 1'in DG 2'ye göre daha az kelimeyi daha fazla tekrar ettiği görülmüştür.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt probleminde deney grupları ile kontrol grubunda yer alan öğrencilerin akademik başarı testi puanlarının gruplara (KG - DG 1- DG 2), ölçümlere (ön test-son test) ve bunların ortak etkisine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Deney grupları ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin akademik başarı testinden aldıkları ön test-son test puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4.8'de yer almaktadır.

Tablo 4.8. *Katılımcıların Akademik Başarı Testi Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler*

Grup	Ön test			Son test		
	N	**X̄**	**ss**	**N**	**X̄**	**ss**
Kontrol Grubu	25	57,05	20,87	25	71,28	14,22
Deney Grubu 1	24	56,14	15,80	24	70,83	14,56
Deney Grubu 2	22	54,32	18,32	22	72,69	14,67
Toplam	**71**	**55,90**	**18,26**	**71**	**71,56**	**14,28**

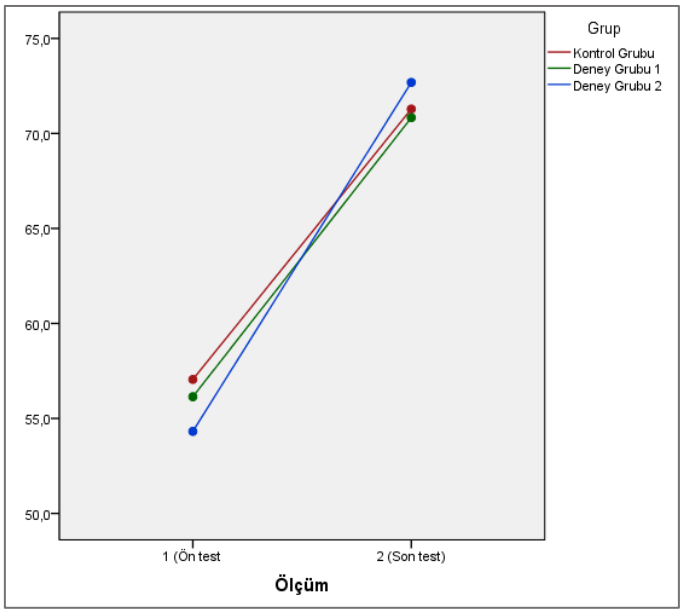
Tablo 4.8. incelendiğinde KG'nin ön test puan ortalaması 57,05 (ss=20,87) iken son test puan ortalaması 71,28 (ss=14,22) olmuştur. DG 1'in ön test puan ortalaması 56,14 (ss=15,80) iken son test puan ortalaması 70,83 (ss=14,56) olmuştur. DG 2'nin ön test puan ortalaması 54,32 (ss=18,32) iken son test puan ortalaması 72,69 (ss=14,67) olmuştur. Bu verilere göre mevcut program doğrultusunda ders işlenen KG, öğrencilerin çizgi roman hazırladıkları DG 1 ve hazır çizgi romanların kullanıldığı DG 2 öğrencilerinin akademik başarı puanlarının deneysel işlem süreci sonrasında arttığı söylenebilir.

Deney ve kontrol gruplarının akademik başarı testi puanlarında deneysel işlem öncesine göre deneysel işlem sonrasında ortaya çıkan söz konusu değişimin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin karışık desen ANOVA (2x3) sonuçlarına Tablo 4.9'da yer verilmiştir.

Tablo 4.9. *Akademik Başarı Testinin Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Karışık Desen ANOVA Sonuçları*

Varyans Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	η2
Gruplar arası	31970,388	70				
Grup (DG 1, DG 2, KG)	14,745	2	7,373	,016	,984	,000
Hata	31955,638	68	469,936			
Gruplar içi	14452,605	71				
Ölçüm (Ön test-Son test)	8795,247	1	8795,247	107,959	,000	,614
Grup*Ölçüm	**117,514**	**2**	**58,757**	**,721**	**,490**	**,021**
Hata	5539,844	68	81,468			
Toplam	46422,993	141				

Tablo 4.9'a göre iki ayrı deney grubu ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin akademik başarı testi puanlarındaki değişimin deneysel işlem öncesinden sonrasına anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir [F (2-68)= ,721; p> ,05]. Diğer bir ifadeyle farklı gruplarda yer almakla tekrarlı ölçümler faktörlerinin akademik başarı puanı üzerindeki ortak etkisinin anlamlı bir farklılığa yol açmadığı saptanmıştır. Bu bulgu yardımseverlik değerine yönelik çizgi roman hazırlamanın (DG 1) ve yardımseverlik değerine yönelik çizgi roman okumanın (DG 2) öğrencilerin akademik başarı puanları üzerinde mevcut öğretim programına göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı şeklinde yorumlanabilir. Akademik başarı testi puanlarının gruplar açısından zamana göre değişimi Şekil 4.8'de sunulmuştur.



Şekil 4.8. *Akademik Başarı Testi Puan Ortalamalarının Ön Test ve Son Teste Göre Değişimi*

Şekil 4.8. incelendiğinde bütün gruplarda uygulama sürecinin akademik başarı puanlarını artırdığı görülmektedir. Bunun yanında ortalama puanı en fazla artan grubun DG 2 olduğu bu grubu DG 1 ve KG'nin izlediği söylenebilir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu başlık altında YEÖ puanlarına göre kontrol ve deney gruplarından seçilen öğrencilerin yardımseverlik değerine ilişkin ön görüşme ve son test görüşmelerden elde edilen verilerin analizine yer verilecektir. Bu doğrultuda öncelikle her grup ön görüşme son test olarak kendi içinde değerlendirilecek devamında ise grupların karşılaştırması yapılacaktır.

Gruplarda yer alan öğrencilerin yardımseverlik değerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi sonucunda; "yardımseverliğin nitelendirilmesi", "yardımseverliğin çeşitleri", "yardımsever insanların özellikleri", "yardımlaşmanın topluma katkısı", "yardım ederken dikkat edilmesi gerekenler", yardımseverliğin gündelik yaşama yansıması", "yardım görmenin hissettirdikleri", "yardım etmenin hissettirdikleri" ve "yardım etmek istedikleri" olmak üzere dokuz tema ortaya çıkmıştır.

4.4.1. Kontrol Grubunun Yardımseverlik Değerine İlişkin Görüşleri

4.4.1.1. Yardımseverliğin Nitelendirilmesi

KG öğrencilerinin ön görüşme ve son görüşmede yardımseverliğe ilişkin nitelendirmelerinin incelenmesi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.10'da sunulmuştur.

Tablo 4.10. *KG'nin Ön Görüşme ve Son Görüşmede Yardımseverliğe İlişkin Nitelendirmeleri*

Size göre yardımseverlik nedir?			
Görüşme	**Kod**	**Öğrenci**	**F**
Ön Görüşme	İhtiyacı olanın ihtiyacını gidermek	KGÖ1, KGÖ3, KGÖ4, KGÖ6	4
	İçten gelerek yapılan iyilik	KGÖ5	1
	Kendini mutlu etmek	KGÖ2	1
	Paylaşmak	KG1Ö1	1
	Toplam		**7**
Son Görüşme	İhtiyacı olanın ihtiyacını gidermek	KGÖ1, KGÖ3	2
	İyi insan olmak	KGÖ1, KGÖ2	2
	Gizli yapılan iyilik	KGÖ5, KGÖ6	2
	Maddi ve manevi olarak yardım etmek	KGÖ6	1
	İçten gelerek yapılan iyilik	KGÖ5	1

Size göre yardımseverlik nedir?			
Görüşme	**Kod**	**Öğrenci**	**F**
	Karşılık beklemeden yapılan iyilik	KGÖ5	1
	Mutlu hissetmek	KGÖ4	1
	Toplam		**10**

Ön görüşmede görüşmeye katılan altı KG öğrencisinin yardımseverliğe ilişkin nitelendirmeleri incelendiğinde dört kodun ortaya çıktığı görülmektedir. Öğrenciler ön görüşmede yardımseverliği en fazla ihtiyacı olanların ihtiyacını gidermek olarak nitelendirmişlerdir. Bu doğrultuda görüş bildiren KGÖ3: *"Bir insanın ihtiyacı olan birisinin koşulsuz şartsız ihtiyaçlarını gidermesidir."* ifadesiyle yardımseverliği ihtiyaç sahiplerinin ihtiyaçlarını gidermek olarak nitelendirirken bunu yaparken karşılık beklenmemesi gerektiğini de ifade etmiştir. KGÖ6 ise: "*... yolda birisini gördüm çok çaresiz misal yaşlı bir kadın, çok yardıma ihtiyacı var ona her zaman yardım etmektir… Sonra durumu olmayan birisini gördüğünde ona parasal olarak yardım etmek yardımseverliktir bence.*" görüşüyle yaşlılara ve durumu olmayan insanların ihtiyaçlarını gidermeye vurgu yapmıştır. Bu nitelendirmenin yanında yardımseverliğin içten gelerek yapılan iyilik, kendini mutlu etmek ve paylaşmak şeklinde nitelendirilmesi ön görüşmede ortaya çıkan diğer üç kod olmuştur. Örneğin KGÖ5: *"İçimizden gelir yani bir kişiye karşı olan yardım hissimizi ona göstermek."* diyerek yardımseverliğin içten gelerek yapıldığını ifade etmiştir.

Son görüşmede yardımseverliğe ilişkin nitelendirmeler incelendiğinde yedi kod ortaya çıkmıştır. İhtiyacı olanın ihtiyaçlarını gidermek şeklinde ön görüşmede dile getirilen nitelendirilme son görüşmede de dile getirilmiştir. KGÖ3: *"Yardımseverlik, yardım yapabilecek konumda olan bir insanın yardıma ihtiyacı olan birisine yardım etmesidir."* ifadesiyle bu noktada görüş bildirmiştir. KGÖ1: *"Yardımseverlik iyi olmaktır"* diyerek yardımseverliği davranışların dışında karakter olarak ele almıştır. Bu görüşlerin yanında ön görüşmenin aksine son görüşmede yardımseverliğin gizli, içten gelerek, karşılık beklemeden yapılması gerektiği gibi farklı niteliklerine vurgu yapan görüşlerin de dile getirildiği görülmektedir. Örneğin KGÖ5: *"Yardımseverlik insanın içinden gelen, karşılık beklemeden veya iyi insanların kimseye göstermeden yaptığı iyiliklerdir."* ifadesiyle bu üç nitelendirmeyi içine alan bir görüş bildirmiştir. KGÖ6: *"Yardımseverlik manevi olarak maddi olarak değişebilir. Maddi olarak misal siz bize öğretmiştiniz hatta derste o taş vardı ya sadaka taşı onun gibi şeyler… Manevi yardım da mesela bir kişi hasta olur onun ziyaretine gidersin ona da manevi yardım denir."* diyerek yardım etmenin çeşitlerini dile getirmiş ve örneklendirmiştir.

4.4.1.2. Yardımseverliğin Çeşitleri

KG öğrencilerinin ön görüşme ve son görüşmede yardımseverliğin çeşitlerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.11'de sunulmuştur.

Tablo 4.11. *KG'nin Ön Görüşme ve Son Görüşmede Yardımseverliğin Çeşitlerine İlişkin Görüşleri*

Sence yardım etmenin çeşitleri nelerdir?			
Görüşme	**Kod**	**Öğrenci**	**F**
Ön Görüşme	Maddi yardım	KGÖ1, KGÖ3, KGÖ4, KGÖ5, KGÖ6	5
	Manevi yardım	KGÖ1, KGÖ3, KGÖ5, KGÖ6	4
	Toplam		**9**
Son Görüşme	Maddi yardım	KGÖ1, KGÖ3, KGÖ4, KGÖ5, KGÖ6	5
	Manevi yardım	KGÖ1, KGÖ3, KGÖ5, KGÖ6	4
	Toplam		**9**

KG öğrencilerinin yardımseverliğin çeşitleri ve bu çeşitlerin ne anlama geldiğine ilişkin görüşlerini belirleyebilmek için öncelikle yardımseverliğin çeşitlerinin neler olduğu sorusu kendilerine sorulmuştur. Bu soruya verdikleri yanıtlara göre sonda sorularla görüşmeye devam edilmiştir. Ön görüşmede KG öğrencilerine yardımseverliğin çeşitlerinin neler olduğu sorulduğunda dört öğrenci maddi yardım, bir öğrenci ise manevi yardım cevabı vermiştir. Aynı soruya son görüşmede dört öğrenci maddi yardım, üç öğrenci ise manevi yardım cevabını vermiştir. Bu konuda fikri olmayan ya da yardımın çeşitleri dışında farklı cevap veren öğrencilere maddi ve manevi yardımın ne olduğu sonda sorular olarak sorulmuştur.

KG öğrencilerinden beşi maddi yardımın ne olduğu konusunda ön görüşmede görüş bildirmiştir. Bu öğrencilerin verdikleri yanıtlar incelendiğinde maddi yardımın daha çok para yardımı olarak değerlendirildiği görülmektedir. KGÖ1: *"Mesela birisi bir şey almak ister ama ona parası yetmez, maddi durumu yetmez ona para verebiliriz."* diyerek para ile yapılan maddi yardımı vurgulamıştır. Maddi yardımın paranın yanında yemek yardımı ile de olabileceğini dile getiren KGÖ4: *"Para yardımı olabilir, yemek yardımı olabilir. Bunlar maddi yardımdır mesela."* diyerek maddi yardımın iki farklı çeşidini dile getirmiştir.

KG öğrencilerinden dördü manevi yardımın ne olduğu konusunda ön görüşmede görüş bildirmiştir. Bu öğrencilerin verdikleri yanıtlar incelendiğinde manevi yardımın üzgün, kalbi kırılmış, yakınını kaybetmiş kişilere duygusal olarak destek olmak şeklinde ele alındığı görülmektedir. Örneğin KGÖ3: *"Depremde ailelerini kaybetmiş çocukların ya da çocuklarını kaybetmiş ailelerin sosyal veya psikolojik alarak onların hayatlarında olan olumsuzlukları*

dinleyen insanlar manevi yardım yapmış oluyor." ifadesiyle; KGÖ6 ise: *"Misal arkadaşım annesini kaybetmiş, Allah esirgesin tabii, onun yanında durmak, ona destek olmaktır."* ifadesiyle yakınlarını kaybeden kişilere manevi anlamda yardımı örneklendirmişlerdir.

Ön görüşmede olduğu gibi KG öğrencilerinden beşi maddi yardımın ne olduğu konusunda son görüşmede de görüş bildirmiştir. Bu öğrencilerin verdikleri yanıtlar incelendiğinde maddi yardımın, ön görüşmede dile getirilen para ve yemek yardımı dışında, giysi yardımı olarak da değerlendirildiği görülmektedir. KGÖ3: *"Depremzedelerin giysi ve yemek ihtiyaçlarını karşıladığımız yardım."* ifadesiyle maddi yardımın giysi ve yemek çeşitlerini vurgularken KGÖ5: *"Maddi yardım birinin paraya ihtiyacı var mesela, çocuğunu okutamıyor. Ya ona söyleyebilirsin sadece ya da ona bile söylemeden bu yardımı yapabilirsin."* ifadesiyle para ile yapılan maddi yardımı vurgulamıştır.

Ön görüşmede olduğu gibi KG öğrencilerinden dördü manevi yardımın ne olduğu konusunda son görüşmede de görüş bildirmiştir. Öğrencilerin verdiği yanıtlar incelendiğinde manevi yardımın hasta ziyareti yapmak, depremzedelere, yakınını kaybedene, üzgün olana manevi anlamda destek olmak gibi başlıklarda değerlendirildiği görülmektedir. Örneğin KGÖ6: *"Manevi yardım hasta olan birinin ziyaretine gitmek, birinin yakını ölmüştür onun cenazesine gitmektir."* ifadesiyle manevi yardımın hasta ziyareti ve taziye gibi boyutlarına değinmiştir.

4.4.1.3. Yardımsever İnsanların Özellikleri

KG öğrencilerinin ön görüşme ve son görüşmede yardımsever insanların özelliklerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.12'de sunulmuştur.

Tablo 4.12. *KG'nin Ön Görüşme ve Son Görüşmede Yardımsever İnsanların Özelliklerine İlişkin Görüşleri*

Yardımsever insanların özellikleri nelerdir?			
Görüşme	**Kod**	**Öğrenci**	**F**
Ön Görüşme	İyi kalpli olurlar	KGÖ1, KGÖ4, KGÖ5, KGÖ6	4
	Düzenli olurlar	KGÖ1	1
	Mutlu olurlar	KGÖ2	1
	Yardımı gizlice yaparlar	KGÖ3	1
	Merhametli olurlar	KGÖ5	1
	Cömert olurlar	KGÖ6	1
	Başarılı olurlar	KGÖ6	1
	Toplam		**10**

Yardımsever insanların özellikleri nelerdir?			
Son Görüşme	İyi kalpli olurlar	KGÖ1, KGÖ4, KGÖ5, KGÖ6	4
	Gerçek ihtiyaç sahiplerine yardım ederler	KGÖ3, KGÖ6	2
	Düzenli olurlar	KGÖ1	1
	Yalan söylemezler	KGÖ3	1
	Mutlu olurlar	KGÖ4	1
	Yardımı gizlice yaparlar	KGÖ5	1
	Toplam		**10**

KG öğrencilerinin yardımsever insanların özelliklerine ilişkin görüşleri incelendiğinde ön görüşmede yedi, son görüşmede ise altı kodun ortaya çıktığı görülmektedir. KG öğrencileri yardımsever insanları hem ön görüşmede hem de son görüşmede öncelikle iyi kalpli insanlar olarak nitelendirmişlerdir. Örneğin KGÖ5: *"İyi kalpli, insanlara karşı merhametli olan kişilerdir."* diyerek yardımsever insanların iyi kalpli ve merhametli olduklarını belirtmiştir. Yardımsever insanların özellikleri konusunda düzenli, mutlu, merhametli, cömert ve başarılı olmaları ve yaptıkları yardımı gizlice yapmaları gibi özellikler ön görüşmede ortaya çıkan diğer kodlar olmuştur. KGÖ3: *"Yardımsever insanlar normalde bizim çağımızda çok olan bir şey telefonundan sosyal medyaya atmazlar yardım ettikleri kişileri veya yardım etmelerini."* diyerek yardımı gizlice yaptıklarını KGÖ6 ise: *"Cömert insanlardır bence. Sonra yardımı sevdikleri kesindir zaten. Başka iyi kalpli insanlardır. Başarılı insanlardır."* diyerek yardımsever insanların cömert, iyi kalpli ve başarılı insanlar olduklarını belirtmiştir.

Son görüşmede dile getirilen gerçek ihtiyaç sahiplerine yardım etmeleri, düzenli ve mutlu olmaları ile yalan söylememeleri gibi kodlar yardımsever insanların iyi kalpli olmaları görüşünün yanında ortaya çıkan diğer kodlar olmuştur. Örneğin KGÖ5: *"Öncelikle iyi yürekli insanlardır. Çok fazla böyle yaymak istemezler yaptıklarını."* ifadesiyle iyi kalpli olmaya ve gizli yardıma vurgu yaparken KGÖ3: *"Bence net olarak yalan söylemezler."* diyerek yardımsever insanların yalan söylemediğini dile getirmiştir. KG açısından ön görüşme ve son görüşmede verilen cevapların yardımsever insanları yansıtacak nitelikte olduğu söylenebilir. Bununla birlikte ön görüşme ile son görüşmede ortaya çıkan kodlar arasında dikkate değer bir değişimin olmadığı söylenebilir. Son olarak yardımsever insanların karşılıksız, içten gelerek ve karşıdakini kırmadan yardım etmeleri gibi yardımseverliğin niteliklerine vurgu yapan özelliklerin ön görüşme ve son görüşmede dile getirilmemiş olması bu noktada bir eksiklik olarak değerlendirilebilir.

4.4.1.4. Yardımlaşmanın Topluma Katkısı

KG öğrencilerinin ön görüşme ve son görüşmede yardımlaşmanın topluma katkıları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.13'te sunulmuştur.

Tablo 4.13. *KG'nin Ön Görüşme ve Son Görüşmede Yardımlaşmanın Topluma Katkılarına İlişkin Görüşleri*

Yardımlaşmanın topluma katkıları nelerdir?			
Görüşme	**Kod**	**Öğrenci**	**F**
Ön Görüşme	Toplumsal birliktelik güçlenir	KGÖ4, KGÖ5, KGÖ6	3
	Düzenli bir ortam olur	KGÖ1	1
	Kötülükler azalır	KGÖ1	1
	Empati gelişir	KGÖ3	1
	Saygı ortamı gelişir	KGÖ3	1
	Sevgi ortamı gelişir	KGÖ3	1
	Toplam		**8**
Son Görüşme	Toplumsal birliktelik güçlenir	KGÖ5, KGÖ6	2
	Huzur ortamı gelişir	KGÖ1, KGÖ6	2
	İnsanlar daha mutlu olur	KGÖ1, KGÖ4	2
	İnsanlar daha eşit şartlarda yaşar	KGÖ3	1
	Sevgi ortamı gelişir	KGÖ4	1
	İyilerin sayısı artar	KGÖ6	1
	Toplam		**9**

KG öğrencilerinin yardımseverliğin topluma katkılarına ilişkin görüşleri incelendiğinde ön görüşmede ve son görüşmede altışar kodun ortaya çıktığı görülmektedir. Ön görüşmede KG öğrencileri tarafından yardımlaşmanın toplumsal birlikteliği güçlendirdiğini en sık dile getirilen kod olmuştur. KGÖ4'ün *İnsanlar birlik olur ve toplumun birlikteliği artar."* ifadesi ile KGÖ3'ün: *"İnsanları bir araya getirmeye yarar."* ifadesi ile bu noktada dile getirilen görüşler arasında değerlendirilebilir. Düzenli bir ortamın tesisi, kötülüklerin azalması, empatinin gelişmesi ile saygı ve sevgi ortamının gelişmesi ön görüşmede ortaya çıkan diğer kodlardır. KGÖ3: *"İnsanların empati duygusunu artırır öncelikle. Empati duygusunu artırdıktan sora zaten toplumda saygı ve sevgi olur. Saygı olduktan sonra zaten sevgi de olur toplum içinde. O yüzden bunları geliştirebilir."* diyerek yardımlaşmanın öncelikle insanların birbirini anlamasına katkı sağladığını bunun da toplumda saygı ve sevgi ortamını geliştirip güçlendireceğini vurgulamıştır.

Son görüşmede yardımlaşmanın toplumsal birlikteliği güçlendirmesi görüşüne yardımlaşmanın tolumda huzur ortamını geliştirmeye ve insanların daha mutlu olmasına katkı

sağlayacağı görüşleri eklenmiştir. KGÖ6'nın: *"Birlik ve beraberliği artırır, iyi insanların çoğalmasını sağlar, insanların kendisini iyi hissetmesini sağlar."* ifadesi yardımlaşmanın birlikteliğe katkı sağlamasının yanında iyilerin artmasına ve insanların kendilerini daha iyi daha huzurlu hissetmelerine katkı sağladığını da vurgulamaktadır. İnsanların eşit şartlarda yaşaması, sevgi ortamının gelişmesi ve iyilerin sayısının artması son görüşmede dile getirilen diğer görüşler olmuştur. KGÖ3: *"Gerçek yardımseverlik olsa sokakta yatan insan kalmaz bana göre. İnsanlar aynı eşit şartlarda yaşar."* ifadesiyle gerçek anlamda yardımlaşmanın yaygın olduğu bir toplumda insanlar arasındaki eşitliğin sağlanabileceğini ifade etmiştir. Bununla birlikte aynı öğrenci günümüzde yardımların çoğunlukla gönülden gelerek gösteriş amacıyla yapıldığına inandığını belirtmiştir. KGÖ4 ise: *"Yardım edince herkes sevinir herkes mutlu olur. Ortam daha iyi olur."* ifadesiyle yardımlaşmanın sevgi ortamını geliştirmeye katkı sağladığını ifade etmiştir.

4.4.1.5. Yardım Ederken Dikkat Edilmesi Gerekenler

KG öğrencilerinin ön görüşme ve son görüşmede yardım ederken dikkat ettikleri hususlara ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgulara Tablo 4.14'te yer verilmiştir.

Tablo 4.14. *KG'nin Ön Görüşme ve Son Görüşmede Yardım Ederken Dikkat Ettikleri Hususlara İlişkin Görüşleri*

Yardım ederken nelere dikkat etmeye çalışırsın?			
Görüşme	**Kod**	**Öğrenci**	**F**
Ön Görüşme	Karşıdakini kırmadan yardım etmeye	KGÖ4, KGÖ5	2
	Empati kurmaya	KGÖ1	1
	Yardımı gizli şekilde yapmaya	KGÖ3	1
	Karşıdakinin kötü niyetli olmamasına	KGÖ6	1
	Toplam		**5**
Son Görüşme	Karşıdakini kırmadan yardım etmeye	KGÖ1, KGÖ3, KGÖ4	3
	Yardımı gizli şekilde yapmaya	KGÖ3, KGÖ5	2
	Karşıdakinin kötü niyetli olmamasına	KGÖ6	1
	Toplam		**6**

KG öğrencilerinin yardım ederken dikkat ettikleri hususlara ilişkin görüşlerine bakıldığında ön görüşmede dört son görüşmede ise üç kodun ortaya çıktığı görülmektedir. Karşıdakini kırmadan yardım etme kodu ön görüşmede dile getirilen kodların başında yer almaktadır. KGÖ4: *"İnsanları üzmemeye onlara hep iyi şeyler vermeye."* ifadesiyle KGÖ5 ise: *"Yardım ettiğim kişinin kalbini kırmamaya."* ifadesiyle bu başlıkta görüş bildiren öğrencilerden olmuştur. Empati kurma, yardımın gizli şekilde yapılması ve yardım edilen kişinin kötü niyetli

olmaması kodları ön görüşmede ortaya çıkan diğer kodlar olmuştur. KGÖ3: *"Mesela sağ elinin verdiğini sol elin duymayacağı şekilde yani bir insanın benim yardım ettiğimi görmemesine dikkat ederim."* ifadesiyle yaptığı yardımları kimsenin haberi olmadan yapmaya gayret ettiğini vurgularken bunun sebebini: *"Mahcup olma var, benden daha büyük birisine yardım ettiysem onun altında kalma duygusu var. Bunlar gerçekten çok can acıtıyor."* diyerek açıklamıştır. KGÖ6 ise: *"Ben yardım ederken yardım ettiğim kişinin kötü bir niyeti olup olmadığına, kötü bir insan olup olmadığına dikkat ediyorum."* ifadesiyle yardım ettiği kişiler konusunda seçici davrandığını ve yardım ettiği kişilerin nasıl bir niyeti olduğuna dikkat ettiğini belirtmiştir.

Ön görüşmede olduğu gibi son görüşmede de en sık dile getirilen kod yardım ederken karşıdakini kırmadan yardım etme görüşü olmuştur. KGÖ1: *"Karşımdakinin üzülmemesine, kendisini kötü hissetmemesi, fakir hissetmemesine dikkat ederim."* ifadesiyle yardım ederken karşıdakinin hislerini de dikkate aldığını ve onu üzecek hareketlerden kaçındığını dile getirmiştir. KGÖ4'ün: *"Yardım ederken onun kalbini kırmamaya ve ona kötü söz söylememeye çabalıyorum."* ifadesi de yine bu doğrultuda dile getirilen diğer bir görüş olmuştur. Yardımın gizli şekilde yapılması ve yardım edilen kişinin kötü niyetli olmaması kodları ön görüşmede olduğu gibi son görüşmede de dile getirilen diğer kodlar olmuştur. KGÖ5: *"Yardım ettim diyelim işte birine bu kadar ortalıkta konuşmam. Mesela yardımını sosyal medyada paylaşan falan oluyor, onlar gibi yapmam."* ifadesiyle yardımı başkalarına duyurmak için yapmadığını dile getirmiş bunun yanında yaptığı yardımları sosyal medyada paylaşanların bu hareketini doğru bulmadığını vurgulamıştır. KGÖ6 ön görüşmede dile getirdiği görüşünü son görüşmede: *"Kötü bir amacının olmamasına bakarım. Kötü amacı varsa yardım etmem."* ifadesiyle dile getirmiştir.

4.4.1.6. Yardımseverliğin Gündelik Yaşama Yansıması

KG öğrencilerinin yardımseverliğin gündelik yaşamlarına yansımasına ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgulara Tablo 4.15'te yer verilmiştir.

Tablo 4.15. *KG'nin Ön Görüşme ve Son Görüşmede Yardımseverliğin Gündelik Yaşamlarına Yansımasına İlişkin Görüşleri*

Yardımseverliği gündelik yaşamında nasıl uyguluyorsun?			
Görüşme	**Kod**	**Öğrenci**	**F**
Ön Görüşme	Aileye yardım	KGÖ1, KGÖ2, KGÖ3, KGÖ4, KGÖ5, KGÖ6	6
	Arkadaşlara yardım	KGÖ1, KGÖ2, KGÖ3, KGÖ4, KGÖ5, KGÖ6	6
	Akrabalara yardım	KGÖ1, KGÖ6	2

Yardımseverliği gündelik yaşamında nasıl uyguluyorsun?			
	Hayvanlara yardım	KGÖ1, KGÖ3, KGÖ4, KGÖ5, KGÖ6	5
	Diğer insanlara yardım	KGÖ1, KGÖ3, KGÖ4, KGÖ5, KGÖ6	5
	Toplam		**24**
Son Görüşme	Aileye yardım	KGÖ1, KGÖ2, KGÖ3, KGÖ4, KGÖ5, KGÖ6	6
	Arkadaşlara yardım	KGÖ1, KGÖ2, KGÖ3, KGÖ4, KGÖ5, KGÖ6	6
	Akrabalara yardım	KGÖ6	1
	Hayvanlara yardım	KGÖ1, KGÖ3, KGÖ4, KGÖ5, KGÖ6	5
	Diğer insanlara yardım	KGÖ1, KGÖ3, KGÖ5, KGÖ6	4
	Toplam		**22**

KG öğrencilerinin yardımseverlik değerini gündelik yaşamlarına nasıl yansıttıklarını belirleyebilmek için öncelikle gündelik yaşamlarında yardımseverliği nasıl uyguladıkları sorusu kendilerine sorulmuştur. Konuyu detaylandırabilmek amacıyla da bu soruya ek olarak aileye, arkadaşlara, akrabalara, hayvanlara ve tanımadıkları diğer insanlara yardımla ilgili yaptıkları davranışlar hakkında sonda sorularla görüşme sürdürülmüştür.

Ön görüşmede görüşmeye katılan öğrencilerin tamamı gündelik yaşamlarında ailesine ve arkadaşlarına yardım ettiklerini ifade etmişlerdir. Ailelerine yardım eden öğrencilerin verdikleri örnekler incelendiğinde daha çok sofra kurma ve temizlik gibi işlerde ailelerine yardım ettikleri anlaşılmaktadır. Örneğin KGÖ1'in: *"Çatalları yerleştiriyorum, çöpü atıyorum."* ifadesi ile KGÖ5'in: *"Sofrayı kuruyorum, odamı topluyorum bazen evi süpürüyorum. Aslında odamı toplamak sorumluluğum oluyor ama annem yemek yaparken ona yardım etmek yardımseverlik olabilir."* ifadesi bu noktada değerlendirilebilir. Verilen örneklerden hareketle arkadaşlara yapılan yardımların ise daha çok eşya paylaşımı ve para yardımı şekillerinde olduğu görülmektedir. Örneğin KGÖ5: *"İlkokulda bir arkadaşım annesinin verdiği harçlığı kaybetmişti. Yemek alması için birkaç kişi falan onun için para toplayıp vermiştik."* ifadesiyle para vererek arkadaşlarına yardım ettiklerini dile getirmiştir. Ön görüşmede görüşmeye katılan öğrencilerden ikisi gündelik yaşamlarında akrabalarına yardım ettiklerini dile getirmiştir. KGÖ1: *"Akrabalar konusunda da dedem hasta olmuştu onu ziyaret etmiştik. Yatağından kalkamıyordu kalkmasına yardımcı olmuştum."* diyerek hasta olan dedesine yaptığı yardımı belirtmiştir. Akrabalarına yardım ettiğini belirten öğrencilerin yanında onlara uzak olması ya da onları sevmemesi gibi sebeplerden dolayı akrabalarına yardım etmediğini dile getiren öğrenciler de olmuştur. Örneğin KG1Ö3: *"Etmem bazı akrabalarımı sevmiyorum"* diyerek bu doğrultuda görüş bildirmiştir. Ön görüşmede öğrencilerin çoğunluğu hayvanlara ve tanımadıkları insanlara yardım ettiklerini dile getirmiştir. Hayvanlara yardım

konusunda su ve mama verme gibi gıda yardımlarının öne çıktığı görülmektedir. KGÖ3: *"Benim gerçekten o konuda ince bir çizgim var. Ben her yaz kış su koyarım yemek koyarım. Pet şişelerden kuşlara ev yaparım. Hayvanları zaten çok severim."* ifadesiyle KGÖ5 ise: *"Mesela çöpe etrafa cam atmamaya özen gösteririm. Evin önüne yemek koyuyorum. Evimizin önünde siyah bir kedi vardı onun mama kabına yemek koyuyorum."* ifadesiyle hayvanlar için yaptıkları yardımları örneklendirmişlerdir. Tanımadıkları insanlara da yardım ettiklerini ya da edebileceklerini ifade eden öğrencilerden KGÖ3: *"Ederim. Hem de zaten kimse kimseyi tanıyor muydu? Türk halkıyız yani herkesin herkese yardım etmesi lazım."* diyerek bu noktadaki görüşünü dile getirmiştir.

KG öğrencilerin verdikleri yanıtlar incelendiğinde ortaya çıkan kodlar ve bunların frekansları açısından ön görüşme ve son görüşme arasında dikkate değer bir değişimin olmadığı görülmüştür. Bundan dolayı son görüşmede ortaya çıkan kodların burada tekrar dile getirilmesine ihtiyaç yoktur. Bunun yerine öğrenciler tarafından dile getirilen bazı ifadelerin sunulması öğrencilerin görüşlerini yansıtabilmek adına yeterli olacaktır. Aileye yardım konusunda KGÖ6: *"Mesela babam tamiratla uğraşırken ona yardım ederim, annem ev temizliği ve yemek yaparken ona yardım ederim. Odamı toplarım sorumluluklarımın bilincindeyim."* ifadesiyle anne ve babasına tamirat, temizlik, yemek hazırlığı gibi noktalarda yardım ettiğini belirtirken odasını düzenli tutma gibi hususlarda kendi üzerine düşen sorumlulukları da yerine getirerek bilinçli bir davranış sergilediğine vurgu yapmıştır. KGÖ1: *"Arkadaşlarıma ediyorum. Karnı açsa mesela yemeğinden verir misin diyorlar paylaşıyorum."* ifadesiyle yemeğini paylaşarak arkadaşlarına yardım ettiğini KGÖ6 ise: *"Akrabalarıma bir cenazesi, düğünü, hastası varsa ziyarete giderek yardım ederim."* ifadesiyle akrabalarına manevi anlamda yardımcı olduğunu vurgulamıştır. KGÖ4: *"Evet bizim evin orada sekiz tane kedi var. Her gün mama alıp veriyoruz onlara. Böyle tavuk et gibi şeyler de veriyoruz."* diyerek hayvanlara mama alarak yardım ettiğini belirtirken KGÖ3: *"Tanımadığım insanlara yardım ederim tabii, elimden geleni yaparım."* ifadesiyle tanımadığı kişilere yardım edebileceğini ifade etmiştir.

4.4.1.7. Yardım Görmenin Hissettirdikleri

KG öğrencilerinin kendilerine yardım edildiğinde nasıl hissettiklerine ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgulara Tablo 4.16'da yer verilmiştir.

Tablo 4.16. *KG'nin Ön Görüşme ve Son Görüşmede Kendilerine Yardım Edildiğinde Hissettiklerine İlişkin Görüşleri*

Birisi sana yardım ettiğinde kendini nasıl hissedersin?			
Görüşme	**Kod**	**Öğrenci**	**F**
Ön Görüşme	İyi/Mutlu hissederim	KGÖ1, KGÖ3, KGÖ4, KGÖ5, KGÖ6	5
	Önemli olduğumu hissederim	KGÖ1, KGÖ4	2
	Kötü hissederim	KGÖ2	1
	Mahcup hissederim	KGÖ6	1
	Toplam		**9**
Son Görüşme	İyi/Mutlu hissederim	KGÖ1, KGÖ3, KGÖ4, KGÖ5	4
	Mahcup hissederim	KGÖ3, KGÖ6	2
	Önemli olduğumu hissederim	KGÖ5	1
	Kötü hissederim	KGÖ6	1
	Yardım edene borçlanmış hissederim	KGÖ2	1
	Toplam		**9**

KG öğrencilerinin kendilerine yardım edildiğinde nasıl hissettiklerine ilişkin görüşleri incelendiğinde ön görüşmede dört son görüşmede ise beş kodun ortaya çıktığı görülmektedir. Ortaya çıkan kodlar genel olarak değerlendirildiğinde başkalarından yardım almanın öğrencilerde daha çok olumlu hisler uyandırdığı görülmektedir. Bu kodlardan iyi/mutlu hissetme kodu hem ön görüşmede hem de son görüşmede en sık dile getirilen kod olmuştur. Örneğin KGÖ3: *"Yakın biriyse gerçekten çok mutlu olurum iyi birisini tanıdığım için. Uzak biriyse bu hem utanırım hem de mutlu olurum insanların üstünde bu kadar güzel bir etki bıraktığım için."* ifadesiyle kendisine yapılan yardımların kendisini hem mutlu ettiğini hem de mahcup ettiğini dile getirmiştir. KGÖ5 ise: *"Mutlu olurum yani önemsendiğimi düşünürüm başkaları tarafından."* ifadesiyle birisinin kendisine yardım etmesinin o kişi için önemli olduğu anlamına geldiğini bu durumun da kendisini mutlu hissettirdiğini belirtmiştir. KGÖ2 ise ön görüşmede birisinden yardım gördüğünde kendisini kötü hissettiğini dile getiren tek öğrenci olmuştur.

KG tarafından son görüşmede dile getirilen görüşler ile ön görüşmede dile getirilen görüşlerin benzerlik gösterdiği diğer bir ifadeyle ön görüşmeden son görüşmede dilen getirilen görüşlerde dikkate değer bir değişimin olmadığı söylenebilir. Dolayısıyla burada ortaya çıkan kodları yansıtacak bazı görüşleri aktarmak yeterli olacaktır. Örneğin KGÖ5: *"Mutlu hissederim ve insanlar için önemli olduğumu düşünürüm."* ifadesiyle iyi/mutlu ve insanlar için önemli olduğunu hissettiğini dile getirirken KGÖ6: *"Birazcık mahcup hissederim, kimsenin bunu bilmemesini isterim yani biraz kötü hissederim."* kendisine yapılan yardımın kendisini mahcup

ettiğini ve kendisine yapılan yardımın gizili kalmasını istediğini vurgulamıştır. Ön görüşmede birisinden yardım görmenin kendisini kötü hissettirdiğini dile getiren KGÖ2 son görüşmede yardım eden kişiye karşı borçlu hissettirdiğini ifade etmiştir.

4.4.1.8. Yardım Etmenin Hissettirdikleri

KG öğrencilerinin başkalarına yardım etmenin kendilerini nasıl hissettirdiğine ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgulara Tablo 4.17'de yer verilmiştir.

Tablo 4.17. *KG'nin Ön Görüşme ve Son Görüşmede Başkalarına Yardım Etmenin Kendilerini Nasıl Hissettirdiğine İlişkin Görüşleri*

Birisine yardım ettiğinde kendini nasıl hissedersin?			
Görüşme	**Kod**	**Öğrenci**	**F**
Ön Görüşme	İyi/Mutlu hissederim	KGÖ1, KGÖ3, KGÖ5, KGÖ6	4
	İyi birisi olduğumu hissederim	KGÖ4	1
	Özgüvenli hissederim	KGÖ6	1
	Toplam		**6**
Son Görüşme	İyi/Mutlu hissederim	KGÖ1, KGÖ3, KGÖ4, KGÖ5, KGÖ6	5
	Rahatlamış hissederim	KGÖ1	1
	Sorumluluk sahibi olduğumu hissederim	KGÖ6	1
	Toplam		**7**

KG öğrencilerinin başkalarına yardım etmenin kendilerini nasıl hissettirdiğine ilişkin görüşleri incelendiğinde ön görüşmede ve son görüşmede üçer kodun ortaya çıktığı görülmektedir. Ön görüşmede en sık dile getirilen görüş yardım etmenin iyi mutlu hissettirmesi görüşü olmuştur. Örneğin KGÖ5: *"İyi hissederim. Onun mutlu olduğunu görünce daha çok sevinirim."* ifadesiyle KGÖ1 ise: *"İyi hissederim ve genelde mutlu olurum."* ifadesiyle başkalarına yardım ederek onları mutlu etmenin kendilerini mutlu ettiğini dile getirmiştir. KGÖ4 ise başkalarına yardım ettiğinde kendisini iyi bir insan olarak nitelendirdiğini: *"İyi olduğumu hissediyorum içimden."* ifadesiyle belirtmiştir. Son olarak KGÖ6 yardım etmenin kendisini özgüvenli hissettirdiğini dile getirmiştir. Ön görüşmede dile getirilen görüşler değerlendirildiğinde yardım etmenin genel anlamda öğrencilerde pozitif duygular uyandırdığı az sayıda öğrenci içinse yardım etmenin özgüven gibi kişilik özelliklerine katkı sağladığı söylenebilir.

KG tarafından son görüşmede dile getirilen görüşler incelendiğinde ön görüşmede olduğu gibi son görüşmede de iyi mutlu hissetme görüşü en sık dile getirilen görüş olmuştur. Öyle ki son görüşmede görüşmeye katılan altı öğrenciden beşi bu noktada görüş bildirmiştir.

KGÖ3: *"Yani çoğunlukla iyi hissediyorum ama o insanın başka bir açığını yardım edilmeyecek bir açığını bulduğumda üzülürüm. Mesela bastonlu bir amca vardı para vermiştim ona sonraki gün yürüyerek geçtiğini görünce kendimi çok salak hissetmiştim."* ifadesiyle yardım etmenin kendisini iyi hissettirdiğini dile getirse de yaptığı yardımların gerçek ihtiyaç sahiplerine gitmesi konusunda endişeli hissettiğini de vurgulamıştır. KGÖ5 de: *"Yani zaten yardımı ben istediğim için hem mutlu olurum hem sevinirim."* ifadesiyle bu noktada görüş bildiren öğrencilerden olmuştur. Bu görüşün yanında KGÖ1 yardım etmenin kendisini rahatlamış hissettirdiğini KGÖ6 ise: *"Ona yardım ettiğim için sorumlu bir insan olduğumu düşünürüm."* ifadesiyle yardım etmenin kendisini sorumluluk sahibi birisi gibi hissettirdiğini belirtmiştir. Son görüşmede dile getirilen görüşler değerlendirildiğinde yardım etmenin genel anlamda öğrencilerde pozitif duygular uyandırdığı görülmektedir. Bunun yanında yardım etmenin rahatlamış ve sorumluluk sahibi hissettirmesi kodlarından hareketle yardım etmenin görev olarak algılandığına işaret eden az sayıda görüşün de dile getirildiğini söylemek mümkündür.

4.4.1.9. Yardım Etmek İstedikleri

KG öğrencilerinin imkânları olsa kime ya da kimlere yardım etmek istediklerine ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgulara Tablo 4.18'de yer verilmiştir.

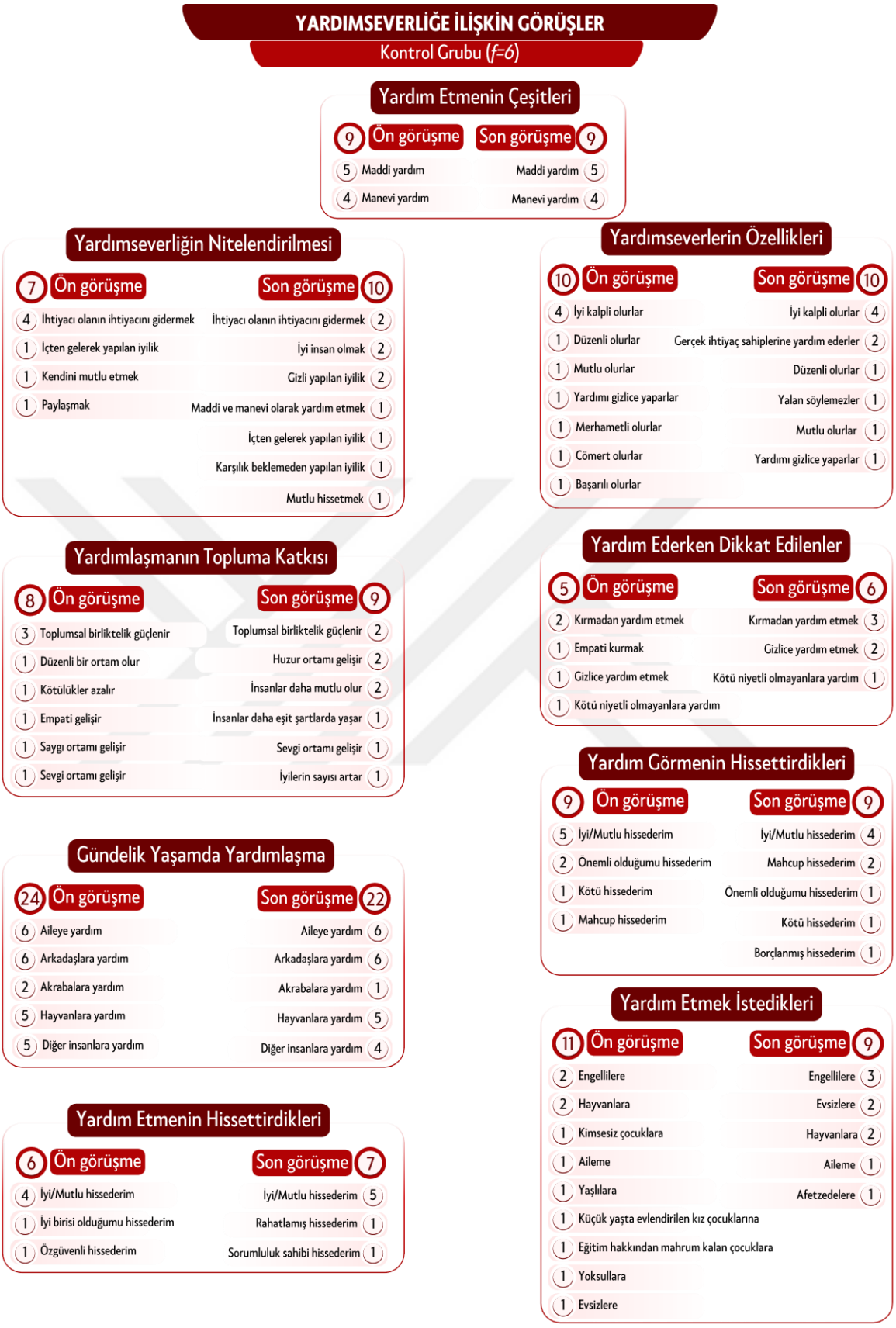
Tablo 4.18. *KG'nin Ön Görüşme ve Son Görüşmede Kime ya da Kimlere Yardım Etmek İstediklerine İlişkin Görüşleri*

İmkanın olsa en çok kime ya da kimlere yardım etmek isterdin?			
Görüşme	**Kod**	**Öğrenci**	**F**
Ön Görüşme	Engellilere	KGÖ1, KGÖ3	2
	Hayvanlara	KGÖ4, KGÖ5	2
	Kimsesiz çocuklara	KGÖ1	1
	Aileme	KGÖ2	1
	Küçük yaşta evlendirilen kız çocuklarına	KGÖ3	1
	Eğitim hakkından mahrum kalan çocuklara	KGÖ3	1
	Yaşlılara	KGÖ5	1
	Yoksullara	KGÖ6	1
	Evsizlere	KGÖ6	1
	Toplam		**11**
Son Görüşme	Engellilere	KGÖ1, KGÖ3, KGÖ4	3
	Evsizlere	KGÖ5, KGÖ6	2
	Hayvanlara	KGÖ5, KGÖ6	2
	Aileme	KGÖ2	1
	Afetzedelere	KGÖ4	1
	Toplam		**9**

KG öğrencilerinin imkânlarının olması durumunda en çok kime ya da kimlere yardım etmek istediklerine ilişkin görüşleri incelendiğinde ön görüşmede dokuz son görüşmede ise beş kodun ortaya çıktığı görülmektedir. Ön görüşmede dile getirilen dokuz farklı kod arasında engellilere ve hayvanlara yardım öne çıkan kodlar olmuştur. KGÖ1: *"Göremeyen, bacağı kolu olmayan insanlara yardım ederdim."* diyerek farklı türden fiziki engellere sahip bireylere yardım etmek istediğini KGÖ4 ise: *"Sokak hayvanlarına yardım etmek isterim."* ifadesiyle sokak hayvanlarına yardım etmek istediğini belirtmiştir. KGÖ1: *"Ailesini göremeyen, tek başına olan çocuklara."* ifadesiyle kimsesiz çocuklara KGÖ2 ise: *"Babama, anneme yardım etmek isterim."* ifadesiyle ailesine yardım etmek istediğini dile getirmiştir. KGÖ3: *"Eğitim desteği alamayan çocuklara ve doğuda çok küçük yaşta evlendirilen kız çocuklarına yardım etmek isterdim."* diyerek farklı zorluklarla mücadele eden yaşıtlarına yardımcı olmak istediğini vurgularken KGÖ6: *"Yoksul insanlara, evi barkı olmayanlara, soğukta yatanlara yardım ederim. Onların hâlini çok iyi anlıyorum."* diyerek yoksullar ve evsizlere yardım etmek istediğini dile getirmiştir.

Son görüşmede dile getirilen görüşler incelendiğinde ön görüşmede öne çıkan engellilere ve hayvanlara yardım etme isteğinin yanında evsizlere yardım etme isteği kodlarının son görüşmede öne çıkan kodlar olduğu görülmektedir. Engellilere yardım etmek istediğini: *"Engelli insanlara. Benim kardeşim de engelli. Onlara yardım etmeyi çok isterim. Mesela SMA hastaları kimin o kadar fazla parası olabilir ki."* ifadeleriyle dile getiren KGÖ3, engelli kardeşine yardım ettiğini ve engellilerin gerçekten insanların yardımına muhtaç olduklarını vurgulamıştır. KGÖ6 ise: *"Daha önce izlediğim filmlerden aklımda kalan şey hem sokakta kalan insanlara hem de sokak hayvanlarına yardım etmek isterim."* ifadeleriyle izlediği filmlerin kendisini etkilediğini belirtirken sokaklarda yaşayan evsiz insanlar ile sokak hayvanlarına yardım etmek istediğini belirtmiştir. KGÖ2 ön görüşmede olduğu gibi son görüşmede de en çok ailesine yardım etmek istediğini tekrarlamış KGÖ4 ise depremzedeler başta olmak üzere afetzedelere yardım etmek istediğini dile getirmiştir.

KG'nin yardımseverlik değerine ilişkin görüşlerinden elde edilen bulguların genel görünümü Şekil 4.9'da sunulmuştur.



Şekil 4.9. *KG'nin Yardımseverliğe İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Bulguların Genel Görünümü*

4.4.2. Deney Grubu 1'in Yardımseverlik Değerine İlişkin Görüşleri

4.4.2.1. Yardımseverliğin Nitelendirilmesi

DG 1 öğrencilerinin ön görüşme ve son görüşmede yardımseverliğe ilişkin nitelendirmelerinin incelenmesi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.19'da sunulmuştur.

Tablo 4.19. *DG 1'in Ön Görüşme ve Son Görüşmede Yardımseverliğe İlişkin Nitelendirmeleri*

Size göre yardımseverlik nedir?			
Görüşme	**Kod**	**Öğrenci**	**F**
Ön Görüşme	İhtiyacı olanın ihtiyacını gidermek	DG1Ö1, DG1Ö5, DG1Ö6	3
	İhtiyacı olanlara iyilik yapmak	DG1Ö2, DG1Ö4	2
	Birisini mutlu etmek	DG1Ö3	1
	İyi insan olmak	DG1Ö5	1
	Paylaşmak	DG1Ö3	1
	Toplam		**8**
Son Görüşme	İhtiyacı olanın ihtiyacını gidermek	DG1Ö1, DG1Ö3, DG1Ö4, DG1Ö6	4
	Maddi ve manevi olarak yardım etmek	DG1Ö1, DG1Ö3, DG1Ö5	3
	İçten gelerek yapılan iyilik	DG1Ö2	1
	Karşılık beklemeden yapılan iyilik	DG1Ö6	1
	Zor zamanda destek olmak	DG1Ö5	1
	Karşıdakini üzmeden yapılan iyilik	DG1Ö6	1
	Toplam		**11**

Ön görüşmede görüşmeye katılan altı DG 1 öğrencisinin yardımseverliğe ilişkin nitelendirmeleri incelendiğinde beş kodun ortaya çıktığı görülmektedir. Öğrenciler ön görüşmede yardımseverliği en fazla ihtiyacı olanların ihtiyacını gidermek olarak nitelendirmişlerdir. Bu doğrultuda görüş bildiren DG1Ö1: *"İhtiyacı olanlara destek olup onların yanında durup onların ihtiyaçlarını gidermektir."* diyerek ihtiyaç sahiplerinin ihtiyaçlarını gidermeyi ve onların yanında durarak destek olmayı vurgulamıştır. Ön görüşmede ortaya çıkan diğer bir kod ihtiyacı olanlara iyilik yapmak kodudur. DG1Ö2: *"Yardımseverlik bir insanın hayvanlara insanlara ihtiyacı olan kim varsa herkese iyilik yapması, yardım etmesidir."* diyerek yalnızca insanlara değil hayvanlara da iyilik yapmanın yardımseverlik olduğunu ifade etmiştir. Bu kodların yanında birisini mutlu etmek, iyi insan olmak ve paylaşmak kodları yardımseverlik olarak nitelendirilen diğer kodlar olmuştur. DG1Ö3: *"Birisini mutlu etmek, onunla paylaşmaktır."* ifadesiyle yardımseverliği mutlu etmek ve paylaşmak olarak nitelendirmiştir.

Son görüşmede yardımseverliğe ilişkin nitelendirmeler incelendiğinde altı kod ortaya çıkmıştır. İhtiyacı olanın ihtiyaçlarını gidermek şeklinde ön görüşmede dile getirilen nitelendirilme son görüşmede altı öğrencinin dördü tarafından dile getirilmiştir. DGÖ4: *"Yardımseverlik birisine yaşlılara engellilere yardım etmektir. Mesela yaşlı ya da engelli birisi poşet taşıyorsa ona yardım edebiliriz. Engelli birisi tekerlekli sandalyeyle gidemiyorsa ona yardım edebiliriz."* ifadesiyle engelliler ve yaşlılar gibi yardıma ihtiyacı olanlara destek olmayı yardımseverlik olarak nitelendirmiştir. Ön görüşmenin aksine son görüşmede yardımseverliğin çeşitlerine vurgu yapan nitelendirmeler de yapılmıştır. Örneğin DG1Ö1: *"Bana göre yardımseverlik ihtiyacı olan birine manevi ve maddi yardımda bulunmaktır."* İfadesiyle maddi ve manevi yardıma dikkat çekmiştir. Bu iki kodun yanında DG 1 öğrencileri yardımseverliği içten gelerek yapılan iyilik, karşılık beklemeden yapılan iyilik, zor zamanda destek olmak ve karşıdakini üzmeden yapılan iyilik olarak da nitelendirmişlerdir. DG1Ö6: *"Bana göre yardımseverlik karşılıksız olarak, karşımızdakini üzmeden yardıma ihtiyacı olanlara iyilik yapmaktır."* ifadesiyle yardımseverliğin karşılık beklemeden ve yardım ettiğimiz kişiyi incitmeden yapılması gerektiğini vurgulamıştır.

4.4.2.2. Yardımseverliğin Çeşitleri

DG 1 öğrencilerinin ön görüşme ve son görüşmede yardımseverliğin çeşitlerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.20'de sunulmuştur.

Tablo 4.20. *DG 1'in Ön Görüşme ve Son Görüşmede Yardımseverliğin Çeşitlerine İlişkin Görüşleri*

Sence yardım etmenin çeşitleri nelerdir?			
Görüşme	**Kod**	**Öğrenci**	**F**
Ön Görüşme	Maddi yardım	DG1Ö1, DG1Ö2, DG1Ö3, DG1Ö4, DG1Ö5, DG1Ö6	6
	Manevi yardım	DG1Ö1, DG1Ö3, DG1Ö5	3
	Toplam		**9**
Son Görüşme	Maddi yardım	DG1Ö1, DG1Ö2, DG1Ö3, DG1Ö4, DG1Ö5, DG1Ö6	6
	Manevi yardım	DG1Ö1, DG1Ö2, DG1Ö3, DG1Ö4, DG1Ö5, DG1Ö6	6
	Toplam		**12**

DG 1 öğrencilerinin yardımseverliğin çeşitleri ve bu çeşitlerin ne anlama geldiğine ilişkin görüşlerini belirleyebilmek için öncelikle yardımseverliğin çeşitlerinin neler olduğu sorusu kendilerine sorulmuştur. Bu soruya verdikleri yanıtlara göre sonda sorularla görüşmeye devam edilmiştir. Ön görüşmede DG 1 öğrencilerine yardımseverliğin çeşitlerinin neler olduğu sorulduğunda iki öğrenci maddi yardım, bir öğrenci ise manevi yardım cevabı vermiştir. Bu

konuda fikri olmayan ya da yardımın çeşitleri dışında farklı cevap veren öğrencilere maddi ve manevi yardımın ne olduğu sonda sorular olarak sorulmuştur. Aynı soruya son görüşmeye katılan bütün öğrenciler hem maddi hem de manevi yardım cevabını vermişlerdir.

Görüşmeye katılan altı DG 1 öğrencisinin tamamı maddi yardımın ne olduğu konusunda ön görüşmede görüş bildirmiştir. Bu öğrencilerin verdikleri yanıtlar incelendiğinde maddi yardımın para yardımı olarak ele alındığı görülmektedir. DG1Ö1'in: *"Maddi yardım parayla ilgili, mesela sıkıştığı zaman parası olmaz ailesinin durumu olmaz ona bağış yapabilirsin."* ifadesi ile DG1Ö6'nın: *"Mesela dışarıda hiç parası olmayanlar olur ona bulabildiğin kadar para verirsin."* ifadesi maddi yardımın para yardımı olarak değerlendirildiğini göstermektedir.

DG 1 öğrencilerinden üçü manevi yardımın ne olduğu konusunda ön görüşmede görüş bildirmiştir. Bu öğrencilerin verdikleri yanıtlar incelendiğinde manevi yardımın üzgün olan ve yakınını kaybetmiş kişilere duygusal olarak destek olmak şeklinde ele alındığı görülmektedir. Örneğin DG1Ö3'ün: *"Mesela bir yakınını kaybeden kişinin yanına gider onunla konuşabiliriz, üzüldüğü zaman üzüntüsünü paylaşabiliriz."* ifadesi manevi yardımın bu iki çeşidine de vurgu yapar niteliktedir.

Görüşmeye katılan altı DG 1 öğrencisinin tamamı sonda sorulara ihtiyaç duyulmaksızın maddi yardım konusunda son görüşmede görüş bildirmiştir. Bu öğrencilerin verdikleri yanıtlar incelendiğinde maddi yardımın, ön görüşmede dile getirilen para yardımı dışında, eşya ve giysi yardımı olarak da değerlendirildiği görülmektedir. DG1Ö1: *"Parayla yapılanlardır. Eşya, para, giysi falan."* ifadesiyle maddi yardımın eşya ve giysi yardımı çeşitlerini vurgularken DG1Ö2*"Durumu olmayan kimselere parayla yardım etmektir."* ifadesiyle para ile yapılan maddi yardımı vurgulamıştır.

Görüşmeye katılan altı DG 1 öğrencisinin tamamı sonda sorulara ihtiyaç duyulmaksızın manevi yardım konusunda son görüşmede görüş bildirmiştir. Öğrencilerin verdiği yanıtlar incelendiğinde manevi yardımın dertli olanın derdini dinlemek, insanların kötü günlerinde ve zor zamanlarında onlara destek olmak ve yakınını kaybedene manevi anlamda destek olmak gibi başlıklarda değerlendirildiği görülmektedir. Öğrencilerden DG1Ö5: *"Mesela diyelim ki birsinin yakını öldü sanki benim yakınım ölmüş gibi o acıyı birlikte yaşamak onun yanında durmaktır."* ifadesiyle yakınını kaybedenlerin yanında olmaya, DG1Ö3 ise: *"Manevi daha çok gönülden, birisinin canı sıkılmışsa yanında olmak zor zamanında destek olmak gibidir."* ifadesiyle insanların zor zamanlarında onlara destek olmaya değinmiştir.

4.4.2.3. Yardımsever İnsanların Özellikleri

DG 1 öğrencilerinin ön görüşme ve son görüşmede yardımsever insanların özelliklerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.21'de sunulmuştur.

Tablo 4.21. *DG 1'in Ön Görüşme ve Son Görüşmede Yardımsever İnsanların Özelliklerine İlişkin Görüşleri*

Yardımsever insanların özellikleri nelerdir?			
Görüşme	**Kod**	**Öğrenci**	**F**
Ön Görüşme	İyi kalpli olurlar	DG1Ö3, DG1Ö4, DG1Ö5	3
	Mutlu olurlar	DG1Ö2, DG1Ö6	2
	Ön yargılı değillerdir	DG1Ö1, DG1Ö6	2
	Karşılık beklemezler	DG1Ö1, DG1Ö3	2
	Gönülden yardım ederler	DG1Ö1	1
	Dürüst olurlar	DG1Ö2	1
	Saygılı olurlar	DG1Ö2	1
	Zengin olurlar	DG1Ö5	1
	Toplam		**13**
Son Görüşme	İyi kalpli olurlar	DG1Ö3, DG1Ö4, DG1Ö5, DG1Ö6	4
	Karşılık beklemezler	DG1Ö1, DG1Ö4, DG1Ö6	3
	Empati kurarlar	DG1Ö1, DG1Ö2	2
	Gönülden yardım ederler	DG1Ö3, DG1Ö5	2
	Karşıdakini kırmadan yardım ederler	DG1Ö5, DG1Ö6	2
	Saygılı olurlar	DG1Ö1, DG1Ö2	2
	Sevecen olurlar	DG1Ö2	1
	Mutlu olurlar	DG1Ö3	1
	Yalan söylemezler	DG1Ö6	1
	Toplam		**18**

DG 1 öğrencilerinin yardımsever insanların özelliklerine ilişkin görüşleri incelendiğinde ön görüşmede sekiz, son görüşmede ise dokuz kodun ortaya çıktığı görülmektedir. DG 1 öğrencileri yardımsever insanları hem ön görüşmede hem de son görüşmede öncelikle iyi kalpli insanlar olarak nitelendirmişlerdir. Ön görüşmede bu noktada görüş bildiren DG1Ö5: *"Zengin olmaları, iyi kalpli olmaları, herkese yardım etmeleri."* ifadesiyle yardımsever insanların iyi kalpli olmalarının yanında zengin olduklarını da ifade etmiştir. Öğrencinin yardımsever insanları zengin olarak nitelendirmesi yardımseverliğin yalnızca maddi boyutuna hitap eden bir nitelendirme olması açısından bir eksiklik taşımaktadır. Yardımsever insanların mutlu olmaları, ön yargılı olmamaları ve karşılık beklemeden yardım etmeleri gibi özellikleri ön görüşmede dile getirilen görüşler arasında yar almaktadır. DG1Ö6: *"Sevecen olmaları, mutlu olmaları, ön yargılı olmamaları."* diyerek yardımsever insanları

mutlu ve ön yargıdan uzak kişiler olarak ele almıştır. Gönülden yardım etmeleri, dürüst, saygılı ve zengin olmaları gibi özellikler öğrenciler tarafından ön görüşmede dile getirilen diğer kodlar olmuştur. DG1Ö2: *"Mutlu, dürüst, sevgili, saygılıdırlar."* ifadesiyle yardımsever insanların farklı özelliklerini dile getirmiştir.

Son görüşmede dile getirilen dokuz kod incelendiğinde bu kodlardan beşinin ön görüşmede dile getirilen kodlardan olduğu görülmektedir. Ön yargılı olmama, dürüst ve zengin olma kodları yalnızca ön görüşmede dile getirilen kodlardır. Bunun yanında yardımsever insanların empati kurmaları, karşıdakini kırmadan yardım etmeleri, sevecen olmaları ve yalan söylememeleri yalnızca son görüşmede dile getirilen kodlar olmuştur. İyi kalpli olmanın yanında karşılık beklememe, empati kurma, gönülden ve karşıdakini kırmadan yardım etme ile saygılı olma kodları son görüşmede öne çıkan görüşler arasında yer almaktadır. Örneğin DG1Ö5: *"İyi kalpli olmaları, incitmeden yapmaları ve kendi istekleri ile yapmaları."* diyerek yardımsever insanların bu özelliklerinden birkaçına vurgu yapmıştır. DG1Ö2 ise: *"Saygılı, sevgili, empati sahibi kişilerdir."* ifadesiyle saygı, sevgi ve empati özelliklerini dile getirmiştir. Yardımsever insanların sevecen ve mutlu olmaları ile yalan söylememeleri gibi özellikleri son görüşmede ortaya çıkan diğer kodlar olmuştur. DG1Ö6: *"Yalan konuşmazlar, iyi kalpli olurlar, kötü söz kullanmazlar, yaptığı şeylerden karşılık beklemezler."* diyerek yukarıda belirtilen bazı kodların dışında yalan söylememeye temas etmiştir.

DG 1 öğrencilerinin ön görüşme ve son görüşmede verdikleri yanıtlar incelendiğinde ön görüşmeden son görüşmede ortaya çıkan kod ve bu kodların frekansları açısından bir atış olduğu görülmektedir. Bunun yanında hem ön görüşmede hem de son görüşmede ortaya çıkan kodların genel anlamda yardımsever insanların özelliklerini yansıtacak nitelikte olduğunu söylemek mümkündür. Yalnızca ön görüşmede dile getirilen zengin olma özelliği maddi yardım odaklı olması ve sadece zenginlerin yardım edebileceği algısı taşıdığı için bir eksiklik olarak değerlendirilebilir.

4.4.2.4. Yardımlaşmanın Topluma Katkısı

DG 1 öğrencilerinin ön görüşme ve son görüşmede yardımlaşmanın topluma katkıları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.22'de sunulmuştur.

Tablo 4.22. *DG 1'in Ön Görüşme ve Son Görüşmede Yardımlaşmanın Topluma Katkılarına İlişkin Görüşleri*

Yardımlaşmanın topluma katkıları nelerdir?			
Görüşme	**Kod**	**Öğrenci**	**F**
Ön Görüşme	Toplumsal birliktelik güçlenir	DG1Ö1, DG1Ö6	2
	İnsanlar arasındaki iletişim güçlenir	DG1Ö1, DG1Ö3	2
	Yardımlaşma kültürü yaygınlaşır	DG1Ö5	1
	Saygı ortamı gelişir	DG1Ö3	1
	Toplam		**6**
Son Görüşme	Toplumsal birliktelik güçlenir	DG1Ö1, DG1Ö3, DG1Ö4, DG1Ö5, DG1Ö6	5
	İnsanlar arasındaki iletişim güçlenir	DG1Ö3	1
	Yardımlaşma kültürü yaygınlaşır	DG1Ö2	1
	Saygı ortamı gelişir	DG1Ö5	1
	Toplam		**8**

DG 1 öğrencilerinin yardımseverliğin topluma katkılarına ilişkin görüşleri incelendiğinde ön görüşmede ve son görüşmede dörder kodun ortaya çıktığı görülmektedir. Yardımlaşmanın toplumsal birlikteliği ve insanlar arasındaki iletişimi güçlendirdiği kodları ön görüşmede diğer iki koda göre daha fazla dile getirilmiştir. DG1Ö6: *"Çok fazla faydası vardır. Birlik oluruz. Mesela bugün hastanedeydim annemle beraber bir çocuğun kolu kopmuş. Çocuğu gören herkes para verdi kolu iyileşsin diye."* diyerek gündelik yaşamında şahit olduğu bir olaydan hareketle yardımlaşmanın toplumsal yaşamı nasıl güçlendirdiğini örneklendirmiştir. DG1Ö3 ise: *"İletişim daha kolaylaşır yardım edersek, dünya daha güzel bir hâl alır."* ifadesiyle yardımlaşmanın iletişimi güçlendirdiğini belirtmiştir. DG1Ö5: *"Diyelim ki siz bana yardım ettiniz ben de sizden onu örnek alarak başka insanlara yardım edebilirim."* şeklindeki görüşü ile yardım ederek diğer insanlara güzel örnek olabileceğimizi bu sayede yardımlaşma kültürünün yaygınlaşmasına katkı sağlayabileceğimizi vurgulamıştır.

Son görüşmede yardımlaşmanın toplumsal birlikteliği güçlendirdiği görüşü görüşmeye katılan altı öğrencinin beşi tarafından dile getirilmiştir. DG1Ö4: *"Toplumu iyi yapar, mesela o kişiye yardım ettiğimizde onun günü çok iyi geçecek. Engelli birisine yardım ettiğimizde belki o bizim arkadaşımız olacak. İnsanları birbirine bağlar yani."* ifadesiyle DG1Ö6 ise: *"Mesela yardımlaşma olmasaydı insanlar arasındaki ilişki iyi olmazdı. Ama yardımlaşma olduğunda birlik beraberlik artar, insanlar birbirine yakınlaşır."* ifadesiyle bu doğrultuda görüş bildirmiştir. Yardımlaşmanın insanlar arasındaki iletişimi ve saygı ortamını güçlendirdiği ile yardımlaşma kültürünün yaygın hâle gelmesine katkı sağladığı görüşleri son görüşmede dile getirilen diğer kodlar olmuştur. Örneğin DG1Ö2: *"İnsanları birbiriyle daha iyi anlaşmasını*

sağlar. Birbiri arasındaki ilişkileri güçlendirir." ifadesiyle yardımlaşmanın iletişimi güçlendirdiği ve insanlar arasındaki ilişkileri geliştirdiğini belirtmiştir.

4.4.2.5. Yardım Ederken Dikkat Edilmesi Gerekenler

DG 1 öğrencilerinin ön görüşme ve son görüşmede yardım ederken dikkat ettikleri hususlara ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgulara Tablo 4.23'te yer verilmiştir.

Tablo 4.23. *DG 1'in Ön Görüşme ve Son Görüşmede Yardım Ederken Dikkat Ettikleri Hususlara İlişkin Görüşleri*

Yardım ederken nelere dikkat etmeye çalışırsın?			
Görüşme	**Kod**	**Öğrenci**	**F**
Ön Görüşme	Karşıdakini kırmadan yardım etmeye	DG1Ö 1, DG1Ö2, DG1Ö3, DG1Ö6	4
	Karşıdakinin neye ihtiyacı olduğuna	DG1Ö2, DG1Ö5	2
	Empati kurmaya	DG1Ö2	1
	Yardım ederken zarar vermemeye	DG1Ö4	1
	Gerçek ihtiyaç sahiplerine yardım etmeye	DG1Ö5	1
	Toplam		**9**
Son Görüşme	Karşıdakini kırmadan yardım etmeye	DG1Ö1, DG1Ö2, DG1Ö3, DG1Ö4, DG1Ö6	5
	Yardımı karşılıksız yapmaya	DG1Ö1, DG1Ö4, DG1Ö6	3
	Karşıdakinin neye ihtiyacı olduğuna	DG1Ö2	1
	Yardımı gizli şekilde yapmaya	DG1Ö3	1
	Gerçek ihtiyaç sahiplerine yardım etmeye	DG1Ö5	1
	Toplam		**11**

DG 1 öğrencilerinin yardım ederken dikkat ettikleri hususlara ilişkin görüşleri incelendiğinde ön görüşmede ve son görüşmede beşer kodun ortaya çıktığı görülmektedir. Bunlardan karşıdakini kırmadan yardım etme kodu ön görüşmede dile getirilen kodların başında yer almaktadır. DG1Ö6: *"Ben kimseyi üzmemeye ve üzülecekleri şeyleri söylememeye dikkat ederim."* ifadesiyle DG1Ö1 ise: *"Yardım ederken yaptığım yardımları onların gözüne sokmadan yapmaya çalışıyorum."* ifadesiyle bu başlıkta görüş bildiren öğrencilerden olmuştur. Görüşmeye katılan öğrencilerden ikisi yardım ederken öncelikle karşıdaki kişinin neye ihtiyacı olduğuna dikkat ettiklerini ifade etmiştir. KG1Ö2: *"Karşımdaki kişinin neye ihtiyacı olduğuna, onun nasıl hissettiğine dikkat ederim."* bu doğrultuda görüşünü dile getirirken aynı zamanda empati kurma koduna da vurgu yapmıştır. Bu kodların yanında yardım ederken zarar vermeme ve gerçek ihtiyaç sahiplerine yardım etme kodları ön görüşmede dile getirilen diğer kodlar olmuştur. DG1Ö4: *"Dikkatli yapmaya, bir şeyleri taşıdığımda düşürmemeye."* diyerek yardım ederken yaptığı işlerde herhangi bir zarara sebebiyet vermemeye dikkat ettiğini ifade etmiştir.

DG1Ö5 ise: *"O kişinin maddi durumuna bir de ailesinin onu yaptırıp yaptıramayacağına dikkat ederim."* ifadesiyle yardım edeceği kişinin gerçekten o yardıma ihtiyacı olup olmadığını göz önünde bulundurarak yardım ettiğini vurgulamıştır.

Ön görüşmede görüşmeye katılan altı öğrencinin dört öğrenci tarafından dile getirilen yardım ederken karşıdakini kırmadan yardım etme kodu son görüşmede görüşmeye katılan altı öğrenciden beşi tarafından dile getirilmiştir. DG1Ö3'ün: *"*İnsanların kabini kırmamaya dikkat ediyorum." ifadesi ile DG1Ö1'in: *"*Karşı tarafı incitmeyecek hareketler yapmaya çalışıyorum." İfadesi bu noktada dile getirilen görüşler arasında yer almaktadır. Bu kodun yanında ön görüşmede dile getirilmediği hâlde son görüşmede üç öğrenci tarafından dile getirilen yardımı karşılık beklemeden yapma kodu son görüşmede öne çıkan diğer kod olmuştur. DG1Ö1: *"Karşı taraftan bir beklenti içine girmiyorum."* diyerek, DG1Ö4 ise: *"Yardım ettikten sonra para gibi bir şey almamaya dikkat ediyorum."* ifadesiyle yardımın karşılıksız yapılması gerektiğini getirmişlerdir. DG1Ö6 ise: *"Karşılık istemem. Çünkü hocam yardım içten gelerek bir şeydir. Eğer karşılık bekleyerek yapıyorsan o yardımseverlik değildir."* diyerek niçin karşılık beklemediğini, karşılık bekleyerek yapılan iyiliğin yardımseverlik olmadığını vurgulamıştır. Bu iki kodun yanında karşıdakinin ihtiyacına göre yardım etme, yardımı gizli şekilde yapma ve gerçek ihtiyaç sahiplerine yardım etme kodları son görüşmede dile getirilen diğer görüşler olmuştur. Örneğin DG1Ö2: *"*İnsanlara yardım ederken daha çok nelere ihtiyacı olduğuna hem maddi hem de manevi olarak." diyerek ihtiyaca göre yardım etmeye dikkat ettiğini ifade etmiştir. DG1Ö3 ise: *"Çok dillendirmemeye dikkat ediyorum. Çünkü ben yaptığım yardımı başkasına anlatsam sonra yardım ettiğim kişi de bunu başkasından duysa onun kulağına gitse çok üzülür."* diyerek yardımın gizli yapılması gerektiğine dikkat çekerken başkalarına duyurularak yapılan yardımın yardım alan kişiyi üzebileceğine vurgu yapmıştır.

4.4.2.6. Yardımseverliğin Gündelik Yaşama Yansıması

DG 1 öğrencilerinin yardımseverliğin gündelik yaşamlarına yansımasına ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgulara Tablo 4.24'te yer verilmiştir.

Tablo 4.24. *DG 1'in Ön Görüşme ve Son Görüşmede Yardımseverliğin Gündelik Yaşamlarına Yansımasına İlişkin Görüşleri*

Yardımseverliği gündelik yaşamında nasıl uyguluyorsun?			
Görüşme	**Kod**	**Öğrenci**	**F**
Ön	Aileye yardım	DG1Ö1, DG1Ö2, DG1Ö3, DG1Ö4, DG1Ö5, DG1Ö6	6
Görüşme	Arkadaşlara yardım	DG1Ö1, DG1Ö2, DG1Ö4, DG1Ö6	4

Yardımseverliği gündelik yaşamında nasıl uyguluyorsun?			
	Akrabalara yardım	DG1Ö3	1
	Hayvanlara yardım	DG1Ö1, DG1Ö2, DG1Ö3, DG1Ö4, DG1Ö5, DG1Ö6	6
	Diğer insanlara yardım	DG1Ö1, DG1Ö2, DG1Ö3, DG1Ö4, DG1Ö5, DG1Ö6	6
	Toplam		**23**
Son Görüşme	Aileye yardım	DG1Ö1, DG1Ö2, DG1Ö3, DG1Ö4, DG1Ö5, DG1Ö6	6
	Arkadaşlara yardım	DG1Ö1, DG1Ö2, DG1Ö3, DG1Ö4, DG1Ö5, DG1Ö6	6
	Akrabalara yardım	DG1Ö3, DG1Ö4, DG1Ö5	3
	Hayvanlara yardım	DG1Ö1, DG1Ö2, DG1Ö3, DG1Ö4, DG1Ö5, DG1Ö6	6
	Diğer insanlara yardım	DG1Ö1, DG1Ö2, DG1Ö3, DG1Ö4, DG1Ö5, DG1Ö6	6
	Toplam		**27**

DG 1 öğrencilerinin yardımseverlik değerini gündelik yaşamlarına nasıl yansıttıklarını belirleyebilmek için öncelikle gündelik yaşamlarında yardımseverliği nasıl uyguladıkları sorusu kendilerine sorulmuştur. Konuyu detaylandırabilmek amacıyla da bu soruya ek olarak aileye, arkadaşlara, akrabalara, hayvanlara ve tanımadıkları diğer insanlara yardımla ilgili yaptıkları davranışlar hakkında sonda sorularla görüşme sürdürülmüştür.

Ön görüşmede görüşmeye katılan öğrencilerin tamamı gündelik yaşamlarında ailesine yardım ettiklerini ifade etmişlerdir. Ailelerine yardım eden öğrencilerin verdikleri örnekler incelendiğinde daha çok ev temizliği ve sofra hazırlığı gibi işlerde ailelerine yardım ettikleri anlaşılmaktadır. Örneğin DG1Ö1: *"Anneme bazen yardım ediyorum evi süpürerek mesela. Annem çalışırken evde annemin yapması gereken işlerin neredeyse yarısını yapabilirim."* diyerek ev temizliğinde annesine yardım ettiğini bununla da yetinmeyip evdeki birçok işte ailesine yardımcı olabileceğini vurgulamıştır. DG1Ö4 ise: *"Mesela annem yemek hazırladıysa mutfaktaki bulaşıklara yardım edebilirim, masadakileri getirip götürebilirim."* diyerek sofranın kurulması ve kaldırılması gibi işleri yaparak ailesine yardım ettiğini belirtmiştir. Görüşmeye katılan öğrencilerin çoğunluğu gündelik yaşamlarında arkadaşlarına yardımcı olduklarını ifade etmişlerdir. DG1Ö4: *"Arkadaşlarıma yardım ediyorum. Mesela birisi bayılmıştı sitede onu arkadaşlarımla tutup evine götürüp ambulans çağırmıştık."* diyerek zor durumda kalan arkadaşına yaptığı yardımı vurgulamıştır. Ön görüşmede görüşmeye katılan altı öğrenciden yalnızca birisi akrabalarına yardım ettiğini dile getirmiştir. DG1Ö3: *"Evet yardım ederim. Amcam evleneceği için halam ve annem çok koşturuyor. O zamanlarda yardım ediyorum hani misafir geleceği zamanlarda ortalığı hazırlıyorum."* diyerek düğün hazırlığı sürecinde akrabalarına destek olduğunu belirtmiştir. Diğer öğrencilerden birkaçı akrabalarına niçin yardım etmediklerini onların uzak olması ve sık görüşmemeleri gibi nedenlerle açıklamıştır. Ön görüşmede görüşmeye katılan bütün öğrenciler gündelik yaşamlarında hayvanlara ve

tanımadıkları insanlara yardım ettikleri ya da yardım edebilecekleri noktasında görüş bildirmişlerdir. Hayvanlara yardım noktasında kedilere mama vererek yardım etme görüşü öne çıkmıştır. DG1Ö1'in: *"Evet yardım ediyorum. Böyle yoğurt kaplarına sular koyup bahçeye koyuyorum. Bizim binamızda bir tane yaşlı amca var o zaten yardım ediyor onunla yardım ediyorum ben de."* ifadesi ile DG1Ö5'in: *"Mesela konutların orada kediler var onlara geçen gün mama almıştım."* ifadesi bu noktada dile getirilen görüşlerdendir. Daha önceden tanımadığı diğer insanlara yardım ettiğini dile getiren öğrencilerden DG1Ö2: *"Evet yardım ederim. Ama ederken fazla konuşmamaya ve fazla bilgi vermemeye dikkat ederim."* diyerek yardım ettiğini ancak yardım ederken dikkatli davranmayı da ihmal etmediğini vurgulamaktadır.

DG 1 öğrencilerin verdikleri yanıtlar incelendiğinde ön görüşme ile son görüşmede ortaya çıkan kodların aynı olduğu, bu kodların frekansları açısından da son görüşme lehine küçük bir değişikliğin olduğu görülmüştür. Bundan dolayı son görüşmede ortaya çıkan kodların burada tekrar dile getirilmesine ihtiyaç yoktur. Bunun yerine öğrenciler tarafından dile getirilen bazı ifadelerin sunulması öğrencilerin görüşlerini yansıtabilmek adına yeterli olacaktır. DG1Ö3: *"Ediyorum evet annem de hasta olduğu için ablam da çalıştığı için ediyorum. Aslında bunları kendi isteğimle yapıyorum aslında sevdiğim için. Evi süpürüyorum siliyorum. Annem üstünden geçiyor ama."* diyerek annesi hasta olduğu için ev işerinde ona yardımcı olduğunu ve bunları zorla değil severek yaptığını dile getirmiştir. DG1Ö1: *"Arkadaşlarımla birlikte ders çalıştığımızda onların derdini dinliyorum, kendi derdimi anlatıyorum. O şekilde maddi değil de manevi yardım yapıyorum."* ifadesiyle arkadaşlarına manevi anlamda yardımcı olduğunu vurgulamıştır. Manevi yardımın ön görüşmede dile getirilmemiş olmasına karşı son görüşmede böyle bir ifadeyle dile getirilmiş olmasının uygulama sürecinin katkısı açısından önemli olduğu düşünülmektedir. DG1Ö5: *"Mesela benim anneannem hasta onun evini topluyorum, mutfağını ben temizliyorum."* diyerek akrabalarına yaptığı yardımı dile getirmiştir. Hayvanlara yardım etme noktasındaki görüşünü: *"Hayvanlara evet yardım ediyorum. Bir defasında yazın hava çok sıcaktı. Bir tane kedi gördüm böyle baya bitkin şekilde yatıyordu. Benim de beş liram vardı, dondurma alacaktım. Dondurma almadım, kediye su aldım"* şeklinde ifade eden DG1Ö6 kendi isteğinden vazgeçerek bitkin durumdaki bir kedinin ihtiyacını karşılamıştır.

4.4.2.7. Yardım Görmenin Hissettirdikleri

DG 1 öğrencilerinin kendilerine yardım edildiğinde nasıl hissettiklerine ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgulara Tablo 4.25'te yer verilmiştir.

Tablo 4.25. *DG 1'in Ön Görüşme ve Son Görüşmede Kendilerine Yardım Edildiğinde Hissettiklerine İlişkin Görüşleri*

Birisi sana yardım ettiğinde kendini nasıl hissedersin?			
Görüşme	**Kod**	**Öğrenci**	**F**
Ön Görüşme	İyi/Mutlu hissederim	DG1Ö1, DG1Ö2, DG1Ö3, DG1Ö4, DG1Ö5, DG1Ö6	6
	Yalnız olmadığımı hissederim	DG1Ö1, DG1Ö3	2
	Yoksul hissederim	DG1Ö5	1
	Yardım edene borçlanmış hissederim	DG1Ö6	1
	Toplam		**10**
Son Görüşme	İyi/Mutlu hissederim	DG1Ö1, DG1Ö2, DG1Ö4, DG1Ö6	4
	Yalnız olmadığımı hissederim	DG1Ö1, DG1Ö3, DG1Ö6	3
	Sevildiğimi hissederim	DG1Ö2	1
	Kötü hissederim	DG1Ö5	1
	Yoksul hissederim	DG1Ö5	1
	Toplam		**10**

DG 1 öğrencilerinin kendilerine yardım edildiğinde nasıl hissettiklerine ilişkin görüşleri incelendiğinde ön görüşmede dört son görüşmede ise beş kodun ortaya çıktığı görülmektedir. Ortaya çıkan kodlar genel olarak değerlendirildiğinde başkalarından yardım almanın DG 1 öğrencilerinde daha çok olumlu hisler uyandırdığı anlaşılmaktadır. Ön görüşmeye katılan DG1 öğrencilerinin tamamı başkalarından yardım görmenin kendilerini iyi/mutlu hissettirdiğini belirtmişlerdir. Örneğin KG1Ö4: *"Mutlu hissederim. Türk milletinin iyi insanlardan olduğunu. Mesela dün arkadaşlarımızla kendi başımıza AVM'ye gidiyorduk. Tramvay için paramız kalmamıştı. Bir tane abi geldi bizi geçirdi. Onun yardım etmesi beni mutlu etti"* ifadesi ile bu noktada görüş bildirmiş ve gündelik yaşamındaki bir örnek ile bu görüşünü desteklemiştir. Ön görüşmede başkalarından yardım gördüklerinde kendilerini yalnız hissetmediklerini, yanlarında birilerinin olduğunu düşündüklerini dile getiren öğrenciler de olmuştur. DG1Ö1: *"Mutlu olurum kendimi yalnız hissetmem."* ifadesiyle bu doğrultuda görüş bildiren öğrencilerdendir. DG1Ö5: *"Manevi olarak yardım ederse kendimi iyi hissederim ama maddi olarak yardım ederse kendimi yoksul gibi hissederim."* maddi anlamda yardım almanın kendisini yoksul hissettirdiğini dile getirmiş ayrıca maddi ve manevi yardımın kendisine farklı şeyler hissettirdiğini vurgulamıştır. DG1Ö6 ise kendisine yardım eden kişiye karşı iyilik borcu olduğunu düşündüğünü belirtmiştir.

DG 1 tarafından son görüşmede dile getirilen görüşler ile ön görüşmede dile getirilen görüşlerin genel anlamda benzerlik gösterdiği diğer bir ifadeyle ön görüşmeden son görüşmede dilen getirilen görüşlerde dikkate değer bir değişimin olmadığı söylenebilir. Örneğin iyi/mutlu

hissetme kodu ön görüşmede olduğu gibi son görüşmede de en sık dile getirilen görüş olmuştur. Bunun yanında, ön görüşmede dile getirilen borçlu hissetme görüşü son görüşmede; son görüşmede dile getirilen sevildiğini hissetme ve kötü hissetme görüşleri ön görüşmede dile getirilmemiştir. Bu farklılıklar dışında hem ön görüşmede hem de son görüşmede ortaya çıkan kodların aynı olmasından dolayı burada son görüşmede ortaya çıkan kodları yansıtacak bazı görüşleri aktarmak yeterli olacaktır. Örneğin DG1Ö1: *"Maddi değil de manevi olarak yardım olduğunda o kişinin beni anladığını düşünüyorum, kendimi yalnız hissetmiyorum, mutlu oluyorum."* manevi anlamda yardım görmenin kendisine mutluluk verdiğini ve yalnız hissetmemesine neden olduğunu vurgulamıştır. DG1Ö2: *"Sevildiğimi düşünerek mutlu olurum."* diyerek yardım eden kişilerin kendisini sevdiği için mutlu olduğunu dile getirirken DG1Ö5: *"Kendim böyle yoksul bir hisse kapılırım, kötü hissederim."* diyerek yardım almanın kendisini yoksul ve kötü hissettirdiğini belirtmiştir.

4.4.2.8. Yardım Etmenin Hissettirdikleri

DG 1 öğrencilerinin başkalarına yardım etmenin kendilerini nasıl hissettirdiğine ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgulara Tablo 4.26'da yer verilmiştir.

Tablo 4.26. *DG 1'in Ön Görüşme ve Son Görüşmede Başkalarına Yardım Etmenin Kendilerini Nasıl Hissettirdiğine İlişkin Görüşleri*

Birisine yardım ettiğinde kendini nasıl hissedersin?			
Görüşme	**Kod**	**Öğrenci**	**F**
Ön Görüşme	İyi/Mutlu hissederim	DG1Ö1, DG1Ö2, DG1Ö3, DG1Ö4, DG1Ö5, DG1Ö6	6
	Özgüvenli hissederim	DG1Ö1	1
	Saygılı olduğumu hissederim	DG1Ö2	1
	Sevaba girdiğimi hissederim	DG1Ö5	1
	Toplam		**9**
Son Görüşme	İyi/Mutlu hissederim	DG1Ö1, DG1Ö2, DG1Ö3, DG1Ö4, DG1Ö5, DG1Ö6	6
	Psikolog gibi hissederim	DG1Ö1	1
	Rahatlamış hissederim	DG1Ö3	1
	Kahraman gibi hissederim	DG1Ö3	1
	Özgüvenli hissederim	DG1Ö5	1
	Toplam		**10**

DG 1 öğrencilerinin başkalarına yardım etmenin kendilerini nasıl hissettirdiğine ilişkin görüşleri incelendiğinde ön görüşmede dört, son görüşmede ise beş kodun ortaya çıktığı görülmektedir. Ön görüşmede en sık dile getirilen görüş yardım etmenin iyi mutlu hissettirmesi görüşü olmuştur ki bu kod ön görüşmeye katılan bütün öğrenciler tarafından dile getirilmiştir.

Örneğin DG1Ö1: *"Huzurlu ve mutlu hissediyorum. İnsanlara yardımcı olduğum için kendimi özgüvenli hissediyorum."* ifadesiyle yardım etmenin kendisini mutlu etmesinin yanında özgüvenli hissetmesine de katkı sağladığını vurgulamıştır. DG1Ö2 ise: *"Mutlu ve saygılı hissediyorum."* ifadesiyle yardım etmenin kendisini mutlu hissettirdiği gibi saygılı hissettirdiğini de belirtmiştir. Son olarak DG1Ö5: *"Sevap kazanmış hissederim. Kalbimi iyi hissederim."* ifadesiyle yardım etmenin kendisine manevi anlamda olumlu his ve kazanç sağladığını vurgulamıştır. Ön görüşmede dile getirilen görüşler incelendiğinde yardım etmenin genel anlamda öğrencilerde iyi ve mutlu hissettirmesi açısından pozitif duygular uyandırdığı görülmektedir. Bunun yanında yardım etmenin karakter özelliklerine olumlu katkı sağlaması ile manevi anlamda kazanç sağlamasına işaret eden az sayıda görüşün de dile getirildiğini söylemek mümkündür.

DG 1 tarafından son görüşmede dile getirilen görüşler incelendiğinde ön görüşmede olduğu gibi son görüşmede de iyi mutlu hissetme görüşü en sık dile getirilen görüş olmuştur. Son görüşmeye katılan öğrencilerin tamamı bu noktada görüş bildirmiştir. Örneğin DG1Ö6'nın: *"Çok güzel hissediyorum. Mesela birisine yaptığım yardım onun çok işine yaradı, mutlu oldu. Onun mutlu görünce ben de mutlu oluyorum."* ifadesi başkalarının mutluluğuna sebep olmanın kendisini de mutlu ettiğini vurgulamaktadır. Özgüvenli hissetme kodu ön görüşmede olduğu gibi son görüşmede de bir öğrenci tarafından dile getirilmiştir. Ön görüşmede dile getirilen bu iki koda karşın psikolog gibi hissetme, rahatlamış hissetme ve kahraman gibi hissetme kodları yalnızca son görüşmede birer öğrenci tarafından dile getirilmiştir. Örneğin DG1Ö1: *"Kendimi psikolog gibi hissediyorum bazen hocam. Karşı tarafın dertlerini dinleyip onun dertlerini azalttığım için mutlu oluyorum."* ifadesiyle manevi anlamda yaptığı yardımla karşısındakine destek olduğunu bunun da kendisini mutlu ettiğini vurgularken DG1Ö3: *"Çok mutlu hissediyorum, böyle bir insana iyiliğim dokunmuş gibi çok rahat hissediyorum, kahraman gibi hissediyorum kendimi."* ifadesiyle başkalarına yardım etmenin içinde rahatlama, kahramanlık ve mutluluk gibi hisler uyandırdığını dile getirmiştir. Son görüşmede dile getirilen görüşler değerlendirildiğinde yardım etmenin genel anlamda öğrencilerde iyi, mutlu hissetme gibi pozitif duygular uyandırdığı görülmektedir. Bu pozitif duygulara ön görüşmede dile getirilmeyen kahraman gibi hissetme kodunu da eklemek mümkündür. Bunun yanında psikolog gibi hissetme kodu az sayıda da olsa bazı öğrencilerin yardım etmenin kendilerine farklı roller yüklediğini düşündüklerini göstermektedir. Son olarak, DG 1 öğrencileri tarafından yardımseverliğin özgüven ve rahatlama gibi duygulara neden

olduğunu ve bu duyguların içsel motivasyona katkı sağladığını vurgulayan görüşlerin de ifade edildiği görülmektedir.

4.4.2.9. Yardım Etmek İstedikleri

DG 1 öğrencilerinin imkânları olsa kime ya da kimlere yardım etmek istediklerine ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgulara Tablo 4.27'de yer verilmiştir.

Tablo 4.27. *DG 1'in Ön Görüşme ve Son Görüşmede Kime ya da Kimlere Yardım Etmek İstediklerine İlişkin Görüşleri*

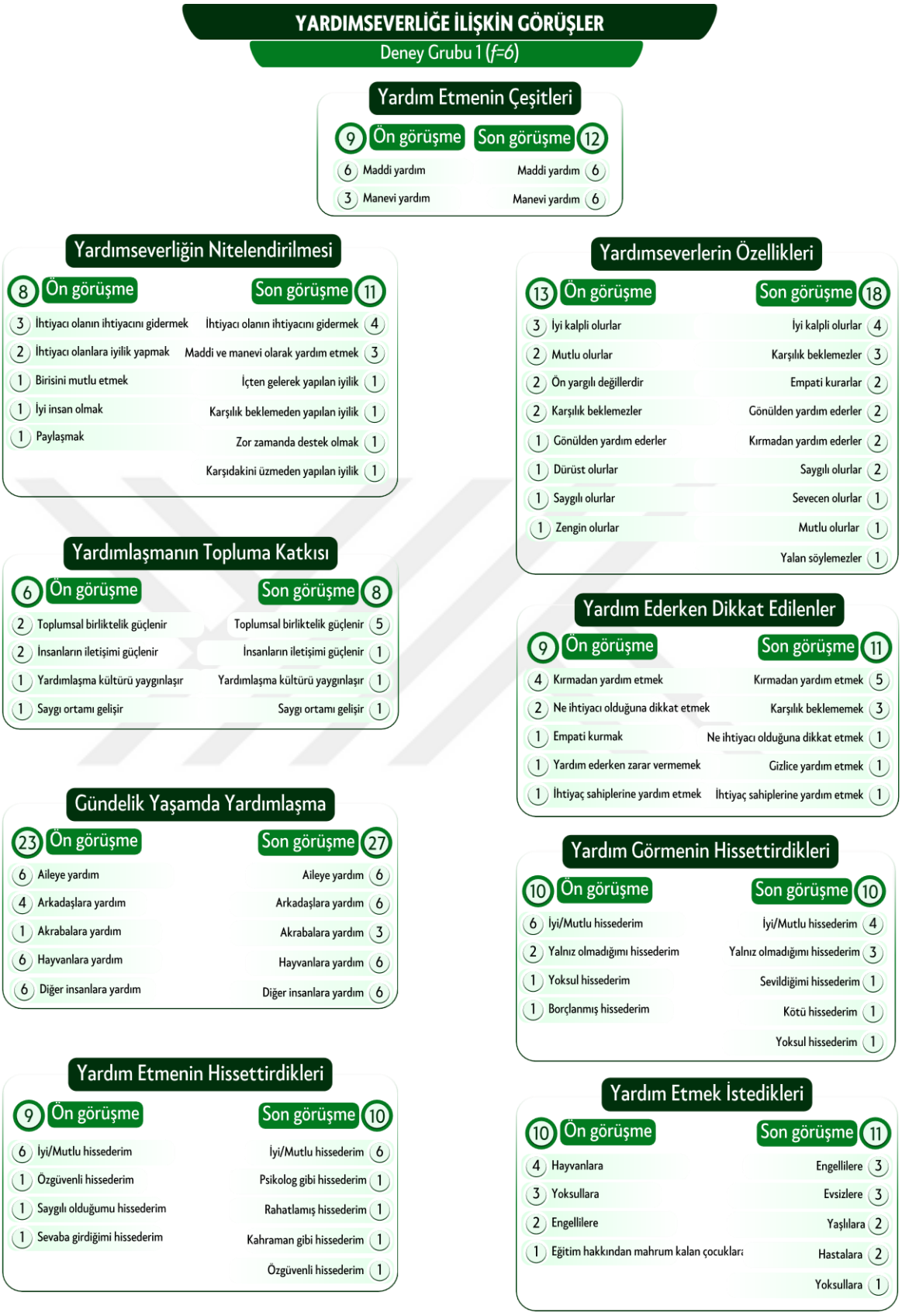
İmkanın olsa en çok kime ya da kimlere yardım etmek isterdin?			
Görüşme	**Kod**	**Öğrenci**	**F**
Ön Görüşme	Hayvanlara	DG1Ö2, DG1Ö3, DG1Ö5, DG1Ö6	4
	Yoksullara	DG1Ö1, DG1Ö3, DG1Ö6	3
	Engellilere	DG1Ö4, DG1Ö5	2
	Eğitim hakkından mahrum kalan çocuklara	DG1Ö1	1
	Toplam		**10**
Son Görüşme	Hayvanlara	DG1Ö3, DG1Ö5, DG1Ö6	3
	Engellilere	DG1Ö2, DG1Ö4, DG1Ö5	3
	Yaşlılara	DG1Ö4, DG1Ö5	2
	Hastalara	DG1Ö1, DG1Ö6	2
	Yoksullara	DG1Ö6	1
	Toplam		**11**

DG 1 öğrencilerinin imkânlarının olması durumunda en çok kime ya da kimlere yardım etmek istediklerine ilişkin görüşleri incelendiğinde ön görüşmede dört son görüşmede ise beş kodun ortaya çıktığı görülmektedir. Öğrenciler tarafından ön görüşmede dile getirilen kodlardan hayvanlara ve yoksullara yardım etme isteği kodları öne çıkmıştır. DG1Ö3: *"En çok da hayvanlara. Çünkü onlar konuşamadığı için çok dertlerini anlatamıyorlar. O yüzden en çok hayvanlara yardım etmek isterdim."* ifadesiyle hayvanlara yardım etmek istediğini ve bunun nedenini vurgularken DG1Ö1: *"En çok yoksullara yardım etmek isterdim."* ifadesiyle maddi durumu olmayan yoksullara yardım etmek istediğini dile getirmiştir. Öne çıkan bu iki görüşün yanında engellilere ve eğitim hakkından mahrum kalmış çocuklara yardım etmek istediklerini dile getiren öğrenciler de olmuştur. Örneğin DG1Ö4: *"Engellilere. Mesela bazen engelli çocuk yardım kutuları oluyor. O kutulara ben para atıyorum."* ifadesiyle akranı olan engelli çocuklara yardım ettiğini imkânının olması hâlinde daha fazla yardım etmek istediğini belirtmiştir. DG1Ö1 ise: *"Okuyamayan insanlara yardım etmek isterim. Mesela bu benim hayalim okuyamayan bir ailenin çocuğunu okutmak."* ifadesiyle farklı sebeplerle eğitim hakkından

yararlanamayan çocuklara yardım etmek istediğini ve bunun kendisinin hayali olduğunu ifade etmiştir.

Son görüşmede dile getirilen görüşler incelendiğinde ön görüşmede öne çıkan engellilere yardım etme isteği kodunun son görüşmede öne çıktığı görülmektedir. DG1Ö2: *"Engelli insanlara yardım etmek isterim."* ifadesiyle bu doğrultuda görüş bildiren öğrencilerden olmuştur. Buna ek olarak hayvanlara ve yoksullara yardım etme isteği kodları ön görüşmede olduğu gibi son görüşmede de dile getirilmiştir. Örneğin DG1Ö3: *"Ben hayvanlara yardım ederim. Çünkü insanlar konuşarak derdini anlatabilir ama hayvanlar dertlerini belli edemediği için onlara yardım ederdim."* ön görüşmede dile getirdiği görüşün bir benzerini son görüşmede de dile getirerek hayvanlara yardım etmek istediğini; DG1Ö6 ise: *"Durumu olmayan kişilere."* ifadesiyle yoksullara yardım etmek istediğini belirtmiştir. Hastalara ve yaşlılara yardım etme isteği kodları ise ön görüşmede dile getirilmediği hâlde son görüşmede dile getirilen görüşler olmuştur. DG1Ö1: *"*Lösemi hastalarına yardımcı olmayı çok seviyorum ben." diyerek hastalara yardım ettiğini ve imkânının olması durumunda daha fazla yardım etmek istediğini vurgularken DG1Ö4 yaşlılara yardım etmek istediğini ifade etmiştir.

DG 1'in yardımseverlik değerine ilişkin görüşlerinden elde edilen bulguların genel görünümü Şekil 4.10'da sunulmuştur.



Şekil 4.10. *DG 1'in Yardımseverliğe İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Bulguların Genel Görünümü*

4.4.3. Deney Grubu 2'nin Yardımseverlik Değerine İlişkin Görüşleri

4.4.3.1. Yardımseverliğin Nitelendirilmesi

DG 2 öğrencilerinin ön görüşme ve son görüşmede yardımseverliğe ilişkin nitelendirmelerinin incelenmesi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.28'de sunulmuştur.

Tablo 4.28. *DG 2'nin Ön Görüşme ve Son Görüşmede Yardımseverliğe İlişkin Nitelendirmeleri*

Size göre yardımseverlik nedir?			
Görüşme	**Kod**	**Öğrenci**	**F**
Ön Görüşme	İhtiyacı olanın ihtiyacını gidermek	DG2Ö1, DG2Ö2, DG2Ö4	3
	İyilik yapmak	DG2Ö3	1
	Sevap kazanmak	DG2Ö3	1
	Mutlu hissetmek	DG2Ö5	1
	Karşıdakini üzmeden yapılan iyilik	DG2Ö6	1
	Toplam		**7**
Son Görüşme	İhtiyacı olanın ihtiyacını gidermek	DG2Ö1, DG2Ö2, DG2Ö3	3
	Maddi ve manevi olarak yardım etmek	DG2Ö5, DG2Ö6	2
	Karşılık beklemeden yapılan iyilik	DG2Ö2, DG2Ö6	2
	Birisini mutlu etmek	DG2Ö4	1
	Mutlu hissetmek	DG2Ö4	1
	Herkesin yapması gereken güzel davranış	DG2Ö3	1
	Toplam		**10**

Ön görüşmede görüşmeye katılan altı DG 2 öğrencisinin yardımseverliğe ilişkin nitelendirmeleri incelendiğinde beş kodun ortaya çıktığı görülmektedir. Öğrenciler ön görüşmede yardımseverliği en fazla ihtiyacı olanların ihtiyacını gidermek olarak nitelendirmişlerdir. DG2Ö1: *"Yardıma ihtiyacı olan bir insana yardım etmek."* ifadesiyle bu doğrultuda görüş bildirmiştir. Ön görüşmede ortaya çıkan diğer kodlar iyilik yapmak, sevap kazanmak ve mutlu hissetmek kodları olmuştur. DG2Ö3: *"Bir kişiye iyilik yapmak, sevap kazanmaktır."* diyerek yardımseverliğin başkalarına yapılan iyiliği ve bu iyiliğin manevi anlamdaki kazancını dile getirmiştir. DG2Ö5 ise: *"Yardımseverlik iyi bir şey. Ben mesela birisine yardım ettiğimde içim yumuşuyor, mutlu oluyorum."* ifadesiyle yardım etmenin kişiye mutluluk getirdiğine vurgu yapmıştır.

Son görüşmede yardımseverliğe ilişkin nitelendirmeler incelendiğinde altı kod ortaya çıkmıştır. İhtiyacı olanın ihtiyaçlarını gidermek şeklinde ön görüşmede en fazla dile getirilen nitelendirilme son görüşmede de öğrenciler tarafından en sık tekrar edilen kod olmuştur.

DG2Ö1: *"Benim için yardımseverlik bir insanın yardıma ihtiyacı olduğunda onu iyi yapmaktır. Mesela üzgün olduğunda ne olduğunu sormak sonra derdini anlayıp ona yardım etmektir."* ifadeleriyle insanların derdini paylaşarak onların ihtiyaçlarını gidermenin yardımseverlik olduğunu ifade etmiştir. Maddi ve manevi olarak yardım etmek kodu ön görüşmede dile getirilmediği hâlde son görüşmede dile getirilen kodlar arasında yer almaktadır. DG2Ö6: *"Yardımseverlik insanlara maddi manevi bir şekilde destek olmaktır."* ifadesiyle bu kodda görüş bildirmiştir. Ön görüşmenin aksine yalnızca son görüşmede dile getirilen diğer kod karşılık beklemeden yapılan iyilik kodu olmuştur. DG2Ö2: *"Birisine yardım etmek, yardım ettiğinde karşılığını beklememek."* ifadesiyle yardımseverliğin nasıl olması gerektiğine dair bir nitelendirme yapmıştır. Bunların dışında ortaya çıkan diğer kodlar; birisini mutlu etmek, mutlu hissetmek ve herkesin yapması gereken güzel davranış kodları olmuştur. DG2Ö4: *"Eğer yardım edersem mutlu olurum. Bir insana yardım ederek onu mutlu etmek."* yardım ettiğinde hem kendisinin hem de karşıdakinin mutlu olduğunu ifade eden bir nitelendirme yapmıştır.

Yardımseverliğin nitelendirilmesi temasına ait üç farklı grup tarafından dile getirilen görüşler incelendiğinde bütün grupların yardımseverliği hem ön görüşmede hem de son görüşmede en fazla ihtiyacı olanın ihtiyacını gidermek şeklinde nitelendirdiği görülmektedir. Nitelendirmelerin sıklıklarına bakıldığında bütün grupların son görüşmede ön görüşmeye göre daha fazla kod oluşturduğu belirlenmiştir. Bunun yanında ön görüşmede hiçbir grup tarafından dile getirilmeyen yardımseverliğin karşılıksız olması, karşıdakini kırmadan ve gizlice yapılması gibi yardımseverliğin niteliklerini vurgulayan görüşler ile maddi ve manevi yardıma vurgu yapan görüşler son görüşmede bütün gruplar tarafından dile getirilmiştir. Buradan hareketle uygulama sürecinin bütün gruplar açısından yardımseverliğin öğrenciler tarafından doğru algılanmasına katkı sağladığını söylemek mümkündür.

4.4.3.2. Yardımseverliğin Çeşitleri

DG 2 öğrencilerinin ön görüşme ve son görüşmede yardımseverliğin çeşitlerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 29'da sunulmuştur.

Tablo 4.29. *DG 2'nin Ön Görüşme ve Son Görüşmede Yardımseverliğin Çeşitlerine İlişkin Görüşleri*

Sence yardım etmenin çeşitleri nelerdir?			
Görüşme	**Kod**	**Öğrenci**	**F**
Ön Görüşme	Maddi yardım	DG1Ö1, DG1Ö2, DG1Ö3, DG1Ö4, DG1Ö5	5
	Manevi yardım	DG1Ö1, DG1Ö4	2

Sence yardım etmenin çeşitleri nelerdir?			
	Toplam		**7**
Son Görüşme	Maddi yardım	DG1Ö1, DG1Ö2, DG1Ö3, DG1Ö4, DG1Ö5, DG1Ö6	6
	Manevi yardım	DG1Ö1, DG1Ö2, DG1Ö3, DG1Ö4, DG1Ö5, DG1Ö6	6
	Toplam		**12**

DG 2 öğrencilerinin yardımseverliğin çeşitleri ve bu çeşitlerin ne anlama geldiğine ilişkin görüşlerini belirleyebilmek için öncelikle yardımseverliğin çeşitlerinin neler olduğu sorusu kendilerine sorulmuştur. Bu soruya verdikleri yanıtlara göre sonda sorularla görüşmeye devam edilmiştir. Ön görüşmede DG 2 öğrencilerine yardımseverliğin çeşitlerinin neler olduğu sorulduğunda dört öğrenci maddi yardım, bir öğrenci ise manevi yardım cevabı vermiştir. Bu konuda fikri olmayan ya da yardımın çeşitleri dışında farklı cevap veren öğrencilere maddi ve manevi yardımın ne olduğu sonda sorular olarak sorulmuştur. Aynı soruya son görüşmeye katılan bütün öğrenciler hem maddi hem de manevi yardım cevabını vermişlerdir.

Görüşmeye katılan altı DG 2 öğrencisinden beşi maddi yardımın ne olduğu konusunda ön görüşmede görüş bildirmiştir. Bu öğrencilerin verdikleri yanıtlar incelendiğinde maddi yardımın para ve eşya yardımı olarak ele alındığı görülmektedir. DG2Ö4'ün: *"Para yardımı ve eşya yardımı olabilir."* ifadesi bu iki maddi yardım türüne de hitap etmektedir. DG2Ö2'nin: *"Bir tane insan sokakta çocuğu aç. Ben öyle gördüğümde bana kızım verme diyor. Ama ben onları öyle gördüğümde çok üzülüyorum ve hep aklımda kalıyor. Gizli gizli hep para atıyorum."* şeklindeki cümleleri ile kendisinin para ile yaptığı maddi yardımı örneklendirmiştir.

DG 2 öğrencilerinden ikisi manevi yardımın ne olduğu konusunda ön görüşmede görüş bildirmiştir. Bu öğrencilerin verdikleri yanıtlar incelendiğinde manevi yardımın hoşgörülü davranmak ve zorda olana manevi anlamda destek olmak şeklinde ele alındığı görülmektedir. Örneğin DG2Ö1'in: *"Bir insan zorda kaldıysa bir şey yapmaya yardım edebiliriz manevi olarak."* ifadesi ile DG2Ö4'ün: *"Onu sevmemiz yani yardım etmemiz hoşgörülü davranmamız."* ifadesi manevi yardımın bu iki şekline hitap etmektedir.

Görüşmeye katılan altı DG 2 öğrencisinin tamamı sonda sorulara ihtiyaç duyulmaksızın maddi yardım konusunda son görüşmede görüş bildirmiştir. Bu öğrencilerin verdikleri yanıtlar incelendiğinde maddi yardımın, ön görüşmede dile getirilen para ve eşya yardımı dışında, giysi yardımı olarak da değerlendirildiği görülmektedir. Örneğin DG2Ö4: *"Maddi yardım para vermek eşya vermek o anlamdadır."* ifadesiyle para ve eşya yardımına, DG2Ö5 ise: *"Mesela*

para yardımı yapabiliriz, giysi kıyafet yardımı yapabiliriz." ifadesiyle para ve giysi yardımına vurgu yapmıştır.

Görüşmeye katılan altı DG 2 öğrencisinin tamamı sonda sorulara ihtiyaç duyulmaksızın manevi yardım konusunda son görüşmede görüş bildirmiştir. Öğrencilerin verdiği yanıtlar incelendiğinde manevi yardımın dertli olanın derdini dinlemek ve duygusal anlamda destek olmak gibi başlıklarda değerlendirildiği görülmektedir. Öğrencilerden DG2Ö1: *"Onlara sevgiyle yaklaşıp dertlerini anlamaya çalışarak yardım etmek."* diyerek dert dinlemeye, DG2Ö5 ise: *"Duygularımızla yardım etmek destek olmak."* ifadesiyle duygusal desteğe değinmiştir.

Yardımseverliğin çeşitleri temasına ait üç farklı grup tarafından dile getirilen görüşler incelendiğinde bütün grupların ön görüşmeye göre son görüşmede belirttikleri görüşlerin nitelik ve nicelik olarak daha anlamlı olduğu görülmektedir. Özellikle ön görüşmede sonda sorular kullanılmadan bütün gruplardaki öğrencilerin maddi yardım ve çoğunlukla da manevi yardım konusunda bir görüş dile getirmedikleri buna karşın son görüşmede görüşmeye katılan KG öğrencilerinin yarısının, DG 1 ve DG 2 öğrencilerinin ise tamamının manevi yardım konusunda sonda sorulara ihtiyaç duyulmaksızın görüşlerini dile getirdikleri görülmüştür. Özellikle DG 1 ve DG 2 açısından maddi yardım konusunda da benzer değişimi görmek mümkündür. Ön görüşmede DG 1'de iki, DG 2'de ise dört öğrenci sonda sorulardan önce maddi yardımı dile getirirken son görüşmede bu iki gruptaki öğrencilerin tamamı sonda sorulardan önce maddi yardıma değinmişlerdir. Ayrıca ön görüşmede DG 1'den üç DG 2'den dört öğrenci manevi yardımı daha önce duymadıklarını ya da bilmediklerini ifade etmişler buna karşın son görüşmede bu öğrencilerin tamamı manevi yardım konusunda anlamlı görüşlerini dile getirmişlerdir. Dolayısıyla DG 1 ve DG 2 ile KG öğrencileri arasındaki bu ayrışmanın nicel veriler de göz önünde bulundurulduğunda uygulama sürecinden kaynaklandığını söylemek mümkündür.

Görüşmeye katılan öğrencilerin yardımseverliğin çeşitlerine ilişkin görüşlerinin içeriğine bakıldığında maddi yardımın daha çok para yardımı, manevi yardımın ise dertli olanlara manevi destek olarak algılandığı görülmektedir. Bunun yanında maddi yardım konusunda giysi, eşya, yemek yardımı gibi başlıklar ile manevi yardım konusunda dertlilerin derdine ortak olmak, zor zamanlarda destek olmak gibi başlıklar daha çok son görüşmelerde dile getirilmiştir.

4.4.3.3. Yardımsever İnsanların Özellikleri

DG 2 öğrencilerinin ön görüşme ve son görüşmede yardımsever insanların özelliklerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.30'da sunulmuştur.

Tablo 4.30. *DG 2'nin Ön Görüşme ve Son Görüşmede Yardımsever İnsanların Özelliklerine İlişkin Görüşleri*

Yardımsever insanların özellikleri nelerdir?			
Görüşme	**Kod**	**Öğrenci**	**F**
Ön Görüşme	İyi kalpli olurlar	DG2Ö1, DG2Ö2, DG2Ö4, DG2Ö5, DG2Ö6	5
	Kötülük yapmazlar	DG2Ö1, DG2Ö5	2
	Hoşgörülü olurlar	DG2Ö4	1
	Gönülden yardım ederler	DG2Ö5	1
	Toplam		**9**
Son Görüşme	İyi kalpli olurlar	DG2Ö1, DG2Ö2, DG2Ö5, DG2Ö6	4
	Dürüst olurlar	DG2Ö1, DG2Ö3	2
	Kötülük yapmazlar	DG2Ö2, DG2Ö5	2
	Gönülden yardım ederler	DG2Ö1	1
	Yalan söylemezler	DG2Ö3	1
	Karşıdakini kırmadan yardım ederler	DG2Ö3	1
	Mutlu olurlar	DG2Ö4	1
	İletişimde güçlü olurlar	DG2Ö4	1
	Düzenli yardım ederler	DG2Ö5	1
	Merhametli olurlar	DG2Ö6	1
	Empati kurarlar	DG2Ö6	1
	Karşılık beklemezler	DG2Ö6	1
	Toplam		**17**

DG 2 öğrencilerinin yardımsever insanların özelliklerine ilişkin görüşleri incelendiğinde ön görüşmede dört, son görüşmede ise 12 kodun ortaya çıktığı görülmektedir. Diğer gruplarda yer alan öğrenciler gibi DG 2 öğrencileri de yardımsever insanları hem ön görüşmede hem de son görüşmede öncelikle iyi kalpli insanlar olarak nitelendirmişlerdir. Ön görüşmede bu noktada görüş bildiren DG2Ö1: *"Kötülük yapmamaları, yardım ihtiyacı olanlara yardım etmeleri, iyi insan olmaları."* ifadesiyle yardımsever insanların iyi kalpli olmalarının yanında kötülük yapmadıklarını da belirtmiştir. Yardımsever insanların hoşgörülü olmaları ve gönülden yardım etmeleri gibi özellikleri ön görüşmede dile getirilen diğer kodlar olmuştur. DG1Ö5: *"Kötülük yapmazlar, iyi olurlar, yardımı sevmeyerek değil de severek yaparlar."* diyerek yardımsever insanların gönülden gelerek yardım ettiklerini vurgulamıştır.

Son görüşmede dile getirilen 12 kod incelendiğinde bu kodlardan üçünün (iyi kalpli olma, kötülük yapmama ve gönülden yardım etme) ön görüşmede dile getirilen kodlardan olduğu görülmektedir. Bunun yanında yardımsever insanların dürüst olmaları, yalan söylememeleri, karşıdakini kırmadan yardım etmeleri, düzenli yardımda bulunmaları, karşılıksız yardım etmeleri, iletişimde güçlü, mutlu, merhametli ve empati sahibi olmaları yalnızca son görüşmede dile getirilen kodlar olmuştur. İyi kalpli olmanın yanında dürüst olma ve kötülük yapmama kodları son görüşmede öne çıkan görüşler arasında yer almaktadır. Örneğin DG2Ö2: *"İyi kalpli olmaları, kötü şeyler yapmamaları, güzel insanlar olmaları kötü insan olmamaları."* diyerek yardımsever insanların iyi kalpli olmalarına kötülük yapmamalarına dikkat çekmiştir. En az iki öğrenci tarafından dile getirilen bu üç kodun dışında gönülden gelerek yardım etme, yalan söylememe, karşıdakini kırmadan yardım etme, düzenli yardımda bulunma, karşılıksız yardım etme, iletişimde güçlü, mutlu, merhametli ve empati sahibi olma kodları yalnızca birer öğrenci tarafından dile getirilmiştir. Örneğin DG2Ö1*"Yaptıklarını mesela deprem olan çizgi romanda vardı insanlara göstermek için değil kendi istekleri ile yaparlar."* ifadesiyle gönülden yardım etmeyi vurgularken DG2Ö6: *"*Çok merhametli olurlar, iyi kalplilerdir, karşılık beklemeden iyilik yaparlar, empati kurarlar." ifadesiyle merhametli olma, karşılık beklememe ve empati kurma gibi özelliklere değinmiştir.

DG 1 öğrencilerinin ön görüşme ve son görüşmede verdikleri yanıtlar incelendiğinde ön görüşmeden son görüşmeye ortaya çıkan kod ve bu kodların frekansları açısından dikkate değer bir atış olduğu görülmektedir. Ayrıca hem ön görüşmede hem de son görüşmede ortaya çıkan kodların genel anlamda yardımsever insanların özelliklerini yansıtacak nitelikte olduğunu söylemek mümkündür. Ön görüşmede dile getirilmediği hâlde karşılıksız yardım etme, empati kurma ve kırmadan yardım etme gibi kodların son görüşmede dile getirilmesi uygulama sürecinin DG 2 öğrencilerine katkı sağladığı şeklinde yorumlanabilir.

Yardımsever insanların özellikleri temasında bütün grupların verdiği cevaplar genel olarak değerlendirildiğinde DG 1 ve DG 2'de son görüşmelerde ön görüşmelerden daha fazla kodun ortaya çıktığı ve bu kodların yine son görüşmede ön görüşmeye göre daha fazla frekansa sahip olduğu görülmektedir. Buna karşın KG'de ön görüşme ve son görüşmede ortaya çıkan kodlar ve frekansların birbirine yakın olduğu belirlenmiştir. Ortaya çıkan bu veriler dikkate alındığında uygulama sürecinin deney gruplarında yer alan öğrencilerin yardımsever insanların özelliklerine ilişkin görüşleri noktasında katkı sağladığını söylemek mümkündür. Bütün gruplar açısından kodların içerikleri incelendiğinde öğrenciler yardımsever insanları öncelikle iyi kalpli

kişiler olarak değerlendirmişlerdir. Her ne kadar zengin olma gibi eksik ve başarılı olma ile düzenli olma gibi dolaylı nitelendirmeler olsa da dile getirilen kodların genel anlamda yardımsever insanları niteleyecek yapıda olduğunu söylemek mümkündür.

4.4.3.4. Yardımlaşmanın Topluma Katkısı

DG 2 öğrencilerinin ön görüşme ve son görüşmede yardımlaşmanın topluma katkıları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.31'de sunulmuştur.

Tablo 4.31. *DG 2'nin Ön Görüşme ve Son Görüşmede Yardımlaşmanın Topluma Katkılarına İlişkin Görüşleri*

Yardımlaşmanın topluma katkıları nelerdir?			
Görüşme	**Kod**	**Öğrenci**	**F**
Ön Görüşme	Toplumsal birliktelik güçlenir	DG2Ö1, DG2Ö3, DG2Ö4, DG2Ö6	4
	İnsanlar daha eşit şartlarda yaşar	DG2Ö4	1
	Zor durumda olanlara katkı sağlar	DG2Ö5	1
	Toplam		**6**
Son Görüşme	Toplumsal birliktelik güçlenir	DG2Ö1, DG2Ö4, DG2Ö6	3
	İnsanlar arasındaki iletişim güçlenir	DG2Ö2, DG2Ö3	2
	Sorunlar daha kolay çözülür	DG2Ö1	1
	İnsanlar mutlu olur	DG2Ö2	1
	Yardımlaşma kültürü yaygınlaşır	DG2Ö3	1
	Zor durumda olanlara katkı sağlar	DG2Ö5	1
	Huzur ortamı gelişir	DG2Ö6	1
	Kötülükler azalır	DG2Ö6	1
	Toplam		**11**

DG 2 öğrencilerinin yardımseverliğin topluma katkılarına ilişkin görüşleri incelendiğinde ön görüşmede üç ve son görüşmede ise sekiz kodun ortaya çıktığı görülmektedir. Yardımlaşmanın toplumsal birlikteliği güçlendirmesi ön görüşmede en sık dile getirilen kod olmuştur. DG2Ö3: *"Yani kötülük olursa eğer yardımlaşma olmazsa dünya bir araya gelemez. Yardımlaşma olursa herkes bir olur ve işleri çok kolay yapabiliriz."* ifadesiyle bu noktada görüş bildiren öğrencilerdendir. DG2Ö4'in: *"Birleşiriz, aynı şekilde dururuz. Herkes aynı olur."* ifadesi yardımlaşmanın hem toplumsal birlikteliği güçlendirdiğini hem de insanlar arasında eşitliği sağlamaya katkı sağladığını vurgulamaktadır. DG2Ö5 ise: *"Fakirlere falan yardım etmek olmasaydı onların işi zorlaşırdı. Onların işini kolaylaştırırız."* diyerek yardımlaşmanın fakirler özelinde zor durumda olanların yaşamlarını daha kolay ve güzel hâle getirebileceğini dile getirmiştir.

Ön görüşmede olduğu gibi son görüşmede de yardımlaşmanın toplumsal birlikteliği güçlendirdiği görüşü en sık dile getirilen kod olmuştur. DG2Ö4: *"İyi faydası olur çünkü herkes birbirini sever sayar. Dertleri paylaştıkları için insanları birbirine yakınlaştırır."* ifadesiyle manevi yardıma da atıf yaparak bu noktada görüşünü dile getirmiştir. Yardımlaşmanın insanlar arasındaki iletişimi güçlendirdiği görüşü son görüşmede öne çıkan diğer kod olmuştur. Bu doğrultuda görüş bildiren DG2Ö3: *"İnsanlar arasındaki ilişkileri güçlendirir. Diyelim ben şimdi arkadaşıma yardım ettim ileride belki o bana yardım eder ve yardımlaşma yaygınlaşır."* ifadesiyle yardımlaşmanın insanlar arasındaki ilişkileri güçlendirmenin yanında yardımlaşma kültürünün toplumda yaygın hâle gelmesine katkı sağladığını da vurgulamıştır. DG2Ö6 ise: *"Çok yardım eden insanlar yok zamanımızda ama çok iyi etkiler bence. Herkes yardım etse kötülük olmaz. Mesela savaşlarımız olmaz. Çünkü barış içinde yaşayacağımız için savaş olmaz. Toplumda huzur olur."* ifadesiyle günümüzde yardımlaşmanın yaygın olmadığını vurgulamış yardım edenlerin fazla olduğu bir dünyada kötülüklerin ve savaşların olmayacağını barış içinde huzurlu bir dünyada yaşayabileceğimizi dile getirmiştir.

Yardımlaşmanın topluma katkısı temasında bütün grupların verdiği yanıtlar genel olarak değerlendirdiğinde öğrenciler yardımlaşmanın öncelikle toplumsal birlikteliği güçlendireceğini düşünmektedir. Bunun yanında yardımlaşmanın insanlar arasındaki iletişimi güçlendireceği, toplumdaki huzur ortamını artıracağı gibi isabetli görüşlerin de öne çıktığını söylemek mümkündür. Bu görüşlerin dışında dile getirilen diğer görüşler de genel anlamda doğrudan ya da dolaylı olarak yardımlaşmanın topluma sağladığı görüşler arasında gösterilebilir. Grupların ön görüşme ve son görüşmede verdikleri yanıtlar incelendiğinde ise özellikle DG 2 açısından iki görüşme arasında dikkate değer bir değişimin olduğu görülmektedir. DG 2 öğrencileri tarafından ön görüşmede dile getirilen üç kodun frekansı altı iken son görüşmede dile getirilen kod sayısı sekize bu kodların frekansı ise 11'e yükselmiştir. Dolayısıyla yardımlaşmanın topluma katkıları teması açısından DG 2'de yürütülen uygulama sürecinin diğer gruplara göre daha faydalı olduğu söylenebilir.

4.4.3.5. Yardım Ederken Dikkat Edilmesi Gerekenler

DG 2 öğrencilerinin ön görüşme ve son görüşmede yardım ederken dikkat ettikleri hususlara ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgulara Tablo 4.32'de yer verilmiştir.

Tablo 4.32. *DG 2'nin Ön Görüşme ve Son Görüşmede Yardım Ederken Dikkat Ettikleri Hususlara İlişkin Görüşleri*

Yardım ederken nelere dikkat etmeye çalışırsın?			
Görüşme	**Kod**	**Öğrenci**	**F**
Ön Görüşme	Karşıdakini kırmadan yardım etmeye	DG2Ö1, DG2Ö3, DG2Ö5	3
	Gerçek ihtiyaç sahiplerine yardım etmeye	DG2Ö2, DG2Ö4	2
	Karşıdakinin kötü niyetli olmamasına	DG2Ö6	1
	Toplam		**6**
Son Görüşme	Karşıdakini kırmadan yardım etmeye	DG2Ö1, DG2Ö2, DG2Ö3, DG2Ö4, DG2Ö5, DG2Ö6	6
	Yardımı karşılıksız yapmaya	DG2Ö2, DG2Ö3, DG2Ö6	3
	Yardımı gizli şekilde yapmaya	DG2Ö1, DG2Ö5	2
	Toplam		**11**

DG 2 öğrencilerinin yardım ederken dikkat ettikleri hususlara ilişkin görüşleri incelendiğinde ön görüşmede ve son görüşmede üçer kodun ortaya çıktığı görülmektedir. Karşıdakini kırmadan yardım etme kodu ile gerçek ihtiyaç sahiplerine yardım etme kodları ön görüşmede öne çıkan kodlar olmuştur. Örneğin DG2Ö1'ün: *"Yardım ederken karşımdaki insanı kırmadan veya yanlışlıkla kötü bir şey dememeye çalışarak yardım ediyorum."* ifadesi ile DG2Ö5'in: *"Yardım ederken zarar vermemeye, kalplerini kırmamaya dikkat ediyorum."* ifadesi yardım ederken karşıdakini kırmadan yardım etmeyi vurgulamaktadır. DG2Ö4'ün: *"Gerçekten yardıma ihtiyacı var mı yok mu onu öğrenip yaparım."* ifadesi ise gerçek ihtiyaç sahiplerine yardım etme noktasında dile getirilen görüşlerdendir. Bu iki kodun yanında yardım ederken karşıdaki kişinin kötü niyetli olmamasına dikkat ederim görüşünü ön görüşmede dile getirilen üçüncü görüş olmuştur. DG2Ö6: *"Eğer yardım edeceğim kişi kötü konuşursa yardım etmek istemem. Çünkü böyleleriyle anlamlı ilişkim yok."* diyerek yardım ederken seçici davrandığını vurgulamış ve kendisine kötü davranan kişilere yardım etmeyeceğini belirtmiştir.

Ön görüşmede görüşmeye katılan altı öğrencinin yarısı tarafından dile getirilen yardım ederken karşıdakini kırmadan yardım etme kodu son görüşmede görüşmeye katılan altı öğrencinin tamamı tarafından dile getirilmiştir. DG2Ö4: *"Onu üzmemeye, onu rencide etmemeye çalışırım."* ifadesiyle, DG2Ö5 ise: *"Karşımdakini incitmemeye, kırmamaya, ona kötü söz söylememeye, zarar vermemeye dikkat ediyorum."* ifadesiyle bu konudaki görüşlerini dile getirmiştir. Son görüşmede öne çıkan diğer bir kod yardım ederken karşılık beklemeden yardım etmeye çalışıyorum görüşü olmuştur. Bu kod ön görüşmede dile getirilmediği hâlde son görüşmede üç öğrenci tarafından dile getirilmiştir. Örneğin DG2Ö6: *"Onlardan bir şey istememeye dikkat ederim. Çünkü bence iyilik karşılık beklemeden yapılmalıdır. Çünkü yardım etmek çok mutlu ediyor insanı."* diyerek yardım ederken karşılık beklenmemesi gerektiğini

ifade etmiş ve bunun sebebini açıklamıştır. Yardım ederken başkalarına duyurmak amacıyla yardım etmeme diğer bir ifadeyle yardımı gizli şekilde yapma kodu yalnızca son görüşmede dile getirilen diğer bir kod olmuştur. Bu noktada görüş bildiren DG2Ö1: *"Birileri görmeden yapmaya dikkat ederim. Çünkü çevremdekiler yardım yaptığım kişiye söylerse üzülür, bir daha yardımımı kabul etmez, benimle konuşmayabilir de."* diyerek yardımı herkese duyurarak yapmanın yardım ettiği kişiyi üzebileceğini bundan dolayı onun üzülmemesi için yardım ederken başkalarına duyurmadan yardım etmeye dikkat ettiğini vurgulamıştır.

Yardım ederken dikkat ettikleri hususlara ilişkin her üç gruptaki öğrencilerin görüşleri incelendiğinde dile getirilen görüşler genel anlamda yardım eden bir kişiden beklenen davranışlar arasında değerlendirilebilecek niteliktedir. Bununla birlikte yardımın gizli, karşılıksız ve karşıdakini incitmeden yapılması gibi yardım eden kişinin dikkat etmesi gereken hususların yanında karşıdaki kişinin kötü niyetli olmaması ve gerçek ihtiyaç sahibi olması gibi yardımı alan kişinin özelliklerine yönelik görüşler de öğrenciler tarafından dile getirilmiştir. Ortaya çıkan kodlar gruplar açısından incelendiğinde ön görüşmede en fazla kodun DG 1 tarafından dile getirildiği bu grubu DG 2 ve KG'nin takip ettiği görülmektedir. Son görüşmede ise en fazla kodun DG 2 tarafından getirildiği bunu DG 1 ve KG'nin takip ettiği görülmektedir. Yardımın gizli, karşılıksız ve karşıdakini incitmeden yapılması yardım ederken dikkat edilmesi gereken temel unsurlar arasında yer almaktadır. Bu üç başlık açısından grupların verdikleri yanıtlar incelendiğinde KG'de yardımı gizli ve karşıdakini incitmeden yapmaya dikkat ederim görüşleri hem ön görüşmede hem de son görüşmede dile getirilirken yardımın karşılıksız yapılması görüşü ön görüşmede de son görüşmede de dile getirilmemiştir. DG 1 ve DG 2'de ise ön görüşmede yalnızca yardım ederken karşıdakini incitmemeye dikkat ederim görüşü dile getirilmiş diğer iki unsur hakkında ise görüş bildirilmemiştir. Buna karşın hem DG 1 hem de DG 2 tarafından son görüşmelerde bu üç unsurun tamamı hakkında en az bir öğrenci tarafından görüş dile getirilmiştir. Bu veriler doğrultusunda yardımın nasıl yapılması gerektiği hakkında deney gruplarında yürütülen deneysel sürecin öğrencilere katkı sağladığı görülmektedir. Özellikle DG 2 tarafından dile getirilen görüşler açısından ön görüşmeden son görüşmeye ortaya çıkan dikkate değer değişim ve son görüşmede dile getirilen görüşlerin yalnızca burada bahsedilen üç unsura hitap etmesi uygulama sürecinin öğrencilere katkısı noktasında değerlendirilebilir.

4.4.3.6. Yardımseverliğin Gündelik Yaşama Yansıması

DG 2 öğrencilerinin yardımseverliğin gündelik yaşamlarına yansımasına ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgulara Tablo 4.33'te yer verilmiştir.

Tablo 4.33. *DG 2'nin Ön Görüşme ve Son Görüşmede Yardımseverliğin Gündelik Yaşamlarına Yansımasına İlişkin Görüşleri*

Yardımseverliği gündelik yaşamında nasıl uyguluyorsun?			
Görüşme	**Kod**	**Öğrenci**	**F**
Ön Görüşme	Aileye yardım	DG2Ö1, DG2Ö2, DG2Ö3, DG2Ö4, DG2Ö5, DG2Ö6	6
	Arkadaşlara yardım	DG2Ö1, DG2Ö2, DG2Ö3, DG2Ö4, DG2Ö5, DG2Ö6	6
	Akrabalara yardım	DG2Ö2, DG2Ö3	2
	Hayvanlara yardım	DG2Ö1, DG2Ö2, DG2Ö3, DG2Ö4, DG2Ö5, DG2Ö6	6
	Diğer insanlara yardım	DG2Ö1, DG2Ö3, DG2Ö4, DG2Ö5, DG2Ö6	5
	Toplam		**25**
Son Görüşme	Aileye yardım	DG2Ö1, DG2Ö2, DG2Ö3, DG2Ö4, DG2Ö5, DG2Ö6	6
	Arkadaşlara yardım	DG2Ö1, DG2Ö2, DG2Ö3, DG2Ö4, DG2Ö5, DG2Ö6	6
	Akrabalara yardım	DG2Ö4, DG2Ö5, DG2Ö6	3
	Hayvanlara yardım	DG2Ö1, DG2Ö2, DG2Ö3, DG2Ö4, DG2Ö5, DG2Ö6	6
	Diğer insanlara yardım	DG2Ö1, DG2Ö2, DG2Ö3, DG2Ö4, DG2Ö5, DG2Ö6	6
	Toplam		**27**

DG 2 öğrencilerinin yardımseverlik değerini gündelik yaşamlarına nasıl yansıttıklarını belirleyebilmek için öncelikle gündelik yaşamlarında yardımseverliği nasıl uyguladıkları sorusu kendilerine sorulmuştur. Konuyu detaylandırabilmek amacıyla da bu soruya ek olarak aileye, arkadaşlara, akrabalara, hayvanlara ve tanımadıkları diğer insanlara yardımla ilgili yaptıkları davranışlar hakkında sonda sorularla görüşme sürdürülmüştür.

Ön görüşmede görüşmeye katılan öğrencilerin tamamı gündelik yaşamlarında ailesine ve arkadaşlarına yardım ettiklerini ifade etmişlerdir. Ailelerine yardım eden öğrencilerin verdikleri örnekler incelendiğinde daha çok ev temizliği ve sofra hazırlığı gibi işlerde ailelerine yardım ettikleri görülmektedir. Örneğin DG2Ö1: *"Ev işlerinde çok yardım ederim. Ütü, silme, süpürme, bulaşık, temizlik hepsine yardım ederim."* diyerek evde temizlik işleri başta olmak üzere birçok işte ailesine yardım ettiğini belirtmiştir. Arkadaşlara yardım etme konusunda ise eşya paylaşımı ve para yardımı gibi görüşler dile getirilmiştir. Örneğin DG2Ö2: *"Arkadaşlarımdan birisi eşyalarını unuttuğunda eşyamı paylaşırım."* eşyalarını paylaşarak arkadaşlarına yardım ettiğini DG2Ö6 ise: *"Mesela birisinin kantinde bir lirası eksikti ona bir lira verdim. Borç vermedim."* diyerek para vererek arkadaşlarına yardım ettiklerini belirtmişlerdir. Ön görüşmede görüşmeye katılan altı öğrencilerden ikisi akrabalarına yardım

ettiğini ya da edebileceğini dile getirmelerine karşın bu konuda herhangi bir örnek vermemişlerdir. DG 2 öğrencilerinin tamamı ön görüşmede gündelik yaşamlarında hayvanlara yardım ettiklerini bu yardımı da genel olarak su ve mama yardımı ile barınak temini gibi hususlarda yaptıklarını belirtmişlerdir. Örneğin DG2Ö1: *"Bizim apartmanımızın önünde ben bir tane kulübe gibi bir şey yaptım kedilere. O şekilde hayvanlara gördüğümde yardım ediyorum."* diyerek hayvanlara barınak sağlayarak, DG2Ö5 ise: *"Mesela bizim bir bahçemiz var. Oraya bir kedi geliyor sürekli oraya. Biz de en sonunda bir kap bulduk ona su ve mama koyduk."* diyerek hayvanlara mama ve su vererek yardım ettiğini belirtmiştir. Tanımadıkları diğer insanlara yardım etme konusunda ön görüşmeye katılan altı öğrencinin beşi yardım ettiklerini ya da edebileceklerini ifade etmişlerdir. DG2Ö4: *"Ne tür yardım gerektiğine bakarım. Eğer benim ona yardım etme imkânım varsa ederim."* ifadesiyle imkânı oldukça tanımadığı birisi de olsa ihtiyacı olanlara yardım edebileceğini dile getirmiştir.

DG 2 öğrencilerin verdikleri yanıtlar incelendiğinde ön görüşme ile son görüşmede ortaya çıkan kodların aynı olduğu, bu kodların frekansları açısından da son görüşme lehine küçük bir değişikliğin olduğu görülmüştür. Bundan dolayı son görüşmede ortaya çıkan kodların burada tekrar dile getirilmesine ihtiyaç yoktur. Bunun yerine öğrenciler tarafından dile getirilen bazı ifadelerin sunulması öğrencilerin görüşlerini yansıtabilmek adına yeterli olacaktır. DG2Ö2: *"Mesela annem çamaşır asacaksa ben yapayım diyorum, evi süpürdüğünde beraber yapıyoruz. Bazen işteyken evin bütün işlerini ben yapıyorum."* diyerek ev işerinde annesine içinden gelerek yardım ettiğini dile getirmiştir. DG2Ö6: *"Mesela bir arkadaşım evde parasını unuttuğunda ona para veriyorum kimseye demeden."* ifadesiyle arkadaşlarına maddi anlamda yardımcı olduğunu vurgulamıştır. DG2Ö5: *"Özellikle yakın akrabalarıma ediyorum. Mesela benim küçükken oynadığım oyuncaklarım vardı onları arkadaşlarımla kuzenlerimle paylaşıyorum."* diyerek akrabalarıyla oyuncaklarını paylaşarak yardım ettiğini dile getirmiştir. DG2Ö2 ise: *"Evet, onlara yuva yapıp yanına bir kap yemek ve bir kap su koyuyorum."* diyerek hayvanlara mama vererek ve barınak yaparak yardım ettiğini belirtmiştir. DG2Ö6'nın tanımadığı insanlara yardım etme konusundaki: *"Evet, mesela geçen markete gittiğimiz zaman bir kadının elinden elma düşmüştü onu alıp vermiştim. Ayrıca güzel yüzlü olmaya çalışıyorum. Bu da bazen yardım olabilir."* görüşü güler yüzlü olmayı da bir yardımseverlik çeşidi olarak nitelendirmesinden dolayı dikkat çekmektedir.

Yardımseverliğin gündelik yaşama yansıması noktasında bütün grupların verdiği yanıtlar genel olarak değerlendirildiğinde öğrencilerin genel anlamda yardımseverliği günlük

yaşamlarında uyguladıkları ya da uygulamaya istekli oldukları görülmektedir. Aileye yardım kodunda öğrencilerin sofra kurma ile temizlik yapma gibi işler başta olmak üzere daha çok annelerine yardım ettikleri bununla birlikte odalarını toplamak gibi yardım olarak niteledikleri bazı davranışların aslında kendi sorumlulukları olduğu görülmüştür. Öğrencilerin özellikle aileye yardım ve hayvanlara yardım başlıklarında somut örneklere yer verdikleri bununla birlikte tanımadıkları diğer insanlar ile akrabalara yardım başlıklarında yaptıkları yardım örneklerinden ziyade yardım edebileceklerine yönelik görüşlerini dile getirdikleri görülmektedir. Buradan hareketle öğrencilerin gündelik yaşamlarında sık sık ailelerine ve hayvanlara yardım ettikleri ancak tanımadıkları diğer insanlar ile akrabalarına ara sıra yardım ettikleri söylenebilir. Bütün gruplar için hem ön görüşmede hem de son görüşmede akrabalara yardım kodunun diğer kodlara göre daha az dile getirilmiş olması bu çıkarımı destekler niteliktedir. Bu durumun sebeplerinin neler olabileceği ile ilgili öğrencilerin verdikleri yanıtlar incelendiğinde akrabaların uzakta olması, akraba ilişkilerinin zayıf olması, bazı akrabalardan hoşlanılmaması ve akrabalarının kendilerinden yaşça büyük olması gibi görüşler ortaya çıkmıştır. Tanımadıkları diğer insanlara yardım konusunda somut örneklerin aileye ve hayvanlara yardım gibi kodlara göre daha az olmasının nedenlerine bakıldığında ise ailelerin çocuklarının tanımadıkları insanlarla iletişimine mesafeli olmaları, öğrencilerin tanımadıkları insanlardan çekinmeleri ve onların gerçekten yardıma ihtiyacı olup olmadıklarını bilmemeleri gibi görüşler dile getirilmiştir. Son olarak yardımseverliğin gündelik yaşama yansıması konusunda dile getirilen kodların frekanslarına bakıldığında üç grubun ön görüşmelerine ait frekansları birbirine oldukça yakınken son görüşmelerde DG 1 ve DG 2 ait frekansların KG'den daha fazla olduğu görülmektedir.

4.4.3.7. Yardım Görmenin Hissettirdikleri

DG 2 öğrencilerinin kendilerine yardım edildiğinde nasıl hissettiklerine ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgulara Tablo 4.34'te yer verilmiştir.

Tablo 4.34. *DG 2'nin Ön Görüşme ve Son Görüşmede Kendilerine Yardım Edildiğinde Hissettiklerine İlişkin Görüşleri*

Birisi sana yardım ettiğinde kendini nasıl hissedersin?			
Görüşme	**Kod**	**Öğrenci**	**F**
Ön Görüşme	İyi/Mutlu hissederim	DG2Ö1, DG2Ö2, DG2Ö3, DG2Ö4, DG2Ö5, DG2Ö6	6
	Mahcup hissederim	DG2Ö4	1
	Toplam		**7**
	İyi/Mutlu hissederim	DG2Ö1, DG2Ö2, DG2Ö3, DG2Ö5, DG2Ö6	5

Son Görüşme	Önemli olduğumu hissederim	DG2Ö1, DG2Ö6	2
	Tedirgin hissederim	DG2Ö4	1
	Toplam		**8**

DG 2 öğrencilerinin kendilerine yardım edildiğinde nasıl hissettiklerine ilişkin görüşleri incelendiğinde ön görüşmede iki son görüşmede ise üç kodun ortaya çıktığı görülmektedir. Ortaya çıkan kodlar genel olarak değerlendirildiğinde başkalarından yardım almanın DG 2 öğrencilerinde daha çok olumlu hisler uyandırdığı anlaşılmaktadır. Ön görüşmeye katılan DG 2 öğrencilerinin tamamı başkalarından yardım görmenin kendilerini iyi/mutlu hissettirdiğini belirtmişlerdir. Örneğin DG2Ö1: *"Kendimi iyi hissederim. Çünkü benim ihtiyacım olduğunda bana özen göstermiş bana yardım etmiş."* diyerek DG2Ö2 ise: *"Çok güzel hissederim, hoş bir duygu."* diyerek bu doğrultudaki görüşlerini dile getirmişlerdir. DG2Ö4 ise: *"Yani biraz utanırım. Sevinirim de aslında. Birisi beni görmüş, sevmiş yardım etmiş çünkü."* ifadesiyle başkalarından yardım almanın kendisini mahcup hissettirdiğini ama yine de kendisine yardım edilmesinin hoşuna gittiğini vurgulamıştır.

DG 2 tarafından son görüşmede dile getirilen görüşler ile ön görüşmede dile getirilen görüşlerin genel anlamda benzerlik gösterdiği görülmektedir. Buna karşın ön görüşmede dile getirilen mahcup hissetme görüşü son görüşmede; son görüşmede dile getirilen önemli olduğunu hissetme görüşü ile tedirgin hissetme görüşleri ön görüşmede dile getirilmemiştir. DG 2 tarafından iyi/mutlu hissetme kodu ön görüşmede olduğu gibi son görüşmede de en sık dile getirilen görüş olmuştur. Örneğin DG2Ö3: *"Güzel hissederim. Çünkü birisi yardım ettiği için mutlu hissederim."* ifadesiyle bu noktada görüş bildirmiştir. DG2Ö6: *"Birisinin beni önemsediğini dikkate aldığını düşünüp mutlu hissederim."* ifadesiyle önemsendiğini ve bunun da kendisini mutlu ettiğini dile getirmiştir. DG2Ö4 ise: *"Tedirgin hissederim. Bana yardım ederseler de başkalarının bilmesini çok istemem."* diyerek kendisine yapılan yardımdan başkalarının haberdar olması ihtimalinin kendisini tedirgin ettiğini bundan dolayı da kendisine yapılan yardımları başkalarının bilmemesini tercih ettiğini vurgulamıştır.

Başkalarından yardım görmenin kendilerini nasıl hissettirdiği konusunda bütün grupların verdiği yanıtlar genel olarak değerlendirildiğinde başkalarından yardım görmenin öğrencilerde çoğunlukla olumlu hisler uyandırdığı anlaşılmaktadır. Olumlu hisler arasında yer alan iyi/ mutlu hissetme görüşü bütün gruplar tarafından en fazla dile getirilen görüş olmuştur. Bu durum bütün grupların hem ön görüşmeleri hem de son görüşmeleri için geçerlidir. Önemli olduğunu hissetme ve yalnız olmadığını hissetme görüşleri de olumlu hisler arasında dikkat

çeken diğer görüşler olmuştur. Yardım görmenin kötü, yoksul, mahcup, tedirgin ve borçlu hissettirmesi görüşleri sıkça dile getirilmemesine karşın olumsuz olarak nitelendirilebilecek görüşler arasında yer almıştır. Yardım görmenin hissettirdikleri başlığında ortaya çıkan kodlar gruplar açısından incelendiğinde hem ön görüşmede hem de son görüşmede KG ve DG 1'in DG 2'ye göre daha fazla kod dile getirdiği söylenebilir. Buna karşın bütün gruplar için ön görüşmede ve son görüşmede ortaya çıkan kodlar ve bunların frekansları arasında dikkate değer bir değişimin olmadığı da görülmektedir. İyi/mutlu hissetme görüşünün grupların tamamı tarafından hem ön görüşmede hem de son görüşmede en fazla dile getirilen görüş olması da bu durumu destekler niteliktedir.

4.4.3.8. Yardım Etmenin Hissettirdikleri

DG 2 öğrencilerinin başkalarına yardım etmenin kendilerini nasıl hissettirdiğine ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgulara Tablo 4.35'te yer verilmiştir.

Tablo 4.35. *DG 2'nin Ön Görüşme ve Son Görüşmede Başkalarına Yardım Etmenin Kendilerini Nasıl Hissettirdiğine İlişkin Görüşleri*

Birisine yardım ettiğinde kendini nasıl hissedersin?			
Görüşme	**Kod**	**Öğrenci**	**F**
Ön Görüşme	İyi/Mutlu hissederim	DG2Ö1, DG2Ö3, DG2Ö4, DG2Ö5	4
	Gururlu hissederim	DG2Ö2	1
	İyi birisi olduğumu hissederim	DG2Ö6	1
	Toplam		**6**
Son Görüşme	İyi/Mutlu hissederim	DG1Ö1, DG1Ö2, DG1Ö3, DG1Ö4, DG1Ö5, DG1Ö6	6
	İyi birisi olduğumu hissederim	DG1Ö2	1
	Toplam		**7**

DG 2 öğrencilerinin başkalarına yardım etmenin kendilerini nasıl hissettirdiğine ilişkin görüşleri incelendiğinde ön görüşmede üç, son görüşmede ise iki kodun ortaya çıktığı görülmektedir. Ön görüşmede en sık dile getirilen görüş yardım etmenin iyi mutlu hissettirmesi görüşü olmuştur. Bu kod ön görüşmeye katılan altı öğrenciden dördü tarafından tekrar edilmiştir. Örneğin DG2Ö1: *"İyi hissederim. Çünkü yardım etmişim sonuçta."* ifadesiyle yardım ettiği için iyi hissettiğini, DG2Ö3 ise: *"Mutlu hissederim. Birine yardım ediyorum sonuçta."* ifadesiyle yardım ettiği için mutlu hissettiğini dile getirmişlerdir. İyi ve mutlu hisseme görüşünün yanında yardım etmenin gururlu hissetmeye ve iyi birisi olduğunu hissetmeye neden olduğunu belirten görüşler de dile getirilmiştir. Örneğin DG2Ö2: *"Kendime aferin diyorum. Güzel oluyor yani. Ben zaten yardım etmeyi çok seviyorum."* ifadesiyle yardım

ettiğinde kendisiyle gurur duyduğunu, DG2Ö6 ise: *"İyi olduğumu kötü birisi olmadığımı düşünürüm. Yardımsever birisi olduğumu düşünürüm."* ifadesiyle yardım ettiği için kendisini iyi birisi olarak nitelendirdiğini belirtmişlerdir. Ön görüşmede dile getirilen görüşler incelendiğinde yardım etmenin genel anlamda öğrencilerde iyi ve mutlu hissettirmesi açısından pozitif duygular uyandırdığı görülmektedir.

DG 2 tarafından son görüşmede dile getirilen görüşler incelendiğinde ön görüşmeye göre dile getirilen kod sayısı açısından bir azalma olsa da bu kodların tekrar edilmeleri açısından son görüşme lehine bir değişimin olduğu görülmektedir. Son görüşmede dile getirilen iki koda bakıldığında ön görüşmede olduğu gibi son görüşmede de iyi mutlu hissetme görüşü en sık dile getirilen görüş olmuştur. Öyle ki ön görüşmede dört öğrenci tarafından dile getirilen bu görüş son görüşmeye katılan öğrencilerin tamamı tarafından vurgulanmıştır. Örneğin DG2Ö3: *"Ben kendimi mutlu hissederim. Sonuçta bir insan tebessüm ediyor. Onun mutluluğunu görmek beni de mutlu eder."* ifadesiyle ve DG2Ö6 de: *"Mutlu hissederim çünkü insanlara katkım dokunuyor."* ifadesiyle başkalarına yardım ederek onların mutluluğuna sebep olmanın kendilerini mutlu ettiğini belirtmişlerdir. DG2Ö2 ise: *"Güzel kalpli olduğumu, iyi bir insan olduğumu düşünüyorum. Mutlu oluyorum."* ifadesiyle başkalarına yardım etmenin kendisini mutlu etmesinin dışında kendisini iyi bir insan olarak hissettirdiğini vurgulamıştır. Son görüşmede dile getirilen görüşler değerlendirildiğinde yardım etmenin genel anlamda öğrencilerde iyi ve mutlu hissetme gibi pozitif duygular uyandırdığı görülmektedir.

Başkalarına yardım etmenin kendilerini nasıl hissettirdiği konusunda bütün grupların verdiği yanıtlar genel olarak değerlendirildiğinde başkalarına yardım etmenin öğrencilerde çoğunlukla olumlu duygular uyandırdığı anlaşılmaktadır. Olumlu duygular arasında yer alan iyi/ mutlu hissetme görüşü bütün gruplar tarafından en fazla dile getirilen görüş olmuştur. Bu durum bütün grupların hem ön görüşmeleri hem de son görüşmeleri için geçerlidir. Öğrenciler tarafından dile getirilen olumlu duyguların yanına kahraman gibi, rahatlamış, psikolog gibi ve gururlu hissetme görüşlerini de eklemek mümkündür. Bunların yanında özgüvenli hissetme, iyi birisi olduğunu hissetme, saygılı hissetme ve sorumluluk sahibi hissetme gibi olumlu karakter özelliklerini vurgulayan görüşlerin de öğrenciler tarafından dile getirildiği görülmektedir. Yardım etmenin hissettirdiklerine ilişkin görüşler görüldüğü gibi genel anlamda olumlu hislerden oluşmaktadır. Öğrenciler yardım etmenin kendilerini kötü hissettirdiğini ya da olumsuz hislere sevk ettiğini ne ön görüşmelerde ne de son görüşmelerde dile getirmemişlerdir. Ortaya çıkan bu durum öğrencilerin yaptıkları yardımları içten gelerek yaptıkları şeklinde

yorumlanabilir. Yardım etmenin hissettikleriyle ilgili görüşler gruplar açısından değerlendirildiğinde grupların kendi içinde ön görüşmeden son görüşmeye önemli bir değişikliğin olmadığı bununla birlikte bütün gruplarda son görüşmede tekrar edilen görüşlerin ön görüşmelere göre az da olsa daha fazla olduğu görülmektedir. Ön görüşme ve son görüşmede KG ve DG 2 tarafından dile getirilen görüşler kod sayısı ve bunların tekrar sayıları açısından birbirine oldukça yakınken DG 1 tarafından dile getirilen görüşler kod sayısı ve bunların tekrar sayıları açısından hem ön görüşmede hem de son görüşmede diğer iki gruba göre daha fazladır. Buradan hareketle yardımseverliğin hissettirdikleriyle alakalı uygulama süreci öncesinden sonrasına gruplar arasında dikkate değer bir değişimin olmadığını söylemek mümkündür.

4.4.3.9. Yardım Etmek İstedikleri

DG 2 öğrencilerinin imkânları olsa kime ya da kimlere yardım etmek istediklerine ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgulara Tablo 4.36'da yer verilmiştir.

Tablo 4.36. *DG 2'nin Ön Görüşme ve Son Görüşmede Kime ya da Kimlere Yardım Etmek İstediklerine İlişkin Görüşleri*

İmkanın olsa en çok kime ya da kimlere yardım etmek isterdin?			
Görüşme	**Kod**	**Öğrenci**	**F**
Ön Görüşme	Hayvanlara	DG2Ö3, DG2Ö4, DG2Ö5	3
	Aileme	DG2Ö2, DG2Ö6	2
	Arkadaşlarıma	DG2Ö2, DG2Ö6	2
	Beni sevenlere ve benim sevdiklerime	DG2Ö1	1
	Kimsesiz çocuklara	DG2Ö4	1
	Toplam		**9**
Son Görüşme	Evsizlere	DG2Ö1, DG2Ö5, DG2Ö6	3
	Hayvanlara	DG2Ö4, DG2Ö6	2
	Yoksullara	DG2Ö5, DG2Ö6	2
	Zulme uğrayanlara	DG2Ö3, DG2Ö6	2
	Çocuklarını kaybeden ailelere	DG2Ö1	1
	Aileme	DG2Ö2	1
	Afrika'daki insanlara	DG2Ö4	1
	Afetzedelere	DG2Ö5	1
	Toplam		**13**

DG 2 öğrencilerinin imkânlarının olması durumunda en çok kime ya da kimlere yardım etmek istediklerine ilişkin görüşleri incelendiğinde ön görüşmede beş son görüşmede ise sekiz kodun ortaya çıktığı görülmektedir. Öğrenciler tarafından ön görüşmede dile getirilen kodlardan hayvanlara yardım etme isteği kodu öne çıkmıştır. DG2Ö3: *"Sokak hayvanlarına*

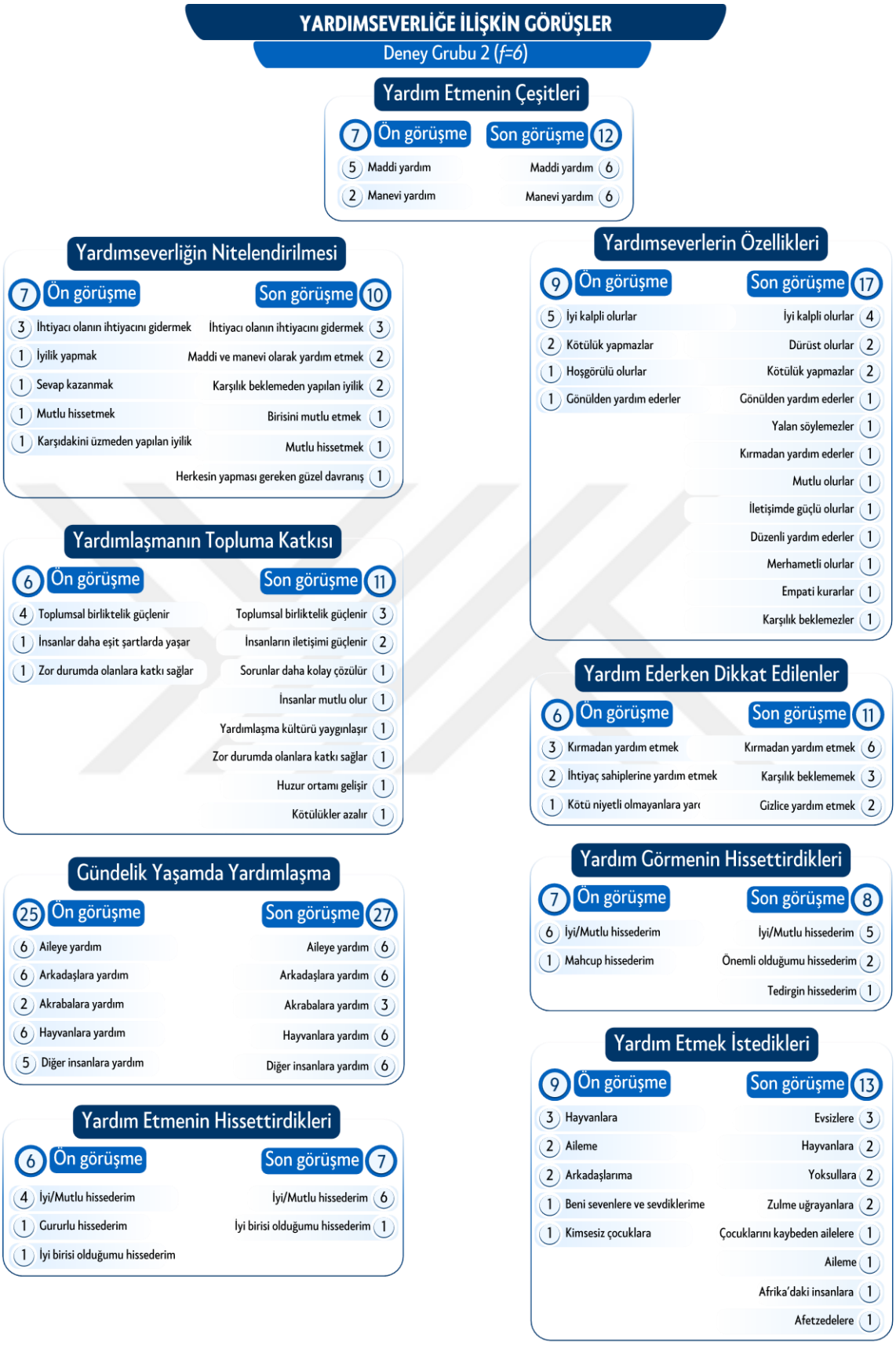
yardım ederim." ifadesiyle bu noktadaki görüşünü dile getirmiştir. Bu kodun yanında ailelerine ve arkadaşlarına yardım etmek istediklerini dile getiren öğrenciler de olmuştur. *DG2Ö2'nin*: *"Annemle babama. En iyi arkadaşlarıma."* ifadesi ile DG2Ö6'nın: *"Anneme, aileme ve arkadaşlarıma."* ifadesi bu doğrultuda dile getirilen görüşler olmuştur. DG2Ö1 ise: *"Çevremdeki beni seven ve benim sevdiğim insanlara."* diyerek kendisini sevenlere ve kendisinin sevdiklerine yardım etmek istediğini belirtmiştir. Son olarak DG2Ö4 kimsesi olmayan çocuklara yardım etmek istediğini vurgulamıştır.

Son görüşmede dile getirilen görüşler incelendiğinde ön görüşmede dile getirilen hayvanlara ve aileme yardım etmek isterim kodlarının son görüşmede de dile getirildiği bunun dışındaki kodlara ise son görüşmede değinilmediği görülmektedir. Evsizlere, hayvanlara, yoksullara ve zulme uğrayanlara yardım etmek isterim kodları son görüşmede öne çıkan kodlar olmuştur. DG2Ö1: *"Sokakta kalan çocuklara yardım etmek isterim."* evi olmayan çocuklara, DG2Ö6 ise: *"Birkaç tane şey söyleyeyim. Evsiz sokakta yaşayanlara, fakirlere, zulme uğrayanlara ve sokak hayvanlarına."* diyerek yine evsizlere ve bunun yanında yoksullara, zulme uğrayanlara ve sokak hayvanlarına yardım etmek istediğini belirtmiştir. Bu kodların dışında DG2Ö4'ün: *"Sokak hayvanları ve Afrika'daki insanlara."* ifadesi sokak hayvanları ile Afrika'daki insanlara yardım etme isteğini vurgularken DG2Ö1'in: *"Savaştan dolayı ölen çocukların ailelerine."* ifadesi çocuklarını savaş gibi nedenlerden dolayı kaybeden ailelere yardım etme isteğini dile getirmektedir. Bu görüşlerin yanında ailesine ve depremzedeler başta olmak üzere afetzedelere yardım etme kodları da son görüşmede dile getirilen diğer görüşler olmuştur.

Bütün gruplardan görüşmeye katılan öğrencilerin imkânlarının olması durumunda en çok kime ya da kimlere yardım etmek istedikleri konusundaki görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde hayvanlara ve engellilere yardım etme isteğinin diğer görüşlere göre daha fazla dile getirildiği görülmektedir. Özellikle hayvanlara yardım etme isteği üç grup tarafından da hem ön görüşmede hem de son görüşmede dile getirilen tek kod olmuştur. Bu kodların yanında yoksullara, evsizlere ve eğitim, barınma gibi çeşitli ihtiyaçları olan çocuklara yardım etme isteğine yönelik görüşlerin de öne çıktığını söylemek mümkündür. Ortaya çıkan kodlar ve bunların frekansları karşılaştırmalı olarak incelendiğinde KG'nin ön görüşmede daha fazla kod ve frekansa sahip olduğu görülmektedir. Buna karşın DG 1 ve DG 2'nin son görüşmelerde dile getirdikleri kodlar ve bunların frekanslarının ön görüşmelerine göre daha fazla olduğu anlaşılmaktadır. Bu farklılaşma DG 1 için dikkat çekici düzeyde olmasa da DG 2 için ön

görüşme ile son görüşme arasında dikkate değer bir değişimin olduğunu söylemek mümkündür. Bu bilgiler uygulanan deneysel sürecin öğrencilerin yardım etmek istediği kişi ya da kişileri çeşitlendirmelerine katkı sağladığı şeklinde yorumlanabilir. DG 1 tarafından ön görüşmede dile getirilmediği hâlde son görüşmede dile getirilen hastalara ve yaşlılara yardım etme kodları ile DG 2 tarafından ön görüşmede dile getirilmediği hâlde son görüşmede dile getirilen depremzedelere, yoksullara ve evsizlere yardım etme kodlarının deneysel uygulama sürecinin içerikleriyle uyumlu olması bu durumu destekler niteliktedir

DG 2'nin yardımseverlik değerine ilişkin görüşlerinden elde edilen bulguların genel görünümü Şekil 4.11'de sunulmuştur.



Şekil 4.11. *DG 2'nin Yardımseverliğe İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Bulguların Genel Görünümü*

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu başlık altında deney gruplarında yer alan öğrencilerin uygulama sürecine yönelik görüşlerinden elde edilen bulgulara yer verilecektir. Bu doğrultuda öncelikle öğrencilerin kendi çizgi romanlarını oluşturdukları DG 1'den elde edilen bulgular devamında ise araştırmacı tarafından hazırlanan çizgi romanların kullanıldığı DG 2'den elde edilen bulgular sunulacaktır.

4.5.1. Deney Grubu 1'in Uygulama Sürecine İlişkin Görüşleri

DG 1'in uygulama sürecine ilişkin görüşlerinin incelenmesi sonucunda; "uygulama sürecine yönelik genel görüşler", "uygulama sürecinin beğenilen yönleri", "uygulama sürecinin beğenilmeyen yönleri", "uygulama sürecinde en çok beğenilen etkinlik", "uygulama sürecinde en az beğenilen etkinlik", "uygulama sürecinin katkıları", "uygulama sürecinin yardımseverliğe bakış üzerindeki etkisi", "uygulama sürecinde yaşanan sorunlar", "uygulama sürecinin tercih edilme durumu" ve "uygulama sürecine yönelik değişiklik önerileri" olmak üzere on tema ortaya çıkmıştır.

4.5.1.1. Uygulama Sürecine Yönelik Genel Görüşler

DG 1 öğrencilerinin uygulama sürecinin geneline yönelik görüşlerinin incelenmesi sonucunda elde edilen bulgulara Tablo 4.37'de yer verilmiştir.

Tablo 4.37. *DG 1'in Uygulama Sürecinin Geneline İlişkin Görüşleri*

Uygulama sürecinin genelini düşündüğünde bu sürece yönelik neler hissettiğini anlatır mısın?			
Alt tema	**Kod**	**Öğrenci**	**F**
Uygulama süreciyle ilgili görüşler	Uygulama süreci hoşuma gitti	DG1Ö1, DG1Ö2, DG1Ö4, DG1Ö6, DG1Ö7, DG1Ö8, DG1Ö9, DG1Ö11, DG1Ö12, DG1Ö15, DG1Ö16, DG1Ö17, DG1Ö20, DG1Ö22, DG1Ö24	15
	Uygulama süreci eğlenceliydi	DG1Ö7, DG1Ö10, DG1Ö11, DG1Ö12, DG1Ö15, DG1Ö18	6
	Çizgi roman hazırlamak hoşuma gitti	DG1Ö3, DG1Ö9, DG1Ö19, DG1Ö20, DG1Ö23	5
	Süreçte zorlandığımı hissettim	DG1Ö8, DG1Ö18, DG1Ö19, DG1Ö22	4
	Süreç ilerledikçe daha güzel şeyler yaptım	DG1Ö1	1
	Özgüvenimin arttığını hissettim	DG1Ö5	1
	Etkinlik kâğıtlarından sıkıldım	DG1Ö13	1
Yardımseverlikle ilgili görüşler	Yardımseverliği daha iyi öğrendim	DG1Ö2, DG1Ö7, DG1Ö14, DG1Ö16, DG1Ö17, DG1Ö21, DG1Ö24	7
	Yardım etme sıklığım arttı	DG1Ö4	1

Tablo 4.37 incelendiğinde DG 1 öğrencilerinin uygulama sürecinin geneline yönelik görüşlerinin uygulama süreciyle ilgili görüşler ve yardımseverlik değeriyle ilgili görüşler olmak üzere iki alt temada ele alındığı görülmektedir. Öğrencilerin uygulama süreciyle ilgili görüşleri temasında en fazla dile getirdikleri görüş uygulama sürecinin hoşlarına gitmesi görüşü olmuştur. Görüşmeye katılan 24 öğrenciden 15'i bu doğrultuda görüş bildirmiştir. Dolayısıyla çizgi romanların oluşturulduğu uygulama sürecinin öğrenciler tarafından genel olarak olumlu karşılandığı görülmektedir. Örneğin DG1Ö8: *"Normalde benim çok hoşuma gitti. Bazen zorladı bazen çok kolay geldi. İyi ki böyle bir deneyim yaşadım. Çok hoşuma gitti."* diyerek sürecin bazı noktalarında zorlansa da böyle bir deneyim yaşamaktan dolayı mutlu olduğunu belirtmiştir. DG1Ö9: *"Hocam öncelikle benim için çok güzel bir aktivite oldu. İlk defa karikatür, çizgi roman yaptım. Çok heyecanlı olduğum için bazı konularda saçmalamış olabilirim ama bence çok güzeldi."* ifadesiyle daha önce hiç çizgi roman hazırlamamasından dolayı heyecanlı olduğunu ve sürecin kendisi için çok güzel geçtiğini dile getirmiştir. DG1Ö20 ise: *"Yani güzel bir zamandı. Yani çizgi romanları yaptığımız için mutlu oldum, genelini sevdim, devam etmesini isterdim."* çizgi roman hazırlamaktan dolayı mutlu olduğunu, uygulama sürecinden keyif aldığını dile getirirken bu sürecin devam etmesini istediğini vurgulamıştır.

Uygulama sürecinin eğlenceli olduğu görüşü sürece yönelik öne çıkan diğer bir görüş olmuştur. DG1Ö10: *"Eğlenceli geçti çizgi roman yapmak güzel. Onu yardımlaşmayla ilgili yapıyoruz o daha eğlenceli yapıyor."* ifadesiyle çizgi roman hazırlamanın eğlenceli olduğunu belirtirken konunun yardımseverlik olmasının kendisini daha da mutlu ettiğini dile getirmiştir. Sürecin eğlenceli olduğu görüşünün yanında çizgi roman hazırlamaktan hoşlandığını dile getiren öğrenci görüşleri de öne çıkan görüşler arasında yer almaktadır. Örneğin DG1Ö3: *"Çizgi romanı falan çok sevdim. Hatta boş olduğum zamanlarda kendim de bir şeyler yapıyorum sonra siliyorum ama dersle alakalı olmadığı için. Öğretmenim çok seviyorum çizgi romanı ve çok üzülüyorum bittiği için."* ifadesiyle çizgi roman hazırlamayı çok sevdiğini dile getirirken sürecinde kullanılan çizgi roman hazırlama aracından boş vakitlerinde çizgi roman hazırladığını belirtmiştir. DG1Ö9'un: *"İlk defa karikatür, çizgi roman yaptım. Çok heyecanlı olduğum için bazı konularda saçmalamış olabilirim ama bence çok güzeldi."* ifadesi ile DG1Ö23'ün: *"Çizgi roman yapmak hoşuma gitti."* ifadesi bu doğrultuda dile getirilen diğer görüşler olmuştur. Görüşmeye katılan öğrencilerden dördü sürecin bazı açılardan kendilerini zorladığını dile getirmişlerdir. Örneğin DG1Ö18: *"Düşünmek baya zordu ama onun dışında eğlenceliydi."* diyerek senaryo oluşturmanın, DG1Ö19: *"Çizgi romanlarla olan kısımda*

yaptığımız şeyler hoşuma gidiyor ama zaman kısıtlı olduğu için yetiştiremiyorum. Bir de ben çok düşündüğüm için vakit yetmiyor bazen." diyerek zamanın kısıtlı olması ve senaryo oluşturmanın yine DG1Ö22: *"Tek sıkıntı sürenin az olması."* diyerek zamanın kısıtlı olmasının kendilerini zorladığını dile getirmişlerdir.

Uygulama sürecine yönelik dile getirilen bu görüşlerin dışında süreç boyunca daha iyi şeyler yaptığını, özgüveninin arttığını ve süreçte kullanılan etkinlik kâğıtlarını doldurmaktan sıkıldığını dile getiren öğrenciler de olmuştur. Örneğin *DG1Ö1*: *"Ben mesela çizgi romanı ilk başta yapamayacağımı düşünüyordum. Karakterleri falan hazırladım, konuları düşündükçe aklıma daha çok gelmeye başladı."* diyerek sürecin başında çizgi roman hazırlayamayacağını düşünmesine rağmen süreç ilerledikçe senaryo oluşturma konusunda kendisini geliştirdiğini belirtirken DG1Ö5: *"Mesela böyle kendimi bir şey yapmış, bir şey becermiş gibi hissediyorum hayatımda ilk defa."* diyerek çizgi roman hazırlamanın özgüveninin gelişmesine katkı sağladığını ve başarma hissi yaşadığını vurgulamıştır. DG1Ö13 ise: *"Biraz sonlarda kâğıtlar formlar falan benim canımı çok sıktı. Yani biraz orda sinirlendim sürekli yaptığımızdan dolayı."* ifadesiyle derslerin sonlarında dağıtılan yansıtıcı öğrenci günlüklerini doldurmaktan sıkıldığını belirtmiştir.

Öğrenciler tarafından yardımseverlikle ilgili görüşler alt temasında dile getirilen görüşler incelendiğinde iki kodun ortaya çıktığı görülmektedir. Uygulama süreci sonunda yardımseverliği daha iyi öğrendiklerini dile getiren öğrencilerin görüşü bu alt temada öne çıkmıştır. Örneğin DG1Ö14'in: *"İlk başta olan yardımseverliğimle şu anki yardımseverliğim gerçekten bir değil. Mesela yakın bir zamanda deprem oldu. Buradaki deprem yeri için kurban falan kesmiştik ailemle oraya göndermiştik. Ama o zaman çok iyi anlayamıyordum hani en fazla ne olabilir ki diyordum. Bu sürece girdikten sonra iyi bir şekilde anladım bu olayı."* ifadesi bu doğrultuda dile getirilen dikkat çekici görüşler arasında yer almaktadır. DG1Ö24'ün: "Bu dersler hep yardım etmekle ilgili olduğu için yardımı biraz daha öğrendim." ifadesi de uygulama sürecinin yardımseverliğin daha iyi öğrenilmesine ve anlaşılmasına katkı sağladığını vurgulamaktadır. Uygulama sürecinin yardım etme sıklığını artırdığını dile getiren DG1Ö4: *"Hocam mesela eskiden o kadar yardım etmezdim ama artık bunları gösterdiniz gösterdikten sonra daha çok yardım ediyorum."* diyerek uygulama süreci öncesine göre daha fazla yardım ettiğini belirtmiştir.

DG 1 öğrencilerinin sürecinin geneline yönelik hisleri genel olarak değerlendirildiğinde yardımseverlik değeriyle ilgili çizgi roman hazırlanan uygulama sürecinin öğrenciler tarafından

beğenildiği ve öğrencilerin bu sürece yönelik genellikle olumlu hissiyata sahip oldukları görülmektedir. Sürecin hoşa gitmesi, çizgi roman hazırlamaktan keyif alınması, sürecin eğlenceli olarak nitelendirilmesi gibi uygulama sürecine yönelik olumlu değerlendirmeler bu çıkarımı desteklemektedir. Bunun yanında öğrenci görüşleri incelendiğinde uygulama sürecinin yardımseverlik değerinin anlaşılması ve öğrenilmesi üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu da söylemek mümkündür. Uygulama sürecine yönelik olumlu değerlendirmelerin yanında uygulama sürecinin süre, senaryo oluşturma, etkinlik formlarını doldurma gibi bazı açılardan kendilerini zorladığını dile getiren öğrenci görüşlerinin sürecin iyileştirilebilmesi adına önemli olduğu düşünülmektedir.

4.5.1.2. Uygulama Sürecinin Beğenilen Yönleri

DG 1 öğrencilerinin görüşleri doğrultusunda uygulama sürecinin beğenilen yönlerine ilişkin bulgulara Tablo 4.38'de yer verilmiştir.

Tablo 4.38. *DG 1 Tarafından Uygulama Sürecinin Beğenilen Yönleri*

Uygulama sürecinin hoşuna giden yönleri neler oldu?		
Kod	**Öğrenci**	**F**
Çizgi roman hazırlamak	DG1Ö1, DG1Ö2, DG1Ö7, DG1Ö8, DG1Ö9, DG1Ö10, DG1Ö12, DG1Ö13, DG1Ö14, DG1Ö15, DG1Ö17, DG1Ö21, DG1Ö23	13
Senaryo oluşturmak	DG1Ö1, DG1Ö2, DG1Ö3, DG1Ö6, DG1Ö19, DG1Ö24	6
Karakter tasarlamak	DG1Ö1, DG1Ö3, DG1Ö11, DG1Ö18, DG1Ö22	5
Hazırladığımız çizgi romanların konuları	DG1Ö5, DG1Ö17, DG1Ö19, DG1Ö20, DG1Ö21	5
Düşüncelerimizi çizgi roman hâline getirmek	DG1Ö4, DG1Ö9, DG1Ö12, DG1Ö16	4
Çizgi roman hazırlamak için kullandığımız araç	DG1Ö2, DG1Ö8, DG1Ö13, DG1Ö22	4

DG 1 öğrencilerinin uygulama sürecinin beğendikleri yönlerine ilişkin görüşleri incelendiğinde altı kodun ortaya çıktığı görülmektedir. Bu altı kod içinde öğrenciler tarafından en fazla dile getirilen görüş çizgi roman hazırlamaktan hoşlanma görüşü olmuştur. Görüşmeye katılan öğrencilerden 13'ü bu doğrultuda görüş bildirmiştir. DG1Ö7: *"Çizgi roman yapmak. Hem bir şey yapıp eğleniyoruz hem de boş geçmiyor bir şeyler öğreniyoruz."* ifadesiyle çizgi roman yapmanın hoşuna gittiğini ve çizgi roman hazırlarken hem eğlendiğini hem de öğrendiğini vurgulamıştır. DG1Ö15 de: *"Çizgi roman yapmamız, bilgisayarda onları yaparken hem insanlarla ilgili daha çok bilgimiz oldu."* ifadesiyle çizgi roman hazırlamaktan hoşlandığını belirtmiştir. Öğrencilerden bazıları çizgi roman hazırlama sürecinin parçaları olan

senaryo ve karakter tasarlamanın hoşlarına gittiğini belirtmişlerdir. Örneğin DG1Ö19: *"Güzel, eğlenceli şeyler yaptık. Hikâye tasarlamak, bir şeyler düşünüp yapmak, çizgi romanda inşalara yardım etmek hoşuma gitti."* ifadesiyle ve DG1Ö6: *"Hikâye yazmak hoşuma gitti."* ifadesiyle çizgi roman senaryosunu hazırlamaktan keyif aldıklarını dile getirirken DG1Ö18: *"Karakter tasarlamak hoşuma gitti."* ifadesiyle ve DG1Ö22: *"En çok çizgi romanda kendi karakterlerimizi yapmak hoşuma gitti."* ifadesiyle karakter tasarlamaktan hoşlandıklarını belirtmişlerdir.

Öğrencilerden bazıları hazırladıkları çizgi romanların konularından (yardımseverlikle ilgili temalar) hoşlandıklarını belirtmişlerdir. Örneğin DG1Ö5: *"Konular hoşuma gitti, yardımseverliğin nitelikleri gibi. Farklı başlıkların olması hoşuma gitti."* ifadesiyle ele alınan farklı temalardan hoşlandığını ve DG1Ö20: *"Yardımlaşma kuruluşları konusunu sevdim. Onda yardım ediyoruz yardım ettiğim için çok sevindim."* ifadesiyle yardımlaşma kuruluşları başlığının hoşuna gittiğini dile getirmiştir. DG 1 öğrencilerinden dördü düşüncelerini çizgi romanlarla ifade etmekten diğer bir ifadeyle düşüncelerini görünür hâle getirebilmekten hoşlandıklarını belirtmiştir. DG1Ö9 bu doğrultudaki görüşünü: *"Mesela düşüncelerimi anlatacak bir çizgi roman yapmam, neler düşündüğümü oraya aktarmam beni rahatlattı. Duygularımı çizgi romanlarla ifade etmeyi sevdim yani."* cümleleriyle dile getirirmiştir. Yine DG1Ö16 da: *"Çizgi roman yazarken kendi fikirlerimizi kullanıp orada bir şeyler düşünmek, kendi fikirlerimizi ifade etmek hoşuma gitti."* ifadeleriyle bu doğrultuda görüş bildiren diğer bir öğrenci olmuştur. Son olarak yine öğrencilerden dördü uygulama sürecinde çizgi roman hazırlamak için kullanılan aracın hoşlarına gittiğini dile getirmiştir. Örneğin DG1Ö8: *"Öncelikle böyle bir uygulamayı sayenizde keşfettim ve çok eğlenceli olduğunu gördüm."* diyerek DG1Ö2 ise: *"Pixton kullanmak, hikâye oluşturmak hoşuma gitti."* diyerek bu noktada görüş bildirmişlerdir.

DG 1 öğrencileri tarafından dile getirilen uygulama sürecinin beğenilen yönleri genel olarak incelendiğinde öğrencilerin büyük çoğunluğunun uygulama sürecinin temelini oluşturan çizgi roman hazırlamayı beğendikleri görülmektedir. Nitekim ortaya çıkan kodların neredeyse tamamının çizgi roman hazırlama ya da çizgi roman hazırlama sürecinin aşamalarıyla alakalı olması bu çıkarımı desteklemektedir. Çizgi roman hazırlama, senaryo oluşturup karakter tasarlama gibi kodların bu başlıkta öne çıkması öğrencilerin uygulama sürecinin özünü oluşturan çizgi roman hazırlamaya karşı olumlu bakış açısı geliştirdiklerini ve bu süreçten memnun olduklarını göstermektedir. Bunun yanında öğrenciler kendi duygu ve düşüncelerini

çizgi romanlar gibi resim ve yazının uyumuyla ortaya çıkan bir materyalle ifade etmekten keyif aldıklarını ve süreçte ele alınan temaları beğendiklerini vurgulamışlardır.

4.5.1.3. Uygulama Sürecinin Beğenilmeyen Yönleri

DG 1 öğrencilerinin görüşleri doğrultusunda uygulama sürecinin beğenilmeyen yönlerine ilişkin bulgulara Tablo 4.39'da yer verilmiştir.

Tablo 4.39. *DG 1 Tarafından Uygulama Sürecinin Beğenilmeyen Yönleri*

Uygulama sürecinin hoşuna gitmeyen yönleri neler oldu?		
Kod	**Öğrenci**	**F**
Senaryo oluşturmak	DG1Ö1, DG1Ö2, DG1Ö10, DG1Ö12, DG1Ö16, DG1Ö18, DG1Ö24	7
Kullandığımız aracın İngilizce olması	DG1Ö4, DG1Ö5, DG1Ö13, DG1Ö15, DG1Ö21	5
Ders süresinin kısa olması	DG1Ö7, DG1Ö11, DG1Ö19, DG1Ö22, DG1Ö23	5
Karakter tasarlamak	DG1Ö1, DG1Ö14, DG1Ö20	3
Bilgisayarların yavaş olması	DG1Ö8, DG1Ö16	2
Kullandığımız araçta istediğim şeyleri bulamamak	DG1Ö6	1
Değerlendirme etkinlikleri	DG1Ö13	1
Hoşuma gitmeyen bir şey olmadı	DG1Ö3, DG1Ö9, DG1Ö17	3

DG 1 öğrencilerinin uygulama sürecinin beğenmedikleri yönlerine ilişkin görüşleri incelendiğinde sekiz kodun ortaya çıktığı görülmektedir. Bu kodlardan senaryo oluşturma kodu öğrenciler tarafından en fazla dile getirilen kod olmuştur. Örneğin DG1Ö1: *"Konuyu bulmak biraz zor geldi. Konuyu bulurken zaman harcadık orada."* diyerek, DG1Ö2: *"Hoşuma gitmeyen değil de hikâye bulmakta zorlandım çok."* diyerek, DG1Ö12 ise: *"Senaryoyu düşünmek hoşuma gitmedi. Çünkü çok uzun sürüyor konu bulmak."* diyerek senaryo oluşturmakta zorlandıkları için senaryo oluşturma yönünü beğenmediklerini dile getirmişlerdir. Bu görüşün yanında uygulama sürecinde kullanılan çizgi roman hazırlama aracının İngilizce olmasını ve ders sürelerinin kısa olduğu düşüncesiyle sürelerin kısa olmasını beğenmediklerini dile getiren öğrenciler de olmuştur. DG1Ö4: *"İlk başta çeviri yoktu, yapmayı bilmiyordum. Her şeyi İngilizce yaptığımız için hoşuma gitmedi ama çeviriyi öğrenince yapabildim hepsini. İlk başta dokuz puan verdim sonrakilerin hepsinde on verdim değerlendirme kâğıtlarına."* diyerek aracın İngilizce olmasının kendisini başta zorladığını ancak çeviri özelliğini kullanarak bu zorluğu aştığını belirtmiştir. DG1Ö13 de: *"Uygulamamız İngilizceydi ve aradığımız şeyi biraz zor buluyorduk. Bu konuda biraz zorlanıyorduk."* diyerek dil açısından yaşadığı zorluktan hoşlanmadığını vurgulamıştır. Ders sürelerinin kısa olmasından hoşlanmayan öğrencilerden

DG1Ö7: *"Derslerin kısa olması, yetiştiremedik bazı çizimleri."* ifadesiyle, DG1Ö22 ise: *"Sürenin az olması hoşuma gitmedi. Süremiz daha uzun olsaydı bitiremediği çizgi romanları tamamlardım."* ifadesiyle çizgi roman hazırlamak için verilen ders süresinin kısa olduğunu ve bundan dolayı bazı çizgi romanlarını yetiştiremediklerini dile getirmişlerdir.

Uygulama sürecinin beğenilmeyen yönleri noktasında öne çıkan yukarıdaki görüşlerin yanında karakter tasarlamaktan, kullanılan bilgisayarların yavaş olmasından, uygulamada istedikleri şeyleri bulamaktan ve değerlendirme etkinliklerini doldurmaktan hoşlanmadığını dile getiren öğrenciler de mevcuttur. DG1Ö1: *"Karakterlerin kıyafetlerini bulmakta biraz zorlandım."* ifadesiyle karakter tasarlamakta zorlandığını ve bunun hoşuna gitmediğini dile getirirken DG1Ö8: *"Kaydederken çok bekliyordu, bilgisayar yavaştı o hoşuma gitmedi."* ifadesiyle kullanılan bilgisayarların yavaş olmasının hoşuna gitmediğini vurgulamıştır. DG1Ö6: *"Uygulamada istediğim bazı şeyleri bulamadım o hoşuma gitmedi."* ifadesiyle kullanılan araca yönelik hoşnutsuzluğunu belirtirken DG1Ö13: *"Doldurduğumuz etkinlik kâğıtları da var hoşuma gitmeyen ama o küçük bir şey."* ifadesiyle ders sonlarında doldurulan değerlendirme etkinliklerinden hoşlanmadığını ifade etmiştir. Son olarak öğrencilerden bazıları uygulama sürecinin hoşuna gitmeyen ya da beğenmediği bir yönünün olmadığını belirtmişlerdir.

DG 1 öğrencilerinin uygulama sürecinde beğenmedikleri yönler incelendiğinde yorumlanmaya ve açıklanmaya muhtaç noktaların olduğu görülmektedir. Öncelikle kullanılan aracın dili, derslerin süresi, bilgisayarların yavaş olması hususları uygulama sürecine yönelik haklı eleştiriler ve hoşnutsuzluklar olarak kabul edilebilir. Uygulama sürecinin iyileştirilebilmesi adına bu görüşlerin her biri ayrıca kıymetlidir. Buna karşın özellikle senaryo ve karakter tasarlama gibi öne çıkan iki kodun çizgi roman hazırlama sürecinin ayrılmaz parçalarından olduğu bilinmektedir. Bu iki koda yönelik görüşler incelendiğinde öğrencilerin senaryo ya da karakter tasarlamayı beğenmemekten ziyade bu süreçlerin kendilerini zorladığını dile getirdikleri anlaşılmaktadır. Dolayısıyla bu iki kodun uygulama sürecinin beğenilmeyen yönlerinden daha çok uygulama sürecinde öğrencileri zorlayan yönler olarak değerlendirilmesi elde edilen bulguların daha sağlıklı yorumlanmasına katkı sağlayacaktır.

4.5.1.4. Uygulama Sürecinde En Çok Beğenilen Etkinlikler

DG 1 öğrencilerinin uygulama sürecinde en çok beğendikleri etkinliklere ilişkin görüşlerinin incelenmesi sonucunda ortaya çıkan bulgulara Tablo 4.40'ta yer verilmiştir.

Tablo 4.40. *DG 1 Tarafından Uygulama Sürecinde En Çok Beğenilen Etkinlikler*

Uygulama sürecinde en çok hangi etkinliği ya da etkinlikleri beğendin?		
Kod	**Öğrenci**	**F**
Özel gereksinimlilere yardım	DG1Ö2, DG1Ö8, DG1Ö17, DG1Ö18, DG1Ö19, DG1Ö20, DG1Ö21	7
Manevi yardım	DG1Ö1, DG1Ö5, DG1Ö7, DG1Ö12, DG1Ö13, DG1Ö16	6
Yardımseverliğin nitelikleri	DG1Ö2, DG1Ö6, DG1Ö12, DG1Ö22, DG1Ö24	5
Sosyal yardımlaşma ve yardımlaşma kuruluşları	DG1Ö4, DG1Ö9, DG1Ö10, DG1Ö11	4
Arkadaşlara ve yakınlara yardım	DG1Ö3, DG1Ö14, DG1Ö23	3

DG 1 öğrencilerinin uygulama sürecinde en çok beğendikleri etkinlikler incelendiğinde en fazla dile getirilen görüşün Özel Gereksinimlilere Yardım etkinliği hakkında olduğu görülmektedir. DG1Ö19: *"Hepsini sevdim ama daha çok engellilere yardımla alakalı aklımda bir şeyler planlamıştım."* ifadesiyle bu noktada görüş bildiren öğrencilerden olmuştur. Görüşmeye katılan öğrencilerden altısı en beğendikleri etkinlik olarak manevi yardımı göstermişlerdir. Örneğin DG1Ö5: *"Manevi yardım konusu. Çünkü benim dedem koronadan vefat etmişti orada onu ele almıştım onun için."* ifadesiyle DG1Ö16 ise: *"Manevi yardımlaşma etkinliği. Daha güzeldi ve yaparken daha iyi hissettim. İnsanlara manevi yardım yapmak daha güzel."* ifadesiyle manevi yardım etkinliğinin niçin en beğendikleri etkinlik olduğunu gerekçesiyle birlikte dile getirmişlerdir. En beğendikleri etkinliğin Yardımseverliğin Nitelikleri olduğunu ifade eden öğrencilerden DG1Ö24: *"Yardım ediyorsun ama bunu başkasına söylememen gerektiği konu. Yardımseverliğin Nitelikleri yani."* ifadesiyle yardımın gizili yapılması gerektiğini vurgulayarak görüşünü belirtmiştir. Son olarak öğrencilerden dördü Sosyal Yardımlaşma ve Yardımlaşma Kuruluşları etkinliğinin, üçü ise Arkadaşlara ve Yakınlara Yardım etkinliğinin en beğendikleri etkinlik olduğu noktasında görüş bildirmişlerdir. DG1Ö9: *"Yardımseverliğin Nitelikleri oldu sanırım. Yardımlaşma kuruluşları da olmuş olabilir aslında. Çünkü yardımlaşma kuruluşunu kendim kurduğum için o etkinliği daha çok sevdim. Yardımlaşma kuruluşları son kararım."* ifadesiyle hazırladığı çizgi romanda bir yardımlaşma kuruluşu kurmasından dolayı en sevdiği etkinliğin Sosyal Yardımlaşma ve Yardımlaşma Kuruluşları olduğunu belirtmiştir. DG1Ö3 ise: *"İlk yapmayı öğrendiğimiz zaman çok heyecanlı olduğum için Arkadaşlara ve Yakınlara Yardımı sevdim."* ifadesiyle arkadaşlara yardımın en sevdiği etkinlik olduğunu dile getirmiştir.

DG 1 öğrencilerinin uygulama sürecinde en çok beğendikleri etkinlikler incelendiğinde uygulama sürecinde ele alınan her bir başlığın en az üç öğrenci tarafından en beğenilen etkinlik

olarak nitelendirildiği görülmektedir. Uygulama sürecinde ele alınan her bir başlığın en az üç öğrenci tarafından beğenilmesi ele alınan etkinliklerin çeşitliliği ve kapsayıcılığı hakkında olumlu bir işaret olarak gösterilebilir. Bununla birlikte bu durum etkinliklerin öğrencilerin çeşitli ilgi alanlarına ve ihtiyaçlarına hitap ettiği şeklinde de yorumlanabilir.

4.5.1.5. Uygulama Sürecinde En Az Beğenilen Etkinlikler

DG 1 öğrencilerinin uygulama sürecinde en az beğendikleri etkinliklere ilişkin görüşlerinin incelenmesi sonucunda ortaya çıkan bulgulara Tablo 4.41'de yer verilmiştir.

Tablo 4.41. *DG 1 Tarafından Uygulama Sürecinde En Az Beğenilen Etkinlikler*

Uygulama sürecinde en az beğendiğin etkinlik hangisiydi?		
Kod	**Öğrenci**	**F**
Sosyal yardımlaşma ve yardımlaşma kuruluşları	DG1Ö8, DG1Ö12, DG1Ö17, DG1Ö19	4
Arkadaşlara ve yakınlara yardım	DG1Ö2, DG1Ö18, DG1Ö22	3
Manevi yardım	DG1Ö4, DG1Ö10, DG1Ö24	3
Yardımseverliğin nitelikleri	DG1Ö13, DG1Ö14	2
Değerlendirme etkinlikleri	DG1Ö3, DG1Ö14	2
Özel gereksinimlilere yardım	DG1Ö5	1
Beğenmediğim etkinlik olmadı	DG1Ö3, DG1Ö6, DG1Ö7, DG1Ö9, DG1Ö11, DG1Ö15, DG1Ö16, DG1Ö21, DG1Ö23	9

DG 1 öğrencilerinin uygulama sürecinde en az beğendikleri etkinlikler temasında yedi kodun ortaya çıktığı görülmektedir. Bu kodlardan Sosyal Yardımlaşma ve Yardımlaşma Kuruluşları etkinliği en beğenilen etkinlikler içinde dört öğrenci ile en fazla dile getirilen kod olmuştur. DG1Ö12: *"Sosyal yardımlaşmaydı çünkü o konu biraz zor geldi bana."* ifadesiyle bu başlıkta çizgi roman hazırlamakta zorlandığı için en sevmediği etkinliğin sosyal yardımlaşma ve yardımlaşma kuruluşu etkinliği olduğunu belirtmiştir. En az beğendikleri etkinlik olarak arkadaşlara yardım ve manevi yardım etkinliklerini gösteren üçer öğrenci bulunmaktadır. DG1Ö22: *"Arkadaşlara yardım konusu, çünkü aklıma hiçbir şey gelmedi."* diyerek arkadaşlara yardım etkinliğinin, DG1Ö24 ise: *"Manevi yardım onu yapamadım."* diyerek manevi yardım etkinliğinin en az beğendiği etkinlik olduğunu belirtmiştir. En az beğendikleri etkinlik olarak Yardımseverliğin Nitelikleri ve değerlendirme etkinliklerini gösteren ikişer öğrenci bulunmaktadır. DG1Ö13: *"Tamamlayamadığım Yardımseverliğin Nitelikleri konusu. O da bitiremediğim için konu güzeldi aslında."* ifadesiyle Yardımseverliğin Nitelikleri etkinliğine vurgu yaparken bunun nedenini de ayrıca ifade etmiştir. DG1Ö1 ise: *"Her hafta doldurduğumuz etkinlik sonrası kâğıtlarda aynı sorular vardı onlara farklı cevaplar bulmakta*

biraz zorlandığım için çok hoşlanmadım." diyerek değerlendirme etkinliklerini doldurmaktan zorlandığı için o bu etkinlik kâğıtlarını doldurmaktan hoşlanmadığını dile getirmiştir. Özel Gereksinimlilere Yardım etkinliğini en az beğendiği etkinlik olarak gösteren DG1Ö5: *"Engellilere yardımı tamamlayamadım ben onun için sevemedim onu."* diyerek bu durumun nedenini açıklamıştır. Son olarak görüşmeye katılan öğrencilerden dokuzu kendilerine en az beğendikleri etkinliğin hangisi olduğu sorulmasına rağmen beğenmedikleri herhangi bir etkinliğin olmadığını vurgulamıştır. Örneğin DG1Ö7: *"Hoşuma gitmeyen etkinlik yoktu."* ifadesiyle, DG1Ö9 ise: *"Hoşuma gitmeyen hiçbir şey yok ki güzel yani."* ifadesiyle bu noktada görüş bildiren öğrenciler arasında yer almaktadır.

DG 1 öğrencilerinin en az beğendiğiniz etkinlik hangisiydi sorusuna verdikleri yanıtlar genel olarak değerlendirildiğinde beğenmediğim etkinlik olmadı yanıtının diğer yanıtların her birinden daha sık ifade edildiği görülmektedir. Bu durum uygulama sürecinin öğrenciler için beğenilen bir süreç olarak görüldüğü şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca öğrencilerin en az beğendikleri etkinliklere yönelik görüşleri incelendiğinde bu durumun çoğunlukla beğenmemekten çok farklı sebeplerden dolayı zorlanmadan kaynaklı olduğu görülmektedir. Diğer bir ifadeyle öğrenciler en az beğendikleri etkinlikleri genellikle çizgi roman hazırlamakta en fazla zorlandıkları etkinlikler arasından seçmişlerdir ve görüşlerinde de bunu vurgulamışlardır.

4.5.1.6. Uygulama Sürecinin Katkıları

DG 1 öğrencilerinin uygulama sürecinin kendilerine sağladığı katkılara ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgulara Tablo 4.42'de yer verilmiştir.

Tablo 4.42. *DG 1 Öğrencilerine Göre Uygulama Sürecinin Kendilerine Sağladığı Katkılar*

Uygulama sürecinin sana sağladığı katkılar neler oldu?			
Alt tema	**Kod**	**Öğrenci**	**F**
Bilgi	İngilizcemi geliştirdi	DG1Ö1, DG1Ö6, DG1Ö7, DG1Ö8, DG1Ö14, DG1Ö16, DG1Ö21, DG1Ö24	8
	Türkçemi geliştirdi	DG1Ö13, DG1Ö14, DG1Ö17, DG1Ö23	4
	Ders konularını daha iyi anlamamı sağladı	DG1Ö3, DG1Ö8	2
Beceri	Hayal gücümü geliştirdi	DG1Ö2, DG1Ö3, DG1Ö7, DG1Ö8, DG1Ö11, DG1Ö12, DG1Ö14, DG1Ö16, DG1Ö17, DG1Ö18, DG1Ö19, DG1Ö21, DG1Ö22, DG1Ö24	14

Uygulama sürecinin sana sağladığı katkılar neler oldu?			
	Bilgisayar kullanmamı geliştirdi	DG1Ö1, DG1Ö3, DG1Ö5, DG1Ö6, DG1Ö7, DG1Ö8, DG1Ö12, DG1Ö13, DG1Ö15, DG1Ö17, DG1Ö21, DG1Ö22, DG1Ö23	13
	Yaratıcılığımı geliştirdi	DG1Ö3, DG1Ö4, DG1Ö5, DG1Ö9, DG1Ö10, DG1Ö11, DG1Ö12, DG1Ö19, DG1Ö20	9
	Çizgi roman hazırlamayı öğrendim	DG1Ö1, DG1Ö4, DG1Ö5, DG1Ö11, DG1Ö13, DG1Ö20, DG1Ö22, DG1Ö23	8
	Empati becerimi geliştirdi	DG1Ö1, DG1Ö6, DG1Ö7, DG1Ö9, DG1Ö13, DG1Ö15	6
Değer	Yardımseverliği daha iyi anlamamı sağladı	DG1Ö1, DG1Ö2, DG1Ö3, DG1Ö4, DG1Ö5, DG1Ö8, DG1Ö10, DG1Ö11, DG1Ö12, DG1Ö13, DG1Ö14, DG1Ö17, DG1Ö19, DG1Ö20, DG1Ö21, DG1Ö22, DG1Ö23, DG1Ö24	18
	Yardımseverlik konusunda daha bilinçli olmamı sağladı	DG1Ö2, DG1Ö9, DG1Ö13, DG1Ö16, DG1Ö19	5
	Yardımseverliğe yönelik bakışımı geliştirdi	DG1Ö4, DG1Ö9	2
Tutum	İnsanlara karşı daha anlayışlı olmamı sağladı	DG1Ö4, DG1Ö6, DG1Ö9, DG1Ö24	4
	Özgüvenimi artırdı	DG1Ö19, DG1Ö20	2
	Önyargılardan kurtulmama katkı sağladı	DG1Ö15	1

DG 1 öğrencilerinin görüşlerinden elde edilen bulgulardan hareketle uygulama sürecinin katkıları temasına ilişkin görüşler bilgi, beceri, değer ve tutum olmak üzere dört alt tema altında değerlendirilmiştir. Öğrenci görüşlerinden hareketle bilgi alt temasında dört kodun ortaya çıktığı görülmektedir. DG 1 öğrencilerinden sekizi uygulama sürecinin İngilizce bilgilerini geliştirdiğini dile getirmişlerdir. Uygulama sürecinde kullanılan çizgi roman hazırlama aracının İngilizce olmasından dolayı çizgi roman hazırlarken çeviri özelliğini kullanmayan öğrenciler İngilizce komut vermek durumunda kalmışlardır. Öğrenciler bu sürecin İngilizcelerini geliştirmeye katkı sağladığını belirtmişlerdir. Örneğin DG1Ö1: *"İngilizce kelime öğrendim. Mesela vücut pozisyonlarını oturma, kalkma gibi."* ifadesiyle insan hareketleriyle ilgili bazı kelimeleri öğrendiğini belirtmiştir. DG1Ö8: *"Mesela benim İngilizcem çok iyi değil ama burada çok az da olsa İngilizcem gelişti."* ifadesiyle, DG1Ö14 ise: *"Benim İngilizceme bile katkı sağladı. Bazı terimler Türkçe çıkmadığı için çevirip yazdım."* ifadesiyle uygulama sürecinde İngilizcelerinin geliştiğini vurgulamışlardır.

Öğrencilerden dördü uygulama sürecinin Türkçeyi kullanma becerilerine katkı sağladığını dile getirmişlerdir. Öğrenciler uygulama sürecinde çizgi roman diyaloglarını yazma ve senaryo oluşturma gibi işlemlerin Türkçeyi kullanma becerilerine katkı sağladığını ifade

etmişlerdir. DG1Ö13: *"Konuşmaları nasıl düzenleyeceğimi öğrendim, dili Türkçeyi kullanmamı geliştirdi."* ifadesiyle uygulama sürecinin Türkçeyi kullanmaya katkısını vurgulamıştır. Çizgi roman hazırlanarak yürütülen uygulama sürecinin ders konularının daha iyi anlaşılmasına katkı sağladığını dile getiren öğrenciler de olmuştur. Örneğin DG1Ö3: *"Ben sivil toplum kuruluşlarını çok karıştırıyordum onları kavradım. Ders konularında da bana yardımcı oldu anlamamda."* ifadesiyle derse ait konuları çizgi roman hazırlama aşamasında daha iyi anladığını vurgulamıştır.

Öğrencilerin beceri alt temasında dile getirdikleri görüşler beş kod altında incelenmiştir. Bu alt tema altında öğrenciler uygulama sürecinin hayal güçlerini geliştirmeye katkı sağladığını sıkça ifade etmişlerdir. Öğrenciler hazırlayacakları çizgi romanların senaryolarını oluşturma aşamasında hayal güçlerini zorladıklarını ve süreç ilerledikçe senaryo oluşturmakta kendilerini daha iyi hissettiklerini dile getirmişlerdir. Örneğin DG1Ö3: *"Hayal gücümü geliştirdi. Ben şey hissediyorum ben hikâye yazmayı falan çok seviyorum eskiden beri kâğıda da yazıyorum ama artık daha hızlı yazabiliyorum aklıma daha çok şey geliyor."* ifadesiyle, DG1Ö7: *"Hayal gücümün gelişmesini sağladı. Mesela yazı yazmakta sıkılırdım ama bunda sıkılmadım."* ifadesiyle ve DG1Ö19: *"Hikâye oluşturmamı geliştirdi. Böyle aklımda bir şeyler planlar ama yapmaya çalıştığımda yapamazdım. Ama burada yapmaya başladım hocam."* ifadesiyle uygulama öncesinde zorlandıkları ya da sıkıldıkları metin yazma konusunda uygulama sürecinin kendilerine katkı sağladığını vurgulamışlardır.

DG 1 öğrencilerinin çoğu uygulama sürecinin bilgisayar kullanma becerilerini geliştirdiğini dile getirmişlerdir. Çizgi romanların bilgisayarlarda hazırlanması, öğrencilerin uygulama öncesinde bilgisayarlardan çok akıllı telefonlarla meşgul olmalarına rağmen uygulama sürecinde bilgisayar kullanma sıklıklarının artması gibi hususlar öğrenciler tarafından bu kod altında vurgulanmıştır. Örneğin DG1Ö6: *"Bilgisayar kullanmamı geliştirdim, arada bir giriyorum uygulamaya evde. Hiç yapacak bir şey yoksa çizgi roman yapıyorum."* ifadesiyle ders sürelerinin dışında da çizgi roman hazırlamak için bilgisayar kullandığını belirtmiştir. DG1Ö23 ise: *"Bilgisayar kullanmamı da geliştirdi. Bilgisayar çok iyi bildiğim bir alet değil. Burada biraz geliştirdim kendimi."* diyerek uygulama sürecinin bilgisayar kullanma becerisine katkısını vurgulamıştır. DG1Ö3: *"Bilgisayar kullanmamı geliştirdi. Ben çok fazla bilgisayarla ilgilenmiyordum telefonla ilgileniyordum. Burada bilgisayarı da öğrendim daha fazla."* ifadesiyle bilgisayar kullanma sıklığını uygulama sürecinde arttığını ifade etmiştir.

DG 1 öğrencileri uygulama sürecinin hayal gücünün yanında yaratıcılık becerilerinin gelişimine de katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin bu doğrultudaki görüşleri incelendiğinde senaryo oluşturma, karakter tasarlama ve bunları bir akış hâlinde sunma gibi aşamaların öğrencilerin yaratıcılık becerilerinin gelişimine katkı sağladığını göstermektedir. Örneğin DG1Ö4: *"Yaratıcılığımı geliştirdi hikâye oluştururken."* ifadesiyle senaryo oluşturmanın yaratıcılık anlamında kendisine katkı sağladığını vurgularken DG1Ö19: *"Böyle aklımda bir şeyler planlar ama yapmaya çalıştığımda yapamazdım. Ama burada yapmaya başladım hocam."* ifadesiyle planladıklarını hayata geçirme anlamında sürecin kendisine katkı sağladığını ifade etmiştir.

DG 1 öğrencilerinden sekizi uygulama süreci sayesinde çizgi roman hazırlamayı öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Bu öğrencilerden DG1Ö20: *"Çizgi roman yapmayı ben hiç bilmiyordum, çok zor olduğunu düşünüyordum. Aslında kolay bir şeymiş."* diyerek uygulama süreci öncesinde çizgi roman hazırlamanın çok zor olduğunu düşünmesine rağmen uygulama süreci sonrasında çizgi roman hazırlayabilecek düzeyde olduğunu ifade etmiştir. DG1Ö22 ise: *"Çizgi roman yapmayı öğrendim. Ben de çizmeyi seven birisiyim belki ilerde çizer olurum."* ifadesiyle çizim yapmayı seven birisi olmasına rağmen çizgi roman hazırlamayı bu süreçte öğrendiğini vurgulamıştır. Beceri alt temasında dile getirilen son görüş uygulama sürecinin empati becerisini geliştirmeye katkı sağladığı yönünde olmuştur. Öğrenciler çizgi romanlar için senaryo oluştururken zor durumda olanların hâlini daha iyi anladıklarını dolayısıyla senaryo oluşturma aşaması başta olmak üzere çizgi roman oluşturma sürecinin empati becerilerini geliştirdiğini vurgulamışlardır. Örneğin DG1Ö9: *"Empati kurma duygumu da geliştirdi mesela yaşlıların dertlerini dinleme konusunda. Yaşlıların eskiden ne hissettiğini ne düşündüğünü çok bilmiyorduk. Ama burada onların derdini tasasını dinleyip yardım etmeyi öğrendim."* ifadesiyle yaşlılara başta olmak üzere insanlara karşı empati duygusunun geliştiğini belirtmiştir.

Öğrencilerin değer alt temasında dile getirdikleri görüşler beş kod altında ele alınmıştır. Bu kodlar incelendiğinde yardımseverliği daha iyi anladım kodunun diğer alt temalar da dahil olmak üzere uygulama sürecinin katkıları teması altında en sık tekrar edilen görüş olduğu anlaşılmıştır. Görüşmeye katılan 24 öğrenciden 18'i bu doğrultuda görüş bildirmiştir. Öğrenciler uygulama sürecinin, yardımseverliğin ne olduğu, nasıl yardım edilmesi gerektiği ve yardımın çeşitleri gibi noktalarda yardımseverliği daha iyi anlamalarına katkı sağladığını dile getirmişleridir. Uygulama sürecinin yardımseverlik değerine ilişkin bakış üzerindeki etkisi bir sonraki başlıkta detaylıca değerlendirileceği için burada birkaç öğrenci görüşünü sunmak

yeterli olacaktır. Örneğin DG1Ö5: *"Yardımseverliği biliyordum ama bu kadar detaylı bilmiyordum."* ifadesiyle uygulama sürecinde yardımseverlik hakkında detaylı bilgi sahibi olduğunu DG1Ö12 ise: *"Karşılık beklememek gibi yardımsever olmanın niteliklerini öğrendim, yardımlaşmanın iyi bir şey olduğunu öğrendim."* ifadesiyle yardımın nasıl yapılması gerektiğine ilişkin bilgi edindiğini dile getirmiştir.

Değer alt teması altında ortaya çıkan ikinci kod uygulama sürecinin yardımseverlik konusunda daha bilinçli olmaya katkı sağladığı yönünde olmuştur. Bu kod altında bir önceki koddan farklı olarak yardımseverliğe ilişkin bilgi boyutunun ötesine geçen ifadelere yer verilmiştir. Örneğin DG1Ö16: *"Yardımlaşmayı daha iyi şekilde öğrenip daha güzel hayata geçirebileceğimi öğretti. Orada yaparken kendi fikrimizi bulurken aslında bunu gerçek hayatta da uygulayabiliriz."* ifadesiyle hazırladığı çizgi romanları gerçek hayatla bağdaştırarak uygulamaya geçirebileceğini dile getirmiştir. Bu alt temada ortaya çıkan son kod uygulama sürecinin yardımseverliğe yönelik bakışı geliştirmesi olmuştur. Örneğin DG1Ö9: *"Bazı konularda düşüncelerimi değiştirdi. Mesela yardımlaşma kuruluşları hakkında, manevi yardım konusunda mesela."* ifadesiyle uygulama sürecinin yardımlaşmanın farklı boyutları hakkındaki düşüncelerini değiştirdiğini vurgulamıştır.

DG 1 öğrencilerinin tutum alt temasında dile getirdikleri görüşler üç kod altında incelenmiştir. Bu alt tema altında en fazla dile getirilen görüş uygulama sürecinin insanlara karşı daha anlayışlı olmaya katkı sağladığı yönünde olmuştur. Örneğin DG1Ö6: *"Karşımdakini daha iyi anlamamı sağladı"* ifadesiyle DG1Ö4 ise: *"İnsanlara iyi davranmamı geliştirdi."* ifadesiyle bu doğrultuda görüş bildiren öğrencilerden olmuşlardır. Bu alt tema altında dile getirilen diğer iki kod uygulama sürecinin özgüveni artırmaya ve önyargılardan kurtulmaya katkı sağladığı yönünde olmuştur. DG1Ö20: *"Bunları yapınca ben bunları yapabiliyormuşum dedim. Önceden hiç yapabileceğimi düşünmezdim."* ifadesiyle çizgi romanları hazırlamanın özgüvenini yerine getirdiğini vurgulamıştır. DG1Ö16 ise: *"İnsanları daha iyi görüp düşünme, ön yargılardan kurtulma."* ifadesiyle sürecin kendisini insanlar hakkında iyi düşünmeye yönelttiğini dile getirmiştir.

4.5.1.7. Uygulama Sürecinin Yardımseverliğe Bakış Üzerindeki Etkisi

DG 1 öğrencilerinden elde edilen verilerin analizi sonucunda uygulama sürecinin yardımseverliğe bakış üzerindeki etkisine ilişkin bulgulara Tablo 4.43'te yer verilmiştir.

Tablo 4.43. *DG 1 Öğrencilerine Göre Uygulama Sürecinin Yardımseverliğe Bakış Üzerindeki Etkisi*

Çizgi roman oluşturarak yürüttüğümüz uygulama süreci yardımseverliğe bakışını nasıl etkiledi?			
Alt tema	**Kod**	**Öğrenci**	**F**
Bilişsel	Yardımseverliğin nitelikleri hakkında bilgi edindim	DG1Ö2, DG1Ö3, DG1Ö4, DG1Ö5, DG1Ö6, DG1Ö7, DG1Ö12, DG1Ö13, DG1Ö14, DG1Ö16, DG1Ö17, DG1Ö18, DG1Ö19, DG1Ö21, DG1Ö23, DG1Ö24	16
	Yardımseverliğin çeşitleri hakkında bilgi edindim	DG1Ö3, DG1Ö8, DG1Ö9, DG1Ö15, DG1Ö16, DG1Ö20, DG1Ö21	7
	Diğer	DG1Ö7, DG1Ö11, DG1Ö22	3
	Özel gereksinimlilere yardım hakkında bilgi edindim	DG1Ö23	1
	Sosyal yardımlaşma hakkında bilgi edindim	DG1Ö3	1
Duyuşsal	Yardım etme isteğim arttı	DG1Ö5, DG1Ö6, DG1Ö13, DG1Ö17, DG1Ö20, DG1Ö24	6
	Yardımseverliğin önemini anladım	DG1Ö1, DG1Ö8, DG1Ö13, DG1Ö22	4
	İnsanları daha iyi anlamaya başladım	DG1Ö6, DG1Ö9	2
	Yardımlaşmanın insanları mutlu ettiğini gördüm	DG1Ö10, DG1Ö13	2
	İnsanlara karşı daha anlayışlı davranmaya başladım	DG1Ö10	1

DG 1 öğrencilerinin görüşlerinden elde edilen bulgulardan hareketle uygulama sürecinin yardımseverliğe bakış üzerindeki etkisi temasına ilişkin görüşler bilişsel ve duyuşsal olmak üzere iki alt tema altında değerlendirilmiştir. Öğrenci görüşlerinden hareketle bilişsel etkiler alt temasında beş kodun ortaya çıktığı görülmektedir. Görüşmeye katılan 24 öğrenciden 16'sı uygulama süreci sonrasında yardımseverliğin nitelikleri hakkında bilgi sahibi olduklarını ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda görüş bildiren öğrenciler yardımseverliğin gizli, karşılıksız, gönüllü ve karşıdakini incitmeden yapılması gerektiği gibi yardımseverliğin nitelikleri hakkında uygulama sürecinde bilgi edindiklerini belirtmişlerdir. DG1Ö6: *"Karşılıksız yardım yapmayı öğrendim. Mesela küçükken ben ekmek almak için fazla para istiyordum şimdi bu etkinliklerden sonra istemiyorum."* ifadesiyle yardımın karşılıksız yapılması gerektiğini öğrendiğini ve bunu günlük hayatına yansıttığını bir örnekle dile getirmiştir. DG1Ö12: *"Karşılıksız yardımı öğrendim mesela, Bir de yardımseverliğin niteliklerindeki maddeler. Gönüllü olarak yardım etme, gizli yardım yapma gibi."* ifadesiyle yardımın karşılıksız, gönüllü ve gizli yapılması gibi özelliklerine dikkat çekmiştir. DG1Ö17 de: *"Gerçek yardım yapmanın önemini fark ettim. Gerçek yardım yapmazsa o yardım olmuyor. Mesela herkese söylememiz lazım, karşılık beklememiz lazım."* ifadesiyle benzer nitelikleri vurgulamıştır.

DG 1 öğrencilerinden yedisi uygulama süreci sonrasında yardım etmenin çeşitleri hakkında bilgi edindiklerini ifade etmişlerdir. Öğrenciler özellikle manevi yardım hakkında uygulama süreci öncesinde bilgi eksikliklerinin bulunduğunu ancak uygulama sürecinde maddi ve manevi yardım gibi yardım çeşitleri hakkında bilgi edindiklerini dile getirmişlerdir. DG1Ö15: *"Yardımseverlikle ilgili bilgimi artırdı. Daha dikkatsizken dikkatimizi çoğalttı. Mesela manevi yardımlaşmada dikkatsizdim daha bilinçlenmemi sağladı."* ifadesiyle DG1Ö8 ise: *"Bakışım çok değişmedi ama bu derste baya bilgi öğrendim manevi yardım gibi mesela."* ifadesiyle uygulama sürecinin manevi yardım konusunda kendilerini bilinçlendirdiğini dile getirmişlerdir. Öğrencilerden üçü ise bu süreçte yardımseverlikle ilgili herkesin bir şekilde yardım edebileceği gibi farklı noktalarda bilgi edindiklerini belirtmişlerdir. Örneğin DG1Ö7: *"Eskiden sadece yardım yapabilecek birilerinin yardım yapabileceğini düşünüyordum. Şimdi ise herkesin yardım yapabileceğini düşünüyorum."* ifadesiyle uygulama öncesinden sonrasına yardım etmeyle ilgili değişen düşüncelerini dile getirmiştir. Son olarak bilişsel etkiler alt temasında uygulama sürecinin Özel Gereksinimlilere Yardım ve Sosyal Yardımlaşma temalarında bilgi edinmelerine imkân sağladığını ifade eden birer öğrenci olmuştur. DG1Ö3: *"Sivil toplum kuruluşlarına yardımın önemini öğrendim."* ifadesiyle DG1Ö23 ise: *"Engellilere karşı saygı duymamız gerektiğini öğrendim."* ifadesiyle bu doğrultudaki görüşlerini dile getirmişlerdir.

Öğrencilerin görüşleri incelendiğinde duyuşsal etkiler alt temasında beş kodun ortaya çıktığı görülmektedir. Bu alt temada en fazla dile getirilen görüş uygulama sürecinin yardım etme isteğini artırdığı yönünde olmuştur. Öğrenciler ele alınan konulardan ve oluşturdukları hikâyelerden etkilenerek kendilerinin de daha fazla yardım etmesi gerektiğini düşündüklerini ifade etmişlerdir. Örneğin DG1Ö5: *"Önce bu kadar çok yardım etmezken bu zamandan sonra daha çok yardım edeceğim. Yardım etme isteğimi artırdı."* ifadesiyle, DG1Ö20 ise: *"Yardımseverliğime olumlu etki etti benim. Mesela ben uzun zamandır yardım etmiyordum ama burada daha fazla yardım yapmam gerektiğini anladım."* ifadesiyle yardım etme isteklerinin arttığını vurgulamışlardır. Uygulama süreci sonrasında yardımseverliğin önemini daha iyi anladıklarını dile getiren öğrenciler de olmuştur. Örneğin DG1Ö13: *"Çok şey öğrendim hocam anlattığım gibi. Bir lira on lira da olsa yardım önemlidir. Bizim için önemsiz olsa da başkaları için çok önemli olabiliyor."* ifadesiyle yapılan en ufak bir yardımın dahi önemli olduğunu anladığını dile getirmiştir. DG1Ö22 de: *"Yardımseverliğin ne kadar önemli olduğunu öğrendik."* diyerek yardımın önemi noktasındaki görüşünü belirtmiştir.

DG 1 öğrencilerinden ikisi uygulama süreci sonrasında insanları daha iyi anlamaya başladığını yine iki öğrenci de yardımlaşmanın insanları mutlu ettiğini fark ettiğini vurgulamıştır. DG1Ö6: *"Karşımdaki kişiyi artık daha iyi anlıyorum eskisine göre."* ifadesiyle insanları daha iyi anladığını DG1Ö13 ise: *"Yardım edince insan huzur buluyor, mutlu oluyor ve bunu karşılıksız yapıyoruz. Çoğu kişi övülmek için yapıyor ama gizli yapınca zevkine varıyoruz."* ifadesiyle karşılık beklemeden yardım etmenin kendisini mutlu ettiğini dile getirmiştir. Son olarak öğrencilerden birisi uygulama süreci sonrasında insanlara karşı daha anlayışlı ve düşünceli davranmaya başladığını ifade etmiştir.

4.5.1.8. Uygulama Sürecinde Yaşanan Sorunlar

DG 1 öğrencilerinin uygulama sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgulara Tablo 4.44'te yer verilmiştir.

Tablo 4.44. *DG 1 Öğrencilerine Göre Uygulama Sürecinde Yaşanan Sorunlar*

Uygulama sürecinin tamamını düşündüğünde sana göre bu süreçte yaşadığımız sorunlar neler oldu?			
Alt Tema	**Kod**	**Öğrenci**	**F**
Teknik sorunlar	Bilgisayarların yavaş olması	DG1Ö1, DG1Ö3, DG1Ö6, DG1Ö8, DG1Ö10, DG1Ö13, DG1Ö16, DG1Ö22, DG1Ö24	9
	İnternet bağlantısından kaynaklı sorunlar	DG1Ö3, DG1Ö4, DG1Ö6, DG1Ö10, DG1Ö13, DG1Ö14, DG1Ö15, DG1Ö16, DG1Ö24	9
	Kullandığımız aracın İngilizce olması	DG1Ö4, DG1Ö5, DG1Ö13, DG1Ö17, DG1Ö21	5
	Kullandığımız araçta istediğim içerikleri oluşturamamak	DG1Ö10, DG1Ö15, DG1Ö21	3
Uygulama içeriğiyle ilgili sorunlar	Senaryo oluşturmak	DG1Ö1, DG1Ö2, DG1Ö3, DG1Ö5, DG1Ö12, DG1Ö14, DG1Ö15, DG1Ö16, DG1Ö17, DG1Ö18, DG1Ö19, DG1Ö22	12
	Zamanın kısıtlı olması	DG1Ö5, DG1Ö7, DG1Ö8, DG1Ö19, DG1Ö22	5
	Karakter tasarlamak	DG1Ö1, DG1Ö2, DG1Ö16, DG1Ö22	4
Sınıf iklimiyle ilgili sorunlar	Sınıf arkadaşlarımın rahatsız etmesi	DG1Ö8, DG1Ö19, DG1Ö11, DG1Ö14, DG1Ö23	5
	Sınıf arkadaşlarımın çok konuşması	DG1Ö2, DG1Ö3, DG1Ö6	3
Herhangi bir sorun yaşamadık		DG1Ö9, DG1Ö12, DG1Ö18, DG1Ö20	4

DG 1 öğrencilerinin görüşlerinden elde edilen bulgulardan hareketle uygulama sürecinde yaşanan sorunlar temasına ilişkin görüşler teknik sorunlar, uygulama içeriğiyle ilgili sorunlar ve sınıf iklimiyle ilgili sorunlar olmak üzere üç alt tema altında değerlendirilmiştir. Uygulama sürecinde ortaya çıkan teknik sorunlar alt teması altında dört kod ortaya çıkmıştır. Bu kodlardan bilgisayarların yavaş olması ve internet bağlantısından kaynaklı sorunlar en fazla dile getirilen iki kod olmuştur. DG1Ö3: *"Bilgisayarlardan da birkaç tanesi sorun çıkarmıştı*

geç açılmıştı. Bir de uygulamada bir değişiklik yaptığımızda hemen kaydediyor ve o arada vakit geçiyor biraz. Daha hızlı olsaydı daha iyi olurdu." ifadesiyle kullanılan bilgisayarların yavaş açılması ve hazırlanan çizgi romanların kaydedilmesi aşamalarında yavaş kalması gibi nedenlere dikkat çekmiştir. DG1Ö13 ise: *"Bazı bilgisayarların donmasından dolayı arkadaşlarımın bazıları öğretmen masasına oturmak zorunda kaldı. Ben de Yardımseverliğin Niteliklerini yaparken bilgisayarım yavaş olduğu için tam olarak yetiştiremedim."* ifadesiyle benzer duruma dikkat çekmiş ayrıca kullandığı bilgisayarın yavaş olmasından dolayı çizgi romanını yetiştiremediğini belirtmiştir. Bilgisayarların yavaş olmasının yanında internet bağlantısının kopması ve internetin yavaş olması gibi internet bağlantısından kaynaklı sorunlara vurgu yapan öğrenciler de olmuştur. Örneğin DG1Ö4: *"Bana göre bir sorun çıkmadı ama bir derste bilgisayarımın interneti gitmişti o sorun oldu."* ifadesiyle internet bağlatışındaki kopmaya, DG1Ö6: *"Aksaklıkların çok olmadığını düşünüyorum ama internetimiz biraz yavaştı."* ifadesiyle internetin yavaş olmasına dikkat çekmiştir.

Kullanılan çizgi roman oluşturma aracının İngilizce dilinde hizmet vermesini bir sorun olarak nitelendiren öğrenciler de olmuştur. Bazı öğrenciler aracın İngilizce olmasından dolayı istedikleri içerikleri oluşturamadıklarını ve arzu ettikleri objeleri bulmakta zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. Örneğin DG1Ö17: *"İngilizcesini bulurken zorlandım, Türkçe olsa daha iyi olurdu."* diyerek DG1Ö21 ise: *"İngilizce kelimelerin anlamlarını bulmada sorun yaşadım."* ifadesiyle kullanılan aracın İngilizce olmasından dolayı istedikleri içerikleri bulmakta ve oluşturmakta zorlandıklarını dile getirmiştir. Teknik sorunlar alt temasında ortaya çıkan son kod kullanılan araçta istenilen içerikleri oluşturamamak kodu olmuştur. Öğrenciler bu kod altında kullanılan araçta vücut hareketleri, arka plan tasarımı ve sahne tasarımı gibi noktalarda istediklerini bulamadıklarını ya da oluşturamadıklarını vurgulamışlardır. Örneğin DG1Ö10: *"Bir de Pixton'da bazı istediklerimiz tam olarak olmuyordu."* ifadesiyle istediği bazı içerikleri oluşturamadığını, DG1Ö15 ise: *"Çizgi roman oluştururken de istediğimiz resimleri bulamadık hareketleri tam olarak oluşturamadık."* ifadesiyle hem aradığı bazı resimleri bulamadığını hem de vücut hareketlerini oluşturamadığını dile getirmiştir.

Öğrenci görüşleri incelendiğinde uygulama içeriğiyle ilgili sorunlar alt temasında üç kodun ortaya çıktığı görülmektedir. Bu kodlar frekanslarına göre sırasıyla senaryo oluşturmak, zamanın kısıtlı olması ve karakter tasarlamak kodlarıdır. Görüşmeye katılan öğrencilerin yarısı senaryo oluşturmayı uygulama sürecinde ortaya çıkan bir sorun olarak nitelendirmiştir. Örneğin DG1Ö1: *"Konuyu bulmak bence. Bütün arkadaşlarımı da yorduğunu düşünüyorum. Ama*

konuyu bulduktan sonra gerisi kolay geldi. İlk başta birkaç konu arasında kadım. Onu seçmek zor geldi." ifadesiyle, DG1Ö12: *"Sürekli senaryo yazdığım hâlde beğenmeyip farklı senaryoya geçmem oldu."* ifadesiyle ve DG1Ö14: *"Hikâye oluştururken bazen konu bulamıyordum."* ifadesiyle bu doğrultuda görüş bildiren öğrencilerden olmuşlardır. Bu alt tema altında dile getirilen ikinci görüş uygulama sürecinde çizgi roman hazırlamak için ayrılan sürenin kısa olması görüşü olmuştur. Öğrenciler bir ders saati olarak planlanan sürenin daha fazla alması durumunda daha güzel ve başarılı çizgi romanlar hazırlayabileceklerini düşündüklerini ifade etmişlerdir. Örneğin DG1Ö5: *"Zamanın kısıtlı olması hocam. Zaman daha uzun olsaydı daha güzel yapabilirdik."* ifadesiyle DG1Ö22 ise: *"Bir de ben sınıfta dolanırken çoğu arkadaşım yüz hareketlerini çok kullanmıyordu. Ben yüz hatlarını da kullanmayı seviyorum. O yüzden zaman kısaydı bana göre."* ifadesiyle sürenin kısıtlı olduğunu ve kendilerine yetmediğini dile getirmişlerdir. Uygulama içeriğiyle ilgili sorunlar alt temasında ortaya çıkan kodlar altında dile getirilen görüşler incelendiğinde aslında senaryo oluşturma ve karakter tasarlama kodlarının bir uygulama sürecinde yaşanan bir sorun olmaktan çok öğrencilerin uygulama sürecinde yaşadıkları zorluklar ya da karşılaştıkları güçlükler olarak nitelendirilmesi daha doğru bir yaklaşım olacaktır.

Öğrenci görüşleri incelendiğinde sınıf iklimiyle ilgili sorunlar alt temasında iki kodun ortaya çıktığı görülmektedir. Öğrencilerden beşi sınıftaki arkadaşlarının bazı davranışlarından dolayı rahatsız olduklarını dile getirmişlerdir. Arkadaşlarının karakterlerini oluşturup dalga geçme, çizgi roman hazırlama aracından farklı bir uygulama açarak orada vakit geçirme, yüksek sesle müzik açma ve hazırladığı çizgi romanla arkadaşlarının dalga geçmesi gibi farklı sebeplerden dolayı rahatsız olduklarını dile getiren öğrenciler arkadaşları tarafından rahatsız edilmeyi uygulama sürecinde karşılaşılan bir sorun olarak nitelendirmişlerdir. Örneğin DG1Ö9: *"Bazı arkadaşlarımız bizim karakterimizi yaparak dalga geçiyorlardı. Siz dediniz zaten kızdınız ondan sonra bir daha da yapan olmadı."* ifadesiyle kendi karakteri ile dalga geçildiğini, DG1Ö11: *"Bazıları bilgisayarda müzik açıp zamanımızı kısıtlıyorlardı o yüzden çizgi romanı yetiştirmekte zorlandık."* ifadesiyle müzik açan arkadaşlarından rahatsız olduğu için çizgi romanını yetiştirmekte zorlandığını dile getirmiştir. DG1Ö23 ise: *"Sınıftaki arkadaşların bazıları interneti başka amaçlar için kullandılar."* ifadesiyle çizgi roman hazırlamayıp bilgisayarı farklı amaçlarla kullanan arkadaşlarından rahatsız olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerden üçü de arkadaşlarının sınıf içinde fazla ya da yüksek sesle konuşmalarından rahatsız olduğunu vurgulamıştır. Örneğin DG1Ö2: *"Derslerde çok fazla konuşuluyordu sorun olarak."* ifadesiyle, DG1Ö6 ise: *"Çok konuşma vardı. Bir kere hatta başım ağrımıştı o gün eve*

gittiğimde başım zonkluyordu." ifadesiyle bu doğrultuda görüş bildirmişlerdir. Son olarak görüşmeye katılan öğrencilerden dördü ise uygulama sürecinde kendileri için bir sorun olmadığını ve sürecin küçük aksaklıklar haricinde sorunsuz geçtiğini belirtmiştir.

4.5.1.9. Uygulama Sürecinin Tercih Edilme Durumu

Uygulama süreci sonunda DG 1 öğrencilerinden çizgi roman hazırlayarak yürütülen ve çizgi roman kullanılmadan yürütülen sosyal bilgiler dersleri arasında bir tercih yapmaları durumunda hangi ders sürecini tercih edeceklerini ve bu tercihin nedenlerini belirtmeleri istenmiştir. Öğrencilerin bu noktadaki tercihlerine ve bu tercihlerinin nedenlerine ilişkin bulgulara Tablo 4.45'te yer verilmiştir.

Tablo 4.45. *DG 1 Öğrencilerine Göre Uygulama Sürecinin Tercih Edilme Durumu*

Uygulama sürecinin tamamını düşündüğünde çizgi roman hazırladığımız sosyal bilgiler derslerini mi yoksa çizgi romanların kullanılmadığı sosyal bilgiler derslerini mi tercih edersin? Neden?			
Alt tema	**Kod**	**Öğrenci**	**F**
Çizgi roman hazırladığımız dersleri tercih ederim	Daha eğlenceli olduğu için	DG1Ö1, DG1Ö2, DG1Ö3, DG1Ö5, DG1Ö7, DG1Ö8, DG1Ö9, DG1Ö11, DG1Ö12, DG1Ö14, DG1Ö15, DG1Ö16, DG1Ö17, DG1Ö18	14
	Daha eğitici ve öğretici olduğu için	DG1Ö1, DG1Ö2, DG1Ö5, DG1Ö7, DG1Ö8, DG1Ö9, DG1Ö10, DG1Ö13, DG1Ö15, DG1Ö17, DG1Ö19, DG1Ö23	12
	Daha ilgi çekici olduğu için	DG1Ö3, DG1Ö4, DG1Ö7, DG1Ö9, DG1Ö13, DG1Ö22	6
	Yaratıcılığımı geliştirdiği için	DG1Ö4, DG1Ö10, DG1Ö12, DG1Ö16, DG1Ö20	5
	Dersler daha dolu geçtiği için	DG1Ö6, DG1Ö9, DG1Ö22, DG1Ö23, DG1Ö24	5
Çizgi romanların kullanılmadığı dersleri tercih ederim	Çizgi roman hazırlamak zor olduğu için	DG1Ö21	1

Tablo 4.45'e göre görüşmeye katılan 24 DG 1 öğrencisinden 23'ü çizgi roman hazırlanarak yürütülen dersleri çizgi romanlar kullanılmadan yürütülen derslere tercih edeceklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin çizgi romanlarla yürütülen dersleri tercih etme sebepleri incelendiğinde beş farklı kodun dile getirildiği görülmektedir. Çizgi roman hazırlanan derslerin çizgi romanların kullanılmadığı derslere göre daha eğlenceli olması görüşü bu alt temada en fazla dile getirilen görüş olmuştur. Örneğin DG1Ö11: *"Çizgi romanların olduğu dersleri tercih ederim. Çünkü çizgi roman hazırlamak eğlenceliydi."* ifadesiyle, DG1Ö14 ise: *"Çizgi romanları kullandığımız dersleri tercih ederim. Çünkü bu dersler bana gerçekten*

eğlenceli geldi, çizgi romanları hazırlamak, karakter oluşturmak." ifadesiyle çizgi romanlarla yürütülen derslerin daha eğlenceli olmasından dolayı bu dersleri tercih ettiklerini vurgulamışlardır.

DG 1 öğrencilerinin yarısı çizgi romanlarla yürütülen derslerin çizgi romanların kullanılmadığı derslere göre daha eğitici ve öğretici olmasından dolayı çizgi roman hazırlayarak yürütülen dersleri tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Öğrenciler bu konuda çizgi romanların bilgilerin akılda kalıcı olmasına, konuların anlaşılmasını kolaylaştırmasına ve derste öğrencilerin aktif olmasına katkı sağladığı gibi noktalara dikkat çekmiştir. Örneğin DG1Ö1: *"İkisi de çok güzel ama çizgi roman yaptığımız daha iyi bence. Çünkü çizgi roman yaptığımızda hem eğleniyoruz hem öğreniyoruz. Bir yaparak öğrenmek var işin içinde o da daha güzel geliyor bana."* ifadesiyle çizgi roman kullanılan derslerde daha aktif olduklarını, yaparak yaşayarak öğrenme imkânı bulduklarını ifade etmiştir. DG1Ö8 de: *"Çizgi romanları kullandığımız dersleri tercih ederi. Çünkü daha eğlenceli ve daha öğretici bana göre. Mesela bir şeyi uyguladığımızda daha çok dinlediğimizde daha az öğreniyoruz diye düşünüyorum ben."* diyerek bir konu hakkında çizgi roman üretmenin daha öğretici olduğunu vurgulamıştır. DG1Ö15 ise: *"Kullandığımız bence. Hem daha çok eğlenceli hem de daha çok şey bilgi öğreniyoruz. Hem yazıyoruz hem görüyoruz öyle daha mantıklı. Normal derste sadece dinleyerek ders işliyoruz. Çizgi roman olan derste hem yapıyoruz hem görüyoruz hem de dinliyoruz."* ifadesiyle çizgi roman oluşturdukları derslerde birden fazla duyunun süreçte aktif olduğunu, bu durumun da sadece dersi dinleyerek işlemeye göre daha öğretici olduğunu dile getirmiştir.

DG 1 öğrencilerinden altısı çizgi romanlarla yürütülen derslerin çizgi romanların kullanılmadığı derslere göre daha ilgi çekici olduğunu dile getirmiştir. Örneğin DG1Ö9: *"*Çizgi romanların olduğunu tercih ederim. Çünkü bu bana ayrı bir aktivite oluyor. Mesela çok sosyal dersine girdiğimizde böyle bunun kadar heyecanlanmıyoruz yani." diyerek bu derslerin kendisini heyecanlandırdığını vurgularken DG1Ö13 ise: *"Çizgi roman kullandığımız dersleri tercih ederim. Çünkü hocam çok iyiydi ve görsel anlatım daha çok işe yarıyor. Biz yeni kuşağız hocam. Yeni nesillerin çoğu telefon falan kullandığı için bu daha iyi oldu. Hem dersleri öğretiyor hem de ilgi çekiyor."* ifadesiyle kendilerini yeni nesil olarak tanımlamış ve bilgisayarlar üzerinden çizgi roman hazırlamanın görsellik açısından yeni nesle daha çok hitap ettiğini ve bu yüzden de bu içeriğe sahip derslerin diğer derslere göre daha ilgi çekici ve öğretici olduğunu vurgulamıştır. Öğrencilerden beşer kişi ise yaratıcılığı geliştirmesi ve derslerin içerik

olarak daha dolu geçmesinden dolayı çizgi romanlarla yürütülen dersleri çizgi romanların kullanılmadığı derslere tercih ettiklerini belirtmişlerdir. DG1Ö4: *"Çizgi roman olanı tercih ederim. Sonuçta çizgi roman yapıyoruz yaratıcılığımızı geliştiriyoruz, ilgimizi daha çok çekiyor."* ifadesiyle bu derslerin yaratıcılığı geliştirdiğine vurgu yaparken DG1Ö6: *"Çizgi roman olanları tercih ederim. Çizgi roman olmayanı da severim ama aktivite yaptığımız için güzel geliyor."* ifadesiyle bu derslerin içerik olarak daha dolu olduğunu dile getirmiştir. Son olarak çizgi romanların kullanılmadığı dersleri çizgi romanların kullanıldığı derslere tercih ettiğini dile getiren DG1Ö21: *"Kullanmadığımız dersleri seçerdim. Zordu çünkü hazırlaması çizgi romanları."* ifadesiyle bu tercihinin çizgi roman hazırlamanın zor olmasından kaynaklandığını belirtmiştir.

4.5.1.10. Uygulama Sürecine Yönelik Değişiklik Önerileri

DG 1 öğrencilerine, yürütülen uygulama sürecini kendilerinin planlaması durumunda uygulama sürecinde ne gibi değişiklikler yapacakları sorulmuştur. DG 1 öğrencilerinin uygulama sürecinde yapmak istedikleri değişikliklere ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgulara Tablo 4.46'da yer verilmiştir.

Tablo 4.46. *DG 1 Öğrencilerinin Uygulama Sürecine Yönelik Değişiklik Önerileri*

Uygulama sürecini yeniden planlayacak olsaydın neleri farklı yapardın?			
Alt tema	**Kod**	**Öğrenci**	**F**
İçeriğe yönelik değişiklik önerileri	Yardımseverlik dışında farklı konular seçerdim	DG1Ö3, DG1Ö15, DG1Ö22, DG1Ö24	4
	Yardımseverlikle ilgili farklı temalar belirlerdim	DG1Ö2, DG1Ö5, DG1Ö8	3
	Herkese ayrı konu verirdim	DG1Ö1	1
	Tek bir konuyu devam ettirirdim	DG1Ö11	1
Sürece yönelik değişiklik önerileri	Farklı bir çizgi roman hazırlama aracı kullanırdım	DG1Ö2, DG1Ö21	2
	Uygulama sürecine daha uzun süre ayırırdım	DG1Ö16, DG1Ö23	2
	Konular hakkında daha fazla örnek verirdim	DG1Ö1	1
	Sadece son hafta değerlendirme etkinliği kullanırdım	DG1Ö13	1
Herhangi bir değişiklik yapmazdım		DG1Ö4, DG1Ö6, DG1Ö7, DG1Ö9, DG1Ö10, DG1Ö12, DG1Ö14, DG1Ö17, DG1Ö18, DG1Ö19, DG1Ö20	11

Tablo 4.46 incelendiğinde DG 1 öğrencilerinin uygulama sürecine yönelik değişiklik önerilerinin, içeriğe ve sürece yönelik değişiklik önerileri olmak üzere iki alt tema altında değerlendirildiği görülmektedir. DG 1 öğrencilerinin içeriğe yönelik değişiklik önerileri alt temasına ilişkin görüşleri dört kod altında toplanmıştır. Öğrencilerden dördü değişiklik önerisi

olarak yardımseverlik dışında farklı konuları ele alabileceklerini belirtmişlerdir. Örneğin DG1Ö15: *"Bir şeyi değiştirmezdim ama birkaç değer daha ekleyebilirdim."* ifadesiyle, DG1Ö24 ise: *"Yardımseverliğin dışında farklı konular da seçerdim."* ifadesiyle yardımseverliğin yanında farklı değerlerin de ele alınabileceğini vurgulamışlardır. Öğrencilerden üçü ise farklı bir değer seçmek yerine yardımseverlikle ilgili süreçte ele alınan temaların dışında farklı temalar belirleyebileceklerini dile getirmişlerdir. Ancak bu temaların neler olabileceği konusunda fikir beyan etmemişlerdir. Örneğin DG1Ö8: *"Belki konu başlıklarını değiştirebilirdim. Onun dışında yaptıklarınız güzeldi."* diyerek bu doğrultudaki görüşünü belirtmiştir. İçeriğe yönelik değişiklik önerisi olarak her öğrenciye ayrı konu verme ve uygulama süreci boyunca tek bir konuyu devam ettirme görüşlerini dile getiren birer öğrenci olmuştur. DG1Ö1: *"Herkese ayrı ayrı konu vermeye çalışırdım. O da iyi olurdu aslında."* ifadesiyle her öğrenciye ayrı bir konu verebileceğini, DG1Ö11 ise: *"Konular her bir çizgi romanda birleşik olsun ayrı ayrı bölünmesin isterdim."* ifadesiyle her hafta farklı bir başlığı ele almaktansa uygulama sürecini bir başlık üzerinden yürütmek istediğini belirtmiştir.

DG 1 öğrencilerinin sürece yönelik değişiklik önerilerine ilişkin görüşleri dört kod altında değerlendirilmiştir. Ortaya çıkan bu kodlar incelendiğinde farklı bir çizgi roman hazırlama aracı kullanırdım ve uygulama sürecine daha uzun süre ayırırdım kodlarına yönelik ikişer öğrencinin görüş beyan ettiği görülmektedir. DG1Ö21: *"Türkçe olan bir uygulama kullanırdım."* ifadesiyle Türkçe dil desteği olan farklı bir çizgi roman oluşturma aracı kullanabileceğini dile getirmiştir. Öğrencinin bu görüşü dile getirmesinde süreçte kullanılan çizgi roman hazırlama aracının İngilizce olmasından dolayı kullanmakta zorluk yaşamasının etkili olduğunu söylemek mümkündür. DG1Ö23 ise: *"Zamanı biraz uzun tutabilirdim."* ifadesiyle uygulama süreci için daha uzun bir vakit ayırabileceğini vurgulamıştır. Sürece yönelik değişiklik önerisi olarak; ele alınan konular hakkında öğrencilere daha fazla örnek sunabileceğini ve uygulama sürecinde her haftasında öğrencilerin doldurduğu değerlendirme etkinliklerini sadece son hafta kullanacağını dile getiren birer öğrenci olmuştur.

İçeriğe ya da sürece yönelik herhangi bir değişiklik önerisinde bulunmayan 11 DG 1 öğrencisi, yürütülen uygulama sürecini beğendiklerini ve kendilerinin bu süreci planlaması durumunda mevcut şekliyle süreci yürütmek istediklerini dile getirmişlerdir. Örneğin DG1Ö9: *"Hocam ben de çok farklı yapmazdım, aynı yapardım sizinle. Çünkü siz en iyisini yapmışsınız."* ifadesiyle, DG1Ö17: *"Farklı yapacağım bir şey yok bence çok güzel yaptınız."* ifadesiyle,

DG1Ö20 ise: *"Bir şeyi farklı yapmazdım çok güzel geçti."* ifadesiyle bu doğrultudaki görüşlerini belirtmişlerdir.

DG 1'in uygulama sürecine ilişkin görüşlerinden elde edilen bulguların genel görünümü Şekil 4.12'de sunulmuştur.

Şekil 4.12. *DG 1'in Uygulama Sürecine İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Bulguların Genel Görünümü*

4.5.2. Deney Grubu 2'nin Uygulama Sürecine İlişkin Görüşleri

DG 2'nin uygulama sürecine ilişkin görüşlerinin incelenmesi sonucunda; "uygulama sürecine yönelik genel görüşler", "uygulama sürecinin beğenilen yönleri", "uygulama sürecinin beğenilmeyen yönleri", "uygulama sürecinde en çok beğenilen etkinlik", "uygulama sürecinde en az beğenilen etkinlik", "uygulama sürecinin katkıları", "uygulama sürecinin yardımseverliğe bakış üzerindeki etkisi", "uygulama sürecinde yaşanan sorunlar", "uygulama sürecinin tercih edilme durumu" ve "uygulama sürecine yönelik değişiklik önerileri" olmak üzere on tema ortaya çıkmıştır.

4.5.2.1. Uygulama Sürecine Yönelik Genel Görüşler

DG 2 öğrencilerinin uygulama sürecinin geneline yönelik görüşlerinin incelenmesi sonucunda elde edilen bulgulara Tablo 4.47'de yer verilmiştir.

Tablo 4.47. *DG 2'nin Uygulama Sürecinin Geneline İlişkin Görüşleri*

Uygulama sürecinin genelini düşündüğünde bu sürece yönelik neler hissettiğini anlatır mısın?			
Alt tema	**Kod**	**Öğrenci**	**F**
Uygulama süreciyle ilgili görüşler	Uygulama süreci hoşuma gitti	DG2Ö1, DG2Ö4, DG2Ö6, DG2Ö8, DG2Ö9, DG2Ö12, DG2Ö13, DG2Ö14, DG2Ö15, DG2Ö16, DG2Ö17, DG2Ö121	12
	Çizgi roman okumak hoşuma gitti	DG2Ö2, DG2Ö7, DG2Ö9, DG2Ö10, DG2Ö12, DG2Ö13, DG2Ö19, DG2Ö21	8
	Uygulama süreci eğlenceliydi	DG2Ö4, DG2Ö7, DG2Ö14, DG2Ö15, DG2Ö16, DG2Ö17	6
	Kendimi iyi/mutlu hissettim	DG2Ö1, DG2Ö5, DG2Ö18, DG2Ö20, DG2Ö22	5
	Uygulama süreci ilgi çekiciydi	DG2Ö8, DG2Ö9, DG2Ö12, DG2Ö13	4
	Derslerimize sizin girmenizden mutlu oldum	DG2Ö6	1
	Çizgi romanları sizin hazırlamanız hoşuma gitti	DG2Ö12	1
Yardımseverlikle ilgili görüşler	Yardımseverliği daha iyi öğrendim	DG2Ö7, DG2Ö9, DG2Ö10, DG2Ö11, DG2Ö14, DG2Ö16, DG2Ö17, DG2Ö20, DG2Ö21, DG2Ö22	10
	Yardımseverliği incelemek beni mutlu etti	DG2Ö3, DG2Ö18	2

Tablo 4.47. incelendiğinde DG 2 öğrencilerinin uygulama sürecinin geneline yönelik görüşlerinin uygulama süreciyle ilgili görüşler ve yardımseverlik değeriyle ilgili görüşler olmak üzere iki alt temada ele alındığı görülmektedir. Öğrencilerin uygulama süreciyle ilgili görüşleri

alt temasında en fazla dile getirdikleri görüş uygulama sürecinin hoşlarına gitmesi görüşü olmuştur. Görüşmeye katılan 22 öğrenciden 12'si bu doğrultuda görüş bildirmiştir. Buradan hareketle hazır çizgi romanların kullanıldığı uygulama sürecinin öğrenciler tarafından genel anlamda olumlu karşılandığı söylenebilir. Örneğin DG2Ö15: *"Eğlenceliydi, güzel dersler işledik, güzel çizgi romanlar okuduk."* ifadesiyle, DG2Ö21: *"Güzeldi dersler bence, hoşuma gitti. Kitap okumak sonra soru cevaplamak güzeldi."* ifadesiyle ve DG2Ö12 ise: *"Bazı kitaplarda üzüldüm etkiledi beni, bazı kitaplarda çok mutlu oldum. Bence dersler çok ilgi çekiciydi, çok hoşuma gitti."* ifadesiyle çizgi romanların kullanıldığı derslerin hoşlarına gittiğini belirtmişlerdir.

Çizgi roman okumak hoşuma gitti görüşü sürece yönelik öne çıkan diğer bir görüş olmuştur. Öğrenciler çizgi roman okumanın ilgi çekici olması, eğlenceli olması, okuyanı heyecanlandırması ve okuma isteğini artırması gibi açılardan hoşlarına gittiğini belirtmişlerdir. Örneğin DG2Ö2: *"Çizgi roman kullanmak güzeldi bence. Hatta ben normalde hiç kitap okuyan bir insan değildim ama bunlar olduktan sonra annem baya bir çizgi roman aldı bana."* diyerek gündelik yaşamında çok fazla kitap okumadığını ancak uygulama sürecinde okuduğu çizgi romanları çok sevdiği için annesinin kendisine farklı çizgi romanlar aldığını belirtmiştir. DG2Ö7: *"Valla hocam çizgi romanları okumak çok heyecanlıydı, maceraları dinlemek çok eğlenceliydi."* ifadesiyle çizgi roman okumanın kendisini heyecanlandırdığını ve eğlendirdiğini dile getirmiştir. DG2Ö19 ise: *"Çizgi romanları okumak çok zevkliydi. İlk çizgi romanı verdiğinizde ben çocukların çizdiği resimlere benzeyecek resimler sandım. Ama açıp görünce birden kafam karıştı çünkü o şekilde çizgi romanlar, mangalar oluyordu. Çok güzeldi kitaplar."* ifadesiyle uygulama sürecinde kullanılan çizgi romanların beklediğinden daha güzel olduğunu ve süreçte çizgi roman okumaktan zevk aldığını dile getirmiştir.

Görüşmeye katılan öğrencilerden altısı uygulama sürecinin eğlenceli olduğunu dile getirmişlerdir. Örneğin DG2Ö14: *"Hem eğlendim hem yeni şeyler öğrendim. Çok güzel geçti dersler."* Diyerek derslerin eğlenceli ve öğretici olduğunu vurgularken DG2Ö17: *"Dersler bence eğlenceliydi. Çünkü çizgi roman okuyorduk ve onunla ilgili sorular cevaplayınca güzel oluyordu."* ifadesiyle çizgi roman okumanın kendisi için eğlendirici olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerden dördü uygulama sürecinin kendilerini iyi/mutlu hissettirdiğini dile getirmişlerdir. Bu noktada görüş bildiren DG2Ö5: *"Yani mutlu hissettim, iyi hissettim. Çünkü çizgi romanlarda çok güzel mesajlar vardı."* diyerek çizgi romanların verdiği mesajların ve ele aldığı konuların kendisini mutlu ve iyi hissettirdiğini vurgulamıştır. Son olarak öğrencilerden

birisi uygulama sürecini yürüten araştırmacının derslere girmesinden dolayı mutlu olduğunu birisi ise çizgi romanların araştırmacı tarafından hazırlanmış olmasının hoşuna gittiğini dile getirmiştir. DG2Ö6: *"Siz geldiğiniz için mutlu oluyorum, siz gittiğiniz için üzülüyorum."* diyerek araştırmacıya yönelik görüşünü belirtmiş DG2Ö12 ise: *"Bence dersler çok ilgi çekiciydi, çok hoşuma gitti. Hikâyeleri sizin yazmış olmanız daha çok hoşuma gitti."* ifadesiyle materyallerin araştırmacı tarafından hazırlanmasından duyduğu memnuniyeti dile getirmiştir.

DG 2 öğrencileri tarafından dile getirilen yardımseverlikle ilgili görüşler incelendiğinde iki kodun ortaya çıktığı görülmektedir. Uygulama süreci sonunda yardımseverliği daha iyi öğrendiklerini dile getiren öğrencilerin görüşü bu alt temada öne çıkmıştır. Görüşmeye katılan 22 öğrenciden 10'u bu noktada görüş bildirmiştir. Örneğin DG2Ö11: *"Yardımseverliği daha iyi şekilde anladım ve insanlara yardım ederken birilerinin seni görüp tebrik etmesi için gördüğünde yardım ettiğin insanların üzüldüğünü, kötü hissettiğini öğrendim"* diyerek yardımseverliğin niteliklerinden olan yardımın gizli şekilde yapılması gerektiğini uygulama sürecinde öğrendiğini vurgulamıştır. Yine DG2Ö17: *"Ön yargının kötü bir şey olduğunu, bilmeden etmeden kimseyi suçlamamız gerektiğini, yardımlaşmanın önemini öğrendim."* Diyerek yalnızca yardımlaşmayla ilgili değil aynı zamanda insani ilişkiler noktasında da uygulama sürecinin kendisine katkı sağladığını belirtmiştir. DG2Ö21 de: *"Kitaplarda iyilikle alakalı güzel şeyler öğrendim. İyilikle ilgili ne yapabiliriz nasıl yapabiliriz öğrendim. Güzeldi dersler bence, hoşuma gitti."* ifadesiyle uygulama sürecinde yardımın nasıl yapılması gerektiğiyle ilgili bilgi sahibi olduğunu dile getirmiştir. Yardımseverlikle ilgili görüşler alt temasında ortaya çıkan diğer bir kod yardımseverliğin incelenmesinden dolayı mutluluk duymak olmuştur. DG2Ö18: *"Mutlu oldum, dersler hoşuma gitti yardımseverliği öğrendiğimiz için."* ifadesiyle bu doğrultuda görüş bildiren iki öğrenciden birisi olmuştur.

DG 2 öğrencilerinin sürecinin geneline yönelik hisleri genel olarak değerlendirildiğinde yardımseverlik değeriyle ilgili hazır çizgi romanların kullanıldığı uygulama sürecinin öğrenciler tarafından beğenildiği ve öğrencilerin büyük çoğunluğunun bu süreçten memnun kaldıkları anlaşılmaktadır. Uygulama sürecinin beğenilmesi, çizgi roman okumaktan hoşlanılması, uygulama sürecinin eğlenceli olarak nitelendirilmesi, sürecin öğrencileri iyi/mutlu hissettirmesi ve sürecin ilgi çekici olması gibi görüşler başta olmak üzere ortaya çıkan bütün kodlar öğrencilerin uygulama sürecine yönelik olumlu bakış açısına sahip olduklarını kanıtlar niteliktedir. Yine öğrenci görüşlerinden hareketle uygulama sürecinin yardımseverlik değerin anlaşılması ve öğrenilmesine de katkı sağladığını söylemek mümkündür.

Uygulama sürecinin geneline yönelik iki deney grubunun görüşleri karşılaştırıldığında her iki grupta yürütülen uygulama sürecinin öğrenciler tarafından beğenildiği ve her iki deneysel uygulamanın öğrencilerin yardımseverlik değerini anlama ve öğrenmelerine olumlu anlamda katkı sağladığı görülmektedir. Öğrencilerin çizgi roman hazırladıkları DG 1'de uygulama sürecinin bazı yönlerden zorlayıcı olduğu belirtilirken, DG 2'deki uygulama süreciyle ilgili bu tür bir zorluktan bahsedilmemiştir. Bu durum, iki grup arasındaki önemli bir fark olarak değerlendirilebilir. Bu bulgudan hareketle öğrencilerin dersin içeriğine yönelik materyal hazırlamada ya da bir senaryo fikri oluşturup bu fikri resim ve yazı bütünlüğünde görünür hâle getirmede zorlandıklarını söylemek mümkündür.

4.5.2.2. Uygulama Sürecinin Beğenilen Yönleri

DG 2 öğrencilerinin görüşleri doğrultusunda uygulama sürecinin beğenilen yönlerine ilişkin bulgulara Tablo 4.48'de yer verilmiştir.

Tablo 4.48. *DG 2 Tarafından Uygulama Sürecinin Beğenilen Yönleri*

Uygulama sürecinin hoşuna giden yönleri neler oldu?		
Kod	**Öğrenci**	**F**
Çizgi roman okumak	DG2Ö1, DG2Ö2, DG2Ö3, DG2Ö4, DG2Ö8, DG2Ö9, DG2Ö10, DG2Ö11, DG2Ö12, DG2Ö13, DG2Ö17, DG2Ö18, DG2Ö19, DG2Ö20, DG2Ö21, DG2Ö22	16
Çizgi romanların ele aldığı konular	DG2Ö5, DG2Ö6, DG2Ö7, DG2Ö9, DG2Ö11, DG2Ö15, DG2Ö16	7
Araştırmacının ders işleme biçimi	DG2Ö13, DG2Ö14, DG2Ö20, DG2Ö22	4
Değerlendirme etkinlikleri	DG2Ö8, DG2Ö17, DG2Ö21	3
Çizgi romanların gündelik yaşamımızı anlatması	DG2Ö14	1

DG 2 öğrencilerinin uygulama sürecinin beğendikleri yönlerine ilişkin görüşleri incelendiğinde beş kodun ortaya çıktığı görülmektedir. Bu beş kod içinde öğrenciler tarafından en fazla dile getirilen görüş çizgi roman okumaktan hoşlanma görüşü olmuştur. Görüşmeye katılan öğrencilerden 16'sı bu doğrultuda görüş bildirmiştir. DG2Ö4: *"Çizgi romanları okumak. Çizgi romanlar güzeldi ilgi çekti."* ifadesiyle çizgi roman okumaktan hoşlandığını belirtirken çizgi roman okumanın ilgi çekici olduğuna da değinmiştir. DGÖ10: *"Kitapları okumak hem eğlenceliydi hem de dersi öğreticiydi. O yüzden hoşuma gitti kitap okumak."* ifadesiyle çizgi romanların eğlenceli ve öğretici olduğunu bu yüzden de onları okumaktan hoşlandığını belirtmiştir. DG2Ö22 ise: *"Bir de çizgi romanları kullanmak. Çünkü çizgi roman*

kullanmayınca, ders dinleyince bir yerden sonra sıkılıyorum." diyerek çizgi romanların kullanılmadığı derslerin sıkıcı olduğunu vurgulamıştır.

Uygulama sürecinin beğenilen yönleri hakkında çizgi roman okuma kodundan sonra öğrenciler tarafından en fazla dile getirilen görüş çizgi romanların ele aldığı konular kodu olmuştur. Bu doğrultuda görüş bildiren DG2Ö5: *"Bütün çizgi romanlarda yardımseverliğin ön planda olması çok hoşuma gitti."* ifadesiyle çizgi romanların yardımseverlikle ilgili olmasından hoşlandığını dile getirirken DG2Ö16: *"Çizgi romanlardakilerin yaptığı yardımları içten yapması, onlarla vakit geçirmesi, onlar için çaba göstermesi gibi şeyler hoşuma gitti."* ifadesiyle çizgi romanlarda işlenen konuları beğendiğini vurgulamıştır. DG 2 öğrencilerinden dördü araştırmacının uygulama sürecini yürütme biçimini, dersi işleyişini ve kendileriyle olan iletişimini beğendiklerini dile getirmişlerdir. Örneğin DG2Ö22: *"Öğretmenimizin bize bağırmaması, kızmaması."* ifadesiyle araştırmacının kendileriyle kurduğu iletişimi beğendiğini vurgularken DG2Ö14 ise: *"Sizin ders anlatımınız hoşuma gitti."* ifadesiyle araştırmacının dersi işleme biçimini beğendiğini belirtmiştir. Yapılan görüşmelerde uygulama sürecinde kullanılan değerlendirme etkinliklerini beğendiklerini dile getiren öğrenciler de olmuştur. Örneğin DG2Ö17: *"Çizgi roman okumak ve onunla ilgili soru cevaplamak."* ifadesiyle ve DG2Ö21: *"Kitap okuduktan sonra doldurduğumuz etkinlikler de hoşuma gitti."* ifadesiyle bu doğrultuda görüş bildirmişlerdir. Son olarak DG 2 öğrencilerinden DG2Ö3: *"*Kitapların içindeki hikâyeler günlük hayatımızdan şeylerdi. O hoşuma gitti" ifadesiyle çizgi romanların gündelik yaşamlarından hikâyeler barındırmasından hoşlandığını dile getirmiştir.

DG 2 öğrencileri tarafından dile getirilen uygulama sürecinin beğenilen yönleri genel olarak incelendiğinde öğrencilerin büyük çoğunluğunun süreçte kullanılan çizgi romanları okumaktan hoşlandıkları görülmektedir. Bu çıkarımın uygulama sürecinin temelini oluşturan hazır çizgi romanlar aracılığıyla öğrencilerin yardımseverlik eğilimlerini olumlu anlamda geliştirme amacı açısından kıymetli olduğu düşünülmektedir. Öne çıkan bu görüşün yanında öğrenciler çizgi romanlarda ele alınan konulardan, araştırmacının uygulama sürecini yürütme biçiminden ve süreçte kullanılan değerlendirme etkinliklerinden hoşlandıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmacının süreci yönetme biçimine yönelik beğeni ifadeleri dışındaki görüşler genel anlamda uygulama sürecinin öğrenciler açısından olumlu karşılandığı ve öğrencilerin bu sürecin genelinden keyif aldıklarını göstermektedir.

4.5.2.3. Uygulama Sürecinin Beğenilmeyen Yönleri

DG 2 öğrencilerinin görüşleri doğrultusunda uygulama sürecinin beğenilmeyen yönlerine ilişkin bulgulara Tablo 4.49'da yer verilmiştir.

Tablo 4.49. *DG 2 Tarafından Uygulama Sürecinin Beğenilmeyen Yönleri*

Uygulama sürecinin hoşuna gitmeyen yönleri neler oldu?		
Kod	**Öğrenci**	**F**
Çizgi romanlardaki kötü karakterler	DG2Ö3, DG2Ö6, DG2Ö7, DG2Ö11, DG2Ö16, DG2Ö21	6
Değerlendirme etkinlikleri	DG2Ö1, DG2Ö19, DG2Ö22	3
Çizgi romanların kısa olması	DG2Ö4, DG2Ö12	2
Fazla çizgi roman okumak	DG2Ö17	1
Hoşuma gitmeyen bir şey olmadı	DG2Ö2, DG2Ö5, DG2Ö7, DG2Ö8, DG2Ö9, DG2Ö10, DG2Ö12, DG2Ö13, DG2Ö14, DG2Ö15, DG2Ö18, DG2Ö20	12

DG 2 öğrencilerinin uygulama sürecinin beğenmedikleri yönlerine ilişkin görüşleri incelendiğinde beş kodun ortaya çıktığı görülmektedir. Beğenilmeyen yönler arasında çizgi romanlardaki kötü karakterler ve onların davranışlarıyla ilgili görüşler öne çıkmıştır. Örneğin DG2Ö6: *"Köyde bir gece kitabında bir tane adam vardı Salih abi diye. Onun kimseye yardım etmemesi ama insanların ona yardım etmesi, penceredeki mucizedeki kötülük yapan çocuk hoşuma gitmedi."* ifadesiyle, DG2Ö7: *"Üçüncü kitapta bir tane karakter var ya kızıyor ona Mine'ye işte onun yaptığı pek hoşuma gitmedi, Salih Abi'nin her şeyi kendi başımıza yapmalıyız mantığı hoşuma gitmedi, bir de gösteriş, abartma için yardım yapan karakterler hoşuma gitmedi."* ifadesiyle, DG2Ö21 ise: *"Kitapta mesela Erol'un o engelli kıza kötü davranması, köydeki Salih'in insanlara yardım etmemesi."* ifadesiyle çizgi romanlardaki kötü karakterlerin davranışlarından hoşlanmadıklarını örnekleriyle birlikte dile getirmişlerdir.

Öğrencilerden üçü uygulama sürecinde kullanılan değerlendirme etkinliklerini doldurmaktan hoşlanmadıklarını ifade etmişlerdir. Örneğin DG2Ö1: *"Soruların hep aynı çıkması benim hoşuma gitmedi."* diyerek, DG2Ö22 ise: *"Dersleri beğendiniz mi beğenmediniz mi kâğıtları olmasaydı daha iyi olurdu bence."* diyerek bu doğrultuda görüş bildirmişlerdir. Uygulama sürecinin beğenilmeyen yönlerine ilişkin ortaya çıkan diğer kodlar çizgi romanların kısa olması ve fazla çizgi roman okumak kodları olmuştur. DG2Ö12: *"Sadece bu kitaplar hemen bitiyor sorulara geçiyoruz. Daha uzun olsa daha güzel olurdu."* ifadesiyle ve DG2Ö4: *"Çok kısaydı çizgi romanlar bence."* ifadesiyle süreçte kullanılan çizgi romanların kısa olduğunu ve bu durumun hoşlarına gitmediğini vurgulamışlardır. DG2Ö17 ise: *"İlk başlarda*

güzeldi ama sonuna doğru çok fazla kitap okuduk. Onun için sıkıldım biraz." diyerek uygulama süreci sonuna doğru çizgi roman okuma süresinin fazla olduğunu ve bu durumdan sıkıldığını dile getirmiştir. Son olarak görüşmeye katılan öğrencilerin yarısından fazlası uygulama sürecinde hoşuna gitmeyen bir şeyin olmadığını ifade etmişlerdir.

DG 2 öğrencilerinin uygulama sürecinde beğenmedikleri yönler incelendiğinde ortaya çıkan beş koddan üçünün sürece yönelik eleştiri kapsamında değerlendirilebileceği görülmektedir. Bu kodlar değerlendirme etkinlikleri, çizgi romanların kısa olması ve fazla çizgi roman okuma kodlarıdır. Öğrenciler tarafından bu noktada en fazla dile getirilen görüş süreçte beğenilmeyen bir yönün olmaması görüşü olmuştur ki bu da uygulama süreci açısından olumlu bir bulgudur. En fazla dile getirilen ikinci görüş çizgi romanlardaki kötü karakterlerin sergilediği davranışlar olmuştur. Bu görüşteki öğrencilerin ifadeleri incelendiğinde öğrencilerin uygulama sürecini değil kötü karakter davranışlarını beğenmedikleri anlaşılmaktadır ki bu da uygulama süreci açısından beklenen ve istenen bir durumdur.

Uygulama sürecinin beğenilmeyen yönlerine ilişkin her iki grubun verdikleri yanıtlar incelendiğinde hem dile getirilen kod sayısı hem de bunların frekansları açısından DG 1 öğrencilerinin DG 2 öğrencilerine göre beğenmedikleri yönlerin daha fazla olduğu görülmektedir. DG 1 öğrencilerinin uygulama sürecinde kullanılan teknolojik altyapı, çizgi roman hazırlama aracı ve çizgi roman hazırlık sürecinin kendilerini zorlaması gibi başlıklardaki hoşnutsuzlukları iki grup arasındaki farklılığın temel nedenlerindendir.

4.5.2.4. Uygulama Sürecinde En Çok Beğenilen Etkinlikler

DG 2 öğrencilerinin uygulama sürecinde en çok beğendikleri etkinliklere ilişkin görüşlerinin incelenmesi sonucunda ortaya çıkan bulgulara Tablo 4.50'de yer verilmiştir.

Tablo 4.50. *DG 2 Tarafından Uygulama Sürecinde En Çok Beğenilen Etkinlikler*

Uygulama sürecinde en çok hangi etkinliği ya da etkinlikleri beğendin?		
Kod	**Öğrenci**	**F**
Sosyal yardımlaşma ve yardımlaşma kuruluşları	DG2Ö1, DG2Ö6, DG2Ö10, DG2Ö11, DG2Ö15, DG2Ö18, DG2Ö19, DG2Ö22	8
Yardımseverliğin nitelikleri	DG2Ö2, DG2Ö5, DG2Ö9, DG2Ö16, DG2Ö17, DG2Ö20	6
Özel gereksinimlilere yardım	DG2Ö3, DG2Ö9, DG2Ö14, DG2Ö17, DG2Ö20	5
Değerlendirme etkinlikleri	DG2Ö5, DG2Ö7, DG2Ö8, DG2Ö21	4
Arkadaşlara ve yakınlara yardım	DG2Ö4, DG2Ö13	2

Uygulama sürecinde en çok hangi etkinliği ya da etkinlikleri beğendin?		
Manevi yardım	DG2Ö12	1

DG 2 öğrencilerinin uygulama sürecinde en çok beğendikleri etkinlikler incelendiğinde en fazla dile getirilen görüşün Sosyal Yardımlaşma ve Yardımlaşma Kuruluşları etkinliği hakkında olduğu görülmektedir. DG2Ö11: *"Çizgi romanlar içinde de*: *"Köyde Bir Gece" olandı. Birbirlerine yardım ettikleri için insanlara karşı kibirli davranan kendini beğenmiş bir kişinin kendisinin yardıma ihtiyacı olunca insanlar bir araya gelip ona yardım etmişlerdi."* ifadesiyle DG2Ö15 ise: *"Köyde bir gece kitabını çok sevdim. Oradaki insanlar çok yardımseverdi. Ön yargılı bir insana bile yardım ettiler."* ifadesiyle bu doğrultuda görüş bildiren sekiz öğrenci arasında yer almaktadır. DG 2 öğrencilerinden altısı en beğendikleri etkinliğin Yardımseverliğin Nitelikleri olduğunu belirtmişlerdir. DG2Ö16: *"Gerçek yardımseverleri çok beğendim. Yardımın içten gelerek yapılması, sosyal medyada paylaşmamaları, onları kırmamaya özen göstermeleri hoşuma gitti."* ifadesiyle DG2Ö2 ise: *"Gerçek yardımseverlikte depremzedeye iki kişi yardım ederken reklam yapmıştı. Sonra hatalarını anlamışlardı o çok hoşuma gitti."* ifadesiyle konuyla ilgili çizgi romanlardan örnekler vererek görüşlerini dile getirmişlerdir. En beğendikleri etkinliğin Özel Gereksinimlilere Yardım olduğu noktasında görüş bildiren beş öğrenci bulunmaktadır. DG2Ö3: *"Penceredeki mucize kitabını sevdim. Engelli bir kıza yardım ediyorlardı çünkü."* ifadesiyle bu doğrultuda görüş bildiren öğrencilerdendir. Öğrencilerden ikisi Arkadaşlara ve Yakınlara Yardım etkinliğinin, birisi ise Manevi Yardım etkinliğinin en beğendikleri etkinlik olduğu noktasında görüş bildirmişlerdir. DG2Ö12: *"Dert ortağı olanda üzülmüştüm o etkilemişti beni. En sevdiğim o oldu galiba. İçlerinden en iyisi oydu bence. Hem ilk kitabı okuduktan sonra diğer kitabın da çıkacak olması çok heyecanlandırdı beni."* ifadesiyle Manevi Yardım etkinliğinin kendisini çok etkilediğini vurgulamıştır. Son olarak öğrencilerden dördü en beğendikleri etkinlik olarak ele alınan temaları tercih etmek yerine çizgi romanların sonrasında sonlarında kullanılan değerlendirme etkinliklerini dile getirmeyi tercih etmişlerdir. Örneğin DG2Ö7: *"Hocam yazmak hoşuma gitti. Çünkü böyle içimizden gelenleri nehre akıtır gibi yazmak hoşuma gitti."* ifadesiyle değerlendirme etkinliklerinde duygu ve düşüncelerini ifade etmenin hoşuna gittiğini vurgulamıştır.

DG 2 öğrencilerinin uygulama sürecinde en çok beğendikleri etkinlikler incelendiğinde uygulama sürecinde ele alınan her bir başlığın en az bir öğrenci tarafından en beğenilen etkinlik olarak nitelendirildiği görülmektedir. Uygulama sürecinde ele alınan her bir başlığın en az bir öğrenci tarafından beğenilmesi ele alınan etkinliklerin çeşitliliği ve kapsayıcılığı hakkında

olumlu bir işaret olarak gösterilebilir. Bununla birlikte bu durum etkinliklerin öğrencilerin çeşitli ilgi alanlarına ve ihtiyaçlarına hitap ettiği şeklinde de yorumlanabilir.

En beğenilen etkinlik temasında iki grup tarafından dile getirilen görüşler incelendiğinde her iki grupta da uygulama sürecinde ele alınan bütün temalara yönelik değerlendirmelerin yer aldığı görülmektedir. Bu durum uygulama sürecinin her iki grup açısından da kapsayıcı bir yapıya sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ortaya çıkan görüşler incelendiğinde DG 1 öğrencileri genellikle çizgi roman hazırlamakta daha başarılı oldukları etkinlikleri en beğendikleri etkinlik olarak nitelendirme eğiliminde olmuşlardır. DG 2 öğrencileri ise okudukları çizgi romanlardan kendilerini en çok etkileyen ya da kendilerini en çok yansıtan çizgi romanları en beğendikleri etkinlik olarak nitelendirme yoluna gitmişlerdir. Dolayısıyla en beğenilen etkinliğin seçiminde genel olarak DG 1 öğrencilerinin çizgi roman hazırlama sürecini, DG 2 öğrencilerinin ise okudukları çizgi romanların içeriğini dikkate aldıklarını söylemek mümkündür.

4.5.2.5. Uygulama Sürecinde En Az Beğenilen Etkinlikler

DG 2 öğrencilerinin uygulama sürecinde en az beğendikleri etkinliklere ilişkin görüşlerinin incelenmesi sonucunda ortaya çıkan bulgulara Tablo 4.51'de yer verilmiştir.

Tablo 4.51. *DG 2 Tarafından Uygulama Sürecinde En Az Beğenilen Etkinlikler*

Uygulama sürecinde en az beğendiğin etkinlik hangisiydi?		
Kod	**Öğrenci**	**F**
Çizgi romanlardaki kötü karakterlerin davranışları	DG2Ö1, DG2Ö11, DG2Ö16, DG2Ö20	4
Değerlendirme etkinlikleri	DG2Ö4, DG2Ö13, DG2Ö15, DG2Ö19	4
Beğenmediğim etkinlik olmadı	DG2Ö2, DG2Ö3, DG2Ö5, DG2Ö6, DG2Ö7, DG2Ö8, DG2Ö9, DG2Ö10, DG2Ö12, DG2Ö14, DG2Ö17, DG2Ö18, DG2Ö21, DG2Ö22	14

DG 2 öğrencilerinin uygulama sürecinde en az beğendikleri etkinlikler temasında üç kodun ortaya çıktığı görülmektedir. Görüşmeye katılan öğrencilerden dördü okudukları çizgi romanlardaki kötü karakterleri ve onların davranışlarını en az beğendikleri etkinlik olarak göstermeyi tercih etmiştir. Örneğin DG2Ö1: *"Yılmaz vardı Köyde Bir Gece'de o karakteri sevmedim. Kötü bir karakterdi."* ifadesiyle ve DG2Ö16: *"Penceredeki Mucizedeki Erol'un zorbalık yapması hoşuma gitmedi."* ifadesiyle bu doğrultuda görüş bildirmişlerdir. DG 2 öğrencilerinden yine dördü değerlendirme etkinliklerinin uygulama sürecinde en az beğendikleri etkinlik olduğunu dile getirmişlerdir. DG2Ö4: *"Çizgi romanlardan sonra*

doldurduğumuz etkinlik kâğıtları." ifadesiyle ve DG2Ö13: *"Çizgi romanlardan sonraki soru kâğıtlarını sevmedim."* ifadesiyle değerlendirme etkinliklerini doldurmaktan hoşlanmadıklarını belirtmişlerdir. Son olarak DG 2 öğrencilerinin yarısından fazlası kendilerine en az beğendikleri etkinliğin hangisi olduğu sorulmasına rağmen beğenmedikleri herhangi bir etkinliğin olmadığını ifade etmişlerdir. Örneğin DG2Ö6: *"Hoşuma gitmeyen bir şey yoktu aslında hepsi çok güzeldi."* ifadesiyle, DG2Ö9 ise: *"Hiç olmadı, hepsi çok güzeldi."* ifadesiyle bu noktada görüş bildiren öğrenciler arasında yer almaktadır.

DG 2 öğrencilerinin en az beğendiğiniz etkinlik hangisiydi sorusuna verdikleri yanıtlar genel olarak değerlendirildiğinde beğenmediğim etkinlik olmadı yanıtının diğer yanıtların tamamından daha fazla dile getirildiği görülmektedir. Bu durum uygulama sürecinin öğrenciler tarafından genel anlamda beğenildiği şeklinde yorumlanabilir. Öğrenciler en az beğendikleri etkinlikler arasında kötü karakterler ve onların davranışlarını göstermişlerdir. Bu koda ilişkin görüşler incelendiğinde öğrencilerin uygulama sürecindeki bir etkinliğe değil, etkinliğin amacına ulaşabilmesi için bilinçli olarak çizgi romanlarda yer verilen kötü karakterlere yönelik hoşnutsuzluklarını dile getirdikleri anlaşılmaktadır. Dolayısıyla bu kodun temelde uygulama sürecine yönelik bir eleştiri olmadığını söylemek mümkündür.

En az beğenilen etkinlik temasında iki deney grubu tarafından verilen yanıtlar genel olarak değerlendirildiğinde her iki grupta da uygulama sürecinde beğenmediğim etkinlik olmadı görüşünün diğer kodlara göre daha fazla dile getirildiği görülmektedir. Bu çıkarım iki grupta yürütülen uygulama sürecinin öğrenciler tarafından olumlu karşılandığını göstermektedir. Bunun yanında beğenmediği etkinliğin olmadığını ifade eden öğrenci sayısı DG 2'de DG 1'e göre daha fazla olmuştur. Her iki grupta ortaya çıkan kodlar karşılaştırıldığında değerlendirme etkinlikleri kodunun iki grupta da en az beğenilen etkinlikler arasında yer alan tek kod olduğu görülmektedir. Değerlendirme etkinliklerini doldurmakta zorlanma ve her hafta aynı soruları içeren yansıtıcı öğrenci günlüklerini doldurmaktan sıkılma gibi nedenler bu kodun iki grup tarafından da dile getirilmesinde etkili olmuştur. Son olarak DG 1'de öğrenciler beğenmedikleri etkinlikleri belirlerken çizgi roman hazırlamakta zorlandıkları etkinlikleri en az beğendikleri etkinlik olarak nitelendirirken DG 2 öğrencileri okudukları çizgi romanlardaki kötü karakterleri en az beğendikleri etkinlik olarak nitelendirmişlerdir.

4.5.2.6. Uygulama Sürecinin Katkıları

DG 2 öğrencilerinin uygulama sürecinin kendilerine sağladığı katkılara ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgulara Tablo 4.52'de yer verilmiştir.

Tablo 4.52. *DG 2 Öğrencilerine Göre Uygulama Sürecinin Kendilerine Sağladığı Katkılar*

Uygulama sürecinin sana sağladığı katkılar neler oldu?			
Alt tema	**Kod**	**Öğrenci**	**F**
Bilgi	Ders konularını daha iyi anlamamı sağladı	DG2Ö1, DG2Ö5, DG2Ö6, DG2Ö10, DG2Ö22	5
	Çizgi romanın ne olduğunu öğrendim	DG2Ö2	1
	Çizgi romanların öğretici olabildiğini öğrendim	DG2Ö22	1
Beceri	Okuma hızımı geliştirdi	DG2Ö2, DG2Ö3, DG2Ö8, DG2Ö11, DG2Ö13, DG2Ö16	6
	Hayal gücümü geliştirdi	DG2Ö3	1
	Çizim yeteneğimi geliştirdi	DG2Ö13	1
	Eleştirel düşünme becerimi geliştirdi	DG2Ö15	1
	Empati becerimi geliştirdi	DG2Ö20	1
Değer	Yardımseverliği daha iyi anlamamı sağladı	DG2Ö1, DG2Ö2, DG2Ö3, DG2Ö4, DG2Ö7, DG2Ö8, DG2Ö9, DG2Ö10, DG2Ö11, DG2Ö17, DG2Ö20, DG2Ö21	12
	Yardımseverlik konusunda daha bilinçli olmamı sağladı	DG2Ö2, DG2Ö5, DG2Ö7, DG2Ö12, DG2Ö16	5
	Yardım etme sıklığımı artırdı	DG2Ö1, DG2Ö4, DG2Ö6, DG2Ö7, DG2Ö21	5
Tutum	Önyargılardan kurtulmama katkı sağladı	DG2Ö15, DG2Ö17	2
	Daha iyi bir insan olmama katkı sağladı	DG2Ö18, DG2Ö21	2
	Kitap okuma isteğimi artırdı	DG2Ö14, DG2Ö18	2
	Kendimi mutlu hissetmemi sağladı	DG2Ö1	1
	İnsanlara karşı sevecen olmamı sağladı	DG2Ö7	1
	Derse olan ilgimi artırdı	DG2Ö9	1

DG 2 öğrencilerinin görüşlerinden elde edilen bulgulardan hareketle uygulama sürecinin katkıları temasına ilişkin görüşler bilgi, beceri, değer ve tutum olmak üzere dört alt tema altında değerlendirilmiştir. Öğrenci görüşlerinden hareketle bilgi alt temasında üç kodun ortaya çıktığı görülmektedir. Bu kodlardan en sık dile getirileni ise uygulama sürecinin ders konularını daha iyi anlamaya katkı sağladığı yönünde olmuştur. Öğrenciler derslerde ele alınan sadaka taşı, önyargı ve imece gibi konuları çizgi romanlar sayesinde daha iyi anladıklarını vurgulamışlardır. Örneğin DG2Ö1: *"Sadaka taşlarını bilmiyordum onu öğrendim."* ifadesiyle DG2Ö5: *"Mesela önyargıyı ve kalıp yargıyı öğrendim."* ifadesiyle DG2Ö10 ise: *"Yeni şeyler öğrenmemi sağladı. Mesela imecenin hep birlikte yardım etme anlamına geldiği gibi."*

ifadesiyle bu doğrultuda görüş bildirmiştir. Bilgi alt temasında dile getirilen diğer iki kod çizgi romanın ne olduğunu ve çizgi romanların öğretici olabileceğini öğrenme kodları olmuştur. DG2Ö2: *"Ben normalde çizgi roman diye bir şey bilmiyordum. Hem çizgi romanları öğrendim hem de nasıl yardım etmemiz gerektiğini."* ifadesiyle çizgi romanın ne olduğunu öğrendiğini belirtmiştir. DG2Ö22 ise: *"Çizgi romanlardan bir şey öğrenebileceğimi öğrendim."* ifadesiyle çizgi romanların öğretici olabileceğini anladığını dile getirmiştir.

Öğrencilerin beceri alt temasında dile getirdikleri görüşler beş kod altında incelenmiştir. Bu alt tema altında öğrenciler en fazla uygulama sürecinin kitap okuma becerilerini artırdığını ifade etmişlerdir. Örneğin DG2Ö13: *"Daha hızlı okumaya başladım."* ifadesiyle, DG2Ö16 ise: *"Kitap okumam daha güzel olmaya başladı. Hep kitap okumaya çalışıyorum."* ifadesiyle çizgi romanların kitap okuma becerilerinin gelişimine katkı sağladığını belirtmişlerdir. Bu alt tema altında dile getirilen diğer görüşler uygulama sürecinin hayal gücünü geliştirmeye, çizim yeteneğini geliştirmeye, eleştirel düşünme becerisine ve empati becerisine katkı sağladığı noktalarında olmuştur. DG2Ö13: *"Çizim yeteneğim gelişti. Zaten güzel çiziyordum ama daha da gelişti."* diyerek çizim yeteneğinin çizgi romanlar sayesinde geliştiğini belirtmiştir. Uygulama sürecinde öğrencilerden çizim yapmaları talep edilmemiş olsa da çizgi romanları DG2Ö13 gibi çizime meraklı ve bu konuda becerili öğrencileri çizim konusunda teşvik ettiği görülmektedir. DG2Ö15: *"Her şeye tek bir bakış açısıyla bakmamam gerektiğini öğrendim."* ifadesiyle uygulama sürecinin eleştirel düşünme becerisine katkı sağladığını dile getirmiştir. Manevi Yardım başlığında olduğu gibi bazı çizgi romanlarda işlenen konu olayları farklı kişilerin bakış açılarına göre ele almakta ya da olaylar aslında başta göründüğünden farklı

Öğrencilerin değer alt temasında dile getirdikleri görüşler üç kod altında ele alınmıştır. Bu kodlar incelendiğinde yardımseverliği daha iyi anladım kodunun diğer alt temalar da dahil olmak üzere uygulama sürecinin katkıları teması altında DG 2 öğrencileri tarafından en sık tekrar edilen görüş olduğu görülmektedir. Görüşmeye katılan 22 öğrenciden 12'si bu doğrultuda görüş bildirmiştir. Öğrenciler uygulama sürecinin yardımseverliğin ne olduğu, yardımın nasıl yapılması gerektiği, yardım ederken nelere dikkat edilmesi gerektiği ve yardımın çeşitleri gibi alt temalarda yardımseverliği daha iyi anlamalarına katkı sağladığını dile getirmişleridir. Uygulama sürecinin yardımseverlik değerine ilişkin bakış üzerindeki etkisi bir sonraki başlıkta detaylıca değerlendirileceği için burada birkaç öğrenci görüşünü sunmak yeterli olacaktır. Örneğin DG2Ö11: *"Bir insana yardım ettiğimizde onun üzülüp üzülmediğine dikkat etmemiz gerektiğini, yardım ederken üzmeden yardım yapmamız gerektiğini öğrendim."*

İfadesiyle Yardımseverliğin Nitelikleri başlığına atıf yaparak uygulama sürecinin kendisine katkısını dile getirmiştir. DG2Ö21 ise: *"İyilik yönümüzü nasıl açığa çıkartabiliriz, yardım nasıl karşılıksız olabilir, nasıl yapılmaz gibi şeyler öğrendim."* ifadesiyle yardım ederken nelere dikkat edilmesi gerektiğine ilişkin bilgi edindiğini dile getirmiştir.

Değer alt teması altında ortaya çıkan ikinci kod uygulama sürecinin yardımseverlik konusunda daha bilinçli olmaya katkı sağladığı yönünde olmuştur. Bu kod altında bir önceki koddan farklı olarak yardımseverliğe ilişkin bilgi boyutunun ötesine geçen ifadelere yer verilmiştir. Örneğin DG2Ö16: *"Ben bazı yardımları içimden gelmeyerek yapardım ama artık içimden gelerek yapıyorum."* ifadesiyle uygulama süreci sonrasında yardım ederken daha bilinçli ve içinden gelerek davrandığını dile getirmiştir. Bu alt temada ortaya çıkan son kod uygulama sürecinin yardım etme sıklığını arttırmaya katkı sağlaması yönünde olmuştur. Örneğin DG2Ö1: *"Yardımseverliğimizi daha çok artırdı. Önceden de yardım ediyordum ama daha çok geliştiğimi düşünüyorum."* ifadesiyle uygulama sürecinin yardım etme sıklığını artırmaya katkı sağladığını vurgulamıştır.

DG 2 öğrencilerinin tutum alt temasında dile getirdikleri görüşler altı kod altında incelenmiştir. DG 2 öğrencilerinden ikişer kişi uygulama sürecinin önyargılardan kurtulmaya, daha iyi birisi olmaya ve kitap okuma isteğini artırmaya katkı sağladığını dile getirmişlerdir. DG2Ö15: *"Ön yargılı olmanın zararlarını öğrendim. Ön yargılı olmamalıyız, anlayışlı ve yardımsever olmalıyız."* ifadesiyle önyargı hakkında süreçte bilgi edindiğini ve bu sürecin önyargılardan kurtulabilmek adına faydalı olduğunu belirtmiştir. DG2Ö18: *"Bir hata yapıp, kötü bir şey yaptıysam iyi olmaya çalışmalıyım. Beni iyiliğe doğru götürdü bu dersler. Ayrıca kitap okuma isteğimi artırdı. Okumaya başladığımda dalıyorum."* ifadesiyle uygulama sürecinin kendisini iyi olmaya yönlendirdiğini ve kitap okuma isteğini artırdığını dile getirmiştir. Bu kodların yanında uygulama sürecinin kendini mutlu hissetmeye, insanlara karşı sevecen olmaya ve derse olan ilgiyi artırmaya katkı sağladığını dile getiren birer öğrenci olmuştur. Örneğin DG2Ö9: *"Derse karşı ilgimi gerçekten artırdı, sevdim yani. Devam etmesini de isterdim açıkçası."* diyerek çizgi romanlarla yürütülen uygulama sürecinin hoşuna gittiğini, derse olan ilgisini artırdığını ve bu sürecin devam etmesini istediğini belirtmiştir.

Uygulama sürecinin katkıları konusunda her iki deney grubundan elde edilen veriler incelendiğinde DG 1 öğrencileri tarafından dile getirilen kodların DG 2 öğrencileri tarafından dile getirilen kodlardan daha olduğu görülmektedir. DG 1'de dört alt tema altındaki 15 kodun toplam frekansı 97 olurken DG 2'de yine dört alt tema altındaki 17 kodun toplam frekansı 48

olmuştur. Elde edilen veriler incelendiğinde iki grup arasında ortaya çıkan bu farklılıkta bilgi ve beceri alt temalarının etkisinin oldukça fazla olduğu görülmektedir. Örneğin bilgi alt teması altındaki İngilizce ve Türkçe dil becerilerini geliştirme ile beceri alt temasındaki bilgisayar kullanma becerisi, yaratıcılık becerisi ve çizgi roman hazırlamayı öğrenme gibi kodlar yalnızca DG 1 öğrencileri tarafından dile getirilmiştir. Değer ve tutum alt temalarına ilişkin frekans değerleri incelendiğinde ise bilgi ve beceri alt temalarına göre daha dengeli bir dağılımın ortaya çıktığı görülmektedir. Bu bilgilerden hareketle öğrencilerin çizgi roman hazırladığı uygulama sürecinin hazır çizgi romanların kullanıldığı uygulama sürecine göre bilgi ve beceri alt temaları başta olmak üzere öğrencilere katkısının daha fazla olduğunu söylemek mümkündür.

4.5.2.7. Uygulama Sürecinin Yardımseverliğe Bakış Üzerindeki Etkisi

DG 2 öğrencilerinden elde edilen verilerin analizi sonucunda uygulama sürecinin yardımseverliğe bakış üzerindeki etkisine ilişkin bulgulara Tablo 4.53'te yer verilmiştir.

Tablo 4.53. *DG 2 Öğrencilerine Göre Uygulama Sürecinin Yardımseverliğe Bakış Üzerindeki Etkisi*

Çizgi roman kullanarak yürüttüğümüz uygulama süreci yardımseverliğe bakışını nasıl etkiledi?			
Alt Tema	**Kod**	**Öğrenci**	**F**
Bilişsel	Yardımseverliğin nitelikleri hakkında bilgi edindim	DG2Ö2, DG2Ö3, DG2Ö4, DG2Ö6, DG2Ö7, DG2Ö9, DG2Ö10, DG2Ö11, DG2Ö12, DG2Ö14, DG2Ö15, DG2Ö16, DG2Ö17, DG2Ö21, DG2Ö22	15
	Sosyal yardımlaşma hakkında bilgi edindim	DG2Ö5, DG2Ö10, DG2Ö22	3
	Yardımseverliğin çeşitleri hakkında bilgi edindim	DG2Ö3, DG2Ö22	2
	Diğer	DG2Ö18	1
	Bildiklerimi tekrar ettim	DG2Ö3	1
Duyuşsal	Yardım etme isteğim arttı	DG2Ö1, DG2Ö6, DG2Ö7, DG2Ö9, DG2Ö10, DG2Ö11, DG2Ö14, DG2Ö20	8
	İnsanlara karşı daha anlayışlı davranmaya başladım	DG2Ö4, DG2Ö8, DG2Ö12, DG2Ö15, DG2Ö19, DG2Ö20, DG2Ö21	7
	Yardımseverliğin önemini anladım	DG2Ö5, DG2Ö10	2
	İnsanlara yardım etmenin güzel olduğunu gördüm	DG2Ö8	1

DG 2 öğrencilerinin görüşlerinden elde edilen bulgulardan hareketle uygulama sürecinin yardımseverliğe bakış üzerindeki etkisi temasına ilişkin görüşler bilişsel ve duyuşsal olmak üzere iki alt tema altında değerlendirilmiştir. Öğrenci görüşlerinden hareketle bilişsel etkiler alt temasında beş kodun ortaya çıktığı görülmektedir. Görüşmeye katılan 22 öğrenciden 15'i uygulama süreci sonrasında yardımseverliğin nitelikleri hakkında bilgi sahibi olduklarını

ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda görüş bildiren öğrenciler yardımseverliğin gizli, karşılıksız, gönüllü ve karşıdakini incitmeden yapılması gerektiği gibi yardımseverliğin nitelikleri hakkında uygulama sürecinde bilgi edindiklerini belirtmişlerdir. DG2Ö6: *"Gerçekten yardımseverliği öğrendik, önyargı olmamalı karşılıksız yapılması gerekiyor."* ifadesiyle yardımın karşılıksız ve önyargılı davranmadan yapılması gerektiğini öğrendiğini dile getirmiştir. DG2Ö12 ise: *"Bir yardım yaptım diyelim ama sosyal medyada paylaştım evet yardım yapıyoruz diye mesela. Bu gösteriş amaçlı bence. Daha çok şöyle olabilir kumbaralar var mesela oraya atabiliriz yardımı. Böylece mahcup olmaz kimse. Yardımseverliğin nasıl yapılması gerektiğini bana daha iyi gösterdi."* ifadesiyle yardımın rencide etmeden ve gizli yapılması gerektiği gibi özelliklerine dikkat çekmiştir. DG2Ö16: *"Ben bazı yardımları içimden gelmeyerek yapardım ama artık içimden gelerek yapıyorum."* ifadesiyle uygulama öncesinde bazen gönülsüzce yardım ettiğini ancak uygulama sürecinin bu yanlışını düzetmesine katkı sunduğunu dile getirmiştir.

DG 2 öğrencilerinden üçü uygulama sürecinin sosyal yardımlaşma konusunda kendisini bilinçlendirdiğini ifade etmiştir. DG2Ö12: *"İmeceyi bilmiyordum onu öğrendim."* ifadesiyle imece kavramından hareketle sosyal yardımla ilgili bilgi edindiğini belirtmiştir. Öğrencilerden ikisi yardımseverliğin çeşitleri hakkında bilgi edindiklerini ifade etmişlerdir. Örneğin DG2Ö3: *"Manevi yardımın önemini öğrendim."* ifadesiyle manevi yardımın önemi hakkında bilgi sahibi olduğunu ifade etmiştir. DG2Ö13 ise uygulama sürecinde yeni bilgiler edinmediğini bu karşın var olan bilgilerini tekrar ederek pekiştirdiğini: *"Çok bir şey değişmedi bildiklerimi tekrar etmiş oldum."* ifadesiyle dile getirmiştir.

Öğrencilerin görüşleri incelendiğinde duyuşsal etkiler alt temasında dört kodun ortaya çıktığı görülmektedir. Bu alt temada en fazla dile getirilen görüş uygulama sürecinin yardım etme isteğini artırdığı yönünde olmuştur. Öğrenciler okudukları çizgi romanlarda ele alınan konuların ve çizgi roman karakterlerinin kendilerini yardım etmeye yönlendirdiğini dile getirmişlerdir. Örneğin DG2Ö7: *"Mesela birden ona kadar önce kendime dört puan veriyorsam şimdi altı puan veriyorum. Geliştirdi yardımseverliğimi yani."* ifadesiyle, DG2Ö9: *"Artırdı yardımseverliğimi. Buradakileri okuyunca ben de daha çok yardım etmek istedim açıkçası."* İfadesiyle, DG2Ö11 ise: *"Mesela ben çizgi roman okuyana kadar daha az yardım yapıyordum, sıklıkla yapmıyordum. Ama bunları öğrendikten sonra sıklıkla yapıyorum."* ifadesiyle okuduğu çizgi romanların yardım etme isteklerinin arttığını vurgulamışlardır.

DG 2 öğrencilerinden yedisi uygulama süreci sonrasında insanlara karşı daha anlayışlı ve düşünceli davranmaya başladığını ifade etmiştir. DG2Ö12: *"Kültürel unsurları öğrendim. Bir arkadaşımız varsa çok konuşmayan onunla da arada konuşabiliriz sohbet edebiliriz belki sorunları vardır diye."* ifadesiyle, DG2Ö20 ise: *"Empatiyi öğrendim, kötülük etmemeyi öğrendim mesela Egemen gibi [sınıftaki sessiz bir öğrenci] birisine."* ifadesiyle insanlara karşı davranışlarında anlayışlı olmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Uygulama süreci sonrasında yardımseverliğin önemini daha iyi anladıklarını dile getiren öğrenciler de olmuştur. Örneğin DG2Ö5: *"Çok büyük etkiledi. Mesela yardımseverliğe çok önem vermeye başladım."* ifadesiyle yardımseverliğe verdiği önemin arttığını dile getirmiştir. Son olarak öğrencilerden DG2Ö8: *"Güzel etkiledi. İnsanlara yardım etmenin her zaman güzel bir şey olduğunu gördüm."* ifadesiyle uygulama süreci sonrasında insanlara yardım etmenin güzel bir duygu olduğunu fark ettiğini dile getirmiştir.

Uygulama sürecinin yardımseverliğe bakış üzerindeki etkisine yönelik iki farklı deney grubundan elde edilen veriler incelendiğinde iki grup tarafından dile getirilen kodlar ve bunların frekanslarının birbiriyle benzer nitelikte ve nicelikte olduğu görülmektedir. Her iki grup da uygulama sürecinin öncelikle Yardımseverliğin Nitelikleri konusunda kendilerini bilinçlendirdiğini vurgulamışlardır. Bunun yanında yardım etme isteğini arttırma kodu da her iki grup tarafından diğer birçok koda göre daha sık dile getirilmiştir. Bu bilgilerden hareketle her iki deneysel uygulamanın bilişsel ve duyuşsal bağlamda öğrencilerin yardımseverliğe yönelik bakışı üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu söylemek mümkündür.

4.5.2.8. Uygulama Sürecinde Yaşanan Sorunlar

DG 2 öğrencilerinin uygulama sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgulara Tablo 4.54'te yer verilmiştir.

Tablo 4.54. *DG 2 Öğrencilerine Göre Uygulama Sürecinde Yaşanan Sorunlar*

Uygulama sürecinin tamamını düşündüğünde sana göre bu süreçte yaşadığımız sorunlar neler oldu?			
Alt tema	**Kod**	**Öğrenci**	**F**
Sınıf iklimiyle ilgili sorunlar	Sınıf arkadaşlarımın rahatsız etmesi	DG2Ö6, DG2Ö9, DG2Ö10, DG2Ö16, DG2Ö19, DG2Ö21	7
	Sınıf arkadaşlarımın çok konuşması	DG2Ö13, DG2Ö14, DG2Ö15, DG2Ö22	4
Uygulama içeriğiyle ilgili sorunlar	Kitap dağıtımının kargaşaya neden olması	DG2Ö17	1
	Çizgi romandaki yazım yanlışı	DG2Ö12	1

Uygulama sürecinin tamamını düşündüğünde sana göre bu süreçte yaşadığımız sorunlar neler oldu?		
Herhangi bir sorun yaşamadık	DG1Ö1, DG1Ö2, DG1Ö3, DG1Ö4, DG2Ö5, DG2Ö7, DG2Ö8, DG2Ö11, DG2Ö18, DG2Ö20	10

DG 2 öğrencilerinin görüşlerinden elde edilen bulgulardan hareketle uygulama sürecinde yaşanan sorunlar temasına ilişkin görüşler sınıf iklimiyle ilgili sorunlar ve uygulama içeriğiyle ilgili sorunlar olmak üzere iki alt tema altında değerlendirilmiştir. Uygulama sürecinde ortaya çıkan sınıf iklimiyle ilgili sorunlar alt teması altında iki kod yer almaktadır. Öğrencilerden yedisi sınıftaki arkadaşlarının bazı davranışlarından dolayı rahatsız olduklarını dile getirmişlerdir. Öğrenciler arkadaşlarının şımarık davranması ve dersi kaynatma gibi farklı davranışlarından dolayı rahatsız olduklarını dile getirmişler ve bu davranışları uygulama süreci açısından bir sorun olarak nitelendirmişlerdir. Örneğin DG2Ö6: *"Çınar çok şımarık davrandı hocam. Zaten normal hayatta da öyle o."* ifadesiyle arkadaşının davranışlarını şımarık bulmuş ve bu durumun kendisini rahatsız ettiğini ifade etmiştir. DG2Ö9: *"Bazı arkadaşlar dersi kaynatmaya çalıştı ama onun dışında bir sorun olmadı."* ifadesiyle dersi kaynatmaya çalışan arkadaşlarının olduğunu ve bu durumun da bir sorun olduğunu vurgulamıştır. Öğrencilerden dördü ise arkadaşlarının fazla ya da yüksek sesle konuşmasını uygulama sürecinin işleyişi açısından bir sorun olarak değerlendirmiştir. Örneğin DG2Ö13: *"Arkadaşlarım çok bağırıyordu."* ifadesiyle, DG2Ö15: *"Sınıfın çizgi roman okurken ses çıkarmaları, kâğıda cevap yazarken dikkatimi bozmaları."* ifadesiyle, DG2Ö21 ise: *"Mesela siz kızmadığınız için arkadaşlar fazla abartmaya başladı, bağırmaya başladı."* ifadesiyle, yüksek sesle ya da bağırarak konuşan arkadaşlarından rahatsız olduğunu dile getirmiştir.

Öğrenci görüşleri incelendiğinde uygulama içeriğiyle ilgili sorunlar alt temasında iki kodun ortaya çıktığı bu kodların da birer öğrenci tarafından dile getirildiği görülmektedir. DG2Ö12: *"Birkaç tanesi yanlış yazılan kelimeye takılmışlardı ama bence bu durum o kadar takılacak bir şey değildi."* ifadesiyle kullanılan çizgi romanlardan birinde yazım yanlışı olan bir kelimenin yer aldığını dile getirmiş ve bazı arkadaşlarının bu kelimeye takıldığını ifade etmiştir. DG2Ö17 ise: *"Herkes kitapları soruları ben dağıtayım diye kavgaya girdi."* ifadesiyle çizgi romanların ve değerlendirme etkinliklerinin sınıfa dağıtılması esnasında sınıf arkadaşlarının kitapları dağıtmak için kargaşa oluşturduğuna vurgu yapmıştır. Son olarak görüşmeye katılan DG 2 öğrencilerinden onu uygulama sürecinde herhangi bir sorunla karşılaşmadıklarını ifade etmişlerdir.

Uygulama sürecinde yaşanan sorunlar temasına ait her iki gruptan elde edilen veriler karşılaştırıldığında uygulama sürecinde DG 1 öğrencilerinin DG 2 öğrencilerine göre daha fazla sorunla karşılaştıkları görülmektedir. İki grup arasındaki bu farklılaşmanın daha çok DG 1'de yürütülen uygulama sürecinin içeriğinden kaynaklandığını söylemek mümkündür. Bilgisayar, internet ve çizgi roman oluşturma aracı kaynaklı teknik sorunlar DG 1'de öne çıkarken uygulama sürecinde bilgisayar ya da internetin kullanılmadığı DG 2'de bu sorunlar doğal olarak dile getirilmemiştir. Bu farklılaşmanın yanında her iki grupta da sınıf iklimiyle ilgili dile getirilen sorunların ortak olduğu görülmektedir. DG 1 öğrencilerinden bazıları tarafından dile getirilen çizgi roman hazırlamak için ayrılan sürenin kısa olduğu görüşü uygulama sürecinin iyileştirilebilmesi adına dikkate değer niteliktedir. Son olarak yine DG 1 öğrencileri tarafından dile getirilen senaryo oluşturma ve karakter tasarlama gibi sorunların aslında uygulama sürecinde karşılaşılan bir sorun olmadığı buna karşın bu iki unsurun daha çok uygulama sürecinde öğrencilerin yaşadıkları zorluklar ya da karşılaştıkları güçlükler arasında nitelendirilmesi gerektiğini söylemek mümkündür.

4.5.2.9. Uygulama Sürecinin Tercih Edilme Durumu

Uygulama süreci sonunda DG 2 öğrencilerinden çizgi roman okuyarak yürütülen ve çizgi roman kullanılmadan yürütülen sosyal bilgiler dersleri arasında bir tercih yapmaları durumunda hangi ders sürecini tercih edeceklerini ve bu tercihin nedenlerini belirtmeleri istenmiştir. Öğrencilerin bu noktadaki tercihlerine ve bu tercihlerinin nedenlerine ilişkin bulgulara Tablo 4.55'te yer verilmiştir.

Tablo 4.55. *DG 2 Öğrencilerine Göre Uygulama Sürecinin Tercih Edilme Durumu*

Uygulama sürecinin tamamını düşündüğünde çizgi roman okuduğumuz sosyal bilgiler derslerini mi yoksa çizgi romanların kullanılmadığı sosyal bilgiler derslerini mi tercih edersin? Neden?			
Alt tema	**Kod**	**Öğrenci**	**F**
Çizgi roman okuduğumuz dersleri tercih ederim	Daha eğlenceli olduğu için	DG2Ö2, DG2Ö6, DG2Ö10, DG2Ö14, DG2Ö15, DG2Ö16, DG2Ö17, DG2Ö18, DG2Ö19, DG2Ö20	10
	Daha eğitici ve öğretici olduğu için	DG2Ö2, DG2Ö4, DG2Ö10, DG2Ö11, DG2Ö12, DG2Ö16, DG2Ö17, DG2Ö21, DG2Ö22	9
	Daha ilgi çekici olduğu için	DG2Ö3, DG2Ö5, DG2Ö7, DG2Ö8, DG2Ö9, DG2Ö12, DG2Ö14, DG2Ö21, DG2Ö22	9
	Okumamı geliştirdiği için	DG2Ö3, DG2Ö11	2
	Duygusal olarak katkı sağladığı için	DG2Ö5, DG2Ö21	2
	Dersler daha dolu geçtiği için	DG2Ö13	1
	Çizgi roman okumak mutlu ettiği için	DG2Ö18	1

Uygulama sürecinin tamamını düşündüğünde çizgi roman okuduğumuz sosyal bilgiler derslerini mi yoksa çizgi romanların kullanılmadığı sosyal bilgiler derslerini mi tercih edersin? Neden?			
Çizgi romanların kullanılmadığı dersleri tercih ederim	Konularda daha fazla ilerlediğimiz için	DG2Ö1	1

Tablo 4.55'e göre görüşmeye katılan 22 DG 2 öğrencisinden 21'i çizgi roman okuyarak yürütülen dersleri çizgi romanlar kullanılmadan yürütülen derslere tercih edeceklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin çizgi romanlarla yürütülen dersleri tercih etme sebepleri incelendiğinde yedi farklı kodun dile getirildiği görülmektedir. Çizgi roman okunan derslerin çizgi romanların kullanılmadığı derslere göre daha eğlenceli olması görüşü bu alt temada en fazla dile getirilen görüş olmuştur. Örneğin DG2Ö6: *"Çizgi roman olan ders daha güzeldi bence. Çünkü daha eğlenceli geçiyor bence dersimiz. Bir şey okuduğumuz yaptığımız için öğrendiğimiz için"* ifadesiyle, DG2Ö15: *"Çizgi romanla daha iyi. Çünkü direk ders olarak anlatınca sıkıcı oluyor ama çizgi romanlar eğlenceli hâle getiriyor."* ifadesiyle DG2Ö19 ise: *"Bence çizgi romanlı olan daha güzel ve zevkliydi. Çizgi roman kullandığımız dersler şu anki dersimizden daha eğlenceliydi. Şimdi sadece kitaptan bir şeyler okuyoruz."* ifadesiyle çizgi romanlarla yürütülen derslerin daha eğlenceli olmasından dolayı bu dersleri tercih ettiklerini vurgulamışlardır.

DG 2 öğrencilerinden dokuzu çizgi romanlarla yürütülen derslerin çizgi romanların kullanılmadığı derslere göre daha eğitici ve öğretici olmasından dolayı çizgi roman okuyarak dersleri tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Öğrenciler bu konuda çizgi romanların bilgilerin akılda kalıcı olmasına ve konuların anlaşılmasını kolaylaştırmasına katkı sağladığı gibi noktalara dikkat çekmiştir. Örneğin DG2Ö11: *"Çizgi romanların olduğunu isterim. Bence kitap okumamızı geliştiriyor hem de dersi daha kolay bir şekilde anlıyoruz, aklımızda kalıyor."* ifadesiyle bu derslerde öğrendiklerinin akılda kalıcı olduğuna vurgu yaparken DG2Ö21: *"Çizgi romanların kullanıldığı dersleri tercih ederim. İyiliğimizi falan artırıyor çünkü. Normal derste fazla anlamayız bunu mesela bu çizgi romanlar daha iyi öğretiyor okuduğumuz için daha çok ilgimizi çekiyor."* ifadesiyle çizgi romanlarla ele alınan konuları daha iyi öğrendiğini dile getirmiştir.

DG 2 öğrencilerinden yine dokuzu, çizgi romanlarla yürütülen derslerin çizgi romanların kullanılmadığı derslere göre daha ilgi çekici olduğunu dile getirmiştir. Örneğin, DG2Ö9: *"Çizgi roman kullandığımız dersler daha hoşuma gidiyor, daha güzel geliyor. Derse*

ilgimi artırıyor diyebilirim yani." diyerek bu derslerin hoşuna gittiğini ve ilgisini çektiğini vurgularken, DG2Ö7: *"Ben çizgi roman çok okumuyordum. Hayatımda sadece bir defa Küçük Prens okumuştum. Sonra bunları okudukça çizgi roman sevmeye başladım. Çizgi romanlı olan dersi tercih ederim yani hem yardımlaşma vardı hem de ilgimi çekti."* ifadesiyle bu süreçte çizgi roman okumayı sevmeye başladığını ve çizgi romanların derse olan ilgisini artırdığını vurgulamıştır. Öğrencilerden ikişer kişi, okuma becerisini geliştirmesi ve duygusal anlamda katkı sağlamasından dolayı çizgi romanlarla yürütülen dersleri, çizgi romanların kullanılmadığı derslere tercih ettiklerini belirtmişlerdir. DG2Ö11: *"Çizgi romanların olduğunu isterim. Bence kitap okumamızı geliştiriyor hem de dersi daha kolay bir şekilde anlıyoruz, aklımızda kalıyor."* ifadesiyle çizgi romanların okuma becerisine katkı sağladığını dile getirirken, DG2Ö5: *"Çizgi romanların kullanıldığı dersleri. Dersten daha iyiler, duygumuzu geliştiriyor. O yüzden istiyorum."* ifadesiyle çizgi romanların duygusal anlamda gelişime katkı sağladığını belirtmiştir. DG 2 öğrencilerinden birisi, çizgi romanlarla yürütülen derslerin daha dolu geçmesinden dolayı, birisi ise bu derslerin kendisini mutlu etmesinden dolayı çizgi romanlarla yürütülen dersleri tercih ettiğini dile getirmiştir. Bu öğrencilerden DG2Ö13: *"Çizgi romanların olduğu dersleri. Zaman daha dolu, güzel ve çabuk geçiyor."* ifadesiyle derslerin içerik olarak daha dolu geçtiğine, DG2Ö18 ise: *"Çizgi roman kullandığımızı isterim çünkü mutlu oluyorum."* ifadesiyle çizgi roman okuduğu derslerin kendisini mutlu ettiğine vurgu yapmıştır. Son olarak DG 2'de çizgi romanların kullanılmadığı dersleri, çizgi romanların kullanıldığı derslere tercih ettiğini dile getiren bir öğrenci bulunmaktadır. DG2Ö1: *"Çizgi roman olmayan dersleri tercih ederim. Çünkü daha çok ilerlediğimizi düşünüyorum."* ifadesiyle çizgi roman kullanılmadan yürütülen derslerde akademik anlamda daha hızlı bir ilerleme kaydettiklerini vurgulamıştır.

Uygulama sürecinin tercih edilme durumlarına ilişkin her iki gruptan elde edilen veriler genel olarak değerlendirildiğinde hem çizgi roman hazırlanarak hem de çizgi roman okunarak yürütülen iki farklı uygulama sürecinin öğrencilerin büyük çoğunluğu tarafından çizgi roman kullanılmadan yürütülen derslere karşı tercih edildiği görülmektedir. Çizgi romanlarla yürütülen derslerin daha eğlenceli, daha eğitici ve öğretici ve daha ilgi çekici olması gibi unsurlar her iki grup tarafından da bu tercihin öne çıkan nedenleri arasında gösterilmiştir.

4.5.2.10. Uygulama Sürecine Yönelik Değişiklik Önerileri

DG 2 öğrencilerine, yürütülen uygulama sürecini kendilerinin planlaması durumunda uygulama sürecinde ne gibi değişiklikler yapacakları sorulmuştur. DG 2 öğrencilerinin

uygulama sürecinde yapmak istedikleri değişikliklere ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgulara Tablo 4.56'da yer verilmiştir.

Tablo 4.56. *DG 2 Öğrencilerinin Uygulama Sürecine Yönelik Değişiklik Önerileri*

Uygulama sürecini yeniden planlayacak olsaydın neleri farklı yapardın?			
Alt tema	**Kod**	**Öğrenci**	**F**
Sürece yönelik değişiklik önerileri	Çizgi romanları daha uzun yapardım	DG2Ö3, DG2Ö10, DG2Ö15, DG2Ö16	4
	Öğrencilere konuyla ilgili resim yaptırırdım	DG2Ö6	1
	Değerlendirme etkinliklerine ekleme yapardım	DG2Ö7	1
	Çizgi romanları daha büyük sayfalara bastırırdım	DG2Ö21	1
	Değerlendirme etkinliği kullanmazdım	DG2Ö22	1
	Çizimleri daha iyi yaptırırdım	DG2Ö13	1
İçeriğe yönelik değişiklik önerileri	Yardımseverlik dışında farklı konular seçerdim	DG2Ö4, DG2Ö5, DG2Ö8	3
	Kötü karakter kullanmazdım	DG2Ö11, DG2Ö18	2
	Daha fazla olumsuz davranış eklerdim	DG2Ö19	1
Herhangi bir değişiklik yapmazdım		DG2Ö1, DG2Ö2, DG2Ö9, DG2Ö12, DG2Ö14, DG2Ö17, DG2Ö20	7

Tablo 4.56. incelendiğinde DG 2 öğrencilerinin uygulama sürecine yönelik değişiklik önerilerinin, sürece ve içeriğe yönelik değişiklik önerileri olmak üzere iki alt tema altında değerlendirildiği görülmektedir. DG 2 öğrencilerinin sürece yönelik değişiklik önerileri alt temasına ilişkin görüşleri altı kod altında toplanmıştır. Öğrencilerden dördü değişiklik önerisi olarak çizgi romanları daha uzun yapacaklarını ya da daha fazla çizgi roman kitapçığı kullanacaklarını ifade etmiştir. Örneğin DG2Ö15: *"Seçmeli bir sosyal bilgiler dersi olsaydı beş tane değil de 15 tane çizgi roman kullanırdım."* ifadesiyle, DG2Ö16 ise: *"Biraz daha kitap çıkarırdım, daha fazla kitap olurdu."* ifadesiyle süreci daha uzun çizgi romanlarla yürütmek istediklerini vurgulamışlardır. Görüşmeye katılan öğrencilerinden DG2Ö6: *"Belki bir tane de boş kâğıt verip o konuyla ilgili ne düşündüğünüzün resmini çizin derdim."* ifadesiyle değişiklik önerisi olarak ele alınan konuyla ilgili çizim yaptırabileceğini vurgularken, DG2Ö7: *"Etkinlik kâğıtlarında bu hikâyenin en sevdiğimiz, en sevmediğiniz kısımlarını yazın derdim hocam."* ifadesiyle değerlendirme etkinliklerine ekleme yapabileceğini belirtmiştir. DG2Ö22 ise DG2Ö7'nin aksine: *"Dersleri beğendiniz mi beğenmediniz mi kâğıtları olmasaydı daha iyi olurdu bence."* ifadesiyle süreci değerlendirme etkinliklerini kullanmadan yürütmek istediğini vurgulamıştır. Değişiklik önerisi olarak çizgi romanları daha büyük sayfalara bastıracağını ve çizgi romanları daha iyi bir çizere çizdireceğini ifade eden birer öğrenci olmuştur. DG2Ö21: *"Biraz sayfaları büyütürdüm çizgi romanların."* ifadesiyle daha büyük sayfalara baskı

yaptıracağını, DG2Ö6 ise: *"Çizgi romanın çizimlerini daha iyi çizen bir kuzenim var ona çizdiririrdim."* ifadesiyle çizimleri daha iyi yaptıracağını belirtmiştir.

DG 2 öğrencilerinin içeriğe yönelik değişiklik önerilerine ilişkin görüşleri üç kod altında değerlendirilmiştir. Öğrencilerden üçü değişiklik önerisi olarak yardımseverlik dışında farklı konuları ele alabileceklerini belirtmişlerdir. Örneğin DG2Ö5: *"Bir de hepsinde yardımseverlik var bazı kitaplara başka değerler eklerdim."* ifadesiyle yardımseverliğin dışında farklı değerleri de sürece dahil etmek istediğini dile getirmiştir. DG 2 öğrencilerinden ikisi ise süreci kendilerinin planlaması durumunda çizgi romanlarda kötü karakterlere yer vermeyeceklerini belirtmişlerdir. DG2Ö11: *"Kötü karakter yapmazdım. Başka da bir şey değiştirmezdim güzel oldu."* ifadesiyle çizgi romanlarda kötü karakter kullanmak istemediğini vurgulamıştır. İçeriğe yönelik değişiklik önerileri alt temasında dile getirilen son görüş çizgi romanlara daha fazla olumsuzluk eklemeye yönelik olmuştur. DG2Ö19 bu noktadaki görüşünü: *"Konusu hep olumlu gitti, her zaman çocuklar hep örnek oldu. Bilmiyorum bazı şeyler kaçamak falan yapmaları lazım. Çocuk gibi değil ki bunlar hiç. Bazı hareketleri yapmacık gibi geldi o yüzden. Çok fazla olumlu olmuş bence. Ben yapsaydım bunu değiştirirdim."* ifadeleriyle çizgi romanları fazlasıyla didaktik bulduğunu dile getirirken, çizgi romanların içinde daha fazla olumsuzluğun olması gerektiğine inandığını vurgulamıştır.

Sürece ya da içeriğe yönelik herhangi bir değişiklik önerisinde bulunmayan yedi DG 2 öğrencisi, yürütülen uygulama sürecini beğendiklerini ve kendilerinin bu süreci planlaması durumunda mevcut şekliyle süreci yürütmek istediklerini dile getirmişlerdir. Örneğin DG2Ö2: *"Bence gayet güzel olmuş, bir değişiklik yapmazdım."* ifadesiyle, DG2Ö9: *"Farklı bir şey yapmazdım aynı şekilde devam ederdim."* ifadesiyle, DG2Ö20 ise: *"Hiçbir şeyi farklı yapmazdım güzeldi."* ifadesiyle bu doğrultudaki görüşlerini belirtmişlerdir.

Her iki grup tarafından dile getirilen uygulama sürecine yönelik değişiklik önerileri genel olarak değerlendirildiğinde DG 1'in içeriğe yönelik değişiklik önerilerin sürece yönelik değişiklik önerilerinden daha fazla olduğu, buna karşın DG 2'nin sürece yönelik değişiklik önerilerin içeriğe yönelik değişiklik önerilerinden daha fazla olduğunu söylemek mümkündür. Yardımseverlik dışında farklı konular seçerdim kodu her iki grup tarafından dile getirilen tek değişiklik önerisi olmuştur. Bu kod aynı zamanda iki grupta dile getirilen değişiklik önerileri arasında genel olarak en fazla dile getirilen görüş olma özelliğine de sahiptir. Ancak öğrencilerin bu değişiklik önerisine ilişkin görüşleri incelendiğinde bu önerinin uygulama sürecindeki bir eksiklikten kaynaklanmadığı görülmektedir. Öğrenciler yardımseverlik

değerinin çizgi romanlarla ele alınma biçimini beğenmelerinden dolayı farklı değerleri de benzer biçimde ele almak istediklerini ifade etmişlerdir. DG 1 öğrencileri tarafından dile getirilen farklı araç kullanma ve süreyi daha uzun tutma önerileri ile DG 2 tarafından dile getirilen çizimlerin daha iyi yaptırılması ve çizgi romanların daha büyük sayfalara bastırılması gibi önerilerin uygulama sürecinin iyileştirilebilmesi adına önem taşıdığını vurgulamak gerekmektedir. Son olarak hem DG 1 hem DG 2 öğrencileri tarafından sürece yönelik değişiklik önerileri başlığında en fazla dile getirilen görüşün "uygulama sürecini planlayacak olsaydım herhangi bir değişiklik yapmazdım" şeklinde olması uygulama sürecinin öğrenciler tarafından genel anlamda beğenildiğini gösteren önemli bir çıkarım olmuştur.

DG 2'nin uygulama sürecine ilişkin görüşlerinden elde edilen bulguların genel görünümü Şekil 4.13'te sunulmuştur.

Şekil 4.13. *DG 2'nin Uygulama Sürecine İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Bulguların Genel Görünümü*

4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu başlık altında iki farklı deney grubunda yürütülen uygulama sürecinin gözlemlenmesi sonrasında elde edilen veriler sunulacaktır. Bu amaçla iki grupta yürütülen beşer haftalık uygulama süreci ayrı başlıklar altında ele alınarak çizgi romanların hazırlandığı ya da okunduğu bölümler ağırlıkta olmak üzere uygulama süreci betimlenecektir.

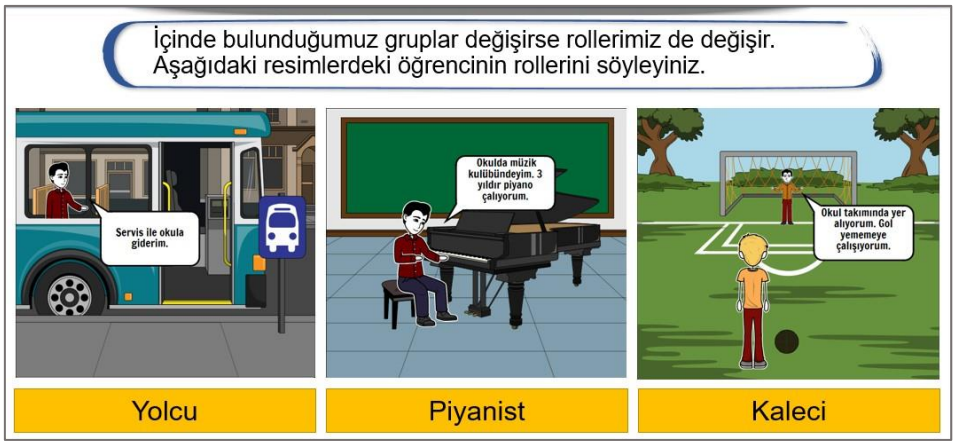
4.6.1. Deney Grubu 1'de Yürütülen Uygulama Sürecine İlişkin Gözlem Verileri

Bu başlık altında DG 1'de yürütülen uygulama sürecine ilişkin video kayıtlarından elde edilen bulgular yansıtıcı öğrenci günlükleri ve uygulama sürecine ilişkin görsellerle desteklenerek sunulmuştur.

4.6.1.1. Değişen Rollerim (Arkadaşlara ve Yakınlara Yardım) Konusunun Uygulama Süreci

Araştırmacı derse başlamadan önce derste kullanmayı planladığı sunuyu etkileşimli tahtaya aktararak kullanıma hazır hâle getirmiştir. Dersin ilk bölümü ders planına uygun biçimde yürütülmüştür. Bu bölümde araştırmacı öğrencilerin sahip oldukları rollerin farkına varmaları için kendilerine nasıl hitap edildiği ve içinde bulundukları gruplarda farklı rollerinin olup olmadığı gibi sorular sorarak onların sürece katılmalarını ve dikkatlerini çekmeye çalışmıştır. Bu aşamada öğrencilerin sorulara istekli biçimde cevap verdikleri gözlemlenmiştir. Öğrencilerle yürütülen soru-cevap etkinliğinde araştırmacı: *"Sizce sahip olduğumuz roller değişebilir mi?"* ve *"Aynı anda birden çok role sahip olmamız mümkün mü?"* sorularıyla rollerin değişebileceği ve aynı anda farklı rollere sahip olunabileceği gibi noktalara dikkat çekmeye çalışmıştır. Öğrencilerden bu noktalarda akıllarına örnek gelip gelmediği sorulmuştur. İlk soruya cevap olarak öğrencilerden: *"Öğretmenim mesela şu anda öğrenciyim ama okul bitince artık öğrenci olmayacağım."* şeklinde cevaplar gelmiştir. İkinci soruya cevap olarak ise bazı öğrenciler evde çocuk, okulda öğrenci oldukları gibi cevaplar vermiştir. Soru-cevap etkinliği tamamlandıktan sonra araştırmacı rol kavramının ne olduğu, rollerin değişebileceği, aynı anda farklı rollere sahip olunabileceği ve bazı rollerin geçici olduğu gibi noktalarda öğrencileri bilgilendirmiştir. Araştırmacı bu aşamalarda öğrencilerden kendi hayatlarını düşünerek örnekler vermelerini isteyerek konunun hayatlarındaki yerini fark etmelerini sağlamaya çalışmıştır. Dersin işlenişinde ele alınan konuların somutlaştırılabilmesi ve öğrencilerin derse ilgisini canlı tutabilmek amacıyla araştırmacı etkileşimli tahta aracılığıyla

yansıttığı sunudan yararlanmıştır. Örneğin farklı gruplarda farklı rollere sahip olabileceğimizi ifade eden görsel Görsel 4.1'de sunulmuştur.



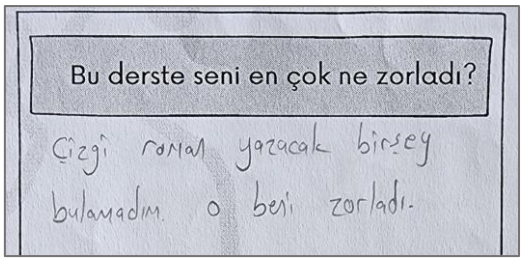
Görsel 4.1. *Değişen Rollerim Konusunda Kullanılan Görsel Örneği*

Rollerin özelliklerine değinildikten sonra her rolün bize bazı haklar sağladığı ve aynı zamanda bazı sorumluluklar yüklediği vurgulanmıştır. Araştırmacı bu bilgiyi: *"Mesela öğrenci olarak eğitim alma, düşüncelerinizi ifade etme gibi haklarınız var. Yine öğrenci olarak arkadaşlarınızın düşüncelerine saygılı olma ve okul kurallarına uyma gibi sorumluluklarınız da var."* şeklindeki örneklerle desteklemiş ve öğrencilerin de benzer örnekler vermelerini istemiştir. Araştırmacı bu noktada pekiştirme yapmak amacıyla etkileşimli tahtaya bazı rolleri yansıtmış ve öğrencilerden bu rollere ilişkin hak ve sorumlulukları belirtmelerini istemiştir. Öğrencilerin çoğunluğunun parmak kaldırarak doğru cevaplar verdiği gözlemlenmiştir.

Kazanımla ilgili bilgilerin aktarılmasından sonra Arkadaşlara ve Yakınlara Yardım başlığında çizgi roman hazırlama sürecine geçilmiştir. Öğrenciler çizgi romanlarını hazırlamaya başlamadan önce, araştırmacı yardımseverliğin ne olduğunu anlattıktan sonra arkadaşlara, aileye ve akrabalara yardımın önemine değinmiştir. Araştırmacı bu amaçla insanların sosyal bir varlık olduğu ve hayatlarını sağlıklı şekilde devam ettirebilmek için diğer insanların varlığına ihtiyaç duyduğunu dile getirmiştir. Araştırmacı: *"Ailemiz, akrabalarımız ve arkadaşlarımız başta olmak üzere yakınlarımıza yardım etmek, onların ihtiyaçlarını karşılamak için çaba göstermek ve zor zamanlarında yanlarında olmak bizlerin görevidir. İhtiyaç duydukları zamanlarda onlara destek olursak aramızdaki bağ güçlenir ancak böyle zamanlarda elimizi taşın altına koymaktan kaçınır ve onlara yardımcı olmazsak aramızdaki ilişki zarar görür. Siz de kendinizin böyle yardıma muhtaç olduğunuz zamanları düşünün. Yakınlarınızdan kimse size yardımcı olmasa kendinizi nasıl hissedersiniz?"* cümleleriyle

konuya giriş yapmış ve öğrencilere son zamanlarda arkadaşlarına ya da yakınlarına yaptıkları yardımlara örnek vermelerini istemiştir. Öğrencilerin bu soruya çoğunlukla arkadaşlarına yaptıkları yardımları dile getirdikleri gözlemlenmiştir. Eşya paylaşma, ödevlerinde yardımcı olma ve harçlık paylaşma gibi örnekler öğrenciler tarafından dile getirilmiştir. Araştırmacı haftanın konusuyla ilgili ön bilgileri verdikten sonra öğrencilere: *"Şimdi Arkadaşlara ve Yakınlara Yardım konusunda kendi çizgi romanınızı hazırlayacaksınız. Size örnek olması için ben birkaç senaryo örneği vereyim."* diyerek konuyla ilgili birkaç senaryo örneği vermiştir. Araştırmacı bu bilgileri verirken öğrencilerin çizgi roman hazırlamak için heyecanlı olduğu bazı öğrencilerin yakınındaki arkadaşlarıyla hazırladıkları çizgi romanların konusu hakkında konuştukları gözlemlenmiştir.

Bu aşamadan sonra öğrenciler tarafından çizgi roman hazırlama sürecine geçilmiştir. Araştırmacı ders öncesinde öğrencilerin kullanacakları bilgisayarları kullanıma hazır hâle getirmiş, bilgisayarların internet bağlantılarını kontrol etmiştir. Araştırmacı öğrencilere Arkadaşlara ve Yakınlara Yardımla ilgili en az altı panelden oluşan çizgi romanlarını hazırlamaya başlayabileceklerini söylemiştir. Bu esnada bazı öğrenciler çizgi roman hazırlamak için kullanılan Pixton aracındaki sanal sınıfa giriş yapmak için gerekli olan kullanıcı adı ya da sınıf kodunu unuttuklarını söylemiş, araştırmacı gerekli bilgileri öğrencilere vererek bu sorunu gidermiştir. Öğrenciler çizgi romanlarını hazırlarken araştırmacı sınıf içinde dolaşarak öğrencilere yardımcı olmaya çalışmıştır. Çizgi roman hazırlık sürecinin başında bazı öğrenciler doğrudan çizgi roman sahnelerini, karakterlerini oluştururken bazılarının senaryolarını detaylandırmaya çalıştıkları, bazılarının da senaryo oluşturmada zorlandıkları görülmüştür. Örneğin çizgi roman hazırlama aşamasında DG1Ö18 ve DG1Ö21 gibi bazı öğrenciler senaryo oluşturmakta zorlandıklarını dile getirmiştir. Öğrencilerden DG1Ö21'in yansıtıcı öğrenci günlüğünde bu konu hakkındaki görüşüne Görsel 4.2'de yer verilmiştir.



Görsel 4.2. *Senaryo Oluşturmakta Zorlandığını Dile Getiren Öğrenci Görüşü*

Araştırmacı bu noktada zorlanan öğrencilere bazı senaryo fikirleri sunmuştur. Senaryo oluşturmakta zorlanan öğrencilerin yanında DG1Ö8 gibi bazı öğrenciler altı paneli tamamladıktan sonra çizgi romanlarını daha uzun yapıp yapamayacaklarını sormuştur. DG1Ö8'in Arkadaşlara ve Yakınlara Yardım başlığında hazırladığı çizgi romanın bir kısmına Görsel 4.3'te yer verilmiştir.

Görsel 4.3. *DG1Ö8'in Arkadaşlara ve Yakınlara Yardımla İlgili Hazırladığı Çizgi Roman*

Öğrencilerin çizgi roman oluştururken yanındaki arkadaşlarıyla sıkça iletişim kurdukları, çizgi romanlarıyla alakalı fikir alışverişinde bulundukları gözlemlenmiştir. Ayrıca bazı öğrencilerin çizgi roman hazırlamakta zorlanan arkadaşlarına yardımcı olmaya çalıştıkları da gözlemlenmiştir. Araştırmacı süreçte bazı öğrencilerin tek bir panel üzerinde çok fazla vakit harcadıklarını görmüş ve senaryolarını ilerleyen panellerde devam ettirmelerini istemiştir. Çizgi roman hazırlama süreci devam ederken bir öğrencinin kullandığı bilgisayarda internet bağlantısı kopmuş araştırmacı bu öğrenciyi öğretmen masasındaki bilgisayara geçirmiştir. Hazırlık sürecinde bilgisayarlar ve internet bağlantısı gibi teknik altyapıdan kaynaklı bazı sorunların yaşandığı gözlemlenmiştir. Hazırlanan panellerin kaydedilmesinin uzun sürmesi ve az da olsa bazı bilgisayarlarda internet bağlantısı sorunu yaşanması ortaya çıkan sorunların

başlıcaları olmuştur. Çizgi roman hazırlama sürecinde öğrencilerden bazıları Pixton içeriğine ilişkin araştırmacıdan yardım talep etmişlerdir. Örneğin DG1Ö13 oluşturduğu karakterin boyutunu ayarlamakta zorlandığını: *"Hocam ben bu adamı küçültemiyorum."* ifadesiyle dile getirmiştir. Bazı öğrenciler ise aracın İngilizce olmasından dolayı zorlandıklarını dile getirmişlerdir. Bu öğrencilerden bazıları Pixton'da arama yaparken anlamını öğrenmek istedikleri kelimenin İngilizcesini arkadaşlarına ya da araştırmacıya sormayı bazıları ise internetten yararlanmayı tercih etmiştir. Araştırmacı dil konusunda zorluk yaşayan öğrencilere arayüzü Türkçe diline çevirmelerini önermiş ve bazı öğrencilerin bu öneriyi dikkate aldığını gözlemlemiştir.

Çizgi roman hazırlama için ayrılan sürenin bazı öğrencilere yetmediği bazı öğrencilerin ise süre bitmeden çok daha önce çizgi romanlarını tamamladıkları görülmüştür. Çizgi romanlarını tamamlayan öğrencilerin diğer arkadaşlarının çizgi romanlarıyla ilgilenerek onlara yardımcı olmaya çalıştıkları buna karşın çizgi romanlarını hazırlamaya devam eden bazı öğrencilerin diğer arkadaşlarının seslerinden rahatsız oldukları gözlemlenmiştir. Araştırmacı çizgi romanlarını tamamlayan öğrencileri diğer arkadaşlarını rahatsız edecek davranışlardan uzak durmaları gerektiği konusunda uyarmıştır. Araştırmacı mümkün olduğunca çizgi romanlarını tamamlayan öğrencilere dönüt vermiş, hazırladıkları çizgi romandan dolayı onları tebrik ederek geliştirmesi gereken yönleri dile getirmiştir. Çizgi roman hazırlamak için ayrılan sürenin sonunda araştırmacı öğrencilerden yaptıkları çalışmaları kaydederek bilgisayarlarını kapatmalarını istemiştir. Çizgi romanlarını tamamlayamayan öğrencilerin çizgi romanlarını kendi bilgisayarlarında tamamlayabilecekleri hatırlatılmıştır.

Dersin son aşamasında araştırmacı hafta boyunca işlenen konuları kısaca özetledikten sonra ölçme-değerlendirme etkinliklerine geçilmiştir. Araştırmacı bu amaçla etkileşimli tahtaya doğru-yanlış ifadeleri ile çoktan seçmeli soruları yansıtmıştır. Öğrencilerin bu etkinliklerde büyük oranda doğru cevapları verdikleri görülmüştür. Etkinliklerin devamında kazanım ve çizgi roman konusu arasındaki ilişkiyi sağlamlaştırabilmek adına öğrencilerin hazırladıkları çizgi romanlardaki karakterlerin sahip oldukları rollerin neler olduğu ve bu rollerle ilişkili hak ve sorumlulukların neler olabileceği sorulmuştur. Arkadaşlara ve Yakınlara Yardım başlığıyla ilgili çalışma yaprağı öğrencilere dağıtılarak ölçme-değerlendirme süreci tamamlanmıştır. Araştırmacı dersin sonunda ele alınan konuların pekiştirilmesi ve bir sonraki derse hazırlık amacıyla ders planında belirtilen ev ödevi ve yapılması gereken diğer hazırlıkları öğrencilere

iletmiştir. Son olarak yansıtıcı öğrenci günlüğü formu da öğrencilere dağıtılmış ve bir sonraki derse bu formu doldurarak getirmeleri istenmiştir.

DG 1'de Değişen Rollerim konusu ile yardımseverlikle ilgili Arkadaşlara ve Yakınlara Yardım başlığının ele alındığı uygulama sürecinin ilk haftasına ilişkin elde bulgular genel olarak değerlendirildiğinde öğrencilerin görsellerle desteklenmiş ve hayatlarından örnekler bulabileceği ders içeriğinden hoşlandıklarını söylemek mümkündür. Bunun yanında öğrencilerin çizgi roman hazırlama konusunda heyecanlı ve istekli oldukları, çizgi roman hazırlamanın derse olan ilgilerini artırdığı, verilen konuda çizgi roman hazırlayabilmek için kendilerini zorladıkları buna karşın bu süreçten hoşlandıkları tespit edilmiştir. Son olarak öğrencilerin, çizgi roman hazırlanarak yürütülen bu derse ilişkin memnuniyet durumlarını belirleyebilmek için yansıtıcı öğrenci günlüklerine bu dersten ne kadar hoşlandıklarını bir ve on arasında puan vererek belirtmeleri istenmiştir. DG 1 öğrencilerinin arkadaşlara yardım konusunun ele alındığı ilk haftaya ilişkin ortalama puanının on üzerinden 8,9 olduğu tespit edilmiştir. Bu verinin araştırmacı tarafından dile getirilen öğrencilerin uygulama sürecinden hoşlandıkları çıkarımını destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Uygulama sürecinde teknik altyapı başta olmak üzere farklı sebeplerden dolayı çeşitli sorunların ve zorlukların yaşandığı görülmüştür. İnternet bağlantısının yavaş olması ya da kopması, bilgisayarların yavaş olması, kullanılan aracın İngilizce arayüze sahip olması gibi teknik sorunların yanında bazı öğrencilerin senaryo oluşturmakta zorlanmaları, verilen sürenin bazı öğrenciler için yeterli olmaması ve Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmada görülen eksiklikler gibi zorluklar bu açıdan öne çıkmıştır. Uygulama sürecinin iyileştirilebilmesi adına bu başlıkların dikkate alınmasının oldukça önemli olduğu düşünülmektedir.

4.6.1.2. Kültürümüzle Yaşıyor ve Gelişiyoruz (Manevi Yardım) Konusunun Uygulama Süreci

Araştırmacı derse başlamadan önce derste kullanmayı planladığı sunuyu etkileşimli tahtaya aktararak kullanıma hazır hâle getirmiştir. Dersin ilk bölümünde araştırmacı geçen dersin sonunda öğrencilerden araştırmalarını istediği gelenek ve görenek örneklerini dile getirmelerini isteyerek derse başlamıştır. Öğrenciler parmak kaldırarak söz almış ve gelenek ve göreneklerimize el öpmek, bayramlarda şeker toplamak, düğün konvoyu oluşturmak gibi çeşitli örnekler vermiştir. Bazı öğrencilerin ise söz hakkı istemedikleri gözlemlenmiştir. Araştırmacı düğün konvoyunda diğer insanları mağdur etmemeye dikkat edilmesi gerektiği ve düğünlerde havaya ateş etmenin tehlikeli olduğunu hatırlatmıştır. Öğrencilerin örnekleri dinlendikten sonra

Türk halkının yardımseverliğini anlatan sosyal deney videosu etkileşimli tahta aracılığıyla öğrencilere izletilmiştir. Video izlenirken öğrencilerden bazıları videoyu daha önce izlediklerini ifade etmiştir. Video izlendikten sonra araştırmacı: *"İçinizde gerçekten zor durumda kaldığında bu şekilde bir yardım alan oldu mu ya da bu şekilde zor durumda olan birisine yardım eden oldu mu?"* sorusuyla öğrencilerin konu ile gündelik yaşamlarını ilişkilendirmelerini amaçlamıştır. Öğrenciler genel olarak yardıma muhtaç durumda olanlara maddi anlamda yaptıkları (dilenciye para vermek, yardım amacıyla para toplanan kumbaralara para atmak vb.) bazı yardımlara örnek vermişlerdir. Araştırmacı bu örneklerden sonra yardımlaşmanın Türk milletinin temel değerlerinden olduğunu ve zor zamanlarda birbirimize destek olmanın bir arada yaşamamıza katkı sağladığını belirtmiştir. Devamında ise Türk milletine özgü başka hangi özelliklerin olduğu sorusuna karşı öğrenciler düşüncelerini dile getirmişlerdir. Öğrencilerin cevapları dinlendikten sonra araştırmacı her toplumu diğerlerinden ayıran temel özelliklerin olduğunu vurgulayarak kültür kavramının tanımı ve içeriği hakkında öğrencileri bilgilendirmiştir.

Araştırmacı kültür kavramını somutlaştırabilmek ve örneklendirebilmek adına Türk toplumunun kültürel özelliklerini ile gelenek ve göreneklerini anlatan *"Türk Toplum Değerleri - Bizi Biz Yapan Geleneklerimiz - Ortak Miras"* başlıklı videoyu öğrencilere izletmiştir. Videonun öğrencilerin dikkatini çektiği gözlemlenmiştir. Video izlendikten sonra öğrencilerden videoda hangi özelliklerimizde değinildiğini belirtmeleri istenmiştir. Verilen cevaplarından hareketle öğrencilerin Türk milletine özgü değerler ve gelenek-görenekleri fark ettikleri gözlemlenmiştir. Araştırmacı: *"Peki videodakilerin dışında çevrenizde hangi gelenek ve göreneklerimize şahit oldunuz?"* sorusuyla öğrencilerin gündelik yaşamlarındaki gelenek ve görenekleri fark etmelerini sağlamaya çalışmıştır. Devamında araştırmacı: *"Bu derste dil, din, tarih ve gelenek göreneklerimiz başta olmak üzere bizi bir arada tutan, birlikte huzur ve güven içinde yaşamamıza katkı sağlayan kültürel unsurlarımızı öğreneceğiz"* ifadesiyle derste işleyecekleri konu başlıkları hakkında öğrencileri bilgilendirmiştir.

Araştırmacı derse kültürümüzü ve kültürümüzü oluşturan unsurları öğrenmenin ve bunları koruyarak gelecek nesillere aktarmamız gerektiğinin toplumsal birlikteliğimiz için olmazsa olmaz olduğunu vurgulayarak devam etmiştir. Bu ifadeleri: *"Örneğin bir yakınımız vefat ettiğinde ona manevi anlamda destek olmak için yanında bulunuruz, onu yalnız bırakmayız ya da akrabalarımızın, tanıdıklarımızın düğünlerine katılarak mutlu günlerinde yanlarında oluruz. İşte bunun gibi davranışlar insanları birbirine yakınlaştır ve aralarındaki*

bağları güçlendirir." şeklindeki cümleleriyle desteklemiştir. Araştırmacı kültürünü koruyamayarak başka kültürlerin etkisinde kalan milletlerin benliklerini kaybederek çeşitli sorunlarla boğuşmak zorunda kaldığını örneklerle dile getirmiştir. Bu aşamadan sonra araştırmacı kültürümüzü oluşturan unsurların neler olabileceğini öğrencilere sormuş ve cevaplarını tahtaya yazmalarını istemiştir. Araştırmacı, öğrencilere çeşitli ipuçları sunarak cevaplara ulaşmasını sağlamıştır. Bu esnada verdiği cevabı tahtaya yazan öğrenciden bir de örnek vermesi istenmiştir. Aynı unsura ilişkin diğer öğrencilerin de cevapları dinlenmiştir. Kültürel unsurların tamamı tahtaya yazıldıktan sonra araştırmacı sarma, güreş, Sultan Ahmet Camii, Horon, alfabe, şalvar, ebru sanatı gibi farklı örnekleri tahtaya yansıtarak öğrencilerden bu örneklerin hangi kültürel unsura ait olduğunu belirtmelerini istemiştir.

Kültürümüzü korumanın önemi, kültürümüzün bizi bir arada tutmaya katkısı ve kültürü oluşturan unsurların neler olduğu hakkında öğrenciler bilgilendirildikten sonra dil, din ve tarih unsurları ayrıca ele alınmıştır. Araştırmacı, kültürümüzü dil sayesinde gelecek nesillere aktarabileceğimizi vurgulayarak dilimizi korumamız ve konuşurken yabancı kelimeleri kullanmaktan kaçınmamız gerektiğini vurgulamıştır. Türkiye'deki yabancı isimli tabelaların olduğu bir görsel kullanarak dildeki yozlaşmaya karşı dikkatli olmamız gerektiği hatırlatılmış Türk Dil Kurumunun bu amaçla önemli çalışmalar yaptığı vurgulanmıştır. Dinin de kültürümüzü oluşturan önemli unsurlardan olduğu, dinin insanlara yardımlaşmayı, dayanışmayı ve paylaşmayı öğütlemesinden dolayı insanlar arasındaki ilişkiyi güçlendirdiği dile getirilmiştir. Zekât, iftar, sadaka gibi kavramlar bu bağlamda ele alınmıştır. Tarih unsuru hakkında ortak geçmişe, yaşanmışlıklara ve mücadelelere sahip olan toplumumuz için tarihimizi bilmenin ve ondan ders çıkarmanın geleceğe daha güvenilir yürümemizi sağladığı belirtilmiştir. Araştırmacı bu noktada Malazgirt Zaferi, Kurtuluş Savaşı ve 15 Temmuz Millî Birlik ve Dayanışma günü gibi önemli tarihi olayları örnek vererek bugün bağısız bir devlet üzerinde bir arada yaşayabilmemizde bunlar gibi tarihi başarıların etkili olduğunu dile getirmiştir. Tarihimizin aydınlatılması ve doğru şekilde anlatılması için Türk Tarih Kurumunun öneminden bahsedilmiştir. Araştırmacı dil, din, tarih unsurları hakkında öğrencileri bilgilendirdikten sonra kültürü oluşturan diğer unsurlar hakkında öğrencilerin kendi yaşamlarından örnekler sunabileceği çeşitli sorular sormuştur: *"En sevdiğiniz yemek hangisi? Güzel oynadığınız bir halk oyunumuz var mı? ve Hobi olarak uğraştığınız ya da yetenekli olduğunuz bir el sanatı var mı? Gördüğünüz en güzel mimari yapı hangisiydi?"* soruları bu aşamada öğrencilere sorulmuştur. Öğrencilerin bu sorulara istekli biçimde cevap verdikleri,

diğer arkadaşlarının cevaplarını dikkatle dinledikleri ve arkadaşlarının cevapları hakkında yorum yaptıkları gözlemlenmiştir.

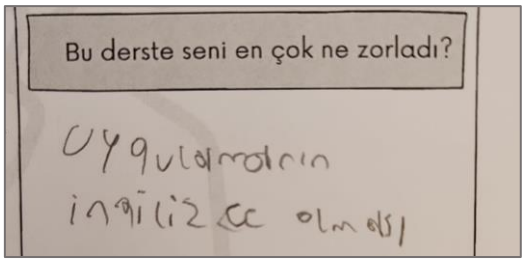
Kazanımla ilgili bilgilerin aktarılmasından sonra Manevi Yardım başlığında çizgi roman hazırlama sürecine geçilmiştir. Bu aşamada öncelikle öğrenciler manevi yardımın ne olduğuyla ilgili yaptıkları araştırmadan elde ettikleri bilgiler paylaşmışlardır. Devamında araştırmacı manevi yardımın ne olduğu hakkında öğrencileri bilgilendirmiş ve bu konuda hasta ziyareti, taziye ziyareti gibi gelenek ve göreneklerimizin aslında bir çeşit manevi yardım olduğunu vurgulamıştır. Araştırmacı öğrencilerden başkalarına yaptıkları ya da kendilerine yapılan manevi yardımlara örnek vermelerini istemiş ve öğrencilerin cevaplarını aldıktan sonra: *"Bu hafta çizgi romanlarımızın konusu geçen hafta belirttiğim gibi manevi yardım olacak. Sizden bu konuda senaryonuzu düşünmeye başlamanızı istemiştim ama ben yine de bu konu hakkında birkaç senaryo örneği vereyim. Sınıfındaki arkadaşları tarafından dışlanan, onların zorbalıklarına maruz kalan bir öğrenciye sınıftaki bir arkadaşının destek olması, onun derdini dinlemesi ve diğer arkadaşlarını bu şekilde davranmamaları konusunda uyarması bir örnek olabilir. Yine depremden dolayı yaşadığı terk ederek sizin mahallenize taşınmak zorunda kalan bir ailenin çocuğu ile arkadaşlık ederek onun yalnız ve kötü hissetmemesi için çabalamak da bir örnek olabilir."* cümleleriyle senaryo örnekleri sunmuştur.

Bu aşamadan sonra öğrenciler tarafından çizgi roman hazırlama sürecine geçilmiştir. Araştırmacı ders öncesinde öğrencilerin kullanacakları bilgisayarları kullanıma hazır hâle getirmiş, bilgisayarların internet bağlantılarını kontrol etmiştir. Öğrencilere önceki hafta olduğu gibi Manevi Yardım konusunda en az altı panelden oluşan bir çizgi roman oluşturmaları gerektiğini hatırlatılmıştır. Ön bilgiler verildikten ve gerekli hazırlıklar yapıldıktan sonra öğrenciler çizgi romanlarını hazırlamaya başlamışlardır. Çizgi roman hazırlık sürecinde sınıfın görünümüne Görsel 4.4'te yer verilmiştir.

Görsel 4.4. *Çizgi Roman Hazırlık Sürecinde Sınıfın Görünümü*

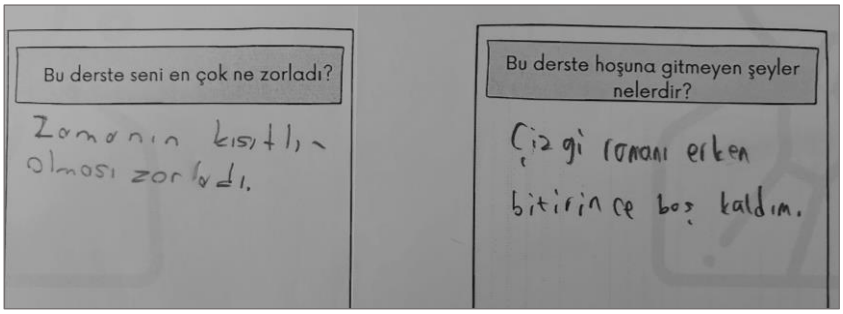
Bu esnada bazı öğrenciler sanal sınıfa giriş için gerekli olan kodu hatırlamadıklarını söylemiş, araştırmacı ve kodu hatırlayan bazı öğrencilerin kodu hatırlatmasıyla bu sorun çözülmüştür. Hazırlık sürecinin başında öğrencilerin genelinin çizgi roman hazırlama konusunda istekli oldukları görülmüştür. Bu esnada öğrencilerin senaryo örnekleri hakkında aralarında fikir alışverişinde bulundukları görülmüştür. Benzer şekilde bazı öğrenciler senaryoları hakkında araştırmacının fikirlerine başvurmuştur. Öğrencilerden DG1Ö9 ders öncesinde evinde hazırladığı çizgi roman örneğini araştırmacıya göstermiş ve bu çizgi romanına devam edip edemeyeceğini sormuştur.

Öğrenciler çizgi romanlarını hazırlarken araştırmacı sınıf içinde dolaşarak öğrencilere yardımcı olmaya çalışmıştır. Araştırmacı bu esnada bazı öğrencilerin çizgi romanlarını başlıklandırmadıklarını görünce sınıfın geneline çizgi romanlarına Manevi Yardım başlığı vermeleri gerektiğini hatırlatmıştır. Öğrencilerin çizgi roman hazırlık sürecinin tamamında birbirleriyle iletişim hâlinde oldukları, takıldıkları noktalarda kendilerine yardımcı olabileceklerini düşündükleri arkadaşlarının fikirlerine başvurdukları gözlemlenmiştir. Ancak bazı öğrencilerin kendi çizgi romanlarını oluşturmaktan çok yanındaki arkadaşlarının çizgi romanları ile ilgilendikleri için araştırmacı bu öğrencileri uyarmıştır. Öğrencilerden bazıları Pixton arayüzünün İngilizce olmasından dolayı istedikleri içeriklere ulaşamadıklarını dile getirmişlerdir. Örneğin DG1Ö5 araştırmacıya: *"Öğretmenim sınıf görüntüsü arıyorum ama bulamıyorum."* diyerek başvurmuştur. DG1Ö5 bu durumu yansıtıcı öğrenci günlüğünde de belirtmiştir (Görsel 4.5.).



Görsel 4.5. *Pixton'ın İngilizce Olmasından Dolayı Zorlandığını Dile Getiren Öğrenci Görüşü*

Araştırmacı dil konusunda zorlanan öğrencilere çeviri uygulaması kullanmalarını ve sayfa dilini Türkçeye çevirmelerini önermiş ve göstermiştir. Çizgi roman hazırlığı devam ederken bazı öğrenciler DG1Ö13'ün açtığı müzikten dolayı rahatsız olduklarını dile getirmişlerdir. Araştırmacı DG1Ö13'ten müziği kapatmasını istemiş ve bütün sınıfa bilgisayarları yalnızca çizgi roman hazırlamak için kullanmaları gerektiğini hatırlatmıştır. Çizgi romanlarını tamamlayan öğrencilerden bazıları araştırmacıya hazırladıkları çizgi romanlar hakkındaki düşüncelerini sormuşlardır. Araştırmacı öğrencilere düşüncelerini, değişiklik önerilerini belirtirken öğrencileri tebrik ederek gayretlerini takdir ettiğini belirtmiş ve onları çizgi roman hazırlama konusunda cesaretlendirmiştir. Bazı öğrencilerin hazırladıkları çizgi romanlarda sınıftaki arkadaşlarının sanal sınıfta kayıtlı olan karakterlerini, arkadaşlarının istekleri dışında kullandıkları görülmüştür. Kendi karakterinin istemediği bir biçimde farklı bir arkadaşı tarafından kullanıldığını gören DG1Ö8 araştırmacıya şikâyetini dile getirmiştir. Araştırmacı sınıftaki bütün öğrencileri bu konuda uyarmış, sınıftaki diğer kişilerin karakterlerini onların onayını almadan kullanamayacaklarını belirtmiştir. Öğrencilere çizgi roman hazırlamak için verilen sürenin sonuna gelmeden bazı öğrencilerin çizgi romanlarını tamamladığı bazılarının ise sürenin sonuna gelinmesine rağmen sürenin kendilerine yetmediğini ifade ettikleri görülmüştür. DG1Ö6 ve DG1Ö14'ün süre konusunda yansıtıcı öğrenci günlüklerinde yer alan ifadeleri Görsel 4.6'da sunulmuştur.



Görsel 4.6. *Çizgi Roman Hazırlığı İçin Ayrılan Sürenin Konusunda İki Farklı Öğrenci Görüşü*

Çizim için ayrılan sürenin sonunda DG1Ö5: *"Öğretmenim süre bitti ama ben daha iki panel yapabildim. Ne yapayım?"* diyerek araştırmacıya başvurmuştur. Araştırmacı öğrencinin hazırladığı panelleri ve senaryonun devamını dinledikten sonra geri kalan kısmı evinde tamamlayabileceğini hatırlatmıştır. Öğrencinin sanal sınıftaki çalışmaları incelendiğinde çizgi romanının kalan kısmını evinde tamamladığı görülmüştür. DG1Ö5'in Manevi Yardım konusunda hazırladığı çizgi romana Görsel 4.7'de yer verilmiştir.

Görsel 4.7. *DG1Ö5'in Manevi Yardım Konusunda Hazırladığı Çizgi Romanın Görünümü*

Çizgi roman hazırlamak için ayrılan sürenin sonunda araştırmacı öğrencilere çalışmalarını kaydederek bilgisayarlarını kapatmalarını söylemiş ve çalışmalarını tamamlayamayan öğrencilere çizgi romanlarını evlerinde tamamlayabileceklerini hatırlatmıştır. Dersin son aşamasında araştırmacı hafta boyunca işlenen konuları kısaca özetledikten sonra ölçme-değerlendirme etkinliklerine geçilmiştir. Araştırmacı bu amaçla etkileşimli tahtaya doğru-yanlış ifadeleri ile çoktan seçmeli soruları yansıtmıştır. Öğrencilerin bu etkinliklerde büyük oranda doğru cevapları verdikleri görülmüştür. Etkinliklerin devamında kazanım ve çizgi roman konusu arasındaki ilişkiyi sağlamlaştırabilmek adına hazırlanan çizgi romanlardaki kültürümüze ait unsurlara yer verilip verilmediği öğrencilere sorulmuştur. Araştırmacı dersin başında verdiği senaryo örneklerine yine değinerek bunların hangi kültürel unsura ait olduğunu sormuştur. Manevi Yardım başlığıyla ilgili çalışma yaprağı öğrencilere dağıtılarak ölçme-değerlendirme süreci tamamlanmıştır. Araştırmacı dersin sonunda ele alınan

konuların pekiştirilmesi ve bir sonraki derse hazırlık amacıyla ders planında belirtilen ev ödevi ve yapılması gereken diğer hazırlıkları öğrencilere iletmiştir. Son olarak yansıtıcı öğrenci günlüğü formu da öğrencilere dağıtılmış ve bir sonraki derse bu formu doldurarak getirmeleri istenmiştir.

DG 1'de Kültürümüzle Yaşıyor ve Gelişiyoruz konusu ile Manevi Yardım başlığının ele alındığı uygulama sürecinin ikinci haftasına ilişkin elde bulgular genel olarak değerlendirildiğinde öğrencilerin kendi çevreleri başta olmak üzere ülkemizdeki çeşitli gelenek ve göreneklerin örneklendirilmesinden hoşlandıkları, Türk milletinin sahip olduğu millî ve manevi değerleri yansıtan görsel ve videoları görmekten mutlu oldukları gözlemlenmiştir. Bunun yanında öğrencilerin çizgi roman hazırlama konusunda heyecanlı ve istekli oldukları, çizgi roman hazırlamanın derse olan ilgilerini artırdığı, senaryo hazırlamada ve çizgi roman hazırlamada zorlanmalarına karşın süreçten hoşlandıkları görülmüştür. Öğrencilerin, çizgi roman hazırlanarak yürütülen bu derse ilişkin memnuniyet durumlarını belirleyebilmek için yansıtıcı öğrenci günlüklerine bu dersten ne kadar hoşlandıklarını bir ve on arasında puan vererek belirtmeleri istenmiştir. DG 1 öğrencilerinin Manevi Yardım konusunun ele alındığı ikinci haftaya ilişkin ortalama puanının on üzerinden 8,7 olduğu tespit edilmiştir. Bu verinin araştırmacı tarafından dile getirilen öğrencilerin uygulama sürecinden hoşlandıkları çıkarımını destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Uygulama sürecinin ikinci haftasına yönelik bu olumlu çıkarımların yanında bazı olumsuzlukların, eksikliklerin ya da problemlerin de gözlemlendiğini söylemek mümkündür. Çizgi roman hazırlamayı erken bitiren öğrencilerin diğer arkadaşlarını rahatsızlık edecek davranışlarda bulunması, bilgisayarların yavaş olması ve kaydetme süresinin uzun olması, kullanılan aracın İngilizce olması, öğrencilerin senaryo oluşturmada ve kendilerini ifade etmede ve Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmada zorlanmaları bu noktada öne çıkan başlıklar olmuştur.

4.6.1.3. Ön Yargıları Kırıyorum (Özel Gereksinimlilere Yardım) Konusunun Uygulama Süreci

Araştırmacı derse başlamadan önce derste kullanmayı planladığı sunuyu etkileşimli tahtaya aktararak kullanıma hazır hâle getirmiştir. Dersin ilk bölümünde araştırmacı geçen dersin sonunda öğrencilerden araştırmalarını istediği ön yargının ne olduğu ve ön yargı örnekleriyle ilgili neler öğrendiklerini dile getirmelerini isteyerek derse başlamıştır. Öğrencilerden bazılarının bu soruya cevap verdikleri bazılarının ise bu konuda ön araştırma yapmadıkları gözlemlenmiştir. Araştırmacı öğrencilerin dikkatini çekebilmek adına etkileşimli

tahtaya aynı manzaranın önce kirli daha sonra ise temiz bir pencereden nasıl göründüğünü yansıtmış, "*Ön yargı; hayata kirli bir camdan bakıp, her şeyi kirli bilmektir."* sözüyle de önyargı kavramı hakkında bilgi vermiştir. Ön yargının yanlış anlaşılmaları da beraberinde getirdiğini vurgulayan bir video da bu aşamada öğrencilere izletilmiştir. Videoda kendisine yardım etmek isteyen genci dilenci sanan bir adamın düştüğü durum anlatılmaktadır. Dikkat çekme aşamasında kullanılan fotoğraf ve videonun öğrencilerin dikkatini çektiği gözlemlenmiştir.

Dersin güdüleme aşamasında araştırmacı öğrencilere izledikleri videodakine benzer ya da farklı şekillerde bir ön yargı örneğine şahit olup olmadıklarını sormuştur. Özellikle kız öğrencilerden bazılarının bu soruya kadınların futbol oynayamayacağı gibi cinsiyet temelli ön yargı örnekleri verdikleri görülmüştür. Öğrencilerin cevapları dinlendikten sonra bu hafta ön yargı kavramı, farklı özelliklere yönelik ön yargı çeşitleri ve toplum içinde huzurlu ve uyumlu yaşayabilmemiz için ön yargıların farkında olmamız gerektiği gibi başlıkların ele alınacağı dile getirilmiştir. Araştırmacı bu aşamada öğrencilere öncelikle ön yargıyla ilgili iki farklı fotoğraf göstermiştir. Fotoğrafın ilkinde temiz giyimli bir kız ve dağınık giyimli bir adam elleriyle arkalarında bir şey tuttukları hâlde, ikinci fotoğrafta ise kızın arkasında bir balta, adamın arkasında ise bir çiçek demeti tuttuğu görülür. Öğrencilerden DG1Ö13 ilk fotoğrafı görünce: *"Ben bu fotoğrafı görmüştüm. Aslında kız kötü adam da iyi birisiydi."* diyerek fotoğrafları daha önce gördüğünü dile getirmiştir. Kullanılan fotoğraflara Görsel 4.8'de yer verilmiştir.

Görsel 4.8. *Ön Yargıyı Anlatmak İçin Kullanılan Görsel Örneği*

Araştırmacı bu iki fotoğrafı öncelikle öğrencilerin yorumlamasını istemiştir. Öğrencilerden *"Her şey göründüğü gibi değildir"* ve *"Her gördüğümüze inanmamalıyız"* şeklinde cevaplar gelmiştir. Araştırmacı cevapları dinledikten sonra gördüklerimizin arkasında

belki de gördüğümüzün aksine bir durumun olabileceğini unutmamamız gerektiğini vurgulamıştır. Bu ifadeleri destekler nitelikte bir başka video da bu aşamada öğrencilere izletilmiştir. Videoda hastane koridorunda dış görünümünden dolayı kendisinden uzaklaştıkları gencin aslında kızlarına organ bağışında bulunan kişi olduğunu öğrenen ailenin durumu ele alınmaktadır. Araştırmacı videodaki ailenin durumuna düşmemek için ön yargının ne olduğu, ön yargının çeşitleri ve ön yargı örnekleri gibi başlıklarda bilgi sahibi olmamız gerektiğine değinerek derse geçiş yapmıştır.

Araştırmacı ön yargı kavramının tanımını yaparak derse geçiş yapmıştır. Kavramın tanımı yapıldıktan ve kavram hakkında bilgi verildikten sonra öğrencilere ön yargı çeşitlerinin neler olabileceği sorulmuştur. Öğrencilerin bu soruya cevap vermekte zorlandıkları görülmüş bunun üzerine araştırmacı: *"Mesela dersin başında kızların futbol oynayamayacağını düşünmenin bir ön yargı örneği olduğunu söylemiştiniz. İşte bu ön yargının cinsiye ayrımına yönelik olan çeşidi. Cinsiyet ayrımı dışında başka hangi ön yargı çeşitleri olabilir sizce."* diyerek öğrencilere ipucu vermiştir. Öğrenciler bu örnekten sonra dış görünüş, ırk ayrımı gibi ön yargı çeşitlerini dile getirmişlerdir. Cevap veren her öğrenci verdiği cevabı tahtaya yazmıştır. Araştırmacı dile getirilmeyen sosyal sınıf ayrımı gibi ön yargı çeşitleri hakkında örnekler vererek öğrencilerin bu çeşitleri de fark etmelerini sağlamaya çalışmıştır. Bu aşamada farklı ön yargı çeşitlerine yönelik fotoğraf, karikatür ve videolar yansıtılarak bunların hangi ön yargı çeşidiyle ilgili olduğu öğrencilere sorulmuştur. Ön yargı ve ön yargı çeşitleri ele alındıktan sonra ön yargının bireylere ve topluma zararlarının neler olduğuna değinilmiştir. Bu aşamada araştırmacı gündelik yaşamdan örneklerle ön yargının insanlar arasındaki iletişime, toplumsal barışa ve birlikte yaşama kültürüne verdiği zarara değinerek ön yargıya maruz kalan bireylerin karşılaştığı zorluklara ve toplumdan dışlandıklarına vurgu yapmıştır. Araştırmacı: *"Ön yargıdan dolayı bireyler kendilerini yalnız hissedip, toplumdan uzaklaşabilirler. Örneğin bedensel engeli bulunan bir öğrenciyi arkadaşlarının oyunlarına dahil etmeyerek dışlamaları o öğrenci için dayanılmaz bir durum olabilir. Benzer şekilde çok zayıf ya da fazla kilolu kişileri bir sağlık problemi ya da hastalığı olabileceğini düşünmeden zayıf ya da fazla kilolu olduğu için eleştirmek ve onunla dalga geçmek de o kişiyi üzerek kendi içine kapanmasına neden olabilir. Hepimizin farklı özellikleri var ve hepimiz bu özelliklerimizden dolayı ön yargılı davranışlara maruz kalabiliriz. Dolayısıyla kendimize yapılmasını istemediğimiz bir davranışı başkalarına karşı da yapmamalı, bu şekilde davranan kişileri uyarmalıyız."* ifadeleriyle konuyu örneklendirmeye çalışmıştır.

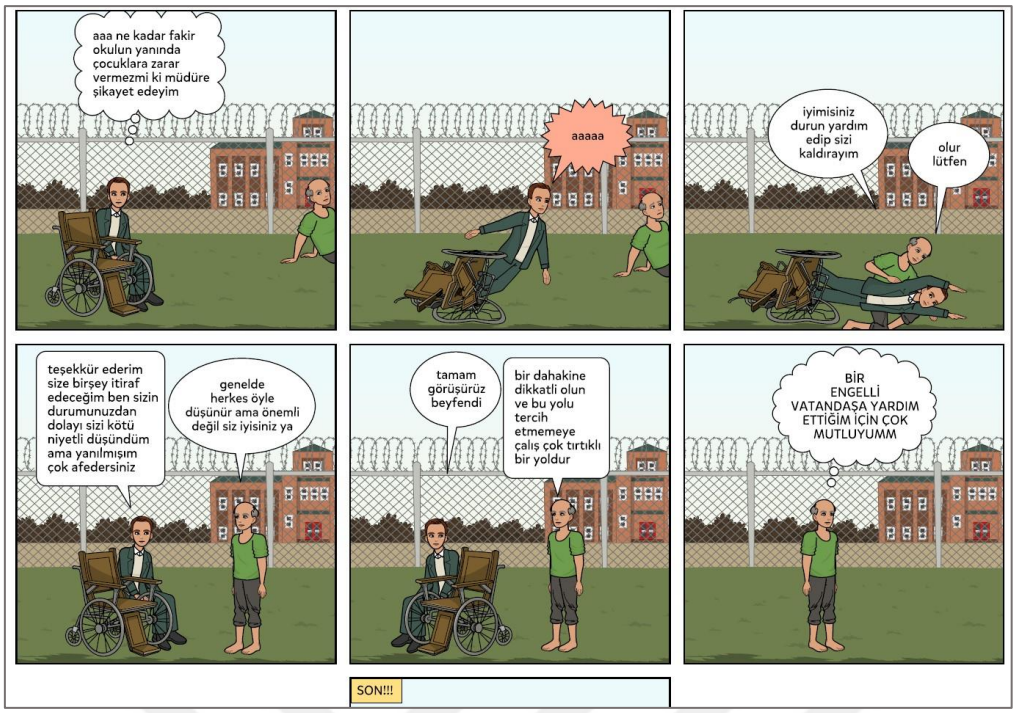
Bu aşamada öğrencilere bir öğretmenin, fiziksel engeli olan annesine yardım ettiği için derslerine geç gelen öğrencisine karşı ön yargılı davranmasını konu alan bir video izletilmiştir. Video sonunda ön yargının bazen telafisi mümkün olmayan sonuçlara neden olabileceği vurgulanmıştır. Araştırmacı ön yargı kavramının devamında kalıp yargı kavramı hakkında da öğrencileri bilgilendirmiştir. Bu amaçla öncelikle kalıp yargının ne olduğu ve kalıp yargının zararları ele alınmıştır. Devamında öğrencilerin tanımdan ve verilen bilgilerden yola çıkarak örnek vermeleri istenmiştir. Öğrenciler ve araştırmacı tarafından *"Kadınlar araba kullanamaz", "Erkekler ev işlerine yardım etmez", "Kısa boylular zekidir"* ve *"Matematik en sıkıcı derstir."* gibi kalıp yargı örnekleri dile getirilmiştir. Araştırmacı bu aşamada insanların birbirinden farklı olduğu, farklılıklara karşı saygılı davranmamız gerektiği, bir olay hakkında peşin hükme varmadan önce o olay hakkında yeteri kadar bilgi sahibi olmamız ve empati kurarak davranmamız gerektiği gibi hususlara vurgu yapmıştır. Farklılıklara saygılı davranmanın toplumsal huzur açısından önemli olduğu ve bireylerin toplumda kendisini herhangi bir özelliğinden dolayı dışlanmış hissetmemesine katkı sağladığı dile getirilmiştir.

Kazanımın işlenmesinden sonra özel gereksinimli bireylere yardım başlığında çizgi roman hazırlama sürecine geçilmiştir. Öğrencilere öncelikle özel gereksinimli bireylere yardım etmeyle ilgili neler öğrendikleri sorulmuştur. Öğrencilerin cevapları dinlendiğinde birçoğunun bu noktada bilinçli oldukları gözlemlenmiştir. Bu aşamada araştırmacı özel gereksinimli bireylerin toplumumuzun bir parçası olduğunu, sahip oldukları zihinsel ya da bedensel engelleri kaldırmanın onların elinde olmadığını, insanların kendisinde değiştirmesi mümkün olmayan özelliklerinden dolayı dışlanması ya da hor görülmesinin çok yanlış bir davranış olduğunu ve sözleri ya da davranışlarıyla özel gereksinimli bireylerin hayatlarını zorlaştıran bireylerin asıl engeli oluşturduğunu vurgulamıştır. Devamında ise özel gereksinimli bireylere karşı hoşgörülü davranmamız gerektiğine ve onların hayatlarını kolaylaştırabilmek için elimizden geleni yapmamız gerektiğine değinilmiştir. Araştırmacı öğrencilere son zamanlarda özel gereksinimli bir bireye yardım edip etmediklerini sormuştur. Öğrenciler özellikle bedensel engelli bireylere yaptıkları yardımları dile getirmişlerdir. Öğrenciler cevaplarını dile getirdikten sonra araştırmacı: *"Bu hafta çizgi romanlarımızın konusu geçen hafta belirttiğim gibi Özel Gereksinimlilere Yardım olacak. Çizgi romanlarınızı hazırlamaya başlamadan önce ben size birkaç senaryo örneği vereyim. Örneğin işitme engelli bir arkadaşınızın gündelik yaşamda karşılaştığı zorluklara şahit oldunuz. Bu arkadaşınıza destek olmak ve hayatını kolaylaştırabilmek amacıyla işaret dili eğitimi alıyorsunuz ve çevrenizdeki insanları bu konuda bilinçlendiriyorsunuz. Ya da öğrenme güçlüğü yaşayan bir arkadaşınıza ders dışı vakitlerde*

destek olarak derslerinde başarılı olması için çabalıyorsunuz." cümleleriyle senaryo örnekleri sunmuştur.

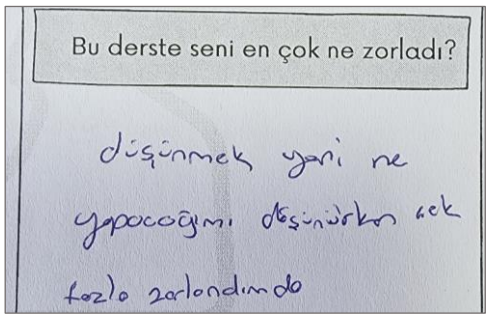
Bu aşamadan sonra öğrenciler tarafından çizgi roman hazırlama sürecine geçilmiştir. Araştırmacı ders öncesinde öğrencilerin kullanacakları bilgisayarları kullanıma hazır hâle getirmiş, bilgisayarların internet bağlantılarını kontrol etmiştir. Öğrencilere önceki hafta olduğu gibi Özel Gereksinimlilere Yardım konusunda en az altı panelden oluşan bir çizgi roman hazırlamaları gerektiği hatırlatılmıştır. Ön bilgiler verildikten ve gerekli hazırlıklar yapıldıktan sonra öğrenciler çizgi romanlarını hazırlamaya başlamışlardır. Bu esnada öğrencilerin senaryo örnekleri hakkında aralarında fikir alışverişinde bulundukları görülmüştür. Öğrencilerden bazıları senaryolarını araştırmacıya anlatarak onun fikrini almak istemişlerdir. Araştırmacı öğrencilerin senaryo örneklerini dinlemiş ve onlara senaryolarını geliştirebilmek için çeşitli önerilerde bulunmuştur. Hazırlık sürecinde araştırmacı sınıf içinde dolaşarak öğrencilerin çizgi romanlarını hakkında onlara yardımcı olmaya çalışmıştır. Bu esnada çizgi romanlarına başlıklarını yazmayan bazı öğrencilerin olduğu görülmüş ve bu konuda bütün sınıfa bir hatırlatma yapılmıştır. Benzer bir hatırlatma karakterlerin konuşma sırası hakkında yapılmıştır. Araştırmacı: *"Çizgi romanlarınızda aynı panelde iki karakter konuşacaksa önce soldaki karakterin konuşmasına dikkat edin. Sağdaki karakterin önce konuşması gerekiyorsa da onun konuşma balonunu soldakine göre daha üste ve sola yakın bir yere koyun. Çünkü çizgi romanlar soldan sağa doğru okunur. Sadece mecbur kalırsanız bu kuralı değiştirin."* ifadeleriyle öğrencilere konuşma sırasının nasıl olması gerektiğini hatırlatmıştır.

Öğrencilerin çizgi roman hazırlık süreci boyunca birbirleriyle fikir alışverişinde bulundukları, özellikle yan yana oturan öğrencilerin birbirlerinin çizgi romanlarını daha iyi hâle getirebilmek için yardımlaştıkları gözlemlenmiştir. Ancak çok az da olsa birkaç öğrenci diğer arkadaşlarının çizgi romanları hakkında yaptıkları yorumlarla onları rahatsız etmiştir. Araştırmacı gerekli uyarıları yaparak bu sorunu gidermeye çalışmıştır. Öğrencilerden DG1Ö3 fiziksel engelli bir karakter oluşturduğunu ama onu tekerlekli sandalyeye oturtamadığını ifade etmiştir. Araştırmacı öğrenciye Pixton'da bazı fiziki hareketlerin yapılamadığını hatırlatmış ancak öğrencinin isteğine yakın bir görüntü oluşturmasına yardımcı olmuştur. DG1Ö3'ün hazırladığı çizgi romana Görsel 4.9'da yer verilmiştir.



Görsel 4.9. *DG1Ö3'ün Özel Gereksinimlilere Yardım Konusunda Hazırladığı Çizgi Roman*

Araştırmacı sınıf içinde dolaşarak öğrencilerin çizgi romanlarını kontrol ettiği esnada hazırlanan çoğu çizgi romanın görme, yürüme, işitme engeli gibi fiziksel engellerle ilgili olduğunu görmüştür. Bundan dolayı öğrencilere çizgi romanlarını zihinsel engelli bireyler hakkında da hazırlayabileceklerini hatırlatmıştır. Öğrencilerden bazıları önceki haftalarda olduğu gibi aramak istedikleri kelimenin ya da oluşturmak istedikleri yüz ve beden hareketinin İngilizce anlamını araştırmacıya sormuşlardır. Araştırmacı öğrencilere yardımcı olduktan sonra çeviri sayfalarını kullanabileceklerini hatırlatmıştır. Dil konusunda zorlanan öğrencilerden bazılarının ise arkadaşlarından yardım aldıkları görülmüştür. Örneğin DG1Ö13 arkadaşı DG1Ö2'ye: *"Erkek çocuğu ne demekti?"* sorusunu sormuş DG1Ö2 ise: *"Boy, kids yaz."* diyerek arkadaşına yardımcı olmuştur. Hazırlık sürecinde bazı öğrencilerin senaryolarını hızla çizgi roman hâline getirdikleri buna karşın dikkate değer sayıda öğrencinin de senaryo oluşturmakta ve bunu çizgi roman hâline getirmekte zorlandıkları gözlemlenmiştir. Yansıtıcı öğrenci günlükleri incelendiğinde de on farklı öğrencinin senaryo oluşturmakta, konu bulmakta zorlandıklarını dile getirdikleri görülmüştür. DG1Ö8'in senaryo oluşturma hakkında yansıtıcı öğrenci günlüğünde yer alan ifadeleri Görsel 4.10'da sunulmuştur.



Görsel 4.10. *Senaryo Oluşturmaktan Zorlandığını Dile Getiren Öğrenci Görüşü*

Çizgi roman hazırlığı için ayrılan sürenin sonuna doğru bazı öğrencilerin çizgi romanlarını tamamladığı buna karşın çizgi romanlarını henüz tamamlayamadıklarını söyleyen az sayıda da olsa öğrencinin olduğu görülmüştür. Yansıtıcı öğrenci günlüklerinde de iki öğrencinin sürenin yeterli olmadığını dile getirdiği görülmüştür. Çizgi romanlarını tamamlayan öğrencilerden bazıları hazırladıkları çizgi romanları araştırmacıya göstererek onun düşüncelerini almak istemiştir. Araştırmacı öğrencilere düşüncelerini, değişiklik önerilerini belirtirken öğrencileri tebrik ederek gayretlerini takdir ettiğini belirtmiş ve onları çizgi roman hazırlama konusunda cesaretlendirmiştir.

Çizgi roman hazırlamak için ayrılan sürenin sonunda araştırmacı öğrencilere çalışmalarını kaydederek bilgisayarlarını kapatmalarını söylemiş ve çalışmalarını tamamlayamayan ya da devam ettirmek isteyen öğrencilere çizgi romanlarını evlerinde tamamlayabileceklerini hatırlatmıştır. Dersin son aşamasında araştırmacı hafta boyunca işlenen konuları kısaca özetledikten sonra ölçme-değerlendirme etkinliklerine geçilmiştir. Araştırmacı bu amaçla etkileşimli tahtaya doğru-yanlış ifadeleri ile çoktan seçmeli soruları yansıtmıştır. Öğrencilerin bu etkinliklerde büyük oranda doğru cevapları verdikleri görülmüştür. Etkinliklerin devamında kazanım ve çizgi roman konusu arasındaki ilişkiyi sağlamlaştırabilmek adına hazırlanan çizgi romanlarda ön yargı ya da kalıp yargı içeren söz ve davranışların olup olmadığı, özel gereksinimli bireylere yönelik ön yargıların neler olabileceği ve bu ön yargıları kırmak için neler yapılabileceği sorulmuştur. Özel Gereksinimlilere Yardım başlığıyla ilgili çalışma yaprağı öğrencilere dağıtılarak ölçme-değerlendirme süreci tamamlanmıştır. Araştırmacı dersin sonunda ele alınan konuların pekiştirilmesi ve bir sonraki derse hazırlık amacıyla ders planında belirtilen ev ödevi ve yapılması gereken diğer hazırlıkları öğrencilere iletmiştir. Son olarak yansıtıcı öğrenci günlüğü formu da öğrencilere dağıtılmış ve bir sonraki derse bu formu doldurarak getirmeleri istenmiştir.

DG 1'de Ön Yargıları Kırıyorum konusu ile Özel Gereksinimlilere Yardım başlığının ele alındığı uygulama sürecinin üçüncü haftasına ilişkin elde bulgular genel olarak değerlendirildiğinde ön yargı konulu karikatür, görsel ve videoların eğitim-öğretim sürecine zenginlik kattığı ve öğrencilerin ilgisini çektiği gözlemlenmiştir. Konuyla ilgili günlük hayattan örneklerin sunulması da öğrencilerin konuyu somutlaştırabilmesi adına faydalı olmuştur. Öğrencilerin, günlük hayatta kullanılan bazı ifadelerin aslında ön yargı içeren ifadeler olduğunu fark etmedikleri görülmüştür. Bunun yanında öğrencilerin genel anlamada çizgi roman hazırlama konusunda önceki haftalarda olduğu gibi istekli ve heyecanlı olduklarını söylemek mümkündür. Öğrencilerin, çizgi roman hazırlanarak yürütülen bu derse ilişkin memnuniyet durumlarını belirleyebilmek için yansıtıcı öğrenci günlüklerine bu dersten ne kadar hoşlandıklarını bir ve on arasında puan vererek belirtmeleri istenmiştir. DG 1 öğrencilerinin Özel Gereksinimlilere Yardım konusunun ele alındığı üçüncü haftaya ilişkin ortalama puanının on üzerinden 8,5 olduğu tespit edilmiştir. Bu verinin araştırmacı tarafından dile getirilen öğrencilerin uygulama sürecinden hoşlandıkları çıkarımını destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Öğrencilerin çizgi romanları incelendiğinde hazırlanan çizgi romanların daha çok bedensel engelli bireylerle ilgili olduğu, buna karşın çizgi romanlarda zihinsel engelli bireylere yardıma az yer verildiği görülmüştür. Uygulama sürecinin üçüncü haftasına yönelik bu çıkarımların yanında bazı eksikliklerin ya da problemlerin de gözlemlendiğini söylemek mümkündür. Bu eksiklik ya da problemlerden birçoğunun önceki haftalarda ortaya çıkanlarla benzerlik taşıdığı görülmektedir. Video kayıtları ve yansıtıcı öğrenci günlükleri incelendiğinde senaryo oluşturma öğrencilerin en çok zorlandığı başlık olarak öne çıkmıştır. Bunun dışında bazı öğrenciler süre ve dil noktasında sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Uygulama sürecinde öğrencilerin birbirleriyle ilişkilerinden kaynaklı sorunların da yaşandığı video kayıtlarından anlaşılmaktadır. Çizgi roman hazırlamak yerine yanındaki arkadaşıyla konuşmaya yönelme, kendi çizgi romanından çok arkadaşlarının hazırladığı çizgi romanla ilgilenme ve çizgi roman hazırlayan arkadaşını rahatsız etme gibi durumlar bu sorunlara örnek olarak gösterilebilir.

4.6.1.4. Birlikte Daha Güçlüyüz (Sosyal Yardımlaşma ve Yardımlaşma Kuruluşları) Konusunun Uygulama Süreci

Araştırmacı derse başlamadan önce derste kullanmayı planladığı sunuyu etkileşimli tahtaya aktararak kullanıma hazır hâle getirmiştir. Dersin ilk bölümünde öğrencilerin dikkatini çekmek amacıyla kendisinin maddi durumu çok iyi olmamasına rağmen çevresindeki yardıma muhtaç insanlara yardım eden gencin yaptığı yardımları ve bu yardımlardan duyduğu

mutluluğu konu alan *"Dünyayı değiştirmek sizin elinizde"* başlıklı video izletilmiştir. Öğrencilere video hakkında ne düşündükleri ne hissettikleri ve videodaki gencin niçin mutlu göründüğü gibi sorular sorularak onların cevapları dinlenmiştir. Araştırmacı 6 Şubat depremleri sırasında şahit olduğumuz yardımlaşma ve dayanışma örnekleriyle ilgili çeşitli fotoğraflar ve haber metinleri etkileşimli tahta aracılığıyla öğrencilere göstermiştir. Öğrencilere sunulan görsellerin bir örneğine Görsel 4.11'de yer verilmiştir.

O videonun kahramanı konuştu: Hız saatini peçeteyle kapatıp 9 saatte Elbistan'a gittim

45 tonluk iş makinesiyle yola çıktı. Yağışlı havaya rağmen hızını kesmeden 9 saatte Elbistan'a ulaştı. O videoyu görenler duygulandı. Aracın şoförü Kazım Budak, yola nasıl çıktığını anlattı

Cihat Arpacık | Salı 21 Şubat 2023 16:04

"Önüne altın dökseniz bu havada, bu tonajla böyle hız yapmaz ama mesele başka."

6 Şubat'ta Kahramanmaraş merkezli meydana gelen depremlerin ardından sosyal medyada yayılan bir video için bu yorum yapıldı.

Video, deprem bölgesine 45 ton ağırlığındaki iş makinesini yetiştirmeye çalışan bir aracı gösteriyordu.

DAHA FAZLA OKU

Bu tür yükleri taşıyan araçların aksine bu araç yağışlı havada, çok yüksek bir hızla gidiyordu.

Yollara düşüp bölgeye yetişmeye çalışan yüzlercesinden biriydi o.

Görsel 4.11. *6 Şubat Depremlerinde Yardımlaşmayı Anlatan Haber Örneği*

Yardımlaşma ve dayanışma konulu görseller ile haber metinleri üzerine öğrencilerle kısa bir tartışma yürütülmüştür. Bu amaçla öğrencilere haber metnindeki *"Önüne altın dökseniz bu havada, bu tonajla böyle hız yapmaz ama mesele başka."* ifadesinden ne anladıkları sorulmuş devamında ise: *"Sizce tır şoförünün o kadar hızlı gitmesi doğru mu? Haberdeki tır şoförünün yerinde olsaydınız ne yapardınız? Sizce deprem zamanında insanlar bir araya gelip yardım etmek için çabalamasa ne olurdu?"* gibi sorular sorularak zor zamanlarda yardımlaşmanın ve dayanışmanın önemine dikkat çekilmeye çalışılmıştır. Öğrencilere: *"Muhtaç durumda olan insanlara yardım etmek için bu şekilde bir yardım kampanyası düzenlemek ya da böyle bir kampanyaya katılmak ister miydiniz?"* sorusu sorularak fikirleri alınmıştır.

Dikkat çekme aşamasından sonra öğrencilerin yardımlaşma ve dayanışma faaliyetlerinin toplumsal birlikteliğe katkısını daha iyi anlayabilmelerine katkı sağlamak amacıyla bir hikâyeden yararlanılmıştır. Hikâyede deprem bölgesine yardım toplayabilmek için ellerindeki kısıtlı imkânları sonuna kadar kullanan ve deprem bölgesine giden yol üzerinde bulunan küçük bir kasabada yaşayan insanların bu örnek davranışları anlatılır. Kasaba halkı yalnızca kendi ellerindeki deprem bölgesine gönderilebilecek olan eşyaları toplayarak değil

aynı zamanda deprem bölgesine yardım götüren şoför, yardım gönüllüleri vb. kişileri kasabalarında ağırlayarak da güçlü bir yardımlaşma ve dayanışma örneği gösterirler. Araştırmacı öğrencilerden kendilerini kasabada yardım toplama çalışmalarını yöneten kişinin yerine koymalarını isteyerek ne gibi çalışmalar yapabileceklerini düşünmelerini istemiştir. Devamında ise öğrencilerin düşüncelerini gerekçeleriyle birlikte sınıfla paylaşması sağlanmıştır. Bu esnada dile getirilen düşüncelerin yardımlaşma ve dayanışmaya nasıl katkı sağlayacağı tartışılmıştır. Araştırmacı: *"Toplumsal dayanışma ve yardımlaşmanın olmadığı bir toplum nasıl olurdu?"* sorusuyla derse devam etmiş ve öğrenciler düşüncelerini dile getirmiştir. Güdüleme aşamasının sonunda araştırmacı: *"Bugün deprem, sel, yangın gibi zor zamanlarda toplum olarak ayakta durmamızı sağlayan yardımlaşma ve dayanışmanın toplumsal birlikteliğimize katkısı ile yardımlaşma ve dayanışma faaliyetlerine destek vermenin önemini ele alacağız."* ifadesiyle derse geçiş yapar.

Araştırmacı yardımlaşma ve dayanışma kavramlarına, yardımlaşmanın ve dayanışmanın toplumsal birlikteliğimiz için önemine, yardımlaşma ve dayanışma faaliyetlerine katılmanın da bu birlikteliği sağlamak için gerekli olduğuna ve dayanışma içinde birlikte hareket etmenin sorunları daha kolay çözmemize katkı sağladığına vurgu yaparak derse geçiş yapmıştır. Sadaka taşı uygulaması, askıda ekmek anlayışı, imece usulü gibi yardımlaşma ve dayanışmayı yansıtan gelenek ve göreneklerimiz çeşitli örneklerle sunularak verilen bilgiler somutlaştırılmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin askıda ekmek hakkında bilgi sahibi oldukları ancak diğer iki uygulamaya ilişkin bilgilerinin olmadığı ve sadaka taşı başta olmak üzere bu iki uygulamadan etkilendikleri görülmüştür. Araştırmacı sadaka taşları hakkında: *"Bu taşlara para bırakanlar ve oradan para alanlar genellikle hava kararınca bırakıp alırlarmış. Sizce bunun nedeni ne olabilir?"* sorusuyla yardımın gizili yapılması gerektiğine dikkat çekmiş; *"Bu taşlara bırakılan paralar bazen uzun süre orada kalırmış. Sizce neden?"* sorusuyla da bir kişinin ihtiyacı olmadan oradan parayı almayı kendisine yakıştıramadığını vurgulamıştır. Araştırmacı öğrencilere kendi çevrelerinde toplumsal birlikteliğe katkı sağlayan bunlar gibi örneklere şahit olup olmadıklarını sormuştur. Öğrenciler bu soruya geçen senelerde muhtaç durumdaki öğrenciler için okullarında bir yardım kumbarası oluşturulduğunu örnek vermişlerdir. Araştırmacı ders kitabındaki yardımlaşma ve dayanışmayı vurgulayan *"Birlikten kuvvet doğar."*, *"Yalnız taş, duvar olmaz."* ve *"Bir elin nesi var, iki elin sesi var."* atasözlerinin ne anlatmak istediğini öğrencilere sormuş ve öğrenciler cevaplarını dile getirmişlerdir.

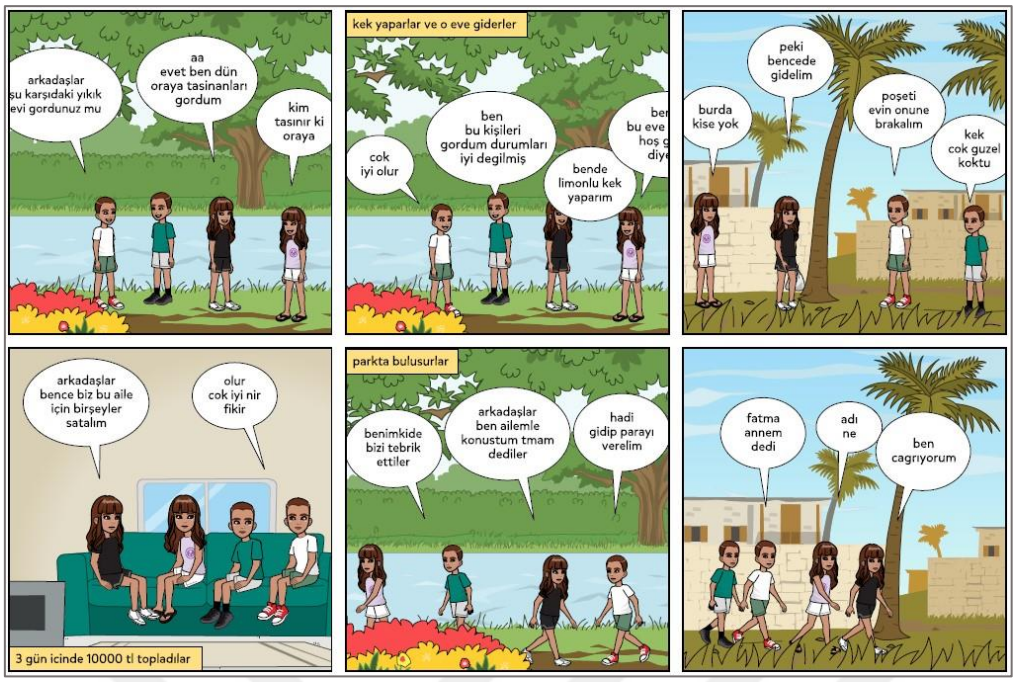
Araştırmacı öğrencilere: *"Bildiğiniz gibi yardımlaşma ve dayanışma amacıyla insanlar bir araya gelerek çeşitli vakıf ya da dernekler kuruyorlar. Bunlara örnek vermek isteyen var mı?"* diyerek öğrencilerin cevaplarını dinlemiştir. Öğrenciler Kızılay ve Yeşilay gibi farklı örnekleri dile getirmiştir. Araştırmacı Kızılay, AFAD, Yeşilay, LÖSEV, Darülaceze, Mehmetçik Vakfı, TEV, Darüşşafaka gibi çeşitli kurum ve kuruluşlara tek tek değinmiş, logolarını etkileşimli tahtaya yansıtmış ve bunların amaçları hakkında bilgi vermiştir. Bu aşamada araştırmacı öğrencilere geçen hafta verdiği adı, logosu ve kuruluş amacı olan hayali bir STK kurma ödevi hakkında neler hazırladıklarını sormuştur. Öğrenciler istekli bir şekilde yaptıkları çalışmaları göstermek istemişlerdir. Öğrencilerin hayvanlara yardım, yoksullara yardım, ormanların korunması, öğrencilere burs verme gibi farklı başlıklarda çeşitli STK örnekleri sundukları görülmüştür.

Kazanımın işlenmesinden sonra sosyal yardımlaşma ve yardımlaşma kuruluşları başlığında çizgi roman hazırlama sürecine geçilmiştir. Araştırmacı yardım amacıyla kurulun bu kuruluşların önemine ve bireysel yardımlarla üstesinden gelinemeyen birçok problemin sosyal yardımlaşma ve yardımlaşma kuruluşları sayesinde çözülebildiğine değinmiştir. Öğrencilere herhangi bir yardım kuruluşuna üye olup olmadıkları sorulmuştur. Öğrencilerin neredeyse tamamının böyle bir üyeliğinin olmadığı görülmüştür. Araştırmacı öğrencilere: *"Peki yardım amacıyla kurulan herhangi bir kuruluşa destek oldunuz mu ya da onların yardım toplama faaliyetlerine katıldınız mı?"* sorusunu sormuştur. Bazı öğrenciler deprem zamanında Kızılay ve AFAD gibi kuruluşlara destek olduklarını dile getirmişlerdir. Öğrenciler cevaplarını dile getirdikten sonra: *"Bu hafta çizgi romanlarımızın konusu geçen hafta da konuştuğumuz gibi sosyal yardımlaşma ve yardımlaşma kuruluşları olacak. Çizgi romanlarınızı hazırlamaya başlamadan önce ben size birkaç senaryo örneği vereyim. Örneğin herkesin işleri birlikte yaptıkları bir köy olduğunu düşünün. Bu köy öyle bir köy ki köydeki bütün işleri imece usulüyle ortaklaşa yapıyorlar, köydeki öğrencilere kurdukları yardım derneği aracılığıyla burs veriyorlar. Böyle bir köyün muhtarı olduğunuzu düşünebilirsiniz. Ya da bulunduğunuz şehirde bir afet yaşandı ve bu afet sonrasında mahallenizdekiler başta olmak üzere yardıma muhtaç insanlara yardımcı olabilmek için yardım kampanyası düzenlemeye karar veriyorsunuz."* cümleleriyle çeşitli senaryo örnekleri sunmuştur.

Bu aşamadan sonra öğrenciler tarafından çizgi roman hazırlama sürecine geçilmiştir. Araştırmacı ders öncesinde öğrencilerin kullanacakları bilgisayarları kullanıma hazır hâle getirmiş, bilgisayarların internet bağlantılarını kontrol etmiştir. Öğrencilere önceki hafta olduğu

gibi Sosyal Yardımlaşma ve Yardımlaşma Kuruluşları konusunda en az altı panelden oluşan bir çizgi roman hazırlamaları gerektiği hatırlatılmıştır. Ön bilgiler verildikten ve gerekli hazırlıklar yapıldıktan sonra öğrenciler çizgi romanlarını hazırlamaya başlamışlardır. Hazırlık sürecinin hemen başında DG1Ö4 bilgisayarında sorun yaşadığını dile getirince araştırmacı bu öğrenciyi öğretmen masasında geçirmiştir. Aynı öğrenci bilgisayarını düzeltmek için uğraşırken konuyu dinleyemediğini söyleyince araştırmacı konuyu tahtaya yazmış ve bu öğrenciye de kısaca senaryo örneği vermiştir. Bazı öğrencilerin hazırlık sürecinde bilgisayarı farklı amaçlarla kullandığı görülünce araştırmacı bu öğrencileri uyarmıştır. Çizgi roman hazırlık sürecinde DG1Ö24 ve DG1Ö4 gibi bazı öğrencilerin bazı kelimelerin İngilizce anlamlarını sordukları görülmüştür. Önceki haftalarda olduğu gibi bazı öğrencilerin senaryo oluşturmakta zorlandıkları, bazı öğrencilerin ise karakterleri tasarlamak için gereğinden fazla vakit harcadıkları gözlemlenmiştir.

Çizgi roman hazırlık sürecinde bazı öğrenciler fiziki şakalaşmalarda bulunmak, boş olan farklı bilgisayarı da kullanmaya çalışmak, konuşmalarıyla diğer arkadaşlarını rahatsız etmek gibi sınıf içi düzen ve disipline uymayan davranışlarda bulunmuşlardır. Araştırmacı düzeni bozacak nitelikteki davranışları uyarılarıyla gidermeye çalışmıştır. Bu davranışların yanında öğrencilerin genel anlamda çizgi romanlarını hazırlamakla meşgul olduklarını söylemek mümkündür. Araştırmacı çizgi roman hazırlık sürecinde sınıf içinde dolaşarak öğrencilere yardımcı olmaya çalışmış, onların sorularını yanıtlandırmış ve zorlanan öğrencileri teşvik etmeye çalışmıştır. Öğrencilerin karşılaştıkları bazı problemleri arkadaşlarına sorarak çözdükleri görülmüştür. Özellikle kullanılan aracın İngilizce olmasından kaynaklı sorunların önceki haftalara göre daha az yaşandığı tespit edilmiştir. Bu durumda öğrencilerin çeviri uygulamalarını kullanma konusunda daha tecrübeli olmalarının etkili olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin karakterlerin vücut hareketleri, yüz ifadeleri ve çizgi romanların arka planları gibi noktaları hazırlamada yardım talebinde bulundukları görülmekle birlikte bu taleplerin ilk haftalara göre çok daha az olduğunu söylemek mümkündür. Türkçeyi doğru güzel ve etkili kullanma konusundaki eksikliklerde ve sorunlarda ise bir gerileme olmadığı görülmüştür. Hazırlanan çizgi romanlar incelendiğinde önceki hafta ve çizgi roman tanıtım sürecinde çizgi romandaki konuşma sırası hakkında öğrenciler bilgilendirilmiş olmasına rağmen bazı öğrencilerin bu noktada sorun yaşadığı görülmüştür. Bu iki soruna örnek olması açısından DG1Ö8'in hazırladığı çizgi romanın bir kısmına Görsel 4.12'de yer verilmiştir.



Görsel 4.12. *DG1Ö3'ün Özel Gereksinimlilere Yardım Konusunda Hazırladığı Çizgi Roman*

Çizgi roman hazırlık sürecinin sonuna yaklaşılmasına rağmen bazı öğrencilerin çizgi romanlarını isimlendirmedikleri görülünce öğrencilere bu konuda hatırlama yapılmıştır. Bu sırada çizgi romanlarını hazırlayan öğrencilerden bazıları sınıf içinde dolaşarak arkadaşlarının yaptığı çizgi romanları incelemişlerdir. Araştırmacı diğer arkadaşlarına rahatsızlık vermedikleri müddetçe bu duruma izin vermiştir. Çizgi roman hazırlamak için ayrılan sürenin sonunda araştırmacı öğrencilere çalışmalarını kaydederek bilgisayarlarını kapatmalarını söylemiş ve çalışmalarını tamamlayamayan ya da devam ettirmek isteyen öğrencilere çizgi romanlarını evlerinde tamamlayabileceklerini hatırlatmıştır. Öğrencilerin hazırladıkları çizgi romanlar incelendiğinde yoksullara yardım ve kan bağışı başta olmak üzere yardım kuruluşlarına yardım başlıkları ile yaralılara, özel gereksinimlilere, doğal çevreye, şehit ve gazilere, kimsesizlere yardım gibi konuların işlendiği görülmüştür.

Dersin son aşamasında araştırmacı hafta boyunca işlenen konuları kısaca özetledikten sonra ölçme-değerlendirme etkinliklerine geçilmiştir. Araştırmacı bu amaçla etkileşimli tahtaya doğru-yanlış ifadeleri ile çoktan seçmeli soruları yansıtmıştır. Öğrencilerin bu etkinliklerde büyük oranda doğru cevapları verdikleri görülmüştür. Etkinliklerin devamında kazanım ve çizgi roman konusu arasındaki ilişkiyi sağlamlaştırabilmek adına hazırlanan çizgi romanlarda hangi yardım faaliyetlerinin ele alındığı ve sosyal yardımlaşmayla ilgili unsurların neler olduğu tartışılmıştır. Sosyal Yardımlaşma ve Yardımlaşma Kuruluşlarıyla ilgili çalışma yaprağı

öğrencilere dağıtılarak ölçme-değerlendirme süreci tamamlanmıştır. Araştırmacı dersin sonunda ele alınan konuların pekiştirilmesi ve bir sonraki derse hazırlık amacıyla ders planında belirtilen ev ödevi ve yapılması gereken diğer hazırlıkları öğrencilere iletmiştir. Son olarak yansıtıcı öğrenci günlüğü formu da öğrencilere dağıtılmış ve bir sonraki derse bu formu doldurarak getirmeleri istenmiştir.

DG 1'de Birlikte Daha Güçlüyüz konusu ile Sosyal Yardımlaşma ve Yardımlaşma Kuruluşları başlığının ele alındığı uygulama sürecinin dördüncü haftasına ilişkin elde bulgular genel olarak değerlendirildiğinde deprem bölgesiyle ilgili haberler, sosyal yardımlaşama konulu hikâye, sadaka taşı ve imece gibi unsurların öğrenciler tarafından ilgiyle takip edildiği, video ve görsel kullanımının öğrencilerin dikkatini çektiği gözlemlenmiştir. Konuyla ilgili günlük hayattan örneklerin sunulması da öğrencilerin konuyu somutlaştırabilmesi adına faydalı olmuştur. Bunun yanında öğrencilerin genel anlamada çizgi roman hazırlama konusunda önceki haftalarda olduğu gibi istekli ve heyecanlı olduklarını söylemek mümkündür. Öğrencilerin, çizgi roman hazırlanarak yürütülen bu derse ilişkin memnuniyet durumlarını belirleyebilmek için yansıtıcı öğrenci günlüklerine bu dersten ne kadar hoşlandıklarını bir ve on arasında puan vererek belirtmeleri istenmiştir. DG 1 öğrencilerinin Sosyal Yardımlaşma ve Yardımlaşma Kuruluşları konusunun ele alındığı dördüncü haftaya ilişkin ortalama puanının on üzerinden 8,4 olduğu tespit edilmiştir. Bu verinin araştırmacı tarafından dile getirilen öğrencilerin uygulama sürecinden hoşlandıkları çıkarımını destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Hazırlanan çizgi romanlarda yoksullara, engellilere, yardım kuruluşlarına ve yaralılara yardım gibi başlıkların öne çıktığı, bazı öğrencilerin çizgi romanlarını tamamlayamadığı birkaç öğrencinin ise farklı konuları ele aldığı görülmüştür. Öğrencilerin ilk haftalara göre çizgi roman hazırlamaya ilişkin teknik konularda ve İngilizce konusunda daha iyi durumda olduklarını söylemek mümkündür. Buna karşın özellikle senaryo oluşturma, çizgi roman akışını ilerletme ve Türkçeyi kullanmada görülen eksikliklerin ve zorlukların devam ettiği görülmüştür. Son olarak öğrencilerin birbirini rahatsız edecek davranışlarda bulunması ile sürenin bazı öğrenciler için yeterli olmaması gibi problemlerin geçen haftalara göre daha az olmakla birlikte dördüncü haftada da yaşandığını söylemek mümkündür.

4.6.1.5. Sorunlarımın Çözümünü Biliyorum (Yardımseverliğin Nitelikleri) Konusunun Uygulama Süreci

Araştırmacı derse başlamadan önce derste kullanmayı planladığı sunuyu etkileşimli tahtaya aktararak kullanıma hazır hâle getirmiştir. Dersin ilk bölümünde öğrencilerin dikkatini

çekmek amacıyla günlük hayatta karşılaştığımız bazı sorunları uygun olmayan yollarla çözmeye çalışan insanların neden oldukları durumları ele alan farklı örnekler sunulmuştur. Bu aşamada çeşitli gazete haberlerinden ve görsellerinden yararlanılmıştır. Örneğin asansöre binme sırasından dolayı kavgaya tutuşan iki grubun polisler tarafından gözaltına alınması, gişe çıkışı öncesinde birbirlerine yol vermedikleri için kaza yapan iki sürücü arasındaki kavga ve sıkışık olan trafikten kurtulmak için ter yönde giden sürücülere polislerin ceza yazması haberlerine bu aşamada yer verilmiştir. Araştırmacı öğrencilere bu sorunların niçin ortaya çıktığını sormuştur. Öğrenciler, insanların inatçı olmaları, saygısız davranmaları ve kendilerini düşünmeleri gibi hususlara değinmişlerdir. Araştırmacı: *"Peki bu sorunların ortaya çıkmaması için ne yapılması gerekirdi? Mesela asansör kavgası, kaza ve trafik cezalarının önüne geçmek için ne yapılabilirdi?"* sorusuyla sorunların çözümünde izlenmesi gereken doğru yolu vurgulamak istemiştir. Öğrenciler diğerlerine karşı anlayışlı olarak ya da sorunu polislere bildirerek sorunların önüne geçilebileceğini dile getirmişlerdir. Araştırmacı öğrencilere: *"Peki geçen dersin sonunda sizden çevrenizdeki üç farklı sorunu tespit edip bunun çözümü için nelerin yapılması gerektiğini düşünmenizi istemiştim. El kaldırarak konuşabilirsiniz."* ifadesiyle öğrencilerin görüşlerini almak istemiştir. Öğrencilerin bir kısmının bu soruya cevap vermek için elini kaldırdığı görülürken bazı öğrencilerin elini kaldırmadığı görülmüştür. Araştırmacı el kaldıran öğrencilere söz hakkı vererek onların görüşlerini sınıfla paylaşmasını sağlamıştır. Bu noktada öğrencilerin sokakta yaşayan hayvanların bakımı sorunu, toplu taşımada karşılaştıkları yoğunluk, çocuk parklarının yetersiz olması, bazı parkların kirli bırakılması ve okulun çok erken saatlerde başlaması gibi sorunlara değindikleri görülmüştür.

Dersin devamında araştırmacı öğrencilerden çocuk parklarının yetersiz olması, toplu taşımadaki yoğunluk ve okulun erken saatte başlaması sorunlarını ve bunların çözümünü içeren bir canlandırma yapmalarını istemiştir. Araştırmacı bu aşamada sınıfı üç gruba ayırmış ve onlara canlandırmayı nasıl yapacaklarını düşünmeleri için kısa bir süre vermiştir. Devamında öğrenciler sırayla canlandırmalarını tahta önünde gerçekleştirmişlerdir. Öğrenciler canlandırmalarında çocuk parkı sayısının artması ve toplu taşımadaki yoğunluğu azaltmak için belediye başkanına başvurmayı tercih ederken okulun erken saatte başlamaması için önce okul müdürüne giderek talepte bulunmuşlar, okul müdürü bu durumun kendi elinde olmadığını dile getirince Millî Eğitim Bakanlığına mektup yazma yoluna gitmişlerdir. Canlandırmalar yapıldıkça sınıfta soruna ilişkin üretilen çözüm önerisinin doğru olup olmadığı ve bu konuda başka nelerin yapılabileceği tartışılmıştır. Canlandırmalar tamamlandıktan sonra araştırmacı: *"Bu dersimizde biraz önceki sorunlar gibi karşılaştığımız sorunların çözümünde nasıl hareket*

etmemiz gerektiğini, sorunları çözerken nelere dikkat etmemiz gerektiğini, hak, sorumluluk ve özgürlüklerimizin neler olduğunu öğreneceğiz." diyerek derse geçiş yapıştır.

Araştırmacı derse geçişte ilk olarak hak, sorumluluk ve özgürlük kavramlarının tanımlarını yaparak bu kavramlara örnekler vermiştir. Aynı zamanda öğrencilerin de bu kavramlarla ilgili akıllarına gelen örnekleri dile getirmeleri sağlanmıştır. Araştırmacı hakların bizlere aynı zamanda sorumluluklar da getirdiğini, özgürlük alanımızın sınırsız olmadığını, haklarımızı ve özgürlüklerimizi kullanırken başkalarının haklarını ve özgürlüklerini ihlal etmememiz ve sorumluluklarımızın farkında olarak hareket etmemiz gerektiği noktalara değinmiştir. Araştırmacı: *"Sağlık hizmeti almak bizim hakkımız ancak aldığımız randevuya zamanında gitmek sorumluluğumuz. Çocuk parklarında oyun oynamak hakkını ve bu konuda özgürsünüz. Ancak oradaki oyun aletlerine zarar vermemek ve parkı temiz tutmak sorumluluğunuz. Müzik dinlemekte özgürsünüz ama başkalarına rahatsızlık verecek derecede yüksek sesle dinlemediğiniz müddetçe."* gibi ifadelerle verilen bilgileri günlük hayattan örneklerle desteklemiştir. Bu aşamada tahtaya hak, sorumluluk ve özgürlük kavramlarıyla ilgili çeşitli örnekler karışık olarak yansıtılmıştır. Öğrencilerden bu örneklerin hangi kavramla ilgili olduğunu belirtmeleri istenmiştir. Öğrenciler parmak kaldırarak düşüncelerini dile getirmişler ve ifadelerin genelini doğru şekilde eşleştirmişlerdir.

Konuyla ilgili kavramlar ele alındıktan sonra karşılaştığımız problemlerin çözümünde neler yapılması gerektiği ve problemlerin çözümünde yardım alabileceğimiz yerlerle ilgili öğrenciler bilgilendirilmiştir. Araştırmacı bu aşamada: *"Mesela marketten yoğurt aldınız ve eve gittiğinizde yoğurdun son kullanma tarihinin geçmiş olduğunu gördünüz. Böyle bir durumda hemen markete gidip raftan tarihi geçmemiş bir yoğurt alıp kimseye haber vermeden oradan ayrılarak sorunu çözebiliriz değil mi?"* ifadesiyle öğrencilerin konuya dikkatini toplamayı ve yanlış yönergeyi düzeltmelerini beklemiştir. Öğrencilerin geneli araştırmacının verdiği yanlış yönergeyi fark ederek değişimin alışveriş fişiyle ve market görevlisine haber vererek yapılması gerektiğini dile getirmişlerdir. Araştırmacı: *"Peki market görevlisi değişimi ya da iadeyi kabul etmezse o zaman kendimiz onlara sormadan yapabilir miyiz?"* ifadesiyle tartışmayı sürdürmüştür. Öğrencilerden bazıları: *"Hayır yapamayız."* benzeri ifadelerle soruyu cevaplandırmışlardır. Araştırmacı: *"Peki böyle bir durumla karşılaşırsak sorunumuzu nasıl çözeriz o hâlde?"* diyerek öğrencilerin cevaplarını dinlemiştir. Öğrencilerden bazıları polise ya da zabıtaya haber verebiliriz şeklinde cevaplar vermişlerdir. Araştırmacı bu aşamada Tüketicinin Korunması Kanununa göre hareket etmemiz gerektiğini, Alo 174 Gıda Hattı ile Alo

175 Tüketici Danışma Hattına ulaşarak şikâyet oluşturabileceğimizi ve Tüketici Hakem Heyetine dilekçe ile başvurabileceğimizi dile getirmiştir. Bu şikâyetleri oluşturabilmek için alışveriş fişinin ya da faturasının mutlaka alışveriş esnasında alınarak saklanması gerektiği de öğrencilere hatırlatılmıştır. Bu aşamada ders kitabındaki bisiklet satışıyla ilgili benzer örnekten de bahsedilmiştir. Öğrencilerin karşılaşılan problemlerle ilgili yetkili olan kurum ya da kuruluşlara ulaşmaları gerektiğini vurgulamak amacıyla araştırmacı farklı örneklere de yer vermiştir. Örneğin çocuk parkındaki bozuk aletlerin tamiri için polise ya da jandarmaya değil ilgili belediyeye başvurmaları gerektiği, trafikte kurallara uymayan bir sürücü hakkında şikâyet oluşturmak için de belediyeye değil polise başvurmamız gerektiği ifade edilmiştir.

Araştırmacı bu aşamada öğrencilere karşılaştığımız sorunların çözümünde kullanabileceğimiz yollar (dilekçe hakkı ve CİMER gibi) ile başvurabileceğimiz kurum ve kuruluşlar hakkında bilgi vermiştir. Bu doğrultuda öncelikle dilekçe yazarak ya da CİMER üzerinden şikâyet ve taleplerimizi ilgili kurum ve kuruluşlara ulaştırabileceğimiz ifade edilmiştir. Bunun yanında 112 Acil Çağrı Merkezine ulaşarak da şikâyet ve taleplerimizi belirtebileceğimiz hatırlatılmıştır. Araştırmacı karşılaştığımız sorun hangi kurum ya da kuruluşun sorumluluğundaysa oraya başvurmamız gerektiğini tekrar vurgulamış; valilik, kaymakamlık, belediye, Tüketici Hakları Hakem Heyeti, emniyet teşkilatı, RTÜK gibi kurum ve kuruluşların başvuruda bulunabileceğimiz kurumlardan olduğunu hatırlatmıştır.

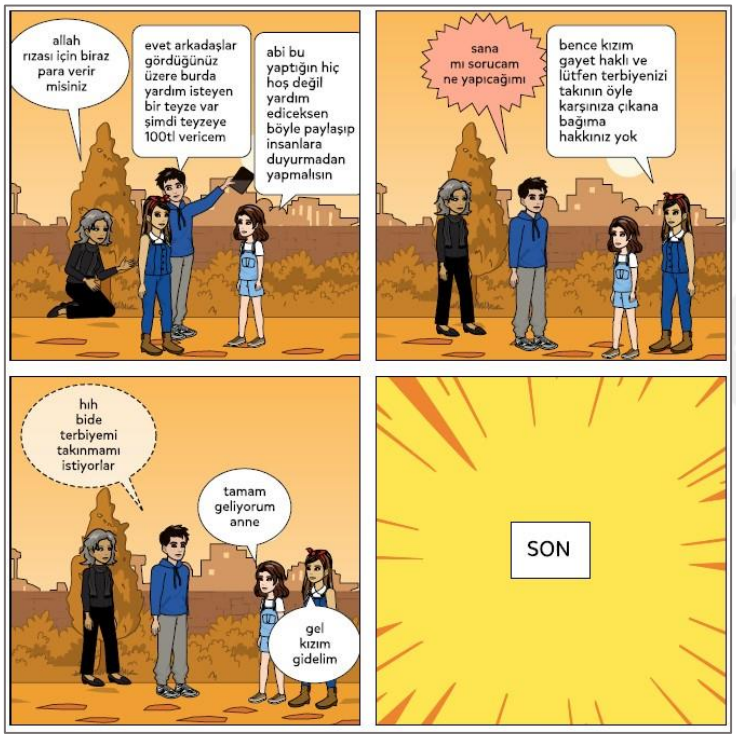
Kazanımla ilgili yukarıdaki sürecin ardından Yardımseverliğin Nitelikleri konulu çizgi roman hazırlama sürecine geçilmiştir. Araştırmacı yardım ederken dikkat edilmesi gereken bazı noktalar hakkında öğrencilere bilgi vererek konuya giriş yapmıştır. Yardımın gösteriş için değil içten gelerek yapılması, gizli olması, karşıdakini incitmeden ve ondan herhangi bir karşılık beklemeden yardım edilmesi gerektiği gibi hususlara dikkat edilerek yapılması gerektiği anlatılmış ve bu niteliklere dikkat ederek yapılan yardımların gerçek yardımseverlik olduğu vurgulanmıştır. Bu açıklamaların ardından araştırmacı: *"Bu hafta çizgi romanlarımızın konusu geçen hafta da konuştuğumuz gibi Yardımseverliğin Nitelikleri olacak. Sizlerden yardımseverliğin az önce konuştuğumuz niteliklerden en az birisini vurgulayan çizgi romanlar hazırlamanızı istiyorum. Çizgi romanlarınızı hazırlamaya başlamadan önce ben size birkaç senaryo örneği vereyim. Örneğin bir depremzedeler için yardımların toplandığı bir çadıra gerçekten yardım etmek için değil de sosyal medyada paylaşım yapmak için gelen ve bu sırada yardıma muhtaç insanların kalbini kıran birisinin bu davranışlarının yanlış olduğunu fark etmesi bir örnek olabilir. Ya da bir yardım kuruluşu görevlisinin, o kuruluşa bağış olarak gelen*

erzak ya da paraları kendi çıkarları için kullandığı için oradaki görevine son verildiğini düşünün. Bu kişi belli bir zaman sonra yardıma muhtaç duruma düşmüş ve önceden görevli olduğu kuruluştan kendisine yardım getirilmiş olsun. Gelen görevliler de yardımseverliğin yukarıda belirttiğimiz bütün niteliklerine uygun biçimde yardım etsin. Bu sayede o kişi de yaptığı yanlışların farkına vararak pişman olsun." cümleleriyle çeşitli senaryo örnekleri sunmuştur.

Bu aşamadan sonra öğrenciler tarafından çizgi roman hazırlama sürecine geçilmiştir. Araştırmacı ders öncesinde öğrencilerin kullanacakları bilgisayarları kullanıma hazır hâle getirmiş, bilgisayarların internet bağlantılarını kontrol etmiştir. Öğrencilere önceki hafta olduğu gibi Yardımseverliğin Nitelikleri konusunda en az altı panelden oluşan bir çizgi roman hazırlamaları gerektiği hatırlatılmıştır. Ön bilgiler verildikten ve gerekli hazırlıklar yapıldıktan sonra öğrenciler çizgi romanlarını hazırlamaya başlamışlardır. Öğrencilerin bu aşamada senaryoları hakkında fikir alışverişinde bulundukları görülmüştür. DG1Ö13 ve DG1Ö19 gibi bazı öğrenciler de senaryolarını araştırmacıya anlatarak fikir almak istemişlerdir. Araştırmacı önceki haftalarda bazı öğrencilerin karakter ve arka plan tasarımı gibi noktalarda gereğinden fazla vakit harcadıklarını göz önünde bulundurarak öğrencilere detaylarda çok fazla vakit harcamamaları konusunda uyarıda bulunmuş ve vakti verimli kullanmaları gerektiğini hatırlatmıştır. Hazırlık sürecinde araştırmacı sınıf içinde dolaşarak onlara gerekli noktalarda yardımcı olmaya çalışmıştır. Bu esnada araştırmacı: *"Senaryo oluşturmakta zorlanan var mı?"* sorusuyla bu noktada zorlanan öğrencilere yardımcı olmak istemiştir. Öğrencilerden DG1Ö12 el kaldırarak zorlandığını dile getirmiş araştırmacı öğrenciye konuyu kısaca özetledikten sonra birkaç senaryo önerisinde bulunmuştur.

Öğrenciler çizgi romanlarını hazırlarken önceki haftalarda olduğu gibi bazı kelimelerin İngilizce anlamlarını arkadaşlarına ya da araştırmacıya sormuşlardır. DG1Ö15 gibi bazı öğrencilerin ise "itfaiye" gibi bazı kelimelerin nasıl yazıldığını arkadaşlarına sorduğu görülmüştür. Hazırlık süreci devam ederken bazı öğrencilerin kendi çizgi romanları kadar yanlarındaki arkadaşlarının çizgi romanlarıyla da ilgilendikleri ve karşılıklı olarak fikir alışverişinde bulundukları gözlemlenmiştir. Bu durum öğrencilerin konu hakkında tartışmaları açısından olumlu görünse de bazı öğrencilerin kendi çizgi romanlarını hazırlamak yerine arkadaşının çizgi romanıyla ilgilenmesine de neden olmuştur. Örneğin DG1Ö21 uyarılmasına rağmen hazırlık sürecinin önemli bir bölümünde arkadaşının çizgi romanıyla ilgilendiği için kendi çizgi romanını hazırlamayı geciktirmiş ve dersin sonunda çizgi romanını

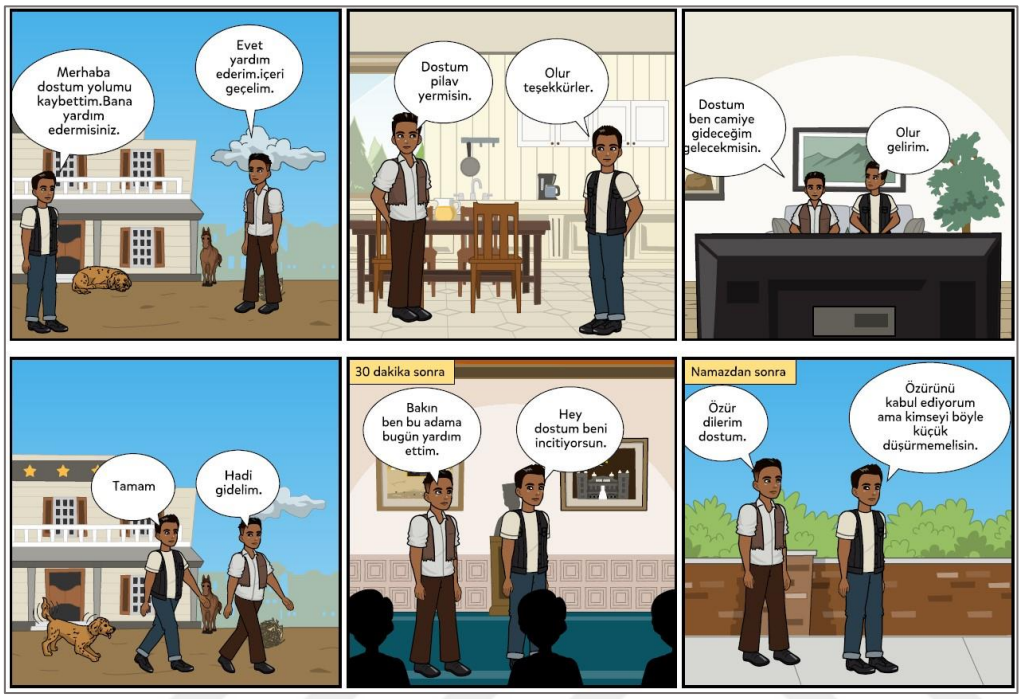
tamamlayamamıştır. Araştırmacı bunun gibi gecikmelerin yaşanmaması için öğrencilerden kendi çizgi romanlarıyla ilgilenmelerini istemiştir. Hazırlık süreci boyunca bazı öğrenciler karakter tasarımı, arka plan tasarımı, yüz ifadelerinin oluşturulması gibi farklı noktalarda araştırmacıdan destek istemişlerdir. Çizgi roman hazırlığı için ayrılan sürenin sonuna doğru DG1Ö23 araştırmacıya: *"Öğretmenim üç panel hazırlasak olur mu?"* diye sorumuş, araştırmacı vaktin henüz dolmadığını ve birkaç panel daha yapabileceğini dile getirmiştir. Öğrenci tarafından hazırlanan çizgi romana Görsel 4.13'te yer verilmiştir.



Görsel 4.13. *DG1Ö23'ün Yardımseverliğin Nitelikleri Konusunda Hazırladığı Çizgi Roman*

Çizgi roman hazırlık sürecinin sonuna doğru bazı öğrenciler çizgi romanlarını tamamladıklarını belirterek araştırmacının fikirlerini almak istemişlerdir. Araştırmacı öğrencilerin çizgi romanlarını inceleyerek varsa düzeltme önerilerini belirtmiştir. Ayrıca çizgi romanlarını hazırlayan öğrencilere geçmiş haftalarda hazırladıkları çizgi romanlarda eksiklikleri ya da düzeltmek istedikleri yerleri düzeltebilecekleri hatırlatılmıştır. Hazırlık için ayrılan sürenin sonunda araştırmacı öğrencilere çalışmalarını kaydederek bilgisayarlarını kapatmalarını söylemiş ve çalışmalarını tamamlayamayan ya da devam ettirmek isteyen öğrencilere çizgi romanlarını evlerinde tamamlayabileceklerini hatırlatmıştır. Öğrencilerin hazırladıkları çizgi romanlar incelendiğinde yardımın gizli olması ve gösteriş için yapılmaması

gerektiği mesajını taşıyan çizgi romanların öne çıktığı anlaşılmıştır. Bunun yanında öğrencilerin çizgi romanlarında karşıdakini kırmadan yardım etme ve karşılıksız yardım gibi mesajlara da yer verdikleri görülmüştür. DG1Ö5'in yardımın gizli ve karşıdakini kırmadan yapılması gerektiği mesajlarını içeren çizgi romanına Görsel 4.14'te yer verilmiştir.



Görsel 4.14. *DG1Ö5'in Yardımın Gizli ve Kırmadan Yapılması Konulu Çizgi Romanı*

Dersin son aşamasında araştırmacı hafta boyunca işlenen konuları kısaca özetledikten sonra ölçme-değerlendirme etkinliklerine geçilmiştir. Araştırmacı bu amaçla etkileşimli tahtaya doğru-yanlış ifadeleri ile çoktan seçmeli soruları yansıtmış ve öğrencilerin soruları cevaplandırmalarını istemiştir. Öğrencilerin bu etkinliklerde büyük oranda doğru cevapları verdikleri görülmüştür. Etkinliklerin devamında kazanım ve çizgi roman konusu arasındaki ilişkiyi sağlamlaştırabilmek adına hazırlanan çizgi romanlarda karakterlerin hangi hak, sorumluluk ve özgürlüklere sahip olduğu ve çizgi romanlarda ortaya çıkan problemlerin nasıl çözüme kavuşturulduğu tartışılmıştır. Yardımseverliğin Nitelikleriyle ilgili çalışma yaprağı öğrencilere dağıtılarak ölçme-değerlendirme süreci tamamlanmıştır. Araştırmacı dersin sonunda ele alınan konuların pekiştirilmesi ve bir sonraki derse hazırlık amacıyla ders planında belirtilen ev ödevi ve yapılması gereken diğer hazırlıkları öğrencilere iletmiştir. Son olarak yansıtıcı öğrenci günlüğü formu da öğrencilere dağıtılmış ve bir sonraki derse bu formu doldurarak getirmeleri istenmiştir.

DG 1'de Sorunlarımın Çözümünü Biliyorum konusu ile Yardımseverliğin Nitelikleri başlığının ele alındığı uygulama sürecinin beşinci haftasına ilişkin elde bulgular genel olarak değerlendirildiğinde gündelik yaşamda karşılaşılabilecek problemlerin ele alınması, karşılaştığımız problemlerin çözümünde takip edilmesi gereken yollar ve başvurulması gereken kuruluşların incelenmesi gibi günlük hayatı yansıtan konuların öğrencilerin dikkatini ve ilgisini çektiği görülmüştür. Bu başlıklarla ilgili örnek olayların kullanılması da benzer şekilde öğrencilerin dikkatini çekmiştir. Bunun yanında öğrencilerin genel anlamada çizgi roman hazırlama konusunda önceki haftalarda olduğu gibi istekli ve heyecanlı olduklarını söylemek mümkündür. Öğrencilerin, çizgi roman hazırlanarak yürütülen bu derse ilişkin memnuniyet durumlarını belirleyebilmek için yansıtıcı öğrenci günlüklerine bu dersten ne kadar hoşlandıklarını bir ve on arasında puan vererek belirtmeleri istenmiştir. DG 1 öğrencilerinin Yardımseverliğin Nitelikleri konusunun ele alındığı beşinci haftaya ilişkin ortalama puanının on üzerinden 8 olduğu tespit edilmiştir. Bu verinin araştırmacı tarafından dile getirilen öğrencilerin uygulama sürecinden hoşlandıkları çıkarımını destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Hazırlanan çizgi romanlarda yardımseverliğin niteliklerinden yardımın gizli yapılması başlığının diğer niteliklere göre öne çıktığı görülmüştür. Yardımın karşılıksız ve incitmeden yapılması başlıkları da öğrenciler tarafından çizgi romanlara konu edilmiştir. Bunların dışında bazı öğrencilerin ele alınan konuyla ilgisi olmayan çizgi romanlar hazırladığı, az sayıda öğrencinin ise çizgi romanını tamamlayamadığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin ilk haftalara göre çizgi roman hazırlamaya ilişkin teknik konularda ve İngilizce konusunda daha iyi durumda olduklarını söylemek mümkündür. Ancak özellikle senaryo oluşturma, çizgi roman akışını ilerletme ve Türkçeyi kullanmada önceki haftalarda görülen eksikliklerin ve zorlukların devam ettiği görülmüştür.

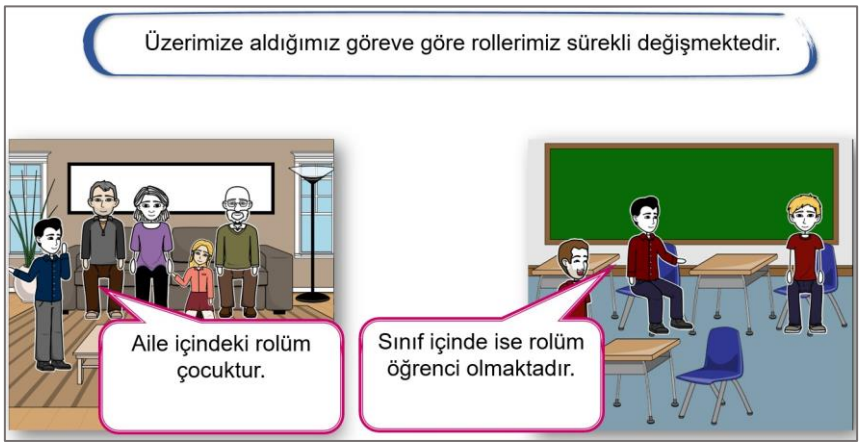
4.6.2. Deney Grubu 2'de Yürütülen Uygulama Sürecine İlişkin Gözlem Verileri

Bu başlık altında DG 2'de yürütülen uygulama sürecine ilişkin video kayıtlarından elde edilen bulgular yansıtıcı öğrenci günlükleri ve uygulama sürecine ilişkin görsellerle desteklenerek sunulmuştur.

4.6.2.1. Değişen Rollerim (Arkadaşlara ve Yakınlara Yardım) Konusunun Uygulama Süreci

Araştırmacı derse başlamadan önce derste kullanmayı planladığı sunuyu etkileşimli tahtaya aktararak kullanıma hazır hâle getirmiştir. Dersin ilk bölümünde araştırmacı

öğrencilerin sahip oldukları rollerin farkına varmaları için kendilerine ailelerinde, sınıflarında ve içinde bulundukları diğer ortamlarda nasıl hitap edildiği sorulmuştur. Öğrencilerden oğlu, kızım, abla gibi cevaplar gelmiştir. Araştırmacı: *"Peki sahip olduğumuz roller hep aynı mıdır ya da farklı ortamlarda rollerimiz değişir mi? Örneğin ben burada öğretmenim. Gittiğim her yerde öğretmen mi olurum?"* sorusuyla farklı gruplarda farklı rollere sahip olunabileceğine dikkat çekmek istemiştir. Sınıftaki öğrencilerin çoğunluğunun bu sorulara cevap vermek için istekli olduğu ve el kaldırdığı görülmüştür. Öğrencilerle yürütülen soru-cevap etkinliğinde araştırmacı rollerin değişebildiği ve aynı anda farklı rollere sahip olunabileceği gibi noktalara dikkat çekmiştir. Öğrencilerden bu noktalarda akıllarına örnek gelip gelmediği sorulmuştur. Öğrencilerden bazıları evde abi ya da abla, okulda öğrenci oldukları gibi cevaplar vermiştir. Araştırmacı öğrencilerle soru-cevap etkinliğini tamamladıktan sonra rol kavramının ne olduğu, rollerin değişebileceği, aynı anda farklı rollere sahip olunabileceği, bazı rollerin geçici olduğu gibi noktalarda öğrencileri bilgilendirmiştir. Araştırmacı bu aşamalarda öğrencilerden kendi hayatlarını düşünerek örnekler vermelerini isteyerek konunun hayatlarındaki yerini fark etmelerini sağlamaya ve ele alınan konuları somutlaştırmaya çalışmıştır. Ele alınan konuların görsellerle desteklenmesi amacıyla bu aşamalarda etkileşimli tahtaya yansıtılan sunudan yararlanılmıştır. Örneğin farklı gruplarda farklı rollere sahip olabileceğimizi ifade eden görsel Görsel 4.15'te sunulmuştur.



Görsel 4.15. *Değişen Rollerim Konusunda Kullanılan Görsel Örneği*

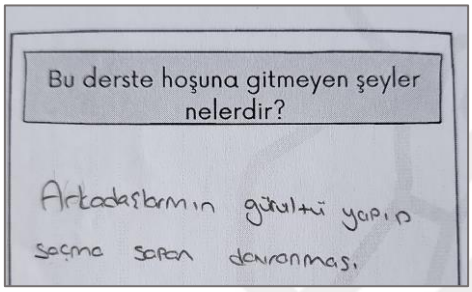
Rollerin özelliklerine değinildikten sonra her rolün bize bazı haklar sağladığı ve aynı zamanda bazı sorumluluklar yüklediği vurgulanmıştır. Araştırmacı bu bilgiyi: *"Mesela öğrenci olarak eğitim alma, düşüncelerinizi ifade etme gibi haklarınız var. Yine öğrenci olarak arkadaşlarınızın düşüncelerine saygılı olma ve okul kurallarına uyma gibi sorumluluklarınız*

da var." şeklindeki örneklerle desteklemiş ve öğrencilerin de benzer örnekler vermelerini istemiştir. Araştırmacı bu noktada pekiştirme yapmak amacıyla etkileşimli tahtaya bazı rolleri yansıtmış ve öğrencilerden bu rollere ilişkin hak ve sorumlulukları belirtmelerini istemiştir. Öğrencilerin çoğunluğunun parmak kaldırarak doğru cevaplar verdiği gözlemlenmiştir.

Kazanımla ilgili bilgilerin aktarılmasından sonra Arkadaşlara ve Yakınlara Yardım başlığında çizgi roman okuma sürecine geçilmiştir. Öğrencilere eğitici çizgi romanları dağıtılmadan önce, araştırmacı yardımseverliğin ne olduğunu anlattıktan sonra arkadaşlara, aileye ve akrabalara yardımın önemine değinmiştir. Araştırmacı bu amaçla insanların sosyal bir varlık olduğu ve hayatlarını sağlıklı şekilde devam ettirebilmek için diğer insanların varlığına ihtiyaç duyduğunu dile getirmiştir. Araştırmacı: *"Ailemiz, akrabalarımız ve arkadaşlarımız başta olmak üzere yakınlarımıza yardım etmek, onların ihtiyaçlarını karşılamak için çaba göstermek ve zor zamanlarında yanlarında olmak her birimizin görevidir. İhtiyaç duydukları zamanlarda onlara destek olursak aramızdaki bağ güçlenir. Ancak böyle zamanlarda elimizi taşın altına koymaktan kaçınır ve onlara yardımcı olmazsak aramızdaki ilişki zarar görür. Siz de kendinizin yardıma muhtaç olduğunuz zamanları düşünün. Yakınlarınızdan kimse size yardımcı olmasa kendinizi nasıl hissedersiniz?"* cümleleriyle konuya giriş yapmış ve öğrencilere son zamanlarda arkadaşlarına ya da yakınlarına yaptıkları yardımlara örnek vermelerini istemiştir. Öğrencilerin bu soruya çoğunlukla arkadaşlarına ve ev işlerinde ailelerine yaptıkları yardımları dile getirdikleri gözlemlenmiştir. Eşya paylaşma, ödevlerinde yardımcı olma ve ev temizliği yapma gibi örnekler öğrenciler tarafından dile getirilmiştir. Araştırmacı haftanın konusuyla ilgili yukarıdaki ön bilgileri verdikten sonra öğrencilere: *"Şimdi Arkadaşlara ve Yakınlara Yardım konulu çizgi romanımızı okuyacağız."* diyerek "Kayra ve Zeynep ile Güneşle Gelen Müjde" başlıklı çizgi romanları ve bu çizgi romana yönelik hazırlamış olduğu çalışma yaprağını öğrencilere dağıtmıştır. Öğrencilerden bazıları dağıtılan çizgi romanların kendilerine ait olduğunu öğrenince mutlu olmuşlardır. Çizgi romanların dağıtıldığı esnada öğrencilerin heyecanlı ve mutlu oldukları gözlemlenmiştir.

Çizgi romanlar dağıtıldıktan sonra araştırmacı çizgi romanın ilk üç sayfasını okumalarını istemiştir. Öğrenciler kendilerine verilen yönerge doğrultusunda çizgi romanlarını okumaya başlamışlardır. Öğrencilerin bu esnada oldukça dikkatli oldukları gözlemlenmiştir. İlk üç sayfanın okunması tamamlandıktan sonra araştırmacı çalışma yaprağının ilk bölümündeki: *"Siz Mert'in arkadaşı olsaydınız ona ve annesine yardım etmek için neler yapardınız? Lütfen fikirlerinizi aşağıdaki boşluğa yazınız."* sorusunu cevaplamalarını

istemiştir. Öğrencilerin çalışma yapraklarına verdikleri yanıtlar incelendiğinde yardım kampanyası düzenlerdim, kumbaramdaki paraları verirdim, dilencilik yapardım, evdeki bazı gereksiz eşyaları satardım, yetkili kişilere söyledim, ona elimden geldiği kadar destek olurdum gibi cevapların öne çıktığı görülmüştür. Bazı öğrenciler kısa süre sonra soruyu cevaplandırdıklarını söyleyince araştırmacı cevaplarını detaylandırmalarını istemiştir. Bu esnada öğrencilerden DG2Ö20 cevaplamayı bitirmiş ve sesli biçimde çizgi romanın kapak sayfasını okumaya başlamıştır. Bu durumdan rahatsız olan DG2Ö18: *"Ya sessiz oku şunu."* ifadesiyle rahatsızlığını belirmiştir. Sınıftaki arkadaşların gürültü yapmasından rahatsız olan DG2Ö14 de bu durumu yansıtıcı öğrenci günlüğünde belirtmiştir (Görsel 4.16).



Görsel 4.16. *Arkadaşlarının Gürültü Yapmasından Hoşlanmayan Öğrenci Görüşü*

Çalışma yaprağının ilk bölümündeki soru bütün öğrenciler tarafından cevaplandıktan sonra araştırmacı öğrencilere çizgi romanın geri kalan kısmını da okumalarını söylemiştir. Öğrencilerin çizgi romanı dikkatle ve ilgiyle okudukları gözlemlenmiştir. Çizgi romanların okunduğu sırada sınıfın görünümüne Görsel 4.17'de yer verilmiştir.

Görsel 4.17. *DG 2'nin Çizgi Roman Okuduğu Sırada Sınıfın Görünümü (1. Hafta)*

Bütün öğrencilerin çizgi roman okumayı tamamlamasından sonra araştırmacı: *"Sizce bu kitapta ne anlatılıyor, hangi mesaj verilmek istenmiş?"* sorusunu sormuş ve birkaç öğrenciden cevaplarını almış ve çizgi romanda işlenen konuyu kısaca özetlemiştir. Devamında çalışma yaprağının ikinci bölümündeki soruları cevaplamalarını istenmiştir. Bazı öğrenciler çalışma yaprağındaki soruları kısa sürede cevaplamış ve kendi aralarında konuşmaya başlamışlardır. Cevaplamaya devam eden öğrencilerin ise bu konuşmalardan rahatsız oldukları görülmüştür. Çalışma yaprağı öğrenciler tarafından soldurulduktan sonra araştırmacı hafta boyunca işlenen konuları kısaca özetlemiştir.

Dersin son aşamasında ölçme-değerlendirme etkinliklerine geçilmiştir. Araştırmacı çizgi romanın içeriğini haftanın konusu olan Değişen Rollerim konusu ile bütünleştirmek ve öğrencilerin Değişen Rollerim konusunda öğrendiklerini pekiştirmek amacıyla çeşitli sorular sormuştur. Bu doğrultuda gerçekleştirilen ölçme-değerlendirme etkinliğine ilişkin bazı diyaloglar şu şekildedir:

Araştırmacı: *Evet önceki dersimizde rolleri görmüştük hatırlıyor musunuz? Mesela bu çizgi romanda farklı rollere sahip kişiler var mı?*
DG2Ö20: *Var.*
Araştırmacı: *Kimler var mesela?*
DG2Ö20: *Öğretmen, öğrenci, çocuk.*
DG2Ö22: *Sabri Amca var*:
Araştırmacı: *Peki birden çok role sahip olan var mı?*
DG2Ö6: *Evet Mert var. Hem öğrenci olmuş hem işçi olmuş hem de çocuk.*
DG2Ö19: *Doktor var. Hem çocuk hem de doktor çünkü.*
Araştırmacı: *Peki buradan ne anlıyoruz. Aynı grup içinde farklı rollere sahip olabiliriz. Bir kişi birden fazla role sahip olabilir ve rollerimiz zaman içinde değişebilir. Mesela bu çizgi romandaki doktor önce öğrenciymiş. Öğrenciliği bitince doktor rolüne sahip olmuş.*
DG2Ö11: *Sabri Amca da var hocam. Baba olmuş, dede olmuş, amca olmuş.*

Ölçme değerlendirme etkinliğinin devamında araştırmacı etkileşimli tahtaya doğru-yanlış ifadeleri ile çoktan seçmeli soruları yansıtmıştır. Öğrencilerin bu etkinliklerde büyük oranda doğru cevapları verdikleri görülmüştür. Araştırmacı dersin sonunda ele alınan konuların pekiştirilmesi ve bir sonraki derse hazırlık amacıyla ders planında belirtilen ev ödevi ve yapılması gereken diğer hazırlıkları öğrencilere iletmiştir. Son olarak yansıtıcı öğrenci günlüğü formu da öğrencilere dağıtılmış ve bir sonraki derse bu formu doldurarak getirmeleri istenmiştir.

DG 2'de Değişen Rollerim konusu ile yardımseverlikle ilgili Arkadaşlara ve Yakınlara Yardım başlığının ele alındığı uygulama sürecinin ilk haftasına ilişkin elde bulgular genel olarak değerlendirildiğinde öğrencilerin görsellerle desteklenmiş ve gündelik yaşamlarından örneklerin sunulduğu ders sürecinden hoşlandıkları görülmüştür. Bunun yanında öğrencilerin

eğitici çizgi roman okuma konusunda istekli ve heyecanlı oldukları, derste eğitici çizgi roman kullanmanın hoşlarına gittiği gözlemlenmiştir. Yansıtıcı öğrenci günlüklerine verilen cevaplar değerlendirildiğinde öğrencilerin genel olarak çizgi roman okumaktan hoşlandıklarını ve ders sürecinde hoşuna gitmeyen herhangi bir şeyin olmadığını dile getirmeleri bu çıkarımı desteklemektedir. Benzer şekilde öğrencilerin çizgi roman okudukları sürelerde dikkatlerini kitaplarına vermeleri ve etrafta olup bitenlerle çok fazla ilgilenmemeleri de bu durumu desteklemektedir. Son olarak öğrencilerin, çizgi roman okunarak yürütülen bu derse ilişkin memnuniyet durumlarını belirleyebilmek için yansıtıcı öğrenci günlüklerine bu dersten ne kadar hoşlandıklarını bir ve on arasında puan vererek belirtmeleri istenmiştir. DG 1 öğrencilerinin arkadaşlara yardım konusunun ele alındığı ilk haftaya ilişkin ortalama puanının on üzerinden 8,6 olduğu tespit edilmiştir. Bu verinin, araştırmacı tarafından dile getirilen öğrencilerin uygulama sürecinden hoşlandıkları çıkarımını destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Uygulama sürecine yönelik belirtilen olumlu bulguların yanında bu süreçte bazı problemlerin de yaşandığı gözlemlenmiştir. Çizgi roman okumayı daha erken bitiren öğrencilerin arkadaşlarını rahatsız edecek şekilde konuşmaları, bazı öğrencilerin çalışma yapraklarını doldurmaya karşı mesafeli davranmaları ve yansıtıcı öğrenci günlükleri ile çalışma yapraklarında öğrencilerin kullandıkları Türkçenin kendilerini ifade etmekte zorlandıklarını gösterir biçimde olması bu problemlerin başlıcaları arasında yer almaktadır.

4.6.2.2. Kültürümüzle Yaşıyor ve Gelişiyoruz (Manevi Yardım) Konusunun Uygulama Süreci

Araştırmacı derse başlamadan önce derste kullanmayı planladığı sunuyu etkileşimli tahtaya aktararak kullanıma hazır hâle getirmiştir. Dersin ilk bölümünde araştırmacı geçen dersin sonunda öğrencilerden araştırmalarını istediği gelenek ve görenek örneklerini dile getirmelerini isteyerek derse başlamıştır. Öğrenciler parmak kaldırarak söz almış ve gelenek göreneklerimize bayramda akrabaları ziyaret etmek, hasta ziyaretine gitmek ve kına gecesi gibi çeşitli örnekler vermiştir. Öğrencilerin örnekleri dinlendikten sonra Türk halkının yardımseverliğini anlatan sosyal deney videosu etkileşimli tahta aracılığıyla öğrencilere izletilmiştir. Video sonunda araştırmacı: *"İçinizde gerçekten zor durumda kaldığında bu şekilde bir yardım alan oldu mu ya da bu şekilde zor durumda olan birisine yardım eden oldu mu?"* sorusuyla öğrencilerin konu ile gündelik yaşamlarını ilişkilendirmelerini amaçlamıştır. Öğrencilerden bazıları sokaktaki dilencilere para vermek ya da ramazan ayında erzak yardımı yapmak gibi yaptıkları maddi yardımları dile getirmişlerdir. Araştırmacı bu örneklerden sonra

yardımlaşmanın Türk milletinin temel değerlerinden olduğunu ve zor zamanlarda birbirimize destek olmanın bir arada yaşamamıza katkı sağladığını belirtmiştir. Devamında ise Türk milletine özgü başka hangi özelliklerin olduğu sorusuna karşı öğrenciler düşüncelerini dile getirmişlerdir. Öğrencilerin cevapları dinlendikten sonra araştırmacı her toplumu diğerlerinden ayıran temel özelliklerin olduğunu vurgulayarak kültür kavramının tanımı ve içeriği hakkında öğrencileri bilgilendirmiştir.

Araştırmacı kültür kavramını somutlaştırabilmek ve örneklendirebilmek adına Türk toplumunun kültürel özelliklerini ile gelenek ve göreneklerini anlatan *"Türk Toplum Değerleri - Bizi Biz Yapan Geleneklerimiz - Ortak Miras"* başlıklı videoyu öğrencilere izletmiştir. Öğrencilerin videoyu dikkatli şekilde izledikleri gözlemlenmiştir. Video izlendikten sonra öğrencilerden videoda Türk milletinin hangi özelliklerine vurgu yapıldığını belirtmeleri istenmiştir. Verilen cevaplarından hareketle öğrencilerin videoda yer alan Türk milletine özgü değerler ve gelenek-görenekleri fark ettikleri anlaşılmıştır. Araştırmacı: *"Peki videodakilerin dışında çevrenizde hangi gelenek ve göreneklerimize şahit oldunuz?"* sorusuyla öğrencilerin gündelik yaşamlarındaki gelenek ve göreneklerin farkında olup olmadıklarını anlamaya çalışmıştır. Devamında araştırmacı: *"Bu derste dil, din, tarih ve gelenek göreneklerimiz başta olmak üzere bizi bir arada tutan, birlikte huzur ve güven içinde yaşamamıza katkı sağlayan kültürel unsurlarımızı öğreneceğiz"* ifadesiyle derste işleyecekleri konu başlıkları hakkında öğrencileri bilgilendirmiştir.

Araştırmacı derse kültürümüzü ve kültürümüzü oluşturan unsurları öğrenmenin ve bunları koruyarak gelecek nesillere aktarmamız gerektiğinin toplumsal birlikteliğimiz için olmazsa olmaz olduğunu vurgulayarak devam etmiştir. Bu ifadeleri: *"Örneğin bir yakınımız vefat ettiğinde ona manevi anlamda destek olmak için yanında bulunuruz, onu yalnız bırakmayız ya da akrabalarımızın, tanıdıklarımızın düğünlerine katılarak mutlu günlerinde yanlarında oluruz. İşte bunun gibi davranışlar insanları birbirine yakınlaştır ve aralarındaki bağları güçlendirir."* şeklindeki ifadeleriyle desteklemiştir. Araştırmacı kendi kültürüne sahip çıkmayıp farklı kültürlerin etkisinde kalan milletlerin benliklerini kaybederek çeşitli sorunlarla boğuşmak zorunda kaldığını örneklerle dile getirmiştir. Bu aşamadan sonra araştırmacı kültürümüzü oluşturan unsurların neler olabileceğini öğrencilere sormuş ve cevaplarını tahtaya yazmalarını istemiştir. Araştırmacı, çeşitli ipuçları sunarak öğrencilerin cevaplara ulaşmasını sağlamıştır. Bu esnada verdiği cevabı tahtaya yazan öğrenciden bir de örnek vermesi istenmiştir. Aynı unsura ilişkin diğer öğrencilerin de cevapları dinlenmiştir. Kültürel unsurların

tamamı tahtaya yazıldıktan sonra araştırmacı sarma, güreş, Sultan Ahmet Camii, Horon, alfabe, şalvar, ebru sanatı gibi farklı örnekleri tahtaya yansıtarak öğrencilerden bu örneklerin hangi kültürel unsura ait olduğunu belirtmelerini istemiştir.

Kültürümüzü korumanın önemi, kültürümüzün bizi bir arada tutmaya katkısı ve kültürü oluşturan unsurların neler olduğu hakkında öğrenciler bilgilendirildikten sonra dil, din ve tarih unsurları ayrıca ele alınmıştır. Araştırmacı, kültürümüzü dil sayesinde gelecek nesillere aktarabileceğimizi vurgulayarak dilimizi korumamız ve konuşurken yabancı kelimeleri kullanmaktan kaçınmamız gerektiğini vurgulamıştır. Türkiye'deki yabancı isimli tabelaların olduğu bir görsel kullanarak dildeki yozlaşmaya karşı dikkatli olmamız gerektiği hatırlatılmış Türk Dil Kurumunun bu amaçla önemli çalışmalar yaptığı vurgulanmıştır. Dinin de kültürümüzü oluşturan önemli unsurlardan olduğu, dinin insanlara yardımlaşmayı, dayanışmayı ve paylaşmayı öğütlemesinden dolayı insanlar arasındaki ilişkiyi güçlendirdiği dile getirilmiştir. Zekât, iftar, sadaka gibi kavramlar bu bağlamda ele alınmıştır. Tarih unsuru hakkında ise ortak geçmişe, yaşanmışlıklara ve mücadelelere sahip olan toplumumuz için tarihimizi bilmenin ve ondan ders çıkarmanın geleceğe daha güvenilir bakmamızı sağladığı vurgulanmıştır. Araştırmacı bu noktada Malazgirt Zaferi, Kurtuluş Savaşı ve 15 Temmuz Millî Birlik ve Dayanışma günü gibi önemli tarihi olayları örnek vererek bugün bağısız bir devlet üzerinde bir arada yaşayabilmemizde bunlar gibi tarihi başarıların etkili olduğunu dile getirmiştir. Tarihimizin aydınlatılması ve doğru şekilde anlatılması için Türk Tarih Kurumunun öneminden bahsedilmiştir. Araştırmacı dil, din, tarih unsurları hakkında öğrencileri bilgilendirdikten sonra kültürü oluşturan diğer unsurlar hakkında öğrencilerin kendi yaşamlarından örnekler sunabileceği çeşitli sorular sormuştur.: *"En sevdiğiniz yemek hangisi? Güzel oynadığınız bir halk oyunumuz var mı? ve Hobi olarak uğraştığınız ya da yetenekli olduğunuz bir el sanatı var mı? Gördüğünüz en güzel mimari yapı hangisiydi?"* soruları bu aşamada öğrencilere sorulmuştur. Öğrencilerin bu sorulara istekli biçimde cevap verdikleri, diğer arkadaşlarının cevaplarını dikkatle dinledikleri ve arkadaşlarının cevapları hakkında yorum yaptıkları gözlemlenmiştir.

Kazanımla ilgili bilgilerin aktarılmasından sonra Manevi Yardım başlığında çizgi roman hazırlama sürecine geçilmiştir. Bu aşamada öncelikle öğrenciler manevi yardımın ne olduğuyla ilgili yaptıkları araştırmadan elde ettikleri bilgiler paylaşmışlardır. Devamında araştırmacı manevi yardımın ne olduğu hakkında öğrencileri bilgilendirmiş ve bu konuda hasta ziyareti, taziye ziyareti gibi gelenek ve göreneklerimizin aslında bir çeşit manevi yardım

olduğunu vurgulamıştır. Araştırmacı öğrencilerden başkalarına yaptıkları ya da kendilerine yapılan manevi yardımlara örnek vermelerini istemiştir. Bu soruya cevap olarak öğrencilerden bazıları arkadaşlarının derdini dinlediğini bazıları ise yakını vefat eden akrabalarına ailecek destek olduklarını ifade etmişlerdir. Öğrenciler cevaplarını dile getirdikten sonra araştırmacı: *"Bu hafta çizgi romanlarımızın konusu geçen hafta belirttiğim gibi Manevi Yardım olacak. Şimdi bu konuyu ele alan çizgi romanımızı okuyacağız. Çizgi romanları kim dağıtmak ister?"* diyerek sınıftan iki öğrenci seçmiş ve "Kayra ve Zeynep ile Dert Ortağı" başlıklı çizgi romanları dağıtmaları için onlara vermiştir. Sınıftaki öğrencilerin tamamına yakının çizgi romanları dağıtmak için oldukça istekli oldukları ve bunun için bazı öğrencilerin sıralarından kalkarak öğretmen masasına doğru gelmeye çalıştıkları gözlemlenmiştir.

Araştırmacı çizgi romanların dağıtılmasından sonra öğrencilerden çizgi romanları sonuna kadar okumalarını istemiştir. Öğrenciler çizgi romanlarını okurken araştırmacı ilgili çalışma yaprağını da bütün öğrencilere dağıtmıştır. Öğrencilerin çizgi roman okumaktan hoşlandıkları ve okuma esnasında dikkatlerini çizgi romanlara verdikleri gözlemlenmiştir. Çizgi roman okumayı arkadaşlarından önce bitiren DG2Ö19'un farklı bir derse ait evraklarla ilgilenmeye başlaması üzerine araştırmacı bu öğrenciyi uyarmıştır. DG2Ö6 ve DG2Ö14'ün ise okumayı tamamladıktan sonra çizgi roman hakkında fikir alışverişinde bulundukları görülmüştür. Araştırmacı öğrencilerin çoğunun okumayı tamamladıklarını gördüğü için: *"Okumaya devam eden var mı?"* diye sormuş öğrencilerden dördü henüz devam ettiklerini belirtmişlerdir. Bu sırada öğrencilerden DG2Ö21: *"Hocam bu kitapları bizden alacak mısınız?"* şeklinde bir soru sormuş, DG2Ö22: *"Hocam hepsini en sonunda vereceksiniz değil mi?"* ifadesiyle bu soruya ekleme yapmıştır. Araştırmacı derslerin sonunda çizgi romanları kendilerine vereceğini ifade etmiştir. Öğrencilerin Manevi Yardım konulu çizgi romandan ne anladıklarını ve neyin dikkatlerini çektiğini öğrenmek isteyen araştırmacı ve öğrenciler arasında geçen diyalog şu şekilde gerçekleşmiştir:

> Araştırmacı: *Bu çizgi romandan hangi dersi çıkardınız, ne dikkatinizi çekti?*
> DG2Ö19: *Derdini söylemeyen derman bulamaz.*
> DG2Ö20: *Benim dikkatimi Sabri Amca çekti.*
> DG2Ö22: *Bir derdin olduğunda derdini anlatmazsan o derdinden kurtulamazsın. Derdini dinlemek de bir yardımdır.*
> DG2Ö11: *Depremzedelere karşı anlayışlı olmalıyız, onları üzmemeliyiz.*
> DG2Ö16: *Gelenek ve görenekler.*

Öğrenciler cevaplarını dile getirdikten sonra araştırmacı çizgi romanın konusunu özetlemiş, kitapta depremzede öğrenciye manevi anlamda yardımcı olan Kayra ve Zeynep'in yaptığı güzel davranışların herkese örnek olması gerektiğini dile getirmiştir. Bu aşamadan sonra

araştırmacı öğrencilerden Manevi Yardım konulu çizgi romana yönelik hazırlanan çalışma yaprağını doldurmalarını istemiştir. Öğrencilerden bazılarının çalışma yapraklarını doldurmaktan hoşlanmadıkları görülmüştür. Örneğin DG2Ö1: *"Yine mi hocam ya!"* diyerek hoşnutsuzluğunu dile getirmiştir. Önceki hafta olduğu gibi bazı öğrenciler çalışma yaprağındaki soruları kısa sürede cevaplamış ve kendi aralarında konuşmaya başlamışlardır. Cevaplamaya devam eden öğrencilerin ise bu konuşmalardan rahatsız oldukları görülmüştür. Çalışma yaprağı öğrenciler tarafından soldurulduktan sonra araştırmacı hafta boyunca işlenen konuları kısaca özetlemiştir.

Dersin son aşamasında ölçme-değerlendirme etkinliklerine geçilmiştir. Araştırmacı bu amaçla etkileşimli tahtaya doğru-yanlış ifadeleri ile çoktan seçmeli soruları yansıtmıştır. Öğrencilerin bu etkinliklerde büyük oranda doğru cevapları verdikleri görülmüştür. Etkinliklerin devamında kazanım ve çizgi roman konusu arasındaki ilişkiyi sağlamlaştırabilmek adına "Kayra ve Zeynep ile Dert Ortağı" başlıklı çizgi romandaki kültürümüze ait unsurların neler olduğu öğrencilere sorulmuştur. Bu noktada araştırmacı ve öğrenciler arasında gerçekleşen diyalog şu şekildedir:

> Araştırmacı: *İlk sayfayı açın bakalım. Oradaki tahtada ne yazıyor?*
> DG2Ö13: *Bizi biz yapan unsurlar.*
> Araştırmacı: *Biz bunları görmüştük ve bunlara örnek vermiştik değil mi? Bunlara sahip çıkmak ve korumak kültürümüz için önemliydi. Peki çizgi romanın içinde gelenek ve göreneklerimizle ilgili neler gördünüz ne vardı?*
> DG2Ö5: *Dolma*
> DG2Ö22: *Sarma, yemeklerimiz yani hocam.*
> DG2Ö6: *Düğün vardı.*
> DG2Ö19: *Orda oyun oynuyorlardı. Halk oyunlarımız var yani.*
> DG2Ö8: *Hasta ziyareti var.*

Araştırmacı dersin sonunda ele alınan konuların pekiştirilmesi ve bir sonraki derse hazırlık amacıyla ders planında belirtilen ev ödevi ve yapılması gereken diğer hazırlıkları öğrencilere iletmiştir. Son olarak yansıtıcı öğrenci günlüğü formu da öğrencilere dağıtılmış ve bir sonraki derse bu formu doldurarak getirmeleri istenmiştir.

DG 2'de Kültürümüzle Yaşıyor ve Gelişiyoruz konusu ile Manevi Yardım başlığının ele alındığı uygulama sürecinin ikinci haftasına ilişkin elde bulgular genel olarak değerlendirildiğinde öğrencilerin kendi çevreleri başta olmak üzere ülkemizdeki çeşitli gelenek ve göreneklerin örneklendirilmesinden hoşlandıkları, Türk milletinin sahip olduğu millî ve manevi değerleri yansıtan görsel ve videoları görmekten mutlu oldukları gözlemlenmiştir. Video kayıtlarından ve yansıtıcı öğrenci günlüklerinde belirtilen görüşlerden hareketle öğrencilerin çizgi roman okumaktan hoşlandıklarını söylemek mümkündür. Nitekim birçok

öğrencinin yansıtıcı öğrenci günlüğünde çizgi roman okumaktan hoşlandığını ifade etmesi, bu hafta işlenen derslerde hoşuna gitmeyen bir şeyin olmadığını dile getirmesi ve haftaya ilişkin ortalama hoşnutluk derecelerinin on üzerinden 8,4 olması bu çıkarımı desteklemektedir. Yansıtıcı öğrenci günlükleri ve video kayıtları incelendiğinde öğrencilerin çizgi romandaki iyi karakterlerden hoşlandıklarını ve onları sevdiklerini buna karşın olumsuz davranış sergileyen kötü karakterlerden hoşlanmadıklarını söylemek mümkündür. Uygulama sürecine yönelik belirtilen olumlu bulguların yanında ilk haftada ortaya çıkan problemlerin genel anlamda ikinci haftada da yaşandığı gözlemlenmiştir. Okumayı erken bitiren öğrencilerin konuşmalarıyla arkadaşlarını rahatsız etmesi, bazı öğrencilerin çalışma yapraklarını doldurmaktan hoşlanmaması ya da çalışma yapraklarına verdikleri cevapların oldukça kısa olması, öğrencilerin Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma konusunda zorluk yaşamaları uygulama sürecinde ortaya çıkan problemler olmuştur. Bu problemlerin uygulama sürecinin işleyişini engelleyecek nitelikte olmadığı görülmekle birlikte problemlerin giderilebilmesi durumunda uygulama sürecinin daha verimli geçeceğini söylemek mümkündür.

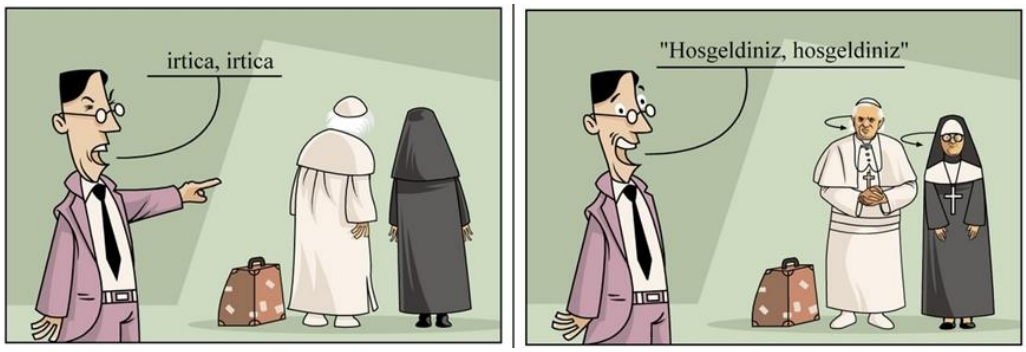
4.6.2.3. Ön Yargıları Kırıyorum (Özel Gereksinimlilere Yardım) Konusunun Uygulama Süreci

Araştırmacı derse başlamadan önce derste kullanmayı planladığı sunuyu etkileşimli tahtaya aktararak kullanıma hazır hâle getirmiştir. Dersin ilk bölümünde araştırmacı geçen dersin sonunda öğrencilerden araştırmalarını istediği ön yargının ne olduğu ve ön yargı örnekleriyle ilgili neler öğrendiklerini dile getirmelerini isteyerek derse başlamıştır. Öğrencilerden bazılarının bu soruya cevap verdikleri bazılarının ise bu konuda ön araştırma yapmadıkları gözlemlenmiştir. Araştırmacı öğrencilerin dikkatini çekebilmek adına etkileşimli tahtaya aynı manzaranın önce kirli daha sonra ise temiz bir pencereden nasıl göründüğünü yansıtmış, "*Ön yargı; hayata kirli bir camdan bakıp, her şeyi kirli bilmektir."* sözüyle de önyargı kavramı hakkında bilgi vermiştir. Ön yargının yanlış anlaşılmaları da beraberinde getirdiğini vurgulayan bir video da bu aşamada öğrencilere izletilmiştir. Videoda kendisine yardım etmek isteyen genci dilenci sanan bir adamın düştüğü durum anlatılmaktadır. Dikkat çekme aşamasında kullanılan fotoğraf ve videonun öğrencilerin dikkatini çekmeyi başardığı gözlemlenmiştir.

Dersin güdüleme aşamasında araştırmacı öğrencilere izledikleri videodakine benzer ya da farklı şekillerde bir ön yargı örneğine şahit olup olmadıklarını sormuştur. Öğrenciler engellilerle alakalı birkaç ön yargı örneği dile getirmiş, kız öğrencilerden birkaçı ise kadınların

futbol oynayamayacağı gibi cinsiyet temelli ön yargı örnekleri vermiştir. Öğrencilerin cevapları dinlendikten sonra bu hafta ön yargı kavramı, farklı özelliklere yönelik ön yargı çeşitleri ve toplum içinde huzurlu ve uyumlu yaşayabilmemiz için ön yargıların farkında olmamız gerektiği gibi başlıkların ele alınacağı dile getirilmiştir. Araştırmacı bu aşamada öğrencilere öncelikle ön yargıyla ilgili iki farklı fotoğraf göstermiştir. Fotoğrafın ilkinde temiz giyimli bir kız ve dağınık giyimli bir adam elleriyle arkalarında bir şey tuttukları hâlde, ikinci fotoğrafta ise kızın arkasında bir balta, adamın arkasında ise bir çiçek demeti tuttuğu görülür. Araştırmacı bu iki fotoğrafı öncelikle öğrencilerin yorumlamasını istemiştir. Öğrencilerden: *"Bazen gördüğümüzün arkasında başka şeyle vardır."* ve *"Her şey gördüğümüz gibi değildir"* şeklinde cevaplar gelmiştir. Erkek öğrencilerden birisi ise: *"Kızlara güvenmemeliyiz."* diyerek konuyu esprili bir şekilde ele almaya çalışmıştır. Araştırmacı bu ifadeye: *"İşte size güzel bir ön yargı örneği."* şeklinde cevap verince kız öğrenciler tarafından alkışlanmıştır. Araştırmacı cevapları dinledikten sonra gördüklerimizin arkasında belki de gördüğümüzün aksine bir durumun olabileceğini unutmamamız gerektiğini vurgulamıştır. Bu ifadeleri destekler nitelikte bir başka video da bu aşamada öğrencilere izletilmiştir. Videoda hastane koridorunda dış görünümünden dolayı kendisinden uzaklaştıkları gencin aslında kızlarına organ bağışında bulunan kişi olduğunu öğrenen ailenin durumu ele alınmaktadır. Araştırmacı videodaki ailenin durumuna düşmemek için ön yargının ne olduğu, ön yargının çeşitleri ve ön yargı örnekleri gibi başlıklarda bilgi sahibi olmamız gerektiğine değinerek derse geçiş yapmıştır.

Araştırmacı ön yargı kavramının tanımını yaparak derse geçiş yapmıştır. Kavramın tanımı yapıldıktan ve kavram hakkında bilgi verildikten sonra öğrencilere ön yargı çeşitlerinin neler olabileceği sorulmuştur. Öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplar kısıtlı kaldığı için araştırmacı: *"Mesela dersin başında kızların futbol oynayamayacağını düşünmenin bir ön yargı örneği olduğunu söylemiştiniz. İşte bu ön yargının cinsiye ayrımına yönelik olan çeşidi. Ya da özel gereksinimli bireylere yönelik ön yargılara da değinmiştiniz. Bunların dışında başka hangi ön yargı çeşitleri olabilir sizce."* diyerek öğrencilere ipucu vermiştir. Öğrenciler bu örnekten sonra dış görünüş, ırk ayrımı gibi ön yargı çeşitlerini dile getirmişlerdir. Cevap veren her öğrenci verdiği cevabı tahtaya yazmıştır. Araştırmacı dile getirilmeyen sosyal sınıf ayrımı, inanç ayrımı gibi ön yargı çeşitleri hakkında örnekler vererek öğrencilerin bu çeşitleri de fark etmelerini sağlamaya çalışmıştır. Bu aşamada farklı ön yargı çeşitlerine yönelik fotoğraf, karikatür ve videolar yansıtılarak bunların hangi ön yargı çeşidiyle ilgili olduğu öğrencilere sorulmuştur. Örneğin inanç ayrımıyla ilgili kullanılan görsel Görsel 4.18'de yer almaktadır.



Görsel 4.18. *İnanca Yönelik Ön Yargıyı Anlatmak İçin Kullanılan Görsel*

Ön yargı ve ön yargı çeşitleri ele alındıktan sonra ön yargının bireylere ve topluma zararlarının neler olduğuna değinilmiştir. Bu aşamada araştırmacı gündelik yaşamdan örneklerle ön yargının insanlar arasındaki iletişime, toplumsal barışa ve birlikte yaşama kültürüne verdiği zarara değinerek ön yargıya maruz kalan bireylerin karşılaştığı zorluklara ve toplumdan dışlandıklarına vurgu yapmıştır. Araştırmacı: *"Ön yargıdan dolayı bireyler kendilerini yalnız hissedip, toplumdan uzaklaşabilirler. Örneğin bedensel engeli bulunan bir öğrenciyi arkadaşlarının oyunlarına dahil etmeyerek dışlamaları o öğrenci için dayanılmaz bir durum olabilir. Benzer şekilde çok zayıf ya da fazla kilolu kişileri bir sağlık problemi ya da hastalığı olabileceğini düşünmeden zayıf ya da fazla kilolu olduğu için eleştirmek ve onunla dalga geçmek de o kişiyi üzerek kendi içine kapanmasına neden olabilir. Hepimizin farklı özellikleri var ve hepimiz bu özelliklerimizden dolayı ön yargılı davranışlara maruz kalabiliriz. Dolayısıyla kendimize yapılmasını istemediğimiz bir davranışı başkalarına karşı da yapmamalı, bu şekilde davranan kişileri uyarmalıyız."* ifadeleriyle konuyu örneklendirmeye çalışmıştır.

Bu aşamada öğrencilere bir öğretmenin, fiziksel engeli olan annesine yardım ettiği için derslerine geç gelen öğrencisine karşı ön yargılı davranmasını konu alan bir video izletilmiştir. Video sonunda ön yargının bazen telafisi mümkün olmayan sonuçlara neden olabileceği vurgulanmıştır. Araştırmacı ön yargı kavramının devamında kalıp yargı kavramı hakkında da öğrencileri bilgilendirmiştir. Bu amaçla öncelikle kalıp yargının ne olduğu ve kalıp yargının zararları ele alınmıştır. Devamında öğrencilerin tanımdan ve verilen bilgilerden yola çıkarak örnek vermeleri istenmiştir. Öğrenciler ve araştırmacı tarafından: *"Erkekler ağlamaz."*, *"Mülteciler zararlı insanlardır."*, ve *"Voleybol kadın, futbol erkek oyunudur."* gibi kalıp yargı örnekleri dile getirilmiştir. Araştırmacı bu aşamada insanların birbirinden farklı olduğu, farklılıklara karşı saygılı davranmamız gerektiği, bir olay hakkında peşin hükme varmadan önce o olay hakkında yeteri kadar bilgi sahibi olmamız ve empati kurarak davranmamız

gerektiği gibi hususlara vurgu yapmıştır. Farklılıklara saygılı davranmanın toplumsal huzur açısından önemli olduğu ve bireylerin toplumda kendisini herhangi bir özelliğinden dolayı dışlanmış hissetmemesine katkı sağladığı dile getirilmiştir.

Kazanımın işlenmesinden sonra özel gereksinimli bireylere yardım başlığında çizgi roman okuma sürecine geçilmiştir. Öğrencilere öncelikle özel gereksinimli bireylere yardım etmeyle ilgili neler öğrendikleri sorulmuştur. Öğrencilerin cevapları dinlendiğinde birçoğunun bu noktada bilinçli oldukları gözlemlenmiştir. Bu aşamada araştırmacı özel gereksinimli bireylerin toplumumuzun bir parçası olduğunu, sahip oldukları zihinsel ya da bedensel engelleri kaldırmanın onların elinde olmadığını, insanların kendisinde değiştirmesi mümkün olmayan özelliklerinden dolayı dışlanması ya da hor görülmesinin çok yanlış bir davranış olduğunu ve sözleri ya da davranışlarıyla özel gereksinimli bireylerin hayatlarını zorlaştıran bireylerin asıl engeli oluşturduğunu vurgulamıştır. Devamında ise özel gereksinimli bireylere karşı hoşgörülü davranmamız gerektiğine ve onların hayatlarını kolaylaştırabilmek için elimizden geleni yapmamız gerektiğine değinilmiştir. Araştırmacı öğrencilere son zamanlarda özel gereksinimli bir bireye yardım edip etmediklerini sormuştur. Öğrenciler özellikle bedensel engelli bireylere yaptıkları yardımları dile getirmişlerdir.

Öğrenciler cevaplarını dile getirdikten sonra araştırmacı: *"Bu hafta çizgi romanlarımızın konusu geçen hafta belirttiğim gibi Özel Gereksinimlilere Yardım olacak. Şimdi bu konuyu ele alan çizgi romanımızı okuyacağız. Çizgi romanları kim dağıtmak ister?"* diyerek sınıftan iki öğrenci seçmiş ve "Kayra ve Zeynep ile Penceredeki Mucize" başlıklı çizgi romanları dağıtmaları için onlara vermiştir. Araştırmacı çizgi romanların dağıtılmasından sonra sınıfta sessizliği sağlamak istemiştir. Öğrencilerden DG2Ö12: *"Bir şartla sessiz olurum hocam. Bu kitabı da imzalarsanız."* diyerek çizgi romanını imzalatmak istediğini belirtmiştir. DG2Ö12'nin bu ifadesinin yanında yansıtıcı öğrenci günlüklerinde yer alan farklı ifadeler ve görüşmelerde öğrencilerden elde edilen bulgulardan hareketle öğrencilerin kullanılan çizgi romanların araştırmacı tarafından hazırlanmış olmasından hoşlandığı ve bu durumun öğrencilerin ilgisini çektiği anlaşılmıştır. Araştırmacı çizgi romanları uygulama süreci sonunda imzalayacağını belirttikten sonra sınıfta sessizliği sağlamış ve öğrencilerden çizgi romanları sonuna kadar okumalarını istemiştir. Öğrenciler çizgi romanlarını okurken araştırmacı ilgili çalışma yaprağını da bütün öğrencilere dağıtmıştır. Video kayıtları ve yansıtıcı öğrenci günlükleri incelendiğinde öğrencilerin çizgi roman okumaktan oldukça hoşlandıklarını söylemek mümkündür. Çizgi roman okuma esnasında herhangi bir uyarı yapılmaksızın sınıfta

sessizliğin hâkim olması ve öğrencilerin dikkatle çizgi romanlarını okuması bu durumu desteklemektedir.

Çizgi romanları arkadaşlarından daha önce okuyan öğrencilerin yanında, önünde ya da arkasında oturan aynı durumdaki arkadaşlarıyla çizgi roman hakkında konuştukları gözlemlenmiştir. Öğrencilerin geri dönütleri ile tavırlarından hareketle karakterlerin tasarımı, kullanılan görseller ve ele alınan konunun öğrencilerin ilgisini çektiği gözlemlenmiştir. Okuma süresinin sonunda araştırmacı öğrencilere: *"Okuduğunuz çizgi romanda ne ilginizi çekti?"* sorusunu yöneltmiştir. Öğrencilerden DG2Ö16: *"Bütün bölümlerde aynı kişiler var ve yardım edecekleri kişiye hep iyi davranıyorlar."* ifadesiyle ana karakterlerin sabit olmasının ve onların muhtaçlara davranış biçimlerinin dikkatini çektiğini dile getirmiştir. Öğrencilerden DG2Ö19 ise: *"Benim dikkatimi en çok diğer çizimlerden daha farklı olması çekti."* ifadesiyle çizer değişikliğini fark ettiğini dile getirmiştir. İkinci haftada kullanılan "Kayra ve Zeynep ile Dert Ortağı" çizgi romanı ile üçüncü haftada kullanılan "Kayra ve Zeynep ile Penceredeki Mucize" başlıklı çizgi romanından alınan görsellere Görsel 4.19'da yer verilmiştir.

Görsel 4.19. *Çizgi Romanlardaki İki Farklı Çizime İlişkin Örnek Sayfa Görselleri*

Öğrenciler cevaplarını dile getirdikten sonra araştırmacı çizgi romanın konusunu özetlemiş, Kayra ve Zeynep'in Asperger Sendromu olan Mine'ye yardım etmek için gösterdikleri çabanın herkese örnek olması gerektiğini dile getirmiştir. Bu noktada haftanın kazanımıyla çizgi romanın konusu bütünleştirilerek engellilere yönelik ön yargıların onlara nasıl zarar verdiğine değinilmiştir. Ayrıca bu iki arkadaşın Mine'ye manevi anlamda da destek oldukları belirtilerek geçen haftanın konusuna da atıf yapılmıştır. Bu aşamadan sonra araştırmacı öğrencilerden Özel Gereksinimlilere Yardım konulu çizgi romana yönelik hazırlanan çalışma yaprağını doldurmalarını istemiştir. Önceki haftalarda olduğu gibi bazı

öğrenciler çalışma yaprağındaki sorulara kısa cevaplar vermeyi tercih etmiştir. Araştırmacı kısa sürede çalışma yapraklarını teslim etmek isteyen öğrenciler başta olmak üzere bütün sınıftan cevaplarını detaylandırmalarını istemiştir. Bu esnada bazı öğrencilerin çalışma yapraklarını doldurmaktan hoşlanmadıkları gözlemlenmiştir. Örneğin DG2Ö22 öğretmen masasındaki yansıtıcı öğrenci günlüklerini kastederek: *"Hocam geçen haftakinin aynısı değil mi o? Onu da mı dolduracağız?"* diyerek bu formları doldurmaktan hoşlanmadığını dile getirmiştir. Çalışma yaprağı ve yansıtıcı öğrenci günlüğüne verilen cevaplar incelendiğinde öğrencilerin Türkçeyi kullanma ve kendilerini ifade etmede zorlandıkları tespit edilmiştir. Çalışma yaprağını arkadaşlarından önce dolduran bazı öğrencilerin konuşmalarıyla arkadaşlarına rahatsızlık verdiği gözlemlenmiştir. Çalışma yaprağı öğrenciler tarafından soldurulduktan sonra araştırmacı hafta boyunca işlenen konuları kısaca özetlemiştir.

Dersin son aşamasında ölçme-değerlendirme etkinliklerine geçilmiştir. Araştırmacı bu amaçla etkileşimli tahtaya doğru-yanlış ifadeleri ile çoktan seçmeli soruları yansıtmıştır. Öğrencilerin bu etkinliklerde büyük oranda doğru cevapları verdikleri görülmüştür. Etkinliklerin devamında kazanım ve çizgi roman konusu arasındaki ilişkiyi sağlamlaştırabilmek adına "Kayra ve Zeynep ile Penceredeki Mucize" başlıklı çizgi romanda ön yargı içeren ifadeleri fark edip etmedikleri sorulmuştur. Öğrenciler çizgi romandaki Erol'un Mine'ye karşı davranışlarını bu soruya cevap olarak dile getirmişlerdir. Çizgi romanın bu bölümüne ilişkin görsele Görsel 4.20'de yer verilmiştir.

Görsel 4.20. *Özel Gereksinimlilere Yardım Konulu Çizgi Romanda Ön Yargıyla İlgili Sayfanın Görünümü*

Araştırmacı bu noktada öğrencilere kitapta da değinilen Asperger Sendromu hakkında neler öğrendiklerini de sormuştur. Öğrencilerden gelen cevapların yeterli olmadığı görüldüğü için çizgi romanın ilgili sayfası açılarak burada verilen bilgiler gözden geçirilmiştir. Araştırmacı dersin sonunda ele alınan konuların pekiştirilmesi ve bir sonraki derse hazırlık amacıyla ders planında belirtilen ev ödevi ve yapılması gereken diğer hazırlıkları öğrencilere iletmiştir. Son olarak yansıtıcı öğrenci günlüğü formu da öğrencilere dağıtılmış ve bir sonraki derse bu formu doldurarak getirmeleri istenmiştir.

DG 2'de Ön Yargıları Kırıyorum konusu ile Özel Gereksinimlilere Yardım başlığının ele alındığı uygulama sürecinin üçüncü haftasına ilişkin elde bulgular genel olarak değerlendirildiğinde ön yargı konulu karikatür, görsel ve videoların eğitim-öğretim sürecine zenginlik kattığı ve öğrencilerin ilgisini çektiği gözlemlenmiştir. Konuyla ilgili günlük hayattan örneklerin sunulması da öğrencilerin konuyu somutlaştırabilmesi adına faydalı olmuştur. Öğrencilerin günlük hayatta kullanılan bazı ifadelerin aslında ön yargı içeren ifadeler olduğunu fark etmedikleri görülmüştür. Video kayıtlarından ve yansıtıcı öğrenci günlüklerinde belirtilen görüşlerden hareketle önceki haftalarda olduğu gibi öğrencilerin çizgi roman okumaktan hoşlandıklarını söylemek mümkündür. Nitekim birçok öğrencinin yansıtıcı öğrenci günlüğünde çizgi roman okumaktan hoşlandığını ifade etmesi, bu hafta işlenen derslerde hoşuna gitmeyen bir şeyin olmadığını dile getirmesi ve haftaya ilişkin ortalama hoşnutluk derecelerinin on üzerinden 8,4 olması bu çıkarımı desteklemektedir. Yansıtıcı öğrenci günlükleri ve video kayıtları incelendiğinde öğrencilerin çizgi romandaki iyi karakterlerden hoşlandıklarını ve onları sevdiklerini buna karşın olumsuz davranış sergileyen kötü karakterlerden hoşlanmadıklarını söylemek mümkündür. Birçok öğrencinin yansıtıcı öğrenci günlüğündeki *"Bu derste hoşuna gitmeyen şeyler nelerdir?"* sorusuna Erol isimli kötü karakterin Mine ismindeki özel gereksinimli karakteri küçümsemesi, dışlaması ve ona kötü davranması şeklinde cevap vermiş olması bu çıkarımı destekler niteliktedir. Uygulama sürecine yönelik belirtilen olumlu bulguların yanında ilk iki haftada ortaya çıkan problemlerin genel anlamda üçüncü haftada da yaşandığı gözlemlenmiştir. Okumayı erken bitiren öğrencilerin konuşmalarıyla arkadaşlarını rahatsız etmesi, bazı öğrencilerin çalışma yapraklarını doldurmaktan hoşlanmaması ya da çalışma yapraklarına verdikleri cevapların oldukça kısa olması, öğrencilerin Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma konusunda zorluk yaşamaları uygulama sürecinde ortaya çıkan temel problemler olmuştur. Bu problemlerin uygulama sürecinin işleyişini engelleyecek nitelikte olmadığı görülmekle birlikte problemlerin giderilebilmesi durumunda uygulama sürecinin daha verimli geçeceğini söylemek mümkündür.

4.6.2.4. Birlikte Daha Güçlüyüz (Sosyal Yardımlaşma ve Yardımlaşma Kuruluşları) Konusunun Uygulama Süreci

Araştırmacı derse başlamadan önce derste kullanmayı planladığı sunuyu etkileşimli tahtaya aktararak kullanıma hazır hâle getirmiştir. Dersin ilk bölümünde öğrencilerin dikkatini çekmek amacıyla kendisinin maddi durumu çok iyi olmamasına rağmen çevresindeki yardıma muhtaç insanlara yardım eden gencin yaptığı yardımları ve bu yardımlardan duyduğu mutluluğu konu alan *"Dünyayı değiştirmek sizin elinizde"* başlıklı video izletilmiştir. Öğrencilere video hakkında ne düşündükleri ne hissettikleri ve videodaki gencin niçin mutlu göründüğü gibi sorular sorularak onların cevapları dinlenmiştir. Araştırmacı 6 Şubat depremleri sırasında şahit olduğumuz yardımlaşma ve dayanışma örnekleriyle ilgili çeşitli fotoğraflar ve haber metinleri etkileşimli tahta aracılığıyla öğrencilere göstermiştir. Öğrencilere sunulan görsellerin bir örneğine Görsel 4.21'de yer verilmiştir.

Görsel 4.21. *6 Şubat Depremleri Sırasında Düzenlenen Yardımlaşmayı Kampanyası Örneği*

Yardımlaşma ve dayanışma konulu görseller ile haber metinleri üzerine öğrencilerle kısa bir tartışma yürütülmüştür. Bu amaçla öğrencilere haber metnindeki *"Önüne altın dökseniz bu havada, bu tonajla böyle hız yapmaz ama mesele başka."* ifadesinden ne anladıkları sorulmuş devamında ise: *"Sizce tır şoförünün o kadar hızlı gitmesi doğru mu? Haberdeki tır şoförünün yerinde olsaydınız ne yapardınız? Sizce deprem zamanında insanlar bir araya gelip yardım etmek için çabalamasa ne olurdu?"* gibi sorular sorularak zor zamanlarda yardımlaşmanın ve dayanışmanın önemine dikkat çekilmeye çalışılmıştır. Öğrencilere: *"Muhtaç durumda olan insanlara yardım etmek için bu şekilde bir yardım kampanyası*

düzenlemek ya da böyle bir kampanyaya katılmak ister miydiniz?" sorusu sorularak fikirleri alınmıştır.

Dikkat çekme aşamasından sonra öğrencilerin yardımlaşma ve dayanışma faaliyetlerinin toplumsal birlikteliğe katkısını daha iyi anlayabilmelerine katkı sağlamak amacıyla bir hikâyeden yararlanılmıştır. Hikâyede deprem bölgesine yardım toplayabilmek için ellerindeki kısıtlı imkânları sonuna kadar kullanan ve deprem bölgesine giden yol üzerinde bulunan küçük bir kasabada yaşayan insanların bu örnek davranışları anlatılır. Kasaba halkı yalnızca kendi ellerindeki deprem bölgesine gönderilebilecek olan eşyaları toplayarak değil aynı zamanda deprem bölgesine yardım götüren şoför, yardım gönüllüleri vb. kişileri kasabalarında ağırlayarak da güçlü bir yardımlaşma ve dayanışma örneği gösterirler. Araştırmacı öğrencilerden kendilerini kasabada yardım toplama çalışmalarını yöneten kişinin yerine koymalarını isteyerek ne gibi çalışmalar yapabileceklerini düşünmelerini istemiştir. Devamında ise öğrencilerin düşüncelerini gerekçeleriyle birlikte sınıfla paylaşması sağlanmıştır. Bu esnada dile getirilen düşüncelerin yardımlaşma ve dayanışmaya nasıl katkı sağlayacağı tartışılmıştır. Araştırmacı: *"Toplumsal dayanışma ve yardımlaşmanın olmadığı bir toplum nasıl olurdu?"* sorusuyla derse devam etmiş ve öğrenciler düşüncelerini dile getirmiştir. Güdüleme aşamasının sonunda araştırmacı: *"Bugün deprem, sel, yangın gibi zor zamanlarda toplum olarak ayakta durmamızı sağlayan yardımlaşma ve dayanışmanın toplumsal birlikteliğimize katkısı ile yardımlaşma ve dayanışma faaliyetlerine destek vermenin önemini ele alacağız."* ifadesiyle derse geçiş yapar.

Araştırmacı yardımlaşma ve dayanışma kavramlarına, yardımlaşmanın ve dayanışmanın toplumsal birlikteliğimiz için önemine, yardımlaşma ve dayanışma faaliyetlerine katılmanın da bu birlikteliği sağlamak için gerekli olduğuna ve dayanışma içinde birlikte hareket etmenin sorunları daha kolay çözmemize katkı sağladığına vurgu yaparak derse geçiş yapmıştır. Sadaka taşı uygulaması, askıda ekmek anlayışı, imece usulü gibi yardımlaşma ve dayanışmayı yansıtan gelenek ve göreneklerimiz çeşitli örneklerle sunularak verilen bilgiler somutlaştırılmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin askıda ekmek uygulaması hakkında bilgi sahibi oldukları görülmüş bir öğrenci mahallesindeki askıda ekmek kampanyasına katkı sağladığını ifade etmiştir. Ancak diğer iki uygulamaya ilişkin bilgilerinin olmadığı ve sadaka taşı başta olmak üzere bu iki uygulamadan etkilendikleri görülmüştür. Araştırmacı sadaka taşları hakkında: *"Bu taşlara para bırakanlar ve oradan para alanlar genellikle hava kararınca bırakıp alırlarmış. Sizce bunun nedeni ne olabilir?"* sorusuyla yardımın gizili yapılması

gerektiğine dikkat çekmiş; *"Bu taşlara bırakılan paralar bazen uzun süre orada kalırmış. Sizce neden?"* sorusuyla da bir kişinin ihtiyacı olmadan oradan parayı almayı kendisine yakıştıramadığını vurgulamıştır. Araştırmacı öğrencilere kendi çevrelerinde toplumsal birlikteliğe katkı sağlayan bunlar gibi örneklere şahit olup olmadıklarını sormuştur. Öğrencilerden bazıları SMA hastası çocuklar için düzenlenen yardım kampanyalarına destek olduklarını ve okuldaki yardım toplama kampanyasına katılım sağladıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmacı ders kitabındaki yardımlaşma ve dayanışmayı vurgulayan *"Birlikten kuvvet doğar.", "Yalnız taş, duvar olmaz."* ve *"Bir elin nesi var, iki elin sesi var."* atasözlerinin ne anlatmak istediğini öğrencilere sormuş ve öğrenciler cevaplarını dile getirmişlerdir.

Araştırmacı *öğrencilere*: *"Bildiğiniz gibi yardımlaşma ve dayanışma amacıyla insanlar bir araya gelerek çeşitli vakıf ya da dernekler kuruyorlar. Bunlara örnek vermek isteyen var mı?"* diyerek öğrencilerin cevaplarını dinlemiştir. Öğrenciler Kızılay ve AFAD gibi farklı örnekleri dile getirmiştir. Araştırmacı Kızılay, AFAD, Yeşilay, LÖSEV, Darülaceze, Mehmetçik Vakfı, TEV, Darüşşafaka gibi çeşitli kurum ve kuruluşlara tek tek değinmiş, logolarını etkileşimli tahtaya yansıtmış ve bunların amaçları hakkında bilgi vermiştir. Bu aşamada araştırmacı öğrencilere geçen hafta verdiği adı, logosu ve kuruluş amacı olan hayali bir STK kurma ödevi hakkında neler hazırladıklarını sormuştur. Öğrenciler istekli bir şekilde yaptıkları çalışmaları göstermek istemişlerdir. Öğrencilerin hayvanlara yardım, yoksullara yardım, engellilere ve hastalara yardım, ormanların korunması, öğrencilere burs verme gibi farklı başlıklarda çeşitli STK örnekleri sundukları görülmüştür.

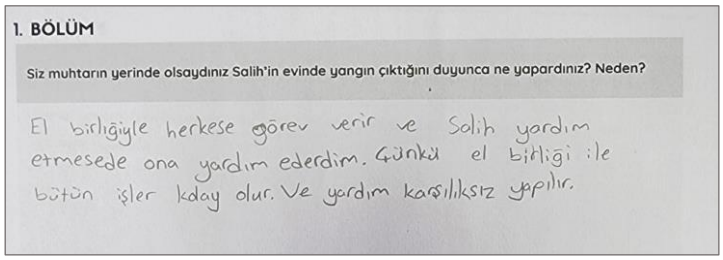
Kazanımın işlenmesinden sonra Sosyal Yardımlaşma ve Yardımlaşma Kuruluşları konulu çizgi roman okuma sürecine geçilmiştir. Araştırmacı yardım amacıyla kurulun bu kuruluşların önemine ve bireysel yardımlarla üstesinden gelinemeyen birçok problemin sosyal yardımlaşma ve yardımlaşma kuruluşları sayesinde çözülebildiğine değinmiştir. Öğrencilere herhangi bir yardım kuruluşuna üye olup olmadıkları sorulmuştur. Öğrencilerin neredeyse tamamının böyle bir üyeliğinin olmadığı görülmüştür. Araştırmacı öğrencilere: *"Peki yardım amacıyla kurulan herhangi bir kuruluşa destek oldunuz mu ya da onların yardım toplama faaliyetlerine katıldınız mı?"* sorusunu sormuştur. Bazı öğrenciler deprem zamanında Kızılay ve AFAD gibi kuruluşlara destek olduklarını dile getirmişlerdir.

Öğrenciler cevaplarını dile getirdikten sonra araştırmacı: *"Bu hafta çizgi romanlarımızın konusu Sosyal Yardımlaşma ve Yardımlaşma Kuruluşları olacak."* diyerek sınıftan iki öğrenci seçmiş ve "Kayra ve Zeynep ile Köyde Bir Gece" başlıklı çizgi romanların

ve ilgili çalışma yaprağının dağıtılmasını sağlamıştır. Araştırmacı çizgi romanların ve çalışma yapraklarının dağıtılmasından sonra sınıfta sessizliği sağlayarak öğrencilerden çizgi romanların ilk sekiz sayfasını okumalarını istemiştir. Öğrencilerin çizgi romanları okumaktan keyif aldığı ve çizgi romanların okunması esnasında sınıfta sessizliğin hâkim olduğu görülmüştür. Çizgi romanların okunduğu esnada sınıfın görünümüne Görsel 4.22'de yer verilmiştir.

Görsel 4.22. *DG 2 Öğrencilerinin Çizgi Roman Okuduğu Sırada Sınıfın Görünümü (4. Hafta)*

İlk sekiz sayfanın okunması tamamlandıktan sonra araştırmacı çalışma yaprağının ilk bölümündeki *"Siz muhtarın yerinde olsaydınız Salih'in evinde yangın çıktığını duyunca ne yapardınız? Neden?"* sorusunu cevaplamalarını istemiştir. Çizgi romandaki Salih karakteri köyde ortaklaşa yapılan işlere katılmayan, herkes kendi işini kendisi halletsin diyen bir yapıya sahiptir. Salih köylülerin ortaklaşa yaptıkları okul inşaatına dahi destek olmamıştır. Bir akşam köyün muhtarına köylülerden birisi Salih'in evinin yandığı haberini getirir. Çalışma yaprağının ilk bölümünde öğrencilerin böyle bir durumda ne yapacaklarını ve çizgi romanı nasıl tamamlayacaklarını öğrenmek için yukarıdaki soru eklenmiştir. Öğrencilerin neredeyse tamamı bu soruya Salih'e itfaiye çağırarak, su taşıyarak vb. şekillerde yardım ederdim şeklinde cevap vermişlerdir. Örneğin DG2Ö9'un bu soruya verdiği cevap Görsel 4.23'te sunulmuştur.


1. BÖLÜM

Siz muhtarın yerinde olsaydınız Salih'in evinde yangın çıktığını duyunca ne yapardınız? Neden?

El birliğiyle herkese görev verir ve Salih yardım etmesede ona yardım ederdim. Çünkü el birliği ile bütün işler kday olur. Ve yardım karşılıksız yapılır.

Görsel 4.23. *Salih'e Yardım Edeceğini Dile getiren Örnek Öğrenci Görüşü*

Öğrencilerden bazıları cevabı yazdıktan sonra okumaya devam edip edemeyeceklerini sormuşlardır. Öğrencilerin çizgi romanın geri kalan kısmını okuma konusunda heyecanlı oldukları görülmüştür. Araştırmacı: *"Cevabınızı detaylı olarak ve gerekçesini de belirterek yazdıysanız okumaya devam edebilirsiniz."* diyerek öğrencilerden detaylı cevaplar istediğini belirtmiştir. Bunun üzerine bazı öğrenciler yazdıkları cevapları araştırmacıya göstererek cevaplarının yeterli olup olmadığını öğrenmek istemişlerdir. Öğrencilerin çalışma yaprağının ilk bölümünü doldurmalarını takiben araştırmacı öğrencilerden çizgi romanların geri kalan sayfalarını da okumalarını istemiştir. Öğrencilerden bazıları çizgi romanlarını okumayı tamamlayınca araştırmacı: *"Okumayı tamamlayanlar çalışma yaprağının ikinci bölümündeki soruları cevaplandırsın. Ama cevaplarınızı detaylı yazmanızı istiyorum, en az iki cümle olsun."* diyerek öğrencilerden çalışma yapraklarını doldurmalarını istemiştir. Çizgi romanlarını okuyan ve çalışma yapraklarını dolduran öğrencilerden bazılarının sıra arkadaşlarıyla çizgi romanları hakkında konuştukları, okumayı tamamlayamayan öğrencilerin ise sesli konuşan arkadaşlarından dolayı rahatsız oldukları gözlemlenmiştir. Bu esnada DG2Ö6 çizgi romanın altıncı sayfasında "işler" kelimesinin "işer" şeklinde yazılmasından dolayı yazım yanlışı olduğunu arkadaşlarına ve araştırmacıya iletmiştir. Öğrencilerden bazıları bu yanlışlığı kendilerinin de fark ettiğini ifade etmiştir. Araştırmacı öğrenciye teşekkür ederek yazım yanlışını düzelteceğini belirtmiştir.

Okuma süresinin sonunda araştırmacı öğrencilere: *"Okuduğunuz çizgi romanın ana konusu neydi?"* sorusunu yöneltmiştir. Öğrencilerden DG2Ö20: *"Birlik ve beraberlik."* diyerek; DG2Ö19: *"Bir insan size yardım etmese de ona yardım etmeniz gerekir."* diyerek; DG2Ö10 ise: *"Birbirimize yardım ettiğimizde bütün işler kolay olur"* diyerek bu soruya cevap vermişlerdir. Diğer öğrencilerden de benzer cevaplar gelmiştir. Araştırmacı çizgi romanın ana konusunun sosyal yardımlaşma ve yardımlaşma kuruluşları olduğunu belirtmiş ve derste ele alınan kazanımla çizgi roman konusunun bütünleştirilebilmesi adına önceki derste ele alınan çeşitli yardım kuruluşlarına değinmiştir. Öğrencilerin bu yardım kuruluşlarının amaçları hakkında neler hatırladığı sorulmuştur. Araştırmacı bu aşamada çizgi romanda da bir yardım kuruluşu bulunduğunu hatırlatmıştır. Derste ele alınan yardımlaşma ve dayanışmanın toplumsal birlikteliğe önemi konusu da çizgi romanın içeriği ile bütünleştirilmiştir. Bunun için Salih'in kimseye yardım etmemesi ancak evi yandığında bunun üstesinden tek başına gelemediği ve köylülerin ortak hareket etmesi sayesinde yangının söndürülebildiğine dikkat çekilmiştir. Araştırmacı derste değinilen imece kavramına çizgi romanda da yer verildiğini hatırlatmıştır. Bu noktada araştırmacı ve öğrenciler arasında gerçekleşen diyalog şu şekildedir:

Araştırmacı: *İmeceyi hatırlıyor musunuz neydi?*
DG2Ö1: *Yardımlaşmaydı.*
Araştırmacı: *Tamam yardımlaşma ama nasıl yapılıyordu bu yardımlaşama? Örnek vermiştik sınıfta birkaç tane, fotoğraflarını göstermiştik. Mesela Şırnak'ta bir köyde bütün kurbanlar ortaklaşa kesilip herkese eşit şekilde dağıtılıyordu. İmece neydi o zaman.*
DG2Ö22: *Birlikte olup birbirlerinin işine yardım etmek.*
Araştırmacı: *Özellikle kırsal kesimlerde köyün ortak işlerini veya kişisel işleri hep birlikte ortaklaşa yapmak. Peki çizgi romanda imeceye hangi örnek var sizce?*
DG2Ö22: *Kurbanı birlikte kesip dağıtmaları.*
Araştırmacı: *Evet başka.*
DG2Ö4: *Hocam otobüsü bozulan insanlara yardım etmeleri.*
Araştırmacı: *O tam olarak sayılmaz, başka.*
DG2Ö10: *Köyün okulunu köylülerin hep birlikte tamir etmeleri.*

Kazanım ve çizgi roman konusunun bütünleştirildiği bu bölümün ardından öğrencilere yansıtıcı öğrenci günlükleri dağıtılmıştır. Önceki haftalarda olduğu gibi bazı öğrenciler yansıtıcı öğrenci günlüklerini doldurmaktan ve yansıtıcı öğrenci günlüklerinde aynı soruların yer almasından hoşlanmadıklarını dile getirmişlerdir. Örneğin DG2Ö1: *"Öğretmenim sürekli aynı soruları sormuşsunuz."* diyerek hoşnutsuzluğunu dile getirmiştir. Çalışma yaprağı öğrenciler tarafından soldurulduktan sonra araştırmacı hafta boyunca işlenen konuları kısaca özetlemiştir.

Dersin son aşamasında ölçme-değerlendirme etkinliklerine geçilmiştir. Araştırmacı bu amaçla etkileşimli tahtaya doğru-yanlış ifadeleri ile çoktan seçmeli soruları yansıtmıştır. Öğrencilerin bu etkinliklerde büyük oranda doğru cevapları verdikleri görülmüştür. Etkinliklerin devamında kazanım ve çizgi roman konusu arasındaki ilişkiyi sağlamlaştırabilmek adına "Kayra ve Zeynep ile Köyde Bir Gece" başlıklı çizgi romanda sosyal yardımlaşama örneklerinin neler olduğu, köyde kurulan yardımlaşma kuruluşunun köye ne gibi faydaları olduğu sorulmuştur. Araştırmacı dersin sonunda ele alınan konuların pekiştirilmesi ve bir sonraki derse hazırlık amacıyla ders planında belirtilen ev ödevi ve yapılması gereken diğer hazırlıkları öğrencilere iletmiştir.

DG 2'de Birlikte Daha Güçlüyüz konusu ile Sosyal Yardımlaşma ve Yardımlaşma Kuruluşları başlığının ele alındığı uygulama sürecinin dördüncü haftasına ilişkin elde bulgular genel olarak değerlendirildiğinde deprem bölgesiyle ilgili haberler, sosyal yardımlaşama konulu hikâye, sadaka taşı ve imece gibi unsurların öğrenciler tarafından ilgiyle takip edildiği, video ve görsel kullanımının öğrencilerin dikkatini çektiği gözlemlenmiştir. Konuyla ilgili günlük hayattan örneklerin sunulması da öğrencilerin konuyu somutlaştırabilmesi adına faydalı olmuştur. Video kayıtlarından ve yansıtıcı öğrenci günlüklerinde belirtilen görüşlerden hareketle öğrencilerin çizgi roman okumaktan hoşlandıkları, çizgi roman okumak için istekli oldukları görülmüştür. Nitekim birçok öğrencinin yansıtıcı öğrenci günlüğünde çizgi roman

okumaktan hoşlandığını ifade etmesi, bu hafta işlenen derslerde hoşuna gitmeyen bir şeyin olmadığını dile getirmesi ve haftaya ilişkin ortalama hoşnutluk derecelerinin on üzerinden 8,4 olması bu çıkarımı desteklemektedir. Önceki haftalarda elde edilen bulgulara benzer olarak öğrencilerin çizgi romanlardaki olumsuz davranış sergileyen karakterlerden hoşlanmadıkları görülmüştür. Öğrencilerden birçoğunun yansıtıcı öğrenci günlüğündeki *"Bu derste hoşuna gitmeyen şeyler nelerdir?"* sorusuna köylünün el birliğiyle yapmaya çalıştığı işlere destek olmayan Salih'in davranışları şeklinde cevap vermiş olması bu çıkarımı destekler niteliktedir. Uygulama sürecine yönelik bu çıkarımların yanında geçen haftalarda gözlemlenen bazı problemlerin genel anlamda dördüncü haftada da yaşandığı söylenebilir. Okumayı erken bitiren öğrencilerin konuşmalarıyla arkadaşlarını rahatsız etmesi, bazı öğrencilerin çalışma yapraklarını doldurmaktan hoşlanmaması ya da çalışma yapraklarına verdikleri cevapların oldukça kısa olması, öğrencilerin Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma konusunda zorluk yaşamaları uygulama sürecinde ortaya çıkan temel problemler olmuştur.

4.6.2.5. Sorunlarımın Çözümünü Biliyorum (Yardımseverliğin Nitelikleri) Konusunun Uygulama Süreci

Araştırmacı derse başlamadan önce derste kullanmayı planladığı sunuyu etkileşimli tahtaya aktararak kullanıma hazır hâle getirmiştir. Dersin ilk bölümünde öğrencilerin dikkatini çekmek amacıyla günlük hayatta karşılaştığımız bazı sorunları uygun olmayan yollarla çözmeye çalışan insanların neden oldukları durumları ele alan farklı örnekler sunulmuştur. Bu aşamada çeşitli gazete haberlerinden ve görsellerinden yararlanılmıştır. Örneğin asansöre binme sırasından dolayı kavgaya tutuşan iki grubun polisler tarafından gözaltına alınması, gişe çıkışı öncesinde birbirlerine yol vermedikleri için kaza yapan iki sürücü arasındaki kavga ve sıkışık olan trafikten kurtulmak için ter yönde giden sürücülere polislerin ceza yazması haberlerine bu aşamada yer verilmiştir. Araştırmacı öğrencilere bu sorunların niçin ortaya çıktığını sormuştur. Öğrencilerden insanların aceleci davranmaları, başkalarından çok kendilerini düşünmeleri ve inatçı olmaları gibi cevaplar gelmiştir. Araştırmacı: *"Peki bu sorunların ortaya çıkmaması için ne yapılması gerekirdi? Mesela asansör kavgası, kaza ve trafik cezalarının önüne geçmek için ne yapılabilirdi?"* sorusuyla sorunların çözümünde izlenmesi gereken doğru yolu vurgulamak istemiştir. Öğrenciler diğerlerine karşı anlayışlı olarak, sabırlı davranarak ya da polislere bildirerek sorunların önüne geçilebileceğini dile getirmişlerdir. Araştırmacı öğrencilere: *"Peki geçen dersin sonunda sizden çevrenizdeki üç farklı sorunu tespit edip bunun çözümü için nelerin yapılması gerektiğini düşünmenizi*

istemiştim. Bu konuda fikirlerinizi dinleyelim." ifadesiyle öğrencilerin görüşlerini almak istemiştir. Öğrencilerin bir kısmının bu soruya cevap vermek için elini kaldırdığı görülürken bazı öğrencilerin elini kaldırmadığı görülmüştür. Araştırmacı el kaldıran öğrencilere söz hakkı vererek onların görüşlerini sınıfla paylaşmasını sağlamıştır. Bu noktada öğrencilerin toplu taşımada karşılaştıkları yoğunluk, kantin fiyatlarının yüksek olması, bazı insanların yoksullukla boğuşması, çocuklar için oyun parklarının yetersiz olması ve okulun çok erken saatlerde başlaması gibi sorunlara değindikleri görülmüştür.

Dersin devamında araştırmacı öğrencilerden çocuk parklarının yetersiz olması, kantin fiyatlarının yüksek olması ve okulun erken saatte başlaması sorunlarını ve bunların çözümünü içeren bir canlandırma yapmalarını istemiştir. Araştırmacı bu aşamada sınıfı üç gruba ayırmış ve onlara canlandırmayı nasıl yapacaklarını düşünmeleri için kısa bir süre vermiştir. Devamında öğrenciler sırayla canlandırmalarını tahta önünde gerçekleştirmişlerdir. Öğrenciler canlandırmalarında çocuk parkı sayısının artması için yürüyüş düzenlemişler ve sosyal medyada video yayınlamışlardır. Kantin fiyatlarında indirim yapılması için belediye başkanına gitmişler, belediye başkanı da talimatla fiyatların düşmesini sağlamıştır. Okulun erken saatte başlamaması için bir yardımseverden yeni bir okul yaptırmasını talep ederek ikili öğretimi sonlandırmışlardır. Canlandırmalar yapıldıkça sınıfta soruna ilişkin üretilen çözüm önerisinin doğru olup olmadığı ve bu konuda başka nelerin yapılabileceği tartışılmıştır. Canlandırmalar tamamlandıktan sonra araştırmacı: *"Bu dersimizde biraz önceki sorunlar gibi karşılaştığımız sorunların çözümünde nasıl hareket etmemiz gerektiğini, sorunları çözerken nelere dikkat etmemiz gerektiğini, hak, sorumluluk ve özgürlüklerimizin neler olduğunu öğreneceğiz."* diyerek derse geçiş yapıştır.

Araştırmacı derse geçişte ilk olarak hak, sorumluluk ve özgürlük kavramlarının tanımlarını yaparak bu kavramlara örnekler vermiştir. Aynı zamanda öğrencilerin de bu kavramlarla ilgili akıllarına gelen örnekleri dile getirmeleri sağlanmıştır. Araştırmacı hakların bizlere aynı zamanda sorumluluklar da getirdiğini, özgürlük alanımızın sınırsız olmadığını, haklarımızı ve özgürlüklerimizi kullanırken başkalarının haklarını ve özgürlüklerini ihlal etmememiz ve sorumluluklarımızın farkında olarak hareket etmemiz gerektiği noktalara değinmiştir. Araştırmacı: *"Sağlık hizmeti almak bizim hakkımız ancak aldığımız randevuya zamanında gitmek sorumluluğumuz. Çocuk parklarında oyun oynamak hakkını ve bu konuda özgürsünüz. Ancak oradaki oyun aletlerine zarar vermemek ve parkı temiz tutmak sorumluluğunuz. Müzik dinlemekte özgürsünüz ama başkalarına rahatsızlık verecek derecede*

yüksek sesle dinlemediğiniz müddetçe." gibi ifadelerle verilen bilgileri günlük hayattan örneklerle desteklemiştir. Bu aşamada tahtaya hak, sorumluluk ve özgürlük kavramlarıyla ilgili çeşitli örnekler karışık olarak yansıtılmıştır. Öğrencilerden bu örneklerin hangi kavramla ilgili olduğunu belirtmeleri istenmiştir. Öğrenciler parmak kaldırarak düşüncelerini dile getirmişler ve ifadelerin genelini doğru şekilde eşleştirmişlerdir.

Konuyla ilgili kavramlar ele alındıktan sonra karşılaştığımız problemlerin çözümünde neler yapılması gerektiği ve problemlerin çözümünde yardım alabileceğimiz yerlerle ilgili öğrenciler bilgilendirilmiştir. Araştırmacı bu aşamada: *"Mesela marketten yoğurt aldınız ve eve gittiğinizde yoğurdun son kullanma tarihinin geçmiş olduğunu gördünüz. Böyle bir durumda hemen markete gidip raftan tarihi geçmemiş bir yoğurt alıp kimseye haber vermeden oradan ayrılarak sorunu çözebiliriz değil mi?"* ifadesiyle öğrencilerin konuya dikkatini toplamayı ve yanlış yönergeyi düzeltmelerini beklemiştir. Öğrencilerin geneli araştırmacının verdiği yanlış yönergeyi fark ederek değişimin alışveriş fişiyle ve market görevlisine haber vererek yapılması gerektiğini dile getirmişlerdir. Araştırmacı: *"Peki market görevlisi değişimi ya da iadeyi kabul etmezse o zaman kendimiz onlara sormadan yapabilir miyiz?"* ifadesiyle tartışmayı sürdürmüştür. Öğrencilerden bazıları: *"Hayır yapamayız."* benzeri ifadelerle soruyu cevaplandırmışlardır. Araştırmacı: *"Peki böyle bir durumla karşılaşırsak sorunumuzu nasıl çözeriz o hâlde?"* diyerek öğrencilerin cevaplarını dinlemiştir. Öğrencilerden bazıları polise ya da zabıtaya haber verebiliriz şeklinde cevaplar vermişlerdir. Araştırmacı bu aşamada Tüketicinin Korunması Kanununa göre hareket etmemiz gerektiğini, Alo 174 Gıda Hattı ile Alo 175 Tüketici Danışma Hattına ulaşarak şikâyet oluşturabileceğimizi ve Tüketici Hakem Heyetine dilekçe ile başvurabileceğimizi dile getirmiştir. Bu şikâyetleri oluşturabilmek için alışveriş fişinin ya da faturasının mutlaka alışveriş esnasında alınarak saklanması gerektiği de öğrencilere hatırlatılmıştır. Bu aşamada ders kitabındaki bisiklet satışıyla ilgili benzer örnekten de bahsedilmiştir. Öğrencilerin karşılaşılan problemlerle ilgili yetkili olan kurum ya da kuruluşlara ulaşmaları gerektiğini vurgulamak amacıyla araştırmacı farklı örneklere de yer vermiştir. Örneğin çocuk parkındaki bozuk aletlerin tamiri için polise ya da jandarmaya değil ilgili belediyeye başvurmaları gerektiği, trafikte kurallara uymayan bir sürücü hakkında şikâyet oluşturmak için de belediyeye değil polise başvurmamız gerektiği ifade edilmiştir.

Araştırmacı bu aşamada öğrencilere karşılaştığımız sorunların çözümünde kullanabileceğimiz yollar (dilekçe hakkı ve CİMER gibi) ile başvurabileceğimiz kurum ve kuruluşlar hakkında bilgi vermiştir. Bu doğrultuda öncelikle dilekçe yazarak ya da CİMER

üzerinden şikâyet ve taleplerimizi ilgili kurum ve kuruluşlara ulaştırabileceğimiz ifade edilmiştir. Bunun yanında 112 Acil Çağrı Merkezine ulaşarak da şikâyet ve taleplerimizi belirtebileceğimiz hatırlatılmıştır. Araştırmacı karşılaştığımız sorun hangi kurum ya da kuruluşun sorumluluğundaysa oraya başvurmamız gerektiğini tekrar vurgulamış; valilik, kaymakamlık, belediye, Tüketici Hakları Hakem Heyeti, emniyet teşkilatı, RTÜK gibi kurum ve kuruluşların başvuruda bulunabileceğimiz kurumlardan olduğunu hatırlatmıştır.

Kazanımın işlenmesinden sonra Yardımseverliğin Nitelikleri konulu çizgi roman okuma sürecine geçilmiştir. Araştırmacı yardım ederken dikkat edilmesi gereken bazı noktalar hakkında öğrencilere bilgi vererek konuya giriş yapmıştır. Yardımın gösteriş için değil içten gelerek yapılması, gizli olması, karşıdakini incitmeden ve ondan herhangi bir karşılık beklemeden yardım edilmesi gerektiği gibi hususlara dikkat edilerek yapılması gerektiği anlatılmış ve bu niteliklere dikkat ederek yapılan yardımların gerçek yardımseverlik olduğu vurgulanmıştır. Bu açıklamaların ardından araştırmacı: *"Bu hafta çizgi romanlarımızın konusu Yardımseverliğin Nitelikleri olacak."* diyerek sınıftan iki öğrenci seçmiş ve "Kayra ve Zeynep ile Gerçek Yardımseverler" başlıklı çizgi romanların öğrencilere dağıtılmasını sağlamıştır. Çizgi romanlar dağıtılırken öğrencilerin bu kitapçıkları okumak için heyecanlı ve istekli oldukları gözlemlenmiştir. Araştırmacı çizgi romanların dağıtılmasından sonra sınıfta sessizliği sağlayarak öğrencilerden çizgi romanları okumalarını istemiştir.

Çizgi romanların okunması esnasında öğrencilerin genel olarak dikkatlerini çizgi romana verdikleri, çevreleriyle ilgilenmedikleri ya da konuşmadıkları gözlemlenmiştir. DG2Ö16 çizgi romanların okunduğu sırada: *"Hocam, yazım hatası var."* diyerek çizgi roman kitapçığındaki bir kelimenin yanlış yazıldığını araştırmacıya bildirmiştir. DG2Ö16'nın bu uyarasından rahatsız olan DG2Ö6 ise: *"Birazcık sessiz olur musunuz?"* diyerek rahatsız olduğunu ifade etmiştir. Okumayı arkadaşlarından önce tamamlayan öğrencilerin arkadaşlarıyla konuştukları, çizgi romanları inceledikleri gözlemlenmiştir. Bu sırada araştırmacı öğrencilere: *"Okumayı bitirmeyen var mı?"* diye sormuş öğrencilerden birkaçı ise parmak kaldırarak okumaya devam ettiklerini belirtmiştir. Araştırmacı bu öğrencilerin de okumalarını tamamlamasını beklemiştir. Okuma süreci tamamlanırken sınıftaki birçok öğrencinin parmak kaldırarak çalışma yapraklarını dağıtmak istediği görülmüştür. Okuma süreci sona erdiğinde araştırmacı: *"Evet sizce okuduğumuz çizgi romanın konusu ne?"* sorusuyla öğrencilerin çizgi romandan ne anladıklarını öğrenmek istemiştir. Bu sorunun devamında sınıfta gerçekleşen diyalog şu şekildedir:

Araştırmacı: *Evet sizce okuduğumuz çizgi romanın konusu ne?*
DG2Ö20: *Depremzedelere yardım.*
DG2Ö3: *Gizli yardımseverlik olabilir.*
DG2Ö13: *Öğretmenim depremzedelere yardım etmek, yardımseverlik.*
Araştırmacı: *Başka ne olabilir?*
DG2Ö9: *Karşılıksız yardım.*
DG2Ö20: *Hocam her çizgi romanda yardımseverlik var.*
DG2Ö19: *Yardımın reklam yapmak için değil, herkese göstermek için değil yardım etmek için olduğu.*
DG2Ö10: *Bir elin verdiğini diğer elin görmemesi.*
DG2Ö22: *Hocam bunu okuyunca benim aklıma sadaka taşı geliyor.*
Araştırmacı: *Evet çizgi roman yardımseverliğin nitelikleri, özellikleriyle ilgili. Siz aslında birçoğunu tek tek söylediniz…*

Bu aşamada araştırmacı çizgi romanın konusu olan yardımseverliğin nitelikleri hakkında çizgi romandan da örnekler vererek açıklamalarda bulunmuştur. Sonrasında sınıftan iki öğrenci seçilerek ilgili çalışma yapraklarının ve yansıtıcı öğrenci günlüklerinin dağıtılması sağlanmıştır. Araştırmacı öğrencilere çalışma yapraklarındaki ve yansıtıcı günlüklerdeki sorulara uzun cevaplar vermelerini hatırlatmıştır. Öğrencilerden bazıları önceki haftalarda olduğu gibi çalışma yapraklarını ve yansıtıcı günlükleri doldurmaktan hoşlanmadıklarını dile getirmişlerdir. Çalışma yapraklarının cevaplandırıldığı sırada öğrencilerden DG2Ö22: *"Hocam, hiç bizim derslerimize gelmeyecek misiniz bir daha? Lütfen arada gelin."* diyerek uygulama sürecinin bitmesini istemediğini ifade etmiştir. DG2Ö14: *"Evet hocam lütfen gelin."* ifadesiyle, yine DG2Ö22: *"Hocam 20 tane 30 tane yazın. Hiç bitmesin okul bitene kadar."* ifadesiyle, DG2Ö16 ise: *"Hocam 200 sayfalık olsun."* ifadesiyle bu konuşmayı sürdürmüşlerdir.

Dersin son aşamasında ölçme-değerlendirme etkinliklerine geçilmiştir. Araştırmacı bu amaçla etkileşimli tahtaya doğru-yanlış ifadeleri ile çoktan seçmeli soruları yansıtmıştır. Öğrencilerin bu etkinliklerde büyük oranda doğru cevapları verdikleri görülmüştür. Etkinliklerin devamında kazanım ve çizgi roman konusu arasındaki ilişkiyi sağlamlaştırabilmek adına "Kayra ve Zeynep ile Gerçek Yardımseverler" başlıklı çizgi romanda ortaya çıkan problemlerin nasıl çözüme ulaştırıldığı ve bu çözümlerin uygun olup olmadığı hakkında tartışılmıştır. Araştırmacı dersin sonunda ele alınan konuların pekiştirilmesi ve bir sonraki derse hazırlık amacıyla ders planında belirtilen ev ödevi ve yapılması gereken diğer hazırlıkları öğrencilere iletmiştir.

DG 2'de Sorunlarımın Çözümünü Biliyorum konusu ile Yardımlaşmanın Nitelikleri başlığının ele alındığı uygulama sürecinin beşinci haftasına ilişkin elde bulgular genel olarak değerlendirildiğinde gündelik yaşamda karşılaşılabilecek problemlerin ele alınması, karşılaştığımız problemlerin çözümünde takip edilmesi gereken yollar ve başvurulması gereken

kuruluşların incelenmesi gibi günlük hayatı yansıtan konuların öğrencilerin dikkatini ve ilgisini çektiği görülmüştür. Bu başlıklarla ilgili örnek olayların kullanılması da benzer şekilde öğrencilerin dikkatini çekmiştir. Video kayıtlarından hareketle öğrencilerin çizgi roman okumaktan hoşlandıkları, çizgi roman okumak için istekli olduklarını söylemek mümkündür. Öğrencilerin yansıtıcı öğrenci günlüklerinde çizgi roman okumaktan hoşlandıklarını belirten çok sayıda ifadenin yer alıyor olması bu çıkarımı destekler niteliktedir. Bunun yanında haftaya ilişkin ortalama hoşnutluk derecesinin on üzerinden 8,4 olması da çizgi romanların okunduğu sürecin öğrenciler tarafından beğenildiğini göstermektedir. Önceki haftalarda elde edilen bulgulara benzer olarak öğrencilerin çizgi romanlardaki olumsuz davranış sergileyen karakterlere karşı hoşnutsuzluklarını yansıtıcı öğrenci günlüklerinde dile getirdikleri görülmüştür. Uygulama sürecine yönelik bu çıkarımların yanında geçen haftalarda gözlemlenen bazı problemlerin daha az sıklıkla olmasına karşın beşinci haftada da yaşandığını söylemek mümkündür. Okumayı erken bitiren öğrencilerin konuşmalarıyla arkadaşlarını rahatsız etmesi, bazı öğrencilerin çalışma yapraklarını doldurmaktan hoşlanmaması ya da çalışma yapraklarına verdikleri cevapların oldukça kısa olması, öğrencilerin Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma konusunda zorluk yaşamaları uygulama sürecinde ortaya çıkan temel problemler olmuştur.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu başlık altında öncelikle araştırma bulgularından hareketle ortaya çıkan sonuçlara yer verilecek ve sonuçlar ilgili literatürle karşılaştırmalı olarak tartışılacaktır. Devamında ise elde edilen bulgular doğrultusunda çeşitli öneriler sunulacaktır.

5.1. Sonuç ve Tartışma

5.1.1. Uygulama Sürecinin Yardımseverlik Değerine Bakış Üzerindeki Etkisine İlişkin Sonuçlar

Uygulama sürecinin yardımseverlik değerine yönelik bakış üzerindeki etkisini belirleyebilmek amacıyla uygulama süreci öncesinde ve sonrasında toplanan nicel ve nitel verilerden yararlanılmıştır. Nicel veriler YEÖ aracılığıyla elde edilirken, nitel veriler yardımseverlik değerine ilişkin görüşmelerden elde edilmiştir. Nicel verilerin analiz edilmesi sonucunda yardımseverlikle ilgili dijital çizgi roman hazırlamanın ya da hazır çizgi romanları okumanın öğrencilerin yardımseverlik eğilimlerini artırmada mevcut programa göre daha başarılı olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin yardımseverlik eğilimlerini artırmada dijital çizgi roman hazırlamanın ya da hazırlanmış çizgi romanları okumanın mevcut programa göre daha etkili bir yol olduğu ortaya çıkmıştır. Öte yandan öğrencilerin çizgi roman hazırlamaları ya da okumalarının ise yardımseverlik eğilimi üzerinde anlamlı bir farklılığa yol açmadığı görülmüştür.

Alan yazında basılı ya da dijital çizgi romanların doğrudan yardımseverlik değeri üzerindeki etkisini inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bunun yanında çizgi romanların farklı değerler üzerindeki etkisini ele alan çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Özdemir (2024), mangaların kök değerler üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla hazırladığı çalışmasında manga türünde hazırlanan çizgi romanların lise öğrencilerine kök değerleri aktarmada başarılı olduğunu ortaya koymuştur. Ceylan Dadakoğlu vd. (2022), çalışmalarında lise öğrencilerinin manga ve animelerin kök değerleri işlediklerini ve değerleri olumlu etkilediğini düşündüklerini belirtmişlerdir. Topkaya (2016), kavram karikatürleri ile eğitici çizgi romanların doğal çevreye duyarlılık değeri üzerindeki etkisini karşılaştırdığı çalışmasında çizgi romanların bu değer üzerinde kavram karikatürlerine kıyasla daha başarılı olduğunu

bulgulamıştır. Yurt içinde yapılan bu çalışmaların yanında yurt dışında da çizgi romanların değerler üzerindeki etkisine yönelik deneysel çalışmalar yürütülmüştür. Bu çalışmalarda çizgi romanların bağımsızlık (Buchori ve Setyawati, 2015), disiplin (Astuti vd., 2014; Buchori ve Setyawati, 2015; Rina vd., 2020; Yulianti vd., 2016), duyarlılık (Yulianti vd., 2016), dürüstlük (Jatmiko vd. 2020; Solihatin vd. 2020), hoşgörü (Anggito ve Sartono, 2022; Anggraeni Sugiarto vd., 2024), İslami değerler (Fianto vd., 2023; Tamam vd., 2023; Yulianti vd., 2016), saygı (Anggito ve Sartono, 2022; Anggraeni Sugiarto vd., 2024; Buchori ve Setyawati, 2015; Vásquez, 2024), sorumluluk (Solihatin vd. 2020; Rina vd., 2020; Vásquez, 2024) ve temizlik (Astuti vd., 2014) değerleri üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Görüldüğü gibi bahsedilen çalışmaların sonuçları ile bu çalışmada elde edilen sonuçların benzerlik taşıdığı görülmektedir. Dolayısıyla eğitici çizgi romanların birçok değer için olumlu etkiye sahip olduğu ve bundan dolayı değerler eğitiminde çizgi romanlardan faydalanılabileceği ifade edilebilir.

Araştırmada elde edilen bulgular YEÖ puanlarına ilişkin nicel verilerin yardımseverlik değerine ilişkin öğrenci görüşlerinden elde edilen nitel verilerle uyumlu olduğunu göstermektedir. Deney gruplarında yer alan öğrencilerin ön görüşme verileri ile son görüşme verileri incelendiğinde birçok tema açısından son görüşme verilerinin içerik açısından daha anlamlı olduğu, kontrol grubunda ise her iki görüşme verileri arasında dikkate değer bir değişimin olmadığı görülmüştür. Deney gruplarının son görüşme verileri yalnızca içeriğin anlamlılığı açısından değil aynı zamanda ortaya çıkan frekansların niceliği açısından da kontrol grubundan olumlu yönde farklılaşmıştır. DG 1'de dokuz temanın sekizinde, DG 2'de ise dokuz temanın tamamında son görüşmede dile getirilen kodlara ilişkin frekanslar ön görüşmeye göre daha fazlayken, KG'de dokuz temanın dördünde dile getirilen kodlara ilişkin frekansların ön görüşmeye göre daha fazla olması bu sonucu desteklemektedir. Yardımseverliğe ilişkin görüşler deney grupları açısından karşılaştırıldığında ise hazır çizgi romanların kullanıldığı DG 2 öğrencilerinin, dijital çizgi roman hazırlayan öğrencilere göre daha anlamlı veriler ürettiğini söylemek mümkündür. Bu durumun ortaya çıkmasında DG 2 öğrencilerinin yardımseverliğin farklı noktalarına hitap eden bilgi ve mesajları hazır çizgi romanlarla elde etme imkânı bulmasına karşın DG 2 öğrencilerinin bu imkândan yoksun olmasının etkili olabileceği düşünülmektedir. Diğer bir ifadeyle DG 1 öğrencileri kendilerine verilen temalarda kendi düşüncelerini çizgi roman hâline getirirken DG 2 öğrencileri hazır çizgi romanlarda bu temalara ilişkin bilgilere erişme imkânına sahip olmuşlardır. Örneğin yardımseverliğin nitelikleri başlığında DG 2'de kullanılan hazır çizgi romanlarda yardımın gizli, karşılıksız ve karşıdakini

kırmadan yapılması gerektiği gibi özelliklerinin tamamına yer verilirken, DG 1 öğrencilerinin hazırladıkları çizgi romanlarda çoğunlukla bu özelliklerden birini ele aldıkları görülmüştür.

Öğrencilerin yardımseverliğe ilişkin görüşleri temalar açısından değerlendirildiğinde yardımseverliğin nitelendirilmesi (tanımlanması), yardım görmenin ve yardım etmenin hissettirdikleri temalarında gruplar arasında dikkate değer bir farklılaşma olmadığı gibi yardım görmenin ve yardım etmenin hissettirdikleri temalarında ön ve son görüşmeler açısından da önemli bir değişimin yaşanmadığı görülmektedir. Buna karşın yardımseverliğin çeşitleri, yardımsever insanların özellikleri, yardım ederken dikkat edilmesi gerekenler, yardımın gündelik yaşama yansıması ve yardım etmek istedikleri temalarında deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerinden olumlu anlamda ayrıştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yardımseverliğin çeşitleri temasında deney grubu öğrencilerinden birçoğu ön görüşmelerde özellikle manevi yardım hakkında bir fikre sahip olmadığını beyan ederken son görüşmelerde hem maddi hem de manevi yardımla ilgili anlamlı görüşler dile getirmişlerdir. Yardımsever insanların özellikleri temasında DG 1 ve DG 2 öğrencilerinin son görüşmede, ön görüşmenin aksine, uygulama sürecinin içeriğiyle uyumlu (karşılıksız yardım etme, kırmadan yardım etme, empati kurma vb.) kodlara vurgu yaptıkları ve ön görüşmeye göre son görüşmede daha fazla kodu daha fazla sayıda dile getirdikleri tespit edilmiştir. Buna karşın aynı temada KG öğrencilerinin ön ve son görüşmede dile getirdikleri görüşlerin büyük ölçüde benzerlik taşıdığı görülmüştür. Yardım ederken dikkat edilmesi gerekenler temasında deney gruplarının ön ve son görüşmeleri arasında önemli farklılıkların olduğunu söylemek mümkündür. Örneğin yardımı kırmadan, gizli ve karşılıksız şekilde yapmaya dikkat etme kodları DG 1'in ön görüşmesinde toplamda dört, DG 2'nin ön görüşmesinde ise toplamda üç defa dile getirilmiştir. Buna karşın bu kodlar son görüşmelerde DG 1 tarafından toplamda dokuz, DG 2 tarafından ise 11 defa dile getirilmiştir. Ayrıca yardımın gizili ve karşılıksız yapılması gerektiği kodları iki deney grubu tarafından da yalnızca son görüşmelerde dile getirilmiştir. KG öğrencileri ise bu kodları ön görüşmede toplamda üç, son görüşmede ise beş kez dile getirmiştir. Bu bilgilerden hareketle hazır çizgi romanların kullanıldığı DG 2 başta olmak üzere deney gruplarında takip edilen uygulama sürecinin yardımın nasıl yapılması gerektiği noktasında başarılı olduğunu söylemek mümkündür. Yardımın gündelik yaşama yansıması ve yardım etmek istedikleri temaları açısından da deney gruplarının verilerinde olumlu bir değişimin yaşandığı belirlenmiştir. Bazı öğrencilerin yapılan görüşmelerde uygulama süreci sonrasında yardım etme isteğinin arttığını ya da daha fazla yardım ettiğini ifade etmesi bu çıkarımı desteklemektedir. Son olarak DG 2'nin yardımseverliğin çeşitleri, yardımsever insanların özellikleri,

yardımlaşmanın topluma katkısı ve yardım ederken dikkat edilmesi gerekenler temaları açısından diğer iki gruba göre daha olumlu bir durum değişim yaşadığını ifade etmek de mümkündür. DG 2 açısından olumlu anlamdaki bu değişimin ele alınan konuyla ilgili dijital çizgi roman hazırlamak yerine hazır çizgi roman okumadan kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Nitekim bu konuda tecrübe sahibi olmayan öğrenciler için dijital çizgi roman hazırlamak bu çalışma kapsamında da ortaya çıkan bazı zorlukları beraberinde getirmektedir. Çizgi roman hazırlama konusundaki tecrübe eksikliği, senaryo oluşturmada yaşanan zorluklar, teknik ve dijital becerilerdeki yetersizlikler ile teknik altyapı kaynaklı sorunlar bu zorlukların başlıcaları arasında yer almaktadır.

Elde edilen nicel ve nitel veriler genel olarak değerlendirildiğinde konuyla ilgili hazır çizgi roman okumanın ve dijital çizgi roman hazırlamanın öğrencilerin yardımseverlik eğilimlerini ve birçok açıdan yardımseverliğe ilişkin bakışlarını olumlu anlamda değiştirdiğini göstermektedir. Özellikle nitel bulgulardan hareketle çizgi roman hazırlama ve okuma esasına dayalı iki farklı deneysel uygulama sürecinin yardımseverliğin çeşitleri, nitelikleri ve topluma katkısı gibi başlıklarda öğrencilerin bakış açılarını geliştirdiğini ve derinleştirdiğini söylemek mümkündür. Bunun yanında bazı öğrenci görüşlerinden hareketle bu iki uygulamanın yardımseverlik değerinin içselleştirilmesine ve davranışa dönüşmesine katkı sağladığını söylemek mümkündür.

5.1.2. Uygulama Sürecinin Yardımseverlik Değerine Yönelik Bilişsel Yapı Üzerindeki Etkisine İlişkin Sonuçlar

Uygulama sürecinin yardımseverliğe ilişkin bilişsel yapı üzerindeki etkisini belirleyebilmek adına uygulama süreci öncesinde ve sonrasında toplanan KİT verilerinden yararlanılmıştır. KİT verilerinden elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde her üç grubun da yardımseverliğe ilişkin bilişsel yapılarının uygulama öncesinden sonrasına olumlu anlamda değiştiği belirlenmiştir. Bütün grupların son testte ön teste göre daha fazla kelime tekrar etmiş olmaları ve yardımseverlikle dolaylı olarak ilişkilendirilebilecek kelimeleri son testlerde ön testlere göre daha az dile getirmeleri bu durumu desteklemektedir. Bunun yanında ön testten son teste ortaya çıkan değişimde KG açısından ders içeriğinden kaynaklı değişikliklerin, DG 1 ve DG 2 açısından ise deneysel işlem sürecinin (çizgi romanların) etkili olduğu görülmüştür.

Grupların durumu karşılaştırmalı olarak incelendiğinde dijital çizgi roman hazırlayan DG 1 ve hazır çizgi romanları okuyan DG 2 öğrencilerin bilişsel yapılarının KG öğrencilerine göre olumlu anlamda daha fazla değişim gösterdiği tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle iki farklı deneysel işlemin öğrencilerin yardımseverliğe ilişkin bilişsel yapılarını geliştirmede mevcut programa göre daha başarılı olduğu anlaşılmıştır. Bu sonucu destekleyen bulguları birkaç cümle ile özetlemek mümkündür. İlk olarak öğrenci sayıları kontrol grubuna göre daha az olan deney grupları son testte kontrol grubuna göre daha fazla kelime tekrar etmiştir. Deney grupları ön testten son teste tekrar sayılarını kontrol grubuna göre daha fazla artırmıştır. Ön testten son teste yardımseverlikle dolaylı olarak ilişkilendirilebilecek kelimelerin sayısı kontrol grubunda deney gruplarına göre daha az düşerken, yardımseverlikle doğrudan ilişkilendirilebilecek kelimelerin sayısı deney gruplarında daha fazla artmıştır. Son olarak ön testten son teste deney grupları tarafından ortaklaşa dile getirilen kelimelerin tekrar sayıları diğer ikili kombinasyonlara göre daha fazla artmıştır. Bu veriler uygulama sürecinin öğrencilerin yardımseverliğe ilişkin bilişsel yapılarını geliştirmede mevcut programa göre etkili olduğunu göstermektedir.

KİT verilerine göre iki farklı deneysel uygulama karşılaştırıldığında DG 1'in ilişkilendirdiği kelime sayısı ön testte daha fazlayken, kelimelerin tekrar sayıları son testte daha fazla olmuştur. DG 2'nin ise hem ilişkilendirdiği kelime sayısı hem de bu kelimelerin tekrar sayıları son testte daha fazla olmuştur. Ayrıca DG 1'in DG 2'ye göre son testte daha az kelime ilişkilendirmiş olmasına rağmen bu kelimeleri daha fazla tekrar ettiği görülmüştür. Bu durumun, DG 2 öğrencilerinin yardımseverlikle ilgili bilgi ve mesajları hazır çizgi romanlar aracılığıyla edinirken, DG 1 öğrencilerinin bu bilgi ve mesajları kendilerinin üretmek zorunda kalmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Nitekim, DG 2 öğrencilerinin okudukları çizgi romanlarda yer alan birçok kavramı (depremzedelere yardım, afetzede, erzak dağıtmak, kurban kesmek, teselli etmek vb.) KİT'lerde dile getirdikleri, buna karşın DG 1 öğrencilerinin kendi çizgi romanlarında ele aldıkları konularla ilgili kavramlara KİT'lerde yer verdikleri görülmüştür. Bu farklılaşmanın yanında iki grup tarafından son testte ortaklaşa dile getirilen kelimelerin (hoşgörü, gönüllülük, incitmemek, karşılıksız, arkadaş, arkadaşlara yardım, fakirlere yardım, çizgi roman) uygulama sürecinin içeriğiyle doğrudan ilişkili olduğu anlaşılmıştır.

5.1.3. Uygulama Sürecinin Akademik Başarı Üzerindeki Etkisine İlişkin Sonuçlar

Uygulama sürecinin akademik başarı üzerindeki etkisini belirleyebilmek amacıyla uygulama süreci öncesinde ve sonrasında akademik başarı testi aracılığıyla toplanan verilerden yararlanılmıştır. Akademik başarı testinden elde edilen verilerin analiz edilmesi sonucunda her üç grubun son test puanlarının ön test puanlarına göre anlamlı şekilde daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Buna karşın iki ayrı deney grubu ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin akademik başarı testi puanlarındaki değişimin deneysel işlem öncesinden sonrasına anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Dolayısıyla 6. sınıf sosyal bilgiler dersinin Birey ve Toplum öğrenme alanında ana konusu yardımseverlik değeri olan ve aynı zamanda kazanımları destekleyen eğitici çizgi roman kullanımının ya da dijital çizgi roman hazırlamanın akademik başarı üzerindeki etkisi mevcut programın etkisinden farklı değildir.

Alan yazında eğitici çizgi roman okumanın veya hazırlamanın akademik başarı üzerindeki etkisini inceleyen çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmaların büyük kısmı, çizgi romanların akademik başarıyı olumlu yönde etkilediğini veya artırdığını belirtmektedir. Akademik başarıya yönelik çalışmaların fen bilimleri (Hosler ve Boomer, 2011; Olson, 2008; Sönmez, 2024; Şahan, 2023; Zaharitan vd., 2023), sosyal bilgiler (Akdağ, 2023; İlhan ve Oruç, 2019; Letizia, 2021; Sani vd., 2022; Ünal ve Demirkaya, 2019), matematik (Tek, 2023) ve dil eğitimi (Vary, 2004; Miranda vd., 2018; Popa ve Tarabuzan, 2015) gibi birçok farklı alanda hazırlandığı görülmektedir. Bahsedilen çalışmaların aksine bu çalışmada yapılan uygulamada, çizgi roman okuma veya hazırlama sürecinin akademik başarı üzerinde farklılaştırıcı bir etkiye sahip olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonucun, kullanılan çizgi romanların ders konularıyla ilişkilendirilmiş olsa da akademik başarıyı artırmayı amaçlamaktan ziyade yardımseverlik değerini geliştirmeye yönelik hazırlanmış olmasından dolayı ortaya çıktığı düşünülmektedir. Öte yandan uygulama sürecinde deney gruplarında üç ders saatinin birinde yardımseverlikle ilgili çizgi roman okuma ya da hazırlama işlemleri yürütülmüş, kontrol grubunda ise üç ders saatinin tamamında mevcut programın öngördüğü şekilde hareket edilmiştir. Bundan dolayı çalışmanın başlangıcında, değer gelişimini sağlarken akademik başarının arttırılmasından çok düşürülmemesi hedeflenmiştir. Dolayısıyla ortaya çıkan sonuçlar bu hedefe ulaşıldığını göstermektedir.

5.1.4. Öğrencilerinin Uygulama Sürecine Yönelik Görüşleriyle İlgili Sonuçlar

Öğrencilerin uygulama sürecine yönelik görüşlerini belirleyebilmek amacıyla süreç sonrasında deney gruplarında yer alan bütün öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerden yararlanılmıştır. Deney gruplarının uygulama süreci hakkındaki genel değerlendirmelerine bakıldığında, her iki grubun da bu süreçten keyif aldıkları ve sürecin yardımseverliği daha iyi anlamalarına yardımcı olduğunu ifade ettikleri görülmüştür. Ayrıca, öğrencilerin çizgi roman hazırlamaktan ve okumaktan keyif almaları ile süreci eğlenceli bulmaları öne çıkan diğer görüşler arasında yer almıştır. Şeker (2023), sosyal bilgiler dersinde çizgi roman kullanımının etkilerini akademik başarı, öğrenci ve öğretmen görüşü gibi farklı açılardan değerlendirdiği çalışmasında çizgi romanların dersi eğlenceli ve ilgi çekici hâle getirdiğini bulgulamıştır. Şen (2023) de çalışmasında öğrencilerin çizgi romanlarla yürütülen dersleri eğlenceli bulduklarını ifade etmiştir. Linardatos ve Apostolou (2023) ise öğrencilerin dijital çizgi roman hazırlama süreçlerini en fazla eğlenceli olarak nitelendirdiklerini belirtmişlerdir. Bu çalışmaların yanında alan yazında eğitici çizgi roman okumanın ya da hazırlamanın öğrenciler tarafından eğlenceli olarak gösterildiği çok sayıda çalışmaya rastlanmıştır (Bolton-Gary, 2012; Çalış, 2023; Kılıçkaya ve Krajka, 2012; Olson, 2008, Özenç, 2023; Rina vd., 2020; Sani vd., 2022; Solihatin vd., 2020; Temur, 2023; Topkaya vd., 2023; Vásquez, 2024; Vassilikopoulou vd., 2011; White, 2024; Yulianti vd., 2016). Belirtilen çalışmalar ile bu çalışmada elde edilen uyumlu sonuçlardan hareketle çizgi romanların eğitim sürecini eğlenceli hâle getirdiği ve çizgi romanların mizahi yapısının bu durumun ortaya çıkmasında etkili olduğu söylenebilir.

İki grubun sürece yönelik benzer görüşlerinin yanında birbirinden farklı görüşlere de sahip oldukları söylenebilir. DG 1 öğrencileri süreçte zorlandıklarını hissettiklerini dile getirirken DG 2 öğrencileri sürecin kendilerini iyi ve mutlu hissettirdiğini ifade etmişlerdir. Çizgi roman hazırlamanın, okumaya göre daha zorlayıcı olması bu farklılığın nedeni olarak gösterilebilir. Özenç (2023), çizgi roman tabanlı dijital öykü anlatımının dördüncü sınıf öğrencilerinin yazmaya yönelik beceri ve tutumları üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışmaya katılan öğrenciler dijital araçları kullanmada ve zaman yönetiminde zorlandıklarını belirtmişlerdir. Şentürk ve Çiçek Şentürk (2023), öğretmen adaylarının dijital çizgi roman hazırlama deneyimlerine yönelik görüşlerini de inceledikleri çalışmalarında katılımcıların çizgi roman hazırlamada zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Çalışmanın katılımcıları zaman yetersizliği, teknik bilgi eksikliği ve teknolojik araçlara erişim sıkıntısı gibi sebeplerin

zorlanmalarında etkili olduğunu dile getirmişlerdir. Yine Şentürk (2023) tarafından hazırlanan diğer bir çalışmada da afet eğitimine yönelik eğitici çizgi roman hazırlayan öğretmen adaylarının bu süreci zorlayıcı olarak değerlendirdikleri belirtilmiştir. Görüldüğü gibi çizgi roman hazırlamanın zorlayıcı olması konusunda bahsedilen çalışmaların sonuçları ile bu çalışmada elde edilen sonuçların benzerlik taşıdığı görülmektedir. Öğrencilerin yaşadıkları zorlukların ardında teknik ve teknolojik eksiklikler, zaman yetersizliği ile tecrübe ve beceri eksikliği gibi nedenlerin yattığı anlaşılmaktadır. Dolayısıyla zorlukların giderilmesinde bu nedenlerin mümkün olduğunca ortadan kaldırılması gerekmektedir.

Sürecin beğenilen yönlerine ilişkin görüşler incelendiğinde DG 1 öğrencilerinden birçoğu genel olarak çizgi roman hazırlama sürecini beğendiklerini vurgulamışlardır. Bazı öğrenciler ise çizgi romanın senaryo oluşturma ve karakter tasarlama gibi aşamalarını beğendiklerini ifade etmişlerdir. Çizgi romanların ele aldığı konuları, düşüncelerini çizgi romanlarla ifade etmeyi ve çizgi roman hazırlamak için kullanılan aracı beğendiğini dile getiren öğrenciler de olmuştur. Çizgi roman hazırlamaya yönelik görüşleri inceleyen çalışmalarda da benzer sonuçların ortaya çıktığı görülmektedir. Şentürk ve Çiçek Şentürk (2023), çalışmalarında öğretmen adaylarının çizgi roman hazırlamayı ilgi çekici bulduklarını ifade etmişlerdir. Yine Şentürk (2023) tarafından hazırlanan diğer bir çalışmada da benzer sonuç ortaya çıkmıştır. Alp (2023), Erol Şahin ve Kara (2022) ile Solihatin vd. (2020) tarafından yapılan çalışmalarda dijital çizgi roman hazırlayan öğrencilerin bu süreci ilgi çekici buldukları ve beğendikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmalarda öğrencilerin derse karşı motivasyonlarının arttığı da ifade edilmiştir. Dolayısıyla bu çalışmada elde edilen dijital çizgi roman hazırlamanın öğrenciler tarafından beğenilmesi sonucunun alan yazında yer alan benzer çalışmalar ile uyumlu olduğu anlaşılmaktadır. DG 2 öğrencileri sürecin beğenilen yönleri arasında en fazla çizgi roman okumayı dile getirmişlerdir. Bunun yanında bazı öğrenciler çizgi romanların ele aldığı konuları, araştırmacının ders işleme biçimini ve değerlendirme etkinliklerini de beğendiklerini dile getirmişlerdir. Alan yazında çizgi roman okumanın öğrenciler tarafından beğenildiğini gösteren çok sayıda çalışma mevcuttur. Çizgi romanların motivasyon üzerinde olumlu etkiye sahip olması (Buchori ve Setyawati, 2015; Tek, 2023; Yüzbaşıoğlu ve Kurnaz, 2023), olumlu ve yararlı bulunması (Akdağ, 2023; Çalış, 2023), ilgi çekici olması (Jatmiko vd., 2020; Lestari vd., 2021; Özdemir vd., 2024) gibi özellikler bu beğeninin altında yatan nedenler arasında yer almaktadır. DG 1'in çizgi roman hazırlamayı, DG 2'nin ise çizgi roman okumayı sürecin beğenilen yönleri içinde ilk sıraya koymaları uygulama sürecinin öğrenciler tarafından genel anlamda beğenildiğini göstermektedir.

Öğrencilerin süreçte beğenmediği ya da hoşlarına gitmeyen yönler incelendiğinde DG 1'in bu doğrultuda dile getirdiği kod ve frekansların DG 2'ye göre daha fazla olduğu anlaşılmıştır. DG 1 öğrencileri senaryo oluşturma, kullanılan aracın İngilizce olması, hazırlık için ayrılan sürenin kısa olması, karakter tasarlama, bilgisayarların yavaş olması ve değerlendirme etkinliklerini doldurma gibi noktalarda hoşnutsuzluklarını dile getirmişlerdir. Bazı öğrenciler tarafından dile getirilen senaryo oluşturma ve karakter tasarlama gibi maddelerin aslında hoşnutsuzluktan çok öğrencilerin bu noktalarda zorlanmalarından dolayı dile getirildiği düşünülmektedir. Öğrencilerin çizgi roman hazırlamada tecrübe kazanmaları bu hoşnutsuzlukların giderilmesine katkı sağlayacaktır. DG 1 öğrencileri tarafından dile getirilen diğer maddeler dikkate alındığında teknik altyapının, kullanılan teknolojik aletlerin, kullanılan aracın ve ayrılan sürenin uygulama sürecinin iyileştirilebilmesi adına ihtiyaca hizmet eder nitelikte olması önem taşımaktadır. Alan yazında çizgi roman hazırlamaya yönelik öğrenci deneyimlerini ele alan çalışmaların sonuçları ile bu çalışmada elde edilen sonuçların benzerlik taşıdığı görülmektedir. Örneğin Belda-Medina'nın (2024), üniversite öğrencilerine kapsayıcı eğitim hakkında farkındalık oluşturmak amacıyla yürüttüğü çalışmasında katılımcılar dijital çizgi roman hazırlamışlardır. Uygulama süreci sonrasında katılımcılar dijital çizgi roman hazırlamaya karşı ağırlıkla olumlu bir bakış açısı edinmiş olsalar da süreçte bazı zorluklarla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Bunların başında ise kullanılan aracın içeriğinin kısıtlı olması, zamanın yeterli olmaması ve teknik cihazların yetersiz kalması gösterilmiştir. Özenç'in (2023) çalışmasına katılan dördüncü sınıf öğrencileri dijital çizgi roman hazırlama sürecinde dijital araçları kullanmada ve zaman yönetiminde zorlandıklarını dile getirmişlerdir. Aynı çalışmada öğretmenler de öğrencilerin teknik anlamdaki eksikliklerinin sürecin yavaş ilerlemesine neden olduğunu ifade etmişlerdir. Erol Şahin ve Kara'nın (2022) çalışmalarına katılan öğretmen adayları çizgi roman hazırlama sürecine ve bu süreçte kullandıkları Pixton aracına yönelik deneyimlerini paylaşmışlardır. Öğretmen adayları çizgi roman senaryosu ve karakteri oluşturmada, zaman yönetiminde zorlandıklarını ve araçtan kaynaklı (içeriğin kısıtlı olması, donma, yavaşlama vb.) çeşitli sorunlarla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Şentürk ve Çiçek Şentürk'ün (2023) çalışmalarında da benzer bulgular elde edilmiştir. Bu çalışmaya katılan öğretmen adayları da çizgi roman hazırlamanın zaman alıcı olduğunu, beceri gerektirdiğini, teknik sorunlarla karşılaştıklarını, senaryo hazırlamanın zorlayıcı olduğunu dile getirmişlerdir.

DG 2 öğrencilerinin sürecin beğenilmeyen yönlerine ilişkin görüşleri incelendiğinde çizgi romanlardaki kötü karakterden hoşlanmama görüşü ile değerlendirme etkinliklerini

doldurma görüşlerinin öne çıktığı anlaşılmıştır. Öğrencilerin kötü karakterlerden ve onların yanlış davranışlarından hoşlanmamaları, özünde istendik bir durumu barındırmaktadır. Nitekim bu yönde görüş bildiren öğrencilerin kötü karakterler tarafından sergilenen yanlış davranışları onaylamadığı ve doğru bulmadığı düşünüldüğünde bu durumun olumlu karşılanması gerektiği anlaşılmaktadır. Değerlendirme etkinliklerini doldurma kodu, sürecin beğenilmeyen yönlerine ilişkin her iki grup tarafından da ortaklaşa dile getirilmiştir. Bu noktada dile getirilen görüşler ve gözlem verileri dikkate alındığında bazı öğrencilerin kendilerini ifade etmekte zorlandıkları ve dolayısıyla kendilerini ifade etmeleri gereken yansıtıcı günlükler ve çalışma yaprakları gibi etkinlikleri doldurmaktan hoşlanmadıkları anlaşılmaktadır. Son olarak sürecin beğenilmeyen yönlerine ilişkin her iki grup tarafından da en fazla dile getirilen görüşün "sürecin beğenmediğim/hoşuma gitmeyen bir yönü olmadı" yönünde olması sürecin öğrencilerin geneli tarafından beğenildiği sonucunu desteklemesi açısından oldukça önemlidir.

En beğenilen etkinlik temasında iki grup tarafından dile getirilen görüşler incelendiğinde her iki grupta da uygulama sürecinde ele alınan bütün temalara değinildiği anlaşılmıştır. Başka bir deyişle yardımseverlikle ilgili ele alınan her bir tema iki grupta da en az bir öğrenci tarafından en beğenilen etkinlik olarak nitelendirilmiştir. Dolayısıyla uygulama sürecinin her iki grup açısından da kapsayıcı bir yapıya sahip olduğunu ifade etmek mümkündür. En az beğenilen etkinlik temasında iki deney grubu tarafından verilen yanıtlar genel olarak değerlendirildiğinde her iki grupta da "beğenmediğim etkinlik olmadı" görüşünün diğer kodlara göre çok daha fazla dile getirildiği görülmüştür. Ayrıca değerlendirme etkinlikleri kodunun iki grupta da en az beğenilen etkinlikler arasında yer alması iki grup arasındaki diğer ortak nokta olmuştur. Değerlendirme etkinliklerini doldurmakta zorlanma ve her hafta aynı soruları içeren yansıtıcı öğrenci günlüklerini doldurmaktan sıkılma gibi nedenler bu kodun iki grup tarafından da dile getirilmesinde etkili olmuştur. Bu benzerliklerin yanında gruplar arasında bazı farklılıklar da ortaya çıkmıştır. DG 2'de "beğenmediğim etkinlik olmadı" diyen öğrenci sayısı, DG 1'e göre daha fazla olmuştur. En çok beğenilen etkinlikler açısından DG 1'de "özel gereksinimlilere yardım" ve "manevi yardım" öne çıkarken DG 2'de "sosyal yardımlaşma ve yardımlaşma kuruluşları" ve "yardımseverliğin nitelikleri" öne çıkmıştır. Son olarak DG 1 öğrencilerinin beğenilerinde çizgi roman hazırlama süreci etkili olurken DG 2 öğrencilerinin beğenilerinde çizgi romanların içerikleri etkili olmuştur.

Öğrencilerin uygulama sürecinin kendilerine sağladığı katkılara ilişkin görüşlerinin incelendiğinde bu katkıların beceri, değer, bilgi ve tutum olmak üzere dört başlık altında

toplanabileceği görülmüştür. DG 1 öğrencilerinin görüşlerine bakıldığında beceri ve değer başlıklarının öne çıktığını söylemek mümkündür. Öğrenciler çizgi roman hazırlayarak yürütülen sürecin kendilerinin hayal gücü, bilgisayar kullanma, yaratıcılık, çizgi roman hazırlama ve empati becerilerini geliştirmeye katkı sağladığını ifade etmişlerdir. DG 1 öğrencileri değer başlığı açısından sürecin yardımseverliği daha iyi anlamalarına, yardımseverlikle ilgili bilinci artırmaya ve bakış açısını geliştirmeye katkı sağladığına vurgu yapmışlardır. Bunların yanında öğrenciler sürecin bilgi başlığı açısından İngilizce ve Türkçe dil bilgilerini geliştirmeye, ayrıca ders konularını daha iyi anlamaya; tutum başlığı açısından ise insanlara karşı daha anlayışlı olmaya, özgüvenlerini artırmaya ve önyargılardan kurtulmaya katkı sağladığını dile getirmişlerdir. Sürecin sağladığı katkılara yönelik DG 2 öğrencilerinin görüşleri incelendiğinde değer başlığının beceri, tutum ve bilgi başlıklarına göre öne çıktığı anlaşılmıştır. Öğrenciler değer başlığı açısından uygulama sürecinin yardımseverliği daha iyi anlamaya, yardımseverlikle ilgili bilinci ve yardım etme sıklığını artırmaya katkı sağladığını belirtmişlerdir. Öğrenciler sürecin okuma hızı, hayal gücü, çizim yeteneği, eleştirel düşünme ve empati gibi becerilerin gelişimine katkı sağladığını dile getirmişlerdir. Bunların yanında DG 2 öğrencileri sürecin tutum başlığı açısından ön yargılardan kurtulmaya, daha iyi bir insan olmaya, okuma isteğini artırmaya, mutlu hissetmeye, sevecen olmaya ve derse karşı ilgiyi artırmaya; bilgi başlığı açısından ise ders konularını daha iyi anlamaya, çizgi romanlar ve öğreticiliği hakkında bilgi sahibi olmaya katkı sağladığını dile getirmişlerdir.

İki farklı deneysel uygulama sürecinin öğrencilere sağladığı katkılar karşılaştırmalı olarak değerlendirildiğinde her iki sürecin de öğrencilere beceri, değer, tutum ve bilgi gibi farklı başlıklarda birçok katkı sağladığı anlaşılmaktadır. Öncelikle iki gruptaki birçok öğrenci tarafından sürecin yardımseverliği daha iyi anlamaya katkı sağladığının ifade edilmiş olması araştırmanın temel hedefleriyle uyumlu olması açısından oldukça kıymetlidir. Ortaya çıkan kodlar incelendiğinde değere ilişkin kodlar başta olmak üzere birçok kodun iki grup tarafından ortaklaşa dile getirildiği görülmektedir. Bu durum özellikle değer başlığında iki gruptaki öğrencilerin de ortak kazanımlar elde ettiğini göstermektedir. Sürecin katkıları açısından gruplar arasındaki farklılıklar incelendiğinde DG 1'de yürütülen sürecin DG 2'ye göre öğrencilere daha fazla katkı sağladığı anlaşılmaktadır. Özellikle bilgi ve beceri başlıklarında iki grup arasında ortaya çıkan farklılık bu durumu yansıtmaktadır. Örneğin bilgi başlığındaki İngilizce ve Türkçe dil kullanımını geliştirme ile beceri başlığındaki bilgisayar kullanma becerisi, yaratıcılık becerisi ve çizgi roman hazırlamayı öğrenme gibi kodlar yalnızca DG 1 öğrencileri tarafından dile getirilmiştir. Bunun yanında hayal gücünü geliştirme gibi ortak

kodları da DG 1 öğrencilerinin daha sık tekrar ettikleri görülmüştür. Araştırmada elde edilen birçok bulgu DG 1 öğrencilerinin DG 2 öğrencilerine göre daha fazla zorluk ve olumsuzlukla karşılaştığını göstermiştir. Ancak DG 1 öğrencileri süreçte daha fazla zorlanmış olsalar da sürecin öğrencilere sağladığı katkılara ilişkin bulgular göstermiştir ki DG 1 öğrencileri DG 2 öğrencilerine göre farklı beceriler başta olmak üzere birçok noktada daha fazla kazanım elde etmişlerdir. Bu bilgilerden hareketle öğrencilerin çizgi roman hazırladıkları uygulama sürecinin çizgi romanların okunduğu sürece göre öğrencilerin becerilerini geliştirmede ve bilgilerini artırmada daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşın bu iki farklı uygulama sürecinin değer ve tutum açısından öğrencilere sağladığı katkıların benzer nitelikte olduğu görülmüştür.

Alan yazın incelendiğinde, çizgi roman hazırlamanın ve okumanın öğrencilere sağladığı faydaları ortaya koyan çok sayıda çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Önceki başlıklarda çizgi romanların değerler üzerindeki katkılarından bahsedildiğinden, bu bölümde öncelikle bu çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik taşıması açısından, çizgi romanların farklı beceriler ve yetkinlikler üzerindeki olumlu etkisini gösteren araştırmalara değinmek gerekmektedir. Bu doğrultuda hazırlanan çalışmalar çizgi romanların; okuma (Gürsoy, 2018; Şeker, 2023; Şentürk, 2024, Temur, 2023), yazma (Çiçolar, 2024, Gürsoy, 2018; Kılıçkaya ve Krajka, 2012; Vassilikopoulou vd., 2011), empati (Şentürk ve Çiçek Şentürk, 2023; İlhan ve Şin, 2024, Şeker, 2023; Topkaya vd., 2023; Wales, 2013), problem çözme (Abrori vd., 2024; Alp, 2023; Süren Tunalı, 2024; Şen, 2023), eleştirel düşünme (Abrori vd., 2024; Alp, 2023; Kirchoff, 2017; Letizia, 2021; Şen, 2023), yaratıcı düşünme (Belda-Medina, 2024; Linardatos ve Apostolou, 2023; Orçan ve Kandil İngeç, 2016; Rutta vd., 2021; Sani vd., 2022; Şeker, 2023; Şentürk ve Çiçek Şentürk, 2023), iletişim (Gavigan ve Albright, 2015; Şen, 2023), dijital okuryazarlık (Kirchoff, 2017), iş birliği (Alp, 2023; Belda-Medina, 2024; Gavigan ve Albright, 2015; Şeker, 2023; Wales, 2013), teknoloji kullanma (Belda-Medina, 2024; Şen, 2023) becerilerinin gelişimine katkı sağladığını göstermektedir. Bunun yanında çizgi romanların kalıcı öğrenmeyi (Çalış, 2023; Kaba, 2021; Şeker, 2023; Şen, 2023; Yüzbaşıoğlu, 2022), hayal gücünü (Ranker, 2007; Şeker, 2023; Temur, 2023; Topkaya ve Doğan, 2019), okuma isteğini (Haugaard, 1973; Hutchinson, 1949; İlhan, 2016; İlhan ve Şin, 2024, Ranker, 2007; Sanen vd., 2021; Temur, 2023), özgüveni (Chandara ve Jin, 2022h; Hughes vd., 2011; Kılıçkaya ve Krajka, 2012), yabancı dil eğitimini (Miranda vd., 2018; Rutta vd., 2021) ve mutlu hissetmeyi (Topkaya ve Doğan, 2019) desteklediğini gösteren çalışmalar da yapılmıştır. Bu çalışmaların aksine çizgi romanların yaratıcı yazma (Özenç, 2023) ve okuma (Khoii ve Forouzesh, 2010) gibi beceriler üzerinde

olumlu bir katkısı olmadığını ifade eden az sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Görüldüğü gibi çizgi romanların farklı beceri, yetkinlik, tutum ve davranışlar üzerinde olumlu anlamda katkı sağladığını gösteren çalışmaların sayısı oldukça fazladır. Bu çalışmada da çizgi romanların değer, beceri ve tutumlar üzerinde olumlu etki sahibi olduğu anlaşıldığından elde edilen sonuçların alan yazınla uyumlu olduğu ifade edilebilir.

Elde edilen bulgulardan hareketle uygulama sürecinin yardımseverliğe bakış üzerinde hem bilişsel hem de duyuşsal düzeyde olumlu bir etki bıraktığını söylemek mümkündür. Bu sonuç araştırmanın yardımseverlikle ilgili nicel ve nitel verileriyle de örtüşmektedir. İki grup tarafından dile getirilen görüşlere ilişkin kodlar ve bunların frekansları arasında önemli bir farklılık görülmemiştir. Dolayısıyla iki farklı uygulama sürecinin yardımseverliğe bakış üzerinde benzer etkiye sahip olduğu görülmüştür. Bulgular, uygulama sürecinin yardımseverliğin nitelikleri ve çeşitleri başta olmak üzere öğrencilere yardımseverlikle ilgili farklı başlıklarda bilgi sağladığını göstermektedir. Süreç öğrencilere yardımseverlikle ilgili yalnızca bilişsel olarak değil aynı zamanda duyuşsal olarak de olumlu katkı sağlamıştır. Birçok öğrenci uygulama süreci sonrasında yardım etme isteklerinin arttığını, yardımseverliğin önemini daha iyi anladığını, insanlara karşı daha anlayışlı davranmaya başladığını ifade etmiştir.

Öğrencilerin uygulama sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin görüşleri incelendiğinde DG 1 öğrencilerinin DG 2 öğrencilerine göre daha fazla sorun yaşadıklarını ifade ettikleri anlaşılmıştır. DG 1 öğrencileri tarafından bilgisayarların ve internetin yavaş olması, internet bağlantısında yaşanan kopmalar ve kullanılan aracın dili gibi teknik sorunlara; senaryo oluşturma, zamanın kısıtlı olması ve karakter tasarlama gibi sürecin içeriğiyle ilgili sorunlara vurgu yapıldığı görülmüştür. Buna karşın DG 2 öğrencilerinin teknik anlamda yaşadığı herhangi bir sorun olmadığı, sürecin içeriğine yönelik birer öğrenci tarafından dile getirilen sorunların ise (kitap dağıtımının kargaşaya neden olması ve çizgi romandaki yazım yanlışı) kolaylıkla giderilebilecek nitelikte olduğu anlaşılmıştır. Gruplar arasındaki bu farklılıkların yanında her iki gruptaki öğrencilerin sınıf arkadaşlarının davranışlarından rahatsız olması ve sınıf arkadaşlarının sesli ve çok konuşması gibi sorunlara dikkat çektikleri görülmüştür.

Sürece ilişkin ortaya çıkan sorunlar incelendiğinde özellikle çizgi roman hazırlamaya dayalı uygulama sürecinin iyileştirilebilmesi adına çeşitli önlemlerin alınması gerektiği anlaşılmaktadır. Öncelikle çizgi romanların hazırlanacağı bilgisayarların yeterli donanım özelliklerine sahip olması ve kullanım esnasında donma gibi sorunlara neden olmaması

gerekmektedir. Bunun yanında bilgisayarların internet bağlantılarının çizgi roman hazırlığını geciktirmeyecek düzeyde bir hıza sahip olması ve hazırlık sürecinde bağlantı problemlerinin yaşanmaması önem taşımaktadır. Hazırlık için kullanılan aracın İngilizce olması da bazı öğrenciler için sorun oluşturmuştur. Aslında süreçte çizgi roman hazırlamak için tercih edilen aracın (Pixton) benzeri birçok araçtan daha kullanışlı ve nitelikli olduğu bilinmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin yaşadığı dil kaynaklı sorunların çeviri kullanımı, sayfanın Türkçe diline çevrilmesi, öğretmenin dil konusunda destek olması gibi yollarla azaltılabileceği düşünülmektedir. Ek olarak araç dilinin İngilizce olmasını bir sorun ve zorluk olarak nitelendiren öğrencilerin yanında bu durumun İngilizce dil kullanımına katkı sağladığını ifade eden öğrencilerin de olduğunu göz önünde bulundurmak gerekmektedir. DG 1 öğrencilerinin senaryo oluşturma, karakter tasarlama ve arka plan tasarlama gibi çizgi roman hazırlık süreciyle alakalı karşılaştıkları sorunların çizgi roman hazırladıkça ve bu konuda tecrübe edindikçe azalacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte çizgi roman hazırlama konusunda uygulama öncesinde verilen uygulamalı eğitimin süresini daha uzun tutmak ve öğrencilere senaryo hazırlığı konusunda örneklere dayalı eğitim vermek de bu sorunların azaltılmasına katkı sağlayacaktır. DG 2 açısından çizgi romandaki yazım yanlışı gibi sorunların giderilmesi amacıyla öğrencilere dağıtılacak çizgi romanlar baskı öncesinde dil ve içerik açısından dikkatlice kontrol edilmelidir. Son olarak her iki grup açısından sınıf iklimiyle ilgili dile getirilen (öğrencilerin birbirlerini rahatsız etmesi, yüksek ve lüzumsuz konuşma vb.) sorunların çözümünde öğretmenin etkin rol alması gerekmektedir. Bu çalışma sürecinde araştırmacı mümkün olduğunca öğrencilerin birbirlerini rahatsız edecek davranışlarda bulunmasının önüne geçmeye çalışmıştır. Buna rağmen özellikle çizgi roman hazırlama ya da okumalarını arkadaşlarına göre erken tamamlayan öğrencilerin diğer arkadaşlarına zaman zaman rahatsızlık verdiği görülmüştür. Dolayısıyla kendilerine verilen görevleri arkadaşlarına göre erken tamamlayan öğrencilerin diğer arkadaşlarını rahatsız etmemesi için gerekli önlemlerin alınması önem taşımaktadır.

Öğrencilerin uygulama sürecini mevcut uygulamaya göre tercih etme durumları incelendiğinde her iki gruptaki öğrencilerin de neredeyse tamamının çizgi roman hazırladıkları ya da okudukları ders sürecini tercih ettikleri anlaşılmıştır. Dolayısıyla iki farklı deneysel uygulama sürecinin mevcut ders sürecine göre öğrenciler tarafından daha çok beğenildiğini ifade etmek mümkündür. İki farklı uygulama sürecinin de mevcut ders sürecine göre daha eğlenceli, daha eğitici ve öğretici, daha ilgi çekici olması ve derslerin daha dolu geçmesi gibi sebepler öğrencilerin bu tercihlerinin arkasında yatan temel sebepler olarak öne çıkmıştır. Bu

ortak sebeplerin yanında DG 1 öğrencileri tarafından yaratıcılığı daha fazla geliştirmesi, DG 2 öğrencileri tarafından ise okumayı geliştirmesi, duygusal anlamda katkı sağlaması ve mutlu hissettirmesi gibi gruplara göre farklılaşan görüşlerin olduğu da görülmüştür.

Uygulama sürecine yönelik değişiklik önerilerinden elde edilen bulgular süreçle ilgili herhangi bir değişiklik yapmazdım görüşünün diğer görüşlere göre öne çıktığını göstermiştir. Bu sonuç öğrencilerin önemli bir kısmının uygulama sürecinin içeriği ve ilerleyişini beğendiğini ifade etmektedir. Süreçle ilgili değişik önerileri incelendiğinde DG 1 öğrencilerinin yardımseverlik dışında farklı bir başlık seçerdim, yardımseverlikle ilgili farklı temalar belirlerdim, farklı bir araç kullanırdım ve daha uzun süre ayırırdım; DG 2 öğrencilerinin ise çizgi romanları daha uzun yapardım, yardımseverlik dışında farklı bir başlık seçerdim, çizgi romanlarda kötü karakter kullanmazdım gibi önerilerde bulunduğu görülmüştür. Öneriler genel olarak ele alındığında içeriğe yönelik önerilerin sürece yönelik önerilerden daha fazla olduğu anlaşılmıştır.

5.1.5. Uygulama Sürecine İlişkin Gözlem Verilerinden Elde Edilen Sonuçlar

Uygulama sürecine ilişkin gözlem verilerinin elde edilmesinde video kayıtları başta olmak üzere yansıtıcı öğrenci günlükler ve çalışma yapraklarından yararlanılmıştır. Elde edilen bulgular, DG 1'de çizgi roman hazırlanarak yürütülen uygulama sürecinin öğrencilerin geneli tarafından beğenildiğini göstermektedir. Gözlem ve yansıtıcı günlüklerden elde edilen verilerden hareketle DG 1 öğrencilerinin uygulama sürecinde video, görsel ve gündelik hayatla ilgili örneklerin kullanılmasından hoşlandıkları ve çizgi roman hazırlamanın onların derse karşı ilgilerini artırdığı gözlemlenmiştir. Öğrencilerin, çeşitli zorluklarla karşılaşmalarına rağmen, çizgi roman hazırlama konusunda istekli ve heyecanlı oldukları görülmüştür. Öğrencilerin uygulama sürecinin her haftasına ilişkin hoşnutluk puanları genel olarak değerlendirildiğinde sürecin geneline yönelik ortalama hoşnutluk puanının on üzerinden 8,5 olduğu görülmektedir ki bu da öğrencilerin süreçten hoşlandıklarını ortaya koyan bir başka bulgudur. Uygulama sürecinde bazı öğrencilerin karşılaştıkları problemleri kendi aralarında tartışarak çözüme ulaştırmalarından dolayı sürecin iş birliği ve problem çözme becerilerinin gelişimine katkı sağladığı söylenebilir. Dolayısıyla dijital çizgi roman hazırlanarak yürütülen uygulama sürecinin yardımseverlik değeriyle ilgili kazanımlarının yanında derse olan ilgiyi artırmada, heyecan ve isteği canlı tutmada, iş birliği, yaratıcı düşünme, empati ve problem çözme gibi

çeşitli becerilerin gelişiminde ve derse aktif katılım sağlamada öğrenciler için olumlu katkılara sahip olduğu gözlemlenmiştir.

DG 1'de yürütülen uygulama süreciyle ilgili yukarıdaki bilgilerin yanında süreçte gözlemlenen çeşitli problemlerden ya da eksikliklerden de bahsetmek gerekmektedir. Öncelikle öğrencilerin bilgisayarların yavaş olması, internet bağlantısının bazı bilgisayarlarda zaman zaman kopması, internet hızının yavaş olması, yapılan işlemlerin kaydının uzun sürmesi gibi teknik altyapı kaynaklı problemlerle karşılaştığı görülmüştür. Bu problemlerin bazıları anlık olarak giderilmiş olsa da bilgisayarların yavaş olması ve internet hızının yavaş olması gibi sorunların öğrencilerin hazırlık sürecini yavaşlattığı söylenebilir. Bunun yanında çizgi roman hazırlığı için ayrılan bir ders saati sürenin bazı öğrenciler için yeterli olmadığı gözlemlenmiştir. Sürenin etkili kullanımı için hazırlık öncesinde bilgisayarlar kullanıma hazır hâle getirilmiş ve internet bağlantıları kontrol edilmiş olsa da ders sonunda bazı öğrencilerin çizgi romanlarını yetiştiremediklerine şahit olunmuştur. Öğrencilerin çizgi roman hazırlama konusunda tecrübesiz olması ve senaryo oluşturmada zorlanmaları, bazı öğrencilerin detaylarda boğularak çizgi romanı ilerletememesi, kullanılan aracın İngilizce arayüze sahip olması ve yukarıda bahsedilen teknik sorunlar gibi çeşitli sorunların süre sıkıntısına neden olduğu görülmüştür. Özellikle senaryo oluşturmanın öğrencilerin en fazla zorlandığı noktalardan olduğunu söylemek mümkündür. Yapılan görüşmeler, yansıtıcı öğrenci günlükleri ve gözlem verileri bu durumu destekler niteliktedir. Öğrencilerin Türkçeyi doğru güzel ve etkili kullanmada yaşadıkları zorluklar senaryo oluşturmalarını da etkilemektedir. Öğrencilere ait çizgi romanlar, yansıtıcı öğrenci günlükleri ve çalışma yaprakları incelendiğinde birçok öğrencinin doğru, anlamlı ve yazım kurallarına uygun cümleler oluşturmada, düşüncelerini sistemli ve bir bütün içinde ifade etmede ciddi olarak zorlandıklarını ve bu konuda eksikliklerinin olduğunu göstermektedir. Bu durum senaryo oluşturma ve diyalog yazma gibi çizgi roman hazırlığının birçok aşamasını olumsuz olarak etkilemektedir. Benzer olarak bazı öğrencilerin yansıtıcı öğrenci günlüğü ve çalışma yaprağı gibi değerlendirme etkinliklerini doldurmak istemedikleri ya da bu sorulara kısa cevaplar verdikleri görülmüştür. Öğrencilerin hazırlık süreciyle ilgili ilk haftalarda yaşadıkları problemlerin birçoğunun son haftalarda daha az yaşandığı, buna karşın senaryo oluşturma ve dilin etkili kullanımı gibi noktalarda yaşanan problemlerde bir azalma olmadığı gözlemlenmiştir. Uygulama sürecinde sınıf iklimiyle ilgili çeşitli sorunlar da yaşanmıştır. Çizgi romanlarını arkadaşlarına göre daha erken bitiren öğrencilerin arkadaşlarını sözleriyle ya da hareketleriyle rahatsız etmesi, bazı öğrencilerin arkadaşlarının çizgi romanları hakkında yapıcı olmayan eleştirilerde bulunması, yine bazı öğrencilerin kendi çizgi romanından

çok arkadaşlarının çizgi romanıyla ilgilenmesi gibi sorunlar bu kapsamda değerlendirilebilir. Son olarak DG 1 açısından ilk haftadan son haftaya doğru ortalama hoşnutluk puanlarında bir gerileme olduğunu da ifade etmek gerekmektedir. Bu durumun öğrencilerin aynı ana başlıkla ilgili çizgi roman hazırlamaktan sıkılmaları ve senaryo oluşturma gibi üretkenlik gerektiren görevlerin kendilerini yormasından kaynaklı olabileceği düşünülmektedir.

Elde edilen bulgular DG 2'de çizgi roman okunarak yürütülen uygulama sürecinin öğrencilerin geneli tarafından beğenildiğini göstermektedir. Gözlem ve yansıtıcı günlüklerden elde edilen verilerden hareketle DG 2 öğrencilerinin de uygulama sürecinde video, görsel ve gündelik hayatla ilgili örneklerin kullanılmasından hoşlandıkları ve çizgi roman okumanın onların derse karşı ilgilerini artırdığı gözlemlenmiştir. Öğrencilerin kendilerine dağıtılan çizgi romanları alır almaz okumak istemeleri, okuma esnasında etraflarıyla ilgilenmeyip bütün dikkatlerini çizgi romana vermeleri ve okuma esnasında sınıfın sessizliğe bürünmesi çizgi romanların ve ele aldığı konuların öğrencilerin ilgisini çektiğini göstermektedir. Ayrıca öğrencilerin uygulama sürecinin her haftasına ilişkin hoşnutluk puanları genel olarak değerlendirildiğinde sürecin geneline yönelik ortalama hoşnutluk puanının on üzerinden 8,4 olduğu görülmektedir ki bu da sürecin genel olarak öğrenciler tarafından beğenildiğini göstermektedir. Süreçte DG 1 öğrencilerinin çizgi romanlarda yer alan kahramanlara ya da iyi karakterlere karşı sevgi besledikleri, kendilerini onlara yakın hissettikleri buna karşın kötü karakterlerden ve onların yanlış davranışlarından hoşlanmadıkları gözlemlenmiştir. Birçok öğrenci bu noktadaki görüşlerini yansıtıcı öğrenci günlüğünde ya da çalışma yaprağında dile getirmiştir. Bu durumun öğrencilerin verilmek istenen mesaja karşı duyarlı olduklarını ve doğru olanı desteklediklerini göstermesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bilgilerden hareketle çizgi roman okunarak yürütülen uygulama sürecinin öğrencilerin yardımseverlik değerine bakışı üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu söylemek mümkündür.

DG 2'de yürütülen uygulama süreciyle ilgili yukarıdaki bilgilerin yanında süreçte gözlemlenen birkaç problem ya da eksikliği de dile getirmek gerekmektedir. İlk olarak çizgi roman okumayı arkadaşlarından önce bitiren bazı öğrencilerin ses ve gürültülerinden dolayı okumaya devam eden arkadaşlarına rahatsızlık verdikleri gözlemlenmiştir. Bunun yanında DG 1'de olduğu gibi DG 2 öğrencilerinin de Türkçeyi doğru güzel ve etkili kullanmada ciddi eksikliklerinin olduğunu ifade etmek mümkündür. Öğrencilerin yansıtıcı öğrenci günlüklerine ve çalışma yapraklarına verdikleri cevaplar incelendiğinde yazım yanlışlarının ve hatalı cümlelerinin oldukça fazla olduğu, öğrencilerin kendilerini yazıyla ifade etmekte zorlandıkları

görülmüştür. Bundan dolayı bazı öğrencilerin bu değerlendirme etkinliklerini doldurmak istemedikleri ya da buradaki sorulara kısa cevaplar verdikleri anlaşılmıştır. Son olarak her iki grupta da sınıf iklimi ve dil kullanımı gibi noktalarda benzer sorunlarla karşılaşılmış olmasına rağmen DG 2'de yaşanan sorunların DG 1'de yaşanan sorunlara göre daha az olduğunu ifade etmek mümkündür.

5.2. Öneriler

Bu başlık altında araştırmada elde edilen sonuçlar dikkate alınarak çeşitli önerilerde bulunulmuştur. Bu öneriler araştırmacılara, uygulayıcılara, politika yapıcılara ve eğitici çizgi roman hazırlayanlara yönelik olmak üzere dört başlık altında sunulmuştur.

5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Araştırmada elde edilen bulguların genellenebilirliğini sağlamak amacıyla farklı şehirlerde ve farklı sosyoekonomik düzeylere sahip okullarda çalışmalar yürütülebilir.
- Bu çalışmada yardımseverlik değeri ele alınmıştır. Çizgi romanların saygı, vatanseverlik ve sorumluluk gibi farklı değerler üzerindeki etkisini ele alan uygulamalı ve karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir.
- Bu çalışmada, eğitici çizgi roman okuma ve dijital çizgi roman hazırlama uygulamalarını gerçekleştiren iki farklı deney grubu yer almaktadır. Öğrencilerin uygulamalara ilişkin karşılaştırmalı değerlendirmelerini alabilmek için, bu iki uygulamanın aynı grup üzerindeki etkileri incelenebilir. Bu sayede öğrencilerin gözünden her iki kullanımın diğerine göre eksileri ve artıları belirlenebilir.
- Dijital çizgi roman hazırlama sürecinde ortaya çıkan sorun ve zorluklar ayrıntılı bir şekilde betimlenerek bu süreci iyileştirmeye yönelik eylem araştırmaları yürütülebilir.
- Dijital çizgi roman hazırlama ve eğitici çizgi roman okuma sürecinde elde edilen kazanımların ne kadar kalıcı olduğu belirleyebilmek için boylamsal çalışmalar yapılabilir.
- Öğrencilerin çizgi roman okuma ve hazırlama süreçlerine ilişkin tutumlarını ve deneyimlerini ölçmek üzere geçerli ve güvenilir ölçme araçları geliştirilebilir.

- Uygulama sürecinde kullanılan çizgi romanların içerik ve dil yapısı üzerine ayrıntılı içerik analizleri yapılabilir. Bu analizler, hangi unsurların değerler eğitiminde daha etkili olduğuna dair ipuçları sağlayabilir.
- Dijital çizgi roman hazırlama becerisi ile yazma, problem çözme, empati, eleştirel düşünme, yaratıcılık ve dijital okuryazarlık gibi beceriler arasındaki ilişkiler araştırılabilir.
- Değer eğitiminde çizgi roman kullanımının etkilerine dair meta-analiz ya da sistematik derleme çalışmaları ile literatürdeki genel eğilim ortaya konabilir.
- Çizgi roman hazırlama ya da eğitici çizgi roman okumanın etkileri farklı öğrenme stilleri açısından karşılaştırmalı olarak incelenebilir.
- Dijital çizgi roman hazırlama ya da eğitici çizgi roman okumaya yönelik tutumlar, deneyimler ya da bakış açıları cinsiyet, sınıf düzeyi, sosyoekonomik düzey gibi farklı değişkenlere göre incelenebilir.
- Çizgi romanların farklı formatlarının (hareketli, etkileşimli vb.) değerler eğitimi başta olmak üzere eğitimin farklı alanlarındaki etkileri karşılaştırmalı olarak incelenebilir.
- Araştırma kapsamında geliştirilen Yardımseverlik Eğilimi Ölçeği kullanılarak öğrencilerin bu ölçekten elde ettikleri puanlar farklı değişkenler açısından karşılaştırılabilir.
- Deneysel uygulama süreci öncesi ve sonrasında ilgili değere yönelik eğilim ya da tutumların yanında bu değerlerin davranışsal boyutunu ele alan gözlem temelli çalışmalar yapılabilir.
- Çizgi roman hazırlama ya da okumaya yönelik uygulama süreci disiplinler arası bir bakış açısıyla planlanabilir. Örneğin sosyal bilgiler dersinin değerler eğitimi boyutuna yönelik hazırlanan çizgi romanlar aynı zamanda dil becerilerinin gelişimini desteklemek amacıyla da kullanılabilir.

5.2.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Bu çalışmada, dijital çizgi roman hazırlayan öğrenciler, senaryo oluşturma, karakter ve mekân tasarımı gibi alanlarda zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu zorlukların

giderilmesi için öğrencilere daha fazla uygulama yapma imkânı sağlanabilir. Ayrıca, uygulama öncesinde verilen hazırlık eğitiminin süresi uzatılabilir ve öğrencilerden başlangıçta kendilerine verilen bir senaryoyu devam ettirmeleri istenebilir.

- Senaryo yazımı, karakter ve arka plan oluşturma gibi alt becerilere yönelik örnekli anlatımlar yapılarak öğrencilerin bu konulardaki tecrübesizliği azaltılabilir. Ayrıca çizgi roman hazırlama ve okuma sürecine dair rehberlik materyalleri oluşturularak süreç öncesinde öğrencilere sunulabilir.

- Çizgi roman hazırlığı için kullanılan dijital araçlar yabancı dilde ise, uygulama sürecinden önce verilecek eğitimde bu araçlarda sıkça kullanılan komutların Türkçe karşılıkları hakkında öğrencilere bilgi verilmelidir. Ayrıca, uygulama sırasında öğrencilere dil konusunda rehberlik sağlanmalı veya araçların Türkçeye uyarlanmış versiyonları tercih edilmelidir.

- Öğrencilere çizgi roman hazırlayabilmeleri için yeterli süre ayrılmalı ve süre konusunda esneklik payı bırakılmalıdır. Her öğrencinin çizgi roman hazırlamayı aynı sürede bitiremeyeceği düşünülerek planlama yapılmalıdır. Bu anlamda erken bitiren öğrenciler için ayrı bir etkinlik oluşturulabilir. Vaktinde bitiremeyen öğrencilere dersten sonra da çizgi romanlarını tamamlamaları için imkân oluşturulabilir.

- Öğrencilerin hazırladıkları çizgi romanlara yönelik yapıcı eleştiriler sunulmalı ve olabildiğince geri bildirimde bulunulmalıdır.

- Bilgisayar donanımları, internet bağlantısı gibi teknik altyapı unsurları önceden kontrol edilerek sürecin sağlıklı ilerlemesi sağlanabilir.

- Çizgi roman hazırlığında iş birliğini destekleyici etkinliklere yer verilebilir. Örneğin iki öğrenci bir araya gelerek bir çizgi roman tasarlayabilir.

- Eğitici çizgi romanların okunmasında öğrencilerin sürece aktif katılımını destekleyici etkinliklere yer verilebilir. Bu anlamda bazı konuşma balonlarının boş bırakılması ya da senaryonun devamını öğrencilerin getirmesi gibi yollar tercih edilebilir.

- Sınıf içinde yaşanabilecek dikkat dağınıklıklarını önlemek için öğretmen liderliğinde sınıf yönetim stratejileri etkin biçimde uygulanabilir.

- Sürece dair deneyimlerini aktardıkları etkinliklere yer verilerek öğrencilerin sürece ilişkin bakış açıları daha iyi anlaşılabilir.
- Okuma etkinlikleri sırasında sınıfın sessizliğini korumak için erken bitiren öğrencilere alternatif görevler (örneğin: çizgi roman eleştirisi, karakter analizi vb.) verilebilir.

5.2.3. Politika Yapıcılara Yönelik Öneriler

- Değerler eğitimine yönelik çizgi roman temelli öğretim yöntemleri sosyal bilgiler dersi başta olmak üzere farklı derslerin öğretim programlarında alternatif uygulama olarak önerilebilir.
- Ders kitaplarında her bir öğrenme çıktısını ve değeri destekleyici çizgi romanlara yer verilebilir.
- Nitelikli çizgi roman hazırlamanın maliyetli olmasından dolayı Millî Eğitim Bakanlığı tarafından programlarda yer alan değerlere yönelik eğitici çizgi romanlar hazırlatılabilir. Bunlar Eğitim Bilişim Ağı gibi dijital ortamlar aracılığıyla öğrencilerin, öğretmenlerin ve ailelerin kullanımına sunulabilir.
- Eğitici çizgi roman hazırlama becerisinin geliştirilmesi ve eğitim sürecinde çizgi roman kullanımının desteklenmesi için öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimler verilebilir.
- Okullardaki teknik altyapı eksiklikleri dikkate alınarak çizgi roman hazırlama sürecinde kullanılacak dijital araçlar için donanım ve internet desteği sağlanabilir. Ayrıca var olan imkânların niteliği arttırılabilir.
- Mevcutta var olan çizgi romanlardan değerler eğitimi ya da eğitimin farklı bir başlığı için uygun olanlar belirlenerek bunlar bir liste hâlinde ilgililerle paylaşılabilir. Bunun için çizgi romanları pedagojik açıdan değerlendirecek bir danışma ve içerik kontrol ekibi oluşturulabilir.
- Millî ve manevi unsurları içinde barındıran, öğrenci ve öğretmenlerin kullanımına uygun, etkileşim imkânına sahip ve ücretsiz bir çizgi roman hazırlama aracı geliştirilebilir.
- Öğretim programlarında üzerinde büyük bir önemle durulan değerler eğitiminin akademik başarı hedefinin gölgesinde kalarak ihmal edilmemesi için gerekli tedbirler alınmalıdır.

- Çizgi roman temelli eğitimlerin etkilerini takip etmek üzere süreç izleme ve değerlendirme mekanizmaları geliştirilebilir.

5.2.4. Eğitici Çizgi Roman Hazırlayanlara Yönelik Öneriler

- Değerler eğitimi amacıyla kullanılacak ya da hazırlanacak çizgi romanların öğrenme çıktılarını mümkün olduğunca destekleyecek şekilde hazırlanması sağlanmalıdır.
- Çizgi romanlarda yer alan karakterlerin öğrencinin yaş düzeyine ve yaşam deneyimlerine yakın olması, özdeşim kurmayı ve mesajın içselleştirilmesini kolaylaştırabilir.
- Senaryolar oluşturulurken doğrudan mesaj vermenin yanında karakterlerin hâl ve hareketleri üzerinden örtük değer aktarımı da yapılabilir.
- Çizgi romanlarda mizahi, dramatik ya da duygusal ögelere yer vererek öğrencinin dikkatini çeken ve duygu yoğunluğu oluşturan içerikler üretilebilir.
- Değerlere yönelik çizgi romanlar değerlerin farklı boyutlarını ele alacak biçimde hazırlanabilir.
- Çizgi romanların okunabilirliğini artırmak için yazı tipi, renk, görsel yerleşimi gibi unsurların göze hitap edecek şekilde tasarlanmasına ve hedef yaş grubuna uygun olmasına özen gösterilmelidir.
- Çizgi romanların içinde ya da sonunda öğrencilerin tartışabileceği açık uçlu sorular, kısa görevler ya da mini etkinliklere yer vererek öğrenci etkileşimi desteklenebilir.
- Hazırlanan çizgi romanlar baskıya veya dijital yayına girmeden önce pedagojik, dilsel ve içeriksel açıdan uzmanlarca gözden geçirilmelidir.
- Çizgi romanlarda yalnızca olumlu kahramanlar değil, hatalı davranışlar sergileyen karakterler de yer alarak öğrencinin eleştirel düşünme ve değerlendirme becerisi desteklenebilir. Ayrıca kaçınılması gereken yanlış hâl ve hareketler, olumsuz davranışlar da kötü karakterler aracılığıyla aktarılarak bu davranışların yanlış olduğu vurgulanabilir.
- Hazırlanan içeriklerin etkisini artırmak için öğretmen kılavuzu, etkinlik önerileri ya da öğrenci çalışma sayfaları gibi tamamlayıcı materyaller geliştirilebilir.

KAYNAKÇA

Abrori, F. M., Lavicza, Z., ve Andić, B. (2024). Socioscientific comics: Introducing students to societal issues using stories. *Science Activities, 61*(1), 25-43. https://doi.org/10.1080/00368121.2023.2297676

Acet, İ. (2024). *Elektriğin iletimi ünitesine yönelik bağlam temelli tasarlanan çizgi romanlarla öğretimin öğrencilerin temellendirilmiş zihinsel model gelişimine etkisi.* (Yayın No: 862686). [Doktora tezi, Kastamonu Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Adalet Bakanlığı (2023). *Bakan Bozdağ Diyarbakır'da açıklamalarda bulundu.* https://www.adalet.gov.tr/bakan-bozdag-diyarbakir-da-aciklamlarda-bulundu

Aggleton, J. (2018). Defining digital comics: a British Library perspective. *Journal of Graphic Novels and Comics, 10*(4), 393–409. https://doi.org/10.1080/21504857.2018.1503189

Ak, M. M., Erdoğan, M. F., ve İlhan, G. O. (2020). Görsel bir öğretim materyali olarak dijital çizgi roman tasarımı: Gezdim, Gördüm, Öğrettim. *Journal of History School, 47,* 2458-2484. https://dx.doi.org/10.29228/Joh.44172

Akbaş, O. (2004). *Türk millî eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim II. kademede gerçekleşme derecesinin değerlendirilmesi.* (Yayın No: 190366). [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Akbaş, O. (2008). Değer eğitimi akımlarına genel bir bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi, 6*(16), 9-27.

Akcanca, N. (2021). The opinions of prospective teachers on the design and use of digital educational comics as a technological teaching material in science education. *International Journal of Curriculum and Instruction, 13*(3), 2268-2288.

Akdağ, S. (2023). *Uzaktan öğretimle sosyal bilgiler dersinde eğitici çizgi roman kullanımının öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal öğrenmelerine etkisinin incelenmesi.* (Yayın No: 788537). [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Akdeniz, Ö. (2023). *Geleneksel oyunlar ve eğitsel oyunların 4. sınıf öğrencilerinde adalet, yardımlaşma ve dürüstlük tutumuna olan etkisinin incelenmesi.* (Yayın No: 824900). [Yüksek lisans tezi, Manisa Celal Bayar Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Akgül, G. (2020). *Ortaokul altıncı sınıf sosyal bilgiler dersinde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin yardımseverlik değerine ilişkin tutumlarına etkisi.* (Yayın No: 609228). [Yüksek lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Akgün, M., ve Koru-Yücekaya, G. (2015). Akıllı tahta kullanımına yönelik öğrenci tutumu ve öğretmen görüşlerinin incelenmesi (Ankara ili örneği). *E-Journal of New World Sciences Academy(NWSA), 10*(3), 1-11.

Akgün, Ö. Ü. (2008). *Kahraman olgusunun çizgi romandan sinemaya uyarlamadaki görünümü*: *Tarkan ve Conan örnekleri.* (Yayın No: 261623). [Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Aktepe, V. (2010). *İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde "yardımseverlik" değerinin etkinlik temelli öğretimi ve öğrencilerin tutumlarına etkisi.* (Yayın No: 279645). [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

AlFath, A. M., Sujarwo ve Harun. (2021). The impact of educational practices in learning comics and video media on social science subjects as alternatives in a pandemic period. *Educational Administration*: *Theory and Practice, 27*(3), 1125–1132. https://doi.org/10.17762/kuey.v27i3.257

Allport, G. W., Vernon, P. E., ve Lindzey, G. (1960). *Study of values*: *A scale for measuring the dominant interests in personality.* Houghton Mifflin.

Alp, G. (2023). *Fen bilimleri dersinde dijital teknolojiler ile zenginleştirilmiş öğretim materyallerinin öğrencilerin bilgisayarca düşünme becerilerine ve kavram geliştirme süreçlerine etkileri.* (Yayın No: 809915). [Yüksek lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Alpin, H. (2006). *Çizgi roman ansiklopedisi.* İnkilap Kıtabevi.

Alsaç, Ü. (1994). *Türkiye'de karikatür, çizgi roman ve çizgi film.* İletişim Yayınları.

Anderson, L. M. (1988). *"Likert Scales" Educational Research Methodology and Measurement. An International Handbook.* Pergoman Press.

Anggito, A., ve Sartono, E. K. E. (2022). The development of multicultural education comics to embed tolerance character for 4th grade of elementary school. *Jurnal Prima Edukasia, 10*(1), 66-81. https://doi.org/10.21831/jpe.v10i1.40504

Anggraeni Sugiarto, A., Kurniawan, D., Ridwan, M., ve Sudarwati, N. (2024). The effectiveness of comics learning media to improve the tolerance attitude of junior high school level students. *Jurnal PTK Dan Pendidikan, 10*(1), 37–47. https://doi.org/10.18592/ptk.v10i1.12857

Arieli, S., Grant, A. M., ve Sagiv, L. (2014). Convincing yourself to care about others: An intervention for enhancing benevolence values. *Journal of Personality, 82*(1), 15-24. https://doi.org/10.1111/jopy.12029

Arslan, E. (2022). Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirlik. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (51), 395-407. https://doi.org/10.30794/pausbed.1116878

Arslan, K., ve Akçay, H. (2022). Çizgi romanla fen bilimleri öğretiminin öğrenci başarısına etkisi. *Bilim Eğitim Sanat ve Teknoloji Dergisi, 6*(1), 14-31.

Asıcı, E., ve Külekçi Akyavuz, E. (2021). Sosyal duyarlılık dersinin yardımseverlik ve kültürlerarası duyarlılık üzerindeki etkisi. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi, 8*(2), 355-369. https://doi.org/10.30900/kafkasegt.959544

Astuti, T. M. P., Kismini, E., ve Prasetyo, K. B. (2014). *The socialization model of national character education for students in elementary school through comic. Komunitas*: *International Journal of Indonesian Society and Culture, 6*(2), 260-270. https://doi.org/10.15294/komunitas.v6i2.3305

Aşçı, A. U. (2020). Ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan çizgi romanların değerler eğitimi açısından incelenmesi. Journal of International Social Research, 13(69), 868-889. https://dx.doi.org/10.17719/jisr.2020.4006

Aşıcı, M. (2009). Kişisel ve sosyal bir değer olarak okuryazarlık. *Değerler Eğitimi Dergisi, 7* (17), 9-26.

Atılgan, H. (2019). Madde ve test istatistikleri. H. Atılgan (Ed.). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (ss. 259-280). Anı Yayıncılık.

Aydın, M. Z., ve Akyol Gürler, Ş. (2012). *Okulda değerler eğitimi yöntemler-etkinlikler-kaynaklar*. Nobel Akademi.

Aykanat (2023). *Bilim teknoloji ve toplum ünitesinin aktarımında eğitici çizgi romanlara ait öğrenci görüşleri.* (Yayın No: 806936). [Yüksek lisans tezi, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Bacanlı, H. (1999). *Duyuşsal Davranış Eğitimi.* Nobel Akademi.

Baddeley, A. D. (1992). Working memory. *Science, 255*, 556–559.

Bahar, M. (1999). *Investigation of biology students' cognitive structure through word association tests, mind maps and structural communication grids* (Kimlik No: glathesis:1999-39028). [Doktora tezi, Glasgow Üniversitesi]. https://theses.gla.ac.uk/39028/

Bahar, M., ve Özatlı, S. (2003). Kelime iletişim testi yöntemi ile lise 1. sınıf öğrencilerinin canlıların temel bileşenleri konusundaki bilişsel yapılarının araştırılması. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi. 5*(2), 75-85.

Bahar, M., Johnstone, A. H., ve Sutcliffe, R. G. (1999). Investigation of students' cognitive structure in elementary genetics through word association tests. *Journal of Biological Education, 33*(3), 134–141. https://doi.org/10.1080/00219266.1999.9655653

Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S., ve Bıçak, B. (2006). *Geleneksel ve alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri* (4. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.

Bailey, K. D. (2007). *Methods of social research* (5. Baskı). The Free Press

Bakis, M. (2012). *The graphic novel classroom*: *POWerful teaching and learning with images.* Skyhorse Publishing.

Balbağ, M. (2018). Fen bilgisi öğretmen adaylarının hız ve sürat kavramlarına ilişkin bilişsel yapıları: Kelime ilişkilendirme testi (KİT) uygulaması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 33(*38-47), s. 40-41. https://doi.org/10.14582/DUZGEF.1875

Baltacıoğlu, İ. H. (1995). *Talim ve terbiyede inkılâp.* Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Barman, C. R. (1980). Four values education approaches for science teaching. *The American Biology Teacher, 42*(3), 152–156. https://doi.org/10.2307/4446858

Barton, K. C., ve Ho, L. C. (2020). Cultivating sprouts of benevolence: A foundational principle for curriculum in civic and multicultural education. *Multicultural Education Review, 12*(3), 157–176. https://doi.org/10.1080/2005615X.2020.1808928

Başakcioğlu, A. G. (2023). Türk çizgi roman sinemasında anlatı kavramı ve Tarkan film serisi. (Yayın No: 843491). [Yüksek Lisans Tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Başalan, Ö. O. (2024). *Bilim, teknoloji ve toplum öğrenme alanına ait konuların aktarılmasında eğitici çizgi romanlara yönelik sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri.* (Yayın No: 897558). [Yüksek lisans tezi, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Başımoğlu, M. R. (2009). *Çizgi romanda mimari kurgunun temsili.* (Yayın No: 257016). [Yüksek Lisans Tezi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Başol, G. (2019). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme.* Pegem Akademi.

Batson, C. D. (2011). *Altruism in humans.* Oxford University Press.

Baykul, Y. (2021). *Eğitimde ve psikolojide ölçme*: *Klasik test teorisi ve uygulaması.* Pegem Akademi.

Bayraktaroğlu, N. (2019). *Türk-İslam kültüründe yardımseverlik.* Panama Yayıncılık.

Beard, C., ve Rhodes, T. (2002). Experiential learning: Using comic strips as reflective tools in adult learning. *Australian Journal of Outdoor Education, 6*(2), 58-65. https://doi.org/10.1007/BF03400756

Beaty, B. (2008). The concept of "Patrimoine" in contemporary Franco-Belgian comics production. M. McKinney (Ed.). *History and politics in French-Language comics and graphic novels* içinde (ss. 69-93). University Press of Mississippi.

Beaty, B. (2015). *Sanat karşısında çizgi roman* (Çev. N. Elhüseyni). Yapı Kredi Yayınları.

Belda-Medina, J. (2024). Inclusive education through digital comic creation in higher learning environments. *Social Sciences, 13*(5), 272. https://doi.org/10.3390/socsci13050272

Beller, J. (2020). Personal values and mortality: Power, benevolence and self-direction predict mortality risk. *Psychology & Health, 36*(1), 115–127. https://doi.org/10.1080/08870446.2020.1761976

Bentler, P. M. (1980). Multivariate analysis with latent variables: Causal modelling. *Annual Review of Psychology, 31*, 419-456. https://doi.org/10.1146/annurev.ps.31.020180.002223

Berkowitz M. W., ve Bier M. C. (2005). *What works in character education*: *A research-driven guide for educators.* Character Education Partnership.

Bertella, G., ve Tomassini, L. (2024). Humour and comics for academic change and well-being. *Annals of Tourism Research, 109*, 1-11. http://dx.doi.org/10.1016/j.annals.2024.103862

Bıyıklı, (2023). *Yurttaşlık eğitimi konularının aktarılmasında eğitici çizgi romanların etkisi.* (Yayın No: 830499). [Yüksek lisans tezi, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Bilgin, N. (1995). *Sosyal psikolojide yöntem ve pratik çalışmalar.* Sistem Yayıncılık.

Bilici, S., ve Güler, Ç. (2016). Ortaöğretim öğretmenlerinin TPAB düzeylerinin öğretim teknolojilerini kullanma durumlarına göre incelenmesi. *İlköğretim Online, 15*(3), 898-921.

Blackbeard, B., ve Crain, D. (1995). *The comic strip century*: *Celebrating 100 years of an American art form.* Kitchen Sink Press.

Blasi, A. (1980). Bridging moral cognition and moral action: A critical review of the literature. *Psychological Bulletin, 88*(1), 1–45. https://doi.org/10.1037/0033-2909.88.1.1

Blaylock, L. (2003). Religious education and citizenship: Some reflections. R. Jackson (Ed.), *International perspectives on citizenship, Education and religious diversity* içinde (ss. 209-221). Rouledge Falmer. https://doi.org/10.4324/9780203218792

Bolan, B. (2000). *Çizgi roman sanatı.* Engin Yayıncılık.

Bolton-Gary, C. (2012). Connecting through comics: Expanding opportunities for teaching and learning. *US-China Education Review, B* (4), 389-395.

Booker, M. K. (2010). *Encyclopedia of comic books and graphic novels.* Greenwood.

Braun, V., ve Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3*(2), 77-101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Brocka, B. (1979). Comic books: In case you haven't noticed, they've changed. *Media and Methods*, *15*(9), 30-32.

Buchori, A., ve Setyawati, R. D. (2015). Development learning model of character education through e-comic in elementary school. *International Journal of Education and Research, 3*(9), 369-386.

Burret, K., ve Rusnak, T. (1993) *Integrated character education.* ERIC Document Reproduction Service No: ED360233.

Bursal, M. (2017). *SPSS ile temel veri analizleri.* Anı Yayıncılık

Büyüköztürk, Ş. (2011). *Deneysel desenler* (3. Baskı). Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş. (2017). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (23. Baskı). Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (29. Baskı). Pegem Akademi.

Byrne, B. M., ve Campbell, T. L. (1999). Cross-cultural comparisons and the presumption of equivalent measurement and theoretical structure: A look beneath the surface. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, *30*(5), 555-574. https://doi.org/10.1177/0022022199030005001

Cantek, L. (2014). *Türkiye'de çizgi roman* (4. Baskı). İletişim Yayınları.

Caracelli, V. J., ve Greene, J. C. (1997). Crafting mixed-method evaluation designs. J. C. Greene & V. J. Caracelli (Ed.), A*dvances in mixed-method evaluation*: *the challenges and benefits of ıntegrating diverse paradigms* içinde (ss. 19-32). Jossey-Bass

Carrier, D. (2000). *The aesthetics of comics.* Penn State University Press.

Caruso, F., ve Freitas, N. D. (2009). Física moderna no ensino médio: o espaço-tempo de Einstein em tirinhas. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física, 26*(2), 355-366.

Cary, S. (2004). *Going graphic*: *Comics at work in the multilingual classroom.* Heinemann.

Ceylan Dadakoğlu, S., Özdemir, A., Dadakoğlu, B., Özdemir, G. (2022). Student views on root values in manga and anime: A case study. *Journal of Individual Differences in Education, 4*(1), 1-24. https://doi.org/10.47156/jide.1117656

Chadwick, B. A., Bahr, H. M., ve Albrecth, S. L. (1984). *Social science research methods.* Prentice-Hall.

Chandler, P., ve Sweller, J. (1991). Cognitive load theory and the format of instruction. *Cognition and Instruction, 8,* 293–332.

Chandra, Y., ve Jin, Q. (2022) Winning the heart and shaping the mind with "Serious Play": The efficacy of social entrepreneurship comics as ethical business pedagogy. *Journal of Busines Ethics, 188,* 441-465. https://doi.org/10.1007/s10551-022-05283-y

Clark, J. M., ve Paivio, A. (1991). Dual coding theory and education. *Educational Psychology Review, 3*(3), 149–210. https://doi.org/10.1007/BF01320076

Cohen, L., Manion, L., ve Morrison, K. (2021). *Eğitimde araştırma yöntemleri* (E. Dinç ve K. Kıroğlu, Çev. Ed.). Pegem Akademi.

Comrey, A. L., ve Lee, H. B. (1992). *A First Course in Factor Analysis.* (2. Baskı), Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Corder, G. W. (1999) *Values clarification*: *An issue related paper.* ERIC Document Reproduction Service No: ED436705.

Cowan, S. K., Bruce, T. C., Perry, B. L., Ritz, B., Perrett, S., ve Anderson, E. M. (2022). Discordant benevolence: How and why people help others in the face of conflicting values. *Science Advances, 8*(7), eabj5851. https://doi.org/10.1126/sciadv.abj5851

Creswell, J. W. (2012). *Educational research*: *Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.) Pearson Education Inc.

Creswell, J. W. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş.* (M. Sözbilir, Çev.). Pegem Akademi.

Creswell, J. W., ve Creswell, J. D. (2021). *Araştırma tasarımı.* (E. Karadağ, 5. Basımdan Çev. Ed.). Nobel Akademi.

Creswell, J. W., ve Plano Clark, V. L. (2020). *Karma yöntem araştırmaları*: *Tasarımı ve yürütülmesi.* (Y. Dede ve S. B. Demir, 2. Basımdan Çev. Ed.). Anı Yayıncılık.

Crocker, L., ve Algina, J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory*. Wadsworth Thomson Learning.

Çağbayır, Y. (2013). *Günümüz diliyle Atebetü'l-Hakayık-Gerçeklerin Eşiği.* Ötüken Neşriyat.

Çağlar, A. (2005). Okul öncesi dönemde değerler eğitimi. M. Sevinç (Ed.), *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar 2* içinde. Morpa Kültür Yayınları.

Çakır, H. (2006). Tarihimizin ilk mizah dergisi Diyojen'in kapatma cezalarına yine mizahi yoldan gösterdiği tepkiler. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 15*, 161-172.

Çakır, M. Ö. (26 Şubat 2020). *Ticaret Bakanı Pekcan 'salgın fırsatçılarına' kesilen cezaları açıkladı.* Anadolu Ajansı. https://www.aa.com.tr/tr/ekonomi/ticaret-bakani-pekcan-salgin-firsatcilarina-kesilen-cezalari-acikladi/1780103

Çalış, G. (2023). *Sosyal bilgiler dersi birey ve toplum öğrenme alanına yönelik geliştirilen çizgi roman materyalinin öğrencilerin toplumsal rolleri ifade etme biçimleri üzerine etkisi.* (Yayın No: 816334). [Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Çam Türkan, Ç. (2024). Çizgi roman türüyle tarihi değerleri tanıtmak: Bilim insanları çizgi roman serisi. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR), 11*(108), 1159–1168. https://doi.org/10.5281/zenodo.12603269

Çam, İ. D., Yılar, M. B., ve Ünal, O. (2020). Son dönem Osmanlı ve güncel ders kitaplarında tasarruf değeri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 39*(3) 100. Yıl Eğitim Sempozyumu Özel Sayı, 350-374. https://doi.org/10.7822/omuefd.808799

Çelik, K., ve İlhan, G. O. (2021). Çocuk haklarına yönelik eğitici çizgi roman: "Sadece Biriyim". *Türkiye Eğitim Dergisi, 6*(1), 262-279.

Çelikkaya, H. (2014). *Fonksiyonel eğitim sosyolojisi* (7. Baskı). Nobel Akademi.

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.* (Yayın No: 258126). [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Çiçek Şentürk, Ö. (2020). *Argümantasyon destekli eğitici çizgi romanların öğrencilerin çevreye yönelik ilgi, motivasyon ve akademik başarılarına etkisi ile öğrenci deneyimleri.* (Yayın No: 620301). [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Çiçolar, R. (2024). *İlkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde eğitsel dijital çizgi roman kullanımının öğrencilerin yazma becerisine ve öz yeterliğine etkisi.* (Yayın No: 884751). [Yüksek lisans tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Çileli, M. (1986). *Ahlak psikolojisi ve eğitimi.* V Yayınları.

Çirak, Z. (2021). *Örnek olay yönteminin 4. sınıf öğrencilerinin yardımseverlik değerine yönelik tutumları üzerine etkisi.* (Yayın No: 690888). [Yüksek lisans tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., ve Büyüköztürk, Ş. (2021). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik*: *SPSS ve Lisrel uygulamaları* (6. baskı). Pegem Akademi.

Darmayanti, R., Sugianto, R., Baiduri, B., Choirudin, C., ve Wawan, W. (2022). Digital comic learning media based on character values on students' critical thinking in solving mathematical problems in terms of learning styles. *AlJabar*: *Jurnal Pendidikan Matematika*, *13*(1), 49-66.

Delgado-Algarra, E. J. (2017). Comics as an educational resource in the teaching of social science: socio-historical commitment and values in Tezuka's manga. *Culture and Education, 29*(4), 848-862. https://doi.org/10.1080/11356405.2017.1370819

Deligianni-Georgaka, A., ve Pouroutidi, O. (2016). Creating digital comics to motivate young learners to write: A case study. *Research Papers in Language Teaching and Learning, 7*(1), 233-263.

Demirel, Ö. (2024). *Eğitimde program geliştirme* (32. Baskı). Pegem Akademi.

Demirhan İşcan, C. (2007). İlköğretim düzeyinde değerler eğitimi programının etkililiği. (Yayın No: 229089). [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Denzin, N. K. (1978). *Sociological methods*: *A sourcebook.* McGraw-Hill.

Derdiyok, R. (2019). Çizgi romanlarda kadın karakterlerin nesneleştirilmesi üzerine karşılaştırmalı bir inceleme ve bir çizgi roman uygulaması. (Yayın No: 541043). [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

DeSantis, L., ve Noel Ugarriza, D. (2000). The concept of theme as used in qualitative nursing research. *Western Journal of Nursing Research, 22*(3), 351-372.

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.

Diegritz, T. (1979). Sind comics schmutz und schund. *Der Evangelische Buchberater*, *33*(1), 1-6.

Dilmaç, B. (2007). Bir grup fen lisesi öğrencisine verilen insani değerler eğitiminin insani değerler ölçeği ile sınanması. (Yayın No: 211415). [Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Dittmar, J. F. (2012). Digital comic. *Scandinavian Journal Of Comic Art, 1*(2). 82-91.

Doğanay, A. (2011). Değerler eğitimi. C. Öztürk (Ed.), S*osyal bilgiler öğretimi* içinde (ss. 225-256). Pegem Akademi.

Doğru, E., ve Aydın, F. (2018). Coğrafya öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) hakkındaki düşünceleri ve bunu kullanma durumları. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi, 4*(2), 88-100.

Duncan, R., ve Smith, M. J. (2009). *The power of comics*: *History, form and culture.* The Continuum International Publishing Group.

Durkheim, E. (1995). *The elementary forms of religious life*. The Free Press.

Efecioğlu, E. (2013). *The role of graphic novels in teaching English as a foreign language.* (Yayın No: 339076). [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Eğitim Danışmanlığı ve Araştırmaları Merkezi. (ty). *Hacivat ve Karagöz ile değerler eğitimi serisi.* 25 Aralık 2024'te https://edam.com.tr/urun-kategori/cizgi-roman/hacivat-ve-karagoz-ile-degerler-egitimi-serisi/ adresinden erişilmiştir.

Eisner, W. (1974). Comic books in the library. *School Library Journal*, *21*(2), 75-79.

Eisner, W. (1985). *Comics & sequential art.* Poorhouse Press.

Ekşi, H., ve Katılmış, A. (2011). *Karakter eğitimi el kitabı.* Nobel Yayın Dağıtım.

Elmacıoğlu, L. (24 Şubat 2023). *Deprem fırsatçıları iş başında... Fahiş kira artışlarının önüne geçilemiyor.* Independent Türkçe. https://l24.im/563jswV

Er, A. (2019). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerine sağduyu, yardımlaşma, doğruluk ve saygı değerlerinin kazandırılmasında drama etkinliklerinin etkililiği.* (Yayın No: 580936). [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Eraslan, H. (2006). Resimli tefrika: Acar'ın sergüzeştleri ve Abbas yolcu. *Yeni Serüven*: *Çizgi Roman Araştırmaları Dergisi,* (1), 46-49.

Ercan, F., Taşdere, A., ve Ercan, N. (2010). Kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla bilişsel yapının ve kavramsal değişimin gözlenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi, 7*(2), 136-154.

Erlandson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L., ve Allen, S. D. (1993). *Doing naturalistic inquiry*: *A guide to methods.* Sage Publications.

Erol Şahin, A. N., ve Kara, H. (2022). A digital educational tool experience in history course: Creating digital comics via Pixton Edu. J*ournal of Educational Technology and Online Learning, 5*(1), 223-242. https://doi.org/10.31681/jetol.983861

Ersümer, A. O. (2013). *Klasik anlatı sineması.* Hayalperest Kitabevi.

Ertemsir, E. (2011). *Yüksek öğretimde yöneticilik eğitimi ve yeni bir öğretim yöntemi olarak interaktif çizgi roman*: *Yöntemin yarattığı faydalılık algısı üzerine bir araştırma* (Yayın No: 303683). [Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Fianto, Z. A., Indriani, F., ve Aminas, L. Y. (2023). The development of e-comics in integrated science and religious values for 5th grade students. *International Journal of Learning Reformation in Elementary Education. 2*(2), 68-76. https://doi.org/10.56741/ijlree.v2i02.75

Fichter, J. H. (2012). *Sosyoloji nedir?* (N. Çelebi, Çev.). Anı Yayıncılık.

Field, A. (2014). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics* (4. Baskı). Sage Publications.

Filler, L. (1965). *Horace Mann on the crisis in education.* The Antioch Press.

Firmansyah, M. R., Amelia, R., Jamil, R. A., Faturochman, F., ve Minza, W. M. (2019). Benevolence, competency, and integrity: Which is more influential on trust in friendship? *Jurnal Psikologi*, *18*(1), 91-105. https://doi.org/10.14710/jp.18.1.91-105

Fitri, M. R., Latifah, S., Saregar, A., Anugrah, A., ve Susilowati, N. E. (2021). Character education-based digital physics comic on Newton's law: Students and teachers' perceptions. *Journal of Physics*: *Conference Series*, 1796, 012007. https://doi.org/10.1088/1742-6596/1796/1/012007

Fraenkel, J., Wallen, N., ve Hyun, H. (2012). *How to design and evaluate research in education.* (8th ed.) McGraw-Hill.

Freeman, D., ve Freeman, Y. (2000). *Teaching reading in multilingual classrooms.* Heinemann.

Freire, P. (2010). *Ezilenlerin pedagojisi* (D. Hattatoğlu, Çev.). Ayrıntı Yayınları.

Frey, N., ve Fisher, D. (2008). *Teaching visual literacy*: *Using comic books, graphic novels, anime, cartoons, and more to develop comprehension and thinking skills.* Corwin Press.

Gavigan, K., ve Albright, K. (2015). Writing from behind the fence. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, *59*(1), 41-50. https://doi.org/10.1002/jaal.425

Gbrich, C. (2013). *Qualitative data analysis*: *An introduction* (2nd ed.). Sage Publications.

Ghiso, M. P., ve Low, D. E. (2013). Students using multimodal literacies to surface micronarratives of United States immigration. *Literacy*, *47*(1), 26-34. https://doi.org/10.1111/j.1741-4369.2012.00678.x

Gibson, W. J., ve Brown, A. (2009). *Working with qualitative data*. Sage Publications.

Golding, S., ve Verrier, D. (2020) Teaching people to read comics: the impact of a visual literacy intervention on comprehension of educational comics, *Journal of Graphic Novels and Comics*, *12*(5), 824-836, https://doi.org/10.1080/21504857.2020.1786419

Goodbrey, D. M. (2013). Digital comics - new tools and tropes. *Studies in Comics*, *4*(1), 185-197.

Goulart, R. (2000). *Comic book culture*: *An illustrated history.* Collectors Press, Inc.

Gökduman, N. A. (2017) *Dini değerler serisi*: *Yardımseverlik* (3. Baskı). Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.

Grbich, C. (2013). *Qualitative data analysis. An introduction.* SAGE Publications Ltd. https://doi.org/10.4135/9781529799606

Griffiths, N. L., Thomas, K., Dyer, B., Rea, J., ve Bardi, A. (2021). The values of only-children: Power and benevolence in the spotlight. *Journal of Research in Personality, 92*, 104096. https://doi.org/10.1016/j.jrp.2021.104096

Gruenberg, S. M. (1944). The comics as a social force. *The Journal of Educational Sociology*, *18*(4), 204-213. https://doi.org/10.2307/2262693

Güçlü, İ. (2020). *Sosyal bilimlerde nicel veri analizi.* Gazi Kitabevi.

Gündüz, M. (2016). Classifying values by categories. *Journal of Education and Training Studies, 4*(10), 212-220. https://doi.org/10.11114/jets.v4i10.1765

Güngör, E. (1998). *Değerler psikolojisi üzerinde araştırmalar.* Ötüken Neşriyat Yayınları.

Gürdağcık, S. (1985). Çizgi romanın öyküsü. *Hürriyet gösteri, sanat-edebiyat dergisi*, (61), 66-68.

Güreli, T. (1997). Türkiye'de çizgi romanlar. *Sanat dünyamız*, (64), 41-77.

Gürsoy, H. (2018). *Kitap okuma alışkanlığının kazandırılmasında yardımcı bir araç olarak çizgi romanların kullanılması.* (Yayın No: 524099). [Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Güvenç, A. Ö. (2018). Çizgi roman formunda yayımlanan Dede Korkut anlatıları: Çocuk Haftası Dergisi örneği. E. G. Naskali (Ed.), *Çizgi roman kitabı* içinde (ss. 139-193). Kitabevi Yayınları

Haerpfer, C., Inglehart, R., Moreno, A., Welzel, C., Kizilova, K., Diez-Medrano J., Lagos, M., Norris, P., Ponarin, E., ve B. Puranen (eds.). (2020). *World Values Survey*: *Round Seven-Country-Pooled Datafile.* Madrid, Spain & Vienna, Austria: JD Systems Institute WVSA Secretariat. https://doi.org/10.14281/18241.13

Haerpfer, C., Inglehart, R., Moreno, A., Welzel, C., Kizilova, K., Diez-Medrano J., Lagos, M., Norris, P., Ponarin, E., ve B. Puranen (eds.). (2022). *World Values Survey*: *Round Seven – Country-Pooled Datafile Version 6.0.* Madrid, Spain & Vienna, Austria: JD Systems Institute & WVSA Secretariat. https://doi.org/10.14281/18241.24

Haidt, J. (2001). The emotional dog and its rational tail: A social intuitionist approach to moral judgment. *Psychological Review, 108*(4), 814–834. https://doi.org/10.1037/0033-295X.108.4.814

Hajdu, D. (2009). *The Ten-Cent plague*: *The great comic-book scare and how it changed America.* Picador.

Hall, R. C. W., ve Friedman, S. H. (2020). Comic books, Dr. Wertham, and the villains of forensic psychiatry. *The Journal of the American Academy of Psychiatry and the Law, 48*(4), 536-544. https://doi.org/10.29158/JAAPL.200041-20

Halstead, J. M. (1996). Values and values education in schools. J. M. Halstead ve M. J. Taylor (Ed.), *Values in education and education in values* içinde (ss. 2-13). The Falmer Press.

Halstead, J. M., ve Taylor, M. J. (2000). Learning and teaching about values: A review of recent research. *Cambridge Journal of Education, 30*(2), 169-202. https://doi.org/10.1080/713657146

Haugaard, K. (1973). Comic books. Conduists to culture? *Reading Teacher, 27,* 54-55.

Haugen, D. M. (2005). *Comic books*: *Examining pop culture.* Thomson Gale.

Hawa, A. M., Pratiwi, A., Pratiwi, D. P., Nesa, F., Saniro, R. K., ve Arbain, A. (2024). Building character and digital literacy through comics. *MUKADIMAH*: *Jurnal Pendidikan, Sejarah, dan Ilmu-ilmu Sosial, 8*(2), 554-560. https://doi.org/10.30743/mkd.v8i2.9500

Horn, M. (1998). *The world encyclopedia of comics.* Chelsea House Publishing.

Hosler, J., ve Boomer, K. B. (2011). Are comics an effective way to involve non-majors in learning and appreciating science? *Life Sciences Education, 10*(3), 309-317. https://doi.org/10.1187/cbe.10-07-0090

Howard, M. F. H. (1995). A just and democratic community approach to moral education: Developing voices of reason and responsibility. *Elementary School Guidance and Counselling, 30*(2), 118-130.

Hökelekli, H. (2011). *Ailede, okulda, toplumda değerler psikolojisi ve eğitimi.* Timaş Yayınları.

Hudoshnyk, O., ve Krupskyi , O. P. (2022). Science and comics: from popularization to the discipline of Comics Studies. *History of Science and Technology, 12*(2), 210-230. https://doi.org/10.32703/2415-7422-2022-12-2-210-230

Hughes, J. M., King, A., Perkins, P., ve Fuke, V. (2011). Adolescents and "autographics": Reading and writing coming-of-age graphic novels. *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 54*(8), 601-612. https://doi.org/10.1598/JAAL.54.8.5

Hutchinson, K. H. (1949). An experiment in the use of comics as instructional material. *The Journal of Educational Sociology, 23*(4), 236-245. https://doi.org/10.2307/2264559

Inge, M. T. (1990). *Comics as culture.* University Press of Mississippi.

Ishikura, N. (2013). *The impact of Japanese popular culture and motivation on language learning*: *Exploring the use of manga for teaching Japanese culture and reading.* [Yüksek lisans tezi]. Purdue University.

Istiq'faroh, N., Suhardi ve Mustadi, A. (2020). Improving elementary school students' creativity and writing skills through digital comics. *Elementary Education Online,19*(2), 426-435. https://doi.org/10.17051/ilkonline.2020.689661

İlhan, G. O. (2016). *Sosyal bilgiler öğretiminde çizgi romanların kullanımı.* (Yayın No: 447716). [Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

İlhan, G. O., ve Oruç, Ş. (2019). Sosyal bilgiler dersinde çizgi roman kullanımı: Teksas tarihi. *Eğitim ve Bilim, 44*(198). https://dx.doi.org/10.15390/EB.2019.7830

İlhan, G. O., ve Şin, M. (2024). Reflections of "Use of Comics in Social Studies Education" course: The opinion and experiences of teachers. *Sequential Art Narrative in Education, 2*(8), 1-20. https://digitalcommons.unl.edu/sane/vol2/iss8/2

İlhan, G. O., Kaba, G., ve Şin, M. (2021). Usage of digital comics in distance learning during COVID-19. *International Journal on Social and Education Sciences, 3*(1), 161-179. https://doi.org/10.46328/ijonses.106

İnel, Y., ve Çetin, T. (2017). Sosyal bilgiler öğretiminde kullanılan bilgisayar temelli materyallerin 6. sınıf öğrencilerinin dikkat düzeylerine etkisinin elektroansefalografi cihazı aracılığıyla tespiti. *Journal of History Culture and Art Research, 6*(4), 831-848.

Jacobs, D. (2007). More than words: Comics as a means of teaching multiple literacies. *The English Journal, 96*(3), 19–25. https://doi.org/10.2307/30047289

Jatmiko, G. A., Illfiandra ve Riyana, C. (2020). Application of educational comics about academic integrity in elementary school students. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research, 399*, 91-94. https://doi.org/10.2991/assehr.k.200130.088

Johnson, R. B., ve Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed method research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher, 33*(7), 14-26.

Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., ve Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Method Research, 1*(2), 112-133.

Jöreskog, K., ve Sörbom, D. (2000). *LISREL (Computer Software).* Scientific Software, Inc.

Jüngst, H. E. (2010). *Information comics*: *Knowledge transfer in a popular format.* Peter Lang GmbH.

Kaba, G. (2021). *Sosyal bilgiler dersinde müze eğitimine yönelik geliştirilen dijital çizgi romanın öğrencilerin akademik başarısına ve tutumuna etkisi.* (Yayın No: 702794). [Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Kaba, G., Şin, M., ve İlhan, G. O. (2020). Eğitimde dijital çizgi roman tasarımı: Etkin Vatandaş Bilge. *The Journal of Academic Social Science Studies,13*(83), 107-123. https://dx.doi.org/10.29228/JASSS.46636

Kagelmann, H. J. (1976). *Comics*: *Aspekte zu inhalt und wirkung.* Verlag Julius Klinkhardt.

Kanad, H. F. (1948). *Pedagoji tarihi* (4. Basım). Millî Eğitim Basımevi.

Karaca, D. (2020). *Matematik dersinde kullanılan gerçek yaşam problemlerinin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yardımseverlik tutumlarına ve matematiğe yönelik tutumlarına etkisi.* (Yayın No: 638145). [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Karagöz, B. (2018). Eğitici çizgi romanların disiplinler arası içeriklerinin belirlenmesi ve okuduğunu anlama stratejilerine uygulanabilirliği: Adam Olmuş Çocuklar ile Kahraman Kadınlarımız serisi örneği. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20*(3), 637-661. https://doi.org/10.17556/erziefd.401083

Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Nobel Akademik Yayıncılık.

Karatekin, N., Durmuş, A., Ekşi, H. Işılak Durmuş, H., Otrar, M., ve Koç Yıldırım, P. (2011). *PERESE Değerler eğitimi öğretmen kitabı*: *Yardımseverlik.* Balkanlar Medya.

Katılmış, A., ve Ekşi, H. (2011). Değerler eğitimi yaklaşımları. *Diyanet Aylık Dergisi,* (245), 11-13.

Kavak, O., ve İlhan, G. O. (2021). Sosyal bilgiler dersi etkin vatandaşlık öğrenme alanına yönelik dijital çizgi roman tasarımı: Minik Vatandaşlar. *Öğretmen Eğitiminde Yenilikçi Araştırmalar Dergisi, 2*(3), 243-265. https://doi.org/10.29329/jirte.2021.408.5

Kawentar, R., ve Noor, R. (2021). *Manga as educational material for children about environment through Hayao Miyazaki's manga Nausicaa*: *Of the valley of the wind.* In E3S Web of Conferences, 317, p. 03013. EDP Sciences. https://doi.org/10.1051/e3sconf/202131703013

Kaya, İ. F., Tokcan, H., ve Çam, E. (2023). Ortaokul öğrencilerinin geleneksel çizgi roman ve manga türü çizgi romana ilişkin görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *7*(11), 102-112. https://doi.org/10.56677/mkuefder.1321280

Kaymakcan, R., ve Meydan, H. (2011). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programları ve Öğretmenlerine Göre Değerler Eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi, 9*(21), 29-55.

Kaymakcan, R., ve Meydan, H. (2020). *Ahlak, değerler ve eğitimi* (3. Baskı). Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.

Kazepides, A. C. (1977). The logic of values clarification. *The Journal of Educational Thought*, *11*(2), 99–111.

Kenan, S. (2007). Modern eğitimin oluşum sürecinde değerler eğitimi nasıl zayıfladı? R. Kaymakcan, S. Kenan, H. Hökelekli, S. Aslan ve M. Zengin (Ed). *Değerler ve eğitimi uluslararası sempozyumu* içinde (ss. 275-287). Dem Yayınları.

Kenan, S. (2009). The missing dimension of modern education: Values education. *Educational Sciences*: *Theory & Practice, 9*(1), 279–295.

Kerschenstainer, G. (1977). *Karakter kavramı ve terbiyesi* (H. Fikret Kanad, Çev.). Millî Eğitim Basımevi.

Keskin, A., ve İlhan, G. O. (2021). Değerler eğitimine yönelik dijital çizgi roman tasarımı: "Gizemli Labirent". *İnsan ve Sosyal Bilimler Dergisi, 4*(1), 250-264. https://doi.org/10.53048/johass.923826

Keskin, E., ve Örgün, E. (2015). Kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla sürdürülebilir turizm olgusunun kavramsal analizi Ürgüp örneği. *Journal of Tourism and Gastronomy Studies 3*(1), 30-40.

Keskin, Y. (2008). *Türkiye'de sosyal bilgiler öğretim programlarında değerler eğitimi*: *Tarihsel gelişim, 1998 ve 2004 programlarının etkililiğinin araştırılması.* (Yayın No: 226374). [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Keskin, Y. (2016). Değerlere genel bir bakış: Tanımı, özellikleri, işlevi ve sınıflandırılması. M. Köylü (Ed.), *Teoriden Pratiğe Değerler Eğitimi* içinde (s. 19-52). Nobel Akademi.

Khoii, R., ve Forouzesh, Z. (2010). Using comic strips with reading texts: Are we making a mistake. *Literacy Information and Computer Education Journal, 1*(3), 168-177. https://doi.org/10.20533/licej.2040.2589.2010.0024

Kılıçkaya, F., ve Krajka, J. (2012). Can the use of web-based comic strip creation tool facilitate EFL learners' grammar and sentence writing? *British Journal of Educational Technology, 43*(6), 161-165. https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2012.01298.x

Kızılkoyun, F. (18 Mart 2023). *Canlı yayında bağış şovu yapıp parayı ödemeyenler ifşa edilecek.* Hürriyet. https://www.hurriyet.com.tr/gundem/canli-yayinda-bagis-sovu-yapip-parayi-odemeyenler-ifsa-edilecek-42236149

Kiraz, S. (2007). Osmanlı'da sadaka taşları. *Balkan Sentezi Bülteni, 5* (51), 1116.

Kirchoff, J. (2017). Using digital comics to develop digital literacy: Fostering functionally, critically, and rhetorically literate students. *Texas Journal of Literacy Education, 5*(2), 117-129.

Kireççi, Ü. (2018). *Çizgi romanda çeviri.* (Yayın No: 533277). [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Kireççi, Ü. (2020). *Çizgi roman senaryosu.* Lal Kitap.

Kirschenbaum, H. (2000). From values clarification to character education: A personal journey. *The Journal of Humanistic Counseling, Education and Development, 39*(1), 4-20.

Kline. R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling.* The Guilford Press.

Koenke, K. (1981). The careful use of comic books. *Reading Teacher, 34*(5), 592–595.

Kohlberg, L. (1981). *The philosophy of moral development moral stages and the idea of justice.* Harper & Row.

Kolukısa, E.A., Oruç, Ş., Akbaba, B., Dündar, H. (2008). *İlköğretim sosyal bilgiler 4*: *Öğretmen kılavuz kitabı*. Gizem Yayıncılık.

Köç, A. (2016). Osmanlı Devleti'nde devlet-tekke ilişkisinin önemli bir tanığı: Halveti şeyhi Sofyalı Bâlî Efendi ve vakıfları. *Belleten, 80* (289), 797-822. https://doi.org/10.37879/belleten.2016.797

Köç, A. (2018). Vazife, maaş ve tahsisat: Osmanlı hayırseverliğinin Ankara vakıflarına yansımaları. İ. E. Arıoğlu (Ed.), *Gönül sultanları şahsiyetleri ve değerleri ile Ankara* içinde (ss. 4 19-432). Akçağ Yayınları.

Köç, A., Demirkaya, H., ve Ünal, O. (2020). Sosyal bilgiler eğitiminde değerler eğitimi açısından Mehmet Akif ve Safahat. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi, 7* (13), 98 – 118. https://doi.org/10.20860/ijoses.714917

Krathwohl, R. D. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: an overview. *Theory Into Practice, 41*(4), 212-218. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_2

Kunzle, D. (1973). *The early comic strip*: *Narrative strips and picture stories in the european broadsheet from c.1450 to 1825.* University of California Press.

Kupchenko, I., ve Parsons, J. (1987). *Ways of teaching values*: *An outline of six values approaches.* ERIC Document Reproduction Service No: ED288806.

Kuran, T. (2002). *İslam'ın ekonomik yüzleri* (Y. Tezgiden, Çev.). İletişim Yayınları.

Küçükaksu, I. (15 Şubat 2023). *Deprem sonrası oluşturulan sahte bağış hesaplarına dikkat!* Anadolu Ajansı. https://www.aa.com.tr/tr/teyithatti/blog/deprem-sonrasi-olusturulan-sahte-bagis-hesaplarina-dikkat-/1815421

Lamminpää, J., Vesterinen, V. M., ve Puutio, K. (2020). Draw-A-Science-Comic: exploring children's conceptions by drawing a comic about science. *Research in Science &*

Technological Education, 41(1), 39–60. https://doi.org/10.1080/02635143.2020.1839405

Lazzarich, M. (2013). Comic strip humour and empathy as methodological instruments in teaching. *Croatian Journal of Education, 15*(1), 153-190.

Lehenbauer, M., Kothgassner, O. D., Kryspin-Exner, I., ve Stetina, B. U. (2013). An online self-administered social skills training for young adults: Results from a pilot study. *Computers & Education, 61*, 217-224. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.09.007

Leming, J. S. (1997). Whither goes character education? Objectives, pedagogy, and research in education programs. *Journal of Education, 179*(2), 11-34. https://doi.org/10.1177/002205749717900203

Lente, F. V., ve Dunlavey, R. (2012). *The comic book history of comics.* IDW Publishing.

Lestari, F. P., Ahmadi, F., ve Rochmad, R. (2021). The implementation of mathematics comic through contextual teaching and learning to improve critical thinking ability and character. *European Journal of Educational Research, 10*(1), 497-508. https://doi.org/10.12973/eu-jer.10.1.497

Letizia, A. (2021) Empirical drawings: Utilizing comic essays in the social studies classroom to teach citizenship. *Sequential Art Narrative in Education, 2*(6), 1-25 https://digitalcommons.unl.edu/sane/vol2/iss6/2

Lickona, T. (1991). *Education for character*: *How school teach respect and responsibility*. Bantam Books.

Lin, S. F., Lin, H. S., Lee, L., ve Yore, L. D. (2014). Are science comics a good medium for science communication? The case for public learning of nanotechnology. *International Journal of Science Education, 5*(3), 276–294. https://doi.org/10.1080/21548455.2014.941040

Linardatos, G., ve Apostolou, D. (2023). Investigating high school students' perception about digital comics creation in the classroom. *Education and Information Technologies, 28*, 10079–10101 (2023). https://doi.org/10.1007/s10639-023-11581-3

Lincoln, Y. S., ve Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE Publications.

Living Values Education (2025a, 4 Ocak). S*etting the context*. https://www.livingvalues.net/setting-the-context/

Living Values Education (2025b, 6 Ocak). *Living values reflection points.* https://www.livingvalues.net/setting-the-context/

Macit, M. (2010). Geleneksel hayır anlayışının modern görünümleri: Kermesler. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi, 17*(42), 175-190.

Manfra, M. M., ve Hammond, T. C. (2008). Teachers' instructional choices with student-created digital documentaries: Case studies. *Journal of Research on technology in Education, 41*(2), 223-245.

Mann, H. (1847). *Eleventh annual report covering the year 1847.* Lee and Shepard Puplishers.

Marsh, H. W., Hau, K. T., Artelt, C., Baumert, J., ve 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.

Mayer, R. E. (2001). *Multimedia learning.* Cambridge University Press.

Mayer, R. E. (2008). *Learning and instruction* (2. Baskı). Pearson Merrill Prentice Hall.

Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning* (2. Baskı). Cambridge University Press.

Mazur, D., ve Danner, A. (2014). *Comics, a global history, 1968 to the present.* Thames & Hudson.

McCloud, S. (2018). *Çizgi romanı anlamak* (M. C. Ülgen Çev.). Sırtlan Kitap.

McCloud, S. (2021). *Çizgi romanın yeniden keşfi* (S. E. Yavuz Çev.). Sırtlan Kitap.

McCloud, S. (2022). *Çizgi roman yapmak* (D. Cansever Çev.). Sırtlan Kitap.

McVicker, C. J. (2007). Comic strips as a text structure for learning to read. *The Reading Teacher, 61*(1), 85–88. https://doi.org/10.1598/RT.61.1.9

Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma*: *Desen ve uygulama için bir rehber.* (S. Turan, Çev. Ed.). Nobel Akademik Yayıncılık.

Meskin, A. (2007). Defining comics? *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, *65*(4), 369–379. http://www.jstor.org/stable/4622260

Mey, L. J. (2006). Comics: Pragmatics. K. Brown (Ed.), *Encyclopedia of language & linguistics (Vol. 3)* içinde (ss. 623-627). Elsevier Science.

Meydan, H. (2012). *İlköğretim okullarında değerler ve karakter eğitimi.* (Yayın No: 326038). [Doktora tezi, Sakarya Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2005a). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi 6-7. sınıflar öğretim programı ve kılavuzu (Taslak basım).* Devlet Kitapları Müdürlüğü.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *Millî Eğitim Bakanlığı 2019–2023 Stratejik Planı.* https://sgb.meb.gov.tr/www/dokumanlar/icerik/30

Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı. https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=354*

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024a). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni*. https://tymm.meb.gov.tr/

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024b). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı*. https://tymm.meb.gov.tr/ogretim-programlari/sosyal-bilgiler-dersi

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024c). *Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Öğretim Çalışmalarının Planlı Yürütülmesine İlişkin Yönerge* (Güncelleme Tarihi ve Sayısı: 12.09.2024 / 113167785). https://www.meb.gov.tr/mevzuat/liste.php?ara=5

Miranda, S. A. C., Salazar, G. M. U., ve Larenas, C. H. D. (2018) Comic-based instruction and vocabulary learning among 11th and 12th graders in two Chilean schools. *InterSedes*, *19*(39), 78-104. https://dx.doi.org/10.15517/isucr.v19i39.34071

Moon, J. A. (2013). *Reflection in learning and professional development*: *Theory and practice.* Routledge.

Murti, D. K., Gunarhadi ve Winarno. (2020). Development of educational comic with local wisdom to foster morality of elementary school students: A need analysis. *International Journal of Educational Methodology*, *6*(2), 337-343. https://doi.org/10.12973/ijem.6.2.337

Müftüoğlu, M. F. (2016). *Tarihte ilginç vakıflar.* Vakıflar Genel Müdürlüğü Yayınları.

Myers, M. P., ve Savage, T. (2005). Enhancing student comprehension of social studies material. *The Social Studies, 96*(1), 18-23.

Noddings, N. (1984). *Caring*: *A feminine approach to ethics and moral Education.* University of California Press.

Nucci, L. P. (2001). *Education in the moral domain.* Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511605987

Oliva, P. F., ve Gordon, W. R. (2018). *Program geliştirme.* (K. Gündoğdu, Çev. Ed.). Pegem Akademi.

Olson, J.C. (2008). *The comic strip as a medium for promoting science literacy.* [Yüksek lisans tezi]. California State University.

Orçan, A., ve Kandil İngeç, Ş. (2016). Fizik öğretiminde çizgi-roman tekniği ile geliştirilen bilim-kurgu hikâyelerinin yaratıcı düşünme becerilerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31*(4), 628-643. http://dx.doi.org/10.16986/HUJE.2015014138

Öktem, A. (2010). Mizah dergileri ve edebiyat. *Varlık Dergisi,* (1230), 3-7.

Özdemir, A., Ceylan-Dadakoglu, S., ve Dadakoglu, B. (2024). Beyond textbooks: A manga-based approach to values education . *International Journal of Contemporary Approaches in Education, 3*(1), 26-55. https://doi.org/10.29329/ijcae.2024.1050.2

Özden, M. (2024). Content and thematic analysis techniques in qualitative research: Purpose, process and features. *Qualitative Inquiry in Education*: *Theory & Practice*, *2*(1), 64-81.

Özenç, G. (2023). *Çizgi roman tabanlı dijital öykü anlatımının yazmaya yönelik tutuma ve yaratıcı yazma becerisine etkisi*: *Öğrenci görüşleriyle desteklenmesi.* (Yayın No: 800727). [Yüksek lisans tezi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Özmen, H. (2016). Deneysel araştırma yöntemi. M. Metin (Ed.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (3. basım, ss. 47-76). Pegem Akademi.

Paivio, A. (1986). *Mental representations*: *A dual-coding approach.* Oxford University Press.

Paivio, A. (1990). *Mental representations*: *A dual coding approach.* Oxford University Press.

Pallant, J. (2023). *SPSS kullanma kılavuzu* (S. Balcı ve B. Ahi, Çev. Ed.) (4. Baskı). Anı Yayıncılık.

Parke, R. D., Berkowitz, L., Leyens, J. P., West, S. G., ve Sebastian, R. J. (1977). Some effects of violent and nonviolent movies on the behavior of juvenile delinquents. *Advances in Experimental social Psychology, 10,* 135-172. https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60356-1

Patlani-Sargologos, F. (2011). *Le roman graphique, une bande dessinée prescriptrice de légitimation culturelle.* [Yüksek lisans tezi]. Université de Lyon.

Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation.* Sage Publications.

Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri.* (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev. Ed.). Pegem Akademi Yayıncılık.

Patton, M.Q. (1999). Enhancing the quality and credibility of qualitative analysis. *Health Sciences Research, 34*(5), 1189–1208.

Petersen, R. S. (2011). *Comics, manga, and graphic novels*: *A history of graphic narratives.* Praeger.

Platin, A. (1985). Tek resimden dizi resme geçiş. *Gösteri Sanat-Edebiyat Dergisi, 61,* 64-65.

Popa, N.L., ve Tarabuzan, E.O. (2015). Using comic strips in teaching and learning French as foreign language: Changes in motivational beliefs. *Review of Artistic Education*, *9*(10), 273-278.

Power, C., Higgins, A., ve Kohlberg, L. (1989). *Lawrence Kohlberg's approach to moral education.* Columbia University Press.

Power, F. C. (2002) Lawrence Kohlberg. J. W. Guthire (Ed.), *Encyclopedia of Education* Cilt 4 içinde (2. Baskı). Macmillan Press.

Power, F. C., ve Power, A. M. R. (1992). A Raft of Hope: Democratic education and the challenge of pluralism. *Journal of Moral Education, 21*(3), 193–205. https://doi.org/10.1080/0305724920210303

Rad, D., Dughi, T., Demeter, E., ve Rad, G. (2019). The dynamics of the relationship between humor and benevolence as values. *Romanian Journal for Multidimensional Education, 11*(3), 201–212. https://doi.org/10.18662/rrem/145

Raiborn, C., Green, A., Todorova, L., Trapani, T., ve Watson, W. E. (2003). Corporate philanthropy: When is giving effective? *The Journal of Corporate Accounting & Finance, 15*(1), 47-54. http://dx.doi.org/10.1002/jcaf.10217

Ranker, J. (2007). Using comic books as read-alouds: Insights on reading instruction from an English as a second language classroom. *The Reading Teacher, 61*(4), 296-305. https://doi.org/10.1598/RT.61.4.2

Recan, A. (1997). Barbar Conan efsanesi. *Sanat Dünyamız,* (64), 197-204.

Richter, T., Rendigs, A., ve Maminirina, C. P. (2015). Conservation messages in speech bubbles–evaluation of an environmental education comic distributed in elementary schools in Madagascar. *Sustainability, 7*(7), 8855-8880. https://doi.org/10.3390/su7078855

Rina, N., Suminar, J. R., Damayani, N. A., ve Hafiar, H. (2020). Character education based on digital comic media. *International Journal of Interactive Mobile Technologies (iJIM), 14*(03), 107–127. https://doi.org/10.3991/ijim.v14i03.12111

Robson, C. (2002). *Real world research* (2. Baskı). Blackwell.

Rokeach, M. (1973). *The nature of human values.* The Free Peess.

Russel, B. (1999). *Eğitim üzerine.* (N. Bezel, Çev.). Say Yayınları.

Rutta, C. B., Schiavo, G., Zancanaro, M., ve Rubegni, E. (2021). Comic-based Digital Storytelling for Content and Language Integrated Learning. *Educational Media International, 58*(1), 21–36. https://doi.org/10.1080/09523987.2021.1908499

Ryan, K. (1991). Moral and values Education. A. Lewy (Ed.), *The International Encyelopedia of Curriculum (Advences in Education)* içinde. Pergaman Pres.

Ryan, K., ve Bohlin, K. E. (1999). *Building character in schools*: *Practical ways to bring moral ınstruction to life.* Jossey-Bass Publishers.

Sagri, M., Sofos, F., ve Mouzaki, D. (2018). Digital Storytelling, comics and new technologies in education: review, research and perspectives. *International Education Journal*: *Comparative Perspectives, 17*(4), 97-112.

Sağlam, H. İ. (2021). *Karakter ve değer eğitimi* (6. Baskı). Pegem Akademi.

Sandra, K. W. (2008) *Daring to give our children a voice.* ERIC Document Reproduction Service No: ED503129.

Sani, H., Jaidin, J. H., Shahrill, M., ve Jawawi, R. (2022). Comics as a teaching and learning strategy in primary social studies lessons. *Jurnal Penelitian Dan Pengkajian Ilmu Pendidikan*: *E-Saintika, 6*(3), 137–156. https://doi.org/10.36312/esaintika.v6i3.941

Saraceni, M. (2003). *The language of comics.* Routledge.

Sarı, M. (2007). *Demokratik değerlerin kazanımı sürecinde örtük program*: *Düşük ve yüksek okul yaşam kalitesine sahip iki ilköğretim okulunda nitel bir çalışma.* (Yayın No: 206423). [Doktora tezi, Çukurova Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Sarıkaya, R. (2021). *Çizgi romanda anlatısal dönüşüm ve bir hareketli çizgi roman önerisi.* (Yayın No: 658808). [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Sarıyer, N. (2011). Hayırsever tüketici davranışı- Çanakkale örneği. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, *6*(2), 255-268.

Sarker, M. N. I., Wu, M., Cao, Q., Alam, G. M., ve Li, D. (2019). Leveraging digital technology for better learning and education: a systematic literature review. *International Journal of Information and Education Technology*, *9*(7), 453-461.

Scharf, P. (1975) *The just school*: *A developmental context for social education.* ERIC Document Reproduction Service No: ED103803.

Scharf, P. (1976) *Developmentalist approach to alternative schooling.* ERIC Document Reproduction Service No: ED124491.

Schein, E. H. (2011). *Helping*: *How to offer, give, and receive help.* Berrett-Koehler Publishers.

Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. *Advances in Experimental Social Psychology*, 25, 1-65. https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60281-6

Schwartz, S. H. (2012). An overview of the Schwartz theory of basic values. *Online Readings in Psychology and Culture, 2*(1). https://doi.org/10.9707/2307-0919.1116

Schwartz, S. H., ve Bilsky, W. (1987). Toward a universal psychological structure of human values. *Journal of Personality and Social Psychology, 53*(3), 550–562. https://doi.org/10.1037/0022-3514.53.3.550

Schwartz, S. H., ve Sagie, G. (2000). Value consensus and importance: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 31*(4), 465–497. https://doi.org/10.1177/0022022100031004003

Seçmez, N., ve İlhan, G. O. (2021). Türklerin 89 göçünün dijital çizgi romanı: Geriye Kalanlar. *Millî Eğitim Dergisi, 50*(1), 743-763. https://doi.org/10.37669/millîegitim.960494

Sefer, H. (2022). *Yazının çizgileşmesi*: *Klasiklerin çizgi roman çevirisi.* (Yayın No: 737952). [Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Senen, A., Sari, Y. P., Herwin, H., Rasimin, R., ve Dahalan, S. C. (2021). The use of photo comics media: Changing reading interest and learning outcomes in elementary social studies subjects. *Cypriot Journal of Educational Science. 16*(5), 2300-2312. https://doi.org/10.18844/cjes.v16i5.6337

Serrano, J. S. (2017). *Morals behind the mask*: *Personal impressions of comic books on moral values.* [Doktora Tezi]. Adler Üniversitesi.

Sevim, N. (2009). *Medeniyetimizde toplumsal dayanışma ve sadaka taşları*. Kitap Dostu Yayınları.

Shweder, R. A. (1991). *Thinking through cultures*: *Expeditions in cultural psychology*. Harvard University Press.

Slater, F. (2001). Values and values education in the geography curriculum in relation to concepts of citizenship. D. Lambert ve P. Machon (Ed.), *Citizenship through secondary geography* içinde (ss. 42-67). Routledge Falmer.

Smith, H. P., ve Dechant, E. V (1977). *Psychology in teaching reading.* Prentice Hall.

Solihatin, E., Syarifain, R. I., ve Siang, J. L. (2020). How to develop students' character education, based on a social studies comic book. *International Journal of Innovation, Creativity and Change, 10*(12), 608-626.

Sones, W. W. D. (1944). The comics and instructional method. *Journal of Educational Sociology*, *18*(4), 232-240. https://doi.org/10.2307/2262696

Sönmez, Ö. F., ve Akıncan, N. (2013). Ortaokul öğrencilerinin "yardımseverlik" değeri ile ilgili metefor algıları. *Gaziosmanpaşa Bilimsel Araştırma Dergisi,* (7), 105-120.

Sönmez, S. (2024). *Lise 12. sınıf biyoloji dersi fotosentez konusunun çizgi roman karikatür materyalleri ile öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarına etkisi.* (Yayın No: 899466). [Yüksek lisans tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Spranger, E. (1928). *Types of men. The psychology and ethics of personality.* Niemeyer.

Superka, D. P., ve Johnson, P. L. (1975). *Values education*: *Approaches and materials.* ERIC Document Reproduction Service No: ED103284.

Superka, D. P., Ahrens, C., Hedstrom, J. E., Ford, L., ve Johnson, P. L. (1976). *Values education sourcebook*: *Conceptual approaches, materials analyses, and an annotated bibliography.* ERIC Document Reproduction Service No: ED118465.

Swandia, W., Wibawab, A. P., Pradanac, G. Y. K., ve Suarkad, N. (2020). The digital comic Tantri Kamandaka: A discovery for national character education. *International Journal of Innovation, Creativity and Change, 13*(3), 718-732.

Şahan, Z. (2023). *Fen bilimleri öğretiminde eğitici dijital çizgi roman materyali tasarımı ve materyalin kullanımının akademik başarıya etkisi.* (Yayın No: 828817). [Yüksek lisans tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Şahin, T., ve Ersoy, F. (2012). Sosyal bilgiler ders kitaplarının değerler eğitimi yaklaşımları açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 12*(2), 1535-1558.

Şeker, S. (2023). *İlkokul sosyal bilgiler dersinde eğitici çizgi romanların kullanımı*: *Bir eylem araştırması.* (Yayın No: 801084). [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Şen, A. (2023). *Fen bilimleri dersinde çizgi roman kullanımının eleştirel düşünme ve yansıtıcı düşünme becerilerine etkisi.* (Yayın No: 800389). [Yüksek lisans tezi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Şentürk, M. (2020). *Sosyal bilgiler dersinde eğitici çizgi roman ve eğitici çizgi film kullanımının öğrencilerin tutum, motivasyon ve akademik başarılarına etkileri.* (Yayın No: 623840). [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Şentürk, M. (2023). Social studies pre-service teachers' educational comics experience for disaster education. *International Journal on Social and Education Sciences (IJonSES), 5*(1), 153-166. https://doi.org/10.46328/ijonses.511

Şentürk, M. (2024). *Çizgi roman ve interaktif çizgi roman*: *Tasarım öğrencilerinin İngilizce okuma becerilerini ve öğrenme deneyimlerini geliştirmeye yönelik karşılaştırmalı bir çalışma.* (Yayın No: 872215). [Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Şentürk, M., ve Çiçek Şentürk, O. (2023). The social studies and science pre-service teachers' experiences of creative comics for environmental education. *International Journal of Research in Education and Science, 9*(1), 109-123. https://doi.org/10.46328/ijres.3080

Şimşir, Z., ve Dilmaç, B. (2020). Değerlerin sınıflandırılması. H. Ekşi ve A. Katılmış (Ed.), *Karakter ve değerler eğitimi* içinde (ss. 57-73). Nobel Akademi.

T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı. (2019). *On Birinci Kalkınma Planı (2019-2023*). https://www.sbb.gov.tr/kalkinma-planlari/ adresinden 10.12.2024 tarihinde erişilmiştir.

T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı. (2023). *On İkinci Kalkınma Planı (2019-2023*). https://www.sbb.gov.tr/kalkinma-planlari/ adresinden 10.12.2024 tarihinde erişilmiştir.

Tabachnick, G. B., ve Fidell, S. L. (2013). *Using multivariate statistics* (6. Baskı). Pearson Education.

Tamam, B., Sutarja, M. C., Rakhmawan, A., ve Mus' if, A. (2023). Integrating Islamic values into a science comic book as an instructional media. *Jurnal Penelitian dan Pembelajaran IPA, 9*(1), 73-92. https://doi.org/10.30870/jppi.v9i1.19167

Tanaka, N. (2021). A new approach to teaching and learning culture in modern society: A case of educational practice in Japan. M. Metsärinne, R. Korhonen, T. Heino ve M. Esko (Ed.), *Culture and tradition at school and at home* içinde (s. 38-46). Rauma Teacher Training School University of Turku.

Tarhan, N. (2013). *Güzel insan modeli* (5. Baskı). Timaş Yayınları.

Tashakkori, A., ve Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology*: *Combining qualitative and quantitative approaches.* Sage Publications.

Taşdere, A., Özsevgeç, T., ve Türkmen, L. (2014). Bilimin doğasına yönelik tamamlayıcı bir ölçme aracı: Kelime ilişkilendirme testi. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi, 2*(2), 129-144.

Taşpınar, M. (2017). *Kuramdan uygulamaya öğretim ilke ve yöntemleri.* Pegem Akademi.

Tatalovic, M. (2009). Science comics as tools for science education and communication: A brief, exploratory study. *Journal of Science Communication, 8*(4), 1-17. https://doi.org/10.22323/2.08040202

Tavşancıl, E. (2021). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi* (6. baskı). Nobel Akademi Yayıncılık.

Tek, Ş. N. (2023). *6. sınıf cebir konusunun eğitici çizgi romanlarla öğretiminin motivasyon, başarı ve kalıcılığa etkisi.* (Yayın No: 788484). [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Temur, S. (2023). *Etkin vatandaşlık konularının aktarımında eğitici çizgi romanların akademik başarıya olan etkisi.* (Yayın No: 806819). [Yüksek lisans tezi, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Tezbaşaran, A. A. (1997). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu.* Türk Psikologlar Derneği.

Theodorson, G. A., ve Theodorson, A. G. (1969). *A modern dictionary of sociology*. Barnes & Noble Books.

Ticaret Bakanlığı (2023). *Haksız Fiyat Değerlendirme Kurulu yılın ilk yarısında 152,8 milyon lira ceza kesti*. https://l24.im/BF2fqg

Topkaya, Y. (2014). *Vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersinde eğitici çizgi roman kullanımının bilişsel ve duyuşsal öğrenmelere etkisi.* (Yayın No: 366519). [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Topkaya, Y. (2016). Doğal çevreye duyarlılık değerinin aktarılmasında kavram karikatürleri ile eğitici çizgi romanların etkililiğinin karşılaştırılması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 13*(34), 259-272.

Topkaya, Y., ve Doğan, Y. (2019). 7. sınıf sosyal bilgiler dersindeki "çevre sorunları ve çevreyle ilgili örgütler" konularının öğretilmesinde eğitici çizgi romanların etkisi: Karma bir araştırma. *Eğitim ve Bilim, 45*(201). https://dx.doi.org/10.15390/EB.2019.8575

Topkaya, Y., ve Yılar, B. (2015). Analysis student views related to educative comics. *Route Educational and Social Science Journal, 2*(3), 106-117.

Topkaya, Y., Kumru, S., ve Bozkurt, O. (2023). Birey ve toplum konularının aktarımında bir materyal olarak eğitici çizgi romanlar. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi, 12*(4), 1855-1871. https://doi.org/10.7884/teke.1327734

Topkaya, Y., Yılmaz, D. M., Kalkar, F., Erten, S., ve Karaoğlu, M. (2022). Eğitici çizgi romanlara ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin bakış açıları. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 6*(11), 90-100.

Traynor, P. L. (2002). A scientific evaluation of five different strategies teachers use to maintain order. *Education. 122*(3), 493-510.

Trent, C., ve Kinlaw, R. (1979). Comic books: An effective teaching tool. *Journal of Extension, 17*, 18-23.

Tuncer, N. (1993). *Çizgi roman ve çocuk.* Çocuk Vakfı Yayınları.

Turgut, M. F., ve Baykul, Y. (2019). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme.* Pegem Akademi.

Türk Dil Kurumu [TDK]. (t.y.). Değer. *Güncel Türkçe Sözlük* içinde. 3 Ocak, 2025, tarihinde https://sozluk.gov.tr/ adresinden erişilmiştir.

Türk Dil Kurumu [TDK]. (t.y.). Eğilim. *Güncel Türkçe Sözlük* içinde. 27 Ocak, 2025 tarihinde https://sozluk.gov.tr/ adresinden erişilmiştir.

Türk Dil Kurumu [TDK]. (t.y.). Hayırsever. *Güncel Türkçe Sözlük* içinde. 21 Ocak, 2025 tarihinde https://sozluk.gov.tr/ adresinden erişilmiştir.

Ulusoy, K. (2019). *Karakter, değerler ve ahlak eğitimi.* Pegem Akademi

Ulusoy, K., ve Dilmaç, B. (2012). *Değerler eğitimi.* Pegem Akademi.

Uslu Üstten, A., ve Pilav, S. (2016). Temel seviyede yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde çizgi romanların öğrenme düzeyine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 4*(4), 599-606. https://doi.org/10.16916/aded.89819

Uslu, H. (2009). *Altıncı ve yedinci sınıf fen ve teknoloji ile matematik derslerinde günlüklerin kullanılmasına yönelik öğrenci görüşlerinin belirlenmesi* (Yayın No: 256149). [Yüksek lisans tezi, Isparta Süleyman Demirel Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Ünal, O. (2018). *Sosyal bilgiler dersinde eğitici çizgi roman kullanımının öğrenci başarısı ve tutumuna etkisi.* (Yayın No: 513238). [Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Ünal, O. (2021). Dizi ve filmlerin değerler üzerindeki yansımasına yönelik sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşleri. *Değerler Eğitimi Dergisi, 19*(41), 277-311. https://doi.org/10.34234/ded.906251

Ünal, O., ve Demirkaya, H. (2019). Eğitici çizgi romanın sosyal bilgiler dersinde kullanılmasına yönelik yarı deneysel bir çalışma. *International Journal of Geography and Geography Education*(40), 92-108. https://doi.org/10.32003/iggei.569650

Ünal, Y. (2015). *Dram sanatı ve sinema.* Hayalperest Yayınevi.

Vásquez, M. C. A. (2024). Efectos de la implementación del taller: lectura reflexiva los cómics "El Lustra" en secundaria. *Revista Simón Rodríguez, 4*(7), 10-22. https://doi.org/10.62319/simonrodriguez.v.4i7.25

Vassilikopoulou, M., Retalis, S., Nezi, M., ve Boloudakis, M. (2011). Pilot use of digital educational comics in language teaching. *Educational Media International, 48*(2), 115-126. https://doi.org/10.1080/09523987.2011.576522

Veugelers, W., ve Vedder, P. (2003). Values in teaching. *Teachers and Teaching, 9*(4), 377–389. https://doi.org/10.1080/1354060032000097262

von Reumont, F., ve Budke, A. (2021). Spatial thinking with comics in geography education. *Frontiers in Education*, 6, 702738. https://doi.org/10.3389/feduc.2021.702738

Wales, A. (2013). *Peaceful panels*: *Using comics to teach anti-bullying to junior high school students.* [Doktora tezi]. Northcentral Üniversitesi.

Waugh, C. (1947). *The comics.* Luna Press.

Weitkamp, E., ve Burnet, F. (2007). The Chemedian brings laughter to the chemistry classroom. *International Journal of Science Education, 29*(15), 1911-1929. https://doi.org/10.1080/09500690701222790

Welton, D. A., ve Mallan, J. T. (1999). *Children and their world*. Houghton Mifflin Company.

White, A. (2024). *How comics impact the process of instructional design* [Yüksek lisans tezi]. Indiana State University.

Wittrock, M. C. (1989). Generative processes of comprehension. *Educational Psychologist, 24,* 345–376.

Yaylak, E., ve İnan, S. (2018). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin eğitimde sosyal medyanın kullanılmasına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, *3*(1), 1-32.

Yazıcı, F. (2020). Değerler eğitiminde kültürler arası farklılaşma ve birlikte yaşama kültürü. H. Ekşi ve A. Katılmış (Ed.), *Karakter ve değerler eğitimi* içinde (ss.215-252). Nobel Akademi.

Yazıcı, M. (2014). Değerler ve toplumsal yapıda sosyal değerlerin yeri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 24*(1), 209-223. https://doi.org/10.18069/fusbed.10221

Yazıcı, S., ve Yazıcı, A. (2011). *Felsefi, psikolojik ve eğitim boyutlarıyla karakter*. Çizgi Kitapevi.

Yenilmez, Ö. (2022). *Öğretmen adaylarının çocuk haklarını, yardımseverlik değerini ve empati becerisini algılama düzeylerinin belirlenmesi.* (Yayın No: 738709). [Yüksek lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Yeşiltaş, E. (2014). Sosyal bilgiler öğretiminde öğretim materyalleri ve teknolojileri. M. Safran. (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi* içinde (ss. 225-241). Pegem Akademi.

Yetim, B. N. (2015). *Beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde yardımseverlik ve dayanışma değerlerinin öğretiminde kullanılan örnek olay ve drama yöntemlerinin etkililiğinin incelenmesi.* (Yayın No: 426433). [Yüksek lisans tezi, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Yıldır, E. (1984). Çizgi roman dosyası. *Töre, 152,* 5-21.

Yıldırım, A. (2021) *Ortaokul sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan sorumluluk yardımseverlik vatanseverlik ve saygı değerlerinin incelenmesi.* (Yayın No: 699679). [Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, O. A. (2017). *Fikir ve sanat eserleri hukukunda çizgi roman.* On İki Levha Yayıncılık.

Yıldız, Z. (2024). *Dijital çizgi roman etkinliklerinin ilkokul öğrencilerinin problem çözme ve problem kurma becerilerine etkisi.* (Yayın No: 866547). [Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Yılmaz, B. (2019). *İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde yardımseverlik değerinin yaratıcı drama yöntemiyle kazandırılması.* (Yayın No: 587723). [Yüksek lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Yılmaz, Y. (2022). Çizgi romanlarla değer aktarımı-Naruto örneği. (Yayın No: 731122), [Yüksek lisans tezi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Yulianti, D., Khanafiyah, S., ve Sulistyorini, S. (2016). Inquiry-based science comic physics series integrated with character education. *Jurnal Pendidikan IPA Indonesia, 5*(1), 38-44. https://doi.org/10.15294/jpii.v5i1.5787

Yurdakul, A. (2019). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yardımlaşma değeri öğrenimine ilişkin bir model "Gelenek görenek kutusu.* (Yayın No: 582623). [Yüksek lisans tezi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Yüzbaşıoğlu, M. K. (2022). *Kuvvetin ölçülmesi ve sürtünme ünitesine yönelik bağlam temelli tasarlanan çizgi romanların öğrencilerin temellendirilmiş zihinsel model gelişimine etkisi.* (Yayın No: 725832). [Yüksek lisans tezi, Kastamonu Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Zahartian, S. E., Junus, M., ve Sulaeman, N. F. (2023). Learning physics through comics media: An enhancement of newton law topics on online learning. *ScienceEdu*: *Jurnal Pendidikan IPA, 5*(2), 35-40. https://doi.org/10.19184/se.v5i2.30900

Zanettin, F. (2008). Comics in translation: An overview. F. Zanettin (Ed.), *Comics in translation* içinde (ss. 1-32). St. Jerome Publishing.

Görsel Kaynakça

Görsel 2.5.: https://www.oldbookillustrations.com/illustrations/vieux-bois-encounter/ adresinden 03.01.2025 tarihinde erişilmiştir.

Görsel 2.6.: https://mparaschos.com/Courses/yk.html adresinden 03.01.2025 tarihinde erişilmiştir.

Görsel 2.7.: https://www.marvel.com/comics/issue/7849/captain_america_comics_1941_1 adresinden 03.01.2025 tarihinde erişilmiştir.

Görsel 2.8.: https://atomicbooks.com/products/asterix-fcbd-2020 adresinden 05.01.2025 tarihinde erişilmiştir.

Görsel 2.9.: https://www.tintin.com/en/albums/tintin-and-the-picaros adresinden 05.01.2025 tarihinde erişilmiştir.

Görsel 2.10.: https://www.kobo.com/tr/tr/ebook/naruto-vol-1 adresinden 05.01.2025 tarihinde erişilmiştir.

Görsel 2.11.: https://www.dergibursa.com.tr/nadir_cemal_amcabey/ adresinden 10.01.2025 tarihinde erişilmiştir.

Görsel 2.12.: https://xdunya.tr.gg/K-Oe-RO%26%23286%3BLU.htm adresinden 10.01.2025 tarihinde erişilmiştir.

Görsel 2.13.: https://www.penguen.com/ adresinden 11.01.2025 tarihinde erişilmiştir.

EKLER

Ek 1. Etik Kurul Onay Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 07.04.2022-334019

T.C
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu
KURUL KARARI

* B S F E H Z M H 8 Z *

TOPLANTI TARİHİ : 07.04.2022
TOPLANTI SAYISI : 07
KARAR SAYISI : 146

Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü öğretim üyesi **Prof. Dr. Ahmet KÖÇ**'ün danışmanlığını, **Orhan ÜNAL**'ın araştırmacılığını üstlendiği, *"Sosyal Bilgiler Dersinde Eğitici Çizgi Roman Kullanımının Öğrencilerin Değer Kazanımına ve Derse Karşı Tutumuna Etkisi"* konulu çalışmanın, fikri hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğun başvurucuya ait olmak üzere, araştırmada kullanılacak olan ölçeklerin izinlerinin alınması koşuluyla proje süresince uygulanmasının etik olarak **uygun olduğuna** oy birliği ile karar verilmiştir.

Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA
Kurul Başkanı

Başkan **Prof. Dr.** **Hilmi DEMİRKAYA**	**Başkan Yrd.** **Prof. Dr.** **Sibel MEHTER AYKIN** **(izinli)**	**Üye** **Prof. Dr.** **Ebru İÇİGEN**
Üye **Prof. Dr.** **Nurşen ADAK**	**Üye** **Prof. Dr.** **Sibel PAŞAOĞLU YÖNDEM**	**Üye** **Prof. Dr.** **Taner KORKUT**
Üye **Prof. Dr.** **Gökhan AKYÜZ**		

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır..

Ek 2. MEB Araştırma Uygulama İzni

T.C.
SAMSUN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-27485554-605.01-48923995 29.04.2022
Konu : Orhan ÜNAL' ın
Araştırma Uygulama İzni

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : a)Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21/01/2020 tarihli ve 81576613-10.06.01-E. 1563890- 2020/2 sayılı Genelgesi,
b)Akdeniz Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 22/04/2022 tarihli ve 343487 sayılı yazısı.

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Doktora Öğrencisi Orhan ÜNAL' ın ; İlimiz Atakum ilçesinde bulunan resmi ortaokul/imam-hatip ortaokullarında öğrenim gören 5.6.ve 7.sınıf öğrencilerine yönelik "Sosyal Bilgiler Dersinde Eğitici Çizgi Roman Kullanımının Öğrencilerin Değer Kazanımına ve Derse Karşı Tutumuna Etkisi " başlıklı tez çalışması yapmak istediğine ilişkin ilgi (b) yazı ve ekleri, ilgi (a) genelgeye göre incelenmiş ve komisyon tarafından uygun görülmüştür.

Söz konusu çalışmanın komisyon kararı doğrultusunda, uygulama sorularını çalışmayı yapan kişi tarafından raporlanarak, Müdürlüğümüz Ar-Ge Birimine gönderilmesine dikkat edilerek, yüz yüze eğitim öğretime ara verilmesi gözönüne alınarak onlıne, örgün eğitimin tam olarak başlamasıyla birlikte denetimi ilçe milli eğitim müdürlükleri/okul idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre yapılmasının sağlanması hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Murat YİĞİT
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Ekler :
1- İlgi (b) yazı ve ekleri
2- 29/04/2022 tarihli komisyon kararı

DAĞITIM:
Gereği:
Atakum İlçe Kaymakamlığına
(İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü)

Bilgi:
Akdeniz Üniversitesi Rektörlüğü
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres : Atatürk Bulvarı Hükümet Konağı İl Milli Eğitim Müdürlüğü/SAMSUN
Telefon No : 0 (362) 435 80 63
E-Posta: samsunmem@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr
Belge Doğrulama Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys
Bilgi için: L.SÖYLEYİCİ
Unvan : Şef
İnternet Adresi: http://samsun.meb.gov.tr Faks:3624324854

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden ff84-4a23-3f5c-840d-6fff kodu ile teyit edilebilir.

Ay FM: 2

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı
ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Doktora Öğrencisi Orhan ÜNAL
Kurumu / Üniversitesi	Akdeniz Üniversitesi
Araştırma Yapılacak İl/İlçe	Samsun / Atakum
Araştırma Yapılacak Eğitim Kurumu ve Kademesi	Samsun İli Atakum ilçesinde bulunan resmi ortaokul/ imam- hatip ortaokullarında öğrenim gören 5.6.ve 7.sınıf öğrencileri
Araştırma Konusu	Sosyal Bilgiler Dersinde Eğitici Çizgi Roman Kullanımının Öğrencilerin Değer Kazanımına ve Derse Karşı Tutumuna Etkisi
Üniversite / Kurum Onayı	-
Araştırma/Proje/Ödev/Tez Önerisi	Araştırma Çalışması
Veri Toplama Araçları	Anket Çalışması
Görüş İstenilecek Birim/Birimler	

KOMİSYON GÖRÜŞÜ

Araştırma sonuçların İl Milli Eğitim Müdürlüğü AR-GE Birimiyle paylaşılması şartıyla uygundur

Komisyon Kararı	Oybirliği ile alınmıştır.
Muhalif üyenin Adı ve Soyadı:	Gerekçesi;

KOMİSYON

28../04/2022

Komisyon Başkanı	Üye	Üye
Ömer Fatih KAHRAMAN	İrfan GÜMÜŞ	Selma BAHADIR
İl Milli Eğitim Müdürlüğü Şube Müdürü	İl Millî Eğitim Müdürlüğü Fen Bilimleri Öğretmeni	İl Millî Eğitim Müdürlüğü Sosyal Bilgiler Öğretmeni

Ek 3. Ebeveyn Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu

EBEVEYN BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ OLUR FORMU

Değerli Anne ve Babalar;

Çocuğunuzun Prof. Dr. Ahmet KÖÇ danışmanlığında Araştırma Görevlisi Orhan ÜNAL tarafından gerçekleştirilecek **"Sosyal Bilgiler Dersinde Eğitici Çizgi Roman Kullanımının Öğrencilerin Değer Kazanımına ve Derse Karşı Tutumuna Etkisi"** adlı çalışmada yer alabilmesi için sizden izin istiyoruz. Çalışmamızın gerekli etik kurul izinleri alınmış durumdadır. Çocuğunuzun bu çalışmaya davet edilmesinin nedeni yardımseverlik eğilimi ölçeği ve akademik başarı testi puanlarına göre uygulama için belirlenen sınıflarda öğrenimini sürdürmesidir.

Bu çalışma, sosyal bilgiler dersinde amaca uygun olarak hazırlanmış eğitici çizgi romanların öğrencilerin yardımseverlik eğilimleri ve akademik başarıları üzerindeki etkisini belirleyebilmek amacıyla yürütülmektedir ve çalışmamıza katılım gönüllülük esasına dayalıdır. Çocuğunuzun çalışmaya katılması konusunda karar vermeden önce araştırma hakkında sizi bilgilendirmek istiyoruz. Çalışma hakkında bilgi sahibi olduktan sonra çocuğunuzun çalışmamıza katılmasını onaylamak için sizden bu formu imzalamanızı rica ediyoruz. Araştırmaya katılmak çocuğunuz için herhangi bir risk doğurmayacaktır. Bununla birlikte formu imzaladıktan sonra dilerseniz herhangi bir zamanda çocuğunuzu çalışmadan çekebilirsiniz. Çalışmanın içeriğine ilişkin özet bilgiler aşağıda yer almaktadır. Çalışma hakkında merak ettiğiniz farklı konuların olması durumunda formda yer alan iletişim numarasından çekinmeden bizlere ulaşabilirsiniz.

Araştırmaya ilişkin bilgilendirme;

Araştırma eğitici çizgi romanların öğrencilerin yardımseverlik eğilimleri ve akademik başarıları üzerindeki etkisini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu kapsamda toplam üç farklı sınıfta öğrenim gören 6. sınıf öğrencileri ile ortalama 4-6 haftalık bir uygulama süreci yürütülecektir. Uygulama Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı dikkate alınarak tasarlanmıştır. Uygulama sürecinde belirlenen üç sınıftan birisinde araştırmacı tarafından yardımseverlik değerine yönelik hazırlanan eğitici çizgi romanlar kullanılacak, birisinde öğrenciler yardımseverlik değerine yönelik araştırmacı rehberliğinde kendi çizgi romanlarını oluşturmaya çalışacak ve diğerinde mevcut öğretim programının öngördüğü süreç yürütülecektir. Uygulama öncesinde, sırasında ve sonrasında elde edilecek verilerle de bu uygulamalar karşılaştırılarak eğitici çizgi romanların süreçteki etkisi belirlenecektir. Verilerin toplanması amacıyla akademik başarı testi, ölçek, görüşme ve gözlem gibi veri toplama araçları kullanılacaktır. Araştırma sürecinde toplanan veriler yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacak, verilerin raporlaştırılmasında asla öğrencilerin kişisel bilgilerine yer verilmeyecek ve bu bilgiler üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır. Araştırmanın gerçekleştirilmesi için Samsun İl Millî Eğitim Müdürlüğü izni ile XXX Ortaokulu yöneticileri ve ilgili öğretmenler çalışmanın içeriği hakkında bilgilendirilmiş ve gerekli belgeler kendilerine sunulmuştur.

Çalışmaya olan desteğiniz ve katkınızdan dolayı şimdiden teşekkür ederiz.

Araştırmacı: *Arş. Gör. Orhan ÜNAL*
Adres: *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi B Blok Kat:5 Atakum/Samsun*
İletişim: *05XX XXX XXXX –*

Yukarıda açıklamasını okuduğum çalışmaya hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın velisi/vasisi olduğum ve aşağıda bilgileri yer alan kişinin katılmasına izin veriyorum.

Öğrencinin Adı-Soyadı	:	**Doğum Tarihi**	:
Baba Adı	:	**Sınıfı ve Şubesi**	:
Anne Adı	:	**Okul Numarası**	:

____ /____/2023

Veli Adı Soyadı

İmzası

Ek 4. Öğrenci Rıza Formu

ÖĞRENCİ RIZA FORMU

Değerli öğrenci;

Ben Araştırma Görevlisi Orhan ÜNAL. **"Sosyal Bilgiler Dersinde Eğitici Çizgi Roman Kullanımının Öğrencilerin Değer Kazanımına ve Derse Karşı Tutumuna Etkisi"** başlıklı bilimsel bir çalışma yürütüyoruz. Bu çalışmada eğitici çizgi romanların sizlerin değerler eğitimi sürecine etkisini ortaya koymayı amaçlıyoruz. Araştırmaya katılmayı kabul etmen durumunda yardımseverlik eğilimi ölçeği, başarı testi, kişisel bilgi formu, görüşme ve gözlem gibi farklı yöntemlerle veri toplamada çalışmaya destek olmanı isteyeceğiz.

Araştırmaya katılmak sizler için herhangi bir risk taşımamaktadır. Bu araştırmaya katılmak senin isteğine bağlı ve istemezsen katılmayabilirsin. Bu nedenle hiç kimse sana kızmaz ya da küsmez. Araştırmaya katılmayı kabul etsen bile sonradan bu kararından vazgeçebilirsin, bu tamamen sana bağlı. Kabul etmediğin durumda da biz ve öğretmenlerinin sana karşı davranışlarında bir değişiklik olmayacaktır. Çalışmanın içeriğine ilişkin özet bilgiler aşağıda yer almaktadır.

Aklına şimdi gelen veya daha sonra gelecek olan soruları istediğin zaman bana sorabilirsin. Telefon numaram ve adresim bu kâğıtta yazıyor. Bu araştırmaya katılmayı kabul ediyorsan aşağıya adını soyadını yazıp imzanı atabilirsin.

Çalışmamıza katılarak bize ve bilim dünyasına verdiğin değerli katkı için sonsuz teşekkürler.

Araştırmacı: *Arş. Gör. Orhan ÜNAL*
Adres: *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi B Blok Kat:5 Atakum/Samsun*
İletişim: *05XX XXX XXXX –*

Öğrencinin Adı-Soyadı	:	**Sınıfı ve Şubesi**	:
Tarih	:	**İmza**	:

Ek 5. Yardımseverlik Eğilimi Ölçeği

YARDIMSEVERLİK EĞİLİMİ ÖLÇEĞİ

Sevgili öğrenciler;

Bu araştırma ortaokul öğrencilerinin yardımseverlik değerine yönelik eğilimlerini belirlemek amacıyla yürütülmektedir. Verdiğiniz cevaplar yalnızca bilimsel amaçlar için kullanılacak, kişisel bilgileriniz kesinlikle başkaları ile paylaşılmayacaktır. Verdiğiniz cevapların samimi ve içten olması araştırmanın doğruluğu için oldukça önemlidir.

Aşağıda yer alan maddelere katılıp katılmama durumunuzu **"Hiç Katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Biraz Katılıyorum (3), Katılıyorum (4) ve Tamamen Katılıyorum (5)"** kutucuklarından size uygun olan kutucuğa **(X)** işareti koyarak belirtiniz. Örneğin bir maddeye hiç katılmıyorsanız içinde "**1**" yazan kutucuğa, tamamen katılıyorsanız "**5**" yazan kutucuğa **X** işareti koyunuz. Lütfen boş madde bırakmayınız.

Araştırmaya olan katkılarınızdan ve verdiğiniz samimi cevaplardan dolayı çok teşekkür ederiz.

Arş. Gör. Orhan ÜNAL & Prof. Dr. Ahmet KÖÇ
(05XX XXX XX XX/ E-posta:

Adı Soyadı:		**Sınıf / Şube:**		**Numarası:**	

Madde No	Madde	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Biraz Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Bir yardım kampanyasına öncülük etmek isterim.	1	2	3	4	5
2	Yardım kuruluşlarında gönüllü olarak çalışmak isterim.	1	2	3	4	5
3	İhtiyacı olan insanlar için çekinmeden yardım toplarım.	1	2	3	4	5
4	Yardım kuruluşlarına bağışta bulunmak isterim.	1	2	3	4	5
5	İmkânlarım ölçüsünde yardım etmeyi kendime görev kabul ederim.	1	2	3	4	5
6	Afetzedeler için toplanan yardımlara katkıda bulunmak isterim.	1	2	3	4	5
7	İhtiyaç sahiplerine yardım edebilmek için çabalarım.	1	2	3	4	5
8	İhtiyacı olan arkadaşlarımla eşyalarımı paylaşırım.	1	2	3	4	5
9	Yardım ettiğim kişileri incitmemeye dikkat ederim.	1	2	3	4	5
10	İnsanların sıkıntılı zamanlarında onlara destek olmak isterim.	1	2	3	4	5
11	Yardımda bulunduğum kişilerin mutluluğunu görmek bana huzur verir.	1	2	3	4	5
12	Engelli insanlara yardımcı olmaktan mutluluk duyarım.	1	2	3	4	5
13	Birisine yardım ettiğim zaman mutlu olurum.	1	2	3	4	5
14	Yardımın miktarından çok içten gelerek yapılmasına önem veririm.	1	2	3	4	5
15	Kimse beni takdir etmese de insanlara yardım etmeye devam ederim.	1	2	3	4	5
16	İhtiyaç sahiplerine yardım ederken ayrımcılık yapmam.	1	2	3	4	5

Vakit ayırdığınız için teşekkür ederiz.

Ek 6. Öğrencilere Yönelik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (Yardımseverlik Eğilimi Ölçeğinin Geliştirilmesi Amaçlı)

Kıymetli öğrenciler, bu form yardımseverlik değeriyle ilgili görüşlerinizi öğrenebilmek için hazırlanmıştır. Lütfen aşağıda yer alan sorulara yönelik düşüncelerinizi yazınız. Soruları cevaplarken içinizden gelenleri olduğu gibi yazabilirsiniz. Soruların doğru ya da yanlış cevabı yok. Önemli olan sizin bu konuda ne düşündüğünüzdür. Kağıda isim ve soy isim gibi kişisel bilgilerinizi yazmanıza gerek yok. Yazdığınız cevaplar yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacaktır.

Çalışmamıza olan katkılarınız için şimdiden çok teşekkür ederiz.

Arş. Gör Orhan ÜNAL

1- **Sizce yardımseverlik nedir?** (Bu soruya yardımsever bir kişinin özelliklerini düşünerek cevap verebilirsiniz).

2- **Yardımsever olmak niçin önemlidir?**

3- **Yardımsever bir insanın özellikleri nelerdir?**

Ek 7. Öğretmenlere Yönelik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (Yardımseverlik Eğilimi Ölçeğinin Geliştirilmesi Amaçlı)

Yardımseverlik Eğilim Ölçeği (Öğretmen Görüş Formu)

Sayın hocam, bu çalışma ortaokul öğrencilerine yönelik *Yardımseverlik Eğilim Ölçeğinin* geliştirilmesi amacıyla hazırlanmaktadır. Bu doğrultuda sizlerin görüşlerine ihtiyaç duymaktayım. Aşağıda yer alan sorulara verdiğiniz yanıtlardan ve araştırmaya katkılarınızdan dolayı şimdiden çok teşekkür ederim.

Arş. Gör. Orhan ÜNAL /

Branşınız:	
Hizmet Yılı Süreniz:	

A- Lütfen aşağıda yer alan açık uçlu soruları cevaplandırınız

1- Yardımsever olmanın birey ve toplum açısından önemi nedir?

2- Niçin yardımsever olunmalıdır?

3- Yardımsever bir kişiden beklenen davranışlar nelerdir? Yardımsever kişinin karakter ve kişilik özellikleri nasıldır?

B- Lütfen örnekte olduğu gibi yardımseverlikle ilgili üç ölçek maddesi yazınız

	Madde	**Tamamen Katılıyorum**	**Katılıyorum**	**Kararsızım**	**Katılmıyorum**	**Kesinlikle Katılmıyorum**
	(Örnek) Herhangi bir kişi benden yardım isterse yardımına koşarım.					
1						
2						
3						

Ek 8. Ölçek Maddelerine İlişkin Alan Uzmanı Değerlendirme Formu

YARDIMSEVERLİK EĞİLİM ÖLÇEĞİ

UZMAN DEĞERLENDİRME FORMU *(Dil ve Alan Uzmanları İçin)*

Değerli _____ Hocam,

Bu çalışma ortaokul öğrencilerinin yardımseverlik değerine yönelik eğilimlerini belirleyebilmek amacıyla hazırlanmaktadır. Yardımseverlik Eğilim Ölçeği aracılığıyla ortaokul öğrencilerinin yardımsever olma durumları ile yardımseverliğe yönelik eğilimleri belirlenmeye çalışılacaktır. Bu çalışma kapsamında yardımseverlik, ihtiyacı olana, hiçbir karşılık ya da çıkar gözetmeksizin gönüllü olarak maddi ya da manevi destekte bulunma durumu ve bu duruma karşı hoşgörü sahibi olma şeklinde tanımlanmaktadır.

Taslak ölçekte yer alan maddelerin hazırlanması sürecinde yardımseverlik değerine yönelik literatür taraması yapılmış, yardımseverlik değeri ile ilgili hazırlanmış olan ölçekler incelenmiş, ölçeğin uygulanacağı ortaokul seviyesinde bir sınıftan (29 öğrenci) yardımseverlik değerine yönelik kompozisyon yazmaları istenmiş ve farklı branşlardan 25 öğretmenden görüş toplanmıştır.

Literatür incelemesinden hareketle yardımseverlik değerinin genel kabul görmüş boyutlarının olmadığı anlaşılmıştır. Bundan dolayı taslak ölçekte yer alan maddeler boyutlar altında toplanmamıştır. Madde yazımından önce yürütülen bu çalışmalar neticesinde aşağıda yer alan maddeler 5'li likert *(Tamamen Katılıyorum, Katılıyorum, Biraz Katılıyorum, Katılmıyorum, Kesinlikle Katılmıyorum)* tipinde oluşturulmuştur. **Kalın** olarak yazılan maddeler **olumsuz** maddelerdir.

Sizden ölçek maddelerini aşağıda belirtilen durumlara uygunlukları bakımından incelemeniz beklenmektedir.

1. İlgi ifadeleri ölçülmek istenilen özelliği ölçmede ne derece uygundur? Düzeltilerek alınmasını düşündüğünüz maddeler için düzeltme önerisini, lütfen madde üzerinde veya altında yapınız. Çıkarılmasını düşündüğünüz madde için lütfen nedenini kısaca belirtiniz.
2. Herkes için aynı anlamı ifade ediyor mu?
3. Birbiriyle benzeşen maddeler var mı?
4. İki farklı maddeye bölünmesi gereken ifadeler var mı?
5. Öğrencilerin gösterebileceği olası durumları yansıtıyor mu?
6. Kullanılan dil uygun mu?

Maddelere ilişkin incelemenizi form üzerinde yer alan **"Uygun Değil", "Düzeltilerek Kullanılması Uygun"** ve **"Mevcut Şekliyle Kullanılması Uygun"** seçeneklerinden birini işaretleyerek belirtiniz. **"Uygun Değil"** ve **"Düzeltilerek Kullanılması Uygun"** kategorisini işaretlediğiniz durumlarda lütfen açıklama sütununda görüş ve önerilerinizi belirtiniz. Ayrıca, ölçekte yer alması gerektiğini düşündüğünüz, ancak ölçek maddeleri arasında yer almayan maddeleri öneriler kısmına eklemeniz durumunda bu çalışmaya önemli bir katkı sağlamış olacaksınız. Ölçekteki maddeler sizlerin kıymetli değerlendirmeleri doğrultusunda güncelleştirilerek uygulamaya hazır hale getirilecektir.

Değerli vaktinizi ayırdığınız ve katkıda bulunduğunuz için çok teşekkür ederim.

Saygılarımla

Orhan ÜNAL

Sıra	Madde	Madde Uygunluk Derecesi			Açıklama (Görüş ve Öneriler)
		Uygun Değil	Düzeltilerek Kullanılması Uygun	Mevcut Şekliyle Kullanılması	
1	Yardımlaşmanın toplumsal birlikteliği güçlendirdiğine inanırım				
2	Birisine yardım ettiğim zaman mutlu olurum				
3	Yardım ettiğim kişilerden karşılık beklemem				
4	Yardımlaşmanın insanlar arasındaki ilişkiyi güçlendirdiğini düşünürüm				
5	**İnsanların yaptığım yardımlardan haberdar olmasını isterim**				
6	Yardım kuruluşlarına bağışta bulunmak isterim				
7	Yardımlaşmanın gönüllü olması gerektiğine inanırım				
8	**Yardıma muhtaç birisini görünce ona öncelikle başkalarının yardım etmesini beklerim**				
9	Yardım ettiğim kişileri rencide etmemeye dikkat ederim				
10	Yardıma muhtaç kimselere yardım edebilmek için elimden geleni yaparım				
11	Bir yardım kampanyasına öncülük etmek isterim				
12	Yardıma muhtaçlar için yardım toplamaktan çekinmem				
13	İhtiyaç sahiplerine yardım ederken ayrım yapmamam gerektiğine inanırım				
14	Benim için yardımın miktarından çok içten gelerek yapılması önemlidir				
15	**Başkalarına yardım etmenin zaman kaybı olduğuna inanırım**				
16	Yardım kuruluşlarında gönüllü olarak çalışmak isterim				
17	İmkanlarım ölçüsünde yardım etmeyi kendime görev kabul ederim				
18	Dertli birisinin derdini paylaşmanın yardımlaşma olduğuna inanırım				
19	İhtiyaç duyduğumda başkalarının bana yardım etmesinden mutlu olurum				
20	Yardıma muhtaçlara yardım etme imkanım yoksa imkanı olanlara bilgi veririm				
21	İhtiyacı olan birisine yardım edememek beni üzer				
22	**Arkadaşlarımın sorunlarını dinlemekten hoşlanmam**				
23	İnsanların yardımsever olmaları beni mutlu eder				
24	Arkadaşlarımın sıkıntılı zamanlarında onlara destek olmak isterim				
25	Arkadaşlarımla eşyalarımı paylaşmaktan çekinmem				
26	İhtiyacı olan arkadaşlarımla harçlığımı paylaşırım				
27	**Tanımadığım kişilere yardım etmek istemem**				
28	Ev işlerinde aileme yardım etmekten hoşlanırım				

29	Sorunları yardımlaşarak çözmenin tek başına çözmekten daha kolay olduğuna inanırım				
30	Sokak hayvanlarına yardım etmeyi severim				
31	**Yardım ettiğim kişinin bana karşı borçlu hissetmesinden hoşlanırım**				
32	Yardımda bulunduğum kişilerin mutluluğunu görmek bana huzur verir				
33	İhtiyacı olan yaşlı bir insan gördüğümde hemen yardımına koşarım				
34	**Mecbur olmadıkça başkalarına yardım etmem**				
35	Toplumun huzurlu olmasında yardımseverliğin katkısı olduğuna inanırım				
36	Arkadaşlarımı, ihtiyaç sahiplerine yardım etmeye yönlendiririm				
37	Kırgın olsam da ihtiyacı olan arkadaşıma yardım ederim				
38	Kimse beni takdir etmese de insanlara yardım etmeye devam ederim				
39	Hastanede durumu acil olan insanlara sıramı vermekten çekinmem				
40	Harçlığımın bir kısmını sokak hayvanlarına mama almak için harcamak beni mutlu eder				
41	**Harçlığımı ihtiyaçları olsa da arkadaşlarımla paylaşmak istemem**				
42	Barınacak yeri olmayan hayvanlara barınak kurmak için çabalarım				
43	**Paramı yardım etmek için harcamaktansa eğlenebilmek için harcamayı tercih ederim**				
44	Benim için değerli olan bir eşyayı gerçekten ihtiyaç duyan bir arkadaşıma verebilirim				
45	Alışverişini kendi başına yapamayan yaşlı komşumuza yardım edebilmek bana mutluluk verir				
46	Öğle yemeği parasını evinde unutan arkadaşımla harçlığımı paylaşırım				
47	Okula yeni gelen bir öğrencinin alışma sürecini kolaylaştırmak için ona yardımcı olurum				
48	Eşyalarını düşüren bir insan gördüğümde eşyalarını toplamasına yardım ederim				
49	Afetzedeler için toplanan yardımlara katkıda bulunmak isterim				
50	İhtiyaç sahibi öğrenciler için kitap toplama kampanyasına kitap yardımında bulunurum				
51	Karşıdan karşıya geçmeye çalışan engelli birisini gördüğümde hemen yardımına koşarım				
52	Sokak hayvanları içmesi için kapımızın önüne su koyarım				

ÖNERİLER:

Ek 9. Ölçek Maddelerine İlişkin Ölçme ve Değerlendirme Uzmanı Değerlendirme Formu

YARDIMSEVERLİK EĞİLİM ÖLÇEĞİ

UZMAN DEĞERLENDİRME FORMU

(Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Uzmanları İçin)

Değerli _____ Hocam,

Bu çalışma ortaokul öğrencilerinin yardımseverlik değerine yönelik eğilimlerini belirleyebilmek amacıyla hazırlanmaktadır. Yardımseverlik Eğilim Ölçeği aracılığıyla ortaokul öğrencilerinin yardımsever olma durumları ile yardımseverliğe yönelik eğilimleri belirlenmeye çalışılacaktır. Bu çalışma kapsamında yardımseverlik, ihtiyacı olana, hiçbir karşılık ya da çıkar gözetmeksizin gönüllü olarak maddi ya da manevi destekte bulunma durumu ve bu duruma karşı hoşgörü sahibi olma şeklinde tanımlanmaktadır.

Taslak ölçekte yer alan maddelerin hazırlanması sürecinde yardımseverlik değerine yönelik literatür taraması yapılmış, yardımseverlik değeri ile ilgili hazırlanmış olan ölçekler incelenmiş, ölçeğin uygulanacağı ortaokul seviyesinde bir sınıftan (29 öğrenci) yardımseverlik değerine yönelik kompozisyon yazmaları istenmiş ve farklı branşlardan 25 öğretmenden görüş toplanmıştır.

Literatür incelemesinden hareketle yardımseverlik değerinin genel kabul görmüş boyutlarının olmadığı anlaşılmıştır. Bundan dolayı taslak ölçekte yer alan maddeler boyutlar altında toplanmamıştır. Madde yazımından önce yürütülen bu çalışmalar neticesinde aşağıda yer alan maddeler 5'li likert *(Tamamen Katılıyorum, Katılıyorum, Biraz Katılıyorum, Katılmıyorum, Kesinlikle Katılmıyorum)* tipinde oluşturulmuştur. **Kalın** olarak yazılan maddeler **ters kodlu** maddelerdir.

Maddelere ilişkin incelemenizi form üzerinde yer alan **"Uygun Değil", "Düzeltilerek Kullanılması Uygun"** ve **"Mevcut Şekliyle Kullanılması Uygun"** seçeneklerinden birini işaretleyerek belirtiniz. **"Uygun Değil"** ve **"Düzeltilerek Kullanılması Uygun"** kategorisini işaretlediğiniz durumlarda lütfen açıklama sütununda görüş ve önerilerinizi belirtiniz. Ölçekteki maddeler, sizlerin kıymetli değerlendirmeleri doğrultusunda güncelleştirilerek uygulamaya hazır hale getirilecektir.

Değerli vaktinizi ayırdığınız ve katkıda bulunduğunuz için çok teşekkür ederim.

Saygılarımla

Orhan ÜNAL

Ek 10. Kelime İlişkilendirme Testi Formu

KELİME İLİŞKİLENDİRME TESTİ FORMU

1. Bölüm

Kıymetli öğrenciler, akademik bir çalışma kapsamında sizlerin görüşlerine ihtiyaç duymaktayız. Aşağıda bir kavramın alt alta 5 defa yazıldığını göreceksiniz. Lütfen kişisel bilgilerinizi doldurduktan sonra **bir(1) dakika içinde** kavramın size çağrıştırdığı kelimeleri diğer bir ifadeyle bu kavramı duyduğunuzda aklınıza gelen ilk beş kelimeyi karşısında yer alan boşluklara yazınız. Yardımcı olması açısından "Okul" kelimesi ile ilişkilendirilen kelimelerin yer aldığı bir örnek de aşağıda sizlere sunulmuştur. İlginiz ve yardımlarınız için teşekkür ederiz.

Adınız ve Soyadınız		**Öğrenci Numaranız**		**Sınıf ve Şube**	

2. Bölüm

ÖRNEK: "Okul" kelimesi ile ilişkilendirilen örnek kelimeler

Okul	*Öğretmen*
Okul	*Ders*
Okul	*Arkadaş*
Okul	*Sınıf*
Okul	*Bilgi*

3. Bölüm

Yardımseverlik	:
Yardımseverlik	:
Yardımseverlik	:
Yardımseverlik	:
Yardımseverlik	:

Ek 11. Yardımseverlik Değerine İlişkin Görüşme Formu

Ortaokul Öğrencilerinin Yardımseverlik Değerine İlişkin Görüşleri

Araştırma Sorusu: Ortaokul öğrencilerinin yardımseverlik değerine ilişkin görüşleri nasıldır?

Görüşme Yeri: **Görüşme Tarihi:**

Görüşme Başlangıç-Bitiş: **Görüşmeci:** Orhan ÜNAL

Giriş:

Merhaba, öncelikle çalışmaya katıldığın için teşekkür ederim. Görüşmeye başlamadan önce çalışma hakkında sana bilgi vermek istiyorum.

Bu çalışma sizlerin yardımseverlik değerine ilişkin görüşlerinizi belirleyebilmek amacıyla hazırlanmaktadır. Bu doğrultuda sizlerin yardımseverlik değerini nasıl algıladığınız, yardımseverliğe karşı bakış açınız ve yardımseverliğin özellikleri gibi başlıklarda görüşlerinize ihtiyaç duymaktayım. Elde edilecek sonuçlar yardımseverlik değerinin öğrenciler tarafından sağlıklı şekilde algılanabilmesi için yürütülen çalışmalara katkı sağlayacaktır. Ayrıca çalışma sonuçları yardımseverlik değerine yönelik kavram yanılgılarının ortaya çıkarılmasına ve bu değerin daha doğru şekilde algılanmasına destek sunacaktır.

Araştırmanın sağlıklı sonuçlar verebilmesi düşüncelerini samimi şekilde ifade etmene bağlı. Araştırma kapsamında kişisel bilgileriniz ve sizinle yapılan görüşme tamamen gizli tutulacaktır. Bu bilgilerin araştırmacı haricinde birisi ile paylaşılması söz konusu olmayacaktır. Ayrıca görüşmeden elde edilen veriler raporlaştırılırken gerçek isminiz hiçbir zaman kullanılmayacaktır. Görüşme yaparken not tutmanın vakit alması ve görüşmelerin sonrasında analiz edilmesi gerektiği için kayıt alacağım. Görüşmeyi kayıt altına almamın senin için bir sakıncası var mı?

Son olarak görüşmeye başlamadan önce yapılan açıklamalar ile ilgili ya da araştırma hakkında sormak istediğin bir soru var mı?

Görüşme Soruları:

1- **Sana göre yardımseverlik nedir?**
2- **Yardım etmenin çeşitleri nelerdir?**
   a. Maddi yardım nedir?
   b. Manevi yardım nedir?
3- **Yardımsever insanların özellikleri nelerdir?**
4- **Yardımlaşmanın topluma ne gibi faydaları vardır?**
5- **Yardım ederken nelere dikkat etmeye çalışırsın?**
   a. Yaptığımız yardımları çevremizdekilerin bilmesi gerekir mi? Neden?
   b. Birisine yardım ettiğinde karşılık bekler misin?
   c. Yardım ederken karşıdaki kişiye nasıl davranırsın?
6- **Kendini yardımseverlik konusunda nasıl görüyorsun?**
   a. Yardımseverlik değerini yaşamında nasıl uyguluyorsun? Örnek verebilir misin?
   b. Ev işlerinde ailene yardım eder misin? Nasıl?
   c. Arkadaşlarına ve akrabalarına yardım eder misin? Nasıl?
   d. Hayvanlara yardım eder misin? Nasıl?
   e. Tanımadığın ama yardıma ihtiyacı olduğunu düşündüğün kişilere yardım eder misin?
7- **Birisi sana yardım ettiğinde kendini nasıl hissedersin?**
8- **Birisine yardım ettiğinde kendini nasıl hissedersin?**
9- **İmkânın olsa en çok kime ya da kimlere yardım etmek isterdin? Neden?**

Ek 12. Yardımseverlik Değerine İlişkin Görüşme Soruları Hakkında Uzman Değerlendirme Formu

Yardımseverlik Değerine İlişkin Görüşme Formu Hakkında Uzman Değerlendirme Formu

Sayın hocam, doktora tezim kapsamında ortaokul öğrencilerinin yardımseverlik değerine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla kullanmayı planladığım görüşme formunu ekte incelemenize sunuyorum. Formu anlaşılabilirlik, amaca hizmet etme, öğrenci seviyesine uygunluk gibi açılardan inceleyip dönütlerinizi belirtebilirseniz çok sevinirim.

Kıymetli önerileriniz için teşekkür eder, çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim.

Arş. Gör. Orhan ÜNAL /

Düzeltilmesi Gereken Soru/Sorular *(Varsa)*	
Soru Numarası ya da Metni	Gerekçe
İhtiyaç halinde yeni satır ekleyebilirsiniz.	
Formdan Çıkarılması Gereken Soru/Sorular *(Varsa)*	
Soru Numarası ya da Metni	Gerekçe
İhtiyaç halinde yeni satır ekleyebilirsiniz.	
Forma Eklenmesini Önerdiğiniz Görüşme Soruları *(Varsa)*	
Soru Metni	Gerekçesi
İhtiyaç halinde yeni satır ekleyebilirsiniz.	
Genel Değerlendirme	

Ek 13. Akademik Başarı Testi

6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi

Adı Soyadı: | Sınıf/Şube: | Numarası:

1. Ahmet Bey, uzun yıllar çalıştığı akademisyenlik mesleğinden bu yıl emekli olmuştur. Biyoloji bölümünde öğrenci olan oğlu Emir, sene sonunda mezun olacak ve biyolog olarak çalışmaya başlayacaktır. Ahmet Bey'in kızı Zehra ise henüz küçük yaşta olduğu için hiç öğrenci olmamıştır. Ahmet Bey'in eşi Nergis Hanım bir psikologdur. Sanata karşı çok meraklı olan Nergis Hanım küçük yaştan beri ilgi duyduğu ebru sanatını öğrenebilmek için bir kurs merkezine öğrenci olarak kaydolmuştur.

Verilen paragrafa göre Ahmet Bey ve ailesi hakkında aşağıdakilerden hangisi söylenebilir?

A) Ailede herkesin sahip olduğu sadece bir rol vardır.
B) Aile bireyleri sahip oldukları rolleri kendileri seçmiştir.
C) Aile bireylerinin rolleri zaman içinde değişebilecektir.
D) Zehra'nın henüz sahip olduğu bir rolü yoktur.

2 . Ayla Öğretmen, depremde zarar gören vatandaşlar için okulunda bir yardım kampanyası düzenlemiş ve topladığı yardımları yardım kuruluşları aracılığıyla deprem bölgesine ulaştırmıştır. Ayrıca kendisi de deprem bölgesindeki öğrencilere ders vermek için gönüllü olmuş ve oradaki öğrencilerin eğitimine katkı sağlamıştır.

Buna göre Ayla Öğretmen hakkında aşağıdakilerden hangisi söylenebilir?

A) Sorumlu bir vatandaş olarak öncelikle kendi okulunun ihtiyaçlarını gidermiştir.
B) Depremzede öğrencilere ders vererek kendi öğrencilerinin eğitimini geciktirmiştir.
C) Yardım kampanyasına maaşının bir kısmını bağışlayarak destek olmuştur.
D) Depremde zarar gören vatandaşlara farklı şekillerde yardım etmeye çalışmıştır.

3. Merhaba benim adım Büşra. Çok sevinçli ve heyecanlıyım. Çünkü bayram geliyor ve ben bayramları çok seviyorum. Bayramlarda küsler barışır, insanlar sevdikleriyle bir araya gelir. Hayırseverler ihtiyacı olanları mutlu etmeye çalışır. Biz de bayramlarda ailecek akrabalarımızı ziyaret eder onlarla güzel vakit geçiririz.

Büşra'nın bayramlarla ilgili söylediklerinden hareketle aşağıdaki hangisi doğrudur?

A) Herkes bayramlarda sevdikleri ile bir araya gelir ve onlarla güzel vakit geçirir.
B) Bayramlar toplumda birlik ve beraberliğin korunmasına destek olur.
C) Bayram zamanları geldiğinde yetişkinler kadar çocuklar da mutlu olur.
D) İhtiyaç sahiplerine en çok bayram zamanlarında yardım edilir.

4 . Otobüsün camından sevinçle dışarıyı seyreden çocuk bir yandan da babasına heyecanla dışarıda gördüklerini anlatıyordu: "Bak baba ağaçlar!", "Arabaları gördün mü baba?" Babası gülümseyerek oğlunun saçlarını okşarken arkalarında oturan yaşlı adam seslendi: "Beyefendi oğlunuzu bir doktora gösterseniz iyi olur. Bir sorunu var herhalde. Sanki daha önce hiç araba ya da ağaç görmemiş gibi davranıyor." dedi. Baba geriye dönerek: "O zaten iyi bir doktordan geliyor. Oğlum doğuştan kördü ve ameliyat sonrası gözleri açıldı." dedi.

Bu hikâyeden çıkarılabilecek <u>en genel</u> ifade aşağıdakilerden hangisidir?

A) Doğru bir davranış olmadığı için insanların arkasından konuşmamalıyız.
B) Düşündüklerimizi ifade ederken insanların heveslerini kaçırmamaya dikkat etmeliyiz.
C) Yeterli bilgimizin olmadığı konularda insanlar hakkında yorum yapmamalıyız.
D) Diğer insanlardan farklı davranan birisini gördüğümüzde onu uyarmalıyız.

Birey ve Toplum

5. Aşağıda hak ve özgürlüklerle ilgili bazı ifadelere yer verilmiştir.

I. Eğitim alma hakkımız engellenirse yaşadığımız ilin belediye başkanlığına dilekçe ile başvurmalıyız.
II. Başkalarının haklarının başladığı yerde bizim özgürlüğümüz sınırsız hale gelir.
III. Dilekçe verdiğimiz kurum en geç 30 gün içinde dilekçemize cevap vermek zorundadır.

Yukarıda verilen ifadelerden hangileri <u>yanlıştır?</u>

A) I ve II **B)** I ve III **C)** II ve III **D)** I, II ve III

6. Saliha Öğretmen öğrencilerine roller hakkında neler bildiklerini sormuştur. Bazı öğrencilerin bu soruya verdiği cevaplar şu şekildedir:

Orhan : Her insanın hayatta mutlaka bir rolü vardır.
Hüma : Doğuştan sahip olduğumuz roller değişmez.
Burak : İnsanlara istemediği roller verilemez.
Neşe : Sahip olduğumuz rollerin çoğunu sonradan kazanırız.

Buna göre hangi öğrencilerin verdiği bilgiler doğrudur?

A) Orhan ve Neşe **B)** Hüma ve Burak
C) Burak ve Neşe **D)** Hüma ve Orhan

7. Bir grubun bütün üyelerine yönelik abartılan, genelleştirilen olumlu veya olumsuz değerlendirmelere **kalıp yargı** denir.

Bu tanıma göre aşağıdakilerden hangisi kalıp yargı içeren bir ifade <u>değildir?</u>

A) Engelli insanların başarılı olması mümkün değildir.
B) Otobüs şoförleri yolculara kaba şekilde davranırlar.
C) Öğretmenlik daha çok kadınlara yakışan bir meslektir.
D) Yeterince çalışan öğrenciler derslerinde başarılı olur.

8. Merhaba arkadaşlar, benim adım Şirin. Küçük yaşta anne ve babamı kaybettim. Maddi açıdan da zorluklar yaşamaya başladım. İşte hayatımın bu kötü döneminde _____ bana elini uzattı. Eğitim öğretim ihtiyaçlarımı karşıladı. Ben ve benim gibi yoksul ve yetim kalan birçok arkadaşım bu kuruluş sayesinde hayata tutunduk.

Yukarıda Şirin'in bahsettiği ve boşluğa yazılması gereken kuruluş hangisidir?

A) Türk Eğitim Vakfı **B)** Darüşşafaka
C) Darülaceze **D)** Kızılay

9. Cemil, derste arkadaşı Ayaz'ın kalemini izin vermemesine rağmen kullanınca Ayaz, Cemil'i öğretmenine şikâyet etmiştir. Yunus Öğretmen, Cemil'e yaptığının doğru olmadığını söylemiştir. Cemil ise öğretmenine: "Anlamıyorum öğretmenim! Hem eğitim almak sizin hakkınız, derslerinize çalışmak sorumluluğunuz diyorsunuz hem de ders çalışmam için kalem kullanmama izin vermiyorsunuz. Sabah da Hilal özgürce müzik dinlememe karşı çıkmıştı zaten. Neymiş, yüksek sesle müzik dinlememden rahatsız oluyormuş." diye cevap vermiştir.

Buna göre Yunus Öğretmen'in Cemil'e verdiği cevap aşağıdakilerden hangisi <u>olamaz?</u>

A) Düşünüyorum da arkadaşlarının senin haklarına karşı daha duyarlı davranmaları sorunu çözebilirdi.
B) Arkadaşlarının sorunu senin haklarını kullanman değil bunu yaparken onları rahatsız etmen.
C) Herkes senin yaptığın gibi başkalarının haklarını düşünmeden davranırsa sorunlarımızı çözemeyiz.
D) Eğitim almak, müzik dinlemek hakkımız ancak çevremizdekileri incitmemek de sorumluluğumuz.

10 . Merhaba arkadaşlar. Benim adım Doğan. Sizler gibi 6. sınıfa gidiyorum. Bildiğiniz gibi hepimizin sahip olduğu farklı roller var. Mesela ben okulda öğrenciyim. Öğrenci olduğum için derslerime çalışmalı ve öğretmenimin bana verdiği görevleri yerine getirmeliyim. Evde ise anne ve babamın çocuğuyum. Evde herkese düşen görevler olduğu gibi benim de odamı düzenli tutmak gibi bazı görevlerim var. Otobüse ya da tramvaya bindiğimde ise bir yolcuyum. Yolcu olarak yaşlılara ve hamilelere yer vermek gibi bazı sorumluluklarım var.

Doğan'ın söylediklerinden hareketle:

I. Sahip olduğumuz rollerin gerektirdiği farklı sorumluluklarımız vardır.
II. İçinde bulunduğumuz ortam değişse de rollerimiz değişmez.
III. Sorumluluklarımızın azalması sahip olduğumuz rollerin azalmasına bağlıdır.

ifadelerinden hangileri söylenebilir?

A) I ve II **B)** II ve III
C) I ve III **D)** I, II ve III

Birey ve Toplum

11. ***Gazete Haberi:*** Büyükçekmece'de 7 yaşındaki ilkokul öğrencisi pazartesi günü yapılan törene geç kaldı. Törene geç kalan çocuk, yağan yağmura rağmen okulun bahçesinde tek başına saygı duruşunda bulunarak ve İstiklal Marşı'nı okuyarak hassasiyet gösterdi.

Yukarıda verilen haber dikkate alındığında bu öğrenci hakkında aşağıdakilerden hangisi söylenebilir?

A) Öğrencinin davranışı arkadaşlarına örnek olmuştur.
B) Ailesi çocuklarının davranışından ötürü gurur duymuştur.
C) Öğretmenler, öğrencilerinin davranışını beğenmiştir.
D) Öğrenci İstiklal Marşı'na karşı saygılı davranmıştır.

12. Aşağıda kalıp yargı içeren cümlelere yer verilmiştir:

- Dünyada iyi eğitim almak zenginlerin hakkıdır.
- Türkiye'de ev işlerini kadınların yapması gerekir.
- İtalya mutfağındaki yemekler oldukça sağlıklıdır.
- Bütün Avrupa'da obez insanlar tembeldir.
- Japonların giydikleri kıyafetler rahat değildir.

Yukarıda hangi kalıp yargı çeşidi ile ilgili <u>birden fazla</u> cümleye yer verilmiştir?

A) Cinsiyet Ayrımı **B)** Fiziksel Ayrım
C) Kültürel Ayrım **D)** Ekonomik Ayrım

13. Osmanlı Devleti döneminde genellikle cami etrafında bulunan ve üzerinde para koyulabilecek bir oyuğun bulunduğu sadaka taşları bulunurdu. Yardım etmek isteyen insanlar sadaka taşına para bırakır, ihtiyacı olanlar da buradaki paralardan ihtiyacı kadarını alırdı. Buraya para bırakanlar, başkalarının görmemesi için genellikle karanlığın çökmesini beklerdi. Çünkü "bir elin verdiğini diğer el görmemeli" anlayışı hâkimdi. İhtiyaç sahipleri ise sadece ihtiyaçları kadar para alır, fazlasına dokunmazlardı. Bundan dolayı bu taşlarda bırakılan paraların uzun süre orda kaldığı olurdu.

Verilen paragrafa göre aşağıdaki ifadelerden hangisi <u>yanlıştır?</u>

A) Sadaka taşları Osmanlı Devleti'nin sosyal devlet anlayışını göstermektedir.
B) Sadaka taşları sayesinde Osmanlı Devleti maddi gelir elde etmiştir.
C) Sadaka taşları sayesinde toplumda yardımlaşma ve dayanışma artmıştır.
D) Sadakayı alan kişi sadaka veren kişiye karşı mahcubiyet hissetmemiştir.

14. Hak ve sorumluluklarının farkında olan bir vatandaşın aşağıdaki davranışlardan hangisini yapması <u>beklenmez?</u>

A) Kütüphaneden aldığı kitabı vaktinde teslim etmediği için verilen cezayı ödemek.
B) Kendisinden farklı düşünen arkadaşının düşüncelerini anlamaya çalışmak.
C) Yaya için kırmızı ışık yanarken hiç araç gelmese de yeşil ışığın yanmasını beklemek.
D) Faturasını ödemediği için evinin suyu kesilince komşusundan su istemek.

15. Aşağıda toplumsal birliktelik ile ilgili bazı ifadelere yer verilmiştir.

I. Hangi kültüre ait olduğu bilinmeyen yemekleri sahiplenerek yemek kültürümüzü geliştirebiliriz
II. Müzik, giyim gibi alanlarda modayı takip etmek kültürümüzün korunmasına katkı sağlamaz
III. Konuşmalarımızı yabancı kelimelerle desteklemek dilimizi zenginleştirir

Yukarıda verilen ifadelerden hangileri <u>yanlıştır?</u>

A) I ve II **B)** II ve III
C) I ve III **D)** I, II ve III

16. Çocuklar merhaba. Ben de bir zamanlar sizin gibi küçüktüm. Hatta kardeşim doğup abi olana kadar ailemin tek çocuğuydum. Hukuk fakültesini bitirdikten sonra avukatlık yapmaya başladım. Bu sırada evlendim ve çocuklarım oldu. Uzun yıllar mesleğimi yaptıktan sonra emekli oldum. Çocuklarım evlendi ve onların da çocukları oldu. Yani ben de dede oldum. Şimdi torunlarımla birlikte emekliliğimin keyfini çıkarıyorum. Ama bazen sizin gibi öğrenci olduğum zamanları da özlemiyor değilim.

Mustafa dedenin anlattıklarından hareketle aşağıdakilerden hangisi <u>söylenemez?</u>

A) Sahip olduğumuz sosyal roller zaman içinde değişebilir.
B) Sahip olduğumuz rolleri istediğimizde bırakabilmemiz mümkündür.
C) Bazı rollere sahip olabilmek için yeteneğimizin olmasına gerek yoktur.
D) Bazen aynı kurum içinde birden fazla role sahip olabiliriz.

17.

Çocuklar sizce kalıp yargıların özellikleri nelerdir?

Serpil Öğretmen'in bu sorusuna bazı öğrencilerin verdiği cevaplar şöyledir:

Ömer: Toplumda huzur ortamını bozar.
Pelin: Farklılıklara saygı duyulmasını sağlar.
Recep: İnsanlar arasındaki ilişkileri güçlendirir.
Sevgi: Farklı inanca sahip insanların dışlanmasına neden olabilir.

Buna göre kalıp yargılarla ilgili hangi öğrencilerin verdiği bilgiler doğrudur?

A) Ömer ve Pelin **B)** Pelin ve Recep
C) Recep ve Sevgi **D)** Ömer ve Sevgi

18. Yoksullara yardım amacıyla kurulan bir sivil toplum kuruluşunda gönüllü olarak çalışan Vedat'ın aşağıdaki davranışlardan hangisini yapması beklenir?

A) Yapılan yardımların ihtiyacı olmayanlara gitmemesine dikkat etmesi
B) Topladığı yardım eşyalarından ihtiyacı varsa bazılarını kendisi için ayırması
C) İnsanlara yardım ederken çekilen fotoğraflarını sosyal medyadan paylaşması
D) Gönüllü olarak çalıştığı için çevresindeki insanlardan tebrik beklemesi

19. Onur Bey eşi, üç çocuğu ve annesiyle birlikte yaşamaktadır. Evde çocuklarının babası, eşinin kocası, annesinin ise çocuğu olan Onur Bey'in mesleği veterinerliktir. İşini severek yapan Onur Bey aynı zamanda engelli vatandaşlara hizmet veren bir yardım kuruluşunda da gönüllü olarak hizmet etmektedir.

Yukarıda Onur Bey hakkında verilen bilgilerden yola çıkarak aşağıdakilerden hangisi söylenebilir?

A) Çocuk olma rolü büyüyünce sona ermiştir.
B) En fazla gönüllü olmak rolünü sevmektedir.
C) Rollerini kendi isteğiyle seçmiştir.
D) Sahip olduğu rollerin bazılarını değiştirebilir.

Test bitmiştir. Lütfen cevaplarınızı optik forma işaretleyiniz.

Adı Soyadı:

Sınıf/Şube:

Okul Numarası:

	A	B	C	D
1	☐	☐	☐	☐
2	☐	☐	☐	☐
3	☐	☐	☐	☐
4	☐	☐	☐	☐
5	☐	☐	☐	☐
6	☐	☐	☐	☐
7	☐	☐	☐	☐

	A	B	C	D
8	☐	☐	☐	☐
9	☐	☐	☐	☐
10	☐	☐	☐	☐
11	☐	☐	☐	☐
12	☐	☐	☐	☐
13	☐	☐	☐	☐
14	☐	☐	☐	☐

	A	B	C	D
15	☐	☐	☐	☐
16	☐	☐	☐	☐
17	☐	☐	☐	☐
18	☐	☐	☐	☐
19	☐	☐	☐	☐

Ek 14. Akademik Başarı Testine İlişkin Alan Uzmanı Değerlendirme Formu

Akademik Başarı Testi Uzman Değerlendirme Formu

Sayın Hocam,

Ekte size gönderilen akademik başarı testi **6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Birey ve Toplum** öğrenme alanı için öğrencilerin akademik başarılarını ölçmek amacıyla hazırlanmaktadır. Belirlenen öğrenme alanında beş farklı kazanım yer almaktadır. Taslak formda her kazanım için altı adet çoktan seçmeli soru yazılmıştır. Sorulara ilişkin incelemenizi form üzerinde yer alan **"Uygun Değil", "Düzeltilerek Kullanılması Uygun"** ve **"Mevcut Şekliyle Kullanılması Uygun"** seçeneklerinden birini işaretleyerek belirtebilirsiniz. **"Uygun Değil"** ve **"Düzeltilerek Kullanılması Uygun"** kategorisini işaretlediğiniz durumlarda lütfen açıklama sütununda görüş ve önerilerinizi belirtiniz.

İncelemenizde yardımcı olması amacıyla ilgili kazanımlar ve bu kazanımlara yönelik hazırlanan soruların dağılımı aşağıda sunulmuştur.

Kazanım	**İlgili Soru Numaraları**
Sosyal rollerin zaman içerisindeki değişimini inceler	1-6 arası
Sosyal, kültürel ve tarihî bağların toplumsal birlikteliğin oluşmasındaki yerini ve rolünü analiz eder. *(Din, dil, tarih gibi kültürü oluşturan unsurlar ele alınır.)*	7-12 arası
Toplumda uyum içerisinde yaşayabilmek için farklılıklara yönelik ön yargıları sorgular. *(Farklı kişi ve gruplara karşı zaman zaman rastlanan kalıp yargı ve ön yargı örnekleri incelenir. Toplumsal birlikteliğin özel gereksinimli bireylerin yanı sıra farklı sosyoekonomik gruplara mensup olanlar ile farklı etnik, dinî ve mezhepsel aidiyetlere saygı duymayı gerektirdiği üzerinde durulur)*	13-18 arası
Toplumsal birlikteliğin oluşmasında sosyal yardımlaşma ve dayanışmayı destekleyici faaliyetlere katılır	19-24 arası
Bir soruna getirilen çözümlerin hak, sorumluluk ve özgürlükler temelinde olması gerektiğini savunur	25-30 arası

Not: Belirtke Tablosu ile Değerlendirme Tablosu sonraki sayfada yer almaktadır. Değerlendirmelerinizi değerlendirme tablosu üzerinde yapabilirseniz sevinirim. Değerli vaktinizi ayırdığınız ve katkıda bulunduğunuz için çok teşekkür ederim.

Saygılarımla

Orhan ÜNAL /

Ek 15. Uygulama Sürecine İlişkin Görüşme Formu (DG 1)

Deney grubunda (DG 1) yer alan öğrencilerin uygulama sürecine ilişkin görüşleri

Araştırma Sorusu: Deneysel uygulamanın yürütüldüğü deney grubu öğrencilerinin uygulama sürecine ilişkin görüşleri nasıldır?

Görüşme Yeri:	**Görüşme Tarihi:**
Görüşme Başlangıç-Bitiş:	**Görüşmeci:** Orhan ÜNAL

Giriş:

Merhaba, öncelikle çalışmaya katıldığın için teşekkür ederim. Görüşmeye başlamadan önce görüşme içeriği hakkında sana bilgi vermek istiyorum. Yaklaşık bir buçuk aydır sosyal bilgiler dersini birlikte yürütüyoruz. Bildiğin gibi bu süreçte yardımseverlik değerinin farklı boyutlarını ele alan çizgi romanlar hazırladık. Yapacağımız görüşmenin amacı da beraber yürüttüğümüz bu sürece yönelik görüşlerinizi belirlemektir. Elde edilecek sonuçlar sizlerin çizgi roman hazırladığı sosyal bilgiler dersleri hakkında öğrencilerin görüşlerini ve bu çalışmaların öğrenciler tarafından nasıl algılandığını ortaya çıkarma amacına katkı sağlayacaktır.

Araştırmanın sağlıklı sonuçlar verebilmesi düşüncelerini samimi şekilde ifade etmene bağlı. Araştırma kapsamında kişisel bilgileriniz ve sizinle yapılan görüşme tamamen gizli tutulacaktır. Bu bilgilerin araştırmacı haricinde birisi ile paylaşılması söz konusu olmayacaktır. Ayrıca görüşmeden elde edilen veriler raporlaştırılırken gerçek isminiz hiçbir zaman kullanılmayacaktır. Görüşme yaparken not tutmanın vakit alması ve görüşmelerin sonrasında analiz edilmesi gerektiği için kayıt alacağım. Görüşmeyi kayıt altına almamın senin için bir sakıncası var mı?

Görüşmeye başlamadan araştırma hakkında sormak istediğin bir soru var mı?

Görüşme Soruları:

1- **Yaklaşık bir buçuk ay sosyal bilgiler derslerini birlikte yürüttük. Çizgi romanlardan yararlandığımız uygulama sürecinin genelini düşündüğünde bu sürece yönelik neler hissettiğini anlatır mısın?**
   a. Uygulama sürecinin hoşuna giden yönleri neler oldu? Niçin?
   b. Uygulama sürecinin hoşuna gitmeyen yönleri neler oldu? Niçin?
   c. Çizgi roman hazırladığımız bütün bu derslerde en çok hangi etkinliği ya da etkinlikleri beğendin?
   d. Çizgi roman hazırladığımız bütün bu derslerde en az beğendiğin etkinlik hangisiydi?

2- **Çizgi roman hazırlayarak yürüttüğümüz derslerin sana sağladığı katkılar neler oldu?**
   a. Çizgi roman hazırladığımız bütün bu dersler hangi özelliklerinin gelişmesini sağladı?
   b. Beraber yürüttüğümüz bütün bu dersler sonrasında farkında olmadığın ya da bilmediğin neler öğrendin?

3- **Çizgi roman hazırladığımız dersler senin yardımseverlik değerine yönelik bakışını nasıl etkiledi? Niçin?**

4- **Çizgi romanları hazırlayarak yürüttüğümüz derslerin tamamını düşündüğünde sana göre bu süreçte yaşadığımız sorunlar neler oldu?**
   a. Senin bireysel olarak yaşadığın sorunlar nelerdi?
   b. Arkadaşlarının yaşadığı sorunlar nelerdi?

5- **Uygulama sürecinin tamamını düşündüğünde çizgi roman hazırladığımız sosyal bilgiler derslerini mi yoksa çizgi romanların kullanılmadığı sosyal bilgiler derslerini mi tercih edersin? Neden?**

6- **Uygulama sürecini yeniden planlayacak olsaydın neleri farklı yapardın? Niçin?**

Ek 16. Uygulama Sürecine İlişkin Görüşme Formu (DG 2)

Deney grubunda (DG 2) yer alan öğrencilerin uygulama sürecine ilişkin görüşleri

Araştırma Sorusu: Deneysel uygulamanın yürütüldüğü deney grubu öğrencilerinin uygulama sürecine ilişkin görüşleri nasıldır?

Görüşme Yeri: **Görüşme Tarihi:**

Görüşme Başlangıç-Bitiş: **Görüşmeci:** Orhan ÜNAL

Giriş:

Merhaba, öncelikle çalışmaya katıldığın için teşekkür ederim. Görüşmeye başlamadan önce görüşme içeriği hakkında sana bilgi vermek istiyorum. Yaklaşık bir buçuk aydır sosyal bilgiler dersini birlikte yürütüyoruz. Bildiğin gibi bu süreçte yardımseverlik değerinin farklı boyutlarını ele alan çizgi romanlar okuduk. Yapacağımız görüşmenin amacı da beraber yürüttüğümüz bu sürece yönelik görüşlerinizi belirlemektir. Elde edilecek sonuçlar çizgi romanların kullanıldığı sosyal bilgiler dersleri hakkında öğrencilerin görüşlerini ve bu çalışmaların öğrenciler tarafından nasıl algılandığını ortaya çıkarma amacına katkı sağlayacaktır.

Araştırmanın sağlıklı sonuçlar verebilmesi düşüncelerini samimi şekilde ifade etmene bağlı. Araştırma kapsamında kişisel bilgileriniz ve sizinle yapılan görüşme tamamen gizli tutulacaktır. Bu bilgilerin araştırmacı haricinde birisi ile paylaşılması söz konusu olmayacaktır. Ayrıca görüşmeden elde edilen veriler raporlaştırılırken gerçek isminiz hiçbir zaman kullanılmayacaktır. Görüşme yaparken not tutmanın vakit alması ve görüşmelerin sonrasında analiz edilmesi gerektiği için kayıt alacağım. Görüşmeyi kayıt altına almamın senin için bir sakıncası var mı?

Görüşmeye başlamadan araştırma hakkında sormak istediğin bir soru var mı?

Görüşme Soruları:

1- **Yaklaşık bir buçuk ay sosyal bilgiler derslerini birlikte yürüttük. Çizgi romanlardan yararlandığımız uygulama sürecinin genelini düşündüğünde bu sürece yönelik neler hissettiğini anlatır mısın?**
   a. Uygulama sürecinin hoşuna giden yönleri neler oldu? Niçin?
   b. Uygulama sürecinin hoşuna gitmeyen yönleri neler oldu? Niçin?
   c. Çizgi roman okuduğumuz bütün bu derslerde en çok hangi etkinliği ya da etkinlikleri beğendin?
   d. Çizgi roman okuduğumuz bütün bu derslerde en az beğendiğin etkinlik hangisiydi?

2- **Çizgi roman okuyarak yürüttüğümüz derslerin sana sağladığı katkılar neler oldu?**
   a. Çizgi roman okuduğumuz bütün bu dersler hangi özelliklerinin gelişmesini sağladı?
   b. Beraber yürüttüğümüz bütün bu dersler sonrasında farkında olmadığın ya da bilmediğin neler öğrendin?

3- **Çizgi roman okuduğumuz dersler senin yardımseverlik değerine yönelik bakışını nasıl etkiledi? Niçin?**

4- **Çizgi romanları okuyarak yürüttüğümüz derslerin tamamını düşündüğünde sana göre bu süreçte yaşadığımız sorunlar neler oldu?**
   a. Senin bireysel olarak yaşadığın sorunlar nelerdi?
   b. Arkadaşlarının yaşadığı sorunlar nelerdi?

5- **Uygulama sürecinin tamamını düşündüğünde çizgi roman okuduğumuz sosyal bilgiler derslerini mi yoksa çizgi romanların kullanılmadığı sosyal bilgiler derslerini mi tercih edersin? Neden?**

6- **Uygulama sürecini yeniden planlayacak olsaydın neleri farklı yapardın? Niçin?**

Ek 17. Uygulama Sürecine İlişkin Görüşme Soruları Hakkında Uzman Değerlendirme Formu

Uygulama Sürecine İlişkin Görüşme Formu Hakkında Uzman Değerlendirme Formu

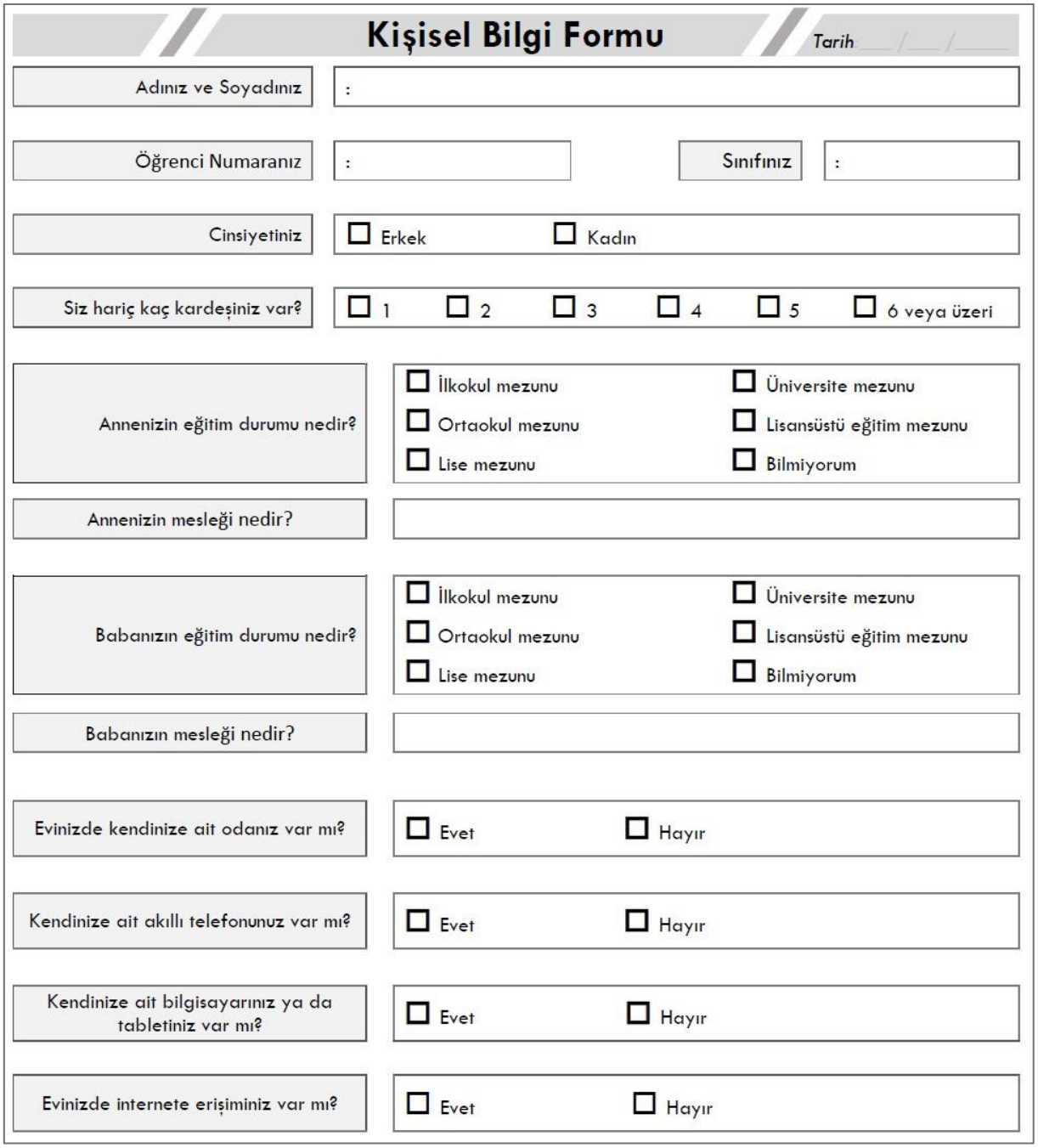
Sayın hocam, doktora tezim kapsamında yürüttüğüm uygulama süreci hakkında öğrencilerin görüşlerini belirlemek amacıyla kullanmayı planladığım görüşme formunu ekte incelemenize sunuyorum. Formu anlaşılabilirlik, amaca hizmet etme, öğrenci seviyesine uygunluk gibi açılardan inceleyip dönütlerinizi belirtebilirseniz çok sevinirim.

Kıymetli önerileriniz için teşekkür eder, çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim.

Arş. Gör. Orhan ÜNAL /

Düzeltilmesi Gereken Soru/Sorular *(Varsa)*	
Soru Numarası ya da Metni	Gerekçe
İhtiyaç halinde yeni satır ekleyebilirsiniz.	
Formdan Çıkarılması Gereken Soru/Sorular *(Varsa)*	
Soru Numarası ya da Metni	Gerekçe
İhtiyaç halinde yeni satır ekleyebilirsiniz.	
Forma Eklenmesini Önerdiğiniz Görüşme Soruları *(Varsa)*	
Soru Metni	Gerekçesi
İhtiyaç halinde yeni satır ekleyebilirsiniz.	
Genel Değerlendirme	

Ek 18. Kişisel Bilgi Formu



Kişisel Bilgi Formu

Tarih: ___ / ___ / ____

Adınız ve Soyadınız	:		
Öğrenci Numaranız	:	Sınıfınız	:
Cinsiyetiniz	☐ Erkek ☐ Kadın		
Siz hariç kaç kardeşiniz var?	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 veya üzeri		
Annenizin eğitim durumu nedir?	☐ İlkokul mezunu ☐ Ortaokul mezunu ☐ Lise mezunu ☐ Üniversite mezunu ☐ Lisansüstü eğitim mezunu ☐ Bilmiyorum		
Annenizin mesleği nedir?			
Babanızın eğitim durumu nedir?	☐ İlkokul mezunu ☐ Ortaokul mezunu ☐ Lise mezunu ☐ Üniversite mezunu ☐ Lisansüstü eğitim mezunu ☐ Bilmiyorum		
Babanızın mesleği nedir?			
Evinizde kendinize ait odanız var mı?	☐ Evet ☐ Hayır		
Kendinize ait akıllı telefonunuz var mı?	☐ Evet ☐ Hayır		
Kendinize ait bilgisayarınız ya da tabletiniz var mı?	☐ Evet ☐ Hayır		
Evinizde internete erişiminiz var mı?	☐ Evet ☐ Hayır		

Ek 19. Yansıtıcı Öğrenci Günlüğü

YANSITICI ÖĞRENCİ GÜNLÜĞÜ

Adı Soyadı: Numarası: Tarih:

Lütfen bu dersle ilgili duygu ve düşüncelerinizi soruların altındaki boşluklara detaylıca yazınız.

Bu derste ne öğrendin?	Bu derste en çok ne hoşuna gitti?

Bu derste hoşuna gitmeyen şeyler nelerdir?	Bu derste seni en çok ne zorladı?

Bu dersten ne kadar hoşlandığına dair 1 ve 10 arasında bir puan verecek olsan kaç puan verirdin? (1=Hiç Hoşlanmadım / 10=Çok hoşlandım)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Ek 20. Öğrenci Çalışma Yaprakları (DG 1)

6/B

ÇALIŞMA YAPRAĞI- 1

Adı Soyadı: Numarası: Tarih:

Hazırladığınız çizgi romanda vermek istediğiniz mesaj nedir?

Arkadaşlarınıza ya da yakınlarınıza nasıl durumlarda yardım edebileceğinizi düşünüyorsunuz?

Arkadaşlarınıza ya da yakınlarınıza yardım ettiğinizde kendinizi nasıl hissedersiniz?

İnsanların yakınlarına yardım etmediği bir dünya nasıl olurdu?

6/B

ÇALIŞMA YAPRAĞI- 2

Adı Soyadı: Numarası: Tarih:

Hazırladığınız çizgi romanda manevi yardımlaşmayla ilgili vermek istediğiniz mesaj nedir?

Manevi sorunları ya da derdi olan birisine para vermek onun derdini giderir mi? Gidermezse budurumdaki birisine siz olsanız nasıl yardım ederdiniz?

İnsanların birbirlerine sıkıntılı zamanlarda yardımcı olmadığı, herkesin dertleri ile kendi başına mücadele ettiği ve kimseden destek bulamadığı bir dünya nasıl olurdu? Böyle bir dünyada yaşamak ister miydiniz? Neden?

6/B

ÇALIŞMA YAPRAĞI- 3

Adı Soyadı: Numarası: Tarih:

Hazırladığınız çizgi romanda engellilere yardım etmekle ilgili vermek istediğiniz mesaj nedir?

Sizce engelli bireylere yardım etmek için neler yapılabilir?

Engelli bireylere yardım ederken ve onlarla iletişim kurarken nelere dikkat etmemiz gerekir?

6/B

ÇALIŞMA YAPRAĞI- 4

Adı Soyadı: Numarası: Tarih:

Sosyal yardımlaşma ve yardımlaşma kuruluşlarıyla ilgili hazırladığınız çizgi romanın konusunu kısaca yazar mısınız?

Sizce sosyal yardımlaşmanın ve yardım kuruluşlarının toplumumuza ne gibi faydaları vardır?

Sosyal yardımlaşma ve yardımlaşma kuruluşlarının daha etkili olması için ne yapılabilir?

Bireyler olarak sosyal yardımlaşmaya katkıda bulunma sorumluluğumuz var mıdır? Neden?

6/B

ÇALIŞMA YAPRAĞI- 5

Adı Soyadı: Numarası: Tarih:

Yardımlaşmanın nitelikleriyle ilgili hazırladığınız çizgi romanın konusunu kısaca yazar mısınız?

Yardım ederken kaçınmamız gereken davranış ve hareketler nelerdir?

Sizce gerçek bir yardımsever yardım ederken nelere dikkat eder?

Ek 21. Öğrenci Çalışma Yaprakları (DG 2)

6/F

ÇALIŞMA YAPRAĞI- 1

Adı Soyadı: Numarası: Tarih:

1. BÖLÜM

Siz Mert'in arkadaşı olsaydınız ona ve annesine yardım etmek için neler yapardınız? Lütfen fikirlerinizi aşağıdaki boşluğa yazınız.

2. BÖLÜM

Sizce bu çizgi romanın vermek istediği mesaj nedir?

Son zamanlarda arkadaşlarınıza yardım etmek için yaptıklarınıza bir örnek verir misiniz?

Birisine yardım ettiğinizde kendinizi nasıl hissedersiniz?

6/F

ÇALIŞMA YAPRAĞI- 2

Adı Soyadı: Numarası: Tarih:

1. BÖLÜM

Okuduğunuz çizgi romandaki Erol'un Yılmaz'a karşı davranışına şahit olsaydınız nasıl davranırdınız?

Yılmaz sizin sınıfınızda olsaydı ona nasıl davranırdınız?

Dertli ve üzgün birisine para vermek onun derdini giderir mi? Gidermezse bu durumdaki birisine siz olsanız nasıl yardım ederdiniz?

Sizce bu çizgi romanın vermek istediği mesaj nedir?

6/F

ÇALIŞMA YAPRAĞI- 3

Adı Soyadı: Numarası: Tarih:

1. BÖLÜM

Okuduğunuz çizgi romandaki Erol'un Mine'ye karşı davranışına şahit olsaydınız nasıl davranırdınız?

Çevrenizdeki bedensel ya da zihinsel engelli kişilere karşı nasıl davranıyorsunuz?

Sizce Zeynep ve Kayra gibi arkadaşları olmasa Mine hayatında ne gibi zorluklarla karşılaşabilir?

Sizce bu çizgi romanın vermek istediği mesaj nedir?

6/F

ÇALIŞMA YAPRAĞI- 4

Adı Soyadı: Numarası: Tarih:

1. BÖLÜM

Siz muhtarın yerinde olsaydınız Salih'in evinde yangın çıktığını duyunca ne yapardınız? Neden?

2. BÖLÜM

Sizce bu çizgi romanda verilen mesajlar nelerdir?

Bu çizgi romanda sizi neler etkiledi?

Bir yardım kuruluşuna herhangi bir şekilde (gönüllü olmak, maddi yardımda bulunmak vs.) destek olmak ister misiniz? Neden?

6/F

ÇALIŞMA YAPRAĞI- 5

Adı Soyadı: Numarası: Tarih:

1. BÖLÜM

Sizce bu çizgi romanda verilen mesajlar nelerdir?

Sizce çizgi romandaki Tekin ve Yeliz'in yaptığı yanlışlar nelerdir?

Yardıma muhtaç insanlara yardım ederken kaçınmamız gereken davranış ve hareketler nelerdir?

Bu çizgi romanda sizi neler etkiledi?

Ek 22. Çizgi Roman Senaryo Değerlendirme Formu (Alan Uzmanı)

Taslak Çizgi Roman Senaryosuna İlişkin Uzman Değerlendirme Formu

Sayın Hocam, bu form 6. sınıf sosyal bilgiler dersi "birey ve toplum" öğrenme alanında doğrudan verilmesi gereken yardımseverlik değerinin öğrencilere aktarımında kullanılacak çizgi romanların senaryo taslaklarına ilişkin uzman değerlendirmelerinin alınması amacıyla hazırlanmıştır.

Ekte 6. sınıf öğrencilerinin yardımseverlik eğilimlerini geliştirmek amacıyla hazırlanacak bir çizgi romana ilişkin taslak senaryo yer almaktadır. Bu senaryonun öğrencilere vermek istediği ana mesaj **"..."** şeklindedir.

Sizlerden ekte yer alan senaryo taslağının öğrencilerin seviyesine uygunluğu ve verilmek istenen mesajı aktarabilmesi noktalarındaki görüşlerinizi aşağıdaki formda belirtmenizi rica ediyorum. Lütfen her iki ölçüt için de **"kullanılması uygundur", "düzeltilerek kullanılması uygundur"** ya da **"kullanılması uygun değildir"** seçeneklerinden birisini belirtiniz. "Düzeltilerek kullanılması uygundur" ya da "kullanılması uygun değildir" seçeneklerinden birisini işaretlemeniz durumunda gerekçesini ve senaryonun hangi bölümünde ya da bölümlerinde değişiklik yapılması gerektiğini ilgili değerlendirme sütununda belirtiniz.

İlginiz ve kıymetli görüşleriniz için teşekkür ederim.

Orhan ÜNAL /

EK 1- Uzman Değerlendirme Formu

EK 2- Taslak Çizgi Roman Senaryosu

NOT: Senaryonun çizgi roman formatına dönüştürülmesi işlemleri uzmanlardan gelen dönütlere ilişkin düzenlemeler sonrasında yapılacaktır.

EK 1- Uzman Değerlendirme Formu

Ölçüt	Uygunluk Derecesi			Açıklama (Görüş ve Öneriler)
	Uygun Değil	Düzeltilerek Kullanılması Uygun	Mevcut Şekliyle Kullanılması Uygun	
1- Taslak çizgi roman senaryosunun öğrencilerin seviyesine uygunluk düzeyi.				
2- Taslak çizgi roman senaryosunun verilmek istenen mesajı (…) aktarabilme düzeyi.				
3- Taslak çizgi roman senaryosunun biçimsel yapısının (olay örgüsü, karakterlerin özellikleri vb.) yeterliliğine ilişkin görüşleriniz.				

Vakit ayırdığınız için teşekkür ederim.

Ek 23. Çizgi Roman Senaryo Değerlendirme Formu (PDR Uzmanı)

Taslak Çizgi Roman Senaryosuna İlişkin Uzman Değerlendirme Formu

Sayın Hocam, bu form 6. sınıf sosyal bilgiler dersi "birey ve toplum" öğrenme alanında doğrudan verilmesi gereken "yardımseverlik" değerinin öğrencilere aktarımında kullanılacak çizgi romanların senaryo taslaklarına ilişkin uzman değerlendirmelerinin alınması amacıyla hazırlanmıştır.

Ekte 6. sınıf öğrencilerinin yardımseverlik eğilimlerini geliştirmek amacıyla hazırlanacak bir çizgi romana ilişkin taslak senaryo yer almaktadır. Bu senaryonun öğrencilere vermek istediği ana mesaj **"..."** şeklindedir.

Sizlerden ekte yer alan senaryo taslağının öğrencilerin seviyesine ve kullanımına uygunluğunu pedagojik açıdan değerlendirmenizi aşağıdaki formda belirtmenizi rica ediyorum. Lütfen her iki ölçüt için de **"kullanılması uygundur", "düzeltilerek kullanılması uygundur"** ya da **"kullanılması uygun değildir"** seçeneklerinden birisini belirtiniz. Düzeltilerek kullanılması uygundur" ya da "kullanılması uygun değildir" seçeneklerinden birisini işaretlemeniz durumunda gerekçesini ve senaryonun hangi bölümünde ya da bölümlerinde değişiklik yapılması gerektiğini ilgili bölümde belirtiniz.

İlginiz ve kıymetli görüşleriniz için teşekkür ederim.

Orhan ÜNAL /

EK 1- Uzman Değerlendirme Formu

EK 2- Taslak Çizgi Roman Senaryosu

NOT: Senaryonun çizgi roman formatına dönüştürülmesi işlemleri uzmanlardan gelen dönütlere ilişkin düzenlemeler sonrasında yapılacaktır. Değerlendirme formu sonraki sayfadadır.

EK 1- Uzman Değerlendirme Formu

Ölçüt	Uygunluk Derecesi			Açıklama (Görüş ve Öneriler)
	Uygun Değil	Düzeltilerek Kullanılması Uygun	Mevcut Şekliyle Kullanılması Uygun	
1- Taslak çizgi roman senaryosunun öğrencilerin seviyesine uygunluk düzeyi.				
2- Taslak çizgi roman senaryosunun öğrencilerin kullanımına uygunluk düzeyi.				
Taslak Senaryoya ilişkin genel değerlendirme *(Senaryonun psikolojik açıdan uygun olup olmadığı, olumsuz örnek içerecek mesaj taşıyıp taşımadığı vb.)* **:**				

Vakit ayırdığınız için teşekkür ederim.

Ek 24. Ders Planları (DG 1)

DERS PLANLARI (DENEY GRUBU 1)

DEĞİŞEN ROLLERİM DERS PLANI

I. BÖLÜM	
DERSİN ADI	Sosyal Bilgiler
SINIF	6. Sınıf
ÖĞRENME ALANI	Birey ve Toplum
KONU	Değişen Rollerim
SÜRE	40'+40'+40' (3 Ders Saati)

II. BÖLÜM	
Kazanım ve açıklamalar	SB.6.1.1. Sosyal rollerin zaman içerisindeki değişimini inceler.
Değerler	Yardımseverlik, dayanışma, duyarlılık ve sorumluluk
Beceriler	Dijital okuryazarlık, empati, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, zaman ve kronolojiyi algılama, yaratıcı düşünme, değişim ve sürekliliği algılama
Yöntem ve Teknikler	Soru-cevap, sunuş, buluş, beyin fırtınası, doğru-yanlış, çizgi roman hazırlama, senaryo oluşturma
Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler ve Kaynakça	Ders kitabı, etkileşimli tahta, sunu, bilgisayar, çalışma yaprağı, dijital çizgi roman (Pixton)
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri • Dikkati Çekme • Güdüleme • Derse Geçiş • Özetleme	**Dikkat çekme** Öğrencilere, evde, yolda ve okulda kendilerine nasıl hitap edildiği sorularak cevapları alınır. Bu soruya gelen yanıtlardan hareketle evde, yolda ve okulda kendilerine farklı şekillerde hitap edilmesinin farklı rollere sahip olmalarından kaynaklandığı belirtilir. Bu bilgiden sonra *"Peki sahip olduğumuz roller hep aynı mıdır ve farklı ortamlarda rollerimiz değişir mi?"* sorularıyla öğrencilerin dikkati çekilir. Otobüs şoförünün neden yolculardan ödevlerini yapmalarını istemediği ya da futbol takımı antrenörünün neden futbolculardan eve zamanında gelmelerini istemediği gibi sorularla farklı ortamlarda farklı rollerimizin olduğuyla ilgili çıkarımlar yapılır. **Güdüleme** Dikkat çekme bölümünde sorulan sorulara gelen yanıtlardan hareketle sahip olduğumuz roller örneklendirilir. Öğrencilerden sahip oldukları rolleri belirtmeleri istenir. Bu aşamada çocuk, öğrenci gibi cevaplara karşılık olarak *"Acaba bu rollere ömür boyu sahip olacak mıyız? Mesela anneanne ve dedelerimizin şu anda öğrencilik rolü ya da anne ve babamızın öğrencilik rolü devam ediyor mu?"* soruları öğrencilere yöneltilir. Gelen cevaplardan sonra öğretmen öğrencilere bu hafta rolün ne olduğu, sahip olduğumuz rollerin geçici olup olmadığı, aynı anda farklı rollere sahip olup olamayacağımız gibi sorulara yanıt bulacaklarını anlatır. Öğretmen öğrencilere bu bilgiler sayesinde şu anda sahip oldukları rolleri, rollerin kendilerine sağladığı hakların ve kendilerine yükledikleri sorumlulukların neler olduğunu öğreneceklerini ifade eder. **Derse Geçiş** Öğretmen öncelikle öğrencilerin geçen seneki bilgilerini de yoklayarak rol kavramının tanımını yapar. Rolün tanımını yaptıktan sonra öğretmen, baba, abi gibi sahip olduğu bazı rollere örnek verir. Öğrencilerden de şu anda sahip oldukları rolleri söylemelerini ister. Sonrasında öğrencilere *"Kardeşiniz olmadan önce de abi ya da abla rolünüz var mıydı?"* ve *"Ya da anne ve babanızın siz doğmadan önce annelik ve babalık rolleri var mıydı?"* sorularını sorar ve gelen cevaplardan sonra sahip olduğumuz rollerin zaman içinde değişebileceğini vurgular. Bu aşamada, sonradan rol kazanabildiğimiz gibi sahip olduğumuz bazı rollerin sonradan rolümüz olmaktan çıkabileceği de belirtilir. Öğrencilere bu durumu yansıtan bir örnek vermeleri istenir ve öğretmen de gelen cevaplara göre kendi örneklerini verir. Sahip olduğumuz roller ve bu rollerin zaman içinde değişebileceği anlatıldıktan sonra sunuda öğrencilere spor takımı, sınıf, müzik grubu, aile gibi farklı sosyal gruplara ait resimler gösterilir. *"Sizce bu grupların hepsine aynı anda katılmamız mümkün mü?"* sorusu sorularak öğrencilerin görüşleri dinlenir. Sonrasında öğretmen bu gruplara aynı anda katılım sağlanabileceğini ancak her grupta farklı rollerinin olacağını vurgular. Öğrencilerden şu anda sahip oldukları farklı rolleri düşünmeleri ve aynı anda kaç farklı role sahip olduklarını belirtmeleri istenir. Öğretmen gelen cevaplardan sonra farklı gruplar içinde farklı rollere sahip olunabileceğini örneklerle destekleyerek anlatır. Buna ek olarak *"Peki aynı grup içinde aynı anda farklı rollere sahip olabilir miyiz?"* sorusunu öğrencilere yöneltir ve gelen cevaplardan sonra sunuda bir aile resmi göstererek

	ailedeki bir çocuğun aynı anda hem çocuk hem abi ya da abla hem de torun gibi rollere sahip olabileceğini anlatır. Öğretmen öğrencilere sahip oldukları rolleri ömür boyu devam ettirip ettiremeyeceklerini sorar. Gelen cevaplardan sonra öğrencilerin ilgisini canlı tutmak ve yaratıcı düşünme becerilerini desteklemek için *"Peki ömrünüzün sonuna kadar bir rolünüzü devam ettirebilecek ve bir rolünüzden de ömrünüzün sonuna kadar kurtulabilecek olsaydınız bu roller hangileri olurdu?"* sorusuyla derse devam eder. Öğrencilerin düşünceleri dinlendikten sonra öğrencilik gibi bazı rollerin sonradan değişebileceği vurgulanır. Öğretmen, sahip olduğumuz rollerin bizlere bazı hakları kazandırdığını aynı zamanda da bazı sorumlulukları yüklediğini vurgularken hak ve sorumluluk kavramlarını tanımlar. Kavramların tanımı yapıldıktan sonra rollerin kazandırdığı haklar ve sorumluluklara gündelik yaşamdan örnekler verilir. Öğrencilerden de sahip oldukları rollerle ilişkili haklarını ve sorumluluklarını belirtmeleri istenir. Bu aşamada öğretmen rollerin değişmesiyle birlikte sahip olunan hakların ve yerine getirilmesi gereken sorumlulukların da değişeceğini anlatır ve bu durumu örneklendirir. Öğretmen etkileşimli tahtada bazı rolleri yansıtır ve bu rollerle ilişkili sorumluluk ve hakların öğrenciler tarafından sıralanmasını ister. Kazanımla ilgili bilgilerin yukarıdaki şekilde ele alınmasından sonra öğretmen öğrencilere yardımseverliğin ne olduğuyla ve önemiyle ilgili bilgi verir. Devamında ise ilk haftanın başlığı olan arkadaşlara ve yakınlara yardım etmenin önemini vurgular. Öğretmen, öğrencilere son zamanlarda arkadaşlarına ya da yakınlarına yaptıkları yardımlara örnek vermelerini ister. Bu aşamadan sonra öğrencilerin arkadaşlara ve yakınlara yardımla ilgili dijital çizgi roman hazırlık sürecine geçilir. Öğretmen öncelikle arkadaşlara ve yakınlara yardımla ilgili birkaç senaryo örneği verir. Sonrasında öğretmen öğrencilerden arkadaşlara ve yakınlara yardımla ilgili bilgisayarlar üzerinden hazırlayacakları dijital çizgi romanın senaryosunu oluşturmak ve bu senaryoyu dijital çizgi roman biçimine getirmek için süre verir. Öğretmen, öğrencilerin senaryo oluşturma ve çizgi roman hazırlama süreçlerinde onlara bireysel olarak rehberlik eder ve varsa onların sorularını yanıtlandırır. Öğretmen aynı zamanda çizgi roman hazırlık sürecini takip ederek öğrencilere gerektiğinde dönütler verir, değişiklik ya da düzeltme önerilerini belirtir. **Özetleme** Öğretmen kazanımla ilgili ele alınan konuları kısaca özetler. Bu aşamada rolün ne demek olduğu, sahip olduğumuz rollerin neler olabileceği, aynı anda ve aynı grupta birden fazla role sahip olabileceğimiz, rollerimizin zamanla değişebileceği, rollerimizin sağladığı haklar ve gerektirdiği bazı sorumlulukların olduğu ve arkadaşlara ve yakınlara yardımın önemi gibi başlıklara değinir.

III. BÖLÜM	
Ölçme-Değerlendirme	Öğretmen ders öncesinde hazırladığı doğru/yanlış ifadeleri ile çoktan seçmeli soruları etkileşimli tahta aracılığıyla yansıtarak kullanır. Bu aşamada öğrencilerin verdikleri yanıtlardan hareketle varsa bilgi eksikliği ya da kavram yanılgıları geri dönütlerle giderilmeye çalışılır. Arkadaşlara ve yakınlara yardımla ilgili hazırlanan dijital çizgi romanlarda yer alan karakterlerin sahip oldukları farklı roller, bu rollerin gerektirdiği sorumluluklar ve sağladığı hakların neler olabileceği tartışılır. Öğrencilerin hazırladıkları çizgi romanda vermek istedikleri mesajı ve arkadaşlara ve yakınlara yardımla görüşlerini ifade edebilecekleri bir çalışma yaprağı kullanılır. Çalışma yaprağında aşağıdaki sorular yer alabilir. • Hazırladığınız çizgi romanda vermek istediğiniz mesaj nedir? • Arkadaşlarınıza ya da yakınlarınıza nasıl durumlarda yardım edebileceğinizi düşünüyorsunuz? • Arkadaşlarınıza ya da yakınlarınıza yardım ettiğinizde kendinizi nasıl hissedersiniz? • İnsanların yakınlarına yardım etmediği bir dünya nasıl olurdu?

IV. BÖLÜM	
Bir Sonraki Derse Hazırlık	Derste ele alınan kazanımla ilgili öğrencilerin pekiştirme yapabilmeleri için ders kitabındaki ilgili etkinlikler ev ödevi olarak verilir. Ayrıca verilen sürede çizgi romanlarını tamamlayamayan öğrencilere bir sonraki derse kadar kullanılan araç üzerinden çizgi romanlarını tamamlayabilecekleri hatırlatılır. Sonraki hafta ele alınacak konuya hazırlık için öğrencilerden gelenek ve göreneklerimizin neler olduğunu araştırmaları istenir. Bunun için aile büyükleriyle konuşabilecekleri hatırlatılır. Ayrıca

	sonraki derste manevi yardım başlığında çizgi roman hazırlanacağı için öğrencilerden manevi yardımın ne olduğunu araştırmaları ve hazırlayacakları çizgi roman için bu başlıkta bir senaryo düşünmeleri istenir.
Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	Öğretmen çizgi roman hazırlamak için kullanılacak Web 2.0 aracını (Pixton) ders öncesinde öğrencilere tanıtmalıdır. Sınıftaki her bir öğrencinin Pixton sınıfına kaydı öğretmen tarafından yapılmalıdır. Öğrencilerin Pixton üzerinden çizgi roman hazırlayabilmeleri için öncelikle araç kendilerine tanıtılmalı ve uygulamalı bir eğitim planı hazırlanarak öğrencilerle birlikte bu plan yürütülmelidir. Bu sayede öğrencilerin ders sürecinde araca uyum problemi yaşaması önlenebilir. Öğretmen çizgi romanların hazırlanacağı bilgisayarları ders öncesinde kullanıma hazır hale getirmelidir. Bilgisayarların internet bağlantıları kontrol edilerek varsa bağlantı problemleri giderilmelidir. Öğrencilerin hazırladıkları çizgi romanlarda kullandıkları dil kontrol edilmeli, Türkçeyi doğru ve güzel kullanmaları teşvik edilmelidir. Öğretmen plan uygulanmasında öğrencilerin ilgi ve motivasyonlarını artıracak geri dönütlerde bulunmalıdır. Özellikle senaryo oluşturma ve çizgi roman hazırlama aşamalarında öğrencilere destek olarak çizgi romanlarını tamamlamaları teşvik edilmelidir.

Dersin Sorumlusu
……/……/……

KÜLTÜRÜMÜZLE YAŞIYOR VE GELİŞİYORUZ DERS PLANI

I. BÖLÜM	
DERSİN ADI	Sosyal Bilgiler
SINIF	6. Sınıf
ÖĞRENME ALANI	Birey ve Toplum
KONU	Kültürümüzle Yaşıyor ve Gelişiyoruz
SÜRE	40'+40'+40' (3 Ders Saati)

II. BÖLÜM	
Kazanım ve açıklamalar	SB.6.1.2. Sosyal, kültürel ve tarihî bağların toplumsal birlikteliğin oluşmasındaki yerini ve rolünü analiz eder. *Din, dil, tarih gibi kültürü oluşturan unsurlar ele alınır.*
Değerler	Yardımseverlik, dayanışma, duyarlılık ve vatanseverlik
Beceriler	Dijital okuryazarlık, empati, iş birliği, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, yaratıcı düşünme
Yöntem ve Teknikler	Soru-cevap, sunuş, buluş, beyin fırtınası, doğru-yanlış, çizgi roman hazırlama, senaryo oluşturma
Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler ve Kaynakça	Ders kitabı, etkileşimli tahta, sunu, bilgisayar, video, çalışma yaprağı, dijital çizgi roman (Pixton)
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri • Dikkati Çekme • Güdüleme • Derse Geçiş • Özetleme	**Dikkat çekme** Öğretmen öğrencilere önceki dersin sonunda araştırmalarını istediği gelenek ve göreneklerle ilgili neler öğrendiklerini sorarak derse başlar. Gelen cevaplardan sonra Türk halkının yardımseverliğini anlatan sosyal deney videosunu etkileşimli tahta aracılığıyla yansıtır. Video sonunda öğretmen öğrencilere zor durumda olduklarında bu şekilde yardım alıp almadıklarını ve kendilerinin zor durumda olan birisine yardım edip etmediklerini sorar. Öğretmen yardımlaşmanın bizi bir arada tutan değerlerimizden olduğunu vurgular. **Güdüleme** Öğretmen, öğrencilere yardımlaşma dışında Türk milletine özgü başka hangi özelliklerin olduğunu sorar. Öğrencilerden gelen yanıtlar dinlendikten sonra öğretmen bu özelliklerin bizi diğer toplumlardan ayıran kültürel unsurlar olduğunu ifade ettikten sonra kültür kavramının tanımını yapar. Öğretmen bu aşamada *"Türk Toplum Değerleri - Bizi Biz Yapan Geleneklerimiz - Ortak Miras"* başlıklı videoyu izletir. Öğrencilere videoda hangi özelliklerimizden bahsedildiğini sorarak bunların dışında kendi çevrelerinde şahit oldukları gelenek ve göreneklere örnekler vermelerini ister. Devamında bu derste dil, din, tarih ve gelenek görenekler gibi bizi bir arada tutan kültürel unsurları inceleyeceklerini ifade eder. Öğretmen toplumsal birlikteliğimizin devamı için kültürümüzü öğrenmenin, onu yaşamanın ve yaşatmanın önemli olduğunu vurgular. **Derse Geçiş** Öğretmen kültürümüzü öğrenmenin ve yaşatmanın toplumdaki diğer bireylerle ilişkilerimizi güçlendirdiğini düğünü olan bir tanıdığımızın düğününe gitmek, bir akrabamızı iftara davet etmek ve yakını vefat eden arkadaşımıza taziye ziyareti yapmak gibi örnekler vererek açıklar. Bu aşamada öğretmen kültürel değerlerin zaman içinde değişebileceği, kültürel unsurların bizi diğer milletlerden ayırdığı ve kültürel unsurların yaşatılarak gelecek kuşaklara aktarılması gerektiği gibi özelliklere değinilir. Öğretmen bu aşamada kültürünü koruyamayan ve diğer milletlere ait kültürlerin etkisinde kalan milletlerin birik ve beraberliklerini uzun süre koruyamayacaklarını anlatır. Bu açıklamalardan sonra öğretmen tahtaya *"Kültürümüzü Oluşturan Unsurlar"* yazarak daire içine alır ve öğrencilere bu unsurların neler olabileceğini sorar. Cevap veren öğrenci tahtaya gelerek verdiği cevabı dairenin etrafına yazar. Dil, din, tarih, mimari, gelenekler, düğünler, yemekler, bayramlar gibi unsurların tamamının tahtaya yazılması sağlanır. Bu aşamada yazılan her unsur için örnekler verilir. Öğretmen etkileşimli tahta aracılığıyla bazı kültürel unsurlara ait görselleri (sarma, güreş, Sultan Ahmet Camii, horon vb.) tahtaya yansıtır ve öğrencilerden bunun ne olduğu ve hangi kültürel unsura ait olduğunu söylemelerini ister. Kültürel unsurların tahtaya yazılmasından sonra öğretmen dil, din, tarih ile gelenek ve göreneklerimiz hakkında öğrencileri bilgilendirir. Bu amaçla öğretmen yabancı dillerdeki tabelalara gösteren bir fotoğrafı tahtaya yansıtarak öğrencilere *"Bu tabelalarda yazılanları anlayabiliyor musunuz?"* diye sorar. Daha sonra Türkçesi varken yabancı kelimeleri kullanarak konuşmanın

	dilimize zarar verdiğini vurgular. Dilin kültürümüzü aktarmadaki önemine edebi metinlerden (destanlar, yazıtlar, şiirler, romanlar vb.) örneklerle değinir ve dilimizi korumanın kültürümüzü yaşatmak için gerekli olduğunu ifade eder. Bu aşamada Türk Dil Kurumunun kuruluşuna ve amacına da kısaca değinilir. Dil gibi dinin de kültürümüzün ayrılmaz bir parçası olduğuna değinilir. Dinin insanların duygu, düşünce ve davranışları üzerinde etki sahibi olduğu, Türk toplumunun kültüründe de İslamiyet'in kabulünden sonra çeşitli değişikliklerin olduğu belirtilir. Öğretmen dinin yardımlaşma, dayanışma ve paylaşama gibi davranışları öğütlemesinden dolayı toplumsal birlikteliğimizin güçlenmesini sağladığını ifade eder. Tarihimizin birlik ve beraberliğimizi sağlamada önemli olduğuna değinilir. Bu anlamda ortak geçmişe sahip olmanın geleceğe daha emin adımlarla ilerlememize katkı sağladığı vurgulanarak tarihimizi öğrenmenin ortak bilince sahip olmamız ve gelecek için tecrübe kazanmamız için önemli olduğuna vurgu yapılır. Bu aşamada Türk Tarih Kurumunun kuruluşuna ve amacına da kısaca değinilir. Dil, din ve tarih unsurlarının yanında gelenek ve görenekler, millî ve dinî bayramlar, mimari unsurlar, yiyecek ve içecekler, halk oyunları, kıyafetler, düğünler ve el sanatları unsurlarının da kültürel unsurlardan olduğu vurgulanır. Bu unsurların her biri için öğrencilerden örnek vermeleri istenir bu aşamada öğrencilere *"En sevdiğiniz yemek hangisi? Güzel oynadığınız bir halk oyunumuz var mı? ve Hobi olarak uğraştığınız ya da yetenekli olduğunuz bir el sanatı var mı? Gördüğünüz en güzel mimari yapı hangisiydi?"* soruları ile onların da bu unsurları daha iyi fark etmeleri sağlanır. Kazanımla ilgili bilgilerin yukarıdaki şekilde ele alınmasından sonra öğretmen öğrencilere önceki haftanın son dersinde araştırmalarını istediği manevi yardım başlığında neler öğrendiklerini sorar. Öğrencilerin yanıtlarından sonra öğretmen insanlara yalnızca para ya da eşya vererek değil onların dertlerini ve sıkıntılarını paylaşarak ve zor zamanlarında yanlarında olarak da onlara manevi yardımda bulunabileceğimizi dile getirir. Hasta ziyareti ya da yakını vefat edene yapılan taziye ziyareti gibi gelenek ve göreneklerimizin de manevi yardıma örnek olduğunu anlatarak manevi yardımın önemini vurgular. Öğretmen, öğrencilere son zamanlarda manevi yardımla ilgili şahit oldukları bir olayın olup olmadığını sorar. Bu aşamadan sonra öğrencilerin manevi yardımla ilgili ilgili dijital çizgi roman hazırlık sürecine geçilir. Öğretmen öncelikle manevi yardımla ilgili birkaç senaryo örneği verir. Sonrasında öğretmen, manevi yardımla ilgili bilgisayarlar üzerinden hazırlayacakları dijital çizgi romanın senaryosunu oluşturmak ve bu senaryoyu dijital çizgi roman biçimine getirmek için öğrencilere süre verir. Öğretmen, öğrencilerin senaryo oluşturma ve çizgi roman hazırlama süreçlerinde onlara bireysel olarak rehberlik eder ve varsa onların sorularını yanıtlandırır. Öğretmen aynı zamanda çizgi roman hazırlık sürecini takip ederek öğrencilere gerektiğinde dönütler verir, değişiklik ya da düzeltme önerilerini belirtir. **Özetleme** Öğretmen kazanımla ilgili ele alınan konuları kısaca özetler. Bu aşamada kültürün ne olduğu, kültürümüzü korumanın önemi, kültürün birlik ve beraberliğimizi sağlamadaki rolü, kültürümüzü oluşturan unsurların neler olduğu ve manevi yardımın önemi gibi başlıklara değinir.

III. BÖLÜM	
Ölçme-Değerlendirme	Öğretmen etkileşimli tahtaya Türk kültürüne ve farklı kültürlere ait çeşitli kültürel unsurları (yemek, kıyafet, mimari eser, halk oyunu vb.) sırasıyla yansıtarak bu unsurların Türk kültürüne ait olup olmadıklarını sırayla belirtmelerini ister. Öğretmen ders öncesinde hazırladığı doğru/yanlış ifadeleri ile çoktan seçmeli soruları etkileşimli tahta aracılığıyla yansıtarak kullanır. Bu aşamada öğrencilerin verdikleri yanıtlardan hareketle varsa bilgi eksikliği ya da kavram yanılgıları geri dönütlerle giderilmeye çalışılır. Manevi yardımla ilgili hazırlanan dijital çizgi romanlarda ele alınan konuların herhangi bir kültürel unsuru içerip içermediği değerlendirilir. Öğrencilerin hazırladıkları çizgi romanda vermek istedikleri mesajı ve manevi yardımla ilgili görüşlerini ifade edebilecekleri bir çalışma yaprağı kullanılır. Çalışma yaprağında aşağıdaki sorular yer alabilir. • Hazırladığınız çizgi romanda manevi yardımlaşmayla ilgili vermek istediğiniz mesaj nedir? • Manevi sorunları ya da derdi olan birisine para vermek onun derdini giderir mi? Gidermezse bu durumdaki birisine siz olsanız nasıl yardım ederdiniz? • İnsanların birbirlerine sıkıntılı zamanlarda yardımcı olmadığı, herkesin dertleri ile kendi başına mücadele ettiği ve kimseden destek bulamadığı bir dünya nasıl olurdu? Böyle bir dünyada yaşamak ister miydiniz? Neden?

IV. BÖLÜM	
Bir Sonraki Derse Hazırlık	Derste ele alınan kazanımla ilgili öğrencilerin pekiştirme yapabilmeleri için ders kitabındaki ilgili etkinlikler ev ödevi olarak verilir. Ayrıca verilen sürede çizgi romanlarını tamamlayamayan öğrencilere bir sonraki derse kadar kullanılan araç üzerinden çizgi romanlarını tamamlayabilecekleri hatırlatılır. Sonraki hafta ele alınacak konuya hazırlık için öğrencilerden ön yargının ne demek olduğu ve ön yargı örneklerini araştırmaları istenir. Ayrıca sonraki derste özel gereksinimlilere yardım başlığında çizgi roman hazırlanacağı için öğrencilerden hazırlayacakları çizgi roman için bu başlıkta bir senaryo düşünmeleri istenir.
Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	Öğretmen çizgi roman hazırlamak için kullanılacak Web 2.0 aracını (Pixton) ders öncesinde öğrencilere tanıtmalıdır. Sınıftaki her bir öğrencinin Pixton sınıfına kaydı öğretmen tarafından yapılmalıdır. Öğrencilerin Pixton üzerinden çizgi roman hazırlayabilmeleri için öncelikle araç kendilerine tanıtılmalı ve uygulamalı bir eğitim planı hazırlanarak öğrencilerle birlikte bu plan yürütülmelidir. Bu sayede öğrencilerin ders sürecinde araca uyum problemi yaşaması önlenebilir. Öğretmen çizgi romanların hazırlanacağı bilgisayarları ders öncesinde kullanıma hazır hale getirmelidir. Bilgisayarların internet bağlantıları kontrol edilerek varsa bağlantı problemleri giderilmelidir. Öğrencilerin hazırladıkları çizgi romanlarda kullandıkları dil kontrol edilmeli, Türkçeyi doğru ve güzel kullanmaları teşvik edilmelidir. Öğretmen plan uygulanmasında öğrencilerin ilgi ve motivasyonlarını artıracak geri dönütlerde bulunmalıdır. Özellikle senaryo oluşturma ve çizgi roman hazırlama aşamalarında öğrencilere destek olarak çizgi romanlarını tamamlamaları teşvik edilmelidir.

Dersin Sorumlusu
……/……/……

ÖN YARGILARI KIRIYORUM DERS PLANI

I. BÖLÜM	
DERSİN ADI	Sosyal Bilgiler
SINIF	6. Sınıf
ÖĞRENME ALANI	Birey ve Toplum
KONU	Ön Yargıları Kırıyorum
SÜRE	40'+40'+40' (3 Ders Saati)

II. BÖLÜM	
Kazanım ve açıklamalar	SB.6.1.3. Toplumda uyum içerisinde yaşayabilmek için farklılıklara yönelik ön yargıları sorgular. *Farklı kişi ve gruplara karşı zaman zaman rastlanan kalıp yargı ve ön yargı örnekleri incelenir. Toplumsal birlikteliğin özel gereksinimli bireylerin yanı sıra farklı sosyoekonomik gruplara mensup olanlar ile farklı etnik, dinî ve mezhepsel aidiyetlere saygı duymayı gerektirdiği üzerinde durulur.*
Değerler	Yardımseverlik, dayanışma, duyarlılık ve saygı
Beceriler	Dijital okuryazarlık, empati, kalıp yargı ve önyargıyı fark etme, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, yaratıcı düşünme
Yöntem ve Teknikler	Soru-cevap, sunuş, buluş, beyin fırtınası, doğru-yanlış, çizgi roman hazırlama, senaryo oluşturma
Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler ve Kaynakça	Ders kitabı, etkileşimli tahta, video, sunu, bilgisayar, çalışma yaprağı, dijital çizgi roman (Pixton)
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri • Dikkati Çekme • Güdüleme • Derse Geçiş • Özetleme	**Dikkat çekme** Öğretmen öğrencilere önceki dersin sonunda araştırmalarını istediği ön yargının ne olduğu ve ön yargı örnekleriyle ilgili neler öğrendiklerini sorarak derse başlar. Gelen cevaplardan sonra öğretmen akıllı tahtaya kirli bir pencereden dışarıdaki manzarayı gösteren görseli yansıtarak öğrencilere kirli pencereden dışarının nasıl göründüğünü sorarak onların dikkatini çeker. Öğretmen öğrencilerin cevaplarından sonra aynı pencerenin temiz halinden dışarıdaki manzaranın görüntüsünü yansıtarak manzaranın temiz pencereden nasıl göründüğünü sorar ve öğrencilerin cevaplarını alır. Öğretmen bu aşamada *"Ön yargı; hayata kirli bir camdan bakıp, her şeyi kirli bilmektir."* sözüyle ön yargı kavramına değinir. Öğretmen bu kavramı örneklendirebilmek ve öğrencilerin dikkatini çekebilmek adına düşürdüğü cüzdanını kendisine getiren temizlikçiyi dilenci sanan bir adamın videosunu öğrencilere izletir. **Güdüleme** Öğretmen, öğrencilere izledikleri videodaki durumların benzerlerine şahit olup olmadıklarını sorduktan sonra bu haftaki derste ön yargı kavramını, farklı özelliklere yönelik ön yargı çeşitlerini ve toplum içinde huzurlu ve uyumlu yaşayabilmemiz için ön yargıların farkında olmamız gerektiğini öğreneceğiz diyerek derse giriş yapar. Bu aşamada öğrencilere öncelikle ön yargıyla ilgili iki farklı fotoğraf gösterir. Fotoğrafın ilkinde temiz giyimli bir kız ve dağınık giyimli bir adam elleriyle arkalarında bir şey tuttukları halde görünür. İkinci fotoğrafta ise kızın arkasında bir balta adamın ise bir çiçek demeti tuttuğu görünür. Öğretmen bu iki fotoğrafı öğrencilerin yorumlamasını istedikten sonra gördüklerimizin arkasında belki de gördüğümüzün aksine bir durumun olabileceğini unutmamamız gerektiğini vurgular. Sonrasında bu ifadeleri özetleyen ön yargı konulu bir video ile derse devam eder. Videoda hastane koridorunda dış görünümünden dolayı kendisinden uzaklaştıkları gencin aslında kızlarına organ bağışında bulunan kişi olduğunu öğrenen bir ailenin durumu anlatılmaktadır. Öğretmen videodaki ailenin durumuna düşmemek için ön yargının ne olduğu, ön yargının çeşitleri ve ön yargı örnekleri gibi başlıklarda bilgi sahibi olmamız gerektiğine değinerek derse geçiş yapar. **Derse Geçiş** Bu aşamada öğretmen öncelikle ön yargı kavramının tanımını yapar. Devamında öğrencilere ön yargı çeşitlerinin neler olabileceğini sorar ve cevap veren öğrencilerin cevaplarını tahtaya yazmalarını ister. Öğrencilerin verdikleri cevaplar tamamlandığında öğretmen varsa eksik kalan çeşitleri de tahtaya yazarak tamamlar. Bu aşamada öğretmen öğrencilerden yazılan ön yargı çeşitleriyle ilgili örnekler vermelerini ister ve kendisi de bu örneklere eklemeler yapar. Ön yargının farklı çeşitleriyle ilgili karikatür, fotoğraf ve videolar kullanılarak ön yargı çeşitlerinin neler olabileceğini öğrencilerin daha iyi kavraması sağlanır. Öğretmen bu amaçla farklı örnekleri sırayla dile getirerek örneklerin hangi ön

	yargı çeşidiyle ilgili olduğunu öğrencilere sorar. Ön yargı ve ön yargı çeşitleri ele alındıktan sonra ön yargının bireylere ve topluma zararlarının neler olduğuna değinilir. Bu aşamada öğretmen gündelik yaşamdan örneklerle ön yargının insanlar arasındaki iletişime, toplumsal barışa ve birlikte yaşama kültürüne verdiği zarara değinerek ön yargıya maruz kalan bireylerin karşılaştığı zorluklara ve toplumdan dışlandıklarına vurgu yapar. Öğretmen bu durumu örneklendirmek için her sabah derse geç gelen bir öğrenciyi cezalandıran öğretmenin, öğrencisinin fiziksel engelli annesine yardımcı olduğu için geç kaldığını öğrenmesini ve öğrencisine verdiği cezalardan pişman olmasını konu alan video ile derse devam eder. Öğretmen ön yargı kavramından sonra kalıp yargı kavramının da tanımını yaprak bu kavram hakkında öğrencilere bilgi verir. Öğretmen, öğrencilerin kavramı daha iyi anlayabilmeleri için bazı kalıp yargı örnekleri de vererek öğrencilerden kalıp yargı örneği vermelerini ister. Öğretmen ön yargının zararları gibi kalıp yargıların da insanlar arası ilişkilere zarar vermesi, bazı grupların dışlanmalarına neden olması, insanların kendi ellerinde olmayan bazı nedenlerden ya da belirli özelliklerinden dolayı aşağılanması gibi zararları olduğuna değinerek bu doğrultuda farklı örnekler dile getirir. Bu aşamada özel gereksinimli bireyler başta olmak üzere dini inanç, etnik köken, cinsiyet gibi farklı özelliklerinden dolayı ayrımcılığa maruz kalan insanların yaşadıkları zorluklar hakkında bilgi verilir. Ön yargı ve kalıp yargı kavramları ele alındıktan sonra olumsuz anlamdaki ön yargı ve kalıp yargılardan kurtulmak için nasıl davranılması gerektiğine ilişkin öğrenciler bilgilendirilir. Öğretmen bu aşamada insanların birbirinden farklı olduğu, farklılıklara karşı saygılı davranmamız gerektiği, bir olay hakkında peşin hükme varmadan önce o olay hakkında yeterli bilgi sahibi olmamız gerektiği ve empati kurarak davranmamız gerektiği gibi hususlara vurgu yapar. Farklılıklara saygılı davranmanın toplumsal huzur açısından önemine değinilerek bireylerin toplumda kendisini herhangi bir özelliğinden dolayı dışlanmış hissetmemesine katkı sağladığı anlatılır. Kazanımla ilgili bilgilerin yukarıdaki şekilde ele alınmasından sonra öğretmen öğrencilere önceki haftanın son dersinde araştırmalarını istediği özel gereksinimlilere yardımla ilgili neler öğrendiklerini sorar. Öğrencilerin yanıtlarından sonra öğretmen, toplumumuzda fiziki ya da zihinsel engeli bulunan özel gereksinimli bireylere karşı hoşgörülü ve anlayışlı davranmamız, onların önüne çıkan engelleri aşmalarında onlara yardımcı olmamız gerektiğini dile getirir. Öğretmen son zamanlarda özel gereksinimli bireylere yardım edip etmediklerini ya da bu noktada herhangi bir olaya şahit olup olmadıklarını sorar ve cevapları dinler. Bu aşamadan sonra öğrencilerin özel gereksinimli bireylere yardımla ilgili dijital çizgi roman hazırlık sürecine geçilir. Öğretmen, öncelikle özel gereksinimli bireylere yardımla ilgili birkaç senaryo örneği verir. Devamında öğretmen, ilgili başlıkta bilgisayarlar üzerinden hazırlayacakları dijital çizgi romanın senaryosunu oluşturmak ve bu senaryoyu dijital çizgi roman biçimine getirmek için öğrencilere süre verir. Öğretmen, öğrencilerin senaryo oluşturma ve çizgi roman hazırlama süreçlerinde onlara bireysel olarak rehberlik eder ve varsa onların sorularını yanıtlandırır, öğrencilere gerektiğinde dönütler verir ve varsa değişiklik ya da düzeltme önerilerini belirtir. **Özetleme** Öğretmen kazanımla ilgili ele alınan konuları kısaca özetler. Bu aşamada ön yargının ne olduğu, ön yargı örnekleri, kalıp yargının ne olduğu kalıp yargı örnekleri, ön yargı ve kalıp yargının zararları, ön yargı ve kalıp yargılardan kurtulmak için nasıl davranmamız gerektiği, özel gereksinimliler başta olmak üzere farklı özelliklerinden dolayı insanlara ön yargılı yaklaşmamamız gerektiği ve özel gereksinimlilere yardımın önemi gibi başlıklara değinir.

III. BÖLÜM	
Ölçme-Değerlendirme	Öğretmen etkileşimli tahtaya çeşitli ön yargı örnekleri yansıtarak bunların hangi ön yargı çeşidine ait olduğunu öğrencilerin bulmasını ister. Benzer şekilde kalıp yargı örneklerini de yansıtarak bu kalıp yargıların hangi özelliklere yönelik olduğunu dile getirmelerini ister. Öğretmen ders öncesinde hazırladığı doğru/yanlış ifadeleri ile çoktan seçmeli soruları etkileşimli tahta aracılığıyla yansıtarak kullanır. Bu aşamada öğrencilerin verdikleri yanıtlardan hareketle varsa bilgi eksikliği ya da kavram yanılgıları geri dönütlerle giderilmeye çalışılır. Özel gereksinimlilere yardımla ilgili hazırlanan dijital çizgi romanların herhangi bir ön yargı ya da kalıp yargı örneği içerip içermediği değerlendirilir. Öğrencilerin hazırladıkları çizgi romanda vermek istedikleri mesajı ve özel gereksinimlilere yardımla ilgili görüşlerini ifade edebilecekleri bir çalışma yaprağı kullanılır. Çalışma yaprağında aşağıdaki

	sorular yer alabilir. • Hazırladığınız çizgi romanda engellilere yardım etmekle ilgili vermek istediğiniz mesaj nedir? • Sizce engelli bireylere yardım etmek için neler yapılabilir? • Engelli bireylere yardım ederken ve onlarla iletişim kurarken nelere dikkat etmemiz gerekir?

IV. BÖLÜM	
Bir Sonraki Derse Hazırlık	Derste ele alınan kazanımla ilgili öğrencilerin pekiştirme yapabilmeleri için ders kitabındaki ilgili etkinlikler ev ödevi olarak verilir. Ayrıca verilen sürede çizgi romanlarını tamamlayamayan öğrencilere bir sonraki derse kadar kullanılan araç üzerinden çizgi romanlarını tamamlayabilecekleri hatırlatılır. Sonraki hafta ele alınacak konuya hazırlık için öğrencilerden adı, logosu ve kuruluş amacı olan hayali bir sivil toplum kuruluşu kurmaları istenir. Ayrıca sonraki derste sosyal yardımlaşma ve yardımlaşma kuruluşları başlığında çizgi roman hazırlanacağı için öğrencilerden hazırlayacakları çizgi roman için bu başlıkta bir senaryo düşünmeleri istenir.
Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	Öğretmen çizgi roman hazırlamak için kullanılacak Web 2.0 aracını (Pixton) ders öncesinde öğrencilere tanıtmalıdır. Sınıftaki her bir öğrencinin Pixton sınıfına kaydı öğretmen tarafından yapılmalıdır. Öğrencilerin Pixton üzerinden çizgi roman hazırlayabilmeleri için öncelikle araç kendilerine tanıtılmalı ve uygulamalı bir eğitim planı hazırlanarak öğrencilerle birlikte bu plan yürütülmelidir. Bu sayede öğrencilerin ders sürecinde araca uyum problemi yaşaması önlenebilir. Öğretmen çizgi romanların hazırlanacağı bilgisayarları ders öncesinde kullanıma hazır hale getirmelidir. Bilgisayarların internet bağlantıları kontrol edilerek varsa bağlantı problemleri giderilmelidir. Öğrencilerin hazırladıkları çizgi romanlarda kullandıkları dil kontrol edilmeli, Türkçeyi doğru ve güzel kullanmaları teşvik edilmelidir. Öğretmen plan uygulanmasında öğrencilerin ilgi ve motivasyonlarını artıracak geri dönütlerde bulunmalıdır. Özellikle senaryo oluşturma ve çizgi roman hazırlama aşamalarında öğrencilere destek olarak çizgi romanlarını tamamlamaları teşvik edilmelidir.

Dersin Sorumlusu
……/……/……

BİRLİKTE DAHA GÜÇLÜYÜZ DERS PLANI

I. BÖLÜM	
DERSİN ADI	Sosyal Bilgiler
SINIF	6. Sınıf
ÖĞRENME ALANI	Birey ve Toplum
KONU	Birlikte Daha Güçlüyüz
SÜRE	40'+40'+40' (3 Ders Saati)

II. BÖLÜM	
Kazanım ve açıklamalar	SB.6.1.4. Toplumsal birlikteliğin oluşmasında sosyal yardımlaşma ve dayanışmayı destekleyici faaliyetlere katılır.
Değerler	Yardımseverlik, dayanışma, duyarlılık, çalışkanlık ve sorumluluk
Beceriler	Dijital okuryazarlık, empati, iş birliği, sosyal katılım, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, yenilikçi düşünme
Yöntem ve Teknikler	Soru-cevap, sunuş, buluş, beyin fırtınası, doğru-yanlış, gösterip anlatma, grup çalışması, afiş hazırlama, çizgi roman hazırlama, senaryo oluşturma
Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler ve Kaynakça	Ders kitabı, etkileşimli tahta, sunu, bilgisayar, video, boya kalemi, çalışma yaprağı, dijital çizgi roman (Pixton)
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri • Dikkati Çekme • Güdüleme • Derse Geçiş • Özetleme	**Dikkat çekme** Dersin başlangıcında, öğrencilerin dikkatini çekmek amacıyla kendisinin maddi durumu çok iyi olmamasına rağmen çevresindeki yardıma muhtaç insanlara yardım eden gencin yaptığı yardımları ve bu yardımlardan duyduğu mutluluğu konu alan *"Dünyayı değiştirmek sizin elinizde"* başlıklı video öğrencilere izletilir. Öğrencilere video hakkında neler hissettikleri, gencin niçin başkalarına yardım ettiği, niçin mutlu olduğu, aynı durumda kendilerinin ne yapacakları gibi çeşitli sorular sorularak konuyla bağ kurmaları sağlanır. Daha sonra 6 Şubat depremleri sırasında şahit olduğumuz yardımlaşma ve dayanışma örnekleriyle ilgili (örneğin tırıyla iş makinesini deprem bölgesine yetiştirmek için 13 saatlik yolu dokuz saatte geçen şoför haberi) çeşitli fotoğraflar ve haber metinleri etkileşimli tahta aracılığıyla öğrencilere gösterilir. Bu görsellerde, farklı yaş gruplarından insanların birlikte çalıştığı, yardım kampanyaları düzenlediği, bağışlar topladığı ve dayanışma içinde hareket ettiği sahneler yer alır. Videonun ardından, öğrencilere bunun tür yardım çabalarının toplumsal birlikteliğimize nasıl katkı sağladığı hakkında kısa bir tartışma yapılarak devamında *"Siz de bu türden bir yardım faaliyetine katılmak ya da ihtiyaç sahipleri için yardım toplama etkinliği düzenlemek ister miydiniz?"* sorusu yöneltilir ve onların cevapları dinlenir. **Güdüleme** Öğrencilerin motivasyonunu artırmak ve onları toplumsal birlikteliğin önemine dair düşünmeye teşvik etmek amacıyla, güdüleme aşamasında bir hikaye anlatımı yapılır. Anlatılan hikaye, deprem bölgesine yardım toplayabilmek için ellerindeki kısıtlı imkanları sonuna kadar kullanan ve deprem bölgesine giden yol üzerinde bulunan küçük bir kasabada yaşayan insanların bu örnek davranışlarını konu alır. Kasaba halkı yalnızca kendi ellerinde deprem bölgesine gönderilebilecek olan eşyaları toplayarak değil aynı zamanda deprem bölgesine yardım götüren şoför, yardım gönüllüleri vb. kişileri kasabalarında ağırlayarak da güçlü bir yardımlaşma ve dayanışma örneği gösterirler. Hikaye sırasında, öğrencilerin hayal güçlerini kullanarak kendilerini bu kasabada yardım toplama etkinliklerini yöneten kişinin yerine koymaları istenir. Anlatılan hikayenin ardından, öğrencilerin bu tür bir durumda ne yapacakları ve neden böyle bir davranış sergileyecekleri hakkında düşünmeleri ve düşüncelerini sınıfla paylaşmaları teşvik edilir. Bu aşamada ayrıca, sınıf içerisinde bir beyin fırtınası etkinliği düzenlenir. Öğrencilere, *"Toplumsal dayanışma ve yardımlaşmanın olmadığı bir toplum nasıl olurdu?"* sorusu yöneltilir ve her öğrenci kendi fikrini paylaşır. Bu aşamada öğretmen bu derste deprem, sel, yangın gibi zor zamanlarda toplum olarak ayakta durmamızı sağlayan yardımlaşma ve dayanışmanın toplumsal birlikteliğimiz için ne kadar önemli olduğunu ve yardımlaşma ve dayanışma faaliyetlerine destek vermenin öneminin ele alınacağını vurgular. **Derse Geçiş** Dikkat çekme ve güdüleme aşamalarının ardından, dersin ana konusuna geçiş yapılır. Bu aşamada, öğrencilere yardımlaşmanın, toplumsal birlikteliğin ve dayanışmanın neden önemli olduğu, toplumların birlikte hareket ettiklerinde ne tür avantajlar sağladıkları, problemleri nasıl daha kolay çözebildikleri anlatılır. Öğretmen verdiği bilgileri sadaka taşı uygulaması, askıda ekmek anlayışı,

	imece usulü gibi yardımlaşma ve dayanışmayı yansıtan güzel örneklerle destekler. Bu uygulamalarla ilgili günümüzden ve geçmiş dönemlerden örnek olay ve hikayeler paylaşılarak öğrencilerin yardımlaşma ve dayanışmanın toplumu bir araya getirmedeki rolünü daha iyi kavramaları sağlanır. Öğrencilerden kendi çevrelerinde ya da memleketlerinde toplumsal birlikteliğe katkı sağlayan bunlara benzer gelenek ve göreneklerin bulunup bulunmadığı da sorulabilir. Ayrıca bireysel olarak yardımlaşma ve dayanışma faaliyetlerine hangi şekillerde destek sağlayabileceğimizi de dile getirerek bunlarla ilgili öğrencilere örnekler verir. Devamında öğretmen *"Birlikten kuvvet doğar.", "Yalnız taş, duvar olmaz.", "Bir elin nesi var, iki elin sesi var."* gibi atasözlerini dile getirerek öğrencilerle birlikte bu atasözlerinin ne anlama geldiğini tartışır. Toplumumuzda yardımlaşma ve dayanışma amacıyla kurulan çeşitli kurum ve kuruluşların bulunduğu, bu kurum ve kuruluşlar sayesinde birçok problemin daha kolay çözülebildiği vurgulandıktan sonra Kızılay, AFAD, Yeşilay, LÖSEV, Darülacaze gibi çeşitli kurum ve kuruluşlar hakkında öğrenciler bilgilendirilir. Öğretmen, öğrencilerden kendisinin dile getirmediği kurum ve kuruluşlara farklı örnekler vermelerini ister. Bu aşamadan sonra öğretmen öğrencilerin kurdukları (önceki hafta ödev olarak verilen) hayali sivil toplum kuruluşlarının adı, logosu ve kuruluş amacı hakkında bilgi vermelerini ister. Öğretmen dersin devamında öğrencilerden gruplar halinde derste öğrenilen bilgileri de göz önünde bulundurarak adı, logosu, sloganı ve kuruluş amacı olan yeni bir STK kurmalarını ve bunu sınıftaki arkadaşlarıyla afiş olarak paylaşmalarını sağlar. Kazanımla ilgili bilgilerin yukarıdaki şekilde ele alınmasından sonra öğretmen öğrencilere sosyal yardımlaşma ve yardımlaşma kuruluşlarıyla ilgili bilgi vererek yardım amacıyla kurulun bu kuruluşların önemine ve bireysel yardımlarla üstesinden gelinemeyen birçok problemin sosyal yardımlaşma ve yardımlaşma kuruluşları sayesinde çözülebildiğine değinir. Öğretmen öğrencilere böyle bir yardım kuruluşuna üye olup olmadıklarını ya da böyle bir yardım kuruluşuna destek vererek ya da faaliyetlerine katılarak yardım edip etmediklerini sorar. Bu aşamadan sonra öğrencilerin sosyal yardımlaşma ve yardımlaşma kuruluşları başlığıyla ilgili dijital çizgi roman hazırlık sürecine geçilir. Öğretmen, öncelikle bu başlıkla ilgili birkaç senaryo örneği verir. Devamında öğretmen, ilgili başlıkta bilgisayarlar üzerinden hazırlayacakları dijital çizgi romanın senaryosunu oluşturmak ve bu senaryoyu dijital çizgi roman biçimine getirmek için öğrencilere süre verir. Öğretmen, öğrencilerin senaryo oluşturma ve çizgi roman hazırlama süreçlerinde onlara bireysel olarak rehberlik eder ve varsa onların sorularını yanıtlandırır, öğrencilere gerektiğinde dönütler verir ve varsa değişiklik ya da düzeltme önerilerini belirtir. **Özetleme** Öğretmen kazanımla ilgili ele alınan konuları kısaca özetler. Bu aşamada yardımlaşma ve dayanışma faaliyetlerinin toplumsal birlikteliğe katkısı, bu türden faaliyetlere destek olmanın önemi, geçmişten günümüze devam eden yardımlaşma ve dayanışmayla ilgili gelenek ve göreneklerimiz, yardımlaşma ve dayanışma amacıyla kurulan çeşitli kurum ve kuruluşlar, bu kururum ve kuruluşların toplumumuz açısından önemi ile sosyal yardımlaşma ve yardımlaşma kuruluşlarının önemi başlıklarına kısaca değinir.

III. BÖLÜM	
Ölçme-Değerlendirme	Öğretmen ders öncesinde hazırladığı doğru/yanlış ifadeleri ile çoktan seçmeli soruları etkileşimli tahta aracılığıyla yansıtarak kullanır. Bu aşamada öğrencilerin verdikleri yanıtlardan hareketle varsa bilgi eksikliği ya da kavram yanılgıları geri dönütlerle giderilmeye çalışılır. Sosyal yardımlaşma ve yardımlaşma kuruluşlarıyla ilgili hazırlanan dijital çizgi romanlar hangi türden yardımlaşma faaliyetlerine yer verildiği, bu faaliyetlerin toplumsal birlikteliğimize nasıl katkı sağlayabileceği değerlendirilir. Öğrencilerin hazırladıkları çizgi romanda vermek istedikleri mesajı ve sosyal yardımlaşma ve yardımlaşma kuruluşlarıyla ilgili görüşlerini ifade edebilecekleri bir çalışma yaprağı kullanılır. Çalışma yaprağında aşağıdaki sorular yer alabilir. • Sosyal yardımlaşma ve yardımlaşma kuruluşlarıyla ilgili hazırladığınız çizgi romanın konusunu kısaca yazar mısınız? • Sizce sosyal yardımlaşmanın ve yardım kuruluşlarının toplumumuza ne gibi faydaları vardır? • Sosyal yardımlaşma ve yardımlaşma kuruluşlarının daha etkili olması için ne yapılabilir? • Bireyler olarak sosyal yardımlaşmaya katkıda bulunma sorumluluğumuz var mıdır? Neden?

IV. BÖLÜM

Bir Sonraki Derse Hazırlık	Derste ele alınan kazanımla ilgili öğrencilerin pekiştirme yapabilmeleri için ders kitabındaki ilgili etkinlikler ev ödevi olarak verilir. Ayrıca verilen sürede çizgi romanlarını tamamlayamayan öğrencilere bir sonraki derse kadar kullanılan araç üzerinden çizgi romanlarını tamamlayabilecekleri hatırlatılır. Sonraki hafta ele alınacak konuya hazırlık için öğrencilerden son zamanlarda evde, sokakta ve okulda şahit oldukları üç farklı sorun belirlemeleri ve bu sorunların çözümü için hangi adımların atılması gerektiğini yazmaları istenir. Ayrıca sonraki derste yardımseverliğin nitelikleri başlığında çizgi roman hazırlanacağı için öğrencilerden yardım ederken nasıl davranılması gerektiği nelere dikkat edilmesi gerektiği gibi başlıklarda araştırma yapmaları ve bu konuda hazırlayacakları dijital çizgi roman için bir senaryo düşünmeleri istenir.
Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	Öğretmen çizgi roman hazırlamak için kullanılacak Web 2.0 aracını (Pixton) ders öncesinde öğrencilere tanıtmalıdır. Sınıftaki her bir öğrencinin Pixton sınıfına kaydı öğretmen tarafından yapılmalıdır. Öğrencilerin Pixton üzerinden çizgi roman hazırlayabilmeleri için öncelikle araç kendilerine tanıtılmalı ve uygulamalı bir eğitim planı hazırlanarak öğrencilerle birlikte bu plan yürütülmelidir. Bu sayede öğrencilerin ders sürecinde araca uyum problemi yaşaması önlenebilir. Öğretmen çizgi romanların hazırlanacağı bilgisayarları ders öncesinde kullanıma hazır hale getirmelidir. Bilgisayarların internet bağlantıları kontrol edilerek varsa bağlantı problemleri giderilmelidir. Öğrencilerin hazırladıkları çizgi romanlarda kullandıkları dil kontrol edilmeli, Türkçeyi doğru ve güzel kullanmaları teşvik edilmelidir. Öğretmen plan uygulanmasında öğrencilerin ilgi ve motivasyonlarını artıracak geri dönütlerde bulunmalıdır. Özellikle senaryo oluşturma ve çizgi roman hazırlama aşamalarında öğrencilere destek olarak çizgi romanlarını tamamlamaları teşvik edilmelidir.

Dersin Sorumlusu
……/……/……

SORUNLARIMIN ÇÖZÜMÜNÜ BİLİYORUM DERS PLANI

I. BÖLÜM	
DERSİN ADI	Sosyal Bilgiler
SINIF	6. Sınıf
ÖĞRENME ALANI	Birey ve Toplum
KONU	Sorunlarımın Çözümünü Biliyorum
SÜRE	40'+40'+40' (3 Ders Saati)

II. BÖLÜM	
Kazanım ve açıklamalar	SB.6.1.5. Bir soruna getirilen çözümlerin hak, sorumluluk ve özgürlükler temelinde olması gerektiğini savunur.
Değerler	Yardımseverlik, adalet, özgürlük, duyarlılık ve sorumluluk
Beceriler	Dijital okuryazarlık, empati, iş birliği, sosyal katılım, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, yenilikçi düşünme
Yöntem ve Teknikler	Soru-cevap, sunuş, buluş, beyin fırtınası, doğru-yanlış, grup çalışması, dramatizasyon, çizgi roman hazırlama, senaryo oluşturma
Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler ve Kaynakça	Ders kitabı, etkileşimli tahta, sunu, bilgisayar, çalışma yaprağı, dijital çizgi roman (Pixton)
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri • Dikkati Çekme • Güdüleme • Derse Geçiş • Özetleme	**Dikkat çekme** Dersin başlangıcında öğrencilere etkileşimli tahta aracılığıyla ortaya çıkan sorunların uygun olmayan yollarla çözülmeye çalışılmasını konu alan haber metinleri ve görselleri gösterilir. Örneğin "asansöre binme kavgası karakolda bitti", "trafikte yol vermeme inadından dolayı kaza meydana geldi", "trafik sıkışık olduğu için ters yönden giden sürücülere ceza yazıldı" gibi örnekler bu amaçla kullanılabilir. Öğretmen öğrencilerden bu sorunların niçin yaşanmış olabileceğini dile getirmelerini ister. Daha sonra ise bu sorunların ortaya çıkmaması ya da doğru şekilde çözülebilmesi için nelerin yapılması gerektiği tartışılır. Tartışma sonrasında öğretmen öğrencilerden son zamanlarda evde, sokakta ya da okulda şahit oldukları sorunlara örnek vermelerini ve bu sorunların çözümüne ilişkin düşüncelerini dile getirmelerini ister (önceki haftanın ödevi olarak verilebilir). **Güdüleme** Güdüleme aşamasında öğretmen yukarıda belirtilen sorunları öğrencilerin sınıfta dramatize etmelerini ve sorunları çözüme kavuşturmalarını ister. Bunun için üç farklı sorun farklı öğrenci grupları tarafından canlandırılır. Her bir sorun teker teker çözüme kavuşturulduktan sonra öğretmen sınıftaki öğrencilerle birlikte sorunun çözümü için canlandırma yapan öğrencilerin izlediği yolun doğru olup olmadığını tartışır ve öğrencilerin farklı çözüm yolu önerilerini dile getirmelerini ister. Bu aşamadan sonra öğretmen bu derste az önce ele alınan sorunlar gibi toplumsal yaşamada karşılaştığımız sorunların çözümünde nelere dikkat etmemiz gerektiğini, sorunların çözümü için nerelerden yardım alabileceğimizi, hak, sorumluluk ve özgürlük gibi kavramlar hakkında bilgi sahibi olmanın bazı sorunların daha gerçekleşmeden önlenebilmesine katkı sağlayacağını inceleyeceklerini dile getirir. **Derse Geçiş** Öğretmen öncelikle hak, sorumluluk ve özgürlük gibi kavramlar hakkında öğrencilere bilgi verir. Bu doğrultuda her bir kavram tek tek ele alınarak tanımı yapılır, çeşitleri dile getirilir ve örneklendirilir. Örneğin hak kavramının tanımı yapıldıktan sonra öğrencilerden sahip oldukları haklara örnek vermeleri istenerek bunlar tahtada listelenir. Benzer yol diğer iki kavram için de takip edilir. Bu kavramlar ele alınırken hakların bizlere aynı zamanda sorumluluklar da getirdiği, özgürlük alanımızın sınırlı olduğu, haklarımızı ve özgürlüklerimizi kullanırken başkalarının haklarını ve özgürlüklerini ihlal etmememiz gerektiği gibi noktalara da değinilir. Öğretmen öğrencilerden bu durumlar hakkında örnekler vermelerini ister, kendisi de bazı örnekler sunar (müzik dinlemekte özgür olduğumuz ancak yüksek sesle müzik dinleyerek başkalarını rahatsız edemeyeceğimiz gibi). Devamında öğretmen üç kavrama ilişkin farklı cümleleri karışık olarak etkileşimli tahtaya yansıtır ve öğrencilerden bu cümlelerin hangi kavramla ilgili olduğunu eşleştirmelerini ister. Yukarıda bahsedilen üç kavram hakkında bilgi verildikten sonra karşılaştığımız sorunların çözümünde nasıl hareket etmemiz gerektiği konusunda öğretmen öğrencilere bilgi verir. Bu doğrultuda sorunlarımızı çözerken yasal yollara başvurmamız gerektiği, sorunun çözümünden çok büyümesine neden olacak yanlış davranışlardan kaçınmamız gerektiği vurgulanarak çeşitli örnekler

	üzerinden konu ele alınır. Örneğin tarihi geçmiş bir ürün aldığımızda satıcıya ürünün fişi ile müracaat ederek değişim yapabileceğimizi ancak satıcı bu durumu kabul etmezse satıcının dükkanından tarihi geçmemiş bir ürünü ondan habersizce alıp götürmenin doğru bir çözüm yolu olmadığı bunun yerine Tüketicinin Korunması Kanununa göre davranmamız gerektiği ya da çocuk parkında kırılan bir kaydırağın tamiratı için emniyet müdürlüğüne değil ilgili belediyeye dilekçe ile başvurmamız gerektiği gibi örnekler kullanılabilir. Ayrıca alışveriş yaparken alışveriş fişinin mutlaka alınarak bir sorun olması ihtimaline karşılık saklanması gerektiği ifade edilir. Öğretmen haklarımızı aramada yararlandığımız dilekçe hakkından bahsederek sorunlarımızın çözümünde hangi kurumlara ne şekilde başvurabileceğimiz hakkında öğrencileri bilgilendirir. Bu aşamada CİMER, Tüketici Sorunları Hakem Heyetleri, ALO 175 Tüketici Danışma Hattı RTÜK ALO 178 ve 112 Acil Çağrı Merkezi gibi farklı kurum ve kuruluşlara ulaşarak şikayet, istek ve önerilerimizi dile getirebileceğimize de değinilir. Öğretmen hak, sorumluluk ve özgürlüklerimizin farkında olursak karşılaştığımız sorunları daha kolay ve doğru yollardan çözebileceğimizi vurgular. Kazanımla ilgili bilgilerin yukarıdaki şekilde ele alınmasından sonra öğretmen öğrencilere yardımlaşmanın nitelikleriyle ilgili bilgi verir. Bu doğrultuda yardımın gizli, gönüllü, karşılıksız ve karşıdaki kişiyi kırmadan yapılması gerektiği gibi hususlar vurgulanır. Öğretmen öğrencilere yardım ederken bu hususlara dikkat edip etmediklerini sorar. Bu aşamadan sonra öğrencilerin yardımlaşmanın nitelikleri başlığıyla ilgili dijital çizgi roman hazırlık sürecine geçilir. Öğretmen, öncelikle bu başlıkla ilgili birkaç senaryo örneği verir. Devamında öğretmen, ilgili başlıkta bilgisayarlar üzerinden hazırlayacakları dijital çizgi romanın senaryosunu oluşturmak ve bu senaryoyu dijital çizgi roman biçimine getirmek için öğrencilere süre verir. Öğretmen, öğrencilerin senaryo oluşturma ve çizgi roman hazırlama süreçlerinde onlara bireysel olarak rehberlik eder ve varsa onların sorularını yanıtlandırır, öğrencilere gerektiğinde dönütler verir ve varsa değişiklik ya da düzeltme önerilerini belirtir. **Özetleme** Öğretmen kazanımla ilgili ele alınan konuları kısaca özetler. Bu aşamada hak, sorumluluk ve özgürlük kavramlarına, haklarımızı aramak için başvurabileceğimiz kurum ve kuruluşlara, karşılaştığımız sorunların çözümünde hak, sorumluluk ve özgürlüklerimizi dikkate alarak hareket etmemiz gerektiğine ve yardımlaşmanın niteliklerine kısaca değinir.

III. BÖLÜM	
Ölçme-Değerlendirme	Öğretmen ders öncesinde hazırladığı doğru/yanlış ifadeleri ile çoktan seçmeli soruları etkileşimli tahta aracılığıyla yansıtarak kullanır. Bu aşamada öğrencilerin verdikleri yanıtlardan hareketle varsa bilgi eksikliği ya da kavram yanılgıları geri dönütlerle giderilmeye çalışılır. Öğrencilerin yardımlaşmanın nitelikleriyle ilgili hazırladıkları dijital çizgi romanlarda karakterlerin hangi haklarını, sorumluluklarını ve özgürlüklerini kullandıkları, karşılaştıkları sorunları hangi şekillerde çözdükleri tartışılır. Öğrencilerin hazırladıkları çizgi romanda vermek istedikleri mesajı ve yardımlaşmanın nitelikleriyle ilgili görüşlerini ifade edebilecekleri bir çalışma yaprağı kullanılır. Çalışma yaprağında aşağıdaki sorular yer alabilir. • Yardımlaşmanın nitelikleriyle ilgili hazırladığınız çizgi romanın konusunu kısaca yazar mısınız? • Yardım ederken kaçınmamız gereken davranış ve hareketler nelerdir? • Sizce gerçek bir yardımsever yardım ederken nelere dikkat eder?

IV. BÖLÜM	
Bir Sonraki Derse Hazırlık	Derste ve öğrenme alanının genelinde ele alınan kazanımlarla ilgili öğrencilerin pekiştirme yapabilmeleri için ders kitabındaki ilgili etkinlikler ev ödevi olarak verilir. Ayrıca verilen sürede çizgi romanlarını tamamlayamayan öğrencilere bir sonraki derse kadar kullanılan araç üzerinden çizgi romanlarını tamamlayabilecekleri hatırlatılır. Sonraki hafta ele alınacak konuya hazırlık için Ergenekon ve Göç Destanlarını okumaları istenir.
Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	Öğretmen çizgi roman hazırlamak için kullanılacak Web 2.0 aracını (Pixton) ders öncesinde öğrencilere tanıtmalıdır. Sınıftaki her bir öğrencinin Pixton sınıfına kaydı öğretmen tarafından yapılmalıdır. Öğrencilerin Pixton üzerinden çizgi roman hazırlayabilmeleri için öncelikle araç kendilerine

	tanıtılmalı ve uygulamalı bir eğitim planı hazırlanarak öğrencilerle birlikte bu plan yürütülmelidir. Bu sayede öğrencilerin ders sürecinde araca uyum problemi yaşaması önlenebilir. Öğretmen çizgi romanların hazırlanacağı bilgisayarları ders öncesinde kullanıma hazır hale getirmelidir. Bilgisayarların internet bağlantıları kontrol edilerek varsa bağlantı problemleri giderilmelidir. Öğrencilerin hazırladıkları çizgi romanlarda kullandıkları dil kontrol edilmeli, Türkçeyi doğru ve güzel kullanmaları teşvik edilmelidir. Öğretmen plan uygulanmasında öğrencilerin ilgi ve motivasyonlarını artıracak geri dönütlerde bulunmalıdır. Özellikle senaryo oluşturma ve çizgi roman hazırlama aşamalarında öğrencilere destek olarak çizgi romanlarını tamamlamaları teşvik edilmelidir.

Dersin Sorumlusu
……/……/……

Ek 25. Ders Planları (DG 2)

DERS PLANLARI (DENEY GRUBU 2)

DEĞİŞEN ROLLERİM DERS PLANI

I. BÖLÜM	
DERSİN ADI	Sosyal Bilgiler
SINIF	6. Sınıf
ÖĞRENME ALANI	Birey ve Toplum
KONU	Değişen Rollerim
SÜRE	40'+40'+40' (3 Ders Saati)

II. BÖLÜM	
Kazanım ve açıklamalar	SB.6.1.1. Sosyal rollerin zaman içerisindeki değişimini inceler.
Değerler	Yardımseverlik, dayanışma, duyarlılık ve sorumluluk
Beceriler	Empati, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, zaman ve kronolojiyi algılama, değişim ve sürekliliği algılama
Yöntem ve Teknikler	Soru-cevap, sunuş, buluş, beyin fırtınası, doğru-yanlış, çizgi roman okuma, senaryo tamamlama
Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler ve Kaynakça	Ders kitabı, etkileşimli tahta, sunu, bilgisayar, çalışma yaprağı, eğitici çizgi roman
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri • Dikkati Çekme • Güdüleme • Derse Geçiş • Özetleme	**Dikkat çekme** Öğrencilere, evde, yolda ve okulda kendilerine nasıl hitap edildiği sorularak cevapları alınır. Bu soruya gelen yanıtlardan hareketle evde, yolda ve okulda kendilerine farklı şekillerde hitap edilmesinin farklı rollere sahip olmalarından kaynaklandığı belirtilir. Bu bilgiden sonra *"Peki sahip olduğumuz roller hep aynı mıdır ve farklı ortamlarda rollerimiz değişir mi?"* sorularıyla öğrencilerin dikkati çekilir. Otobüs şoförünün neden yolculardan ödevlerini yapmalarını istemediği ya da futbol takımı antrenörünün neden futbolculardan eve zamanında gelmelerini istemediği gibi sorularla farklı ortamlarda farklı rollerimizin olduğuyla ilgili çıkarımlar yapılır. **Güdüleme** Dikkat çekme bölümünde sorulan sorulara gelen yanıtlardan hareketle sahip olduğumuz roller örneklendirilir. Öğrencilerden sahip oldukları rolleri belirtmeleri istenir. Bu aşamada çocuk, öğrenci gibi cevaplara karşılık olarak *"Acaba bu rollere ömür boyu sahip olacak mıyız? Mesela anneanne ve dedelerimizin şu anda öğrencilik rolü ya da anne ve babamızın öğrencilik rolü devam ediyor mu?"* soruları öğrencilere yöneltilir. Gelen cevaplardan sonra öğretmen öğrencilere bu hafta rolün ne olduğu, sahip olduğumuz rollerin geçici olup olmadığı, aynı anda farklı rollere sahip olup olamayacağımız gibi sorulara yanıt bulacaklarını anlatır. Öğretmen öğrencilere bu bilgiler sayesinde şu anda sahip oldukları rolleri, rollerin kendilerine sağladığı hakların ve kendilerine yükledikleri sorumlulukların neler olduğunu öğreneceklerini ifade eder. **Derse Geçiş** Öğretmen öncelikle öğrencilerin geçen seneki bilgilerini de yoklayarak rol kavramının tanımını yapar. Rolün tanımını yaptıktan sonra öğretmen, baba, abi gibi sahip olduğu bazı rollere örnek verir. Öğrencilerden de şu anda sahip oldukları rolleri söylemelerini ister. Sonrasında öğrencilere *"Kardeşiniz olmadan önce de abi ya da abla rolünüz var mıydı?"* ve *"Ya da anne ve babanızın siz doğmadan önce annelik ve babalık rolleri var mıydı?"* sorularını sorar ve gelen cevaplardan sonra sahip olduğumuz rollerin zaman içinde değişebileceğini vurgular. Bu aşamada, sonradan rol kazanabildiğimiz gibi sahip olduğumuz bazı rollerin sonradan rolümüz olmaktan çıkabileceği de belirtilir. Öğrencilere bu durumu yansıtan bir örnek vermeleri istenir ve öğretmen de gelen cevaplara göre kendi örneklerini verir. Sahip olduğumuz roller ve bu rollerin zaman içinde değişebileceği anlatıldıktan sonra sunuda öğrencilere spor takımı, sınıf, müzik grubu, aile gibi farklı sosyal gruplara ait resimler gösterilir. *"Sizce bu grupların hepsine aynı anda katılmamız mümkün mü?"* sorusu sorularak öğrencilerin görüşleri dinlenir. Sonrasında öğretmen bu gruplara aynı anda katılım sağlanabileceğini ancak her grupta farklı rollerinin olacağını vurgular. Öğrencilerden şu anda sahip oldukları farklı rolleri düşünmeleri ve aynı anda kaç farklı role sahip olduklarını belirtmeleri istenir. Öğretmen gelen cevaplardan sonra farklı gruplar içinde farklı rollere sahip olunabileceğini örneklerle destekleyerek anlatır. Buna ek olarak *"Peki aynı grup içinde aynı anda farklı rollere sahip olabilir miyiz?"* sorusunu öğrencilere yöneltir ve gelen cevaplardan sonra sunuda bir aile resmi göstererek

	ailedeki bir çocuğun aynı anda hem çocuk hem abi ya da abla hem de torun gibi rollere sahip olabileceğini anlatır. Öğretmen öğrencilere sahip oldukları rolleri ömür boyu devam ettirip ettiremeyeceklerini sorar. Gelen cevaplardan sonra öğrencilerin ilgisini canlı tutmak ve yaratıcı düşünme becerilerini desteklemek için *"Peki ömrünüzün sonuna kadar bir rolünüzü devam ettirebilecek ve bir rolünüzden de ömrünüzün sonuna kadar kurtulabilecek olsaydınız bu roller hangileri olurdu?"* sorusuyla derse devam eder. Öğrencilerin düşünceleri dinlendikten sonra öğrencilik gibi bazı rollerin sonradan değişebileceği vurgulanır. Öğretmen, sahip olduğumuz rollerin bizlere bazı hakları kazandırdığını aynı zamanda da bazı sorumlulukları yüklediğini vurgularken hak ve sorumluluk kavramlarını tanımlar. Kavramların tanımı yapıldıktan sonra rollerin kazandırdığı haklar ve sorumluluklara gündelik yaşamdan örnekler verilir. Öğrencilerden de sahip oldukları rollerle ilişkili haklarını ve sorumluluklarını belirtmeleri istenir. Bu aşamada öğretmen rollerin değişmesiyle birlikte sahip olunan hakların ve yerine getirilmesi gereken sorumlulukların da değişeceğini anlatır ve bu durumu örneklendirir. Öğretmen etkileşimli tahtada bazı rolleri yansıtır ve bu rollerle ilişkili sorumluluk ve hakların öğrenciler tarafından sıralanmasını ister. Kazanımla ilgili bilgilerin yukarıdaki şekilde ele alınmasından sonra öğretmen öğrencilere yardımseverliğin ne olduğuyla ve önemiyle ilgili bilgi verir. Devamında ise ilk haftanın başlığı olan arkadaşlara ve yakınlara yardım etmenin önemini vurgular. Öğretmen, öğrencilere son zamanlarda arkadaşlarına ya da yakınlarına yaptıkları yardımlara örnek vermelerini ister. Bu aşamadan sonra arkadaşlarının annesinin ameliyat parasını toplamasına yardımcı olmaya çalışan iki arkadaşın bu süreçte başına gelenleri konu alan *"Kayra ve Zeynep ile Güneşle Gelen Müjde"* başlıklı çizgi roman ve bu çizgi romana yönelik çalışma yaprağı öğrencilere dağıtılır. Öğretmen sınıfta sessizliği sağlayarak herkesin çizgi romanın ilk dört sayfasını okumasını ve sonra beklemesini söyler. Çizgi romanın ilk dört sayfası okunduktan sonra öğretmen öğrencilerden çalışma yaprağının ilk bölümünde yer alan *"Siz Mert'in arkadaşı olsaydınız ona ve annesine yardım etmek için neler yapardınız? Lütfen fikirlerinizi aşağıdaki boşluğa yazınız."* sorusunu yanıtlamalarını ister. Öğrenciler kendi fikirlerini ürettikten sonra çizgi romanın geri kalan kısmını da okurlar. Okuma tamamlandıktan sonra öğretmen çizgi romanın konusunu kısaca özetler ve zor durumdaki arkadaşlarına yardım etmek için ellerinden geleni yaparak sorumlu ve duyarlı biçimde davranan Kayra ve Zeynep'in bu davranışlarının örnek alınması gerektiğini belirtir. **Özetleme** Öğretmen kazanımla ilgili ele alınan konuları kısaca özetler. Bu aşamada rolün ne demek olduğu, sahip olduğumuz rollerin neler olabileceği, aynı anda ve aynı grupta birden fazla role sahip olabileceğimiz, rollerimizin zamanla değişebileceği, rollerimizin sağladığı haklar ve gerektirdiği bazı sorumlulukların olduğu ve arkadaşlara ve yakınlara yardımın önemi gibi başlıklara değinir.

III. BÖLÜM	
Ölçme-Değerlendirme	Öğretmen "Kayra ve Zeynep ile Güneşle Gelen Müjde" başlıklı çizgi romanda yer alan karakterlerin sahip oldukları rollerin neler olduğunu, bu karakterlerin aynı anda farklı rolleri olup olmadığını, karakterlerden Sabri Amca'nın öğrencilik rolünün olup olmadığını ve bu karakterlerin rollerinden dolayı ne gibi hak ve sorumlulukları olabileceğini öğrencilere sorarak derste ele alınan konuların pekiştirilmesini sağlar. Öğretmen ders öncesinde hazırladığı doğru/yanlış ifadeleri ile çoktan seçmeli soruları etkileşimli tahta aracılığıyla yansıtarak kullanır. Bu aşamada öğrencilerin verdikleri yanıtlardan hareketle varsa bilgi eksikliği ya da kavram yanılgıları geri dönütlerle giderilmeye çalışılır. Öğrencilerin okudukları çizgi roman ile arkadaşlara ve yakınlara yardımla ilgili düşüncelerini belirleyebilmek için hazırlanan çalışma yaprağı kullanılır. Çalışma yaprağında aşağıdaki sorular yer alabilir. • Sizce bu çizgi romanın vermek istediği mesaj nedir? • Son zamanlarda arkadaşlarınıza yardım etmek için yaptıklarınıza bir örnek verir misiniz? • Birisine yardım ettiğinizde kendinizi nasıl hissedersiniz?

IV. BÖLÜM	
Bir Sonraki Derse Hazırlık	Derste ele alınan kazanımla ilgili öğrencilerin pekiştirme yapabilmeleri için ders kitabındaki ilgili etkinlikler ev ödevi olarak verilir.

	Sonraki hafta ele alınacak konuya hazırlık için öğrencilerden gelenek ve göreneklerimizin neler olduğunu araştırmaları istenir. Bunun için aile büyükleriyle konuşabilecekleri hatırlatılır. Ayrıca sonraki derste manevi yardım başlığının da ele alınacağı hatırlatılarak öğrencilerin manevi yardımın ne olduğunu araştırmaları istenir.
Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	Öğretmen öğrencilere çizgi romanın ne olduğu ve nasıl okunması gerektiğiyle ilgili ders öncesinde bilgi vermelidir. "Kayra ve Zeynep ile Güneşle Gelen Müjde" başlıklı çizgi romanın dördüncü sayfası okunduktan sonra okumaya ara verilerek öğrencilerden çizgi romanın devamını kendilerinin tamamlamaları istenebilir. Öğretmen plan uygulanmasında öğrencilerin ilgi ve motivasyonlarını artıracak geri dönütlerde bulunmalıdır.

Dersin Sorumlusu
……/……/……

KÜLTÜRÜMÜZLE YAŞIYOR VE GELİŞİYORUZ DERS PLANI

I. BÖLÜM	
DERSİN ADI	Sosyal Bilgiler
SINIF	6. Sınıf
ÖĞRENME ALANI	Birey ve Toplum
KONU	Kültürümüzle Yaşıyor ve Gelişiyoruz
SÜRE	40'+40'+40' (3 Ders Saati)

II. BÖLÜM	
Kazanım ve açıklamalar	SB.6.1.2. Sosyal, kültürel ve tarihî bağların toplumsal birlikteliğin oluşmasındaki yerini ve rolünü analiz eder. *Din, dil, tarih gibi kültürü oluşturan unsurlar ele alınır.*
Değerler	Yardımseverlik, dayanışma, duyarlılık ve vatanseverlik
Beceriler	Empati, iş birliği, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, yaratıcı düşünme
Yöntem ve Teknikler	Soru-cevap, sunuş, buluş, tartışma, beyin fırtınası, doğru-yanlış, çizgi roman okuma
Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler ve Kaynakça	Ders kitabı, etkileşimli tahta, sunu, bilgisayar, video, çalışma yaprağı, eğitici çizgi roman
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri • Dikkati Çekme • Güdüleme • Derse Geçiş • Özetleme	**Dikkat çekme** Öğretmen öğrencilere önceki dersin sonunda araştırmalarını istediği gelenek ve göreneklerle ilgili neler öğrendiklerini sorarak derse başlar. Gelen cevaplardan sonra Türk halkının yardımseverliğini anlatan sosyal deney videosunu etkileşimli tahta aracılığıyla yansıtır. Video sonunda öğretmen öğrencilere zor durumda olduklarında bu şekilde yardım alıp almadıklarını ve kendilerinin zor durumda olan birisine yardım edip etmediklerini sorar. Öğretmen yardımlaşmanın bizi bir arada tutan değerlerimizden olduğunu vurgular. **Güdüleme** Öğretmen, öğrencilere yardımlaşma dışında Türk milletine özgü başka hangi özelliklerin olduğunu sorar. Öğrencilerden gelen yanıtlar dinlendikten sonra öğretmen bu özelliklerin bizi diğer toplumlardan ayıran kültürel unsurlar olduğunu ifade ettikten sonra kültür kavramının tanımını yapar. Öğretmen bu aşamada *"Türk Toplum Değerleri - Bizi Biz Yapan Geleneklerimiz - Ortak Miras"* başlıklı videoyu izletir. Öğrencilere videoda hangi özelliklerimizden bahsedildiğini sorarak bunların dışında kendi çevrelerinde şahit oldukları gelenek ve göreneklere örnekler vermelerini ister. Devamında bu derste dil, din, tarih ve gelenek görenekler gibi bizi bir arada tutan kültürel unsurları inceleyeceklerini ifade eder. Öğretmen toplumsal birlikteliğimizin devamı için kültürümüzü öğrenmenin, onu yaşamanın ve yaşatmanın önemli olduğunu vurgular. **Derse Geçiş** Öğretmen kültürümüzü öğrenmenin ve yaşatmanın toplumdaki diğer bireylerle ilişkilerimizi güçlendirdiğini düğünü olan bir tanıdığımızın düğününe gitmek, bir akrabamızı iftara davet etmek ve yakını vefat eden arkadaşımıza taziye ziyareti yapmak gibi örnekler vererek açıklar. Bu aşamada öğretmen kültürel değerlerin zaman içinde değişebileceği, kültürel unsurların bizi diğer milletlerden ayırdığı ve kültürel unsurların yaşatılarak gelecek kuşaklara aktarılması gerektiği gibi özelliklere değinilir. Öğretmen bu aşamada kültürünü koruyamayan ve diğer milletlere ait kültürlerin etkisinde kalan milletlerin birik ve beraberliklerini uzun süre koruyamayacaklarını anlatır. Bu açıklamalardan sonra öğretmen tahtaya "Kültürümüzü Oluşturan Unsurlar" yazarak daire içine alır ve öğrencilere bu unsurların neler olabileceğini sorar. Cevap veren öğrenci tahtaya gelerek verdiği cevabı dairenin etrafına yazar. Dil, din, tarih, mimari, gelenekler, düğünler, yemekler, bayramlar gibi unsurların tamamının tahtaya yazılması sağlanır. Bu aşamada yazılan her unsur için örnekler verilir. Öğretmen etkileşimli tahta aracılığıyla bazı kültürel unsurlara ait görselleri (sarma, güreş, Sultan Ahmet Camii, horon vb.) tahtaya yansıtır ve öğrencilerden bunun ne olduğu ve hangi kültürel unsura ait olduğunu söylemelerini ister. Kültürel unsurların tahtaya yazılmasından sonra öğretmen dil, din, tarih ile gelenek ve göreneklerimiz hakkında öğrencileri bilgilendirir. Bu amaçla öğretmen yabancı dillerdeki tabelalara gösteren bir fotoğrafı tahtaya yansıtarak öğrencilere *"Bu tabelalarda yazılanları anlayabiliyor musunuz?"* diye sorar. Daha sonra Türkçesi varken yabancı kelimeleri kullanarak konuşmanın

	dilimize zarar verdiğini vurgular. Dilin kültürümüzü aktarmadaki önemine edebi metinlerden (destanlar, yazıtlar, şiirler, romanlar vb.) örneklerle değinir ve dilimizi korumanın kültürümüzü yaşatmak için gerekli olduğunu ifade eder. Bu aşamada Türk Dil Kurumunun kuruluşuna ve amacına da kısaca değinilir. Dil gibi dinin de kültürümüzün ayrılmaz bir parçası olduğuna değinilir. Dinin insanların duygu, düşünce ve davranışları üzerinde etki sahibi olduğu, Türk toplumunun kültüründe de İslamiyet'in kabulünden sonra çeşitli değişikliklerin olduğu belirtilir. Öğretmen dinin yardımlaşma, dayanışma ve paylaşama gibi davranışları öğütlemesinden dolayı toplumsal birlikteliğimizin güçlenmesini sağladığını ifade eder. Tarihimizin birlik ve beraberliğimizi sağlamada önemli olduğuna değinilir. Bu anlamda ortak geçmişe sahip olmanın geleceğe daha emin adımlarla ilerlememize katkı sağladığı vurgulanarak tarihimizi öğrenmenin ortak bilince sahip olmamız ve gelecek için tecrübe kazanmamız için önemli olduğuna vurgu yapılır. Bu aşamada Türk Tarih Kurumunun kuruluşuna ve amacına da kısaca değinilir. Dil, din ve tarih unsurlarının yanında gelenek ve görenekler, millî ve dinî bayramlar, mimari unsurlar, yiyecek ve içecekler, halk oyunları, kıyafetler, düğünler ve el sanatları unsurlarının da kültürel unsurlardan olduğu vurgulanır. Bu unsurların her biri için öğrencilerden örnek vermeleri istenir bu aşamada öğrencilere *"En sevdiğiniz yemek hangisi? Güzel oynadığınız bir halk oyunumuz var mı? ve Hobi olarak uğraştığınız ya da yetenekli olduğunuz bir el sanatı var mı? Gördüğünüz en güzel mimari yapı hangisiydi?"* soruları ile onların da bu unsurları daha iyi fark etmeleri sağlanır. Kazanımla ilgili bilgilerin yukarıdaki şekilde ele alınmasından sonra öğretmen öğrencilere önceki haftanın son dersinde araştırmalarını istediği manevi yardım başlığında neler öğrendiklerini sorar. Öğrencilerin yanıtlarından sonra öğretmen insanlara yalnızca para ya da eşya vererek değil onların dertlerini ve sıkıntılarını paylaşarak ve zor zamanlarında yanlarında olarak da onlara manevi yardımda bulunabileceğimizi dile getirir. Hasta ziyareti ya da yakını vefat edene yapılan taziye ziyareti gibi gelenek ve göreneklerimizin de manevi yardıma örnek olduğunu anlatarak manevi yardımın önemini vurgular. Öğretmen, öğrencilere son zamanlarda manevi yardımla ilgili şahit oldukları bir olayın olup olmadığını sorar. Bu aşamadan sonra Hatay depreminden dolayı bulundukları yerden taşınmak zorunda kalan ve yeni yerleştikleri yerde içine kapanan Yılmaz ve ona yardım etmeye çalışan arkadaşlarının hikayesini konu alan *"Kayra ve Zeynep ile Dert Ortağı"* başlıklı çizgi roman öğrencilere dağıtılır. Öğretmen sınıfta sessizliği sağlayarak herkesin çizgi romanı okumasını ister. Okuma tamamlandıktan sonra öğretmen öğrencilere çizgi romandan ne anladıklarını ve kendilerini etkileyen bir yönünün olup olmadığını sorar. Sonrasında öğretmen bazen insanların kendilerini dinleyecek, içini dökecek bir dosta ihtiyaç duyduğunu vurgulayarak çizgi romanın konusunu kısaca özetler. **Özetleme** Öğretmen kazanımla ilgili ele alınan konuları kısaca özetler. Bu aşamada kültürün ne olduğu, kültürümüzü korumanın önemi, kültürün birlik ve beraberliğimizi sağlamadaki rolü, kültürümüzü oluşturan unsurların neler olduğu ve manevi yardımın önemi gibi başlıklara değinir.

III. BÖLÜM	
Ölçme-Değerlendirme	Öğretmen, öğrencilerden çizgi romanın içinde yer alan kültürel unsurların neler olduğunu listelemelerini ister ve görüşlerini alır. Bu aşamada öğrencilerin listelemediği unsurları öğretmen dile getirir. Öğretmen etkileşimli tahtaya Türk kültürüne ve farklı kültürlere ait çeşitli kültürel unsurları (yemek, kıyafet, mimari eser, halk oyunu vb.) sırasıyla yansıtarak bu unsurların Türk kültürüne ait olup olmadıklarını sırayla belirtmelerini ister. Öğretmen ders öncesinde hazırladığı doğru/yanlış ifadeleri ile çoktan seçmeli soruları etkileşimli tahta aracılığıyla yansıtarak kullanır. Bu aşamada öğrencilerin verdikleri yanıtlardan hareketle varsa bilgi eksikliği ya da kavram yanılgıları geri dönütlerle giderilmeye çalışılır. Öğrencilerin okudukları çizgi roman ve manevi yardımla ilgili düşüncelerini belirleyebilmek için hazırlanan çalışma yaprağı kullanılır. Çalışma yaprağında aşağıdaki sorular yer alabilir. • Okuduğunuz çizgi romandaki Erol'un Yılmaz'a karşı davranışına şahit olsaydınız nasıl davranırdınız? • Yılmaz sizin sınıfınızda olsaydı ona nasıl davranırdınız? • Dertli ve üzgün birisine para vermek onun derdini giderir mi? Gidermezse bu durumdaki birisine siz olsanız nasıl yardım ederdiniz? • Sizce bu çizgi romanın vermek istediği mesaj nedir?

IV. BÖLÜM	
Bir Sonraki Derse Hazırlık	Derste ele alınan kazanımla ilgili öğrencilerin pekiştirme yapabilmeleri için ders kitabındaki ilgili etkinlikler ev ödevi olarak verilir. Sonraki hafta ele alınacak konuya hazırlık için öğrencilerden ön yargının ne demek olduğu ve ön yargı örneklerini araştırmaları istenir.
Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	Öğretmen öğrencilere çizgi romanın ne olduğu ve nasıl okunması gerektiğiyle ilgili ders öncesinde bilgi vermelidir. "Kayra ve Zeynep ile Dert Ortağı" başlıklı çizgi roman, depremzede bir çocuğun karşılaştığı zorlukları de ele aldığı için bu çizgi romanın kullanılacağı sınıfta depremzede öğrencilerin bulunup bulunmadığına dikkat edilmelidir. Sınıfta depremzede bir öğrencinin olması durumunda öğretmen gerekli hassasiyeti göstererek süreci yürütmelidir. Öğretmen plan uygulanmasında öğrencilerin ilgi ve motivasyonlarını artıracak geri dönütlerde bulunmalıdır.

Dersin Sorumlusu
……/……/……

ÖN YARGILARI KIRIYORUM DERS PLANI

I. BÖLÜM	
DERSİN ADI	Sosyal Bilgiler
SINIF	6. Sınıf
ÖĞRENME ALANI	Birey ve Toplum
KONU	Ön Yargıları Kırıyorum
SÜRE	40'+40'+40' (3 Ders Saati)

II. BÖLÜM	
Kazanım ve açıklamalar	SB.6.1.3. Toplumda uyum içerisinde yaşayabilmek için farklılıklara yönelik ön yargıları sorgular. *Farklı kişi ve gruplara karşı zaman zaman rastlanan kalıp yargı ve ön yargı örnekleri incelenir. Toplumsal birlikteliğin özel gereksinimli bireylerin yanı sıra farklı sosyoekonomik gruplara mensup olanlar ile farklı etnik, dinî ve mezhepsel aidiyetlere saygı duymayı gerektirdiği üzerinde durulur.*
Değerler	Yardımseverlik, dayanışma, duyarlılık ve saygı
Beceriler	Empati, kalıp yargı ve önyargıyı fark etme, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma
Yöntem ve Teknikler	Soru-cevap, sunuş, buluş, tartışma, beyin fırtınası, doğru-yanlış, çizgi roman okuma
Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler ve Kaynakça	Ders kitabı, etkileşimli tahta, sunu, bilgisayar, video, çalışma yaprağı, eğitici çizgi roman
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri • Dikkati Çekme • Güdüleme • Derse Geçiş • Özetleme	**Dikkat çekme** Öğretmen öğrencilere önceki dersin sonunda araştırmalarını istediği ön yargının ne olduğu ve ön yargı örnekleriyle ilgili neler öğrendiklerini sorarak derse başlar. Gelen cevaplardan sonra öğretmen akıllı tahtaya kirli bir pencereden dışarıdaki manzarayı gösteren görseli yansıtarak öğrencilere kirli pencereden dışarının nasıl göründüğünü sorarak onların dikkatini çeker. Öğretmen öğrencilerin cevaplarından sonra aynı pencerenin temiz halinden dışarıdaki manzaranın görüntüsünü yansıtarak manzaranın temiz pencereden nasıl göründüğünü sorar ve öğrencilerin cevaplarını alır. Öğretmen bu aşamada "Ön yargı; hayata kirli bir camdan bakıp, her şeyi kirli bilmektir." sözüyle ön yargı kavramına değinir. Öğretmen bu kavramı örneklendirebilmek ve öğrencilerin dikkatini çekebilmek adına düşürdüğü cüzdanını kendisine getiren temizlikçiyi dilenci sanan bir adamın videosunu öğrencilere izletir. **Güdüleme** Öğretmen, öğrencilere izledikleri videodaki durumların benzerlerine şahit olup olmadıklarını sorduktan sonra bu haftaki derste ön yargı kavramını, farklı özelliklere yönelik ön yargı çeşitlerini ve toplum içinde huzurlu ve uyumlu yaşayabilmemiz için ön yargıların farkında olmamız gerektiğini öğreneceğiz diyerek derse giriş yapar. Bu aşamada öğrencilere öncelikle ön yargıyla ilgili iki farklı fotoğraf gösterir. Fotoğrafın ilkinde temiz giyimli bir kız ve dağınık giyimli bir adam elleriyle arkalarında bir şey tuttukları halde görünür. İkinci fotoğrafta ise kızın arkasında bir balta adamın ise bir çiçek demeti tuttuğu görünür. Öğretmen bu iki fotoğrafı öğrencilerin yorumlamasını istedikten sonra gördüklerimizin arkasında belki de gördüğümüzün aksine bir durumun olabileceğini unutmamamız gerektiğini vurgular. Sonrasında bu ifadeleri özetleyen ön yargı konulu bir video ile derse devam eder. Videoda hastane koridorunda dış görünümünden dolayı kendisinden uzaklaştıkları gencin aslında kızlarına organ bağışında bulunan kişi olduğu anlatılmaktadır. Öğretmen videodaki ailenin durumuna düşmemek için ön yargının ne olduğu, ön yargının çeşitleri ve ön yargı örnekleri gibi başlıklarda bilgi sahibi olmamız gerektiğine değinerek derse geçiş yapar. **Derse Geçiş** Bu aşamada öğretmen öncelikle ön yargı kavramının tanımını yapar. Devamında öğrencilere ön yargı çeşitlerinin neler olabileceğini sorar ve cevap veren öğrencilerin cevaplarını tahtaya yazmalarını ister. Öğrencilerin verdikleri cevaplar tamamlandığında öğretmen varsa eksik kalan çeşitleri de tahtaya yazarak tamamlar. Bu aşamada öğretmen öğrencilerden yazılan ön yargı çeşitleriyle ilgili örnekler vermelerini ister ve kendisi de bu örneklere eklemeler yapar. Ön yargının farklı çeşitleriyle ilgili karikatür, fotoğraf ve videolar kullanılarak ön yargı çeşitlerinin neler olabileceğini öğrencilerin daha iyi kavraması sağlanır. Öğretmen bu amaçla farklı örnekleri sırayla dile getirerek örneklerin hangi ön yargı çeşidiyle ilgili olduğunu öğrencilere sorar.

	Ön yargı ve ön yargı çeşitleri ele alındıktan sonra ön yargının bireylere ve topluma zararlarının neler olduğuna değinilir. Bu aşamada öğretmen gündelik yaşamdan örneklerle ön yargının insanlar arasındaki iletişime, toplumsal barışa ve birlikte yaşama kültürüne verdiği zarara değinerek ön yargıya maruz kalan bireylerin karşılaştığı zorluklara ve toplumdan dışlandıklarına vurgu yapar. Öğretmen bu durumu örneklendirmek için her sabah derse geç gelen bir öğrenciyi cezalandıran öğretmenin, öğrencisinin fiziksel engelli annesine yardımcı olduğu için geç kaldığını öğrenmesini ve öğrencisine verdiği cezalardan pişman olmasını konu alan video ile derse devam eder. Öğretmen ön yargı kavramından sonra kalıp yargı kavramının da tanımını yaprak bu kavram hakkında öğrencilere bilgi verir. Öğretmen, öğrencilerin kavramı daha iyi anlayabilmeleri için bazı kalıp yargı örnekleri de vererek öğrencilerden kalıp yargı örneği vermelerini ister. Öğretmen ön yargının zararları gibi kalıp yargıların da insanlar arası ilişkilere zarar vermesi, bazı grupların dışlanmalarına neden olması, insanların kendi ellerinde olmayan bazı nedenlerden ya da belirli özelliklerinden dolayı aşağılanması gibi zararları olduğuna değinerek bu doğrultuda farklı örnekler dile getirir. Bu aşamada özel gereksinimli bireyler başta olmak üzere dini inanç, etnik köken, cinsiyet gibi farklı özelliklerinden dolayı ayrımcılığa maruz kalan insanların yaşadıkları zorluklar hakkında bilgi verilir. Ön yargı ve kalıp yargı kavramları ele alındıktan sonra olumsuz anlamdaki ön yargı ve kalıp yargılardan kurtulmak için nasıl davranılması gerektiğine ilişkin öğrenciler bilgilendirilir. Öğretmen bu aşamada insanların birbirinden farklı olduğu, farklılıklara karşı saygılı davranmamız gerektiği, bir olay hakkında peşin hükme varmadan önce o olay hakkında yeterli bilgi sahibi olmamız gerektiği ve empati kurarak davranmamız gerektiği gibi hususlara vurgu yapar. Farklılıklara saygılı davranmanın toplumsal huzur açısından önemine değinilerek bireylerin toplumda kendisini herhangi bir özelliğinden dolayı dışlanmış hissetmemesine katkı sağladığı anlatılır. Kazanımla ilgili bilgilerin yukarıdaki şekilde ele alınmasından sonra öğretmen öğrencilere önceki haftanın son dersinde araştırmalarını istediği özel gereksinimlilere yardımla ilgili neler öğrendiklerini sorar. Öğrencilerin yanıtlarından sonra öğretmen, toplumumuzda fiziki ya da zihinsel engeli bulunan özel gereksinimli bireylere karşı hoşgörülü ve anlayışlı davranmamız, onların önüne çıkan engelleri aşmalarında onlara yardımcı olmamız gerektiğini dile getirir. Öğretmen son zamanlarda özel gereksinimli bireylere yardım edip etmediklerini ya da bu noktada herhangi bir olaya şahit olup olmadıklarını sorar ve cevapları dinler. Bu aşamadan sonra Kayra ve Zeynep isimli yardımsever iki arkadaşın Asperger Sendromu olan Mine ile tanışmalarını, bazı çocukların Mine'nin özel gereksinimli olmasından dolayı onunla dalga geçmelerini, Kayra ve Zeynep'in bu duruma tepkilerini ve mahallede düzenlenen resim yarışmasına Mine'nin de katılması için bu iki arkadaşın çabalamalarını konu alan *"Kayra ve Zeynep ile Penceredeki Mucize"* başlıklı çizgi roman öğrencilere dağıtılır. Öğretmen sınıfta sessizliği sağlayarak herkesin çizgi romanı okumasını ister. Okuma tamamlandıktan sonra öğretmen öğrencilere çizgi romandan ne anladıklarını ve kendilerini etkileyen bir yönünün olup olmadığını sorar. Sonrasında öğretmen toplumsal hayatta özel gereksinimli bireylerle karşılaşabileceğimizi, onlara karşı anlayışlı ve hoşgörülü davranmamız gerektiğini, elimizden geldiği kadar onlara yardım ederek onların kendilerini toplumumuzun bir parçası gibi hissetmeleri için çabalamamız gerektiğini vurgulayarak çizgi romanın konusunu kısaca özetler. **Özetleme** Öğretmen kazanımla ilgili ele alınan konuları kısaca özetler. Bu aşamada ön yargının ne olduğu, ön yargı örnekleri, kalıp yargının ne olduğu kalıp yargı örnekleri, ön yargı ve kalıp yargının zararları, ön yargı ve kalıp yargılardan kurtulmak için nasıl davranmamız gerektiği, özel gereksinimliler başta olmak üzere farklı özelliklerinden dolayı insanlara ön yargılı yaklaşmamamız gerektiği ve özel gereksinimlilere yardımın önemi gibi başlıklara değinir.

III. BÖLÜM	
Ölçme-Değerlendirme	Öğretmen ders öncesinde hazırladığı doğru/yanlış ifadeleri ile çoktan seçmeli soruları etkileşimli tahta aracılığıyla yansıtarak kullanır. Bu aşamada öğrencilerin verdikleri yanıtlardan hareketle varsa bilgi eksikliği ya da kavram yanılgıları geri dönütlerle giderilmeye çalışılır. Öğretmen, öğrencilerden çizgi romanın içinde yer alan ön yargı ya da kalıp yargı ifadelerinin neler olduğunu belirtmelerini ister. Öğrencilerin okudukları çizgi roman ve özel gereksinimlilere yardımla ilgili düşüncelerini belirleyebilmek için hazırlanan çalışma yaprağı kullanılır. Çalışma yaprağında aşağıdaki sorular yer alabilir.

	• Okuduğunuz çizgi romandaki Erol'un Mine'ye karşı davranışına şahit olsaydınız nasıl davranırdınız? • Çevrenizdeki bedensel ya da zihinsel engelli kişilere karşı nasıl davranıyorsunuz? • Sizce Zeynep ve Kayra gibi arkadaşları olmasa Mine hayatında ne gibi zorluklarla karşılaşabilir? • Sizce bu çizgi romanın vermek istediği mesaj nedir?

IV. BÖLÜM	
Bir Sonraki Derse Hazırlık	Derste ele alınan kazanımla ilgili öğrencilerin pekiştirme yapabilmeleri için ders kitabındaki ilgili etkinlikler ev ödevi olarak verilir. Sonraki hafta ele alınacak konuya hazırlık için öğrencilerden adı, logosu ve kuruluş amacı olan hayali bir sivil toplum kuruluşu kurmaları istenir.
Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	Öğretmen öğrencilere çizgi romanın ne olduğu ve nasıl okunması gerektiğiyle ilgili ders öncesinde bilgi vermelidir. "Kayra ve Zeynep ile Penceredeki Mucize" başlıklı çizgi roman, özel gereksinimli bir çocuğun karşılaştığı zorlukları de ele aldığı için bu çizgi romanın kullanılacağı sınıfta özel gereksinimli öğrencilerin bulunup bulunmadığına dikkat edilmelidir. Sınıfta özel gereksinimli bir öğrencinin olması durumunda öğretmen gerekli hassasiyeti göstererek süreci yürütmelidir. Öğretmen plan uygulanmasında öğrencilerin ilgi ve motivasyonlarını artıracak geri dönütlerde bulunmalıdır.

Dersin Sorumlusu
……/……/……

BİRLİKTE DAHA GÜÇLÜYÜZ DERS PLANI

I. BÖLÜM	
DERSİN ADI	Sosyal Bilgiler
SINIF	6. Sınıf
ÖĞRENME ALANI	Birey ve Toplum
KONU	Birlikte Daha Güçlüyüz
SÜRE	40'+40'+40' (3 Ders Saati)

II. BÖLÜM	
Kazanım ve açıklamalar	SB.6.1.4. Toplumsal birlikteliğin oluşmasında sosyal yardımlaşma ve dayanışmayı destekleyici faaliyetlere katılır.
Değerler	Yardımseverlik, dayanışma, duyarlılık, çalışkanlık ve sorumluluk
Beceriler	Empati, iş birliği, sosyal katılım, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, eleştirel düşünme
Yöntem ve Teknikler	Soru-cevap, sunuş, buluş, beyin fırtınası, doğru-yanlış, gösterip anlatma, grup çalışması, afiş hazırlama, çizgi roman okuma, senaryo tamamlama
Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler ve Kaynakça	Ders kitabı, etkileşimli tahta, sunu, bilgisayar, video, boya kalemi, çalışma yaprağı, eğitici çizgi roman
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri • Dikkati Çekme • Güdüleme • Derse Geçiş • Özetleme	**Dikkat çekme** Dersin başlangıcında, öğrencilerin dikkatini çekmek amacıyla kendisinin maddi durumu çok iyi olmamasına rağmen çevresindeki yardıma muhtaç insanlara yardım eden gencin yaptığı yardımları ve bu yardımlardan duyduğu mutluluğu konu alan *"Dünyayı değiştirmek sizin elinizde"* başlıklı video öğrencilere izletilir. Öğrencilere video hakkında neler hissettikleri, gencin niçin başkalarına yardım ettiği, niçin mutlu olduğu, aynı durumda kendilerinin ne yapacakları gibi çeşitli sorular sorularak konuyla bağ kurmaları sağlanır. Daha sonra 6 Şubat depremleri sırasında şahit olduğumuz yardımlaşma ve dayanışma örnekleriyle ilgili (örneğin tırıyla iş makinesini deprem bölgesine yetiştirmek için 13 saatlik yolu dokuz saatte geçen şoför haberi) çeşitli fotoğraflar ve haber metinleri etkileşimli tahta aracılığıyla öğrencilere gösterilir. Bu görsellerde, farklı yaş gruplarından insanların birlikte çalıştığı, yardım kampanyaları düzenlediği, bağışlar topladığı ve dayanışma içinde hareket ettiği sahneler yer alır. Videonun ardından, öğrencilere bunun tür yardım çabalarının toplumsal birlikteliğimize nasıl katkı sağladığı hakkında kısa bir tartışma yapılarak devamında *"Siz de bu türden bir yardım faaliyetine katılmak ya da ihtiyaç sahipleri için yardım toplama etkinliği düzenlemek ister miydiniz?"* sorusu yöneltilir ve onların cevapları dinlenir. **Güdüleme** Öğrencilerin motivasyonunu artırmak ve onları toplumsal birlikteliğin önemine dair düşünmeye teşvik etmek amacıyla, güdüleme aşamasında bir hikaye anlatımı yapılır. Anlatılan hikaye, deprem bölgesine yardım toplayabilmek için ellerindeki kısıtlı imkanları sonuna kadar kullanan ve deprem bölgesine giden yol üzerinde bulunan küçük bir kasabada yaşayan insanların bu örnek davranışlarını konu alır. Kasaba halkı yalnızca kendi ellerinde deprem bölgesine gönderilebilecek olan eşyaları toplayarak değil aynı zamanda deprem bölgesine yardım götüren şoför, yardım gönüllüleri vb. kişileri kasabalarında ağırlayarak da güçlü bir yardımlaşma ve dayanışma örneği gösterirler. Hikaye sırasında, öğrencilerin hayal güçlerini kullanarak kendilerini bu kasabada yardım toplama etkinliklerini yöneten kişinin yerine koymaları istenir. Anlatılan hikayenin ardından, öğrencilerin bu tür bir durumda ne yapacakları ve neden böyle bir davranış sergileyecekleri hakkında düşünmeleri ve düşüncelerini sınıfla paylaşmaları teşvik edilir. Bu aşamada ayrıca, sınıf içerisinde bir beyin fırtınası etkinliği düzenlenir. Öğrencilere, *"Toplumsal dayanışma ve yardımlaşmanın olmadığı bir toplum nasıl olurdu?"* sorusu yöneltilir ve her öğrenci kendi fikrini paylaşır. Bu aşamada öğretmen bu derste deprem, sel, yangın gibi zor zamanlarda toplum olarak ayakta durmamızı sağlayan yardımlaşma ve dayanışmanın toplumsal birlikteliğimiz için ne kadar önemli olduğunu ve yardımlaşma ve dayanışma faaliyetlerine destek vermenin öneminin ele alınacağını vurgular. **Derse Geçiş** Dikkat çekme ve güdüleme aşamalarının ardından, dersin ana konusuna geçiş yapılır. Bu aşamada, öğrencilere yardımlaşmanın, toplumsal birlikteliğin ve dayanışmanın neden önemli olduğu, toplumların birlikte hareket ettiklerinde ne tür avantajlar sağladıkları, problemleri nasıl daha kolay çözebildikleri anlatılır. Öğretmen verdiği bilgileri sadaka taşı uygulaması, askıda ekmek anlayışı, imece usulü gibi yardımlaşma ve dayanışmayı yansıtan güzel örneklerle destekler. Bu uygulamalarla

	ilgili günümüzden ve geçmiş dönemlerden örnek olay ve hikayeler paylaşılarak öğrencilerin yardımlaşma ve dayanışmanın toplumu bir araya getirmedeki rolünü daha iyi kavramaları sağlanır. Öğrencilerden kendi çevrelerinde ya da memleketlerinde toplumsal birlikteliğe katkı sağlayan bunlara benzer gelenek ve göreneklerin bulunup bulunmadığı da sorulabilir. Ayrıca bireysel olarak yardımlaşma ve dayanışma faaliyetlerine hangi şekillerde destek sağlayabileceğimizi de dile getirerek bunlarla ilgili öğrencilere örnekler verir. Devamında öğretmen *"Birlikten kuvvet doğar.", "Yalnız taş, duvar olmaz.", "Bir elin nesi var, iki elin sesi var."* gibi atasözlerini dile getirerek öğrencilerle birlikte bu atasözlerinin ne anlama geldiğini tartışır. Toplumumuzda yardımlaşma ve dayanışma amacıyla kurulan çeşitli kurum ve kuruluşların bulunduğu, bu kurum ve kuruluşlar sayesinde birçok problemin daha kolay çözülebildiği vurgulandıktan sonra Kızılay, AFAD, Yeşilay, LÖSEV, Darülacaze gibi çeşitli kurum ve kuruluşlar hakkında öğrenciler bilgilendirilir. Öğretmen, öğrencilerden kendisinin dile getirmediği kurum ve kuruluşlara farklı örnekler vermelerini ister. Bu aşamadan sonra öğretmen öğrencilerin kurdukları (önceki hafta ödev olarak verilen) hayali sivil toplum kuruluşlarının adı, logosu ve kuruluş amacı hakkında bilgi vermelerini ister. Öğretmen dersin devamında öğrencilerden gruplar halinde derste öğrenilen bilgileri de göz önünde bulundurarak adı, logosu, sloganı ve kuruluş amacı olan yeni bir STK kurmalarını ve bunu sınıftaki arkadaşlarıyla afiş olarak paylaşmalarını sağlar. Kazanımla ilgili bilgilerin yukarıdaki şekilde ele alınmasından sonra öğretmen öğrencilere sosyal yardımlaşma ve yardımlaşma kuruluşlarıyla ilgili bilgi vererek yardım amacıyla kurulun bu kuruluşların önemine ve bireysel yardımlarla üstesinden gelinemeyen birçok problemin sosyal yardımlaşma ve yardımlaşma kuruluşları sayesinde çözülebildiğine değinir. Öğretmen öğrencilere böyle bir yardım kuruluşuna üye olup olmadıklarını ya da böyle bir yardım kuruluşuna destek vererek ya da faaliyetlerine katılarak yardım edip etmediklerini sorar. Bu aşamadan Kayra ve Zeynep isimli yardımsever iki arkadaşın öğretmenleri ve sınıf arkadaşları ile çıktıkları gezi yolculuğu sırasında otobüslerinin arızalanması ve gezi kafilesinin yakınlardaki bir köyde misafir olmalarını konu alan *"Kayra ve Zeynep ile Köyde Bir Gece"* başlıklı çizgi roman öğrencilere dağıtılır. Öğretmen sınıfta sessizliği sağlayarak herkesin çizgi romanın ilk sekiz sayfasını okumasını ve sonra beklemesini söyler. Çizgi romanın ilk sekiz sayfası okunduktan sonra öğretmen öğrencilerden çalışma yaprağının ilk bölümünde yer alan *"Siz muhtarın yerinde olsaydınız Salih'in evinde yangın çıktığını duyunca ne yapardınız? Neden?"* sorusunu yanıtlamalarını ister. Öğrenciler kendi fikirlerini ürettikten sonra çizgi romanın geri kalan kısmını da okurlar. Okuma tamamlandıktan sonra öğretmen öğrencilere çizgi romanda ele alınan konu hakkında ne düşündüklerini ve ne hissettiklerini sorar. Öğretmen çizgi roman hakkında öğrenci görüşlerini dinledikten sonra çizgi romanın konusunu özetler. Bu esnada çizgi romanda köylülerin köyün birçok ihtiyacını ele ele vererek karşıladıkları, imece usulünü yaşattıkları, köydeki çocukların eğitim ihtiyaçlarını karşılayabilmek için bir yardım kuruluşu kurdukları gibi noktalara temas ederek sosyal yardımlaşmanın önemine değinilir. **Özetleme** Öğretmen kazanımla ilgili ele alınan konuları kısaca özetler. Bu aşamada yardımlaşma ve dayanışma faaliyetlerinin toplumsal birlikteliğe katkısı, bu türden faaliyetlere destek olmanın önemi, geçmişten günümüze devam eden yardımlaşma ve dayanışmayla ilgili gelenek ve göreneklerimiz, yardımlaşma ve dayanışma amacıyla kurulan çeşitli kurum ve kuruluşlar, bu kururum ve kuruluşların toplumumuz açısından önemi ile sosyal yardımlaşma ve yardımlaşma kuruluşlarının önemi başlıklara değinir.

III. BÖLÜM	
Ölçme-Değerlendirme	Öğretmen ders öncesinde hazırladığı doğru/yanlış ifadeleri ile çoktan seçmeli soruları etkileşimli tahta aracılığıyla yansıtarak kullanır. Bu aşamada öğrencilerin verdikleri yanıtlardan hareketle varsa bilgi eksikliği ya da kavram yanılgıları geri dönütlerle giderilmeye çalışılır. *"Kayra ve Zeynep ile Köyde Bir Gece"* başlıklı çizgi romanda hangi türden yardımlaşma faaliyetlerine yer verildiği, bu faaliyetlerin toplumsal birlikteliğimize nasıl katkı sağlayabileceği değerlendirilir. Öğrencilerin okudukları çizgi romanla ve sosyal yardımlaşma ve yardımlaşma kuruluşları ile ilgili görüşlerini ifade edebilecekleri bir çalışma yaprağı kullanılır. Çalışma yaprağında aşağıdaki sorular yer alabilir. • Sizce bu çizgi romanda verilen mesajlar nelerdir? • Bir yardım kuruluşuna herhangi bir şekilde (gönüllü olmak, maddi yardımda bulunmak vs.) destek olmak ister misiniz? Neden? • Bu çizgi romanda sizi neler etkiledi?

IV. BÖLÜM	
Bir Sonraki Derse Hazırlık	Derste ele alınan kazanımla ilgili öğrencilerin pekiştirme yapabilmeleri için ders kitabındaki ilgili etkinlikler ev ödevi olarak verilir. Sonraki hafta ele alınacak konuya hazırlık için öğrencilerden son zamanlarda evde, sokakta ve okulda şahit oldukları üç farklı sorun belirlemeleri ve bu sorunların çözümü için hangi adımların atılması gerektiğini yazmaları istenir.
Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	Öğretmen öğrencilere çizgi romanın ne olduğu ve nasıl okunması gerektiğiyle ilgili ders öncesinde bilgi vermelidir. Öğretmen plan uygulanmasında öğrencilerin ilgi ve motivasyonlarını artıracak geri dönütlerde bulunmalıdır.

Dersin Sorumlusu
……/……/……

SORUNLARIMIN ÇÖZÜMÜNÜ BİLİYORUM DERS PLANI

I. BÖLÜM	
DERSİN ADI	Sosyal Bilgiler
SINIF	6. Sınıf
ÖĞRENME ALANI	Birey ve Toplum
KONU	Sorunlarımın Çözümünü Biliyorum
SÜRE	40'+40'+40' (3 Ders Saati)

II. BÖLÜM	
Kazanım ve açıklamalar	SB.6.1.5. Bir soruna getirilen çözümlerin hak, sorumluluk ve özgürlükler temelinde olması gerektiğini savunur.
Değerler	Yardımseverlik, adalet, özgürlük, duyarlılık ve sorumluluk
Beceriler	Empati, iş birliği, sosyal katılım, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, eleştirel düşünme
Yöntem ve Teknikler	Soru-cevap, sunuş, buluş, beyin fırtınası, doğru-yanlış, grup çalışması, dramatizasyon, çizgi roman okuma
Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler ve Kaynakça	Ders kitabı, etkileşimli tahta, sunu, bilgisayar, çalışma yaprağı, eğitici çizgi roman
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri • Dikkati Çekme • Güdüleme • Derse Geçiş • Özetleme	**Dikkat çekme** Dersin başlangıcında öğrencilere etkileşimli tahta aracılığıyla ortaya çıkan sorunların uygun olmayan yollarla çözülmeye çalışılmasını konu alan haber metinleri ve görselleri gösterilir. Örneğin "asansöre binme kavgası karakolda bitti", "trafikte yol vermeme inadından dolayı kaza meydana geldi", "trafik sıkışık olduğu için ters yönden giden sürücülere ceza yazıldı" gibi örnekler bu amaçla kullanılabilir. Öğretmen öğrencilerden bu sorunların niçin yaşanmış olabileceğini dile getirmelerini ister. Daha sonra ise bu sorunların ortaya çıkmaması ya da doğru şekilde çözülebilmesi için nelerin yapılması gerektiği tartışılır. Tartışma sonrasında öğretmen öğrencilerden son zamanlarda evde, sokakta ya da okulda şahit oldukları sorunlara örnek vermelerini ve bu sorunların çözümüne ilişkin düşüncelerini dile getirmelerini ister (önceki haftanın ödevi olarak verilebilir). **Güdüleme** Güdüleme aşamasında öğretmen yukarıda belirtilen sorunları öğrencilerin sınıfta dramatize etmelerini ve sorunları çözüme kavuşturmalarını ister. Bunun için üç farklı sorun farklı öğrenci grupları tarafından canlandırılır. Her bir sorun teker teker çözüme kavuşturulduktan sonra öğretmen sınıftaki öğrencilerle birlikte sorunun çözümü için canlandırma yapan öğrencilerin izlediği yolun doğru olup olmadığını tartışır ve öğrencilerin farklı çözüm yolu önerilerini dile getirmelerini ister. Bu aşamadan sonra öğretmen bu derste az önce ele alınan sorunlar gibi toplumsal yaşamada karşılaştığımız sorunların çözümünde nelere dikkat etmemiz gerektiğini, sorunların çözümü için nerelerden yardım alabileceğimizi, hak, sorumluluk ve özgürlük gibi kavramlar hakkında bilgi sahibi olmanın bazı sorunların daha gerçekleşmeden önlenebilmesine katkı sağlayacağını inceleyeceklerini dile getirir. **Derse Geçiş** Öğretmen öncelikle hak, sorumluluk ve özgürlük gibi kavramlar hakkında öğrencilere bilgi verir. Bu doğrultuda her bir kavram tek tek ele alınarak tanımı yapılır, çeşitleri dile getirilir ve örneklendirilir. Örneğin hak kavramının tanımı yapıldıktan sonra öğrencilerden sahip oldukları haklara örnek vermeleri istenerek bunlar tahtada listelenir. Benzer yol diğer iki kavram için de takip edilir. Bu kavramlar ele alınırken hakların bizlere aynı zamanda sorumluluklar da getirdiği, özgürlük alanımızın sınırlı olduğu, haklarımızı ve özgürlüklerimizi kullanırken başkalarının haklarını ve özgürlüklerini ihlal etmememiz gerektiği gibi noktalara da değinilir. Öğretmen öğrencilerden bu durumlar hakkında örnekler vermelerini ister, kendisi de bazı örnekler sunar (müzik dinlemekte özgür olduğumuz ancak yüksek sesle müzik dinleyerek başkalarını rahatsız edemeyeceğimiz gibi). Devamında öğretmen üç kavrama ilişkin farklı cümleleri karışık olarak etkileşimli tahtaya yansıtır ve öğrencilerden bu cümlelerin hangi kavramla ilgili olduğunu eşleştirmelerini ister. Yukarıda bahsedilen üç kavram hakkında bilgi verildikten sonra karşılaştığımız sorunların çözümünde nasıl hareket etmemiz gerektiği konusunda öğretmen öğrencilere bilgi verir. Bu doğrultuda sorunlarımızı çözerken yasal yollara başvurmamız gerektiği, sorunun çözümünden çok büyümesine neden olacak yanlış davranışlardan kaçınmamız gerektiği vurgulanarak çeşitli örnekler

	üzerinden konu ele alınır. Örneğin tarihi geçmiş bir ürün aldığımızda satıcıya ürünün fişi ile müracaat ederek değişim yapabileceğimizi ancak satıcı bu durumu kabul etmezse satıcının dükkanından tarihi geçmemiş bir ürünü ondan habersizce alıp götürmenin doğru bir çözüm yolu olmadığı bunun yerine Tüketicinin Korunması Kanununa göre davranmamız gerektiği ya da çocuk parkında kırılan bir kaydırağın tamiratı için emniyet müdürlüğüne değil ilgili belediyeye dilekçe ile başvurmamız gerektiği gibi örnekler kullanılabilir. Ayrıca alışveriş yaparken alışveriş fişinin mutlaka alınarak bir sorun olması ihtimaline karşılık saklanması gerektiği ifade edilir. Öğretmen haklarımızı aramada yararlandığımız dilekçe hakkından bahsederek sorunlarımızın çözümünde hangi kurumlara ne şekilde başvurabileceğimiz hakkında öğrencileri bilgilendirir. Bu aşamada CİMER, Tüketici Sorunları Hakem Heyetleri, ALO 175 Tüketici Danışma Hattı RTÜK ALO 178 ve 112 Acil Çağrı Merkezi gibi farklı kurum ve kuruluşlara ulaşarak şikayet, istek ve önerilerimizi dile getirebileceğimize de değinilir. Öğretmen hak, sorumluluk ve özgürlüklerimizin farkında olursak karşılaştığımız sorunları daha kolay ve doğru yollardan çözebileceğimizi vurgular. Kazanımla ilgili bilgilerin yukarıdaki şekilde ele alınmasından sonra öğretmen öğrencilere yardımlaşmanın nitelikleriyle ilgili bilgi verir. Bu doğrultuda yardımın gizli, gönüllü, karşılıksız ve karşıdaki kişiyi kırmadan yapılması gerektiği gibi hususlar vurgulanır. Öğretmen öğrencilere yardım ederken bu hususlara dikkat edip etmediklerini sorar. Bu aşamadan sonra Kayra ve Zeynep isimli yardımsever iki arkadaşın ülkelerinde yaşanan bir depremin hemen sonrasında depremzede vatandaşlara yardım ulaştırabilmek için yaptıkları faaliyetleri ve bu faaliyetler sırasında yardım ederken nasıl davranılması ve nelere dikkat edilmesi gerektiği gibi konuları ele alan *"Kayra ve Zeynep ile Gerçek Yardımseverler"* başlıklı çizgi roman öğrencilere dağıtılır. Öğretmen sınıfta sessizliği sağlayarak herkesin çizgi romanı okumasını sağlar. Okuma tamamlandıktan sonra öğretmen öğrencilere çizgi romanda ele alınan konu hakkında ne düşündüklerini ve ne hissettiklerini sorar. Öğretmen çizgi roman hakkında öğrenci görüşlerini dinledikten sonra çizgi romanın konusunu özetler. Bu esnada çizgi romandaki Tekin ve Yeliz isimli karakterlerin yardım toplama merkezlerinde gönüllü olarak bulunmalarına rağmen yardıma muhtaç kişilerin ne hissettiklerini düşünmeden hareket ettiklerine, yardımı gönülden gelerek değil de kendilerini öne çıkarmak için yaptıklarına, yardıma muhtaç kişilerin bilgilerini kendi çıkarları için paylaştıklarına değinilerek gerçek yardımseverlerin yardımı gizli, gönüllü, karşılık beklemeden ve karşıdaki kişiyi kırmadan yardım edeceğini vurgular. **Özetleme** Öğretmen kazanımla ilgili ele alınan konuları kısaca özetler. Bu aşamada hak, sorumluluk ve özgürlük kavramlarına, haklarımızı aramak için başvurabileceğimiz kurum ve kuruluşlara, karşılaştığımız sorunların çözümünde hak, sorumluluk ve özgürlüklerimizi dikkate alarak hareket etmemiz gerektiğine ve yardımlaşmanın niteliklerine kısaca değinir.

III. BÖLÜM	
Ölçme-Değerlendirme	Öğretmen ders öncesinde hazırladığı doğru/yanlış ifadeleri ile çoktan seçmeli soruları etkileşimli tahta aracılığıyla yansıtarak kullanır. Bu aşamada öğrencilerin verdikleri yanıtlardan hareketle varsa bilgi eksikliği ya da kavram yanılgıları geri dönütlerle giderilmeye çalışılır. Kayra ve Zeynep ile Gerçek Yardımseverler başlıklı çizgi romanda karakterlerin hangi haklarını, sorumluluklarını ve özgürlüklerini kullandıkları, karşılaştıkları sorunları hangi şekillerde çözdükleri tartışılır. Öğrencilerin okudukları çizgi romanda vermek istedikleri mesajı ve yardımlaşmanın nitelikleriyle ilgili görüşlerini ifade edebilecekleri bir çalışma yaprağı kullanılır. Çalışma yaprağında aşağıdaki sorular yer alabilir. • Sizce bu çizgi romanda verilen mesajlar nelerdir? • Sizce çizgi romandaki Tekin ve Yeliz'in yaptığı yanlışlar nelerdir? • Yardıma muhtaç insanlara yardım ederken kaçınmamız gereken davranış ve hareketler nelerdir? • Bu çizgi romanda sizi neler etkiledi?

IV. BÖLÜM	
Bir Sonraki Derse Hazırlık	Derste ve öğrenme alanının genelinde ele alınan kazanımlarla ilgili öğrencilerin pekiştirme yapabilmeleri için ders kitabındaki ilgili etkinlikler ev ödevi olarak verilir. Sonraki hafta ele alınacak konuya hazırlık için Ergenekon ve Göç Destanlarını okumaları istenir.
Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	Öğretmen öğrencilere çizgi romanın ne olduğu ve nasıl okunması gerektiğiyle ilgili ders öncesinde bilgi vermelidir. Öğretmen plan uygulanmasında öğrencilerin ilgi ve motivasyonlarını artıracak geri dönütlerde bulunmalıdır.

Dersin Sorumlusu
……/……/……

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

☒ Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

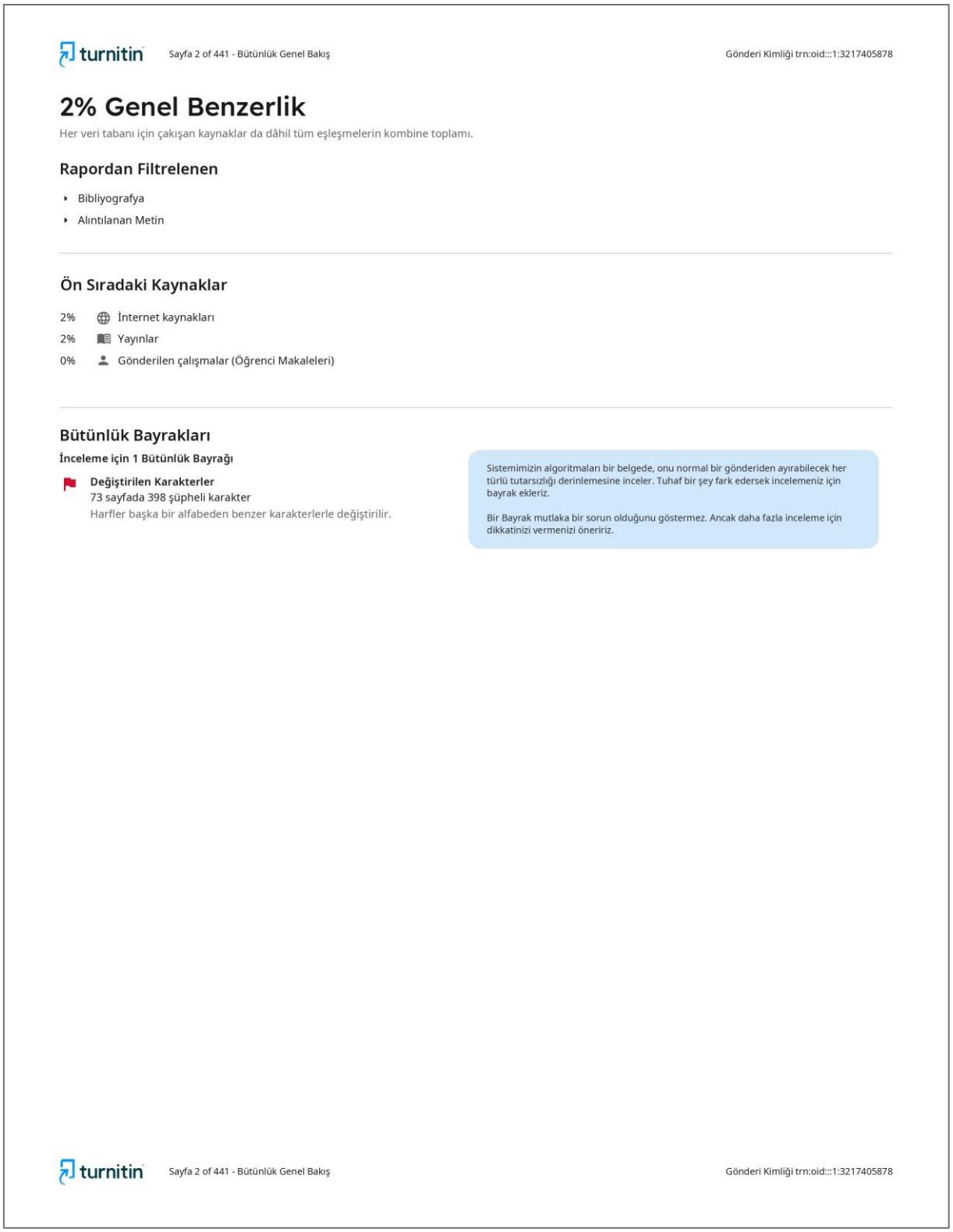
☐ Tezim/Raporum sadece Akdeniz Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.

☐ Tezimin/Raporumun 1 yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

Şubat, 2025

Orhan ÜNAL

BENZERLİK RAPORU



turnitin Sayfa 2 of 441 - Bütünlük Genel Bakış Gönderi Kimliği trn:oid:::1:3217405878

2% Genel Benzerlik

Her veri tabanı için çakışan kaynaklar da dâhil tüm eşleşmelerin kombine toplamı.

Rapordan Filtrelenen

- Bibliyografya
- Alıntılanan Metin

Ön Sıradaki Kaynaklar

2% İnternet kaynakları
2% Yayınlar
0% Gönderilen çalışmalar (Öğrenci Makaleleri)

Bütünlük Bayrakları

İnceleme için 1 Bütünlük Bayrağı

Değiştirilen Karakterler
73 sayfada 398 şüpheli karakter
Harfler başka bir alfabeden benzer karakterlerle değiştirilir.

Sistemimizin algoritmaları bir belgede, onu normal bir gönderiden ayırabilecek her türlü tutarsızlığı derinlemesine inceler. Tuhaf bir şey fark edersek incelemeniz için bayrak ekleriz.

Bir Bayrak mutlaka bir sorun olduğunu göstermez. Ancak daha fazla inceleme için dikkatinizi vermenizi öneririz.

turnitin Sayfa 2 of 441 - Bütünlük Genel Bakış Gönderi Kimliği trn:oid:::1:3217405878