



Received / Makale Geliş Tarihi 14.10.2023  
Published / Yayınlanma Tarihi 31.12.2023  
Volume / Issue (Cilt/Sayı) 7 (37)  
ss / pp 1882-1895

Research Article /Araştırma Makalesi  
10.5281/zenodo.10450855  
Mail: editor@pejoss.com

**Alim Bayhan**

<https://orcid.org/0000-0002-9136-0102>  
MEB, Denizli / TÜRKİYE

**Prof. Dr. Nurullah Altaş**

<https://orcid.org/0000-0003-4179-7645>  
Marmara Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, İstanbul/ TÜRKİYE  
ROR Id: <https://ror.org/02kswqa67>

## Değerler Eğitimi Bağlamında Hikâye Destekli Öğretimin Öğrencilerin Bilişsel Gelişimlerine Etkileri Üzerine Deneysel Bir Araştırma<sup>1</sup>

### An Experimental Research on the Effects of Storytelling Teaching on Students' Cognitive Development in the Context of Values Education

#### ÖZET

Bu deneysel araştırma, değerler eğitimi bağlamında hikâye destekli öğretim yönteminin öğrencilerin bilişsel gelişimleri üzerindeki etkilerini tespit etmeyi amaçlamaktadır. Araştırma nicel ve betimsel bir çalışma olarak tarama modelinde yapılmıştır. Araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim öğretim yılında Denizli ili Merkezefendi ilçesi Servergazi İmam Hatip Ortaokulu 7. sınıfında okuyan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmada 2 kontrol grubu ve 1 deney grubu oluşturulmuştur. 1. kontrol grubunda 18 öğrenci 2. Kontrol grubunda 23 öğrenci ve deney grubunda 21 öğrenci olmak üzere toplam 62 öğrenciden veriler toplanmıştır. Araştırmada araştırmacı tarafından geliştirilen Akademik Başarı Testi (ABT) kullanılmıştır. Toplanan verilerin güvenilirliği yüksek bulunmuş ve öğrenci gruplarının sayısı 30'un altında olduğundan analizler non-parametrik testlerle yapılmıştır. Araştırmada deney ve kontrol grupları heterojen yapıdadır. Araştırmada deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test akademik başarı puanları arasında farklılık olduğu görülmektedir. Ön test ortalamaları ile son test ortalamaları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Kontrol grubu öğrencilerinin ön test-son test akademik başarı puanları arasında kontrol grubu I ve kontrol grubu II öğrencilerinin ön test ve son test puanlarının farklılık göstermediği ve ön test ve son test puanlarının benzerlik gösterdiği görülmüştür. Deney ve kontrol grupları öğrencilerinin son test akademik başarı puanları kontrol ve deney gruplarına göre farklılık göstermiştir. Deney grubunda uygulanan hikâye destekli öğretim yönteminin akademik başarıyı arttırmada etkili olduğu ve anlamlı düzeyde başarı artışı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Kontrol Grubu I öğrencilerinin son test puan ortalamalarının kalıcılık testinden daha yüksek olduğu ve öğrencilerin zamanla akademik başarılarının düştüğü görülmüştür. Son test ve kalıcılık testi puanlarında kontrol grubu II öğrencilerinin son test ve kalıcılık testi akademik başarılarının anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Son test ve kalıcılık testi sonucunda deney grubu öğrencilerinin son test ve kalıcılık testi akademik başarılarının anlamlı farklılık göstermiştir. Sonuç olarak uygulanan hikâye destekli öğretim yönteminin akademik başarıda bilgilerin kalıcılığını arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Değer, değerler eğitimi, hikâye, hikâye destekli öğretim, bilişsel gelişim.

#### ABSTRACT

This experimental research aims to determine the effects of story-supported teaching method on students' cognitive development in the context of values education. The research was conducted in a survey model as a quantitative and descriptive study. The population of the research consists of students studying in the 7th grade of Servergazi Imam Hatip Secondary School in Merkezefendi district of Denizli province in the 2021-2022 academic year. In the research, 2 control groups and 1 experimental group were created. Data were collected from a total of 62 students: 18 students in the 1st control group, 23 students in the 2nd control group and 21 students in the experimental group. Academic Achievement Test (ABT) developed by the researcher was used in the study. The reliability of the collected data was found to be high and since the number of student groups was below 30, the analyzes were carried out with non-parametric tests. In the research, the experimental and control groups are heterogeneous. In the research, it is seen that there is a difference between the pre-test and post-test academic achievement scores of the experimental group students. It was observed that there was a significant difference between the pre-test averages and post-test averages. It was observed that the pretest and posttest academic achievement scores of the control group students did not differ between the pretest and posttest academic achievement scores of the control group I and control group II students, and the pretest and posttest scores were similar. The posttest academic achievement scores of the students in the experimental and control groups differed between the control and experimental groups. It was concluded that the story-supported teaching method applied in the experimental group was effective in increasing academic success and provided a significant increase in success. It was observed that the posttest mean scores of Control Group I students were higher than the retention test and the students' academic achievements decreased over time. It was observed that the academic achievements of control group II students in the posttest and permanence test showed a significant difference in the posttest and permanence test scores. As a result of the post-test and permanence test, the academic achievements of the experimental group students in the post-test and permanence test showed a significant difference. As a result, it was concluded that the applied story-supported teaching method increased the permanence of information in academic success.

**Keywords:** Value, values education, story, storytelling teaching, cognitive development.

<sup>1</sup> Birinci Yazarın doktora tezinden üretilmiştir.

## 1. GİRİŞ

Değerler insan yaşamı kadar sosyal ve toplumsal yaşam ile ülke ve memleketler açısından da çok önemlidir. Çünkü kültürün temel dinamiğini oluştururken onun ortak nokta ve önemli bir mihenk taşı fonksiyonu da bulunmaktadır. Değerlerin kazandırıldığı en önemli yerlerin başında aileden sonra hatta bazen aileden daha da önce okullar gelmektedir. Okullar, toplum tarafından benimsenen değerlerin yaşanılıp yaşatıldığı ve bu değerlerin öğrencilere bir yaşam biçimi olarak önerilip sunulduğu kurumlardır. MEB'in öğretim programları incelendiğinde adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik gibi değerlerin kazandırılmasına yönelik kazanımlar yer almaktadır (MEB, 2018). Değerler konusunda yaşanan olumsuz gelişmeler sadece ülkemizde değil tüm dünyadaki eğitim-öğretim faaliyetlerinde değerler ve değerler eğitime verilen önemi artırmıştır. Olumlu değerlerin öğrencilere kazandırılmasında hikâye ve hikâye destekli öğretim yönteminin önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırmada da deney ve kontrol grupları oluşturularak deney grubunda dersler hikâye destekli öğretim yöntemiyle işlenirken kontrol gruplarında ise geleneksel yöntemlerle işlenmiştir. Deney ve kontrol grupları öğrencilerinin akademik başarılarında ve alınan puanlarda farkın olup olmadığı araştırılmıştır.

### 1.1. Değerin Tanımı ve Özellikleri

Güngör'e göre değer, bir şeyin arzu edilebilir veya edilemez olduğuna ilişkin inançtır (Güngör, 2010). Değer hükümleri bir şeyin arzu edilebilir –iyi- veya edilemez –kötü- olduğunu anlatan ifadelerdir. Değer hükmü bir şeyin arzu edilebilir veya edilemez olduğuna ortaya koyan ifade ise, o halde değer de bir şeyin arzu edilebilir veya edilemez olduğuna ilişkin inançtır (Güngör, 1993). Dilmaç'a göre değer, kişinin isteyen, gereksinim duyan bir varlık olarak nesne ile bağlantısında beliren şeydir (Dilmaç ve Ulusoy, 2012). Güngör'e göre değerler, bizim zihinsel muhtevamızın esas unsurlarıdır (Güngör, 1993). Değer istek, tercih ve arzuları yansıtır, kişi için önemli kavram ve düşünceleri, doğru, uygun veya arzu edilebilir olan hakkındaki fikir ya da inançları ihtiva eder (Mehmedoğlu 2006). Değer tanımlarında değerlerle ilişkisi en çok vurgulanan kavramlar, inanç ve eğilimler, normatif standartlar ve amaçlardır (Mehmedoğlu 2006). Psikolojide değerlerin ehemmiyeti onun nesnel bir temele dayanıp dayanmamasında değil, fakat insan davranışlarının yol göstericisi olarak oynadığı roledir. Bu bakımdan psikolog değeri sadece bir inanç olarak alır ve bu ona yeter (Güngör, 1993).

Değer ahlakî davranış konusunda ele alınırsa, bir kişinin çeşitli insanları, insanlara ait özellikleri, arzu ve niyetleri, davranışları değerlendirirken başvurduğu bir ölçü demektir. Bu konuda bir örnek vermek gerekirse, Ahmet iyi insandır. Niçin? İnsanlara elinden geldiği kadar yardım etmektedir. Çünkü insanlara yardım etmek iyidir (Güngör, 1993, s.18-19). Değer, bir şeyin ehemmiyetini tespit etmeyi sağlayan ve olanla olması gerekenin farkını belirleyen kriter olarak da ifade etmek mümkündür (Aydın ve Gürler, 2014). Değerlerin öncelik ya da sonralığı kişiden kişiye farklılık arzedebilir. Kimi için saygı daha önemli bir değerken, kimi için sevgi daha öncelikli bir değer olabilmektedir (Elbir ve Bağcı, 2013).

### 1.2. Değerler Eğitimi

Değerler eğitimi geniş anlamda; ahlaki, kültürel, ruhsal, evrensel ve bireysel değerlere yönelik duyarlılık geliştirmeyi, bunları içselleştirmeyi ve davranış haline getirmeyi içermektedir (Köylü, 2016). UNESCO, değerler eğitimi; “çocukların ve gençlerin pozitif değerleri keşfedip geliştirmeleri ve kendi potansiyellerine göre ilerlemeleri için yürütülen eğitimsel gayretler” olarak tanımlamıştır (Tuğluk, Cığa, 2018). Saygı, dostluk, sadakat, yardımlaşma, adalet, hoşgörü gibi pek çok toplumsal değerler evrensel olup toplumdan topluma farklılık göstermeyen değerlerdir. Bu değerlerin öğrenme ve öğretme sürecine ise değerler eğitimi denir (Tuğluk ve Cığa, 2018). İnsani Değerler Programı (İDE) ise bir çocuktaki en iyi yönü ortaya çıkarmayı ve onun kişiliğini tümüyle geliştirerek insani mükemmelliğe ulaşmasını sağlamayı amaçlar (Dilmaç, 2002). Karakter, değer ve ahlak eğitimi, toplumumuzdaki olumsuz olayların artışı frenlemek ve toplumumuzun sosyal dokusu ile milli manevi değerlerimizi korumak için gereklidir (Ulusoy, 2019). Yani karakter, ahlak ve değerler eğitimi, toplumların ayakta kalmasını sağlayarak onlar için âdeta manevi bir güç unsuru oluştururlar.

Değerler eğitimi çalışmalarının geçmişini 1920'li yıllarda Amerika'da karakter eğitimi ismiyle yürütülen çalışmalara kadar götürmek mümkündür. Bu çalışmalar ancak 1970'li yılların ortalarından itibaren yayımlanmaya başlamıştır (Elbir ve Bağcı, 2013). Değerler eğitime ilişkin yapılan bu yayın ve araştırmalarda Rokeach, Simon, How, Raths, Harmin, Kirschenbaum, Kohlberg gibi araştırmacıların ön planda yer aldığı görülmüştür (Elbir ve Bağcı, 2013). Gelişmiş ülkelerde 1980'li yıllardan başlayarak mizacı sağlam bireyler yetiştirmek üzere karakter eğitime ilişkin programlar geliştirilmeye başlanmıştır.

Bu programların gayesi gençliğin içine düştüğü krizlerden bir çıkış yolu elde etmeye çalışmaktır (Karatay, 2011). Değerler eğitimi günümüzde toplumun, ailenin ve okulun öncelikli sorumluluk alanlarından birisi olarak kabul edilmektedir. Sistemli, disiplinli ve profesyonel bir şekilde yürütüldüğünde bireylerin gelişimine pozitif yönde etkiler yaptığı bilinmektedir. Aile ve toplumda bireylere değerler eğitimi faaliyetleri planlı ve sistematik bir şekilde verilemediğinden bu hedefi gerçekleştirmeye yönelik okullar ön plana çıkmakta ve değerleri iyi bir şekilde öğretilmesinde önemli rol oynamaktadırlar.

Ancak okullarda verilecek değerler eğitiminin tek başına yeterli olamayacağı da bir gerçektir. Bu konuda başarı elde etmek için topyekün bir mücadeleye ihtiyaç duyulmaktadır. Bu durum da karakterli bireylerin yetiştirilmesi konusunu oldukça güç hale getirmektedir. Bu yüzden günümüzde değerler eğitimi çalışmalarının yapılması zaruridir ve bunun topyekün bir şekilde yerine getirilmesi gerekmektedir. Çünkü günümüzde pekçok faktöre bağlı olarak insani değerler gittikçe zayıflamakta ve din öğretiminin de başlıca hedefi olan karakterli bireylerin yetiştirilmesi gittikçe zorlaşmaktadır. Bu zorluk din eğitimi ile değerler eğitimi ahlaklı ve karakterli bireyler yetiştirme ve faziletli bir toplumsal yapı oluşturma hedefinde birleşmeye zorlamaktadır. Çünkü karakterli birey ve faziletli bir toplum oluşturma hedefini ne salt okuldaki din dersleriyle ne de başka bir ders aracılığıyla gerçekleştirmek mümkün değildir. Bu gayeyi gerçekleştirmek için okul dışı unsurlar da dâhil olmak üzere eğitimin bütün bileşenlerinin katkı yapması gerekir. DKAB dersleri ise eğitim sistemimiz içinde bu doğrultuda programlanmış önemli araçlardan birisi olarak görülebilir (Kaymakcan, 2021). Sağlam karakterli, erdemli nesiller yetiştirmek, millî ve evrensel ahlaki değerlerin gelecek genç kuşaklara programlı bir şekilde aktarılması, karakter eğitimi ile gerçekleştirilebilir (Karatay vd., 2015). Değer ve karakter eğitimi çalışmalarının mutlu ve huzurlu bir neslin inşası açısından pek çok faydaları vardır. Berkowitz ve Bier karakter eğitimi programlarının, öğrenciler arasında şiddet, madde kullanımı ve riskli davranışlar gibi olumsuz davranışların önemli oranda azalmasını sağladığını ifade etmektedir (Köylü, 2016).

### 1.3. Hikâye Destekli Öğretim Yöntemi

Batur (2000)'a göre hikâye etme (öyküleme), “yaşanan, görülen, duyulan ya da tasarlananları bir olaya bağlayarak anlatmaya” denir (akt: Pekmezci, 2014). Hikâye destekli öğretim yöntemi, bilgilerin öğrenciler tarafından anlamlandırılması, kolaylıkla hatırlanabilmesi, öğrencilerin hikâye oluşturma konusunda istekli olmaları üzerine temellendirilmiştir. Bu yöntem, etkin öğrenme ortamları oluşturarak öğrencilerin öğrenecekleri bilgileri kendilerinin kazanımı konusunda daha fazla sorumluluk almaları temeline dayanmaktadır. Hikâye anlatımı öğretmenin öğrencilerin bilmesini istediği konularda resimleme ve anlatım içeren dikkatle seçilmiş hikâyelere dayanan bir metottur. Bu yöntem öğrencilerin hikâyenin yanında kendi görüşleri, fikirleri ve deneyimleri hakkında da bir şeyler düşünmeye itmektedir (Liu vd. 2014; akt: Turgut ve Kışla, 2015). Lieratürde hikâyeleştirme yerine kullanılan pek çok kavram bulunmaktadır. Bunlar; öyküleştirme, hikâye destekli öğretim, öykü temelli öğrenme, hikâye yoluyla anlatım, öyküleyici anlatım, storytelling gibi kavramlardır. Bunlardan biri Türkçe'ye Öyküleştirme Yöntemi olarak çevrilmiş olan Storyline Metodu'dur. Bu yöntemde öğrenme-öğretme süreci bir öykü olarak görülmekte ve yapılan etkinliklerde bu öykünün bölümlerini oluşturmaktadır (Yiğit, 2007). Bu çalışmada bu yöntem için genel olarak hikâyeleştirme ve hikâye destekli öğretim kavramları kullanılacaktır.

Hikâye destekli öğretim yöntemi, öğrenme ortamına zenginlik katarak farklı öğrenme becerilerine sahip öğrencilerin konuyu daha iyi kavramalarına imkân tanıyarak öğrenmeleri kalıcı ve eğlenceli bir hale getirmeye yardımcı olmaktadır. Yalnız (2012) yapmış olduğu araştırmada hikâyeler yoluyla işlenen dersteği bilgilerin daha kalıcı olduğunu gözlemlemiştir. Hikâyeler derse katkı sağlayan, öğrenmeyi kolaylaştıran yardımcı unsurlardır. İtikat, siyer ve ahlakla ilgili konular verilmek istenen bilgiye binaen hikâyelerle desteklendiği takdirde kalıcılığı daha fazla artacaktır. Ancak ibadet konularının hikâyeler eşliğinde işlenmesi zordur. Mesela namazın kılışını hikâyelerle anlatmak mümkün olmaz. Ancak dersin başlangıcında namazın önemine ilişkin anlatılan hikâyeler, öğrencilerin derse karşı daha dikkatli ve ilgili olmalarını sağlayacaktır. Bu sayede öğrenci öğrendiği bilgileri yaparak ve yaşayarak günlük hayatına taşıyabilecektir (Yalnız, 2012).

Hikâyeleştirme tekniğinin amaçlarından birisi okuyucuları olayların içinde yaşamalarına imkân sağlamaktır. Yani okurları, hikâyenin kahramanlarıyla özdeşim kurmalarını sağlayarak kendilerini onların yerine koymalarını sağlamak ve bu sayede kazandırılmak istenilen değerleri benimsetmektir. Yaşanmış ya da yaşanması muhtemel olayların anlatıldığı hikâyeleştirme tekniğinde olaylar, belli bir zamana ve sıralamaya göre aktarılmaktadır. Hikâyeleştirme tekniği, bireylere iyi vakit geçirtmeyi amaçlayan salt bir eğlence unsuru olarak görülmemeli aynı zamanda etkili bir öğretim aracı olarak da değerlendirilmelidir. Ancak bu yöntemi uygulayacak olan öğretmenin belli eğitim amaçlarını, kavramlarını veya fikirlerini bir

öykü etrafında organize etmesi gerekmektedir (Dincel, 2005). Bilgin'e göre hikâyelerin örgün eğitimde planlı ve programlı bir şekilde, bir teknik olarak kullanılması ihmal edilmiştir. Ona göre hikâyelerin etkinliği kendiliğinden gibi görünürse de bu aslında bu bir program ve metot işidir. Öğrenciler hikâyenin niçin anlatıldığını, onu dinlerken neleri düşünmeleri gerektiğini bilmelidirler (Bilgin, 1994). Yine hikâye ile öğretimden daha verimli bir şekilde istifade edebilmek için planlama yapmak olmazsa olmaz bir gerekliliktir.

Eğitim, toplum tarafından kabul görmüş değerleri duygusal dönüşüm olarak kişiye kazandırma örüntülerini içerir. Bu kapsamda hikâye ve benzeri metinler kişiler için hayata ve kendilerine bakabilecekleri bir ayna fonksiyonu görür (Önder, 2013). Aydın (2015), buradan hareketle eğitimi “Hikâye anlatma ve anlama sanatıdır” diye niteler ve hikâyeleri olmayan, hikâye kullanmasını bilmeyen bir eğitim sisteminin, ruhsal, düşünsel, duygusal açıdan olgunlaşmasının çok zor olduğuna dikkat çeker (Önder, 2013). Kişinin özellikleri nasıl olursa olsun, her bireyin mutlaka anlatacağı ve dinleyeceği hikâyeler vardır. Bu bakımdan eğitim-öğretim faaliyetlerinde hikâye kullanmak olmazsa olmaz bir gerekliliktir. Hikâyeler yoluyla nakledilen bilgiler, oluşturulmak istenen algılar hep zihnimize hitap eder. Hollywood'da ünlü bir senarist olan Robert McKee, “Zihnimizin dili, öykü dilidir” der. Zihnimiz görsellerle konuşur (Kaş, 2016). Hikâyeleştirme yöntemi, eğitim-öğretim faaliyetlerinin tüm kademelerinde geçmişten günümüze en çok tercih edilen ve en sık kullanılan gelen yöntemlerden birisi olmuştur. Birey iyi bir hikâye okuduğunda veya dinlediğinde beyinde etkileyici değişimler meydana gelir.

Öğrencilerde yaşadıkları dünyanın gerçek yüzünü öğrenmelerinde öykülerin büyük bir önemi vardır. “Peterszen (2001), öğrencilerin bir aktivite gerektiren gerçek problemlerle uğraştıkları somut durumlarla öğrenmelerini sağlayın der” (akt: Güney, 2019). Meldgaard (1994)'a göre okuldaki çalışmalar çocuğun ilgisine/merakına uygun olmalıdır. Öğrenciler bildiklerini gerçek hayatta sınavabilmelidir (akt: Güney, 2019). Harkness (1993)'e göre öğrencilere hiçbir zaman düşünmedikleri sorunların cevaplarını vermek yerine, gerçek hayat sorunları yaratılmalıdır. Penrod ve Erion (2011)'a göre gerçek hayat problemleri öğrencilere daha tanıdık gelen, günlük yaşantılarının içerisinde olan aşına olunan sorunlardır. Öykü Temelli Öğrenme Yaklaşımındaki olay kurgularının temelini oluşturan da “gerçek yaşam durumlarıyla” ilişkilendirilmeleridir (akt: Güney, 2019). Öykü Temelli Öğrenme Yaklaşımı uygulamasında akademik başarıyı olumlu yönde etkileyen etmenlerden birisi de gerçek hayatta karşılaşılabilecek problemleri içeren etkinliklerin planlanmasıdır. Gerçek hayata yönelik durumların, yani gerçek yaşama ilişkin problemlerle uğraşmanın öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği farklı araştırmalarla da (Şahbaz, 2010; Kargın, 2017) ortaya konmuştur (Güney, 2019). Hikâyeleri etkili kılan faktörlerden birisi de onların eğlenceli bir yanının bulunması, bireylerin problem çözme becerilerini, hayal güçlerini geliştirerek yaratıcılıklarını desteklemesi dil ve sosyal gelişimlerini olumlu yönde etkilemesidir (Turgut, Kışla, 2015). Çocuklar için edebi ürünler sadece bilgi kaynağı değil aynı zamanda o, onlar için eğlenerek öğrenme kabiliyeti kazandıkları bir aktivitedir. Çocuklar bu faaliyet sayesinde değişik temalara yönelik kavrama ve karşılaştırma imkânı da elde etmiş olurlar.

Her ne kadar yaşları büyümüş de olsa ilköğretim öğrencileri için hikâyeler halen son derece ilginçtir ve hem onların dikkatini bazı temalara çekmek hem de bazı özel yeteneklerini geliştirmek amacıyla kolaylıkla başvurulabilecek materyallerdir (Kara, 2010). Masallar, öyküler ve hikâyeler hangi yaşta olurlarsa olsunlar çocuklar açısından ilgi çekici ve dinlemekten keyif aldıkları edebi ürünlerdir. Bu edebi ürünlerin ders materyali olarak kullanılması yoluyla öğrencilerin ilgileri çekilerek, onların öğretim sürecine daha etkin şekilde katılmaları sağlanabilir. Edebi ürünlerin eğitim-öğretim sürecinde kullanımıyla, öğrenci kendisini hikâye kahramanının yerine koyarak onunla birlikte olayların içinde yer almaktadır. Bu olayları öğrenme ortamına ekleyerek öğrenenlerin üstünde çalışacakları bir yapı oluşturulabilir (Bacak, 2008).

Hikâye, masal ve öyküler eğitimde kullanılan önemli materyallerdir. Bu edebi ürünler kullanılarak çocukların dini ve ahlakî değerleri daha iyi öğrenmeleri ve bu değerleri özümsemeleri sağlanabilecektir. ABD, Avrupa ve son zamanlarda Türkiye'de hikâye ve öykülerden yararlanmak, modern eğitimde bir yöntem olarak kullanılmaktadır (Önder, 2013). Hikâye, masal ve kahramanlık öyküleri okuyan ya da onları dinleyenler üzerinde, özellikle çocukların iradeleri üzerinde derin etkiler meydana getirirler. Tuğrul ve Feyman (2006)'a göre çocukların gelişim özellikleri temele alınarak hazırlanan hikâye kitapları çocuğun eğitilmesinde dinleme becerisinden fazlasıyla yararlanma yollarından biridir. Çocukta olumlu davranış ve tutum geliştirme etkinliklerinde daha çok öyküleyici metinlere yer verilebilmektedir (akt: Bildirici ve Pedük, 2017).

#### 1.4. DKAB Programlarında Değerler Eğitimi

Öğretim programları, sosyal hayatın ve devlet erkinin kabul ettiği değerleri aktarmanın en etkili yollarından birisidir (Powell, 2010, akt: Keskin, 2014). Değişik tanımları olmakla birlikte öğretim programı, bir dersle ilgili öğretme-öğrenme sürecinde nelerin niçin ve nasıl yer alacağını gösteren kılavuz olarak tanımlanabilir (Kaymakcan, 2021). Okullarda değerler eğitimine yönelik yapılan çalışmalarla ilgili olarak öncelikle Milli Eğitim ile ilgili kanun, yönetmelik vb. düzenlemelere bakılması gerekmektedir. Okullarda uygulanan programlarda bireylerin dine ve din öğretimine ihtiyaç duyduğu belirtilmektedir (MEB, 2005; MEB, 2006). Bireylerin ihtiyaç duyduğu din ve değerler eğitimi talebini temin etmek öncelikle devletin görev ve sorumluluğundadır. Devletin, vatandaşlarına kazandırmayı hedeflediği ortak değerleri kazandırmaya yönelik kullanabileceği pekçok enstrüman vardır. Bunlardan birisi de okul ve ders programları vasıtasıyla gerçekleştirdiği eğitim-öğretim faaliyetleridir (Bilici, 2018). Milli Eğitim Bakanlığı'nın hazırlamış olduğu programlarda geçmiş dönemlerde de değerler eğitimine yönelik ifadelerin yer aldığı görülmektedir. Örneğin MEB'in 1948 yılında hazırlamış olduğu ilk ve ortaöğretim programlarında; milli eğitimin amaçları, ilk-ortaokul öğretiminin amaçları ve programların ilgili bölümlerinde eğitimin, sevgiyle verilmesi gerektiği gibi değer ifadelerine rastlandığı görülmektedir (Keskin ve Keskin, 2009).

Bugüne kadar hazırlanan öğretim programlarına bakıldığında eğitim sistemimizin temel amacının değerlerimiz ve yetkinliklerle bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlara sahip bireyler yetiştirmek olduğu görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında değerlerimiz öğretim programlarının perspektifini oluşturan ilkeler toplamıdır (MEB, 2018). Toplumumuzun millî ve manevi kaynaklarından damıtılarak dünden bugüne ulaşmış ve yarınlarımıza aktaracağımız öz mirasımız (MEB, 2018) olan değerlerimizin, kökleri geleneklerimiz ve dünümüz içinde, gövdesi ve dalları bu köklerden beslenerek bugünümüze ve yarınlarımıza uzanmaktadır (MEB, 2018). Temel insani niteliklerimizi oluşturan değerlerimiz, hayatımızın sıradan akışı içerisinde karşı karşıya geldiğimiz problemlerle başa çıkmada eyleme geçmemizi sağlayan gücün ve kudretin kaynağıdır (MEB, 2018).

Eğitim politikalarının belirlenmesinde o milletin ve devletin sahip olduğu değerler önemli ölçüde belirleyici olmaktadır. Millî eğitimimizin temel amaçlarına bakıldığında yetiştirilmek istenen insan modeline ulaşmada din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin büyük bir katkı sağlayacağı belirtilebilir (MEB, 2005; MEB, 2006). Bu kapsamda DKAB Dersi (4-8. Sınıflar) öğretim programının vizyonu, “dinin hayatı anlamlandırmadaki rolünü fark eden; millî, manevi ve ahlaki değerleri benimseyen; farklılıklarla bir arada yaşama becerisi kazanmış bireyler yetiştirmek” (MEB, 2018) olarak tarif edilmiştir. Programın vizyonu ise millî, ahlaki, insani ve kültürel değerleri benimseyen, beden, zihin, ahlak, ruh, duygu bakımından dengeli ve sağlıklı gelişen; üretken, haklarını ve sorumluluklarını bilen, Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarının yetişmesine katkıda bulunmak (MEB, 2010) olarak ifade edilmiştir.

Bu temel felsefe çerçevesinde geliştirilen DKAB dersi (4-8. Sınıflar) öğretim programıyla; Millî Eğitim Temel Kanunu'nda belirtilen “Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri” ne uygun olarak öğrencilerin; ahlaki değerleri tanımaları ve bunları içselleştirmeleri” (MEB, 2018) beklenmektedir. Bu noktada amaç değerleri çocuklara akademik açıdan öğretip geçmek değil, onlarda değerlerle ilgili farkındalık oluşturarak onların bu değerleri uygulama olarak davranışlarına yansıtılabilmeleri için okul içinde edindikleri tecrübeler yoluyla değerleri içselleştirmelerini sağlamak olmalıdır. 2010 yılı Öğretim programında (MEB, 2010), öğrencilerin değerleri öğrencilere sadece bilgi olarak öğretilmekle yetinilmeyip aynı zamanda onların ahlaki erdemleri ve değerleri içselleştirmelerinin hedeflendiği vurgulanmıştır. Bu bağlamda mevcut programlarla ilgili olarak şunlar ifade edilmiştir: “sevgi, saygı, kardeşlik, arkadaşlık ve dostluk bağlarını güçlendiren; vatan, millet, bayrak, şehitlik, gazilik gibi millî birlik ve beraberliği pekiştiren değerlerin öğrencilerin zihninde güçlü bir şekilde yer etmesine özen gösterilmektedir (MEB, 2018; MEB, 2010). Programların temel yaklaşımlarından din bilimsel yaklaşımın “Dinin kuru bilgi olarak öğretilmesinin arzulanan değer gelişimini sağlamayacağı bu nedenle dinin sadece bilgi olarak öğretilmesiyle yetinilmeyip öğrencilerin aynı zamanda ahlaki erdemleri ve değerleri içselleştirmelerini” (MEB, 2005; MEB, 2006) amaçladığı belirtilmiştir. Bu kapsamda değerler eğitimi ile öğrencilerin elde ettikleri bilgileri hayatlarında uygulamaya geçirebilmelerinin önemi vurgulanmıştır.

Altaş (2022)'a göre öğretim programları, ahlak ve değerler adına da büyüklere itaatin, küçüklere sevginin merkeze alındığı, yardımlaşma, paylaşma, birlik ve beraberlik gibi toplumsal fayda üzerine kurgulanmış değer aktarım süreci öngörmektedir. Öğretim programlarında ahlak ve değerler alanıyla ilgili olarak din ile ahlak ilişkisi, millî, manevi ve ahlaki değerlerin önemi, barışa dayalı bir toplumsal yapının sağlanmasına yönelik hususlar vurgulanır. Bireylerin, dinî, kültürel ve ahlaki değerler hususunda en doğru şekilde

bilgilendirilmelerini amaçlayan öğretim programlarında yer alan “kök değerler” şunlardır: Adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik. Bu değerler, eğitim-öğretim sürecinde hem tek başlarına, hem bağlantılı olduğu alt değerlerle ve hem de diğer kök değerlerle beraber ele alınarak hayat bulacaktır (MEB. 2018, s. 3).

Çocuğa aile ve okulda kazandırılmak istenilen değerlerle medyanın ve dış dünyanın onlara sunduğu değerler arasında genellikle büyük farklılıklar olduğu görülmektedir. Günümüzde değerlerin baş döndürücü bir şekilde değişiyor olması, çocukların değer karmaşası yaşamalarına yol açmakta ve onların bu sorunlarla baş etmelerini gerektirmektedir. Dolayısıyla günümüzde olumlu değerlerin çocuklara kazandırılması konusu son derece önemli bir hale gelmiştir. Toplumda birlik ve beraberliğin sağlanması adına toplumun benimsediği ortak değerlerin bireylere kazandırılması son derece önemlidir. Çocuklarımızın beyinlerini bilgiyle doldurarak öğretim yapılırken gönülleri de sevgiyle donatılıp onların herbiri ahlâklı birer birey olarak yetiştirilmeleri sağlanmalıdır. Gençlerimiz ilmin ve bilimin yanı sıra hikmeti de öğrenerek irfan sahibi müminler olarak yetiştirilmelidir. Ancak o zaman toplumumuzun geleceğini emin ellere bırakabilmemiz mümkün olacaktır (Dür, 2018).

Okulda öğrencilerin hedeflenen değerleri benimsemelerinde okulun açık ve örtük programı en etkili unsurlar olduğu ifade edilebilir. Açık program okulun amaçlarında ve öğretim programlarında belirtilen amaçlar ve bunları elde etmek için kullanılan eğitim materyalleri ile yürütülen eğitim aktivitelerini kapsamaktadır (Meydan, 2012). Örtük program ise informal olarak ortaya çıkan ve açık bir şekilde belirtilmeyen ve yazılı olmayan programdır (Yüksel, 2002). 2018 yılında yayımlanan DKAB öğretim programında değerler eğitimi çalışmalarının belirli bir derse özgü olarak yürütülmeyeceği ve öğretim programlarının her birinde ve her bir biriminde ayrı ayrı yer alacağı belirtilmiştir (MEB. 2018).

DKAB öğretim programının amaçlarında, kazanımlarında ve ünite içeriklerinde doğrudan veya dolaylı bir şekilde değerler eğitimine yoğun bir şekilde yer verilmektedir (Kaya ve Taşkın, 2016). Okullardaki din derslerinin önemli oranda değerler eğitimi olduğunu söylemek mümkündür. Din eğitiminin temel hedeflerinden birisinin sağlıklı ruh yapısı ve kişilik bütünlüğüne sahip bireyler yetiştirmek olduğu muhakkaktır. Pratik açıdan değerler eğitiminin vatandaşlık ve ahlaki değerler eğitimine özel önem vermesi din eğitimi ile değerleri birbirine yakınlaştırmaktadır (Kaymakcan, Meydan, 2011). Bu bağlamda ilköğretim DKAB öğretim programında yer alan 232 kazanım ifadesi içerisinde 64 kazanım cümlesinin değerlerle ilişkili olduğu görülmektedir (Çekin, 2012).

### 1.5. Bilişsel Gelişim

Türk Dil Kurumu'na göre bilişsel kelimesi; “bilişle ilgili, zekânın işleyişiyle ilgili; kognitif” (<https://sozluk.gov.tr/>) gibi anlamlara gelmektedir. Bilişsel gelişim, insanoğlunun bebektikten başlayıp, yetişkinliğe gelene dek çevresini ve bir bütün olarak dünyayı ve hayatı anlama, algılama ve kavramsallaştırma konusunda geçirdiği gelişim süreci olarak ifade edilebilir (Cevizci, 2010).

Bilişsel alanı, insan zekasının işleyiş süreciyle ilgili olan faaliyet alanı olduğu söylenebilir. İnsanın doğumuyla başlayan bilişsel gelişim sürecinin nasıl gerçekleştiğini ortaya koymak için üç ana teori ileri sürülmüştür. Bunlardan ilki Jean Piaget'nin şema, uyum sağlama, özümleme ve dengeleme ana kavramları üzerine bine edilmiş olan bilişsel gelişim kuramıdır. Yapmış olduğu çalışmalar ve ortaya koymuş olduğu teorisiyle bilişsel gelişim denildiğinde akla ilk gelen isimlerin başında Piaget gelmektedir. Piaget ortaya koyduğu kuramında, insanlardaki bilişsel yapıların, doğuştan gelmeyip, organizmanın fiziksel olgunlaşmasının ve dış dünyaya yönelik gerçekleştirdiği fiillerin ürünleri olarak kurulan, düzenli ve örgütlü eylem sistemleri olduklarını kabul etmektedir (Arı, Üre ve Yılmaz, 1999). Piaget bireydeki bilişsel gelişim süreçlerini dört döneme ayırarak sistemleştirmiştir. Bu evrelerden ilki, 0-2 yaş arasında gerçekleşen duyuşal-motor dönemi; ikincisi, 2-4 yaş aralığında gördüğümüz sembolik işlem dönemi; üçüncüsü 4-7 yaş aralığındaki sezgisel işlem dönemi ve son olarak 12 yaş ve üzerinde gerçekleşen soyut işlemler dönemidir (Cevizci, 2010). Bilişsel gelişimi sistemleştirmek üzere ortaya konmuş ikinci kuram, Rus psikolog Lev Vygotsky'nin kuramıdır. Bu kuram, Piaget'nin kuramıyla bazı yönlerden farklılık arzeder. Yine her iki kuramdan farklılık gösteren üçüncü önemli bilişsel gelişim kuramı da bilgiyi işleme kuramıdır (Cevizci, 2010). İnsanın doğumuyla başlayan ve belli bir sistem ve düzen içerisinde gerçekleşen bu evreler, bireyin bilişsel gelişiminde çok önemli bir işleve sahiptir.

Duyuşsal gelişimi ya da duygusal gelişimi Cevizci (2010) çalışmasında “insanların, kendileriyle ve çevreleriyle kurdukları ilişkilerde sergiledikleri yaşantıların, maruz kaldıkları etkilenimlerin, yaşadıkları hislerin hayat süreci boyunca gösterdiği değişim” olarak tanımlamıştır. Duyuşsal gelişimi, eğitim bağlamında ele alacak olursak “öğrencilere duygu dünyalarıyla değerlerini layıkıyla yönetmelerini

mümkün kılacak beceri ve stratejileri kazandırmayı amaçlayan eğitim türü” (Cevizci, 2010) olarak tanımlamak mümkündür.

Duyuşsal alanın, insanın sahip olduğu olumlu ve olumsuz duyguları; duyguların şekillendirdiği tutumları, değerleri, ilgileri, ahlakı, karakteri, kişisel ve sosyal muhakeme yapabilme gücünü içinde barındırdığı söylenebilir (Çekin, 2012). Bu özelliğiyle ön plana çıkan duygusal öğrenmeler, aynı zamanda bir değer kazanımı faaliyetidir. Duyuşsal alandaki öğrenmelerin bütününde ve değerlerin öğreniminde içselleştirmenin önemli bir yeri vardır. Birey, herhangi bir değeri içselleştirdiği ölçüde onu benimseyerek davranır (Çekin, 2012).

Eğitim ve öğretimin amaçlarından birisi de duygusal davranışların kazandırılması’ olmasına rağmen bu konudaki çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bunun nedenlerinden birisinin de bireylerin duygusal boyutunun doğrudan ölçülememesi olduğu söylenebilir (Çekin, 2012). Çünkü duygusal davranışların ölçülmesi kolay değildir. Duyuşsal davranışlar ahlaki eğitim, değerler eğitimi ve karakter eğitimi gibi, genelde doğrudan gözlenemeyen boyutları içerdiğinden bu tür davranışların elde edilip edilemediğini tespit etmek oldukça zor ve zaman alıcıdır.

Günümüzde duygusal gelişimin bilişsel gelişime göre daha arka planda kaldığı bir gerçektir. Duyuşsal alanın öğrenme amaçları kapsamında bir hayli önemli bir alan meydana getirdiği hususunda bütün eğitimcilerin, en azından Rousseau’dan bu yana ortak görüş içinde oldukları ifade edilebilir. Durum böyleyken, bilim ve teknolojinin modern kültürün neredeyse yegâne belirleyicisi haline gelmiş olmasının bir neticesi olarak, eğitimde duygusal alan, esas olarak bilgilenme hedefini ifade eden bilişsel alan ve dolayısıyla, bilişsel eğitim karşısında fazlasıyla arka plana itilmiştir (Cevizci (2010).

Araştırma ile deneysel bir araştırma ile değerler eğitimi bağlamında hikâye yönteminin öğrencilerin bilişsel gelişimlerine etkilerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu amaca yönelik olarak alt problemler şöyle belirlenmiştir:

1. Deney ve kontrol grupları öğrencilerinin ön test ve son test akademik durumlarına ilişkin dağılımlar nasıldır?
2. Deney ve kontrol grupları öğrencilerinin ön test puanları arasında fark var mıdır?
3. Deney grubu öğrencilerinin ön test-son test akademik başarı puanları arasında fark var mıdır?
4. Kontrol grupları öğrencilerinin ön test-son test akademik başarı puanları arasında fark var mıdır?
5. Deney ve kontrol grupları öğrencilerinin son test akademik başarı puanları arasında fark var mıdır?
6. Deney ve kontrol grupları öğrencilerinin akademik başarı puanlarının kalıcılık düzeyleri arasında fark var mıdır?

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma nicel ve betimsel bir çalışma olarak tarama modelinde yapılmıştır. Tarama modelleri gerçekte var olan bir olay ya da olguyu olduğu gibi herhangi bir etkide bulunmaksızın ortaya koymaya yönelik çalışmalardır (Karasar, 2016). Tarama çalışmalarında konu hakkında genel bir yargıya ulaşmak amacıyla evrenin tamamı ya da evrenin özelliklerini taşıyan grup ya da örnekleme çalışma yapılmaktadır (Karasar, 2016).

### 2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim öğretim yılında Denizli ili Merkezefendi ilçesinde Servergazi İmam Hatip Ortaokulu 7. sınıfında okuyan öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklem Servergazi İmam Hatip Ortaokulu 7. sınıfında okuyan gönüllü öğrencilerden tesadüfi yöntemle biri deney grubu, diğer ikisi de kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Araştırmada 2 kontrol grubu ve 1 deney grubu oluşturulmuştur. 1. kontrol grubunda 18 öğrenci 2. Kontrol grubunda 23 öğrenci ve deney grubunda 21 öğrenci olmak üzere toplam 62 öğrenciden veriler toplanmıştır.

Ölçekleri cevaplayan 62 öğrencinin dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1.** Öğrencilerin Gruplara Göre Dağılımı

		<i>f</i>	<i>Yüzde (%)</i>
Öğrenciler	Kontrol Grubu I	18	29,0
	Kontrol Grubu II	23	37,1
	Deney Grubu	21	33,9

Tablo 1’de katılımcı öğrencilerin dağılımları verilmiştir. Buna göre öğrencilerin % 29’u 1. kontrol grubunda, % 37,1’i 2. kontrol grubunda ve % 33,9’u deney grubunda yer almaktadır. Katılımcıların sayı ve oranlarının yakın olduğu ve araştırmanın amacını ortaya çıkarmada uygun ve yeterli olduğu görülmektedir.

### 2.3. Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen Akademik Başarı Testi yer almaktadır. Akademik Başarı Testi (ABT) 30 madde ve tek boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin KR-20 değeri ,838 olarak ölçülmüştür. Bu değer ölçeğin güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

### 2.4. Verilerin Analizi

Denizli ili Merkezefendi ilçesinde bulunan Servergazi İmam Hatip Ortaokulu 7. sınıflarından 3 şubede öğrenim gören 2 kontrol ve 1 deney grubu olmak üzere 62 öğrenciden toplanan veriler kodlanarak SPSS 26 istatistik paket programına girilmiş ve elde edilen verilerin analizlerinde bu program kullanılmıştır.

Ölçekle toplanan ve değerlendirilmeye alınan verilerin dağılımının normallik analizi basıklık (kurtosis) ve çarpıklık (skewness) analizi ile yapılarak ulaşılan bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2.** Verilerinin Basıklık (Kurtosis) ve Çarpıklık (Skewness) Analiz Sonuçları

Gruplar		EVDÖ		ABT	
		Basıklık Değeri	Çarpıklık Değeri	Basıklık Değeri	Çarpıklık Değeri
Ön Test	1. Kontrol Grubu	,734	-,969	-,346	-,561
	2. Kontrol Grubu	1,316	-1,067	-1,742	-,076
	Deney Grubu	,083	-1,042	-,792	-,516
Son Test	1. Kontrol Grubu	-,349	-,757	-1,376	-,101
	2. Kontrol Grubu	-,602	-,537	,898	-,945
	Deney Grubu	-,202	-,994	1,286	-1,399

Tablo 2. incelendiğinde verilerin “Basıklık (Kurtosis) ve Çarpıklık (Skewness)” değerlerinin -2 ile +2 aralığında yer aldığı görülmüştür. Şencan ( 2002) çalışmasında  $-2 \leq X \leq +2$  arasındaki değerlerin normal dağılım kabul edildiğini belirtmektedir. Buna göre verilerin normal dağılım gösterdiği görülmektedir. Normal dağılım gösteren verilerin analizinde parametrik testlerin kullanılması gerekmektedir. Ancak grupların sayılarının 30’un altında olmasından dolayı analizlerde non-parametrik testler kullanılmıştır. Manidarlık düzeyi sınavında  $\alpha=.05$  değeri göz önünde bulundurulmuştur. Araştırma analizlerinde ortalama ve başarı analizlerinde betimsel istatistikler (frekans, ortalama ve yüzde) kullanılırken ikili karşılaştırmalarda Mann Whitney U ve ikiden fazla kategorilerde Kruskal Wallis H analizi yapılmıştır. Fark çıkması halinde ikili karşılaştırmalarda Mann Whitney U analizi yapılmıştır.

## 3. BULGULAR

### 3.1. Deney ve Kontrol Grupları Öğrencilerinin Ön Test ve Son Test Akademik Başarı Dağılımlarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Deney ve kontrol grupları öğrencilerinin ön test ve son test akademik durumlarına ilişkin dağılımlar nasıldır?” şeklinde belirlenmiştir. Problemin çözümüne ilişkin analiz sonuçları Tablo 3 ve Tablo 4’te verilmiştir.



**Tablo 3.** Öğrencilerin Ön Test Akademik Başarı Puanları Dağılımları

Sorular	Kontrol Grubu I		Kontrol Grubu II		Deney Grubu	
	Yanlış	Doğru	Yanlış	Doğru	Yanlış	Doğru
Soru 1	1	17	3	20	6	15
Soru 2	3	15	5	18	3	18
Soru 3	9	9	9	14	10	11
Soru 4	4	14	9	14	6	15
Soru 5	5	13	6	17	6	15
Soru 6	7	11	10	13	5	16
Soru 7	8	10	12	11	8	13
Soru 8	10	8	12	11	12	9
Soru 9	7	11	10	13	7	14
Soru 10	9	9	6	17	6	15
Soru 11	7	11	11	12	10	11
Soru 12	6	12	6	17	8	13
Soru 13	9	9	10	13	7	14
Soru 14	7	11	8	15	7	14
Soru 15	13	5	15	8	11	10
Soru 16	8	10	13	10	12	9
Soru 17	8	10	8	15	12	9
Soru 18	13	5	17	6	15	6
Soru 19	10	8	8	15	12	9
Soru 20	8	10	7	16	9	12
Soru 21	6	12	12	11	7	14
Soru 22	9	9	10	13	10	11
Soru 23	12	6	9	14	6	15
Soru 24	11	7	11	12	9	12
Soru 25	7	11	8	15	7	14
Soru 26	12	6	11	12	14	7
Soru 27	11	7	6	17	13	8
Soru 28	8	10	6	17	8	13
Soru 29	7	11	12	11	9	12
Soru 30	10	8	8	15	9	12
Toplamlar	245	295	278	412	264	366

Tablo 3 incelendiğinde kontrol grubu I ve kontrol grubu II ile deney gruplarının akademik başarı doğru ve yanlış sayıları görülmektedir. Bu tabloya göre kontrol grubu I üyelerinin yanlış toplamı 245 iken doğru sayısı 295'tir. Kontrol grubu II üyelerinin yanlış toplamı 278 iken doğru sayısı 412'dir. Deney grubu üyelerinin yanlış sayısı 264 iken doğru sayısı 366'dır. Kontrol grubu I üyelerinin en çok yanlış yaptığı soru 13'er yanlış ile 15. ve 18. sorulardır. Kontrol grubu II üyelerinin en fazla yanlış yaptıkları sorular 15. soruyu 15 öğrenci 18. soruyu 17 öğrenci yanlış cevaplamıştır. Deney grubu üyelerinin en fazla yanlış cevapladıkları sorular ise 18. soruyu 15 öğrenci ve 26. soruyu 14 öğrenci yanlış cevaplamışlardır. Buna göre 15 ve 18. soruların ayırt edici özelliği ve zorluk derecesinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

**Tablo 4.** Öğrencilerin Son Test Akademik Başarı Puanları Dağılımları

Sorular	Kontrol Grubu I		Kontrol Grubu II		Deney Grubu	
	Yanlış	Doğru	Yanlış	Doğru	Yanlış	Doğru
Soru 1	1	17	6	17	2	19
Soru 2	3	15	8	15	2	19
Soru 3	4	14	9	14	8	13
Soru 4	1	17	9	14	2	19
Soru 5	6	12	9	14	0	21
Soru 6	5	13	14	9	2	19
Soru 7	7	11	6	17	3	18
Soru 8	13	5	18	5	6	15
Soru 9	5	13	6	17	6	15
Soru 10	5	13	7	16	1	20
Soru 11	4	14	12	11	1	20
Soru 12	4	14	9	14	1	20
Soru 13	9	9	6	17	3	18
Soru 14	5	13	8	15	0	21
Soru 15	12	6	11	12	6	15
Soru 16	9	9	15	8	4	17
Soru 17	7	11	4	19	6	15
Soru 18	15	3	15	8	11	10
Soru 19	8	10	4	19	4	17
Soru 20	8	10	5	18	3	18
Soru 21	3	15	6	17	3	18
Soru 22	10	8	11	12	2	19
Soru 23	7	11	9	14	2	19
Soru 24	8	10	7	16	7	14
Soru 25	8	10	6	17	2	19
Soru 26	8	10	16	7	3	18
Soru 27	9	9	7	16	9	12
Soru 28	8	10	8	15	4	17
Soru 29	6	12	6	17	3	18
Soru 30	5	13	8	15	3	18
Toplamlar	203	337	265	425	109	521

Tablo 4 incelendiğinde kontrol grubu I ve kontrol grubu II ile deney gruplarının son test akademik başarı doğru ve yanlış sayıları görülmektedir. Bu tabloya göre kontrol grubu I üyelerinin yanlış toplamı 203 iken doğru sayısı 337'dir. Kontrol grubu II üyelerinin yanlış toplamı 265 iken doğru sayısı 425'tir. Deney grubu üyelerinin yanlış sayısı 109 iken doğru sayısı 521'dir. Bulgulara göre bütün grupların ön test ve son test puanlarında artış mevcuttur. Ancak en yüksek artış deney grubunda olmuştur. Ayırt ediciliği ve zorluk derecesi yüksek olan 15 ve 18. soruların daha az öğrenci tarafından yanlış yapıldığı görülmüştür.

### 3.2. Deney ve Kontrol Grupları Öğrencilerinin Ön Test Akademik Başarı Puanları Arasında Fark Durumuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi "Deney ve kontrol grupları öğrencilerinin ön test akademik başarı puanları arasında fark var mıdır?" şeklindedir. Problemin çözümüne yönelik analiz sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5.** Ön Test Akademik Başarı Karşılaştırmaları

	N	$\bar{x}$	S	Düzeyi	Sıra Ortalaması	$X^2$	p	Fark
Kontrol Grubu I	18	1,54	,20	Çok düşük	29,53	,443	,80	Yok
Kontrol Grubu II	23	1,59	,13	Çok düşük	33,26			
Deney Grubu	21	1,58	,33	Çok düşük	31,26			

Tablo 5'te görüldüğü gibi Kruskal Wallis H analizi sonucunda öğrencilerin katılımcı sayılarının birbirlerine yakın olduğu görülmektedir. Tabloda akademik başarı ortalamalarının kontrol grupları ve deney grubunda yakın olduğu ve ön test sonuçlarının benzer olduğu ( $X^2= ,443$ ;  $p>0,05$ ) görülmektedir. Bulgular deney ve kontrol gruplarının heterojen yapısını ortaya koymaktadır. Çalışmanın amacını ortaya çıkarma bağlamında grupların uygun seçildiği ve oluşturulan grupların ön test puanlarına göre yapılarının benzerlik gösterdiği görülmüştür.

### 3.3. Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Test ve Son Test Akademik Başarı Puanları Arasında Fark Durumuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi "Deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test akademik başarı puanları arasında fark var mıdır?" şeklindedir. Bu problemin çözümüne ilişkin analiz bulguları Tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6.** Deney Grubu Ön Test-Son Test Akademik Başarı Puanları Karşılaştırmaları

	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
Deney Grubu Ön Test	21	12,29	258,00	27,00	-4,88	,00*
Deney Grubu Son Test	21	30,71	645,00			

\* $p<0,05$

Tablo 6'da deney grubu öğrencilerinin ön test son test akademik başarı puanlarının Mann Whitney U analizi ile karşılaştırılması sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Buna göre deney grubu öğrencilerinin ön test ile son test ortalamaları arasında farklılık olduğu görülmektedir ( $U= 27,00$ ;  $p<0,05$ ). Ortalamalar ve sıra toplamları hesaplandığında ön test ortalamalarının  $\bar{x}=12,29$  olduğu ancak son test ortalamalarının  $\bar{x}=30,71$  olduğu ve anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Buna göre deney grubuna uygulanan hikâye destekli öğretim yönteminin anlamlı farklılık yarattığı öğrenci başarılarında önemli artış sağladığı söylenebilir.

### 3.4. Kontrol Grupları Öğrencilerinin Ön Test-Son Test Akademik Başarı Puanları Arasında Fark Durumuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi "Kontrol grupları öğrencilerinin ön test-son test akademik başarı puanları arasında fark var mıdır?" şeklindedir. Bu problemin çözümüne ilişkin analiz bulguları Tablo 7'de verilmiştir.

**Tablo 7.** Kontrol Grupları Ön Test-Son Test Akademik Başarı Puanları Karşılaştırmaları

	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
Kontrol Grubu I Ön Test	18	16,72	301,00	130,00	-1,01	,310
Kontrol Grubu I Son Test	18	20,28	365,00			
Kontrol Grubu II Ön Test	23	19,61	451,00	175,00	-,846	,398
Kontrol Grubu II Son Test	23	22,78	410,00			

\* $p<0,05$

Tablo 7'de kontrol grubu I ve kontrol grubu II öğrencilerinin ön test-son test akademik başarı puanlarının Mann Whitney U analizi ile karşılaştırılması sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Buna göre kontrol grubu I öğrencilerinin ön test ile son test ortalamaları arasında farklılık görülmemiştir ( $U=130,00$ ;  $p>0,05$ ). Kontrol grubu II öğrencilerinin ön test ile son test ortalamaları arasında da anlamlı farklılık

görülmemiştir ( $U=175,00$ ;  $p>0,05$ ). Bulgulara göre kontrol grubu I ve kontrol grubu II öğrencilerinin ön test ve son test puanlarının farklılık göstermediği ve ön test ve son test puanlarının benzerlik gösterdiği söylenebilir.

### 3.5. Deney ve Kontrol Grupları Öğrencilerinin Son Test Akademik Başarı Puanları Arasında Fark Durumuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi “Deney ve kontrol grupları öğrencilerinin son test akademik başarı puanları arasında fark var mıdır?” şeklindedir. Bu problemin çözümüne ilişkin analiz bulguları Tablo 8’de verilmiştir.

**Tablo 8.** Deney ve Kontrol Grupları Son Test Akademik Başarı Puanı Karşılaştırmaları

	N	Sıra Ortalaması	$X^2$	p	Fark
Kontrol Grubu I	18	23,97	10,686	,00*	Var
Kontrol Grubu II	23	28,11			(1-3;
Deney Grubu	21	41,67			2-3)

\* $p<0,05$  1. Kontrol grubu I 2. Kontrol grubu II 3. Deney grubu

Tablo 8’de görüldüğü gibi Kruskal Wallis H analizi sonucunda öğrencilerin akademik başarı bağlamında kontrol ve deney gruplarına göre farklılık göstermiştir ( $X^2=10,68$ ;  $p<0,05$ ). Sıra ortalamaları incelendiğinde gruplar arasında farklılık görülmektedir. Farkın olduğu grupların tespiti için ikili karşılaştırmalar için Mann Whitney U analizi yapılmıştır. Analiz sonunda kontrol grubu I ile kontrol grubu II arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir ( $U=173,00$ ;  $p>0,05$ ). Kontrol grubu I ile deney grubu arasında anlamlı farklılık görülmüştür ( $U=87,50$ ;  $p<0,05$ ). Kontrol grubu II ile deney grubu arasında ise yine anlamlı farklılık görülmüştür ( $U=129,50$ ;  $p<0,05$ ). Bulgulara göre deney grubunda uygulanan hikâye destekli öğretim yönteminin akademik başarıyı arttırmada etkili olduğu ve anlamlı düzeyde başarı artışı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

### 3.6. Deney ve Kontrol Grupları Öğrencilerinin Akademik Başarı Puanlarının Kalıcılık Düzeyleri Arasında Fark Durumuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi “Deney ve kontrol grupları öğrencilerinin akademik başarı puanlarının kalıcılık düzeyleri arasında fark var mıdır?” şeklindedir. Bu problemin çözümüne ilişkin analiz bulguları Tablo 9, Tablo 10 ve Tablo 11’de verilmiştir.

**Tablo 9.** Kontrol Grubu I Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Bulguları

Kalıcılık Testi-Son Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	13	10,81	140,50	-2,400	,016*
Pozitif Sıra	5	6,10	30,50		
Eşit	0				

\* $p<0,05$

Tablo 9’da görüldüğü gibi son test ve kalıcılık testi puanlarına ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi analizi sonucunda Kontrol Grubu I öğrencilerinin son test ve kalıcılık testi akademik başarılarının anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür ( $z=-2,400$ ;  $p<0,05$ ). Ortalamalara bakıldığında Kontrol Grubu I öğrencilerinin son test puanlarının ortalamasının kalıcılık testinden daha yüksek olduğu ve öğrencilerin zamanla akademik başarılarının düştüğü görülmektedir.

**Tablo 10.** Kontrol Grubu II Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Bulguları

Kalıcılık Testi-Son Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	20	11,83	236,50	-2,999	,003*
Pozitif Sıra	3	13,17	39,50		
Eşit	0				

\* $p<0,05$

Tablo 10’da görüldüğü gibi son test ve kalıcılık testi puanlarına ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi analizi sonucunda Kontrol Grubu II öğrencilerinin son test ve kalıcılık testi akademik başarılarının anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür ( $z=-2,999$ ;  $p<0,05$ ). Ortalamalara bakıldığında Kontrol Grubu II öğrencilerinin son test puanlarının ortalaması kalıcılık testinden daha yüksektir. Kontrol Grubu II öğrencilerinin kalıcılık testi ortalamaları daha düşüktür ve öğrencilerin zamanla akademik başarılarının düştüğü söylenebilir.

**Tablo 11.** Deney Grubu Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Bulguları

Kalıcılık Testi-Son Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	0	,00	,00	-4,019	,000*
Pozitif Sıra	21	11,00	231,00		
Eşit	0				

\*p&lt;0,05

Tablo 11’de görüldüğü gibi son test ve kalıcılık testi puanlarına ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi analizi sonucunda deney grubu öğrencilerinin son test ve kalıcılık testi akademik başarılarının anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür ( $z=-4,019$ ;  $p<0,05$ ). Ortalamalara bakıldığında deney grubu öğrencilerinin kalıcılık testi puan ortalamalarının son test puanlarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca bütün sıralarda kalıcılık testi akademik başarı puanlarının son test puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Bulgulara göre deney grubuna uygulanan hikâye destekli öğretim yöntemiyle ders işlemenin akademik anlamda kalıcılığı istatistiki olarak anlamlı düzeyde arttırdığı söylenebilir.

Sonuç olarak kontrol grubu I ve kontrol grubu II’ de geleneksel yöntemle işlenen derslerin kalıcılık testi sonucunda akademik olarak kalıcılığının düştüğü ve son test puanlarının kalıcılık testi puanlarından daha düşük olduğu görülürken deney grubunda son test puanlarına göre kalıcılık testi puanlarının daha yüksek olduğu ve uygulanan hikâye destekli öğretim yönteminin akademik başarıda kalıcılığı arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

#### 4. SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırmada deney ve kontrol grupları öğrencilerinin ön test ve son test akademik durumlarına ilişkin dağılımlarda kontrol grubu I ve kontrol grubu II ile deney gruplarının akademik başarı doğru ve yanlış sayıları görülmektedir. Bu tabloya göre kontrol grubu I üyelerinin yanlış toplamı 245 iken doğru sayısı 295’tir. Kontrol grubu II üyelerinin yanlış toplamı 278 iken doğru sayısı 412’dir. Deney grubu üyelerinin yanlış sayısı 264 iken doğru sayısı 366’dır. Kontrol grubu I üyelerinin en çok yanlış yaptığı soru 13’er yanlış ile 15. ve 18. sorulardır. Kontrol grubu II üyelerinin en fazla yanlış yaptıkları sorular 15. soruyu 15 öğrenci 18. soruyu 17 öğrenci yanlış cevaplamıştır. Deney grubu üyelerinin en fazla yanlış cevapladıkları sorular ise 18. soruyu 15 öğrenci ve 26. soruyu 14 öğrenci yanlış cevaplamışlardır. Buna göre 15 ve 18. soruların ayırt edici özelliği ve zorluk derecesinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

Ayrıca kontrol grubu I ve kontrol grubu II ile deney gruplarının son test akademik başarı doğru ve yanlış sayılarında kontrol grubu I üyelerinin yanlış toplamı 203 iken doğru sayısı 337’dir. Kontrol grubu II üyelerinin yanlış toplamı 265 iken doğru sayısı 425’tir. Deney grubu üyelerinin yanlış sayısı 109 iken doğru sayısı 521’dir. Bulgulara göre bütün grupların ön test ve son test puanlarında artış olduğu ancak en yüksek artışın deney grubunda olduğu tespit edilmiştir. Ayırt ediciliği ve zorluk derecesi yüksek olan 15 ve 18. soruların daha az öğrenci tarafından yanlış yapıldığı görülmüştür.

Deney ve kontrol grupları öğrencilerinin ön test puanları akademik başarı ortalamalarının kontrol grupları ve deney grubunda yakın olduğu ve ön test sonuçlarının benzer olduğu görülmüştür. Bulgular deney ve kontrol gruplarının heterojen yapısını ortaya koymaktadır.

Deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test akademik başarı puanlarının deney grubu öğrencilerinin ön test ile son test ortalamaları arasında farklılık olduğu görülmektedir. Ortalamalar ve sıra toplamaları hesaplandığında ön test ortalamaları ile son test ortalamaları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Buna göre deney grubuna uygulanan hikâye destekli öğretim yönteminin anlamlı farklılık yarattığı öğrenci başarılarında önemli artış sağladığı söylenebilir.

Kontrol grubu öğrencilerinin ön test-son test akademik başarı puanları arasında kontrol grubu I ve kontrol grubu II öğrencilerinin ön test ve son test puanlarının farklılık göstermediği ve ön test ve son test puanlarının benzerlik gösterdiği görülmüştür.

Deney ve kontrol grupları öğrencilerinin son test akademik başarı puanları kontrol ve deney gruplarına göre farklılık göstermiştir. Sıra ortalamaları incelendiğinde gruplar arasında farklılık görülmektedir. Bulgulara göre deney grubunda uygulanan hikâye destekli öğretim yönteminin akademik başarıyı arttırmada etkili olduğu ve anlamlı düzeyde başarı artışı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Deney ve kontrol grupları öğrencilerinin akademik başarı puanlarının kalıcılık düzeyleri arasında kontrol grubu I öğrencilerinin son test ve kalıcılık testi akademik başarılarının anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Ortalamalara bakıldığında kontrol grubu I öğrencilerinin son test puanlarının ortalamasının

kalıcılık testinden daha yüksek olduğu ve öğrencilerin zamanla akademik başarılarının düştüğü görülmektedir.

Son test ve kalıcılık testi puanlarına bakıldığında, kontrol grubu II öğrencilerinin son test ve kalıcılık testi akademik başarılarının anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Ortalamalara bakıldığında kontrol grubu II öğrencilerinin son test puanlarının ortalaması kalıcılık testinden daha yüksektir. Kontrol grubu II öğrencilerinin kalıcılık testi ortalamaları daha düşüktür.

Son test ve kalıcılık testi sonucunda deney grubu öğrencilerinin son test ve kalıcılık testi akademik başarılarının anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Ortalamalara bakıldığında deney grubu öğrencilerinin kalıcılık testi puan ortalamalarının son test puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca bütün sıralarda kalıcılık testi akademik başarı puanlarının son test puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Bulgulara göre deney grubuna uygulanan hikâye destekli ders anlatım yönteminin akademik anlamda kalıcılığı istatistiki olarak anlamlı düzeyde arttırdığı görülmüştür.

Sonuç olarak kontrol grubu I ve kontrol grubu II de geleneksel yöntemlerle işlenen dersin kalıcılık testi sonucunda akademik olarak bilgilerin kalıcılığının düştüğü ve son test puanlarının kalıcılık testi puanlarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Buna karşın deney grubunda son test puanlarına göre kalıcılık testi puanlarının daha yüksek olduğu ve uygulanan hikâye destekli öğretim yönteminin akademik başarıda kalıcılığı arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

## KAYNAKÇA

- Altaş, N. (2022). *Din Eğitimi*. 2. Basım. Nobel Yayıncılık.
- Arı, R., & Üre, Ö. & Yılmaz, H. (1999). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi (Eğitimin Psikolojik Temelleri)*. 2. Baskı. Mikro yay.
- Aydın, M. Z. (2015). *Ailede Ahlak Eğitimi*. Timaş Yayınları.
- Aydın, M. Z., & Gürler, Ş. A. (2014). *Okulda Değerler Eğitimi Yöntemler, Etkinlikler, Kaynaklar*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Bacak, S. (2008). *İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Öykü Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Öğrenenlerin Akademik Başarı ve Yaratıcılıklarına Etkisi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Celal Bayar Üniversitesi.
- Bildirici, Z., & Bulut Pedük, Ş. (2017). Değer Eğitimi Konusunda Anaokullarının Sınıf Kitaplıklarında Bulunan Hikâye Kitaplarının İncelenmesi. *Social Sciences Studies Journal*, 3/12: 2225-2236.
- Bilgin, B. (1994). Ahlak Terbiyesinde Dini Hikâyeler. *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1: 51-74.
- Bilici, Ş. (2018). Almanya’da Değerler Eğitimi: Aşağı Saksonya Eyaleti Örneği. *Talim*, 2/1: 127-147.
- Cevizci, A. (2010). *Eğitim Sözlüğü*. Say yay.
- Çekin, A. (2012). Değer Açısından İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Kazanımları: Bir İçerik Analizi. *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 12/2: 105-119.
- Dilmaç, B. (2002). *İnsanca Değerler Eğitimi*. Nobel yay.
- Dincel, M. (2005). *Öyküleme ve Deney Tekniğinin Fen Bilgisi Dersinde Öğrencilerin Kavramsal Anlama ve Başarılarına Etkisi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Dür, T. (2018). Değerler Eğitiminde Sinemanın Rolü, Amerikan Kültür Yayıncılığı ve Hollywood. *İçinde: 2. Uluslararası Din Eğitimi Kongresi Bildiri Kitabı*. Editörler: H. Yusuf Acuner Bayramali Nazıroğlu, Adem Güneş. Yediveren kitap.
- Elbir, B., & Bağcı, C. (2013). Değerler Eğitimi Üzerine Yapılmış Lisansüstü Düzeyindeki Çalışmaların Değerlendirilmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Electronic Turkish Studies*, 8/1: 1321-1333.
- Güngör, E. (1993). *Değerler Psikolojisi*. Hollanda Türk Akademisyenler Birliği Vakfı yay.
- Güngör, E. (2010). *Değerler Psikolojisi Üzerinde Araştırmalar*. 4. Baskı. Ötüken yay.
- Kara, Ö.T. (2010). *Dramayla Öykü Oluşturma Yönteminin İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Öğretimine Etkisi*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. 11. Baskı. Nobel yay.
- Karatay, H. (2011). Karakter Eğitiminde Edebi Eserlerin Kullanımı. *Journal of Turkish Studies*, 1439-1454.

- Karatay, H., & Destebaşı, F., & Demirbaş, M. (2015). Çocuk Edebiyatı Ürünlerinin 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Karakter Gelişimine Etkisi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9/2: 123-140.
- Kaş, Eğitimde Hikâyeleştirmenin Önemi, 2016, <https://www.enocta.com/blog/egitimde-hikâyelestirmenin-onemi>, erişim tarihi: 25/11/2022).
- Kaya, M., & Taşkın, O. (2016). Okulda Değerler Eğitimi. M. Köylü. *Teoriden pratiğe değerler eğitimi*, 131-157. Nobel yay.
- Kaymakcan, R. (2021). *Gençlerin Dine Bakışı ve Okullarda Din-Değerler Öğretimi*. Dem yay.
- Kaymakcan, R., & Meydan, H. (2011). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programları ve Öğretmenlerine Göre Değerler Eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9/21: 29-55.
- Keskin, S. C., & Keskin, Y. (2009). Cumhuriyet Dönemi İlkokul (İlköğretim 1. Kademe) Sosyal Bilgiler ve Onun Kapsamına Giren Ders Programlarında Bir Değer Olarak Barış'ın Yeri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7/17: 69-92.
- Keskin, Y. (2014). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerine Göre Değer Eğitimi ve DKAB Derslerinin Zorunluluğu (Samsun Örneği). *Milli Eğitim Dergisi*, 44/203: 225-249.
- Köylü, M. (2016). Ahlak ve Değerler Eğitimine Duyulan İhtiyaç. M. Köylü. *Teoriden pratiğe değerler eğitimi*. Nobel Yay.
- MEB, D. Ö. G. M. (2010). *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB. (2010). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB. (2018). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Mehmedoğlu, A. U. (2006). Gençlik Değerler ve Din. *Küreselleşme Ahlak ve Değerler*. İçinde: Edit: Yurdagül Mehmedoğlu, Ali Ulvi Mehmedoğlu. Litera yay.
- Meydan, H. (2012). *İlköğretim Okullarında Değerler ve Karakter Eğitimi*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi], Sakarya Üniversitesi.
- Önder, M. (2013). Sevgi, Din Dili ve Hikâyelerin Çocukların Din Eğitimindeki Yeri ve Önemi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6/3: 1285-1298.
- Pekmezci, S. (2014). *Bilişim Teknolojileri Destekli Kısa Hikâyelerin Öğrencilerin Başarıları, Özyeterlik Algıları ve Fene Yönelik Tutumlarına Etkisi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Şencan, H. (2002). *Bilimsel Yazım*. İstanbul Üniversitesi İşletme Fak. Yayınları.
- Tuğluk, İ. H. & Ciğa, Ö. (2018). Değerler Eğitimi Yönünden Klâsik Hikâyelerimizin Önemi: Kıssa-i Seyyid Cüneyd ve Reşide-i Arab Örneği. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10/21: 18-29.
- Turgut, G., & Kışla, T. (2015). Bilgisayar Destekli Hikâye Anlatımı Yöntemi: Alanyazın Araştırması. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 6 /2: 97-121.
- Ulusoy, K. (2019). *Karakter Değerler ve Ahlak Eğitimi*. Pegem Akademi.
- Ulusoy, K., & Dilmaç, B. (2012). *Değerler eğitimi*. Pegem Akademi.
- Yalnız, M. (2012). *12. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Müfredatının Hikâye Yöntemi ile Anlatımı*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Hitit Üniversitesi.
- Yiğit, E. Ö. (2007). *Öyküleştirme Yönteminin 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Programı Ülkemizin Kaynakları Ünitesindeki Öğrenci Başarısı Üzerine Etkisi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Yüksel, S. (2002). Örtük program. *Eğitim ve Bilim*, 27/126: 31-37.