

**T.C.**  
**SAKARYA ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**  
**TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**ORTAOKUL 7. SINIF TÜRKÇE DERSİNDE DİJİTAL HİKÂYE ANLATIMININ**  
**KULLANILMASI**

**DOKTORA TEZİ**

**AYSUN EROĞLU**

**DANIŞMAN**

**PROF. DR. ALPASLAN OKUR**

**HAZİRAN 2020**



**T.C.**  
**SAKARYA ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**  
**TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**ORTAOKUL 7. SINIF TÜRKÇE DERSİNDE DİJİTAL HİKÂYE ANLATIMININ**  
**KULLANILMASI**

**DOKTORA TEZİ**

**AYSUN EROĞLU**

**DANIŞMAN**

**PROF. DR. ALPASLAN OKUR**

**HAZİRAN 2020**



## **BİLDİRİM**

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tez-Proje Yazım Kılavuzu'na uygun olarak hazırladığım bu çalışmada:

- Tezde yer verilen tüm bilgi ve belgeleri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi ve sunduğumu,
- Yararlandığım eserlere atıfta bulunduğumu ve kaynak olarak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değiştirmede bulunmadığımı,
- Bu tezin tamamını ya da herhangi bir bölümünü başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı,

beyan ederim.

Haziran 2020

Aysun EROĞLU

*Biricik aileme ithaf ediyorum.*

## ÖN SÖZ

Teknolojiden bağımsız bir çalışma alanının neredeyse düşünülmediği 21. yüzyılda, teknoloji entegrasyonun gerçekleşmediği bir eğitim sahasını hayal etmek de güçleşmektedir. 21. yüzyıl gereklerini edinebilmiş bireyler için teknolojinin eğitim-öğretim ortamında doğru ve verimli kullanılması şart olmuştur. 21. yüzyıl becerilerini kazanmış bireyler, çağın gereklerine daha kolay uyum sağlayabilmekte, yaşamını daha kolay sürdürebilmekte ve iş bulma imkânı daha kolay olmaktadır.

Hikâyelerin temelinde bir değişiklik olmasa da sunuş biçiminde teknolojiyle birlikte farklılıklar olduğu gözlemlenmiştir. Sözlü ve yazılı olarak yoluna devam eden hikâyelerin dijital çağ olan 21. yüzyılda sesi, metni, müziği, efektleri vb. bir araya getirmesiyle kendini güncellemiştir. Dijital hikâye oluşturma süreci de 21. yüzyıl becerileriyle ilişki halinde olmakla birlikte teknoloji destekli olmasıyla bu çağın öğrencilerinin derse olan ilgisini arttırmaktadır. Türkçe eğitiminde öğrencilerin en çok sorun yaşadığı yazma becerisini dijital hikâye oluşturma süreci daha keyifli hale getirmektedir. Öğrencilerin dijital hikâye oluşturarak Türkçe derslerinde sözlü ve yazılı anlatımın dışında da kendilerini ifade edebildiklerini ve keyif alabildiklerini fark etmeleri sağlanmaktadır.

Bu çalışmanın tamamlanması için beni teşvik eden akademik hayata yanında başladığım ve öğrencisi olmaktan gurur duyduğum Prof. Dr. Alpaslan OKUR'a öncelikle teşekkür ediyorum. Bu çalışma sürecinde değerli fikirlerini benimle paylaşan ve bana yol gösteren Dr. Öğr. Üyesi Özlem Canan GÜNGÖREN'e, Doç. Dr. Mahmut Abdullah ARSLAN'a, Doç. Dr. Oğuzhan YILMAZ'a, Dr. Öğr. Üyesi Tuğba DEMİRTAŞ TOLAMAN'a, analizler konusunda ihtiyaç duyduğum uzman görüşünü her zaman benimle paylaşan Dr. Öğr. Üyesi Gülden KAYA UYANIK'a, çalışmanın tamamlanmasında bana yardımcı olan Kars ili merkezdeki ortaokullara, idari yöneticilerine, öğretmenlerine, öğrencilerine, tüm hocalarıma ve mesai arkadaşlarıma çok teşekkür ediyorum. Ayrıca bu çalışmayı (proje no: 2018-70-02-002) destekleyen Sakarya Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeler Koordinatörlüğü'ne teşekkür ederim.

Son olarak da, zor günlerimde hep yanımda olan desteğini hiçbir zaman eksik etmeyen canım aileme sonsuz teşekkür ederim.

## ÖZET

### ORTAOKUL 7. SINIF TÜRKÇE DERSİNDE DİJİTAL HİKÂYE ANLATIMININ KULLANILMASI

Aysun EROĞLU, Doktora Tezi

Danışman: Prof. Dr. Alpaslan OKUR

Sakarya Üniversitesi, 2020

Bu araştırmanın amacı, dijital hikâye anlatımının Türkçe dersini alan ortaokul 7. sınıf öğrencilerin hikâye yazmaya yönelik tutumlarına, hikâye yazma kaygılarına ve dijital okuryazarlıklarına etkisini araştırmaktır. Araştırmada, karma yöntem desenlerinden açıklayıcı ardışık desen kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verilerinin toplanmasında yarı deneysel desen kullanılmış ve hazır olan iki grup arasında seçkisiz atama yapılmıştır. Deney öncesinde ön-test kullanılacağı için ön-test/son-test eşleştirilmiş kontrol gruplu desen ile çalışma sürdürülmüş ve nicel veriler bu yolla toplanmıştır. Araştırmanın nitel verilerinin toplanmasında ise öğrenci görüşlerini daha derin inceleyebilmek için seçkisiz olmayan amaçsal benzeşik örnekleme kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, Kars ili Merkez ilçeye bağlı özel bir ortaokulun 7. sınıfında öğrenim gören 35 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma, 2018-2019 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde, 7. sınıf Türkçe dersinde gerçekleşmiştir. Kars ili Merkez ilçesine bağlı özel bir okulun 7-A sınıfı (18 öğrenci) deney grubu 7-B sınıfı (17 öğrenci) kontrol grubu olmuştur. Nicel veri toplama aracı olarak: Hikâye Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği, Hikâye Yazma Kaygısı Ölçeği, Dijital Okuryazarlık Ölçeği kullanılmıştır. Nitel veri toplama aracı olarak da yarı yapılandırılmış öğrenci görüşme formu kullanılmıştır. Nicel veriler: Hikâye Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği, Hikâye Yazma Kaygısı Ölçeği ve Dijital Okuryazarlık ölçeklerinden elde edilmiştir. Deneysel işlem öncesi deney ve kontrol grubuna uygulanan ölçekler, deneysel işlem sonrası da iki gruba uygulanmıştır. Böylece nicel veriler elde edilmiştir. Elde edilen veriler önce excel programına daha sonra da SPSS programına kaydedilmiştir. Nitel veriler, öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilmiştir. 7 sorudan oluşan açık uçlu sorular öğrencilere bireysel olarak sorulmuştur. Görüşmeler öğrenci bireysel farklılıkları gözetiminde 5-8 dakika arasında sürmüştür. Görüşmeler ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Elde edilen ses kayıtları deşifre edilerek kaydedilmiştir. Nicel verilerin analizinde veriler normal dağılım göstermediği için parametrik olmayan



(nonparametrik) istatistiklerden Mann Whitney U-Testi ve Wilcoxon işaretli-sıralar testi kullanılmıştır. Nitel veriler için de içerik analizi kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda, deneysel işlem sonrası gruplar arası hikâye yazmaya yönelik tutum, hikâye yazma kaygısı ve dijital okuryazarlık son test puanları açısından deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde, dijital hikâye oluşturma sürecinden keyif aldıklarını, derslerde dijital hikâyelerin kullanılmasını istediklerini dile getirmişlerdir.

**Anahtar Kelimeler:** Dijital hikâye, hikâye yazmaya yönelik tutum, hikâye yazma kaygısı, dijital okuryazarlık.

## **ABSTRACT**

### **USING DIGITAL STORYTELLING IN TURKISH LESSONS FOR 7TH GRADERS AT SECONDARY SCHOOL**

Aysun EROĞLU, Doctoral Dissertation,

Supervisor: Prof. Dr. Alpaslan OKUR

Sakarya University, 2020.

The aim of this study is to seek into the effect of digital storytelling on the attitude towards story writing, story writing anxiety levels, and digital literacy in Turkish lessons of 7th graders at secondary school. Sequential explanatory design among mixed research methods was employed. Quasi experimental model was used in collection of quantitative data and two groups were designed through simple random sampling. Since pre-test was planned to be used before the experiment, the study was maintained with a pre-test/post-test matched control group design and quantitative data was composed through that. Non-random purposive (homogenous) sampling was employed in order to examine the students' viewpoints in depth in order to collect the qualitative data for the study. The study group is composed of 35 students in Grade 7 at a private secondary school in Central District of Kars. The study was carried out in Turkish lessons for 7th graders in 2018-2019 education year. The experiment group consisted of the students in Class 7-A (18 students) in a private school in Central District of Kars while the control group was of Class 7-B (17 students) in the same school. Attitude Scale Towards Story Writing, Story Writing Anxiety Scale, Digital Literacy Scale were used as quantitative data collection tools. Semi-structured interview forms for the students were used as qualitative data collection tools. Quantitative data were obtained through Attitude Scale Towards Story Writing, Story Writing Anxiety Scale and Digital Literacy Scale. The scales given to the experiment and control groups before the experiment were applied to both groups after the experiment. Thus, quantitative data was obtained through that process. The data obtained was first recorded in excel program, and then in SPSS program. The qualitative data was obtained from the interviews with the students. 7 open-ended questions were asked to the students individually. The interviews lasted for 5-8 minutes considering their individualistic differences. The interviews were also recorded in tapes. The voice-records were deciphered and transferred to the Word document. Since quantitative data did not follow normal distribution, Mann

Whitney U-Test and Wilcoxon signed-rank test among non-parametrical statistics were used. Content analysis was used for qualitative data.

As a result of the study, it was found that there is a significant difference in favour of the experiment group in terms of post-test points of attitude towards story writing, story writing anxiety and digital literacy among the groups after the experiment. The students stated in the interviews that they had pleasure from digital story writing process and want the digital stories to be integrated in their lessons.

**Keywords:** Digital storytelling, attitude towards story writing, story writing anxiety, digital literacy.

## İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM.....	i
ÖN SÖZ.....	iii
ÖZET .....	iv
ABSTRACT .....	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar LİSTESİ .....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiv
SİMGELER VE KISALTMALAR .....	xv
BÖLÜM I .....	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem durumu .....	1
1.2. Araştırmanın amacı ve önemi.....	3
1.3. Problem cümlesi .....	4
1.4. Alt problemler .....	5
1.5. Tanımlar .....	5
BÖLÜM II .....	7
ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	7
2.1. Hikâye ve kısa hikâye.....	7
2.1.1. Hikâyenin eğitimdeki yeri .....	9
2.2. Dijital hikâye (anlatımı) .....	10
2.2.1. Dijital hikâye türleri.....	11
2.2.2. Dijital hikâyeyi oluşturan öğeler .....	12
2.2.3. Dijital hikâye oluşturma süreci.....	13
2.2.4. Dijital hikâye oluşturmada kullanılacak araç-gereçler ve yazılımlar .....	13
2.3. Dijital Okuryazarlık.....	15
2.4. Dijital hikâye ve 21. yüzyıl becerileri ilişkisi.....	16

2.5. Dijital hikâye oluşturmanın önündeki engeller .....	18
2.6. Eğitimde dijital hikâye kullanımı .....	19
2.7. Türkçe dersinde dijital hikâye kullanımı .....	20
2.8. İlgili araştırmalar .....	21
2.8.1. Yurt içi ulusal tez merkezinde yer alan alışmalar .....	21
2.8.2. Yurt içinde yapılan diğer alışmalar .....	32
2.8.3. Yurt dışında yapılan alışmalar .....	32
2.8.4. Alanyazın taraması sonucu .....	36
<b>BÖLÜM III</b> .....	<b>38</b>
<b>YÖNTEM</b> .....	<b>38</b>
3.1. Araştırmanın modeli .....	38
3.2. Araştırmanın deseni .....	39
3.3. Çalışma grubu.....	40
3.3.1. Çalışma grubunun hikâye yazmaya yönelik tutum ön test puanları .....	42
3.3.2. Çalışma grubunun hikâye yazma kaygısı ön test puanları .....	44
3.3.3. Çalışma grubunun dijital okuryazarlık ön test puanları.....	45
3.4. Veri toplama araçları .....	46
3.4.1. Hikâye Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği .....	46
3.4.2. Hikâye Yazma Kaygısı Ölçeği .....	46
3.4.3. Dijital Okuryazarlık Ölçeği .....	47
3.4.4. Görüşme formu.....	47
3.4.5. Kişisel bilgi formu .....	48
3.5. Verilerin toplanması .....	48
3.6. Verilerin analiz edilmesi.....	49
3.7. Deneysel işlem süreci .....	50
3.8. PhotoStory3 programı .....	53
<b>BÖLÜM IV</b> .....	<b>54</b>

BULGULAR .....	54
4.1. Deneysel işlem sonrası deney grubunun ön test ve son test puanlarına ilişkin bulgular .....	54
4.1.1. Birinci alt probleme ilişkin bulgular.....	54
4.1.2. İkinci alt probleme ilişkin bulgular .....	55
4.1.3. Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular .....	56
4.2. Deneysel işlem sonrası gruplar arası son test puanlarına ilişkin bulgular .....	57
4.2.1. Dördüncü alt probleme ilişkin bulgular.....	57
4.2.2. Beşinci alt probleme ilişkin bulgular.....	58
4.2.3. Altıncı alt probleme ilişkin bulgular.....	59
4.3. Nitel bulgular (Yedinci alt probleme ilişkin bulgular).....	60
4.3.1. “Dijital hikâye oluşturma sürecimizle ilgili neler söylemek istersin?” sorusuna deney grubu öğrencilerin verdikleri cevaplara ilişkin bulgular .....	60
4.3.2. “Dijital hikâye oluşturma sürecinde seni zorlayan şeyler oldu mu, açıklar mısınız?” sorusuna deney grubu öğrencilerin verdikleri cevaplara ilişkin bulgular.....	61
4.3.3. “Dijital hikâye oluşturma sürecinde olmasını istediğin bir şey var mıydı, açıklar mısınız?” sorusuna deney grubu öğrencilerin verdikleri cevaplara ilişkin bulgular .....	62
4.3.4. “Dijital hikâye oluşturma sürecinde keyif aldığın (beğendiğin) bir şey (aşama) var mıydı, açıklar mısınız?” sorusuna deney grubu öğrencilerin verdikleri cevaplara ilişkin bulgular.....	63
4.3.5. “Dijital hikâye oluşturma sürecinde beğenmediğin bir şey (aşama) var mıydı, açıklar mısınız?” sorusuna deney grubu öğrencilerin verdikleri cevaplara ilişkin bulgular .....	64
4.3.6. “Sence, hikâye yazmak mı yoksa dijital hikâye oluşturmak mı daha keyifli, açıklar mısınız?” sorusuna deney grubu öğrencilerin verdikleri cevaplara ilişkin bulgular .....	65
4.3.7. “Sence, Türkçe derslerinde dijital hikâye kullanılmalı mı, nedenini açıklar mısınız?” sorusuna deney grubu öğrencilerin verdikleri cevaplara ilişkin bulgular.....	66
BÖLÜM V.....	67
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER .....	67
5.1. Sonuç ve tartışma .....	67

5.1.1. Birinci alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma .....	67
5.1.2. İkinci alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma.....	68
5.1.3. Üçüncü alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma.....	70
5.1.4. Dördüncü alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma .....	71
5.1.5. Beşinci alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma .....	72
5.1.6. Altıncı alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma .....	74
5.1.7. Yedinci alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma .....	76
5.2. Öneriler.....	81
5.2.1. Araştırma sonuçlarına dayalı öneriler.....	81
5.2.2. Gelecek araştırmalara yönelik öneriler.....	82
KAYNAKLAR.....	84
EKLER .....	102
ÖZGEÇMİŞ VE ESERLER LİSTESİ.....	118

## TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Cinsiyet Dağılımı.....	40
Tablo 2. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerin Evlerinde İnternetin Olup Olmama Durumu.....	40-41
Tablo 3. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerin Evlerinde Bilgisayarın Olup Olmama Durumu.....	41
Tablo 4. Deney ve Kontrol Grubunun Hikâye Yazmaya Yönelik Tutum Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgular.....	42
Tablo 5. Deney ve Kontrol Grubunun Hikâye Yazma Kaygısı Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgular.....	43
Tablo 6. Deney ve Kontrol Grubunun Dijital Okuryazarlık Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgular.....	44
Tablo 7. Uygulama Süreci.....	51
Tablo 8. Deney Grubu Öğrencilerinin Hikâye Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği ve Alt Boyutlarının Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farklılıklara Ait Bulgular.....	53-54
Tablo 9. Deney Grubu Öğrencilerinin Hikâye Yazma Kaygısı Ölçeği ve Alt Boyutlarının Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farklılıklara Ait Bulgular.....	54
Tablo 10. Deney Grubu Öğrencilerinin Dijital Okuryazarlık Ölçeği ve Alt Boyutlarının Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farklılıklara Ait Bulgular.....	55
Tablo 11. Hikâye Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği Son Test Puanlarının Gruplar Arası Farklılıklarına Ait Bulguları.....	56-57
Tablo 12. Hikâye Yazma Kaygısı Ölçeği Son Test Puanlarının Gruplar Arası Farklılıklarına Ait Bulguları.....	57-58
Tablo 13. Dijital Okuryazarlık Ölçeği Son Test Puanlarının Gruplar Arası Farklılıklarına Ait Bulguları.....	58-59



Tablo 14. “Dijital Hikâye Oluşturma Sürecimizle İlgili Neler Söylemek İstersin?” Sorusuna Ait Bulgular.....	59
Tablo 15. “Dijital Hikâye Oluşturma Sürecinde Seni Zorlayan Şeyler Oldu mu, Açıklar mısın?” Sorusuna Ait Bulgular.....	60
Tablo 16. “Dijital Hikâye Oluşturma Sürecinde Olmasını İstedğin Bir Şey Var mıydı, Açıklar mısın?” Sorusuna Ait Bulgular.....	61
Tablo 17. “Dijital Hikâye Oluşturma Sürecinde Keyif Aldığın Bir Şey Var mıydı, Açıklar mısın?” Sorusuna Ait Bulgular.....	62
Tablo 18. “Dijital Hikâye Oluşturma Sürecinde Beğenmediğin Bir Şey Var mıydı, Açıklar mısın?” Sorusuna Ait Bulgular.....	63
Tablo 19. “Sence, Hikâye Yazmak mı Yoksa Dijital Hikâye Oluşturmak mı Daha Keyifli, Açıklar mısın?” Sorusuna Ait Bulgular.....	64
Tablo 20.Sence, Türkçe Derslerinde Dijital Hikâye Kullanılmalı mı, Nedenini Açıklar mısın?” Sorusuna Ait Bulgular.....	65

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Araştırma Deseni.....	39
--------------------------------	----

## SİMGELER VE KISALTMALAR

*bk.* Bakınız

BTK: Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

TDK: Türk Dil Kurumu

# BÖLÜM I

## GİRİŞ

### 1.1. Problem durumu

Günümüzde, teknolojik gelişmelerle birlikte insan hayatının çoğu alanında bariz değişimler olmaktadır. Bu değişimlerin kendini gösterdiği alanlardan biri de eğitim-öğretimdir. Eğitim-öğretimi yürüten öğretmenlerin nitelikleri, öğrencilerden beklenen beceriler, eğitim-öğretim ortamları ve eğitim-öğretimde kullanılan araçlarının teknolojik gelişmelerle yeniden şekillendiği görülmektedir. MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (2011) tarafından yürütülmüş olan bir çalışmanın “21. Yüzyıl Öğrenci Profili Nasıl Olmalı?” sorusuna verdiği cevaplar arasında “teknolojiyi bilmeli” yer almaktadır. Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-8. sınıflar) incelendiğinde ise eski programa göre teknolojinin derslerde etkin bir şekilde kullanılmasına daha çok vurgu yapıldığı, öğrencilerin teknolojik gelişmelere uyum sağlayabilmesi ve bu becerileri edinebilmeleri üzerinde durulduğu fark edilmiştir (MEB, 2019). Programın yetkinlikler bölümünde öğrencilerin hem ulusal hem de uluslararası düzeyde; kişisel, sosyal, akademik ve iş hayatlarında ihtiyaç duyacakları beceriler arasında *dijital yetkinlikten* (s. 3-4) bahsedilmektedir. Öğretme-öğrenme yaklaşımı bölümünde ise derslerdeki uygulamalar ve etkinlikler için dijital kaynakların kullanılabilmesine değinilmiştir. Temalar ve konu önerileri bölümünde de okuma kültürü başlığı altında “*bilgi okuryazarlığı, çoklu okuryazarlık, dijital okuryazarlık, e-kitap, eleştirel okuryazarlık, z-kitap, z-kütüphane vb.*” (s. 14) üzerinde durulduğu görülmüştür. Kazanımlar incelendiğinde ise 3-8. sınıflar için “*Medya metinlerini değerlendirir. İnternet, sinema ve televizyonun verdiği iletileri değerlendirmeleri sağlar.*” şeklinde teknolojinin bir bilgi kaynağı olarak programda yer aldığı fark edilmiştir. Benzer şekilde “*Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular. a) İnternet/yazılı (dergi, kitap, broşür, gazete vb.) kaynakların güvenilirliklerinin sorgulanması sağlanır. b) Bilimsel çalışmalarda ağırlıklı olarak “edu” ve “gov” uzantılı sitelerin kullanıldığı vurgulanır.*” (s. 40-44-48) kazanım ve açıklamalarıyla ortaokul öğrencilerinin interneti bir bilgi kaynağı olarak kullanırken kaynağın güvenilirliğini sorgulayacak beceriyi edinmeleri üzerinde durulmuştur. Bilgisayar ve internet ortamında yüzde yüz güvenlik sağlamak zor görünse de bazı tedbirler alarak yüksek düzeyde bir güvenlik sağlanabilir (BTK, 2018). İnternet ortamında güvenliği sağlamanın yollarından biri

dijital okuryazarlıktır. Dijital okuryazarlık 21. yüzyıl becerileri arasında yer alan ve öğretim programında da olan bir beceridir (Günay ve Şişman, 2018).

Teknolojik gelişmeler okuma-yazma alanında yeni isimlendirmeleri de beraberinde getirmiştir: medya okuryazarlığı, dijital okuryazarlık, teknoloji okuryazarlığı, global okuryazarlık... Günlük hayatta veya eğitim-öğretim hayatında kullandığımız hikâye anlatımının da teknolojik gelişmelere paralel olarak şekillendiği ve isimlendirildiği görülmektedir: dijital hikâye anlatımı. Dijital hikâye anlatımı, geleneksel hikâye anlatıcılığında olduğu gibi bir tema veya konu etrafında şekillenir; kişisel, tarihi ve bilgi içerikli olmak üzere üç başlıkta toplanan dijital hikâyeler metin ile resim, fotoğraf, ses, müzik, efekt ve video gibi çeşitli dijital çoklu ortam (multimedya) gereçlerinin birleşmesi sonucu oluşmaktadır (Alexandar, 2011; Barrett, 2009; Brown, Bryan, ve Brown, 2005; Churchill, 2016; Davis, 2004; . Hathorn, 2005; Dogan, 2007; Foley, 2013; Frazel, 2010; Heo, 2009; Hett, 2012; Jakes ve Brennan, 2005; Kajder, 2004; Lambert, 2010; Lammers, 2012; Robin, 2006, Robin, 2008; Robin ve McNeil, 2012; Sadik, 2008). İlk olarak Berkeley’de kâr amacı gütmeyen sanatsal bir organizasyonda 1980’lerin sonunda dijital hikâye anlatımı görülmüş, 1998 yılında Dijital Hikâye Anlatım Merkezi (Center For Dijital Storytelling-CDS) ismiyle çalışmalara başlanmıştır.

Dijital hikâyeler sayesinde Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi dışında farklı derslerde de öğrencilerin dijital okuryazarlık becerilerinin gelişimine katkı sağlanabilir hem de farklı bilgiler öğrenip eğlenebilirler (Alexandar, 2011; Ayvaz Tunç, 2016; Balaman Uçar, 2016; Brown, Bryan, ve Brown, 2005; Chung, 2006; Churchill, 2016; Davis, 2004; Demirer, 2013; Dogan, 2007; Foley, 2013; Frazel, 2010; Heo, 2009; Hett, 2012; Jakes ve Brennan, 2005; Kajder, 2004; Lambert, 2010; Lammers, 2012; Robin, 2006, Robin, 2008; Sadik, 2008; Sharp, Garofalo ve Thompson, 2004; Wang ve Zhan, 2010). 21. yüzyılda 21. yüzyıl çocuklarından beklenen beceriler arasında yer alan dijital okuryazarlık becerisini bilişim dersleri dışında da edinebilmelerinden programlarda bahsedilmektedir. Öyleyse dijital hikâyelerin ortaokul Türkçe dersini alan öğrencilerin dijital okuryazarlık becerileri üzerinde bir etkisi var mıdır, merak konusu olmuştur. Böylece alanyazın taraması yapılmıştır ancak dijital hikâyenin öğrencilerin dijital okuryazarlık becerileri üzerindeki etkisini araştıran doğrudan araştıran bir çalışma olmadığı görülmüştür.

Dijital hikâye oluşturma sürecinin temelini hikâye metni yazmak oluşturmaktadır. Hikâye metnini oluşturma aşaması da dijital hikâyelerin en önemli aşamalarındandır (Xu, Park ve Baek 2011). Çünkü dijital hikâyeler teknolojiyle ne kadar desteklenirse desteklensin

okuma ve yazmanın geleneksel boyutundan her zaman faydalanacaktır (Ohler, 2006; Lankshear ve Knobel, 2006). Dolayısıyla temeli sağlam olan bir dijital hikâye oluşturma süreci daha sonra eklenecek görsel ve işitsel öğelerle bir bütünlük oluşturması, verilmek istenen mesajı iletmesi ve dinleyicileri/izleyicileri etkilemesi o kadar güçlü olacaktır. Buna bağlı olarak da dijital hikâye oluşturma sürecinin öğrencilerinin hikâye yazmaya yönelik tutum ve hikâye yazma kaygıları üzerindeki etkisi nedir, merak konusu olmuştur. Böylece alanyazın taraması yapılmıştır ancak dijital hikâyenin öğrencilerin hikâye yazmaya yönelik tutumları ve hikâye yazma kaygıları üzerindeki etkisini araştıran bir çalışma olmadığı görülmüştür.

Gelişen teknolojiye paralel olarak 21. yüzyılda 21. yüzyıl çocuklarından çağa ayak uydurması beklenmektedir. Gelişen teknolojiyi doğru ve verimli kullanması istenmektedir. Bunu tek bir ders ya da tek bir alanda yapması değil çoklu alan becerilerini kullanarak yapması beklenmektedir. Yani yeni sistem bir öğrencinin Türkçe dersinde sadece okuma yazmayı ve dilbilgisini öğrenmekle yetinmemesi gerektiğini söylemektedir. Dijital hikâyeler de öğrencilerin geleneksel hikâye yazma becerilerine ek olarak teknoloji kullanma becerilerine de katkı sağladığından yeni programların öğrencilerden edinmesini beklediği bazı kazanımlara hizmet etmektedir. Dolayısıyla dijital hikâyelerin ortaokul 7. sınıf Türkçe dersini alan öğrencilerin hikâye yazmaya yönelik tutumları ve hikâye yazma kaygıları ve dijital okuryazarlık becerileri üzerindeki etkisi araştırılmak istenmiştir.

## **1.2. Araştırmanın amacı ve önemi**

Bu araştırmanın amacı, dijital hikâye anlatımının Türkçe dersini alan ortaokul 7. sınıf öğrencilerin hikâye yazmaya yönelik tutumlarına, hikâye yazma kaygılarına ve dijital okuryazarlıklarına etkisini araştırmaktır.

Dijital hikâyeleri derste kullanmak gerekli midir? Günümüzde ev, okul ve toplum arasındaki sınırlar, artık daha geçirgen ve birbiriyle daha çok ilintilidir (Leander, 2007). Yaşam boyu öğrenme, öğrenmenin okulun sınırlarını aşması gerekliliği tartışılırken okulda sınırlı bir zamanda sınırlı bir teknolojiyle eğitim-öğretim etkili ve verimli olarak tamamlanması güç görünmektedir. Dijital hikâye oluşturma sürecinin farklı aşamaları evde, okulda, toplum içinde, doğada, vb. ortamlarda yapılabilmektedir. Öğrencilerin 21. yüzyılın becerilerini kazanması ve gereklerini edinmesi, çağa ayak uydurup var olması açısından dijital hikâyeler önemli görülmektedir.

Dijital hikâyeleri Türkçe dersinde kullanmak neden önemlidir? Çünkü dijital hikâyelerin temeli geleneksel hikâye yazma sürecine dayanmaktadır. Hikâyeler Türkçe dersi programında 1-8. sınıfların hepsinde mevcuttur. Hikâye yazmak öğrencilerin kendilerini ifade etme şekillerinden biridir. Ancak dijital hikâyeler yazma güçlüğü çeken öğrencilerin kendilerini metin dışında fotoğraf, resim, müzik ve sesleriyle de ifade edebildikleri için önemlidir (Foley; 2013; Vasudevan, Schultz ve Bateman, 2010). Aynı zamanda dijital hikâyeler öğrencilerin vermek istedikleri mesajı karşı tarafa daha etkileyici bir şekilde geçirmelerini sağlayan görsellerden, müzikten, efektten ve kendi sesinden faydalanabilmektedirler. Bu da çalışmanın önemli bir işleve sahip olduğunu göstermektedir.

Bu çalışmayı özgün kılan taraf ise dijital hikâyelerin temelini oluşturan yani başlamasını sağlayan hikâye metnini oluşturma sürecine dair öğrencilerin hikâye yazmaya yönelik tutumlarını ve hikâye yazma kaygılarını değerlendiren bir çalışmaya uluslararası ve ulusal literatürde rastlanılmamasıdır.

Bu çalışmanın güncel yanı ise gelişen teknolojiye paralel olarak düzenlenen ders programlarında 21. yüzyıl çocuklarından beklenen dijital okuryazarlık becerileriyle bu beceriye katkı sağlayan dijital hikâyelerin ilişkisini doğrudan inceleyen bir çalışma bulunmamasıdır. Dolayısıyla bu çalışmanın hem alandaki akademik boşluğu doldurması hem de geçmişi çok uzaklara dayanmayan dijital hikâye uygulamalarının sistemli ve çağın gereklerine uygun olarak ilerlemesini sağlaması beklenmektedir. Bu çalışmadan elde edilen sonuçların dijital hikâye anlatımı tarihine akademik bir katkı sağlaması, bir etkinlik olarak ders programlarında yer alması ve derslerde uygulanması ümit edilmektedir.

### **1.3. Problem cümlesi**

Bu araştırmanın problem cümlesi araştırmanın amacı doğrultusunda şu şekilde belirlenmiştir:

“Dijital hikâye anlatımının ortaokul 7. sınıf öğrencilerin hikâye yazmaya yönelik tutumlarına, hikâye yazma kaygılarına ve dijital okuryazarlıklarına etkisi nedir ve öğrenci görüşleri bu etki durumunu nasıl açıklamaktadır?”

#### 1.4. Alt problemler

Bu araştırmanın alt problemleri aşağıda yer almaktadır.

1. Dijital hikâye anlatımının uygulandığı deney gurubu öğrencilerinin hikâye yazmaya yönelik tutum ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Dijital hikâye anlatımının uygulandığı deney gurubu öğrencilerinin hikâye yazma kaygısı ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Dijital hikâye anlatımının uygulandığı deney gurubu öğrencilerinin dijital okuryazarlık ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Dijital hikâye anlatımının uygulandığı deney gurubu öğrencilerinin ve dijital hikâye anlatımının uygulanmadığı kontrol gurubu öğrencilerinin hikâye yazmaya yönelik tutum son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Dijital hikâye anlatımının uygulandığı deney gurubu öğrencilerinin ve dijital hikâye anlatımının uygulanmadığı kontrol gurubu öğrencilerinin hikâye yazma kaygısı son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
6. Dijital hikâye anlatımının uygulandığı deney gurubu öğrencilerinin ve dijital hikâye anlatımının uygulanmadığı kontrol gurubu öğrencilerinin dijital okuryazarlık son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
7. Dijital hikâye anlatımının uygulandığı deney gurubu öğrencilerinin süreç ile ilgili görüşleri nelerdir?

#### 1.5. Tanımlar

**Dijital hikâye anlatımı:** Hikaye metni ile resim, fotoğraf ses, müzik, efekt ve video gibi çeşitli multimedya gereçlerinin birleşmesi sonucu oluşmaktadır (Alexandar, 2011; Hathorn, 2005; Dogan, 2007; Foley, 2013; Frazel, 2010; Heo, 2009; Hett, 2012; Jakes ve Brennan, 2005; Lambert, 2010; Robin, 2006, Robin, 2008; Sadik, 2008). Bu çalışmada da Türkçe dersinde hikâye metni oluşturmakla başlanan sürece hikâye metniyle ilintili görsel, müzik, ses v efektlerin eklenmesi ve bunların birleştirilmesi kastedilmiştir.

**Dijital okuryazarlık:** Bireylerin dijital araçları uygun şekilde kullanmalarının farkındalığı, tutumu ve yeteneğidir (Lankshear ve Knobel, 2008; Martin ve Grudziecki, 2006). Bu çalışmada da Türkçe dersi kapsamında oluşturulan dijital hikâyelerle öğrencilerin dijital araçları kullanma becerileri ve farkındalıkları kastedilmiştir.



**Tutum:** Bireyin kendine, herhangi bir nesneye, konuya veya olaya karşı deneyim, bilgi, duygu ve güdülerine dayanarak oluşturduğu zihinsel, duygusal ve davranışsal bir tepki ön eğilimidir (İnceoğlu, 2011; Baysal ve Tekarslan, 2004 ). Bu çalışmada ise ğrencilerin Türkçe dersi kapsamında hikeye metni oluşturmaya yönelik duygu, düşünce ve tepkileri kastedilmiştir.

**Kaygı:** Sezilen bir tehlikeye karşı yaşanan gszslk duygusunun yaşandığı duygusal bir durumdur (Aydın ve Zengin, 2008). Bu çalışmada ise ğrencilerin Türkçe dersi kapsamında hikeye metni oluşturmaya yönelik endişe, üzüntü, gerginlik ve yetersizlik duyguları kastedilmiştir.

## BÖLÜM II

### ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, araştırmanın kuramsal çerçevesine ait bilgilere, araştırmayla ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalara ve ilgili araştırmaların sonucuna yer verilmiştir.

#### 2.1. Hikâye ve kısa hikâye

Yazının ortaya çıkmasından önce, hikâye anlatımı toplumdaki bireylerin kullandığı bir araçtı ve inançlarını, geleneklerini ve kültürlerini gelecek nesillere aktarabilmekteydiler (Wang ve Zhan, 2010). 1450'de matbaanın icat edilmesinden sonra, hikâye anlatımı toplum için daha da önemli hale gelmiştir çünkü basılı hikâyeler ile tarihî hikâyelerden öğrenilecek bilgi ve miraslar gelecek nesillere daha doğru bir şekilde aktarılabilir (Abrahamson, 1998).

Hikâye türü masallardan günlük olayları anlatmaya geçiş yoluyla oluşturulmuş ve Rönesans'tan bu yana özellikle de 19. yy.'dan sonra gelişerek en yaygın edebi türlerden biri haline gelmiştir (Kavcar, Oğuzkan ve Aksoy, 2003). İtalyan yazar Boccaccio'un Decameron hikâyeleri bu türün ilk örneği kabul edilmektedir. Türk edebiyatında ise hikâyelerin temelini destanlara dayandığı ve Köktürk Yazıtları'nın hikâye özelliği taşıdığı, Dede Korkut Hikâyeleri'nin destan hikâyeye geçişte en özgün eserlerden olduğu söylenmektedir (Kavcar ve diğerleri, 2003). Çağdaş hikâye kitap örneğinin 1873'te Emin Nihat'ın yazdığı Müsamere-name'si olduğu, Ahmet Mithat'ın Letaif-i Rivayat'ın da ilk hikâye örneklerinden olduğu söylenmektedir. İlk hikâye örneklerinde meddah özelliklerinin görüldüğü, sağlam ve güzel ilk hikâye örneğinin Samipaşazade Sezai'nin Küçük Şeyler adlı eserinin gösterilebileceği söylenmektedir (Kavcar ve diğerleri, 2003). Hikâyenin ne olduğuna dair tanımlara bakılacak olursa alanyazında yer alan başlıca örnekler şu şekilde sıralanabilir:

*Bir olayın sözlü veya yazılı olarak anlatılması, gerçek veya tasarlanmış olayları anlatan düzyazı türü, öykü* (Doğan, 2005; TDK, tdk.gov.tr). İnsanların kendi deneyimlerini (Simmons, 2008), yaşanmış ya da yaşanabilir olayları (Akbayır, 2007; Göçer, 2014; Kavcar ve diğerleri, 2003) mekân, zaman ve kişi göstermek suretiyle ayrıntılara yer vermeden anlatan edebiyat türüdür (Babacan, 2008). Uçan (2002) ise hikâyeyi bir olay, bir

düşünce, bir an üzerinde odaklanan fazlalıklardan arıtılmış yazınsal bir tür olarak değerlendirilmektedir.

Göçer (2014) hikâyelerin serim, düğüm ve çözüm bölümleri olduğuna ve hikâyelerde karakterler, mekân, zaman, olay örgüsü, tema, üslup öğelerinin varlığına dikkat çekmektedir. Temizkan (2014) hikâyenin terim olarak gerçekliği konu edinen yaşanmış veya tasarlanmış bir olayı, bir durumu anlatan kısa ve kurmaca anlatılar olduğunu söyleyerek hikâyenin gerçek olayları veya durumları konu edinmesinin onu bir anı ya da biyografi eseri olduğunu göstermediğine dikkat çekmiştir. Çünkü hikâyelerde gerçekler olsa da bunlar kurgulanmış gerçekliklerdir. Gündüz ve Şimşek (2011) kurgusal bir tür olan hikâyenin genellikle kurmaca bir olay çerçevesinde şekillendiğine değinirler. Böylece bu tarz metinlerin amacının okuru heyecanlandırmak olduğunu söylemektedirler. Koki (1998)'ye göre ise hikâye, insanların düşüncelerini başka insanlarla paylaşmak ve düşüncelerini insanlara anlaşılabilir bir şekilde aktarmak için başvurulan yöntemlerden biridir.

Bu tanımlar ve açıklamalar dâhilinde genel bir tanım yapılacak olursa, hikâye gerçek ya da kurgusal bir olayı veya durumu giriş, gelişme ve sonuç bağlamında; kişi, zaman, mekân öğelerini içererek yazılı ya da sözlü olarak anlatma tekniğidir.

Kısa hikâye (short story) ise 20. yüzyılda Amerikan Edebiyatı'nın kazandırdığı bir tür olarak kabul edilmektedir. Ancak kısa hikâyenin tarihinin yazılı dilin olmadığı dönemlere dayandığını söyleyenlerle birlikte romanslar, mitler, fabllar ve masallardan türediğini söyleyenler de vardır (Yüksel, 2007). Topçu (1998) 19. yüzyılda özellikle Fransa'da masala yaklaşan hikâyenin 20. yüzyılda fantastik özellikleri taşıyan masaldan tamamen kurtulduğunu ve kısa hikâyenin gerçek dünyanın anlatımı olarak belirlediğini söylemektedir (aktaran Yüksel, 2007). İlk örneklerinin İrving, Poe, Hawthorne, Melville gibi Amerikalı yazarlar tarafından verildiği kabul edilir (Yüksel, 2007). Anton Çehov, Guy de Maupassant, O. Henry, Katherine Mansfield, Steinbeck, Sherwood Anderson gibi önemli isimler kısa hikâyenin gelişimine katkı sağlamıştır.

Uçan (2002)'a göre kısa hikâye bir olay, bir düşünce, bir an üzerinde odaklanan, fazlalıklardan arıtılmış yazınsal bir türdür. Kısa hikâyeler yoğun bir üsluba bağlı olup az sözle çok şey anlatma ilkesine dayanırlar (Kavcar ve diğerleri, 2003). Belli bir başı ve sonu olmayan, hikâyeden daha kısa olan, giriş gelişme sonuç gibi bağlamlara sadık olmayan bir türdür. Hikâye sahibinin yeteneğine ve isteğine göre şekillenebilen hikâyede olması

gereken ögeleri ve özellikleri barındırma zorunluluğu olmayan bir anlatıdır. Bates (2001) yazarın istediği her şeyin kısa hikâyeye olabileceğini, Çehov hikâyede bir başlangıç ve bir son olmaması gerektiğini; ancak Ellery Sedgewick tam tersini söyleyerek kısa hikâyenin bir yarış atı olduğunu ve önemli olanın başlangıç ve bitiş noktaları olduğunu söylemiştir (aktaran Yüksel, 2007). Kısa hikâyenin niceliksel özelliği ilk zamanlardan itibaren tartışma konusu olmuştur. Kelime sayısının ne kadar olması gerektiği kısa hikâyenin tanımı gibi belirsiz kalmıştır. Ancak Austin Wright (1989) bu belirsizliğe karşı şu özelliklere dikkat çekmiştir:

1. Uzunluğu 500 sözcük olmakla birlikte bazı istisnalar olabilir.
2. Karakter ve olay kurgusal bir çerçevede ele alınmalıdır.
3. Olay, basit bir olaydır; başka olaylar ya da ikincil olaylar içermemelidir.
4. Kendi içinde bir bütünlüğü olmalıdır.
5. Yoğun bir anlatımı olmalıdır.
6. Çıkarım yapabilme özelliği olmalıdır (aktaran Yüksel, 2007).

### **2.1.1. Hikâyenin eğitimdeki yeri**

Çocuklara bir şey öğretilmek isteniyorsa; hikâyeler, en iyi yollardan biridir çünkü çocuklar iyi kurgulanmış hikâyelerden etkilenip öğretilmek istenen şeye ikna olurlar (Eroğlu, 2020a). Ancak hikâyelerin öylesine sıralanmış olaylardan oluşmaması gerekmektedir. Hikâyeler belli bir düzen ve disiplin gerektirdiğinden öncelikle hikâyenin her bir parçasını analiz etmek ve sonra da bu parçalardan anlamlı, tutarlı ve mantıklı bir bütün elde etmek gerekir (Temizkan, 2014).

Çocukların anlama ve anlatma becerilerini geliştiren ve çocukların yorum yapma, anlam çıkarma, organize etme, hatırlama, kelime hazinesinin gelişimine katkı sağlayan hikâyeler (Akyol, 2006; Göçer, 2014; Temizyürek, 2003; Walsh ve Blewitt, 2006), aynı zamanda dinleme ve dinlenenlerin hayatla ilişkilendirilmesindeki en önemli öğrenme yollarından biridir (Akyol, 2006). Bir konunun hikâyeleştirilmesi öğrencilerin yaratıcılığını geliştirmekte, kalıcı öğrenme sağlamakta ve dersi özetlemeye yardımcı olmaktadır (Taşkaya, 2017, Ed. A. Akkaya). Böylece hikâyeler, çocukların hayal gücünün gelişiminde, neden-sonuç ilişkisini kavramalarında ve karşılaştıkları sorunlara daha pratik çözümler üretebilmelerinde etkili olacaktır.

Hikâyeler, çok komik çok ciddi olabilmekle birlikte bir gerçeğe veya kurguya dayalı olurlar; ancak öğrenci başlangıçtan sonuca kadar kendi yolunu çizmelidir ve öğrencinin isteği doğrultusunda olmalıdır (Güneş, 2017). Yani, konusu ne olursa olsun hikâyenin baştan sona öğrencinin isteğine göre şekillenmesine izin verilmelidir. Çok fazla müdahale öğrenciyi yazmaktan soğutabileceği gibi öğrencinin kendi isteklerinin beğenilmediği düşüncesine kapılmasına sebep olur.

Hikâyeler, bireyler arasında deneyimlerin paylaşılmasına ve anlayış köprüsünün oluşmasına olanak tanır ve böylece bireyler, hayatın deneyimleriyle hiçbir ilişkisi olmayan belirsiz soyutlamalar ve genellemeler yerine somut örnekler kullanarak daha iyi bir anlayış kazanmış olurlar (Abrahamson, 1998). Dolayısıyla öğrenciler genelleme yaparak daha derin ve kalıcı bir anlayışla deneyimler arasında bağ kurabilirler.

Abrahamson (1998)'a göre, hikâyeler dil, edebiyat ve okuryazarlık gelişiminin yanı sıra bir öğretim stratejisi veya bir öğrenme aracı olarak iletişim, sosyal sosyal çalışmalar hatta matematik gibi disiplinlerin gelişmesine de katkı sağlarlar. Öğretmen işlenen konunun hikâyeleştirerek öğrenci tarafından yazılmasını sağladığında, kendi cümlelerini kuran öğrenciler için öğrenme daha kalıcı olacak ve öğrencilerin yaratıcılıklarının gelişmesine yardımcı olunacaktır (Taşkaya, 2017). Bununla birlikte yeni kavramların kazanımına yardım eden hikâyeler, içinde yaşanan toplumun kültürünü, sosyal değerlerini aktarmada önemli araçlardan biridir (Akyol, 2006).

Günümüzde, hikâyeler öğretme ve öğrenmeyi geliştirmenin etkili, anlamlı, eğlenceli ve yaratıcı bir yolu olarak kabul edilmektedir (Wang ve Zhan, 2010). Bunun günümüzdeki hali ise dijital hikâyelerdir.

## **2.2. Dijital hikâye (anlatımı)**

Çok eski zamanlarda mağara duvarlarına çizilerek anlatılan hikâyeler, yazının icadıyla kayıt altına alınmış ve dünyanın değişik bölgelerinde paylaşılmıştır. Günümüzde ise yazılı hikâyelere dijital formattaki hikâyeler de eklenmiştir (Tıngöy, Güneşer, Öngün, Demirağ ve Köroğlu, 2010).

Robin (2006)'e göre dijital hikâyelerin birçok tanımı olsa da genelde tanımlar, hikâye anlatma sanatı ile resim, ses ve video gibi çoklu ortam öğelerinin birleştirilmesi fikri etrafında toplanmıştır. Frazel (2010)'e göre dijital hikâye anlatımı ile öğrenciler; yaratıcılıklarını, işbirlikçi öğrenmelerini ve teknoloji kullanma becerilerini geliştiren çoklu

ortam (multimedya) sunumlarını oluşturmak için müzik, ses efektleri, video ve daha fazlasını kullanabilirler. Alexandar (2011)'a göre dijital hikâye anlatımını basitçe ifade edilirse hikâyeleri dijital teknolojilerle anlatma, dijital hikâyeler de siber kültür<sup>1</sup> ürünlerine dayalı anlatılardır. Hathorn (2005)'a göre dijital hikâye anlatımı iletişim, dil, sanat ve okuryazarlık becerileriyle teknolojiyi bütünleştiren bir program yeniliğidir. Hett (2012)'e göre de yeni nesil hikâye anlatımı dijital hikâyelerin aracılığıyla başlar ve bu dijital hikâyeler, resimler kullanarak bazen müzik ve ses dosyaları eklenerek bilgisayarda oluşturulmaktadır.

Yapılan başlıca tanımlara bakıldığında, dijital hikâye anlatımının geleneksel hikâye anlatımına dayanan ve geleneksel hikâye anlatımıyla başlayan yapısına süreç içerisinde ses, müzik, resim, fotoğraf, efekt vb. eklenen; öğrencilerin akademik, sosyal, bilişsel, duygusal gelişimine katkı sağlayan bir çoklu ortam (multimedya) aracı olduğu söylenebilir.

Dijital hikâyeler, ilk kez Joe Lambert ve Dana Atchley tarafından 1980'lerin sonu itibariyle Kaliforniya Berkeley'de kâr amacı gütmeyen sanatsal bir organizasyon olarak oluşturulmuştur. 1990'ların başında bu iki isme Nina Mullen'in de katılımıyla San Fransisco'da, Dijital Medya Merkezi (Digital Media Center) açılmış, ardından bu kurumun ismi 1998'de Berkeley'de, Dijital Hikâye Anlatım Merkezi (Center For Dijital Storytelling-CDS) olarak değiştirilmiştir (StoryCenter; Chung, 2007; Robin, 2008; Karakoyun, 2014; Yamaç, 2015; Baki, 2015).

Ayrıca Houston Üniversitesi ve öğretim üyesi Bernard R. Robin dijital hikâye anlatımının tanınmasında, gelişmesinde ciddi katkıları olmuştur. Oluşturdukları Educational Uses of Digital Storytelling (Dijital Hikâye Anlatımının Eğitim Alanında Kullanımları) web sitesi ile bireylerin kendi dijital hikâyelerini nasıl oluşturacaklarıyla ilgili örnek dijital hikâyeler ve yardımcı bilgiler sunmaktadır (Educational Uses of Digital Storytelling, coe.uh.edu). Bernard R. Robin dijital hikâye anlatımıyla ilgili bu üniversitede dersler de vermektedir.

### **2.2.1. Dijital hikâye türleri**

Robin (2006)'e göre birçok farklı dijital hikâye türü vardır; ancak bunları üç büyük gruba kategorize etmek mümkündür: 1. Kişisel anlatılar, 2. Tarihî belgeseller –geçmiş anlamamıza yardım eden dramatik olayları açıklayan hikâyeler-, 3. İzleyiciyi özel bir

---

<sup>1</sup> **Siber kültür**, bilgi ve iletişim teknolojilerinin ortaya çıkardığı kültürel dönüşümün bir sonucu, sanal dünya kültürü olup siber uzay olarak adlandırılan ve bilgisayar ağlarının mümkün kıldığı, sosyal etkileşim mekânlarının kültürüdür (Ege, 2012).

kavram veya uygulamayla ilgili bilgilendirmek ya da izleyiciye bunu öğretmek için tasarlanmış hikâyeler.

Kişisel dijital hikâyeler, en yaygın olan dijital hikâye türüdür çünkü anıları, kişisel olayları ve deneyimleri ve basit otobiyografileri içermektedir (Robin, 2006). Lambert (2010) kişisel dijital hikâyeleri; karakter hikâyeleri, hatırlatıcı hikâyeler, macera hikâyeleri ve başarı hikâyeleri olarak alt sınıflara da ayırmıştır. Bu dijital hikâye türü oluşturulurken öğrenci ilgili durum ya da olayı kendi bakış açısından sunar. Böylece öğrencinin kendini ve başka hayatları daha yakından tanıma fırsatı bulur. Ayrıca öğrencilerin bu dijital hikâyelerde tanımladıkları bazı duygusal aile sorunlarıyla başa çıkmalarında pozitif yönde etkileri olabilir (Robin, 2006).

Tarihi olayları açıklayan dijital hikâyeler; tarihi olayların araştırılması, kurgulanması ve dijital hikâye olarak sunulmasıdır. Özellikle tarihi içeriğe sahip derslerde, öğrencilerin ilgili konu hakkında bilgi edinmelerini ve olayları bakış açısıyla yeniden yorumlamalarına olanak sağlar (Baki, 2015). Bu dijital hikâye türünde, öğrenciler sınıf ortamında tarihi fotoğraflar, gazete ve haber başlıkları, diyaloglar ve diğer materyalleri kullanarak geçmişteki olaylara anlam ve derinlik katarak bir hikâye oluşturabilirler (Robin, 2008).

Bilgilendiren veya öğreten hikâyeler; belli bir konu hakkında bilgi vermek ya da başlıca konuları öğretmek için kullanılmaktadır. Öğretmenler pedagojik bilgi ve ders içeriğini aktarmak için bu dijital hikâye türüne başvurabilirler (Chung, 2006; Robin, 2008). Örneğin, matematik dersinde soyut kavramların somutlaştırılmasına yardımcı olabilecek bu dijital hikâye yaklaşımını kullanılabilir (Sharp, Garofalo ve Thompson, 2004).

### **2.2.2. Dijital hikâyeyi oluşturan öğeler**

Robin (2006)'e göre dijital hikâyelerle çalışmaya başlamada kullanışlı bir çıkış noktası olarak aşağıdaki yedi öğeden bahsedilebilir:

1. Bakış Açısı; yazarın konu hakkındaki bakış açısı nedir?
2. Çarpıcı Bir Soru; hikâyenin sonunda yanıtlanacak olan bir soru.
3. Duygusal İçerik; kişisel ve güçlü bir şekilde bizimle konuşan ciddi meseleler.
4. Sesinizin Verdiği Armağan; seyircinin içeriği anlamasına yardımcı olacak hikâyeyi kişiselleştirmenin bir yolu.
5. Film Müziğinin Gücü; hikâye akışını destekleyen müzik ya da diğer sesler.

6. Ekonomiklik; izleyiciye aşırı bilgi yüklemesi yapmadan hikâyeyi yeteri kadar anlatma.
7. Hız; ekonomiklikle alakalı fakat özellikle hikâyenin ne kadar yavaş ya da hızlı ilerlediği ile ilgilidir.

### **2.2.3. Dijital hikâye oluşturma süreci**

Dijital hikâye oluşturma süreci Barrett (2009)'e göre 400 kelimedenden oluşan bir hikâye metni yazıp seslendirmeye başlamaktadır. Daha sonrasında ise uygun görseller ve müzikle desteklenip dijital hikâye haline almaktadır. Bu süreç için Barrett (2009) aşağıdaki 6 adımı önermektedir:

1. Hikâye metni yazma: Hikâye yazılır, metinlerini önerilere göre gözden geçirip son halini verilir.
2. Öğrenci metni kendi sesi ile kaydeder.
3. Hikâye ile ilgili olan görseller çeşitli kaynaklardan araştırılıp bulunur.
4. Ses ve görseller birleştirilir.
5. Geçiş efektleri ve fon müziği eklenebilir.
6. Dijital hikâye oluşturulduktan sonra, sunulur veya paylaşılır.

Jakes ve Brennan (2005)'a göre ise dijital hikâye oluşturma süreci 6 aşamadan oluşmaktadır:

1. Yazma, hikâye taslağı oluşturma
2. Senaryo, hikâye yazma işlemlerini bitirme, temel bileşenleri oluşturma
3. Film şeridi, hikâye için gerekli görsellerin toplanması
4. Çoklu ortam (multimedya) gereçleri bulma, internetten faydalanma, (internetten fotoğraf, video bulma, kendi çektiği fotoğrafları taratma)
5. Dijital hikâye oluşturma, kendi dijital hikâyelerine son hal verme, uygun yazılım bulma
6. Paylaşma, sınıfta ve internette dijital hikâyeleri paylaşma

### **2.2.4. Dijital hikâye oluşturmada kullanılacak araç-gereçler ve yazılımlar**

Dijital hikâye çalışmalarını gerçekleştirilebilmek için teknolojik altyapı, programların kurulması, yaygınlaştırılması, öğretmen ve öğrencilerin teknoloji kullanım becerileri gibi durumlar önemlidir (Demirer, 2013). Buna bağlı olarak da sınıflarda öğrencilerin dijital



hikâye oluşturabilecekleri yeterli sayıda bilgisayar, kamera, mikrofon, tarayıcı vb. araçlar ile birlikte gerekli yazılımların önceden planlanması, hazırlanması ve kontrol edilmesi gerekmektedir (Robin, 2006). Bir derste dijital hikâye oluşturulmak isteniyorsa masaüstü/dizüstü/tablet bilgisayar, ses ve video kayıt cihazları, kulaklık, hoparlör, harici (flash) bellek, tarayıcı, projeksiyon cihazı gibi araç-gereçlere ihtiyaç duyulmaktadır (Baki, 2015; Demirer, 2013; Karakoyun, 2014; Qiongli, 2009, Ed. J. Hartley ve K. McWilliam; Robin, 2006). Bu araç-gereçlerin hepsi birden bir sınıfta olmaması durumunda temel olarak bilgisayar ve kulaklığın olması gerekmektedir.

Dijital hikâye oluşturmak için başvurulabilecek başlıca yazılımlar ise şu şekildedir: PhotoStory3, Microsoft PowerPoint, Microsoft Windows Live Movie Maker, Imovie, Pinnacle Studio, Adobe Premier Elements, Ulead VideoStudio, (Baki, 2015; Brenner, 2014; Bull ve Kajder, 2005; Dogan, 2007; Karakoyun, 2014; Robin, 20006; Robin ve McNeil, 2012).

PhotoStory3, dijital hikâye oluşturmak için başvuru ve en sık kullanılan programların başında gelmektedir (Sadik, 2008). Bu uygulama, Windows kullanıcıları için ücretsizdir. Fotoğrafların eklenip ilgili metnin yazılabildiği, yazı fotoğraf ve geçiş efektleri olan kişinin kendi müziğini oluşturma şansı veren bir programdır. Video oluşturmak için ihtiyaç duyulan tüm özellikleri kendi içinde barındırması ve ücretsiz olmasından dolayı en çok tercih edilen programdır. Programın tek sınırlılığı dosyaları WMV (Windows Media Video) olarak kaydetmesidir.

Microsoft PowerPoint, Microsoft Office içerisinde bulunan ve dijital hikâye oluşturulabilecek bir yazılımdır. Microsoft Windows ve Apple Mac işletim sistemlerinde kullanılabilir. Power Point'in Windows 2010 ve Mac 2011 sürümlerinden itibaren oluşturulan sunumlar video olarak kaydedilebilmektedir. Microsoft Office sık kullanılan yazılımlar arasında olduğundan kullanıcıların öncelikleri arasındadır.

Microsoft Windows Live Movie Maker, Windows Temel Parçalar 2012'in bir parçası olup 10 Ocak 2017 tarihinde destek süresi sona eren ve artık indirilemeyen ancak daha önceden yüklediyse çalışmaya devam eden bir programdır. Basit bir arayüzü olan geçişler, efektler ve müzik eklenerek dijital hikâye oluşturulabilen bir programdır. Yazılımında SD ve HD kalite olarak iki ayrı video çözünürlük kalitesi bulunmaktadır.

Imovie, Mac kullanıcılarının dijital hikâye oluşturmak için kullanabilecekleri bir yazılımdır. Photostory3 ile benzer özellikler taşımakla birlikte tam hareketli videolar

oluşturulmasını sağlamaktadır; ancak sadece Mac işletim sistemleri ile çalışmaktadır (Gabel, 2011; Robin ve Mcneil, 2012).

Pinnacle Studio, Pinnacle Systems firması tarafından üretilen Avid ve daha sonra da Corel tarafından satın alınan bir yazılımdır. Video CD, DVD-Video, AVCHD veya Blu-ray gibi formatlarda çıktı alınabilmektedir. Son sürümüyle birlikte HD ve 4K video oluşturmak mümkündür. 2000+ video filtresi, geçiş ve efekti mevcuttur.

Adobe Premier Elements, Adobe Premiere Pro'nun küçültülmüş bir sürümü olup Microsoft Windows ve Apple Mac işletim sistemlerinde kullanılabilir. Dijital hikâye oluşturmak için görsel, ses, metin ve efektlerin birlikte kullanılmasını sağlayan bir yazılımdır.

Ulead VideoStudio, Ulead geliştirilen Microsoft Windows üzerine kurulum yapılabilen video, resim ve ses dosyaları üzerinde düzenlemeler yapmaya yarayan bir yazılımdır.

Bu yazılımlar dışında Slidely, Powtoon, Animoto, Storyjumper, Photodex gibi yazılımlar da kullanılmaktadır. Akıllı telefon veya tablet bilgisayar için kullanılacak başlıca yazılımlar ise şunlardır: StoryKit, Storyrobe, iTalk, Fotobabble, iMovie for iPad, 8mm HD for iPad, ReelDirector (Karakoyun, 2014). Etkileşimi sağlayan Web. 2.0 teknolojilerinin de dijital hikâye oluşturma sürecinde kullanıldığı fark edilmiştir.

### **2.3. Dijital Okuryazarlık**

Öğrencilerin fikirlerini dijital medyada paylaşmaları, başkalarıyla iletişim kurmaları ve dijital metinlere erişimleri ya da dijital medyada belli başlı fikirleri temsil edebilmeleri için başlıca becerilere ihtiyaçları vardır (Frazel, 2010; Ohler, 2006). Bu becerilerin başında da dijital okuryazarlık becerisi gelmektedir. Bu beceri öğrencilerin ilköğretim ve üniversite eğitimlerinde önemli bir rol oynamaktadır (Koltay, 2011).

Dijital okuryazarlık, bireylerin dijital araçları uygun şekilde kullanmalarının farkındalığı, tutumu ve yeteneğidir (Lankshear ve Knobel, 2008; Martin ve Grudziecki, 2006). Dijital okuryazarlık, bilgiyi anlamamanın yanı sıra bilgiyi bilgisayarın sunabileceği pek çok formatta değerlendirme ve entegre etme yeteneğidir (Pool,1997). Eshet (2002) ise dijital okuryazarlığın özel bir düşünme şekli olduğunu ve internet üzerinden bilgi edinmenin ötesinde elde edilen bilginin nasıl değerlendirilmesi gerektiği, yararlı ve yararlı olmayan bilgi arasında seçim yapabilme becerisi gerektirdiğini vurgulamıştır. Dijital okuryazarlık,

teknik-prosedürel, bilişsel ve duygusal-sosyal becerilerin birleştirilmesi olarak da görülmektedir (Aviram and Eshet-Alkalai, 2006). Dijital okuryazarlık; yaratıcılık, yenilikçilik ve girişimcilik için bir ön şart olarak görülmekte, dijital okuryazarlık olmadan bireylerin topluma tam anlamıyla katılmadığı ve 21. yüzyılda yaşamak için gereken bilgi ve becerileri ise kazanamayacağı düşünülmektedir (European Commission, 2003).

Öğrencilerin dijital okuryazarlık becerilerinin gelişmesine katkı sağlayacak yollardan biri öğrencilerin dijital hikâyeler oluşturmasını sağlamaktır. Yapılan çalışmalar dijital hikâye oluşturma sürecinin öğrencilerinin teknoloji okuryazarlıklarını geliştirdiğini, teknolojiyi ve interneti daha etkili kullanabildiklerini ortaya çıkarmıştır (Davis, 2004; Demirer, 2013; Dogan, 2007; Foley, 2013; Frazel, 2010, Gyabak ve Godina, 2011; Hett, 2012; Heo, 2009; Kajder, 2004; Keleş, 2018; Ranker, 2008; Robin, 2006; Robin, 2008; Sadik, 2008; Skinner ve Hagood, 2008; Wang ve Zhan, 2010).

#### **2.4. Dijital hikâye ve 21. yüzyıl becerileri ilişkisi**

21. yüzyıl becerileri, ders müfredatlarında olduğundan ve öğrencilerin herhangi bir alanda birden fazla becerisinin gelişmesine izin verdiğinden önemlidir (Lammers, 2012; Skouge ve Rao, 2009). Öğrencilerin öğrenme ve teknoloji becerilerini geliştirmek için derslerde dijital hikâyelerin kullanılması, öğrencilerin bir sorun çıktığında yardım isteyerek iletişim becerilerinin gelişmesine, hikâyeye uygun görsel ararken araştırma yapma, değerlendirme ve görsel okuma becerilerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır (Brown, Bryan, ve Brown, 2005; Lammers, 2012; Robin, 2008; Sadik, 2008). Öğrenciler tarafından dijital hikâye oluşturmak bilgi okuryazarlığı, görsel okuryazarlık, teknoloji okuryazarlığı ve medya okuryazarlığı gibi çeşitli türlerde okuryazarlık için güçlü bir temel oluşturmaktadır (Robin, 2006). Teknoloji ile harmanlanmış bu çoklu alan becerilerinin bir kombinasyonu “21. yüzyıl becerileri” olarak tasarlanmıştır ve şu şekildedir:

Dijital Okuryazarlık, meseleleri tartışmak, bilgi toplamak ve yardım aramak için sürekli büyüyen bir toplulukla iletişim kurma kabiliyeti

Global Okuryazarlık, global bir bakış açısından mesajları okuma, yorumlama, yanıt verme ve herhangi bir konuyu çevresindeki öğeleriyle ele alma kapasitesi

Teknoloji Okuryazarlığı, öğrenmeyi, üretkenliği ve performansı geliştirmek için bilgisayarları ve diğer teknolojileri kullanabilme yeteneği

Görsel Okuryazarlık, resimlerle anlama, üretme ve iletişim kurabilme yeteneği

Bilgi Okuryazarlığı, bilgiyi bulma, değerlendirme ve sentezleme yeteneği (Brown, Bryan ve Brown, 2005; Robin, 2006; Robin, 2008; Robin, 2016).

Robin (2006)'e göre öğrenciler kendi dijital hikâyelerini tasarlama, oluşturma ve sunma adımlarına katıldıklarında şu okuryazarlık becerilerinin tümünü artırabilirler:

Araştırma Becerileri: Hikâyeyi belgelemek, ilgili bilgileri bulmak ve analiz etmek.

Yazma Becerileri: Bir görüş oluşturmak ve bir yazı geliştirmek.

Organizasyon Becerileri: Projenin kapsamını, kullanılan materyalleri ve görevi tamamlamak için gereken zamanı yönetmek.

Teknoloji Becerileri: Kamera, tarayıcı, mikrofon ve multimedya gibi çeşitli araçları kullanmayı öğrenmek.

Sunum Becerileri: Bir seyirci kitlesine hikâyeyi en iyi şekilde nasıl sunacağına karar vermek.

Görüşme Becerileri: Görüşme yapmak için kaynak bulmak ve sorulacak soruları belirlemek.

Kişilerarası Beceriler: Bir grup içerisinde çalışmak ve grup üyeleri için bireysel rolleri belirlemek.

Problem Çözme Becerileri: Projenin başlangıcından sonuna projenin tüm aşamalarında karşılaşılan engellerle başa çıkmayı ve karar vermeyi öğrenmek.

Değerlendirme Becerileri: Kendilerinin ve başkalarının çalışmalarını eleştirme konusunda uzmanlık kazanmak.

Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, EARGED (2011) "21. Yüzyıl Öğrenci Profili Nasıl Olmalıdır?" başlığı altında yer alan 23 maddeden 12. madde "teknolojiyi bilmeli" şeklindedir. Öğrencilerin dijital hikâye oluşturmak için ilk olarak uygun teknolojik ekipmanlara ve yazılımlara sahip olmaları ya da bu ekipmanların sınıf ortamında mevcut olması gerekir. Dijital hikâye oluşturmanın temelinde teknolojinin olması, MEB'in de 21. yüzyıl öğrencilerinden beklediği teknolojiyi bilmeleri gerektiği ile 21. yüzyıl becerilerinden olan teknoloji okuryazarlığı aynı amacı taşımaktadır. 21. yüzyıl becerilerinden olan dijital okuryazarlık eğitimin temel esaslardan biri haline getirilmesi, kişilerin dijital bilgi ve becerilerinin gelişmesini sağlayarak internette aradıklarını

bulmaları ve uygun şekilde kullanmalarına olanak sunmaktadır (BTK, 2018). Bu da dijital hikâye oluştururken öğrencilerin hikâyelerine uygun görselleri internet ortamında ararken doğru araştırma yapmalarıyla paralellik göstermektedir. Öğretmenler derslerde dijital hikâye kullanmak istiyorlarsa 21. yüzyıl becerilerinden haberdar olmaları gerekmektedir. Böylece daha etkili ve verimli bir öğrenme gerçekleşip 21. yüzyılın gereklerine uzak olmayan öğrenciler yetiştirilmiş olur.

## **2.5. Dijital hikâye oluşturmanın önündeki engeller**

Dijital hikâye oluşturmanın önündeki en temel sorun öğrencilerin dijital hikâye oluşturmaları için gereken teknolojiye ulaşma şanslarının olup olmadığıdır. En temel sorun olduğundan öğrencilerin teknolojiye erişimlerinin muhakkak sağlanmış olması gerekmektedir. Okulların teknolojik altyapısının olmasıyla beraber ücretsiz ve basit yazılımlar olan Microsoft Word, PowerPoint, PhotoStory3 gibi programlardan faydalanılabilir (Robin, 2006).

Dijital hikâye oluşturma sürecindeki bir diğer sorun ise zamandır. Cuban (2001) da okullarda teknoloji entegrasyonunun önündeki engellerden birinin zaman kısıtlılığı olduğunu belirtmiştir. Teknolojiyi öğrenmek zaman almakta, ancak öğrenmenin ve öğretmenin doğası gereği herhangi bir eğitim de zaten zaman almaktadır (Lammers, 2012).

Dijital hikâye oluşturmanın önündeki bir başka engel ise öğretmenlerin ve öğrencilerin teknoloji kullanımındaki bilgi eksikliğidir. Öğretmen teknoloji kullanma konusunda yetersiz ve gerekli bilgiye sahip değilse öğrenciler de doğal olarak teknolojiyi doğru ve verimli kullanma konusunda eksik yetiştirilmiş olacaklardır. Dolayısıyla dijital hikâye oluşturma konusunda öğrenciler kendilerini yetersiz hissedecek ve bu onların pek çok alanda olumsuz etkileyecektir. Ancak 21. yüzyılda eğitimin doğası ve teknolojinin eğitimde kullanılması göz önüne alındığında, en küçük okullardaki öğretmenler bile teknoloji kullanma konusunda bilgi sahibi olmalıdır (Skouge ve Rao, 2009). Lin ve Lu (2010) da öğretmenlerin sınıf ortamına teknoloji entegrasyonunu ve başlıca teknolojik araçların kullanımıyla ilgili eğitim almaları gerektiğini dile getirmişlerdir.

Dijital hikâye oluşturmanın önündeki engellerden bir başkası da telif hakkı meselesidir. Öğrenciler için dijital hikâye oluştururken internetten buldukları görsel materyalleri ya da müzikleri kullanmak cezbedici olabilir. Öğrenciler için telif hakkı meselesi ile başa çıkmanın en faydalı yollarından biri kendi içeriklerini üretmeleri olabilir (Robin, 2006).

Kendi yazdıkları hikâyeleri seslendirebilirler, hikâyelerine uygun görseller için fotoğraf çekebilir ya da çizebilirler, ücretsiz programlardan kendi müziklerini oluşturabilirler. Kamu kuruluşlarının izin verdiği çeşitli web sitelerinden ya da kendi içeriklerini ücretsiz paylaşan diğer web sitelerinden faydalanabilirler. İnternette araştırma yapılırken öğretmenler web sitelerin içeriklerinin özgürce kullanılabileceğini belirtip belirtmediklerini öğrencilere kontrol etmeleri gerektiğini söylemelidirler (Robin, 2006).

Genel olarak toparlanacak olursa alanyazına bakıldığında en temel sorunlar: donanım eksikliği, kaynak yetersizliği, öğretmenlerin eğitim durumları ve tutumları, teknik destek eksikliği ve zaman sorunu olduğu görülmektedir (Snoeyink ve Ertmer 2001). Aynı zamanda okullarda sınırlı internet erişiminin olması, eğitimde teknoloji entegrasyonunun başarılı bir şekilde gerçekleşmesini engelleyen bir diğer unsurdur (Robinson ve Sebba, 2010).

## **2.6. Eğitimde dijital hikâye kullanımı**

Dersleriyle dijital hikâyeleri bütünleştirmek isteyen öğretmenlerin şu iki noktaya dikkat etmeleri gerekmektedir: 1. Öğretmenler, anlamlı ve verimli geçmeyecek derslere teknoloji entegre etmekle uğraşmak yerine öğrencilerin derse katılımını sağlayan teknoloji entegrasyonu sağlayacak uygun dersleri planlanmalı. 2. Öğretmenler, derse entegre edilecek teknolojiyi öğrenmeli ve pratik yapmalı ve eğitimlerini güncel tutmalıdır (Frazel, 2010; Sylvester ve Greenidge, 2009).

Öğretmen tarafından oluşturulmuş dijital hikâyeler, bir konu hakkında tartışmayı kolaylaştıran soyut veya kavramsal içeriklerin daha anlaşılabilir olmasını sağlayan bir yol olarak daha geniş bir ünite içerisinde mevcut dersleri zenginleştirmek için kullanılabilir (Robin, 2006).

Dijital hikâye oluşturma aşamalarına uygun ödev verilmesi ya da bu sürecin derste uygulanması öğrenciler için ilgi, dikkat ve motivasyon oluşturmakta, süreç içerisinde öğrenciler araştırmaya başlayıp kendi hikâyelerini anlattıklarında geniş çapta bir içeriği analiz edip sentezlerken zengin ve derin bir içeriği araştırmak için kütüphane ve internet kullanmayı öğrendiklerinden yaratıcılık becerileri de gelişmektedir (Robin, 2006). Dijital hikâye oluşturma sürecine katılan öğrenciler fikirlerini organize etmeyi, soru sormayı, düşüncelerini ifade etmeyi öğrenerek kapsamlı bir iletişim becerisi oluşturmaktadırlar (Robin, 2006). Dijital hikâye oluşturma süreci, öğrencilerin dikkatini çeken eğlenceli bir

süreç olmasından dolayı öğrenci motivasyonunu artırarak akademik başarılarının yükselmesini de sağlamaktadır (Brown, Bryan, ve Brown, 2005; Lammers, 2012).

Dijital hikâyeler web üzerinde yayınlandığında, öğrencilerin çalışmalarını akranlarıyla paylaşma, kendilerinin ve diğer öğrencilerin çalışmalarını eleştirme şansı elde ederek bir deneyim elde etmektedirler. Aynı zamanda öğrenciler gruplar halinde çalışırken işbirliğini güçlendirirler (Robin, 2006). Dijital hikâyeler ile ilgili öğrenilmesi gereken daha pek çok konu vardır. Daha fazla öğretmen bu konu hakkında bilgi sahibi oldukça ve bunu sınıf etkinliklerine dâhil etmenin yollarını buldukça bu alan eğitimde büyük bir büyüme yaşayacaktır (Robin, 2006).

## **2.7. Türkçe dersinde dijital hikâye kullanımı**

Dijital hikâyeler, Türkçe, sosyal bilgiler, hayat bilgisi, resim, müzik, matematik, fen ve teknoloji, edebiyat, coğrafya dersleri ya da disiplinler arası çalışmalarda çok rahat bir şekilde kullanılabilir (Demirer, 2013; Hett, 2012; Karakoyun, 2014). Sadık (2008) de bu görüşü savunup okuma, yazma, fen gibi alanlarda kullanılacak etkin bir araç olarak dijital hikâyelere dikkat çekmektedir.

Dijital hikâyenin temel dil becerilerine etkisini araştıran çalışmalara bakıldığında, öğrencilerin sözlü dil becerilerini (Razmi, Pourali ve Nozad, 2014), dinleme becerilerini (Çiğerci, 2015; Türe Köse, 2019; Verdugo ve Belmonte, 2007), konuşma becerilerini (Shrosbree, 2008; Soler Pardo, 2014), okuma becerilerini (Çiftci, 2019; Şentürk Leylek, 2018), yazma becerilerini (Çıralı, 2014; Dayan, 2017; Gündüz, 2019; Soler Pardo, 2014; Stojke, 2009; Uslu, 2019; Yamaç, 2015) geliştirdiği görülmüştür. Hem yazma hem de konuşma pratiği için kullanımı kolay olan dijital hikâyeler, öğrencileri hem sınıf içinde hem de sınıf dışında dili etkili ve verimli kullanmaya motive etmek için iyi bir araç olabilirler (Reinders, 2011).

6. sınıf Türkçe dersinde dijital hikâyelerin öğrencilerin hikaye yazma becerilerine, yazma kaygılarına, yazma öz yeterliliklerine ve yazı yazmaya ilişkin tutumlarına etkisinin (Baki, 2015), Türkçe dersinde dijital hikaye kullanımının akademik başarı, motivasyon ve kalıcılık üzerindeki etkisinin (Özerbaş ve Öztürk, 2017), 4. sınıf öğrencilerin Türkçe dersindeki yazma becerilerine etkisinin (Dayan ve Girmen, 2018), Türkçe öğrenmede öğrencilerin okuma-yazma becerilerine ve görüşlerine etkisinin (Yılmaz, Üstündağ, Güneş

ve Çalışkan, 2017), Türkçe öğretmeni adaylarının dijital hikâyeye yönelik metaforik algılarının (Eroğlu, 2020b) araştırıldığı ve olumlu sonuçlar elde edildiği tespit edilmiştir.

## **2.8. İlgili araştırmalar**

Bu bölümde dijital hikâyelerle ilgili yapılan yurt içi ulusal tezlere ve çalışmalara, yurt dışında yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

### **2.8.1. Yurt içi ulusal tez merkezinde yer alan çalışmalar**

Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi'nde, 2019 yılı dâhil dijital hikâye anlatımını içeren toplam 49 tez bulunmaktadır. 15 doktora, 34 yüksek lisans tezi bulunmaktadır. Ancak 1 doktora ve 1 yüksek lisans tezi erişime kapalıdır. Kapalı olan 2 tez ve iki Radyo-Televizyon ve Sinema Ana Bilim Dalı, bir İletişim Sanatları Ana Bilim Dalı, bir Pazarlama Ana Bilim Dalı'ndaki tez hariç, eğitimle ilgili olan tezlerin çalışma konuları aşağıda yer almaktadır.

*Dijital hikâye anlatımını içeren doktora tez çalışmaları aşağıdaki yer almaktadır.*

Dinçer (2019) 6. sınıf matematik dersinde dijital hikâyelerle gerçekleştirilen matematik öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarına, matematik dersine yönelik tutum, güdülenme düzeyi, kavramsal öğrenme-örneklendirme düzeyleri ve dijital hikâye etkinliklerine yönelik görüşlerine etkisini araştırmıştır. 104 öğrencinin katıldığı, karma yöntem ve deney-kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılan çalışma 8 hafta sürmüştür. Bağlam temelli öğrenme yaklaşımına göre oluşturulan dijital hikâyelerle gerçekleştirilen matematik öğretiminin öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarına, kavramsal öğrenme ve örnekleme gelişimine olumlu katkı sağladığı sonucuna varılmıştır. Araştırmanın nitel verilerinin sonucunda da deney grubunun bağlam temelli öğrenme yaklaşımına dayalı dijital hikâyelerle işlenen matematik dersine yönelik olumlu görüşler belirttikleri bulunmuştur.

Şentürk Leylek (2018) ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin ve okumaya yönelik tutumlarının gelişimde dijital hikâyelerin etkisini araştırmıştır. 44 öğrencinin katıldığı, okuma tutumuna yönelik bir ölçek ve okuma becerisini değerlendiren bir form kullanılan araştırma 60 ders saati sürmüştür. Araştırma sonucunda, dijital hikâyelerle işlenen Türkçe dersi uygulamasının öğrencilerinin okuma hızlarını ve okuduğunu anlama



becerilerinin gelişimine katkı sağladığı bulunmuştur. Dijital hikâye hazırlama uygulamasından sonra öğrencilerin kelime tanıma, okuma hızı, prozodi ve okuduğunu anlama puanlarının yükseldiği görülmüştür. Ayrıca, kızların okumaya yönelik tutum puanlarının erkeklerinin okumaya yönelik tutum puanlarından yüksel olduğu bulunmuştur.

Çiçek (2018) dijital hikâyeleme yöntemini 6. sınıf fen bilimleri dersindeki etkisini araştırmıştır. Karma yöntemlerden gömülü deneysel desen seçilmiş ve yarı deneysel desen ön-test/son-test kontrol grup kullanılmıştır. Araştırma sonucunda dijital hikâyelerin öğrencilerin akademik başarısına ve öğrenme stratejilerini kullanmalarına katkı sağladığı ve fen dersinde dijital hikâye oluşturmaya yönelik olumlu tutum sergiledikleri görülmüştür.

Tabak (2017) Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dijital hikâye kullanımını araştırmıştır. Eylem araştırması olarak 14 hafta süren çalışmada A2-B1 kur düzeyinde 19 katılımcı yer almıştır. Araştırmada, tümevarım ve tümdengelim analizleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda dijital hikâyelerin öğrencilerde metne yönelik bakış açısı ve ön bilgiler kazandırdığı, öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini metne çektiği, zengin bir öğrenme ortamı oluşturduğu ve hatırlamayı kolaylaştırdığı tespit edilmiştir.

Ayvaz Tunç (2016) dijital teknolojiler bağlamında dijital öyküleme yaklaşımının güzel sanatlar eğitimine entegrasyonunu araştırmıştır. Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören 9 öğrencinin katıldığı çalışmada; video kayıtları, araştırmacı günlükleri, öğrenci günlükleri, yarı yapılandırılmış görüşmeler, odak grup görüşmeleri, etkinlik dokümanları, öğrenci ürünleri veri toplama araçları olarak kullanılmış ve veriler tematik analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin dijital öyküleme uygulaması yoluyla teknoloji entegrasyonuna ilişkin olumlu görüşlere sahip oldukları, teknoloji kullanım yeterlilikleri çerçevesinde etkin katılım sağladıkları ve sanatsal uygulamalara da yansıtıkları tespit edilmiştir.

Balaman Uçar (2016) dijital öykülemenin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma becerilerine olan etkisini araştırmıştır. Yabancı Diller Yüksekokulunda İngilizce hazırlıkta öğrenim gören 43 öğrenci iki grup (kontrol ve deney grubu) olarak 14 haftalık çalışma sürecinde yer almıştır. Deney grubuna dijital öykülemeye dayalı bir yazma eğitimi, kontrol grubuna da geleneksel kâğıt kaleme dayalı bir eğitim verilmiştir. Sonuç olarak, dijital öyküleme yönteminin geleneksel yöntemle göre, öğrencilerin eğitimsel

teknolojiye karşı öz yeterlik algılarını daha olumlu yönde etkilediği ve daha pozitif tutuma ve olumlu düşünceye sahip oldukları bulunmuştur.

Baki (2015) dijital hikâyelerin 6. sınıf öğrencilerinin yazma sürecine etkisini araştırmıştır. Bu doğrultuda araştırmada, 6. sınıf Türkçe dersinde dijital hikâyelerin öğrencilerin hikâye yazma becerileri, yazma kaygıları, yazma öz yeterlilikleri ve yazı yazmaya ilişkin tutumları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Karma yöntemle gerçekleştirilen araştırmada, nicel kısmında ön-test/son-test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Sonuç olarak, deney grubu öğrencilerinin hikâye yazma becerileri, yazma öz yeterlilikleri ve yazı yazmaya ilişkin tutumlarının; kontrol grubu öğrencilerine göre daha fazla oranda ve deney grubu lehine farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Ciğerci (2015) ilkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde dinleme becerilerinin gelişmesinde dijital hikâyelerin etkisini araştırmıştır. Karma yöntem gömülü deneysel desen kullanılan araştırma, sekiz hafta sürmüştür. Uygulama sürecinde deney grubunda dijital hikâyelere dayalı etkinliklere yer verilmiştir ve etkinlikleri sınıf öğretmeni yapmıştır, araştırmacı gözlemci olmuştur. Dinlediğini anlama testi, dinlemeye yönelik tutum ölçeği, öğretmen ve öğrenci görüşmeleri, gözlem, öğrenme materyalleri, araştırmacı ve öğrenci günlükleri kullanılmıştır. Sonuç olarak, son testlerde deney grubu öğrencilerinin lehine olacak anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Yamaç (2015) kırsal kesimde öğrenim gören ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişiminde dijital hikâyelerin etkisini araştırmıştır. Eylem araştırması olarak tasarlanan çalışmada, öğrencilerin yazma performansları ve yazma bilgileri için uygulamanın başında ve sonunda ölçümler yapılmıştır. Ortalama 48 ders saati süren araştırmada öğrenciler grup, eşli ve bireysel olmak üzere üç dijital hikâye oluşturmuşlardır. Sonuç olarak yazma niteliği açısından fikirler, organizasyon, kelime seçimi, cümle akıcılığı ve imla alt boyutlarında öğrencilerde gelişmeler olduğu bulunmuştur. Yazılan metinlerdeki hikâye öğelerinde, kullanılan kelime sayısında ve öğrencilerin hikâye öğeleri hakkındaki bilgilerinde artış olduğu fark edilmiştir.

Yavuz Konokman (2015) araştırma temelli öğrenme yaklaşımına dayalı dijital öykü oluşturmanın ve dijital öyküyü öğretime entegre etmenin öğretmen adaylarının direnç davranışlarına ve öğrenme yaklaşımlarına etkisini araştırmıştır. Karma yöntem ve yarı deneysel desen kullanılan araştırmaya 50 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmacı tarafından direnç ölçeği ile teknoloji destekli öğretime yönelik direnç ölçeği geliştirilmiştir.

Araştırma sonucunda, deney grubu ile kontrol grubu arasında araştırma direnci ve derin öğrenme yaklaşımı açısından anlamlı bir fark olduğu ve deney grubunun araştırma direnci son test puanlarında düşme, derin öğrenme yaklaşımı son test puanlarında ise yükselme olduğu tespit edilmiştir.

Karakoyun (2014) çevrimiçi ortamda oluşturulan dijital hikâye etkinliklerine ilişkin Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri öğretmen adayları ve ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin görüşlerini incelemiştir. Araştırma durum çalışması olarak yürütülmüştür. Çalışmanın ilk aşamasında 8 öğretmen adayına dijital hikâye etkinliklerine yönelik eğitim verilmiş ve iki aşamasında öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında öğrencilerle dijital hikâye etkinliklerini gerçekleştirmeleri sağlanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adayları ve öğrenciler 21. yüzyıl becerilerinin geliştiğini ifade etmişlerdir. Öğretmen adayları dijital hikâyenin öğrencilere içerik bilgisi kazandırdığını öğrencilerin teknolojik becerilerini geliştirdiğini ancak zaman konusunda sıkıntı yaşandığını dile getirmişlerdir. Öğrenciler ise araştırma konularıyla ilgili yeterli kaynağa ulaşamadıklarını ve teknik sorunlarla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir.

Demirer (2013) 7. sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde dijital hikâyenin etkisini araştırmıştır. Bilgisayar ve web tabanlı dijital hikâye çalışmalarının öğrencilerin akademik başarılarına, derse yönelik tutumlarına, motivasyonlarına ve öğrenme stratejileri kullanımlarına etkisi incelenmiş ve deney gruplarında yer alan öğrencilerin dijital hikâye uygulaması hakkındaki görüşlerini almıştır. Karma yöntem kullanılan çalışmada, nicel araştırma yöntemlerinden “ön-test/son-test kontrol gruplu deneysel desen” kullanılmıştır. Birinci deney grubunda web tabanlı dijital hikâye çalışmalarının etkileri, ikinci deney grubunda bilgisayarda paket programlarla gerçekleştirilen dijital hikâye çalışmalarının etkileri incelenmiştir. Sonuç olarak, deney gruplarında yer alan öğrencilerinin akademik başarı, derse yönelik tutum, motivasyon ve öğrenme stratejileri puanlarının sadece ders programını uygulayan kontrol grubu öğrencilerine göre daha fazla arttığı bulunmuştur. Ayrıca web tabanlı dijital hikâye çalışmalarının paket programlarla gerçekleştirilen dijital hikâye çalışmalarına göre daha etkili olduğu tespit edilmiştir.

Kahraman (2013) 9. sınıf fizik dersi kuvvet ve hareket konusunda dijital fizik hikâyeleri kullanımının öğrencilerin başarıları ve motivasyonları üzerine etkisini araştırmıştır. Karma yöntem kullanılan çalışmada, nicel kısmında öntest/son-test, nitel kısmında görüşme tekniği kullanılmıştır. Kuvvet ve Hareket Başarı Testi ile Fizik Motivasyon Ölçeği uygulanmıştır. Sonuç olarak, son-testlerde deney grubunun lehine olacak anlamlı

farklılıklar bulunmuştur. Öğrenciler görüşmelerde, fizik dersinde dijital fizik hikâyeleri kullanımının dersi daha eğlenceli, ilgi çekici ve zevkli hale getirdiğini, derse katılımlarının ve motivasyonlarının arttıklarını ifade etmişlerdir.

Yüksel (2011) bir olgu bilim çalışması olarak okul öncesi eğitimde dijital hikâye anlatımını kullanmıştır. Dijital hikâye anlatım seminerine katılan okul öncesi öğretmenlerin deneyimleri, dijital hikâyeleri sınıflarında nasıl kullandıkları ve uygulama esnasında karşılaştıkları güçlükleri ve başarıları araştırılmıştır. Araştırma verileri, ayrıntılı görüşme, gözlem ve odak grup görüşme teknikleri kullanılarak toplanmıştır. Öğretmenler 20 öğrencisi olan sınıflarda gözlemlenmiştir. Sonuç olarak okul öncesi eğitimde dijital hikâye anlatımının kullanılmasının çocukların motivasyonunu arttırdığı, öğretmenlerinin uygulamalarını değiştirmeye güdülediği ve bütün çocuklara fırsat eşitliği sağladığı tespit edilmiştir.

*Dijital hikâye anlatımını içeren yüksek lisans tez çalışmaları aşağıda yer almaktadır.*

Uslu (2019) iş birlikli dijital hikâye anlatımının ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma ve sosyal duygusal öğrenme becerilerine etkisi araştırmıştır. Araştırmada, yarı deneysel desenlerden, ön-test / son-test kontrol gruplu deney kullanılmış ve araştırmaya 30'u deney, 30'u kontrol grubu olmak üzere toplam 60 öğrenci katılmış ve çalışma 11 hafta sürmüştür. Araştırma sonucunda, deney ve kontrol grupları arasında yaratıcı yazma becerilerine ilişkin ön-test puanları kontrol altına alındığında son-test puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı bir farklılık olduğu ancak sosyal duygusal öğrenme becerileri açısından iki grubun son test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur.

Gider (2019) üstün zekâlı öğrencilerin yazma performansında ve dil gelişiminde bireysel ve iş birlikli dijital hikâye uygulamalarının etkisini araştırmıştır. Çalışmaya 4. sınıf düzeyinde deney 1 grubunu oluşturan 7 (bireysel dijital hikâye çalışmaları), deney 2 grubunu oluşturan 6 (iş birlikli dijital hikâye çalışmaları) ve kontrol grubunu oluşturan 5 öğrenci (geleneksel yazma çalışmaları) olmak üzere toplam 18 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda, deney 1 ve kontrol grubu ile deney 2 ve kontrol grubu öğrencileri arasında yazma performansı açısından deney grupları lehine anlamlı farklılık bulunmuştur; ancak deney 2 ve deney 1 arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Deney 2 ve kontrol grubu öğrencileri arasında dil gelişimleri açısından deney 2 lehine anlamlı

farklılık bulunmuştur; ancak deney 2 ve deney 1 arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Karataş (2019) dijital hikâye kullanımının sosyal bilgiler dersinde öğrencilerinin akademik başarı ve tutumlarına etkisini araştırmıştır. 7. sınıf öğrencilerden 31 deney grubu, 30 kontrol grubu olmak üzere toplam 61 öğrenci çalışmaya katılmıştır. Araştırma sonucunda, deney ve kontrol grubu öğrencilerin son test puanlarının akademik başarı ve tutum açısından deney grubu lehine olacak şekilde anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Polater (2019) ilkökul dördüncü sınıf değerler eğitiminde dijital hikâye kullanımının etkisini araştırmıştır. Durum çalışması olarak tasarlanan çalışmaya 4. sınıfta öğrenim gören 31 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin derse katılımlarının ve motivasyonlarının arttığı, uygulama sonrasında mutlu oldukları ve eğlendikleri tespit edilmiştir. Ayrıca, dijital hikâyelerin öğrencilerin hikâye yazma, resim çizme ve bilgisayar becerilerinin gelişmesine katkı sağladığı, yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdiği, iş birlikli çalışma ve iletişim becerilerine katkı sağladığı görülmüştür.

Herrera Fernandez (2019) dijital hikâye anlatımının İngilizce Mütercim-Tercümanlık Bölümü öğrencilerinin İspanyolca kültürel kimlikleri anlamadaki etkisini araştırmıştır. Çalışma kapsamında, "Different Wor(1)ds" (Farklı Dünyalar, Farklı Kelimeler) etkinlikleri dijital hikâye anlatımı atölyesinde yürütülmüş ve atölye aşamaları kültürlerarası etkileşimler bağlamında incelenmiştir. Araştırma sonucunda, kültürlerarası yetenekleri yüksek olan öğrencilerin dijital hikâyelerde İspanyolca'yı daha iyi anlayıp kullandıkları fark edilmiştir. Dijital hikâyelerin İspanyolca öğreniminde, kültürel deneyimlerin paylaşılmasına olanak sağladığı görülmüştür. Ayrıca, dijital hikâyelerin öğrencileri rahat hissettirdiği tespit edilmiştir.

Kayalı (2019) dijital hikâyelerle 6. sınıf öğrencilerin tasarım odaklı düşünme becerilerinin geliştirilmesini araştırmıştır. Eylem araştırması olarak tasarlanan çalışmaya 6. sınıfta öğrenim gören 33 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda, dijital hikâyelerin öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal becerilerinin gelişimine katkı sağladığı ve tasarım odaklı düşünme becerilerinin geliştiği tespit edilmiştir.

Toprak (2019) dijital hikâyelerle hazırlanan etkileşimli kısa tarihsel hikâyelerin (EKTH) öğrencilerin bilimsel bilgiye yönelik görüşlerine etkisini araştırmıştır. 7. sınıfta öğrenim gören 60 öğrencinin katıldığı çalışma yarı deneysel desen kapsamında deney-1 (dijital hikâyelerle EKTH) , deney-2 (EKTH ) ve kontrol grubu şeklinde tasarlanmıştır. Bilimsel

bilgiye yönelik görüşler ölçeği ve bilimsel bilgi anketi uygulamaları son test puanlarında, “bilimsel bilgi değişebilir” alt faktörü ve bilimsel bilgi anketi puanlarının gruplar arasında deney-1 lehine anlamlı farklılık gösterdiği; “bilimsel bilgi kapalıdır” alt faktöründe gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Türe Köse (2019) dijital hikâye anlatım yönteminin okul öncesi dönem çocuklarının dinleme becerilerine etkisini araştırmıştır. 60-72 ay grubundaki 35 kız 40 erkek olmak üzere 75 çocuk farklı deneysel gruba seçkisiz atanmış ve ‘Yalnız Son Testli Kontrol Gruplu Seçkisiz Desen’ kullanılmıştır. Sonuç olarak, dijital hikâye anlatımının 60-72 ay dönem çocuklarının ayırıştırıcı, seçici, empatik, yaratıcı, eleştirel ve etkin dinleme becerilerini üzerinde anlamlı düzeyde etkiye sahip olduğu, öğretmen desteğiyle uygulanan dijital hikâyelerin daha etkili olduğu bulunmuştur.

Çiftci (2019) Dijital hikâyelerin ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma becerileri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Ön test son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılan araştırmaya 54 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda, iki grup arasında okuduğunu anlama, okuma hızı ve prozodi yeterlilik puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı, deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre “atlayıp geçme, tekrar, yanlış okuma” hatalarını daha çok yaptığı tespit edilmiştir.

Yılmaz (2019) program görselleştirme aracıyla gerçekleştirilen dijital hikâye etkinliklerinin yaratıcı problem çözme becerisi ve bilgisayara yönelik tutum üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırmada, karma yöntemlerinden açıklayıcı desen kullanılmış ve araştırmaya 6. sınıflardan 28; 7. sınıflardan 33 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda, dijital hikâye dâhilindeki 5 haftalık eğitim programının öğrencilerin yaratıcı problem çözme becerileri ve bilgisayara yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu, süreci öğretici ve eğlenceli buldukları tespit edilmiştir.

Canlı Bekar (2019) dijital hikâye anlatımına maruz kalan öğrencilerinin kelime öğrenme sürecine yönelik duydukları motivasyonu, kelime öğrenme ve öğrenilen kelimeleri akılda tutma becerilerini araştırmıştır. Karma yöntem kullanılan araştırmaya, 3. sınıfa devam eden 28 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda, nicel ve nitel verilerden toplanan bulgulardan yola çıkılarak, dijital hikâye anlatımının kelime öğretilmesinde ve öğrencilerin kelimeleri akılda tutma yetilerini geliştirmeye yardımcı güçlü ve etkili bir yöntem olduğu bulunmuştur.

Gündüz (2019) ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin dijital hikâye yazarlığının yazma kaygısına, yazma öz yeterliğine ve yazma duyarlılığına etkisini araştırmıştır. Araştırmada, yarı deneysel desenlerden ön test-son test eşleştirilmiş kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, deney grubuna uygulanan tüm testlerin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunurken kontrol grubunda da yazma kaygısı ve yazma duyarlılığı testlerinin ön test ve son test puanları arasında bir fark olduğu; ancak yazma öz yeterliği ön test son test puanları arasında bir fark olmadığı bulunmuştur.

Küçüköğlü (2019) ortaokul öğrencilerinin dijital hikâye sürecine girip bu süreç hakkındaki düşüncelerini ve sürecinin öğrencilerin matematiğin doğasına ve matematiksel bilginin oluşumuna yönelik düşüncelerini araştırmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması olarak tasarlanan çalışmaya 12 ortaokul 7.sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrenciler dijital hikâye sürecinden keyif aldıklarını, dijital hikâye programını kullanmanın çok kolay olduğunu, hazırladıkları dijital hikâye etkinlikleri sayesinde matematikçilerin hayatlarından bir şeyler öğrendiklerini söylemişlerdir. Ayrıca, öğrencilerde ortak bir matematik tanımı olmadığı, matematiği çoğunlukla sayılarla ilişkilendirdikleri ve matematiğin çıkış noktası olarak ticareti düşündükleri görülmüştür.

Ünlü (2018) dijital hikâyelerle desteklenmiş Sosyal Bilgiler dersinin öğrencilerin başarısı, kontrol odağı ve eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırma, yarı-deneysel desen ön test son test kontrol gruplu eşleştirilmiş desen ile tasarlanmış ve araştırmaya 4. sınıfta öğrenim gören 42 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda, deney grubu öğrencilerinin başarı puanları, eleştirel düşünme becerileri ve içten denetimli kontrol odağı puanları kontrol grubundaki öğrencilere göre daha yüksek düzeyde ve anlamlı bulunmuştur.

Keleş (2018) teknoloji destekli öğretim uygulamaları kapsamında ilkököl 3. ve 4. sınıf kazanımları doğrultusunda öğrenme ortamları oluşturma ve dijital hikâye hazırlama öncesinde ve sonrasında teknoloji, strese yönelik görüşleri ve teknostres durumlarını araştırmıştır. Durum çalışması olarak tasarlanan çalışmaya 79 sınıf öğretmeni aday katılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen adayları teknolojinin tanımlamasında hem ön testte hem de son testte teknolojinin işlevi, üretim, bilginin kullanımı, teknolojinin katkısı başlıklarına vurgu yaptığı; ön test açıklamalarında teknolojinin olumsuz etkilerine yer verirken son testte bu durumun ortadan kalktığı; teknolojiyle ilgili konularda zorlandıkları heyecanlandıkları, ne yapacağını bilememe gibi durumların olduğu ve bu durumun öğrencilerde dijital hikâye hazırlama sürecinde stres oluşturabileceği tespit edilmiştir.

Kutlucan (2018) öğrencilere değerler eğitimi konularını öğretmek için dijital hikâye anlatımını kullanmanın etkili olup olmadığını araştırmıştır. Eylem araştırması olarak tasarlanan araştırmaya 6. sınıfta öğrenim gören 7 kız ve 7 erkek öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin dijital öykü anlatımı sürecini yaşayarak değerler eğitimi ile ilgili videolar oluşturmaları değerler eğitimini daha iyi anlamalarını sağladığı, sınıfta olumsuz davranışların belli oranda azaldığı tespit edilmiştir.

Akgül (2018) 7. sınıf fen ve teknoloji dersinde dijital hikâye sürecinde yaratıcı drama kullanımının başarı, tutum ve bilimsel yaratıcılığa etkisini araştırmıştır. Karma yöntem desenlerinden açılımlayıcı sıralı karma yöntem deseninin kullanıldığı çalışmaya 25'i deney, 25'i kontrol grubu toplam 50 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda, dijital hikâye sürecinde drama kullanımının 7.sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersindeki başarıları, fene karşı tutumları, bilimsel yaratıcılıkları üzerinde olumlu yönde etkiye sahip olduğu, drama kullanılan deney grubunun hikâyelerinin nitelik açısından kontrol grubuna göre daha yüksek bulunmuştur.

Çakıcı (2018) dijital hikâye temelli matematik öğretiminin öğrencilerin akademik başarı, motivasyon ve matematik etkinliklerine yönelik tutumları üzerindeki etkisini araştırmıştır. 4. sınıf öğrencileriyle 5 hafta süren araştırmada ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. 20 öğrenciden oluşan deney grubunda dijital hikâye temelli bir öğretim, 23 öğrenciden oluşan kontrol grubunda geleneksel bir öğretim uygulanmıştır. Sonuç olarak dijital hikâye temelli öğretimin öğrencilerin matematik akademik başarıları üzerinde bir etkisinin olmadığı; ancak motivasyon ölçeğinin alt boyutlarından içsel motivasyon üzerinde ve tutum ölçeğinin alt boyutlarından güven ve bağımsızlık alt boyutları üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu bulunmuştur.

Ulum (2017) 7. sınıf fen bilimleri konularının dijital hikâyelerle anlatılmasını araştırmıştır. Nitel bir araştırma olarak tasarlanan çalışmaya 7. sınıfta öğrenim gören 23 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin çoğunun hikâye yazma aşamasında zorluk yaşamadıkları, eğlendikleri, mutlu oldukları, heyecanlandıkları ve kendilerini iyi hissettikleri gibi olumlu duygulara sahip oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin dijital hikâyeye konuları daha iyi öğrendikleri, öğrenmelerinin daha kalıcı olacağını düşündükleri ve araştırma becerilerini geliştirdikleri bulunmuştur.

Başdaş (2017) ana sınıfına devam eden 6 yaş çocuklarının başlıca sosyal becerilerine drama temelli dijital hikâye anlatıcılığının etkisini araştırmıştır. Yarı deneysel desen olarak



tasarlanan, deney ve kontrol grubu toplam 48 öğrencinin katıldığı çalışma 10 hafta sürmüştür. Sosyal beceriler değerlendirme ölçeğinin son test puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

Dayan (2017) İlkokul 4. sınıf Türkçe dersi yazma sürecinde dijital hikâyelerin kullanılmasını araştırmıştır. Durum çalışması olarak tasarlanan çalışmada, yarı yapılandırılmış görüşme, tam katılımcı gözlem, araştırmacı günlükleri, öğrenci günlükleri, öğrenci dijital ürünleri, video kayıtları kullanılmış ve içerik analizine başvurulmuştur. Araştırma sonucunda; kelime, cümle, sahne sayısı gibi öğelerde nitelik ve nicelik açılarından gelişme olduğu ve tematik yaklaşımın dışına çıktığında öğrencilerin kendi yaşantılarından konular belirledikleri, yazmaya daha istekli oldukları tespit edilmiştir.

Büyükcengiz (2017) dijital hikâyenin ortaokul fen bilimleri dersinde öğrencilerin akademik başarılarına, bilimsel süreç becerilerine ve derse yönelik tutumlarına olan etkisini araştırmıştır. 30 deney ve 30 kontrol grubu olmak üzere toplam 60 ortaokul 6. sınıf öğrencisinin katıldığı çalışmada yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, dijital hikâyenin öğrencilerin akademik başarılarını ve bilimsel süreç becerilerini olumlu yönde etkilediği, derse yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde etkili olduğu ve yapılan görüşmeler sonucunda olumlu görüş bildirdikleri bulunmuştur.

Torun (2016) ortaokul 6. sınıf hücre konusunda dijital hikâye kullanımının öğrenci başarısı, tutumu ve bilimsel süreç becerileri üzerine etkisini araştırmıştır. Karma yöntem kullanılan araştırmanın nicel boyutu için ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen tercih edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının başarı test ve bilimsel süreç becerileri son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur; ancak tutum son test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

Özer (2016) dijital hikâye anlatımının kelime ve akılda tutma üzerindeki rolünü araştırmıştır. 23 lisans öğrencisinin katıldığı araştırma durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Araştırma sonucunda, dijital hikâye anlatımının öğrencilerin kelime öğrenme ve akılda tutma üzerinde olumlu etkileri olduğu ve birçok hedef kelimeyi kolayca hatırlayabildikleri ve onları doğru bir şekilde yazabildikleri bulunmuştur.

Yürük (2015) dijital hikâye yönteminin çeşitli değişkenlere göre öğrencilerin değer kazanımları üzerindeki etkisini araştırmıştır. İki okuldan, toplam 265 5. sınıf öğrencisiyle karma yöntem çalışmıştır. Biri değerler eğitimi programı uygulayan, biri uygulamayan iki ayrı okulda, üç farklı grup ile çalışılmıştır. Araştırma sonucunda, değerler eğitimi programı

uygulayan okulda deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark bulunmazken değerler eğitimi programı uygulamayan okuldaki tek grubun ön test ve son testleri arasında anlamlı fark olduğu bulunmuştur. Ayrıca, görüşmelerde hem öğrenciler hem de öğretmenle dijital hikâyenin değerler eğitimi ve diğer derslerde kullanımına dair olumlu yanıtlar verdikleri görülmüştür.

Göçen (2014) dijital hikâye anlatımının öğrencilerin akademik başarı ile öğrenme ve ders çalışma stratejilerine etkisi araştırmıştır. Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı Dersini almakta olan Sınıf Öğretmenliği 2. sınıf öğrencileri ile çalışma 9 hafta olacak şekilde yürütülmüştür. Deneysel bir çalışma olup başarı testi ve ders çalışma stratejileri envanteri kullanılmıştır. Deney grubunda dijital hikâye anlatım yöntemiyle kontrol grubunda PowerPoint sunumu ile dersler işlenmiştir. Her iki grubun akademik başarısında bir artış olduğu ancak deney grubunda kontrol grubuna göre daha fazla artış olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca ders çalışma stratejileri toplam puanlarında da deney grubunun lehine olacak şekilde anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Çıralı (2014) dijital hikâye anlatımının öğrencilerin görsel bellek kapasitesi ve yazma becerisi üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırma, ön test son test kontrol gruplu seçkisiz deneysel desenle gerçekleştirilmiş, 59 ilkokul ikinci sınıf öğrencisi 4 (2 deney, 2 kontrol) gruba rastgele atanmıştır. Öğrencilere ön test ve son test olarak “Benton Görsel Bellek Testi” ve “Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeği” uygulanmış ve çalışma 13 hafta sürmüştür. Sonuç olarak, deney ve kontrol grubunun her ikisinde öğrencilerin görsel bellek kapasitesi ve yazma becerisi açısından anlamlı bir gelişmenin olduğu ancak puan ortalamalarının deney grubunda daha yüksek olduğu fark edilmiştir.

Kaya (2014) lisede Almanca öğretiminde dijital hikâye anlatım yönteminin etkisini bir eylem araştırması olarak incelemiştir. Araştırma sonucunda, dijital hikâye anlatım yönteminin öğrencilerin motivasyonlarını arttırdığı, teknik ve yabancı dil bilgilerini geliştirdiği, öğretmen ve arkadaş dönütlerinin etkili olduğu görülmüştür.

Sever (2014) dijital hikâyenin Yabancı Diller Yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerin motivasyonlarına etkisini araştırmıştır. Araştırma, ön test ve son test puanları aracılığıyla toplanan veriler arasında karşılaştırma yapma olanağı sunan eşitlenmemiş karşılaştırmalı kontrol gruplu model olarak tasarlanmıştır. Araştırma sonucunda, deney grubu katılımcılarının motivasyonlarında bir artış, kontrol grubu katılımcıların son test puanlarında bir düşüş olduğu bulunmuştur.

### **2.8.2. Yurt içinde yapılan diğer çalışmalar**

Dijital hikâye anlatımını içeren yurt içindeki diğer çalışmalara bakıldığında; öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi sürecindeki tecrübelerine ve derse ilişkin görüşlerine etkisi (Tatlı ve Bayramoğlu, 2015), öğretmen adaylarının, dijital hikâyeler oluşturdukları, sınıf ortamında uygulamalarını gözlemledikleri ve etkililikleri tartıştıkları bir hizmet öncesi eğitim sürecine dair düşüncelerine etkisi (Özpinar, 2017) öğrenme materyali olarak üniversite öğrencilerin akademik başarılarına, motivasyonlarına, ve görüşlerine etkisi (Aktaş ve Uzuner-Yurt, 2017), üniversite öğrencilerinin demokratik değer yargılarına etkisi (Balaman, 2016), öğretmen adaylarının dijital hikâyeye yönelik metaforik algıları (Eroğlu, 2020b), kırsal kesimde yer alan bir ilkokulun 3. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine etkisi (Yamaç ve Ulusoy, 2016), yabancı dil öğretiminde kullanılması (Bozdoğan, 2012; Kaya ve Tolu, 2017), Türkçe öğrenmede öğrencilerin okuma-yazma becerilerine ve görüşlerine etkisi (Yılmaz, Üstündağ, Güneş ve Çalışkan, 2017), Türkçe dersinde dijital hikaye kullanımının akademik başarı, motivasyon ve kalıcılık üzerindeki etkisi (Özerbaş ve Öztürk, 2017), 4. sınıf öğrencilerin Türkçe dersindeki yazma becerilerine etkisi (Dayan ve Girmen, 2018), 7. sınıf öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerileri üzerindeki etkisi (Saritepeci, 2017), 5. sınıf öğrencilerin değer kazanımına etkisi (Yürük ve Atıcı, 2016), yabancı dil öğreniminde kelime öğretimi üzerine etkisi (Aitkuzhina-Arslan, Gün ve Üstünel, 2016), okul öncesi eğitiminde kullanılması üzerine öğretmen görüşlerine etkisi (Kocaman-Karoğlu, 2016) gibi konuların da çalışıldığı fark edilmiştir. Ayrıca, dijital hikâyeler için dereceli değerlendirme ölçeği (Özcan, Kukul ve Karataş, 2016), rubrik geliştirme (Çıralı Sarıca ve Koçak Usluel, 2016) ve literatür taraması ile kuramsal çalışmaların (İnceelli, 2005; Kurudayıoğlu ve Bal, 2014; Kocaman-Karoğlu, 2015; Turgut ve Kışla, 2015; Soydaş ve Yılmaz, 2016; Küngerü, 2016; Yılmaz, Üstündağ ve Güneş, 2017; Eroğlu, 2019a) da yapıldığı tespit edilmiştir.

### **2.8.3. Yurt dışında yapılan çalışmalar**

Churchill (2016) ilkokul İngilizce dersinde dijital okuryazarlığı desteklemede dijital hikâyenin etkisini araştırmıştır. Durum çalışması olarak tasarlanan araştırmaya 11-12 yaş arasındaki 3 ilkokul öğrencisi katılmıştır. Veriler analiz edildiğinde, dijital hikâye anlatımının dijital okuryazarlığın hangi yönlerini geliştirdiği ve dijital hikâye anlatımının

etkili bir şekilde uygulanmasını engelleyen faktörlerin neler olduğu üzerinde durulmuştur. Araştırma sonucunda, dijital hikâye anlatımının İngilizce dil sınıfında kullanılabilirlik etkili bir yöntem olduğu, dijital hikâye anlatımının öğrencilerin dijital okuryazarlığı öğrenmelerini ve dijital okuryazarlığı destekleyen diğer yönlerin gelişimine katkı sağladığı görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin oluşturduğu dijital hikâyelerin dijital okuryazarlık becerilerini öğrenirken onlara katkı sağladığı fark edilmiştir.

Yoon (2013) dijital hikâye anlatımının ilköğretim 5. sınıf öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumlarına ve algılarına etkisi araştırmıştır. Çalışma, 32 öğrenci ile 12 hafta sürmüştür. Çalışma sonunda, dijital hikâye anlatımının öğrencilerin okuma becerilerini geliştirdiği, dersi daha iyi anlamalarını sağladığı, derse yönelik olumlu tutum sergiledikleri, motivasyonlarının ve derse ilgilerinin arttığı görülmüştür.

Hung, Hwang ve Huang (2012) ilköğretim fen bilgisi dersinde dijital hikâye anlatımının öğrencilerin motivasyonlarına, problem çözme becerilerine ve akademik başarılarına etkisini araştırmışlardır. Oluşturdukları kontrol ve deney grupları arasında deney grubu öğrencilerinin motivasyonlarının, problem çözme becerilerinin ve akademik başarılarının daha çok arttığını bulmuşlardır.

Yang ve Wu (2012) dijital hikâyenin İngilizce öğrenen lise öğrencilerinin akademik başarı, eleştirel düşünme ve motivasyonlarına etkisini araştırmışlardır. Araştırma, bir yıl olarak 10. sınıfta öğrenim gören 110 öğrenci ile ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen olarak tasarlanmıştır. Araştırma sonucunda, dijital hikâye etkinliklerinin deney grubu öğrencilerin akademik başarı, eleştirel düşünme ve motivasyon puanlarının kontrol grubu öğrencilerin puanlarına göre daha fazla arttığı ortaya çıkmıştır.

Duveskog, Tedre, Sedano ve Sutinen (2012) dijital hikâyenin Tanzanya'nın kırsal kesiminde yer alan bir ilkokulun hayat planlamasına etkisini araştırmışlardır. Durum çalışması olarak tasarlanan araştırmada, veriler pedagojik ve bilgisayar yaklaşım destekli bir bağlamsal hikâye anlatım atölyesinden elde edilmiştir. Araştırmaya 11-15 yaş arası 17 öğrenci katılmıştır. Bu atölyede, öğrencilerden dizüstü bilgisayarlara yaşamda karşılaştıkları sorunları, çözümlerin neler olabileceğini ve hayallerini dijital medya araçlarını kullanarak yazmaları istenmiştir. Araştırma sonucunda, dijital hikâye anlatımının geleneksel hikâye anlatımına göre ek avantajları olduğu görülmüştür. Öğrencilerin hikâyelerini multimedyaadan yararlanarak istediklerini gibi sunmalarının onları motive ettiği ve keyif aldıkları fark edilmiştir.

Gordon (2011) üç öğretmen ve öğrencileriyle yürüttüğü çalışmasında, her öğretmeni bir durum olarak değerlendirmiş, karşılaştırmıştır. Dijital hikâye anlatımı eğitiminin sonunda öğretmen ve öğrenciler yeni bir yaklaşım edindiklerini, öğretmenlerin sınıflarında yapmaları gerektiğini, çok faydalı olduğunu ancak sınıfla bütünleşmesinin zor olabileceğini vurgulamışlardır.

Lowenthal ve Dunlap (2010) bir ekran üzerindeki pikselden gerçek hayattaki öğrenciyeye diye isimlendirdikleri ve dijital hikâye anlatımı kullanarak toplumsal varlığı oluşturmayı hedefledikleri çalışmalarında, Araştırma Topluluğu Çerçevesi (The Community of Inquiry - CoI) isimli bir çevrimiçi uygulamalara yönelik kılavuz hazırlamışlardır. Dijital hikâyelerden oluşan çevrimiçi kurslar vererek metin tabanlı uygulamalardaki engelleri azaltmayı hedeflemişler ve çalışmalarında sosyal bulunuşluk ile faydalı olduklarını tespit etmişlerdir.

Wang ve Zhan (2010) üniversite öğrencileri ile dört farklı derste dijital hikâye çalışması yapmışlardır. Dijital hikâye uygulamalarının sonunda dersle bütünleşen dijital hikâye anlatımının öğrencilerin dersi daha iyi anlamalarını sağladığını, motivasyonlarını arttırdığını ve teknoloji kullanma becerilerini geliştirdiğini bulmuşlardır.

Stojke (2009) dijital hikâye çalışmalarının öğrencilerin yazma sürecinde yaptıkları düzenlemelere etkisini araştırmıştır. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması olarak tasarlanmış ve bir orta batı üniversitesinin yaz okulunun yazma kliniğinde olan 4 ortaokul öğrencisi ile gerçekleşmiştir. Araştırma sonucunda, dijital hikâye oluştururken öğrencilerin en başta yazma hatalarını üstün körü düzelttiklerini; ancak süreçle birlikte yazma hatalarını düzeltirken ekleme, silme ve tekrar düzenleme konusunda daha dikkatli oldukları tespit edilmiştir.

Heo (2009) dijital hikâyenin öğretmen adayların eğitim teknolojilerine yönelik öz yeterliklerine ve eğilimlerine etkisini araştırmıştır. Yarı deneysel desen olarak tasarlanan araştırmaya 98 öğretmen adayı katılmıştır. Öğrencilere kısa bir eğitim verildikten sonra bir Photostory3 ile bir hafta içinde kendi hikâyelerini oluşturmaları istenmiştir. Araştırma sonucunda, dijital hikâye oluşturma sürecine katılan öğrencilerin eğitim teknolojilerine yönelik öz yeterliklerinin arttığı tespit edilmiştir.

Skinner ve Hagood (2008) dijital hikâyenin İngilizce öğrenen öğrencilerin sosyo-kültürel kimlik, mevcut ve yeni okuryazarlıkları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırma durum çalışması olarak tasarlanmış ve araştırmaya anaokuluna giden Meksikalı-Amerikan erkek

öğrenci bir de liseye giden Çinli-Amerikalı kız öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda, dijital hikâye oluşturan öğrencilerin hikâyeyi yazma ve çözümlenme, yeni kelimeler öğrenme ve bilgisayar kullanma becerilerinin geliştiği fark edilmiştir. Ayrıca, bu eğitim sonunda öğrencilerin İngiliz olarak yaşamlarını ve kültürlerini daha iyi ifade edebildikleri fark edilmiştir.

Shin ve Park (2008) sanal ortamda hazırlanan dijital hikâyelerin öğrencilerinin derisi anlamaları ve eğlenmeleri üzerindeki etkilerini araştırmışlardır. Dijital hikâye oluşturan 1. grup, dijital hikâye oluşturan ve etkileşim sağlanan 2. grup, sanal ortamda dijital hikâye oluşturan 3. grup şeklinde deneysel bir araştırma oluşturulmuştur. Araştırma sonucunda, sanal ortamda dijital hikâye oluşturan öğrencilerin diğer gruplara göre derse katılımlarının ve dersten keyif almalarının daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Sadık (2008) dijital hikâyenin Mısırlı öğretmenlerin derste teknoloji öğretme ve öğrenme için kullanmalarına etkisini araştırmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler, öğrencilerin PhotoStory3 programı ile hikâyelerini oluşturmaları konusunda yardımcı olmuştur. Daha sonra öğrenciler oluşturdukları hikâyeleri sınıf arkadaşlarıyla paylaşmıştır. Nitel ve nicel veriler toplanarak elde edilen bulgularda öğrencilerin süreç performanslarının gayet iyi olduğu, hikâyelerin pedagojik ve teknolojik yönlerine dikkat ettikleri fark edilmiştir. Ayrıca öğretmenler, bazı sorunlar olduğunu söyleseler de dijital hikâyelerin öğrencilerin ders içeriğini anlamalarını arttırdığını ve ders müfredatına dijital hikâye çalışmalarını içeren düzenlemelere olumlu baktıklarını dile getirmişlerdir.

Ballast, Stephens ve Radcliffe (2008) dijital hikâye anlatımının 6. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine ve yazmaya yönelik tutumlarına etkisini araştırmışlardır. Deney grubu öğrencilerinin PhotoStory3 programı ile hikâye oluşturmaları, kontrol grubu öğrencilerinin de word belgesine yazmaları istenmiştir. Eğitim sonunda öğrencilerle yapılan görüşmelerde, deney grubu öğrencilerinin sürece daha çok katıldığı, düzeltmelerde daha dikkatli oldukları fark edilmiştir.

Dogan (2007) Houston Üniversitesi'nde dijital hikâye anlatımı seminerine katılan öğretmenlerin sınıflarında seminer sonrası uygulamaları nasıl gerçekleştirdiğini araştırmıştır. Öğretmenlerin çok azının sınıfta dijital hikâye uygulaması yaptığını fark etmiştir. Nedeni olarak öğretmenlerin zaman, yazılım ve donanım problemleri yaşadıklarını bulmuştur. Sınıfında dijital hikâye uygulaması yapan öğretmenlerin ise

olumlu tutumlar sergilediklerini, teknoloji kullanımlarının, sunumlarının ve yazma becerilerinin geliştiklerini ifade ettikleri kaydedilmiştir.

Verdugo ve Belmonte (2007) dijital hikâyenin İngilizce öğrenen 6 yaşındaki İspanyol çocukların dinleme becerilerini geliştirmedeki etkisini araştırmışlardır. Madrid’de bulunan 6 devlet okulunda deneysel bir araştırma olarak tasarlanmıştır. Araştırma sonucunda, deney grubunda yer alan öğrencilerin kontrol grubunda yer alan öğrencilere göre İngilizce dinlediğini anlamada daha başarılı oldukları bulunmuştur.

#### **2.8.4. Alanyazın taraması sonucu**

Ulusal Tez Merkezinden elde edilen dijital hikâyenin eğitimde kullanımını içeren 43 açık teze bakıldığında, doktora tezlerinin okul öncesi öğretmenlerin görüşleri, 3. sınıf okuma ve yazma becerisine etkisi, 4. sınıf dinleme becerisine etkisi; 6. sınıf matematik dersine, 6.ve 7. sınıf sosyal bilimler dersine ve 6. sınıf yazma becerisine etkisi ve öğrenci görüşleri, 9. sınıf fizik dersine etkisi çalışıldığı görülmüştür. Dijital hikâyenin ortaokul Türkçe dersinde kullanımını içeren bir doktora tez çalışması olduğu konu olarak da dijital hikâyelerin öğrencilerin hikâye yazma becerileri, yazma kaygıları, yazma öz yeterlilikleri ve yazı yazmaya ilişkin tutumları üzerindeki etkisinin araştırıldığı fark edilmiştir. Yüksek lisans tez konularının da 4. ve 6. sınıf okuma yazma becerisine etkisi, 4. ve 7. sınıf sosyal bilimler dersine etkisi, 4. ve 7. sınıf fen bilimleri ve matematik dersine etkisi, okul öncesi dinleme becerisine etkisi, üniversite öğrencilerin yabancı dil öğrenme becerilerine etkisinin araştırıldığı fark edilmiştir. Dijital hikâyenin ortaokul Türkçe dersinde kullanımını içeren bir yüksek lisans tez çalışması olduğu konu olarak da dijital hikâyelerin ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin yazma kaygısına, yazma öz yeterliğine ve yazma duyarlılığına etkisinin araştırıldığı görülmüştür. Yurt içindeki diğer çalışmalara bakıldığında ise benzer çalışmalar olduğu ilkökul ağırlıklı değer yargısı, okuma-yazma becerilerine etkisi, akademik başarı motivasyon ve kalıcılık üzerindeki etkisi, öğretmen ve öğrenci görüşlerine etkisi, ölçek ve rubrik çalışması yapıldığı görülmüştür. Yurt dışında yapılan araştırmalara bakıldığında ise, dijital hikâyelerin öğrencilerin temel dil becerilerine etkisi, yabancı dil öğrenmeye etkisi, motivasyon, kaygı, tutum, öz yeterliklerine etkisi, öğretmen ve öğrenci görüşlerine etkisinin araştırıldığı görülmüştür.

Alanyazın sonucunda, dijital hikâyenin ortaokul 7. sınıf Türkçe dersinde öğrencilerin hikâye yazmaya yönelik tutumlarını, hikâye yazma kaygılarını ve dijital okuryazarlıklarını

doğrudan araştıran bir çalışma olmadığı fark edilmiştir. Bu tez çalışması ile dijital hikâyenin Türkçe dersinde kullanımını içeren çok sınırlı sayıdaki çalışmalara katkı sağlaması, dijital hikâyenin temelini oluşturan hikâye yazmaya yönelik öğrenci tutumlarını ve kaygılarını, 21. yüzyıl becerilerinden olan dijital okuryazarlık becerilerine ve öğrenci görüşlerine etkisinin ortaya çıkarılması hedeflenmiştir.



## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde, çalışmanın modeli, deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilerin analizi, deney ve kontrol gruplarıyla yürütülen işlemler ile ilgili bilgilere verilmiştir.

#### 3.1. Araştırmanın modeli

Dijital hikâye anlatımının ortaokul 7. sınıf öğrencilerin hikâye yazmaya yönelik tutumlarına, hikâye yazma kaygılarına, dijital okuryazarlıklarına ve öğrenci görüşlerine etkisinin araştırıldığı bu çalışmada, karma yöntem kullanılmıştır.

Karma yöntem, *araştırmacının araştırma problemlerini anlamak için hem nicel veriler (kapalı uçlu) hem de nitel veriler (açık uçlu) topladığı iki veri setinin birbiriyle bütünleştirdiği ve daha sonra bu iki veri setini bütünleştirmenin avantajlarını kullanarak sonuçlar çıkardığı sağlık, sosyal ve davranış bilimleri alanında kullanılan bir araştırma yaklaşımıdır* (Creswell, 2017: 2). Karma yöntem bir felsefe ile doğan, yorumlanan ve bu felsefe ile araştırma deseninin yöneliminin birleştirildiği bir yaklaşımdır (Creswell ve Clark, 2014; Creswell, 2017). Yeni bir yöntem olarak görülen bu yaklaşımın kökeninin 1980'lerin sonu ile 1990'ların başında eğitim, yönetim, sosyoloji ve sağlık bilimleri gibi alanlarda yapılan bireysel çalışmalar olduğu gösterilmektedir (Creswell, 2016).

Karma yöntem araştırmalarının temel özelliklerini ise Creswell dört başlık altında toplamıştır:

1. "Araştırma sorularını cevaplandırmak için nicel ve nitel verilerin toplanması ve analiz edilmesi
2. Nitel ve nicel yöntemlerinin güçlü yanlarının kullanılması
3. Özel bir karma yöntem deseninin kullanılmasıyla nitel ve nicel verilerin birleştirilmesi ve bütünleştirilmesi
4. Bazen deseni bir kuram veya felsefe içinde ele alma" (Creswell, 2017: 3).

Bu çalışmada karma yöntem kullanılmasının nedeni, araştırma probleminin yeterince anlaşılıp yorumlanabilmesi için nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin tek başına yeterli olmayacağı fikridir. Nitel veya nicel kaynaklardan birini kullanmak o yöntemin doğasından kaynaklanan zayıflıklardan dolayı yeterli olmayabilir (Creswell, 2017). Nicel araştırmalarda büyük gruplara uygulanabilme ve genelleme yapma imkânı olsa da nicel

araştırmalar derinlemesine araştırma yapma ve katılımcıların görüşlerini incelemek için uygun değildir. Nitel araştırmalarda ise derinlemesine araştırma yapmak ve katılımcıların kişisel hikâyelerini ve görüşlerini derinlemesine incelemek mümkün iken daha küçük gruplarla çalışılıp evrene genelleme yapılmaz. Nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin hem zayıf hem de güçlü yanları bulunmakta, güçlü yanları bir araya getirmek de karma yöntem kullanmak için iyi bir gerekçedir (Creswell, 2017). Böylece nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birindeki zayıf yanı diğerinin güçlü yanıyla gidermek mümkün olabilir.

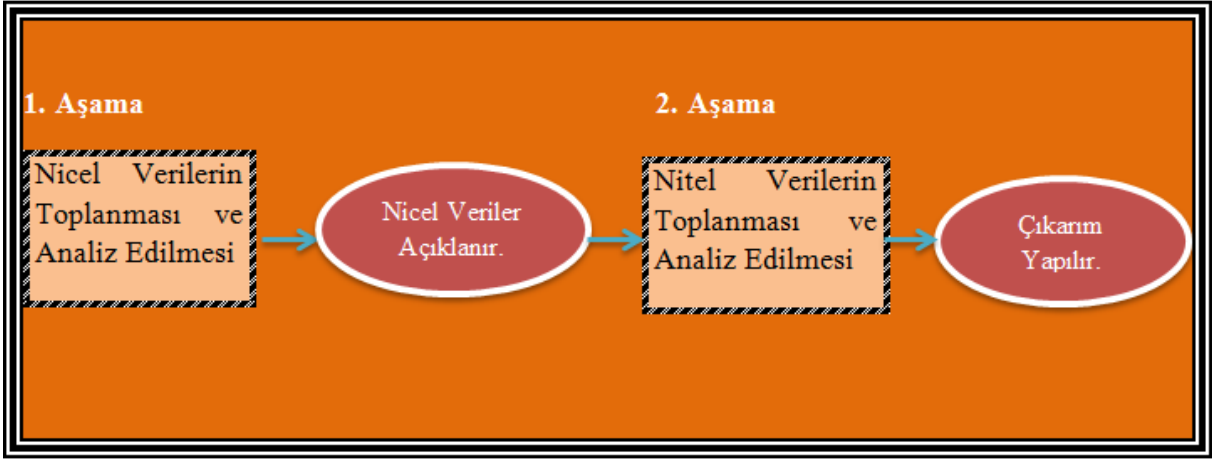
### **3.2. Araştırmanın deseni**

Bu çalışmada karma yöntem desenlerinden açıklayıcı ardışık desen kullanılmıştır. Açıklayıcı ardışık desenin amacı, nicel aşama ile çalışmaya başlayıp ikinci aşamada nicel sonuçları açıklamak için nitel çalışmayla araştırmayı sürdürmektir (Creswell, 2017). Nicel sonuçlar istatistiksel olarak çalışmanın genel sonuçlarını açığa çıkarır. Ancak nicel sonuçlar, bu sonuçların nasıl olduğuna dair daha derin açıklamalar yapma olanağı vermez. Buna bağlı olarak da nicel sonuçları daha iyi açıklayabilmek için nitel çalışmalara başvurulur. Böylece açıklayıcı ardışık desen oluşmuş olur.

Açıklayıcı ardışık desen aşağıdaki adımlar ile yürütülür:

1. İlk aşamada nicel veriler toplanıp analiz edilir.
2. İkinci aşamada olan nitel veriler için hangi sonuçların daha derin araştırılacağı ve sorulacak sorular için nicel verilerin sonuçları incelenir.
3. Nicel verileri açıklamaya yardımcı nitel veriler toplanıp analiz edilir.
4. Nitel sonuçların nicel sonuçları açıklamaya nasıl yardımcı olduğuna dair çıkarımlarda bulunulur (Creswell, 2017).

Araştırmanın desenine ait diyagram Şekil 1’de yer almaktadır.



Şekil 1. Araştırma deseni

Araştırmanın nicel verilerinin toplanmasında değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkisini belirlemeyi amaçlayan yarı deneysel desen kullanılmıştır. Yarı deneysel eşleştirilmiş desende hazır gruplardan ikisi belli değişkenler üzerinden eşleştirilmeye çalışılır ve eşleştirilen gruplar, işlem gruplarına seçkisiz atanırlar (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Buna bağlı olarak da bu çalışmadaki gruplar basit seçkisiz/tesadüfi örnekleme yoluyla belirlenmiş olup her bir çalışma grubuna eşit seçilme olasılığı verilmiştir. Deney öncesinde ön-test kullanılacağı için ön-test/son-test eşleştirilmiş kontrol gruplu desen ile çalışma sürdürülmüş ve nicel veriler bu yolla toplanmıştır.

Araştırmanın nitel verilerinin toplanmasında öğrenci görüşlerini daha derin inceleyebilmek için seçkisiz olmayan amaçsal benzeşik örnekleme kullanılmıştır. Küçük benzeşik bir örnekleme bir alt grup tanımlanacağı için benzeşik (homojen) örnekleme başvurulmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu tür grup görüşmelerinde 6-8 kişiden oluşan gruplara açık uçlu sorular sorularak görüşmeler gerçekleştirilir.

### 3.3. Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Kars ili Merkez ilçeye bağlı özel bir ortaokulun 7. sınıfında öğrenim gören 35 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma, 2018-2019 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde, 7. sınıf Türkçe dersinde gerçekleşmiştir. Araştırmaya başlamadan önce araştırmada kullanılacak ölçekler için etik kurulu ve valilik izni alınmış (Ek 1), okul idaresine, Türkçe dersi öğretmeni ve Teknoloji ve Tasarım dersi öğretmenine (Robotik Kodlama) çalışmanın amacı ve süreci ayrıntılı bir şekilde aktarılmıştır.

Kars ili Merkez ilçesine bağlı özel bir okulun 7-A sınıfı (18 öğrenci) deney grubu 7-B sınıfı (17 öğrenci) kontrol grubu olmuştur. Grupların cinsiyet dağılımı Tablo 1’de bulunmaktadır.

Ortaokul 7. sınıf öğrencileri ile çalışılma sebebi ise Türkçe dersi öğretim programı doğrultusunda öğrencilerin hikâye metnini oluşturma becerisini tam olarak kazanmış olmaları ve bilişim dersi öğretim programı doğrultusunda ise photoStory3 programını kullanabilecek belli bir teknoloji okuryazarlığını edinmiş olmaları ile ilgilidir.

Tablo 1

*Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Cinsiyet Dağılımı*

Cinsiyet	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	N	Yüzde (%)	N	Yüzde (%)
Kız	9	50.0	9	52.90
Erkek	9	50.0	8	47.10
Toplam	18	100	17	100

Tablo 1’e bakıldığında deney grubunda 9 kız (%50) ve 9 erkek (%50); kontrol grubunda da 9 kız (%52.90) ve 8 erkek (%47.10) olduğu görülmektedir. Grup ve cinsiyet dağılım oranlarının birbirine yakın olması çalışmanın objektifliği açısından önemli görülmektedir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerin evlerinde internetin olup olmama durumu ise Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2

*Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerin Evlerinde İnternetin Olup Olmama Durumu*

	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	N	Yüzde (%)	N	Yüzde (%)
Evet	18	100	17	100
Hayır	0	0	0	0

Toplam	18	100	17	100
--------	----	-----	----	-----

Tablo 2'ye bakıldığında deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin tamamının evinde internet olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerin evlerinde bilgisayar olup olmama durumu ise Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3

*Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerin Evlerinde Bilgisayarın Olup Olmama Durumu*

	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	N	Yüzde (%)	N	Yüzde (%)
Evet	18	100	17	100
Hayır	0	0	0	0
Toplam	18	100	17	100

Tablo 3'e bakıldığında deney ve kontrol grubu öğrencilerinin tamamının evinde bilgisayar olduğu görülmektedir. Aynı şekilde öğrencilerin tamamının evinde akıllı cep telefonu olduğu bilgisini öğrenciler kişisel bilgi formuna eklemiştir. Belli bir sosyo-ekonomik düzeye sahip ailelerin çocuklarını gönderdiği bir okulda araştırma yapıldığı için hepsinin evinde internet, akıllı cep telefonu ve bilgisayar olduğu düşünülmektedir.

Aşağıda, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanları yer almaktadır. Yapılan normal dağılım incelemesinde ölçek puanlarının normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Buna bağlı olarak parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U testi ön test puanları için kullanılmıştır.

### 3.3.1. Çalışma grubunun hikâye yazmaya yönelik tutum ön test puanları

Deney ve kontrol grubunun hikâye yazmaya yönelik tutum ön test puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4

*Deney ve Kontrol Grubunun Hikâye Yazmaya Yönelik Tutum Ön Test Puanları*

	Grup	N	Medyan (Min-Maks)	Mann-Whitney U	p
Ölçek	Deney	18	2.46 (1.25-4.08)	149.5	0.908
	Kontrol	17	2.42 (1.13-3.63)		
İlgi	Deney	18	2.25 (1.17-4.83)	141	0.691
	Kontrol	17	2.17 (1.00-3.83)		
Fayda	Deney	18	2.12 (1.00-4.25)	148	0.867
	Kontrol	17	2.00 (1.00-4.75)		
Duygu	Deney	18	2.34 (1.00-5.00)	136.5	0.582
	Kontrol	17	3.00 (1.00-5.00)		
Beğeni	Deney	18	2.00 (1.00-4.00)	116	0.213
	Kontrol	17	1.67 (1.00-4.33)		
Süreç	Deney	18	2.70 (1.00-4.60)	143	0.740
	Kontrol	17	2.80 (1.00-3.80)		
İçerik	Deney	18	2.00 (1.00-4.67)	122	0.303
	Kontrol	17	3.00 (1.00-4.33)		

Tablo 4'e bakıldığında, hikâye yazmaya yönelik tutum ölçeği ve alt boyutlarının deney ve kontrol grubuna ait ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ( $p>0.05$ ). Buna bağlı olarak deney ve kontrol grubu öğrencilerinin dijital hikâye anlatımına bağlı eğitim öncesi ön test sonuçları bakımından iki eş grup olduğu ve verilecek eğitimin deney grubu üzerinde oluşturması beklenen farklılıkları tarafsız bir şekilde ortaya çıkaracağı söylenebilir.

### 3.3.2. Çalışma grubunun hikâye yazma kaygısı ön test puanları

Deney ve kontrol grubunun hikâye yazma kaygısı ön test puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5

*Deney ve Kontrol Grubunun Hikâye Yazma Kaygısı Ön Test Puanları*

	Grup	N	Medyan (Min-Maks)	Mann-Whitney U	p
Ölçek	Deney	18	4.02 (2.31-4.77)	142.5	0.728
	Kontrol	17	3.81 (1.12-4.77)		
Ön yargı	Deney	18	4.00 (1.71-5.00)	144	0.765
	Kontrol	17	4.00 (1.00-5.00)		
Paylaşma	Deney	18	4.10 (1.40-5.00)	123	0.319
	Kontrol	17	3.60 (1.40-5.00)		
İmla hatası	Deney	18	4.20 (1.80-5.00)	145	0.788
	Kontrol	17	4.60 (1.00-5.00)		
Aşağılama	Deney	18	4.70 (2.00-5.00)	147.5	0.848
	Kontrol	17	4.80 (1.00-5.00)		
Kaçınma	Deney	18	4.00 (2.00-5.00)	150.5	0.933
	Kontrol	17	4.00 (1.00-5.00)		

Tablo 5'e bakıldığında hikâye yazma kaygısı ölçeğinin ve alt boyutlarının deney ve kontrol grubu ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ( $p>0.05$ ). Dolayısıyla deney ve kontrol grubu öğrencilerinin dijital hikâye anlatımına bağlı eğitim öncesi ön test sonuçları bakımından iki eş grup olduğu söylenebilir.

### 3.3.3. Çalışma grubunun dijital okuryazarlık ön test puanları

Deney ve kontrol grubunun dijital okuryazarlık ön test puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 6’da yer almaktadır.

Tablo 6

*Deney ve Kontrol Grubunun Dijital Okuryazarlık Ön Test Puanları*

	Grup	N	Medyan (Min-Maks)	Mann-Whitney U	p
Ölçek	Deney	18	3.76 (1.18-4.76)	130.5	0.463
	Kontrol	17	3.35 (1.47-4.65)		
Tutum	Deney	18	3.42 (1.00-4.43)	138.5	0.631
	Kontrol	17	3.28 (1.71-4.57)		
Teknik	Deney	18	3.92 (1.50-5.00)	125.5	0.362
	Kontrol	17	3.50 (1.33-5.00)		
Bilişsel	Deney	18	3.75 (1.00-5.00)	130.5	0.448
	Kontrol	17	3.00 (1.00-5.00)		
Sosyal	Deney	18	3.50 (1.00-5.00)	144.5	0.774
	Kontrol	17	3.00 (1.00-5.00)		

Tablo 6’ya bakıldığında dijital okuryazarlık ölçeğinin ve alt boyutlarının iki gruba ait ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ( $p>0.05$ ). Buna bağlı olarak iki grubun öğrencilerinin dijital hikâye anlatımına bağlı eğitim öncesi ön test sonuçları açısından iki eşit grup olduğu ve verilecek eğitimin deney grubu öğrencileri üzerinde oluşturması beklenen farklılıkları yansız olarak ortaya çıkaracağı söylenebilir.



### 3.4. Veri toplama araçları

Bu çalışmada, nicel veri toplama aracı olarak, “Hikâye Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği”, “Hikâye Yazma Kaygısı Ölçeği”, “Dijital Okuryazarlık Ölçeği” kullanılmıştır. Nitel veri toplama aracı olarak da yarı yapılandırılmış öğrenci görüşme formu kullanılmıştır.

#### 3.4.1. Hikâye Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği

Hikâye Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği, Eroğlu (2019b) tarafından geliştirilmiştir. Çalışma, Kars ili Merkez ilçede bulunan iki devlet ortaokulunun 7. sınıfında öğrenim gören 441 öğrenci ile yürütülmüştür. Öğrencilerin 212’si kadın, 229’u erkektir. Çalışma, 2018-2019 eğitim-öğretim yılının güz döneminde gerçekleştirilmiştir. 6 boyutlu (ilgi, fayda, duygu, beğeni, süreç ve içerik), 24 maddelik ve beşli derecelendirmeye sahip likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin 24 maddesi ve 6 alt faktörlü yapısı ile açıklanan toplam varyans 57.151’dir. Ölçeğin en yüksek faktör yük değeri .812 ve en düşük faktör yük değeri .431’dir. Ölçek yapısının uyum indeksler değerleri,  $\chi^2/df= 1.780$ , TLI= 0.932, CFI= 0.941, RMSEA= 0.042 ve SRMR= 0.041’dir. Ölçeğin güvenilirliği için iç tutarlılığa yönelik 24 maddenin tümüne ait Cronbach Alpha değeri .896’dır. Ölçek Ek 2’de yer almaktadır.

#### 3.4.2. Hikâye Yazma Kaygısı Ölçeği

Hikâye Yazma Kaygısı Ölçeği, Eroğlu (2020a) tarafından geliştirilmiştir. Çalışmaya Kars ili Merkez ilçede bulunan iki devlet ortaokulunun 7. sınıfında öğrenim gören 439 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin 212’si kadın, 227’si erkektir. Çalışma, 2018-2019 eğitim-öğretim yılının güz döneminde gerçekleştirilmiştir. 5 boyutlu (ön yargı, paylaşma, imla hatası, aşağılama ve bilgiden kaçınma), 26 maddelik ve beşli derecelendirmeye sahip likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin 26 maddesi ve 5 alt faktörlü yapısı ile açıklanan toplam varyans 57.827 ’dir. Çalışmada, faktör yükü kesme değeri 0.5 olarak alınmış ve çalışmanın faktör yük değerleri .534-.822 arasında bulunmuştur. Ölçek yapısının uyum indeksler değerleri,  $\chi^2/df= 2.177$ , TLI= 0.914, CFI= 0.924, RMSEA= 0.052 ve SRMR= 0.052’dir. Ölçeğin güvenilirliği için iç tutarlılığa yönelik 26 maddenin tümüne ait Cronbach Alpha değeri .853’tür. Ölçek Ek 3’te yer almaktadır.

### 3.4.3. Dijital Okuryazarlık Ölçeği

Dijital Okuryazarlık Ölçeği, Ng (2012) tarafından geliştirilmiş, 17 madde ve 4 alt faktörden (tutum, teknik, bilişsel, sosyal) oluşmaktadır. Ölçeğin orijinalinde Avustralya'daki bir üniversitede öğrenim gören öğretmen adayları ile çalışılırken Hamutoğlu, Güngören, Kaya-Uyanık ve Gür-Erdoğan (2017) tarafından Türkçeye uyarlanma çalışmasında Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin farklı bölümlerinde öğrenim gören öğrenciler ile çalışılmıştır. Uyarlama çalışması sonucunda toplam varyansın %65.78'ini açıklayan ve orijinal formdaki maddelerle örtüşen 4 faktörlü bir yapı elde edilip iç tutarlılık katsayısı ölçeğin tümü için .93 olarak bulunmuştur. Eroğlu, Güngören, Kaya-Uyanık ve Gür-Erdoğan (2019) tarafından ise ölçeğin ölçme değişmezliği incelenmiştir. Ölçme değişmezliği ile çoklu grup doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve elde edilen bulgular doğrultusunda yetişkin gruplarda geliştirilen Dijital Okuryazarlık Ölçeğinin ortaokul öğrencilerinden oluşan grupta da yeterli uyum gösterip göstermediği araştırılmıştır. Bu doğrultuda çalışmaya Kars ili Merkez ilçede bulunan iki devlet ortaokulunun 2018-19 eğitim-öğretim yılı güz döneminde, 6-7-8. sınıflarında öğrenim gören 451 öğrenci katılmıştır. Ölçeğin dilsel eşdeğerlik ve yapı geçerliği çalışması yapılmış olduğundan Eroğlu ve arkadaşları tarafından sadece ölçme değişmezliği için çoklu grup doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Çoklu grup faktör analiziyle maddeler ve faktörler arasındaki ilişki dört aşamada test edilebilmektedir (Meredith ve Teresi, 2006; Vandenberg ve Lance, 2000). Gregorich (2006) bu aşamaları şekilsel, metrik, skalar ve katı değişmezlik şeklinde isimlendirmiştir (aktaran Uyar ve Kaya-Uyanık, 2019). Bu işlemde, şekilsel değişmezlik sağlanmadan metrik, metrik değişmezlik sağlanmadan skalar, skalar değişmezlik sağlanmadan da katı değişmezliğin sağlanması mümkün değildir. Eroğlu ve arkadaşları yaptıkları çalışma ile Dijital Okuryazarlık Ölçeğinin yeterli psikometrik özellikleri sağladığını ve ortaokul öğrencileri için de kullanılabileceğini tespit etmişlerdir. Ölçek Ek 4'te yer almaktadır.

### 3.4.4. Görüşme formu

Görüşme Formu, araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Deneysel işlem sonrası öğrencilerin duygu ve düşüncelerini daha ayrıntılı öğrenmek ve nicel sonuçları pekiştirmek için öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Çünkü görüşme yoluyla deneyimler, tutumlar, düşünceler, niyetler, yorumlar, zihinsel algılar ve tepkiler gibi gözlenemeyenler anlaşılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Patton (2014) da insanlarda doğrudan

gözlenemeyen şeyleri (duyguları, düşünceleri, yaşanmışlıkları) bulmak için görüşme yapıldığını dile getirmiştir (Çev. Ed. Bütün ve Demir). Bu doğrultuda alanyazın okuması yapılarak açık uçlu 9 soruluk bir görüşme formu oluşturulmuştur. İki Türkçe Eğitimi alan uzmanına sorular mail atılmıştır. Uzmanlardan gelen düzeltmeler ile iki soru havuzdan çıkarılmış ve 7 soruluk son hali verilmiştir. Görüşme Formu Ek 5’te yer almaktadır.

#### **3.4.5. Kişisel bilgi formu**

Kişisel bilgi formu, araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Deney ve kontrol grubu öğrencilerine ait cinsiyet, evde bilgisayarın, akıllı cep telefonun ve internetin olup olmadığı gibi bilgileri içeren bir formdur. Öğrencilerin kişisel bilgilerinin kimseyle paylaşılmayacağı, yazmaları istenen bilgilerin sadece bu çalışma için kullanılacağı formun ilk bölümündeki yönergede mevcuttur. Çalışmanın sonucunu merak eden öğrenciler için mail adresi de yazılmıştır. Yönerge öğrencilere sesli olarak da okunmuştur. Soru sormak isteyen öğrencilere söz hakkı verilmiştir. Kişisel Bilgi Formu Ek 6’da yer almaktadır.

#### **3.5. Verilerin toplanması**

Nicel veriler, Hikâye Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği, Hikâye Yazma Kaygısı Ölçeği ve Dijital Okuryazarlık ölçeklerinden elde edilmiştir. Deneysel işlem öncesi deney ve kontrol grubuna uygulanan ölçekler, deneysel işlem sonrası da iki gruba uygulanmıştır. Böylece nicel veriler elde edilmiştir. Elde edilen veriler önce excel programına daha sonra da SPSS programına kaydedilmiştir.

Nitel veriler, öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilmiştir. 7 sorudan oluşan açık uçlu sorular öğrencilere bireysel olarak sorulmuştur. Görüşmeler öğrenci bireysel farklılıkları gözetiminde 5-8 dakika arasında sürmüştür. Görüşmeler ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Görüşmelerin sadece bu çalışma için kullanılacağı, kişisel bilgilerinin saklı kalacağı bilgisi öğrenciyle paylaşılmıştır. Öğrencilerin kendilerini rahat hissetmeleri için görüşmeye başlamadan önce günlük hayata dair birkaç dakikalık sohbet edilmiştir. Kendini rahat hissetmeyen öğrenciler görüşmeye zorlanmamıştır. Elde edilen ses kayıtları deşifre edilerek word dosyasına kaydedilmiştir.

### 3.6. Verilerin analiz edilmesi

Nicel veriler, ölçekler vasıtası ile toplanıp excele ardından da SPSS 20.0 paketine kaydedilmiştir. Çalışma grubu toplam 35 öğrenciden (18 öğrenci deney grubu, 17 öğrenci kontrol grubu) oluştuğu için önce verilerin normal dağılım gösterip göstermediği analiz edilmiştir. Nicel veriler analiz edilirken normal dağılım gösteren veriler için parametrik istatistikler, normal dağılım göstermeyen veriler için de parametrik olmayan (nonparametrik) istatistikler kullanılmaktadır. Bu araştırmanın çalışma grubunun 35 öğrenciden oluşması nedeniyle veriler normal dağılım göstermemiştir. Buna bağlı olarak da bu çalışmada parametrik olmayan istatistikler kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanları arasında bir fark var olup olmadığını, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test puanları arasında bir fark var olup olmadığını analiz etmek için parametrik olmayan istatistiklerden Mann Whitney U-Testi kullanılmıştır. Mann Whitney U-Testi ilişkisiz ölçümlerin söz konusu olduğu az denekli deneysel çalışmalarda puanların dağılımının normallik varsayımını karşılamadığında kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2014). Mann Whitney U-Testi, t-testinin parametrik olmayan analizlerdeki karşılığı olarak kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2014; Can, 2014; Çepni, 2014).

Deney grubu öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mı diye analiz etmek için parametrik olmayan istatistiklerden Wilcoxon işaretli-sıralar testi kullanılmıştır. Wilcoxon işaretli-sıralar testi, sosyal bilimlerde az denekli yürütülen gruplar için araştırmalarda kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2014; Can, 2014; Çepni, 2014). Ayrıca, bu çalışmada ölçek puanları normal dağılım göstermediği için aritmetik ortalama yerine medyan/ortanca (minimum - maksimum) verilmiştir.

Nitel veriler, dijital hikâye oluşturma sürecine katılan deney grubu öğrencilerinin bu süreçte dair gözlemlenemeyen duygu ve düşüncelerini ortaya çıkarmak ve nicel verileri desteklemek için toplanmıştır. Bu amaçla ses kayıt cihazına kaydedilen görüşmeler, çözümlenerek word belgesine aktarılıp kaydedilmiştir. Görüşmelerin analiz için ise nitel veri analizi yaklaşımlarından içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmayı hedeflemektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu amaç doğrultusunda birbiri ile ilişkili kavramlar ve temalar bir araya getirilir ve anlaşılır yorumlar yapılır. Patton (2014)'a göre görüşme yapılan çalışmalarda daha çok tercih edilen içerik analizi, hacimli olan nitel materyali alarak temel tutarlılıkları ve anlamları belirlemeyi yönelik herhangi bir nitel veriyi anlamlandırma çabasıdır (Çev. Ed. Bütün ve Demir).

### 3.7. Deneyisel işlem süreci

Etik kurulu kararı ve valilik izini (Ek 1) alındıktan sonra 2018-2019 bahar döneminde uygulama süreci başlamıştır. Kars ili Merkez ilçesine bağlı özel bir ortaokulda çalışma yürütülmüştür. Okulun dijital hikaye oluşturmak için ihtiyaç duyulan teknolojik araç-gereçlere sahip olması önemli bir kriter oluşturmuştur. İlk hafta, okul müdürü ile görüşülmüş, araştırmanın amacı ve uygulama süreci ayrıntılı bir şekilde okul müdürüne anlatılmıştır. İkinci hafta, öğretmenlerle tanışılmış ve çalışma kendilerine anlatılmıştır. Üçüncü hafta, 7. sınıfların derslikleri ve bilgisayar laboratuvarları incelenmiştir. Akıllı tahtalarının çalıştığı, laboratuvardaki öğretmen ve öğrenci bilgisayarlarının çalıştığı, okulun mikrofonlu kulaklıkları olduğu kaydedilmiştir. Bilgisayarlarda PhotoStory3 programı olmadığı için programın bilgisayarlara yüklenmesi işlemi, robotik kodlama dersi öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Dördüncü hafta, deney ve kontrol grubu öğrencilerine eş zamanlı olarak pazartesi günü “Hikâye Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği”, çarşamba günü “Hikâye Yazma Kaygısı Ölçeği” ve cuma günü “Dijital Okuryazarlık Ölçeği” uygulanmıştır. Türkçe ve matematik derslerine denk gelen uygulama saatlerinde, ilgili öğretmenler araştırmacıya yardımcı olmuştur. Bu süreçte kontrol grubuna herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Mevcut program dâhilinde Türkçe dersi nasıl yürütülmesi gerekiyorsa süreç sonuna kadar o şekilde ilgili öğretmen tarafından yürütülmüştür. Beşinci hafta, araştırmacı tarafından deney grubu öğrencilerine dijital hikâye anlatımı ve PhotoStory3 programı hakkında seminer verilmiştir. Örnek bir dijital hikâye sınıfta izletilmiştir. Seminere ait görseller Ek 7 yer almaktadır. Öğrencilerden haftaya gelirken bir flash/usb bellek getirmeleri istenmiştir. Altıncı hafta, ders kapsamında işlenen gezip gördükleri ya da merak ettikleri bir yer hakkında hikâye yazma çalışmaları için bir metin oluşturmaları istenmiştir. Bu metnin en fazla 400 kelimedenden oluşması istenmiştir. Öğrenciler metinlerini oluştururken araştırmacı, öğrencilerin flash belleklerine dijital hikâye anlatımı ve PhotoStory3 programı hakkındaki sunumları yüklemiştir. Böylece öğrencilerin evde tekrar sunumları izlemeleri sağlanmıştır. Sınıfta metin oluşturmaya başlayan öğrencilerin metinleri yine sınıfta değerlendirilmiş, dönütler verilerek düzeltme yapıları sağlanmıştır. Yedinci hafta, oluşturdukları hikâyelerle ilgili görsel toplamaları sağlanmıştır. Bunun için bilgisayar laboratuvarına gidilmiştir. Özgürce kullanım hakkı sağlayan web sitelerinden hikâyeleriyle ilgili fotoğraf ve resimler toplanmıştır. Topladıkları fotoğraf ve resimleri bilgisayarda kendi adlarına oluşturdukları dosyalara

kaydetmeleri ve kendi flash belleklerine yüklemeleri istenmiştir. Böylece görselleri yedeklemeleri sağlanmıştır. Hikâyeleriyle ilgili resim çizebilecekleri, kişisel veya ebeveynlerine ait cep telefonları, fotoğraf makineleri, kameralarla da görsel toplayabilecekleri söylenmiştir. Ancak hiçbir öğrenci bu yolu seçmemiştir. Hepsi internetten görsel toplamayı tercih etmiştir. Sekizinci hafta, öğrencilere akış şeması (bk. Ek 8) dağıtılmıştır. Bu akış şemasına, hikâyelerinde hangi görseli kaçınıcı slaytta kullanacaklarını, kaçınıcı slaytta neyi seslendireceklerini, hangi efekti ve müziği kullanmak istediklerini not almaları istenmiştir. Hikâyelerini 3-5 dakikalık bir uzunlukta oluşturmaları gerektiği hatırlatılarak her slaytın kaç saniye durmasını hesaplamaları sağlanmıştır. Akış şeması oluşturulurken araştırmacı öğrenciler arasında sürekli gezerek şemaları kontrol etmiş, yardım isteyen öğrencilere yardım etmiştir. Haftaya akış şemalarını getirmeleri istenmiştir. Dokuzuncu hafta, bilgisayar laboratuvarında öğrenciler bilgisayarlardan PhotoStory3 programını açmaları istenmiştir. Mikrofonlu kulaklıklar öğrencilere dağıtılmıştır. İlk slaytta hangi cümlenin/cümlelerin, görselin, efektin olmasını istiyorlarsa yani akış şemasının ilk sayfasında hangisi varsa o şekilde dijital hikâyelerini oluşturmaya başlamaları sağlanmıştır. Slaytlar üzerindeki metinleri seslendirmeleri, yazı puntolarını ve renklerini değiştirebilecekleri, görseller üzerinde oynayabilecekleri, sevdiği efektleri kullanabilecekleri, en sonunda müziği kendilerinin istedikleri enstrüman ve tonlarda oluşturabilecekleri öğrencilere hatırlatılmıştır. Oluşturdukları hikâyeyi kaydetmeleri sağlanmıştır. Onuncu hafta, dijital hikâyelerinde eksik kalan kısımları tamamlamaları ve düzeltmek istedikleri yerleri düzeltmeleri ve dijital hikâyelerine son hal vermeleri sağlanmıştır. Öğrencilerin bilgisayar laboratuvarında dijital hikâye oluşturdukları görseller Ek 9 yer almaktadır. On birinci hafta, öğrencilerin oluşturduğu dijital hikâyelerin sınıfta paylaşılması sağlanmıştır. Gönüllü öğrencilerden başlayarak dijital hikâyeler izlenmiştir. Türkçe öğretmeni de eşlik etmiştir. Oluşturulan dijital hikâyelerle ilgili söz hakkı isteyen öğrencilerin fikirlerini paylaşması sağlanmıştır. On ikinci hafta, deney ve kontrol grubu öğrencilerine eş zamanlı olarak pazartesi günü “Hikâye Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği”, çarşamba günü “Hikâye Yazma Kaygısı Ölçeği” ve cuma günü “Dijital Okuryazarlık Ölçeği” uygulanmıştır. Uygulama saatine denk gelen ilgili dersin öğretmenleri araştırmacıya yardımcı olmuştur. On üçüncü hafta ise, deney grubu öğrencileriyle bu süreç hakkındaki duygu ve düşüncelerini paylaşması adına görüşmeler yapılmıştır. Uygulama sürecine ait çalışma takvimi Ek 10 yer almaktadır. Uygulama sürecine ait basamaklar Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7

*Uygulama Süreci*

---

1. hafta	Okul müdürü ile görüşme
2. hafta	Öğretmenlerle görüşme
3. hafta	Sınıf ve laboratuvar incelemesi
4. hafta	Ön testlerin uygulanması
5. hafta	Dijital hikâye ve photostory3 semineri
6. hafta	Hikâye yazma ve değerlendirme
7. hafta	Görselleri toplama
8. hafta	Akış şemasını oluşturma
9. hafta	Photostory3 programında dijital hikâyeyi oluşturma ve seslendirme
10. hafta	Photostory3 programında dijital hikâyeyi oluşturma ve seslendirme
11. hafta	Dijital hikâyelerin değerlendirilmesi ve sınıfta paylaşılması
12. hafta	Son testlerin uygulanması
13. hafta	Deney grubu öğrencileriyle görüşme

---

Deneysel işlem süresince Barrett (2009)'in altı aşamalı hikâye oluşturma süreci önermesi dikkate alınarak öğrencilerin dijital hikâyelerini oluşturmaları sağlanmıştır.

1. Hikâye metni yazma: Hikâye yazılır, metinlerini önerilere göre gözden geçirip son halini verilir.

2. Öğrenci metni kendi sesi ile kaydeder.

3. Hikâye ile ilgili olan görseller çeşitli kaynaklardan araştırılıp bulunur.





## BÖLÜM IV

### BULGULAR

Bu bölümde, toplanan ve analiz edilen nicel ve nitel verilere ait bulgular tablolar şeklinde verilmiştir. Bulgular, araştırma alt problemlerine göre sıralanmıştır. İki aşamadan oluşan çalışmanın nicel boyutu için deney grubunun ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasına, deney ve kontrol grubunun son test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Araştırmanın nitel boyutu için ise deney grubu öğrencileriyle yapılan görüşmelere ait bulgulara yer verilmiştir.

#### 4.1. Deneysel işlem sonrası deney grubunun ön test ve son test puanlarına ilişkin bulgular

Bu bölümde, deneysel işlem sonrası deney grubuna ait ön test ve son puanları karşılaştırmalı olarak verilmiştir. Grup içi ön test ve son test puanları arasında bir fark olup olmadığını görmek için Wilcoxon işaretli-sıralar testi uygulanmıştır.

##### 4.1.1. Birinci alt probleme ilişkin bulgular

Deney grubunun hikâye yazmaya yönelik tutum ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını, gösteren Wilcoxon işaretli-sıralar testi sonuçları Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8

*Deney Grubu Öğrencilerinin Hikâye Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği ve Alt Boyutlarının Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farklılıklara Ait Bulgular*

	Ön-test	Son-test	Wilcoxon	p
Ölçek	2.46 (1.25-4.08)	4.63 (3.75-4.79)	3.724	<b>0.000**</b>
İlgi	2.25 (1.17-4.83)	4.67 (3.83-5)	3.623	<b>0.000**</b>
Fayda	2.13 (1-4.25)	4.38 (3-5)	3.628	<b>0.000**</b>

Duygu	2.33 (1-5)	4.67 (4-5)	3.633	<b>0.000**</b>
Beğeni	2 (1-4)	4.67 (3-5)	3.738	<b>0.000**</b>
Süreç	2.7 (1-4.6)	4.5 (3.8-5)	3.623	<b>0.000**</b>
İçerik	2 (1-4.67)	4.5 (3.33-5)	3.643	<b>0.000**</b>

Tablo 8'e bakıldığında deney grubu öğrencilerinin hikâye yazmaya yönelik tutum ölçeğinin ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ( $p<0.01$ ). Ölçeğin geneli için medyan değerinin bakıldığında deney grubunun 2.46'dan 4.63'e yükseldiği görülmektedir. Deney grubunun hikâye yazmaya yönelik tutum tüm alt boyutlarında ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılıklar görülmektedir ( $p<0.01$ ). Deney grubunun test sonuçlarının medyan değerleri incelendiğinde hikâye yazmaya yönelik tutum tüm alt boyutlarda son test sonuçlarının anlamlı derecede yükseldiği görülmektedir.

#### 4.1.2. İkinci alt probleme ilişkin bulgular

Deney grubunun hikâye yazma kaygısı ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını, gösteren Wilcoxon işaretli-sıralar testi sonuçları Tablo 9'da yer almaktadır.

Tablo 9

*Deney Grubu Öğrencilerinin Hikâye Yazma Kaygısı Ölçeği ve Alt Boyutlarının Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farklılıklara Ait Bulgular*

	Ön-test	Son-test	Wilcoxon	p
Ölçek	4.02 (2.31-4.77)	2.25 (1.73-2.73)	3.725	<b>0.000**</b>
Ön yargı	4 (1.71-5)	1.79 (1-2.57)	3.409	<b>0.001**</b>
Paylaşma	4.1 (1.4-5)	4.7 (3.6-5)	2.505	<b>0.012*</b>
İmla hatası	4.2 (1.8-5)	2 (1-2.6)	3.52	<b>0.000**</b>
Aşağılama	4.7 (2-5)	2 (1-2.6)	3.628	<b>0.000**</b>

Kaçınma	4 (1-5)	1.38 (1-2.25)	3.367	<b>0.001**</b>
---------	---------	---------------	-------	----------------

Tablo 9'a bakıldığında, deney grubu öğrencilerinin hikâye yazma kaygısı ölçeği ön test ve son test puanları arasında ( $p<0.01$ ) anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ( $p<0.01$ ). Ölçeğin geneli için medyan değerlerinin 4.02'den 2.25'e doğru değişiklik gösterdiği görülmektedir. Bu öğrenci kaygılarının azaldığına işaret etmektedir. Paylaşma alt faktöründe ise 4.1'den 4.7'e yükseldiği görülmektedir. Yani öğrencilerin hikâyelerini paylaşma konusunda daha çok cesaretlendiğine işaret etmektedir. Diğer alt boyutlara bakıldığında da ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir.

#### 4.1.3. Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular

Deney grubunun dijital okuryazarlık ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını gösteren Wilcoxon işaretli-sıralar testi sonuçları Tablo 10'da yer almaktadır.

Tablo 10

*Deney Grubu Öğrencilerinin Dijital Okuryazarlık Ölçeği ve Alt Boyutlarının Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farklılıklara Ait Bulgular*

	Ön-test	Son-test	Wilcoxon	p
Ölçek	3.76 (1.18-4.76)	4.35 (3.71-4.76)	3.593	<b>0.000**</b>
Tutum	3.42 (1-4.43)	4.28 (3.86-4.71)	3.638	<b>0.000**</b>
Teknik	3.91 (1.5-5)	4.5 (3.5-5)	3.209	<b>0.003*</b>
Bilişsel	3.75 (1-5)	4 (4-5)	2.517	<b>0.009*</b>
Sosyal	3.5 (1-5)	4 (3-5)	2.610	<b>0.006*</b>

Tablo 10'a bakıldığında, deney grubu öğrencilerinin dijital okuryazarlık ölçeği ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ( $p<0.01$ ). Deney grubunun dijital okuryazarlık alt boyutlarına bakıldığında da tüm alt boyutlarında ön test

ve son test puanları arasında anlamlı farklılıklar görülmektedir. Test sonuçlarının medyan değerleri incelendiğinde deney grubunun dijital okuryazarlık tüm alt boyutlarında son test puanlarının anlamlı derecede değiştiği görülmektedir.

#### 4.2. Deneysel işlem sonrası gruplar arası son test puanlarına ilişkin bulgular

Bu bölümde, deneysel işlem sonrası deney grubu ile kontrol grubuna ait son test puanları karşılaştırmalı olarak verilmiştir. Gruplar arası son test puanları arasında bir fark olup olmadığını görmek için Mann-Whitney U testi uygulanmıştır.

##### 4.2.1. Dördüncü alt probleme ilişkin bulgular

Deney ve kontrol grubunun hikâye yazmaya yönelik tutum ölçeği son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını gösteren Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 11’de yer almaktadır.

Tablo 11

*Hikâye Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği Son Test Puanlarının Gruplar Arası Farklılıklarına Ait Bulguları*

	Grup	Son test	Mann-Whitney U	p
Ölçek	Deney	4.63 (3.75-4.79)	61.5	<b>0.002*</b>
	Kontrol	3.58 (1.38-4.75)		
İlgi	Deney	4.67 (3.83-5)	37.5	<b>0.000**</b>
	Kontrol	3.5 (1-4,67)		
Fayda	Deney	4.38 (3-5)	73.5	<b>0.008*</b>
	Kontrol	3.75 (1.5-5)		
Duygu	Deney	4.67 (4-5)	59.5	<b>0.002*</b>
	Kontrol	3.33 (1-5)		
Beğeni	Deney	4.67 (3-5)	75.5	<b>0.008*</b>
	Kontrol	4 (1-5)		

Süreç	Deney	4.5 (3.8-5)	72.5	<b>0.008*</b>
	Kontrol	3.8 (1-5)		
İçerik	Deney	4.5 (3.33-5)	95.5	0.054
	Kontrol	4 (1.33-5)		

Tablo 11'e bakıldığında, deney ve kontrol grubunun hikâye yazmaya yönelik tutum son test puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Hem ölçeğinin genelinde hem de ilgi fayda duygu beğeni ve süreç alt boyutlarında deney grubu son test puanlarının kontrol grubu son test puanlarından daha yüksek olduğu, deney grubu öğrencilerin hikâye yazmaya yönelik tutumlarının daha yüksel olduğu görülmektedir. İçerik alt boyutunda da deney grubu son test puanları daha yüksek olsa da anlamlı bir farklılık oluşturmadığı fark edilmiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencileri içerik olarak aynı konu ile ilgili etkinlik hazırlanmıştır.

#### 4.2.2. Beşinci alt probleme ilişkin bulgular

Deney ve kontrol grubunun hikâye yazma kaygısı ölçeği son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını gösteren Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 12'de yer almaktadır.

Tablo 12

*Hikâye Yazma Kaygısı Ölçeği Son Test Puanlarının Gruplar Arası Farklılıklarına Ait Bulguları*

	Grup	Son test	Mann-Whitney U	p
Ölçek	Deney	2.25 (1.73-2.73)	56	<b>0.001**</b>
	Kontrol	3.19 (1.69-4.42)		
Ön Yargı	Deney	1.79 (1-2.57)	89	<b>0.033*</b>
	Kontrol	3 (1-5)		
Paylaşma	Deney	4.7 (3.6-5)	56	<b>0.001**</b>
	Kontrol	3 (1.6-5)		

İmla Hatası	Deney	2 (1-2.6)	36	<b>0.000**</b>
	Kontrol	3 (1.8-5)		
Aşağılama	Deney	2 (1-2.6)	48.5	<b>0.001**</b>
	Kontrol	3 (1-5)		
Kaçınma	Deney	1.38 (1-2.25)	57	<b>0.001**</b>
	Kontrol	3 (1-5)		

Tablo 12'ye bakıldığında, deney ve kontrol grubunun hikâye yazma kaygısı son test puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Hem ölçeğinin genelinde hem de tüm alt boyutlarında deney grubu son test puanları ile kontrol grubu son test puanları arasında anlamlı farklılık olduğu, deney grubu öğrencilerinin paylaşma son test puanlarının daha yüksek olduğu, diğer alt boyutlarda ise deney grubu son test puanlarının daha çok düşerek kaygılarının daha çok azaldığı görülmektedir. Paylaşma alt boyutunda deney grubu öğrencilerinin son test puanlarının daha yüksek çıkması hikâyelerini paylaşmaya daha sıcak baktıklarını göstermektedir.

#### 4.2.3. Altıncı alt probleme ilişkin bulgular

Deney ve kontrol grubunun dijital okuryazarlık ölçeği son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını gösteren Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 13'te yer almaktadır.

Tablo 13

*Dijital Okuryazarlık Ölçeği Son Test Puanlarının Gruplar Arası Farklılıklarına Ait Bulguları*

	Grup	Son test	Mann-Whitney U	p
Ölçek	Deney	4.35 (3.71-4.76)	47.5	<b>0.000**</b>
	Kontrol	3.76 (1.24-4.53)		
Tutum	Deney	4.28 (3.86-4.71)	75.5	<b>0.010*</b>
	Kontrol	3.85 (1-4.71)		
Teknik	Deney	4.5 (3.5-5)	38	<b>0.000**</b>

	Kontrol	3.5 (1.33-4.5)		
Bilişsel	Deney	4 (4-5)	58.5	<b>0.001**</b>
	Kontrol	3 (1-5)		
Sosyal	Deney	4 (3-5)	78	<b>0.011*</b>
	Kontrol	4 (1-5)		

Tablo 13'e bakıldığında, deney ve kontrol grubunun dijital okuryazarlık son test puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Hem ölçeğinin genelinde hem de tüm alt boyutlarında deney grubu son test puanları ile kontrol grubu son test puanları arasında anlamlı farklılık olduğu, deney grubu öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin kontrol grubu öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerinden anlamlı derece daha yüksek olduğu görülmektedir.

#### **4.3. Nitel bulgular (Yedinci alt probleme ilişkin bulgular)**

Deney grubu öğrencilerin dijital hikâye oluşturma sürecinden sonraki görüşleri, hazırlanan yedi soruluk görüşme formu ile toplanmıştır. Her soru için öğrencilerin verdikleri cevaplar birbiri ile ilişkili ve bağlantılı olanlar sınıflandırılarak belli kavramlar çerçevesinde toplanmıştır.

##### **4.3.1. “Dijital hikâye oluşturma sürecimizle ilgili neler söylemek istersin?” sorusuna deney grubu öğrencilerin verdikleri cevaplara ilişkin bulgular**

Deney grubu öğrencilerin “Dijital hikâye oluşturma sürecimizle ilgili neler söylemek istersin?” sorusuna verdikleri cevapların sınıflandırılmış hali Tablo 14'te yer almaktadır.

Tablo 14

*“Dijital Hikâye Oluşturma Sürecimizle İlgili Neler Söylemek İstersin?” Sorusuna Ait Bulgular*

Cevaplar	Sıklık
Eğlenceli bir süreç	7

Öğretici bir süreç	5
Kolay bir süreç	4
Karışık bir süreç	2
Toplam	18

Tablo 14'e bakıldığında deney grubu öğrencilerin dijital hikâye oluşturma süreciyle ilgili fikirlerinin sınıflandırılmış hali görülmektedir. Öğrencilerin bu süreci eğlenceli ve öğretici buldukları ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra bazı öğrenciler bu süreci kolay olarak değerlendirirken iki öğrenci bu sürecin karmaşık olduğunu ifade etmiştir.

*DÖ2 “Yani ilk zamanlar bana çok saçma gelmişti. İlk geldiğinizde hiç yapmaya hevesli değildim ama yaptıktan sonra çok eğlenceli olduğunu fark ettim. Ben beğendim.”*

*DÖ4 “ Zor olduğunu düşünmüştüm ama sandığımdan daha kolaymış. Gözümde boşuna büyütmüşüm.”*

#### **4.3.2. “Dijital hikâye oluşturma sürecinde seni zorlayan şeyler oldu mu, açıklar mısın?” sorusuna deney grubu öğrencilerin verdikleri cevaplara ilişkin bulgular**

Deney grubu öğrencilerin “Dijital hikâye oluşturma sürecinde seni zorlayan şeyler oldu mu, açıklar mısın?” sorusuna verdikleri cevapların sınıflandırılmış hali Tablo 15'te yer almaktadır.

Tablo 15

*“Dijital Hikâye Oluşturma Sürecinde Seni Zorlayan Şeyler Oldu mu, Açıklar mısın?” Sorusuna Ait Bulgular*

Cevaplar	Sıklık
Yok	11
Hikâye yazmak	4
Müzik oluşturmak	2
Görsel toplamak	1
Toplam	18



Tablo 15'e bakıldığında deney grubu öğrencilerin dijital hikâye oluşturma sürecinde zorlandıkları aşamalara dair cevapları görülmektedir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu için bu süreçte zorlayan bir şey olmadığı fark edilmiştir. Ancak bununla birlikte hikâye yazma, müzik oluşturma ve görsel toplama aşamasında zorlanan öğrenciler de olmuştur.

*DÖ6 "İmm şey programda arkaya müzik koyma falan biraz karış oldu falan onda zorlandım. Hazır müzik değil de şey müziği kendimiz yapmamız falan o ritimleri ayarlama da biraz zorlanmıştım. Ama bittiğinde çok güzel olmuştu."*

*DÖ14 "Sadece hikâye yazarken toparlamak birazcık beni zorladı gibi."*

#### **4.3.3. "Dijital hikâye oluşturma sürecinde olmasını istediğin bir şey var mıydı, açıklar mısın?" sorusuna deney grubu öğrencilerin verdikleri cevaplara ilişkin bulgular**

Deney grubu öğrencilerin "Dijital hikâye oluşturma sürecinde olmasını istediğin bir şey var mıydı, açıklar mısın?" sorusuna verdikleri cevapların sınıflandırılmış hali Tablo 16'da yer almaktadır.

Tablo 16

*"Dijital Hikâye Oluşturma Sürecinde Olmasını İstediyin Bir Şey Var mıydı, Açıklar mısın?" Sorusuna Ait Bulgular*

Cevaplar	Sıklık
Müzik oluşturmada daha çok seçenek	6
Farklı yazı tipleri	6
Farklı efektler	5
Hazır görseller	1
Toplam	18

Tablo 16'ya bakıldığında deney grubu öğrencilerin dijital hikâye oluşturma sürecinde olmasını istedikleri şeylere dair cevapları görülmektedir. Öğrencilerin çoğunun müzik oluşturma aşamasında müzik özelliklerinde daha çok tarz müzik grubu ve havası, yazı

tiplerinde ve görsellerde daha çok çeşit istediklerini ifade etmişlerdir. Bir öğrenci de hazır bir görsel havuzundan görselleri seçmeyi istediğini belirtmiştir.

*DÖ11 “Müzikleri birazcık kötüydü uygulamanın. Yani çeşit azdı, keşke daha çok çeşit olsaydı. Ama uygulamadaki diğer şeylerin hepsi güzeldi.”*

*DÖ1 “Yazı stillerinde biraz daha çok çeşit olmalıydı. Yazıların renkleri de öyle. Bence daha çok olmalıydı.”*

#### **4.3.4. “Dijital hikâye oluşturma sürecinde keyif aldığın (beğendiğin) bir şey (aşama) var mıydı, açıklar mısın?” sorusuna deney grubu öğrencilerin verdikleri cevaplara ilişkin bulgular**

Deney grubu öğrencilerin “Dijital hikâye oluşturma sürecinde keyif aldığın bir şey var mıydı, açıklar mısın?” sorusuna verdikleri cevapların sınıflandırılmış hali Tablo 17’de yer almaktadır.

Tablo 17

*“Dijital Hikâye Oluşturma Sürecinde Keyif Aldığın Bir Şey Var mıydı, Açıklar mısın?” Sorusuna Ait Bulgular*

Cevaplar	Sıklık
Müzik	6
Ses kaydı	4
Görsel toplama	3
Efektler	2
Sürecin kendisi	2
Hikâye yazma	1
Toplam	18

Tablo 17’ye bakıldığında deney grubu öğrencilerin dijital hikâye oluşturma sürecinde keyif aldıkları aşamalara dair cevapları görülmektedir. Öğrencilerin çoğu müzik oluştururken ve ses kaydı yaparken eğlendiklerini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte diğer öğrenciler de

görsel toplarken efektlerle uğraşırken hikâye yazarken ve sürecin tamamından keyif aldıklarını belirtmişlerdir.

*DÖ3 “Ses kaydettiğimizde çok eğlendim. Kendi yazdığım bir hikâyeyi seslendirmek ve onu dinlemek hoşuma gitti. Seslendirirken ön izleme alıyorduk beğenmediğimde silip tekrar sesimi kaydetmek çok hoşuma gitti.”*

*DÖ5 “Ablamla beraber hikâye yazarken. Ablamın bana yardım etmesi.”*

#### **4.3.5. “Dijital hikâye oluşturma sürecinde beğenmediğin bir şey (aşama) var mıydı, açıklar mısın?” sorusuna deney grubu öğrencilerin verdikleri cevaplara ilişkin bulgular**

Deney grubu öğrencilerin “Dijital hikâye oluşturma sürecinde beğenmediğin bir şey var mıydı, açıklar mısın?” sorusuna verdikleri cevapların sınıflandırılmış hali Tablo 18’de yer almaktadır.

Tablo 18

*“Dijital Hikâye Oluşturma Sürecinde Beğenmediğin Bir Şey Var mıydı, Açıklar mısın?” Sorusuna Ait Bulgular*

Cevaplar	Sıklık
Yok	11
Müzik	3
Efektler	2
Ses kaydı	2
Toplam	18

Tablo 18’e bakıldığında deney grubu öğrencilerin dijital hikâye oluşturma sürecinde beğenmedikleri şeylere dair cevapları görülmektedir. Öğrencilerin çoğu beğenmedikleri bir şey olmadığını ifade etmişlerdir. Bir kısım öğrenci de müzik, efekt ve ses kaydını beğenmediğini dile getirmiştir.

*DÖ15 “İu şey düşünüyem biraz. Bir saniye... Evet resimlerin böyle rengini şeklini çok fazla seçenek yoktu. Şey efektlerde yani. Daha çok seçenek olmalıydı, o kısmı beğenemedim. O yüzden ben resimlerimi aynı bıraktım.”*

DÖ16 “Müzik. Yani bence daha çeşitli olmalıydı. Daha çok çeşit olsa belki daha güzel yapardık.”

#### 4.3.6. “Sence, hikâye yazmak mı yoksa dijital hikâye oluşturmak mı daha keyifli, açıklar mısın?” sorusuna deney grubu öğrencilerin verdikleri cevaplara ilişkin bulgular

Deney grubu öğrencilerin “Sence, hikâye yazmak mı yoksa dijital hikâye oluşturmak mı daha keyifli, açıklar mısın?” sorusuna verdikleri cevapların sınıflandırılmış hali Tablo 19’da yer almaktadır.

Tablo 19

“Sence, Hikâye Yazmak mı Yoksa Dijital Hikâye Oluşturmak mı Daha Keyifli, Açıklar mısın?” Sorusuna Ait Bulgular

Cevaplar	Sıklık
Dijital hikâye oluşturmak	15
Hikâye yazmak	3
Toplam	18

Tablo 19’a bakıldığında deney grubu öğrencilerin dijital hikâye oluşturma sürecinin sonunda hikâye ve dijital hikâyeden hangisini tercih edeceklerine dair cevapları görülmektedir. Öğrencilerin neredeyse tamamı dijital hikâyeyi tercih ettiklerini dile getirmişlerdir. Dijital hikâye oluştururken hikâye yazmakla birlikte ses kaydettiklerini, fotoğraf bulduklarını, müzik oluşturduklarını yani daha çok uğraştıklarını ama daha çok eğlendiklerini ifade etmişlerdir.

DÖ17 “Dijital hikâye oluşturmak. Çünkü bu zamanda öğrenciler derslerde teknoloji olduğunda seviniyorlar. Yani bence eğleniyoruz ama öğreniyoruz da. Yani bence dijital hikâye oluşturmak.”

DÖ5 “Hikâye yazmak bence. Hikâye yazma ödevi olursa ablam bana daha çok yardım eder. Biz de daha çok vakit geçiririz böylece.”

#### 4.3.7. “Sence, Türkçe derslerinde dijital hikâye kullanılmalı mı, nedenini açıklar mısın?” sorusuna deney grubu öğrencilerin verdikleri cevaplara ilişkin bulgular

Deney grubu öğrencilerin “Sence, Türkçe derslerinde dijital hikâye kullanılmalı mı, nedenini açıklar mısın?” sorusuna verdikleri cevapların sınıflandırılmış hali Tablo 20’de yer almaktadır.

Tablo 20

*“Sence, Türkçe Derslerinde Dijital Hikâye Kullanılmalı mı, Nedenini Açıklar mısın?” Sorusuna Ait Bulgular*

Cevaplar	Sıklık
Evet	15
Hayır	3
Toplam	18

Tablo 20’ye bakıldığında deney grubu öğrencilerin dijital hikâye oluşturma sürecinin sonunda Türkçe derslerinde dijital hikâye kullanılıp kullanılmamasına dair cevapları görülmektedir. Öğrencilerin neredeyse tamamı bu süreç sonunda Türkçe derslerinde dijital hikâye kullanılması gerektiğini ifade etmiştir.

*“DÖ7 “Yani kullanılmalı bence. Çünkü öğrencilerin daha çok dikkatlerini çeker ders. Yani güzel olurdu bence.”*

*DÖ8 “Yok kullanılmayın bence o zaman öğretmene ne gerek var. Öğretmen yani bir arada not falan da ekliyor bu sadece dijital hikâyeyi dinlersek o ama hoca ne anlatırsa ufak ufak notlar da verir. Normal öğretmenimin anlatması daha şey. Ama daha çok bilgilendirmek için kullanılabilir.”*

## BÖLÜM V

### SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

#### 5.1. Sonuç ve tartışma

Araştırmanın bu bölümünde, dijital hikâyenin ortaokul 7. sınıf öğrencilerin hikâye yazmaya yönelik tutumlarına, hikâye yazma kaygılarına, dijital okuryazarlıklarına ve nitel verilerine bağlı görüşlerinden elde edilen sonuçlara değinilmiştir. Bu sonuçların alanyazındaki benzer ve ilgili çalışmalarla karşılaştırması yapılmıştır. Ayrıca, elde edilen sonuçlardan hareketle başlıca önerilerde bulunulmuştur. Ancak araştırma konusuyla ilgili bir takım çalışmalara ulaşılsa da alanyazında bire bir kıyaslama yapılacak çalışmaya rastlanılmamıştır. Dijital hikâye anlatımının hikâye yazmaya yönelik tutuma, hikâye yazma kaygısına ve dijital okuryazarlığa doğrudan etkisine yönelik çalışmalarla karşılaşılmamıştır. Buna bağlı olarak tartışma yapılırken dijital hikâye anlatımının farklı boyutlarını değerlendiren ve benzerlik gösterdiği düşünülen araştırma sonuçları ile bağlantılar kurularak tartışma yapılmaya çalışılmıştır.

#### 5.1.1. Birinci alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma

Araştırmanın birinci alt problemi “Dijital hikâye anlatımının uygulandığı deney gurubu öğrencilerinin hikâye yazmaya yönelik tutum ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde tasarlanmıştır ve aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir.

Dijital hikâye anlatımının uygulandığı deney gurubu öğrencilerinin hikâye yazmaya yönelik tutum ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu sonuç dijital hikâye anlatımının hikâye yazmaya yönelik tutumu üzerinde anlamlı bir etki oluşturduğunu göstermektedir. Bu sonuç alanyazında dijital hikâye anlatımının yazı yazmaya yönelik tutum ve yazma performansı üzerindeki etkisiyle (Balaman Uçar, 2016; Ballast, Stephens ve Radcliffe, 2008; Çıralı, 2014; Dayan, 2017; Dayan ve Girmen, 2018; Foley, 2013; Gider, 2019, Gündüz, 2019; Polater, 2019; Skinner ve Hagood, 2008; Stojke, 2009; Uslu, 2019; Yamaç, 2015; Yamaç ve Ulusoy, 2016; Yılmaz, Üstündağ, Güneş ve Çalışkan, 2017) paralellik göstermektedir. Baki (2015)’nin dijital hikâyenin 6. sınıf Türkçe dersinde öğrencilerinin hikâye yazma becerilerine, yazma

öz yeterliliklerine, yazı yazmaya ilişkin tutumlarına etkisini incelediği çalışma bu araştırmanın çalışma grubuna ve bu alt problemine benzerlik göstermektedir. Baki, Rize il merkezindeki bir ortaokulda her biri 30 öğrenci olmak üzere bir kontrol ve bir deney grubu oluşturmuştur. Kontrol grubunda herhangi bir müdahale yokken deney grubunda dijital hikâye etkinlikleri oluşturulmuştur. Araştırma sonucunda, deney grubu öğrencilerinin hikâye yazma becerilerinin, yazma öz yeterliliklerinin ve yazı yazmaya ilişkin tutumlarının kontrol grubu öğrencilerine göre daha fazla oranda ve deney grubu lehine anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulunmuştur.

21. yüzyılda öğrencilerin etkileşim kurduğu sosyal medya platformları kendilerini ifade edebildikleri ve onlar için önemli olan alanlardır. Dijital hikâyelerin de öğrencilerin kendilerini hem metin hem de multimedya araçlarını birleştirerek kendilerini ifade etmelerine imkân sağladığından dijital hikâyeler öğrencilerin hikâye yazmaya yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir etkisi olmuştur. Çünkü teknolojiler, öğrencileri sadece okur ve tüketici olmaktan yazar ve üretici olmaya teşvik etmekte, buna hizmet eden yöntemlerden biri de dijital hikâyeler olmaktadır (Campbell, 2012; Lankshear ve Knobel, 2006; Ohler, 2006; Simpson, 2011; Vasudevan, Schultz ve Bateman, 2010; Yamaç, 2015).

Deney grubu öğrencilerinin hikâye yazmak ile ilgili olumlu düşüncelere sahip olmalarının bir nedeni de dijital hikâye oluşturma süreci içerisinde akış şemasını doldurmaktadır. Akış şeması, dijital hikâyelerin metin, görsel, ses, müzik, efekt gibi bileşenlerinin ön izlenimini sağlayan taslak senaryo planıdır. Öğrenciler fazladan bir aşama gibi algılasa da dijital hikâyeleri oluşturmadan önce son bir gözden geçirme aşaması olduğundan, eksik ve hata yerleri düzeltme şansı verir (Jakes ve Brennan, 2005; Kajder, 2004; Kearney, 2011; Ohler, 2006; Robin, 2006; Robin, 2008; Sadik, 2008). Yapılan çalışmalar da akış şemasının öğrencilerin hikâyelerini detaylandırmalarını sağladığını, daha fazla düzeltme yapmalarını sağlayarak daha iyi hikâyeler oluşturduklarını ortaya çıkarmıştır (Bogard ve McMackin 2012; Sylvester ve Greenidge, 2009; Stojke, 2009).

### **5.1.2. İkinci alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma**

Araştırmanın ikinci alt problemi “Dijital hikâye anlatımının uygulandığı deney gurubu öğrencilerinin hikâye yazma kaygısı ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde tasarlanmıştır ve aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir.

Dijital hikâye anlatımının uygulandığı deney grubunun hikâye yazma kaygısı ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Deney grubu test sonuçlarının medyan değerleri incelendiğinde, hikâye yazma kaygısı tüm alt boyutlarında son test sonuçlarının anlamlı derecede değiştiği görülmektedir. Bu sonuç dijital hikâye anlatımının hikâye yazma kaygısı üzerinde anlamlı bir etki oluşturduğunu, öğrencilerin hikâye yazma kaygılarının azaldığını göstermektedir. Bu sonuç alanyazında dijital hikâye anlatımının yazı yazma kaygısı üzerindeki anlamlı etkisiyle (Baki, 2015; Butler, 2007; Copeland ve Miskelly, 2010; Di Blas, Garzotto, Paolini ve Sabiescu, 2009; Gündüz, 2019) paralellik göstermektedir.

Bu araştırmada, öğrencilere dijital hikâye oluşturma sürecinin nasıl geçeceği ve aşamalarının neler olduğu en başında anlatıldığı için öğrencilerin kaygı düzeylerinin azalmasındaki sebeplerden biri olduğu düşünülmektedir. Çünkü yazma eylemi hakkında bilgi sahibi olmak yazma performansını olumlu etkilemekte ve kaygıyı azaltmaktadır (Graham, Schwartz ve MacArthur, 1993).

Öğrencilerinin kaygı düzeylerinin azalmasının bir diğer sebebi de hikâyelerini sınıfta o an sesli okumak yerine dijital hikâye vasıtasıyla paylaşımları olduğu düşünülmektedir. Çünkü multimedya öğeleriyle hazırlanan hikâyelerle, öğrenciler sınıf arkadaşlarının önünde sesli olarak hikâyelerini okumak yerine daha önceden hazırladıkları videolar ile paylaşacaklarını bilmek onları rahatlatmıştır. Dijital hikâyeler, çekinen ve kaygılanan öğrenciler için paylaşmanın farklı ve güzel bir yolu olmuş ve böylece hem derse farklı bir yolla da olsa katılmış oluyorlar hem de sınıftaki varlıklarını görünür kılmışlardır (Vasudevan, Schultz ve Bateman, 2010).

Öğrencilerin kaygı düzeylerinin azalmasının başka bir sebebi de dijital hikâye oluşturma sürecinin son aşaması olan paylaşma aşamasıdır. Hikâye yazma kaygısı ölçeğinin alt faktörlerinden biri olan paylaşma faktörüne bakıldığında da deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmüştür. Deney grubu öğrencilerinin paylaşma isteklerin süreç sonunda daha yüksek olduğu görülmüştür. Çünkü dijital hikâyeler sayesinde metinler daha güçlü ve daha boyutlu bir hale geldiğinden hikâyeleri paylaşmak ve hikâyeler sayesinde iletişim kurmak bireyleri yazı yazmaya teşvik etmektedir (Lankshear ve Knobel, 2006; Vasudevan, Schultz ve Bateman (2010).

Öğrencilerin kaygı düzeylerinin azalmasının diğer bir sebebi ise dijital hikâye oluşturma sürecinin ilk aşaması olan yazma aşamasında hikâye taslağı oluşturmada geri dönütler



verilip öğrencilerin düzeltme yapmasını sağlamaktadır. Akış şeması oluşturulurken öğretmen tarafından ve paylaşma aşamasındayken de öğretmen ve öğrenciler tarafından geri dönütler verilmesinin etkili olduğu düşünülmektedir. Çünkü Kulla-Abbott (2006)'un da dediği gibi dijital hikâyeler sayesinde öğrenciler yansıtma, düzenleme ve geri dönüt süreçleri boyunca hikâye organizasyonunu daha iyi anlamaktadırlar. Bununla bağlantılı olarak Campbell (2012) yaptığı çalışma ile dijital hikâyenin öğrencilerin daha nitelikli metinler oluşturduklarını ve zamanla daha uzun, daha karmaşık hikâyeler yazdıklarını bulmuştur. Öğrencilerin hikâye yazma becerilerinin geliştiğini fark etmiştir. Yamaç (2015) da doktora tez çalışmasının sonunda dijital hikâyenin öğrencilerin yazma sürecine dair araştırma, fikir üretme, taslak oluşturma, düzeltme, gözden geçirmeye ilişkin bilgilerinin arttığını ve hikâye yazmaya yönelik bilgi düzeylerinde gelişme olduğunu kaydetmiştir. Ancak araştırmacı veya öğretmen düzenleme ve düzeltme aşamasını planlamayı doğru ayarlayamazsa ciddi bir zaman kaybı da yaşanabilir. Ballast, Stephens ve Radcliffe, (2008) yaptıkları çalışmanın sonucundan elde ettikleri bilgilere göre düzenleme ve düzeltme aşamasında çok fazla zaman harcadıklarını kaydetmişlerdir.

Ayrıca, dijital hikâye oluşturma süreci öğrencilerin hikâye metnine ek olarak kendi seçtikleri görselleri, müzikleri ve efektleri kullanmaları, onların sürece ve derse yönelik motivasyonlarını canlı tuttuğundan (Bull ve Kajder, 2005; Davis, 2004; Demirer, 2013; Foley, 2013; Hung, Hwang ve Huang, 2012; Kahraman, 2013; Kaya, 2014; Özerbaş ve Öztürk, 2017; Polater, 2019; Sever, 2014; Yang ve Wu, 2012; Yüksel, 2011) hikâye yazma kaygılarının azaldığı söylenebilir.

### **5.1.3. Üçüncü alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma**

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Dijital hikâye anlatımının uygulandığı deney gurubu öğrencilerinin dijital okuryazarlık ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde tasarlanmıştır ve aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir.

Dijital hikâye anlatımının uygulandığı deney gurubu öğrencilerinin dijital okuryazarlık ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Bu sonuç dijital hikâye anlatımının dijital okuryazarlık üzerinde anlamlı bir etki oluşturduğunu göstermektedir. Bu sonuç alanyazında dijital hikâye anlatımının 21. yüzyıl becerilerinin farklı boyutlarını ele alan çalışmaların sonuçlarıyla (Ayvaz Tunç, 2016; Balaman Uçar, 2016; Churchill, 2016; Heo, 2009; Karakoyun, 2014; Keleş, 2018; Polater, 2019; Sadik, 2008; Skinner ve Hagood, 2008; Wang ve Zhan, 2010; Yamaç, 2015; Yılmaz,

2019 ) paralellik göstermektedir. Vasudevan, Schultz ve Bateman (2010) yaptıkları çalışmanın sonucunda dijital hikâye oluşturma sürecinin öğrencilerin kameralarla fotoğraf çekebildiklerini seslerini ses kayıt cihazları ile kaydedebildiklerini ve basit sunum yazılımını kullanabildiklerinin farkına vardıklarını ve korktukları kadar zor bir süreç olmadığını, teknoloji kullanma becerilerinin geliştiğini fark etmişlerdir.

Dijital hikâyelerin dijital okuryazarlık üzerinde anlamlı bir etki oluşturmasının sebeplerinden biri öğrencilerin ekran başında izledikleri videoları kendilerinin de yapabildiğini fark etmesiyle ilintili olabilir. Öğrenciler oluşturdukları dijital hikâyeler sayesinde multimedya ortamının pasif bir tüketici olmak yerine aktif üreticileri olmayı başaramabilmektedirler (Ohler, 2006).

Dijital hikâyelerin dijital okuryazarlık üzerinde anlamlı bir etki oluşturmasının sebeplerinden bir diğeri ise öğrencilerin dijital hikâye oluşturma süreci sonucunda yazdıkları hikâyelerin bir metinden daha fazlası olabileceğini ekranda somutlaştırılmış bir şekilde var olabileceğini fark etmiş olmalarıdır. Öğrenciler hikâyelerini ekrana taşıyabilmek için dijital okuryazarlık becerilerini en etkili ve verimli bir şekilde kullanmak istemişlerdir. Yapılan çalışmalar da öğrencilerin hikâyelerini multimedya öğeleriyle harmanlayıp dijital hikâyelerini başarılı bir şekilde oluşturduklarını göstermektedir (Dogan, 2007; Foley, 2013; Sylvester ve Greenidge, 2009; Vasudevan, Schultz ve Bateman, 2010; Yamaç, 2015).

#### **5.1.4. Dördüncü alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma**

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Dijital hikâye anlatımının uygulandığı deney gurubu öğrencilerinin ve dijital hikâye anlatımının uygulanmadığı kontrol gurubu öğrencilerinin hikâye yazmaya yönelik tutum son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde tasarlanmıştır ve aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir.

Dijital hikâye anlatımının uygulandığı deney gurubu öğrencilerinin ve dijital hikâye anlatımının uygulanmadığı kontrol gurubu öğrencilerinin hikâye yazmaya yönelik tutum son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bu sonuç dijital hikâye anlatımının hikâye yazmaya yönelik tutumu üzerinde anlamlı bir etki oluşturduğunu göstermektedir.

Hem geleneksel hikâye yazma çalışması hem de dijital hikâye oluşturma süreci öğrencilerin hikâye yazmaya yönelik tutumlarında bir fark oluştursa da dijital hikâye

oluşturma sürecinin öğrencilerin yazma becerileri üzerinde anlamlı bir etki oluşturduğu yapılan diğer çalışmalarla desteklenmektedir (Balaman Uçar, 2016; Abdel-Hack ve Helwa, 2014; Baki, 2015; Ballast, Stephens ve Radcliffe, 2008; Foley, 2013; Morgan, 2014; Sepp ve Bandi-Rao, 2015; Stojke, 2009; Yamaç, 2015).

Dijital hikâyeler, geleneksel hikâye yazma sürecine hem görsel hem işitsel bir boyut kattığı için 21. yüzyıl öğrencilerini hikâye yazmaya daha çok motive etmektedir (Simpson, 2011). Hemen hemen her alanda kullanılan teknoloji özellikle cep telefonları ve bilgisayarlar bu çağın çocuklarının ilgisini yoğun bir şekilde çekmektedir. Geleneksel hikâye yazmanın yanı sıra ilgilerini çeken bilgisayar ortamında hikâyelerini daha boyutlu hale getirmek öğrencilerin hikâye yazmaya yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir etki oluşturmuştur. Dijital hikâye anlatımının uygulandığı deney gurubu öğrencileriyle yapılan görüşmelerde de öğrenciler dijital hikâyeyi geleneksel hikâyeye tercih edeceklerini çünkü dijital hikâye oluşturmanın daha çok ilgilerini çektiğini ve daha çok eğlendiklerini dile getirmişlerdir. Türkçe derslerinde ve diğer derslerde dijital hikâyelerin kullanılması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Metin oluşturma aşaması dijital hikâyelerin en önemli aşamalarından biridir (Xu, Park ve Baek 2011). Dijital hikâyelerin içinde teknoloji ne kadar olursa olsun dijital hikâyeler okuma ve yazmanın geleneksel boyutundan her zaman faydalanacaktır (Ohler, 2006; Lankshear ve Knobel, 2006). Dijital hikâye oluşturmanın temelinde hikâye metnini yazdıktan sonra ses, görüntü, müzik ve efektlerle birleştirip bir bütün olarak sunulması vardır. Hikâye metnini yani dijital hikâyenin temeli ne kadar sağlam oluşturulursa buna bağlı aranan görseller, müzikler, efektler ve ses de o kadar etkileyici olacaktır. Dolayısıyla dijital hikâye oluşturma sürecinin en başında hikâye metni oluşturma daha sonra da 21. yüzyıl çocuklarının ilgisini çeken multimedya öğeleriyle hikâyelerini boyutlandıracaklarını bilmek öğrencilerin hikâye yazmaya yönelik tutumlarında anlamlı bir fark oluşturmaktadır.

### **5.1.5. Beşinci alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma**

Araştırmanın beşinci alt problemi “Dijital hikâye anlatımının uygulandığı deney gurubu öğrencilerinin ve dijital hikâye anlatımının uygulanmadığı kontrol gurubu öğrencilerinin hikâye yazma kaygısı son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde tasarlanmıştır ve aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir.

Dijital hikâye anlatımının uygulandığı deney gurubu öğrencilerinin ve dijital hikâye anlatımının uygulanmadığı kontrol gurubu öğrencilerinin hikâye yazma kaygısı son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Bu sonuç dijital hikâye anlatımının hikâye yazma kaygısı üzerinde anlamlı bir etki oluşturduğu ve öğrencilerin hikâye yazma kaygılarının azaldığını göstermektedir.

Deney grubu öğrencilerinin kaygı düzeylerinin daha düşük olmasının sebeplerinden biri oluşturulan dijital hikâyelerin paylaşma aşamasıyla ilgili olduğu söylenebilir. Çünkü öğrencilerin kendilerini ifade etme ve etkileşim kurma platformu olan sosyal medyada kendi oluşturdukları hikâyeleri paylaşabileceklerini bilmeleri onları hikâye yazmaya daha çok motive etmiş ve kaygılarını azaltmıştır. Yapılan çalışmalar da bu sonucu desteklemektedir (Aktaş ve Uzuner-Yurt, 2017; Aljaraidh, 2020; Balaman Uçar, 2016; Brown, Bryan, ve Brown, 2005; Foley, 2013; Hung, Hwang ve Huang, 2012; Ivala, Gachago, Condy ve Chigona, 2013; Kahraman, 2013; Kaya, 2014; Lammers, 2012; Özerbaş ve Öztürk, 2017; Sever, 2014; Yang ve Wu, 2012; Yüksel, 2011). Süreç boyunca öğretmen ve arkadaşları tarafından değerlendirmeler alarak daha iyi iş ortaya çıkaran öğrencilerin daha çok motive olduğu ve kaygı düzeylerinin azaldığı görülmüştür. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde öğrenciler bu süreç içerisinde arkadaşlarıyla normal zamanlara göre daha çok fikir alışverişi yaptıklarını, birbirlerine önerilerde bulduklarını ve merak ettiklerini sorduklarını dile getirmişlerdir.

Stewart ve Gachago (2016) kıtalar arası dijital hikâye anlatımının günümüzde insan olmanın değerini araştırdıkları çalışmanın sonuçları da dijital hikâyelerin paylaşma aşamasının öğrencilerin hikâye metni oluşturmada kaygılarının azaldığını göstermektedir. Araştırma 2015 yılında eş zamanlı olarak bir Amerikan bir de Güney Afrika üniversitesinde öğrenim gören 25'er öğrenciden oluşan facebook grupları ile oluşmuştur. Araştırmada dijital hikâyelerin öğrencilerin eleştirel farkındalıkları, ben ve öteki kavramlarına ilişkin toplumsal bilinçleri üzerindeki etkisini durum çalışması olarak incelemiştir. Oluşturulan dijital hikâyelerin kültürel ve kişisel paylaşım ve paylaşımların eleştirilmeye izin verilmesiyle ötekilik kavramının yerel ve küresel olarak nasıl tasvirlendiğini ortaya koymuştur. Dijital hikâye oluşturma sürecinin son aşaması olan paylaşma aşamasının öğrencilerinin hikâye metnini oluşturmaları üzerinde etkisi olduğu fark edilmiştir.

Deney grubu öğrencilerinin kaygı düzeylerinin daha düşük olmasının sebeplerinden bir diğeri ise öğrencilerin oluşturdukları dijital hikâyeleri istediklerini zaman tekrar

paylaşabilmeleri yani hatırlatmalarıdır. Dijital hikâyeler, yazı yazma konusunda kaygılanan öğrenciler için bu süreci daha ilginç ve eğlenceli hale getirdiğinden öğrencilerin çalışmalarının istedikleri zaman hatırlanabilir olduğunu görmeleri onları mutlu etmektedir (Hett, 2012). Dijital hikâyeler, öğrencilerin hikâyelerinin istedikleri zaman hatırlanabileceğini bilmeleri ve sosyal medyadan daha geniş kitlelere ulaşabileceklerini bilmeleri onları hikâye metnini oluştururken kaygılandırmak yerine heyecanlandırmaktadır (Foley, 2013; Hett, 2012; Sylvester ve Greenidge, 2009; Vasudevan, Schultz ve Bateman, 2010).

Deney grubu öğrencilerinin kaygı düzeylerinin daha düşük olmasının bir başka sebebi de yazma güçlüğü çeken çocuklar kendilerini yalnızca yazı ile değil; resim, müzik ve seslendirme ile de ifade edebileceklerini fark etmeleriyle ilgili olabilir. Foley (2013) yaptığı çalışmada dijital hikâyelerin odağının yazmanın çok biçimli doğasına dayandığını böylece yazma güçlüğü çeken çocukları motive ettiğini vurgulamıştır. Çünkü yazma güçlüğü çeken çocukların kendilerini sadece yazı ile değil resim, müzik ve seslendirme ile ifade ettiklerini fark ettikleri için hikâye yazmaktan daha çok fazla keyif almaya başladıklarını belirtmiştir. Vasudevan, Schultz ve Bateman (2010) yaptıkları çalışma ile yazmaya isteksiz öğrencilerin dijital hikâye oluşturma sürecinde arkadaşlarıyla teknoloji kullanım aşamalarındaki sohbetlerin ve bilgi alışverişinin daha sonraki hikâye yazma çalışmalarında daha dirençli ve daha istekli yazmalarını sağladığını kaydetmişlerdir.

#### **5.1.6. Altıncı alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma**

Araştırmanın altıncı alt problemi “Dijital hikâye anlatımının uygulandığı deney gurubu öğrencilerinin ve dijital hikâye anlatımının uygulanmadığı kontrol gurubu öğrencilerinin dijital okuryazarlık son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde tasarlanmıştır ve aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir.

Dijital hikâye anlatımının uygulandığı deney gurubu öğrencilerinin ve dijital hikâye anlatımının uygulanmadığı kontrol gurubu öğrencilerinin dijital okuryazarlık son test puanları arasında deney gurubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu sonuç dijital hikâye anlatımının dijital okuryazarlık üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu göstermektedir.

Bu sonuç, 21. yüzyıl becerilerinin farklı boyutlarını ve teknoloji kullanma becerilerini ele alan çalışmaların sonuçlarıyla (Alexander, 2011; Ayvaz Tunç, 2016; Balaman Uçar, 2016;

Churchill, 2016; Davis, 2004; Dogan, 2007; Foley, 2013; Frazel, 2010; Gyabak ve Godina, 2011; Hett, 2012; Heo, 2009; Kajder, 2004; Karakoyun, 2014; Keleş, 2018; Morgan, 2014; Polater, 2019; Ranker, 2008; Robin, 2006; Robin, 2008; Robin, 2016; Robin, ve McNeil, 2012; Sadik, 2008; Skinner ve Hagood, 2008; Wang ve Zhan, 2010; Yamaç, 2015; Yılmaz, 2019 ) paralellik göstermektedir.

Deney grubu öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin daha yüksek olmasının nedenleri arasında dijital hikâye oluşturma sürecinde görselleri toplama, seslendirme, herhangi bir video oluşturma programında hikâye metnini, görselleri, sesi, müziği, efekti bir araya getirme aşamalarının olması söylenebilir. Hikâyelerin dijitalleşme sürecinde öğrencilerin 21. yüzyılın becerileri gelişmiş, dijital-teknoloji-medya-görsel okuryazarlıklarının gelişmesinin yanı sıra algılarının ve bakış açılarının da geliştiği fark edilmiştir. Dijital hikâye anlatımının uygulandığı deney gurubu öğrencileriyle yapılan görüşmelerde PhotoStory3 uygulamasını kullanmayı öğrendiklerini, hikâyelerini hem seslendirip hem yazıp hem müziklerini kendilerinin yapabildikleri bir programı kullanabileceklerini süreç başında düşünmediklerini ancak süreç sonunda yapabildiklerini gördükleri için çok mutlu olduklarını ve korktukları kadar zor olmadığını ifade etmişlerdir. Yapılan çalışmalar da dijital hikâye oluşturma sürecinin öğrencilerinin teknoloji ve internet okuryazarlıklarının geliştiğini, teknolojik araçlara yönelik yeterliklerinin arttığını (Davis, 2004; Demirer, 2013; Dogan, 2007; Foley, 2013; Heo, 2009; Kajder, 2004; Keleş, 2018; Ranker, 2008; Wang ve Zhan, 2010) ortaya çıkarmıştır. Dolayısıyla öğrenciler bilgisayar ortamında oyun oynamak, test çözmek ve ödev dosyası hazırlamak dışında bilgisayar ortamında eğlenceli, eğitici ve öğretici bir etkinlik yapabildiklerini fark etmişlerdir.

Chan, Churchill ve Chiu (2017) yaptıkları çalışma ile dijital hikâye anlatımının öğrencilerin dijital okuryazarlıklarına katkı sağladığını bulmuşlardır. Chan ve arkadaşları araştırma sonucunda aynı zamanda dijital hikâye anlatımının öğrencilerin dijital yeterlik, dijital kullanma ve dijital dönüşüme ayak uydurma alanlarında da gelişme sağladıklarını fark etmişlerdir. Yuksel, Robin, ve McNeil, (2011) öğrencilerin kamera, mikrofon ve video düzenleme yazılımları gibi teknolojik araçları kullanarak dijital hikayelerini oluşturma sürecinde dijital okuryazarlıklarını etkili bir şekilde geliştirebileceklerine vurgu yapmıştır. Dijital hikaye oluşturma sürecinde multimedya öğelerinin olması, öğrencileri ister istemez teknolojiyi daha etkili kullanmaya ve dijital okuryazarlık becerilerini geliştirmeye itmektedir (Barber, 2016; Clark, Couldry, MacDonald, ve Stephansen, 2015; Xu, Park, ve Baek, 2011).

Bu sonuçlar doğrultusunda, 21. yüzyıl öğrencisinden beklenen çoklu okuryazarlık becerileri göz önüne alındığında, dijital hikâyelerin derslerde kullanılmasıyla bu becerilerinin gelişimine katkı sağlanacağı görülmektedir. Bu çalışma, belli bir sosyo-ekonomik düzeye sahip ailelerin çocuklarını gönderdiği bir okulda yürütülmüştür. Araştırmaya katılan öğrencilerin hepsinin evinde internet, akıllı cep telefonu ve bilgisayar bulunmaktadır. Ancak, farklı sosyo-ekonomik düzeye sahip ailelerin çocukları arasında dijital okuryazarlık becerilerinin gelişiminde farklılık olacağı göz ardı edilmemelidir. Yapılan çalışmalar da alt ve üst sosyo-ekonomiye sahip ailelerin çocukların teknoloji okuryazarlıkları açısından bir farklılık olduğunu ortaya çıkarmıştır (Cooper, 2004; Duveskog, Tedre, Sedano ve Sutinen, 2012; Forzani ve Leu, 2012; Gyabak ve Godina, 2011; Henry, 2007; Leu, Everett-Cacopardo, Zawilinski, McVerry, ve O’Byrne, 2011).

Deney grubu öğrencilerinin dijital okuryazarlık becerilerinin daha çok gelişmesini sağlayan nedenlerden bir diğeri de dijital hikâye oluşturma süreci içerisinde akış şemasını doldurmaktadır. Akış şeması, dijital hikâyelerin metin, görsel, ses, müzik, efekt gibi bileşenlerle bir araya nasıl geldiğini gösteren taslak senaryo planıdır. Kearney (2011) de kısaca bu bileşenlerin nasıl bütünleştirileceğini anlatan bir zihinsel organizasyon sistemi olduğunu söylemektedir. Akış şeması oluşturma, öğrenciler için fazladan bir aşama gibi görünse de dijital hikâyeleri oluşturmadan önce gözden kaçan eksiklikleri görme ve son kez değişiklik yapma, bir bütün olarak hikâyeleri görme, programı kullanırken nerede ne zaman ne yapacağını bilerek zaman kaybetmeme ve öz güvenle dijital hikâyeyi oluşturmak için önemli bir aşamadır. Yani akış şeması oluşturma öğrencilerin hikâyelerini son kez gözden geçirmeleri için önemli bir aşamadır (Jakes ve Brennan, 2005; Kajder, 2004; Kearney, 2011; Ohler, 2006; Robin, 2006; Robin, 2008; Sadik, 2008). Dijital hikâyelerin akış şeması oluşturma aşaması, öğrencilerin bir kez daha hikâyelerini gözden geçirmesini sağlayarak hikâyelerinin daha iyi olmasını böylece hikâye yazma yönelik olumlu tutum geliştirmelerine ve kaygılarının azalmasına yardımcı olmaktadır. Aynı zamanda, dijital hikâye oluşturulacak programı açtıklarında hangi slaytta ne yapacaklarını bilmenin öz güveniyle de dijital okuryazarlıkları üzerinde olumlu etkisi olmaktadır.

#### **5.1.7. Yedinci alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma**

Araştırmanın yedinci alt problemi “Dijital hikâye anlatımının uygulandığı deney gurubu öğrencilerinin süreç ile ilgili görüşleri nelerdir?” şeklinde tasarlanmıştır ve aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir.

Dijital hikâye anlatımının uygulandığı deney gurubu öğrencilerin süreç ile ilgili düşünceleri sorulduğunda, öğrencilerin çoğunluğu süreci eğlenceli, öğretici ve kolay bulmuştur. Öğrencilerin çoğu süreç başında eğlenerek bir programı kullanmayı öğreneceklerini, hikâyelerini ekranda göreceklarini beklemediklerini ve zor olup yapamayacağını düşündüklerini ifade etmişlerdir. Süreç içerisinde kaygılarının azaldığını ve keyif aldıklarını ifade etmişlerdir. Bu sonuç, yapılan diğer çalışmaların sonuçlarıyla (Ayvaz Tunç, 2016; Baki, 2015; Balaman Uçar, 2016; Ballast, Stephens ve Radcliffe, 2008; Büyükcengiz, 2017; Ciğerci, 2015; Dayan, 2017; Demirer, 2013; Dogan, 2007; Dogan, 2012; Foley, 2013; Kahraman, 2013; Karakoyun, 2014; Yang ve Wu, 2012; Yüksel, 2011; Yürük, 2015) paralellik göstermektedir. Öğrencilerin süreci sevmelerinde, hikâyeleriyle ilgili görsel toplama, seslendirme, müziği kendilerinin yapması aşamalarının etkili olduğu fark edilmiştir. 21. yüzyıl çocuklarının en çok ilgisini çeken bilgisayar ortamında dijital hikâyelerin hazırlanması süreçten keyif almalarını sağlamıştır. Yapılan görüşmelerde bunu ifade eden öğrenciler ile diğer çalışmalardaki öğrenci görüşleri paralellik göstermektedir (Baki, 2015; Demirer, 2013; Dogan, 2012; Morgan, 2014; Yang ve Wu, 2012).

Öğrencilerin çoğu bu süreçle ilgili kendilerini zorlayan bir şeyin olmadığını söylemiştir. Sürecin başında öğrencilere dijital hikâye anlatımı ve PhotoStory3 programı ile ilgili seminer verilmiştir. Anlamadıkları yerleri sormaları istenmiştir. Sürecin başında ne yapacaklarını bilmiş olmaları süreçten korkmamalarını sağlamıştır. Aynı zamanda araştırmacının sürekli öğrenciler arasında dolaşarak öğrencilerin yardıma ihtiyacı olduğu noktalarda yetişmesi ve hatalı noktaları sürecin başından itibaren atlamaması ve öğrencinin düzeltme yapmasına fırsat tanınmasının etkisi vardır. Düzeltmeler bazen zaman olsa da sınıf mevcudunun nispeten az olması ve öğrencilerin hepsinin her gün cep telefonu ve bilgisayarla vakit geçirdikleri yani teknolojiye çok uzak olmadıkları kişisel bilgi formundan bilindiğinden zaman sorunu yaşanmamıştır. Ayrıca süreç başında araştırmacının öğrencilerden istediği flash belleklere dijital hikâye anlatımı ve PhotoStory3 programı ile ilgili seminer sunumlarını yüklemesi ve evde sunumları tekrar izleme şanslarının olması etkili olmuştur. Çünkü araştırmaya katılan öğrencilerden toplanan kişisel bilgi formunda hepsinin evinde bilgisayar olduğu bilinmektedir.

Öğrencilerin dijital hikâye oluşturma sürecinde olmasını istedikleri şeyler arasında müzik oluşturmada daha çok seçenek, farklı yazı tipleri ve farklı efektler olduğu görülmüştür. Bu araştırmada, dijital hikâyeler PhotoStory3 programı ile oluşturulmuştur. Programın içinde



metin, görsel, efekt, seslendirme ve müzik oluşturma seçeneklerinin hepsi mevcuttur. Tek bir program ile dijital hikâye oluşturmak öğrenciler için daha kolay olacağını düşünüldüğünden bu program tercih edilmiştir. Bazı öğrenciler tek bir programla her şeyi yapabilmelerinin çok iyi olduğunu belirtmiştir. Ancak programda sınırlı sayıda yazı tipi, efekt ve müzik oluşturma seçeneği mevcuttur. Buna bağlı olarak öğrenciler programda daha fazla özellik olmasını istediklerini ancak tek bir programla dijital hikâyeyi oluşturmanın kolay olduğunu da dile getirmişlerdir. PhotoStory3 programının kullanıldığı araştırmalarda, benzer şekilde kullanımın kolay olduğu ancak belli sınırların olduğu tespit edilmiştir (Demirer, 2013; Sadik, 2008; Sheneman, 2010; Yee ve Hargis, 2012).

Öğrencilerin dijital hikâye oluşturma sürecinde en çok keyif aldıkları aşama sorulduğunda sırasıyla müzik, seslendirme ve görsel toplama aşamalarında eğlendiklerini dile getirmişlerdir. Bu sonuç yapılan diğer araştırma sonuçlarıyla (Baki, 2015; Churchill ve Chiu 2017; Demirer, 2013; Di Blas, Garzotto, Paolini, ve Sabiescu, 2009; Jakes ve Brennan, 2005; Karakoyun, 2014; Verdugo ve Belmonte, 2007) paralellik göstermektedir. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde bir öğrenci seslendirme aşamasını sevmediğini dile getirmiştir. Wang ve Zhan (2010) ile Demirer (2013)'in yaptığı çalışma sonuçlarında da birkaç öğrenci seslendirme aşamasını beğenmemiştir. Öğrencilerin beğenmeme sebebi ise tamamen kişisel olup kendi seslerini beğenmedikleri için sadece müzik sesinin duyulmasını istediklerini ifade etmişlerdir.

Öğrencilere dijital hikâye oluşturmak mı yoksa hikâye yazmak mı daha keyifli diye sorulduğunda birkaç öğrenci dışında bütün öğrenciler dijital hikâye oluşturmak demiştir. Dijital hikâye oluşturma sürecinde hikâye yazmanın yanında hikâyeleri dijitalleştirme sürecinin olmasının yani teknoloji olmasının ilgilerini daha çok çektiğini, daha çok eğlendiklerini belirtmişlerdir. Yazdıkları hikâyeleri temsil eden görselleri toplama, hikâyeyi seslendirme, müzik oluşturma ve hepsini bir araya getirdikten sonra kendilerine ait bir video yapmanın kendilerini daha çok heyecanlandırıldığını ifade etmişlerdir. Bu sonuç yapılan diğer araştırmalarla (Ayvaz Tunç, 2016; Baki, 2015; Balaman Uçar, 2016; Ballast, Stephens ve Radcliffe, 2008; Büyükcengiz, 2017; Churchill ve Chiu 2017; Ciğerci, 2015; Dayan, 2017; Demirer, 2013; Dogan, 2007; Dogan, 2012; Duveskog, Tedre, Sedano ve Sutinen, 2012; Foley, 2013; Jakes ve Brennan, 2005; Kahraman, 2013; Karakoyun, 2014; Reinders, 2011; Yang ve Wu, 2012; Yamaç, 2015; Yüksel, 2011; Yürük, 2015) paralellik göstermektedir. Öğrencilerin dijital hikâyeleri tercih etme sebepleri olarak bilgisayar kullanmalarına izin verilmesi, oluşturdukları etkinliğe kendilerinin liderlik

yapması ve süreci kendilerinin yönetmesi, duygu ve düşüncelerini yazılı ve sözlünün dışında farklı bir yolla ifade edebilmeleri sıralanabilir. Dijital hikâye oluşturmayı değil de hikâye yazmayı tercih eden birkaç öğrenciye sebebi sorulduğunda birinin sesini beğenmediğini o yüzden hikâye yazmanın yeterli olduğunu söylediği, bir diğerinin de aslında dijital hikâye oluşturma sürecini çok beğendiğini ama sadece hikâye yazılma ödevi verilirse daha çok ödev verileceği ve ablasının evde kendisine daha çok yardım edeceğini dile getirmiştir. Hikâye yazmayı tercih eden öğrencilerin gerekçelerinin tamamen kişisel sebepler olduğu fark edilmiştir.

Görüşmelerden elde edilen sonuçlardan bir diğerinde de öğrencilerin çoğu Türkçe dersinde dijital hikâyelerin kullanılmasını istediğini belirtmiştir. Böylece derslerin daha çok ilgilerini çekeceğini ve daha çok motive olacaklarını ifade etmişlerdir. Bu sonuç, yapılan diğer çalışmalarla desteklenmektedir (Baki, 2015; Ballast, Stephens ve Radcliffe, 2008; Duveskog, Tedre, Sedano ve Sutinen, 2012; Reinders, 2011).

Smeda, Dakich ve Sharda, 2012’de yaptıkları bir proje ile dijital hikâyelerin eğitim ortamlarında kullanılacak etkili ve verimli bir araç olduğunu, çocukların ilgisini çekecek bir güce sahip olduğunu ve yapılandırmacı yaklaşıma uygun olduğunu bulmuşlardır. Aynı şekilde Chan, Churchill ve Chiu (2017) de yaptıkları çalışma ile dijital hikâyelerin öğrencilerin dijital okuryazarlıklarını geliştirdiği dolayısıyla müfredatlara eklenebilecek bir teknik olduğunu vurgulamıştır. 21. yüzyıl becerileri üzerinde duran ders müfredatlarında, bu becerilerin gelişimine katkı sağlayacak hem de öğrencilerin keyif almasını sağlayacak dijital hikâyelere müfredatlarda yer verilmesi gerekir. Bu alanda çalışan diğer araştırmacılar da dijital hikâyelerin öğrencilerin birden fazla becerisinin gelişimine imkân verdiği için müfredatlarda yer alması gerektiğini (Butler, 2007; Copeland ve Miskelly, 2010; Di Blas, Garzotto, Paolini ve Sabiescu, 2009; Lammers, 2012; Reinders, 2011; Skouge ve Rao, 2009) söylemektedir. Ayrıca, dijital hikâye anlatımının pedagojik faydalarını kanıtlayan farklı çalışmalar da yapılmıştır. Dijital hikâyelerle öğrencilerin sorumluluk duygularının gelişmesi, derin öğrenme üzerine düşünme becerileri, derse yönelik motivasyonlarının artması, video oluşturma ve düzenleme becerilerinin gelişmesi, hikâye yazma becerilerinin gelişmesi (Matthews, 2014; Sadik, 2008; Smeda, Dakich ve Sharda, 2012; Stewart ve Gachago, 2016) gibi faydaları olduğu bulunmuştur.

Ayrıca, bu araştırma, sürecin en başından en sonuna kadar araştırmacı tarafından yürütüldüğünden Barrett (2009)’in altı aşamalı hikâye oluşturma süreci önermesine sadık kalınmıştır. Araştırmacı eşliğinde, öğrenciler tarafından tüm aşamaların yapılması

sağlanmıştır. Robin (2006) dijital hikâyelerde olması gerektiğini düşündüğü yedi ögenin öğrencilerin oluşturduğu dijital hikâyelerde olmasına dikkat edilmiştir. Son öge olan hız ögesinde zorlanan öğrenciler olmuştur. Her slaytın kaç saniye duracağını hesaplamalarda sorun yaşamışlardır. Bu sorunların tespiti için oluşturulan akış şeması aşamasında bu sorunlar fark edilmiştir. Araştırmacının akış şeması oluşturma aşamasında verdiği düzeltmeler ile bu sorunlar en aza indirilmiştir. Bununla birlikte, öğrencilerle yapılan görüşmelerde ses kaydetme özelliğini beğenmeyen iki öğrencinin dördüncü öge olan ses kaydetmeyi atladığı sadece müzik kullandığı fark edilmiştir. Ek olarak, elde edilen verilerde cinsiyete bağlı anlamlı farklılık oluşturan bir bulguya rastlanmadığından bulgular veya sonuç kısmında yer verilmemiştir. Aynı şekilde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin hepsinin evinde bilgisayar, akıllı telefon ve internet olduğundan bir değişken olarak anlamlı bir bulgu ortaya çıkmamıştır.

Dijital hikâye anlatımını içeren araştırmalarda yaşanan ve yaşanabilecek başlıca sıkıntılar da mevcuttur. Dijital hikâye anlatımı her ne kadar temelde geleneksel hikâye yazma ile başlasa da tamamlanması için donanımsal ürünlere ve teknolojik altyapıya ihtiyaç vardır. Donanımsal ürünlerin ve teknolojik altyapının olmadığı okullarda öğrencilerin dijital hikâye oluşturmaları beklenmemelidir. Bu araştırmanın yapıldığı okul yeni kurulmuş bir özel okul olduğundan teknolojiye bağlı bir sorun yaşanmamıştır. Ancak yapılan bazı çalışmalarda donanımsal eksikliklere, teknik aksaklıklara ve internet sorununa vurgu yapılmıştır (Baki, 2015; Demirer, 2013; Dogan, 2007; Dogan, 2012; Robinson ve Sebba, 2010; Sadik, 2008; Snoeyink ve Ertmer 2001; Yamaç, 2015; Yüksel, 2011). Robin (2006) bu durumla ilgili olarak öğrencilerin teknolojiye erişimlerinin olmazsa olmaz olduğunu, bunun çok pahalı gereçlerle değil, ucuz ve basit ürünlerle de yapılabildiğini, ücretsiz programların kullanılabilceğini belirtmiştir.

Dijital hikâye oluşturma sürecinde yaşanabilecek sorunlardan bir diğeri de zaman sorunudur. Bu çalışmada ciddi boyutlarda böyle bir sorun yaşanmamıştır. Düzenleme ve düzeltme aşamasında sadece normal dersten biraz daha fazla zaman harcanmıştır. Bu çalışma özel bir okulda yürütüldüğü için sınıf sayısı nispeten daha az olduğu, bu okula gelen öğrencilerin ailelerinin belli bir sosyo-ekonomik düzeye sahip olduğundan hepsinin evlerinde bilgisayar ve internet olmasına bağlı teknolojiye çok yabancı olmadıkları ve araştırmacının öğrenci flash belleklerine dijital hikâye ve PhotoStory3 programına ait sunumları yüklediğinden araştırma süresince yaşanabilecek bazı aksaklıklar ortadan kalmıştır. Ancak yapılan bazı araştırmalar bu süreçte zaman sorunu yaşandığını

kaydetmişlerdir (Demirer, 2013; Doğan, 2007; Dogan, 2012; ; Duveskog, Tedre, Sedano ve Sutinen, 2012; Kulla-Abbott, 2006; Sadik, 2008; Wang ve Zhan, 2010; Yüksel, 2011). Robin (2006) bu sorunla ilgili eğitimcilerin bu etkinliği oluştururken zaman alacağıının farkında olmaları gerektiğini çünkü farklı aşamaları olan bir etkinlik olduğunu buna bağlı olarak da sabırlı olmaları gerektiğini vurgulamıştır. Zaman içinde öğrenilip pratik yapılnca da süresinin kısılacağı ve daha nitelikli hikâyeler ortaya çıkacağı da unutulmamalıdır (Yamaç, 2015).

Yaşanabilecek sorunlardan bir diğeri de öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarından kaynaklı teknolojiye uzak olmalarından kendilerini yetersiz hissetmeleri olabilir. Özellikle kırsal kesimde yapılan araştırmalarda, teknolojiye yabancı öğrencilerin bu sorunu yaşadığı kaydedilmiştir (Cooper, 2004; Duveskog, Tedre, Sedano ve Sutinen, 2012; Forzani ve Leu, 2012; Gyabak ve Godina, 2011; Henry, 2007; Leu, Everett-Cacopardo, Zawilinski, McVerry, ve O'Byrne, 2011; Yamaç 2015). Bununla birlikte yine aynı araştırmalar, sabırla yürütölen bu süreç sonunda öğrencilerin öz güvenlerinin arttığını ve teknoloji kullanma becerilerinin geliştiğini de ortaya çıkarmıştır.

Kısacası, öğrencilerin hikâye yazmaya yönelik olumlu bir tutum sergilemelerinde, hikâye yazma kaygılarının azalmalarında ve dijital okuryazarlık becerilerinin gelişmesinde dijital hikâye oluşturma sürecinin katkı sağladığı ortaya çıkmıştır.

## **5.2. Öneriler**

Araştırma sonunda, elde edilen sonuçlara bağlı olarak araştırmacılara ve eğitim-öğretim sahasına yönelik öneriler iki başlık halinde sunulmuştur.

### **5.2.1. Araştırma sonuçlarına dayalı öneriler**

1. Bu araştırmada, ortaokul 7. sınıf öğrencileriyle çalışılmış ve dijital hikâyenin ortaokul 7. sınıf öğrencilerin hikâye yazmaya yönelik tutumları, hikâye yazma kaygıları ve dijital okuryazarlık becerileri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur. Konunun daha kapsamlı sonuçlarına ulaşmak böylece çıktılarını çok boyutlu karşılaştırabilmek adına eğitimin farklı kademelerinde ve sınıflarında dijital hikâyenin hikâye yazmaya yönelik tutuma, hikâye yazma kaygısına ve dijital okuryazarlık becerisine etkileri araştırılabilir.

2. Bu araştırmada, dijital hikâye anlatımının ortaokul Türkçe dersini alan öğrencilerin hikâye yazmaya yönelik tutumları, hikâye yazma kaygıları ve dijital okuryazarlık becerileri üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu bulunmuştur. Benzer sonuçların farklı derslerde de olup olmayacağı araştırılabilir.

3. Bu araştırmada, dijital hikâyenin hikâye yazmaya yönelik tutum, hikâye yazma kaygısı ve dijital okuryazarlık becerisi üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu karma yöntem ile ortaya çıkmıştır. Farklı yöntem ve teknikler kullanarak daha ayrıntılı ya da daha genellenebilir araştırmalar yapılabilir.

4. Bu araştırmada, dijital hikâyenin hikâye yazmaya yönelik tutuma ve hikâye yazma kaygısına etkisi araştırılmış ve anlamlı bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur. Buna bağlı olarak dijital hikâyelerin farklı edebi metin türü yazma becerileri üzerindeki etkisi araştırılabilir.

5. Bu araştırmada, Türkçe dersi kapsamından oluşturulan dijital hikâyelerin dijital okuryazarlık becerisi üzerindeki etkisi araştırılmış ve anlamlı bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur. Türkçe dersi veya diğer derslerde hazırlanan dijital hikâyelerin 21. yüzyıl becerilerine, medya-teknoloji-görsel okuryazarlığa etkisi araştırılabilir ve dijital okuryazarlık becerisi üzerinde anlamlı etkisiyle karşılaştırılabilir.

6. Dijital hikâye oluşturma sürecinin öğrencilerin dijital okuryazarlık becerilerini geliştirdiği bu araştırma ile ortaya çıkmıştır. Öğretim programlarında da dijital okuryazarlık becerisinin öneminden bahsedildiğinden öğretim programlarında dijital hikâyelere yer verilebilir.

### **5.2.2. Gelecek araştırmalara yönelik öneriler**

1. Dijital hikâyenin dinleme-izleme ve konuşma becerisi üzerindeki etkisi ile ilgili araştırmalar çok sınırlı olduğundan bu alanda uygulamalı araştırmalar yapılabilir.

2. Alanyazından ve uygulamalı çalışmalardan elde edilen bilgilere göre öğretmenlerin dijital hikâye oluşturma sürecine dair bilgi sahibi değillerdir. Derslerde farklı etkinlikler yapabilmek, teknolojiyi derslere entegre edebilmek, 21. yüzyıl öğrencilerinin derse olan ilgisini daha çok çekmek için ülke genelinde öğretmenlere seminer verilebilir.

3. Akıllı cep telefonlarına erişim bilgisayarlara erişimden daha çok ve daha kolay olduğundan mobil araçlara uyumlu programlar geliştirilebilir. Bununla bağlantılı olarak mobil cihazlarda dijital hikâye oluşturma farklı açılardan araştırılabilir.
4. Alanyazında dijital hikâyelerin Türkçe öğretiminde dil bilgisi konuları üzerindeki etkisine dair çalışma olmadığı fark edilmiştir. Bu konuyla ilgili araştırmalar yapılabilir.
5. Alanyazında dijital hikâye anlatımına yönelik hazır bulunuşluk çalışmaları olmadığı fark edilmiştir. Bu konuyla ilgili araştırmalar yapılabilir.

## KAYNAKLAR

- Abdel-Hack, E. M. ve Helwa, A. A. (2014). Using digital storytelling and weblogs instruction to enhance EFL narrative writing and critical thinking skills among EFL majors at faculty of education. *International Research Journal*, 5(1), 8-41.
- Abrahamson, C. E. (1998). Storytelling as a pedagogical tool in higher education. *Education*, 118(3), 440-451. Web: <https://www.questia.com/> adresinden erişilmiştir.
- Aitkuzhinova-Arslan, A., Gün, S. ve Üstünel, E. (2016). Teaching vocabulary to Turkish young learners in semantically related and semantically unrelated sets by using digital storytelling. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 12(1), 42-54.
- Akbayır, S. (2007). *Eğitim fakülteleri için cümle ve metin bilgisi* (Geliştirilmiş 5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Akgül, G. (2018). *Fen ve teknoloji dersinde dijital öyküleme sürecinde yaratıcı drama kullanımının başarı, tutum ve bilimsel yaratıcılığa etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 524803).
- Aktaş, E. ve Uzuner-Yurt, S. (2017). Effects of digital story on academic achievement, learning motivation and retention among university students. *International Journal of Higher Education*, 6(1), 180-196.
- Akyol, H. (2006). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Alexander, B. (2011). *The new digital storytelling: creating narratives with new media*. PRAEGER, ABC-CLIO: Santa Barbara, CA, US.
- Aljaraideh, Y. A. (2020). The impact of digital storytelling on academic achievement of sixth grade students in English language and their motivation towards it in Jordan. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 21(1), 73-82.
- Aviram, A. ve Eshet-Alkalai, Y. (2006). *Towards a theory of digital literacy: Three scenarios for the next steps*. Erişim adresi: [http://www.eurodl.org/materials/contrib/2006/Aharon\\_Aviram.htm](http://www.eurodl.org/materials/contrib/2006/Aharon_Aviram.htm) adresinden 09.10
- Aydın, S. ve Zengin, B. (2008). Yabancı dil öğreniminde kaygı: bir literatür özeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(1), 81-94.

- Ayvaz Tunç, Ö. (2016). *Dijital teknolojiler bağlamında dijital öyküleme yaklaşımının güzel sanatlar eğitimine entegrasyonu* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 442983).
- Babacan, M. (2008). *Yazılı ve sözlü anlatım (kompozisyon bilgileri)* (Gözden Geçirilmiş 2. Baskı). İstanbul: 3F Yayınevi.
- Baki, Y. (2015). *Dijital öykülerin altıncı sınıf öğrencilerinin yazma sürecine etkisi* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 389155).
- Balaman, F. (2016). Dijital öykülemenin üniversite öğrencilerinin demokratik değer yargılarına etkisi: Mustafa Kemal üniversitesi örneği. *Curr Res Educ*, 2(1), 42-52.
- Balaman Uçar, S. (2016). *The impact of digital storytelling on English as a foreign language learners' writing skills* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 435230).
- Ballast, K., Stephens, L. ve Radcliffe, R. (2008). The effects of digital storytelling on sixth grade students' writing and their attitudes about writing. *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2008* (pp. 875-879).
- Barber, J. F. (2016). Digital storytelling: New opportunities for humanities scholarship and pedagogy. *Cogent Arts & Humanities*, 3(1), Number: 1181037 DOI: 10.1080/23311983.2016.1181037
- Barrett, H. (2009). *Creating your digital story: a sequence of activities how to create simple digital stories*. Web: <http://electronicportfolios.org/digistory/howto.html> adresinden erişilmiştir.
- Başdaş, F. (2017). *Drama temelli dijital hikâye anlatıcılığı programının 6 yaş çocuklarının bazı sosyal becerilerinin gelişimine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 472224).
- Baysal, A. C. ve Tekarslan E. (2004). *Davranış bilimleri*. (Genişletilmiş 4. Baskı). İstanbul: Avcıol Basım Yayın.
- Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu, BTK. (2018). *Bilgi teknolojileri ve internetin bilinçli, güvenli kullanımı*. Ankara: Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu İnternet Daire Başkanlığı.



- Boase, C. (2008). *Digital storytelling for reflection and engagement: A study of the use and potential of digital storytelling*. Erişim adresi: [https://gjamissen.files.wordpress.com/2013/05/boase\\_assessment.pdf](https://gjamissen.files.wordpress.com/2013/05/boase_assessment.pdf)
- Bogard, J. M. ve McMackin, M. C. (2012). Combining traditional and new literacies in a 21st-century writing workshop. *The Reading Teacher*, 65(5), 313-323.
- Bozdoğan, D. (2012). Content analysis of elt students' digital stories for young learners. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 6(2), 126-136.
- Brenner, K. (2014). Digital stories: A 21st-century communication tool for the English language classroom. *English Teaching Forum*, 52(1), 22-29.
- Brown, J., Bryan, J., ve Brown, T. (2005). Twenty-first century literacy and technology in K-8 classrooms. *Innovate: Journal of Online Education*, 1(3).
- Bull, G., ve Kajder, S. (2005). Digital storytelling in the language arts classroom. *Learning & Leading with Technology*, 32(4), 46-49.
- Butler, J. W. (2007). *Teachers' attitudes toward computers after receiving training in low-threshold digital storytelling applications*. (Ph.D. thesis). University of Houston, USA.
- Büyükcengiz, M. (2017). *Dijital öyküleme metodunun ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersi akademik başarı, bilimsel süreç becerileri ve derse yönelik tutumlarına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 471776).
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimleri için veri analizi el kitabı* (Genişletilmiş 19. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (Geliştirilmiş 11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Campbell, T. (2012). Digital storytelling in an elementary classroom: Going beyond entertainment. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 69, 385-393.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Canlı Bekar, N. (2019). *Exploring the effects of digital storytelling on young learners' motivation, vocabulary learning and retention in foreign language teaching* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 545761).

- Chan, B. S. K., Churchill, D. ve Chiu, T. F. K. (2017). Digital literacy learning in higher education through digital storytelling approach. *Journal of International Education Research*, 13(1), 1-16.
- Chung, S. K. (2006). Digital storytelling in integrated arts education. *The International Journal of Arts Education*. 4(1), 33-63.
- Chung, S. K. (2007). Art education technology: digital storytelling. *Art Education*, 60(2), 17-22.
- Churchill, N. (2016). *Digital storytelling as a means of supporting digital literacy learning in an upper-primary-school English language classroom* (doctor of philosophy). Retrieved from <https://ro.ecu.edu.au/theses/1774>
- Clark, W., Couldry, N., MacDonald, R., ve Stephansen, H. C. (2015). Digital platforms and narrative exchange: Hidden constraints, emerging agency. *New Media & Society*, 17(6), 919-938.
- Cooper, M. (2004). *Expanding the digital divide and falling behind on broadband: Why telecommunications policy of neglect is not benign*. Washington: Consumer Federation of America.
- Copeland, S., ve Miskelly, C. (2010, June). Making time for storytelling; the challenges of community building and activism in a rural locale. *International Journal of Media, Technology and Life Long Learning*, 6(2), 192-207.
- Çiftci, M. (2019). *Dijital hikâyelerin ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma becerileri üzerindeki etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 568287).
- Ciğerci, F. M. (2015). *İlkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde dinleme becerilerinin geliştirilmesinde dijital hikâyelerin kullanılması* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 415878).
- Creswell, J. W. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş*. M. Sözbilir (Editör). Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. (2016). *Araştırma Deseni Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları*. S. B. Demir (Editör). (2. Baskı). s. 215-240. Ankara: Eğiten Kitap.

- Creswell, J. W. ve Clark, V. L. (2014). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi*. Y. Dede ve S. B. Demir (Editörler). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cuban, L. (2001). *Oversold and underused: computers in the classroom*. England: Harvard University Press.
- Çakıcı, L. (2018). *Dijital öykü temelli matematik öğretiminin öğrencilerin akademik başarı motivasyon ve matematik etkinliklerine yönelik tutumları üzerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 541451).
- Çepni, S. (2014). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş* (Geliştirilmiş 7. Baskı). Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Çıralı Sarıca, H. ve Koçak Usluel, Y. (2016). Eğitsel bağlamda dijital hikâye anlatımı: bir rubrik geliştirme çalışması. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 6(2), 65-84.
- Çıralı, H. (2014). *Dijital hikâye anlatımının görsel bellek ve yazma becerisi üzerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 378556).
- Çiçek, M. (2018). *Investigating the effects of digital storytelling use in sixth-grade science course: a mixed method research study* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 507290).
- Davis, A. (2004) Co-authoring identity: digital storytelling in an urban middle school. *THEN: Technology, Humanities, Education and Narrative*, 1, 1-12.
- Dayan, G. ve Girmen, P. (2018). Türkçe eğitimi yazma sürecinde: dijital öyküleme. *Journal of Qualitative Research in Education – JOQRE*, 6(3), 207–228.
- Dayan, G. (2017). *İlkokul öğrencilerinin Türkçe dersinde dijital öyküleme çalışmaları* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 482129).
- Demirer, V. (2013). *İlköğretimde e-öyküleme kullanımı ve etkileri* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 328704).
- Di Blas, N., Garzotto, F., Paolini, P. ve Sabiescu, A. (2009). Digital storytelling as a whole-class learning activity: Lessons from a three-years project. *In Interactive Storytelling* (pp. 14-25). Springer Berlin Heidelberg.
- Dinçer, B. (2019). *Dijital hikaye temelli matematik öğretiminin ortaokul öğrencilerinin kavram öğrenmeleri üzerine etkisi* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 557449).

- Dogan, B. (2007). *Implementation of digital storytelling in the classroom by teachers trained in a digital storytelling workshop* (Ph.D. thesis). University of Houston, USA.
- Dogan, B. (2012). *Educational uses of digital storytelling in k-12: research result of digital storytelling contest (DISTCO) 2012*. Erişim adresi: [https://www.researchgate.net/publication/233897532\\_Educational\\_Uses\\_of\\_Digital\\_Storytelling\\_in\\_K-12\\_Research\\_Results\\_of\\_Digital\\_Storytelling\\_Contest\\_DISTCO\\_2012](https://www.researchgate.net/publication/233897532_Educational_Uses_of_Digital_Storytelling_in_K-12_Research_Results_of_Digital_Storytelling_Contest_DISTCO_2012)
- Doğan, D. M. (2005). *Büyük Türkçe sözlük*. İstanbul: Pınar Yayınları.
- Duveskog, M., Tedre, M., Sedano, C. I. ve Sutinen, E. (2012). Life planning by digital storytelling in a primary school in rural Tanzania. *Educational Technology & Society*, 15(4), 225–237.
- Educational Uses of Digital Storytelling (11.10.2017). <http://www.coe.uh.edu/digitalstorytelling/> adresinden erişilmiştir.
- Ege, G. B. (2012). Siber kültür ve sosyal oyunlar: karşılaştırmalı örneklerle sosyal oyun deneyimi üzerine bir çözümleme. *Folklor/Edebiyat*, 18(72), 145-152.
- Eroğlu, A. (2020a). A validity and reliability study of story writing anxiety scale. *Sakarya University Journal of Education*, 10(1). 120-135.
- Eroğlu, A. (2020b). Türkçe öğretmeni adaylarının dijital hikâyeye yönelik metaforik algıları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 18, 49-60.
- Eroğlu, A. (2019a). *Dijital hikâye anlatımı ile ilgili yazılan lisansüstü tezlerin farklı değişkenler açısından incelenmesi*. 7. Uluslararası Öğretim Teknolojileri ve Öğretmen Eğitimi Sempozyumu Tam Metin Kitabı, s.726-735. ISBN: 978-605-69944-0-1
- Eroğlu, A. (2019b). Hikâye yazmaya yönelik tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Turkish Studies Educational Sciences*, 14(6), 3111-3124.
- Eshet, Y. (2002). *Digital literacy: A new terminology framework and its application to the design of meaningful technology-based learning environments*. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED477005.pdf>

- European Commission. (2003). *eLearning: better eLearning for Europe*. Belgium: Directorate-General for Education and Culture.
- Foley, M.L. (2013). *Digital storytelling in primary-grade classrooms* (Ph.D. thesis). Arizona State University, Phoenix.
- Forzani, E. ve Leu, D. J. (2012) New literacies for new learners: The need for digital technologies in primary classrooms. *The Educational Forum*, 76(4), 421-424.
- Frazel, M. (2010). Digital Storytelling: Guide For Educators. *Eugene, OR: International Society for Technology in Education (ISTE)*. Web: <http://www.iste.org/images/excerpts/digsto-excerpt.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Gabel, D. (2011). Down to earth digital storytelling. *Library Media Connection*, 30(1), 24-27.
- Gider, B. (2019). *Bireysel ve işbirlikli dijital öyküleme uygulamalarının üstün zekalı öğrencilerin yazma performansına ve dil gelişimine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 555861).
- Gordon, C. (2011). *Digital storytelling in the classroom: three case studies* (Ph.D. thesis). Arizona State University.
- Göçen, G. (2014). *Dijital öyküleme yönteminin öğrencilerin akademik başarı ile öğrenme ve ders çalışma stratejilerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 387198).
- Göçer, A. (2014). *Yazma Eğitimi - yazma uğraşı yazı nasıl yazılır? nasıl yazar olunur?* Ankara: Pegem Akademi.
- Graham, S., Schwartz, S. S., ve MacArthur, C. A. (1993). Knowledge of writing and the composing process, attitude toward writing, and self-efficacy for students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 26(4), 237-249.
- Gyabak, K. ve Godina, H. (2011). Digital storytelling in Bhutan: A qualitative examination of new media tools used to bridge the digital divide in a rural community school. *Computers & Education*, 57(4), 2236-2243.
- Günay, D. ve Şişman, B. (2018). Bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı. A. D. Ö. ve Özçelik ve M. N. Tuğluk (Ed.), *Eğitimde ve endüstride 21. yüzyıl becerileri* (s. 271-290). Ankara: Pegem Akademi.

- Gündüz (Dola), N. (2019). *Dijital öykü yazarlığının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 570395).
- Gündüz, O. ve Şimşek, T. (2011). *Anlatım teknikleri 2 uygulamalı yazma eğitimi el kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Güneş, F. (2017). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Hamutoğlu, N. B., Güngören, Ö. C., Kaya-Uyanık, G. ve Gür-Erdoğan, D. (2017). Dijital okuryazarlık ölçeği: Türkçeye uyarlama çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(1), 408-429.
- Hathorn, P. P. (2005). Using digital storytelling as a literacy tool for the inner city middle school youth. *The Charter Schools Resource Journal*, 1(1), 32-38.
- Henry, L. A. 2007. *Exploring new literacies pedagogy and online reading comprehension among middle school students and teachers: Issues of social equity or social exclusion?* (Ph.D. thesis). University of Connecticut, Storrs, USA.
- Heo, M. (2009). Digital Storytelling: an empirical study of the impact of digital storytelling on pre-service teachers' self-efficacy and dispositions towards educational technology. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 18(4), 405-428.
- Herrera Fernandez, D. R. (2019). *Spanish as a foreign language and digital storytelling: an intercultural approach* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 535539).
- Hett, K (2012). Technology-supported literacy in the classroom: using audiobooks and digital storytelling to enhance literacy instruction. *Illinois Reading Council Journal*, 40(3), 3-13.
- Hung, C. M., Hwang, G. J., ve Huang, I. (2012). A project-based digital storytelling approach for improving students' learning motivation, problem-solving competence and learning achievement. *Educational Technology & Society*, 15(4), 368-379.
- Ivala, E., Gachago, D., Condy, J. ve Chigona, A. (2013). Enhancing student engagement with their studies: a digital storytelling approach. *Creative Education*, 4(10), 82-89.
- İnceelli, A. (2005). Dijital hikaye anlatımının bileşenleri. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, 4(3), 132-142.

- İnceoğlu, M. (2011). *Tutum, algı, iletişim*. (6. Baskı). Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Jakes, D.S., ve Brennan, J. (2005). *Capturing stories, capturing lives: an introduction to digital storytelling*. Web: [http://www.jakesonline.org/dst\\_techforum.pdf](http://www.jakesonline.org/dst_techforum.pdf) adresinden erişilmiştir.
- Kahraman, Ö. (2013). *Dijital hikâyecilik metoduyla hazırlanan öğretim materyallerinin öğrenme döngüsü giriş aşamasında kullanılmasının fizik dersi başarısı ve motivasyonu düzeyine etkisi* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 352043).
- Kajder, S. B. (2004). Enter here: Personal narrative and digital storytelling. *The English Journal*, 93(3), 64-68.
- Karakoyun, F.(2014). *Çevrimiçi ortamda oluşturulan dijital öyküleme etkinliklerine ilişkin öğretmen adayları ve ilköğretim öğrencilerinin görüşlerinin incelenmesi* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 361705).
- Karataş, B. (2019). *Dijital öykü kullanımının sosyal bilgiler dersinde öğrencilerinin akademik başarı ve tutumlarına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 599367).
- Kavcar, C., Oğuzkan F., ve Aksoy, Ö. (2003). *Yazılı ve sözlü anlatım* (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kaya, O. ve Tolu Tekiner, A. (2017). Investigating digital storytelling method in german as a foreign language teaching. *Dil Dergisi*, 168(1), 5-19.
- Kaya, O. (2014). *Yabancı dil öğretiminde (Almanca) dijital hikaye anlatım yönteminin araştırılması: lise öğrencileriyle eylem araştırması* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 383911).
- Kayalı, D. (2019). *Dijital öyküleme yöntemi aracılığıyla 6. sınıf öğrencilerinin tasarım odaklı düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 600090).
- Kearney, M. (2011). A learning design for student-generated digital storytelling. *Learning, Media and Technology*, 36(2), 169-188.
- Keleş, D. (2018). *Öğretmen adaylarının tekno-stres incelenmesi: dijital hikâye örneği* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 507905).

- Kocaman-Karoğlu, A. (2016). Okul öncesi eğitimde dijital hikâye anlatımı üzerine öğretmen görüşleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry-TOJQI*, 7(1), 175-205.
- Kocaman-Karoğlu, A. (2015). Öğretim sürecinde hikâye anlatmanın teknolojiyle değişen doğası: dijital hikâye anlatımı. *Eğitim Teknolojisi - Kuram ve Uygulama*, 5(2), 89-106.
- Koki, S. (1998). *Storytelling: The heart and soul of education PREL briefing paper*. Honolulu, HI: Pasific Resources for Education and Learning.
- Koltay, T. (2011). The media and the literacies: media literacy, information literacy, digital literacy. *Media, Culture & Society*, 33(2), 211-221.
- Kulla-Abbott, M.T. (2006). *Developing literacy practices through digital storytelling* (Ph.D. thesis). The University of Missouri, Columbia.
- Kutlucan, E. (2018). *Dijital öykü anlatımı ile verilen değerler eğitiminine yönelik bir eylem araştırması* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 527404).
- Kurudayıoğlu, M. ve Bal, M. (2014). Ana dili eğitiminde dijital hikâye anlatımlarının kullanımı. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 74-95.
- Küçüköğlu, U. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin matematik tarihi bağlamında hazırladıkları dijital öyküler üzerine bir araştırma: matematik nasıl doğmuştur?* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 565057).
- Küngerü, A. (2016). Bir ifade aracı olarak dijital öykü anlatımı. *Abant Kültürel Araştırmalar Dergisi (AKAR)*, 1(2), 33-45.
- Lammers, W. P. (2012). *Digital storytelling : building 21st century literacy skills in the secondary classroom* (Master thesis). University of Northern Iowa.
- Lambert, J. (2010). *Digital storytelling cookbook*. Berkeley: Digital Diner Press. ISBN: 978-0-9726440-1-3
- Lankshear, C. ve Knobel, M. (2008). *Digital literacies-concepts, policies and practices*. Peter Lang Inc., International Academic Publishers. ISBN-10: 1433101696
- Lankshear, C. and Knobel, M. (2006). *New literacies: Everyday practices and classroom learning*. (2nd Edition). Maidenhead and New York: Open University Press.



- Leander, M. (2007). "You won't be needing your laptops today": Wired bodies in the wireless classroom. M. Knobel ve C. Lankshear (Editörler), *A New Literacies Sampler* (ss. 25-48). New York: PeterLang.
- Leu, D. J., Everett-Cacopardo, H., Zawilinski, L., McVerry, J. G. ve O'Byrne, W. I. (2011). *New literacies of online reading comprehension*. Erişim adresi: <https://newliteracies.uconn.edu/wp-content/uploads/sites/448/2014/07/Leu-D.J.-Everett-Cacopardo-H.-Zawilinski-L.-McVerry-J.G.-O%E2%80%99Byrne-W.-I.-2012.-.pdf>
- Lin, C. ve Lu, M. (2010). The study of teachers' task values and self-efficacy on their commitment and effectiveness for technology-instruction integration. *US-China Education Review*, 7(5), 1-11.
- Lowenthal, P. R., ve Dunlap, J. C. (2010). From pixel on a screen to real person in your students' lives: establishing social presence using digital storytelling. *The Internet and Higher Education* 13, 70-72.
- Martin, A. ve Grudziecki, J. (2006). DigEuLit: Concepts and tools for digital literacy development. *Innovation in Teaching and Learning in Information and Computer Science*, 5(4), 249-267.
- Matthews, J. (2014). Voices from the heart: The use of digital storytelling in education. *Community Practitioner*, 87(1), 28-30.
- MEB. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)* MEB: Ankara.
- Meredith, W. ve Teresi, J. A. (2006). An essay on measurement and factorial invariance. *Medical Care*, 44(11, Suppl 3), 69-S77.
- Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, EARGED. (2011). *MEB 21. yüzyıl öğrenci profili*. Ankara: Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- Morgan, H. (2014). Using digital story projects to help students improve in reading and writing. *Reading Improvement*, 51(1), 20-26.
- Ng, W. (2012). Can we teach digital natives digital literacy? *Computers & Education*, 59, 1065-1078.

- Ohler, J. (2006). The world of digital storytelling. *Educational leadership*, 63(4), 44-47.
- Özcan, S., Kukul, V. ve Karataş, S. (2016). *Dijital hikayeler için dereceli değerlendirme ölçeği*. 10th International Computer and Instructional Technologies Symposium (ICITS), 16-18 May 2016, Rize s. 117-127.
- Özer, M. (2016). *Exploring the role of digital storytelling in vocabulary learning and retention: a case study at Harran university* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 422913).
- Özerbaş, M. A. ve Öztürk, Y. (2017). Türkçe dersinde dijital hikâye kullanımının akademik başarı, motivasyon ve kalıcılık üzerinde etkisi. *TÜBAV Bilim*, 10(2), 102-110.
- Özpınar, İ. (2017). Matematik öğretmeni adaylarının dijital öyküleme süreci ve dijital öykülerin öğretim ortamlarında kullanımına yönelik görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), 1189-1210.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (3. Baskıdan Çev. Ed. M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Pegem Akademi.
- Polater, C. (2019). *İlkokul dördüncü sınıfta dijital öykü yöntemiyle değerler eğitimi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 568604).
- Pool, C. R. (1997). A conversation with Paul Gilster. *Educational Leadership*, 55(3), 6–11.
- Ranker, J. (2008). Composing across multiple media a case study of digital video production in a fifth grade classroom. *Written Communication*, 25(2), 196-234.
- Razmi, M., Pourali, S., ve Nozad, S. (2014). Digital storytelling in EFL classroom (oral presentation of the story): a pathway to improve oral production. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98, 1541-1544.
- Reinders, H. (2011). Digital storytelling in the foreign language classroom. *ELTWO Journal*, 3, 1-9.
- Robin, B. R. (2006). The educational uses of digital storytelling. in society for information. *Technology & Teacher Education International Conference*. Web: <http://digitalstorytelling.coe.uh.edu/articles/Educ-Uses-DS.pdf> adresinden erişilmiştir.

- Robin, B. R. (2008). Digital storytelling: a powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory Into Practice*, 47, 220-228.
- Robin, B. R. (2016). The power of digital storytelling to support teaching and learning. *Digital Education Review*, 30, 17-29.
- Robin, B. R., ve McNeil, S. G. (2012). What educators should know about teaching digital storytelling. *Digital Education Review*, 22, 37-51.
- Robinson, C. ve Sebba, J. (2010). Personalising learning through the use of technology. *Computers & Education*, 54(3), 767-775.
- Sadik, A. (2008). Digital storytelling: a meaningful technology-integrated approach for engaged student learning. *Educational Technology Research and Development*, 56(4), 487-506.
- Saritepeci, M. (2017). Ortaokul düzeyinde dijital hikaye anlatımının yansıtıcı düşünme becerisi üzerindeki etkisinin incelenmesine yönelik deneysel bir çalışma. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), 1367-1384.
- Sepp, M. ve Bandi-Rao, S. (2015). Creating an effective model for digital storytelling in the ESL writing class. *NYS TESOL Journal*, 2(1), 76-88.
- Sever, T. (2014). *An investigation into the impact of digital storytelling on the motivation level of students* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 375589).
- Sharp, B., Garofalo, J. ve Thompson, A. (2004). Digital images in the mathematics classroom. *Learning and Leading with Technology*, 31(8), 30-32.
- Sheneman, L. (2010). Digital storytelling: How to get the best results. *School Library Monthly*, 27(1), 40-42.
- Shin, B. J. ve Park, H. S. (2008). The effect of digital storytelling type on the learner's fun and comprehension in virtual reality. *Journal of the Korean Association of Information Education*, 12(4), 417-425.
- Shrobbree, M. (2008). Digital video in the language classroom. *The JALT CALL Journal*, 4(1), 75-84.
- Simmons, A. (2008). *Hikâyenin gücü*. (Çev. Gökçesu Tamer). İstanbul: MediaCat Kitapları.

- Simpson, T. (2011). A motivation to write: Stepping it up digital storytelling. Erişim adresi:  
[http://tammisimpsonportfolio.weebly.com/uploads/1/0/8/2/10829844/te848\\_digital\\_story\\_research\\_paper.pdf](http://tammisimpsonportfolio.weebly.com/uploads/1/0/8/2/10829844/te848_digital_story_research_paper.pdf)
- Skinner, E. ve Hagoood, M. (2008). Developing literate identities with English language learners through digital storytelling. *The Reading Matrix*, 8(2), 12-38.
- Skouge, J. R., ve Rao, K. (2009). Digital storytelling in teacher education: Creating transformations through narrative. *Educational Perspectives*, 42(1-2), 54-60.
- Smeda, N., Dakich, E., ve Sharda, N. (2012). Transforming Pedagogies Through Digital Storytelling: Framework and Methodology. 206-211.
- Snoeyink, R. ve Ertmer, P. (2001). Thrust into technology: how veteran teachers respond. *Journal of Educational Technology Systems*, 30(1), 85-111.
- Soler Pardo, B. (2014). Digital storytelling: a case study of the creation, and narration of a story by EFL learners. *Digital Education Review*, 26, 74-84.
- Soydaş, N. ve Yılmaz, B. (2016). *Yeni medya ortamlarında içerik oluşturma aracı olarak dijital/görsel hikayecilik anlatımı*. 2.Uluslararası Medya Çalışmaları Kongresi, 20-23 Nisan, Antalya, s. 1108-1121.
- Stewart, K., ve Gachago, D. (2016). Being human today: A digital storytelling pedagogy for transcontinental border crossing. *British Journal of Educational Technology*, 47(3), 528-542.
- Stojke, A. E. (2009). *Digital storytelling as a tool for revision* (Ph.D. thesis). Oakland University.
- StoryCenter (11.10.2017). Erişim adresi: <https://www.storycenter.org/>
- Sylvester, R., ve Greenidge, W. (2009). Digital storytelling: extending the potential for struggling writers. *Reading Teacher*, 63( 4), 284-295.
- Şentürk Leylek, B. (2018). *İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin gelişiminde ve okumaya yönelik tutumlarında dijital hikayelerin etkisi* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 534932).

- Qiongli, W. (2009). Commercialization and digital storytelling in China. (Ed. J. Hartley ve K. McWilliam). *Story Circle Digital Storytelling Around the World*. (ss. 239-244). USA: Blackwell Publishing.
- Tabak, G. (2017). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dijital öykü kullanımı* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 483106).
- Taşkaya, S. M. (2017). Dil ve edebiyat öğretimi yöntemleri. A. Akkaya (Ed.), *Dil ve Edebiyat Öğretimi* (ss. 99-198). Ankara: Asos Yayınları.
- Tatlı, Z. ve Bayramoğlu A. (2015). Öğretmenlik uygulaması sürecinin dijital öyküler ile yansıtılması. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 4(2), 16-28.
- TDK (WEB). Web: <http://www.tdk.gov.tr/> adresinden erişilmiştir.
- Temizkan, M. (2014). *Yaratıcı yazma süreci (hikâye yazma)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Temizyürek, F. (2003). Türkçe öğretiminde çocuk edebiyatının önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13, 161-167.
- Tıngöy, Ö., Güneşer, A., Öngün, E., Demirağ, A. ve Köroğlu, O. (2010). *Using storytelling in education*. Web: <http://newmedia.yeditepe.edu.tr> adresinden erişilmiştir.
- Toprak, F. Ö. (2019). *Dijital öyküleme yöntemiyle hazırlanan etkileşimli kısa tarihsel hikâyelerin öğrencilerin bilimsel bilgiye yönelik görüşlerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 552707).
- Torun, B. (2016). *Ortaokul 6. sınıf hücre konusunda dijital öykü kullanımının öğrenci başarısı, tutumu ve bilimsel süreç becerileri üzerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No. 461015).
- Turgut, G. ve Kışla, T. (2015). Bilgisayar destekli hikaye anlatımı yöntemi: alanyazın araştırması. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 6(2), 97-121.
- Türe Köse, H. B. (2019). *Okul öncesi dönem çocuklarında dijital hikâye anlatımının dinleme becerilerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 536853).
- Türk Dil Kurumu. (2011). *Türkçe sözlük* (11. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Uçan, H. (2002). Kısa öyküye kuramsal bir yaklaşım denemesi. *İlmi Araştırmalar Dergisi* 14, 197-207.

- Ulum, E. (2017). *Yedinci sınıf öğrencilerinin fen bilimleri konularında dijital öykü hazırlama deneyimleri* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 473551).
- Uslu, A. (2019). *İşbirlikli dijital hikaye anlatımının ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma ve sosyal duygusal öğrenme becerilerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 557640).
- Uyar, Ş. ve Kaya Uyanık, G. (2019). Fen bilimlerine yönelik öğrenme modelinin ölçme değişmezliğinin incelenmesi: PISA 2015 örneği. *Kastamonu Education Journal*, 27(2), 297-507.
- Ünlü, B. (2018). *Dijital öykülerle desteklenmiş sosyal bilgiler dersinin öğrencilerin başarısı, kontrol odağı ve eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 520061).
- Vanderberg, R. J. ve Lance, C. E., (2000). A Review and synthesis of the measurement invariance literature: Suggestions practices, and recommendations for organizational research. *Organizational Research Methods*, 3, 4-70.
- Vasudevan, L., Schultz, K., ve Bateman, J. (2010). Rethinking composing in a digital age: Authoring literate identities through multimodal storytelling. *Written Communication*, 27(4), 442-468.
- Verdugo, D. R., ve Belmonte, I. A. (2007). Using digital stories to improve listening comprehension with Spanish young learners of English. *Language Learning & Technology*, 11(1), 87-101.
- Xu, Y., Park, H., ve Baek, Y. (2011). A new approach toward digital storytelling: an activity focused on writing selfefficacy in a virtual learning environment. *Journal of Educational Technology & Society*, 14(4), 181-191.
- Walsh, B. ve Blewitt, P. (2006). The effect of questioning style during story book reading on novel vocabulary acquisition of preschoolers. *Early Childhood Education Journal*, 33(4), 273-278.
- Wang, S., ve Zhan, H. (2010). Enhancing teaching and learning with digital storytelling. *International Journal of Information and Communication Technology Education*, 6(2), 76-87.

- Yamaç, A. ve Ulusoy, M. (2016). The effect of digital storytelling in improving the third graders' writing skills. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 9(1), 59-86.
- Yamaç, A. (2015). *İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişiminde dijital hikâyelerin etkisi* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 397437).
- Yang, Ya-T. C. ve Wu, Wan-C. I. (2012). Digital storytelling for enhancing student academic achievement, critical thinking, and learning motivation: a year-long experimental study. *Computers & Education*, 59(2), 339-352.
- Yavuz Konokman, G. (2015). *Araştırma temelli öğrenme yaklaşımına dayalı dijital öykü oluşturmanın öğretmen adaylarının direnç davranışlarına ve öğrenme yaklaşımlarına etkisi* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 388949).
- Yee, K. ve Hargis, J. (2012). Digital storytelling: kizoa, animoto, and photo story 3. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 13(1), 13-17.
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Genişletilmiş 9. Baskı). Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, M. (2019). *Program görselleştirme aracıyla gerçekleştirilen dijital öyküleme etkinliklerinin yaratıcı problem çözme becerisi ve bilgisayara yönelik tutumuna etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 589843).
- Yılmaz, Y., Üstündağ, M. T. ve Güneş, E. (2017). Öğretim materyali olarak dijital hikâye geliştirme aşamalarının ve araçlarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 1621-1640.
- Yılmaz, Y., Üstündağ, M. T., Güneş, E. ve Çalışkan, G. (2017). Dijital hikâyeleme yöntemi ile etkili Türkçe öğretimi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 7(2), 254-275.
- Yoon, T. (2013). Are you digitized? ways to provide motivation for ells using digital storytelling. *International Journal of Research Studies in Educational Technology*, 2(1), 25-34.


- Yuksel, P., Robin, B. R., ve McNeil, S. (2011). Educational uses of digital storytelling around the world. Paper presented at the Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference.
- Yüksel, H. G. (2007). Anlatısal metinler ve kısa öykü. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 153-174.
- Yüksel, P. (2011). *Using digital storytelling in early childhood education: a phenomenological study of teachers' experiences* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 305105).
- Yürük, S. E. ve Atıcı, B. (2016). Dijital öykü temelli değerler eğitimi materyallerinin öğrencilerin değer kazanımına etkisi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 56-74.
- Yürük, S. E. (2015). *Dijital öykülemeye dayalı değerler eğitiminin öğrencilerin değer kazanımı ve tutumlarına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 423425).




## EKLER

### Ek 1 Etik Kurulu Belgesi ve Araştırma İzni Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 07/01/2019-E.273

  
4 BEL 5 4 2 T 3 4 4

  
T.C.  
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Etik Kurulu

Sayı : 61923333/050.99/  
Konu : 08/09 Arş. Gör. Aysun  
EROĞLU

Sayın Arş. Gör. Aysun EROĞLU

İlgi : Aysun EROĞLU 25/12/2018 tarihli ve 0 sayılı yazı





Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığının 02.01.2019 tarihli ve 08 sayılı toplantısında alınan "09" nolu karar örneği ekte sunulmuştur.  
Bilgilerinizi rica ederim.

**Prof.Dr. Arif BİLGİN**  
Etik Kurulu Başkanı

9. Arş. Gör. Aysun EROĞLU'nun "Ortaokul 7. Sınıf Türkçe Dersinde Dijital Hikâye Anlatımının Kullanılması" başlıklı çalışması görüşmeye açıldı.  
Yapılan görüşmeler sonunda; Arş. Gör. Aysun EROĞLU'nun "Ortaokul 7. Sınıf Türkçe Dersinde Dijital Hikâye Anlatımının Kullanılması" başlıklı çalışmasının Etik açıdan uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

Evrak Doğrulamak İçin : <http://193.140.253.232/envision.Sorgula/BelgeDogrulama.aspx?V=BEL542T34>

Etik Kurulu Esentepe Kampüsü S4187 Serdivan SAKARYA / KEP Adresi:  
sakaryauniversitesi@hs01.kep.tr  
Tel:0264 295 50 00 Faks:0264 295 50 31  
E-Posta :ozelkalem@sakarya.edu.tr Elektronik Ağ :www.sakarya.edu.tr

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.



T.C.  
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : 81179084/044/  
Konu : Anketler

KARS İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : Aysun EROĞLU 31/01/2019 tarihli ve - sayılı yazı

Enstitünüzde Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi EABD Türkçe Eğitimi Bilim Dalı doktora programı D157050005 numaralı öğrencisi Aysun EROĞLU; doktora tez araştırması kapsamında; "Dijital hikaye anlatımı ile ilgili eğitim veriliş etkinlikler yapılmadan önce ve yapılduktan sonra hikaye yazmaya yönelik tutum ve kaygı ölççekleri'nin uygulanması" konulu anketini Kars İli Merkez İlçede bulunan ortaokullarda ve bu okullarda öğrenim gören 7. Sınıf öğrencilerine 2018-2019 eğitim öğretim yılı bahar döneminde uygulamak istemektedir. Uygun gördüğünüz takdirde, anketi uygulaması için gerekli izin kolaylığının sağlanması hususunda gereğini rica ederim.

Dr. Öğr. Üyesi Mithat TAKUNYACI  
Enstitü Müdür Yardımcısı

08/02/2019 B.İşl.  
08/02/2019 Enst.Sek.

A.YILMAZ  
H.F.TATAROĞLU

Evrak Doğrulama İçin : <http://193.140.253.232/env/iletim/Sorgula/BelgeDogrulama.aspx?V=86L945NM>

Öğrenci İşleri Birimi Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü 54300  
Hendek/Sakarya  
Tel:0264 214 2454 Faks:0264 295 7492  
E-Posta : [iletim@sakarya.edu.tr](mailto:iletim@sakarya.edu.tr) Elektronik Ad : [www.egitim.sakarya.edu.tr](http://www.egitim.sakarya.edu.tr)



Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.



T.C.  
KARS VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 91782061-605.01-E.3239772  
Konu: Tez Çalışması

14.02.2019

SAKARYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

*Alıcı:*

*Sakarya*

- İlgi a) 09/02/2019 tarihli ve 1685 sayılı yazınız.  
b) 13/02/2019 tarihli ve 3199720 sayılı Valilik Makam onayı.

İlgi (a) sayılı yazınıza istinaden, Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi EABD Türkçe Eğitimi Bilim Dalı doktora programı öğrencisi Aysun EROĞLU; doktora tez araştırması kapsamında, "Dijital hikaye anlatımı ile ilgili eğitim veriliş etkinlikler yapılmadan önce ve yapıldıktan sonra hikaye yazmaya yönelik tutum ve kaygı ölçekleri'nin uygulanması" konulu tez çalışmasını İlimiz Merkez ilçeye bağlı ortaokul 7. Sınıflarda öğrenim gören öğrencilere, eğitim öğretimi aksatmadan, gönüllülük esasına dayalı olarak 2018-2019 eğitim öğretim yılında uygulanması ile ilgili alınan ilgi (b) sayılı Valilik Makam onayı ve mühürlü ölçekler ekte gönderilmiştir.

Gereğini bilgilerinize rica ederim.

Gökhan ALTUN  
Vali a.  
İl Millî Eğitim Müdürü

Eki:

- Valilik Makam Onayı (1 adet)  
-Mühürlü Ölçekler (2 adet)

Ortakapı Mah. Hükümet Konağı 36100/KARS  
Elektronik Ağ: <http://kars.meb.gov.tr>  
e-posta: [Stratejigelistime36@meb.gov.tr](mailto:Stratejigelistime36@meb.gov.tr)

Ayrıntılı bilgi için: A. ALP Bilgisayar İşletmeni  
Tel: (0 474) 2128226 (146)  
Faks: (0 474) 2128229

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 6e00-381c-373a-a83e-f2e0 kodu ile teyit edilebilir.

## Ek 2 Hikâye Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katlıyorum	Kesinlikle Katlıyorum
	1	2	3	4	5
1. Yazdığım hikâyelerin hızlı kitap okumamı sağladığını düşünürüm.					
2. Hikâye yazmak için kitap okurum.					
3. Hikâye yazmayı severim.					
4. Yazdığım hikâyelerin kitap okumamı kolaylaştırdığını düşünürüm.					
5. Hikâye yazmaktan hoşlanırım.					
6. Yazdığım hikâyelerin hayal gücümü geliştirdiğine inanırım.					
7. Yazdığım hikâyelerin makale yazmamı kolaylaştırdığına inanıyorum.					
8. Yazdığım hikâyelerin günlük tutmamı kolaylaştırdığına inanıyorum.					
9. Yazdığım hikâyelerin deneme yazmamı kolaylaştırdığına inanıyorum.					
10. Yazdığım hikâyelerin şiir yazmamı kolaylaştırdığına inanıyorum.					
11. Yazdığım hikâyelerde kendi hayatımı anlatmayı severim.					
12. Yazdığım hikâyelerde içimi dökmekten hoşlanırım.					
13. Kimseye anlatamadıklarımı hikâyelerimde anlatmayı severim.					
14. Yazdığım hikâyelerde bitkileri anlatmayı severim.					
15. Yazdığım hikâyelerde hayvanları anlatmayı severim.					
16. Yazdığım hikâyelerde doğayı anlatmayı severim.					
17. Yazdığım hikâyelerde açık mekânlardan hoşlanırım.					
18. Yazdığım hikâyelerde giriş-gelişme-sonuç bölümlerine dikkat ederim.					
19. Yazdığım hikâyelerde olayın ne zaman geçtiğini önceden düşünürüm.					
20. Yazdığım hikâyelerde kahramanları gelişme bölümünde anlatmayı severim.					
21. Yazdığım hikâyelerde başlığı unutmaktan hoşlanmam					
22. Yazdığım hikâyelerde yaşanabilecek olayları anlatmayı severim.					
23. Yazdığım hikâyelerde yaşanmış olayları anlatmayı severim.					

24. Yazdığım hikâyelerde teknolojik gelişmeleri anlatmayı severim.

### Ek 3 Hikâye Yazma Kaygısı Ölçeği

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
	1	2	3	4	5
1. Hikâye yazarken düşüncelerimi istediğim gibi anlatamamaktan korkarım.					
2. Hikâye yazarken duygularımı istediğim gibi anlatamamaktan korkarım.					
3. Hikâye yazarken kahramanları iyi anlatamamaktan çekinirim.					
4. Hikâye yazarken mekânları iyi anlatamamaktan çekinirim.					
5. Hikâye yazarken hayallerimi istediğim gibi anlatamamaktan korkarım.					
6. Hikâye yazarken olayların hangi zamanda geçtiğini unutmaktan çekinirim.					
7. Hikâye yazarken olayları bir birine karıştırmaktan çekinirim.					
8. Yazdığım hikâyeler üzerine öğretmenimle tartışmayı severim.					
9. Yazdığım hikâyeleri arkadaşlarımın değerlendirmesi hoşuma gider.					
10. Yazdığım hikâyeler üzerine arkadaşlarımla tartışmayı severim.					
11. Yazdığım hikâyeleri öğretmenimin değerlendirmesi hoşuma gider.					
12. Yazdığım hikâyelerle ilgili tartışmayı severim.					
13. Hikâye yazarken noktalama işaretlerini yanlış kullanmaktan korkarım.					
14. Hikâye yazarken noktalama işaretlerini unutmaktan korkarım.					
15. Hikâye yazarken yazım yanlışı yapmaktan korkarım.					
16. Hikâye yazarken başlığı unutmaktan korkarım.					
17. Hikâye yazarken etkili bir giriş yapamamaktan korkarım.					
18. Yazdığım hikâyeleri arkadaşlarımın beğenmemesi beni üzer.					
19. Arkadaşlarımın yazdığım hikâyelerle alay etmesinden korkarım.					
20. Yazdığım hikâyelerle alay edileceğini düşünürüm.					
21. Yazdığım hikâyeleri öğretmenimin beğenmemesi beni üzer.					
22. Öğretmenimin yazdığım hikâyelerle alay etmesinden korkarım.					
23. Hikâye yazmak için kitap okumak canımı sıkır.					

24. Hikâye yazmak için dergi okumak canımı sıkıyor.					
25. Hikâye yazmak için kitap okumak istemem.					
26. Hikâye yazmak için video izlemek beni kaygılandırıyor.					

#### Ek 4 Dijital Okuryazarlık Ölçeği

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Öğrenme sürecinde bilgi ve iletişim teknolojilerini (internet, bilgisayar, tablet bilgisayar, akıllı telefon vb.) kullanmak hoşuma gider .	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2. Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak daha iyi öğrenirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3. Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak öğrenmek daha ilgi çekicidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4. Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak öğrenmek beni daha motive eder.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5. Öğrenme etkinliklerim için arkadaşlarımdan sıklıkla internet aracılığıyla (Facebook, Whatsapp, Skype, Bloglar vb.) yardım alırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6. Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak öğrenmek kendi kendimi kontrol etmemi ve bağımsız olmamı sağlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7. Karşılaştığım teknik problemleri nasıl çözeceğimi bilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8. Yeni teknolojilerin kullanımını kolaylıkla öğrenebilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9. Önemli olduğunu düşündüğüm yeni teknolojilere ayak uydurabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10. Birçok farklı teknoloji hakkında bilgim var.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11. Öğrenmede ve yeni şeyler oluşturmada (sunumlar, dijital hikâyeler, wikiler, bloglar vb.) bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmak için gerekli olan teknik becerilere sahibim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12. İnternette bilgi elde etmeye yönelik araştırma ve değerlendirme becerilerime güvenirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

13. Öğrenme sürecinde mobil teknolojilerin (cep telefonları, tablet bilgisayarlar, akıllı telefonlar, PDAs, Ipadler vb.) kullanım gücü yüksektir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14. Öğretmenlerim ders anlatırken bilgi ve iletişim teknolojilerini daha çok kullanmalıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15. Bilgi ve iletişim teknolojileri proje çalışmalarında ve diğer öğrenme etkinliklerinde arkadaşlarım ile daha iyi işbirliği içinde çalışmamı sağlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16. Bilgi ve iletişim teknolojileri becerilerim iyidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17. İnternet tabanlı etkinliklerle ilgili konuları (Örn; siber güvenlik, araştırma konuları, eser hırsızlığı, vb) bilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)



Ek 5 Görüşme Formu

<b>Görüşme Soruları</b>
1. Dijital hikâye oluşturma sürecimizle ilgili neler söylemek istersin?
2. Dijital hikâye oluşturma sürecinde seni zorlayan şeyler oldu mu, açıklar mısın?
3. Dijital hikâye oluşturma sürecinde olmasını istediğin bir şey var mıydı, açıklar mısın?
4. Dijital hikâye oluşturma sürecinde keyif aldığın (beğendiğin) bir şey (aşama) var mıydı, açıklar mısın?
5. Dijital hikâye oluşturma sürecinde beğenmediğin bir şey (aşama) var mıydı, açıklar mısın?
6. Sence, hikâye yazmak mı yoksa dijital hikâye oluşturmak mı daha keyifli, açıklar mısın?
7. Sence, Türkçe derslerinde dijital hikâye kullanılmalı mı, nedenini açıklar mısın?

## Ek 6 Kişisel Bilgi Formu

### Kişisel Bilgi Formu

Sevgili Öğrenciler,

Bu formda vereceğiniz bilgiler sadece bilimsel bir çalışma için kullanılacaktır. Form dışında doldurmanızı isteyeceğim ölçekler bulunan maddelerden size uygun olanı işaretleyiniz. Araştırmanın sonuçlarını merak edenler mail yoluyla bana ulaşabilirler. Bu çalışmaya katılarak vereceğiniz içten cevaplar için teşekkür ederim.

*Arş. Gör. Aysun EROĞLU – 24aysun@gmail.com*

Cinsiyetiniz:

~~~~~

Evinizde masaüstü/dizüstü bilgisayar var mı?

~~~~~

Kişisel masaüstü/dizüstü bilgisayarınız var mı?

~~~~~

Evinizde akıllı cep telefonu var mı?

~~~~~

Kişisel akıllı cep telefonunuz var mı?

~~~~~

Evinizde internet var mı?

~~~~~

Günde kaç saat bilgisayar ile vakit geçiriyorsunuz?

~~~~~

Günde kaç saat akıllı cep telefonu ile vakit geçiriyorsunuz?

~~~~~

Ek 7 Seminare Ait Görseller



Türkçe ve Robotik Kodlama öğretmenleri ile

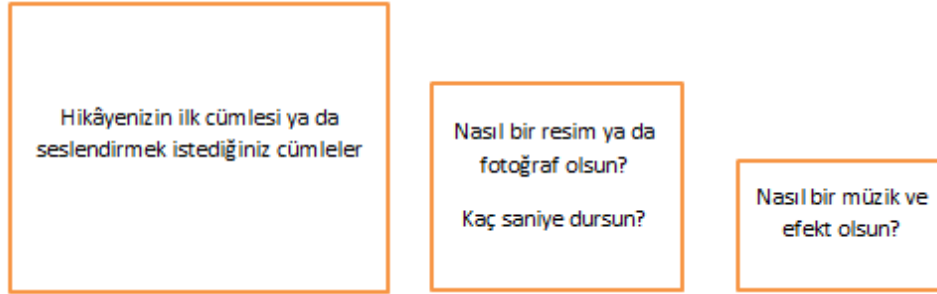


## Ek 8 Akış Şeması

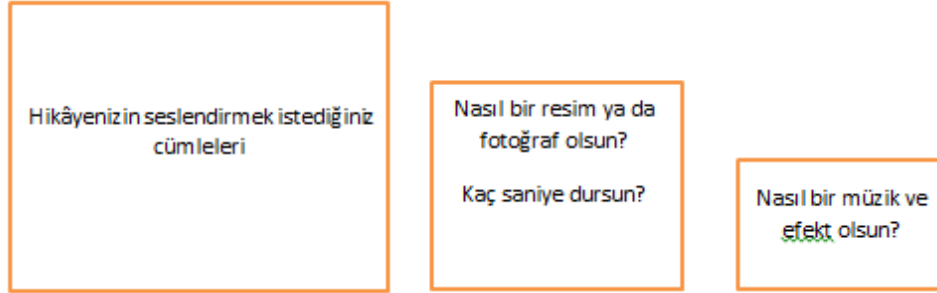
### Dijital Hikâye Akış Şeması

Sevgili öğrenciler aşağıda verilen her şekil, dijital hikâyenizde her bir slayta ait içeriğin düzenlenmesini göstermektedir. Bu şema ile hikâyenizde yer alacak görselleri ve bu görsellerin hikâyenizde ait olduğu bölümü göstermektedir. Böylece hikâyenize ait ön düzenlemeyi ve çalışmanızın ön planını yapmış olacaksınız. Başarılar dilerim.

#### SLAYT 1

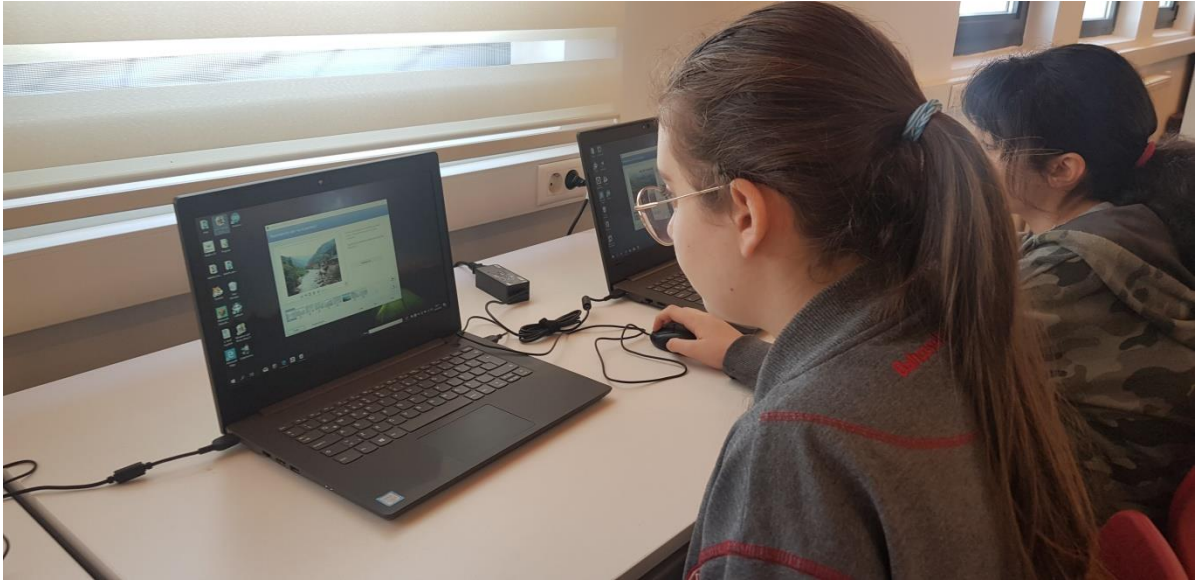


#### SLAYT 2



## Ek 9 Bilgisayar Laboratuvarında Geçen Zaman Ait Görseller





## Ek 10 Çalışma Takvimi

### Mart 2019

Pazartesi	Salı	Çarşamba	Perşembe	Cuma	Cumartesi	Pazar	
4	5	6	7	8	9	10	Okul müdürü ile görüşme
11	12	13	14	15	16	17	Öğretmenlerle görüşme
18	19	20	21	22	23	24	Sınıf ve laboratuvar incelemesi
25	26	27	28	29	30	31	Ön testlerin uygulanması

### Nisan 2019

Pazartesi	Salı	Çarşamba	Perşembe	Cuma	Cumartesi	Pazar	
1	2	3	4	5	6	7	Dijital hikâye ve photostory3 semineri
8	9	10	11	12	13	14	Hikâye yazma ve değerlendirme
15	16	17	18	19	20	21	Görselleri toplama
22	23	24	25	26	27	28	Akış şemasını oluşturma

### Mayıs 2019

Pazartesi	Salı	Çarşamba	Perşembe	Cuma	Cumartesi	Pazar	
		1	2	3	4	5	Photostory3 programında dijital hikâyeyi oluşturma ve seslendirme
6	7	8	9	10	11	12	Photostory3 programında dijital hikâyeyi oluşturma ve seslendirme
13	14	15	16	17	18	19	Dijital hikâyelerin değerlendirilmesi ve sınıfta paylaşılması
20	21	22	23	24	25	26	Son testlerin uygulanması
27	28	29	30	31			Deney grubu öğrencileriyle görüşme



## ÖZGEÇMİŞ VE ESERLER LİSTESİ

**Adı-Soyadı:** Aysun EROĞLU

**E-postası:** 24aysun@gmail.com

**İletişim:** 0474 225 11 50 (Dahili: 1441)

### ÖĞRENİM DURUMU

**Doktora:** Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Bilim Dalı (2020)

**Yüksek Lisans:** Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı (2015)

**Lisans:** Zonguldak Kara Elmas Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü 2008-2010

Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü 2010-2012

### GÖREVLER:

Görev Unvanı	Görev Yeri	Yıl
Araştırma Görevlisi	Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü	Ocak 2013-Mart 2013
Araştırma Görevlisi	Boğaziçi Üniversitesi	Mart 2013-Eylül 2013
Araştırma Görevlisi	Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü	2014-2018
Araştırma Görevlisi	Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı	2018-günümüz

## **ESERLER:**

### **A. Uluslararası kitap bölümleri:**

Eroğlu, A. ve Okur, A. (2017). *Learning Turkish metaphorically for foreign students, research in second language education*. Certain Studies on Turkish education as the Second Language: PeterLang Edition.

Eroğlu, A. ve Güleç, İ. (2016). *Viewpoints of foreign students on Turkey and Turkish culture: A sample from Sakarya university*. 1st International Symposium of Teaching Turkish as a Foreign Language: Peter Lang.

### **B. Uluslararası hakemli dergilerde yayımlanan makaleler:**

Eroğlu, A. (2020a). A validity and reliability study of story writing anxiety scale. *Sakarya University Journal of Education*, 10(1). 120-135.

Eroğlu, A. (2020b). Türkçe öğretmeni adaylarının dijital hikâyeye yönelik metaforik algıları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 18, 49-60.

Eroğlu, A. (2019b). Hikâye yazmaya yönelik tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Turkish Studies Educational Sciences*, 14(6), 3111-3124.

Eroğlu, A. ve Okur, A. (2014). Teacher candidates' attitudes towards spelling and punctuation used in social communication tools. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 152, 324–332. (ERPA International Congress on Education, ERPA Congress 2014, 6-8 June 2014, Istanbul, Turkey).

### **C. Uluslararası bilimsel toplantılarda sunulan bildiriler:**

Eroğlu, A. (2019a). *Dijital hikâye anlatımı ile ilgili yazılan lisansüstü tezlerin farklı değişkenler açısından incelenmesi*. 7. Uluslararası Öğretim Teknolojileri ve Öğretmen Eğitimi Sempozyumu Tam Metin Kitabı, s.726-735. ISBN: 978-605-69944-0-1

- Eroğlu, A. (2019). *Türk instagram kullanıcıları Türkçeyi nasıl kullanıyor?*. 7. Uluslararası Öğretim Teknolojileri ve Öğretmen Eğitimi Sempozyumu, 30 Ekim-01 Kasım 2019, Antalya, Türkiye.
- Eroğlu, A., Güngören, Ö. C., Kaya Uyanık, G. ve Gür Erdoğan, D. (2019). *Dijital okuryazarlık ölçeğinin ortaokul öğrencileri için ölçme değişmezliğinin incelenmesi*. 7. Uluslararası Öğretim Teknolojileri ve Öğretmen Eğitimi Sempozyumu, 30 Ekim-01 Kasım 2019, Antalya, Türkiye.
- Eroğlu, A. (2018). *A descriptive analysis study on the abstracts of postgraduate theses on bilingualism (2000-2017)*. 2nd International Conference on New Approaches in Social Sciences and Humanities, October 26-28, 2018 İstanbul, Turkey).
- Okur, A. ve Eroğlu, A. (2018). *İki dillilik ile ilgili yazılan lisansüstü tezlerde (2000-2017) geçen anahtar sözcüklere ilişkin bir içerik analizi*. IV. Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kongresi (ICOTFL-2018), 12 Ekim 2018-13 Ekim 2018, Kiev, Ukrayna.
- Okur, A., Eroğlu, A. ve Özcan, E. (2017). *Bilim dili olarak Türkçeye bir bakış (akademik Türkçe öğrenen misafir öğrenciler ve Türkçe öğretmeni adayları gözüyle)*. III. Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kongresi, 19 Mayıs 2017-21 Mayıs 2017, Tiran, Arnavutluk.
- Eroğlu, A. ve Okur, A. (2017). *İki dillilik ile ilgili yazılan lisansüstü tezlerin (2000-2016) farklı değişkenler açısından incelenmesi*. VIII. Uluslararası Lisansüstü Eğitim Sempozyumu, 11 Mayıs 2017-12 Mayıs 2017, Kıbrıs.
- Eroğlu, A. ve Okur, A. (2016). *Yabancılarda metaforik olarak Türkçe öğretimi*. II. Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kongresi, 20-21 Mayıs 2016, Münih, Almanya.
- Eroğlu, A., Akgün, Ö. E. ve Aydın, F. (2015). *Validity and reliability testing of the attitude scale towards technological equipment used in Turkish language classes*. ERPA, International Congresses on Education, 04-07 June, 2015, Athens- Greece.
- Aydın, F., Eroğlu, A. ve Horzum, M. B. (2015). *Türkçe ve İngilizce öğretmenliği bölümü öğrencilerinin web pedagojik içerik bilgilerinin karşılaştırılması*. Erpa International Congresses on Education, 04 Haziran 2015- 07 Haziran 2015, Atina, Yunanistan.

- Eroğlu, A. ve Okur, A. (2015). *Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde kullanılan tablet bilgisayar ile yazı yazmaya yönelik hazırbulunuslukları*. VIII. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu, 15-17 Ekim 2015 Çanakkale, Türkiye.
- Eroğlu, A. ve Okur, A. (2015). *Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde kullanılan tablet bilgisayar ile yazı yazmaya yönelik hazırbulunusluk ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması*. III. Uluslararası Öğretim Teknolojileri ve Öğretmen Eğitimi Sempozyumu, 9-11 Eylül 2015, Trabzon, Türkiye.
- Güleç, İ. ve Eroğlu, A. (2015). *Yazma becerisiyle ilgili yapılan lisansüstü tezlerin içerik analizine ilişkin bir çalışma*. VIII. Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı, 01-03 Ekim 2015, İstanbul, Türkiye.
- Eroğlu, A. ve Okur, A. (2014). *Öğretmen adaylarının sosyal iletişim araçlarında kullanılan yazım ve noktalamaya ilişkin tutumları*. ERPA International Congress on Education, 6-8 Haziran 2014, Istanbul, Turkey.

#### **D. Ulusal hakemli dergilerde yayımlanan makaleler:**

- Aydın, F., Eroğlu, A. ve Horzum, M. B. (2017). Türkçe ve İngilizce öğretmenliği bölümü öğrencilerinin web pedagojik içerik bilgilerinin karşılaştırılması. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 79-90.
- Özdemir, M. ve Eroğlu A. (2016). Fatma Aliye Hanım'ın romanlarında kız çocuklarının eğitimi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 70-84.
- Eroğlu, A. ve Okur, A. (2014). Ortaokul (5-8. sınıf) Türkçe ders kitaplarındaki *Atatürk teması üzerine bir inceleme*. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 90, 115-136.