

Eğitim Teknolojisi

kuram ve uygulama

Kış 2018

Cilt 8

Sayı 1

Winter 2018

Volume 8

Issue 1

Educational Technology

theory and practice

ISSN: 2147-1908

Cilt 8, Sayı 1, Kış 2018
Volume 8, Issue 1, Winter 2018

Genel Yayın Editörü / Editor-in-Chief: **Dr. Halil İbrahim YALIN**
Editör / Editor: **Dr. Tolga GÜYER**

Sorumlu Yazı İşleri Müdürü / Publisher Editor: **Dr. Tolga GÜYER**
Redaksiyon / Redaction: **Dr. Tolga GÜYER**
Dizgi / Typographic: **Dr. Tolga GÜYER**
Sayfa Tasarımı / Page Design: **Dr. Tolga GÜYER**
Kapak Tasarımı / Cover Design: **Dr. Bilal ATASOY**
İletişim / Contact Person: **Dr. Aslıhan KOCAMAN KAROĞLU**

Dizinlenmektedir / Indexed in: **ULAKBİM Sosyal ve Beşerî Bilimler Veritabanı, Türk Eğitim İndeksi**

ETKU Dergisi **2011 yılından itibaren yılda iki defa** düzenli olarak yayınlanmaktadır.
Educational Technology Theory and Practice Journal is published regularly **twice a year since 2011.**

Editör Kurulu / Editorial Board*

Dr. Abdullah Kuzu
Dr. Ana Paula Correia
Dr. Aytekin İşman
Dr. Buket Akkoyunlu
Dr. Cem Çuhadar
Dr. Deniz Deryakulu

Dr. Deepak Subramony
Dr. Feza Orhan
Dr. H. Ferhan Odabaşı
Dr. Hafize Keser
Dr. Halil İbrahim Yalın
Dr. Hyo-Jeong So

Dr. Kyong Jee(Kj) Kim
Dr. M. Yaşar Özden
Dr. Mehmet Gürol
Dr. Özcan Erkan Akgün
Dr. S. Sadi Seferoğlu
Dr. Sandie Waters

Dr. Servet Bayram
Dr. Şirin Karadeniz
Dr. Tolga Güyer
Dr. Trena Paulus
Dr. Yavuz Akpınar
Dr. Yun-Jo An

* Liste isme göre alfabetik olarak oluşturulmuştur. / List is created in alphabetical order

Hakem Kurulu / Reviewers*

Dr. Abdullah Kuzu
Dr. Adile Aşkın Kurt
Dr. Agah Tuğrul Korucu
Dr. Arif Altun
Dr. Aslıhan İstanbullu
Dr. Aslıhan Kocaman Karoğlu
Dr. Ayça Çebi
Dr. Ayfer Alper
Dr. Aynur Kolburan Geçer
Dr. Ayşegül Bakar Çörez
Dr. Bahar Baran
Dr. Berrin Doğusoy
Dr. Bilal Atasoy
Dr. Çelebi Uluyol
Dr. Demet Somuncuoğlu Özerbaş
Dr. Deniz Atal Köysüren
Dr. Deniz Mertkan Gezin
Dr. Ebru Kılıç Çakmak
Dr. Ebru Solmaz
Dr. Ekmel Çetin
Dr. Emin İbili
Dr. Emine Cabı
Dr. Emine Şendurur
Dr. Erinç Karataş
Dr. Erhan Güneş
Dr. Erkan Çalışkan
Dr. Erkan Tekinarslan
Dr. Erman Yükseltürk
Dr. Erol Özçelik

Dr. Ertuğrul Usta
Dr. Esmâ Aybike Bayır
Dr. Fatma Bayrak
Dr. Fatma Kesinkılıç
Dr. Fezile Özdamlı
Dr. Filiz Kalelioğlu
Dr. Funda Erdoğan
Dr. Gizem Karaoğlan Yılmaz
Dr. Gökçe Becit İşıtırk
Dr. Gökhan Akçapınar
Dr. Gökhan Dağhan
Dr. Gülfidan Can
Dr. H. Ferhan Odabaşı
Dr. Hafize Keser
Dr. Halil Ersoy
Dr. Halil İbrahim Akyüz
Dr. Halil İbrahim Yalın
Dr. Halil Yurdugül
Dr. Hasan Çakır
Dr. Hasan Karal
Dr. Hatice Durak
Dr. Hatice Sancar Tokmak
Dr. Hüseyin Bicen
Dr. Hüseyin Çakır
Dr. Hüseyin Özçınar
Dr. Hüseyin Uzunboylu
Dr. Işıl Kabakçı Yurdakul
Dr. İbrahim Arpacı
Dr. İlknur Resioğlu
Dr. Kerem Kılıçer

Dr. Kevser Hava
Dr. M. Emre Sezgin
Dr. M. Fikret Gelibolu
Dr. Mehmet Akif Ocak
Dr. Mehmet Barış Horzum
Dr. Mehmet Kokoç
Dr. Melih Engin
Dr. Meltem Kurtoğlu
Dr. Mukaddes Erdem
Dr. Mustafa Serkan Günbatır
Dr. Mutlu Tahsin Üstündağ
Dr. Nadire Çavuş
Dr. Necmi Eşgi
Dr. Nezih Önal
Dr. Nuray Gedik
Dr. Nurettin Şimşek
Dr. Onur Dönmez
Dr. Ömer Faruk İslim
Dr. Ömer Faruk Ursavaş
Dr. Ömür Akdemir
Dr. Özcan Erkan Akgün
Dr. Özden Şahin İzmirli
Dr. Özlem Çakır
Dr. Ramazan Yılmaz
Dr. Recep Çakır
Dr. Sami Acar
Dr. Sami Şahin
Dr. Selay Arkün Kocadere
Dr. Selçuk Karaman

Dr. Selçuk Özdemir
Dr. Serap Yetik
Dr. Serdar Çiftçi
Dr. Serçin Karataş
Dr. Serkan Şendağ
Dr. Serkan Yıldırım
Dr. Serpil Yalçınalp
Dr. Sibel Somyürek
Dr. Soner Yıldırım
Dr. Şafak Bayır
Dr. Şahin Gökçearslan
Dr. Şeyhmus Aydoğdu
Dr. Şirin Karadeniz
Dr. Tayfun Tanyeri
Dr. Turgay Alakurt
Dr. Tolga Güyer
Dr. Türkan Karakuş
Dr. Uğur Başarmak
Dr. Ümmühan Avcı Yücel
Dr. Ünal Çakıroğlu
Dr. Veysel Demirer
Dr. Vildan Çevik
Dr. Yalın Kılıç Türel
Dr. Yasemin Demirarslan Çevik
Dr. Yasemin Gülbahar
Dr. Yasemin Koçak Usluel
Dr. Yavuz Akbulut
Dr. Yusuf Ziya Olpak
Dr. Yüksel Göktaş

* Liste isme göre alfabetik olarak oluşturulmuştur. / List is created in alphabetical order.

İletişim Bilgileri / Contact Information

İnternet Adresi / Web: <http://dergipark.gov.tr/etku>
E-Posta / E-Mail: tguyer@gmail.com
Telefon / Phone: +90 (312) 202 17 38
Belgegeçer / Fax: +90 (312) 202 83 87
Adres / Adress: Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü
06500 Teknikokullar - Ankara / Türkiye

Makale Geçmişi / Article History

Alındı/Received: 03.08.2017

Düzeltilme Alındı/Received in revised form: 31.10.2017

Kabul edildi/Accepted: 31.10.2017

TÜRKİYE’DE EĞİTSEL BAĞLAMDA DİJİTAL HİKÂYE ANLATIMI KONUSUNA ELEŞTİREL BİR YAKLAŞIM*

Burcu ŞİMŞEK¹, Yasemin KOÇAK USLU², Hatice ÇIRALI SARICA³, Perihan TEKELİ⁴

Öz

Bu çalışmada, eğitsel bağlamda Dijital Hikâye Anlatımı (DHA) konusunda Türkiye’de var olan durumun betimlenmesi böylece bu konuda çalışma yapmayı planlayanlar için bir temel oluşturulabilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada betimsel tarama yöntemi ile ulaşılan 12 tez ve 15 makale, içerik analizi ile belirlenen ölçütler doğrultusunda derinlemesine çözümlenmiştir. Analiz sonucunda DHA’nın eğitsel bağlamda hikâye anlatımından ziyade dijital kısmına odaklanıldığı, araçsal rolüne vurgu yapıldığı, yaşantıları ve deneyimleri anlamaya yönelik bir atölye çalışması olarak örgütlenmediği, atölye sürecinden daha ziyade bireysel beceri geliştirme hedefinin ağırlıklı olduğu; çoklu ortam ile DHA arasında kavram çatışmalarının olduğu; DHA’nın olası rolleri arasında yansıtma ve ifade aracı olması gibi roller ifade edilmesine rağmen hiç bir çalışmada deneyim paylaşımına dair bileşen tanımlanmadığı öncelikle dikkati çeken bulgular arasında yer almıştır. Buna ek olarak, incelenen çalışmalarda DHA konusunda teorik ve uygulama donanımına sahip kendileri de en az bir DHA atölyesinde katılımcı olarak yer almış kişilerce yürütülmesi esasının ne kadar gözetildiğine ilişkin sınırlı bilginin yer aldığı belirlenmiştir. Bu bulgular, Türkiye’de DHA’nın eğitsel bağlamda kullanımında bir yaklaşım sorunu olduğuna işaret etmektedir. Bu yaklaşım sorunu, sadece bir araştırmanın kendi sınırları içerisinde kalmayarak, yayılma riskini de beraberinde getirebilir. Sonuç olarak bu çalışma ile hatanın yayılımının önlenmesi konusunda bir adım atılmış olması umulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Dijital hikâye anlatımı; dijital hikâye; dijital hikaye; dijital öykü; Türkiye; eğitsel bağlam.

* Bu çalışmanın bir bölümü 11. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu’nda (11th International Computer & Instructional Technologies Symposium) sunulmuştur.

¹ Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, bsimsek@hacettepe.edu.tr

² Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, kocak@hacettepe.edu.tr

³ Arş. Gör., Hacettepe Üniversitesi, haticecirali@hacettepe.edu.tr

⁴ Hacettepe Üniversitesi, tekeli10@hacettepe.edu.tr

A CRITICAL APPROACH TO DIGITAL STORYTELLING USAGE IN EDUCATIONAL CONTEXT IN TURKEY

Abstract

In this paper, the aim is to provide a basis for research in the area of digital storytelling (DST) in educational context in Turkey through an overview of the current situation. Accessed through a descriptive survey method, 12 theses and 15 articles were examined with content analysis in this paper. As a result of this analysis, it is likely to say that DST in educational context in Turkey mostly focuses on the digital aspect rather than the storytelling component and sharing life experiences is not in the core of most work. The collaborative workshop-based nature of the practice is mostly not considered necessary as long as a digital story is produced. In this respect, there is a tool-based approach besides the confusion between DST and multimedia practices. Although it is mentioned that DST might have a role as a tool for reflection and self-expression, none of the studies examined, mentions about sharing experiences. Another major finding is that there is limited understanding about the workshop-based nature of digital storytelling as well as the facilitation process by facilitators who had participated in a DST workshop themselves, experienced the process and developed a first-hand understanding about the process. These findings point to an approach problem regarding the use of DST in educational context in Turkey. This problem concerning the approach seems to be spreading not necessarily being limited to a single case where an interdisciplinary perspective and literature is missing. In this respect, this study aims to widen the understanding about the collaborative and co-creative nature of workshop-based digital storytelling practices.

Keywords: digital storytelling; digital story; Turkey; educational context.

Summary

It is notable that the increasing and varying studies on digital storytelling (DST) in educational context in Turkey have differences and various ambiguities in terms of both conceptual frameworks and practices. Accordingly, this study aims to review the dissertations and articles on DST in educational context in Turkey and to describe the situation through a content analysis, thus to form a basis for further studies on the subject.

The descriptive review was conducted on the databases of National Thesis Center of the Council of Higher Education, ULAKBİM TR Index, Dergipark and Google Scholar. In the review process, in order to search for digital story, “dijital hikaye” or “dijital hikâye” or “dijital öykü” in Turkish were searched for. The online search was done without a year limitation. A total of 16 dissertations and 88 articles were revealed through the review. Among the studies accessed, the studies with an inaccessible full text and in a non-educational context were excluded from the analysis. Consequently, 12 dissertations and 15 articles were analysed through content analysis. The content analysis was performed based on “the term used by the author (whether “dijital hikâye” or “dijital öykü” etc.)”, “definition”, “theoretical basis”, “areas of use”, “purpose of use”, “methodology” and “results of the study”.

As a result of the content analysis, it was seen that DST was first studied in Turkey in 2005, and the studies have increased in the recent years. These studies use various concepts of digital storytelling in Turkish such as “dijital öykücülük, e-öyküleme, dijital öykü, dijital öykü anlatımı, dijital öyküleme, dijital hikâye/hikaye, dijital hikayecilik, bilgisayar destekli hikaye anlatımı, dijital hikâye/hikaye anlatımı”. Indeed, there are differences between the concepts of “öykü” and “hikâye” (Andaç, 2014; Şimşek, 2010) in Turkish, both of which translate to English as “story”. According to Şimşek (2010), “öykü” is a product of the written literature, requiring an expertise and involving certain methods whereas “hikâye” is an oral narrative form that does not require an expertise and has its roots in the oral traditions. The analysis indicated that although DST was differently named, similar definitions were used. In terms of the areas of use of the studies, DST was utilized in the education of “physics, open university, computer and instructional technologies, history, pre-school, second/foreign language, mother tongue/Turkish, fine arts.” Therefore, DST has a wide range of uses in educational contexts in Turkey. In terms of the purpose of the studies, there were five review studies, one rubrics development study, one audio supported animating program development study, one study with DST as a means of expression. Other studies focused on the effect of various variables of DST (democratic value judgment, attitude, motivation, success, writing skill, etc.) on students or the opinions and experiences regarding DST. When the studies with an unspecified research method or the review studies were excluded, the most common research methods were respectively experimental (f=12), case study (f=6), phenomenology (f=1) and action research (f=1). The studies were performed with teachers, prospective teachers and students. The study groups involving students were respectively undergraduate students (f=8), secondary-school (f=4), elementary school (f=3), high school (f=3), pre-school (f=1) students. The data collection tools in these studies were questionnaire, scale, interview, test, document, digital tale, diary, observation, teaching material, form, student products, field notes, audio and video records. The studies using a scale or test as the data collection tool, remarkably, supported their data through interviews or/and observations. The data in these studies were mostly analysed by means of descriptive statistics, t-tests and non-

parametric tests; and their qualitative analyses mostly involved the methods of coding, thematic analysis and content analysis. According to results of studies, the following five themes were notable: 1- Views / opinions of teachers, 2- Views / opinions on students, 3- The effects of DHA on students, 4- The challenges and problems experienced in the DST process, 5- The potential roles of DST. An analysis on the results of these studies based on their themes led to the following remarks: The teachers stated that DST increases efficiency and is useful. The studies focusing on the impact were generally conducted in the categories of “attitude, writing skill, motivation and success” while the studies focusing on the opinions were performed in the categories of “ensuring active participation to learning process, being an enjoyable process/practice, ensuring permanent learning, increasing motivation.” In terms of the challenges-problems that the researchers experienced in the process, the following categories were notable: a time-consuming activity, encountering technical problems, reluctance of students, inaccessibility to adequate resources. It was concluded that the studies in educational context were mostly experimental studies and the impact of DST was tested. Remarkably, DST was addressed in the same way as multimedia, which brought about a critical problem since multimedia and DST are not terms that can be used interchangeably. Certainly, DST features the properties of multimedia as it involves the components of text, audio, image. Yet, DST differs from multimedia in the way that it is based on a personal story with one’s own narration. The storyteller tells the story as they want, shapes the media as desired with an internal unity between the story narrated and the media used in a co-creative workshop environment. Another noteworthy point is that there is a limit to DST study as a workshop based practice. In that regard, it may be suggested that further studies on the subject of DST in educational context should primarily form a conceptual framework that prioritizes workshop based practice.

Giriş

Dijital Hikâye Anlatımı (DHA) konusunda yürütülen akademik çalışmalarda geçtiğimiz on yılda bir artış olduğu gözlenmektedir. DHA kavramının öncelendiği temel nokta, Web 2.0 ile internet üzerinden hareketlenen kişisel anlatılara odaklanıyor olmasıdır. Dolayısıyla, DHA kavramının, dijital bileşeni ve hikâye anlatma bileşeni arasındaki dengenin ağırlık noktasının hikâye anlatma olmasının da temel sebebi birinci tekil şahıs anlatılarının, büyük anlatıların ötesinde kazanmaya başladığı önemdir. Yeni medya teknolojilerindeki gelişim ile erişebilir hale gelen ağ bağlantılı çoklu ortam mobil cihazlarla özellikle sosyal medya ağları üzerinden kullanıcı üretimi içerik paylaşımı gündelik hayatın yadsınamaz bir olgusu olarak deneyimlenmektedir. Yeni medya teknolojileri ile harekete geçen bu geniş anlamdaki hikâye anlatıcılığının kökeninde ise 1990'larda Amerika Birleşik Devletleri'nde Kaliforniya Berkley'de Dana Atchley ve Joe Lambert'in birlikte sahneye koydukları ve deneysel bir performans olan *Next Exit* yer almaktadır. Bu performansın aslında Dana Atchley'in yaşamına "rehberli bir tur" olduğu ifade edilmektedir (Lambert 2013; s.29). Bu turun sahnelenmesi, izleyicilerin dinledikleri hikâye ile "Evet benim de anlatacak böyle bir hikâyem var" diyerek kendi hikâyelerini açmalarını sağlamıştır. Joe Lambert ve Dana Atchley tarafından, o zamanlar Dijital Hikâye Merkezi adıyla varlık bulan şimdi ise Hikâye Merkezi adıyla atölyeler yürütmeye devam eden merkezin sıradan insanları kendi yaşamlarından hikâyeler paylaşmaya yüreklendiren yapının ortaya çıkışını beraberinde getirmiştir. Böylece, *Next Exit* performansı ile önce Dana Atchley'in daha sonra ise Joe Lambert ve onlara katılan diğerlerinin hikâye anlatmayı kendi hikâyelerini açarak kolaylaştırma pratiği, önce fotoğraflar ve video üstünden daha sonra yeni medya teknolojilerine ayak uydurarak ilerleyen atölye pratiği ile bir harekete dönüşmüştür.

Joe Lambert'in, Dana Atchley ile birlikte 1990'larda kurduğu DHA Merkezi'nin (Center for Digital Storytelling - CDS) yürüttüğü atölyelerin temelinde yer alan yedi bileşene değinmek, dijital hikâye (DH)'yi tanımlamak için yol gösterici olabilir. Bir DH'nin, kendini açmayı, birinci şahıs sesi, yaşanmış bir deneyimi, hareketli görüntülerden ziyade fotoğrafları, müziği, belli bir uzunluğu, tasarımı ve her şeyden öte niyeti içermesi gerektiği ifade edilmektedir (Lambert, 2013: 37-38). Özellikle deneyimin paylaşımına dair niyet, bu çalışmada benimsenen eleştirel yaklaşımın temelini de oluşturmaktadır. Çünkü Randall (1999)'ın da belirttiği üzere, "bizler yaşamlarımızı anlattığımız ve dinlediğimiz hikâyeler üzerinden kurarız".

DHA'nın eğitim, sağlık, iletişim, sosyoloji, tarih gibi farklı disiplinlerde kullanımının farklı tanımlamaları beraberinde getirdiği görülmektedir (Alexander, 2011; Frazel, 2010; Hartley ve McWilliam, 2009; Hung, Hwang, & Huang, 2012; Lambert, 2013; Lowenthal, & Dunlap, 2010; Miller, 2004; Reitmaier, Bidwell, & Marsden, 2011; Stacey & Hardy, 2011; Şimşek, 2012, 2013). Bu çalışmanın odağını atölye temelli DHA oluşturduğu için tanımlar da bu bağlamda ele alınmıştır. Bu tanımlardan bazıları aşağıda verilmiştir:

- DHA, bireylerin yaşantıları ile ilgili hikâyeleri dijital araçlar kullanarak kısa video şeklinde oluşturduğu atölye temelli bir uygulamadır (Hartley ve McWilliam, 2009; s.3).
- DHA, "kolaylaştırıcı eğitimi almış yürütücüler tarafından yapılandırılan atölye ortamında belli aşamalar takip edilerek üretilen kişisel anlatılardır" (Şimşek, 2013; s.281).

Alanyazın incelendiğinde, atölye temelli DHA çalışmalarının daha çok erken bunama evresindeki yaşlılar, mülteci ve göçmenler, HIV ile yaşayan gençler gibi kırılgan gruplar başta olmak üzere kadınlar, öğretmenler, hemşireler ve gençlerle "inanç, kimlik, algı, öz-yönetim, öz-yeterlik, öz-saygı, liderlik" gibi değişkenler açısından deneyimlerinin veya yaşamlarının

araştırıldığı görülmektedir (Christiansen, 2010; DiFulvio, Gubrium, Fiddian-Green, Lowe ve Del Toro-Mejias, 2016; Jenkins, 2015; Jenkins ve Lonsdale, 2007; Mouchtari, Meimaris, Gouscos ve Sfyroera, 2015; Njeru, Patten, Hanza, Brockman, Ridgeway, Weis ve Hared, 2015; Rosas ve diğ., 2016; Stacey ve Hardy, 2011; Stenhouse, Tait, Hardy ve Sumner, 2013; Şimşek ve Erdener 2012; Thas, 2015; Van Galen, 2017; Wijnen ve Wildschut, 2015; Willis, Frewin, Miller, Dziwa, Mavhu ve Cowan, 2014; Worcester, 2012). Bu çalışmalarda DHA'nın; geçmişin gözden geçirilmesini, derinlemesine düşünmeyi, yeni anlayışlar ve bakış açıları, kendini anlamayı, empati kurmayı, kişiler arası bağın ve ilişkilerin kurulmasını, işbirlikli çalışmayı, öğretmenlerin mesleki gelişimini, öğrenciler arasında fırsat eşitliği, yaşam boyu öğrenmeye katkı sağladığı, kendini ifade etme yeteneğini, öz-saygıyı, öz-farkındalığı, öz-yansımaya, öz-kontrolü, öz-güveni, öz-dönüşümü, liderliği, dayanışma duygusunu geliştirdiği ve bir öğrenme aracı olduğu dile getirilmektedir.

Öte yandan DHA hareketi, gücünü dayanışmacı hikâye anlatma, hikâye etme pratiklerinden almış ve farklı bir yetkinlik ve okuryazarlık düzeyi gerektiren yazı ile profesyonelleşen ilişkinin karşısına deneyimi önceleyen, sözlü kültürde köklenen daha deneysel bir pratiği yerleştirmiştir. Nitekim Türkiye'de Şimşek (2012), özellikle feminist sivil toplum örgütleriyle düzenlenen DHA atölyeleri deneyimi üstünden, ses ve söz hattındaki hikâye anlatma pratikleri ile yazı ve okuryazarlık hattında örgütlenen öykü yazma pratikleri arasındaki ayrışmaya dikkat çekmiştir. Bu ayrışma aslında, DHA atölye süreçlerinde, atölyenin yürütülme şeklini ve yürütücülerin konumlanmalarını da belirleyen bir özelliktedir. Bir DHA atölyesinin amacı, birlikte öğrenmeye odaklanarak yürütücülerin de aktif olarak öğrenen konumunu benimsedikleri ve atölye katılımcılarından bir şeyler öğrendikleri deneyim midir? Yoksa geleneksel öğretim pratikleri içinde hiyerarşik bir örgütlenme içinde öğretene-öğrenen asimetrisini mi yeniden üreteceklerdir? Bu sorulara nasıl yaklaşıldığı uygulama sürecini belirlemektedir. Birinci yaklaşımı benimseyerek kurulan hatta bir DHA atölyesini organize eden ve yürüten kolaylaştırıcı ve kolaylaştırıcı yardımcılarını, atölye katılımcıları ile aralarında bulunan tüm asimetrilerin bilincinde (yaş, cinsiyet, etnik köken, gelir düzeyi, eğitim düzeyi, coğrafi konumlanmalar, v.b. kaynaklı toplumsal mesafeleri dikkate alma anlamında), kendi konumlarının her durumda katılımcılarına göre avantajlarının farkında olarak ve bunları katılımcılarının lehine uzlaşmaya açarak süreci yürütmeyi ve tamamlamayı seçmektedirler. İkinci yaklaşım ise, örgün eğitim içinde, öğretene ve öğrenene ilişkisine dayanan, atölyeyi yürütenin kendisini konuyu bilen olarak konumlandığı, dolayısıyla da yeni bir hiyerarşi kurduğu bir duruma işaret etmektedir. Bu hiyerarşi, DHA atölyelerinde, katılımcılar arasında gelişmesi muhtemel birlikte öğrenme pratiklerinin önünde engel olarak belirebilmektedir. Diğer bir deyişle, katılımcıların sahip oldukları sözel, bilişsel, duyuşsal, bir takım dijital becerileri açığa vurabilmelerine olanak sağlayacak dayanışmacı bir ortamın oluşmasını engellemektedir. Tam bu noktada, DHA hareketinin amatör bir form olarak hikâye anlatımını önceleyen duruşuna dikkat çekmenin gerekli olduğu ileri sürülebilir. Bu noktada DHA'da, yeni medya teknolojilerinin anlatmayı ve anlatılanı paylaşmayı kolaylaştırıcı olarak yer aldığını akılda tutmak yerinde olacaktır. Bu çalışma ile bir durum tespiti yapılması hedeflendiği için, hikâye ve öykü kelimelerinin kullanımları üstünden DHA'nın Türkiye'de kavramsal olarak tartışılmalı yapısı ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Hikâye ve Öykü Arasındaki Mesafeden Dijital Hikâye Anlatımına Bakış

Türk Dil Kurumu sözlüğünde "hikâye" kelimesinin Arapça'dan dilimize girdiği vurgusuyla beş anlam verir (Türk Dil Kurumu, 2006a). İlki, bu çalışmada da ana tartışmayı kuran anlamdır: "Bir olayın sözlü veya yazılı olarak anlatılması. İkinci anlam, "aslı olmayan söz, olay" olarak

geçmektedir. Verilen örnek şöyledir: “Anlattıkları hep hikâye idi”. Üçüncü anlam edebiyat alt başlığıyla verilmiştir: “Gerçek veya tasarlanmış olayları anlatan düzyazı türü, öykü”. “Hastanın rahatsızlığı ile ilgili geçmiş” olarak verilen dördüncü anlam ve “Hastalığın teşhis ve tedavisiyle ilgili her türlü bilgi, epikriz” olarak verilen beşinci anlam kelimenin Tıp’ta kullanıma işaret eder. Sayfanın hikâye ile ilişkili diğer sözcüklerin anlamlarını verdiği iki bölüm mevcuttur. Atasözleri, deyim ve birleşik fiiller başlığı altında, “ayrıntılıyla anlatmak, söylemek” anlamına geldiği ifade edilen “hikâye etmek” yer almaktadır (TDK, 2006b). Bu anlamla ilişkili kaynakta verilen örneğin tam da bu çalışmanın argümanına dayanak oluşturduğu söylenebilir: “Eve geldim, olup biteni hikâye ettim”- B. Felek (TDK, 2006c).

Birleşik sözler başlığı altında ise, hikâye ile ilişkili dört birleşik söze erişmek mümkün. “Hikâye birleşik zamanı”, dil bilgisi bağlamında “Yalın zamanlı bir fiilin geçmişte yapıldığını anlatan, idi > -di ekiyle kurulan kip” anlamına gelirken (TDK, 2006c); “uzun hikâye”nin ilk anlamı edebiyat bağlamında “ayrıntılı olayları ve kişi kadrosu geniş olan hikâye türü, uzun öykü” (TDK, 2006d), ikinci anlam ise “anlatması uzun sürecek olan, ayrıntıları çok konu” iken, üçüncü anlam “bir konu anlatılmak istenmediğinde geçiştirmek amacıyla söylenen bir söz” olarak verilmiştir. Diğer bir birleşik söz ise “Hayat Hikâyesi” olarak dikkat çeker. Birinci anlam, “Bir kişinin hayatı boyunca geçirdiği önemli olaylar ve evrelerin bütünü” iken, diğer anlam “özgeçmiş” olarak verilmiştir (TDK, 2006e). Dördüncü birleşik kelime ise, “uzayıp giden, bir türlü sonuca bağlanmayan sorun” anlamında “Yılan hikâyesi” dir (TDK, 2006f).

“Öykü”nün anlamlarına baktığımızda, ilk anlam olarak “ayrıntılıyla anlatılan olay” görülürken, ikinci anlam olarak “hikâye” verilmiştir (TDK, 2006g). Bu noktada, hikâye ve öykünün birbiri yerine kullanılabilirliğine dair yanılmanın kaynağı dikkat çekmektedir. Birleşik sözlerde ise “Uzun öykü” kavramı “uzun hikâye” açıklaması ile sunulmaktadır (TDK, 2006h). Diğer bir birleşik söz olan “Hayat öyküsü”, “özgeçmiş” anlamıyla dikkat çeker (TDK, 2006i). Tüm bu anlamlara bakıldığında hikâye ve öykü kelimelerinin her ne kadar birbirleri yerine kullanılabilme eğilimi dikkat çekse de, köken ve kullanım itibarıyla aradaki çizginin özellikle akademik alanda çizilmesinin, yürüttüğümüz tartışma açısından önemli olduğu ileri sürülebilir.

Andaç (2014) “Öykü Yazmak, Hikâye Anlatmak” kitabında, hikâye ve öykünün aynı şey olmadığını ve birbirlerinin yerine kullanılamayacağına değinir ve ekler:

“Toplumların sözden yazıya geçişlerinin taşıyıcı/örnekleyici edebi türleri olmuştur, hatta yeni keşfettikleri, kurup biçimledikleri de... Bu anlamda hikâyeyi kapalı toplumların, kırdaki hayatın sözlü anlatısı olarak görmek kaçınılmaz. Öykü ise; o ana kaynaktan (masal, hatta destan, halk hikâyeleri ve fıkralardan) beslenerek, bir bakıma anlatım biçimi olarak onlara, anlatılan gerçeklerde de hayata öykünerek kurulan modern hayatın anlatısıdır” (Andaç, 2014; s. 11).

Modern zamana dair anlatıların, yazı ile kurdukları, kopardıkları ya da yeniden kurdukları ilişki yeni medya teknolojileri ile yeniden tanımlanmaktadır. Hikâye ve öykü arasındaki mesafe üzerine tartışmaya, sözlü kültür ve yazılı kültür arasındaki farklılıklar temelinde yaklaşmanın uygun olacağı ifade edilebilir. Ong (2003) “Sözlü ve Yazılı Kültür: Sözün Teknolojileşmesi” adlı eserinde yeni medya teknolojileri ile olanaklı hale gelen ikincil bir sözlü kültürden bahsetmektedir. O’na göre “iletişime hâkim olan dil ve dili duyuran tane tane seslerdir. Yalnız iletişim değil, düşünce de sesle özel bir biçimde bağlantılıdır. (...) Bugün bile konuşulan yüzlerce dil yazılmış değildir, çünkü henüz bunlara uygun bir yazı geliştirilmemiştir. Bu bakımdan değişmeyen tek kalıcı olgu, dilin temelde sözlü oluşudur” (Ong, 2003; s. 19). Köker

(2005) ise, toplumda konuşamamazlıklarımıza ve kamusal konuşmamızın sınırları üzerine odaklandığı çalışmasının girişinde şöyle der:

“Sözlü kültür, bir yanıyla insanlığın uzun geçmişinin izi zor sürülebilecek deneyimlerinin ve eylemlerinin bilgisini içerirken diğer yanıyla yazıyla belgelenen ve görsellikle biçimlenen modern zamanların egemen olmayan katman, kesim ve sınıflarının dayanışmalarını güçlendiren deneyimlerine dayanmaktadır ki bu deneyimlerin, yazılı olanca zapt edilemeyen konuşabilirlik hallerinde ortaya çıktığı kabul edilmektedir. Onlar, yaşam pratiğinin dolaysızlığından ve ana dayalı oluşundan kaynaklanan itkiyle kendi konuşma biçimlerini, ortak anılarını, ortak duygularını, umut ve korkularını sürdürmekte ya da başka bir ifade ile ortaklık halini sürdürmeyi mümkün kılan sözlü kültürü çoğaltmaya devam etmektedirler” (Köker, 2005; s. 13).

Tam da bu noktada DHA'nın dünyada bir hareket olarak sesi önceleyen, sıradan insanların yaşantılarından bir deneyimi atölye ortamında belli aşamalar kat ederek dijital bir formatta anlatmalarını sağlayan bir pratik olması dikkat çekicidir. Diğer bir deyişle, deneyim paylaşımı ve birlikte üretim ortamında bireysel anlatısını paylaşmak üzere dijital bir form oluşturmak esastır. DHA atölyeleri ister istemez sayısal/dijital becerilerle⁵ ilişkilendirilme potansiyeline sahiptirler ve deneyimlerin dolaşıma sokulmasına dair bir hedef etrafında örgütlenen atölye çalışmalarında bile kırılğan grupların güçlendirilmesi için dijital okuryazarlıklarına katkı sağlanması gibi bir yan amacı da barındırabilirler. Ancak buradaki sınır hattı amacın ne olduğudur. Hikâye etmeyi öncelemek ile deneyimin paylaşımı arasında bir hat, kurmak DHA atölye çalışmalarında bu bakımdan önceliklidir. Özellikle de yazılı kültür ile ilişkisi sıkıntılı olan toplumlarda, sözlü kültürün deneyim aktarım süreçlerini yeni medya teknolojileri ile buluşturmak farklı bir önem kazanmaktadır⁶.

Bu çalışma, eğitsel bağlamda DHA konusuna dair Türkiye’de bir durum değerlendirmesi yapmayı hedeflemektedir. Bu hedef, Eğitim ve İletişim alanlarından gelen ve DHA pratikleri ile aynı kurum içinde farklı bağlamlarda ilişkilendirilmiş olan akademisyenlerin yürüttükleri tartışmalar ışığında ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda, DHA'nın, eğitim bağlamına Türkiye’de yukarıda tanımladığımız dinamikleri benimseyen bir atölye çalışması olarak içerlenmesini sağlayabilmek için, Türkiye’de eğitsel bağlamda yapılmış araştırmalarda durumun ne olduğunun belirlenmesi başlangıç noktası olarak alınmıştır.

⁵ “Dijital beceriler” ve “sayısal beceriler” ve de “dijital okuryazarlık” ve “sayısal okuryazarlık” konusunda da alan yazında tartışmalı bir durum olduğu da dikkat çekicidir. Ancak, dijital hikaye anlatımı bağlamına odaklanan bu çalışma kapsamında bu tartışmanın ileri bir çalışmaya ertelenmesi anlamlı bulunmuştur.

⁶ Şimşek (2014), Avustralya’da Türkiye’den göç eden birinci nesil göçmen kadınlarla yaptığı DHA atölyesi üzerine çalışmasında, DHA atölye süreçlerinde hikâyeyi kâğıda aktarma sürecinin devre dışı bırakılması gereğine dair gerekçesini, sözlü kültürün ağırlıklı olduğu bir kültürden gelen kadınların yazı ile kurdukları ilişkinin, yazılı kültürü benimsemiş Batılı toplumlardan farklı olduğuna işaret eder.

Yöntem

Araştırma iki aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada betimsel tarama yöntemi kullanılarak belirli ölçütler doğrultusunda alanyazın taranmıştır. Betimsel tarama yöntemi, araştırılan konu alanına ilişkin makalelerin yayın yılı, araştırma yöntemi, araştırma çıktıları gibi çeşitli ölçütlere göre sistematik olarak araştırılmasıdır (King ve He, 2005). İkinci aşamada ise, alanyazın taraması sonucu ulaşılan çalışmalar belirli ölçütler doğrultusunda içerik analizi yöntemi ile değerlendirilmiştir.

Betimsel Tarama Yöntemi

Betimsel tarama yöntemi ile sistematik bir şekilde çalışmalar taranırken şu ölçütler dikkate alınmıştır:

1. Türkiye’de Türkçe olarak yayınlanmış olması
2. “Yükseköğretim Kurulu ulusal tez merkezi, ULAKBİM TR dizini, Dergipark ve Google Scholar” veritabanlarında taranması
3. Tez veya makale olması
4. Yıl sınırlaması olmaması
5. Eğitim ve öğretim alanında yapılmış olması
6. “Dijital hikâye” veya “dijital hikaye” veya “dijital öykü” anahtar kelimelerini içermesi.

Bu ölçütler doğrultusunda 15 tez ve 88 makaleye ulaşılmıştır. Ulaşılan bu çalışmalar tek tek incelenmiş ve “tam metnine erişilemeyen, aynı veritabanında tekrarı olan ve eğitsel bağlamda olmayan” çalışmalar (3 tez ve 73 makale) kapsam dışı bırakılmıştır. Sonuçların tutarlılığını sağlamak için ise aynı araştırmacılar tarafından 15 gün aralıkla betimsel tarama işlemi yeniden gözden geçirilmiştir. Nitekim nitel verilerin analizi sonucunda elde edilen sonuçların tutarlılığını sağlamak için aynı kodlayıcı tarafından 10-14 gün aralıklarla kodlamaların yeniden gözden geçirilebileceği dile getirilmektedir (Flick, 2014, s. 179)

İçerik Analizi Süreci

Araştırmanın ikinci aşamasında, 15 makale (Ek-1) ve 12 tez (Ek-2) belirtilen ölçütler doğrultusunda içerik analizi yöntemi ile derinlemesine çözümlenmiştir. İçerik analizi, kullanılan bağlamla ilgili olarak metinlerden ya da diğer anlamlı konulardan/içeriklerden/mesajlardan güvenilir, geçerli, genellenebilir, tekrarlanabilir, esnek, sistematik, nesnel çıkarımlar yapmak için kullanılan ve nitel veya nicel şekilde gerçekleştirilebilen bir araştırma tekniği veya yöntemi olarak ele alınmaktadır (Krippendorff, 2004; s.18; Neuendorf, 2002; s.10; Schreier, 2014, s.170).

Tezler ve makaleler aşağıdaki ölçütler doğrultusunda içerik analizine tabi tutulmuştur:

1. DHA’na ilişkin yazarların kullandığı kavram (dijital hikâye mi? dijital öykü mü? v.b.)
2. Ele alınan DHA tanımlarında referans alınan yazarlar
3. DHA’na ilişkin temel alınan çerçeve
 - a. DH bileşenleri

- b. DH türleri
- c. DHA'nın özellikleri
- 4. DHA'nın kullanım alanı
- 5. DHA'nın kullanım amacı
- 6. Araştırma yöntemleri
 - a. Araştırma yöntemi
 - b. Çalışma grubu
 - c. Veri toplama aracı
 - d. Verilerin analizi
- 7. Araştırma sonuçları.

Çalışmalar içerik analizi ile değerlendirilirken verilerin kodlanmasında iki farklı yöntem kullanılmıştır. Kodlamaların bir bölümünde konu ile ilgili alanyazındaki kuramsal çerçeveden hareketle oluşturulan bir başlangıç listesi kullanılmıştır (Miles ve Huberman, 2015; s. 58). Bu noktada DHA alanyazınından yararlanılmıştır. Verilerin kodlanması sürecinde listede yer almayan yeni kodlar oluşturulmuş, süreç sonunda da kullanılmayan kodlar silinmiştir. Kodlamaların diğer bölümünde kullanılan ikinci yöntem ise tümevarımsal kodlama tekniğidir (Miles ve Huberman, 2015; s. 58). Bu süreçte veriler satır satır gözden geçirilerek metinlerle ilişkili kodlar oluşturularak listelenmiş, ilgili kodlar birleştirilerek kategoriler, ilgili kategoriler de birleştirilerek temalar oluşturulmuştur.

Analizler sonucunda elde edilen sonuçların tutarlılığını sağlamak için aynı kodlayıcı tarafından 15 gün aralıkla kodlamalar yeniden gözden geçirilmiştir (Schreier, 2014, s.179; Miles ve Huberman, 2015; s. 64).

İçerik analizinden elde edilen kodlamaların frekans (f) değerleri hesaplanarak tablolastırılmıştır.

Bulgular

İçerik analizi sonucunda Türkiye’de DHA konusunda çalışmaların 2005 yılında başladığı, son yıllara doğru giderek artış gösterdiği görülmüştür.

DHA’na ilişkin Yazarların Kullandığı Kavram (Dijital hikâye mi? Dijital öykü mü? v.b.)

Çalışmalarda “dijital öykücülük”, “e-öyküleme”, “dijital öykü”, “dijital öykü anlatımı”, “dijital öyküleme”, “dijital hikâye/hikaye”, “dijital hikâyecilik”, “bilgisayar destekli hikâye anlatımı”, “dijital hikâye/hikaye anlatımı” kavramlarının kullanıldığı belirlenmiştir (Tablo 1). Oysaki öykü ve hikâye kavramları arasında farklılıklar vardır (Andaç, 2014; Şimşek, 2013). Şimşek’e göre (2013), öykü, belli tekniklerle ilerleyen ve uzmanlık gerektiren yazılı bir edebiyat ürün türü iken; hikâye anlatma, herhangi bir uzmanlık gerektirmeyen ve sıradan insanların yaşamlarına veya farklı yaşantılara dair anlatıdır.

Tablo 1. DHA'na ilişkin Yazarların Kullandığı Kavram

Kullanılan Kavramlar	f
Dijital öyküleme	8
Dijital hikâye anlatımı	8
Dijital öykü	3
Dijital hikâye	2
Dijital hikaye anlatımı	2
Dijital öykü anlatımı	1
Web 2.0 hikâye anlatımı	1
Bilgisayar destekli hikâye anlatımı	1
Dijital hikâyecilik	1
Dijital hikaye	1
E-öyküleme	1
Dijital öykücülük	1

Diğer bir yandan aynı yazar/ların kendi çalışmaları içinde de bu kavramları birbiri yerine kullandığı dikkati çekmiştir (Tablo 2). Örneğin yazar/lar, çalışmanın bir bölümünde “dijital öyküleme” kavramını kullanırken, aynı çalışmanın başka bir yerine “dijital hikâye anlatma” kavramını kullanmışlardır.

Tablo 2. DHA'na ilişkin Yazarların Kendi Çalışmasında Kullandığı Kavramlar

Kullanılan Kavramlar	f
Öykü-hikâye/hikaye	2
Dijital öyküleme-dijital hikaye anlatma	2
Dijital öyküleme-hikâye anlatımı	1
Dijital hikaye-dijital öykü	1
Dijital öykü anlatımı-dijital hikâye anlatımı	1

Çalışmalarda kullanılan kavram farklılığı DHA merkezinin Türkçe'ye çevirilerinde de farklılıkları beraberinde getirmiştir (Tablo 3).

Tablo 3. DHA Merkezine ilişkin Yazarların Kullandığı Kavram

Kullanılan Kavramlar	f
Dijital Öyküleme Merkezi	6
Dijital Öykü Anlatımı Merkezi	2
Dijital Hikâye Anlatımı Merkezi	2
Dijital Hikâye Anlatım Merkezi	1
Dijital Hikâye Merkezi	1
Dijital Hikayecilik Merkezi	1

Ele Alınan DHA Tanımlarında Referans Alınan Yazarlar

Bazı yazarların çalışmalarında DH ve DHA'ya ilişkin kendi tanımlarını ortaya koyduğu (Ayvaz Tunç, 2016; Balaman, 2016; Çıralı, 2014; İnceelli, 2005; Küngerü, 2016; Yamaç, 2015; Yürük ve Atıcı, 2017; Yüzer ve Kılınç, 2015) çoğu yazarın ise çeşitli yazarların tanımlarını referans aldığı görülmüştür (Tablo 4).

Tablo 4. DHA Tanımına ilişkin Referans Alınan Yazarlar

Referans Alınan Yazar/lar	f
Robin (2006, 2008, 2012)	8
Digital Storytelling Association (2002, 2011, 2015)	4
Alexander (2011), Ohler (2008), Porter (2004, 2005)	3
Banaszewski (2005), Chung (2007), Figa (2004), Hull ve Nelson (2015), Meadows (2003)	3
Armstrong (2003), Bull ve Kajder (2004), Dogan ve Robin (2008), Dupain ve Maguire (2005), Jakes ve Brennan (2005), Kearney (2011), Matthews (2008, 2014), Miller (2004), Sawyer ve Willis (2011)	2
Bran (2010), BBC, Davis (2002), Dreon, Kerper ve Landis (2011), Frazel (2010), Gregori-Signes (2008), Hathorn (2005), İnceelli (2005), Karadağ ve Tunç (2013), Lambert (2013), Lowenthal ve Dunlap (2010), Malita ve Martin (2010), Mellon (1999), Razmia, Pouralib ve Nozad (2014), Rudnicki vd. (2006), Rule (2010), Şimşek (2012), Tatum (2009), Tunç ve Karadağ (2013), Wang ve Zhan (2010), Xu vd. (2011), Yüksel (2011), Yüksel, Robin ve McNeil (2011)	1

Yazarların ele aldıkları tanımlar incelendiğinde, aynı kişiyi temele alarak farklı kavramlarla farklı şekillerde DHA'yı yorumladıkları dikkati çekmiştir. Kullanılan kaynakların çoğunlukla yabancı dilde olmasından kaynaklanabilen bu kavramsal karmaşanın yanı sıra, Türkiye'de bu alanda üretilen ve açık kaynak olan akademik çalışmalara da erişilmediği görülmektedir. Diğer bir deyişle, eğitsel bağlamda DHA kullanımına dair çalışmalar belli kaynaklarla, göndermelerle sınırlı kalmıştır. Bu noktada da, eğitsel bağlamda DHA'ya yönelen araştırmacıların kaynak taramalarında disiplinler arası bir yaklaşım benimsemelerinin yerinde olacağı söylenilebilir. İncelenen çalışmalarda, sınırlı sayıda araştırmada da olsa kaynak gösterme noktasında, gerek alıntının çevirisi gerekse aktarma konusunda sorun olduğu tespit edilmiştir.

“Robin (2006) ise dijital öykülemeyi, belirli bir konuya yönelik bilgi vermek amacıyla metin, grafik, ses, video ve müzik gibi çoklu ortam öğelerinin birbiri ile ilişkilendirilmesi olarak tanımlamıştır (Aynı kaynaktan alıntı Örnek 1, 2016).

Robin (2006) ise DHA'yı hikâye anlatım sanatı ile görsel, ses, video ve animasyonlar gibi çeşitli çoklu-oram unsurlarının etkili bir şekilde birleştirilmesiyle oluşan birkaç dakika uzunluğundaki video olarak tanımlamıştır (Aynı kaynaktan alıntı Örnek 2, 2016).”

Kaynağın orijinalinde Robin'nin (2006), kullandığı ifade şöyledir:

“There are many different definitions of “Digital Storytelling,” but in general, they all revolve around the idea of combining the art of telling stories with a variety of digital multimedia, such as images, audio, and video. Just about all digital stories bring together some mixture of digital graphics, text, recorded audio narration, video and music to present information on a specific topic. The stories are typically just a few minutes long and have a variety of uses, including the telling of personal tales, the recounting of historical events, or as a means to inform or instruct on a particular topic.”

Bu sorunun, DHA'nın Türkiye'de eğitsel bağlamda yeni çalışılmaya başlanmış olmasından mı kaynaklandığı yoksa eğitsel bağlamda bir araştırma metodoloji sorununa mı işaret etmekte olduğu konusundaki belirsizlik belki de başka araştırmaların başlangıç noktası olabilir.

DHA'na İlişkin Temel Alınan Çerçeve

Çalışmalarda DHA'ya ilişkin temel alınan çerçeve alanyazından hareketle DH bileşenleri (Tablo 5), DH türleri (Tablo 6) ve DHA'nın özellikleri (Tablo 7) başlıkları altında irdelenmiştir

DH Bileşenleri

Bir DH, kendini açmayı, birinci şahıs sesi, yaşanmış bir deneyimi, hareketli görüntülerden ziyade fotoğrafları, müziği, belli bir uzunluğu, tasarımı ve her şeyden öte niyeti içerir. Çalışmalarda daha çok DHA merkezi tarafından ortaya atılan ve merkezin kurucularından biri olan Joe Lambert'in belirtmiş olduğu yedi bileşenin ele alındığı görülmektedir (Tablo 5). Bu bileşenler şöyle sıralanabilir: 1. Bakış açısı, 2. Dramatik bir soru, 3. Duygusal içerik, 4. Ekonomiklik, 5. Ses, 6. Müzik, 7. Hız denetimi/ Ritim (Lambert, 2013: 37-38).

Tablo 5. DH Bileşenlerine ilişkin Referans Alınan Yazarlar

DH Bileşenleri	f
Bull ve Kajder (2004)	4
Fields ve Diaz (2008)	2
Center for Digital Storytelling (2010)	1
İnceelli (2005)	1
Jakes ve Brennan (2005)	1
Lambert (2002, 2003, 2006, 2007, 2010, 2013)	14
Ohler (2013)	2
Robin (2006, 2008)	6
Robin ve Pierson (2005)	2
Paul ve Fiebich (2000)	2
Salpeter (2005)	1
Tolisano (2008)	2

Çalışmalarda DH bileşenlerine ilişkin referans alınan kaynaklar incelendiğinde yazarların referans verme konusunda sorun yaşadığı dikkati çekmektedir. Örneğin, çalışmaların bazılarında Joe Lambert'in ortaya koyduğu yedi bileşene (2013: 37-38) ilişkin bilgi verilirken

asıl kaynağa referans göstermek yerine Robin (2006, 2008)'e atıf yapıldığı görülmektedir. Referans gösterme konusunda bu ve benzeri hataların nedenleri, bilgi eksikliği ya da özensizlikten kaynaklanabilir. Ancak sorunun kaynağı ne olursa olsun bu konu, yayın etiği bağlamında tartışılmakta ve referans gösterimi konusunda özensiz olmak ile kasıtlı olarak hatalı referans vermek arasında derece farkı olmasına rağmen etik ihlali olarak kabul edilmektedir (Kansu, 2008; TÜBA Bilim Etiği Komitesi, 2002).

DH Türleri

DH'lerin türleri incelendiğinde farklı bağlamlarda sınıflandırıldıkları dikkati çekmektedir (Gregori, 2011; Lambert, 2013; Robin, 2008) (Tablo 6). Bu sınıflandırmalardan en çok referans alınan ise Robin (2006, 2008)'nin belirtmiş olduğu "kişisel, tarihi olayları açıklayan ve bilgi verici veya öğretici" DH'ler olmak üzere üçlü sınıflandırmadır.

Tablo 6. DH Türlerine İlişkin Referans Alınan Yazarlar

DH türleri	f
Gregori (2011)	1
Lambert (2007, 2013)	2
Robin (2006, 2008)	10

DHA'nın Özellikleri

Sadece bir çalışmada DHA'nın özelliklerinden bahsedilmektedir. DHA'nın esneklik, etkileşim ve evrensellik olmak üzere üç temel özelliğinin olduğu ifade edilmektedir (Xu, Park ve Baek, 2011; akt. Karataş, Bozkurt ve Hava, 2016).

DHA'nın Kullanım Alanı

DHA'nın kullanıldığı çalışmaların yapıldığı alanlar/disiplinler incelendiğinde geniş bir dağılım olduğu görülmektedir (Tablo 7).

Tablo 7. Çalışmalarda DHA'nın Kullanıldığı Alanlar

Kullanıldığı Alanlar	f
Açıköğretim sistemi	1
Ana dil/Türkçe eğitimi	3
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi	1
Fizik eğitimi	1
Güzel sanatlar eğitimi	1
İkinci/yabancı dil eğitimi	2
Okul öncesi eğitimi	2
Tarih eğitimi	1

DHA'nın Kullanım Amacı

Çalışmalarda daha çok DHA'nın çeşitli değişkenler (demokratik değer yargısı, tutum, motivasyon, başarı, yazma becerisi, v.b.) açısından öğrenciler üzerindeki etkisinin (N=19) veya DHA'na ilişkin görüşlerin-deneyimlerin incelendiği (N=10) belirlenmiştir (Tablo 8).

Tablo 8. Çalışmalarda DHA'nın Kullanım Amacı

Kullanım Amacı	f
Öğrenciler üzerindeki etkiyi inceleme	19
DHA etkinliğine ilişkin görüşlerin-deneyimlerin incelenmesi	10
Derleme/Alanyazın araştırması	6
Teknoloji entegrasyonu	2
Rubrik geliştirme	1
Seslendirme destekli hikâye animasyonlaştırma programı geliştirme	1

Araştırma Yöntemleri

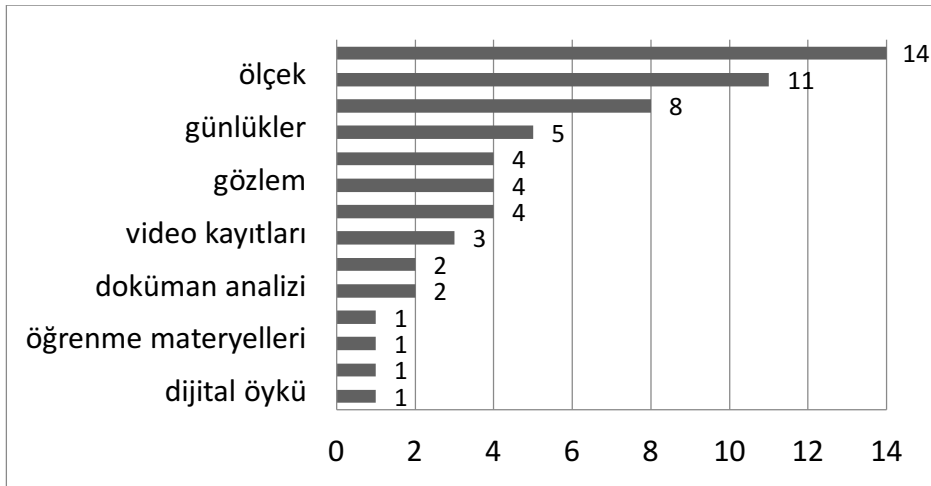
Rubrik ve seslendirme destekli hikâye animasyonlaştırma programı geliştirme çalışmaları dışındaki çalışmalar incelendiğinde 9'unda nitel, 9'unda karma, 5'inde derleme ve 3'ünde nicel araştırma yöntemlerinin temele alındığı görülmüştür. Araştırma yöntemi belirtilmeyen ve derleme türü çalışmalar dışarıda bırakıldığında, en fazla deneysel (N=12), sonrasında durum (N=6) ve eylem araştırması (N=1) desenleri ile çalışıldığı görülmüştür.

Çalışma Grubu

Çalışmalar öğretmen, öğretmen adayları ve öğrenciler ile yürütülmüştür. Öğrencilerden oluşan çalışma gruplarının en çok lisans (f=8), sonrasında ise ortaokul (f=4), ilkokul (f=3) ve lise (f=3) öğrencilerden oluştuğu saptanmıştır.

Veri Toplama Aracı

Çalışmalarda veri toplama aracı olarak "anket, ölçek, görüşme, test, doküman, dijital hikâye, günlük, gözlem, öğrenme materyali, form, öğrenci ürünleri, alan notları, ses ve video kayıtlarının kullanıldığı görülmüştür. Veri toplama aracı olarak ölçek veya test kullananların bu verileri görüşme ve/ya gözlem ile desteklediği dikkati çekmiştir.



Verilerin Analizi

Verilerin analizinde ise daha çok betimsel istatistiklerin, t-testlerinin ve parametrik olmayan testlerin kullanıldığı; nitel analizlerde ise kodlama, tematik analiz ve içerik analizinin kullanıldığı belirlenmiştir.

Araştırma Sonuçları

Yapılan çalışmaların sonuçları analiz edildiğinde beş tema ortaya çıkmıştır (Tablo 9).

Tablo 9. Araştırma Sonuçları

Temalar	f
Öğretmenlerin düşünceleri/görüşleri	2
Öğrencilere ilişkin düşünceler/görüşler	63
DHA'nın öğrenciler üzerindeki etkileri	21
DHA sürecinde yaşanan zorluklar-sorunlar	13
DHA'nın olası rolleri	11

Araştırma sonuçları, tema başlıkları altında aşağıda ayrıntılandırılmıştır.

Öğretmenlerin Düşünceleri/Görüşleri

Çalışmalarda öğretmenlerin DHA'nı derslerinde yararlı bulduğu (f=1) ve verimi arttırdığı (f=1) yönünde ifadelerin olduğu görülmüştür.

Öğrencilere İlişkin Düşünceler/Görüşler

Bu tema altındaki kodlamalar dört kategoride toplanmıştır (Tablo 10).

Tablo 10. DHA Konusundaki Öğrencilere İlişkin Düşünceler/Görüşler

Kategoriler	f
Beceri gelişimini sağlama	15
Farkındalığı arttırma	2
Kendilerine ilişkin katkıları	5
Öğrenme-öğretme sürecine ilişkin katkıları	40

Çalışmalarda bireylerin çeşitli beceri (eleştirel düşünme (f=1), işbirlikli çalışma (f=3), okuryazarlık (f=1), problem çözme (f=1), teknoloji kullanım (f=5), yaratıcı düşünme (f=1), yaşam ve mesleki (f=1), yazma (f=1), 21. yüzyıl (f=1)) gelişimleri üzerinde DHA'nın olumlu etkisinin olduğuna yönelik görüşlerin dile getirildiği görülmüştür.

Çalışmalarda DHA aracılığı ile bireylerin bireysel yeteneklerine, mesleğe ve yazma sürecine ilişkin farkındalığının arttığı ifade edilmiştir.

Çalışmalarda DHA'nın bireylerin kendilerine çeşitli açılardan (duygu ve düşüncelerin yansıtılmasını sağlama, kişisel eksikliklerin tespiti, kişilerarası iletişimi ve etkileşimi arttırma, kendilerini keşfetme, kendilerini daha iyi ifade edebilme) katkılarının olduğu ortaya konmuştur. Tablo 11).

Çalışmalarda ifade edilen DHA'nın öğrenme-öğretme sürecine ilişkin katkılarına bakıldığında, en önemli katkının eğlenceli uygulama/süreç olması şeklinde ifade bulunduğu görülmektedir (Tablo 11).

Tablo 11. DHA'nın öğrenme-öğretme sürecine ilişkin katkıları

Kategoriler	f
Anıların kalıcılığını sağlama, anlamalarını kolaylaştırma	1
Değer kazanımı, ders başarısını arttırma	2
Derse katılımı sağlama	2
Eğlenceli uygulama/süreç olması	6
Esnek öğretim ortamı	1
Kalıcı öğrenme sağlama	4
Memnuniyet	1
Motivasyonu arttırma	4
Öğrenme sürecine aktif katılımı sağlama	7
Öğrenme ve bireysel gelişimi destekleme	1
Öğrenenlerin kendi öğrenmelerini yapılandırması	1
Özgüveni yükseltme	2
Somut deneyimler elde etme	2
Sorumluluk bilinci geliştirme	1
Üretici kılma	1
Yaratıcılıklarını destekleme	2

DHA'nın Öğrenciler Üzerindeki Etkileri

Çalışmalarda DHA'nın bireyler üzerinde çeşitli değişkenler açısından etkisi incelenmiş ve araştırma sonuçlarına göre olumlu etkilerinin olduğu belirtilmiştir (Tablo 12).

Tablo 12. DHA'nın Öğrenciler Üzerindeki Etkilerine ilişkin Sonuçlar

Kategoriler	f
Başarı	3
Demokratik değer yargısı	1
Dinlediğini anlama becerisi	1
Motivasyonel inanç	1
Motivasyon	5
Öğrenme stratejisi	1
Öğrenmede kalıcılık	1
Tutum	5
Yabancı dil eğitimde kelime öğrenme ve hatırlama	1
Yazma becerisi	2

Tablo 12'den hareketle etki çalışmalarında daha çok "tutum, yazma becerisi, motivasyon ve başarı" kategorilerinin öne çıktığı söylenebilir.

DHA Sürecinde Yaşanılan Zorluklar-Sorunlar

Çalışmalarda DHA sürecindeki bazı zorlukların veya sorunların dile getirildiği görülmüştür (Tablo 13). Araştırmacıların süreçte yaşadıkları sorunlar-zorluklar temasında sürecin zaman alması, teknik sorunlarla karşılaşılması, öğrencilerin isteksizliği, yeterli kaynağa ulaşamama gibi kategoriler ortaya çıkmıştır.

Tablo 13. DHA Sürecinde Yaşanılan Zorluklar-Sorunlar

Kategoriler	f
İnternet bilgilerinin güvenilirliğinden emin olamama	1
Teknoloji kullanımı	2
Teknik sorunlar	2
Öğrencilerin isteksiz olması	1
Öğrencilerin sahip olduğu bireysel farklılıklar	1
Öğrencilerin sorumsuz olması	1
Yeterli kaynağa ulaşamama	1
Yetersiz zaman	1
Zaman alıcı	3

DHA'nın Olası Roller

Çalışmalarda yazarlar, DHA'nın bir ifade aracı (f=1); öğretim/öğrenme tekniği (f=1), yöntemi (f=3), materyali (f=2) olarak kullanılabileceğini ifade etmişlerdir.

Sonuçlar ve Tartışma

Analizler sonucunda, dayanışmacı ve birlikte üretim süreçleri ile örgütlenen DHA atölyelerinde ortaya çıkan dijital hikâyelerin atölye içi ve dışı gösterimlerinde izleyenler tarafından nasıl alımlandığına yani izlenen içerik ile izleyen kurduğu anlamların ve ilişki setlerinin neler olduğuna dair herhangi bir çalışma olmadığı belirlenmiştir. Çalışmaların çoğunda DHA'nın bireylerin akademik başarısı, motivasyonu, derse yönelik tutum, yazma becerisi, dinleme becerisi, değer kazanımı, öğrenme ve ders çalışma stratejileri, görsel bellek kapasitesi gibi değişkenler üzerindeki etkisinin test edildiği ortaya çıkmıştır. Nitekim bunun örnekleri Türkiye ile sınırlı kalmayıp alanyazında da DHA'nın yazma, dinleme, okuryazarlık, problem çözme, eleştirel düşünme, iletişim, v.b. becerilerle; başarı, motivasyon, tutum, v.b. çeşitli değişkenler üzerinde etkisinin test edildiği görülmektedir (Abdollahpour ve Maleki, 2012; Abidin, Pour-Mohammadi, Souriyavongsa, Tiang ve Kim, 2011; Belet ve Dal, 2010; Campbell, 2012; Casey, Erkut, Ceder ve Young, 2008; Chuang, Kuo, Chiang, Su ve Chang, 2013; Hung, Hwang ve Huang, 2012; Mokhtar, Halim ve Kamarulzaman, 2011; Pieterse ve Quilling, 2011; Sarica ve Usluel, 2016; Skinner ve Hagood, 2008; Wu ve Yang, 2008; Xu, Park ve Baek, 2011; Yang, ve Wu, 2012; Yuksel, Robin ve McNeil, 2010;). DHA ile etki arasında kurulmaya çalışılan ilişki DHA ile ilgili yukarıda ifade edilen içerik ile izleyen arasındaki ilişki sürecinin göz ardı edildiğini de ortaya çıkarmaktadır. Eğitsel bağlamda yürütülen DHA çalışmalarının beceri geliştirmeye yönelik olarak yapılmış olması, hikâye anlatımından ziyade dijital bileşenlere odaklanıldığının bir göstergesi olarak yorumlanabilir (Örneğin, kullanılan görsel sayısı, ses kaydının kalitesi, v.b.). Bir başka deyişle, dijital becerilerin geliştirilmesi, teknik donanım kullanımına dair sıkıntılara ve DHA'nın ölçülebilir çıktıları olabileceğine odaklanan yaklaşımın kısıtlayıcı bir çerçeve oluşturduğu görülmektedir. Bu yaklaşım, DHA atölye çalışmalarının özellikle kırılan gruplar başta olmak üzere, toplumsal konularda farkındalık yaratmak ve özellikle cinsiyet, ırk, etnik, yaş gibi konularda ayrımcılık karşıtlığını geliştirmek için deneyim paylaşımını öncelikle durumunu geri plana itmektedir. Oysa alanyazında atölye bazlı olan DHA'nın toplumsal konulara eğilen ve kırılan gruplarla gerçekleştirilen pek çok örneği bulunmaktadır (Christiansen, 2010; DiFulvio, Gubrium, Fiddian-Green, Lowe ve Del Toro-

Mejias, 2016; Jenkins, 2015; Jenkins ve Lonsdale, 2007; Mouchtari, Meimaris, Gouscos ve Sfyroera, 2015; Njeru, Patten, Hanza, Brockman, Ridgeway, Weis ve Hared, 2015; Rosas ve diğ., 2016; Stacey ve Hardy, 2011; Stenhouse, Tait, Hardy ve Sumner, 2013; Şimşek ve Erdener 2012; Şimşek, 2012; Şimşek, 2014; Şimşek, 2015; Thas, 2015; Van Galen, 2017; Wijnen ve Wildschut, 2015; Willis, Frewin, Miller, Dziwa, Mavhu ve Cowan, 2014; Worcester, 2012). Bu atölye temelli çalışmalar sağlık, eğitim, iletişim, psikoloji ve spor gibi disiplinlerde yapılsa da eğitsel bağlamda yapılan çalışmaların çok az olduğu görülmektedir (Hausknecht, Vanchu-Orosco ve Kaufman, 2016; Stacey ve Hardy, 2011; Van Galen, 2017; Yuksel-Arslan, Yildirim ve Robin, 2016). Buna ek olarak, Türkiye referanslı atölye temelli çalışmaların sınırlı sayıda ve daha çok iletişim alanında olduğu (İnce, 2015; Şimşek ve Erdener 2012; Şimşek, 2012; Şimşek, 2014; Şimşek, 2015; Zeybek Kabakçı, 2015; Zeybek Kabakçı ve Şimşek, 2015) dikkati çekmektedir. Öte yandan analiz edilen çalışmalarda, toplumsal çatışmaların, aynı topluluk içinde birlikte yaşayanların, yaşamlarında deneyimledikleri durumlarla ilişkilene şekillerindeki farklılıklar ve benzerliklerin farkına varmalarında DH'lerin köprü görevi görebileceğine dair bir yaklaşımın mevcut olmadığı dikkat çekmektedir. Bu noktada, DHA'nın Türkiye'de eğitsel bağlamda daha araçsal bir role sahip olduğunu ifade etmek pek de yanlış olmayacaktır. Diğer bir deyişle, DHA'nın eğitsel bağlamda, yaşantıları ve deneyimleri anlamaya yönelik bir atölye çalışması olarak örgütlenmediği görülmektedir.

Çalışmalarda dikkat çeken diğer bir nokta ise, DHA'nın çoklu ortam olarak ele alınmasının (Chung, 2007; Hung, Hwang ve Huang, 2012; Lowenthal ve Dunlap, 2010; Reitmaier, Bidwell, & Marsden, 2011; Robin, 2006; Stacey ve Hardy, 2011) beraberinde getirdiği kavram çatışmasıdır. Oysa DHA'nın çoklu ortam ile aynı anlamda ele alınması önemli bir soruna işaret etmektedir. Çünkü çoklu ortam, DHA ile aynı şey değildir. Elbette DHA metin, ses, görüntü, v.b. bileşenleri içinde barındırması nedeniyle çoklu ortam özelliklerini göstermektedir. Ancak DHA, kişinin kendi anlatısını temele alması, istediği şekilde medyaya yön verebilmesi, tasarım noktasında daha amatör bir çizgiye sahip olması ve anlatılan hikâye ile kullanılan medya arasında bir iç bütünlüğün olması vb. özellikleri ile çoklu ortamdaki ayrılmaktadır.

Analiz sonucunda, DHA pratiğinin atölye bazlı bir çalışma olarak ele alınmadığı ortaya çıkmıştır. DHA kavramının dünyada yeni medya teknolojilerinin kullanıldığı her türlü hikâye anlatma pratiğine gönderme yapan formunun, Türkiye'de yeni medya hikâyeciliği olarak ayrışmasını akılda tutarak, yeni adıyla Hikâye Merkezi (Story Center) daha öncelerdeki adıyla ise DHA Merkezi'nin yaygınlaştırdığı formun atölye bazlı, gerçek hayattan bir deneyim kesitini hikâyeleştirmeye ve bunu dijital teknolojiler yoluyla paylaşılabilir hale getirmeyi hedefleyen bir uygulama olduğuna dikkat çekmenin gereği ortadadır. Bu atölye uygulamasının "facilitator" denen ve kavramı karşılamak için Şimşek'in (2013) "kolaylaştırıcı" dediği, DHA konusunda teorik ve uygulama donanımına sahip kendileri de en az bir DHA atölyesinde katılımcı olarak yer almış kişilerce yürütülmesi esastır. Eğitimci ya da yürütücü kavramlarının mevcut ve olası iktidar asimetrilerini yeniden üretme potansiyeli göz önünde bulundurularak yapılmış olan bu önerme, kolaylaştırıcıların aslında her bir DHA atölyesinde temel aşamaları (hikâye çemberi, metin/not oluşturma, ses kaydı, görsel üretimi, ses ve görsellerin bir araya getirilmesi ve grup için gösterim) takip etmelerine ve atölye içi dinamiklerin akışını sağlamalarına işaret etmektedir (Şimşek, 2013; s. 284). Kolaylaştırıcılar, çoğunlukla eğitimci konumundan sıyrılmış ve katılımcılarıyla birlikte her bir katılımcının deneyiminden bir şeyler öğrenenlerdir. DHA atölyelerinin örgütlenme şekillerinde deneyim paylaşımını önceleyen bir yaklaşım ile atölyelerin kurulmasına sağlık iletişimi bağlamında yapılmış olan "Sese İlk Adımlar Dijital

Hikâye Anlatımı Atölyesi”⁷ somut bir örnek teşkil edebilir. Belirtilen DHA atölyesinde, işitme kaybı tedavi süreçlerindeki deneyimlerin dolaşıma sokulması amacıyla, işitme tedavisi gören çocuk ve gençlerle beraber süreci sürdüren ebeveynleri ve tedaviyi yürüten hekimlerin de yer alması sağlanmıştır. Burada atölyenin oluşturulma amacının önemine dikkat etmekte fayda vardır. Bir deneyimin farklı aktörlerinin sürece dair hikâyelerini paylaşmalarını diğer bir deyişle, hastane dışında informal bir ortamda bir araya gelerek deneyim üzerine etkileşimleri en az dijital hikâyeleri kadar anlamlı ve önemlidir. Belirtilen atölyede çocukların deneyimlerine öncelik verilmiş her bir DH’de önce sürecin ana deneyimleyeni çocuklar hikâyelerini anlatmışlar, onların hikâyelerini ebeveynlerinin aynı sürece dair deneyimleri izlemiştir. Atölye katılımcılarında ağırlık hasta ve hasta yakınlarında olmuş atölyeye iki hekim dâhil edilmiştir (Şimşek, 2015). Benzer bir atölye örgütlenmesinin eğitsel bağlama yani okul ortamına taşındığı düşünüldüğünde, okul ortamında yaşanan ortak bir sorunun öğrenciler, öğretmenler, veliler ve idareciler tarafından nasıl deneyimlendiğinin karşılıklı olarak anlaşılmasına katalizör olma noktasında bir DHA atölyesinin örgütlenebileceği söylenebilir. Ancak, hâlihazırda oldukça hiyerarşik bir yapılanma olan okul bağlamında bir DHA atölyesi düzenlenirken, deneyimini paylaşmada en dezavantajlı olanın, örneğin öğrencinin söz hakkının sağlanması konusunda kolaylaştırıcılara önemli bir iş düşecektir.

Yapılan içerik analizinde, çalışmaya dâhil edilen araştırmalarda, temel alınan kaynaklardan birinin Lambert (2007, 2013) olduğu dikkat çekmektedir. Lambert’in yaklaşımının Dana Atchley’nin “sıradan insanların kendi kişisel videolarını yapmalarına olanak yaratma” (Hartley ve McWilliam, 2009; s.3) yaklaşımında köklendiği dikkate alındığında, Hartley ve McWilliam’ın dikkat çektiği diğer bir konuyu da eğitsel bağlama taşımanın önemi netleşecektir. DHA, kavram olarak her ne kadar dijital bir nitelik taşısa da “hikâye” ve “anlatmak” aslidir ve DHA atölyelerinde hikâye çemberi denen söylemsel aşama ile sıradan insanların hâlihazırda gündelik hayatta kullandıkları “anlatma”, hikâye etme pratikleri, yaşamlarından belli bir kesiti anlatmalarını sağlamak için devreye sokulur. Bu noktada, DHA atölye kolaylaştırıcılarından katılımcının anlatacağı her ne olursa olsun dinlenmeye değer olduğuna kendisini ikna etmek konusunda eşitlikçi bir ortam yaratarak süreci kolaylaştırma görevini üstlenmeleri beklenmektedir (Şimşek, 2013). Bu konumlanma meselesi, özellikle eğitsel bağlamda öğreten-öğrenen ilişkisinde, her bir DHA atölyesinin kolaylaştırıcının sesi ile açılması yani kendi deneyiminden bir parçayı atölye katılımcıları ile paylaşması bakımından çarpıcıdır. Bu noktada, sınıf ortamında bir DHA atölyesinin kolaylaştırıcısı olarak öğretmenin, öğreten konumundan öğrencisinin deneyiminden öğrenen konumuna hareket etmesi egemen paradigmaları sarsabilecek yenilikçi bir yaklaşım potansiyeline sahiptir.

Diğer yandan, öğrenciler arasındaki etkileşimi ve dayanışmayı destekleyici bir kolaylaştırıcılık faaliyeti, özellikle yürütülen içerik analizinde Türkiye’de DHA anahtar kelimesi ile yol alan çalışmalarda, atölye sürecinden daha ziyade, bireysel beceri geliştirme hedefinin ağırlıklı olduğu noktasında çarpıcı sonuçlar sunmaktadır. Her ne kadar DHA’nın olası rolleri arasında yansıtma ve ifade aracı olması gibi roller ifade ediliyor olsa da hiç bir çalışmada, deneyim paylaşımına dair bileşen tanımlanmadığı görülmektedir. Deneyim paylaşımı, katılımcıların kendi yaşamlarından kesitleri paylaşmaları farklı bilgi türlerinin yaşam alanlarına taşınmasına olanak sağlaması bakımından, DHA’nın eğitsel bağlamda Türkiye’de kullanımında bir yaklaşım sorununa işaret etmektedir. Bu yaklaşım sorunu, sadece bir araştırmanın kendi

⁷ <http://www.digitalstoryhub.org/Sese-Ilk-Adimlar>

sınırları içerisinde kalmayıp, olması gereken bir modelmiş gibi herhangi bir eleştirel bakış olmaksızın yayılma riskini de beraberinde getirmektedir.

Kaldı ki çalışmalarda eğitimin nasıl ele alındığı konusu da önemli bir sorunsal oluşturmaktadır. Eğitimin toplumsal işlevleri üzerine kurulmuş olan ve ekonomik sektörün bireyden beklediği becerileri eğitimin amacı olarak gören bir eğitim anlayışından hareket edildiğinde, DHA'nın beceri gelişimi üzerindeki etkilerinin test edilmesi bu anlayışın doğal bir uzantısı olmaktadır. Bu durumda sistem içerisinde bireyin nasıl konumlandığı, eğitimin bu süreçte işlevlerinin ne olduğu; bir eğitim örgütü olarak okulun toplumsal bir kontrol aracı olmasının ötesine geçerek birey için ne ifade ettiği soruları ile temellenen ve bu temelden hareket edilerek DHA konusunun çalışıldığı disiplinler arası araştırmalara gereksinim olduğu ileri sürebilir.

Bu açıdan eğitsel bağlamda DHA konusunda yapılması planlanan araştırmalarda, eğitim anlayışının ne üzerine temellendirildiğinin betimlenmesine ve DHA ile ilgili olarak öncelikle kavramsal çerçevenin oluşturulmasında, DHA atölyelerinde iletişim süreçlerine odaklanan yaklaşımların varlığını gözetme gereksinimi olduğu ileri sürülebilir. DHA üzerine iletişim bilimleri gibi farklı bağlamda yürütülmüş atölye çalışmalarına dayanan deneyimin bilgisi ve üzerine yürütülen araştırmaların, eğitsel bağlamda DHA'nın kullanımında eleştirel bir bakış sağlayacağı görülmektedir. Aksi takdirde DHA'nın yeni bir teknoloji olarak değerlendirilip test edilmesi doğrultusunda yapılmış çalışmaların ve yapılacak çalışmaların alanyazına ve uygulamaya katkısı konusunda çekince hatta yanlıştın yayılmasına aracı olmak konumunda kalması kaçınılmaz gibi görülmektedir.

Bu çekinceden hareketle gerçekleştirilen bu çalışma, öncelikle eğitsel bağlamda DHA'yı kullanan araştırmalara dair bir durum tespiti yaparken, gelecekte yapılacak olan araştırmalar için bir çerçeve sunabilmeyi hedeflemiştir.

Sonuç olarak, eğitsel bağlamda DHA konusunda, eleştirel pedagojiyi merkeze alarak özellikle öğreten-öğrenen hiyerarşini tersine çeviren bir yaklaşımı yaygınlaştırmaya dair ihtiyaç belirginleşmektedir. Bu noktada da, DHA atölye süreçlerini bir etkileşim ortamı olarak okuyan ve atölye katılımcılarının deneyimlerine kulak vermeyi önceleyen İletişim Bilimleri bağlamında Türkiye'de örgütlenen çalışmalarla diyaloga girmenin sağlıklı bir zemin oluşturulabileceği ve ileriki araştırmalar için yön gösterici olabileceği dile getirilebilir.

Kaynakça

- Abdollahpour, Z. ve Maleki, N. A. (2012). The impact of exposure to digital flash stories on Iranian EFL learners' written reproduction of short stories. *Canadian Journal on Scientific and Industrial Research*, 3(2), 40-53.
- Abidin, M. J. A., Pour-Mohammadi, M., Souriyavongsa, T., Tiang, C. D. B. ve Kim, N. O. L. (2011). Improving listening comprehension among Malay preschool children using digital stories. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(14), 159-164.
- Andaç, F. (2014). Öykü yazmak, hikâye anlatmak. İstanbul: Ceres Yayınları.
- Alexander, B. (2011). *The new digital storytelling: Creating narratives with new media*. England: Praeger.
- Belet, Ş. D. ve Dal, S. (2010). The use of storytelling to develop the primary school students' critical reading skill: the primary education pre-service teachers' opinions. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 1830-1834.
- Campbell, T. A. (2012). Digital storytelling in an elementary classroom: Going beyond entertainment. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 69, 385 – 393.
- Casey, B., Erkut, S., Ceder, I. ve Young, J. M. (2008). Use of a storytelling context to improve girls' and boys' geometry skills in kindergarten. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29, 29-48.
- Christiansen, E. D. (2010). Adolescent Cape Verdean girls' experiences of violence, incarceration, and deportation: Developing resources through participatory community-based groups. *International journal of intercultural relations*, 34(2), 127-140.
- Chuang, W., Kuo, F., Chiang, H., Su, H. ve Chang, Y. (2013). Enhancing reading Comprehension and writing skills among Taiwanese young EFL learners using digital storytelling technique. *Proceedings of the 21st international conference on computers in Education*.
- Chung, S. K. (2007). Art education technology: Digital storytelling. *Art Education*, 60(2), 17-22.
- DiFulvio, G. T., Gubrium, A. C., Fiddian-Green, A., Lowe, S. E. ve Del Toro-Mejias, L. M. (2016). Digital storytelling as a narrative health promotion process: Evaluation of a pilot study. *International quarterly of community health education*, 36(3), 157-164.
- Fazel, M. (2010). *Digital storytelling guide for educators*. Washington, DC. International Society for Technology in Education (ISTE).
- Hartley, J. ve McWilliam, K. (2009). Computational power meets human contact. In *story circle: Digital storytelling around the world*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- 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.
- İnce, Ş. (2015). The pot, the cup and the jar: Coming together in/for stories. *Cultural Science Journal*, 8(2), 9-21.

- Jenkins, T. (2015). Digital words of wisdom? Digital storytelling with older people—ponderings of a (fairly) new phd research candidate and a (growing) older digital storytelling practitioner. *Cultural Science Journal*, 8(2), 43-62.
- Jenkins, M. ve Lonsdale, J. (2007). Evaluating the effectiveness of digital storytelling for student reflection. In *ICT: Providing choices for learners and learning. Proceedings ASCILITE Singapore 2007*.
- Kansu, E. (2008) “Bilimsel yayınlarda etik ilkeler”, Sağlık Bilimlerinde Süreli Yayıncılık, Ed. Orhan Yılmaz. Ulakbim, Ankara.
- King, W. R.ve He, J. (2005). Understanding the role and methods of meta-analysis in IS research. *Communications of the Association for Information Systems*, 16(1), 32.
- Köker, E. (2005). Kitapta kurutulmuş çiçekler ya da sözlü kültür üzerine düşünmek. Ankara: Dipnot.
- Krippendorff, K. (2004). Content analysis: an introduction to its methodology (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Lambert, J. (2007). Digital Storytelling Cookbook and Travelling Companion. Berkeley: Digital Diner Press.
- Lambert, J. (2013). Digital Storytelling: Capturing Lives, Creating Community. New York: Routledge.
- 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. *Internet and Higher Education*, 13(1-2), 70-72. doi:10.1016/j.iheduc.2009.10.004
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2015). Nitel veri analizi (S. Akbaba Altun ve A. Ersoy, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Miller, C. H. (2004). *Digital storytelling a creator's guide to interactive entertainment*. USA: Focal Press.
- Mokhtar, N. H., Halim, M. F. A. ve Kamarulzaman, S. S. Z. (2011). The effectiveness of storytelling in enhancing communicative skills. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 18, 163-169.
- Mouchtari, E., Meimaris, M., Gouscos, D. ve Sfyroera, M. (2015). Learning and intergenerational communication through digital storytelling in the first grades of primary school: Yesteryear Jobs. *Cultural Science Journal*, 8(2), 63-77.
- Neuendorf, K. A. (2002). *The content analysis guidebook*. USA: Sage Publications
- Njeru, J. W., Patten, C. A., Hanza, M. M., Brockman, T. A., Ridgeway, J. L., Weis, J. A., ... ve Hared, A. (2015). Stories for change: Development of a diabetes digital storytelling intervention for refugees and immigrants to minnesota using qualitative methods. *BMC public health*, 15(1), 1311.
- Ong, W.J. (2003). Sözlü ve yazılı kültür: Sözü teknolojikleşmesi. İstanbul: Metis Yayınları.
- Pieterse, G. ve Quilling, R. (2011). The impact of digital story-telling on trait Emotional Intelligence (EI) amongst adolescents in South Africa – a case study. *Social and Behavioral Sciences*, 28, 156-163.

- Randall, W. (1999). Bizi 'Biz' yapan hikâyeler. İstanbul: Ayrıntı.
- Reitmaier, T., Bidwell, N. J. ve Marsden, G. (2011). Situating digital storytelling within African communities. *International Journal of Human-Computer Studies*, 69, 658–668.
- Robin, B. (2006). The educational uses of digital storytelling.
<http://digitalliteracyinthe classroom.pbworks.com/f/Educ-Uses-DS.pdf> adresinden 4 Temmuz 2017 tarihinde alınmıştır.
- Rosas, L. G., Vasquez, J. J., Naderi, R., Jeffery, N., Hedlin, H., Qin, F., ... ve McClinton-Brown, R. (2016). Development and evaluation of an enhanced diabetes prevention program with psychosocial support for urban American Indians and Alaska natives: A randomized controlled trial. *Contemporary clinical trials*, 50, 28-36.
- Sarıca, H. Ç. ve Usluel, Y. K. (2016). The effect of digital storytelling on visual memory and writing skills. *Computers & Education*, 94, 298-309.
doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2015.11.016>
- Schreier, M. (2014). Qualitative content analysis. Editör, U. Flick, *The SAGE handbook of qualitative data analysis* (pp. 170-183). USA: Sage.
- Skinner, E. M. ve Hagood, M. C. (2008). Developing literate identities with english language learners through digital storytelling. *The Reading Matrix*, 8(2), 12-38.
- Stacey, G. ve Hardy, P. (2011). Challenging the shock of reality through digital storytelling. *Nurse Education in Practice*, 11(2), 159-164.
- Stenhouse, R., Tait, J., Hardy, P. ve Sumner, T. (2013). Dangling conversations: reflections on the process of creating digital stories during a workshop with people with early-stage dementia. *Journal of psychiatric and mental health nursing*, 20(2), 134-141.
- Şimşek, B. (2015). Silence to sound: Narrating hearing loss and beyond for health communication in Turkey (Sessizlikten sese: Türkiye’de sağlık iletişimi için işitme kaybını ve ötesini anlatmak). *Journal of Faculty of Letters/Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 32(2), 239-248.
- Şimşek, B. (2014). Orada ve burada: İki göçmen türk kadından dijital hikâyeyle Avustralya’daki kırk yılı hatırlamak. *Moment Dergi*, 1(2), 148-174.
- Şimşek, B. (2013). Hikâye anlattıran, hikâyemi anlatan, kendi hikâyesini yaratan çember: Dijital hikâye anlatımı atölyesinde birbirine karışan sesler/im. Editör H. Ergül, Sahanın Sesleri İletişim Araştırmalarında Etnografik Yöntem (pp. 279-308). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Şimşek, B. (2012). Enchancing Women’s Participation in Turkey Through Digital Storytelling. *Journal of Cultural Science*, 5 (2), 28-46.
- Şimsek, B. ve Erdener, B. (2012). Digital visual skills education for digital inclusion of elder women in the community. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 4107-4113.
- Thas, A. M. K. (2015). Digital Storytelling: Resistive Stories and the “Measurement” of Change. *Cultural Science Journal*, 8(2), 89-105.
- Türk Dil Kurumu (TDK). (2006a). Güncel Türkçe sözlük.
http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.59734a4f63d0a8.82864956 adresinden 4 Temmuz 2017 tarihinde alınmıştır.

Türk Dil Kurumu (TDK). (2006b). Güncel Türkçe sözlük.

http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&kelime=hik%C3%A2ye%20etmek&cesit=1&guid=TDK.GTS.595b931a112af2.44259944 adresinden 4 Temmuz 2017 tarihinde alınmıştır.

Türk Dil Kurumu (TDK). (2006c). Güncel Türkçe sözlük.

http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&kelime=hik%C3%A2ye%20birle%C5%9Fik%20zaman%C4%B1&guid=TDK.GTS.595b93a0df1011.20078234 adresinden 4 Temmuz 2017 tarihinde alınmıştır.

Türk Dil Kurumu (TDK). (2006d). Güncel Türkçe sözlük.

http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&kelime=uzun%20hik%C3%A2ye&guid=TDK.GTS.595b93a0df10c6.61114843 adresinden 4 Temmuz 2017 tarihinde alınmıştır.

Türk Dil Kurumu (TDK). (2006e). Güncel Türkçe sözlük.

http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&kelime=hayat%20hik%C3%A2yesi&guid=TDK.GTS.595b93a0df1121.54930032 adresinden 4 Temmuz 2017 tarihinde alınmıştır.

Türk Dil Kurumu (TDK). (2006f). Güncel Türkçe sözlük.

http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&kelime=y%C4%B1lan%20hik%C3%A2yesi&guid=TDK.GTS.595b93a0df1183.28716237 adresinden 4 Temmuz 2017 tarihinde alınmıştır.

Türk Dil Kurumu (TDK). (2006g). Güncel Türkçe sözlük.

http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5973499c1e6952.79456800 adresinden 4 Temmuz 2017 tarihinde alınmıştır.

Türk Dil Kurumu (TDK). (2006h). Güncel Türkçe sözlük.

http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&kelime=uzun%20%C3%B6yk%C3%BC&guid=TDK.GTS.595b94941f6504.62834801 adresinden 4 Temmuz 2017 tarihinde alınmıştır.

Türk Dil Kurumu (TDK). (2006i). Güncel Türkçe sözlük.

http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&kelime=hayat%20%C3%B6yk%C3%BCs%C3%BC&guid=TDK.GTS.595b94941f65c0.32864014 adresinden 4 Temmuz 2017 tarihinde alınmıştır.

Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA) Bilim Etiği Komitesi (2002). Bilimsel Araştırmada Etik ve Sorunları. Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi Yayınları, Tübitak Matbaası.

Van Galen, J. A. (2017). Agency, shame, and identity: Digital stories of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 61, 84-93.

Wijnen, E. ve Wildschut, M. (2015). Narrating goals: a case study on the contribution of Digital Storytelling to cross-cultural leadership development. *Sport in Society*, 18(8), 938-951.

Willis, N., Frewin, L., Miller, A., Dziwa, C., Mavhu, W. ve Cowan, F. (2014). "My story"—HIV positive adolescents tell their story through film. *Children and Youth Services Review*, 45, 129-136. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2014.03.029>

- Wu, W.C. ve Yang, Y.T. (2008). The impact of digital storytelling and of thinking styles on elementary school students' creative thinking, learning motivation, and academic achievement. *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education*, 975-981.
- Xu, Y., Park, H. ve Baek, Y. (2011). A new approach toward digital storytelling: An activity focused on writing self-efficacy in a virtual learning environment. *Educational Technology & Society*, 14(4), 181–191.
- Yang, Y-T. C., & Wu, W-C. U. (2012). Digital storytelling for enhancing student academic achievement, critical thinking, and learning motivation: A year-long experimental study. *Computers & Education*, 59, 339–352.
- Yuksel-Arslan, P., Yildirim, S., & Robin, B. R. (2016). A phenomenological study: teachers' experiences of using digital storytelling in early childhood education. *Educational Studies*, 42(5), 427-445.
- Zeybek Kabakçı, G. (2015). Heart of the story: Connecting digital storytelling to sociology of emotions, *Cultural Science Journal*, 8 (2), 78-88.
- Zeybek Kabakçı, G.,& Şimşek, B. (2015). Kùltürler arasında göçmen haller: "Erasmus maceram" dijital hikâyeleri. *Moment Dergi*, 2 (1), 153-185.

EKLER**Ek 1.** Çalışma kapsamında incelenen makaleler

NO	Makalelerin Künyesi
1.	Akca, M.A, Aytan, N., Ünlü, S. (2016). Seslendirme destekli animasyonlaştırma programının geliştirilmesi ve hikâye uygulaması. <i>Journal of International Social Research</i> , 9(42), 1185-1191.
2.	Balaman, F. (2016). Dijital öyküleme yönteminin öğrencilerin öğretim teknolojilerine yönelik tutumlarına etkisi. <i>Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi</i> , 6(2), 147-168, http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2016.009 .
3.	Balaman, F. (2016). Dijital öyküleme'nin üniversite öğrencilerinin demokratik değer yargılarına etkisi Mustafa Kemal Üniversitesi örneği. <i>Current Research in Education</i> , 2(1), 42-52.
4.	İnceelli, A. (2005). Dijital hikâye anlatımının bileşenleri. <i>The Turkish Online Journal of Educational Technology</i> , 4(3), 132-142.
5.	Karataş, S., Bozkurt, Ş. B., & Hava, K. (2016). Tarih öğretmeni adaylarının öğretim ortamlarında dijital hikâye anlatımı etkinliğinin kullanımına yönelik görüşleri. <i>Journal of Human Sciences</i> , 13(1), 500-509.
6.	Kocaman-Karoğlu, A. (2015). Öğretim sürecinde hikâye anlatmanın teknolojiyle değişen doğası: Dijital hikâye anlatımı. <i>Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama</i> , 5(2) 89-106.
7.	Kocaman-Karoğlu, A. (2016). Okul öncesi eğitimde teknoloji entegrasyonu dijital hikâye anlatımı üzerine öğretmen görüşleri. <i>Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry</i> , 7(1), 175-205.
8.	Kurudayıoğlu, M., Bal, M. (2014). Ana dili eğitiminde dijital hikâye anlatımlarının kullanımı. <i>Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi</i> , (28), 74-95.
9.	Küngerü, A. (2016). Bir ifade aracı olarak dijital öykü anlatımı. <i>Abant Kültürel Araştırmalar Dergisi</i> , 1(2), 33-45.
10.	Sarıca, H. Ç., Usluel, Y. K. (2016).Eğitsel bağlamda dijital hikâye anlatımı bir rubrik geliştirme çalışması. <i>Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama</i> , 6(2), 65-84.
11.	Saritepeci, M., Durak, H. (2016). Bilgi Teknolojilerinin temelleri ünitesinin işlenmesinde dijital hikâye anlatımı kullanımının öğrenen motivasyonuna etkisi. <i>Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi</i> , 5(30), 258-265.
12.	Tatlı, Z., & Bayramoğlu, A. (2015). Öğretmenlik uygulaması sürecinin dijital öyküler ile yansıtılması. <i>Journal of Instructional Technologies & Teacher Education</i> , 4(2), 16-28.
13.	Turgut, G., Kışla, T. (2015). Bilgisayar destekli hikâye anlatımı yöntemi Alanyazın araştırması. <i>Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry</i> , 6(2), 97-121.
14.	Yürük, S. E., & Atıcı, B. (2017). Dijital öykü temelli değerler eğitimi materyallerinin öğrencilerin değer kazanımına etkisi. <i>Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi</i> , 7(1), 56-74.
15.	Yüzer, T. V., & Kılınc, A. G. H. (2015). Açık öğrenme sistemlerinde dijital öyküleme faydalanmak. <i>Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi</i> , 4(23), 243-250.

Ek 2. Çalışma kapsamında incelenen tezler

No	Tezlerin Künyesi
1.	Ayvaz Tunç, Ö. (2016). Dijital Teknolojiler Bağlamında Dijital Öyküleme Yaklaşımının Güzel Sanatlar Eğitimine Entegrasyonu. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
2.	Baki, Y. (2016). Dijital Öykülerin Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Yazma Sürecine Etkisi. (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
3.	Ciğerci, F. M. (2015). İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Dersinde Dinleme Becerilerinin Geliştirilmesinde Dijital Hikâyelerin Kullanılması. (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
4.	Çıralı, H. (2014). Dijital Hikâye Anlatımının Görsel Bellek ve Yazma Becerisi Üzerine Etkisi. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
5.	Demirer, V. (2013). İlköğretimde e-Öyküleme Kullanımı Ve Etkileri. (Yayımlanmamış doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
6.	Göçen, G. (2014). Dijital Öyküleme Yönteminin Öğrencilerin Akademik Başarı İle Öğrenme Ve Ders Çalışma Stratejilerine Etkisi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
7.	Kahraman, Ö. (2013). Dijital Hikâyecilik Metoduyla Hazırlanan Öğretim Materyallerinin Öğrenme Döngüsü Giriş Aşamasında Kullanılmasının Fizik Dersi Başarısı Ve Motivasyonu. (Yayımlanmamış doktora tezi). Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
8.	Karakoyun, F. (2014). Çevrimiçi Ortamda Oluşturulan Dijital Öyküleme Etkinliklerine İlişkin Öğretmen Adayları Ve İlköğretim Öğrencilerinin Görüşlerinin İncelenmesi. (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
9.	Özer, M. (2016). Dijital Hikâye Anlatımının Kelime Öğrenme Ve Akılda Tutmadaki Rolü Harran Üniversitesi'nde Bir Durum Çalışması. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
10.	Saritepeci, M. (2016). Dijital Hikâye Anlatım Yönteminin Sosyal Bilgiler Dersinde Etkililiğinin İncelenmesi. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
11.	Sever, T. (2014). Dijital Öykücülüğün Öğrencilerin Motivasyon Düzeyleri Üzerine Etkisine Dair Bir Araştırma. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
12.	Yamaç, A. (2015). İlkokul Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerilerinin Gelişiminde Dijital Hikâyelerin Etkisi. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.