

DİJİTAL HİKÂYE ANLATIMININ ORTAOKUL 7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN HİKÂYE YAZMA KAYGILARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Aysun EROĞLU¹ , Alpaslan OKUR²

* Bu çalışma, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında yazdığı doktora tezinin bir bölümüdür.

1 Dr. Arş. Gör., Kafkas Üniversitesi Dede Korkurt Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, 24 aysun@gmail.com, ORCID: 0000-0003-1047-8748.

2 Prof. Dr., Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, aokur@sakarya.edu.tr, ORCID: 0000-0002-2868-063X.

Geliş Tarihi: 10.11.2020 Kabul Tarihi: 02.02.2021 DOI: 10.37669/milliegitim.824215

Öz: Bu çalışmanın amacı, dijital hikâye anlatımının ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin hikâye yazma kaygıları üzerindeki etkisini araştırmaktır. Bu amaç doğrultusunda, nicel yöntemlerden yarı deneysel desen kullanılmıştır. Bu desende hazır iki grup işlem gruplarına seçkisiz atandığından bu çalışmadaki gruplar basit seçkisiz/tesadüfi örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Deney öncesinde ön-test kullanılacağı için ön test/son test eşleştirilmiş kontrol gruplu desen ile çalışma yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubu, Kars ili merkez ilçesine bağlı özel bir okulun 7-A sınıfı (18 öğrenci) deney grubu, 7-B sınıfı (17 öğrenci) kontrol grubunda oluşmuştur. 2018-2019 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde, 7. sınıf Türkçe dersinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya başlamadan önce araştırmada kullanılacak ölçek için etik kurulu ve valilik izni alınmış, okul idaresine ve ilgili öğretmenlere çalışmanın amacı ve süreci ayrıntılı bir şekilde aktarılmıştır. Veri toplama aracı olarak Hikâye Yazma Kaygısı Ölçeği ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Veriler, önce excel programına daha sonra da SPSS 20.0 paket programına kaydedilmiştir. Veriler, normal dağılım göstermediği için gruplar arası analizler için parametrik olmayan istatistiklerden Mann Whitney U-Testi, grup içi analizler için de parametrik olmayan istatistiklerden Wilcoxon işaretli-sıralar testi kullanılmıştır. Analizler sonucunda; dijital hikâye anlatımının uygulandığı deney gurubu öğrencilerinin hikâye yazma kaygısı ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık, dijital hikâye anlatımının uygulandığı deney gurubu öğrencilerinin ve dijital hikâye anlatımının uygulanmadığı kontrol gurubu öğrencilerinin hikâye yazma kaygısı son test puanları arasında deney gurubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Bu bulgular da öğrencilerin hikâye yazma kaygılarının azalmasında dijital hikâye oluşturma sürecinin katkı sağladığını ortaya çıkarmıştır. Buna bağlı olarak da eğitimin farklı kademelerinde dijital hikâye anlatımının hikâye yazma kaygısına etkilerinin araştırılabileceği, farklı yöntem ve teknikler kullanılabileceği, öğretim programlarında dijital hikâyelere yer verilebileceği önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Dijital hikâye anlatımı, hikâye yazma kaygısı, ortaokul öğrencileri, nicel yöntem.

THE EFFECT OF DIGITAL STORYTELLING ON ANXIETIES OF THE 7TH GRADERS AT SECONDARY SCHOOL TOWARDS STORY WRITING

Abstract:

The purpose of this study was to seek into the effect of digital storytelling on the story writing anxiety of 7th graders at secondary school. The quasi-experimental design among quantitative methods was employed and two groups were designed through simple random sampling. Since the pre-test was planned to be used before the experiment, the study was maintained with a pre-test/post-test matched control group design. The study group was composed of 35 students in Grade 7 at a private secondary school in the Central District of Kars. The study was carried out in Turkish lessons for 7th graders in the 2018-2019 education year. The experiment group consisted of the students in Class 7-A (18 students) in a private school in the Central District of Kars while the control group was of Class 7-B (17 students) in the same school. Before starting the research, permissions of the ethics committee and governorship were obtained for the scale to be used in the research. The purpose of the study and process of the study were explained in detail to the school administration and related teachers. Story Writing Anxiety Scale and personal information form were used as data collection tools. The data obtained was first recorded in the excel program, and then in the SPSS program. Because the data did not follow a normal distribution, Mann Whitney U-Test for intergroup analysis and Wilcoxon signed-rank test for intragroup analysis among non-parametrical statistics were used. As a result of analysis; it was found that there is a significant difference in favour of the experiment group in terms of post-test scores of story writing anxiety among the groups after the experiment. At the same time; it was found that there is a significant difference in favour of the post-test between the pre-test and post-test scores of the experimental group. These findings revealed that the digital storytelling creation process contributed to the decrease of the story writing anxiety of the students. Accordingly, it is suggested that the effects of digital storytelling at different graders of education on story-writing anxiety can be investigated, different methods and techniques can be used, and digital storytelling can be included in curriculums.

Keywords: Digital storytelling, story writing anxiety, secondary school students, quantitative method.

Giriş

21. yüzyıl, gelişen teknolojilerle beraber dijitalleşmeyi insan hayatına, diğer canlıların hayatına ve onları etkileyen unsurlara dahil etmiştir. Dijital dünya, dijital kütüphane, dijital okuryazarlık, dijital hikâye, dijital oyun bunlara örnek olarak gösterilebilir. Dijitalleşen dünyada eğitim-öğretim ortamları da gelişen teknolojiye ayak uydurarak öğretim programlarında düzenlemelere gitmiştir. Örneğin Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-8. sınıflar) incelendiğinde eski programa göre teknolojinin derslerde kullanılmasına vurgu yapıldığı, öğrencilerin teknoloji kullanma becerisini edinmeleri gerektiği üzerinde durulduğu fark edilmiştir (MEB, 2019). Bu programın yetkinlikler bölümünde öğrencilerin ihtiyaç duyacakları beceriler arasında *dijital yetkinlikten* (s. 3-4) bahsedildiği, öğrenme öğretme yaklaşımı bölümünde derslerdeki uygulamalar ve etkinlikler için dijital kaynakların kullanılabilceğini (s. 8) vurguladığı, temalar ve konu önerileri bölümünde 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. Başka bir örnek de MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (2011)’nın *“21. Yüzyıl Öğrenci Profili Nasıl Olmalı?”* isimli çalışmasında öğrencilerinin teknolojiyi bilmeleri gerektiği sonucuna varılmıştır. Bu örnekler de öğrencilerin gelişen teknolojiyi doğru ve verimli kullanması ve bununla beraber farklı beceri alanlarının gelişimini de sağlaması gerektiğini göstermektedir. Ancak bunu yaparken de öğrencilerin birden fazla beceri alanını çalıştırması ve geliştirmesi 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 belli başlı kazanımlara hizmet etmektedir.

Dijital hikâyeleri Türkçe dersinde kullanmak neden önemli diye sorulduğunda, dijital hikâyelerin temelini geleneksel hikâye yazma sürecine dayandığı akla gelmelidir. Hikâyeler Türkçe dersi programında 1-8. sınıfların hepsinde mevcuttur. Hikâye yazmak öğrencilerin kendilerini ifade etme şekillerinden biridir. Ancak dijital hikâyeler yazma gücünü çeken öğrencilerin kendilerini metin dışında fotoğraf, resim, müzik ve sesleriyle de ifade edebildikleri için önemlidir (Foley; 2013; Vasudevan, Schultz ve Bateman, 2010). Bu çalışmayı özgün kılan taraf ise dijital hikâyelerin temelini oluşturan yani başlamasını sağlayan hikâye metnini oluşturma sürecine dair öğrencilerin hikâye yazma kaygılarını değerlendiren bir çalışmaya ve ulusal ve uluslararası literatürde rastlanılmamasıdır. Literatür taraması ve başlıca çalışma örnekleri ise aşağıda yer almaktadır.

Hikâye

Hikâyeler, masallardan günlük olayları anlatmaya geçiş yoluyla oluşturulmuş ve 19. yy.'dan sonra gelişerek en yaygın edebi türler arasında yer almıştır (Kavcar, Oğuzkan ve Aksoy, 2003). *Hikâye, bir olayın sözlü veya yazılı olarak anlatılması, gerçek veya tasarlanmış olayları anlatan düzyazı türüdür, öyküdür* (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 gösterecek ama çok fazla ayrıntılara yer vermeden anlatan edebiyat türüdür (Babacan, 2008).

Çocuklara bir şey öğretilmek istendiğinde hikâyeler, bunun en iyi yollardan biridir çünkü çocuklar iyi kurgulanmış hikâyelerden etkilenip öğretilmek istenen şeye daha kolay ikna olurlar (Eroğlu, 2020a). Fakat 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). Hikâyeler, çocukların anlama ve anlatma becerilerine, yorum yapma, anlam çıkarma, organize etme, hatırlama, kelime hazinesinin gelişimine katkı sağlamaktadır (Akyol, 2006; Göçer, 2014; Temizyürek, 2003; Walsh ve Blewitt, 2006). Özellikle anlatma becerilerinden yazma becerisi ile hikâyelerin sıkı bir ilişkisi vardır. Çünkü yazma becerisi, el göz eğitimine bağlı uzun süreli bir alıştırmaya sonucunu (Gündüz ve Şimşek, 2011), insanın doğası gereği kendini dışa vurduğu davranış biçimlerinden biri (Özbay, 2011) ve aktarılmak istenen anlamların harflerle kodlanmasıdır (Karadağ ve Maden, 2013). Kısaca, yazma becerisi, bireyin duygu, düşünce, hayal, istek ve olayları belli kurallar çerçevesinde istediği anlamları harfler yardımıyla anlatması ve aktarmasıdır (Eroğlu, 2015). Aynı zamanda hikâyeler, öğrencilerinin yaratıcılıklarını ve hayal gücü de geliştirmektedir. Hayal gücü gelişen çocukların da neden-sonuç ilişkisini kavramaları ve karşılaştıkları sorunlara daha pratik çözümler üretebilmeleri daha kolay olmaktadır. Günümüzde ise hikâyeler öğretme ve öğrenmeyi geliştirmenin etkili, eğlenceli ve yaratıcı bir yolu olarak kabul edilmektedir (Wang ve Zhan, 2010). Bunun günümüzdeki hali de dijital hikâyelerdir.

Dijital hikâye anlatımı

Dijital hikâye anlatımının birçok tanımı mevcut ise de genel olarak hikâye anlatma sanatı ile resim, ses ve video gibi çoklu ortam öğelerinin birleştirilmesi fikrine dayanmaktadır (Robin, 2006). Dijital hikâye anlatımı ile öğrenciler; yaratıcılıklarını, işbirlikçi öğrenmelerini ve teknoloji kullanma becerilerini geliştiren çoklu ortam sunumlarını oluşturmak için müzik, ses, video ve daha fazlasını kullanabilmekteler. (Frazel, 2010). Yeni nesil hikâye anlatımı olan dijital hikâyeler, hikâye metnine resim, müzik ve ses dosyalarının eklenerek bilgisayarda oluşturulmasıdır (Hett, 2012).

Dijital hikâyeler, ilk kez Joe Lambert ve Dana Atchley tarafından 1980'lerin sonu itibarıyla 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).

Robin (2006)'e göre birçok farklı dijital hikâye türü vardır; ancak bunları üç büyük grupta kategorize etmek mümkündür: 1. Kişisel anlatılar, 2. Tarihi belgeler (geçmiş anlamamıza yardım eden dramatik olayları açıklayan hikâyeler), 3. İzleyiciyi özel bir kavram veya uygulamayla ilgili bilgilendirmek ya da bunu öğretmek için tasarlanmış hikâyeler.

Dijital hikâyelerle çalışmaya başlamada kullanışlı bir çıkış noktası olarak aşağıdaki yedi öğeden bahsedilmektedir:

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 (Robin, 2006).

Dijital hikâyeleri oluşturma sürecinde ise aşağıdaki altı adım önerilmektedir:

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 (Barrett, 2009).

Dijital hikâye oluşturma sürecinde, hikâyelerin bu öğeleri içermesini ve bu sürece uygun olarak oluşturulmasını sağlamak bu sürecin verimli, etkili ve eğlenceli geçmesini sağlamaktadır. Bu çalışma kapsamında da bu öğelere ve bu sürece dikkat edilmiştir.

Dijital hikâye oluşturma araç-gereçleri ve yazılımları

Bir derste dijital hikâye oluşturulmaya yardımcı olacak donanımlar; masaüstü/ dizüstü/tablet bilgisayar, ses ve video kayıt cihazları, kulaklık, hoparlör, harici (flash) bellek, tarayıcı, projeksiyon cihazı gibi araç-gereçlerdir (Baki, 2015; Demirer, 2013; Karakoyun, 2014; Qiongli, 2009, Ed. J. Hartley ve K. McWilliam; Robin, 2006). Dijital hikâye oluşturmak için başvurulabilecek başlıca yazılımlar ise; 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).

Dijital hikâye oluşturmaya engelleyen faktörler

Dijital hikâye oluşturma önündeki engellere bakıldığında, ilk dikkat çeken unsur öğrencilerin dijital hikâye oluşturmak için gereken teknolojiye ulaşma şanslarının olup olmadığı ile ilgilidir. Bu en temel sorun olduğundan öğrencilerin dijital hikâye oluşturması isteniyorsa teknolojiye erişimlerinin muhakkak sağlanmış olması gerekmektedir. Dijital hikâye oluşturma sürecinde karşılaşılabilecek bir diğer sorun ise zamandır. Teknolojiyi öğrenmek zaman almakta, ancak öğrenmenin ve öğretmenin doğası gereği herhangi bir eğitimin de zaman aldığı unutulmamalıdır (Lammers, 2012). Dijital hikâye oluşturma 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. Dijital hikâye oluşturma önündeki engellerden bir başkası da telif hakkı meselesidir. Öğrenciler için dijital hikâye oluştururken internetten buldukları görsel materyalleri ya da müzikleri kullanmak cezbedici olabilir. Öğretmen kamuya açık ve kullanım izni olan materyalleri kullanma konusunda öğrencileri uyarmalıdır. Ayrıca, öğrenciler için telif hakkı meselesi ile başa çıkmanın en faydalı yollarından biri de kendi içeriklerini üretmelerini sağlamaktır (Robin, 2006).

Eğitim-öğretimde dijital hikâyelerin kullanılması

Dijital hikâyelerin eğitim hayatında kullanıma bakıldığında, öğretmen tarafından oluşturulmuş dijital hikâyelerin bir konu hakkında tartışmayı kolaylaştıran soyut veya kavramsal içeriklerin daha anlaşılabilir olmasını sağlayan bir yol olduğu ve dersleri zenginleştirmek için kullanılabilmesi görülmektedir (Robin, 2006). Dijital hikâye oluşturma aşamalarına uygun ödev verilmesi veya bu sürecin derste uygulanması ile öğrencilerin ilgi, dikkat ve motivasyonları artmaktadır. Öğrenciler kendi dijital hikâyelerini oluşturduklarında ise geniş çapta bir içeriği analiz etmek için kütüphane ve internet kullanmayı öğrendiklerinden yaratıcılık becerileri 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 arttırarak akademik başarılarının yükselmesini de sağlamaktadır (Brown, Bryan, ve Brown, 2005; Lammers, 2012).

Türkçe dersinde dijital hikâyelerin kullanılması

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 (Hett, 2012).

Türkçe dersinde dijital hikâyelerin kullanımına bakıldığında, öğrencilerin dinleme becerilerini (Ciğerci, 2015; Türe Köse, 2019; Verdugo ve Belmonte, 2007), konuşma becerilerini (Shrosbree, 2008; Soler Pardo, 2014; Razmi, Pourali ve Nozad, 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 bulunmuştur. 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). 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.

Ayrıca, kaygı sezilen bir tehlikeye karşı yaşanan güçsüzlük duygusunun yaşandığı duygusal bir durumdur (Aydın ve Zengin, 2008). Bu çalışmada ise öğrencilerin Türkçe dersi kapsamında hikâye metni oluşturmaya yönelik endişe, üzüntü, gerginlik ve yetersizlik duyguları kastedilmiştir.

21. yüzyıl becerileri, ders müfredatlarında olduğundan ve günümüz eğitim sistemlerinde öğrencilerin herhangi bir alanda birden fazla becerisinin gelişmesi istenmediğinden önemli görülmektedir (Lammers, 2012; Skouge ve Rao, 2009). Derslerde dijital hikâyelerin kullanılmasıyla da teknoloji boyutuyla öğrencilerinin 21. yüzyıl becerileri gelişmekte aynı zamanda oluşturulan metin ile verilmek istenen içerik öğretilmektedir. Alanyazında dijital hikâyelerin farklı boyutlarının araştırıldığı yukarıdaki örneklerde verilmiştir. Ancak dijital hikâyelerin temelini oluşturan hikâye metni oluşturma sürecine dair öğrencilerin hikâye yazma kaygılarının araştırılmadığı tespit edilmiştir. Ancak hikâye metnini oluşturma aşaması dijital hikâyelerin en önemli aşamalarından biridir (Xu, Park ve Baek 2011). Dolayısıyla dijital hikâye anlatımının öğrencilerin hikâye yazma kaygıları üzerindeki etkisi merak konusu olmuştur. Bu çalışmanın da hem alandaki akademik boşluğu doldurması hem de geçmişte çok uzaklara dayanmayan dijital hikâye anlatımının çağın gereklerine uygun olarak ilerlemesine katkı 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.

Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problem cümlesi şu şekilde belirlenmiştir: “Dijital hikâye anlatımının ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin hikâye yazma kaygıları üzerindeki etki durumunu nasıl açıklamaktadır?”

Alt problemler ise;

- a) Dijital hikâye anlatımının uygulandığı deney gurubu öğrencilerinin hikâye yazma kaygısı ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- b) 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?

Yöntem

Dijital hikâye anlatımının ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin hikâye yazma kaygıları üzerindeki etkisinin araştırıldığı bu çalışmada, nicel yöntem kullanılmıştır. Araştırma deseni olarak da verilerin 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 veriler bu yolla toplanmıştır.

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, okul idaresine, Türkçe dersi öğretmenine 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 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 eklemişlerdir. 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. Deney ve kontrol grubunun hikâye yazma kaygısı 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 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 4'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 ve verilecek eğitimin deney grubu üzerinde oluşturması beklenen farklılıkları tarafsız bir şekilde ortaya çıkaracağı söylenebilir.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada, Hikâye Yazma Kaygısı Ölçeği ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

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.

Kişisel bilgi formu, araştırmacılar 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 kimseye 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.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler, Hikâye Yazma Kaygısı Ölçeğinden elde edilmiştir. Deneysel işlem öncesi deney ve kontrol grubuna uygulanan ölçek, deneysel işlem sonrası da iki gruba uygulanmıştır. Böylece veriler elde edilmiştir. Elde edilen veriler önce excel programına daha sonra da SPSS 20.0 paket programına 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 farkın olup olmadığını, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test puanları arasında bir farkın 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; Taşpınar, 2017).

Deney grubu öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mı diye analiz etmek için de parametrik olmayan istatistiklerden Wilcoxon işaretli-sıralar testi kullanılmıştır. Wilcoxon işaretli-sıralar testi, sosyal bilimlerde az denekli

yürütülen gruplar içi 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.

Deneyel İşlem Süreci

Etik kurulu kararı ve valilik izinleri alındıktan sonra 2018-2019 bahar döneminde uygulama süreci başlamıştır. Kars ili merkez ilçesine bağlı özel bir ortaokulda çalışma yürütülmüştür. Okulun dijital hikâye 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 müdüresine 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. Bilgisayarlar da PhotoStory3 programı olmadığı için programın bilgisayarlara yüklenmesi işlemi, robotik kodlama dersi öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Dördüncü hafta, deney ve kontrol grubu öğrencilerine eş zamanlı olarak çarşamba günü Hikâye Yazma Kaygısı Ölçeği uygulanmıştır. Türkçe ve matematik derslerine denk gelen uygulama saatlerinde, ilgili öğretmenler araştırmacılara 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. 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 yapmaları 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 dağıtılmıştır. Bu akış şemasına, hikâyelerinde hangi görseli kaçınıcı slaytta kullanacaklarını, kaçınıcı slaytta neyi ses-

lendireceklerini, 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 cümlelerin/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. 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 çarşamba günü Hikâye Yazma Kaygısı Ölçeği uygulanmıştır. Uygulama saatine denk gelen ilgili dersin öğretmenleri araştırmacılara yardımcı olmuştur.

Ayrıca, giriş bölümünde verilen Barrett (2009)'in altı aşamalı hikâye oluşturma süreci önermesi dikkate alınarak öğrencilerin dijital hikâyelerini oluşturmaları sağlanmıştır. Yine giriş bölümünde verilen Robin (2006)'in önerdiği yedi ögeye göre öğrencilerin dijital hikâyelerini oluşturmaları sağlanmıştır.

Uygulama Sürecinde Kullanılan PhotoStory3 Programı

PhotoStory3, dijital hikâye oluşturmak için başvuru ve en çok tercih edilen programların başında gelir. (Sadık, 2008). Windows kullanıcıları için ücretsiz olan bir programdır. Bu program ile fotoğrafları ekleyip görselle ilgili metin üstüne yazılabilmekte, metin ile ilgili şekilsel değişiklikler yapılabilmekte, fotoğraflar için filtreler kullanılabilenekte, geçiş efektleri eklenebilmekte, her slaytın metni diğer slaytta geçmeden önce seslendirilebilmekte ve en son da hazır müzik yüklenebilmekte ya da kişi kendi müziğini oluşturabilmektedir. Bu programın tercih edilmesinin sebeplerinden biri ücretsiz olması bir diğeri de dijital hikâye oluşturmak için kullanılacak tüm öğeleri bünyesinde barındırmasıdır. Böylece tek bir programla dijital hikâye oluşturmak daha kolay olmakta ve öğrencilerin endişelerinin azalacağı ve süreci zor bulmamaları düşünülmektedir.

Bulgular

Bu bölümde, toplanan ve analiz edilen verilere ait bulgular tablolar şeklinde verilmiştir. Bulgular, araştırma alt problemlerine göre sıralanmıştır.

Birinci 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 5'te yer almaktadır.

Tablo 5. 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	0.000**
Ön yargı	4 (1.71-5)	1.79 (1-2.57)	3.409	0.001**
Paylaşma	4.1 (1.4-5)	4.7 (3.6-5)	2.505	0.012*
İmla hatası	4.2 (1.8-5)	2 (1-2.6)	3.52	0.000**
Aşağılama	4.7 (2-5)	2 (1-2.6)	3.628	0.000**
Kaçınma	4 (1-5)	1.38 (1-2.25)	3.367	0.001**

Tablo 5'e 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 ve deneysel işlem sonrası öğrencilerin kaygıların azaldığı görülmektedir.

İkinci 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 6'da yer almaktadır.

Tablo 6. 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	0.001**
	Kontrol	3.19 (1.69-4.42)		
Ön Yargı	Deney	1.79 (1-2.57)	89	0.033*
	Kontrol	3 (1-5)		
Paylaşma	Deney	4.7 (3.6-5)	56	0.001**
	Kontrol	3 (1.6-5)		
İmla Hatası	Deney	2 (1-2.6)	36	0.000**
	Kontrol	3 (1.8-5)		
Aşağılama	Deney	2 (1-2.6)	48.5	0.001**
	Kontrol	3 (1-5)		
Kaçınma	Deney	1.38 (1-2.25)	57	0.001**
	Kontrol	3 (1-5)		

Tablo 6'ya bakıldığında, deney ve kontrol grubunun hikâye yazma kaygısı son test puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu farklılığın deney grubu lehine olduğu fark edilmektedir. 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.

Sonuç, Tartışma, Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde, dijital hikâyenin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin hikâye yazma kaygılarına bağlı sonuçlarına 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. Buna bağlı olarak tartışma yapılırken dijital hikâye anlatımının farklı boyutlarını değerlendiren ve benzerlik gösterdiği düşünülen araştırma sonuçları ile bağlantılar kurularak tartışma yapılmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın birinci alt problemi "Dijital hikâye anlatımının uygulandığı deney gurubu öğrencilerinin hikâye yazma kaygısı ön test ve son test puanları arasında an-

lamlı bir farklılık var mıdır?” şeklindedir. Dijital hikâye anlatımının uygulandığı deney gurubu öğrencilerinin hikâye yazma kaygısı ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu sonuç dijital hikâye anlatımının hikâye yazma kaygısı üzerinde anlamlı bir etki oluşturduğunu, öğrencilerin hikâye yazma kaygılarının azaldığını göstermektedir.

Araştırmanın ikinci 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. 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.

Bu sonuçlar 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 çalışmada, öğrencilere dijital hikâye oluşturma sürecinin nasıl geçeceği ve aşamalarının neler olduğu en başında anlatıldığı için deney grubu öğrencilerinin kaygı düzeylerinin azalmasında bir etken olduğu düşünülmektedir. Çünkü yazma eylemi hakkında bilgi sahibi olmak yazma performansını olumlu etkilemekte ve kaygıyı azaltmaktadır (Graham, Schwartz ve MacArthur, 1993).

Deney grubu öğrencilerin kaygı düzeylerinin azalmasının bir sebebi de dijital hikâye oluşturma sürecinin ilk aşaması olan yazma aşamasında hikâye taslağı oluşturma da geri dönütler verilirken öğrencilerin düzeltme yapmasını sağlamaktadır. Akış şeması oluşturulurken öğretmen tarafından, 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.

Deney grubu öğrencilerinin kaygı düzeylerinin daha düşük olmasının sebeplerinden bir diğeri ise öğrencilerin oluşturdukları dijital hikâyeleri istediklerini zaman tekrar paylaşabilmeleri yani kalıcı olmalarıdır. 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 çalışmasında 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.

Öğrencilerinin kaygı düzeylerinin azalmasının bir diğer sebebi de hikâyelerini sınıfta o an sesli okumak yerine dijital hikâye vasıtasıyla paylaşmaları 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, çeken 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 oluşturmanın 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 görülmüştü. Deney grubu öğrencilerinin paylaşma isteklerin süreç sonunda daha yüksek olduğu fark edilmişti. 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 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; Aljaraideh, 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). 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 olmuştur. 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.

Bununla birlikte, 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; Demirel, 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.

Ayrıca, bu araştırma, sürecin en başından en sonuna kadar araştırmacılar tarafından yürütülmüştür. Araştırmada, Barrett (2009)'in altı aşamalı hikâye oluşturma süreci önermesine ve Robin (2006)'in dijital hikâyelerde olması gerektiğini düşündüğü yedi ögenin öğrencilerin oluşturduğu dijital hikâyelerde olmasına dikkat edilmiştir. Ancak son öge olan hız ögesinde zorlanan öğrenciler olmuş ve her slaytın kaç saniye olacağını hesaplamada sorun yaşamışlardır. Bu sorun, akış şeması aşaması oluşturulurken fark edilmiştir. Araştırmacıların akış şeması oluşturma aşamasında verdiği düzeltmeler ile bu sorun en aza indirilmiştir. Ek olarak, elde edilen verilerde cinsiyete bağlı anlamlı farklılık oluşturan bir bulguya rastlanmadığından çalışmada yer verilmemiştir. Benzer şekilde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin hepsinin evinde bilgisayar, akıllı telefon ve internet olduğundan anlamlı bir bulgu ortaya çıkmamıştır.

Kısacası, bu araştırma ile öğrencilerin hikâye yazma kaygılarının azalmasında dijital hikâye oluşturma sürecinin katkı sağladığı ortaya çıkmıştır.

Araştırma sonuçlarına dayalı öneriler

1. Bu çalışmada, dijital hikâyenin hikâye yazma kaygısına etkisi araştırılmış ve öğrencilerin hikâye yazma kaygılarının azaldığı bulunmuştur. Buna bağlı olarak dijital hikâyelerin farklı edebi metin türleri üzerindeki etkisi araştırılabilir.

2. Bu araştırmada, dijital hikâyenin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin hikâye yazma kaygıları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur. Konunun daha kapsamlı sonuçlarına ulaşmak ve karşılaştırmak için eğitimin farklı kademelelerinde ve sınıflarında dijital hikâye anlatımının hikâye yazma kaygısına etkileri araştırılabilir.
3. Bu araştırmada, dijital hikâyenin hikâye yazma kaygısı üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Dijital hikâyenin dinleme-izleme ve konuşma becerisi üzerindeki etkisi ile ilgili araştırmalar çok sınırlı olduğundan bu alanda uygulamalı araştırmalar yapılabilir.
4. Alanyazında dijital hikâyelerin Türkçe öğretiminde dil bilgisi konuları üzerindeki etkisine dair çalışmalar olmadığı fark edilmiştir. Bu konuyla ilgili araştırmalar yapılabilir.
5. 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.

Kaynakça

- AKBAYIR, S. (2007). *Eğitim fakülteleri için cümle ve metin bilgisi* (Geliştirilmiş 5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- 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.
- 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.
- AYDIN, S. ve ZENGİN, B. (2008). Yabancı dil öğreniminde kaygı: bir literatür özeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(1), 81-94.
- BAKİ, Y. (2015). *Dijital öykülerin altıncı sınıf öğrencilerinin yazma sürecine etkisi* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 389155).
- 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).
- BRENNER, K. (2014). Digital stories: A 21st-century communication tool for the English language classroom. *English Teaching Forum*, 52(1), 22-29.

Dijital Hikâye Anlatımının Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Yazma Kaygıları Üzerinde...

- 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.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2014). *Sosyal bilimleri için veri analizi el kitabı* (Genişletilmiş 19. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., ÇAKMAK, E.K., AKGÜN, Ö.E., KARADENİZ Ş. ve DEMİREL, 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.
- CHUNG, S. K. (2007). Art education technology: digital storytelling. *Art Education*, 60(2), 17-22.
- CİĞERCİ, 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).
- 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.
- ÇEPNİ, S. (2014). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş* (Geliştirilmiş 7. Baskı). Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- ÇIRALI, H. (2014). *Dijital hikâye anlatımının görsel bellek ve yazma becerisi üzerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 378556).
- ÇİFTÇİ, M. (2019). *Dijital hikâyelerin ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma becerileri üzerindeki etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 568287).
- DAVIS, A. (2004) Co-authoring identity: digital storytelling in an urban middle school. *THEN: Technology, Humanities, Education and Narrative*, 1, 1-12.
- DAYAN, G. (2017). İlkokul öğrencilerinin Türkçe dersinde dijital öyküleme çalışmaları (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 482129).
- DAYAN, G. ve GİRMEN, P. (2018). Türkçe eğitimi yazma sürecinde: dijital öyküleme. *Journal of Qualitative Research in Education – JOQRE*, 6(3), 207–228.
- DEMİRER, 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.
- DOĞAN, B. (2007). *Implementation of digital storytelling in the classroom by teachers trained in a digital storytelling workshop* (Ph.D. thesis). University of Houston, USA.
- DOĞAN, D. M. (2005). *Büyük Türkçe sözlük*. İstanbul: Pınar Yayınları.
- 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. (2015). *Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde kullanılan tablet bilgisayar ile yazı yazmaya yönelik hazırlanmışlukları* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 396086).
- FOLEY, M.L. (2013). *Digital storytelling in primary-grade classrooms* (Ph.D. thesis). Arizona State University, Pheonix.
- 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.
- 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.
- 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 ŞİMŞEK, T. (2011). *Anlatma teknikleri 2 uygulamalı yazma eğitimi el kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- 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.
- 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).

Dijital Hikâye Anlatımının Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Yazma Kaygıları Üzerinde...

- KARADAĞ, Ö. ve MADEN, S. (2013). *Yazma eğitimi: kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. Türkçe öğretimi el kitabı*. A. Güzel ve H. Karatay (Editörler). s. 265-306. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- 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).
- KAVCAR, C., OĞUZKAN F. ve AKSOY, Ö. (2003). *Yazılı ve sözlü anlatım* (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- 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).
- KULLA-ABBOTT, M.T. (2006). *Developing literacy practices through digital storytelling* (Ph.D. thesis). The University of Missouri, Columbia.
- LAMMERS, W. P. (2012). *Digital storytelling : building 21st century literacy skills in the secondary classroom* (Master thesis). University of Northern Iowa.
- LANKSHEAR, C. and KNOBEL, M. (2006). *New literacies: Everyday practices and classroom learning*. (2nd Edition). Maidenhead and New York: Open University Press.
- MEB. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)* MEB: Ankara.
- MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI EĞİTİMİ ARAŞTIRMA VE GELİŞTİRME DAİRESİ BAŞKANLIĞI, EARGED. (2011). *MEB 21. yüzyıl öğrenci profili*. Ankara: Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- ÖZBAY, M. (2011). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. (4. Baskı), Ankara: Öncü Kitap.
- ÖZERBAŞ, M. A. ve , Y. (2017). Türkçe dersinde dijital hikâye kullanımının akademik başarı, motivasyon ve kalıcılık üzerinde etkisi. *TÜBAV Bilim*, 10(2), 102-110.
- 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.
- POLATER, C. (2019). İlkokul dördüncü sınıfta dijital öykü yöntemiyle değerler eğitimi (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 568604).
- 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., ve McNEIL, S. G. (2012). What educators should know about teaching digital storytelling. *Digital Education Review*, 22, 37-51.
- 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).
- SHROSBREE, 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.
- SKOUGE, J. R., ve RAO, K. (2009). Digital storytelling in teacher education: Creating transformations through narrative. *Educational Perspectives*, 42(1-2), 54-60.
- 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.
- 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 hikâyelerin etkisi (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 534932).
- TAŞPINAR, M. (2017). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamalı nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- TDK (WEB). Web: <http://www.tdk.gov.tr/> adresinden erişilmiştir.
- TEMİZKAN, M. (2014). *Yaratıcı yazma süreci (hikâye yazma)*. Ankara: Pegem Akademi.
- TEMİZYÜREK, F. (2003). Türkçe öğretiminde çocuk edebiyatının önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13, 161-167.
- 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).
- USLU, A. (2019). İşbirlikli dijital hikâye anlatımının ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma ve sosyal duygusal öğrenme becerilerine etkisi (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 557640).
- 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.

Dijital Hikâye Anlatımının Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Yazma Kaygıları Üzerinde...

- 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. (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.
- YILMAZ, 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.
- 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).