

**DİJİTAL HİKÂYE ANLATIMININ ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN TÜRKÇE DERSİNE
YÖNELİK TUTUMLARINA VE TÜRKÇE DERSİNE İLİŞKİN AKADEMİK BENLİK
DÜZEYLERİNE ETKİSİ**

Hakan YARDİMCİ

Yüksek Lisans Tezi

Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı

Doç. Dr. Nurullah ŞAHİN

AĞRI-2024

(Her Hakkı Saklıdır)

T.C.
AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

HAKAN YARDİMCİ

DİJİTAL HİKÂYE ANLATIMININ ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN
TÜRKÇE DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARINA VE TÜRKÇE
DERSİNE İLİŞKİN AKADEMİK BENLİK DÜZEYLERİNE ETKİSİ
YÜKSEK LİSANS TEZİ

TEZ YÖNETİCİSİ
DOÇ. DR. NURULLAH ŞAHİN

AĞRI-2024

	T.C. AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ	
---	--	---

Dijital Hikâye Anlatımının Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarına ve
Türkçe Dersine İlişkin Akademik Benlik Düzeylerine Etkisi

Doç. Dr. Nurullah ŞAHİN danışmanlığında, Hakan YARDİMCİ tarafından hazırlanan bu çalışma 05/08/2024 tarihinde aşağıda isimleri belirtilen jüri tarafından değerlendirilmiş olup Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında yüksek lisans tezi olarak **oybirliği (3/3)** ile kabul edilmiştir.

Başkan: Doç. Dr. Onur ER

İmza :

Üye : Doç. Dr. Nurullah ŞAHİN

İmza :

Üye : Doç. Dr. Mehmet Fatih ÖZCAN

İmza :

Üye :

İmza :

Üye :

İmza :

Yukarıdaki sonuç;

Enstitü Yönetim Kurulu .../.../... tarih ve / numaralı kararı ile
onaylanmıştır.

Prof. Dr. İbrahim HAN
Enstitü Müdürü

Not: Bu tezde kullanılan özgün ve başka kaynaklardan yapılan bildiriş, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak olarak kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunundaki hükümlere tabidir.



T.C.
AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



Benzerlik Oranlarına Dair Beyannamedir		
Öğrenci Adı Soyadı	Hakan YARDİMCİ	
Numarası	216051070	
Ana Bilim Dalı	Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı	
Bilim Dalı		
Programı		
Danışman Unvanı Adı Soyadı	Doç. Dr. Nurullah ŞAHİN	
Tez Başlığı	Dijital Hikâye Anlatımının Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarına ve Türkçe Dersine İlişkin Akademik Benlik Düzeylerine Etkisi	
Bölümler	Turnitin Sonucu	En Yüksek Değer
Giriş	%	% 25
Kuramsal Temeller/Kavramsal Çerçeve	%	% 30
Materyal ve Yöntem	%	% 30
Araştırma Bulguları	%	% 20
Sonuç/Tartışma/Öneri	%	% 20
TEZ (GENEL)	%	% 25

Yukarıda bilgileri yazılı tez çalışmasının benzerlik oranları Turnitin raporundan alındığı haliyle yazılmış olup tüm bilgilerin doğru olduğunu, aksi halde doğacak hukuki sorumlulukları kabul ve beyan ederiz.

Hakan YARDİMCİ
Öğrenci

Doç. Dr. Nurullah ŞAHİN
Danışman

ETİK VE BİLDİRİM

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Dijital Hikâye Anlatımının Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarına ve Türkçe Dersine İlişkin Akademik Benlik Düzeylerine Etkisi” başlıklı çalışmanın tarafımdan bilimsel etik ilkelerine uygun olarak yazıldığını ve yararlandığım eserleri kaynakçada gösterdiğimi beyan ederim.

.../.../...

Hakan YARDİMCİ

ÖN SÖZ

Yüksek lisans eğitimim süresince destek ve tecrübelerini üzerimden esirgemeyen, öğrencisi olmaktan her zaman gururlandığım, örnek bir insan ve akademisyen olan çok kıymetli hocam Sayın Doç. Dr. Nurullah ŞAHİN'e eğitim hayatıma yaptığı kıymetli dokunuşlar ve tez çalışmama yaptığı katkılar için sonsuz teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım. İlkokuldan bugünkü sürece kadar üzerimde emeği bulunan bütün öğretmenlerime ve hocalarıma sonsuz teşekkür ederim. Öğrenim hayatım boyunca beni her koşulda, verdiğim her kararda tereddüt etmeksizin destekleyen canım aileme ve kıymetli dostlarıma teşekkürü borç bilirim.

Tez savunma sürecinde kıymetli görüşleri ile tezime katkı sağlayan çok kıymetli jüri üyeleri Doç. Dr. Onur ER ve Doç. Dr. Mehmet Fatih ÖZCAN'a teşekkürlerimi sunarım.

Hakan YARDİMCİ

İÇİNDEKİLER

ETİK VE BİLDİRİM.....	iii
ÖN SÖZ.....	iv
İÇİNDEKİLER.....	v
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	x
GÖRSELLER LİSTESİ.....	xi
SİMGELER VE KISALTMALAR.....	xii
ÖZET.....	xiii
ABSTRACT	xiv
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Problem Cümlesi	6
1.5. Hipotezler	6
1.6. Tanımlar	7
İKİNCİ BÖLÜM	8
2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	8
2.1. Geleneksel Hikâye.....	8
2.1.1. Hikâyenin Eğitimdeki Yeri.....	9
2.2. Dijital Hikâye (Anlatımı)	10
2.2.1. Dijital Hikâye Türleri	12
2.2.2. Dijital Hikâyeyi Oluşturan Öğeler.....	13
2.2.3. Dijital Hikâye Oluşturma Süreci	16
2.2.4. Dijital Hikâye Oluşturmada Kullanılabilecek Araç Gereçler ve Yazılımlar	17
2.3. Dijital Hikâye ve 21. Yüzyıl Becerileri İlişkisi	19
2.4. Dijital Hikâyelerin Eğitimde Kullanımı	20
2.5. Dijital Hikâyelerin Türkçe Dersinde Kullanımı	21
2.6. İlgili Araştırmalar	21
2.6.1. Yurt İçi Ulusal Tez Merkezinde Yer Alan Çalışmalar	22

2.6.2 Alanyazına İlişkin Diğer Önemli Çalışmalar	28
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	31
3. YÖNTEM.....	31
3.1. Araştırmanın Yöntemi ve Deseni	31
3.2. Çalışma Grubu.....	32
3.3. Verilerin Toplanması.....	36
3.3.1. Veri Toplama Araçları.....	36
3.3.1.1 Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği	36
3.3.1.2 Türkçe Dersine İlişkin Akademik Benlik Kavramı Ölçeği	36
3.4. Deneysel İşlem Süreci	37
3.5. Dijital Hikâye ve Etkinlikler Oluşturmada Kullanılan Program ve Uygulamalar	39
3.6. Verilerin Analiz Edilmesi.....	40
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	43
4. BULGULAR	43
4.1. Birinci Hipoteze İlişkin Bulgular	43
4.2. İkinci Hipoteze İlişkin Bulgular	48
4.3. Üçüncü Hipoteze İlişkin Bulgular	50
4.4. Dördüncü Hipoteze İlişkin Bulgular	53
4.5. Beşinci Hipoteze İlişkin Bulgular	56
4.6. Altıncı Hipoteze İlişkin Bulgular	59
4.7. Yedinci Hipoteze İlişkin Bulgular.....	62
4.8. Sekizinci Hipoteze İlişkin Bulgular.....	64
4.9. Dokuzuncu Hipoteze İlişkin Bulgular	66
4.10. Onuncu Hipoteze İlişkin Bulgular.....	67
4.11. On birinci Hipoteze İlişkin Bulgular	68
4.12. On ikinci Hipoteze İlişkin Bulgular	70
BEŞİNCİ BÖLÜM	72
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	72
5.1. Sonuç.....	72
5.1.1. Birinci Hipoteze İlişkin Sonuç	72
5.1.2. İkinci Hipoteze İlişkin Sonuç	72

5.1.3. Üçüncü Hipoteze İlişkin Sonuç	73
5.1.4. Dördüncü Hipoteze İlişkin Sonuç	73
5.1.5. Beşinci Hipoteze İlişkin Sonuç	74
5.1.6. Altıncı Hipoteze İlişkin Sonuç	74
5.1.7. Yedinci Hipoteze İlişkin Sonuç.....	74
5.1.8. Sekizinci Hipoteze İlişkin Sonuç.....	75
5.1.9. Dokuzuncu Hipoteze İlişkin Sonuç	75
5.1.10. Onuncu Hipoteze İlişkin Sonuç.....	76
5.1.11. On Birinci Hipoteze İlişkin Sonuç.....	76
5.1.12. On İkinci Hipoteze İlişkin Sonuç	76
5.2. Tartışma.....	77
5.3. Öneriler.....	79
5.3.1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler	79
5.3.2. Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler	80
KAYNAKÇA	81
EKLER.....	87

TABLÖLER LİSTESİ

Tablo 1. Araştırmanın Modeli.....	32
Tablo 2. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Cinsiyet Dağılımı.....	33
Tablo 3. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Anne Eğitim Durumu Dağılımı.....	33
Tablo 4. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Baba Eğitim Durumu Dağılımı.....	34
Tablo 5. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Önceki Yıl Türkçe Dersi Başarı Puanı Dağılımı...	34
Tablo 6. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Evinde Bulunan Teknolojik Alet Sayısı Dağılımı..	35
Tablo 7. Normallik Varsayımı Analizi.....	41
Tablo 8. Deney Grubu Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular (Bağımlı Örneklem T-Test Tablosu).....	43
Tablo 9. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular (Bağımlı Örneklem T-Test Tablosu).....	44
Tablo 10. Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği için Grup Değişkeni Bağımsız Örneklem T-Test Analizi.....	45
Tablo 11. Deney Grubu Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'nin Cinsiyet Değişkenine Göre Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular (Mann Whitney-U Tablosu).....	48
Tablo 12. Deney Grubu Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'nin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular (Kruskal Wallis-H Analizi Tablosu).....	50
Tablo 13. Deney Grubu Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'nin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular (Kruskal Wallis-H Analizi Tablosu)..	53
Tablo 14. Deney Grubu Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'nin Önceki Yıl Türkçe Dersi Başarı Puanı Değişkenine Göre Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular (Kruskal Wallis-H Analizi Tablosu).....	56
Tablo 15. Deney Grubu Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'nin Evde Bulunan Teknolojik Alet Sayısı Değişkenine Göre Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular (Kruskal Wallis-H Analizi Tablosu).....	59
Tablo 16. Deney Grubu Öğrencilerinin Türkçe Dersine İlişkin Akademik Benlik Kavramı Ölçeği Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular (Bağımlı Örneklem T-Test Tablosu).....	62

Tablo 17. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Türkçe Dersine İlişkin Akademik Benlik Kavramı Ölçeği Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular (Bağımlı Örneklem T-Test Tablosu).....	62
Tablo 18. Türkçe Dersine İlişkin Akademik Benlik Kavramı Ölçeği için Grup Değişkeni Bağımsız Örneklem T-Test Analizi.....	63
Tablo 19. Deney Grubu Öğrencilerinin Türkçe Dersine İlişkin Akademik Benlik Kavramı Ölçeği'nin Cinsiyet Değişkenine Göre Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular (Mann Whitney-U Tablosu).....	65
Tablo 20. Deney Grubu Öğrencilerinin Türkçe Dersine İlişkin Akademik Benlik Kavramı Ölçeği'nin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular (Kruskal Wallis-H Analizi Tablosu).....	66
Tablo 21. Deney Grubu Öğrencilerinin Türkçe Dersine İlişkin Akademik Benlik Kavramı Ölçeği'nin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular (Kruskal Wallis-H Analizi Tablosu).....	67
Tablo 22. Deney Grubu Öğrencilerinin Türkçe Dersine İlişkin Akademik Benlik Kavramı Ölçeği'nin Önceki Yıl Türkçe Dersi Başarı Puanı Değişkenine Göre Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular (Kruskal Wallis-H Analizi Tablosu).....	68
Tablo 23. Deney Grubu Öğrencilerinin Türkçe Dersine İlişkin Akademik Benlik Kavramı Ölçeği'nin Evde Bulunan Teknolojik Alet Sayısı Değişkenine Göre Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular (Kruskal Wallis-H Analizi Tablosu).....	70

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Dijital Hikâye Türleri.....	12
Şekil 2. Dijital Hikâye Anlatımının Yedi Bileşeni.....	15



GÖRSELLER LİSTESİ

Görsel 1. Uygulama Süreci.....	39
---------------------------------------	----



SİMGELER VE KISALTMALAR

AVCHD: Advanced Video Codec High Definition (İng.)

BTK: Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu

CD: Compact Disc (İng.)

DVD: Digital Video Disc (İng.)

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

MEBEARGED: Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı

SBB: Strateji ve Bütçe Başkanlığı

TYÇ: Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi

WTP: Windows Temel Parçalar

ÖZET

DİJİTAL HİKÂYE ANLATIMININ ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN TÜRKÇE DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARINA VE TÜRKÇE DERSİNE İLİŞKİN AKADEMİK BENLİK DÜZEYLERİNE ETKİSİ

Hakan YARDİMCİ, Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Doç. Dr. Nurullah ŞAHİN

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, 2024

Bu araştırmanın amacı, dijital hikâye anlatımının ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarına ve Türkçe dersine ilişkin akademik benlik düzeylerine olan etkisini araştırmaktır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verilerinin toplanmasında hazır olan iki grup arasında sınıflar belli olduğu için deney ve kontrol gruplarına rastgele atamalar yapılamamıştır ve nicel veriler bu usulle toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, Ağrı ilinin Doğubayazıt ilçesinde bulunan bir devlet okulunun 5. sınıfında öğrenim gören 78 öğrenciden oluşmaktadır. Bu 78 öğrenciden 5-C sınıfında öğrenim gören 39 öğrenci deney grubu, 5-E sınıfında öğrenim gören 39 öğrenci ise kontrol grubu olarak atanmıştır. Araştırma, 2023-2024 eğitim öğretim yılının güz döneminde, 5. Sınıf Türkçe dersinde gerçekleştirilmiştir. 6 hafta süren deneysel uygulamalar sürecinde deney grubu ile yapılan derslerde, araştırmacı tarafından hazırlanan dijital hikâyeler ve bunlara yönelik oluşturulan etkinlikler kullanılmıştır. Dijital hikâyeler, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda öğrenme öğretme sürecinde işlenmesi ve öğretim materyallerinde yer verilmesi öngörülen konu önerileri dikkate alınarak hazırlanmıştır. Kontrol grubu ile yürütülen derslerde ise herhangi bir ek materyal kullanılmamış ve süreç normal seyrinde yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ve Türkçe Dersine İlişkin Akademik Benlik Kavramı Ölçeği kullanılmıştır. Deneysel işlemlerin öncesinde ve sonrasında, deney ve kontrol gruplarına uygulanan bu ölçeklerden elde edilen veriler; SPSS-27 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Değişkenlerin grup ortalamalarındaki farklılıkları görebilmek için 2 gruplu değişkenlerde Bağımsız Örneklem T-Test, 3 ve daha fazla gruplu değişkenlerde Kruskal Wallis-H Analizi uygulanmıştır. Aynı zamanda veriler normal dağılım göstermediği için parametrik olmayan istatistiklerden Mann Whitney U-Testi kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda, deneysel işlem sonrası gruplar arası Türkçe dersine yönelik tutum ve Türkçe dersine ilişkin akademik benlik düzeyi son test puanları açısından deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Dijital hikâye, dijital öykü, ortaokul, 5. sınıf, Türkçe dersine yönelik tutum, Türkçe dersine ilişkin akademik benlik düzeyi, ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen.

ABSTRACT

THE EFFECT OF DIGITAL STORYTELLING ON SECONDARY SCHOOL STUDENTS' ATTITUDES TOWARDS TURKISH COURSE AND THEIR ACADEMIC SELF-LEVEL TOWARDS TURKISH COURSE

Hakan YARDİMCİ, Master's Thesis

Supervisor: Assoc. Dr. Nurullah ŞAHİN

Ağrı İbrahim Çeçen University, 2024

The purpose of this research is to investigate the effect of digital storytelling on secondary school students' attitudes towards Turkish lesson and their academic self-level regarding Turkish lesson. In the research, a pretest-posttest control group experimental design, one of the quantitative research methods, was used. Since the classes were determined between the two groups that were ready to collect the quantitative data of the research, random assignments to the experimental and control groups could not be made, and the quantitative data were collected by this method. The study group of the research consists of 78 students studying in the 5th grade of a public school in Doğubayazıt district of Ağrı province. Among these 78 students, 39 students studying in class 5-C were assigned as the experimental group, and 39 students studying in class 5-E were assigned as the control group. The research was conducted in the 5th grade Turkish course in the fall semester of the 2023-2024 academic year. During the 6-week experimental application process, digital stories prepared by the researcher and activities created for them were used in the lessons held with the experimental group. Digital stories have been prepared by taking into account the subject suggestions in the Turkish Language Curriculum, which are planned to be covered in the learning and teaching process and included in the teaching materials. In the lessons conducted with the control group, no additional materials were used and the process was carried out as normal. As data collection tools in the study, the Attitude Scale Towards Turkish Lesson and the Academic Self-Concept Scale for Turkish Lesson was used. Data obtained from these scales applied to the experimental and control groups before and after the experimental procedures; it was analyzed using the SPSS-27 program. In order to see the differences in the group averages of the variables, Independent Sample T-Test was applied to variables with 2 groups, and Kruskal Wallis-H Analysis was applied to variables with 3 or more groups. At the same time, since the data did not show a normal distribution, Mann Whitney U-Test, one of the non-parametric statistics, was used.

As a result of the research, it was revealed that after the experimental procedure, there was a significant difference in favor of the experimental group in terms of attitudes towards the Turkish course and academic self-level post-test scores between the groups.

Key Words: Digital story, digital tale, secondary school, 5th grade, attitude towards Turkish lesson, academic self-level towards Turkish lesson, experimental design with pre-test-post-test control group.

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Günümüzde, teknolojinin sürekli olarak gelişim göstermesiyle birlikte insan yaşamının çoğu alanında gözle görülür değişimler meydana gelmektedir. Eğitim öğretim de bu değişimlerin meydana geldiği alanlardan bir tanesidir. Bu alana yönelik faaliyetlerini sürdüren öğretmenlerin niteliklerinin, öğrencilerden ortaya konulması istenen becerilerin, eğitim öğretimin meydana geldiği ortamların ve eğitim öğretimde kullanılan materyallerin, araç ve gereçlerin gelişen teknoloji ile yeni bir boyut kazandığı görülmektedir. Günümüz eğitim sisteminin en önemli amaçlarının başında 21. yüzyıl insanının teknolojik gelişmelere açık olması ve teknolojiyi bilmesi yer almaktadır. 21. yüzyıl öğrencisi teknolojik gelişmelere uyum sağlayabilmeli, bu becerileri edinebilmeli ve bu becerileri günlük yaşantısına entegre edebilmelidir.

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2019 yılında yayınlanan Türkçe Öğretim Programı'nın "Temalar ve Konu Önerileri" kısmında "Okuma Kültürü" başlığı altında "bilgi okuryazarlığı, çoklu okuryazarlık, dijital okuryazarlık, teknoloji okuryazarlığı, e-kitap, eleştirel okuryazarlık, z-kitap, z-kütüphane vb." kavramlara dikkat çekildiği görülmüştür. Bilim ve teknoloji başlığı altında ise "Bilim okuryazarlığı, bilişim okuryazarlığı, iletişim, tasarım, teknoloji vb." kavramlara dikkat çekildiği görülmüştür (MEB, 2019). Türkçe dersi kazanımları incelendiğinde ise ilkökul 3. sınıf düzeyinden itibaren "*Kısa ve basit dijital metinlerdeki mesajı kavrar.*" gibi teknolojik becerilere dair kazanımlar görülmeye başlamıştır (MEB, 2019: 28). 4. sınıf düzeyinde "*Şekil, sembol ve işaretlerin anlamlarını kavrar. (Haritalar, medya işaretleri ve sembolleri üzerinde durulur.)*", "*Medya metinlerini değerlendirir.*", "*Bilgi kaynaklarını etkili bir şekilde kullanır.*", "*Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.*" kazanımları yer alır (MEB, 2019: 32). 5. sınıf düzeyinde "*Dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirir. (Çizgi film vb. izletilerek örtülü anlamlar hakkında çıkarımda bulunulması sağlanır.)*", "*Medya metinlerini değerlendirir. (İnternet, sinema ve televizyonun verdiği iletileri değerlendirmeleri sağlanır.)*", "*Bilgi kaynaklarını etkili şekilde kullanır.*", "*Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular. (Bilimsel çalışmalarda ağırlıklı olarak "edu" ve "gov" uzantılı sitelerin kullanıldığı vurgulanır.)*" kazanımları yer alır (MEB, 2019: 35-38). 6. sınıf düzeyinde "*Dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirir. (Öğrencilere reklam filmleri dinletilerek/izletilerek bunlardaki mesajların ve örtülü anlamların tespit edilmesine yönelik çalışmalar yaptırılır.)*", "*Medya metinlerini değerlendirir. (İnternet, sinema ve televizyonun verdiği iletileri değerlendirmeleri sağlanır.)*", "*Bilgi kaynaklarını etkili bir şekilde kullanır.*", "*Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular. (a) İnternet/yazılı (dergi, kitap, broşür, gazete vb.) kaynakların*

güvenilirliklerinin sorgulanması sağlanır. b) Bilimsel çalışmalarda ağırlıklı olarak “edu” ve “gov” uzantılı sitelerin kullanıldığı vurgulanır.)” kazanımları yer alır (MEB, 2019: 39-42). 7. sınıf düzeyinde “Dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirir. (a) Medya metnindeki örtülü anlamı belirlemesi sağlanır. b) Medya metninin hedef kitlesi ve amacının sorgulanması sağlanır.)”, “Hazırlıklı konuşma yapar. (Öğrencilerin düşüncelerini mantıksal bir bütünlük içinde sunmaları, görsel, işitsel vb. destekleyici materyaller kullanarak sunu hazırlamaları sağlanır.)”, “Medya metnini değerlendirir. (İnternet, sinema ve televizyonun verdiği iletileri değerlendirmeleri sağlanır.)”, “Bilgi kaynaklarını etkili bir şekilde kullanır.”, “Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular. (a) İnternet/yazılı (dergi, kitap, broşür, gazete vb.) kaynakların güvenilirliklerinin sorgulanması sağlanır. b) Bilimsel çalışmalarda ağırlıklı olarak “edu” ve “gov” uzantılı sitelerin kullanıldığı vurgulanır.)”, “Metnin yazılı hâli ile medya sunumlarını karşılaştırır. (a) Hikâye, masal, fıkra gibi metnin; çizgi film, animasyon gibi medya sunumları ile karşılaştırması sağlanır. b) Kahramanlar, mekân, zaman ve olay yönlerinden karşılaştırılması sağlanır.)”, “Yazdıklarını paylaşır. (Öğrenciler yazdıklarını sınıf ve okul panosu ile sosyal medya ortamlarında paylaşmaya, şiir ve kompozisyon yarışmalarına katılmaya teşvik edilir.)” kazanımları yer alır (MEB, 2019: 43-46). 8. sınıf düzeyinde “Dinledikleri/izledikleri medya metnini değerlendirir. (Medya metninin amacını ve kaynağını sorgulamaları sağlanır.)”, “Hazırlıklı konuşma yapar. (Öğrencilerin düşüncelerini mantıksal bir bütünlük içinde sunmaları, görsel, işitsel vb. destekleyici materyaller kullanmaları, sunu hazırlamaları sağlanır.)”, “Medya metnini analiz eder. (Medya metninin amaçlarının -kültür aktarma, olay yorumlama, bilgilendirme, eğlendirme, ikna etme- belirlenmesi sağlanır.)”, “Bilgi kaynaklarını etkili bir şekilde kullanır.”, “Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular. (a) Blog ve şahsi internet sayfalarındaki bilgilerin güvenilirliği konusunda çalışmalar yapılır. b) Bilimsel çalışmalarda ağırlıklı olarak “edu” ve “gov” uzantılı sitelerin kullanıldığı vurgulanır.)”, “Yazdıklarını paylaşır. (Öğrenciler yazdıklarını sınıf ve okul panosu ile sosyal medya ortamlarında paylaşmaya, şiir ve kompozisyon yarışmalarına katılmaya teşvik edilir.)” kazanımları yer almaktadır (MEB, 2019: 47-50).

“Birey, dilini öncelikle aile ve toplumda öğrendiği gibi eğitim-öğretim birimleri olan okullarda da temel dil becerileriyle geliştirip zenginleştirmektedir.” (Erdem ve Gözükcü, 2013: 14). Türkçe dersi, ilköğretim düzeyinde yer alan en önemli derslerden bir tanesidir ve öğrencilerin bu derse yönelik zihinsel, duygusal ve davranışsal tepki ön eğilimleri, öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını ortaya koymaktadır. Bu tutumların öğrenciler tarafından olumlu bir şekilde geliştirilmesi oldukça önem arz etmektedir. “Öğrencinin Türkçe’yi öğrenmeye istekli olması hâlinde, daha fazla çaba harcayacağı düşünülebilir” (Deniz ve Tuna, 2006: 341). Öğrenci Türkçe dersini sevmeli, derste eğlenmeli ve dersi en iyi şekilde öğrenmelidir. Bir öğrencinin Türkçe dersinde ortaya koyduğu akademik performansı ile diğer öğrencilere göre ne kadar yetenekli olduğu hakkında geliştirdiği kanısı ise öğrencinin Türkçe dersine ilişkin akademik benlik düzeylerini ifade etmektedir. Öğrencinin, kendisini Türkçe dersinde diğer arkadaşlarına göre daha başarılı olarak görmesinin; öğrenciyi olumlu bir şekilde motive ettiği ve

öğrencinin ders başarısına katkı sağladığı söylenebilir. Türkçe dersine yönelik olumsuz bir tutum sergilenmesi ve Türkçe dersine ilişkin akademik benlik düzeyinin düşük olması durumunda eğitim öğretim faaliyetlerinin istenilen şekilde yürütülmesinin zorlaşacağı görülmektedir.

21. yüzyılda bireylerden sahip olunması istenilen becerilerden bir tanesi olan dijital okuryazarlık becerisini öğrencilerin edinebilmelerinden Türkçe Öğretim Programı'nda çeşitli kazanımlarla bahsedilmektedir ve 21. yüzyıl öğrencilerinin bu çağa uyum sağlaması beklenmektedir. Öğrencilerin gelişen teknolojiyi verimli ve amaca uygun kullanması hedeflenmektedir. Öğrencilerin bunu yalnızca bir ders veya sadece bir alanda öğrenmesinden, kullanmasından ziyade becerilerini disiplinler arası bir yaklaşımla kullanarak faaliyet göstermesi beklenmektedir. Kısacası günümüz eğitim sistemi Türkçe dersinde öğrencilerin yalnızca dilbilgisini ve okuma ile yazmayı bilmekle avunmaması gerektiğini ifade etmektedir. Dijital hikâyeler de bu bağlamda öğrencilerin alışlagelmiş Türkçe dersine ilaveten teknoloji ile iç içe bir deneyim sağlayarak teknolojiyi amaca uygun kullanma becerilerine de fayda sağlamasından ötürü öğretim programları tarafından öğrencilerden edinilmesi amaçlanan kazanımlara ulaşmada bir merdiven görevi üstlenmektedir. Dijital hikâye, teknolojik araç gereçler vasıtasıyla alışlagelmiş hikâye kalıbını kırarak teknolojik bir dünyada hikâyeleri yeniden oluşturmak olarak tanımlanabilir. Dijital hikâyeler, bireylere teknolojik becerilerini kullanma fırsatı sunmakta ve bunun yanı sıra bireylerin kendilerini sözlü olarak ifade etmesi ile birlikte bireylere kendilerinin görsel olarak da ifade etme seçeneği sunmaktadır. Dijital hikâyenin sadece teknolojik bilgi, donanım ve okuryazarlık açısından değil; öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları ve Türkçe dersine ilişkin akademik benlik düzeyleri açısından da önemli bir yöntem olduğu ifade edilebilir. Dijital hikâyeler sayesinde öğrenciler Türkçe dersini severek, eğlenerek işlemektedirler (Yılmaz, 2022; Baki, 2015) ve bu durum öğrencilerin derse karşı olumlu bir tutum sergilemelerini sağlayacaktır. Aynı zamanda dijital hikâyeler ile ders işleyen öğrencilerin Türkçe dersinde aktif bir performans sergilediği, tematik yaklaşımların dışına çıkarak kendi yaşantılarından konuları derse aktardıkları görülmektedir (Dayan, 2017) ve bundan ötürü öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin akademik benlik düzeylerinde de artış olması beklenmektedir. Bu durumda “Dijital hikâye anlatımının ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarına ve Türkçe dersine ilişkin akademik benlik düzeylerine etkisi var mıdır?”, sorusunun cevabı merak uyandırmaktadır. Dolayısıyla literatür taraması yapılmıştır fakat dijital hikâye anlatımının ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarına ve Türkçe dersine ilişkin akademik benlik düzeylerine olan etkisini doğrudan araştıran bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bundan dolayı dijital hikâye anlatımının ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarına ve Türkçe dersine ilişkin akademik benlik düzeylerine olan etkisinin araştırılmasına karar verilmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Türkçe bizim ana dilimizdir. Ana dilde iletişim, Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde (TYÇ) sekiz anahtar yetkinlikten bir tanesini oluşturmaktadır ve mevcut eğitim sistemimiz bu yetkinlikte bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlara sahip olan öğrenciler yetiştirmeyi amaçlamaktadır (MEB, 2019). Aynı zamanda Türkçenin doğru ve güzel kullanımını geliştirmek devletin kalkınma planları arasında yer almaktadır (SBB, 2023). Bu da Türkçenin gelişmesinin devleti kalkındırmada önemli bir rol üstleneceğinin ve dilimizin ne kadar değerli olduğunun bir kanıtıdır. Birey, kendisini dile olan hâkimiyeti kadar ifade edebilmektedir. Eğitim öğretim faaliyetlerinin istenilen şekilde sonuçlanmasının, öğrencinin yahut öğretmenin kendisini doğru bir şekilde ifade etmesinden geçmektedir. Bu sebeple Türkçe dersi diğer derslerde de başarılı olmanın ön koşuludur. Türkçe dersinin bu kadar önemli olması, öğrencilerin Türkçe dersine karşı olumlu bir tutum sergilemelerini ve bu derse ilişkin akademik benlik düzeylerinin yüksek olmasını gerektirmektedir. Aksi takdirde eğitim öğretim faaliyetlerinin aksaklığa uğraması, istenilen sonuçların alınamaması hatta devletin kalkınmasında sorunların ortaya çıkması gibi istenmeyen durumların ortaya çıkması kuvvetle muhtemeldir. Dijital hikâye yöntemi bu bağlamda önemli kolaylıklar sağlayacaktır. Dijital hikâye, çeşitli teknolojiler kullanılarak geleneksel hikâyeleri görseller, sesler ve efektler ile destekleyerek oluşturulan multimedya metinleridir. Dijital hikâyeler, öğrencilerin gerek sözel gerek işitsel gerekse görsel olarak becerilerini ortaya koymalarını sağlar. Bu süreçte öğrenciler aktif bir şekilde katılmaktadırlar. Bu aktif katılım öğrencilerin becerilerinin gelişmesinde önemli bir rolü üstlenmekle birlikte öğrencilerin akademik benlik düzeylerinde yükselmelere de katkı sağlayacaktır. Tek boyutlu metinler ile derslerini yürüten öğrenciler dijital hikâyeler ile karşılaşınca hâlihazırda zihinlerinde bulunan geleneksel ders algısı yerini çok boyutlu ve eğlenceli bir ders algısına bırakacaktır. Bu algı sayesinde de öğrencilerin Türkçe dersine karşı olan tutumları olumlu bir yönde ivme kazanacaktır. Dijital hikâye anlatımının ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarına ve Türkçe dersine ilişkin akademik benlik düzeylerine olan etkisi hususunda yapılan herhangi bir özgün çalışma olmadığı görülmektedir. Bu araştırmanın amacı, dijital hikâye anlatımının ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarına ve Türkçe dersine ilişkin akademik benlik düzeylerine olan etkisini araştırmaktır.

1.3. Araştırmanın Önemi

İnceoğlu'na (2010) göre tutum, kişinin kendisine veya etrafındaki herhangi bir obje, topluma dair herhangi bir içerik ya da olay karşısındaki bilgi, deneyim, güdü (motivation) ve duygularından hareketle örgütlediği davranışsal, duygusal ve zihinsel bir tepkinin ön eğilimidir. Tutum, davranış bilimlerinde önemli bir yere sahiptir. İnsan; herhangi bir nesne, kişi, olay veya durum karşısında beklenen bir tavır sergilemeye eğilimlidir. Birey bu eğilimler ile yaşamının her kademesinde karşılaşabilmektedir. Eğitim yaşantısı ve öğrenilen derslerde bu aşamalardandır. Bloom'a (1979) göre,

öğrencilerin derse yönelik algısı ve tutumları başarı üzerinde büyük bir etkiye sahiptir. Türkçe dersi, bir öğrencinin 8 yılı kapsayan ilköğretim hayatı boyunca her yıl aşamalı bir şekilde ilerleyerek eğitimini aldığı temel derslerin başında gelmektedir. Bu süreç ilkokul aşamasında ne kadar önemli ise ortaokul aşamasında da aynı derecede öneme sahiptir. Bir öğrencinin Türkçe dersine yönelik tutumunun olumlu olması öğrencinin gerek eğitim hayatı gerekse günlük yaşantısı açısından büyük önem arz etmektedir. Türkçe dersinde yapılan eğitimin bu amaca hizmet etmesi ve bu doğrultuda olması hem Türkçe hem de öğrenci açısından büyük bir kazanımdır. Bu hususta Türkçe dersinde dijital hikâyelerin kullanılması; öğrencilerde alışlagelmişin dışında, çok boyutlu ve eğlenceli bir ders algısı oluşturmaya hizmet etmesi sebebiyle öğrencilerin Türkçe dersine yönelik olumlu bir tutum oluşturmaları amacına ulaşabilmek için doğru bir vasıta olacaktır.

Akademik benlik, bireyin değerlendirme ve tanımlama boyutlarını içeren bir kişisel farkındalıktır. Bu algılama, hislerin yanı sıra çoğunlukla davranışların bireyin kendisi tarafından fark edilmesiyle ilgilidir. Akademik benlik kavramı benlik saygısı, kendini değerli görme ya da kendini kabul etme olarak nitelendirilen ifadelerden çok, kişisel yeterlik ya da yeterliliğin fark edilmesiyle ilgilidir (Başoku ve Doğan, 2005). Bireyin öz tutumu ve akademik olarak kendini algılama biçimi, bireyin öğrenme geçmişinde karşılaştığı çeşitli yargılara göre şekillenmektedir. Öğrencinin akademik anlamda başarıya ulaşması, eğitimini aldığı konuya ya da derse karşı geliştirdiği tutuma bağlıdır; denilebilir. Eğitim yaşantısında başarısız olan öğrencilerin okulda aldığı eğitime yönelik olumlu bir tutum sergilemeleri beklenemez. Olumlu bir akademik benlik kavramı oluşturulması için öğrenme öğretme tekniklerinin ve öğretim yöntemlerinin doğru bir şekilde belirlenmesi gerekir. “Öğretmenler olumlu ve yapıcı davranışlarla ve yaratacakları başarı fırsatlarıyla öğrencilerin benlik kavramlarını olumlu yönde etkileyebilir ve yavaş yavaş değişmesine yardım edebilirler” (Açıkgöz, 2007: 48). Bu hususta dijital hikâyeler öğretmenlerin kullanacağı önemli öğrenme öğretme tekniklerinden bir tanesi olacaktır. Öğrencilerin olumlu bir akademik benlik geliştirmelerine verilmesi gereken önemden hareketle öğrencilerin 21. yüzyılın teknolojisi ile kaynaşmış Türkçe derslerinde olumlu bir akademik benlik kazanması, teknolojiye ayak uydurup çağın insanı olması bakımından dijital hikâye anlatımının önemli bir araç olduğu aşikârdır. Aynı zamanda dijital hikâyeler verilmek istenilen mesajın öğrencilere daha etkileyici ve dikkat çekici bir biçimde sunulmasını sağlayan, birden fazla duyuya hitap eden görseller, müzik ve sesler gibi unsurlardan faydalanılarak oluşturulmaktadır. Bu teknolojik oluşum öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumunun ve Türkçe dersine ilişkin akademik benlik düzeylerinin olumlu ve yapıcı olmasında bir fırsat niteliği taşımaktadır. Bu da çalışmanın işlevinin önemini ortaya koymaktadır.

Bu çalışmayı diğer çalışmalardan farklı kılan taraf ise dijital hikâye anlatımının ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarına ve Türkçe dersine ilişkin akademik benlik düzeylerine olan etkisinin ne olacağına dair herhangi bir araştırmayla uluslararası ve ulusal literatürde karşılaşılmamasıdır.

Bu çalışmanın güncel tarafı ise her geçen gün katlanarak gelişmekte olan teknoloji ile doğru orantılı bir şekilde hazırlanan Türkçe Öğretim Programı'nda 21. yüzyıl öğrencilerinden edinilmesi amaçlanan dijital okuryazarlık becerisi ile bu becerinin gelişimine katma değer kazandıran dijital hikâyelerin, öğrencilerin Türkçeye yönelik tutumları ve Türkçe dersine ilişkin akademik benlik düzeyleri ile ilişkisini doğrudan araştıran herhangi bir çalışmanın bulunmamasıdır. Bundan ötürü bu çalışmanın hem Türkçe Eğitimi alanındaki boşluğu doldurması hem de dijital hikâye anlatımı faaliyetlerinin teknolojiye uygun ve dizgesel bir biçimde eğitim öğretim faaliyetlerinde kullanılmasını sağlaması beklenmektedir.

1.4. Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problem cümlesi; araştırmanın amacı doğrultusunda “Dijital hikâye anlatımı ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarını ve Türkçe dersine ilişkin akademik benlik düzeylerini nasıl etkilemektedir?” şeklinde ifade edilmiştir.

1.5. Hipotezler

Yukarıda ifade edilen problem cümlesi bağlamında araştırmanın hipotezleri aşağıdaki gibi ifade edilmiştir:

- 1) Dijital hikâye anlatımının ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarına olumlu bir etkisi vardır.
- 2) Dijital hikâye anlatımının ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarına olan etkisi cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır.
- 3) Dijital hikâye anlatımının ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarına olan etkisi anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır.
- 4) Dijital hikâye anlatımının ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarına olan etkisi baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır.
- 5) Dijital hikâye anlatımının ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarına olan etkisi önceki yıl Türkçe dersi başarı puanı değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır.
- 6) Dijital hikâye anlatımının ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarına olan etkisi evde bulunan teknolojik alet sayısı değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır.
- 7) Dijital hikâye anlatımının ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine ilişkin akademik benlik düzeylerine olumlu bir etkisi vardır.
- 8) Dijital hikâye anlatımının ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine ilişkin akademik benlik düzeylerine olan etkisi cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır.

- 9) Dijital hikâye anlatımının ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine ilişkin akademik benlik düzeylerine olan etkisi anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır.
- 10) Dijital hikâye anlatımının ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine ilişkin akademik benlik düzeylerine olan etkisi baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır.
- 11) Dijital hikâye anlatımının ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine ilişkin akademik benlik düzeylerine olan etkisi önceki yıl Türkçe dersi başarı puanı değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır.
- 12) Dijital hikâye anlatımının ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine ilişkin akademik benlik düzeylerine olan etkisi evde bulunan teknolojik alet sayısı değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır.

1.6. Tanımlar

Dijital Hikâye Anlatımı: Dijital teknolojiler kullanarak hikâyeler anlatmadır (Alexander, 2011), medya (DVD, Web, v.b.) ve dijital teknolojiler ile ulaşılması hedeflenen kitleye iletilen anlatılardır (Miller, 2004). Bu çalışmada da Türkçe dersinde geleneksel hikâye metni oluşturmayla başlayan sürece hikâye metni ile ilişkili efekt, ses, müzik ve görsellerin eklenmesi ve bu öğelerin birleştirilip bir bütün hâlinde öğrenciye aktarılması kastedilmiştir.

Tutum: Kişinin kendine, herhangi bir olaya, objeye ya da içeriğe karşı bilgi, deneyim, güdü ve duygularından hareketle oluşturduğu davranışsal, duygusal ve zihinsel bir tepki ön eğilimidir (İnceoğlu, 2011; Baysal ve Tekarslan, 2004). Bu çalışmada tutum ifadesi, öğrencilerin Türkçe dersi içerisinde derse yönelik tepki, duygu ve düşüncelerini kastetmektedir.

Akademik Benlik: Bir öğrencinin belli bir akademik faaliyeti karşısında, diğer öğrencilere göre kendisinin ne kadar kabiliyetli olduğu hakkında ortaya koyduğu kanısıdır (Arseven, 1979). Bu çalışmada akademik benlik ifadesi, öğrencilerin Türkçe dersi kapsamında kendisinin diğer öğrenciler ile kıyaslandığında ne kadar kabiliyetli olduğu hakkında ortaya koyduğu kanısı anlamında kullanılmıştır.

Süreç: Girdilerin çıktılara dönüştürüldüğü aşamaların tamamına süreç denilmektedir (Özan, 2021). Bu çalışmada ise öğrencilerin Türkçe dersi kapsamındaki faaliyet aşamalarının tamamı anlamında kullanılmıştır.

İKİNCİ BÖLÜM

2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

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

2.1. Geleneksel Hikâye

Tarih boyunca hikâye anlatımı; insanoğlunun yaşam tecrübelerini, değerlerini, kültürel mirasını ve bilgiyi çevresine ve gelecek nesillere aktarmak için kullandığı bir vasıta olmuştur. Yazı ortaya çıkmadan önce, hikâye anlatımı toplum içerisindeki kişilerin kullandığı bir vasıtaydı ve geleneklerini, inançlarını ve kültürlerini sonraki nesillere aktarabilmekteydiler (Wang ve Zhan, 2010). İnsanoğlu, yeryüzüne geldiği günden bu yana kendini anlatma ihtiyacını çeşitli sanatlar icra ederek ve bilhassa hikâyeler yoluyla karşılamıştır. Tarih boyunca hikâyenin yerine kullanılmış başka anlatı türleri de vardır. Bu türlerden en önemlisi belki de mitlerdir. William L. Randall hikâye anlatımı ve mitler arasındaki ilişkiyi “Hikâyelerimizi anlatmak kişisel mitolojimizi biriktirmemizi sağlar ve sahip olduğumuz hikâyeler koleksiyonu bir dereceye kadar bizi biz yapar” (Randall, 2014: 93) şeklinde ifade etmiştir. Hikâyenin ne olduğunu ve nasıl ifade edilebileceğini anlamak için öncelikle mitleri bilmek ve anlamak gerekmektedir. Bunun yanı sıra mitlerin farklı milletlerin edebiyatlarına yansıyan farklı şekilleri de göz ardı edilmemelidir.

İtalyan yazar Boccacio’nun 14. yüzyılda kaleme aldığı *Decameron* adlı hikâyeleri türün dünya edebiyatındaki ilk örneği olarak kabul edilmektedir. Türk edebiyatında ise destanlar hikâyelerin temelini oluşturmaktadır ve Köktürk Yazıtları hikâye niteliği taşımaktadır, *Dede Korkut Hikâyeleri* ise destansı hikâyeye geçiş döneminin en özgün eserlerinden bir tanesidir (Kavcar ve diğerleri, 2003). Türk edebiyatında modern hikâye kitabının ilk örneğinin 1873 yılında Emin Nihat’ın kaleme aldığı *Müsameretname* adlı eser olduğu, Ahmet Mithat Efendi’nin *Letaif-i Rivayat* adlı kitabının da hikâyenin ilk örneklerinden bir tanesi olduğu görülmektedir. İlk hikâye örneklerinde meddahlığa dair özelliklerin görüldüğü, güzel ve nitelikli kabul edilebilecek ilk hikâye örneği Samipaşazade Sezai’nin kaleme aldığı *Küçük Şeyler* adlı kitaptır (Kavcar ve diğerleri, 2003). Hikâye ile ilgili tanımlar ele alınacak olursa alanyazında karşılaşılan başlıca tanımlar aşağıdaki gibi sıralanabilir:

Hikâye; bireylerin kişisel tecrübelerini (Simmons, 2008), geçmişte yaşanmış veya yaşanabilmesi mümkün olayları (Akbayır, 2007; Göçer, 2014; Kavcar ve diğerleri, 2003) zaman, kişi ve mekân belirtmek şartıyla detaylara girmeden anlatan edebiyat türüdür (Babacan, 2008). Uçan’a

(2002) göre ise hikâye; bir an, bir fikir veya bir olay üzerinde dikkatleri çeken fazlalıklardan arındırılmış bir yazı türü olarak ifade edilmekte ve hikâyelerin sadelik ve duruluk yönlerine dikkat çekilmektedir. Özdenören (1997) ise hikâyeyi bir düello sahnesi olmakla birlikte nüansları yakalama sanatı olarak tanımlayıp hikâyelerdeki çatışmaların ve ayrıntıların önemini ifade etmiştir. Tural (1991)'e göre ise hikâye; insanı, akla gelebilecek bütün mekânlarda, kalabalık içinde ya da yapayalnız bir vaziyette, peçelerini gizlerini atmış durumda yakalama ihtirasının cümleler hâlinde bedii takdimi olarak tanımlanmış ve hikâyelerin insanın en doğal hâlini anlatma isteği üzerinde durulmuştur.

Temizkan (2014), hikâyenin bir terim olarak hakikati konu alan yaşanmış ya da anlatıcı tarafından tasarlanmış bir durumu, bir olayı içeren kısa, kurmaca anlatılar olduğunu dile getirerek hikâyenin durumları yahut gerçekte yaşanmış olayları konu almasının onun bir hatıra veya yaşam öyküsü eseri olduğunu göstermediği üzerinde durmuştur. Gündüz ve Şimşek (2011) hikâyenin kurguya dayanan bir edebiyat türü olduğunu ve çoğunlukla kurmaca bir olay çevresinde dallanıp budaklandığına dikkat çekerler. Göçer (2014) ise hikâyelerin serim, düğüm ve çözüm olmak üzere bölümlere ayrıldığına ve hikâyelerin üslup, mekân, karakterler, zaman, tema, olay örgüsü gibi bileşenlerinin bulunduğuna değinmiştir.

Bu tanımlardan ve açıklamalardan yola çıkarak genel manada bir tanım ortaya konulacak olursa, hikâye gerçek veya kurgulanmış olay veya durumları, şahıs, zaman ile mekân belirtilerek sanatçının kendine has üslubuyla şekillendirdiği yazılı veya sözlü anlatım türüdür.

2.1.1. Hikâyenin Eğitimdeki Yeri

“Çocuklara bir şey öğretilmek isteniyorsa; hikâyeler, en iyi yollardan biridir çünkü çocuklar iyi kurgulanmış hikâyelerden etkilenip öğretilmek istenen şeye ikna olurlar” (Eroğlu, 2020a: 124). Fakat hikâyelerin rastgele dizilmiş olayların ve durumların birleşiminden uzak olması gerekmektedir. Hikâyelerde belli bir düzen ve bu düzene uygun bir örgü olması gerektiğinden ilk olarak hikâyeyi oluşturan her bir parça dikkatli bir şekilde ayrıştırılmalı ve daha sonrasında da bu parçalardan akla yatkın, tutarlı ve anlamlı bir bütün ortaya konulmalıdır.

Çocukların anlama ve anlatma kabiliyetlerinin gelişmesine katkıda bulunan; çocukların anlam çıkarma, yorum yapma, hatırlama, organize etme kabiliyetlerini tetikleyen ve kelime dağarcığının genişlemesine katkı da bulunan hikâyeler (Akyol, 2006; Göçer, 2014; Temizyürek, 2003; Walsh ve Blewitt, 2006), bahsedilenler ile birlikte dinleme ve dinlenenlerin günlük yaşamla bağdaştırılmasındaki en önemli öğrenme vasıtalarından bir tanesidir (Akyol, 2006). Derste işlenen konuların hikâyeleştirilerek anlatılması öğrencilerin dikkatini daha çok çekmekte, yaratıcılığın gelişmesine katkı sağlamakta ve öğrenmenin daha kalıcı hâle gelmesine yardım etmektedir. Anlaşıldığı üzere hikâyeler, çocukların hayal dünyasının gelişiminde, cümlenin anlamına dair ilişkileri fark

etmelerinde ve günlük yaşamda karşılarına çıkan problemlere daha rahat ve hızlı çözümler ortaya koyabilmelerinde büyük bir öneme sahiptir.

Abrahamson (1998)'a göre, hikâyeler edebiyat, dil ve okuryazarlık gelişimi ile birlikte bir öğretim taktiği ya da bir öğrenme vasıtası olarak iletişim becerileri, sosyal faaliyetler ve matematik gibi farklı alanların gelişimine de fayda sağlamaktadır. Bununla beraber yeni konseptlerin edinimine yardımcı olan hikâyeler, içerisinde hayatın idâme edildiği toplumun sosyal değerlerini, kültürünü diğer toplumlara ve gelecek nesillere aktarmada en önde gelen araçlardan bir tanesidir (Akyol, 2006).

Hikâyeler, kişiler arasında tecrübelerin aktarılmasına ve anlayış ve birliktelik köprüsünün oluşturulmasına da imkân tanır ve böylelikle kişiler, hayatın tecrübeleriyle hiçbir bağı olmayan belirsiz soyutlamalar ve genellemeleri kullanmayıp somut emsaller kullanarak daha olumlu bir tutum edinmiş olurlar (Abrahamson, 1998). Dolayısıyla öğrenciler hikâyelerden edindikleri somut deneyimlerden yararlanarak daha kalıcı bir yaklaşımla hikâyelerdeki ve kendi yaşamlarındaki deneyimler arasında bağ kurabilirler.

Hikâyelerin öğrencilere akademik becerilerden sosyal becerilere kadar farklı alanlarda çeşitli katkılar sağladığı görülmektedir. Bu hususta öğrencilerin hikâyeler yazmalarının da onlara çeşitli getirileri olacağı söylenebilir. Öğretmen, derslerde ele alınan konuların hikâyeleştirilerek öğrenci tarafından yazıya geçirilmesini istediğinde, kişisel cümlelerini oluşturan öğrenciler için öğrenme faaliyeti daha kalıcı bir nitelik kazanacak ve öğrencilerin üretkenliklerinin gelişimine de fayda sağlanacaktır (Taşkaya, 2017). Bu durumda öğrencilerin hikâyelerini kendi istekleri doğrultusunda, kendi cümleleri ile şekillendirmelerinin büyük önem arz ettiği görülmektedir. Güneş (2017)'e göre öğrenci, hikâye yazarken baştan sona kadar kendi isteği doğrultusunda hareket etmeli ve kendi yolunu çizmelidir. Yani, konusu fark etmeksizin hikâyelerin başlangıçtan sonuca kadar öğrencinin isteği göz önünde bulundurularak şekillenmesi eğitimin niteliği açısından gereklidir. Gereğinden fazla müdahale etmek öğrenciyi hikâye yazmaya karşı olumsuz bir tavır sergiletebileceği gibi öğrencinin kendi görüşlerinin, isteklerinin eğiticinin beğenisine hitap etmediği ve dikkate alınmadığı düşüncesine kapılmasına neden olabilmektedir.

Günümüzde, hikâyeler öğrenme ve öğretmeyi geliştirmenin eğlenceli, yaratıcı, anlamlı ve etkili bir yolu olarak kabul görmektedir (Wang ve Zhan, 2010). Bu düşüncüyü günümüze uyarlırsak karşımıza dijital hikâyeler çıkmaktadır.

2.2. Dijital Hikâye (Anlatımı)

Tarihin eski çağlarında mağara duvarlarına tasvir edilerek anlatılan hikâyeler, yazının icat edilmesiyle kayıt altına alınmış ve dünyamızın çeşitli bölgelerinde paylaşılmıştır. Bugün ise yazılı hikâyeler kategorisinde dijital biçimdeki hikâyeler de yerini almıştır (Tingöy vd., 2010).

Robin (2006)'e göre dijital hikâyeler pek çok şekilde tanımlansa da kapsam olarak bakıldığında tanımlarda, hikâye anlatma sanatı ile resim, ses, müzik, efekt ve video gibi çoklu ortam unsurlarının bir araya getirilmesi genel olarak dile getirilmiştir. Kearney (2011)'e göre de dijital hikâyeler; yazılı ya da sesli anlatımlar, videolar, müzikler ve resimler/fotoğraflar ile oluşturulan sanatsal bir özelliğe sahip olan, kuvvetli duygusal içerikler barındıran çekimler olarak ifade edilmektedir. Alexander (2011) ise dijital hikâyeleri siber kültüre dayandırmaktadır. Dijital hikâye anlatımı ise hikâyeleri dijital teknolojileri kullanarak anlatma olarak ifade etmiştir. Hett (2012)'e göre de dijital hikâyeler yolu ile yeni nesil hikâye anlatma dönemi başlamıştır ve bu dijital hikâyeler, ara sıra müzik ve ses dosyaları eklenerek, resimler kullanılarak bilgisayar üzerinden meydana getirilmektedir. Bu tanımlardan hareketle dijital hikâyelerin; resim, müzik, video vb. çeşitli teknolojik bileşenlerden oluşan bir sanat olduğu yönüne değinildiği görülmektedir.

Frazel (2010)'e göre dijital hikâye anlatımı yaparken bireylerin; multimedia sunumlarını ortaya koymak amacıyla ses efektleri, video ve müzik ve daha fazlasını kullanabileceklerini ve dijital hikâyelerin yaratıcılık, işbirlikçi öğrenme yeterliliği ve teknolojiyi kullanma becerilerini geliştirebilme yönünü ifade etmiştir. Hathorn (2005)'a göre ise dijital hikâye anlatımı; dil, okuryazarlık, iletişim ve sanat becerileriyle teknolojiyi bir araya getiren bir yayın yeniliği olarak ifade edilmiştir. Bu tanımlardan hareketle ise dijital hikâyelerin; teknolojik bileşenlerden oluşmasının yanı sıra bireylerin yaratıcılık, iletişim, sosyal beceriler vb. gibi çok önemli becerileri geliştirmede de etkili bir yönü olduğu söylenebilmektedir.

Yapılan başlıca tanımlardan hareketle dijital hikâye anlatımı, geleneksel hikâye anlatımını temel alan ve geleneksel hikâye anlatımı ile başlayıp içeriğinde ilerleyen zaman içerisinde eklenen fotoğraf, müzik, ses, efekt, resim vb. barındıran; bireylerin bilişsel, akademik, duygusal, sosyal gelişimine katkı değerinde bulunan bir çoklu ortam (multimedia) aracıdır denilebilir.

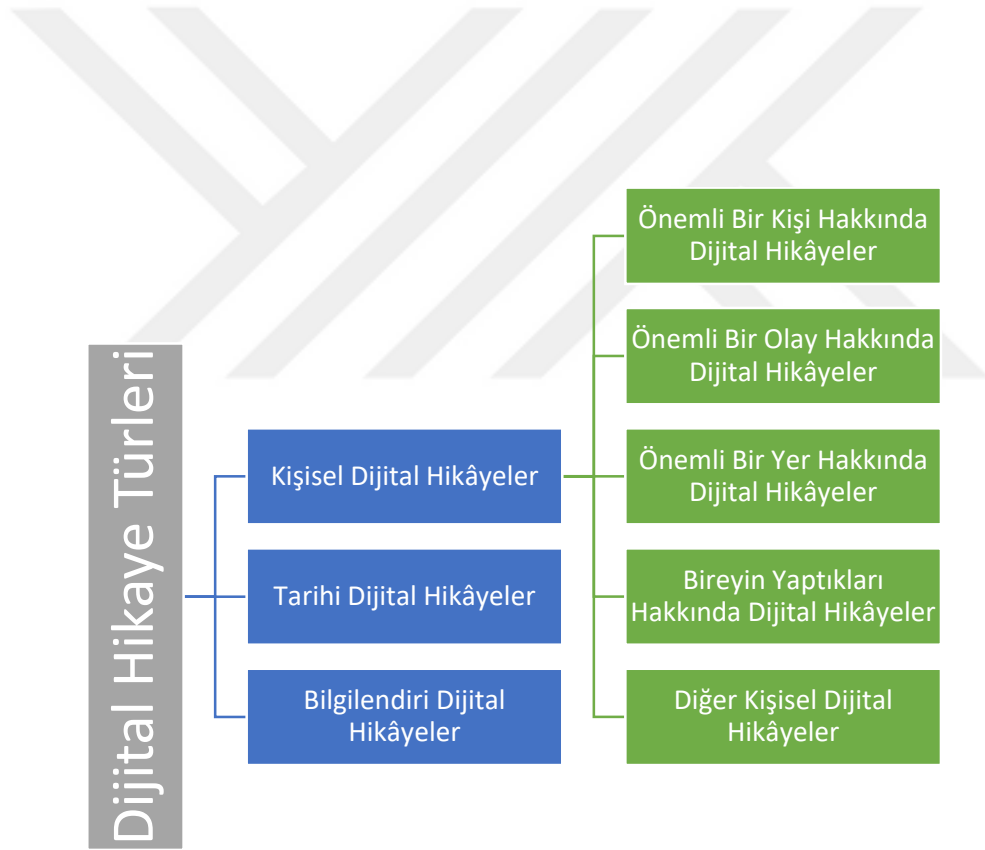
Hikâye anlatıcılığı 21. yüzyılda dijital hikâye anlatıcılığına evrilmektedir, denilebilir. Dijital hikâye anlatıcılığının köklerine inildiğinde 1980'li ve 1990'lı yıllarda Amerika Birleşik Devletleri dikkatleri üzerine çekmektedir. “1990'lara gelindiğinde, hikâye anlatımını geliştirmek için bir grup medya sanatçısı ve tasarımcısı bir araya gelmiştir. Bir medya yapımcısı ve disiplinler arası sanatçı olan Dana Atchley ve tiyatro yönetmeni Joe Lambert'in birlikte çalışmaları, çoklu ortam ile hiç deneyimi olmayan bireylerin bile kişisel hikâyelerini yeni teknolojiler ile dijitalleştirebileceğini ortaya çıkarmıştır. 1994'te Joe Lambert, Dana Atchley ve Nina Mullen bir araya gelerek San Fransisco'da Dijital Medya Merkezini kurmuşlardır. 1998'de Merkez, California'da Berkeley'a taşınarak Dijital Hikâye Anlatımı Merkezi (Center for Digital Storytelling - CDS) olmuştur. 2015'ten buyana ise merkez, Hikâye Merkezi (Story Center) ismi ile devam etmektedir” (Çıralı Sarıca, 2019: 23).

“Ayrıca Houston Üniversitesi ve öğretim üyesi Bernard R. Robin'in dijital hikâye anlatımının tanınmasında, gelişmesinde ciddi katkıları olmuştur. Oluşturdukları Educational Uses of Digital

Storytelling (Dijital Hikâye Anlatımının Eğitim Alanında Kullanımları) web sitesi ile bireylerin kendi dijital hikâyelerini nasıl oluşturacaklarıyla ilgili örnek dijital hikâyeler ve yardımcı bilgiler sunmaktadır (Educational Uses of Digital Storytelling, coe.uh.edu). Bernard R. Robin dijital hikâye anlatımıyla ilgili bu üniversitede dersler de vermektedir.” (Eroğlu, 2020b: 11).

2.2.1. Dijital Hikâye Türleri

Lambert ve Hessler, (2018) ve Robin, (2008)’e ait çalışmalar dikkate alındığında dijital hikâye türleri Şekil 1’deki gibi sınıflandırılabilir:



Şekil 1: Dijital Hikâye Türleri

Kaynak: Lambert ve Hessler, 2018. Robin, 2008.

Şekil 1’e göre dijital hikâyeler kişisel dijital hikâyeler, tarihî dijital hikâyeler ve bilgilendirici dijital hikâyeler olmak üzere üçe ayrılmış, bunlar aşağıda sırasıyla açıklanmıştır.

1- Kişisel Dijital Hikâyeler: Dijital hikâyenin bu türleri dört grupta incelenmektedir.

a) Önemli Bir Kişi Hakkında Dijital Hikâyeler: “Karakter hikâyeleri olarak; tanımak istediğimiz, hayatımızda önemli yeri olan, sevgimizi ifade eden, anılarımızı anlatarak hatırlamak ve onurlandırmak istediğimiz kişileri anlatan hikâyelerdir.” (Lambert ve Hessler, 2018: 18).

b) Önemli Bir Olay Hakkında Dijital Hikâyeler: “Macera hikâyeleri olarak; seyahatlerimizde yaşadığımız yeni heyecan ve deneyimlerimiz ve orada bulunan güzellikleri ifade eden hikâyelerdir. Başarı hikâyeleri olarak; okuldan mezun olma, bir işe başlama veya kazanan takımda mücadele ederek hedefe ulaşan kişilerin hikâyeleridir.” (Lambert ve Hessler, 2018: 18).

c) Önemli Bir Yer Hakkında Dijital Hikâyeler: “Yaşadığımız yer hakkındaki hikâyeler, atalarımıza ait bir ev, sevdiğimiz bir orman veya mağaza gibi yerleri anlatan hikâyelerdir.” (Lambert ve Hessler, 2018: 19).

d) Bireyin Yaptıkları Hakkında Dijital Hikâyeler: “Hayatta yaptıklarımız ile ilgili hikâyeler; aile, meslek, hobi ve iş yeri arkadaşları hakkındaki hikâyelerdir.” (Lambert ve Hessler, 2018: 20).

e) Diğer Kişisel Dijital Hikâyeler: “Hayatta yaşanan zorlukların üstesinden gelme, aşk hikâyeleri ise eşiyile tanışma veya bebeği olduğunda yaşadığı duygular, keşif hikâyeleri, hayal ürünü hikâyeler ve yaşımıza ait hikâyelerdir” (Lambert ve Hessler, 2018: 21).

2- Tarihî Dijital Hikâyeler: “Tarihteki olayları anlatmak için tarihî fotoğraf ve gazete manşetlerinden yararlanılarak oluşturulan hikâyelerdir” (Robin, 2008: 225).

3- Bilgilendirici Dijital Hikâyeler: “Öğretmenlerin matematik, bilim, sanat, teknoloji ve tıp alanlarında bilgi sunmak için hazırlayıp öğrencilerine sunabileceği hikâyelerdir” (Robin, 2008: 224).

2.2.2. Dijital Hikâyeyi Oluşturan Öğeler

Robin (2006)’in ifade ettiği üzere dijital hikâyeler hazırlamak için temel alınabilecek yedi unsurdan bahsedilebilir:

1. Bakış Açısı; dijital hikâye anlatıcısının konuya yönelik bakış açısı nedir?

2. Çarpıcı Bir Soru; dijital hikâyenin bitiminde cevaplanması beklenen dikkat çekici bir soru.

3. Duygusal İçerik; güçlü ve bireysel bir biçimde insanlara aktarılacak istenen önemli olay ya da durumlar.

4. Sesinizin Verdiği Armağan; dijital hikâye seyircisinin, hikâyenin konusunu anlamasını kolaylaştıracak olan hikâyeyi bireyselleştirmenin bir seçeneği.

5. Film Müziğinin Gücü; hikâyenin akışı ile uyumlu sesler veya müzik.

6. Ekonomiklik; dijital hikâyenin gereken süre zarfında anlatılması.

7. Hız; dijital hikâyenin ilerleme hızı ile alakalı hususudur.

Dijital hikâye anlatımı Paul (2002)'e göre 5 bileşenden oluşmaktadır. Bu bileşenler sırasıyla aşağıda açıklanmıştır:

1- Medya: Ses, resim, müzik, video, animasyon, grafik ve efekt gibi çeşitli öğelerden oluşur.

2- Hareket: Konunun akışının yavaş veya hızlı olması ve gerektiğinde bu durumun hikâyecinin kontrolüne uygun olmasıdır.

3- İlişki: Dijital hikâye oluşturmaya yönelik çeşitli özellikler açık vaziyetteyse konunun hikâyeci tarafından düzenlenebileceği, kapalı vaziyetteyse konunun son hali olduğu anlaşılan ifadedir.

4- Bağlam: Diğer öğeler ile ortaya konulan durumların amaç, kaynak, içerik ve tekniğine bağlantı kurarak ulaşmaktır.

5- İletişim: Çok unsurlu hareketli iletişim, hikâyeci bireylerin öbür bireylerle sağladığı çift yönlü iletişim ve hikâyecinin dijital anlamda iletişim sağlayamadıkları tek yönlü iletişimden oluşur.

Lambert ve Hessler (2018)'e göre ise dijital hikâyelerin içerisinde barındırması gereken öğeler, kendini açma, kişisel ses, deneyimsel olma, resim, müzik, uzunluk ve tasarım, niyet olmak üzere 7 bileşenden oluşmaktadır (Şekil 2). Bu öğeler aşağıdaki sırasıyla açıklanmıştır.



Şekil 2: Dijital Hikâye Anlatımının Yedi Bileşeni

Kaynak: Lambert ve Hessler, 2018.

1- Kendini Açma: “Hikâye anlatıcısının hikâyede yakınlık ve merak duygusunu hissettirerek hikâyenin amacını belirtmesidir.” (Lambert ve Hessler, 2018: 37).

2- Kişisel Sesi: “Hikâye anlatıcısının kendisi için önemli ve derin bir anlamı olan hikâyeyi seslendirirken duygularını hissettirmesidir.” (Lambert ve Hessler, 2018: 37).

3- Deneyimsel: “Hikâye anlatıcısının yaşadığı bir an ya da olay hakkındaki tecrübelerini aktarabilmesidir.” (Lambert ve Hessler, 2018: 37).

4- Resim: “Hikâyelerde hareketli görüntülerden ziyade az sayıda hareketsiz görüntülerin tercih edilmesidir.” (Lambert ve Hessler, 2018: 38).

5- Müzik: “Hikâyeye anlam ve etki katmak için arka planda müzik veya ortam sesinden yararlanılmasıdır.” (Lambert ve Hessler, 2018: 38).

6- Uzunluk ve Tasarım: “Dijital bir hikâyenin beş dakikadan daha az ve ideal olarak iki-üç dakika arasında olmasıdır. Dijital video düzenleyicilerindeki özellik setlerini kullanarak vurgu veya özel efektlerin kullanılmasıdır.” (Lambert ve Hessler, 2018: 39).

7- Niyet: “Fonksiyondan ziyade biçimle ilgilidir. Ürünlerin daha çok izleyici kitlesine ulaşması için her dijital hikâye anlatıcısının katılım, dağıtım ve etik hakkındaki seçimlerini içerir” (Lambert ve Hessler, 2018: 39).

2.2.3. Dijital Hikâye Oluşturma Süreci

Barrett (2009)'e göre dijital hikâye oluşturma süreci 400 sözcükten meydana gelen bir hikâye metni oluşturup bu metni seslendirmekle başlamaktadır. Daha sonra da uygun müzik ve görseller gibi bileşenler ile bir araya getirilip dijital hikâye son şeklini almaktadır. Barrett (2009) dijital hikâye oluşturma süreci için aşağıdaki açıklanan 6 adımı tavsiye etmektedir:

1- Hikâye Metni Yazma: Hikâye metni yazılır, metinler tavsiyeler dikkate alınarak gözden geçirilip son haline ulaşır.

2- Ses Kaydını Oluşturma: Hikâye metninin bir kayıt cihazı ile anlatıcı tarafından kaydedilmesidir. Ses kayıtları yapmak amacıyla farklı yazılımlar ve cihazlardan yararlanılabilir.

3- Görselleri Toplama: Hikâye ile uyumlu görseller çeşitli yerlerden alınabilir. Cep telefonu, dijital kamera, fotoğraf makinesi gibi araçlar vasıtasıyla çekimler yapılabilir. İnternet ortamında hikâye ile ilgili görseller araştırılabilir.

4- Ses ve Görüntüleri Birleştirme: Hikâyeye ait elde edilen görüntüler ve ses kaydı birleştirilip dijital hikâye meydana getirilir.

5- Fon Müziği ve Efekt Ekleme: Elde edilen dijital hikâyeye uyumlu fon müzik eklenip geçişler, başlıklar ve efektler dikkatlice düzenlenir.

6- Hikâyeyi Yayınlamak: Bu bölümde ise elde edilen dijital hikâyeler sunulur ya da seyirciler ile paylaşılır.

Jakes ve Brennan (2005)'a göre ise dijital hikâye 6 aşamadan oluşan bir süreci ifade etmektedir:

1. Yazma, dijital hikâyenin taslağını meydana getirmek

2. Senaryo geliştirme, hikâye yazım faaliyetlerini tamamlama, hikâyenin çekiciliğini arttırmak amacıyla senaryo geliştirilmesi

3. Film şeridi veya hikâye panosu, hikâye için lazım olan görsellerin elde edilmesi ve senaryonun uygun görsellerle ilişkilendirilmesi

4. Çoklu ortam (multimedya) gereçleri bulma, internetten yardım alma (internetten video, fotoğraf bulma, anlatıcı tarafından çekilen fotoğrafları taratma) yoluyla hikâyeye odaklanılması

5. Dijital hikâye oluşturma, dijital hikâyenin bileşenlerini çeşitli yazılım ve uygulamalar kullanarak bir araya getirme ve son hal verme

6. Paylaşma, dijital hikâyenin sınıfta veya internette paylaşılması

2.2.4. Dijital Hikâye Oluşturmada Kullanılabilecek Araç Gereçler ve Yazılımlar

Dijital hikâye faaliyetlerini yürütebilmek için programların kurulması, yaygınlaştırılması; teknolojik taban, öğrencilerin ve öğretmenlerin teknolojiyi kullanma kabiliyetleri gibi hususlar önemlidir (Demirer, 2013). Bu bağlamda eğitim ortamında öğrencilerin dijital hikâye oluşturabilecekleri yeterli donanım ve sayıya sahip bilgisayar, mikrofon, tarayıcı, kamera vb. araçların yanında gerekli yazılımların önceden belirlenmesi, hazır hâle getirilmesi ve kontrolünün yapılması gerekmektedir (Robin, 2006). Ders ortamında dijital hikâye oluşturulmak amaçlanıyorsa internet bağlantısı olan bir bilgisayar, kulaklık, ses ve video kayıt cihazları, hoparlör, fotoğraf makinesi, mikrofon gibi çeşitli araç gereçlere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu araç gereçlerin hepsinin aynı anda bir eğitim ortamında bulunmaması hâlinde temel araçlardan bilgisayar ile kulaklığın muhakkak ortamda bulunması gerekmektedir.

Dijital hikâye oluşturmak için kullanılabilecek başlıca yazılımlar ise aşağıdaki gibidir:

Microsoft PowerPoint, PhotoStory3, Imovie, Microsoft Windows Live Movie Maker, Adobe Premier Elements, Pinnacle Studio, Ulead VideoStudio, (Baki, 2015; Brenner, 2014; Bull ve Kajder, 2005; Dogan, 2007; Karakoyun, 2014; Robin, 2006; Robin ve McNeil, 2012). Bunların yanı sıra Storyboard That, Canva, Clipchamp, StoryJumper, Kapwing gibi uygulama ve yazılımlar sayesinde de dijital hikâyeler oluşturulabilmektedir.

Microsoft PowerPoint: Microsoft Office programına dâhil olan ve dijital hikâye oluşturmada kullanılabilecek bir programdır. Apple Mac-Ios, Microsoft Windows ve Android işletim sistemlerinde hâlihazırda kullanılabilmektedir. Microsoft Power Point'in Microsoft Windows 2010 ve Apple Mac 2011 sürümleri itibarıyla ortaya konulan slaytlar için video formatında kaydedilebilme seçeneği mevcuttur. Microsoft Office günümüzde sık kullanılan yazılımlardan bir tanesi olduğu için dijital hikâye oluşturacak kullanıcıların tercih ettiği yazılımlardan biridir.

PhotoStory3: Dijital hikâye oluşturmada kullanılan önemli programlardan bir tanesidir. Windows kullanıcıları bu programı ücretsiz kullanabilmektedir. PhotoStory3 dışarıdan fotoğrafların eklenebildiği, metinlerin yazılabildiği; yazı, fotoğraf ve geçiş efektlerini barındıran bireyin dijital hikâyesinde kendi müziğini oluşturmaya yardımcı olan bir yazılıma sahiptir. Video tasarlamak için gereken tüm nitelikleri içinde barındırması ve ücretsiz oluşundan ötürü dijital hikâye oluşturmada en çok kullanılan programlardan bir tanesidir.

Imovie: Apple Mac-Ios müşterilerinin çeşitli videolar oluşturmada kullanabilecekleri bir yazılımdır. Imovie dijital hikâye oluşturmada da rahatlıkla kullanılabilmektedir. Photostory3 programı ile pek çok

benzer özellikler taşımaktadır. Bunun yanı sıra tam hareketli videolar oluşturulmasını da destekleyen bir programdır; fakat yalnızca Mac-İos işletim sistemleri ile birlikte kullanılmaktadır.

Microsoft Windows Live Movie Maker: WTP 2012'nin içerisinde bir yazılım olup 2017 yılında desteklenme süresi bitmiş ve günümüzde indirilmesi mümkün olmayan fakat 2017 öncesinde bilgisayara yüklendiyse erişilebilen bir programdır. Microsoft Windows Live Movie Maker basit bir ara yüze sahip olmasının yanı sıra çeşitli sahne geçişleri, müzik ve efektler eklenerek dijital hikâye oluşturmada kullanılabilen bir yazılımdır. Bu program, oluşturulan videoların çözünürlük kalitesi bakımından SD ve HD olmak üzere farklı iki şekilde seçenek sunmaktadır.

Adobe Premier Elements: Adobe Premiere Pro'nun daha küçük bir sürümü olarak nitelendirilebilir. Dijital hikâyeyi oluşturan çeşitli unsurların birleştirilmesinde kullanılan bir programdır.

Pinnacle Studio: Pinnacle Systems şirketi tarafından oluşturulan bir programdır. Pinnacle Studio ile oluşturulan video DVD-Video, CD, Blu-ray ya da AVCHD gibi formatlara uyarlanabilmektedir. Son sürümü 4K ve HD video oluşturmayı desteklemektedir.

Ulead VideoStudio: Ulead firması tarafından oluşturulan Microsoft Windows işletim sisteminde kurulumu yapıp kullanılabilen ses, resim ve video vb. dosyalarda çeşitli düzenlemeler yapmak için kullanılan bir uygulamadır.

Storyboard That: Clever Prototypes LLC firması tarafından geliştirilen ve Web üzerinde kullanılabilen hikâye panosu oluşturmaya yarayan bir yazılımdır. Bu yazılım sayesinde içerisinde karakterler de dâhil olmak üzere dijital hikâyelerde kullanılacak olan hikâye panoları kolaylıkla oluşturulabilir. Ücretsiz olarak haftada iki tane farklı hikâye panosu yapısına izin verilmekteyken ve daha fazlasını yapabilmek için ücret ödemek gerekmektedir.

Canva: kullanıcıların çeşitli görsel içerikler oluşturmak için kullandıkları tasarım platformudur. Web'de ve mobil cihazlarda kullanılabilmekle beraber milyonlarca resim, yazı tipi, şablon vb. içerisinde barındırmaktadır. Dijital hikâyeleri oluşturmada görsel tasarımlar, video oluşturma vb. için kolaylıkla kullanılacak bir programdır. Genel anlamda ücretsiz olup premium öğeleri kullanmak için ücret ödenmesi gerekmektedir.

Clipchamp: Microsoft şirketi tarafından geliştirilen video oluşturma aracıdır. Apple Mac-Ios ve Microsoft Windows işletim sistemlerinde kullanılabilmektedir. Clipchamp içerisinde çeşitli şablonlar ve müzikler barındırarak video oluşturmaya kolaylaştırmaktadır. Aynı zamanda programın üzerine dışarıdan görsel, müzik, ses vb. medya da eklenebilmektedir. Clipchamp'te oluşturulan videolar MP4 formatında olup 1080p (HD) video çözünürlük kalitesini de desteklemektedir.

StoryJumper: Web üzerinden kullanıcılara dijital hikâyeler oluşturma fırsatı yaratan bir platformdur. StoryJumper; kullanıcıların kurguladığı hikâyelerde kullanmak üzere çeşitli karakterler, objeler ve

görselleri hizmete sunmaktadır. Bu uygulamanın içerisinde barındırdığı görseller yoluyla dijital hikâyeler kullanıcıların istediği şekilde kurgulanabilmekte ve paylaşılabilmektedir. Story Jumper, kullanıcılarına kendi dijital hikâyelerini oluşturma ve yayınlama imkânı vermesinin yanı sıra diğer kullanıcıların hikâyelerini okuma fırsatını da sunmaktadır.

Kapwing: Web ortamında görseller üzerinde kesme, birleştirme, altyazı ekleme, yazı ekleme vb. gibi çeşitli işlemleri yaparak kolayca video oluşturmak için kullanılan bir web 2.0 aracıdır. Kapwing ile oluşturulan videoların çeşitli formatlarda çıktısı alınabilmektedir.

2.3. Dijital Hikâye ve 21. Yüzyıl Becerileri İlişkisi

Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, EARGED (2011) “21. Yüzyıl Öğrenci Profili Nasıl Olmalıdır?” başlığı altında 23 maddeden oluşan bir yeterlilik listesi hazırlamıştır. Bu maddelerin içerisinde yer alan 12. maddenin “teknolojiyi bilmeli” şeklinde belirtildiği görülmektedir. Öğrencilerin dijital hikâyeler oluşturabilmesi için öncelikle evlerinde yahut öğrenim gördükleri sınıflarda gerekli teknolojik aygıtlar ve bu aygıtların destekledikleri yazılımlara ulaşım imkânlarına sahip olmaları gerekmektedir. Teknoloji temeline dayanan dijital hikâyelerin oluşturulması MEBEARGED’in 21. yüzyıl öğrencilerinden beklediği “teknolojiyi bilmeli” yeterliliği aynı zamanda 21. yüzyılın en temel becerilerinden bir tanesi olan teknoloji okuryazarlığı ile paralel bir amaca hizmet etmektedir. 21. yüzyıl becerilerinden olan dijital okuryazarlığın eğitimin öğretimin temel şartlarından bir tanesi hâline getirilmesi, bireylerin dijital bilgi ve kabiliyetlerinin gelişmesini destekleyerek internet ortamında aradıklarını bulmalarına ve doğru bir şekilde kullanmalarına imkân tanımaktadır (BTK, 2018). Bu husus da öğrencilerin dijital hikâye oluşturma aşamasında senaryosunu hazırladıkları dijital hikâyelere uygun resim ve görselleri web ortamında araştırırken internetin amaca uygun kullanımı ve doğru ve güvenli araştırma yapma esasları ile eş güdümlülük göstermektedir. Aynı zamanda dijital hikâyeler hazırlayarak daha etkili bir eğitim öğretim ortamı hazırlamak isteyen öğretmenlerinde 21. yüzyıl becerilerini iyi bilmeleri ve bu becerileri destekleyecek faaliyetler ortaya koymaları gerekmektedir. Millî Eğitim Bakanlığının 2019 yılında yayınlamış olduğu Türkçe Öğretim Programı’nda (MEB, 2019) yer alan “teknoloji okuryazarlığı, dijital okuryazarlık, bilişim okuryazarlığı, çoklu okuryazarlık, bilgi okuryazarlığı, bilim okuryazarlığı” gibi teknoloji ile iç içe olan beceriler dijital hikâyeler oluşturarak sağlam bir temele oturtulabilecek 21. yüzyıl becerileri olarak ele alınabilir ve şu şekilde açıklanabilir:

Teknoloji okuryazarlığı, teknolojiyi kullanma bilgisi, teknolojik problemleri kavrayabilme ve teknolojinin insan hayatındaki rolünü anlayabilme becerisi

Dijital okuryazarlık, bireylerin teknolojiyi kullanarak bilgiye erişme, bilgiyi değerlendirme, bilgiyi organize etme ve bilgiyi oluşturma becerileri ile teknolojik unsurların zengin olduğu ortamlarda bu becerilerden faydalanarak problemleri çözme becerisi

Bilişim okuryazarlığı, bilgisayar teknolojileri hakkında yeterli bilgiye sahip olma ve bilgisayar teknolojilerini çeşitli işlerde kullanabilme becerisi

Çoklu okuryazarlık, çeşitli bildirişim şekilleri arasında anlamlandırma, yorum yapma ve iletişim sağlama becerisi

Bilgi okuryazarlığı, bilgi depolamanın yanı sıra bilgiyi üretme, kullanma ve aktarma becerisi

Bilim okuryazarlığı, araştırma, eleştirel düşünme, problem çözme becerilerini geliştirme, yaşam boyu öğrenme, merak duygusunu tetiklemek için fen bilimleri ile ilgili bilgilerin edinilmesi olarak tanımlanabilir.

2.4. Dijital Hikâyelerin Eğitimde Kullanımı

Özden ve Meydan (2021)'ın ifade ettiği üzere dijital hikâye; okulda öğretiminde zorlukla karşılaşılan birçok ders konusunun öğrencilere aktarılmasında kolaylıklar sağlayabilir. Etkili ve doğru dil kullanımı, duysal çeşitliliğe hitap eden araç gereçler, doğru iletişim teknikleriyle yürütülecek öğretim süreci eğitimde karşılaşılan birçok problemin çözülmesine yardımcı olabilir. Dijital hikâyeler kullanılarak bir fikri, iddiayı yahut bilgiyi vb. açıklamakla birlikte yeri geldiğinde de bunları savunma imkânı bulunabilir. Çeşitli sebeplerden ötürü yaygınlık kazanan uzaktan eğitim çalışmalarında da dijital hikâyelerin etkili bir araç olarak sürece dâhil edilmesi mümkündür. Dijital hikâyeler eğitim ortamları içerisinde gerçekleşecek faaliyetlerden, öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri ve alan bilgilerine varana kadar birçok çalışmaya, bilimsel okuryazarlığın, üstbilişsel farkındalığın ve iletişim becerilerinin, gelişmesinde etkili olmaktadır. Dijital hikâye anlatımında çoğunlukla öz yaşam öyküleri güçlü bir duyguyu veya düşünceyi canlandırmak için kısa ve öz şekilde kullanılmaktadır.

Öğretmenler tarafından oluşturulan dijital hikâyeler, herhangi bir içerik hususunda tartışma ortamı oluşturmayı kolaylaştıran kavramsal ya da soyut konuların daha anlaşılabilir olmasına fayda sağlayan bir araç olarak daha yoğun bir tema içerisinde hâlihazırdaki dersleri zenginleştirmek amacıyla kullanılabilir. Dijital hikâyeler hususunda eğitimciler tarafından edinilmesi lazım gelen daha birçok içerik vardır. Dijital hikâyeler hakkında bilgi sahibi olan öğretmen sayısı arttıkça, mevcut bilgilerini güncelledikçe ve bu bilgilerini sınıf etkinliklerinin içerisine uyarlama yollarını buldukça dijital hikâye eğitim faaliyetlerinde büyük bir ilerleme kaydedecektir (Robin, 2006).

Derslerde dijital hikâyelerin etkili kullanımının öğrencilerin teknolojik kabiliyetlerini ortaya çıkaracak ve destekleyecek bir rolü de olabilmektedir. Öğrencilerin bilgi ve iletişim teknolojileri

hakkında bilgi edinip daha sonra da edindikleri bilgileri uygulamaya dökerek dijital hikâyeler oluşturmaları özellikle öğrencilerden beklenen 21. yüzyıl becerileri açısından büyük önem arz etmektedir. Öğrencilerin derste bir dijital hikâye oluşturmaları ve daha sonrasında oluşturduğu bu dijital hikâyeyi arkadaşları ile sınıf ortamında ya da sosyal mecralarda paylaşması hem bu 21. yüzyıl becerilerini kazanmasına hem de öğrencinin özgüven kazanmasına hizmet edecektir. Aynı zamanda öğrencinin hazırladığı dijital hikâyeyi çevresi ile paylaşması ona eleştirilme ve hatalarını düzeltme imkânı sağlayarak bu hususta daha yetkin bir birey olma yolunda yardımcı olacaktır.

2.5. Dijital Hikâyelerin Türkçe Dersinde Kullanımı

Dijital hikâyeler birçok derste kullanılabilecek etkili bir eğitim aracıdır. Bu derslerden bir tanesi de Türkçe dersidir. Türkçe dersi anlama ve anlatma olmak üzere iki temel becerinin edinilmesi üzerine kurulmuş bir derstir. Dijital hikâyeler, anlama ve anlatma becerilerinin hepsinin gelişmesine yardımcı olan çok boyutlu bir yöntemdir. Eğitimde çok boyutlu bir ortam meydana getirmenin önemine dikkat edildiğinde öğrencilerin aynı anda birden çok duyusunu harekete geçirmesi ve böylelikle öğrencilerin birden çok öğrenme alanını aktif bir şekilde kullanması bakımından dijital hikâyeler Türkçe dersinde etkili bir öğrenme aracı olarak kullanılabilir.

Alanyazında yer alan Türkçe eğitime dair pek çok çalışmada dijital hikâye uygulamalarının ya da araştırmacıların kendi hazırladığı, öğrenme aracı niteliği taşıyan dijital hikâyelerin konuşma (Tatlı ve Aksoy, 2017; Yılmaz, 2022), dinleme (Ciğerci, 2015), okuma (Şentürk Leylek, 2018; Çiftçi, 2019), yazma (Baki, 2015; Yamaç, 2015; Dayan, 2017; Gündüz, 2019; Uslu, 2019; Eroğlu, 2020b; Mandı, 2021) gibi dil becerilerini geliştirdiği görülmüştür.

Türkçe dersi kapsamında dijital hikâyelerin dil bilgisi konularını sezdirerek öğretme (Eroğlu Çopur, 2021), prozodik unsurları algılama ve yansıtma becerilerine etki (Mert Duran, 2021), Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi (Tabak, 2017), TÖMER öğrencileri üzerinde okuma motivasyonuna etki (Karalök, 2020), değerler eğitimi (Polater, 2019) gibi hususlarda da olumlu sonuçlar verdiği görülmektedir.

2.6. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde dijital hikâyelere dair yapılan yurt içi ulusal tezler ile birlikte bazı önemli çalışmalara yer almaktadır.

2.6.1. Yurt İçi Ulusal Tez Merkezinde Yer Alan Çalışmalar

Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi'nde, 2013-2024 yılları arası dijital hikâye anlatımını içeren, Türkçe öğretimine dayalı olarak yapılan toplam 18 tez bulunmaktadır. Bu tezlerin 10 tanesi Yüksek Lisans, 8 tanesi Doktora tezidir. İlgili tezlerin hepsi erişime açık durumdadır.

Dijital hikâye anlatımını içeren doktora tez çalışmaları aşağıda gösterilmiştir.

Eroğlu Çopur (2021)'un, "Dil bilgisi konularını sezdirerek öğretmede metin temelli dijital öykünün etkisi" adlı doktora tez çalışmasında; nitel ve nicel boyutlu karma yöntem ile split plot desen benimsenmiştir. Araştırmada Eroğlu Çopur'un geliştirdiği "Dil Bilgisi Başarı Testi" ön test ile son test şeklinde deney ve kontrol grubu öğrencilerine uygulanmıştır. Ön test uygulaması yapılan deney grubu öğrencileri ile Türkçe ders kitabında bulunan ve dijital hikâye formatına dönüştürülen metin ile metnin sonunda bulunan dil bilgisi etkinlikleri, dil bilgisi konularını sezdirme ve metin temelli dijital hikâye faaliyetlerinden sonra son test uygulanmıştır. Ön test uygulaması yapılan kontrol grubu öğrencileri ile de Türkçe Öğretim Programında uygulanması istenilen teknikler ile ders kitabındaki metin işlenmiş, metnin sonunda bulunan dil bilgisi etkinlikleri tamamlanmış, dil bilgisi hususuna dair son test uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubunda öğrenim gören öğrencilerin ön test ile son test uygulamasından elde edilen sonuçları çözümlenerek metin temelli dijital hikâyenin dil bilgisine dair başarısına etkisi tespit edilmiştir. Uygulama tamamlandıktan sonra deney grubu öğrencileri ile dijital hikâyenin Türkçe dersi içerisindeki etkisi, öğrencilerin dil bilgisi başarılarına etkisine dair gerçekleştirilen görüşme çalışmanın nitel boyutunu ifade etmektedir. Ön test ile son teste dair sonuçlar kıyaslanıp uygulamaya dair öğrencilerden görüşler alınmıştır. Elde edilen verilerden hareketle sonuçlar çözümlenip değerlendirilmeye tabii tutulmuş, deney ile kontrol grubu son test Mann Whitney U Testi değerleri arasındaki farklılığın anlamlı olduğu (etki büyüklüğü 0,60) saptanmış, böylelikle metin temelli dijital hikâyenin öğrencilerin dil bilgisine dair konuları öğrenme başarısında olumlu bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Mert Duran (2021), "Dijital öykü destekli prozodi eğitiminin sekizinci sınıf öğrencilerinin prozodik unsurları algılama ve yansıtma becerilerine etkisi" adlı doktora tez çalışmasında; dijital hikâye destekli prozodi eğitiminin ortaokul sekizinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin sözcük ve cümlelerdeki duygu, ton ve vurguyu algılama ve yansıtma kabiliyetlerine, edindikleri bilgilerin kalıcılık düzeylerine, akademik anlamda başarılarına etkisinin tespit edilmesi ile öğrencilerin uygulamaya ve sürece yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi hedeflenmiştir. Karma araştırma yöntemi ile hazırlanan çalışmanın nitel boyutunda görüşme formu verileri; nicel boyutunda ise tek grup ön test son test deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu amaçsal örnekleme modeli kullanılarak belirlenmiştir. Şanlıurfa iline bağlı Bozova ilçesindeki iki ortaokulun 8. sınıf şubelerinde öğrenimine devam eden 18 öğrenci çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırmanın deneysel işlem süreci 2020-2021 eğitim öğretim

yılı içerisinde Türkçe dersleri ve bu derslere yönelik Destekleme ve Yetiştirme Kursu (DYK) dâhilinde 5 haftalık süre içerisinde toplamda 30 derslik bir zaman zarfında gerçekleştirilmiştir. Veriler CVYT, KVAT, T DAT, K VYT, CVAT, TDYT, başarı testi ve görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın nitel verileri uygulama tamamlandıktan sonra öğrencilere uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formu vasıtasıyla; nicel verileri ise araştırma başlamadan önce ve araştırma tamamlandıktan sonra araştırmanın yapıldığı grubun öğrencilerinden elde edilen ses kayıtlarının puanlandırılması ve değerlendirilmesi yoluyla toplanmıştır. Araştırmanın nitel verilerin çözümlemesinde içerik analizi; nicel verilerinin analizinde kalıcılık puanlarının karşılaştırılmasında, ön test, son test ve normallik testlerinde ise Tek Faktörlü ANOVA kullanılmıştır. Dijital hikâye destekli prozodi eğitiminin Türkçe derslerinde akademik başarıyı olumlu etkisi olduğu; kalıcılık ve son test lehine kelime vurgusu yansıtma puanları, cümle vurgusu algılama puanları, ton duygu yansıtma puanları, cümle vurgusu yansıtma puanları arasındaki farklılığın anlamlı olduğu; araştırma grubunda öğrenim gören öğrencilerin dijital hikâye destekli prozodi eğitimine dair olumlu görüşlerinin olduğu saptanmıştır.

Eroğlu (2020b), “Ortaokul 7. sınıf Türkçe dersinde dijital hikâye anlatımının kullanılması” adlı doktora tez çalışmasında; karma yöntem desenlerinden bir tanesi olan açıklayıcı ardışık desen kullanmıştır. Araştırma nicel verilerinin elde edilmesinde yarı deneysel desen benimsenmiştir ve hazırda bulunan 2 grup basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle deney ve kontrol grubu olmak üzere atanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, Kars ilinin Merkez ilçelerinden bir tanesine bağlı olan özel ortaokullardan bir tanesinin 7. sınıfında öğrenimine devam eden 35 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın nitel verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak; nicel verileri ise Dijital Okuryazarlık Ölçeği, Hikâye Yazma Kaygısı Ölçeği, Hikâye Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği uygulanarak toplanmıştır. Nitel veriler, deney grubu öğrencileri ile yapılan görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Açık uçlu yedi soru öğrencilere kişisel olarak teker teker sorulmuştur. Nicel verilerin analizinde ise veriler normal dağılım göstermediğinden Mann Whitney U-Testi ile Wilcoxon İşaretli-Sıralar Testi uygulanmıştır. Nitel verileri çözümlemek için ise içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, deneysel işlem tamamlandıktan sonra gruplar arası dijital okuryazarlık, hikâye yazma kaygısı ve hikâye yazmaya yönelik tutum son test değerleri açısından deney grubu lehine olan farklılığın anlamlı olduğu görülmüştür.

Şentürk Leylek (2018)’in, “İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin gelişiminde ve okumaya yönelik tutumlarında dijital hikâyelerin etkisi” adlı doktora tez çalışması; 3. sınıf düzeyinde öğrenime devam eden 44 öğrencinin katılımı ile okuma becerisini değerlendirmek üzere geliştirilmiş bir form ve okuma tutumuna dair bir ölçeğin kullanıldığı araştırma toplamda 60 ders saatlik bir süre içerisinde gerçekleşmiştir. Araştırmanın sonucunda, dijital hikâyeler kullanılarak yürütülen Türkçe dersi

faaliyetlerinin öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin ve okuma hızlarının gelişmesine olumlu yönde bir etki kazandırdığına ulaşılmıştır. Dijital hikâye oluşturma işlemi sonrasında öğrencilerin okuduğunu anlama, okuma hızı, kelime tanıma ve prozodi puanlarında bir artış olduğu gözlemlenmiştir. Bunun yanı sıra, kız öğrencilerin okumaya dair tutum değerlerinin erkek öğrencilerin okumaya dair tutum değerlerinden yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tabak (2017)'nin, “Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dijital öykü kullanımı” adlı doktora tez çalışması; 14 haftalık bir süre içerisinde eylem araştırması şeklinde ilerleyen ve A2-B1 kur seviyesinde bulunan 19 katılımcıdan elde edilen verilerden oluşmaktadır. Araştırma verilerinin analizinde, tümdengelim ve tümevarım çözümlemeleri yapılmıştır. Araştırma sonucunda ise dijital hikâyelerin yabancı öğrencilerde metne dair ön bilgiler ve bakış açısı sağladığı, öğrencilerin dikkat ve ilgilerini metnin üzerine odakladığı, hatırlamayı kolaylaştırdığı ve zengin bir sınıf ortamı oluşturduğu görülmüştür.

Baki (2015)'nin, “Dijital öykülerin altıncı sınıf öğrencilerinin yazma sürecine etkisi” adlı doktora tez çalışmasında; 6. sınıf düzeyi Türkçe derslerinde dijital hikâyelerin öğrencilerin hikâye yazma öz yeterlilikleri, yazma kabiliyetleri, yazı yazmaya yönelik tutumları ve yazma kaygılarına etkileri araştırılmıştır. Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın nicel bölümünde ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, deney grubunda öğrenim gören öğrencilerinin yazı yazmaya ilişkin tutumları, yazma öz yeterlilikleri ve hikâye yazma kabiliyetlerinin; kontrol grubunda öğrenim gören öğrencilerine oranla daha çok ve deney grubu lehine olan farklılığın anlamlılık gösterdiğine ulaşılmıştır.

Ciğerci (2015), “İlkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde dinleme becerilerinin geliştirilmesinde dijital hikâyelerin kullanılması” adlı doktora tez çalışmasında karma yöntem gömülü deneysel deseni benimsemiştir. Araştırma sekiz haftalık bir uygulama sürecine tekabül etmektedir. Uygulama süreci içerisinde deney grubunda öğrenim gören öğrenciler ile dijital hikâyelere bağlı etkinlikler yapılmış ve bu çalışmaları sınıf öğretmeni yönetmiştir, araştırmacı ise gözlemci rolünü üstlenmiştir. Bu çalışmada dinlemeye dair tutum ölçeği, dinlediğini anlama testi, gözlem, öğrenci ve öğretmen görüşmeleri, öğrenci ve araştırmacı günlükleri ile öğrenme materyalleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, son testler dikkate alındığında deney grubunda öğrenim gören öğrencilerinin lehine olacak şekilde anlamlı farklılıklara ulaşılmıştır.

Yamaç (2015)'ın, “İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişiminde dijital hikâyelerin etkisi” adlı doktora tez çalışması; eylem araştırması şeklinde 48 saate yakın bir süre zarfında ilerlemiştir. Öğrencilerin yazma bilgileri ve yazma performansları için uygulama sürecinin başladığında ve sonlandığında çeşitli ölçümler yapılmıştır. Araştırma süresince öğrenciler bireysel, eşli ve grup şeklinde çalışarak üç farklı dijital hikâye oluşturmuşlardır. Araştırmanın sonucunda, yazma yeteneği açısından kelime seçimi, fikirler, imla, organizasyon ve cümle akıcılığı alt boyutlarında öğrencilerin gelişimler kat ettiği tespit edilmiştir. Oluşturulan metinlerdeki hikâye unsurlarında, öğrencilerin hikâye unsurları hakkındaki bilgilerinde ve kullanılan sözcük sayısında artış olduğu görülmüştür.

Dijital hikâye anlatımını içeren yüksek lisans tez çalışmaları aşağıda gösterilmiştir.

Kocaoğlu (2023)'nun, “Ortaokul öğrencilerinin özetleme becerilerini kullanmada dijital hikâyelerin etkisi” adlı yüksek lisans tez çalışması; nitel araştırma yöntemlerinden bir tanesi olan eylem araştırması deseni kullanılarak şekillenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim öğretim yılı içerisinde Çanakkale İl MEM'e bağlı bir Merkez ilçede bulunan bir ortaokulun 6. sınıfında öğrenimine devam eden 27 öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmacı veri toplama aracı olarak; Ön Algı Açık Uçlu Öğrenci Anketi, Özetlemeye Yönelik Tutum Ölçeği, Öykü Özeti Değerlendirme Dereceli Puanlama Anahtarı, Son Algı Açık Uçlu Öğrenci Anketi, Öğrenci Günlüğü, Araştırmacı Günlüğü kullanmıştır. Araştırmanın nitel verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz yapılmış; nicel verileri ise SPSS 26.0 paketi kullanılarak çözümlenmiştir. Çalışma sonunda toplanan verilerden hareketle öğrencilerin yapmış oldukları özetlemelerini dijital hikâyeye dönüştürmelerinin özetleme yeteneklerine etkisinin olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yılmaz (2022), “Dijital öykü kullanımının öğrencilerin konuşma becerisi tutum ve motivasyonuna etkisi” adlı yüksek lisans tez çalışmasında, nicel araştırma desenleri arasında yer alan ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanmıştır. Araştırmanın grubunu ortaokul beşinci sınıfta öğrenimine devam eden 56 öğrenci oluşturmaktadır. Bu çalışmada veriler anket tekniği ile toplanmıştır. Verilerin toplanmasında çeşitli ölçekler kullanılmıştır. Uygulama esnasında Türkçe derslerinde hâlihazırdaki programa dijital hikâyeler eklenmiştir. Uygulamanın sürecinin bitiminde deney ile kontrol grubuna Konuşma Becerisi Tutum Ölçeği uygulanmıştır. Bu uygulamaya ek olarak deney grubunda öğrenim gören öğrencilere Öğretim Materyalleri Motivasyon Anketi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda ise dijital hikâyelerden yardım alınarak ilerletilen Türkçe derslerinde deney grubunda öğrenim gören öğrencilerin konuşma becerisi motivasyon ve tutumunun kontrol grubunda öğrenim gören öğrencilere kıyasla daha fazla geliştiğine ulaşılmıştır.

Mandı (2021), “İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerisini geliştirmede artırılmış gerçeklik destekli dijital öykü kullanımı” adlı yüksek lisans tez çalışmasını 2020-2021 eğitim öğretim

yılında yapmıştır. Araştırma grubunu Sivas'ta bir ilkokulda öğrenime devam eden 10 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemleri arasında yer alan "eylem araştırması" benimsenmiştir. Araştırmanın veri toplama araçlarını; araştırmacının geliştirdiği "Artırılmış Gerçeklik Destekli Dijital Öyküleme ile Yapılan Yaratıcı Yazma Uygulamalarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesine İlişkin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu", "Yaratıcı Yazma Ürünlerini Değerlendirme Ölçeği (YARYÜDÖ)" ile araştırmacı günlüğü oluşturmaktadır. Verilerin çözümlenmesinde içerik analizi ve betimsel analiz uygulanmıştır. Hazırlanan hikâyeler iki farklı öğretmen tarafından değerlendirmeye alınmış ve süreç bitiminde bu öğretmenlerden görüşler istenmiştir. Araştırmanın sonucunda artırılmış gerçeklik ile desteklenen dijital hikâye oluşturmada öğrencilerin geleneksel teknikler kullanarak yazdıkları hikâyelere kıyasla daha üst düzey bir performans ortaya koydukları, hikâye yazmaya daha hevesli hâle geldikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Demirkol (2021), "Dijital öykü çalışmalarının dil becerilerine yansımaları" adlı yüksek lisans tez çalışmasında temel nitel araştırma yaklaşımını benimsemiştir. Araştırmanın çalışma grubu, 2005 ile 2021 yılları arasında yapılan, bulguları içerisinde temel dil becerilerine faydası bulunan dijital hikâye çalışmaları ve ülkemiz sınırları içerisinde sınıf eğitimi alanında, dijital hikâye hususunda lisansüstü tez yazmış 7 araştırmacıdan oluşmaktadır. Araştırma verileri, görüşmeler ve doküman incelemesi yolu ile toplanmıştır. Verilerin analizinde, betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırmacılar ile yapılan görüşmeler sonrasında, dijital hikâyeye dayanan çalışmalar yapacak araştırmacılar için teknolojik altyapının, teknolojik okuryazarlığın ve ön hazırlık faaliyetlerinin yapılmasının önemli olduğu görülmüştür. Bu araştırmanın sonucunda, dijital hikâye faaliyetlerinin konuşma, dinleme, yazma ve okuma yeteneklerini olumlu bir biçimde geliştirdiği saptanmış, dijital hikâye faaliyetlerinin eğitim öğretim ortamlarında yaygınlaşmasının öğrencilere birden çok alanda fayda sağladığına ulaşılmıştır.

Karalök (2020), "Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dijital öykü kullanımının okuma motivasyonuna etkisi" adlı yüksek lisans tez çalışmasında; nicel araştırma yöntemi modellerinden biri "ön test son test kontrol gruplu desen" kullanmıştır. Deneyisel işlem 4 haftalık bir süreci kapsamaktadır. Deneyisel araştırma başladığında ve son bulduğunda iki gruba da "Metinlere Yönelik Okuma Motivasyonu Ölçeği" uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubunu 2018-2019 eğitim öğretim yılı bahar döneminde, Ahi Evran Üniversitesi TÖMER'de Türkçe eğitimi alan B1 düzeyindeki yabancı uyruklu 35 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Metinlere Yönelik Okuma Motivasyonu Ölçeği", önmotivasyon-sonmotivasyon testi niyetine kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda ise çağımızda kullanılan yabancı dil öğretim yöntem ve tekniklerindeki materyallerin kullanımı ile dijital hikâyelerin kullanımı karşılaştırıldığı vakit; dijital hikâye kullanımının okuma motivasyonuna katkıda bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Uslu (2019), “İşbirlikli dijital hikâye anlatımının ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma ve sosyal duygusal öğrenme becerilerine etkisi” adlı yüksek lisans tez çalışmasında; yarı deneysel desenler arasında bulunan, “ön test son test kontrol gruplu deneysel desen” kullanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 30 kişi deney, 30 kişi kontrol grubu olacak şekilde toplam 60 katılımcıdan oluşmaktadır. Araştırma 11 haftalık bir süreci kapsamaktadır. Araştırma sonucunda, deney ile kontrol grupları arasında yaratıcı yazma becerilerine yönelik ön test değerlerine bakıldığında son test değerleri arasında deney grubunun lehine olacak şekilde anlamlı bir farklılık olduğu lakin sosyal ve duygusal öğrenme yetenekleri bakımından iki grubun son test değerleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya konulmuştur.

Polater (2019)’in, “İlkokul dördüncü sınıfta dijital öykü yöntemiyle değerler eğitimi” adlı yüksek lisans tez çalışması; durum çalışması olarak hazırlanmış ve çalışmaya ilköğretim 4. sınıfta öğrenimine devam eden 31 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın sonunda, öğrencilerin Türkçe dersine olan motivasyonlarının ve katılımlarının arttığı, işlem sonrasında eğlendikleri ve mutlu oldukları görülmüştür. Bununla beraber, dijital hikâyelerin öğrencilerin bilgisayar kullanma, resim çizme ve hikâye yazma yeteneklerinin gelişmesine katkıda bulunduğu, iletişim ile işbirlikli çalışma becerileri ve yaratıcı düşünme becerilerine katkıda bulunduğu da tespit edilmiştir.

Çiftçi (2019), “Dijital hikâyelerin ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma becerileri üzerindeki etkisi” adlı yüksek lisans tez çalışmasında; “ön test son test kontrol gruplu deneysel desen” kullanmıştır. Çalışma 54 öğrencinin katılımı ile gerçekleşmiştir. Araştırmanın sonunda, iki grup arasında prozodi yeterlilik, okuma hızı ve okuduğunu anlama değerleri bakımından oluşan farkın anlamlı olmadığı, deney grubunda öğrenimine devam eden öğrencilerinin kontrol grubunda öğrenimine devam eden öğrencilere göre “atlayıp geçme, tekrar, yanlış okuma” yanlışlarını çok daha fazla yaptığı sonucuna ulaşılmıştır.

Gündüz (2019), “Dijital öykü yazarlığının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi” adlı yüksek lisans tez çalışmasında, yarı deneysel desenlerden biri olan “ön test-son test eşleştirilmiş kontrol gruplu desen” kullanmıştır. Sonuç olarak, deney grubunda bulunan öğrencilere yapılan bütün testlerin ön test ile son test değerleri arasındaki farklılığın anlamlı olduğu tespit edilirken kontrol grubunda yapılan testlerde de yazma duyarlılığı ve yazma kaygısı testlerinin ön test ile son test değerleri arasında bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Fakat yazma öz yeterliği ön test son test değerleri arasında bir farklılık olmadığı gözlemlenmiştir.

Dayan (2017)'ın, “İlkokul öğrencilerinin Türkçe dersinde dijital öyküleme çalışmaları” adlı yüksek lisans tez çalışması; durum çalışması olarak hazırlanmıştır. Tam katılımcı gözlem, yarı yapılandırılmış görüşme, araştırmacı günlükleri, video kayıtları, öğrenci günlükleri, öğrenci dijital ürünleri veri toplamak için kullanılmış ve verilerin çözümlemesinde içerik analizi yapılmıştır. Araştırmanın sonunda; sahne sayısı, kelime ve cümle gibi unsurlarda nicelik ve nitelik bakımından gelişmeler kaydedildiği ve konu odaklı yaklaşımdan uzaklaşıldığında öğrencilerin bireysel olarak tecrübe ettikleri içerikler belirledikleri tespit edilmiş ve yazmaya çok daha hevesli oldukları görülmüştür.

2.6.2 Alanyazına İlişkin Diğer Önemli Çalışmalar

Özerbaş ve Öztürk (2017), “Türkçe dersinde dijital hikâye kullanımının akademik başarı, motivasyon ve kalıcılık üzerinde etkisi” adlı makale çalışmasında; 5. sınıf düzeyinde Türkçe derslerinde dijital hikâye kullanmanın, kalıcılık, motivasyon ve öğrenci başarısındaki etkisini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde Kırıkkale ilinde bulunan Fatih Ortaokulunun 5. sınıf şubelerinde öğrenimine devam eden 33 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri “Okuduğunu Anlama Başarı Testi ve Türkçe Dersi Motivasyon Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Sonuç olarak deney grubunda öğrenim gören öğrencilerin ön test ile son test başarı değerlerine ait erişim düzeyleri ve kontrol grubunda öğrenim gören öğrencilerin erişim düzeyleri arasında deney grubu lehine olacak biçimde anlamlı bir fark saptanmıştır. Deney ile kontrol grubunun motivasyon ve kalıcılık değerleri arasında ise anlamlı bir farka ulaşılamamıştır.

Dayan ve Girmen (2018), “Türkçe eğitimi yazma sürecinde dijital öyküleme” adlı makale çalışmasında; ilköğretim 4. sınıf düzeyinde Türkçe dersleri yazma sürecinde öğrencilerin oluşturduğu dijital çıktıların betimlenmesini hedeflenmiştir. Araştırma 2016-2017 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde yapılmıştır. Eskişehir il sınırları içerisinde kırsal bir bölgede yaşamlarını sürdüren çocukların eğitime devam ettiği bir ilköğretim araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmanın verilerinin toplanmasında; öğrenci dijital ürünleri, öğrenci günlükleri, araştırmacı günlükleri ve tam katılımcı gözlemden yararlanılmıştır. Araştırma verilerinin analizi kısmında ise içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma süresi boyunca öğrencilerin meydana getirdiği dijital hikâyelerde; sahne sayısı, kelime, cümle gibi unsurlarda nicelik ve nitelik bakımından gelişmeler olduğu görülmüştür. Araştırmada dijital hikâyeleme faaliyetlerinin, öğrencilerin çok şekilli metin ortaya koyması sayesinde noktalama ve yazım kurallarına uymalarını geliştirerek çok daha kurallı metinler yazmaya ön ayak olduğu görülmüştür.

Aydın ve Cigerci (2020), “Yabancılar Türkçe öğretiminde dijital hikâye anlatımının yazma kaygısına etkisi” adlı makale çalışmasında; dijital hikâye anlatımının Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen yabancı kökenli öğrencilerin yazma kaygılarına etkisinin nasıl olduğunu incelemeyi hedeflemiştir. Araştırmanın çalışma grubu, Harran Üniversitesine bağlı TÖMER’de öğrenim gören B1 seviyesindeki yabancı kökenli öğrencilerden oluşturmaktadır. Araştırma grupları, TÖMER’de öğrenim gören B1 seviyesinde bulunan sınıflar arasından iki sınıf olacak şekilde belirlenmiştir. Araştırma 21 katılımcı deney grubunu ve 19 katılımcı kontrol grubunu oluşturacak şekilde toplamda 40 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Deneysel işlem on haftalık bir süre içerisinde gerçekleşmiştir. Araştırma verileri “Yazma Kaygısı Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, deney ile kontrol grubu öğrencilerinin yazma kaygısı son test değerleri dikkate alındığında deney grubu öğrencilerinin lehine anlamlı bir fark olduğu sonucuna varılmıştır.

Moralı ve Göçer (2020), “Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dijital öykülerin kullanımı: kuramsal temeller” adlı makale çalışmasında; ikinci dil olarak Türkçe öğretimi hususunda faydalanılabilecek bir yöntem olan dijital hikâyeleme hakkında teoriye dayanan bilgiler paylaşmayı hedeflemiştir. Bu doğrultuda ilk olarak dijital hikâye ve türleri ile dijital hikâyeleme tanıtılmış, dijital hikâyelemenin basamakları ve temellerinden bahsedilmiş, ardından da dijital hikâyeleme için kullanılan yazılımlar ve araç gereçler gösterilmiştir. Ayrıca dijital hikâyelemenin önce eğitime sonra da yabancı dil öğretimine ve öğrenimine sağladıkları anlatılmıştır. Sonra da dijital hikâyelemeyi etkileyen çeşitli pürüzlere odaklanılmıştır.

Özkaya (2020), “Dijital öykülerin Türkçe dil becerilerinin gelişimine etkisi: Bir meta analiz çalışması” adlı makale çalışmasında; dijital hikâyelerin Türkçe dil becerilerinin gelişmesine etkisine dair çalışmaların meta analizi yapılmıştır. Meta analiz çalışması 11 araştırma ile yürütülmüştür. Meta analize içerisine alınan çalışmaların toplam örneklem büyüklüğünü deney grubu için 286 katılımcı, kontrol grubu için ise 280 katılımcı olup toplamda 566 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada dijital hikâyelerin Türkçe dil becerilerinin gelişmesindeki etkisine bakılarak hesaplanan etki değerlerine, beceri alanı, yayın türü ve öğrenim düzeyi değişkenlerinin moderatör değişken etkisi de araştırılmıştır. Araştırma sonunda ise dijital hikâyelerin Türkçe dil becerilerinin gelişmesinde yüksek oranda bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Türkben ve Alptekin (2022), “Yabancılar Türkçe öğretiminde dijital öyküleme aracılığıyla kültürel öğelerin aktarımı” adlı makale çalışmasında; yabancılar, Türkçeye dair kültürel unsurlar ile soyut ve karmaşık öğrenme konuları dijital hikâyeler vasıtasıyla etkili bir biçimde sunmayı amaçlamıştır. Bu çalışmada Yunus Emre Enstitüsü “Yedi İklim Türkçe” A2, B1 ile B2 ders

kitaplarından doküman analizi yöntemi kullanılarak belirlenen bazı metinler Canva, Storyjumper, Animoto, Powtoon, PowerPoint uygulamaları ile dijital hikâye formatına dönüştürülmüş ve bu hikâyelerle kültür aktarımının ne şekilde yapılacağı tarif edilmiştir.

Aydın (2022), “Dijital hikâyelerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen lisans öğrencilerinin dinleme becerisine ve Türkçe öğrenme motivasyonlarına etkisi” adlı makale çalışmasında; Belarus’ta “Minsk Devlet Dil Bilim Üniversitesi Mütercim Tercümanlık Fakültesi”nde Türkçe öğrenen 16 tanesi deney grubu; 15 tanesi kontrol grubu olmak üzere A2 düzeyinde 31 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. DeneySEL işlem süresi sekiz hafta olan araştırmanın verileri, “Dinleme Başarı Testi”, “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği” ve görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Ulaşılan nitel sonuçlara bakıldığında öğrenciler; Türkçe dersleri esnasında yararlanan dijital hikâyeler sayesinde dinleme faaliyetlerini öğretici, faydalı ve keyifli bulduklarını, Türk kültürünü öğrendiklerini, dinlemeyi sevdiklerini, Türkçeye dair bilgilerinin arttığını, Türkçe konuşmaları videodan takip etmenin telaffuzlarını düzeltme imkânı sağladığını, Türkçe kelime haznelerini genişlettiklerini ifade etmiştir. Ulaşılan nicel sonuçlara göre ise, dijital hikâyelerden yararlanarak eğitim gören deney grubu öğrencilerinin, hâlihazırda bulunan programla eğitimlerini devam ettiren kontrol grubu öğrencilerine kıyasla Türkçe öğrenme motivasyonları ve dinleme becerilerinin daha iyi olduğu belirlenmiştir.

Kızılçakaya (2022), “Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programına uygun dijital hikâye ve etkinlik önerisi: a1 düzeyi” adlı makale çalışmasında uzaktan ve yüz yüze olarak Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin sınıf veya dijital ortamda karşılaştıkları Türkçe öğrenme kusurlarını gidermek ve bilgilerini pekiştirmeyi hedeflemiştir. Bu doğrultuda dinleme ve alternatif okuma metinleri ile dijital materyaller yapılmış ve elde edilen dijital materyallere dair bir etkinlik tavsiyesi verilmiştir. Aynı zamanda elde edilen dijital hikâyelerin kullanımına dair tavsiye ve uyarılarda bulunulmuştur.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu bölümde, çalışmanın yöntemi, deseni, çalışma grubu, verilerin toplanması, veri toplama araçları, deneysel işlem süreci, çalışmada kullanılan yazılım ve uygulamalar, verilerin analizi ile ilgili bilgiler verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Yöntemi ve Deseni

Dijital hikâye anlatımının ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarına ve Türkçe dersine ilişkin akademik benlik düzeylerine olan etkisinin araştırıldığı bu çalışmada, nicel araştırma yaklaşımı benimsenmiş olup ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır.

Nicel araştırma yaklaşımı, “gerçekliği araştırmacıdan bağımsız gören, kendi dışında olan gerçeğin de nesnel olarak gözlenip, ölçülüp analiz edilebileceğini kabul eden pozitivist görüş” olarak tanımlanır (Büyüköztürk vd., 2016: 12). Nicel araştırma yapan araştırmacılar çoğunlukla öznellik ile nesnelliğin ayrımının yapılabildiği, gerçeğin tek olduğu anlayışını benimsemektedirler. Bu tür araştırmalarda toplanan verilerin nicel olmasına dikkat edilmekte ve bu verilerin analizinin yapılmasıyla birlikte çeşitli değişkenlerin birbirleri ile ilişkileri ortaya çıkarılmaktadır.

“Deneysel araştırmalar, değişkenler arasındaki neden sonuç ilişkisini test etmek amacıyla, araştırmacı tarafından oluşturulan farkların bağımlı değişken üzerindeki etkisini test etmeye yönelik yürütülen araştırmalardır” (Büyüköztürk, 2014: 195). Ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen sıklıkla kullanılan deneysel desenlerden biridir. “Burada ilk olarak daha önce belirlenen denek havuzundan seçkisiz atama ile iki grup oluşturulur. Grupların biri deney, diğeri kontrol grubu olarak seçkisiz bir şekilde belirlenir. Daha sonra iki grupta yer alan deneklerin, uygulama öncesinde bağımlı değişkenle ilgili ölçümleri alınır. Uygulama sürecinde ise etkisi test edilen deneysel işlem deney grubuna verilirken kontrol grubuna verilmez. Son olarak gruptaki deneklerin bağımlı değişkene ait ölçümleri aynı araç ya da eş formu kullanılarak tekrar elde edilir.” (Büyüköztürk vd., 2016: 205). Bu araştırmada, deneysel çalışmanın yapıldığı devlet okulundaki iki 5. sınıf şubesi biri deney, diğeri kontrol grubu olarak seçkisiz bir şekilde belirlenmiş ama eğitim öğretim yılının başında başarı sınıfları oluşturulmaması adına ilçedeki okullarda önceki yıl karne not ortalaması baz alınarak birbirine eş düzeyde sınıflar oluşturulduğu için deney ve kontrol gruplarına rastgele atamalar yapılamadığından uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. “Uygun örnekleme yöntemi, araştırmaya hız kazandıran bir yöntemdir. Çünkü bu yöntemde araştırmacı, yakın ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer. Bu örnekleme yöntemi çoğu zaman araştırmacının diğer örnekleme yöntemini kullanma olanağının olmadığı durumlarda kullanılır.”

(Kılıç, 2013: 44). Bu yöntemde araştırmacı, “ihtiyaç duyduğu büyüklükteki bir gruba ulaşana kadar en ulaşılabilir olan yanıtlayıcılardan başlamak üzere örneklemini oluşturmaya başlar ya da en ulaşılabilir ve maksimum tasarruf sağlayacak bir durum, örnek üzerinde çalışır.” (Büyüköztürk, 2014: 92).

Tablo 1

Araştırmanın Modeli

Gruplar	Ön test	İşlem	Son test
Deney Grubu	-Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği -Türkçe Dersine İlişkin Akademik Benlik Kavramı Ölçeği	-Dijital hikâye anlatımı ve bu hususta etkinlikler uygulanması	-Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği -Türkçe Dersine İlişkin Akademik Benlik Kavramı Ölçeği
Kontrol Grubu	-Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği -Türkçe Dersine İlişkin Akademik Benlik Kavramı Ölçeği	-MEB müfredatının uygulanması	-Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği -Türkçe Dersine İlişkin Akademik Benlik Kavramı Ölçeği
Uygulama Süresi	1 Hafta	6 Hafta	1 Hafta

Araştırmada, deney grubuna araştırmacı tarafından hazırlanan dijital hikâyeler ve etkinlikler uygulanırken, kontrol grubuna ise MEB müfredatı uygulanmıştır. Uygulama öncesinde deney ve kontrol gruplarına Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği (TDYTÖ) ve Türkçe Dersine İlişkin Akademik Benlik Kavramı Ölçeği (TDİABKÖ) ön test olarak uygulanmıştır. Uygulamadan sonra ise ön-test için yapılan çalışmalar son-test olarak öğrencilere yeniden uygulanmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Ağrı ilinin Doğubayazıt ilçesinde bulunan bir devlet okulunun 5. sınıfında eğitim öğretim hayatlarına devam eden 78 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma, 2023-2024 eğitim öğretim yılının güz yarıyılında, 5. sınıf Türkçe derslerinde gerçekleşmiştir. 5-C sınıfı (39 öğrenci) deney grubu, 5-E sınıfı (39 öğrenci) kontrol grubu olarak atanmıştır. Grupların cinsiyete göre dağılımı Tablo 2’de gösterilmiştir. Araştırma başlamadan evvel araştırmada kullanılacak ölçekler için etik kurulu onayı ve valilik oluru alınmıştır (Ek 1).

Tablo 2

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Cinsiyet Dağılımı

Cinsiyet	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	N	Yüzde (%)	N	Yüzde (%)
Kız	20	51.30	22	56.40
Erkek	19	48.70	17	43.60
Toplam	39	100	39	100

Tablo 2'ye bakıldığında deney grubunda 20 kız (%51.30) ve 19 erkek (%48.70); kontrol grubunda da 22 kız (%56.40) ve 17 erkek (%43.60) olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerin anne eğitim durumları Tablo 3'te bulunmaktadır.

Tablo 3

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Anne Eğitim Durumu Dağılımı

Anne Eğitim Durumu	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	N	Yüzde (%)	N	Yüzde (%)
Okuryazar Değil	5	12.80	4	10.30
İlkokul	18	46.20	9	23.10
Ortaokul	5	12.80	9	23.10
Lise	8	20.50	11	28.10
Üniversite	3	7.70	6	15.40
Toplam	39	100	39	100

Tablo 3'e göre deney grubundaki öğrencilerin annelerinin; 5'inin okuryazar olmadığı (%12.80), 18'inin ilkokul (%46.20), 5'inin ortaokul (%12.80), 8'inin lise (%20.50) ve 3'ünün üniversite (%7.70) mezunu olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin annelerinin ise; 4'ünün okuryazar olmadığı (%10.30), 9'unun ilkokul (%23.10), 9'unun ortaokul (%23.10), 11'inin lise

(%28.10) ve 6'sının üniversite (%15.40) mezunu olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerin baba eğitim durumları Tablo 4'te bulunmaktadır.

Tablo 4

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Baba Eğitim Durumu Dağılımı

Baba Eğitim Durumu	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	N	Yüzde (%)	N	Yüzde (%)
Okuryazar Değil	5	12.80	0	0
İlkokul	9	23.10	6	15.40
Ortaokul	14	35.90	7	17.90
Lise	7	17.90	12	30.80
Üniversite	4	10.30	14	35.90
Toplam	39	100	39	100

Tablo 4'e bakıldığında deney grubundaki öğrencilerin babalarının; 5' inin okuryazar olmadığı (%12.80), 9'unun ilkokul (%23.10), 14'ünün ortaokul (%35.90), 7'sinin lise (%17.90) ve 4'ünün üniversite (%10.30) mezunu olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin babalarının ise 6'sının ilkokul (%15.40), 7'sinin ortaokul (%17.90), 12'sinin lise (%30.80), 14'ünün üniversite (%35.90) mezunu olduğu ve okuryazar olmayan babanın bulunmadığı görülmektedir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerin önceki yıl Türkçe dersi başarı puanı durumları Tablo 5'te bulunmaktadır.

Tablo 5

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Önceki Yıl Türkçe Dersi Başarı Puanı Dağılımı

Önceki Yıl Türkçe Dersi Başarı Puanı	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	N	Yüzde (%)	N	Yüzde (%)
0-44 (1)	0	0	0	0
45-54 (2)	4	10.30	2	5.10

55-69 (3)	3	7.70	4	10.30
70-84 (4)	13	33.30	7	17.90
85-100 (5)	19	48.70	26	66.70
Toplam	39	100	39	100

Tablo 5'e bakıldığında deney grubunda öğrencilerin önceki yıl Türkçe dersi başarı puanı durumları; 4 öğrenci 45-54 (2) aralığında (%10.30), 3 öğrenci 55-69 (3) aralığında (%7.70), 13 öğrenci 70-84 (4) aralığında (%33.30) ve 19 öğrenci 85-100 (5) aralığında (%48.70) bulunmaktadır. Bu husus kontrol grubu öğrencilerinde 2 öğrenci 45-54 (2) aralığında (%5.10), 4 öğrenci 55-69 (3) aralığında (%10.30), 7 öğrenci 70-84 (4) aralığında (%17.90) ve 26 öğrenci 85-100 (5) aralığında (%66.70) şeklinde görülmektedir. Aynı zamanda her iki grupta da önceki yıl Türkçe dersi başarı puanı 0-44 (1) aralığında olan öğrencinin bulunmadığı gözlemlenmektedir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerin evinde bulunan teknolojik alet sayısı durumları Tablo 6'da bulunmaktadır.

Tablo 6

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Evinde Bulunan Teknolojik Alet Sayısı Dağılımı

Evinde Bulunan Teknolojik Alet Sayısı	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	N	Yüzde (%)	N	Yüzde (%)
1	3	7.70	0	0
2	8	20.50	5	12.80
3	19	48.70	12	30.80
4	8	20.50	18	46.15
5	1	2.60	4	10.25
Toplam	39	100	39	100

Tablo 6'ya bakıldığında deney grubunda öğrencilerin evlerinde bulunan teknolojik alet sayısı 1 olan öğrenci 3 kişi (%7.70), 2 olan öğrenci 8 kişi (%20.50), 3 olan öğrenci 19 kişi (%48.70), 4 olan öğrenci 8 kişi (%20.50) ve 5 olan öğrenci 1 kişi (%2.60) olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda ise bu husus evlerinde bulunan teknolojik alet sayıları 2 olan öğrenci 5 kişi (%12.80), 3 olan öğrenci 12 kişi

(%30.80), 4 olan öğrenci 18 kişi (%46.15), 5 olan öğrenci 4 kişi (%10.25) olmakla birlikte evinde yalnızca 1 adet teknolojik alet bulunan öğrenci görülmemektedir.

3.3. Verilerin Toplanması

Veriler, Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ve Türkçe Dersine İlişkin Akademik Benlik Kavramı Ölçeğinden kullanılarak toplanmıştır. Deneysel işlemden önce deney ve kontrol grubuna uygulanan ölçekler, deneysel işlem sonrasında her iki gruba da tekrar uygulanmıştır. Böylelikle araştırmanın verileri toplanmıştır. Toplanan veriler ilk olarak Excel programına sonrasında ise SPSS-27 programına kaydedilmiştir.

3.3.1. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak, “Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” ve “Türkçe Dersine İlişkin Akademik Benlik Kavramı Ölçeği” kullanılmıştır.

3.3.1.1 Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği, 5. sınıfta öğrenim gören öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla Kapar Kuvanç (2008) tarafından geliştirilmiştir. Çalışma, İzmir ili Buca ilçesi bulunan çeşitli okulların beşinci sınıf öğrencilerinden toplam 286 tanesine uygulanmıştır. Yapılan uygulama sonucu ulaşılan veriler, SPSS 12.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. 3 boyutlu (olumsuz duygular, ilgi ve istek, yaşamda kullanma) 21 maddelik beşli değerlendirmeden oluşan likert tipi bir ölçektir. Bu ölçeğin 21 maddesi ile 3 boyutlu yapısının Cronbach Alfa güvenirlik katsayısının 0,86 olduğu ve toplam varyansın %49,80’ini açıkladığı görülmektedir. Ölçeğin en küçük faktör değeri 0,538 ve en büyük faktör değeri 0.815’tir. Ölçek Ek 2’de yer almaktadır.

3.3.1.2 Türkçe Dersine İlişkin Akademik Benlik Kavramı Ölçeği

Türkçe Dersine İlişkin Akademik Benlik Kavramı Ölçeği, Koç (2011) tarafından ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine ilişkin akademik benlik düzeylerini saptamak amacıyla geliştirilmiştir. Çalışma, MEB tarafından yürütülen SBS başarı sıralamaları dikkate alınarak belirlenen, yüksek başarı seviyesine sahip Hasan Ali Yücel İlköğretim Okulu ile Makbule Süleyman Alkan İlköğretim Okulu; orta başarı seviyesine sahip İsmet Yorgancılar İlköğretim Okulu ile Ege İhracatçıları İlköğretim Okulu; düşük başarı seviyesine sahip Çamlıkule İlköğretim Okulu ile Kaynaklar İlköğretim

Okulunda beşinci sınıfta eğitim öğretim yaşamına devam eden 150 öğrenci seçilerek uygulanmıştır. Çalışma, İzmir ili Buca İlçesinde yer alan bahsi geçen ilköğretim okullarında 2010 yılında gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler, SPSS 15.0 for Windows programı ile analiz edilmiştir. Tek boyutlu ve 32 maddelik beşli değerlendirmeye sahip likert tipi bir ölçektir. Güvenirlilik analizi sonuçlarına bakıldığında, madde korelasyonu %35'ten düşük maddelerin ölçekten çıkarılması gerektiği görülmüştür. Fakat ölçekteki maddelerden hiçbirinin madde korelasyonu %35'ten düşük bulunmamıştır. Ölçeğin en küçük faktör değeri 0,498 ve en büyük faktör değeri 0.749'dur. Ölçek Ek 3'te yer almaktadır.

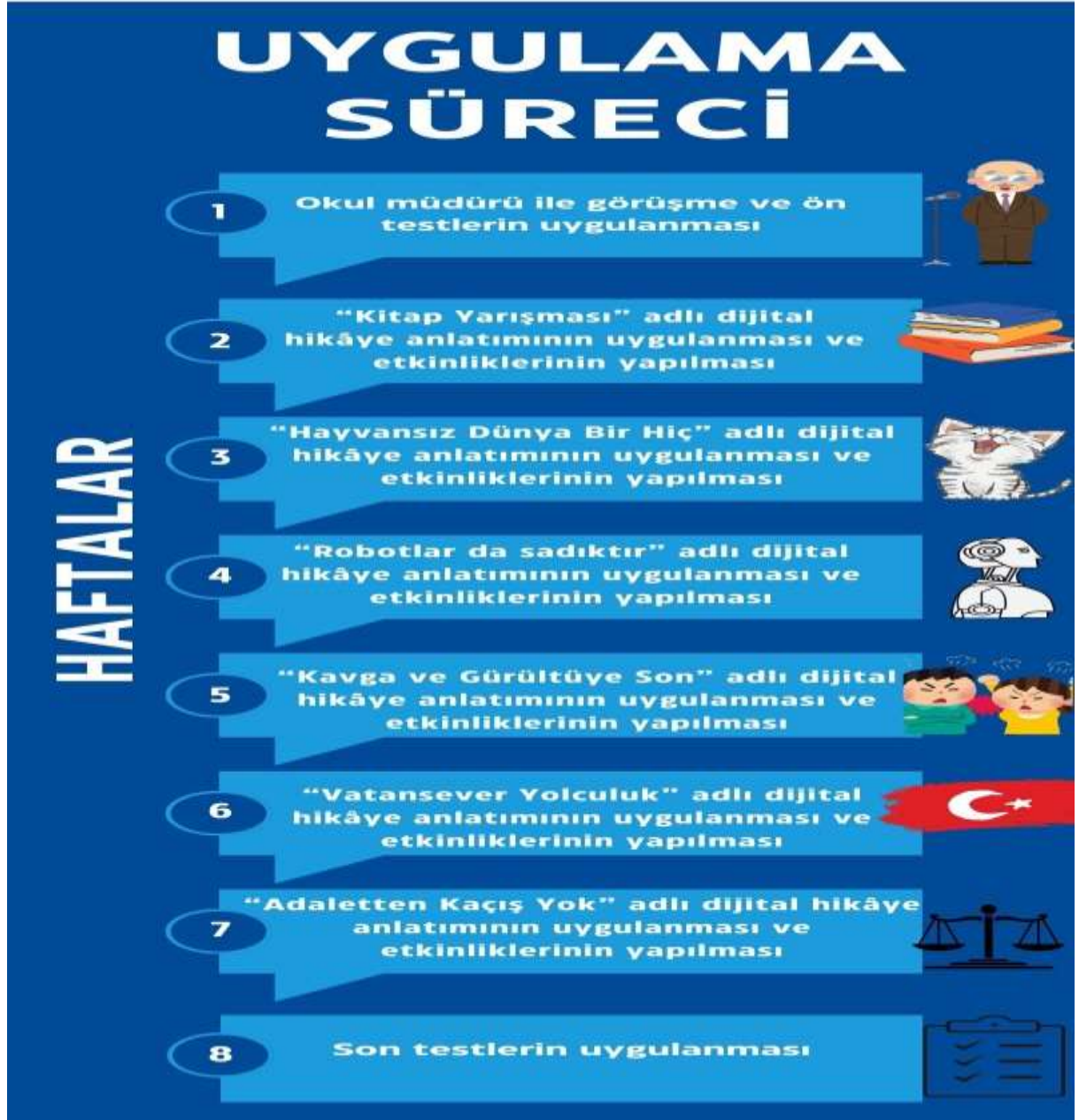
3.4. Deneyisel İşlem Süreci

Deneyisel işlem öncesinde Barrett (2009)'in altı basamaktan oluşan dijital hikâye oluşturma süreci tavsiyesi göz önünde bulundurularak dijital hikâyeler araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.

1. Hikâye metni yazma: Hikâye metni yazılır, metinler tavsiyeler dikkate alınarak gözden geçirilip son haline ulaşılır.
2. Birey metni kişisel sesini kullanarak kayıt altına alır (Bu çalışmada her kahraman için farklı bireylerin seslendirme yapması araştırmacı tarafından uygun görülmüştür).
3. Hikâye ile ilişkili olan görsel öğeler çeşitli kaynaklar taranarak elde edilir.
4. Görsel öğeler ve sesler bir araya getirilir.
5. Fon müziği ile geçiş efektlerinden yararlanılabilir.
6. Dijital hikâye oluşturulur, daha sonra ise sunumu yapılır ya da farklı mecralarda paylaşılır.

Etik kurulu kararı ile valilik izini (Ek 1) alındıktan sonra 2023-2024 eğitim öğretim yılı güz döneminde uygulama süreci başlamıştır. Ağrı ilinin Doğubayazıt ilçesinde bulunan bir devlet okulunda çalışma yürütülmüştür. İlk hafta, okul müdürü ile görüşme yapılmış, uygulama süreci ve araştırmanın amacı detaylı olarak okul müdürüne anlatılmış, deney ve kontrol grubu öğrencilerine aynı gün içerisinde Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ve Türkçe Dersine İlişkin Akademik Benlik Kavramı Ölçeği uygulanmıştır. Bu süreç içerisinde kontrol grubu öğrencilerine alışlagelmişin dışında bir müdahalede bulunulmamıştır. Hâlihazırda MEB müfredatına bağlı olarak Türkçe dersi nasıl işlenmesi gerekiyorsa süreç bitimine kadar o şekilde işlenmiştir. İkinci hafta, deney grubu öğrencilerine araştırmacının hazırladığı “*Kitap Yarışması*” adlı dijital hikâye anlatımı yapılmış ve bu dijital hikâyeye yönelik hazırlanan “*Dinleme/anlama etkinlik formu*”, “*Kitap sevgisi*” konulu şiir çalışması, “*Çok okuyan mı çok gezen mi bilir?*” konulu grup tartışması ve görsel okuma etkinliği yapılmıştır. Öğrencilere gelecek hafta sınıfa hayvan sevgisi konulu haberler getirme ödevi verilmiştir. Üçüncü hafta, deney grubu öğrencilerine araştırmacı tarafından hazırlanan “*Hayvansız Dünya Bir Hiç*” adlı dijital hikâye anlatımı

yapılmış ve bu dijital hikâyeye yönelik hazırlanan dinleme/anlama “bulmaca” etkinliği, “Kelime bulutu” etkinliği, “Yaşamımızda hayvanlar olmasaydı ne gibi eksiklikler olurdu?” konulu hazırlıksız konuşma etkinliği ve “Hayvan sevgisi” konulu haberleri okuyalım etkinliği yapılmıştır. Dördüncü hafta, deney grubu öğrencilerine araştırmacı tarafından hazırlanan “*Robotlar da Sadıktır*” adlı dijital hikâyeye anlatımı yapılmış ve bu dijital hikâyeye yönelik hazırlanan dinleme/anlama “Kahoot” etkinliği, “Teknolojinin doğru kullanımı” konulu bilgilendirici metin yazma etkinliği, “Teknolojinin gelişmesi insanlık için yararlı mıdır, zararlı mıdır?” konulu grup tartışması etkinliği ve karikatür okuma etkinliği yapılmıştır. Beşinci hafta, deney grubu öğrencilerine araştırmacı tarafından hazırlanan “*Kavga ve Gürültüye Son*” adlı dijital hikâyeye anlatımı yapılmış ve bu dijital hikâyeye yönelik hazırlanan dinleme/anlama “Çarkıfelek” etkinliği, “Gürültüden şikâyet” konulu belediyeyle dilekçe yazma etkinliği, “Başarılı olmak kolay, saygıdeğer olmak zordur.” sözünden hareketle hazırlıksız konuşma etkinliği ve okuma tiyatrosu etkinliği yapılmıştır. Altıncı hafta, deney grubu öğrencilerine araştırmacı tarafından hazırlanan “*Vatansever Yolculuk*” adlı dijital hikâyeye anlatımı yapılmış ve bu dijital hikâyeye yönelik hazırlanan dinleme/anlama “Uçak uçurma” etkinliği, “Vatanseverlik” konulu hikâyeye edici metin yazma etkinliği, “Bülbülü altın kafese koymuşlar, ‘Ah vatanım!’ demiş.” atasözünü yorumlayan hazırlıksız konuşma etkinliği ve metni düzenleyelim etkinliği yapılmıştır. Gelecek hafta için öğrencilere “Adaletin gecikmesi adaletsizliktir (Landor).” sözünden hareketle bir konuşma hazırlamaları ödev verilmiştir. Yedinci hafta, deney grubu öğrencilerine araştırmacı tarafından hazırlanan “*Adaletten Kaçış Yok*” adlı dijital hikâyeye anlatımı yapılmış ve bu dijital hikâyeye yönelik hazırlanan dinleme/anlama “Labirent oyunu” etkinliği, “Adalet mülkün temelidir.” sözünden hareketle afiş çalışması etkinliği, “Adaletin gecikmesi adaletsizliktir (Landor).” özdeyişinden hareketle hazırlanan konuşmanın yapılması ve “dedektif tipi okuma” etkinliği yapılmıştır. Sekizinci hafta, deney ve kontrol grubu öğrencilerine aynı gün içerisinde Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ve Türkçe Dersine İlişkin Akademik Benlik Kavramı Ölçeği tekrar uygulanmıştır. Uygulama sürecine ait görseller Ek 4’te bulunmaktadır. Uygulama sürecine dair aşamalar Görsel 1’de yer almaktadır.



Görsel 1: Uygulama Süreci

Kaynak: Yazar Tarafından Oluşturulmuştur.

3.5. Dijital Hikâye ve Etkinlikler Oluşturmada Kullanılan Program ve Uygulamalar

Dijital hikâye anlatımının ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarına ve Türkçe dersine ilişkin akademik benlik düzeylerine olan etkisinin araştırıldığı bu çalışmada, dijital hikâyeler oluşturmak için araştırmacı tarafından “Storyboard That” ve “Clipchamp” kullanılmıştır. Dijital hikâyeler ile birlikte uygulanacak etkinlikler için ise “Canva, Wordwall, Kahoot, Worditout”

kullanılmıştır. Bu program ve uygulamaların seçilme sebebi ise herkes tarafından kullanılabilir kadar kolay ve ekonomik olmalarıdır.

Storyboard That, Clever Prototypes LLC firması tarafından geliştirilen ve Web üzerinde kullanılabilen hikâye panosu oluşturmaya yarayan bir yazılımdır. Bu yazılım sayesinde içerisinde karakterler de dâhil olmak üzere dijital hikâyelerde kullanılacak olan hikâye panoları kolaylıkla oluşturulabilir. Ücretsiz olarak haftada iki tane farklı hikâye panosu yapılmasına izin verilmekteyken daha fazlasını yapabilmek için ücret ödemek gerekmektedir.

Clipchamp, Microsoft şirketi tarafından geliştirilen video oluşturma aracıdır. Apple Mac-Ios ve Microsoft Windows işletim sistemlerinde çalışabilmektedir. Clipchamp içerisinde çeşitli şablonlar ve müzikler barındırarak video oluşturmayı kolaylaştırmaktadır. Aynı zamanda programın üzerine dışarıdan görsel, müzik, ses vb. medya da eklenebilmektedir. Clipchamp'te oluşturulan videolar MP4 formatında olup 1080p (HD) video çözünürlük kalitesini de desteklemektedir.

Canva, kullanıcıların çeşitli görsel içerikler oluşturmak için kullandıkları tasarım platformudur. Web'de ve mobil cihazlarda kullanılabilirle beraber milyonlarca resim, yazı tipi, şablon vb. içerisinde barındırmaktadır. Dijital hikâyeleri oluşturmada görsel tasarımlar, video oluşturma vb. için kolaylıkla kullanılabilir bir programdır. Genel anlamda ücretsiz olup premium öğeleri kullanmak için ücret ödenmesi gerekmektedir.

Wordwall, hem interaktif hem de yazdırılabilir etkinlikler oluşturmak için kullanılmaktadır. Bünyesindeki şablonların çoğu hem interaktif hem de yazdırılabilir sürümler halinde mevcuttur. Temel şablonlar ücretsiz olmakla birlikte standart ve pro üyelikler aylık ücrete tabidir.

Kahoot!, dakikalar içinde öğrenme oyunları veya bilgi testleri oluşturmaya, paylaşmayı ve oynamayı kolaylaştıran oyun tabanlı bir öğrenme platformudur. Soruların formatı ve sayısı kullanıcı tarafından belirlenmektedir. Katılımı artırmak için oluşturulan sorulara videolar, resimler ve diyagramlar eklenebilmektedir.

Worditout, en önemli kelimelerin diğerlerinden daha büyük olduğu, rastgele konumlandırılmış kelimelerin bir düzenlemesine dayanan bir platformdur. Büyük belgeleri (raporlar, konuşmalar, anketler vb.) özetlemede, çocuklara ders vermede kullanılabilir. Bir metnin nasıl filtreleyeceğine, hangi kelimelerin görüntüleneceğine veya kaldırılacağına kullanıcı karar verir verebilmekte ve önemlerini kolaylıkla ayarlayabilmektedir.

3.6. Verilerin Analiz Edilmesi

Veriler, ölçekler kullanılarak toplanıp Excel programına sonrasında ise SPSS-27 programına kaydedilmiştir. Veriler SPSS-27 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Sosyodemografik sorular için

frekans tablosu oluşturulmuştur. Değişkenlerin grup ortalamalarındaki farklılıkları gözlemleyebilmek için 2 gruplu değişkenlerde bağımsız örneklem t-testi, 3 ile daha çok gruplu değişkenlerde Kruskal Wallis-H Analizi yapılmıştır. Aynı zamanda veriler normal dağılım göstermediğinden ötürü parametrik olmayan istatistiklerden Mann Whitney U-Testi kullanılmıştır. Verilerin normallik varsayımı analizi ve güvenilirlik analizi Tablo 8’de gösterilmiştir. Analizler alfa=0.05 seviyesinde uygulanmıştır.

Tablo 7

Normallik Varsayımı Analizi

Ölçek ve Boyutları	n	Ort.	SS	Kolmogorov Smirnov (p)	Çarpıklık	Basıklık	Cronbac’s Alpha
Türkçe Dersine Yönelik Olumsuz Duygular Ön Test	78	17.87	4.650	.166*	.351	-.142	.700
İlgi ve İstek Ön Test	78	14.78	4.543	.026	.779	.538	.752
Yaşamda Kullanma Ön Test	78	12.97	3.471	.016	.599	-.115	.659
Türkçe Dersi Tutum Ölçeği Ön Test	78	45.63	11.155	.004	.568	-.019	.871
Türkçe Dersine İlişkin Akademik Benlik Kavramı Ölçeği Ön Test	78	74.41	17.457	.200*	.379	-.033	.918
Türkçe Dersine Yönelik Olumsuz Duygular Son Test	78	24.36	5.983	.039	-.386	.123	.790
İlgi ve İstek Son Test	78	21.49	5.783	.011	-.171	-.044	.866
Yaşamda Kullanma Son Test	78	18.04	5.146	.200*	-.143	-.616	.806
Türkçe Dersi Tutum Ölçeği Son Test	78	63.88	15.139	.023	-.438	.061	.920
Türkçe Dersine İlişkin Akademik Benlik Kavramı Ölçeği Son Test	78	104.00	18.347	.000	-1.397	1.634	.921

*p<0.05

Tablo 7’de normallik varsayımı analizi bulunmaktadır. Kolmogorov-Smirnov Analizine odaklanıldığında Yaşamda Kullanma Boyutu Son Test, Türkçe Dersine Yönelik Olumsuz Duygular Boyutu Ön Test ve Türkçe Dersine İlişkin Akademik Benlik Kavramı Ölçeği Ön Test Ölçeklerinin normal dağılım gösterdiği görülmektedir ($p>0.05$). George ile Mallery (2010)’ nin ifade ettiği üzere basıklık ve çarpıklık değerleri -2, +2 sınırını aşmadığından diğer ölçeklerin analizlerde parametrik testler kullanılmıştır.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR

Bu bölümde, elde edilen ve çözümlenen nicel verilere dair bulgular tablolar hâlinde verilmiştir. Bulgular, araştırma hipotezlerine göre sıralanmıştır.

4.1. Birinci Hipoteze İlişkin Bulgular

Birinci hipotez “Dijital hikâye anlatımının ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarına olumlu bir etkisi vardır.” şeklinde ifade edilmiştir. Deney ile kontrol grubunda öğrenim gören öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği’nden aldıkları ön test ve son test puan sonuçlarına dair değerler Tablo 8 ve Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 8

Deney Grubu Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular (Bağımlı Örneklem T-Test Tablosu)

Ölçek ve Boyutları	Test	n	Ort.	SS	Ortalama Fark	t	Sd	p
Türkçe Dersine İlişkin Olumsuz Duygular	Ön	39	16.31	4.623	9.308	9.555	38	.000*
	Son	39	25.62	6.644				
İlgi ve İstek	Ön	39	12.90	3.985	9.308	10.942	38	.000*
	Son	39	22.21	6.404				
Yaşamda Kullanma	Ön	39	12.28	3.170	7.615	9.787	38	.000*
	Son	39	19.90	5.647				
Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği	Ön	39	41.49	1.359	26.231	12.754	38	.000*
	Son	39	67.72	16.317				

*p<0.05

Tablo 8’e göre deney grubunda öğrenim gören öğrencilerinin uygulama öncesi Türkçe Dersine İlişkin Olumsuz Duygular Boyutu ön test puan ortalaması 16.31 iken, bu ortalama uygulama sonrasında 25.62’ye yükselmiştir. İlgi ve İstek Boyutu ön test puan ortalaması 12.90 iken, bu ortalama

uygulama sonrasında 22.21'e yükselmiştir. Yaşamda Kullanma Boyutu ön test puan ortalaması 12.28 iken, bu ortalama uygulama sonrasında 19.90'a yükselmiştir. Türkçe Dersi Tutum Ölçeği ön test puan ortalaması 41.49 iken, bu ortalama uygulama sonrasında 67.72'ye yükselmiştir. Aynı zamanda Türkçe Dersi Tutum Ölçeği ve boyutlarının hepsinde ön test ile son test değerleri arasında son testin lehine olacak şekilde anlamlı farklılıklar görülmektedir ($p=.000<0.05$). Bu verilerden hareketle deney grubunda öğrenim gören öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarında olumlu bir artış olduğu gözlemlenmektedir. Elde edilen sonuçlara bakıldığında dijital hikâyeler, öğrencilerin Türkçe dersine dair tutumlarını pozitif yönde anlamlı bir şekilde değiştirmektedir.

Tablo 9

Kontrol Grubu Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular (Bağımlı Örneklem T-Test Tablosu)

Ölçek ve Boyutları	Test	n	Ort.	SS	Ortalama Fark	t	Sd	p
Türkçe Dersine İlişkin Olumsuz Duygular	Ön	39	19.44	4.173	3.667	9.099	38	.000*
	Son	39	23.10	5.015				
İlgi ve İstek	Ön	39	16.67	4.318	4.103	9.412	38	.000*
	Son	39	20.77	5.070				
Yaşamda Kullanma	Ön	39	13.67	3.659	2.513	6.556	38	.000*
	Son	39	16.18	3.831				
Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği	Ön	39	49.77	10.472	10.282	11.533	38	.000*
	Son	39	60.05	12.961				

* $p<0.05$

Tablo 9'a göre kontrol grubunda öğrenim gören öğrencilerin uygulama öncesinde Türkçe Dersine İlişkin Olumsuz Duygular Boyutu ön test puan ortalaması 19.44 iken, bu ortalama uygulama sonrasında 23.10'a yükselmiştir. İlgi ve İstek Boyutu ön test puan ortalaması 16.67 iken, bu ortalama uygulama sonrasında 20.77'yükselmiştir. Yaşamda Kullanma Boyutu ön test puan ortalaması 13.67 iken, bu ortalama uygulama sonrasında 16.18'e yükselmiştir. Türkçe Dersi Tutum Ölçeği ön test puan ortalaması 49.77 iken, bu ortalama uygulama sonrasında 60.05'e yükselmiştir. Aynı zamanda Türkçe

Dersi Tutum Ölçeği ve boyutlarının hepsinde ön test ile son test değerleri arasında son test lehine olacak şekilde anlamlı farklılıklar görülmektedir ($p=.000<0.05$). Bu verilerden hareketle kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarında bir artış olduğu gözlemlenmektedir. Bu artışta ortaokula ilk kez geçen 5. sınıfta öğrenim gören kontrol grubu öğrencilerinin 8 haftalık eğitim öğretim sürecinin sonunda ilk haftaya göre okula, Türkçe dersine, sınıf arkadaşlarına ve ders öğretmenine daha çok uyum sağlamalarının önemli bir etkisi olduğu söylenebilir.

Tablo 8 ve Tablo 9'a bakıldığında araştırma sürecinin sonunda her iki grupta da öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarında artış görülmektedir. Bu artış ön test-son test ortalama fark değerine bakıldığında dijital hikâye anlatımının uygulandığı deney grubunda 26.231 iken MEB müfredatı dâhilinde Türkçe dersi işlenen kontrol grubunda 10.282 olarak gözlenmektedir. Bu verilerden hareketle dijital hikâye anlatımının ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarına daha olumlu bir şekilde etki ettiği anlaşılmaktadır.

Deney ile kontrol grubunda öğrenim gören öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'nden grup değişkenine bağlı olarak aldıkları ön test ile son test puanlarının sonuçlarına ilişkin değerlerin karşılaştırılması Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10

Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği için Grup Değişkeni Bağımsız Örneklem T-Test Analizi

Ölçek ve Boyutları	Grup	n	Ort.	SS	t	Sd	p
Türkçe Dersine İlişkin Olumsuz Duygular Ön Test	Kontrol	39	19.44	4.173	3.137	76	.002*
	Deney	39	16.31	4.623			
İlgi ve İstek Ön Test	Kontrol	39	16.67	4.318	4.006	76	.000*
	Deney	39	12.90	3.985			
Yaşamda Kullanma Ön Test	Kontrol	39	13.67	3.659	1.786	76	.078
	Deney	39	12.28	3.170			
Türkçe Dersine Yönelik	Kontrol	39	49.77	10.472	3.511	76	.001*

Tutum Ölçeği Ön Test	Deney	39	41.49	10.359			
Türkçe Dersine İlişkin Olumsuz Duygular Son Test	Kontrol	39	23.10	5.015	-1.885	76	.063
	Deney	39	25.62	6.644			
İlgi ve İstek Son Test	Kontrol	39	20.77	5.070	-1.098	76	.276
	Deney	39	22.21	6.404			
Yaşamda Kullanma Son Test	Kontrol	39	16.18	3.831	-3.403	76	.001*
	Deney	39	19.90	5.647			
Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Son Test	Kontrol	39	60.05	12.961	-2.298	76	.024*
	Deney	39	67.72	16.317			

*p<0.05

Tablo 10’da Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği için grup değişkeni Bağımsız Örneklem T-Test Analizine dair sonuçlar verilmiştir.

Tablo 10’a bakıldığında grup değişkeni gruplarına göre Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği’nin Yaşamda Kullanma Boyutu ($p=.078>0.05$) ön test sonuçlarından hareketle deney ile kontrol grupları arasındaki farklılığın anlamlı olmadığı gözlemlenmemiştir. Bu da her iki grubun ön test aşamasında bahsi geçen boyut hususunda istatistiksel olarak birbirine yakın profile sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 10’a bakıldığında grup değişkeni gruplarına göre Türkçe Dersine İlişkin Olumsuz Duygular ön test puanının istatistiksel bağlamda anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmektedir ($p=.002<0.05$). Kontrol grubunun Yaşamda Kullanma Boyutu ön test puan ortalamasının, deney grubunun Yaşamda Kullanma Boyutu ön test puan ortalamasından büyük ve anlamlı bir biçimde farklı olduğu görülmektedir. Bu da öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin olumsuz duygular barındırması bakımından kontrol grubunda öğrenim gören öğrencilerin ön test aşamasında deney grubunda öğrenim gören öğrencilere kıyasla daha olumlu bir tutum sergilediğini göstermektedir.

Tablo 10’a bakıldığında grup değişkeni gruplarına göre İlgi ve İstek Boyutu ön test puanının istatistiksel bağlamda anlamlı bir biçimde farklılaştığı görülmektedir. ($p=.000<0.05$). Kontrol grubunun

İlgi ve İstek Boyutu ön test puanı ortalaması, deney grubunun İlgi ve İstek Boyutu ön test puanı ortalamasından büyük ve anlamlı bir biçimde farklıdır. Bu da öğrencilerin Türkçe dersine dair ilgi ve istekleri bakımından kontrol grubunda öğrenim gören öğrencilerin ön test aşamasında deney grubunda öğrenim gören öğrencilere göre daha olumlu bir tutum sergilediğini göstermektedir.

Tablo 10'a bakıldığında grup değişkeni gruplarına göre Türkçe Dersi Tutum Ölçeği ön test puanının istatistiksel bağlamda anlamlı bir biçimde farklılaştığı görülmektedir ($p=.001<0.05$). Kontrol grubunun Türkçe Dersi Tutum Ölçeği ön test ortalama puanının, deney grubunun Türkçe Dersi Tutum Ölçeği ön test ortalama puanından anlamlı bir şekilde farklı ve büyük olduğu görülmektedir. Bu da kontrol grubu öğrencilerinin ön test aşamasında deney grubunda öğrenim gören öğrencilere kıyasla Türkçe dersine dair sergiledikleri tutumun daha olumlu olduğunu göstermektedir.

Tablo 10'a bakıldığında grup değişkeni gruplarına göre Türkçe Dersine İlişkin Olumsuz Duygular Boyutu son test puanının istatistiksel bağlamda anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmektedir ($p=.063<0.05$). Ön test aşamasında kontrol grubunun lehine olan bu durum son test aşamasında ortalamalara bakıldığında deney grubunun lehine dönmüştür. Dolayısıyla dijital hikâyeler ile derslerini yürüten deney grubundaki öğrencilerin uygulama süreci tamamlandıktan sonra, kontrol grubunda öğrenim gören öğrencilere göre Türkçe dersine ilişkin olumsuz duygularının azalmasında bir farklılık ortaya koyduğu söylenebilir. Bu da dijital hikâyelerin, öğrencilerin Türkçeye yönelik olumsuz duygularını azaltmak hususunda pozitif yönde bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 10'a bakıldığında grup değişkeni gruplarına göre İlgi ve İstek Boyutu son test puanının istatistiksel bağlamda anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmektedir ($p=.276<0.05$). Ön test aşamasında kontrol grubunun lehine olan bu durum son test aşamasında ortalamalara bakıldığında deney grubunun lehine dönmüştür. Dolayısıyla dijital hikâyeler ile derslerini yürüten deney grubu öğrencilerinin uygulama süreci tamamlandıktan sonra, kontrol grubunda öğrenim gören öğrencilere göre Türkçe dersine yönelik ilgi ve isteklerinin artmasında bir farklılık ortaya koyduğu söylenebilir. Bu da dijital hikâyelerin, öğrencilerin Türkçeye yönelik ilgi ve istekleri arttırmak hususunda pozitif yönde bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 10'a bakıldığında grup değişkeni gruplarına göre Yaşamda Kullanma Boyutu son test puanının istatistiksel bağlamda anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmektedir ($p=.001>0.05$). Deney grubunun Yaşamda Kullanma Boyutu son test ortalaması, kontrol grubunun Yaşamda Kullanma Boyutu son test ortalamasından büyük ve anlamlı bir biçimde farklıdır. Bu da dijital hikâyeler ile derslerini yürüten deney grubu öğrencilerinin Türkçeyi yaşamda kullanma bakımından istatistiksel olarak kontrol grubuna göre daha başarılı olduklarına dair bir tutum geliştirdiklerini göstermektedir. Görüldüğü üzere dijital hikâyelerin, öğrencilerin Türkçeyi yaşamlarında kullanmalarını pozitif yönde değiştirmektedir.

Tablo 10'a bakıldığında grup değişkeni gruplarına göre Türkçe Dersi Tutum Ölçeği son test

puanının istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir ($p=.024<0.05$). Deney grubunun Türkçe Dersi Tutum Ölçeği son test puanı ortalaması, Kontrol grubunun Türkçe Dersi Tutum Ölçeği son test puanı ortalamasından anlamlı bir şekilde farklı ve büyüktür. Ön test aşamasında bu hususta kontrol grubunda öğrenim gören öğrencilerin lehine olacak biçimde farklılaşmanın anlamlı olduğu görülmektedir ($p=.001<0.05$). Dolayısıyla dijital hikâyeler ile derslerini yürüten deney grubu öğrencilerinin uygulama süreci tamamlandıktan sonra, kontrol grubunda öğrenim gören öğrencilere kıyasla Türkçe dersine yönelik sergilenen tutumun olumlu olmasında büyük ve anlamlı bir farklılık ortaya koyduğu görülmektedir. Bu da dijital hikâyelerin, öğrencilerin Türkçe dersine yönelik olumlu bir tutum sergilemesi hususunda pozitif yönde etki oluşturduğunu göstermektedir.

4.2. İkinci Hipoteze İlişkin Bulgular

İkinci hipotez “Dijital hikâye anlatımının ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarına olan etkisi cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır.” şeklinde ifade edilmiştir. Deney grubunda öğrenim gören öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği’nden aldıkları ön test ile son test puan sonuçlarının cinsiyet değişkenine ilişkin değerleri Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11

Deney Grubu Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği’nin Cinsiyet Değişkenine Göre Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular (Mann Whitney-U Tablosu)

Ölçek ve Boyutları	Grup	n	Ort.	SS	z	Sd	p
Türkçe Dersine İlişkin Olumsuz Duygular Ön Test	Kız	20	16.20	4.086	-.269	37	.792
	Erkek	19	16.42	5.242			
İlgi ve İstek Ön Test	Kız	20	12.40	4.147	-1.218	37	.235
	Erkek	19	13.42	3.849			
Yaşamda Kullanma Ön Test	Kız	20	12.30	2.940	-.524	37	.607
	Erkek	19	12.26	3.478			
Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği	Kız	20	40.90	9.776	-.226	37	.835

Ön Test	Erkek	19	42.11	11.175			
Türkçe Dersine İlişkin Olumsuz Duygular Son Test	Kız	20	26.05	6.501	-.479	37	.647
	Erkek	19	25.16	6.938			
İlgi ve İstek Son Test	Kız	20	21.90	6.282	-.310	37	.771
	Erkek	19	22.53	6.686			
Yaşamda Kullanma Son Test	Kız	20	19.80	6.110	-.085	37	.945
	Erkek	19	20.00	5.281			
Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Son Test	Kız	20	67.75	16.209	-.084	37	.945
	Erkek	19	67.68	16.876			

*p<0.05

Tablo 11’de deney grubunda öğrenim gören öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği’nin cinsiyet değişkenine göre ön test ile son test puanlarının Mann Whitney-U Analizine dair sonuçlar verilmiştir.

Cinsiyet değişkeni gruplarına göre Türkçe Dersine İlişkin Olumsuz Duygular Boyutu ön test puanının istatistiksel bağlamda anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmektedir ($p=.792>0.05$). Cinsiyet değişkeni gruplarına göre İlgi ve İstek Boyutu ön test puanının istatistiksel bağlamda anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmektedir ($p=.235>0.05$). Cinsiyet değişkeni gruplarına göre Yaşamda Kullanma Boyutu ön test puanı istatistiksel bağlamda anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmektedir ($p=.607>0.05$). Cinsiyet değişkeni gruplarına göre Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ön test puanı istatistiksel bağlamda anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmektedir ($p=.835>0.05$).

Cinsiyet değişkeni gruplarına göre Türkçe Dersine İlişkin Olumsuz Duygular Boyutu son test puanının istatistiksel bağlamda anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmektedir ($p=.647>0.05$). Cinsiyet değişkeni gruplarına göre İlgi ve İstek Boyutu son test puanının istatistiksel bağlamda anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmektedir ($p=.771>0.05$). Cinsiyet değişkeni gruplarına göre Yaşamda Kullanma Boyutu son test puanının istatistiksel bağlamda anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmektedir ($p=.945>0.05$). Cinsiyet değişkeni gruplarına göre Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği son test puanının istatistiksel bağlamda anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmektedir ($p=.945>0.05$).

Tablo 11'e bakıldığında cinsiyet değişkeni gruplarına göre Türkçe Dersine İlişkin Olumsuz Duygular, İlgi ve İstek, Yaşamda Kullanma ve Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ön test ile son test puanlarının kendi aralarında istatistiksel bağlamda anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmektedir. Dolayısıyla dijital hikâye anlatımının ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine dair tutumlarına olan etkisi cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır.

4.3. Üçüncü Hipoteze İlişkin Bulgular

Üçüncü hipotez “Dijital hikâye anlatımının ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarına olan etkisi anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır.” şeklinde ifade edilmiştir. Deney grubunda öğrenim gören öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği’nden aldıkları ön test ile son test puan sonuçlarının anne eğitim durumu değişkenine ilişkin değerleri Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12

Deney Grubu Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği’nin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular (Kruskal Wallis-H Analizi Tablosu)

Ölçek ve Boyutları	Grup	n	Ort.	SS	SD	H	p
Türkçe Dersine İlişkin Olumsuz Duygular	Okuryazar değil	5	21.00	6.481	4	10.851	.028*
	İlkokul	18	15.78	2.881			
	Ortaokul	5	17.80	7.791			
	Lise	8	13.00	2.268			
	Üniversite	3	18.00	1.000			
Ön Test	Toplam	39	16.31	4.623			
İlgi ve İstek	Okuryazar değil	5	15.60	6.348	4	3.222	.521
	İlkokul	18	12.22	2.579			
	Ortaokul	5	15.20	6.760			
	Lise	8	11.50	2.878			
	Üniversite	3	12.33	577			
	Toplam	39	12.90	3.985			

Yaşamda Kullanma	Okuryazar değil	5	15.80	4.604	4	5.136	.274
Ön Test	İlkokul	18	11.67	1.680			
	Ortaokul	5	13.40	4.561			
	Lise	8	11.50	3.251			
	Üniversite	3	10.33	.577			
	Toplam	39	12.28	3.170			
Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği	Okuryazar değil	5	52.40	15.710	4	5.343	.254
	İlkokul	18	39.67	4.511			
Ön Test	Ortaokul	5	46.40	18.229			
	Lise	8	36.00	7.521			
	Üniversite	3	40.67	.577			
	Toplam	39	41.49	10.359			
Türkçe Dersine İlişkin Olumsuz Duygular	Okuryazar değil	5	26.40	7.266	4	1.312	.859
	İlkokul	18	26.33	6.231			
Son Test	Ortaokul	5	25.40	7.765			
	Lise	8	23.25	8.413			
	Üniversite	3	26.67	2.082			
	Toplam	39	25.62	6.644			
İlgi ve İstek	Okuryazar değil	5	25.60	7.603	4	2.663	.616
Son Test	İlkokul	18	22.17	6.318			
	Ortaokul	5	22.40	7.503			
	Lise	8	20.25	6.861			
	Üniversite	3	21.67	1.528			
	Toplam	39	22.21	6.404			
Yaşamda Kullanma	Okuryazar değil	5	23.40	4.037	4	5.708	.222
Son Test	İlkokul	18	20.94	4.964			
	Ortaokul	5	17.60	5.814			

	Lise	8	17.75	7.555			
	Üniversite	3	17.33	3.786			
	Toplam	39	19.90	5.647			
Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği	Okuryazar değil	5	75.40	16.072	4	2.851	.583
	İlkokul	18	69.44	14.654			
Son Test	Ortaokul	5	65.40	19.488			
	Lise	8	61.25	21.272			
	Üniversite	3	65.67	3.512			
	Toplam	39	67.72	16.317			

*p<0.05

Tablo 12’de deney grubunda öğrenim gören öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği’nin anne eğitim durumu değişkenine göre ön test ile son test puanlarına ilişkin Kruskal Wallis-H Analizinin sonucu verilmiştir.

Anne eğitim durumu değişkeni gruplarına göre Türkçe Dersine İlişkin Olumsuz Duygular Boyutu ön test puanının istatistiksel bağlamda anlamlı bir biçimde farklılaştığı görülmektedir ($p=.028<0.05$). Annesi üniversite mezunu olanların Türkçe Dersine İlişkin Olumsuz Duygular Boyutu ön test puanı ortalaması, annesi lise mezunu olanların Türkçe Dersine İlişkin Olumsuz Duygular Boyutu ön test puanı ortalamasından büyük ve anlamlı bir şekilde farklıdır.

Anne eğitim durumu değişkeni gruplarına göre İlgi ve İstek Boyutu ön test puanının istatistiksel bağlamda anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmektedir ($p=.521>0.05$). Anne eğitim durumu değişkeni gruplarına göre Yaşamda Kullanma Boyutu ön test puanının istatistiksel bağlamda anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmektedir ($p=.274>0.05$). Anne eğitim durumu değişkeni gruplarına göre Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ön test puanının istatistiksel bağlamda anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmektedir ($p=.254>0.05$).

Anne eğitim durumu değişkeni gruplarına göre Türkçe Dersine İlişkin Olumsuz Duygular Boyutu son test puanının istatistiksel bağlamda anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmektedir ($p=.859>0.05$). Anne eğitim durumu değişkeni gruplarına göre İlgi ve İstek Boyutu son test puanının istatistiksel bağlamda anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmektedir ($p=.616>0.05$). Anne eğitim durumu değişkeni gruplarına göre Yaşamda Kullanma Boyutu son test puanının istatistiksel bağlamda anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmektedir ($p=.222>0.05$). Anne eğitim durumu değişkeni

gruplarına göre Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği son test puanının istatistiksel bağlamda anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmektedir ($p=.583>0.05$).

Tablo 12’ye bakıldığında anne eğitim durumu değişkeni gruplarına göre İlgi ve İstek, Yaşamda Kullanma Boyutları ve Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ön test puanının istatistiksel bağlamda anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmektedir. Bununla birlikte Türkçe Dersine İlişkin Olumsuz Duygular, İlgi ve İstek, Yaşamda Kullanma Boyutları ve Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği son test puanlarının da istatistiksel bağlamda anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmektedir. Lakin Türkçe Dersine İlişkin Olumsuz Duygular Boyutu ön test puanının istatistiksel bağlamda anlamlı olacak şekilde bir farklılık gösterdiği gözlemlenmektedir. Bundan hareketle dijital hikâye anlatımının ortaokul öğrencilerinin genel olarak Türkçe dersine yönelik tutumlarına olan etkisi anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. Bunun yanı sıra annesi liseden mezun olan öğrencilerin dijital hikâye anlatımı ile derslerin yürütülmesi sayesinde, annesi üniversiteden mezun olan öğrencilerin seviyesine ulaştıkları ve ön test aşamasına kıyasla Türkçe dersine ilişkin olumsuz duygulara daha az sahip oldukları görülmektedir.

4.4. Dördüncü Hipoteze İlişkin Bulgular

Dördüncü hipotez “Dijital hikâye anlatımının ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarına olan etkisi baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır.” şeklinde ifade edilmiştir. Deney grubunda öğrenim gören öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği’nden aldıkları ön test ile son test puan sonuçlarının baba eğitim durumu değişkenine ilişkin değerleri Tablo 13’te gösterilmiştir.

Tablo 13

Deney Grubu Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği’nin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular (Kruskal Wallis-H Analizi Tablosu)

Ölçek ve Boyutları	Grup	n	Ort.	SS	SD	H	p
Türkçe Dersine İlişkin Olumsuz Duygular Ön Test	Okuryazar değil	5	22.80	8.379	4	10.828	.029*
	İlkokul	9	13.44	2.128			
	Ortaokul	14	16.14	3.231			
	Lise	7	14.71	2.628			
	Üniversite	4	18.00	1.155			

	Toplam	39	16.31	4.623			
İlgi ve İstek Ön Test	Okuryazar değil	5	18.20	7.981	4	5.215	.266
	İlkokul	9	11.11	2.571			
	Ortaokul	14	12.50	2.710			
	Lise	7	12.14	1.952			
	Üniversite	4	13.00	.816			
	Toplam	39	12.90	3.985			
Yaşamda Kullanma Ön Test	Okuryazar değil	5	15.60	5.771	4	2.756	.599
	İlkokul	9	12.44	2.007			
	Ortaokul	14	11.86	2.797			
	Lise	7	11.00	2.082			
	Üniversite	4	11.50	2.380			
	Toplam	39	12.28	3.170			
Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Ön Test	Okuryazar değil	5	56.60	20.452	4	5.461	.243
	İlkokul	9	37.00	5.545			
	Ortaokul	14	40.50	6.501			
	Lise	7	37.86	5.242			
	Üniversite	4	42.50	1.915			
	Toplam	39	41.49	10.359			
Türkçe Dersine İlişkin Olumsuz Duygular Son Test	Okuryazar değil	5	25.00	9.274	4	2.893	.576
	İlkokul	9	22.56	8.218			
	Ortaokul	14	27.36	5.486			
	Lise	7	25.71	6.370			
	Üniversite	4	27.00	2.708			
	Toplam	39	25.62	6.644			
İlgi ve İstek Son Test	Okuryazar değil	5	24.00	9.434	4	2.746	.601
	İlkokul	9	19.78	6.942			
	Ortaokul	14	23.79	6.796			
	Lise	7	21.43	3.645			
	Üniversite	4	21.25	2.872			

	Toplam	39	22.21	6.404			
Yaşamda Kullanma Son Test	Okuryazar değil	5	19.60	6.914	4	4.518	.340
	İlkokul	9	16.89	5.302			
	Ortaokul	14	21.07	5.650			
	Lise	7	20.29	6.102			
	Üniversite	4	22.25	3.304			
	Toplam	39	19.90	5.647			
Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Son Test	Okuryazar değil	5	68.60	22.898	4	2.663	.616
	İlkokul	9	59.22	19.273			
	Ortaokul	14	72.21	15.019			
	Lise	7	67.43	13.340			
	Üniversite	4	70.50	5.196			
	Toplam	39	67.72	16.317			

*p<0.05

Tablo 13'te deney grubunda öğrenim gören öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'nin baba eğitim durumu değişkenine göre ön test ile son test puanlarına ilişkin Kruskal Wallis-H Analizinin sonucu verilmiştir.

Baba eğitim durumu değişkeni gruplarına göre Türkçe Dersine İlişkin Olumsuz Duygular Boyutu ön test puanının istatistiksel bağlamda anlamlı bir biçimde farklılaştığı görülmektedir ($p=.029<0.05$). Babası üniversite mezunu olanların Türkçe Dersine İlişkin Olumsuz Duygular Boyutu ön test puanı ortalaması, babası ilkokul mezunu olanların Türkçe Dersine İlişkin Olumsuz Duygular Boyutu ön test puanı ortalamasından büyük ve anlamlı bir şekilde farklıdır.

Baba eğitim durumu değişkeni gruplarına göre İlgi ve İstek Boyutu ön test puanının istatistiksel bağlamda anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmektedir ($p=.266>0.05$). Baba eğitim durumu değişkeni gruplarına göre Yaşamda Kullanma Boyutu ön test puanının istatistiksel bağlamda anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmektedir ($p=.599>0.05$). Baba eğitim durumu değişkeni gruplarına göre Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ön test puanının istatistiksel bağlamda anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmektedir ($p=.243>0.05$).

Baba eğitim durumu değişkeni gruplarına göre Türkçe Dersine İlişkin Olumsuz Duygular Boyutu son test puanının istatistiksel bağlamda anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmektedir ($p=.576>0.05$). Baba eğitim durumu değişkeni gruplarına göre İlgi ve İstek Boyutu son test puanının istatistiksel bağlamda anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmektedir ($p=.601>0.05$). Baba

eğitim durumu değişkeni gruplarına göre Yaşamda Kullanma Boyutu son test puanının istatistiksel bağlamda anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmektedir ($p=.340>0.05$). Baba eğitim durumu değişkeni gruplarına göre Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği son test puanının istatistiksel bağlamda anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmektedir ($p=.616>0.05$).

Tablo 13'e bakıldığında baba eğitim durumu değişkeni gruplarına göre İlgi ve İstek, Yaşamda Kullanma Boyutu ve Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ön test puanının istatistiksel bağlamda anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmektedir. Bununla birlikte Türkçe Dersine İlişkin Olumsuz Duygular, İlgi ve İstek, Yaşamda Kullanma Boyutları ve Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği son test puanlarının da istatistiksel bağlamda anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmektedir. Lakin Türkçe Dersine İlişkin Olumsuz Duygular Boyutu ön test puanının istatistiksel bağlamda anlamlı bir biçimde farklılaştığı gözlemlenmektedir. Bundan hareketle dijital hikâye anlatımının ortaokul öğrencilerinin genel olarak Türkçe dersine yönelik tutumlarına olan etkisi baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. Bunun yanı sıra babası ilkököl mezunu olan öğrencilerin dijital hikâye anlatımı ile derslerin yürütülmesi sayesinde, babası üniversiteden mezun olan öğrencilerin seviyesine ulaştıkları ve ön test aşamasına kıyasla Türkçe dersine ilişkin olumsuz duygulara daha az sahip olduğu görülmektedir.

4.5. Beşinci Hipoteze İlişkin Bulgular

Beşinci hipotez “Dijital hikâye anlatımının ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarına olan etkisi önceki yıl Türkçe dersi başarı puanı değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır.” şeklinde ifade edilmiştir. Deney grubunda öğrenim gören öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği’nden aldıkları ön test ile son test puan sonuçlarının önceki yıl Türkçe dersi başarı puanı değişkenine ilişkin değerleri Tablo 14’te gösterilmiştir.

Tablo 14

Deney Grubu Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği’nin Önceki Yıl Türkçe Dersi Başarı Puanı Değişkenine Göre Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular (Kruskal Wallis-H Analizi Tablosu)

Ölçek ve Boyutları	Grup	n	Ort.	SS	SD	H	p
Türkçe Dersine İlişkin	45-54	4	19.50	6.807	3	3.520	.318
	55-69	3	19.00	7.211			

Olumsuz Duygular Ön Test	70-84	13	16.46	2.904			
	85-100	19	15.11	4.581			
	Toplam	39	16.31	4.623			
İlgi ve İstek Ön Test	45-54	4	12.00	2.944	3	3.667	.300
	55-69	3	18.33	7.095			
	70-84	13	12.54	2.470			
	85-100	19	12.47	4.128			
	Toplam	39	12.90	3.985			
Yaşamda Kullanma Ön Test	45-54	4	14.75	5.123	3	2.310	.511
	55-69	3	13.00	4.359			
	70-84	13	12.46	2.696			
	85-100	19	11.53	2.796			
	Toplam	39	12.28	3.170			
Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Ön Test	45-54	4	46.25	14.245	3	3.453	.327
	55-69	3	50.33	18.583			
	70-84	13	41.46	5.348			
	85-100	19	39.11	10.546			
	Toplam	39	41.49	10.359			
Türkçe Dersine İlişkin Olumsuz Duygular Son Test	45-54	4	23.50	5.745	3	2.203	.531
	55-69	3	28.00	4.359			
	70-84	13	27.69	5.513			
	85-100	19	24.26	7.636			
	Toplam	39	25.62	6.644			
İlgi ve İstek Son Test	45-54	4	21.75	9.069	3	1.346	.718
	55-69	3	24.00	9.644			
	70-84	13	23.46	4.136			
	85-100	19	21.16	6.946			
	Toplam	39	22.21	6.404			
Yaşamda Kullanma Son Test	45-54	4	23.25	4.349	3	5.026	.170
	55-69	3	22.33	2.517			

	70-84	13	21.77	4.475			
	85-100	19	17.53	6.177			
	Toplam	39	19.90	5.647			
Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Son Test	45-54	4	68.50	16.052	3	2.223	.527
	55-69	3	74.33	11.504			
	70-84	13	72.92	11.317			
	85-100	19	62.95	19.185			
	Toplam	39	67.72	16.317			

*p<0.05

Tablo 14'te deney grubunda öğrenim gören öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'nin önceki yıl Türkçe dersi başarı puanı değişkenine göre ön test ile son test puanlarına dair Kruskal Wallis-H Analizinin sonucu verilmiştir.

Önceki yıl Türkçe dersi başarı puanı değişkeni gruplarına göre Türkçe Dersine İlişkin Olumsuz Duygular Boyutu ön test puanının istatistiksel bağlamda anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmektedir ($p=.318>0.05$). Önceki yıl Türkçe dersi başarı puanı değişkeni gruplarına göre İlgi ve İstek Boyutu ön test puanının istatistiksel bağlamda anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmektedir ($p=.300>0.05$). Önceki yıl Türkçe dersi başarı puanı değişkeni gruplarına göre Yaşamda Kullanma Boyutu ön test puanının istatistiksel bağlamda anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmektedir ($p=.511>0.05$). Önceki yıl Türkçe dersi başarı puanı değişkeni gruplarına göre Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ön test puanının istatistiksel bağlamda anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmektedir ($p=.327>0.05$).

Önceki yıl Türkçe dersi başarı puanı değişkeni gruplarına göre Türkçe Dersine İlişkin Olumsuz Duygular Boyutu son test puanının istatistiksel bağlamda anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmektedir ($p=.531>0.05$). Önceki yıl Türkçe dersi başarı puanı değişkeni gruplarına göre İlgi ve İstek Boyutu son test puanının istatistiksel bağlamda anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmektedir ($p=.718>0.05$). Önceki yıl Türkçe dersi başarı puanı gruplarına göre Yaşamda Kullanma Boyutu son test puanının istatistiksel bağlamda anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmektedir ($p=.170>0.05$). Önceki yıl Türkçe dersi başarı puanı değişkeni gruplarına göre Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği son test puanının istatistiksel bağlamda anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmektedir ($p=.527>0.05$).

Tablo 14'e bakıldığında önceki yıl Türkçe dersi başarı puanı değişkeni gruplarına göre Türkçe Dersine İlişkin Olumsuz Duygular, İlgi ve İstek, Yaşamda Kullanma ve Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ön test ile son test puanlarının kendi aralarında istatistiksel bağlamda anlamlı bir biçimde

farklılaşmadığı görülmektedir. Dolayısıyla dijital hikâye anlatımının ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine dair tutumlarına olan etkisi önceki yıl Türkçe dersi başarı puanı değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşmamaktadır.

4.6. Altıncı Hipoteze İlişkin Bulgular

Altıncı hipotez “Dijital hikâye anlatımının ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarına olan etkisi evde bulunan teknolojik alet sayısı değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır.” şeklinde ifade edilmiştir. Deney grubunda öğrenim gören öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği’nden aldıkları ön test ile son test puan sonuçlarının evde bulunan teknolojik alet sayısı değişkenine ilişkin değerleri Tablo 15’te gösterilmiştir.

Tablo 15

Deney Grubu Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği’nin Evde Bulunan Teknolojik Alet Sayısı Değişkenine Göre Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular (Kruskal Wallis-H Analizi Tablosu)

Ölçek ve Boyutları	Grup	n	Ort.	SS	SD	H	p
Türkçe Dersine İlişkin Olumsuz Duygular Ön Test	1	3	19.00	3.000	4	4.455	.348
	2	8	17.63	4.809			
	3	19	16.21	5.350			
	4	8	14.50	2.673			
	5	1	14.00	.			
	Toplam	39	16.31	4.623			
İlgi ve İstek Ön Test	1	3	9.67	2.082	4	7.626	.106
	2	8	15.13	4.673			
	3	19	12.89	4.280			
	4	8	11.75	2.053			
	5	1	14.00	.			
	Toplam	39	12.90	3.985			
	1	3	12.33	2.082	4	6.304	.178

Yaşamda Kullanma Ön Test	2	8	14.25	2.915			
	3	19	12.11	3.430			
	4	8	11.13	2.642			
	5	1	9.00	.			
	Toplam	39	12.28	3.170			
Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Ön Test	1	3	41.00	6.083	4	5.885	.208
	2	8	47.00	10.784			
	3	19	41.21	11.840			
	4	8	37.38	6.163			
	5	1	37.00	.			
	Toplam	39	41.49	10.359			
Türkçe Dersine İlişkin Olumsuz Duygular Son Test	1	3	27.00	8.185	4	3.220	.522
	2	8	29.13	4.155			
	3	19	24.16	6.801			
	4	8	24.88	7.918			
	5	1	27.00	.			
	Toplam	39	25.62	6.644			
İlgi ve İstek Son Test	1	3	20.00	5.292	4	6.322	.176
	2	8	26.25	4.528			
	3	19	21.26	7.046			
	4	8	20.63	6.093			
	5	1	27.00	.			
	Toplam	39	22.21	6.404			
Yaşamda Kullanma Son Test	1	3	23.00	1.732	4	3.303	.509
	2	8	21.88	4.051			
	3	19	18.47	6.086			
	4	8	19.50	6.525			
	5	1	25.00	.			

	Toplam	39	19.90	5.647			
Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Son Test	1	3	70.00	12.490	4	4.898	.298
	2	8	77.25	9.316			
	3	19	63.89	17233			
	4	8	65.00	19442			
	5	1	79.00	.			
	Toplam	39	67.72	16317			

*p<0,05

Tablo 15'te deney grubunda öğrenim gören öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'nin evde bulunan teknolojik alet sayısı değişkenine göre ön test ile son test puanlarına dair Kruskal Wallis-H Analizinin sonucu verilmiştir.

Evde bulunan teknolojik alet sayısı değişkeni gruplarına göre Türkçe Dersine İlişkin Olumsuz Duygular Boyutu ön test puanının istatistiksel bağlamda anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmektedir ($p=.348>0.05$). Evde bulunan teknolojik alet sayısı değişkeni gruplarına göre İlgi ve İstek Boyutu ön test puanının istatistiksel bağlamda anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmektedir ($p=.106>0.05$). Evde bulunan teknolojik alet sayısı değişkeni gruplarına göre Yaşamda Kullanma Boyutu ön test puanının istatistiksel bağlamda anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmektedir ($p=.178>0.05$). Evde bulunan teknolojik alet sayısı değişkeni gruplarına göre Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ön test puanının istatistiksel bağlamda anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmektedir ($p=.208>0.05$).

Evde bulunan teknolojik alet sayısı değişkeni gruplarına göre Türkçe Dersine İlişkin Olumsuz Duygular Boyutu son test puanının istatistiksel bağlamda anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmektedir ($p=.522>0.05$). Evde bulunan teknolojik alet sayısı değişkeni gruplarına göre İlgi ve İstek Boyutu son test puanının istatistiksel bağlamda anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmektedir ($p=.176>0.05$). Evde bulunan teknolojik alet sayısı değişkeni gruplarına göre Yaşamda Kullanma Boyutu son test puanının istatistiksel bağlamda anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmektedir ($p=.509>0.05$). Evde bulunan teknolojik alet sayısı değişkeni gruplarına göre Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği son test puanının istatistiksel bağlamda anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmektedir ($p=.298>0.05$).

Tablo 15'e bakıldığında Evde bulunan teknolojik alet sayısı değişkeni gruplarına göre Türkçe Dersine İlişkin Olumsuz Duygular, İlgi ve İstek, Yaşamda Kullanma ve Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ön test ile son test puanlarının kendi aralarında istatistiksel bağlamda anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmektedir. Dolayısıyla dijital hikâye anlatımının ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarına olan etkisi Evde bulunan teknolojik alet sayısı değişkenine göre anlamlı

olarak farklılaşmamaktadır.

4.7. Yedinci Hipoteze İlişkin Bulgular

Yedinci hipotez “Dijital hikâye anlatımının ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine ilişkin akademik benlik düzeylerine olumlu bir etkisi vardır.” şeklinde ifade edilmiştir. Deney ve kontrol grubunda öğrenim gören öğrencilerin Türkçe Dersine İlişkin Akademik Benlik Kavramı Ölçeği’nden aldıkları ön test ve son test puan sonuçlarına ilişkin değerler Tablo 16 ile Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 16

Deney Grubu Öğrencilerinin Türkçe Dersine İlişkin Akademik Benlik Kavramı Ölçeği Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular (Bağımlı Örneklem T-Test Tablosu)

Ölçek	n	Ort.	SS	Ortalama Fark	t	Sd	p
Türkçe Dersine İlişkin Akademik Benlik Kavramı Ölçeği Ön Test	39	66.15	14.111	39.205	19.368	38	.000*
Türkçe Dersine İlişkin Akademik Benlik Kavramı Ölçeği Son Test	39	105.36	16.987				

*p<0.05

Tablo 16’ya göre deney grubunda öğrenim gören öğrencilerin uygulama öncesi Türkçe Dersine İlişkin Akademik Benlik Kavramı Ölçeği ön test puan ortalaması 66.15 iken, bu ortalama uygulama tamamlandıktan sonra 105.32’ye yükselmiştir. Aynı zamanda Türkçe Dersine İlişkin Akademik Benlik Kavramı Ölçeği’nde ön test ile son test değerleri arasında son test lehine olacak biçimde anlamlı farklılıklar görülmektedir ($p=.000<0.05$). Bu verilerden hareketle deney grubunda öğrenim gören öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin akademik benlik düzeylerinde bir artış olduğu gözlemlenmektedir. Elde edilen sonuçlardan hareketle dijital hikâyeler, öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin akademik benlik düzeylerini pozitif yönde anlamlı bir şekilde değiştirmektedir.

Tablo 17

Kontrol Grubu Öğrencilerinin Türkçe Dersine İlişkin Akademik Benlik Kavramı Ölçeği Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular (Bağımlı Örneklem T-Test Tablosu)

Ölçek	n	Ort.	SS	Ortalama Fark	t	Sd	p
Türkçe Dersine İlişkin Akademik Benlik Kavramı Ölçeği Ön Test	39	82.67	16.686	19.974	15.996	38	.000*
Türkçe Dersine İlişkin Akademik Benlik Kavramı Ölçeği Son Test	39	102.64	19.741				

*p<0.05

Tablo 17'ye göre göre kontrol grubunda öğrenim gören öğrencilerin uygulama öncesi Türkçe Dersine İlişkin Akademik Benlik Kavramı Ölçeği ön test puan ortalaması 82.67 iken, bu ortalama uygulama tamamlandıktan sonra 102.64'e yükselmiştir. Aynı zamanda Türkçe Dersine İlişkin Akademik Benlik Kavramı Ölçeği'nde ön test ile son test değerleri arasında son test lehine olacak biçimde anlamlı farklılıklar görülmektedir ($p=.000<0.05$). Bu verilerden hareketle kontrol grubunda öğrenim gören öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin akademik benlik düzeylerinde bir artış olduğu gözlemlenmektedir. Bu artışta ortaokula ilk kez geçen 5. sınıfta öğrenim gören kontrol grubu öğrencilerinin 8 haftalık eğitim öğretim sürecinin sonunda ilk haftaya göre okula, Türkçe dersine, sınıf arkadaşlarına ve ders öğretmenine daha çok uyum sağlamalarından ötürü derse olan katılım arzularının artmasının önemli bir etkisi olduğu söylenebilir.

Tablo 16 ve Tablo 17'ye bakıldığında araştırma sürecinin sonunda her iki grupta da öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin akademik benlik düzeylerinde artış görülmektedir. Bu artış ön test-son test ortalama fark değerine bakıldığında dijital hikâye anlatımının uygulandığı deney grubunda 39.205 iken MEB müfredatı dâhilinde Türkçe dersi işlenen kontrol grubunda 19.974 olarak gözlenmektedir. Bu verilerden hareketle dijital hikâye anlatımının ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine ilişkin akademik benlik düzeylerine çok daha olumlu bir şekilde etki ettiği söylenebilir.

Deney ve kontrol grubunda öğrenim gören öğrencilerin Türkçe Dersine İlişkin Akademik Benlik Kavramı Ölçeği'nden grup değişkenine bağlı olarak aldıkları ön test ile son test puan sonuçlarına dair değerlerin karşılaştırılması Tablo 18'de sunulmuştur.

Tablo 18

Türkçe Dersine İlişkin Akademik Benlik Kavramı Ölçeği için Grup Değişkeni Bağımsız Örneklem T-Test Analizi

Ölçek	Grup	n	Ort.	SS	t	Sd	p
Türkçe Dersine İlişkin Akademik Benlik Kavramı Ölçeği	Kontrol	39	82.67	16.686	4.719	76	.000*
	Deney	39	66.15	14.111			
Ön Test							
Türkçe Dersine İlişkin Akademik Benlik Kavramı Ölçeği	Kontrol	39	102.64	19.741	-6.52	76	.517
	Deney	39	105.36	16.987			
Son Test							

*p<0.05

Tablo 18’de Türkçe Dersine İlişkin Akademik Benlik Kavramı Ölçeği için grup değişkeni Bağımsız Örneklem T-Test Analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 18’e bakıldığında grup değişkeni gruplarına göre Türkçe Dersine İlişkin Akademik Benlik Kavramı Ölçeği ön test puanının istatistiksel bağlamda anlamlı bir biçimde farklılaştığı görülmektedir. ($p=.000<0.05$). Kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe Dersine İlişkin Akademik Benlik Kavramı Ölçeği ön test puanı ortalaması, deney grubu öğrencilerinin Türkçe Dersine İlişkin Akademik Benlik Kavramı Ölçeği ön test puanı ortalamasından büyük ve anlamlı bir biçimde farklıdır. Son test aşamasında bu verilerin arasında anlamlı bir farklılık gözlemlenememiştir ($p=.517>0.05$). Ön test aşamasında kontrol grubunun lehine olan sonuçlar, son test aşamasında deney grubunun lehine gelişmiştir. Dolayısıyla dijital hikâyeler ile derslerini yürüten deney grubunda öğrenim gören öğrencilerin uygulama süreci tamamlandıktan sonra, kontrol grubunda öğrenim gören öğrencilere kıyasla Türkçe dersine ilişkin akademik benlik algılarında olumlu bir artış yaşanmasında büyük ve anlamlı bir farklılık ortaya koyduğu söylenebilir. Bu da dijital hikâyelerin, öğrencilerin Türkçe Dersine ilişkin olumlu bir akademik benlik algısı hususunda pozitif yönde bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

4.8. Sekizinci Hipoteze İlişkin Bulgular

Sekizinci hipotez “Dijital hikâye anlatımının ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine ilişkin akademik benlik düzeylerine olan etkisi cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır.” şeklinde ifade edilmiştir. Deney grubunda öğrenim gören öğrencilerin Türkçe Dersine İlişkin Akademik

Benlik Kavramı Ölçeği'nden aldıkları ön test ile son test puan sonuçlarının cinsiyet değişkenine ilişkin değerleri Tablo 19'da gösterilmiştir.

Tablo 19

Deney Grubu Öğrencilerinin Türkçe Dersine İlişkin Akademik Benlik Kavramı Ölçeği'nin Cinsiyet Değişkenine Göre Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular (Mann Whitney-U Tablosu)

Ölçek	Grup	n	Ort.	SS	z	Sd	p
Türkçe Dersine İlişkin Akademik Benlik Kavramı Ölçeği	Kız	20	65.80	11.414	-.084	37	.945
	Erkek	19	66.53	16.811			
Son Test							
Türkçe Dersine İlişkin Akademik Benlik Kavramı Ölçeği	Kız	20	106.30	14.854	-.197	37	.857
	Erkek	19	104.37	19.345			
Son Test							

*p<0.05

Tablo 19'da deney grubunda öğrenim gören öğrencilerin Türkçe Dersine İlişkin Akademik Benlik Kavramı Ölçeği'nin cinsiyet değişkenine göre ön test ile son test puanlarına dair Mann Whitney-U Analizi sonucu verilmiştir.

Cinsiyet değişkeni gruplarına göre Türkçe Dersine İlişkin Akademik Benlik Kavramı Ölçeği ön test puanının istatistiksel bağlamda anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmektedir ($p=.945>0.05$). Cinsiyet değişkeni gruplarına göre Türkçe Dersine İlişkin Akademik Benlik Kavramı Ölçeği son test puanının istatistiksel bağlamda anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmektedir ($p=.857>0.05$).

Tablo 19'a bakıldığında cinsiyet değişkeni gruplarına göre Türkçe Dersine İlişkin Akademik Benlik Kavramı Ölçeği ön test-son test puanlarının kendi aralarında istatistiksel bağlamda anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmektedir. Dolayısıyla Dijital hikâye anlatımının ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine ilişkin akademik benlik düzeylerine olan etkisi cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır.

4.9. Dokuzuncu Hipoteze İlişkin Bulgular

Dokuzuncu hipotez “Dijital hikâye anlatımının ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine ilişkin akademik benlik düzeylerine olan etkisi anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır.” şeklinde ifade edilmiştir. Deney grubunda öğrenim gören öğrencilerin Türkçe Dersine İlişkin Akademik Benlik Kavramı Ölçeği’nden aldıkları ön test ile son test puan sonuçlarının anne eğitim durumu değişkenine ilişkin değerleri Tablo 20’de sunulmuştur.

Tablo 20

Deney Grubu Öğrencilerinin Türkçe Dersine İlişkin Akademik Benlik Kavramı Ölçeği’nin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular (Kruskal Wallis-H Analizi Tablosu)

Ölçek	Grup	n	Ort.	SS	SD	H	p
Türkçe Dersine İlişkin Akademik Benlik Kavramı Ölçeği Ön Test	Okuryazar değil	5	85.20	25.470	4	6.163	.187
	İlkokul	18	64.56	9.243			
	Ortaokul	5	59.20	7.918			
	Lise	8	62.13	12.005			
	Üniversite	3	66.33	3.786			
	Toplam	39	66.15	14.111			
Türkçe Dersine İlişkin Akademik Benlik Kavramı Ölçeği Son Test	Okuryazar değil	5	114.60	10.854	4	3.399	.493
	İlkokul	18	105.61	17.497			
	Ortaokul	5	102.80	19.422			
	Lise	8	98.00	19.683			
	Üniversite	3	112.33	3.786			
	Toplam	39	105.36	16.987			

*p<0.05

Tablo 20’de deney grubunda öğrenim gören öğrencilerin Türkçe Dersine İlişkin Akademik Benlik Kavramı Ölçeği’nin anne eğitim durumu değişkenine göre ön test ile son test puanlarına ilişkin Kruskal Wallis-H Analizinin sonucu verilmiştir.

Anne eğitim durumu değişkeni gruplarına göre Türkçe Dersine İlişkin Akademik Benlik Kavramı Ölçeği ön test puanının istatistiksel bağlamda anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmektedir ($p=.187>0.05$). Anne eğitim durumu değişkeni gruplarına göre Türkçe Dersine İlişkin Akademik Benlik Kavramı Ölçeği son test puanının istatistiksel bağlamda anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmektedir ($p=.493>0.05$).

Tablo 20'ye bakıldığında anne eğitim durumu değişkeni gruplarına göre Türkçe Dersine İlişkin Akademik Benlik Kavramı Ölçeği ön test ile son test puanlarının kendi aralarında istatistiksel bağlamda anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmektedir. Dolayısıyla Dijital hikâye anlatımının ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine ilişkin akademik benlik düzeylerine olan etkisi anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır.

4.10. Onuncu Hipoteze İlişkin Bulgular

Onuncu hipotez “Dijital hikâye anlatımının ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine ilişkin akademik benlik düzeylerine olan etkisi baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır.” şeklinde ifade edilmiştir. Deney grubunda öğrenim gören öğrencilerin Türkçe Dersine İlişkin Akademik Benlik Kavramı Ölçeği’nden aldıkları ön test ile son test puan sonuçlarının baba eğitim durumu değişkenine ilişkin değerleri Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21

Deney Grubu Öğrencilerinin Türkçe Dersine İlişkin Akademik Benlik Kavramı Ölçeği’nin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular (Kruskal Wallis-H Analizi Tablosu)

Ölçek	Grup	n	Ort.	SS	SD	H	p
Türkçe Dersine İlişkin Akademik Benlik Kavramı Ölçeği Ön Test	Okuryazar değil	5	80.60	30.295	4	3.211	.523
	İlkokul	9	61.56	13.983			
	Ortaokul	14	65.14	6.735			
	Lise	7	62.43	7.185			
	Üniversite	4	68.50	4.655			
	Toplam	39	66.15	14.111			
Türkçe Dersine	Okuryazar değil	5	112.00	19.287	4	7.437	.115

İlişkin Akademik Benlik Kavramı Ölçeği	İlkokul	9	97.00	22.377
	Ortaokul	14	106.86	13.364
	Lise	7	100.57	14.616
Son Test	Üniversite	4	119.00	5.228
	Toplam	39	105.36	16.987

*p<0.05

Tablo 21’de deney grubunda öğrenim gören öğrencilerin Türkçe Dersine İlişkin Akademik Benlik Kavramı Ölçeği’nin baba eğitim durumu değişkenine göre ön test ile son test puanlarına ilişkin Kruskal Wallis-H Analizinin sonucu verilmiştir.

Baba eğitim durumu değişkeni gruplarına göre Türkçe Dersine İlişkin Akademik Benlik Kavramı Ölçeği ön test puanının istatistiksel bağlamda anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmektedir ($p=.523>0.05$). Baba eğitim durumu değişkeni gruplarına göre Türkçe Dersine İlişkin Akademik Benlik Kavramı Ölçeği son test puanının istatistiksel bağlamda anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmektedir ($p=.115>0.05$).

Tablo 21’e bakıldığında baba eğitim durumu değişkeni gruplarına göre Türkçe Dersine İlişkin Akademik Benlik Kavramı Ölçeği ön test ile son test puanlarının kendi aralarında istatistiksel bağlamda anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmektedir. Dolayısıyla Dijital hikâye anlatımının ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine ilişkin akademik benlik düzeylerine olan etkisi baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır.

4.11. On birinci Hipoteze İlişkin Bulgular

On birinci hipotez “Dijital hikâye anlatımının ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine ilişkin akademik benlik düzeylerine olan etkisi önceki yıl Türkçe dersi başarı puanı değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır.” şeklinde ifade edilmiştir. Deney grubunda öğrenim gören öğrencilerin Türkçe Dersine İlişkin Akademik Benlik Kavramı Ölçeği’nden aldıkları ön test ile son test puan sonuçlarının önceki yıl Türkçe dersi başarı puanı değişkenine ilişkin değerler Tablo 22’de gösterilmiştir.

Tablo 22

Deney Grubu Öğrencilerinin Türkçe Dersine İlişkin Akademik Benlik Kavramı Ölçeği'nin Önceki Yıl Türkçe Dersi Başarı Puanı Değişkenine Göre Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular (Kruskal Wallis-H Analizi Tablosu)

Ölçek	Grup	n	Ort.	SS	SD	H	p
Türkçe Dersine İlişkin Akademik Benlik Kavramı Ölçeği	45-54	4	80.00	28.740	3	4.650	.199
	55-69	3	74.00	23.065			
	70-84	13	67.92	7.262			
	85-100	19	60.79	10.147			
	Toplam	39	66.15	14.111			
Türkçe Dersine İlişkin Akademik Benlik Kavramı Ölçeği	45-54	4	110.25	12.712	3	.074	.995
	55-69	3	108.33	8.386			
	70-84	13	108.08	11.715			
	85-100	19	102.00	21.422			
	Toplam	39	105.36	16.987			

*p<0.05

Tablo 22’de deney grubunda öğrenim gören öğrencilerin Türkçe Dersine İlişkin Akademik Benlik Kavramı Ölçeği’nin önceki yıl Türkçe dersi başarı puanı değişkenine göre ön test ile son test puanlarına dair Kruskal Wallis-H Analizinin sonucu verilmiştir.

Önceki yıl Türkçe dersi başarı puanı değişkeni gruplarına göre Türkçe Dersine İlişkin Akademik Benlik Kavramı Ölçeği ön test puanının istatistiksel bağlamda anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmektedir ($p=.199>0.05$). Önceki yıl Türkçe dersi başarı puanı değişkeni gruplarına göre Türkçe Dersine İlişkin Akademik Benlik Kavramı Ölçeği son test puanının istatistiksel bağlamda anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmektedir ($p=.995>0.05$).

Tablo 22’ye bakıldığında önceki yıl Türkçe dersi başarı puanı değişkeni gruplarına göre Türkçe Dersine İlişkin Akademik Benlik Kavramı Ölçeği ön test ile son test puanlarının kendi aralarında istatistiksel bağlamda anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmektedir. Dolayısıyla Dijital hikâye anlatımının ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine ilişkin akademik benlik düzeylerine olan etkisi önceki yıl Türkçe dersi başarı puanı değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşmamaktadır.

4.12. On ikinci Hipoteze İlişkin Bulgular

On ikinci hipotez “Dijital hikâye anlatımının ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine ilişkin akademik benlik düzeylerine olan etkisi evde bulunan teknolojik alet sayısı değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır.” şeklinde ifade edilmiştir. Deney grubunda öğrenim gören öğrencilerin Türkçe Dersine İlişkin Akademik Benlik Kavramı Ölçeği’nden aldıkları ön test ile son test puan sonuçlarının evde bulunan teknolojik alet sayısı değişkenine ilişkin değerleri Tablo 23’te sunulmuştur.

Tablo 23

Deney Grubu Öğrencilerinin Türkçe Dersine İlişkin Akademik Benlik Kavramı Ölçeği’nin Evde Bulunan Teknolojik Alet Sayısı Değişkenine Göre Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular (Kruskal Wallis-H Analizi Tablosu)

Ölçek	Grup	n	Ort.	SS	SD	H	p
Türkçe Dersine İlişkin Akademik Benlik Kavramı Ölçeği Ön Test	1	3	67.33	5.859	4	5.283	.259
	2	8	72.25	11.560			
	3	19	65.84	16.843			
	4	8	60.38	11.250			
	5	1	66.00	.			
	Toplam	39	66.15	14.111			
Türkçe Dersine İlişkin Akademik Benlik Kavramı Ölçeği Son Test	1	3	110.33	8.083	4	3.713	.446
	2	8	113.00	6.392			
	3	19	104.21	18.155			
	4	8	97.00	21.811			
	5	1	118.00	.			
	Toplam	39	105.36	16.987			

*p<0.05

Tablo 23’te deney grubunda öğrenim gören öğrencilerin Türkçe Dersine İlişkin Akademik Benlik Kavramı Ölçeği’nin evde bulunan teknolojik alet sayısı değişkenine göre ön test ile son test puanlarına ilişkin Kruskal Wallis-H Analizinin sonucu verilmiştir.

Evde bulunan teknolojik alet sayısı değişkeni gruplarına göre Türkçe Dersine İlişkin Akademik Benlik Kavramı leği n test puanının istatistiksel bağlamda anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmektedir ($p=.259>0.05$). Evde bulunan teknolojik alet sayısı değişkeni gruplarına göre Türkçe Dersine İlişkin Akademik Benlik Kavramı leği son test puanının istatistiksel bağlamda anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmektedir ($p=.446>0.05$).

Tablo 23'te bakıldığında evde bulunan teknolojik alet sayısı değişkeni gruplarına göre Türkçe Dersine İlişkin Akademik Benlik Kavramı leği n test ile son test puanlarının kendi aralarında istatistiksel bağlamda anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmektedir. Dolayısıyla Dijital hikâye anlatımının ortaokul ğrencilerinin Türkçe dersine ilişkin akademik benlik düzeylerine olan etkisi evde bulunan teknolojik alet sayısı değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır.



BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç

Araştırmanın bu bölümünde, dijital hikâye anlatımının ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarına ve Türkçe dersine ilişkin akademik benlik düzeylerine olan etkisinin nicel verilerinden hareketle ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir.

5.1.1. Birinci Hipoteze İlişkin Sonuç

Araştırmanın birinci hipotezi “Dijital hikâye anlatımının ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarına olumlu bir etkisi vardır.” şeklinde ifade edilmiş ve aşağıda yer alan sonuçlara ulaşılmıştır.

Dijital hikâye anlatımı ile derslerin işlendiği deney gurubu öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ön test ile son test değerleri arasında son test lehine anlamlılık gösteren bir farklılığa rastlanmıştır. Aynı zamanda mevcut MEB müfredatı dâhilinde Türkçe dersi yürütülen kontrol grubunda da Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ön test ile son test değerleri arasında son test lehine anlamlılık gösteren bir farklılık gözlemlenmektedir. İki grup karşılaştırıldığında Bağımlı Örneklem T-Test Analizi ortalama farklar ve Grup Değişkeni Bağımsız Örneklem T-Test Analizi dikkate alındığında dijital hikâye anlatımının uygulandığı deney grubunda bulunan öğrencilerinin kontrol grubunda bulunan öğrencilerine kıyasla daha büyük bir ilerleme kaydettiği görülmektedir. Sonuç olarak dijital hikâye anlatımının ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları üzerinde çok daha anlamlı bir etki oluşturduğu görülmektedir. Dolayısıyla araştırmanın birinci hipotezi kabul edilmiştir.

5.1.2. İkinci Hipoteze İlişkin Sonuç

Araştırmanın ikinci hipotezi “Dijital hikâye anlatımının ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarına olan etkisi cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır.” şeklinde ifade edilmiş ve aşağıda yer alan sonuçlara ulaşılmıştır.

Dijital hikâye anlatımı ile derslerin işlendiği deney gurubu öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ön test ile son test değerleri cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde ön test ile son test değerleri arasında farklılığın anlamlı olduğu bir değer bulunamamıştır. Sonuç olarak; cinsiyet

değişkeninin, dijital hikâye anlatımının ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarına anlamlı bir etki oluşturmadığı görülmektedir. Dolayısıyla araştırmanın ikinci hipotezi reddedilmiştir. Kocaoğlu (2023) da araştırmasında cinsiyet değişkeninin, özetleme ve dijital hikâye oluşturma kabiliyetinde çok büyük bir farklılık ortaya koymadığı sonucuna ulaşmıştır.

5.1.3. Üçüncü Hipoteze İlişkin Sonuç

Araştırmanın üçüncü hipotezi “Dijital hikâye anlatımının ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarına olan etkisi anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır.” şeklinde ifade edilmiş ve aşağıda yer alan sonuçlara ulaşılmıştır.

Dijital hikâye anlatımı ile derslerin işlendiği deney gurubu öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ön test ile son test değerleri anne eğitim durumu değişkenine göre incelendiğinde ön test ile son test değerleri arasında farklılığın anlamlı olduğu bir değer bulunamamıştır. Lakin Türkçe Dersine İlişkin Olumsuz Duygular Boyutu ön test ile son test değerleri arasında son test lehine anlamlılık gösteren bir farklılığa ulaşılmıştır. Bundan hareketle anne eğitim durumu değişkeninin, dijital hikâye anlatımının ortaokul öğrencilerinin genel olarak Türkçe dersine yönelik tutumlarına anlamlı bir etki oluşturmadığını göstermektedir. Dolayısıyla araştırmanın üçüncü hipotezi reddedilmiştir. Kocaoğlu (2023) da araştırmasında anne eğitim durumu değişkeninin, özetleme ve dijital hikâye oluşturma kabiliyetinde anlamlı bir etki ortaya koymadığı sonucuna varmıştır. Bunun yanı sıra dijital hikâye anlatımı ile yürütülen Türkçe dersleri sayesinde, annesi lise mezunu olan öğrencilerin ilerleme kaydederek annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin seviyesine yetişerek Türkçe dersine ilişkin olumsuz duygulara daha az sahip olduğu sonucuna da ulaşılmıştır.

5.1.4. Dördüncü Hipoteze İlişkin Sonuç

Araştırmanın dördüncü hipotezi “Dijital hikâye anlatımının ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarına olan etkisi baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır.” şeklinde ifade edilmiş ve aşağıda yer alan sonuçlara ulaşılmıştır.

Dijital hikâye anlatımı ile derslerin işlendiği deney gurubu öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ön test ile son test değerleri baba eğitim durumu değişkenine göre incelendiğinde ön test ile son test değerleri arasında farklılığın anlamlı olduğu bir değer bulunamamıştır. Lakin Türkçe Dersine İlişkin Olumsuz Duygular Boyutu ön test ile son test değerleri arasında son test lehine anlamlılık gösteren bir farklılığa ulaşılmıştır. Bundan hareketle baba eğitim durumu değişkeninin, dijital hikâye anlatımının ortaokul öğrencilerinin genel olarak Türkçe dersine yönelik tutumlarına anlamlı bir etki oluşturmadığını göstermektedir. Dolayısıyla araştırmanın dördüncü hipotezi reddedilmiştir. Kocaoğlu

(2023) da araştırmasında baba eğitim durumu değişkeninin, özetleme ve dijital hikâye oluşturma kabiliyetinde anlamlı bir etki ortaya koymadığı sonucuna varmıştır. Bunun yanı sıra dijital hikâye anlatımı ile yürütölen Türkçe dersleri sayesinde, babası ilkokul mezunu olan öğrencilerin, babası üniversite mezunu olan öğrencilerin seviyesine yetişerek Türkçe dersine ilişkin olumsuz duygulara daha az sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.5. Beşinci Hipoteze İlişkin Sonuç

Araştırmanın beşinci hipotezi “Dijital hikâye anlatımının ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarına olan etkisi önceki yıl Türkçe dersi başarı puanı değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır.” şeklinde ifade edilmiş ve aşağıda yer alan sonuçlara ulaşılmıştır.

Dijital hikâye anlatımı ile derslerin işlendiği deney gurubu öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ön test ile son test değerleri önceki yıl Türkçe dersi başarı puanı değişkenine göre incelendiğinde ön test ile son test değerleri arasında farklılığın anlamlı olduğu bir değer bulunamamıştır. Sonuç olarak dijital hikâye anlatımının ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarının önceki yıl Türkçe dersi başarı puanı değişkeni üzerinde anlamlı bir etki oluşturmadığı görölmektedir. Dolayısıyla araştırmanın beşinci hipotezi reddedilmiştir.

5.1.6. Altıncı Hipoteze İlişkin Sonuç

Araştırmanın altıncı hipotezi “Dijital hikâye anlatımının ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarına olan etkisi evde bulunan teknolojik alet sayısı değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır.” şeklinde ifade edilmiş ve aşağıda yer alan sonuçlara ulaşılmıştır.

Dijital hikâye anlatımı ile derslerin işlendiği deney gurubu öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ön test ile son test değerleri evde bulunan teknolojik alet sayısı değişkenine göre incelendiğinde ön test ile son test değerleri arasında farklılığın anlamlı olduğu bir değer bulunamamıştır. Sonuç olarak dijital hikâye anlatımının ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarının evde bulunan teknolojik alet sayısı değişkeni üzerinde anlamlı bir etki oluşturmadığını göstermektedir. Dolayısıyla araştırmanın altıncı hipotezi reddedilmiştir.

5.1.7. Yedinci Hipoteze İlişkin Sonuç

Araştırmanın yedinci hipotezi “Dijital hikâye anlatımının ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine ilişkin akademik benlik düzeylerine olumlu bir etkisi vardır.” şeklinde ifade edilmiş ve aşağıda yer alan sonuçlara ulaşılmıştır.

Dijital hikâye anlatımı ile derslerin işlendiği deney gurubu öğrencilerinin Türkçe Dersine İlişkin Akademik Benlik Kavramı Ölçeği ön test ile son test değerleri arasında son test lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Aynı zamanda mevcut MEB müfredatı dâhilinde Türkçe dersi yürütülen kontrol grubunda da Türkçe Dersine İlişkin Akademik Benlik Kavramı Ölçeği ön test ile son test değerleri arasında son test lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir. İki grup karşılaştırıldığında Bağımlı Örneklem T-Test Analizi ortalama farklar ve Grup Değişkeni Bağımsız Örneklem T-Test Analizi dikkate alındığında ön test aşamasında kontrol grubunun lehine olan sonuçlar, son test aşamasında deney grubunun lehine olacak şekilde gelişmiştir. Dijital hikâye anlatımının uygulandığı deney grubunda öğrenim gören öğrencilerin kontrol grubunda öğrenim gören öğrencilere kıyasla daha büyük bir ilerleme kaydettiği gözlemlenmektedir. Sonuç olarak dijital hikâye anlatımının ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine ilişkin akademik benlik düzeyleri üzerinde çok daha anlamlı bir etki oluşturduğu görülmektedir. Dolayısıyla araştırmanın yedinci hipotezi kabul edilmiştir.

5.1.8. Sekizinci Hipoteze İlişkin Sonuç

Araştırmanın sekizinci hipotezi “Dijital hikâye anlatımının ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine ilişkin akademik benlik düzeylerine olan etkisi cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır.” şeklinde ifade edilmiş ve aşağıda yer alan sonuçlara ulaşılmıştır.

Dijital hikâye anlatımı ile derslerin işlendiği deney gurubu öğrencilerinin Türkçe Dersine İlişkin Akademik Benlik Kavramı Ölçeği ön test ile son test değerleri cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde ön test ile son test değerleri arasında farklılığın anlamlı olduğu bir değer bulunamamıştır. Sonuç olarak dijital hikâye anlatımının ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine ilişkin akademik benlik düzeylerinin cinsiyet değişkeni üzerinde anlamlı bir etki oluşturmadığı görülmektedir. Dolayısıyla araştırmanın sekizinci hipotezi reddedilmiştir.

5.1.9. Dokuzuncu Hipoteze İlişkin Sonuç

Araştırmanın dokuzuncu hipotezi “Dijital hikâye anlatımının ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine ilişkin akademik benlik düzeylerine olan etkisi anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır.” şeklinde ifade edilmiş ve aşağıda yer alan sonuçlara ulaşılmıştır.

Dijital hikâye anlatımı ile derslerin işlendiği deney gurubu öğrencilerinin Türkçe Dersine İlişkin Akademik Benlik Kavramı Ölçeği ön test ile son test değerleri anne eğitim durumu değişkenine göre incelendiğinde ön test ile son test değerleri arasında farklılığın anlamlı olduğu bir değer bulunamamıştır. Sonuç olarak dijital hikâye anlatımının ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine ilişkin akademik benlik

düzeylerinin anne eğitim durumu değişkeni üzerinde anlamlı bir etki oluşturmadığı görülmektedir. Dolayısıyla araştırmanın dokuzuncu hipotezi reddedilmiştir.

5.1.10. Onuncu Hipoteze İlişkin Sonuç

Araştırmanın onuncu hipotezi “Dijital hikâye anlatımının ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine ilişkin akademik benlik düzeylerine olan etkisi baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır.” şeklinde ifade edilmiş ve aşağıda yer alan sonuçlara ulaşılmıştır.

Dijital hikâye anlatımı ile derslerin işlendiği deney gurubu öğrencilerinin Türkçe Dersine İlişkin Akademik Benlik Kavramı Ölçeği ön test ile son test değerleri baba eğitim durumu değişkenine göre incelendiğinde ön test ile son test değerleri arasında farklılığın anlamlı olduğu bir değer bulunamamıştır. Sonuç olarak dijital hikâye anlatımının ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine ilişkin akademik benlik düzeylerinin baba eğitim durumu değişkeni üzerinde anlamlı bir etki oluşturmadığı görülmektedir. Dolayısıyla araştırmanın onuncu hipotezi reddedilmiştir.

5.1.11. On Birinci Hipoteze İlişkin Sonuç

Araştırmanın on birinci hipotezi “Dijital hikâye anlatımının ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine ilişkin akademik benlik düzeylerine olan etkisi önceki yıl Türkçe dersi başarı puanı değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır.” şeklinde ifade edilmiş ve aşağıda yer alan sonuçlara ulaşılmıştır.

Dijital hikâye anlatımı ile derslerin işlendiği deney gurubu öğrencilerinin Türkçe Dersine İlişkin Akademik Benlik Kavramı Ölçeği ön test ile son test değerleri önceki yıl Türkçe dersi başarı puanı değişkenine göre incelendiğinde ön test ile son test değerleri arasında farklılığın anlamlı olduğu bir değer bulunamamıştır. Sonuç olarak dijital hikâye anlatımının ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine ilişkin akademik benlik düzeylerinin önceki yıl Türkçe dersi başarı puanı değişkeni üzerinde anlamlı bir etki oluşturmadığı görülmektedir. Dolayısıyla araştırmanın on birinci hipotezi reddedilmiştir.

5.1.12. On İkinci Hipoteze İlişkin Sonuç

Araştırmanın on ikinci hipotezi “Dijital hikâye anlatımının ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine ilişkin akademik benlik düzeylerine olan etkisi evde bulunan teknolojik alet sayısı değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır.” şeklinde ifade edilmiş ve aşağıda yer alan sonuçlara ulaşılmıştır.

Dijital hikâye anlatımı ile derslerin işlendiği deney gurubu öğrencilerinin Türkçe Dersine İlişkin Akademik Benlik Kavramı Ölçeği ön test ile son test değerleri evde bulunan teknolojik alet sayısı değişkenine göre incelendiğinde ön test ile son test değerleri arasında farklılığın anlamlı olduğu bir değer

bulunamamıştır. Sonuç olarak dijital hikâye anlatımının ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine ilişkin akademik benlik düzeylerinin evde bulunan teknolojik alet sayısı değişkeni üzerinde anlamlı bir etki oluşturmadığı görülmektedir. Dolayısıyla araştırmanın on ikinci hipotezi reddedilmiştir.

5.2. Tartışma

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma sonuçlarının literatürdeki ilgili ve benzer çalışmalarla kıyaslaması yapılmıştır. Ancak araştırma konusuyla alakalı çeşitli çalışmalar ile karşılaşılsa da literatürde doğrudan kıyaslama yapılabilecek bir çalışma ile karşılaşılmamıştır. Dijital hikâye anlatımının Türkçe dersine yönelik tutuma ve Türkçe dersine ilişkin akademik benlik düzeyine olan doğrudan etkisine yönelik çalışmalarla karşılaşılmamıştır. Türkçe dersi; okuma, konuşma, dinleme, yazma dil becerileri ve dil bilgisi temeli üzerinde şekillenen bir ders olarak karşımıza çıkmaktadır. Dolayısıyla dil becerileri ve dil bilgisi üzerine yapılan çalışmaların da Türkçe dersinden ayrı düşünölemeyeceği görölmektedir. Bundan dolayı tartışılırken dijital hikâye anlatımının çeşitli boyutlarını ele alıp bu araştırmaya benzediği düşünölen araştırmaların sonuçları ile ilişkilendirme yapılarak tartışma oluşturulmaya uğraşölmüştür.

Bu çalışmada dijital hikâye anlatımının ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarına ve Türkçe dersine ilişkin akademik benlik düzeylerine olan etkisi araştırölmüştür. Çalışmanın bulguları, deney ile kontrol grupları olmak üzere her iki grupta da öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarına ve Türkçe dersine ilişkin akademik benlik düzeylerine dair ön-test ile son-test değerlerinin anlamlı olarak arttığını ortaya koymuştur. Ön test Türkçe dersine yönelik tutum değerlerine dikkat edildiğinde, deney grubu öğrencilerinin lehine son test değerlerinin kontrol grubundan anlamlı bir biçimde yüksek olduğu belirlenmiştir. İlgili literatür araştırması yapıldığında elde edilen sonuçları destekler nitelikteki çalışmalara rastlanmaktadır.

Şentürk Leylek (2018), çalışmasında ortaya koyduğu bulgulara göre dijital hikâyeler ile yürütölen Türkçe dersi faaliyetlerinin öğrencilerinin okuduğunu anlama kabiliyetlerinin ve okuma hızlarının gelişim göstermesine fayda sağladığına ulaşmıştır. Çalışmada dijital hikâyelerle işlenen Türkçe dersinde kız öğrencilerin okumaya dair tutum değerlerinin erkeklerinin okumaya dair tutum değerlerinden yüksek olduğu görölmektedir. Demirkol (2021), çalışmasında dijital hikâye etkinliklerinin öğrencilerinin okuma becerilerini olumlu yönde geliştirdiğini belirlemiştir.

Demirkol (2021), çalışmasında dijital hikâye etkinliklerinin öğrencilerinin konuşma becerilerini olumlu yönde geliştirdiğini belirlemiştir. Yılmaz (2022), çalışmasında dijital hikâyeler vasıtası ile yürütölen Türkçe derslerinde deney grubunda öğrenim gören öğrencilerin konuşma kabiliyeti motivasyon ve tutumunun kontrol grubundaki öğrenim gören öğrencilere kıyasla daha fazla geliştiği sonucuna ulaşmıştır.

Ciğerci (2015), çalışmasında Türkçe dersinde dinleme becerilerinin gelişimine dair dijital hikâyeleri temel alan dinleme faaliyetlerinin işe koşulmasının öğrencilerin dinlediğini anlama becerileri ile öğrencilerin dinlemeye dair tutumlarını olumlu bir biçimde geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Demirkol (2021), çalışmasında dijital hikâye etkinliklerinin öğrencilerinin dinleme becerilerini olumlu yönde geliştirdiğini belirlemiştir. Mert Duran (2021), çalışmasında dijital öykü destekli prozodi eğitiminin Türkçe dersinde akademik başarıyı artırdığına ulaşmıştır. Aynı zamanda araştırmacı bu çalışmada öğrencilerin son test ve kalıcılık lehine ton duygu yansıtma puanları, kelime vurgusu yansıtma puanları, cümle vurgusu algılama puanları, cümle vurgusu yansıtma puanları arasındaki farklılığın anlamlı olduğu; araştırma grubunda öğrenim gören öğrencilerin dijital öykü destekli prozodi eğitimi ile alakalı görüşlerinin olumlu olduğunu saptanmıştır.

Yamaç (2015), çalışmasında dijital hikâyeler ile ders işlenmesi sonucunda yazma kabiliyeti açısından organizasyon, cümle akıcılığı, fikirler, imla ve kelime seçimi alt boyutlarında öğrencilerde ilerlemeler meydana geldiği tespit etmiştir. Öğrencilerin yazdığı metinlerdeki hikâye unsurları, kullanılan kelime sayısı ile öğrencilerin hikâye öğeleri hakkındaki bilgilerinde artış olduğu belirlemiştir. Baki (2015), çalışmasında dijital hikâyeler kullanılarak ders işlenen deney grubunda öğrenime devam eden öğrencilerin yazı yazmaya ilişkin tutumları, yazma öz yeterlilikleri ve hikâye yazma becerilerinin; kontrol grubunda öğrenim gören öğrencilere kıyasla deney grubu lehine daha fazla oranda farklılık gösterdiğine ulaşmıştır. Dayan (2017), çalışmasında öğrencilerde dijital hikâyeler sayesinde sahne sayısı, kelime ve cümle gibi unsurlarda nitelik ve nicelik yönünden ilerleme olduğu ve tematik yaklaşımdan uzaklaşıldığında öğrencilerin kendi deneyimlerinden içerikler belirlediklerini tespit edip yazmaya çok daha hevesli olduklarını görmüştür. Uslu (2019), çalışmasında dijital hikâyeler ile ders yürütülen deney grubunun yaratıcı yazma becerilerinde olumlu yönde gelişmeler tespit etmiştir. Gündüz (2019), çalışmasında dijital hikâye yazarlığının öğrencilerin, yazma duyarlılığına, yazma öz yeterliğine ve yazma kaygısına olumlu bir şekilde etki ettiği sonucuna ulaşmıştır. Eroğlu (2020b), çalışmasında uygulanan deneysel işlem gerçekleştikten sonra gruplar arası dijital okuryazarlık, hikâye yazma kaygısı ve hikâye yazmaya yönelik tutum son test değerleri bakımından dijital hikâye anlatımı ile dersleri yürütülen deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğunu ortaya çıkarmıştır. Mandı (2021), çalışmasında artırılmış gerçekliği temel alan dijital hikâye meydana getirmede öğrencilerin alışlagelmiş tekniklerle yazdıkları hikâyelere kıyasla daha üst düzey performans ortaya koydukları, hikâye yazmaya daha hevesli hâle geldikleri sonucuna ulaşmıştır. Demirkol (2021), çalışmasında dijital hikâye etkinliklerinin öğrencilerinin yazma becerilerini olumlu yönde geliştirdiğini belirlemiştir.

Eroğlu Çopur (2021), çalışmasında metin temelli dijital hikâyenin dil bilgisine dayanan içerikleri kavrama yeteneğine yönelik olumlu bir etki ortaya koyduğu sonucuna ulaşmıştır.

5.3. Öneriler

Araştırma sonunda, ulaşılan sonuçlardan hareketle eğitim öğretim sahası ile diğer araştırmalara katkı sağlaması temenni edilen öneriler iki başlık biçiminde sunulmuştur.

5.3.1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler

1. Bu araştırmanın sonucunda, 5. sınıf öğrencileri ile çalışmalar yürütülmüş ve dijital hikâyenin ortaokul 5. sınıf öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları ile Türkçe dersine ilişkin akademik benlik düzeylerinde anlamlı bir etki oluşturduğu tespit edilmiştir. Konunun sonuçlarının daha da detaylandırılması ve elde edilen verileri çok boyutlu karşılaştırabilmek için ilkokul düzeyinde de dijital hikâyenin Türkçe dersine yönelik tutum ve Türkçe dersine ilişkin akademik benlik düzeyine etkileri araştırılabilir.
2. Bu araştırmanın sonucunda, dijital hikâye anlatımının ortaokulda Türkçe dersine giren öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları ile Türkçe dersine ilişkin akademik benlik düzeylerinde anlamlı bir etki oluşturduğu bulunmuştur. Diğer derslerde de benzer sonuçlara ulaşıp ulaşılamayacağı araştırılabilir.
3. Bu araştırmanın sonucunda, dijital hikâye anlatımının ortaokulda Türkçe dersine giren öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları ile Türkçe dersine ilişkin akademik benlik düzeylerinde anlamlı bir etki meydana getirdiği nicel araştırma yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Diğer yöntem ile teknikler kullanılarak da benzer sonuçlara daha ayrıntılı yahut daha kapsamlı bir şekilde ulaşıp ulaşılamayacağı araştırılabilir.
4. Bu araştırmanın sonucunda, dijital hikâye anlatımının ortaokulda Türkçe dersine giren öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları ile Türkçe dersine ilişkin akademik benlik düzeylerinde anlamlı bir etki meydana getirdiği bulunmuştur. Bundan hareketle dijital hikâyelerin dil becerilerinden herhangi birine ya da dil bilgisine yönelik tutuma ve akademik benlik düzeylerine etkisini ortaya koyabilecek araştırmalar yapılabilir.
5. Bu araştırmanın sonucunda, dijital hikâye anlatımının ortaokulda Türkçe dersine giren öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları ile Türkçe dersine ilişkin akademik benlik düzeylerinde anlamlı bir etki meydana getirdiği bulunmuştur. Bu bağlamda dijital hikâye oluşturma'nın ortaokulda Türkçe dersine giren öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları ile Türkçe dersine ilişkin akademik benlik düzeyleri üzerine etkisi araştırılabilir.

5.3.2. Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Dijital hikâyelerin akıllı cihazlar yolu ile oluşturulmasına yönelik araştırmalar uygulamalı bir şekilde yapılabilir.
2. Dijital hikâye anlatımının Türkçe dersine yönelik motivasyona etkisine dair araştırmalar yapılabilir.
3. Dijital hikâye anlatımının Türkçe dersi açısından öğrencilerin LGS sınavı başarılarına etkisine dair araştırmalar yapılabilir.
4. Dijital hikâye anlatımı yoluyla Türkçe derslerinde kültürel aktarım hususunda araştırmalar yapılabilir.
5. Dijital hikâye anlatımı yoluyla Türkçe derslerinde 21. yüzyıl becerilerinin gelişimi üzerine araştırmalar yapılabilir.
6. Dijital hikâyenin iki farklı ders üzerindeki çeşitli etkilerini karşılaştıran araştırmalar yapılabilir.
7. Dijital hikâyenin Türkçe dersinde öğrencilerin pedagojik gelişimine etkisine dair araştırmalar yapılabilir.
8. Dijital hikâye oluşturma becerisi kazandırma ve bu beceriyi geliştirmeye dair öğretmen ve öğretmen adaylarına seminer çalışmaları yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Abrahamson, C. E. (1998). Storytelling as a pedagogical tool in higher education. *Education*, 118(3), 440-451.
- Açıkgöz Ü. K. (2007). *Etkili öğrenme ve öğretme* (Yedinci Baskı). İzmir: Biliş Yayıncılık.
- Akbayır, S. (2007). *Eğitim fakülteleri için cümle ve metin bilgisi* (Geliştirilmiş 5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H. (2006). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Alexander, B. (2011). *The new digital storytelling: Creating narratives with new media*. England: Praeger.
- Arseven, D. A. (1979). *Akademik benlik tasarımı ile akademik başarı arasındaki ilişki konusunda bir inceleme* (Yayınlanmamış Doçentlik Tezi). Hacette Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, E. (2022). Dijital hikâyelerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen lisans öğrencilerinin dinleme becerisine ve Türkçe öğrenme motivasyonlarına etkisi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 247-268.
- Aydın, E. & Cigerci, F. M. (2020). Yabancılar Türkçe öğretiminde dijital hikâye anlatımının yazma kaygısına etkisi. *Journal of History School*, (45), 1078- 1097.
- Babacan, M. (2008). *Yazılı ve sözlü anlatım (kompozisyon bilgileri)* (Gözden Geçirilmiş 2. Baskı). İstanbul: 3F Yayınevi.
- Baki, Y. (2015). *Dijital öykülerin altıncı sınıf öğrencilerinin yazma sürecine etkisi* (Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Barrett, H. (2009). *Creating your digital story: a sequence of activities how to create simple digital stories*. Web: <http://electronicportfolios.org/digistory/howto.html> adresinden erişilmiştir.
- Başoku Doğan, Ö. & Doğan, N. (2005). Akademik benlik kavramı ölçeğinin ortaöğretim kurumları öğrenci seçme ve yerleştirme sınavını yordama geçerliği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (29), 53-62.
- Baysal, A. C. & Tekarslan E. (2004). *Davranış bilimleri*. (Genişletilmiş 4. Baskı). İstanbul: Avcıol Basım Yayın.
- Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu, BTK. (2018). *Bilgi teknolojileri ve internetin bilinçli, güvenli kullanımı*. Ankara: Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu İnternet Daire Başkanlığı.
- Bloom, B. S. (1979). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme* (Çeviren: D. A. Özçelik). Ankara: Millî

- Brenner, K. (2014). Digital stories: A 21st-century communication tool for the English language classroom. *English Teaching Forum*, 52(1), 22-29.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (20. b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Bull, G. & Kajder, S. (2005). Digital storytelling in the language arts classroom. *Learning & Leading with Technology*, 32(4), 46-49.
- Ciğerci, F. M. (2015). *İlkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde dinleme becerilerinin geliştirilmesinde dijital hikâyelerin kullanılması* (Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Çiftçi, M. (2019). *Dijital hikâyelerin ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma becerileri üzerindeki etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray.
- Dayan, G. (2017). *İlkokul öğrencilerinin Türkçe dersinde dijital öyküleme çalışmaları* (Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Dayan, G. & Girmen, P. (2018). Türkçe eğitimi yazma sürecinde dijital öyküleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(3), 207–228.
- Demirer, V. (2013). *İlköğretimde e-öyküleme kullanımı ve etkileri* (Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Demirkol, S. (2021). *Dijital öykü çalışmalarının dil becerilerine yansımaları* (Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Deniz, S. & Tuna, S. (2006). İlköğretim öğrencilerinin Türkçe derslerine yönelik tutumları: Köyceğiz örnekleme. *Milli Eğitim Dergisi*, 35(170), 339-350.
- Dogan, B. (2007). *Implementation of digital storytelling in the classroom by teachers trained in a digital storytelling workshop* (Ph.D. Thesis). University of Houston, USA.
- Erdem, A. R. & Gözüküçük, M. (2013). İlköğretim 3. 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik motivasyonları ve tutumları arasındaki ilişki. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(2), 2013, 13-24.
- 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). *Ortaokul 7. sınıf Türkçe dersinde dijital hikâye anlatımının kullanılması* (Doktora Tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

- Eroğlu Çopur, D. (2021). *Dil bilgisi konularını sezdirerek öğretmede metin temelli dijital öykünün etkisi* (Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- 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.
- George, D. & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference, 17.0 update (10a ed.)* Boston: Pearson.
- Göçer, A. (2014). *Yazma Eğitimi - Yazma uğraşı yazı nasıl yazılır? Nasıl yazar olunur?* Ankara: Pegem Akademi.
- Gündüz, N. (2019). *Dijital öykü yazarlığının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Güneş, F. (2017). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Hathorn, P. P. (2005). Using digital storytelling as a literacy tool for the inner city middle school youth. *The Charter Schools Resource Journal*, 1(1), 32-38.
- 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.
- İnceoğlu, M. (2010). *Tutum, algı, iletişim*. İstanbul: Beykent Üniversitesi Yayınevi.
- İnceoğlu, M. (2011). *Tutum, algı, iletişim*. (6. Baskı). Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Jakes, D.S. & Brennan, J. (2005). *Capturing stories, capturing lives: an introduction to digital storytelling*. Web: http://www.jakesonline.org/dst_techforum.pdf adresinden erişilmiştir.
- Kapar Kuvanç, E. B. (2008). *Yaratıcı yazma tekniklerinin öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumlarına ve Türkçe dersindeki başarılarına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Karakoyun, F.(2014). *Çevrimiçi ortamda oluşturulan dijital öyküleme etkinliklerine ilişkin öğretmen adayları ve ilköğretim öğrencilerinin görüşlerinin incelenmesi* (Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Karalök, F. S. (2020). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dijital öykü kullanımının okuma motivasyonuna etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.
- Kavcar, C., Oğuzkan F. & Aksoy, Ö. (2003). *Yazılı ve sözlü anlatım* (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kearney, M. (2011). A learning design for student-generated digital storytelling, *Learning, Media and Technology*, 36(2), 169-188,

- Kılıç, S. (2013). Örnekleme yöntemleri. *Journal of Mood Disorders*, 3(1), S. 44-46.
- Kızılcakaya, S. (2022). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programına uygun dijital hikâye ve etkinlik önerisi: a1 düzeyi. *Edebiyat Bilimleri Dergisi*, (1), 91-109.
- Kocaoğlu, S. (2023). *Ortaokul öğrencilerinin özetleme becerilerini kullanmada dijital hikâyelerin etkisi*. (Yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Çanakkale.
- Koç, Ö. (2011). *İlköğretim öğrencilerinin Türkçe dersindeki akademik benlik kavramlarının başarılarına etkisinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Lambert, J. & Hessler, B. (2018). *Digital Storytelling: capturing lives, creating community* (5TH Ed.). New York: Routledge.
- Mandı, M. (2021). *İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerisini geliştirmede artırılmış gerçeklik destekli dijital öykü kullanımı* (Yüksek Lisans Tezi). Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- MEB. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)* MEB: Ankara.
- Mert Duran, C. N. (2021). *Dijital öykü destekli prozodi eğitiminin sekizinci sınıf öğrencilerinin prozodik unsurları algılama ve yansıtma becerilerine etkisi* (Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, EARGED. (2011). *MEB 21. yüzyıl öğrenci profili*. Ankara: Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- Miller, C. H. (2004). *Digital storytelling a creator's guide to interactive entertainment*. USA: Focal Press.
- Moralı, G. & Göçer, A. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dijital öykülerin kullanımı: Kuramsal temeller. *Journal of History School*, (48), 3227-3255.
- Özden, M. & Meydan, E. (2021). Dijital hikâyenin eğitime katkısına dair öğrenci görüşleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (23), 122-131.
- Özerbaş, M. A. & Öztürk, Y. (2017), Türkçe dersinde dijital hikâye kullanımının akademik başarı, motivasyon ve kalıcılık üzerinde etkisi. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 10(2), 102-110.
- Özkaya, P. G. (2020). Dijital öykülerin Türkçe dil becerilerinin gelişimine etkisi: Bir meta analiz çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1386-1405.

- Paul, N. (2002). The Elements of Digital Storytelling. https://www.academia.edu/459532/The_Elements_of_Digital_Storytelling adresinden erişilmiştir.
- Polater, C. (2019). *İlkokul dördüncü sınıfta dijital öykü yöntemiyle değerler eğitimi* (Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Randall, W. L. (2014). *Bizi "biz" yapan hikâyeler*. (2. Baskı). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- 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(3): 220-228.
- Robin, B. R. & McNeil, S. G. (2012). What educators should know about teaching digital storytelling. *Digital Education Review*, (22), 37-51.
- Strateji ve Bütçe Başkanlığı, SBB. (2023). *On ikinci kalkınma planı 2024-2028*. SBB: Ankara.
- Simmons, A. (2008). *Hikâyenin gücü*. (Çev. Gökçesu Tamer). İstanbul: MediaCat Kitapları.
- Şentürk Leylek, B. (2018). *İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin gelişiminde ve okumaya yönelik tutumlarında dijital hikâyelerin etkisi* (Doktora Tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Tabak, G. (2017). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dijital öykü kullanımı* (Doktora Tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Taşkaya, S. M. (2017). Dil ve edebiyat öğretimi yöntemleri. A. Akkaya (ed.) *Dil ve Edebiyat Öğretimi* (s. 99-198). Asos Yayınları.
- Tatlı, Z. & Aksoy, D. A. (2017). Yabancı dil konuşma eğitiminde dijital öykü kullanımı. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 45(45), 137-152.
- Temizkan, M. (2014). *Yaratıcı yazma süreci (hikâye yazma)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Temizyürek, F. (2003). Türkçe öğretiminde çocuk edebiyatının önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (13), 161-167.
- Tingöy, Ö., Güneşer, A., Öngün, E., Demirağ, A. & Köroğlu, O. (2010). *Using storytelling in education*. Web: <http://newmedia.yeditepe.edu.tr> adresinden erişilmiştir.
- Tural, S. (1991). *Zamanın elinden tutmak*. Ankara: Ecdad Yayıncılık.

- Türkben, T. & Alptekin, E. (2022). Yabancılar Türkçe öğretiminde dijital öyküleme aracılığıyla kültürel öğelerin aktarımı. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 7(1), 23-58
- Özan, M. (2021). Süreç Yönetimi ve Süreç İyileştirmenin İşletme Performansına Etkilerinin Analizi. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 13(2), 1144-1161.
- Özdenören, R. (1997). *Ruhun malzemeleri*, İstanbul: İz Yayıncılık.
- Uçan, H. (2002). Kısa öyküye kuramsal bir yaklaşım denemesi. *İlmi Araştırmalar Dergisi*, (14), 197-207.
- Uslu, A. (2019). *İşbirlikli dijital hikâye anlatımının ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma ve sosyal duygusal öğrenme becerilerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Walsh, B. & 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. & 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). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, G. (2022). *Dijital öykü kullanımının öğrencilerin konuşma becerisi tutum ve motivasyonuna etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Çanakkale.

EKLER

Ek-1: Etik Kurul Kararı ve Valilik Araştırma Uygulama İzni Belgesi



T.C.
AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Hukuk Müşavirliği

Sayı : E-95531838-050.99-83985
Konu : Etik Kurul Kararı

26.10.2023

Sayın Doç. Dr. Nurullah ŞAHİN

İlgi : Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğünün 19.10.2023 tarih ve 82997 sayılı yazısı

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğünün ilgi yazısına istinaden Doç. Dr. Nurullah ŞAHİN'in danışmanlığını yaptığı, yüksek lisans öğrencisi Hakan YARDIMCI'nın "Dijital Hikâye Anlatımının Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarına ve Türkçe Dersine İlişkin Akademik Benlik Düzeylerine Etkisi" başlıklı bilimsel araştırması Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulunca incelenmiş olup, 26.10.2023 tarih ve 242 sayılı karar ile söz konusu araştırmaya izin verilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. Metin AKGÜN
Etik Kurulu Başkanı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : *BSFB3LL3EP* Pin Kodu : 84172

Belge Takip Adresi : https://ebys.agri.edu.tr/enVision/Validate_Doc.aspx?

Adres : Fırat Mah. Yeni Üniversite cad. No:2 AE/1 04100 Merkez, Ağrı - Türkiye

Telefon : 0472 215 98 63 Faks:0472 216 20 08

e-Posta : hukukburos@agri.edu.tr Web : www.agri.edu.tr

Kep Adresi : agriibrahimcecenuniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için : Yılmaz SABUNCU

Unvanı : Şube Müdürü

Tel No : 1280





T.C.
AĞRI VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-78971437-20-91677834
Konu : Araştırma Uygulama İzni

08/12/2023

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesinin 04.12.2023 tarihli ve 90007472 sayılı yazısı.

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bilim Dalı tezli yüksek lisans öğrencisi Hakan YARDIMCI'nın "Dijital Hikaye Anlatımının Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarına ve Türkçe Dersine İlişkin Akademik Benlik Düzeylerine Etkisi" konulu bilimsel araştırmasının Müdürlüğümüze bağlı Doğubayazıt ilçesinde bulunan resmi ortaokullarında uygulanması müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Hasan KÖKREK
İl Milli Eğitim Müdürü

OLUR
Ali YILDIRIM
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
- İl Milli Eğitim Komisyon Tutanağı
- İlgide Kayıtlı Yazı ve Ekleri

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Ar-Ge Birimi

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No : 0 (472) 280 94 42

E-Posta:

Kep Adresi : meb@koc01.kep.tr

Bilgi için:

Unvan : Büro Personeli

İnternet Adresi:

Faks:



Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrak.meb.gov.tr> adresinden ea17-0e45-394b-a773-2c30 kodu ile teyit edilebilir.

Ek-2: Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

TÜRKÇE DERSİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ

ÖT / ST

KİŞİSEL BİLGİLER

CİNSİYET: Kız ☐ Erkek ☐

ANNE EĞİTİM DURUMU: Okuryazar değil ☐ İlkokul ☐ Ortaokul ☐ Lise ☐ Üniversite ☐

BABA EĞİTİM DURUMU: Okuryazar değil ☐ İlkokul ☐ Ortaokul ☐ Lise ☐ Üniversite ☐

ÖNCEKİ YIL TÜRKÇE DERSİ BAŞARI PUANI: 0-44(1) ☐ 45-54(2) ☐ 55-69(3) ☐ 70-84(4) ☐ 85-100(5) ☐

EVDE BULUNAN TEKNOLOJİK ARAÇLAR: Tv ☐ Laptop ☐ Masaüstü bilgisayar ☐ Tablet ☐ Akıllı telefon ☐

Sevgili çocuklar,

Bu ölçek sizin Türkçe dersine yönelik tutumunuzu ölçmek amacı ile geliştirilmiştir. Aşağıda verilen 21 maddenin her birini dikkatlice okuyup o ifadeye ilişkin görüş ya da duyguya katılma derecenizi, ifadenin karşısında bulunan kutuya çarpı (X) işareti koyarak belirtiniz. Burada belirteceğiniz görüşler, yalnızca araştırma amacıyla kullanılacak olup, düşüncelerinizi belirtmeniz araştırma için özel bir önem taşımaktadır. Lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmayınız ve her biri için tek yanıt veriniz.

Bilimsel bir çalışmaya yaptığınız katkıdan dolayı teşekkür ederiz.

Hakan YARDİMCİ

A.İ.Ç.Ü. Türkçe Eğitimi Yüksek Lisans Öğrencisi

MADDELER	Tümüne Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1.Türkçe bütün dersler içinde en sevdiğim derstir.					
2.Türkçe dersi olmasa öğrencilik çok zevkli olur.					
3.Türkçe çalışırken canım sıkılır.					
4.Türkçe dersi benim için ilgi çekicidir.					
5.Türkçe dersine zorunlu olduğum için çalışıyorum.					
6.Türkçe dersinde zaman geçmek bilmez.					
7.Türkçe'yi severek çalışırım.					
8.Türkçe dersinde çok mutlu oluyorum.					
9.Türkçe dersi eğlenceli bir derstir.					
10.Türkçe dersinden zevk alırım.					

MADDELER	Tümüne Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
11.Türkçe ödevlerimi yapmayı hiç sevmem.					
12.Türkçe dersiyle ilgili ödevlerimi zamanında hazırlarım.					
13.Türkçe dersinde kendimi huzursuz hissedirim.					
14.Türkçe dersinde kendimi çok iyi ifade ediyorum.					
15.Türkçe dersi keşke hiç olmasa.					
16.Türkçe dersinde söz almak istemem.					
17.Boş zamanlarımda Türkçe dersi ile ilgili çalışmalar yaparım.					
18.Türkçe dersinde düşüncelerimi, duygularımı ve hayallerimi sözlü olarak ifade etmeyi severim.					
19.Türkçe dersinde okuduğum metinle ilgili soruları kolayca cevaplarım.					
20.Türkçe dersinde verilen anahtar kelimelerle şiir ve öykü oluşturmayı severim.					
21.Türkçe dersinde okuduklarımı anlatmaktan hoşlanırım.					

Ek-3: Türkçe Dersine İlişkin Akademik Benlik Kavramı Ölçeği**TÜRKÇE DERSİNE İLİŞKİN AKADEMİK BENLİK KAVRAMI ÖLÇEĞİ****ÖT / ST**

Açıklamalar: Aşağıda 32 madde bulunmaktadır. Her bir maddeyi dikkatle okuduktan sonra maddelerin yanında yer alan seçeneklerden en uygun olanın yer aldığı kutucuğu çarpı (X) ile işaretleyiniz.

Samimi ve değerli katkılarınız için teşekkür ederim.

Hakan YARDİMCİ**A.İ.Ç.Ü. Türkçe Eğitimi Yüksek Lisans Öğrencisi**

MADDELER	KESİNLİKLE KATILIYORUM	KATILIYORUM	KARARSIZIM	KATILMIYORUM	KESİNLİKLE KATILMIYORUM
1. Türkçe dersinde herhangi bir yardım almadan başarılı olabiliyim.					
2. Türkçe dersinde kendimi sınıf arkadaşlarıma göre daha başarılı görüyorum.					
3. Türkçe dersindeki başarı notum ile almayı düşündüğüm not arasında bir fark olmaz.					
4. Türkçe dersinde kendimi çok rahat hissedirim.					
5. Türkçe dersinde öğrendiklerimi arkadaşlarıma öğretmekten zevk alırım.					
6. Türkçe dersinde verilen ödevleri özenerek ve düzenli olarak yaparım.					
7. Türkçe dersinde anlamadığım bir konu olursa öğretmenime rahatlıkla sorarım.					
8. Türkçe dersinde başarılı olmak için elimden geleni yaparım.					
9. Türkçe ders saatinin gelmesini heyecanla beklerim.					
10. Benim için Türkçe dersi çok eğlencelidir.					
11. Türkçe dersi kolay bir derdir.					
12. Türkçe dersinde söz almaktan çekimem.					
13. Hikâye, şiir kitapları okumaktan çok zevk alırım.					
14. Bir metni veya bir şiiri okuduktan sonra onunla ilgili soruları rahatlıkla cevaplayabilirim.					
15. Okuduğum bir metnin veya şiirin ana fikrini rahatlıkla belirleyebilirim.					
16. Okuduğum bir metnin veya şiirin konusunu rahatlıkla belirleyebilirim.					
17. Yazarlar hakkında araştırma yapmaktan zevk alırım.					
18. Bir yazıda geçen eşsesli kelimelerin anlamlarını kolayca avart edebilirim.					

MADDELER	KESİNLİKLE KATILIYORUM	KATILIYORUM	KARARSIZIM	KATILMIYORUM	KESİNLİKLE KATILMIYORUM
19. Türkçe dersinde öğrendiğim ekleri kullanarak yeni kelimeler türetmek bana çok kolay gelir.					
20. Bir yazıda genel ve özel durumları bildiren ifadeleri rahatlıkla ayırt ederim.					
21. Okuduğum metinde geçen nesnel ve öznel yargıları kolayca ayırt ederim.					
22. Bir metinde eksik bırakılan ya da konuyla ilgisi olmayan bilgiyi kolayca bulurum.					
23. Kelimelerin eş ve zıt anlamlarını bulabilirim.					
24. Kelimelerin gerçek, mecaz ve terim anlamlarını kolayca ayırt ederim.					
25. Okuduklarımda 5N 1K (ne, neden, nasıl, nerede, ne zaman, kim) sorularına cevap ararım.					
26. Okuduklarımda betimleyen (tasvir) ve tanımlayan ifadeleri ayırt edebilirim.					
27. Bir yazıdaki noktalama işaretlerini hemen fark ederim.					
28. Bir yazı yazarken imla kurallarına dikkat ederek yazarım.					
29. Bir grafikte verilen bilgileri kolayca yorumlayabilirim.					
30. İlk defa okuduğum kelimelerin anlamını merak ederim.					
31. Bir konuyu anlatırken olayları oluş sırasına göre anlatabilirim.					
32. Boş zamanlarımda değişik türlerde kitaplar okumaktan zevk alırım.					

Ek-4: Uygulama Sürecine İlişkin Fotoğraflar



