

**T.C.**  
**MANİSA CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**



**YÜKSEK LİSANS TEZİ**  
**TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI**  
**SINIF ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI**

**İŞBİRLİKLİ DİJİTAL HİKAYE ANLATIMININ İLKOKUL 4.**  
**SINIF ÖĞRENCİLERİNİN YARATICI YAZMA VE SOSYAL**  
**DUYGUSAL ÖĞRENME BECERİLERİNE ETKİSİ**

**Ali USLU**

**Danışman**  
**Dr. Öğr. Üyesi Nilüfer ATMAN USLU**

**MANİSA-2019**

**T.C.  
MANİSA CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ  
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI  
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI**

**İŞBİRLİKLİ DİJİTAL HİKAYE ANLATIMININ İLKOKUL 4.  
SINIF ÖĞRENCİLERİNİN YARATICI YAZMA VE SOSYAL  
DUYGUSAL ÖĞRENME BECERİLERİNE ETKİSİ**

**Ali USLU**

**Danışman  
Dr. Öğr. Üyesi Nilüfer ATMAN USLU**

**MANİSA-2019**

	T.C. MANİSA CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ	Doküman Kodu	FRYL-031
	YÜKSEK LİSANS EĞİTİMİ FORMLARI Tez Savunma Sınavı Tutanağı	Yayınlanma Tarihi	26/03/2018
		Revizyon No/Tarih	2/23/03/2018
		Sayfa	1/1

### TEZ SAVUNMA SINAV TUTANAĞI

Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü 28.05.2019 tarih ve 18/22 sayılı toplantısında oluşturulan jürimiz tarafından Manisa Celal Bayar Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'nin 9. Maddesi gereğince Enstitümüz Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Ali USLU'nun "İŞBİRLİKLİ DİJİTAL HİKAYE ANLATIMININ İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN YARATICI YAZMA VE SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME BECERİLERİNE ETKİSİ" konulu tezi incelenmiş ve aday 27.06.2019 tarihinde saat 13:30'da jüri önünde tez savunmasına alınmıştır.

Adayın kişisel çalışmaya dayanan tezini savunmasından sonra 30... dakikalık süre içinde gerek tez konusu, gerekse tezin dayanağı olan anabilim dallarından jüri üyelerine sorulan sorulara verdiği cevaplar değerlendirilerek tezin,

BAŞARILI olduğuna

OY BİRLİĞİ

DÜZELTME yapılmasına \*

OY ÇOKLUĞU

RED edilmesine \*\*

ile karar verilmiştir.

BAŞKAN

Prof. Dr. Mustafa Murat

İNCE ÖĞÜZ  
Celal Bayar

ÜYE

Dr. Öğr. Üyesi Nilüfer ANAN  
Ali USLU

ÜYE

Dr. Öğr. Üyesi Fikriye  
F. F.

Evet

Havır

Tez, burs, ödül veya Teşvik programına (Tüba, Fullbright vb.) aday olabilir.

Tez, mutlaka basılmalıdır.

Tez, mevcut haliyle basılmalıdır.

Tez, gözden geçirildikten sonra basılmalıdır.

Tez, basımı gereksizdir.

\* Bu halde adaya 3 ay süre verilir. İkinci tez savunma sınavında da başarısız olan öğrencinin Enstitü ile ilişkisi kesilir.

\*\* Bu halde adayın Enstitü ile ilişkisi kesilir.

Hazırlayan  
Enstitü Sekreteri

Onaylayan  
Enstitü Müdürü

## YEMİN METNİ

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “İşbirlikli Dijital Hikaye Anlatımının İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma ve Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerine Etkisi” adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin bibliyografyada gösterilen eserlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

27/06/2019

Ali USLU  
  
İmza

## ÖZET

### İŞBİRLİKLİ DİJİTAL HİKAYE ANLATIMININ İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN YARATICI YAZMA VE SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME BECERİLERİNE ETKİSİ

Bu araştırmanın amacı, işbirlikli dijital hikaye anlatımının ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma ve sosyal duygusal öğrenme becerilerine etkisini incelemektir. Araştırmada, yarı deneysel desenlerden, ön-test / son-test kontrol gruplu deney modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, Manisa ili Alaşehir ilçesinde bulunan bir devlet ilkokulunun 4. sınıfında öğrenim gören, 30'u deney, 30'u kontrol grubu olmak üzere 60 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılında gerçekleştirilmiş, uygulama süreci 11 hafta sürmüştür. Uygulama aşamasında, deney grubundaki öğrenciler işbirlikli dijital hikaye hazırlamıştır. Öğrencilere ön-test ve son-test olarak Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği uygulanmıştır. Ayrıca, öğrencilerin serbest yazı çalışmaları Yaratıcı Yazma Dereceli Puanlama Anahtarı ile değerlendirilmiştir. Verilerin analizinde bağımlı gruplar için t-testi, bağımsız gruplar için t-testi ve tek faktörlü ANCOVA analizi kullanılmıştır.

Verilerin analizi sonucunda, deney ve kontrol gruplarının her ikisinde de yaratıcı yazma ve sosyal duygusal öğrenme becerilerine ilişkin ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir gelişme olduğu ortaya konulmuştur. Deney ve kontrol grupları arasında yaratıcı yazma becerilerine ilişkin ön-test puanları kontrol altına alındığında son-test puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı bir farklılık olduğu ve bu sonucun orta düzeyde bir etki gösterdiği görülmüştür. Sosyal duygusal öğrenme becerileri için deney ve kontrol grupları arasında, ön-test puanları kontrol altına alındığında son-test puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak, işbirlikli dijital hikaye hazırlamanın yaratıcı yazma becerilerini anlamlı bir şekilde arttırdığı, sosyal duygusal öğrenme becerilerini ise anlamlı bir şekilde arttırmadığı görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** İşbirlikli dijital hikaye anlatımı, yaratıcı yazma, sosyal duygusal öğrenme

## ABSTRACT

### THE EFFECT OF COLLABORATIVE DIGITAL STORYTELLING ON CREATIVE WRITING AND SOCIAL EMOTIONAL LEARNING SKILLS OF PRIMARY SCHOOL 4TH GRADE STUDENTS

The aim of this study is to investigate the effect of collaborative digital storytelling on creative writing and social emotional learning skills of 4th grade students. In the research, experimental model with pre-test / post-test control group design was used. The study group consisted of 60 students, 30 of whom were experimental and 30 of whom were in control, in the 4th grade of a state primary school in Alaşehir district of Manisa province. The research was carried out in the 2017-2018 academic year and the implementation process took 11 weeks. During the implementation phase, the students in the experimental group prepared a collaborative digital story. Social Emotional Learning Skills Scale was applied to the students as pre-test and post-test. In addition, students' free writing studies were evaluated with the Creative Writing Grade Scoring Key. In the analysis of the data, t-test for dependent groups, t-test for independent groups and single-factor ANCOVA analysis were used.

As a result of the data analysis, it was revealed that there was a significant improvement between pre-test and post-test scores of creative writing and social emotional learning skills in both experimental and control groups. When the pre-test scores of creative writing skills were taken under control between the experimental and control groups, there was a significant difference between the post-test scores in favor of the experimental group and this result showed a moderate effect. When the pre-test scores were taken under control, it was concluded that there was no significant difference between the post-test scores between the experimental and control groups for social emotional learning skills. As a result, it was seen that collaborative digital story preparation increased creative writing skills and did not affect social emotional learning skills. As a result, it was seen that collaborative digital story writing significantly increased creative writing skills and did not significantly increase social emotional learning skills.

**Keywords:** Collaborative digital storytelling, creative writing, social emotional learning

## TEŞEKKÜR

Çalışmamın her aşamasında bana destek olan, bilgi ve deneyimleri ile yol gösteren, motive eden lisansüstü öğrenim hayatımın tüm zorlu aşamalarında her zaman yardımcı olan, tecrübeleri ile beni aydınlatan ve desteğini hiç eksik etmeyen, kendisini tanımaktan büyük onur duyduğum çok değerli danışman hocam Sayın Dr. Öğr. Üyesi Nilüfer ATMAN USLU' ya, sonsuz teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım. Tez jürimde yer alan, tezimi inceleyip bana katkı ve öneriler sunan değerli hocalarım Prof. Dr. Mustafa Murat İNCEOĞLU ve Dr. Öğr. Üyesi Filiz MUMCU'ya teşekkürlerimi sunarım.

Manisa Celal Bayar Üniversitesi Demirci Eğitim Fakültesi'nin değerli hocalarına ve araştırmamın uygulama basamağında yardımlarını esirgemeyen müdür, müdür yardımcısı, öğretmen ve tüm öğrencilerime teşekkürlerimi sunarım.

Hayatımın her döneminde yanımda olan bana eşsiz sevgiyi sunan çok sevdiğim canım anneme, beni bugünlere getiren her türlü zorluklara karşı maddi manevi destek olan canım babama ve hayatımda hep yanımda olduğunu bildiğim canım kardeşim Seyfullah USLU'ya her şey için sonsuz teşekkür ederim, iyi ki varsınız.

Bu sürecin başarıya ulaşmasında en büyük payı olan varlığıyla huzur veren sevgili eşim Ayşe ÇAKIR USLU'ya, zor zamanlarımda yanımda olarak, bana destek olduğu ve beni yüreklendirdiği için, gösterdiği fedakarlıktan dolayı sonsuz teşekkür ederim. İyi ki varsın.

Ali USLU  
Manisa, 2019

## İÇİNDEKİLER

ÖZET .....	v
ABSTRACT.....	vi
TEŞEKKÜR.....	vii
İÇİNDEKİLER .....	ix
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ .....	xii
TABLOLAR LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ .....	xiv
EKLER LİSTESİ .....	xv
GİRİŞ.....	1
Problem Durumu.....	1
Amacı ve Önemi .....	2
Problem Cümlesi.....	4
Alt Problemler.....	4
Sınırlılıklar .....	4
Tanımlar .....	4
BİRİNCİ BÖLÜM .....	6
ÇALIŞMANIN KURAMSAL TEMELLERİ.....	6
1.1. DİJİTAL HİKAYE ANLATIMI (DHA) .....	6
1.2. DİJİTAL HİKAYENİN ÖĞELERİ .....	8
1.3. DİJİTAL HİKAYE OLUŞTURMA AŞAMALARI.....	10
1.4. DİJİTAL HİKAYE TÜRLERİ.....	12
1.5. DİJİTAL HİKAYELERİN DEĞERLENDİRİLMESİ .....	14
1.6. İŞBİRLİKLİ ÖĞRENME VE İŞBİRLİKLİ DİJİTAL HİKAYE ANLATIMI ..	16
1.6.1. İşbirlikli Öğrenme .....	16
1.6.2. İşbirlikli Dijital Hikaye Anlatımı (İDHA) .....	18



1.7. SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME BECERİSİ.....	18
1.8. YARATICI YAZMA.....	20
1.9. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR .....	21
İKİNCİ BÖLÜM.....	32
YÖNTEM.....	32
2.1. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ.....	32
2.2. ARAŞTIRMA GRUBU .....	33
2.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	34
2.3.1. Katılımcı Bilgi Formu .....	34
2.3.2. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği (SDÖBÖ) .....	35
2.3.3. Yaratıcı Yazma Dereceli Puanlama Anahtarı (YYDPA).....	35
2.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARININ UYGULANIŞI.....	35
2.5. UYGULAMA SÜRECİ .....	36
2.5.1. Deney Grubu İşbirlikli Dijital Hikaye Anlatım Süreci .....	38
2.5.2. Kontrol Grubunda Görsel Sunu Hazırlama Süreci.....	46
2.6. VERİLERİN ANALİZİ .....	47
2.7. ARAŞTIRMANIN İÇ VE DIŞ GEÇERLİĞİ .....	49
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM .....	50
BULGULAR.....	50
3.1. BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR.....	50
3.2 İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR.....	51
3.3 ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR.....	53
3.4. DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR.....	54
TARTIŞMA SONUÇ ve ÖNERİLER .....	57
TARTIŞMA .....	57
SONUÇ .....	60
ÖNERİLER.....	61

KAYNAKÇA.....	63
EKLER.....	74



## SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

<b>AECT</b>	Eğitim İletişimi ve Teknolojileri Birliği
<b>ANCOVA</b>	Kovaryans Analizi
<b>CASEL</b>	Akademik, Sosyal ve Duygusal Öğrenme İşbirliği
<b>DDÖ</b>	Dereceli Değerlendirme Ölçeği
<b>DHA</b>	Dijital Hikaye Anlatımı
<b>EDHAR</b>	Eğitsel Bağlamda Hikaye Anlatımı Rubriği
<b>F</b>	Varyans Analizi
<b>İDHA</b>	İşbirlikli Dijital Hikaye Anlatımı
<b>N</b>	Örneklem Sayısı
<b><math>\eta^2</math></b>	Etki Büyüklüğu
<b>p</b>	Anlamlılık Düzeyi
<b>Sd</b>	Serbestlik Derecesi
<b>SDÖBÖ</b>	Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği
<b>SPSS</b>	Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı
<b>Ss</b>	Standart Sapma
<b>t</b>	t testi Sonucu Elde Edilen Değer
<b><math>\bar{X}</math></b>	Ortalama

## TABLolar LİSTESİ

Tablo 1: Eğİtsel Bağlamda Dijital Hikaye Anlatımı Rubriği (EDHAR) .....	14
Tablo 2: Dijital Hikayeler İçin Dereceli Değerlendirme Ölçeği .....	15
Tablo 3: Araştırmanın Modeli .....	32
Tablo 4: Öğrencilere Ait Demografik Bilgiler .....	33
Tablo 5: Uygulama Süreci.....	37
Tablo 6: Yaratıcı Yazma Puanları İçin Regresyon Eğİmleri.....	47
Tablo 7: Sosyal Duyusal Öğrenme Puanları İçin Regresyon Eğİmleri .....	48
Tablo 8: Çarpıklık – Basıklık İstatistiği Sonuçları.....	48
Tablo 9: Yaratıcı Yazma Ön-Test ve Son-Test Puanlarına İlişkin Sonuçlar .	50
Tablo 10: Yaratıcı Yazma Puanları İçin Bağımlı Gruplar t-Testi .....	51
Tablo 11: Grupların Yaratıcı Yazma Ön-Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları.....	51
Tablo 12: Grupların Yaratıcı Yazmaya İlişkin Gerçek Son-test Puanları ile Ön-Test Puanlarına Göre Düzeltiğiş Son-Test Puanları .....	52
Tablo 13: Grupların Ön-test Puanlarına Göre Düzeltiğiş Yaratıcı Yazma Son-test Puanlarına Ait ANCOVA Sonuçları.....	52
Tablo 14: Grupların Sosyal Duyusal Öğrenme Becerileri Ölçeğinden Aldıkları Ön-Test ve Son-Test Puan Sonuçlarına İlişkin Ortalama Puanlar ve Standart Sapma Değerleri.....	53
Tablo 15: SDÖBÖ Puanları İçin Bağımlı Gruplar t-Testi.....	54
Tablo 16: Grupların Sosyal Duyusal Öğrenme Ön-test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları.....	54
Tablo 17: Grupların Sosyal Duyusal Öğrenmeye İlişkin Gerçek Son-Test Puanları ile Ön-Test Puanlarına Göre Düzeltiğiş Son-Test Puanları.....	55
Tablo 18: Grupların Ön-test Puanlarına Göre Düzeltiğiş Sosyal Duyusal Öğrenme Becerileri Son-test Puanlarına Ait ANCOVA Sonuçları .....	55

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Dijital Hikaye Anlatımının Eğitime Entegre Olması .....	7
Şekil 2: Dijital Hikaye Anlatımının Yedi Bileşeni.....	8
Şekil 3: Dijital Hikaye Oluşturma Aşamaları .....	10
Şekil 4: Dijital Hikaye Türleri.....	13
Şekil 5: Sosyal ve Duygusal Öğrenme .....	19
Şekil 6: Bardaklardan Kule Yapma Etkinliği.....	38
Şekil 7: Deney Grubuna Ait Örnek Hikaye Yazımı.....	39
Şekil 8: Deney Grubuna Ait Örnek Hikaye Yazma Çalışma Kağıdı .....	40
Şekil 9: Deney Grubuna Ait Hikayeler İçin Görsel Örnek 1 .....	41
Şekil 10: Deney Grubuna Ait Hikayeler İçin Görsel Örnek 2 .....	41
Şekil 11: DHA Resimleri Alma İşleminde “Microsoft Photo Story 3” Programının Ekran Arayüzü .....	42
Şekil 12: DHA Yazı Ekleme ve Efekt Seçmede “Microsoft Photo Story 3” Programının Ekran Arayüzü .....	43
Şekil 13: DHA Ses Kayıtlarında Kullanılan “Microsoft Photo Story 3” Programının Ekran Arayüzü .....	44
Şekil 14: DHA Müzik Seçimi için Kullanılan “Microsoft Photo Story 3” Programının Ekran Arayüzü .....	45
Şekil 15: Deney Grubu Öğrencilerinin Hazırladıkları Dijital Hikayelerin Sınıfta Gösterimine Ait Bir Görsel .....	46

## **EKLER LİSTESİ**

**EK 1:** Demografik Bilgi Formu

**EK 2:** Etik Kurul İzin Belgesi

**EK 3:** İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Belgesi

**EK 4:** İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Belgesi

**EK 5:** Özgeçmiş



## **GİRİŞ**

Bu bölümde, araştırmanın problem durumu, amacı ve önemi, problem cümlesi, alt problemleri, sınırlılıkları ve tanımlar sırasıyla yer almıştır.

### **Problem Durumu**

Teknolojide yaşanan değişimler içinde bulunduğumuz toplumu dönüştürmekte, eğitim dünyası da bu dönüşümden etkilenmektedir. Son yıllarda geleceğin iş gücünü yetiştirme amacıyla öğrencilerin sahip olması beklenen bilgi ve becerilerde de bir değişim yaşanmaktadır. Dünya Ekonomik Forumunun (2015) “Eğitim İçin Yeni Vizyon – Teknolojinin Potansiyelini Açığa Çıkarmak” raporunda öğrencilerden beklenen 21. yy becerileri, temel okuryazarlıklar, yeterlilikler ve karakter özellikleri olmak üzere üç başlıkta ele alınmıştır. Öğrencilerin temel okuryazarlıklarının yanı sıra, matematik, bilimsel, dijital ve finansal okuryazarlıkları da edinmeleri beklenmektedir. Yeterlilikler kapsamında ise, eleştirel düşünme/problem çözme, yaratıcılık, iletişim ve işbirliği yer almaktadır. Öte yandan, meraklılık, girişimcilik, sebat, uyum sağlayabilme, liderlik ve sosyal-kültürel farkındalık gibi karakter özellikleri de ele alınmıştır. Ayrıca, Dünya Ekonomik Forumu (2016), “Geleceğin Meslekleri” başlıklı raporunda, geleceğin 10 temel becerisi arasında yaratıcılık ve duygusal zeka üst sıralarda yer almaktadır. Eğitimin ekonomik işlevinin yanı sıra, bireyin kendini güçlü kılarak mutlu olabilmesi adına da bu yeterliklerin kazanılması önem arz etmektedir. Bu bağlamda, öğrencilerin yaratıcılıkları ve sosyal duygusal becerileri karşımıza çıkmaktadır. Sosyal duygusal öğrenme, bir öğrencinin hem okul hayatında hem de günlük hayatında sosyal, duygusal ve akademik alanlardaki gelişime yönelik elde edilen kazanımları ifade etmektedir (Pasi, 2001). Yaratıcı yazma ise bireyin dış dünyaya ait tüm bilgi ve deneyimlerini diğer kişilerden farklı olarak gözlemlemesi sonucu ortaya çıkardığı düşüncelerini; hikaye, masal, şiir, karikatür gibi yazıya dökmesi olarak tanımlanmaktadır (Kaya, 2013: 91).

Sözü edilen bu becerilerin kazandırılması noktasında eğitim teknolojileri bireyi üretkenliğe teşvik etmesi bakımından önemli roller üstlenmektedir. Eğitim İletişimi ve Teknolojileri Birliği (Association For Educational Communication & Technology – AECT) eğitim teknolojilerini, öğrenme ve öğretim süreçlerinin ve kaynaklarının stratejik tasarımı, yönetimi ve uygulanması yoluyla bilgiyi ilerletmek, öğrenme ve

performansa aracılık etmek ve geliştirmek için kuram, araştırma, uygulamaların çalışılması ve etik olarak uygulanması olarak tanımlamaktadır (AECT, 2017). Günümüzde, teknoloji öğrenme için hem bir araç hem de bir bağlam olarak ele alınmaya başlanmıştır. Bununla birlikte, eğitim teknolojilerinin eğitime yansımalarını, öğrenme – öğretme süreçlerindeki kullanım niteliğinden ayrı düşünmek sorunlu bir yaklaşımı beraberinde getirebilmektedir.

Son yıllarda, Dijital Hikaye Anlatımı (DHA), etkileşimli ve çoklu ortam teknolojilerini içeren dijital araçlar ile hikaye yaratım süreci olarak tanımlanmakta (Rubino, Barberis ve Malnati, 2018); öğretim programlarının çeşitli kademelerinde kullanılmaktadır. DHA'nın, anlatıcıya hikayesini kendi bilgi, alıştırma ve uygulamaları ile pekiştirmesine fırsat verdiğı ifade edilmektedir (Tunç ve Karadağ, 2013: 313). Ayrıca oluşturulan dijital hikayelerin paylaşılmasının, öğrencilere kendilerini daha güvende hissettikleri tarafsız bir ortam sunduğı ve bu bağlamda da DHA'nın geleneksel hikaye anlatımına kıyasla birtakım avantajlar sağladığı ileri sürülmektedir (Duveskog, Tedre, Sedano ve Sutinen, 2012: 235).

DHA'nın, öğrencilerin bilgi arama, senaryo yazma, iletişim ve değerlendirme gibi pek çok görevi bir arada yürüttüğü bir süreci kapsadığı ifade edilmektedir (Hafner ve Miller, 2011). Bu süreçte öğrencileri desteklemek için yakın zamandaki çalışmaların işbirlikli olarak hazırlanan dijital hikayeler üzerine odaklanmaya başladığı görülmektedir (Liu, Huang ve Xu, 2018; Nishioka, 2016; Perez, Martinez ve Pineiro, 2016; Perez, Martinez ve Pineiro, 2018; Rubino, Barberis ve Malnati, 2018). İşbirlikli hikaye yazımının öğrencilerin tartışmalarını sağlayarak daha zengin ve tutarlı hikayeler yazmalarına destek olduğı ifade edilmektedir (Gelmini-Hornsby, Ainsworth ve O'Malley, 2011). Ayrıca, grupta hazırlanan dijital hikayelerde, bireysel hazırlanan dijital hikayelere göre öğrencilerin kendilerini kontrol edebildiğı davranışlar sergilediğini ve daha olumlu duygusal deneyimlere olanak sağladığı dile getirilmektedir (Liu, Huang ve Xu, 2018).

### **Amacı ve Önemi**

Alanyazında, DHA'nın akademik başarı (Çiçek, 2018; Gömleksiz ve Pullu, 2017), problem çözme becerisi (Hung, Hwang ve Huang, 2012), eleştirel düşünme (Yang ve Wu, 2012), duygusal zeka (Pieterse ve Quilling, 2011) gibi pek çok değışken üzerindeki etkisinin incelendiğı görülmektedir. DHA'nın yazma becerilerini



geliştirdiği çeşitli araştırmalarda ortaya konmuştur (Green, 2011; Yamaç, 2015; Baki, 2015; Sarıca ve Usluel, 2016). Ancak, bu çalışmalarda bireysel olarak hazırlanan dijital hikayeler incelenmiştir. İşbirlikli hazırlanan dijital hikayelerin yaratıcı yazma süreçleri ile olan ilişkisinin ortaya konması anlamlı bilgileri beraberinde getirebilir. Zira işbirliği halinde üretilen dijital hikayelerin, yaratıcı fikirler ortaya konmasında itici bir güç olarak karşımıza çıkabileceği söylenebilir. İşbirlikli Dijital Hikaye Anlatımı (İDHA)'nın öğrencilerin yaratıcılıklarını olumlu yönde etkilediği de alanyazındaki araştırmalarda dile getirilmektedir (Rubino, Barberis ve Malnati, 2018; Perez, Martinez ve Pineiro, 2016). Ayrıca İDHA'nın öğrencilerde yazarlık duygusunu hissettirdiği ve öğrencilerin yaratıcı fikirler içeren hikaye yazarlığı alanında kendilerini geliştirebileceği dile getirilmiştir (Liu ve diğerleri, 2011a, b).

Öte yandan sosyal duygusal öğrenme becerileri bireyin sosyal, akademik ve duygusal gelişiminde önemli rol oynayan beceriler olarak öne çıkmaktadır. Sosyal duygusal öğrenme becerileri; problem çözme becerileri, iletişim becerileri, kendilik değerini artıran beceriler ve stresle başa çıkma becerileri olmak üzere dört beceri alanında sınıflandırılmaktadır (Korkut, 2004). Dijital hikaye hazırlama sürecinin duygusal zeka üzerindeki etkisini inceleyen çalışmalar bulunmaktadır (Pieterse ve Quiling, 2011). İDHA'nın öğrencilerin sosyal duygusal becerilerinin gelişimini olumlu yönde etkilediği; duygusal ve yaratıcılıklarına ilişkin algıları artırdığı görülmüştür (Perez, Martinez ve Pineiro, 2018).

Bu noktalardan hareketle, bu araştırmada, işbirlikli gruplar halinde hazırlanan dijital hikaye anlatımı sürecinin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinde yaratıcı yazma becerilerine ve sosyal duygusal öğrenme becerilerine etkisinin araştırılması amaçlanmıştır. Böylece, teknolojinin öğrenme – öğretme süreçlerine entegrasyonunu, öğrencinin yaratıcılığına ve sosyal duygusal öğrenme becerilerine olan etkilerini bağlamında irdeleyerek, söz konusu 21. yy becerilerinin kazanımı noktasında yapılacak tartışmalara da katkı sağlaması umulmaktadır. Ayrıca, çalışmanın Türkiye'de, İDHA'yı ilkökul düzeyinde ele almasının ve bunun deneysel olarak etkisinin incelenmesinin, uygulamaya dönük önerileri beraberinde getirmesi beklenmektedir.

## **Problem Cümlesi**

İşbirlikli dijital hikaye anlatımının ilkököl 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma ve sosyal duygusal öğrenme becerilerine etkisi nedir?

## **Alt Problemler**

1. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yaratıcı yazma ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Deney ve kontrol grupları arasında öğrencilerin yaratıcı yazma son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Deney ve kontrol grupları arasında sosyal duygusal öğrenme son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

## **Sınırlılıklar**

Bu araştırma, 2017-2018 Eğitim ve Öğretim yılı ikinci döneminde Alaşehir ilçesinde öğrenim gören 60 ilkököl 4. sınıf öğrencilerinden alınan veriler ile sınırlıdır.

## **Tanımlar**

**Dijital Hikaye Anlatımı:** Kullanıcıların bir hikaye oluşturmak, araştırma yapmak, senaryo yazmak için geleneksel süreçlerle ses, video klip, müzik ve çeşitli çoklu medya araçlarının bir araya getirilmesiyle oluşan teknolojik bir uygulamadır (Robin, 2008: 222).

**İşbirlikli Dijital Hikaye Anlatımı:** Küçük grupların işbirliği içerisinde çeşitli hikaye, senaryo veya olayların anlatımını çoklu ortam araçlarının kullanımı ve sürecin yönetimi ile oluşturduğu uygulamadır.

**Sosyal Duygusal Öğrenme:** Çocuk ve gençlerin hayatı boyunca sosyal, duygusal ve akademik tüm gelişimine ait beceri ve niteliklerin kazanımı sürecidir (Kabakçı ve Owen, 2010: 152).

**Yaratıcı Yazma:** Yaratıcı yazma kişinin dış dünyadan yararlanarak hayal gücüyle beslediği farklı düşünceleri özgün ve akıcı biçimde ifade etmesidir (Temizkan, 2010: 638).



## BİRİNCİ BÖLÜM

### ÇALIŞMANIN KURAMSAL TEMELLERİ

#### 1.1. DİJİTAL HİKAYE ANLATIMI (DHA)

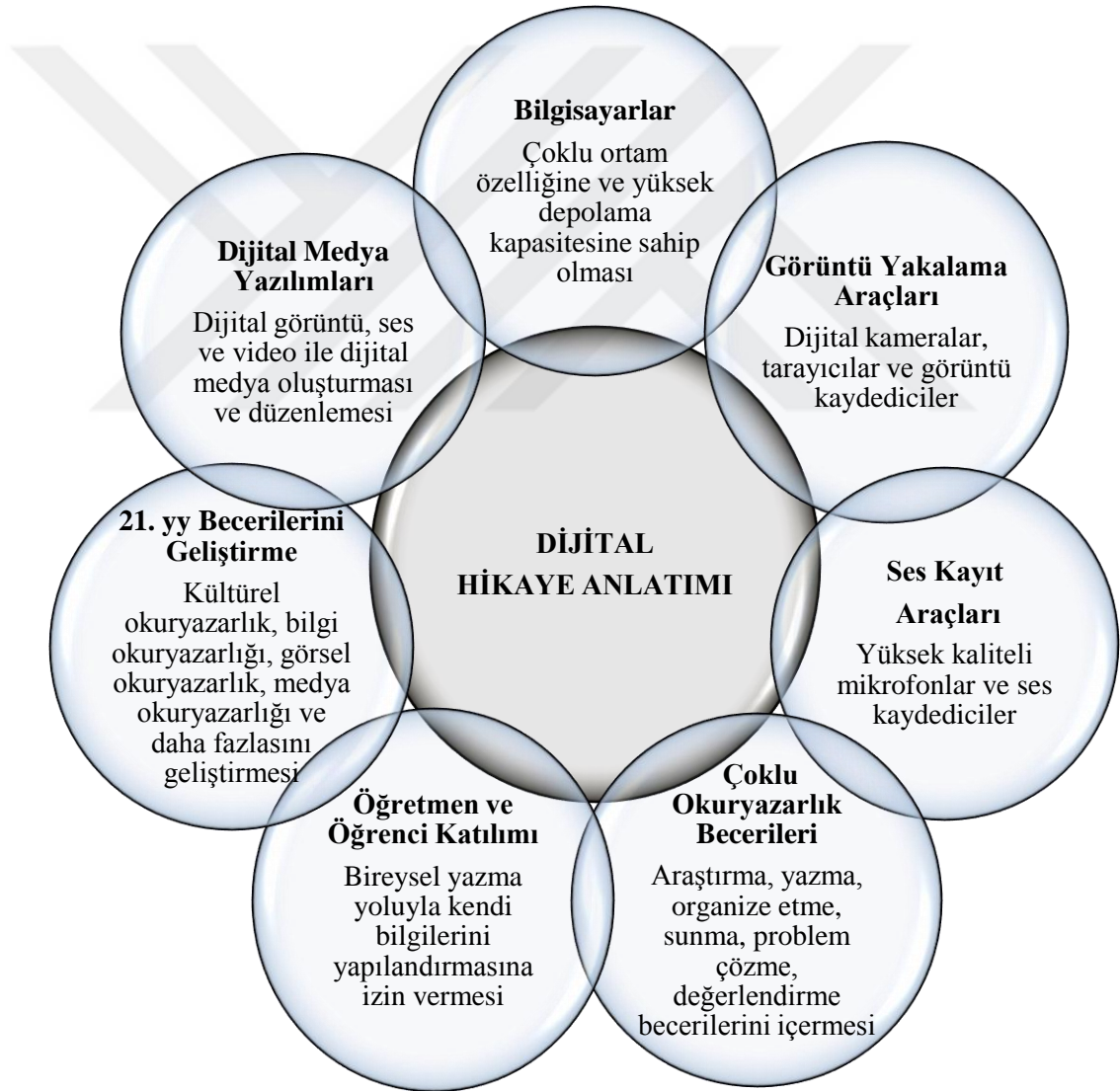
DHA, güçlü ve sürekli gelişen bir eğitim aracı olarak, sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerde kullanılmaktadır (Yüksel, Robin ve McNeil, 2011: 1270). Gelişen teknolojiyle birlikte dijitalleşen hikaye anlatımının, belli bir amaç için bireysel ifadelerle oluşturulan hikayelerin çoklu ortam kullanılarak anlatıldığı bir süreci kapsadığı ifade edilmektedir (Çıralı, 2014: 3). Alanyazında, DHA'ya ilişkin çeşitli tanımlar bulunmaktadır. Bunlardan bazıları şöyledir:

- DHA, kullanıcıların bir hikaye oluşturmak, araştırma yapmak, senaryo yazmak için geleneksel süreçlerle ses, video klip, müzik ve çeşitli çoklu medya araçlarının bir araya getirilmesiyle oluşan teknolojik bir uygulamadır (Robin, 2008: 222).
- DHA, hikayelerin belirli bir hedef doğrultusunda çoklu ortam araçlarıyla sunulmasıdır (Çıralı, 2014: 3).
- DHA, anlatıcının kendi sesi ve diğer çoklu ortam uygulamaları ile bir araya gelerek eğitim, bilgi ve eğlence gibi amaçlar için özgün deneyimlerin kazanılabileceği anlatım süreçleridir (Tunç ve Karadağ, 2013: 313).
- DHA, bireyin kişisel anlatılarını seslendirdiği ve bunlara görsel ekleyerek iki-üç dakika ile sınırlı birleştirilmiş bir video klipi oluşturduğu atölye bazlı bir uygulamadır (Şimşek, 2012: 32).
- Dijital hikayeler, geleneksel hikaye anlatımının ses, video ve görüntülerle birleştirilmesidir (Hafner ve Miller, 2011: 71).
- DHA atölye uygulaması, hikaye anlatıcılığının en temel günlük yaşam pratiğinin, deneyim alışverişi aracı olarak değerlendirildiği işbirlikli bir çalışmadır (Şimşek, 2012: 32).
- Robin'e (2008) göre, DHA eğitimde bilgisayarlar, görüntü araçları ve ses kayıt araçları kullanılarak 21. yy becerileri ve çoklu okuryazarlık

becerilerini geliştiren, öğretmen ve öğrenci katılımını sağlayan dijital ortam yazılımlarının kullanıldığı bir uygulama biçimidir.

Robin'in (2008) dijital hikaye anlatımının eğitime entegre olmasına ilişkin bileşenler incelendiğinde bilgisayarlar, görüntü yakalama ve ses kayıt araçları, dijital medya yazılımlarının teknolojik boyutta yer aldığı; 21. yy becerilerini geliştirme, öğrenci ve öğretmen katılımı ve çoklu okuryazarlık becerilerinin ise eğitsel süreçlerini vurguladığı görülmektedir (Şekil 1).

**Şekil 1: Dijital Hikaye Anlatımının Eğitime Entegre Olması**



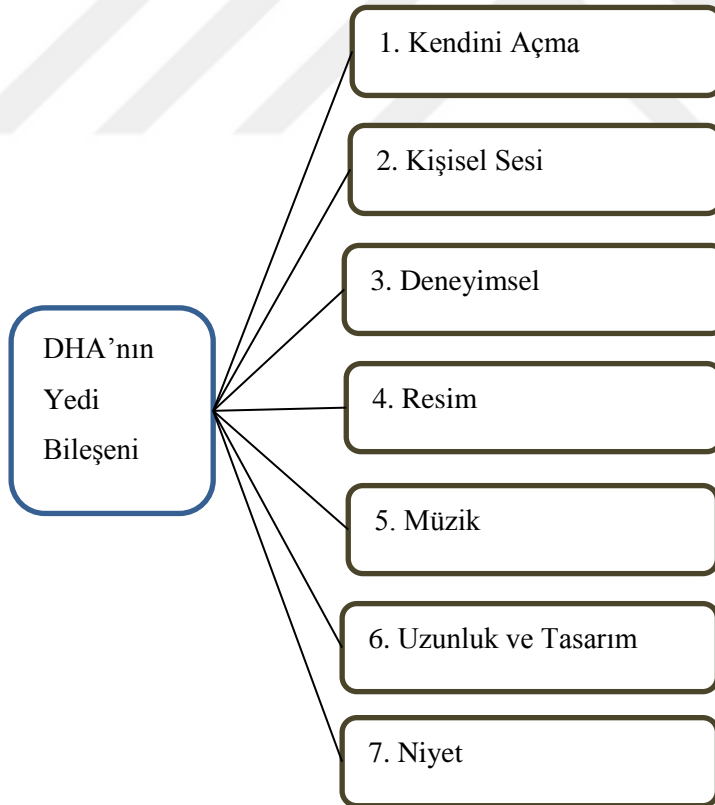
Kaynak: Robin, 2008: 223.

Şekil 1'e göre, dijital hikaye anlatımı, öğretmen ve öğrencilerin kültürel, bilgi, araştırma, yazma, düzenleme, sunma, problem çözme ve değerlendirme becerileri ile görsel okuryazarlık ve medya okuryazarlığını geliştirmek için dijital fotoğraf makinesi, video kaydedici cihazlar, mikrofon ve ses kaydedici araçların kullanımıyla çoklu ortamı destekleyen yüksek kapasiteli bilgisayarlarda dijital resim, ses ve video oluşturup bunları düzenlemeleri olarak tanımlanmaktadır (Robin, 2008: 223).

## 1.2. DİJİTAL HİKAYENİN ÖGELERİ

Lambert ve Hessler (2018) dijital hikayelerde bulunması gereken öğeleri, kendini açma, kişisel ses, deneyimsel olma, resim, müzik, uzunluk ve tasarım, niyet olarak ele almıştır (Şekil 2). Bu öğeler aşağıdaki sırasıyla açıklanmıştır.

Şekil 2: Dijital Hikaye Anlatımının Yedi Bileşeni



Kaynak: Lambert ve Hessler, 2018.

**1- Kendini Açma:** Hikaye anlatıcısının hikayede yakınlık ve merak duygusunu hissettirerek hikayenin amacını belirtmesidir.

**2- Kişisel Sesi:** Hikaye anlatıcısının kendisi için önemli ve derin bir anlamı olan hikayeyi seslendirirken duygularını hissettirmesidir.

**3- Deneyimsel:** Hikaye anlatıcısının yaşadığı bir an ya da olay hakkındaki tecrübelerini aktarabilmesidir.

**4- Resim:** Hikayelerde hareketli görüntülerden ziyade az sayıda hareketsiz görüntülerin tercih edilmesidir.

**5- Müzik:** Hikayeye anlam ve etki katmak için arka planda müzik veya ortam sesinden yararlanılmasıdır.

**6- Uzunluk ve Tasarım:** Dijital bir hikayenin beş dakikadan daha az ve ideal olarak iki-üç dakika arasında olmasıdır. Dijital video düzenleyicilerindeki özellik setlerini kullanarak vurgu veya özel efektlerin kullanılmasıdır.

**7- Niyet:** Fonksiyondan ziyade biçimle ilgilidir. Ürünlerin daha çok izleyici kitlesine ulaşması için her dijital hikaye anlatıcısının katılım, dağıtım ve etik hakkındaki seçimlerini içerir (Lambert ve Hessler, 2018: 37-39).

Dijital hikaye anlatımını Paul (2002) 5 bileşen olarak tanımlamaktadır. Bunlar aşağıda sırasıyla açıklanmıştır:

**1- Medya:** Resim, video, ses, müzik, grafik, animasyon vb. materyallerden oluşur.

**2- Hareket:** İçeriğin oluşumunun durağan ya da hareketli olması ve bunun kullanıcı tarafından gerektiğinde kontrol edilmesidir.

**3- İlişki:** Doğrusal olma, özelleştirme, hesaplama, işleme ve ekleme özellikleri açık durumdaysa içeriğin kullanıcı tarafından düzenleme yapılabileceğini, kapalı durumdaysa içeriğin son hali olduğunu ifade eder.

**4- Bağlam:** Diğer materyaller tarafından oluşturulan koşulların kaynak, amaç, teknik ve içeriğine bağlantı kurularak ulaşılmasıdır.

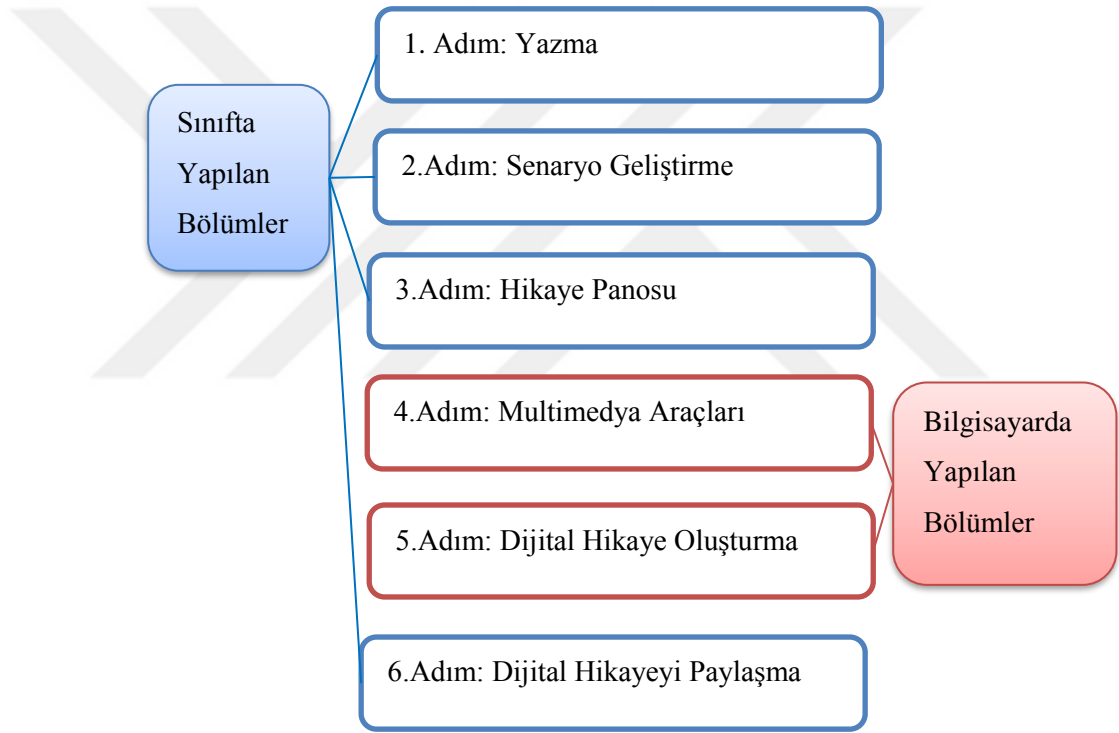
**5- İletişim:** Çok katmanlı canlı iletişim, kullanıcıların diğer kullanıcılarla kurduğu iki yönlü iletişim ve kullanıcıların dijital olarak iletişim kuramadıkları tek yönlü iletişimden oluşur.

Dijital hikayenin bu 5 bileşeni, dijital hikayelerin sınıflandırılmasını, içerik analizinin yapılmasını ve dijital hikayelerin etkisini ölçmeye fayda sağladığı ifade edilmektedir (İnceelli, 2005: 134).

### 1.3. DİJİTAL HİKAYE OLUŞTURMA AŞAMALARI

Alanyazında dijital hikaye oluşturma aşamaları yazarlar tarafından farklı isim ve bölümler altında ele alınmıştır. Yapılan çalışmalar genel hatlarıyla birbirine benzerlik göstermektedir. Jakes ve Brennan'a göre (2005), DHA süreci altı aşamada ele alınmıştır (Şekil 3).

Şekil 3: Dijital Hikaye Oluşturma Aşamaları



Kaynak: Jakes ve Brennan, 2005.

Şekil 3'e göre dijital hikaye oluşturma aşamaları, yazma, senaryo geliştirme, hikaye panosu, multimedya araçları, dijital hikaye oluşturma ve paylaşma aşamalarından oluşmaktadır. Bu aşamalar aşağıda sırasıyla açıklanmıştır:

**1- Yazma:** Öğrenciler yazma işleminde birden çok taslak oluşturup bunlar üzerinde sürekli yeni düzenlemeler yapar.



**2- Senaryo Geliştirme:** Öğrenciler hikayeyi daha ilgi çekici hale getirmek için senaryo geliştirirler.

**3- Hikaye Panosu:** Öğrenciler senaryolarını uygun görsellerle ilişkilendirir. Bu adım öğrencileri görselleri bulmaya ya da resimleri kendilerince çizmeye yönlendirir.

**4- Multimedya Araçları Bulma:** Öğrenciler hareketsiz görüntüler kullanarak çok etkileyici hikayeler oluşturabilir.

**5- Dijital Hikayeyi Oluşturma:** Öğrenciler bu aşamada çeşitli yazılımları kullanarak hikayelerini oluştururlar. Movie Maker 2 ve Photo Story 3 gibi ücretsiz indirilebilen programlar tercih edilir. Bu aşamanın en zor kısmı ses kaydetme bölümüdür. Bu bölümde parça parça ses kaydedilerek ve çeşitli gürültü önleyici programlar ve yöntemler kullanılır. Görsel anlamda yüksek kaliteli dosyaların kullanılması tercih edilmelidir.

**6- Dijital Hikayeyi Paylaşma:** Öğrenciler bu aşamada hikayelerini sınıfla paylaşır. Filmin sınıfta gösterimi büyük bir etkiye sahiptir. Ayrıca uygun görülen medya ortamlarında paylaşılmasıyla ulaşılan kitleyi artırabilirler.

Etkili bir dijital hikaye anlatımı için aşamaların çoğu sınıf ortamında yapılmaktadır. Belirtilen altı adımdan dördüncü ve beşinci adım laboratuvarında yapılmaktadır.

Barret (2009), dijital hikaye oluşumunun aşamaları hakkında altı basamaktan söz etmiştir.

**1- Hikaye Senaryosu Yazma:** Hikaye metnini oluştururken metnin yaklaşık 400 kelimedenden az olmasına ve genel biçimde sadeliğe yer verilmesine dikkat edilmelidir.

**2- Ses Kaydını Oluşturma:** Hikaye metninin mikrofonla ses kaydının yapılmasıdır. Ses kayıtları için çeşitli yazılımlar kullanılabilir. Bunlardan bazıları doğrudan programa da kayıt yapabilmektedir.

**3- Görselleri Toplama:** Hikayeye uygun görüntüler birçok yerden elde edilebilir. Dijital kamera, cep telefonu gibi araçlarla çekim yapılabilir. Ayrıca tarayıcı ile resimler taranabilir. İnternet ortamında ilgili görüntü araştırılabilir. Resimler üzerinde kırpmaya ve renk düzenlemeleri için programlar kullanılabilir.

**4- Ses ve Görüntüleri Birleştirme:** Bu bölümde daha önce elde edilen çalışmalar kendi sırasına göre bir araya getirilir. Kullanılan programda yer alan

yönergelere göre oluşturulan metne ait görüntü ile ses kaydını birleştirerek dijital hikaye oluşturulur.

**5- Arka Plan Müziği ve Efekt Ekleme:** Oluşturulan dijital hikayeye uygun arka plan müziği eklenerek başlıklar, geçişler ve efektler düzenlenerek ince ayar çalışmaları yapılır.

**6- Hikayeyi Yayınlamak:** Son bölümde ise oluşturulan dijital hikayeler yayınlanır. İstenilen kalite ve format tercihi seçilerek gerek çevrim içi ortamlarda gerekse kendi bilgisayarınızda dijital hikaye izlenip paylaşılabilir.

Lambert ve Hessler (2018), DHA'nın yedi adımını şu şekilde belirtmişlerdir:

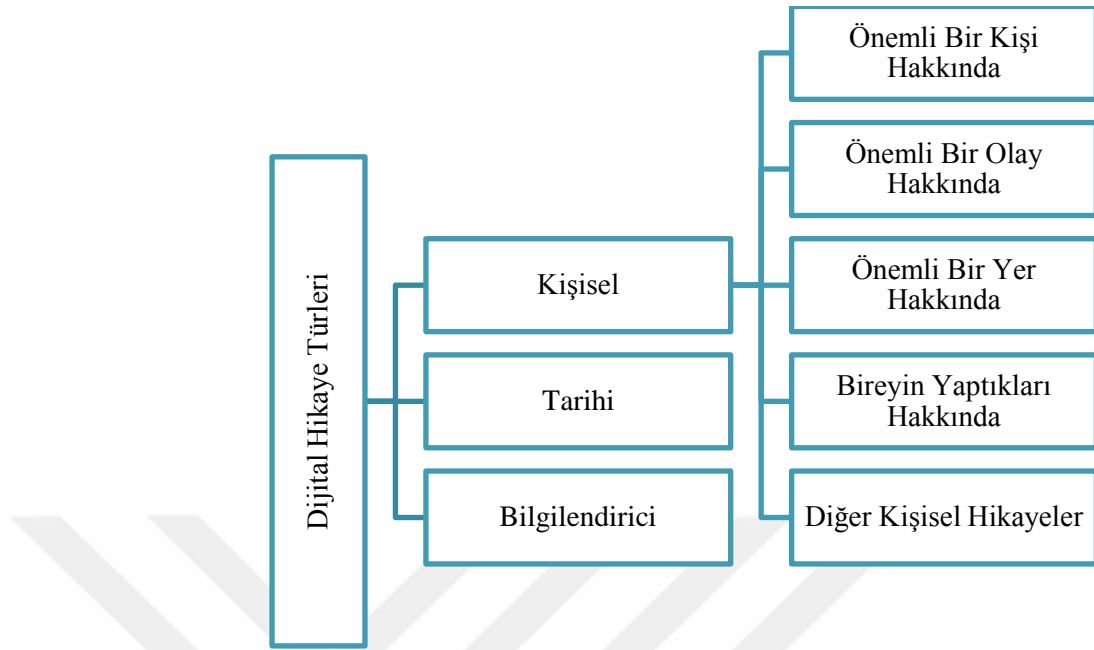
- 1- Bilgilere Sahip Olmak:** Yazarın hikayenin olaylarını ve sorunlarını organize ederek anlatmasıdır.
- 2- Duygulara Sahip Olmak:** Kelimelerin altındaki duygusal güç hikayedeki anlam ve duygu bütünlüğünü sağlar.
- 3- Anı Bulma:** Hikayedeki en önemli anı hikayenin şekillenmesini sağlar.
- 4- Hikayeyi Görmek:** Hikayede kullanılacak görsellerin seçilmesini ve bunların en iyi şekilde nasıl kullanılacağına belirlenmesidir.
- 5- Hikayeyi Duymak:** Hikayeyi anlatan kişinin kendi sesiyle duygusal tonu tanımlaması ve ortamdaki müziğin duyulmasıdır.
- 6- Hikayeyi Birleştirme:** Hikaye tahtası oluşturarak hikayedeki görseller, ses ve senaryonun birleştirilmesiyle uygun biçimde sıraya konmalıdır.
- 7- Hikayeyi Paylaşma:** Hikaye paylaşılmadan önce tekrar gözden geçirilmeli hikaye amacına uygun olarak hedef kitle ile paylaşılmalıdır.

Dijital hikayelerle ilgili çalışma yapmaya başlandığında DHA'nın yedi aşamasının bilinmesi dijital hikaye oluşturma sürecinde fayda sağlayacağı ifade edilmektedir (Robin, 2008: 222).

#### **1.4. DİJİTAL HİKAYE TÜRLERİ**

Alanyazında dijital hikaye türlerine ait sınıflandırmalar incelenerek, Lambert ve Hessler, (2018) ile Robin, (2008)'e ait çalışmalardan hareketle Şekil 4'teki dijital hikaye türleri sınıflandırılmıştır.

#### Şekil 4: Dijital Hikaye Türleri



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

Şekil 4'e göre dijital hikayeler kişisel, tarihi ve bilgilendirici olmak üzere üçe ayrılmış, aşağıda sırasıyla açıklanmıştır.

**1- Kişisel Hikayeler:** Bu hikaye türleri dört grupta ele alınmaktadır.

**a) Önemli Bir Kişi Hakkında:** Karakter hikayeleri olarak; tanımak istediğimiz, hayatımızda önemli yeri olan, sevgimizi ifade eden, anılarımızı anlatarak hatırlamak ve onurlandırmak istediğimiz kişileri anlatan hikayelerdir.

**b) Önemli Bir Olay Hakkında:** Macera hikayeleri olarak; seyahatlerimizde yaşadığımız yeni heyecan ve deneyimlerimiz ve orada bulunan güzellikleri ifade eden hikayelerdir. Başarı hikayeleri olarak; okuldan mezun olma, bir işe başlama veya kazanan takımda mücadele ederek hedefe ulaşan kişilerin hikayeleridir.

**c) Önemli Bir Yer Hakkında:** Yaşadığımız yer hakkındaki hikayeler, atalarımıza ait bir ev, sevdiğimiz bir orman veya mağaza gibi yerleri anlatan hikayelerdir.

**d) Bireyin Yaptıkları Hakkında:** Hayatta yaptıklarımız ile ilgili hikayeler; aile, meslek, hobi ve iş yeri arkadaşları hakkındaki hikayelerdir.

**e) Diğer Kişisel Hikayeler:** Hayatta yaşanan zorlukların üstesinden gelme, aşk hikayeleri ise eşikle tanışma veya bebeği olduğunda yaşadığı duygular, keşif

hikayeleri, hayal ürünü hikayeler ve yaşımıza ait hikayelerdir (Lambert ve Hessler, 2018: 18-21).

**2- Tarihi Hikayeler:** Tarihteki olayları anlatmak için tarihi fotoğraf ve gazete manşetlerinden yararlanılarak oluşturulan hikayelerdir (Robin, 2008: 225).

**3- Bilgilendirici veya Öğretici Hikayeler:** Öğretmenlerin matematik, bilim, sanat, teknoloji ve tıp alanlarında bilgi sunmak için hazırlayıp öğrencilerine sunabileceği hikayelerdir (Robin, 2008: 224).

## 1.5. DİJİTAL HİKAYELERİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Öğrencilerin dijital hikaye anlatıcılığındaki başarısını ve seviyesini değerlendirmek için bireysel ya da grup olarak bir ölçekleme değerlendirme tablosu kullanılmaktadır (Sadık, 2008: 495). Alanyazın incelendiğinde Türkiye’de oluşturulan özellikle iki çalışma göze çarpmaktadır. Bunlardan ilki Sarıca ve Usluel (2016) tarafından hazırlanmış olan “Eğitsel Bağlamda Dijital Hikaye Anlatımı Rubriği (EDHAR)” Tablo 1’de yer almaktadır.

**Tablo 1: Eğitsel Bağlamda Dijital Hikaye Anlatımı Rubriği (EDHAR)**

Hikaye	Hikaye Tahtası	Dijital Hikaye
<ul style="list-style-type: none"><li>• Amaç</li><li>• Açıklık</li><li>• Dil ve Dil Bilgisi Kullanımı</li><li>• Özgünlük</li><li>• Duygu/His</li><li>• İçtenlik/Doğallık</li><li>• Duruluk/Özlülük</li><li>• Akıcılık</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Organizasyon</li><li>• İçerik</li><li>• Bütünlük</li><li>• Akıcılık</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Amaç</li><li>• Dil ve Dil Bilgisi Kullanımı</li><li>• Açıklık</li><li>• Uzunluk</li><li>• Özgünlük</li><li>• Duygu/His</li><li>• Duruluk/Özlülük</li><li>• Görsellerin/Videoların Uygunluğu</li><li>• Görsellerin/Videoların Etkililiği</li><li>• Sesin Uygunluğu</li><li>• Ses Hızı</li><li>• Ses Kalitesi</li><li>• Müziğin Uygunluğu</li><li>• Müzik Hızı</li><li>• Müzik-Ses Yüksekliği Uygunluğu</li><li>• Bütünlük</li><li>• Akıcılık</li><li>• Telif Hakkı</li></ul>

Kaynak: Sarıca ve Usluel, 2016: 81-84.

Tablo 1’de EDHAR’ın bileşenlerinin; hikaye, hikaye tahtası ve dijital hikaye olmak üzere üç ana boyut ve 30 ölçütten meydana geldiği görülmektedir. EDHAR, öğrencilere ve öğretmenlere dijital hikaye anlatımını bir araç olarak seçtiklerinde onlara geri bildirim ve değerlendirme fırsatı sunabilecektir (Sarıca ve Usluel, 2016: 77).

Bir diğer çalışmada ise öğretmen adaylarının yapmış olduğu dijital hikaye çalışmalarının değerlendirilmesi için “Dereceli Değerlendirme Ölçeği (DDÖ)” oluşturulmuş; DDÖ; planlama, üretim ve paylaşım / sunum / geri bildirim olmak üzere toplamda üç başlık ve 14 alt başlıktan meydana gelmiştir (Özcan, Kukul ve Karataş, 2016: 123). Bu başlıklara, Tablo 2’de yer verilmiştir.

**Tablo 2: Dijital Hikayeler İçin Dereceli Değerlendirme Ölçeği**

Planlama	Üretim	Paylaşım
<ul style="list-style-type: none"><li>• Dramatik Soru</li><li>• Hikayenin Amacı</li><li>• Hikaye Tahtası Oluşturma</li><li>• Özgünlük/Çekicilik</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Hikayenin Uzunluğu</li><li>• Ekonomiklik</li><li>• Dil ve Dilbilgisi Kullanımı</li><li>• Telif Hakkı ve Etik</li><li>• Ses</li><li>• Müzik</li><li>• Çoklu Ortam Kalitesi</li><li>• Çoklu Ortam Senkronizasyonu</li><li>• Düzenleme</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Geri Bildirim İçin Paylaşma</li></ul>

Kaynak: Özcan, Kukul ve Karataş, 2016: 126-127.

Rubrikler ve dereceli değerlendirme ölçekleri DHA çalışmalarının içerik ve biçim yönünden süreçte nelerle karşılaşılacağı ve hangi noktalara dikkat edilmesi gerektiğine dair bilgi verebilir.

## 1.6. İŞBİRLİKLİ ÖĞRENME VE İŞBİRLİKLİ DİJİTAL HİKAYE ANLATIMI

### 1.6.1. İşbirlikli Öğrenme

İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin gruplar oluşturup birbirlerine yardımcı olmasıyla gerçekleştirilir (Açıkgöz, 2014: 172). İşbirlikli öğrenme süreci; öğrencilerin bireysel farklılıklarının karşılık bulduğu, kendi eksiklerinin tamamlandığı, bildiklerinin pekiştirildiği, öğretirken öğrendiği ve grup üyeleri ile karşılaştıkları problemleri çözerek üst düzey düşünme becerilerini geliştirebildikleri bir yöntemdir (Ekinci, 2015: 95).

İşbirlikli öğrenmede grup üyeleri hem kendi hem de arkadaşlarının kapasitelerini en üst düzeye çıkarmasıyla her bir grubun başarısı bireylerin başarılarının toplamından daha fazla olarak gerçekleşir (Açıkgöz, 2014: 172). İşbirlikli öğrenme modelinde; öğretmen merkezli yaklaşım yerine öğrenci merkezli yaklaşımın benimsenerek öğrencinin aktif olarak rol aldığı görülmektedir (Bayrakçeken, Doymuş ve Doğan, 2015: 2). Öğrencilerin küçük gruplar oluşturması ve birbirleriyle etkileşim içinde bulunmaları, öğretmenin ise ihtiyacı olan gruplara yardımcı olduğu sınıflar işbirlikli sınıflardır. (Açıkgöz, 2014: 172). İşbirlikli öğrenme modeli heterojen gruplarda öğrenciler fikirlerini açıklayıp çeşitli kararlar alırken farklılıklarından yararlanarak hoşgörü sayesinde hem başkalarına hem de kendilerine saygı duymayı öğrenmektedir (Ekinci, 2015: 95).

İşbirlikli öğrenmede grup üyelerinin sorumluluk alması ve birbirlerine katkı sağlaması grup dinamiği için önemli bir yere sahiptir (Demirel, 2017: 138). Sınıfın fiziksel düzeninin önemli olması öğrencilerin işbirliği içinde çalışmasına ve yüz yüze konuşarak mutlu olmalarına katkı sağlamaktadır (Ekinci, 2015: 94).

Johnson ve Johnson'a göre işbirlikli öğrenme sürecinde dört çeşit öğrenme grubu vardır (Johnson ve Johnson, 1999: 68).

**1- Sahte Öğrenme Grubu:** Öğrencilerin birbirlerinden bilgi gizlediği, güvensizlik ortamında ve birbirlerini yanıltmaya çalıştığı gruptur. Öğrenciler bireysel olarak çalışmış olsalar dahi bu tür gruplardan daha fazla başarı sağlayabilirler.

**2- Geleneksel Öğrenme Grubu:** Öğrencilerin grup olarak değil birey olarak değerlendirildiği, bazı öğrencilerin daha çok çalıştığı bazılarının ise düşük performans gösterdiği, bilgileri öğrenmek isteyen ancak öğretmek istemeyen öğrenci grubudur.

**3- İşbirlikli Öğrenme Grubu:** Ortak bir hedefe ulaşmak ve herkesin eşit biçimde çalıştığı, birbirlerine yardım ve teşvik eden öğrenci grubudur. Grubun performansı bireyin tek başına yapabileceklerinden çok fazladır.

**4- Yüksek Performanslı İşbirlikli Öğrenme Grubu:** Tüm üyelerin birlikte çalışmaya istekli olduğu ve daha yüksek başarı için tüm kriterlere sahip olan gruptur.

İşbirlikli öğrenme yönteminde oturma düzeni; grupların birbirini etkilemeyecek uzaklıkta, öğretmenin öğrencileri rahat gözlemlediği ve çalışmanın uzunluğuna göre öğrencilerin kendi istekleriyle üç veya dört öğrenciden oluşturulmalıdır (Bayrakçeken, Doymuş ve Doğan, 2015: 50).

İşbirlikli öğrenme süreci gelişim gösterdikçe beş temel unsur ortaya çıkmıştır (Johnson, Johnson ve Smith, 1998: 29).

**1- Pozitif Bağımlılık:** Gruptaki tüm öğrenciler birbirleriyle bağlantılıdır. Üyeler yaptıkları çalışmaların grubun tamamını etkilediğini bilmelidir. Yapılan çalışmalarda başarı ya da başarısızlık birey olarak değil grup olarak değerlendirilecektir.

**2- Bireysel Sorumluluk:** Her bir öğrencinin ve grubun neler öğrendiği gözlem yapılarak belgelenmelidir. İşbirlikli öğrenmenin amacı her üyenin daha güçlü hale gelmesidir.

**3- Yüz Yüze Etkileşim:** Öğrencilerin yüz yüze etkileşimi başarının artmasını sağlar. Başarı için öğrenciler birbirlerine yardımcı olurlar ve yapılan çalışmalarını takdir ederler. Böylece grup üyeleri birbirlerini yakından tanır. Anlamlı bir yüz yüze etkileşim için iki ile dört kişi arasında oluşan küçük gruplar tercih edilmelidir.

**4- Sosyal Beceriler:** İşbirlikli çalışmalar hem bireysel hem de kişiler arası becerilerin gelişimi için gereklidir. Akademik becerilerle birlikte liderlik, güven kazanma, karar verme, iletişim ve çatışma yönetimi becerilerinin öğretilmesi gereklidir.

**5- Grup Değerlendirmesi:** Gruptaki her bir öğrenci hem kendinin hem de diğer arkadaşlarının yaptıkları çalışmaların grubun başarısını ne kadar artırdığını ya da daha az fayda sağladığını belirterek olumlu çalışmaların devamını sağlarken olumsuz çalışmaların ise değiştirilip başarıya ulaşması için değerlendirmelerde bulunur.

İşbirlikli öğrenme; grupların oluşturulmasından sonra işbirliği ile ilgili tutum ve becerilerin öğrenilmesiyle grup üyelerinin tamamının ortak öğrenme hedefine ulaşmak için birlikte çalıştığı ve ödüllendirildiği öğretim süreçleri olarak tanımlanmaktadır (Ekinci, 2015: 94).

### **1.6.2. İşbirlikli Dijital Hikaye Anlatımı (İDHA)**

İşbirlikli Dijital Hikaye Anlatımı (İDHA), öğrencilerin beceri ve yeterliklerini destekleyen etkili bir strateji olarak ele alınmaktadır (Perez, Martinez ve Pineiro, 2018: 347). İDHA'nın, daha tutarlı hikayeler yazmak için fikirleri tartışarak ve paylaşarak etkileşimi artırabileceği ifade edilmektedir (Tsou, Wang ve Tzeng, 2006; Yang ve Wu, 2012). İşbirlikli çalışma, öğrencilere akranlarıyla belirli ödevleri prova etme fırsatı vererek dil gelişimi ve işbirlikli çalışma becerilerinin gelişmesine yardımcı olabilmektedir (Laborda, 2009: 258).

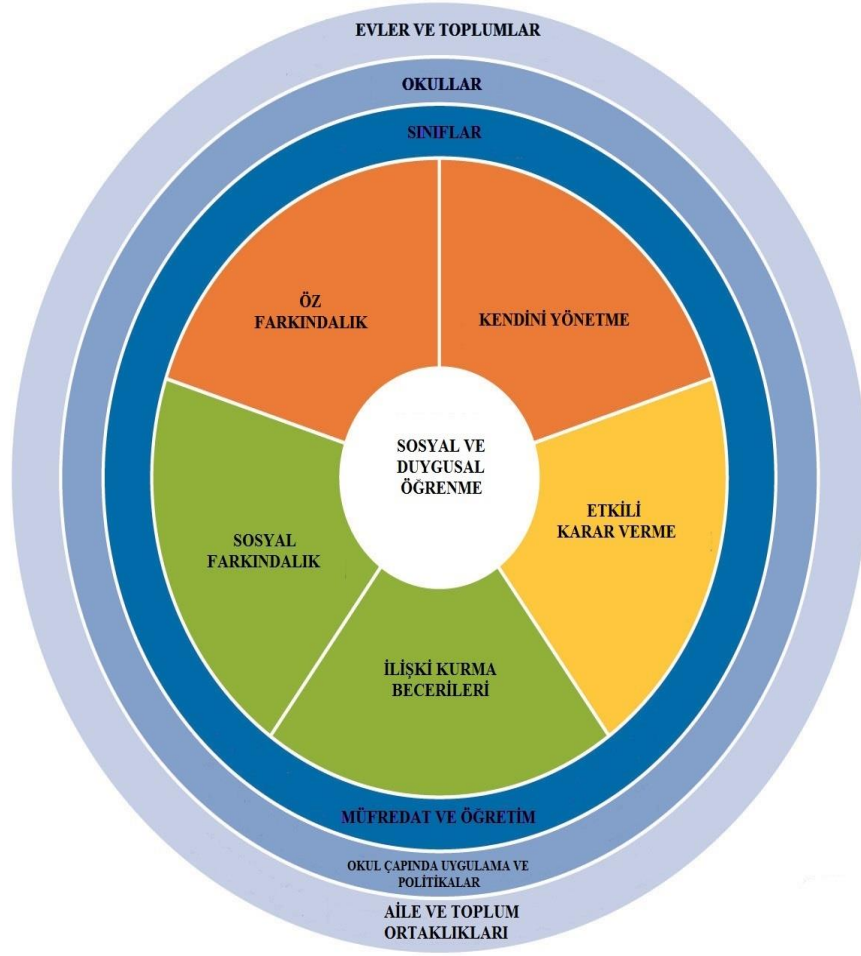
DHA görevlerinde, özerk öğrenme becerilerinin diğer öğrencilerle işbirliği yaparak geliştirilebileceği belirtilmiştir (Lee, 2011: 87). Özellikle işbirlikli çalışmalarda, öğrencilerin küçük sınıflarda daha fazla aidiyet ve bağlılık duygusu geliştirebileceklerini, öğretmenlerle daha yakın ilişkiler kurabileceklerini ve sınıf etkinliklerine daha fazla katılım sağlayacaklarını düşündürmektedir (Harfitt, 2012: 299). Dijital hikaye yazmaya dahil edilen öğrencilerin işbirliğine yönelik olumlu tutum ve katılım sergiledikleri saptanmıştır (Ranieri ve Bruni, 2013).

### **1.7. SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME BECERİSİ**

Sosyal duygusal öğrenme alanında çalışmalar yapan Akademik Sosyal Duygusal Öğrenme Birliği (Collaborative for Academic Social Emotional Learning-CASEL) 1994'te Fetzer Enstitüsü ve Surdna Vakfı'nın desteğiyle Daniel Goleman'ın kurucu ortağı olduğu bir ekip tarafından kurulmuş ve bu alanda çalışmalarını sürdürmektedir. Sosyal duygusal öğrenme çocuklar ve yetişkinlerin duygularını anlama ve yönetme, olumlu hedefler koyma ve bu hedefleri gerçekleştirme, empati duyma, pozitif ilişkiler kurma ve bunları devam ettirebilmek için sorumlu kararlar alma sürecidir (CASEL, 2019). Akademik Sosyal Duygusal Öğrenme Birliği, öğrencilere ilham kaynağı olmak ve öğrencilerin dünyayı daha etkin bir bakış açısıyla görebilmesi için Şekil 5'te sunulan beş temel yeterliliği belirlemiştir (Elias ve diğ. 2006: 10).



Şekil 5: Sosyal ve Duygusal Öğrenme



Kaynak: CASEL, 2019

Şekil 5'e göre, öz farkındalık, kendini yönetme, sosyal farkındalık, ilişki kurma becerileri, etkili karar verme, sosyal duygusal öğrenme becerileri arasında yer almaktadır. Bu yeterlikler aşağıda sırasıyla açıklanmıştır.

**1- Öz farkındalık:** Kişinin kendi duygu, düşünce, değer ve davranışlarını hem güçlü yanları ile hem de sınırlılıkları ile doğru bir şekilde değerlendirmesidir.

**2- Kendini yönetme:** Stresle baş etme yöntemlerinin öğrenilmesi, dürtülerin kontrol altına alınması ve istenen hedeflere ulaşmak için kişinin kendini motive etme sürecidir.

**3- Sosyal farkındalık:** Kùltürü ve geçmişi farklı olan insanlar da dahil olmak üzere başkalarının olaylara ve hayata bakış açısını anlayıp onlarla empati kurabilmektir.

**4- İlişi kurma becerileri:** Bu beceriler; iletişim kurarken açık olmak, karşında bulunan kişiyi iyi dinlemek, işbirliği içinde olmak, tartışma ortamlarında yapıcı olmak, sosyal baskı uygulandığında karşı koymak ve gerektiğinde yardım istemek ya da yardım etmektir.

**5- Etkili karar verme:** Karar verme sürecinde etik davranmak, güvenlik ve sosyal normlara dayanarak kişisel davranış ve sosyal etkileşimlerde yapıcı seçimlerde bulunmaktır.

Sosyal, duygusal ve pratik becerilerin hem doğrudan hem de dolaylı olarak akademik başarıyı artırdığı, çocukların yaşlıları ve yetişkinlerle bağlarını güçlendirdiği ve öğrenme motivasyonlarını yükselterek çocuklara katkı sağladığı vurgulamaktadır (Lopes ve Salovey, 2004: 82).

Borges ve diğ. (2012), işbirlikli çalışmanın öğretim stratejisi olarak kullanıldığında, üniversite öğrencilerinin duygularını yönetme becerilerini önemli ölçüde artırdığını göstermiştir. Jones ve diğ. (2012), üniversite öğrencilerinin öğretiminde, ders kavramlarını pratik durumlara uygulama konusunda önemli ölçüde artmış rahatlık ve güven duygularını bildiren çeşitli yöntemler uygulamıştır. Üniversite öğrencileri ile yapılan işbirlikli çalışmanın duygusal deneyimleri geliştirmedeki yararlarını, ilköğretim öğrencileri üzerinden de dolaylı olarak açıklayabildiği ifade edilmektedir (Liu, Huang ve Xu, 2018: 1024).

## **1.8. YARATICI YAZMA**

Yazma, düşüncelerimizin uygun biçimde ifade edilebilmesini sağlayan sembol ve işaretlerin motorsal olarak üretilmesi olarak tanımlanmaktadır (Akyol, 2007: 51). Yaratıcı yazma çalışmaları ise öğrencilerin diğer yazılı anlatım çalışmalarından farklı olarak kendi duygu ve düşüncelerini hayalleriyle süsleyip kendi üsluplarıyla sunmaları olarak ele alınmaktadır (Tonyalı, 2010: 53). Ayrıca yaratıcı yazma, düşüncelerin yaratıcı olması ve bu düşüncelerin doğru sözcük ve biçimle kağıt üzerine aktarılması olarak iki boyutta ele alınmaktadır (Temizkan, 2010: 628).

Yaratıcı yazma; bireyin dış dünyaya ait tüm bilgi ve deneyimlerini diğer kişilerden farklı olarak gözlemlemesi sonucu ortaya çıkardığı düşüncelerini; hikaye,

masal, şiir, karikatür gibi yazıya dökmesiyle oluşmaktadır (Kaya, 2013: 91). Öz saygı gelişimine de katkı sağlayan yaratıcı yazma etkinliklerinde, öğretmenin öğrencilere rehberlik etmesi ve öğrencilerle birlikte yazma çalışmalarına katılması gerekmektedir (Temizkan, 2010: 636). Yaratıcı yazmanın temeli özgürlüğe dayandığı için öğrencilerle yapılan çalışmalarda konu seçiminin onlara bırakılması gerektiği söylenmektedir (Kaya, 2013: 91).

Yaratıcı yazma çalışmalarının değerlendirilmesi bazı eğitimciler tarafından imkansız olarak belirtilmiş olsa da burada dikkat edilmesi gereken nokta öğrenciyi değil yapılan çalışmayı değerlendirerek öğrenciyi yaratıcı yazmada destek olunmasıdır (Temizkan, 2010: 637).

Doğan (2015), yaratıcılığın hem zihinsel hem de performansa dayalı etkinlikleri çağrıştırdığını belirtmiştir. DHA çalışmaları da hem zihinsel hem de performansa dayalı bir etkinliktir. DHA'nın ilk aşamasını senaryo yazımı oluşturduğu için dijital hikaye oluşturmadaki diğer aşamalar ise yazılan hikayeye göre ilerlemektedir (Çıralı, 2014: 21). DHA yoluyla öğrenciler hikayeyi nasıl yazacağını ve bunu teknolojiyi de kullanarak bir düzen içinde nasıl bir araya getireceğini yaratıcı biçimde uygulayabilirler (Miller, 2010).

## **1.9. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR**

Bu bölümde dijital hikaye anlatımı hakkında yapılan çalışmalar araştırılarak sondan başa doğru sıralanmıştır. Bu aşamada bazı yazarlar dijital hikaye anlatımı yerine süreci dijital öykü oluşturma olarak belirtmişlerdir.

Çiçek (2018), dijital hikayeleme yönteminin ilköğretim altıncı sınıf fen bilimleri dersindeki etkilerini araştırmıştır. Karma araştırma yöntemi kapsamında, gömülü desende yapılmış olan çalışmanın nicel bölümünde, eşdeğer olmayan ön-test / son-test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Çalışmaya Ankara ilinde ilköğretim altıncı sınıfa giden toplam 88 öğrenci katılmıştır. Kontrol grubu bir sınıftan oluşurken deney grubu bireysel ve işbirlikli olmak üzere iki sınıftan oluşturulmuştur. Çalışma toplam 14 hafta sürmüştür. Deney grubundaki sınıflar bireysel ve işbirlikli iki farklı sınıf olarak bitkiler ve hayvanlar hakkında dijital hikaye oluşturmakla görevlendirilmiştir. Çalışmada, kontrol grubu normal eğitiminin yanı sıra ev ödevleri hazırlamakla görevlendirilmiştir. Çalışmanın sonucunda dijital hikayeleme yönteminin öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanma ve akademik başarısını

artırmada olumlu gelişme gösterdikleri belirtilmiştir. Ayrıca kız öğrencilerin dijital hikaye oluşturma tutumlarının erkek öğrencilere göre daha üst düzeyde olduğu görülmüştür. Yapılan gözlem ve görüşmelerde öğrenciler dijital hikayeleme yönteminin kendilerine olumlu yansımaları olduğunu belirtmiştir.

Ulum (2017), ilköğretim yedinci sınıf fen bilimleri dersinde öğrencilerin dijital hikaye hazırlama sürecindeki deneyimlerini incelediği çalışmasına, Adana ilindeki bir ilköğretim okulunun yedinci sınıfında öğrenim gören toplam 23 öğrenci katılmıştır. Sekiz haftalık uygulama sürecinde öncelikle öğrencilere dijital hikaye hakkında bilgi sunulmuştur. Tüm öğrencilerin kullanacağı Microsoft Photo Story 3 programı hakkında bilgi verilmiştir. Ardından öğrenciler seçtikleri konular hakkında dijital hikayeler hazırlamıştır. Öğrencilerin dijital hikaye oluşturma sürecinin aşamalarında herhangi bir zorluk yaşamadıkları sadece ses kaydı ve program kullanımıyla ilgili sorunlar yaşadığı belirtilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin dijital hikayeler hazırlamasıyla araştırma becerilerini geliştirerek daha kalıcı öğrenmeler gerçekleştirdikleri belirtilmiştir.

Saritepeci (2017), ortaokul sosyal bilgiler dersinde dijital hikaye anlatımının yansıtıcı düşünme becerisinin etkisini incelemiştir. Araştırmada, yarı deneysel ön-test / son-test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmaya Ankara ilinin Sincan ilçesindeki bir ilköğretim okulunun yedinci sınıfta öğrenimine devam eden toplam 68 öğrenci katılmıştır. Toplam 11 hafta süren uygulamada hem deney grubu hem de kontrol grubu öğrencileri biri bireysel diğeri işbirlikli iki ayrı etkinlik yapmışlardır. Deney grubu öğrencileri bu etkinlikleri dijital hikayeler oluşturarak gerçekleştirirken kontrol grubu öğrencileri araştırma ödevleri hazırlamıştır. Araştırma sonucunda dijital hikaye oluşturma etkinliklerinin sosyal bilgiler dersi için yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirdiği görülmüştür. Bunun yanı sıra yansıtıcı düşünme becerisinin gelişiminde çevrim – içi öğrenme etkinliklerine katılım sayısının etkili olduğu görülmüştür.

Gömlüksiz ve Pullu (2017), yaptıkları çalışmada Bilgi ve İletişim Teknolojileri dersinde Toondoo uygulamasının kullanımıyla hazırlanan dijital hikaye çalışmalarının öğrencilerin akademik başarısı ve tutumuna olan etkisi incelenmiştir. Çalışmada nicel ve nitel yöntemler birlikte kullanıldığı karma araştırma yöntemi benimsenmiştir. Çalışmaya Kayseri ilinde meslek yüksek okulu çocuk gelişimi bölümü 1. sınıfta eğitimine devam eden 84 üniversite öğrencisi katılmıştır. Uygulama 6 hafta sürmüştür. Deney grubunda bulunan öğrencilere Toondoo uygulaması tanıtıldıktan sonra süreç

boyunca dijital hikaye oluşturma etkinliklerine devam edilmiştir. Kontrol grubu öğrencileri ise Bilgi ve İletişim Teknolojileri dersinin programı dahilinde sürece katılmıştır. Yapılan araştırmanın sonucunda dijital hikaye oluşturma sürecinin derse olan ilgiyi artırarak derse katılımı ve bilgilerin kalıcılığını olumlu yönde katkı sağladığı belirtilmiştir.

Büyükcengiz (2017), ortaokul fen bilimleri dersinde, dijital hikaye çalışmalarının öğrencilerin akademik başarı, bilimsel süreç ve derse karşı tutumlarına olan etkisini incelemiştir. Çalışmada, ön-test / son-test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Çalışmaya, Antalya ilinin Alanya ilçesinde bulunan bir devlet ortaokulunun 6. sınıfına giden toplam 60 öğrenci katılmıştır. Uygulama 4 hafta sürmüştür. Bu süreçte deney grubundaki öğrenciler ile 7 grup oluşturularak kazanımlara uygun dijital hikaye çalışması yapılmıştır. Kontrol grubu ise normal ders programına göre derslerine devam etmişlerdir. Yapılan çalışmanın sonucunda deney grubundaki öğrencilerde akademik başarı, bilimsel süreç becerisi ve derse yönelik tutumun olumlu yönde geliştiği görülmüştür. Ayrıca öğrenciler DHA'nın dersi eğlenceli hale getirdiğini belirtirken fazla zaman alan bir etkinlik olması ile ilgili görüşlerini dile getirmişlerdir.

Başdaş (2017), anasınıfı eğitime devam etmekte olan 6 yaşındaki çocukların bazı sosyal becerileri için drama temelli dijital hikaye etkinliğinin etkisini araştırmıştır. Yapılan çalışmanın yöntemi yarı deneyseldir. Çalışma Aydın ilinin Efeler ilçesindeki bir devlet anaokulunda eğitim gören 48 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma toplam 10 hafta devam etmiştir. Deney grubu öğrencileri ilk 2 hafta ısınma egzersizleri yapmıştır. Diğer 8 hafta boyunca haftalık üç saat önce ısınma egzersizi sonra ise drama temelli dijital hikaye etkinliği yapmıştır. Kontrol grubu ise normal okul öncesi programına devam etmiştir. Yapılan çalışmanın sonucunda deney ve kontrol grubu arasında 6 alt boyutta deney grubunun lehine gelişme gözlenmiştir. 3 alt boyut için gruplar arasında herhangi bir fark raporlanmamıştır.

Perez, Martinez ve Pineiro (2016) yaptıkları çalışmalarında işbirlikli dijital hikaye anlatımının sosyal beceri ve yaratıcılığa olan etkisini araştırmışlardır. Çalışma kırsal bir bölgedeki altı okulda bulunan 49 öğretmen ve 282 ilkokul ve okul öncesi öğrencisinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın değerlendirilmesinde iki boyut 10 niteliksel göstergeye göre incelenmiştir. Bu bağlamda okul öncesi ve ilkokul çocuklarının projeyi bitirmesiyle öğretmenlerinin görüşleri ve oluşturulan 14 hikaye değerlendirilmiştir. Çalışmanın sonucunda özellikle kızlarda sınıf içinde akran yardımı

ile arabuluculuk becerileri artış gösterdiği tespit edilmiştir. Dijital hikaye anlatımı tüm öğrencilerde yaratıcılık becerisini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, sürecin yaratıcı düşünme ve sosyal becerilerin gelişimine katkı sağlayıp öğrenci motivasyonunu ve dijital okuryazarlığı özendirdiği ifade edilmiştir.

Nishioka (2016), işbirlikli dijital hikaye anlatımında Japonca öğrenen Koreli öğrencilerin öğrenme süreci ve öğrenme deneyimlerini incelemiştir. Çalışmada nicel ve nitel yöntem birlikte kullanılmıştır. Çalışma yabancı dil seviyesi başlangıç, orta ve üst düzey olan üç gönüllü katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcılardan Güney Kore'nin Busan şehrindeki bir turist noktasını dijital hikayeler oluşturarak Japonca olarak hazırlamaları istenmiştir. Dil bilim kaynaklarının paylaşılması, işbirlikçi diyalogu özendirmek ve kişiselleştirilmiş dil desteğini geliştirmek için grup çalışması yapılması uygun görülmüştür. Katılımcılar süreçte yazılarını Korece yazıp daha sonra Japoncaya çevirmişlerdir. Çalışmanın sonucunda en çok kelime dağarcığı ile ilgili bölümlerde diyalogun olduğu ortaya çıkmıştır. Dil seviyesi yüksek olan öğrencilerin akranları ile ortaklaşa geliştirdikleri çalışmada dil bilgilerini korudukları görülmüştür. Yapılacak çalışmalarda birbirine yakın seviyede öğrenci grupları ile çalışılmasının dil öğrenimi için daha faydalı olacağı belirtilmiştir.

Kocaman (2016), okul öncesi eğitimde dijital hikaye anlatımı sürecinin öğrencilere olan faydaları ve süreçte karşılaşılan sorunların öğretmen görüşleriyle betimlenmesini amaçlamıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışma 5 yaş grubundaki 17 anasınıfı öğrencisi ve 3 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada öğrenciler beyin fırtınası ile oluşturdukları senaryolara ait resim yapmışlardır. Dijital hikaye oluşturma sürecinin seslendirme basamağını, öğrencilerin yaş olarak küçük olması ve okuma yazma bilmedikleri için öğretmenleri tarafından gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda öğretmenler dijital hikaye anlatımının öğrencilerin dikkatini çekerek derse katılımı artırdığını, somut yaşantılar elde edilmesine ve teknolojik gelişimlerine katkıda bulunduğuna ilişkin görüş belirtmişlerdir.

Karataş, Bozkurt ve Hava (2016), tarih öğretmeni adayların öğretim ortamında dijital hikaye kullanımına ilişkin görüşlerini incelemiştir. Araştırma, nitel araştırma yöntemi ile desenlenmiştir. Araştırmaya eğitim fakültesinde öğrenimine devam eden sekiz tarih öğretmeni adayı katılmıştır. Uygulama süreci iki haftalık zaman periyodunda altı saatlik bir çalışma olarak gerçekleştirilmiştir. Uygulamanın ilk saatinde dijital hikaye anlatımı ve uygulamada kullanılan program "Storyboard That"

hakkında bilgi verilmiştir. İkinci saatinde ise dijital hikaye anlatımı için konu seçilmiştir. Sonra dört saat boyunca dijital hikayeler oluşturulmuştur. Veriler analiz edildiğinde dijital hikaye anlatımı, faydaları ve süreçte yaşanan sıkıntılar olmak üzere üç temaya ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda tarih öğretmen adayları dijital hikaye oluşturma etkinliğini göreve başladıklarında uygulayacaklarını ifade etmişlerdir. Aday öğretmenlerin büyük bir bölümü dijital hikaye anlatımı etkinliğinin öğrenci motivasyonu ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştireceğini belirtmişlerdir. Uygulamada karşılaşılan zorluklar incelenmiş ve bunların sistemle ilgili sebepler olduğu belirtilerek kullanımı kolay uygulama ya da programların tercih edilmesinin faydalı olacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Yamaç (2015), merkezden uzak yerleşim birimlerinde öğrenim gören ilkokul üçüncü sınıfa ait öğrencilerin yazma becerilerinde dijital hikayelerin etkisini araştırmıştır. Bu çalışma eylem araştırması olarak tasarlanmıştır. Araştırma Afyonkarahisar'ın bir köy ilkokulunun üçüncü sınıf öğrencileriyle 2013-2014 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde yapılmıştır. Araştırmaya 16 kız 10 erkek olmak üzere toplam 26 öğrenci katılmıştır. Uygulama süreci haftalık altı saat olarak toplamda sekiz hafta devam etmiştir. Öğrenciler grup, eşli ve bireysel olarak üç dijital hikaye uygulaması yapmışlardır. Araştırma sonucunda yazma niteliğine ait fikirler, organizasyon, kelime seçimi ve sayısı ile cümle akıcılığının olumlu yönde geliştiği görülmüştür. Ayrıca ürün bilgisi ve hikaye öğelerinin artarak öğrencilerin planlama, sıraya koyma ve düzenleme gibi konularda gelişim gösterdiği görülmüştür. Dijital hikaye oluşturma sürecinde öğrencilerden beklenen artış grup çalışması olmasına rağmen elde edilememiştir. Buna rağmen öğrencilerin teknoloji okuryazarlığı ve teknolojik yeterliğinde artış gözlenmiştir. Öğrencilerin dijital hikaye etkinlikleri oluşturma sürecinde birbirleriyle etkileşimlerinin gelişme gösterdiği ve yazma sürecine istekli olarak katıldıkları görülmüştür.

Kotluk ve Kocakaya (2015), çalışmasında dijital hikaye yönteminin fizik öğretiminde 21. yy becerilerine olan etkisini öğrenci görüşleriyle değerlendirmeyi amaçlamıştır. Çalışmanın deseni nitel araştırma yöntemi olarak durum çalışmasıdır. Çalışma Van ilinde bulunan bir endüstri meslek lisesinin 10. sınıf öğrencileriyle yapılmıştır. Çalışmaya 32 öğrenci katılmıştır. Uygulama süreci başlamadan önce derse giren fizik öğretmenine dijital hikaye oluşturma eğitimi hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Uygulama altı hafta sürmüştür. Uygulama boyunca ders öğretmeni ilk 10 dakika konu anlatmıştır. Geriye kalan 30 dakikada ise öğrencilere dijital hikaye

oluşturmaları için zaman verilmiştir. Öğrenciler oluşturdukları ürünleri sosyal medya üzerinden yayınladıktan sonra tüm hikayeleri değerlendirmişlerdir. Tüm öğrencilerle görüşme yapılmış ve yapılan görüşmeler 21. yy becerilerine göre irdelenmiştir. Yapılan çalışmanın sonucunda dijital hikaye oluşturma etkinliklerinin öğrencilerde 21. yy becerilerini geliştirdiği görülmüştür. Öğrenciler öğrenme, bilgi, iletişim ve teknoloji, yaşam ve meslek becerilerinde gelişme olduğunu belirtmişlerdir.

Ciğerci (2015), çalışmasında ilkokul dördüncü sınıfın Türkçe dersine ait dinleme becerilerinin gelişiminde dijital hikayelerin etkisini incelemiştir. Yapılan araştırmada karma yöntemde gömülü deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma Eskişehir ilinde bulunan bir devlet ilkokulunun dördüncü sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya hem deney grubundan hem kontrol grubundan 30 öğrenci olmak üzere toplam 60 öğrenci ile katılım sağlanmıştır. Araştırmacı gözetiminde sınıf öğretmeni tarafından yapılan uygulama toplamda sekiz hafta sürmüştür. Uygulama sürecinde deney grubunda dijital hikayelere dayalı etkinliklere yer verilmiştir. Öğrenciler Türkçe ders müfredatına uygun biçimde 34 ders saatinde her hafta bir dijital hikaye olmak üzere 8 dijital hikaye hazırlamıştır. Kontrol grubundaki öğrencilere ise sınıf öğretmeni tarafından dijital hikayeler sesli olarak okunarak öğretmenin hazırladığı dinleme etkinleri uygulanmıştır. Araştırma verileri; dinlediğini anlama testi, dinlemeye ait tutum ölçeği, öğretmen ve öğrenci görüşleri, öğrencilere ve araştırmacıya ait günlükler ile elde edilmiştir. Elde edilen veriler sonucunda deney grubundaki öğrencilerinin kontrol grubundaki öğrencilere göre son-test puanlarında anlamlı fark görülmüştür. Yapılan araştırma sonucunda; dijital hikaye dinleme etkinlikleri deney grubu öğrencileri için dinleme ve anlama becerilerini artırmada ve olumlu tutum sergilemede fayda sağladığı belirtilmiştir. Ayrıca öğrencilerin dijital hikaye çalışmaları sırasında mantıksal bütünlük ve neden sonuca göre ürün oluşturdukları ifade edilmiştir.

Sever (2014), çalışmasında dijital hikaye çalışmalarının öğrencilerin motivasyonlarına etkisini incelemiştir. Çalışmaya Çanakkale'de yabancı diller yüksek okulu hazırlık sınıfındaki 63 üniversite öğrencisi katılmıştır. Kontrol grubundaki 30 öğrenci normal eğitime devam ederken deney grubundaki 33 öğrenci iki aylık çalışmaya katılmıştır. Çalışma sonucunda deney grubu öğrencilerinin motivasyon seviyelerinde artış gözlenirken kontrol grubu öğrencilerinde ise düşüş gözleendiği için dijital hikaye çalışmalarının İngilizce öğreniminde öğrenci motivasyonunu artırmada önemli bir yere sahip olduğu dile getirilmiştir.



Karakoyun (2014), yaptığı çalışmada, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri öğretmen adaylarının ilköğretim altıncı sınıfta öğrenim gören öğrencilerle yaptıkları çevrim içi dijital hikaye oluşturma etkinliğinde öğretmen adayları ve öğrencilere ait görüşleri incelemiştir. Durum çalışması olarak desenlenen çalışmaya Eskişehir ilinde Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri bölümünün dördüncü sınıfına giden 8 öğretmen adayı ve özel bir ilköğretim okulunun altıncı sınıfına giden 47 öğrenci katılmıştır. İki aşamadan oluşan çalışmada, ilk olarak Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri öğretmen adayları için dijital hikaye oluşturma etkinliği eğitimi düzenlenmiştir. Sonraki aşamada öğretmen adayları öğretmenlik uygulaması için gittikleri özel bir ilköğretim okulunun altıncı sınıf öğrencileriyle birlikte çevrim içi dijital hikaye oluşturma çalışmalarında bulunmuşlardır. Çalışmanın sonucunda öğrenciler teknik anlamda bazı sorunlarla karşılaşmalarına rağmen dijital hikaye oluşturma etkinliğinin 21. yy'a ait becerileri geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri öğretmen adayları ise uygulama için zamanın kısıtlı olmasına rağmen çevrim içi uygulama olmasının kolaylık getirdiği ve kendi öğretmenlik hayatlarında dijital hikaye hazırlama etkinliklerine yer vereceklerini ifade etmiştir.

Göçen (2014), çalışmasında dijital hikayenin öğrenciler üzerindeki akademik başarı, öğrenme ve ders çalışma stratejilerine etkisini incelemiştir. Araştırmada ön-test / son-test kontrol gruplu deneysel model uygulanmıştır. Araştırmaya Muğla ilinde sınıf öğretmenliği bölümü 2. sınıfta eğitimine devam eden 80 üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırma 9 hafta boyunca haftalık 4 saat olarak toplam 36 saat sürmüştür. Deney grubu öğrencileri dijital hikaye yöntemi ile öğretim görürken kontrol grubu öğrencileri PowerPoint sunumuyla öğretim görmüşlerdir. Araştırma sonucunda deney grubu öğrencilerinin daha fazla olmak üzere her iki grubun da akademik başarısının arttığı gözlenmiştir. Ayrıca deney grubu öğrencilerinde kontrol grubu öğrencilerine göre öğrenme, ders çalışma ve test stratejileri, tutum, konsantrasyon, kaygı ve ana fikir seçimi boyutlarında daha fazla artış olduğu gözlenmiştir.

Çıralı (2014), yaptığı araştırmada dijital hikaye anlatımının öğrencilerin görsel bellek kapasitesi ve yazma becerisi üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubu, 2013-2014 eğitim öğretim yılının birinci döneminde Türkiye Eğitim Gönüllüleri Vakfı'nın "Kendime Yolculuk" eğitim programına katılım sağlayan, ilkokul ikinci sınıfa giden 59 öğrenciden oluşmuştur. Araştırma, ön-test / son-test kontrol gruplu seçkisiz deneysel desenle gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan öğrenciler rastgele 4 gruba ayrılmıştır. Oluşturulan dört grubun ikisi deney, diğer ikisi

kontrol grubu seçilmiştir. Deney grubu 29 öğrenciden, kontrol grubu ise 30 öğrenciden meydana gelmiştir. Bu öğrenciler ön-test ve son-test olarak “Benton Görsel Bellek Testi” ile “Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeği” uygulamasını yapmıştır. Uygulama toplam 13 hafta sürmüştür. Uygulamanın ilk haftasında araştırmacı öğrencilerle tanışmış, sonrasındaki iki hafta öğrenciler ön-testleri uygulamıştır. Dördüncü haftadan itibaren 8 hafta süren uygulama süreci gerçekleştirilmiştir. Araştırma sürecinde 12. ve 13. hafta son-testlerin uygulaması yapılmıştır. Deney grubunun öğrencileri uygulama sürecinde dijital hikaye anlatımı yapmışlardır. Araştırma sonucuna göre hem deney grubu hem de kontrol grubuna ait öğrencilerde görsel bellek kapasiteleri ve yazma becerilerinde anlamlı bir gelişme ortaya çıkmıştır. Fark puan ortalamaları deney grubu öğrencilerinde daha yüksek çıkmıştır. Dijital hikaye anlatımı uygulamasının hem deney grubu hem de kontrol grubu öğrencilerinin yazma becerilerine anlamlı bir katkı sağladığı görülmüştür. Görsel bellek kapasitesi için anlamlı seviyede bir fark oluşmadığı sonucuna varılmıştır.

Yoon (2013), yaptığı çalışmada dijital hikaye etkinlikleri kullanımının öğrencilerin İngilizce öğrenimine ait algı ve tutumlarını incelemiştir. Bu çalışmada nicel araştırma yöntemleri ve nitel araştırma yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Araştırma Güney Kore'nin Kyunggi ilindeki kamuya ait bir ilkokulun beşinci sınıf öğrencileriyle gerçekleşmiştir. Çalışma 32 öğrencinin katılımıyla 12 haftalık süreç boyunca devam etmiştir. Çalışma sonucunda öğrencilerin İngilizce okuma becerilerinin geliştiği, ilgi ve motivasyonlarında artış gözlemlendiği, kendilerine olan güvenin arttığı ve derse katılımında daha istekli oldukları görülmüştür.

Kahraman (2013), 9. sınıf fizik dersinde kuvvet ve hareket konusunu işlerken dijital fizik hikayelerini kullanmanın, öğrencilerin başarı ve motivasyonlarına olan etkisini incelemiştir. Çalışma grubunu Denizli ilindeki bir lisenin 9. sınıfına giden 115 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmada nicel yöntem için yarı deneysel ön-test / son-test kontrol gruplu deneme modeline kalıcılık testi de eklenmiştir. Nitel olarak öğretmen ve deney grubundaki öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler düzenlenmiştir. Uygulama öncesinde fizik dersine giren öğretmenler ve fizik dersini alan öğrencilerle yapılan çeşitli araştırmalar sonucunda on iki tane hikaye senaryosu belirlenmiştir. Sonrasında öğrenciler dijital hikaye oluşturma bölümüne geçmiştir. Kontrol grubu öğrencileri ise yıllık plan ve müfredata uygun biçimde normal ders işleme sürecine devam etmişlerdir. Çalışma toplamda 7 ay sürmüştür. Bu sürenin 14 haftalık bölümü ise uygulama süreci olmuştur. Yapılan çalışmanın sonunda derse katılım ve

motivasyonun artış gösterdiği ve kalıcı bir öğrenme sağlanarak başarının arttığı gözlenmiştir.

Demirer (2013), yaptığı araştırmada ilköğretim 6. sınıf Sosyal Bilgiler dersi kapsamında uygulanan bilgisayar tabanlı ve web tabanlı dijital hikaye çalışmalarının öğrencilerin akademik başarı, derse karşı tutum, motivasyon ve öğrenme stratejilerine olan etkisini incelemiştir. Ayrıca araştırma kapsamında ders öğretmeni ve deney gruplarındaki öğrencilerin, dijital hikaye yaklaşımı ve yapılan çalışma hakkındaki görüşleri incelenmiştir. Bu çalışmada karma yöntem kullanılarak hem nicel hem de nitel araştırma yönteminden faydalanılmıştır. Çalışma grubunu, Konya ilindeki özel bir ilköğretim okulunda bulunan 6. sınıfa ait 90 öğrenci oluşturmuştur. Bu araştırma rastgele yöntemle seçilen iki deney grubu ve bir kontrol grubu olarak toplam üç gruptan meydana gelmiştir. Araştırmanın uygulama öncesi yapılan hazırlık çalışmaları 15 ay devam etmiştir. Ardından 4 ay süren deneysel uygulama işlemi tamamlanmıştır. Birinci deney grubu web tabanlı dijital hikaye sistemi üzerinde dijital hikaye çalışmalarını gerçekleştirmiştir. İkinci deney grubu ise bilgisayarda paket programlarla dijital hikaye çalışmalarını gerçekleştirmişlerdir. Kontrol grubu ise normal müfredata göre Sosyal Bilgiler dersini işlemiştir. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde deney gruplarında bulunan öğrencilerin akademik başarı, derse yönelik tutum, motivasyon ve öğrenme stratejileri puanlarının normal müfredata göre Sosyal Bilgiler dersini işleyen öğrencilerden daha fazla artış gösterdiği ortaya çıkmıştır. Görüşme sonuçlarına göre öğretmen ve öğrenciler dijital hikaye çalışmalarının akademik başarı ve derse yönelik ilgiyi artırdığını belirtmişlerdir.

Yang ve Wu (2012), dijital hikaye anlatımının İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen lise öğrencilerinin akademik başarı, eleştirel düşünme ve öğrenme motivasyonu üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırma ön-test / son-test kontrollü yarı deneysel bir modeldir. Yaklaşık bir yıl süren çalışmaya 10. sınıfa giden 110 öğrenci katılmıştır. Deney grubu dijital hikaye çalışması yaparken kontrol grubu normal eğitime devam etmiştir. Araştırma sonucuna göre deney grubu öğrencilerinde kontrol grubu öğrencilerine göre akademik başarı, eleştirel düşünme ve motivasyon puanları daha fazla artış göstermiştir. Yapılan görüşme sonuçlarına göre dijital hikaye anlatımı ile öğrencilerin ders içeriğini keşfetmeye istekli olduğu ve bu çalışmanın eleştirel düşünme yeteneğini artırdığı belirtilmiştir.

Hung, Hwang ve Huang (2012), ilköğretim fen bilgisi dersi için proje tabanlı dijital hikaye çalışmasının öğrencilerde akademik başarı, problem çözme ve derse

yönelik motivasyona olan etkisini araştırmışlardır. Çalışma grubunu Güney Tayvan'daki ilköğretim 5. sınıfa giden 117 öğrenci oluşturmuştur. Deney grubu öğrencileri dijital hikaye çalışmaları yapmıştır. Kontrol grubu öğrencileri ise normal proje tabanlı öğrenme gerçekleştirmiştir. Çalışma sonucunda deney grubu öğrencilerinin akademik başarı, problem çözme ve derse yönelik motivasyonlarında kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı farkın ortaya çıktığı görülmüştür.

Gyabak ve Godina (2011), Bhutan'a bağlı bir okulda dijital hikaye anlatımıyla ilgili öğrenci deneyimlerine odaklanan bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışma yapılan okulda her biri 35-40 kişilik toplam 4 sınıf ve 160 öğrenci bulunmaktadır. Okuldaki ana dersler; Dzongkha, İngilizce, Matematik ve Bilim'dir. Katılımcılar 4 kız ve 4 erkek öğrencidir. Süreç 5 aylık iki bölüm olarak sürmüştür. Uygulama bölümünde ilk hafta öğrenciler diz üstü bilgisayarları tanımışlardır. İkinci haftada kendilerine ait kişisel yazılar yazmışlardır. Üçüncü hafta ise kullanacakları program hakkında bilgilendirilmişlerdir. Dördüncü hafta ise öğrenciler dijital hikayelerini oluşturma çalışmalarında bulunmuşlardır. Çalışma sürecinde temel alt yapı ve çeşitli teknik sorunlar yaşanmıştır. Çalışma sonucunda dijital hikaye oluşturma çalışmalarının kırsal bölgelerde yaşayan öğrenciler için teknolojik deneyim yaşamalarına fırsat vermesinin faydalı olacağı belirtilmiştir.

Xu, Park ve Beak (2011), çevrim içi ve çevrim dışı dijital hikaye anlatımında yazmaya yönelik öz yeterlik algısı üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışmaya Güney Kore'de öğrenimlerine devam eden 20-22 yaş arasındaki 64 üniversite öğrencisi katılmıştır. Deney grubu öğrencileri Second Life adlı çevrim içi ortamda dijital hikayelerini hazırlamışlardır. Kontrol grubu öğrencileri ise Windows Movie Maker ile çevrim dışı ortamda dijital hikayelerini oluşturmuşlardır. Çalışma sonucunda elde edilen verilere göre çevrim içi Second Life ortamında dijital hikayelerini hazırlayan öğrencilerde çevrim dışı Windows Movie Maker ile dijital hikaye hazırlayan öğrencilere göre yazma öz yeterliğinin daha çok gelişim gösterdiği ortaya çıkmıştır.

Sadik (2008), öğretmenlerin öğretim programına dijital hikayeyi entegre edebilmeleri için yürüttüğü çalışmada, nicel ve nitel araştırma yöntemlerini kullanmıştır. Çalışmaya, Mısır'da bulunan iki ilköğretim okulundaki İngilizce, Matematik, Sosyal ve Bilim dersi öğretmenleri ile bu öğretmenlerin dersleri için girdiği 35-45 kişilik sınıflarda bulunan öğrenciler katılmıştır. Çalışma 2006 yılının Şubat ve Mayıs ayları arasında gerçekleştirilmiştir. Süreç başlamadan önce bu iki okuldaki çeşitli teknolojik eksiklikler tamamlanmıştır. Öğrencilere Microsoft Photo

Story 3 programı ile dijital hikaye hazırlamaları için öncelikle program ve süreç hakkında bilgi verilmiştir. Ardından öğrenciler müfredata uygun konular hakkında dijital hikayelerini hazırlamışlardır. Bu çalışmanın sonucunda öğrencilerde dersti anlama, motivasyon, teknoloji kullanımı, iş birliği ve iletişim becerilerinin arttığı gözlenmiştir. Öğretmenler ise çeşitli teknik sorunlar yaşanmasına rağmen öğretim programında dijital hikaye etkinliklerini entegre edebileceklerini dile getirmişlerdir.



## İKİNCİ BÖLÜM

### YÖNTEM

#### 2.1. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu araştırmada, yarı deneysel desenlerden ön-test / son-test kontrol gruplu deney modeli kullanılmıştır (Fraenkel ve Wallen, 2003). 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). Yarı deneysel desenler, bazı değişkenlerin kontrol altına alınmadığı durumlarda sıklıkla kullanılmaktadır (Cohen, Manion ve Morrison, 2000). Bu araştırmada, deneysel çalışmanın gerçekleştirildiği okulda sınıflar belli olduğu için deney ve kontrol gruplarına rastgele atamalar yapılamamıştır. Araştırma modeli Tablo 3'teki gibi ifade edilmiştir.

**Tablo 3: Araştırmanın Modeli**

<b>Gruplar</b>	<b>Ön-test</b>	<b>İşlem</b>	<b>Son-test</b>
<b>Deney Grubu</b>	-Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği -Serbest Yazı Çalışmalarının YYDPA ile Değerlendirilmesi	-İşbirlikli Dijital Hikaye Hazırlama	-Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği -Serbest Yazı Çalışmalarının YYDPA ile Değerlendirilmesi
<b>Kontrol Grubu</b>	-Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği - Serbest Yazı Çalışmalarının YYDPA ile Değerlendirilmesi	-Görsel Sunu Hazırlama	-Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği - Serbest Yazı Çalışmalarının YYDPA ile Değerlendirilmesi
	1 Hafta	9 Hafta	1 Hafta

Kaynak: Yazar Tarafından Oluşturulmuştur.

Araştırmada, deney grubuna işbirlikli dijital hikaye, kontrol grubuna ise görsel sunu hazırlama görevlerinin verildiği bir uygulama yapılmıştır. Uygulama öncesinde deney ve kontrol gruplarına Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği (SDÖBÖ)

uygulandıktan sonra öğrencilerin serbest yazı çalışmaları Yaratıcı Yazma Dereceli Puanlama Anahtarı (YYDPA) ile değerlendirilmiştir. Uygulama sonrasında ise ön-test için gerçekleştirilen çalışmalar son-test olarak öğrencilere tekrar uygulanmıştır.

## 2.2. ARAŞTIRMA GRUBU

Araştırma grubunu, 2017 – 2018 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde Manisa ili Alaşehir ilçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bir devlet ilkokulunun 4. sınıfında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmaya deney grubunda 30, kontrol grubunda 30 olmak üzere toplam 60 öğrenci katılmıştır. Araştırma grubunda bulunan öğrencilerin demografik bilgileri Tablo 4'te gösterilmiştir.

**Tablo 4: Öğrencilere Ait Demografik Bilgiler**

		<b>DENEY GRUBU</b>	<b>KONTROL GRUBU</b>
<b>YAŞ</b>	9	5	4
	10	25	26
<b>CİNSİYET</b>	Kız	15	14
	Erkek	15	16
<b>ANNE ÖĞRENİM DÜZEYİ</b>	Diploması yok	1	1
	İlkokul	10	8
	Ortaokul	4	14
	Lise	11	5
	Üniversite	4	2
<b>BABA ÖĞRENİM DÜZEYİ</b>	İlkokul	9	7
	Ortaokul	8	14
	Lise	9	5
	Üniversite	4	4

Kaynak: Yazar Tarafından Oluşturulmuştur.

Öğrencilerin yaş aralığı ay farkı sebebiyle 9 ve 10 yaş grubundan oluşmaktadır. Her iki grup içerisinde de 10 yaş grubu yüksek bir orana sahiptir. Öğrenciler

cinsiyetlerine göre incelendiğinde ise kontrol grubu 14 kız öğrenci ve 16 erkek öğrenciden; deney grubu ise 15 kız öğrenci ve 15 erkek öğrenciden oluşmuştur. Öğrencilerin annelerine ait öğrenim düzeyleri incelendiğinde en fazla sayının ilkököl (N=18) ve ortaokulda (N=18) olduğu görülmektedir. Lise mezunu olan 16, üniversite mezunu olan 6 anne bulunmaktadır. Diploması olmayan 2 kişi olduğu da görülmektedir. Öğrencilerin babalarına ait öğrenim düzeyleri incelendiğinde ise en fazla sayının ortaokul seviyesinde (N=22), ikinci olarak ilkököl (N=16) olduğu görülmektedir. Ayrıca, lise mezuniyeti 14 kişide, üniversite mezuniyeti 8 kişidedir. Öğrencilerin kullandığı teknolojik araçlar incelendiğinde ilk sırada tablet kullananlar (N=32), ikinci olarak cep telefonu kullananlar (N=26), üçüncü sırada bilgisayar (N=22) ve son sırada hiçbir teknolojik araç kullanmayanlar (N=12) olarak yer almaktadır. Tez çalışması için 4. sınıflarda bulunan dört şubeden öğrenciler katılım göstermiştir. Deney grubu 4/A ve 4/D sınıfı, kontrol grubu ise 4/B ve 4/C sınıfı öğrencilerinden oluşmuştur.

### **2.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI**

Bu araştırmada verileri toplamak için üç bölümden oluşan bir ölçme aracı kullanılmıştır. Birinci bölümde demografik bilgilere ilişkin katılımcı bilgi formu kullanılmış, ikinci bölümde sosyal duygusal öğrenme becerilerinin düzeyini belirlemek amacıyla Kabakçı ve Owen (2010) tarafından geliştirilen Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği (SDÖBÖ) yer almış, üçüncü bölümde ise serbest yazma çalışmalarının değerlendirilmesi için Öztürk (2007) tarafından geliştirilen Yaratıcı Yazma Dereceli Puanlama Anahtarı (YYDPA) kullanılmıştır. Sözü edilen veri toplama araçları aşağıda sırasıyla açıklanmıştır.

#### **2.3.1. Katılımcı Bilgi Formu**

Katılımcı bilgi formunda öğrencinin adı, soyadı, sınıfı, yaşı, cinsiyeti, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi ve kullandıkları teknolojik araçlar gibi sorular yer almıştır. Öğrencilerden gerekli bilgileri yazıp kendilerine uygun olan seçeneklerin işaretlenmesi istenmiştir.



### **2.3.2. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği (SDÖBÖ)**

Sosyal duygusal öğrenme becerilerini ölçmek üzere Kabakçı ve Owen (2010) tarafından geliştirilmiş olan Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği kullanılmıştır. 4'lü Likert tipi ölçekte (1=Bana Hiç Uygun Değil, 2=Bana Pek Uygun Değil, 3=Bana Oldukça Uygun, 4=Bana Tamamen Uygun) 40 madde yer almaktadır.

Ölçek, “problem çözme becerileri”, “iletişim becerileri”, “kendilik değerini artıran beceriler” ve “stresle başa çıkma becerileri” olmak üzere 4 faktörden oluşmaktadır.

Ölçekten en az 40 puan, en çok 160 puan alınabilmektedir. Ölçekten düşük puan alan bireyler için, sosyal duygusal öğrenme becerilerinin istenilen düzeyde olmadığı, yüksek puan alan bireyler için, sosyal duygusal öğrenme becerilerinin istenilen düzeyde olduğu ifade edilir. Ölçek ortalama 15 dakikalık süre içerisinde hem bireysel hem grup olarak uygulanabilmektedir. Bu çalışmada SDÖBÖ bireysel olarak uygulanmıştır.

### **2.3.3. Yaratıcı Yazma Dereceli Puanlama Anahtarı (YYDPA)**

Araştırmada, Öztürk (2007) tarafından geliştirilen Yaratıcı Yazma Dereceli Puanlama Anahtarı (YYDPA) kullanılarak değerlendirme yapılmıştır. Bu dereceli puanlama anahtarı; orijinallik, düşüncelerin akıcılığı ve esnekliği, kelime zenginliği, cümle yapısı, organizasyon, üslup ve dilbilgisi doğruluğu olmak üzere toplam 8 alt boyuttan oluşturulmuştur. Her alt boyutta 1 puan ile 5 puan arası değerler yer almaktadır. Böylece bir öğrenci bu dereceli puanlama anahtarından en az 8, en çok 40 puan alabilir. Bu dereceli puanlama anahtarı ile öğrencilerin belirli konular arasında tercih ederek yazdığı serbest yazma metinleri değerlendirilmiştir. Böylece deneysel işlemlerin öncesi ve sonrasında elde edilen veriler öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinin hangi düzeyde olduğu hakkında bilgi vermiştir.

## **2.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARININ UYGULANIŞI**

Veriler toplanmadan önce öğrencilerin 18 yaşından küçük olması sebebiyle velilerinden “Veli Onam Formu” ile izin alınmıştır. Öğrencilerden veriler kağıt kalem formatında yüz yüze toplanmıştır. Öğrencilere bu süreçte yaşlarının küçük olması

nedeniyle gerekli açıklamalar yapıлып gerekli süre verilmiştir. Bu süreçte ilk gün SDÖBÖ uygulanmıştır. Hemen ardından serbest yazı çalışması gerçekleştirilmiştir. Bu işlem için öğrencilere serbest yazma konuları verilmiştir. Bu konular; macera, sokak hayvanları, arkadaşlık, uzay, doğa ve paylaşmak olarak öğrenciler tarafından belirlenmiştir. Öğrenciler kendi ilgi ve istekleri doğrultusunda bir konu seçerek serbest yazı çalışmasını tamamlamışlardır. Öğrencilerin yazıları YYDPA ile değerlendirilmiştir. Son-test uygulaması için yine aynı konularda öğrencilerin yazdığı serbest yazı çalışmaları YYDPA değerlendirilmiş ve bununla birlikte SDÖBÖ tekrar uygulanmıştır.

## 2.5. UYGULAMA SÜRECİ

Öğrenciler, buldukları okulda ikili eğitim uygulandığından eğitim-öğretimi aksatmamak için haftada bir deney grubu için pazartesi günleri, kontrol grubu için salı günleri saat 12:00-12:40 arası etkinliklerini yapmak için okula gelmişlerdir. Süreçte hem deney grubu hem kontrol grubu için dört şubenin sınıf öğretmenlerinden gönüllü olarak destek alınmıştır.

Araştırmanın birinci haftasında öğrencilere yapılacak çalışmalar hakkında bilgi verildikten sonra ön-testler uygulanmıştır. Sürecin ikinci haftasında öğrenciler gruplara ayrılmıştır. İşbirlikli öğrenmede gruplar iki ile beş kişi arasında oluşturulur. Bu gruplardaki öğrencilerin farklı yetenek ve kişilik özelliklerinde olması başlangıç itibariyle heterojen olan grupların eğitimin temel işlevine uygun olarak sonuçta homojen hale gelmesi amaçlanır (Demirel, 2017: 139). Bu noktalar göz önünde bulundurularak öğrencilerin gruplara ayrılma işlemi gerçekleştirilmiştir. Sürecin devamında deney ve kontrol grubundaki tüm öğrencilere takım kimliğinin oluşması için etkinlikler uygulanmıştır. Bu etkinlikler Oyun ve Fiziki Etkinlikler, Türkçe, Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler derslerindeki kazanımlar doğrultusunda öğrencilere tanıtılmıştır. Üçüncü haftadan itibaren deney grubu öğrencileri gruplar halinde işbirlikli dijital hikaye çalışması yapmışlardır. Kontrol grubu öğrencileri de gruplar halinde müfredata uygun görsel sunu hazırlama çalışmasında bulunmuşlardır. Tablo 5'te uygulama süreci yer almaktadır.

**Tablo 5: Uygulama Süreci**

<b>Hafta</b>	<b>Deney Grupları</b>	<b>Kontrol Grupları</b>	<b>Süre</b>
<b>1.Hafta</b>	Ön-Test 1: Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği Ön-Test 2: Serbest yazı çalışması	Ön-Test 1: Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği Ön-Test 2: Serbest yazı çalışması	40 dk
<b>2.Hafta</b>	-Öğrenciler gruplara ayrılmıştır. İşbirlikli çalışmaya yönelik etkinliklerin yapılması	-Öğrenciler gruplara ayrılmıştır. İşbirlikli çalışmaya yönelik etkinliklerin yapılması	40 dk
<b>3.Hafta</b>	-Dijital hikaye hakkında öğrenciler bilgilendirilmiştir.	-Görsel sunu hazırlama hakkında öğrenciler bilgilendirilmiştir.	40 dk
<b>4.Hafta</b>	-Dijital hikaye çemberi oluşturulmuştur.	-Grup olarak yapacakları görsel sunu için konu seçimi yapılmıştır.	40 dk
<b>5.Hafta</b>	-Gruplar hikayelerini ne tür görsellerle destekleyeceğini belirlemiştir.	-Gruplar çalışmalarını ne tür görsellerle destekleyeceğini belirlemiştir.	40 dk
<b>6.Hafta</b>	-Gruplar yaptıkları resimleri ve kullanacakları resimleri teslim etmişlerdir.	-Gruplar görsel sunu için resimlerini çizmişlerdir.	40 dk
<b>7.Hafta</b>	-Görseller senaryo sırasına konmuştur. -Ses kayıtları yapılmıştır.	-Gruplar görsel sunu için resimlerini çizmişlerdir.	40 dk
<b>8.Hafta</b>	-Ses kayıtları yapılmıştır.	-Gruplar görsel sunu için içerikleri birleştirmiştir.	40 dk
<b>9.Hafta</b>	-Dijital hikayeler için kullanılan program üzerinden resim, ses ve efektler düzenlenmiştir.	-Gruplar görsel sunu için içerikleri birleştirmiştir.	40 dk
<b>10.Hafta</b>	-Dijital hikayeler için müzik oluşturma ve seçme işlemi yapılmıştır.	-Gruplar görsel sunu çalışmasını tamamlamıştır.	40 dk
<b>11.Hafta</b>	Son-Test 1: Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği Son-Test 2: Serbest Yazı Çalışması	Son-Test 1: Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği Son-Test 2: Serbest Yazı Çalışması	40 dk

Kaynak: Yazar Tarafından Oluşturulmuştur.

Ön-testlerin uygulanmasından sonra ikinci haftadan itibaren hem deney grubuna hem de kontrol grubuna takım kimliğinin oluşması ve öğrencilerin birbirine ısınması için etkinlikler uygulanmıştır. Bu doğrultuda ikinci haftada “Sırt sırta top taşıma oyunu”, “Adil oyun anlayışı”, “Kavanozdaki zihin etkinliği” ve “Bardaklardan Kule Yapma” etkinliği yapılmıştır (Şekil 6).

## Şekil 6: Bardaklardan Kule Yapma Etkinliği



Kaynak: Yazar Tarafından Oluşturulmuştur.

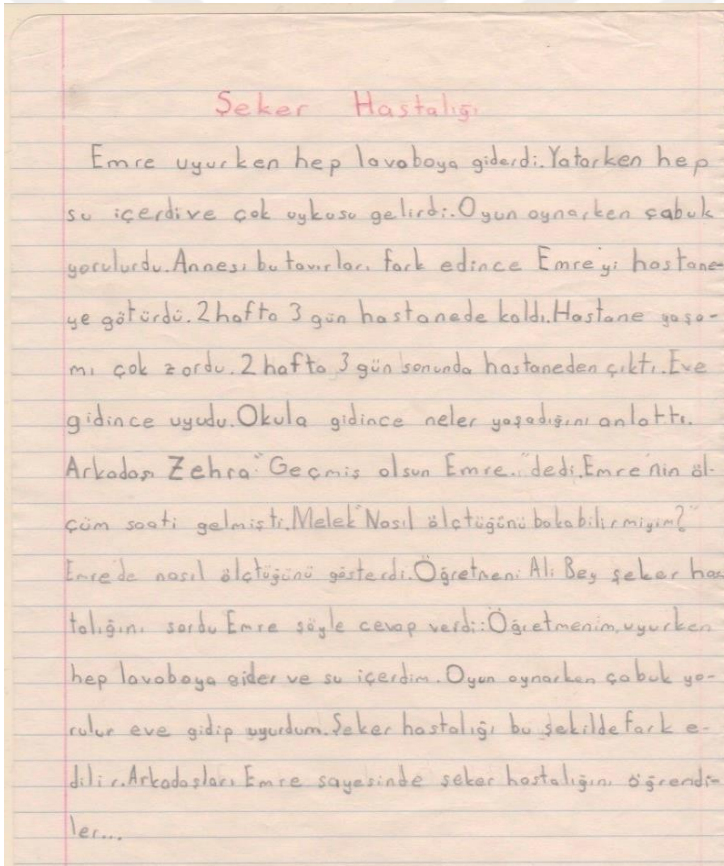
### 2.5.1. Deney Grubu İşbirlikli Dijital Hikaye Anlatım Süreci

Deney grubunda bulunan öğrenciler ile uygulama sürecinin üçüncü haftasından itibaren işbirlikli dijital hikaye hazırlama süreci uygulanmaya başlamıştır. Süreç boyunca, öğrenciler grup çalışması yaparak gruplarına ait dijital hikayelerini arkadaşlarıyla birlikte oluşturmuştur. Öğrencilere öncelikle DHA ve bu süreçte gerçekleştirmeleri gereken hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Sunum sırasında dijital hikaye uygulamasının nasıl yapıldığı, ne olduğu, nelere dikkat edilmesi gerektiği öğrencilerle birlikte ele alınmıştır. Daha sonra öğrencilere kendi gruplarına ait dijital hikayeleri oluşturmaları için çalışmaya başlamaları dile getirilmiştir. Öğrencilere grup olarak ortak yaşantılarından yola çıkarak bir hikaye konusu bulmaları istenmiştir. Öğrencilerin seçtikleri konular “Bilgilendirici Hikaye”, “Macera”, “Yaşam” ve “Okul” olmak üzere dört başlık etrafında toplandığı görülmüştür. “Bilgilendirici Hikaye” belirledikleri konu hakkında bilgi sunmayı, “Macera” daha çok hayal ürünü bir hikaye anlatmayı, “Yaşam” kendi hayatlarında başından geçen olaylar hakkında bir hikaye anlatmayı, “Okul” konusunda ise derslerine yardımcı olacak konular

hakkında dijital hikayeler oluşturulması hedeflenmiştir. Öğrencilerden istedikleri bu konulardan birini seçmesi ve grup arkadaşlarıyla ortak bir karara varmaları için bir hafta süre tanınmıştır.

Öğrenciler dördüncü haftanın başından itibaren işbirlikli dijital hikaye oluşturma çalışmalarına başlamıştır. Hikaye planlama aşamasında ilk olarak hikaye çemberi oluşturmuşlardır. Yapılan uygulama grup çalışması olduğu için öğrenciler hangi konuyu seçeceklerini ve hikayelerinde neler anlatmak istediklerini birbirleriyle paylaşmışlardır. Grup içinde ortak bir karara vardıldıktan sonra oluşturdukları hikayeyi araştırmacıya anlatmışlardır. Ardından hikaye grup olarak yazılmıştır (Şekil 7).

### Şekil 7: Deney Grubuna Ait Örnek Hikaye Yazımı



Kaynak: Yazar Tarafından Oluşturulmuştur.

İlerleyen iki haftalık sürede hikayeler üzerindeki eksiklikler tamamlanmıştır. Bu hikayeler üç sütundan oluşturulan çalışma kağıtlarına dönüştürülmüştür. İlk sütunda sıra numarası, ikinci sütunda satır olarak hikayeye ait cümle ve üçüncü

sütunda ilgili satıra eklenebilecek görsel yazılmıştır. Ayrıca grup üyeleri hangi satırı kimin seslendireceğine dair not almışlardır. Grup üyeleri eklemek ya da çıkarmak istedikleri satırları tekrar gözden geçirerek çalışma kağıtlarını oluşturmuşlardır (Şekil 8).

**Şekil 8: Deneysel Grubuna Ait Örnek Hikaye Yazma Çalışma Kağıdı**

Sıra	Cümle	Resim
1.	Ben Emre 3 gündür hep lavaboya gider ve su içip geri yatardım.	Çocuk resmi
2.	Sabahları uyku çok gelir ve yaralıydum, eve gidip uyudum.	Uyuyan çocuk resmi
3.	Oğlum iyi misin seni hastaneye götürüldüm mi? diye sordu annesi.	Anneye çocuk resmi
4.	Emre Hanım Emre'ni sesini duyduğuna ambulansı çağırıp hastaneye götürdü.	Ambulans resmi
5.	Emre 3 gün başılıp 3 gün sonunda uyanmıştır.	Seruma bağlı çocuk resmi
6.	Hastane yaşamı çok zor, işi ne olur, kanlar alınır yordu.	Kan alınırken çocuk resmi
7.	Emre annesine şöyle söyledi: Anne ben yemek yemek istemiyorum dedi.	Yemek resmi
8.	Emre Hanım: yemek yemeliyim güçlü olurum, böylece hastaneden çıkarız.	Hastanenin etrafında koşan çocuk resmi
9.	Emre: Ölçüm yapmamız gerekiyor mu? diye sordu.	Ölçüm yaparken çocuk resmi
10.	Emre 2 hafta 3 gün sonunda hastaneden çıktı.	Hastaneden çıkan çocuk resmi
11.	Ben eve gelince ölçüm yapıp uyudum.	Ölçüm yapıp uyuyan çocuk resmi
12.	Sabah olunca kahvaltıda yapıp okula gittim ve olan biteni arkadaşlarıma anlattım.	Okula giden çocuk resmi
13.	Öğretmenim Ali Bey beni yanına çağırdı, olan biteni anlattım.	Tabloda oturan çocuk resmi
14.	Şeker hastalığı çok su içme, çok uyuma, çokta lavaboya gitmekten başlıyorum.	Şeker hastalığını anlatan çocuk resmi
15.	Sıra ma geçtim yanımızda oturan Bahar şöyle sordu: Hangi ilaçlardan aldın?	Sıra ma oturan kız resmi
16.	Şeker hastası olduğum için insülin aldım ve ölçüm cihazlarımı aldım.	Sıra ma konuşan iki çocuk resmi
17.	Bahar Emre'ye şöyle cevap verdi: Çeşniş olsun Emre anlattığın için sağol.	Konuşan kız resmi
18.	Öğretmenim Ali Bey Emre'ye yanına çağırıp anlattıklarına için teşekkür etti.	Öğretmenle konuşan çocuk resmi
19.	Arkadaşları Emre sayesinde şeker hastalığını öğrendiler.	Teşekkür eden çocuk resmi
20.	Okul bitti. Annem: Öğretmenim bana şeker hastalığının nasıl fark edildiğini söyledi.	Okuldan eve giden çocuk resmi
21.	Let tirdi lanneciğim.	Çocuk resmi
22.	Kurtalacağını ümit ediyordu.	Dua eden çocuk resmi

Kaynak: Yazar Tarafından Oluşturulmuştur.

Öğrenciler dijital hikaye oluşturma sürecinde üretim öncesi çalışmalar için altıncı ve yedinci haftalarda satırlarla ilgili belirledikleri görselleri oluşturmak için bir araya gelmişlerdir. Gruplar ihtiyaç duydukları görselleri çeşitli kaynaklardan toplamışlardır. Bazı gruplarda ise grup içerisinde yeteneği olan öğrenciler tarafından çizimler yapılmıştır (Şekil 9-10).

**Şekil 9: Deney Grubuna Ait Hikayeler İçin Görsel Örnek 1**



Kaynak: Yazar Tarafından Oluşturulmuştur.

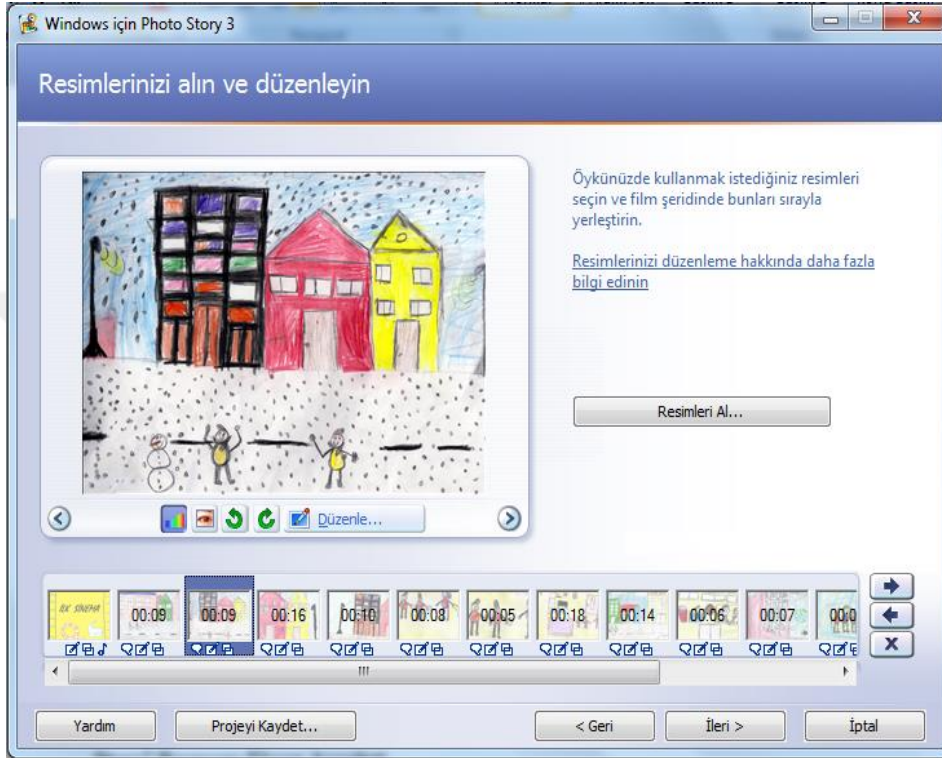
**Şekil 10: Deney Grubuna Ait Hikayeler İçin Görsel Örnek 2**



Kaynak: Yazar Tarafından Oluşturulmuştur.

Yedinci haftadan itibaren öğrenciler gruplar halinde yapmış oldukları resimleri ve hikayelerini Photo Story 3 programını kullanarak birleştirmişlerdir (Şekil 11).

**Şekil 11: DHA Resimleri Alma İşleminde “Microsoft Photo Story 3” Programının Ekran Arayüzü**

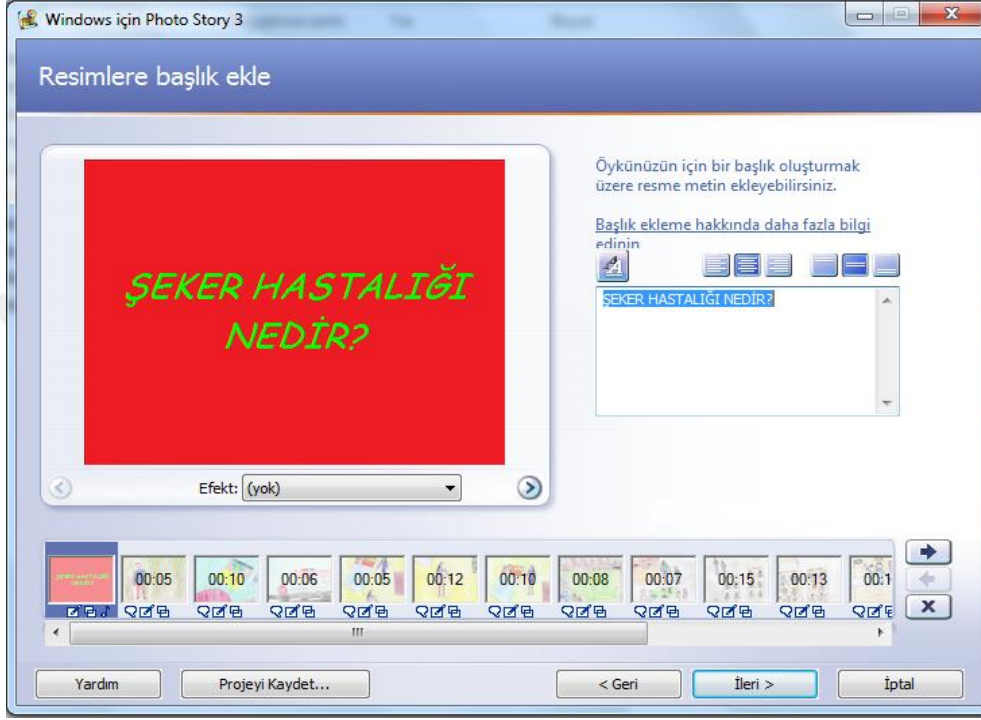


Kaynak: Yazar Tarafından Oluşturulmuştur.



Öğrenciler etkili bir dijital hikaye oluşturmak için kullandıkları program ile yazı ekleme ve efekt seçme işlemlerini gerçekleştirmişlerdir (Şekil 12).

**Şekil 12: DHA Yazı Ekleme ve Efekt Seçmede “Microsoft Photo Story 3” Programının Ekran Arayüzü**



Kaynak: Yazar Tarafından Oluşturulmuştur.

DHA için en önemli bölümlerden biri de oluşturulan hikayelerin seslendirilmesidir. Seslendirme aşamasında gruptaki tüm öğrenciler görev almıştır. Bunun için öğrenciler sekizinci haftada Microsoft Photo Story 3 programını kullanarak ses kayıt işlemini gerçekleştirmişlerdir (Şekil 13).

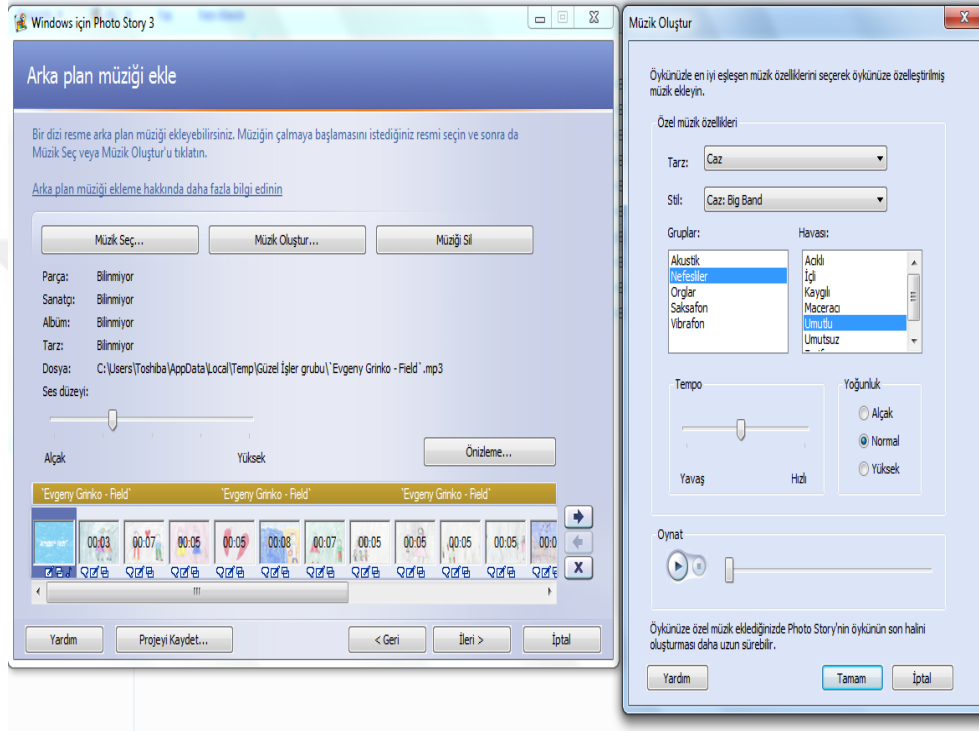
**Şekil 13: DHA Ses Kayıtlarında Kullanılan “Microsoft Photo Story 3” Programının Ekran Arayüzü**



Kaynak: Yazar Tarafından Oluşturulmuştur.

Öğrenciler onuncu haftada gruplarına ait çalışmalara Photo Story 3 programında yer alan müziklerden ya da araştırmacının yardımıyla buldukları müzikleri eklemişlerdir (Şekil 14).

**Şekil 14: DHA Müzik Seçimi için Kullanılan “Microsoft Photo Story 3” Programının Ekran Arayüzü**



Kaynak: Yazar Tarafından Oluşturulmuştur.

Yapılan çalışma işbirlikli bir çalışma olduğu için öğrenciler oluşturdukları gruplarda kendi aralarında iş bölümü gerçekleştirmiştir. Dijital hikaye oluştururken her öğrenci kendi istek ve yeteneğine göre görevler almıştır.

Sürecin üretim sonrası basamağında, yapılan çalışmalar tekrar kontrol edilmiş eksik görülen yerler araştırmacı rehberliğinde ele alınmıştır. Öğrenci gruplarının hazırlamış olduğu tüm dijital hikayeler araştırmacı tarafından elektronik ortamda bir araya getirilmiştir.

Dijital hikaye oluşturma sürecinin son basamağında ortaya çıkan dijital hikaye ürünleri çalışmalara katılan sınıflardaki tüm öğrencilere ve sınıf öğretmenlerine akıllı tahtadan izletilmiştir (Şekil 15).

**Şekil 15: Deneysel Grubu Öğrencilerinin Hazırladıkları Dijital Hikayelerin Sınıfta Gösterimine Ait Bir Görsel**



Kaynak: Yazar Tarafından Oluşturulmuştur.

**2.5.2. Kontrol Grubunda Görsel Sunu Hazırlama Süreci**

Uygulama sürecinin üçüncü haftasından itibaren kontrol grubunda müfredata uygun olarak görsel sunu hazırlama süreci başlamıştır. Süreçte, öğrenciler işbirlikli çalışma yaparak gruplarına ait görsel sunuları arkadaşlarıyla birlikte oluşturmuştur. Öğrencilere daha önce yapılmış olan çeşitli görsel sunu örnekleri gösterilmiştir. Öğrenciler hafta hafta görsel sunularını nasıl hazırlayacaklarını planlamışlardır. Gruplardaki öğrenciler kendi aralarında basit iş bölümleri yapmıştır. Oluşturacakları görsel sunu için bazı öğrenciler resim yaparken bazı öğrenciler internet üzerinden araştırma yaparak konularıyla ilgili resimler bulmuşlardır. Bu resimlerin renkli çıktılarını alıp iş bölümü içerisinde kesme, düzenleme ve yapıştırma işlemlerini gerçekleştirmişlerdir. Öğrenciler son olarak belirledikleri konulara ait görsel sunuları hazırlayıp sınıf panolarında gösterime sunmuşlardır.

## 2.6. VERİLERİN ANALİZİ

Verilerin analizinde SPSS 22.0 programı kullanılmıştır. Öncelikle, grupların ön-test ve son-test puanlarının frekansları (f), ortalamaları ( $\bar{X}$ ), standart sapmaları (Ss) betimsel istatistikler ile analiz edilmiştir.

Araştırmada işbirlikli dijital hikaye anlatımının ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma ve sosyal duygusal öğrenme becerilerine etkisi incelendiğinden bağımlı gruplar için t-testi, bağımsız gruplar için t-testi ve tek faktörlü ANCOVA analizi kullanılmıştır. Ek olarak, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde ne kadar etkili olduğunu incelemek üzere etki büyüklüğü olarak da isimlendirilen ( $\eta^2$ ) hesaplanmıştır (Büyüköztürk, 2017: 44). Etki büyüklüğü değeri, .01 küçük, .06 orta, .14 büyük ve .20 ve üzeri ise büyük bir etki olduğunu göstermektedir (Cohen, 1988).

Kovaryans analizi için (ANCOVA) sayılılar şunlardır: (1) gruplar arası regresyon eğimlerinin eşit olması, (2) evrendeki dağılımlarının normal olması, (3) varyanslarının eşit olması varsayımlarının sağlanması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2017: 122). Kovaryans analizinin birinci sayılısı kapsamında, yaratıcı yazma puanlarına ilişkin olarak, ön-test ve son-test puanları için regresyon katsayıları sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6: Yaratıcı Yazma Puanları İçin Regresyon Eğimleri**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Ön-test	939,848	1	939,848	144,834	0,000
Grup* Ön-test	9,279	1	9,279	1,430	0,237
Hata	363,391	56	6,489		
Düzeltilmiş Toplam	2020,183				

Kaynak: Yazar Tarafından Oluşturulmuştur.

Tablo 6'ya göre grup ve ön-testin etkileşimi anlamlı bulunmamıştır ( $p=0,237$ ,  $p>0,05$ ). Sonuç olarak, yaratıcı yazma puanları için regresyon eğimlerinin eşitliği varsayımının karşıladığı tespit edilmiştir. Araştırmanın diğer bağımlı değişkeni sosyal duygusal öğrenme becerileri için ön-test ve son-test puanlarına ilişkin regresyon katsayıları sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

**Tablo 7: Sosyal Duyusal Öğrenme Puanları İçin Regresyon Eğimleri**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Ön-test	4621,063	1	4621,063	54,691	0,00
Grup* Ön-test	223,946	1	223,946	2,650	0,109
Hata	4731,633	56	84,493		
Düzeltilmiş Toplam	12282,183				

Kaynak: Yazar Tarafından Oluşturulmuştur.

Tablo 7'ye göre grup ve ön-testin etkileşimi anlamlı bulunmamıştır ( $p=0,109$ ,  $p>0,05$ ). Sonuç olarak, sosyal duygusal öğrenme becerileri puanları için regresyon eğimlerinin eşitliği varsayımının karşıladığı tespit edilmiştir.

İkinci varsayım olan normallik için çarpıklık ve basıklık istatistikleri incelenmiş, Tablo 8'de sunulmuştur.

**Tablo 8: Çarpıklık – Basıklık İstatistiği Sonuçları**

Değişken	Grup	Test	N	Çarpıklık	Basıklık
<b>Yaratıcı Yazma</b>	Deney	Ön-test	30	-0,473	1,612
	Kontrol		30	0,957	1,081
	Deney	Son-test	30	0,349	-0,045
	Kontrol		30	0,785	1,117
<b>Sosyal Duyusal Öğrenme</b>	Deney	Ön-test	30	-0,275	-0,343
	Kontrol		30	-0,454	0,905
	Deney	Son-test	30	-0,685	-0,156
	Kontrol		30	-0,432	-0,608

Kaynak: Yazar Tarafından Oluşturulmuştur.

Çarpıklık – basıklık değerlerinin +2 ile -2 arasında olması puanların normal dağılım gösterdiğini belirtmektedir (Kalaycı, 2010). Tablo 8 incelendiğinde, tüm değerlerin belirtilen aralıklarda yer aldığı ve normalliğin karşılandığı görülmektedir.

Üçüncü varsayım için Levene testi yapılmış, yaratıcı yazma puanları ön-test puanları için  $p=0,440$ , yaratıcı yazma son-test puanları için  $p=0,457$ ; sosyal duygusal öğrenme becerileri ön-test puanları için  $p=0,074$  ve son-test puanları için  $p=0,129$  olarak bulunmuştur. Bu durum tüm ölçümlerle ilgili olarak grupların varyanslarının eşit olduğu göstermektedir.

## **2.7. ARAŞTIRMANIN İÇ VE DIŞ GEÇERLİĞİ**

Bağımlı değişkende gözlenen değişmelerin, bağımsız değişkenle açıklanabilirlik derecesi iç geçerlik olarak ele alınmaktadır (Büyüköztürk, 2014: 175). İç geçerliği, deneklerin seçimi, deneklerin olgunlaşması, veri toplama aracı, deneklerin geçmişi, denek kaybı etkisi, ön-test etkisi, istatistiksel regresyon, etkileşme etkisi ve beklentilerin etkisi gibi faktörlerin etkilediği ifade edilmektedir (Büyüköztürk, 2014: 175).

Bu araştırmada iç geçerliği sağlamak üzere, ön-test ve son-testlerin uygulanması arasında 10 haftalık bir zaman dilimi bırakılmış böylece, öğrencilerin testleri hatırlamasının önüne geçilmesine dikkat edilmiştir. Araştırmada kullanılan bütün testler aynı zaman diliminde aynı araştırmacı tarafından toplanmıştır. Denek grupları benzer deneyimlere sahip deneklerden oluşmuştur.

Araştırmalarda, sonuçların deneklerin seçildiği büyük gruplara, evrene genellenebilirlik derecesi ise dış geçerlik olarak tanımlanır (Büyüköztürk, 2014: 176). Araştırma, Manisa ilinin Alaşehir ilçesinde bulunan bir devlet ilkokulunun 4. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular araştırma grubuyla benzer özellikler taşıyan gruplar için genellenebilir.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### BULGULAR

Bu bölümde, verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan bulgular alt problemler sırasına göre verilmiştir.

#### 3.1. BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Birinci alt problem “Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yaratıcı yazma ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Yaratıcı Yazma Dereceli Puanlama Anahtarı’ndan aldıkları ön-test ve son-test puan sonuçlarına ilişkin ortalama puanlar ( $\bar{X}$ ) ve standart sapma (Ss) değerleri Tablo 9’da sunulmuştur.

**Tablo 9: Yaratıcı Yazma Ön-Test ve Son-Test Puanlarına İlişkin Sonuçlar**

	Grup	N	$\bar{X}$	Ss
<b>Yaratıcı Yazma Ön-Test</b>	Deney	30	23,97	4,21
	Kontrol	30	18,77	4,41
<b>Yaratıcı Yazma Son-Test</b>	Deney	30	28,07	5,05
	Kontrol	30	21,17	4,42

Kaynak: Yazar Tarafından Oluşturulmuştur.

Tablo 9’a göre deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi yaratıcı yazma ön-test ortalama puanı 23,97 iken, bu değer uygulama sonrasında 28,07 olmuştur. Kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi yaratıcı yazma ön-test ortalama puanı 18,77 iken uygulama sonrasında 21,17 olmuştur. Buna göre hem deney hem de kontrol grubu öğrencilerinin yaratıcı yazma düzeylerinde bir artış olduğu görülmektedir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin söz konusu değişimlerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek üzere yapılan bağımlı gruplar için t-testi sonuçları Tablo 10’da sunulmuştur.



**Tablo 10: Yaratıcı Yazma Puanları İçin Bağımlı Gruplar t-Testi**

Grup	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Deney Ön-test / Son-test	4,10	2,60	29	8,623	0,000
Kontrol Ön-test / Son-test	2,40	2,50	29	5,259	0,000

Kaynak: Yazar Tarafından Oluşturulmuştur.

Tablo 10’da görüldüğü üzere, deney grubu ön-test ile son-test puanları arasında ( $t(29)=8,623$   $p=0,000$ ) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Kontrol grubunda da ön-test ve son-test puanları arasında ( $t(29)=5,259$ ;  $p=0,000$ ) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

### 3.2 İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

İkinci alt problem, “Deney ve kontrol grupları arasında öğrencilerin yaratıcı yazma son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme ilişkin bulgulara yer verilmeden önce grupların ön-test puanlarına ait bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 11’de sunulmuştur.

**Tablo 11: Grupların Yaratıcı Yazma Ön-Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları**

Grup	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Deney – Ön-test	30	23,97	4,21	58	4,671	0,000
Kontrol – Ön-test	30	18,77	4,41			

Kaynak: Yazar Tarafından Oluşturulmuştur.

Tablo 11’ e göre grupların yaratıcı yazma ön-test puanlarında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $t(58)=4,671$ ;  $p=,000$ ). Bu durum, deneysel işlem öncesinde deney grubundaki öğrencilerin ön-test puanlarının kontrol grubuna göre anlamlı olarak daha yüksek olduğunu göstermektedir. İşlem öncesindeki ön-test puanları sabit

tutulduğunda işbirlikli dijital hikaye hazırlama sürecinin grupların son-test puanları üzerinde anlamlı etkisi olup olmadığını incelemek üzere tek faktörlü kovaryans analizi (ANCOVA) yapılmıştır. Tablo 12’ de grupların gerçek son-test puanları ile ön-test puanlarına göre düzeltilmiş son-test puanlarına yer verilmiştir.

**Tablo 12: Grupların Yaratıcı Yazmaya İlişkin Gerçek Son-test Puanları ile Ön-Test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Son-Test Puanları**

Grup	N	Son-test		Düzeltilmiş Son-test	
		$\bar{X}$	S. hata	$\bar{X}$	S. hata
Deney	30	28,07	0,77	25,65	0,80
Kontrol	30	21,17	0,51	23,59	0,51

Kaynak: Yazar Tarafından Oluşturulmuştur.

Grupların Yaratıcı Yazma Dereceli Puanlama Anahtarından aldıkları gerçek son-test puanlarına ait ortalamaların ön-test puanları kontrol edildiğinde değiştiği görülmektedir. Grupların düzeltilmiş Yaratıcı Yazma Dereceli Puanlama Anahtarından elde ettiği ortalama puanları arasında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için yapılan ANCOVA analizi sonuçları Tablo 13’ te verilmiştir.

**Tablo 13: Grupların Ön-test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Yaratıcı Yazma Son-test Puanlarına Ait ANCOVA Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p	$\eta^2$
Ön-test (Regresyon)	6883,79	1	933,36	142,76	0,000	0,715
Grup (Son-test)	11,912	1	46,35	7,09	0,010	0,111
Hata	4955,58	57	6,53			
<b>Toplam (Düzeltilmiş)</b>	<b>11851,28</b>	<b>59</b>				

Kaynak: Yazar Tarafından Oluşturulmuştur.

ANCOVA sonuçlarına göre, grupların ön-test puanlarına göre yaratıcı yazma dereceli puanlama anahtarından aldıkları son-test puanları arasında anlamlı bir farkın

olduğu bulunmuştur,  $F(1, 57)=7,09$ ,  $p<0,05$ . Başka bir deyişle, deneysel işlem yaratıcı yazma üzerinde etkili olmuştur. Etki büyüklüğü değerinin  $\eta^2=0,111$  olarak hesaplanmıştır. Bu nedenle, deneysel işlemin orta düzeyde bir etkisi olduğu görülmektedir.

### 3.3 ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Üçüncü alt problem, “Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri ölçeğinden aldıkları ön-test ve son-test puan sonuçlarına ilişkin ortalama puanlar ( $\bar{X}$ ) ve standart sapma (Ss) değerleri Tablo 14’te sunulmuştur.

**Tablo 14: Grupların Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeğinden Aldıkları Ön-Test ve Son-Test Puan Sonuçlarına İlişkin Ortalama Puanlar ve Standart Sapma Değerleri**

	<b>Grup</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>Ss</b>
<b>SDÖBÖ Ön-Test</b>	Deney	30	127,12	11,03
	Kontrol	30	118,53	17,66
<b>SDÖBÖ Son-Test</b>	Deney	30	131,50	9,82
	Kontrol	30	126,07	17,65

Kaynak: Yazar Tarafından Oluşturulmuştur.

Deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi SDÖBÖ ön-test ortalama puanı 127,12 iken, bu değer uygulama sonrasında 131,50 olmuştur. Kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi SDÖBÖ ön-test ortalama puanı 118,53 iken, bu değer uygulama sonrasında 126,07 olmuştur. Buna göre hem deney hem de kontrol grubu öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme düzeylerinde bir artış olduğu görülmektedir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin söz konusu değişimlerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek üzere yapılan bağımlı gruplar için t-testi sonuçları Tablo 15’te sunulmuştur.

**Tablo 15: SDÖBÖ Puanları İçin Bağımlı Gruplar t-Testi**

<b>Grup</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>Ss</b>	<b>Sd</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
<b>Deney Ön-test / Son-test</b>	4,37	9,50	29	2,518	0,018
<b>Kontrol Ön-test / Son-test</b>	7,53	10,49	29	3,934	0,000

Kaynak: Yazar Tarafından Oluşturulmuştur.

Tablo 15’ te görüldüğü üzere, deney grubu ön-test ile son-test puanları arasında ( $t(29)=2,518$ ;  $p=0,018$ ) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Kontrol grubunda da ön-test ve son-test puanları arasında ( $t(29)=3,934$ ;  $p=0,000$ ) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

#### **3.4. DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR**

Dördüncü alt problem, “Deney ve kontrol grupları arasında öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme ilişkin bulgulara yer verilmeden önce grupların ön-test puanlarına ait bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 16’ da sunulmuştur.

**Tablo 16: Grupların Sosyal Duygusal Öğrenme Ön-test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları**

<b>Grup</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>Ss</b>	<b>Sd</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
<b>Deney – Ön-test</b>	30	127,12	11,03	58	2,262	0,027
<b>Kontrol – Ön-test</b>	30	118,53	17,66			

Kaynak: Yazar Tarafından Oluşturulmuştur.

Tablo 16’ ya göre grupların sosyal duygusal öğrenme ön-test puanlarında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $t(58)=2,262$ ;  $p=,027$ ). Bu durum, deneysel işlem öncesinde deney grubundaki öğrencilerin ön-test puanlarının kontrol grubuna göre anlamlı olarak daha yüksek olduğunu göstermektedir. İşlem öncesindeki ön-test

puanları sabit tutulduğunda işbirlikli dijital hikaye hazırlama sürecinin grupların son-test sosyal duygusal öğrenme puanları üzerinde anlamlı etkisi olup olmadığını incelemek üzere tek faktörlü kovaryans analizi (ANCOVA) yapılmıştır. Tablo 17’ de grupların gerçek son-test puanları ile ön-test puanlarına göre düzeltilmiş son-test puanlarına yer verilmiştir.

**Tablo 17: Grupların Sosyal Duygusal Öğrenmeye İlişkin Gerçek Son-Test Puanları ile Ön-Test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Son-Test Puanları**

Grup	N	Son-test		Düzeltilmiş Son-test	
		$\bar{X}$	S. hata	$\bar{X}$	S. hata
Deney	30	131,50	1,79	128,31	1,74
Kontrol	30	126,07	3,22	129,24	1,74

Kaynak: Yazar Tarafından Oluşturulmuştur.

Grupların Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeğinden aldıkları gerçek son-test puanlarına ait ortalamaların ön-test puanları kontrol edildiğinde değiştiği görülmektedir. Grupların düzeltilmiş SDÖBÖ’den aldıkları ortalama puanları arasında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için yapılan ANCOVA analizi sonuçları Tablo 18'de verilmiştir.

**Tablo 18: Grupların Ön-test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Son-test Puanlarına Ait ANCOVA Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	$\eta^2$
Ön-test (Regresyon)	6883,79	1	6883,79	79,179	0,000	0,581
Grup (Son-test)	11,912	1	11,912	0,137	0,713	0,002
Hata	4955,58	57	86,94			
<b>Toplam (Düzeltilmiş)</b>	<b>11851,28</b>	<b>59</b>				

Kaynak: Yazar Tarafından Oluşturulmuştur.

ANCOVA sonuçlarına göre, grupların ön-test puanlarına göre Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeğinden aldıkları son-test puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir,  $F(1, 57)=0,137$ ,  $p>0,05$ . Başka bir deyişle, deneysel işlemin sosyal duygusal öğrenme becerileri üzerinde etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.



## TARTIŞMA SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde bulgulardan yola çıkılarak ulaşılan tartışma, sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

### TARTIŞMA

Bu çalışmada İDHA'nın ilkökul öğrencilerinin yaratıcı yazma ve sosyal duygusal öğrenme becerilerine etkisi incelenmiştir. Çalışmanın bulguları, deney ve kontrol gruplarının her ikisinde de öğrencilerin yaratıcı yazma ve sosyal duygusal öğrenme becerilerine ilişkin ön-test ve son-test puanlarının anlamlı bir şekilde arttığını göstermiştir. Ön-test yaratıcı yazma puanları kontrol edildiğinde, deney grubu lehine öğrencilerinin son-test puanlarının kontrol grubundan anlamlı şekilde yüksek olduğu saptanmıştır. İlgili alanyazın incelendiğinde bu sonuçları destekleyen çalışmalar bulunmaktadır. Coutinho (2010), çalışmasında elde ettiği bulgulara göre dijital hikaye anlatımının yaratıcılığı, öğrenme motivasyonunu ve 21. yy' a ait iletişim ve teknoloji becerilerini geliştirdiğini belirtmiştir. Dijital hikaye çalışmaları öğrencilerin yaratıcı olmalarını, araştırma yapmalarını ve eleştirel düşüncelerini gerekli kıldığı da ifade edilmektedir (Hull ve Katz, 2006; Ohler, 2013; Ware, 2006).

Yaratıcı yazma bileşenleri arasında, fikirlerin orijinalliyi, düşüncelerin akıcılığı ve esnekliyi, kelime zenginliyi, cümle yapısı, organizasyon, yazı tarzı ve dil bilgisi kurallarına uygunluğu yer almaktadır. Ciğerci (2015), dijital hikaye oluşturmak amacıyla öğrencilere yazma becerilerini geliştirmek için hikaye, mektup, efsane ve bilgilendirici metin türünde etkinlikler yaptırdığı çalışmasında, öğrencilerin ürünlerini içerik ve kendini yazılı ifade etmeleri açısından incelemiştir. Çalışmanın bulguları, metne uygun başlığın belirlendiği, olayların oluş sırasına dikkat edildiği, mantıksal bütünlüğün bozulmadığı, neden sonuç ilişkilerinin kurulduğu, konu dışına çıkılmadığı, duygu ve düşüncelerin uygun kurallı cümlelerle yazıya aktarıldığı yönünde olmuştur.

DHA'nın, birlikte hikaye anlatma ve hikaye oluşturma çalışmaları ile farklı bir okuryazarlık düzeyine ulaşan üst düzey deneyimin sözlü kültürden beslenerek oluşturduğu bir süreci içerdiği ifade edilmektedir (Şimşek, Usluel, Sarıca ve Tekeli, 2018). Hofer ve Swan (2005) dijital hikaye anlatımını derslerde kullanmanın öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirdiğini belirtmektedir. Benzer araştırmalarda Jenkins ve Lonsdale (2007) dijital hikaye anlatımının öğrencilerde yaratıcılık ve

problem çözmeye yardımcı olduğunu gözlemlemiştir. Daigle (2008)' de dijital hikaye anlatımının yazma becerisi ve yaratıcılık gerektirdiğini belirtmiştir. İlgili literatür incelendiğinde yapılan birçok araştırmada benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir (Garcia ve Rossiter, 2010; Jakes, 2006; Ohler, 2013; Yüksel, Robin ve Mcneil, 2011).

Sosyal duygusal öğrenme becerileri incelendiğinde, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir artış olduğu tespit edilmiştir. Öte yandan, ön-test puanları kontrol edildiğinde deney ve kontrol grubu son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. İlgili literatür incelendiğinde ise Robin (2006) dijital hikayelerin çeşitli web ortamlarında paylaşılmasının, yapılan çalışmaları eleştirme fırsatı sunacağı için sosyal öğrenmelerinin ve duygusal zekalarının gelişebileceğini söylemiştir. Yine Karakoyun (2014) yapmış oldukları çalışmada öğretmen adaylarının öğrencilerin kendilerini ifade edebilmeleri için sosyal kültürler arası beceriler, uyum, sorumluluk ve üretkenlik becerilerini geliştirdiğini düşündüklerini belirtmiştir. Yüksel, Robin ve Mcneil (2011), dijital hikaye anlatımı sürecinde öğrencilerin empati kurma, sosyal etkileşim, toplumsallık ve iletişim becerilerinde gelişim görüldüğünü ifade etmişlerdir. Ancak, uygulamaya katılan gruplardaki tüm öğrencilerin işbirlikli dijital hikaye hazırlama sürecinde görev almaktan mutlu oldukları gözlenmiştir. Cığerci (2015) çalışmasının uygulama bölümünde görsel sunu etkinliklerini grup çalışmaları ile gerçekleştirmiştir. Grup üyelerinin işbirlikli olarak çalışmaları onlara kendi düşüncelerini yansıtma fırsatı sunduğunu belirtmiştir. Yine literatürde Jenkins ve Lonsdale (2007) dijital hikaye anlatımıyla ilgili uygulamaların grup çalışmaları ile işbirlikli beceri ve yaratıcılıklarının gelişmesine önemli katkı sunduğunu dile getirmiştir. Zhao (2004) ise, teknolojiyi kullanmanın öğrencilerin işbirlikli öğrenme, araştırma ve üst düzey yaşam becerilerini geliştirdiğini ifade etmiştir. Alanyazında her ne kadar İDHA'nın sosyal duygusal öğrenme gelişimine katkısı olduğu yönünde çalışmalar bulunsa da bu araştırma kapsamında bu etkinin deneysel olarak ispatlanamadığı görülmüştür. Öğrencilerin İDHA sürecindeki deneyimleri ve etkileşimlerinin nitel olarak incelenmesi bu bağlamda gelecekteki araştırmaların konusunu oluşturabilir.

İlgili alanyazına göre dijital hikaye çalışmasının işbirliği, bilgi oluşturulması ve sınıflarda teşvik için etkili bir yaklaşım olduğundan bahsedilmiştir (Hung, Hwang ve Huang, 2012). DHA tüm insanların deneyimlerini belli dijital bir formatta anlattıkları birlikte üretim ve paylaşımı sağladıkları bir çalışma olarak ele alınmaktadır (Şimşek, Usluel, Sarıca ve Tekeli, 2018). Hung, Hwang ve Huang (2012),



çalışmalarının sonuçlarında proje tabanlı dijital hikaye anlatımının öğrencilerin akademik başarı, problem çözme ve motivasyonunu artırdığını, öğrencilerin dijital hikaye anlatımını ilginç bulduklarını ve çalışmadan keyif aldıklarını ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin sadece kendi grup arkadaşlarıyla hazırladıkları çalışmaları değil diğer grupların yapmış oldukları dijital hikayeleri de ilgiyle izleyip sunulan konulara ilgi gösterdiği gözlenmiştir. Karakoyun (2014) öğretmen adaylarının öğrencilerin dijital hikaye anlatımıyla ilgili çalışmalar esnasında birbirlerine yardımcı oldukları için işbirliği ve yardımlaşma becerilerinin geliştiğini ifade etmiştir. Robin (2008) ise dijital hikaye anlatımıyla önceden oluşturulan hikayelerin öğrencilere içerik hakkında bilgi vermek ve öğrencilerin ilgisini çekmesi için öğretmenler tarafından sunulabileceğini belirtmiştir.

Dijital hikaye anlatımının gerçekleştirildiği uygulamalarda olumsuz eleştiri olarak zamanın yeterli olmadığı çokça dile getirilmiştir. Robin (2006) çalışmasında dijital hikaye oluşturma için gerekli bileşenlerin bir araya getirilip hikayenin hazırlanmasının çok zaman aldığını belirtmiştir. Benzer şekilde Coutinho (2010), öğretmenlerin dijital hikaye oluşturma sürecinde uygulamanın fazla zaman aldığını, Kulla-Abbott (2006) da yazma çalışmaları için zamanın yetersiz olduğunu belirtmiştir. Bu görüşlere karşı Karakoyun' un (2014) çalışmasında bazı öğrenciler iş bölümü yapılarak dijital hikayelerin daha hızlı ve kolay biçimde oluşturulabileceğini dile getirmişlerdir. Bu çalışma kapsamındaki uygulamada işbirlikli dijital hikaye çalışması olarak gerçekleştirilmiştir. Böylece zaman yönetimi konusunda sürecin kolaylaştırıldığı ifade edilebilir.

Dijital hikaye hakkında yapılan çalışmalarda eğitimciler ve bu konuda çalışma yapan araştırmacılar dijital hikaye anlatımının etkili bir uygulama olduğunu dile getirmişlerdir. Yapılan birçok çalışmada dijital hikaye anlatımıyla öğrencilerin öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılım sağladığı ve anlamlı öğrenmelerini artırdığı böylece geleneksel yaklaşımlardan daha fazla kazanım ve beceri elde edildiği görülmektedir (Ohler, 2013; Robin, 2008; Wang ve Zhan, 2010; Yoon, 2013).

İşbirlikli dijital hikaye oluşturma çalışmalarında öğrenciler çeşitli görev dağılımında bulunmuşlardır. İlgi ve yetenekleri ile bu görevleri daha istekli olarak yerine getirmişlerdir. Zaman zaman karşılaştıkları sorunlara birlikte çözüm aramışlardır. Bu durumun işbirliği içinde hareket etmeyi öğrenmeye teşvik ettiği söylenebilir. Bu bağlamda Sadik (2008), çalışmasında dijital hikaye anlatımının uzun dönemli çalışmalarda öğrencilerin işbirliği ve iletişim becerilerinde gelişim

sağladığını ve bu öğrencilerin çeşitli sorunlar karşısında birbirlerine yardımcı olmaya istekli olduklarını belirtmiştir. Dijital hikaye anlatımının amatör biçimde hikaye anlatmayı öncelikli olarak sunması sözel, bilişsel ve duyuşsal becerileri açığa çıkartarak dayanışmacı bir ortamın oluşmasını sağladığı ifade edilmektedir (Şimşek, Usluel, Sarıca ve Tekeli, 2018).

Dijital hikaye oluşturma sürecinin bilgisayar programlarını ve teknolojik araçların kullanımıyla teknoloji becerilerini geliştirdiği vurgulanmaktadır (Robin, 2008; Yüksel, Robin ve Mcneil, 2011). Robin (2006), öğrencilerin dijital hikaye oluşturma sırasında metin, resim ve ses gibi çoklu ortam öğelerini çeşitli programlar aracılığıyla bir araya getirerek teknoloji okuryazarlığı konusunda gelişim gösterdiğini açıklamıştır. Ayrıca Karakoyun (2014) öğrencilerin hikayeler için araştırdığı bilgilerden hangilerinin doğru olup olmadığını araştırmasıyla bilgi okuryazarlığının da gelişim gösterdiğini ifade etmiştir. Sonuç olarak, İDHA sürecinin, öğrencilerin internet üzerinden bilgilere ulaşma, ses kaydı oluşturma, fotoğraf çekme ve düzenleme, müzik seçme ve yazılım üzerinde bunları organize ederek sıraya koyma gibi görevleri yerine getirerek bilgisayar ve internet kullanma konusunda deneyim sağladığı da ifade edilebilir.

## **SONUÇ**

Bu çalışma işbirlikli dijital hikaye anlatımının ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma ve sosyal duygusal öğrenme becerilerine etkisini incelemeyi amaçlanmıştır. 2017-2018 eğitim öğretim yılında Manisa ilinin Alaşehir ilçesinde bulunan bir devlet ilkokulunda dördüncü sınıfta öğrenim gören 60 öğrenci çalışma grubunu oluşturmuştur. Bu amaç doğrultusunda yarı deneysel olarak gerçekleştirilen çalışmada öğrencilere sürecin başında ve sonunda SDÖBÖ uygulanmış; öğrencilerin serbest yazı çalışmaları YYDPA ile değerlendirilmiştir. Çalışmanın bulguları bağımlı değişkenler açısından incelenerek aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır. Uygulama süreci tamamlandığında hem deney grubunda hem de kontrol grubunda anlamlı artış olduğu görülmüştür. Yapılan deneysel işlem yaratıcı yazma becerisi üzerinde orta düzeyde bir etki göstermiştir. Sosyal duygusal öğrenme becerileri incelendiğinde, uygulama süreci tamamlandığında hem deney grubunda hem de kontrol grubunda bir gelişim olduğu görülmüştür. Ancak yapılan deneysel

işlemin sosyal duygusal öğrenme becerileri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmada işbirlikli dijital hikaye anlatımının eğitsel anlamda kullanılmasının öğrencilere katkı sağladığı sonucu ortaya çıkmaktadır. Buradan yola çıkarak hem dijital hikaye anlatımıyla hem de işbirlikli dijital hikaye anlatımının öğrencilerin çeşitli becerilerine etkisini araştıran benzer çalışmalar için bu çalışmada ulaşılan sonuçlardan faydalanılabilir.

## ÖNERİLER

### Uygulamaya Dönük Öneriler

- Araştırma sonucunda bireysel DHA çalışmalarına göre İDHA çalışmalarının zaman olarak daha avantajlı olduğu görülmüştür. Bu yüzden özellikle kalabalık sınıflarda ya da kalabalık topluluklarla dijital hikaye çalışması yapmak isteyen uygulayıcıların İDHA üzerine çalışma gerçekleştirmeleri daha verimli sonuçların ortaya çıkmasını sağlayabilir.
- Eğitim ortamlarında yapılması planlanan işbirlikli dijital hikaye çalışmaları için uygulayıcının tüm süreci baştan çok iyi planlaması ve çalışma için daha fazla zaman ayırması bu süreci daha başarılı kılacağı düşünülmektedir.
- Araştırma sonucunda İDHA' nın öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini geliştirdiği sonucuna varılmıştır. Özellikle Türkçe derslerinde ve diğer derslerde İDHA etkili bir şekilde kullanılabileceği düşünülmektedir.
- İDHA etkinlikleri öğrencilerle birlikte okulda yürütüldüğü için gerekli ortam ve teknolojik alt yapının hazır olması ve öğrencilerin bu teknolojik aletleri ve programları kullanabilme becerilerine sahip olması çalışmaları daha verimli hale getirebileceği ileri sürülebilir.
- Geliştirilmiş olan dijital hikayelerin daha geniş bir izleyici kitlesi ile paylaşılması ve izlenmesi sağlanabilir.

## Araştırmaya Dönük Öneriler

Bu araştırmada, İDHA ilkokul 4. sınıf öğrencileriyle birlikte gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmanın yaratıcı yazma becerilerine olumlu katkı sunduğu görölmüştür.

- Araştırma nicel yöntemle desenlenmiş bir çalışma olup; süreçte öğrencilerin deneyimleri, karşılaştıkları güçlükler, öğretmen ve velilerin görüşlerini ele alan nitel ya da karma yöntemde araştırmalar yapılabilir.
- Gelecek araştırmalar, İDHA'nın öğrencilerin işbirlikli çalışmaya yönelik tutumlarına ve BİT okuryazarlıklarına olan etkisini inceleyebilir.
- Öğrencilerin, işbirlikli gruplarla dijital hikaye hazırlama süreçlerinde birbiri ile etkileşimlerini inceleyen nitel araştırmalar alanyazında katkı sağlayabilir.
- Gelecekteki araştırmalar, bireysel ve işbirlikli dijital hikaye anlatımının karşılaştırılmasına odaklanabilir.
- Farklı eğitim öğretim kademelerinde ve hayat boyu öğrenme kapsamında toplumun farklı kesimlerine yönelik dijital hikaye hazırlamayı ele alan çalışmalar yapılarak alanyazına katkı sağlanabilir.

## KAYNAKÇA

Açıkgöz, K. (2014). *Aktif Öğrenme*. İzmir: Biliş Yayınevi.

Akyol, H. (2007). *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi*. Pegem A Yayıncılık.

Association for Educational Communications and Technology. (AECT). (2017).  
<https://aect.org/pro17.php>

Baki, Y. (2015). *Dijital Öykülerin Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Yazma Sürecine Etkisi* (Doktora Tezi). Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Barrett, H. (2009). *How to create simple digital stories*.  
<http://electronicportfolios.com/digistory/howto.html>, (17.12.2018).

Başdaş, F. (2017). *Drama Temelli Dijital Hikaye Anlatıcılığı Programının 6 yaş Çocuklarının Bazı Sosyal Becerilerine Etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Bayrakçeken, S., Doymuş, K. ve Doğan, A. (2015). *İşbirlikli Öğrenme Modeli ve Uygulanması*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Borges, N. J., Kirkham, K., Deardorff, A. S. ve Moore, J. A. (2012). Development Of Emotional İntelligence İn A Team-Based Learning İnternal Medicine Clerkship. *Medical Teacher*. 34(10): 802–806.

Büyükcengiz, M. (2017). *Dijital Öyküleme Metodunun Ortaokul Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersi Akademik Başarı, Bilimsel Süreç Becerileri ve Derse Yönelik Tutumlarına Etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Antalya: Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Büyüköztürk, Ş. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş. (2017). *Veri Analizi El Kitabı*. Pegem Akademi.

Casel Website. (2019). <https://casel.org/> <https://casel.org/what-is-sel/>, (12.01.2019).

Çiğerci, F. (2015). *İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Dersinde Dinleme Becerilerinin Geliştirilmesinde Dijital Hikayelerin Kullanılması* (Doktora Tezi). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis For The Behavioral Sciences* (2nd Ed.). New Jersey, Hillsdale: Lawrence Earlbaum Associates.

Cohen, L., Manion, L., ve Morrison K. (2000). *Research Methods In Education* (5th Edition). London: Routledge Falmer.

Coutinho, C. (2010). Storytelling As A Strategy For Integrating Technologies Into The Curriculum: An Empirical Study With Post-Graduate Teachers. *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2010* (pp.3795-3802), In D. Gibson & B. Dodge (Eds.). Chesapeake, VA: AACE.

Çıralı, H. (2014). *Dijital Hikaye Anlatımının Görsel Bellek ve Yazma Becerisi Üzerine Etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Çiçek, M. (2018). *Investigating The Effects Of Digital Storytelling Use In Sixth-Grade Science Course: A Mixed Method Research Study*, (Doctoral Thesis). Ankara: Middle East Technical University The Graduate School Of Natural And Applied Sciences.

Daigle, B. A. (2008). *Digital Storytelling As A Literacy-Based Intervention For A Sixth Grade Student With Autism Spectrum Disorder: An Exploratory Case Study*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Baton Rouge, La: Louisiana State University.

Demirel, Ö. (2017). *Öğretim İlke ve Yöntemleri Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Demirer, V. (2013). *İlköğretimde E-Öyküleme Kullanımı ve Etkileri* (Doktora Tezi). Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Doğan, N. (2015). *Yaratıcı Düşünme. Eğitimde Yeni Yönelimler* (ss. 167-198). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Duveskog, M., Tedre, M., Sedano, C. ve Sutinen, E. (2012). Life Planning By Digital Storytelling In A Primary School In Rural Tanzania. *Educational Technology & Society*. 15(4): 225-237.

Ekinci, N. (2015). İşbirliğine Dayalı Öğrenme. *Eğitimde Yeni Yönelimler* (ss. 93-109). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Elias, M. J., O'Brien, M. U. ve Weissberg, R. P. (2006). Transformative Leadership for Social-Emotional Learning. *National Association of School Psychologists*. 7(5): 10-13.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. ve Hyun, H. H. (2003). *How To Design And Evaluate Research In Education*. New York, Ny: Mcgraw-Hill Companies.

Garcia, P. A. ve Rossiter, M. (2010). Digital Storytelling As Narrative Pedagogy. *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2010* (pp. 1091- 1097), D. Gibson ve B. Dodge (Ed.). Chesapeake, VA: AACE.

Gelmini-Hornsby, G., Ainsworth, S. ve O'Malley, C. (2011). Guided Reciprocal Questioning To Support Children's Collaborative Storytelling. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*. 6(4): 577-600.

Global Information Technology Report (2015). *World Economic Forum*. [http://www3.weforum.org/docs/WEFUSA\\_NewVisionforEducation\\_Report2015.pdf](http://www3.weforum.org/docs/WEFUSA_NewVisionforEducation_Report2015.pdf)

Global Information Technology Report (2016). *World Economic Forum*. [http://www3.weforum.org/docs/WEF\\_Future\\_of\\_Jobs.pdf](http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs.pdf)

Göçen, G. (2014). *Dijital Öyküleme Yönteminin Öğrencilerin Akademik Başarı ile Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejilerine Etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Muğla: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Gömlüksiz ve Pullu. (2017). Toondoo ile Dijital Hikayeler Oluşturmanın Öğrenci Başarısına ve Tutumlarına Etkisi. *International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic*. 12(32): 95-110.

Green, M. R. (2011). *Teaching The Writing Process Through Digital Storytelling In Preservice Education* (Unpublished doctoral dissertation). USA: University of Texas A&M.

Gyabak, K., ve Godina., H. (2011). Digital Storytelling In Bhutan: A Qualitative Examination Of New Media Tools Used To Bridge The Digital Divide In A Rural Community School. *Computers & Education*. 57: 2236–2243.

Hafner, C. A. ve Miller, L. (2011). Fostering Learner Autonomy In English For Science: A Collaborative Digital Video Project In A Technological Learning Environment. *Langue Learning & Technology*. 15(3): 68-86.

Harfitt, G. J. (2012). How Class Size Reduction Mediates Secondary Students' Learning: Hearing The Pupil Voice. *Asia Pacific Education Review*. 13(2): 299-310.

Hofer, M. ve Swan, K. (2005). Digital Moviemaking: The Harmonization Of Technology, Pedagogy And Content. *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, 1(2): 102–110.

Hull, G. A. ve Katz, M. L. (2006). Crafting An Agentive Self: Case Studies Of Digital Storytelling. *Research in the Teaching of English*, 41(1): 43-81.

Hung, C.-M., Hwang, G.-J. ve Huang, I. (2012). A Project-Based Digital Storytelling Approach For Improving Students' Learning Motivation, Problem-Solving



Competence And Learning Achievement. *Educational Technology & Society*. 15(4): 368–379.

İnceelli, A. (2005). Dijital Hikaye Anlatımının Bileşenleri. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*. 4(3): 132-142.

Jakes, D.S. ve Brennan, J. (2005). *Capturing Stories, Capturing Lives: An Introduction to Digital Storytelling*. [http://www.jakesonline.org/dst\\_techforum.pdf](http://www.jakesonline.org/dst_techforum.pdf), (16.12.2018).

Jakes, D. (2006). *Standards-proof your digital storytelling efforts*. <https://www.techlearning.com/news/standardsproof-your-digital-storytelling-efforts> (16.12.2018).

Jenkins, M. ve Lonsdale, J. (2007). Evaluating The Effectiveness Of Digital Storytelling For Student Reflection. *ASCILITE conference* (pp.440-444). Singapore.

Johnson, D., Johnson, R. ve Smith, K. (1998). Cooperative Learning Returns To College: What Evidence Is There That It Works?. *Change*. 30(4): 27-35.

Johnson, D. ve Johnson, R. (1999). Making Cooperative Learning Work. *Theory Into Practice*. 38(2): 67-73.

Jones, C. E., Dyar, S. C. ve McKeever, A. L. (2012). Small-Team Active Learning İn An İntegrated Pharmacokinetics Course Series. *American Journal of Pharmaceutical Education*. 76(8): 5.

Kabakçı, Ö. F. ve Owen, F. K. (2010). Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Geliştirme Çalışması. *Eğitim ve Bilim Dergisi*. 35(157): 152-166.

Kahraman, Ö. (2013). *Dijital Hikayecilik Metoduyla Hazırlanan Öğretim Materyallerinin Öğrenme Döngüsü Giriş Aşamasında Kullanılmasının Fizik Dersi Başarısı ve Motivasyonu Düzeyine Etkisi* (Doktora Tezi). Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım. 3. Baskı.

Karakoyun, F. (2014). *Çevrimiçi Ortamda Oluşturulan Dijital Öyküleme Etkinliklerine İlişkin Öğretmen Adayları ve İlköğretim Öğrencilerinin Görüşlerinin İncelenmesi*, (Doktora Tezi). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Karataş, S., Bozkurt, Ş. B., ve Hava, K. (2016). Tarih Öğretmeni Adaylarının Öğretim Ortamlarında Dijital Hikaye Anlatımı Etkinliğinin Kullanımına Yönelik Görüşleri. *International Journal of Human Sciences*. 13(1): 500-509.

Kaya, B. (2013). Yaratıcı Yazma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Yapılan Çalışmalardan Bir Derleme. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*. 1(2): 89-101.

Kocaman-Karaoğlu, A. (2016). Okul Öncesi Eğitimde Dijital Hikaye Anlatımı Üzerine Öğretmen Görüşleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI)*. 7(1): 175-205.

Korkut, F. (2004). *Okul Temelli Önleyici Rehberlik ve Psikolojik Danışma*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Kotluk, Kocakaya. (2015). 21.Yüzyıl Becerilerinin Gelişiminde Dijital Öykülemeler: Ortaöğretim Öğrencilerinin Görüşlerinin İncelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. 4(2): 354-363.

Kulla-Abbott, T. M. (2006). *Developing Literacy Practices Through Digital Storytelling*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). University of Missouri. St. Louis.

Laborda, J. G. (2009). Using Webquests For Oral Communication In English As A Foreign Language For Tourism Studies. *Educational Technology & Society*. 12(1): 258-270.

- Lambert, J., Hessler, B. (2018). *Digital Storytelling: capturing lives, creating community* (5TH Ed.). New York: Routledge.
- Lee, L. (2011). Blogging: Promoting Learner Autonomy And Intercultural Competence Through Study Abroad. *Language Learning & Technology*. 15(3): 87-109.
- Liu, C. C., Chen, H. S. L., Shih, J. L., Huang, G. T. ve Liu, B. J. (2011a). An Enhanced Concept Map Approach To Improving Children's Storytelling Ability. *Computers & Education*. 56(3): 873–884.
- Liu, C. C., Liu, K. P., Chen, W. H., Lin, C. P. ve Chen, G. D. (2011b). Collaborative Storytelling Experiences In Social Media: Influence Of Peer-Assistance Mechanisms. *Computers & Education*. 57(2): 1544-1556.
- Liu, M.C., Huang, Y. M. ve Xu, Y. H. (2018). Effects Of Individual Versus Group Work On Learner Autonomy and Emotion In Digital Storytelling. *Association for Educational Communications and Technology*. 66: 1009-1028.
- Lopes, P. N. ve Salovey, P. (2004). Toward A Broader Education: Social, Emotional And Practical Skills. *Building School Success On Social And Emotional Learning* (pp. 79-93). New York: Teachers College Press.
- Miller, L. C. (2010). *Make me a story: Teaching writing through digital storytelling*. USA: Stenhouse Publishers.
- Nishioka, H. (2016). Analysing Language Development In A Collaborative Digital Storytelling Project: Sociocultural Perspectives. *System*. 62: 39–52.
- Ohler, J. (2013). *Digital Storytelling In The Classroom: New Media Pathways To Literacy, Learning, And Creativity*. Corwin Press.
- Özcan, S., Kukul, V. ve Karataş, S. (2016). Dijital Hikayeler İçin Dereceli Değerlendirme Ölçeği. *Proceedings Book ICITS 2016 Annual Symposium* (ss.117-

127), Düzenleyen Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi. Rize. 16-18 Mayıs 2016.

Öztürk, E. (2007). *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi*. (Doktora Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Pasi, R.J. (2001). *Higher expectations promoting social emotional learning and academic achievement in your school*. New York: Teacher College Press.

Paul, N. (2002). The Elements of Digital Storytelling.

[https://www.academia.edu/459532/The\\_Elements\\_of\\_Digital\\_Storytelling](https://www.academia.edu/459532/The_Elements_of_Digital_Storytelling)

Perez, M. E. D. M., Martinez, L. V. ve Pineiro, M. R. N. (2016). Social and Creative Skills Promoted With The Collaborative Design Of Digital Storytelling In The Classroom. *Digital Education Review*. (30): 30-52.

Perez, M. E. D. M., Martinez, L. V. ve Pineiro, M. R. N. (2018). Instructors' Perception About Emotional And Creative Schoolchildren Development, Coming From Collaborative Design Of Digital Storytelling. *Facultad de Education*. (21): 345-374.

Pieterse, G. ve Quilling, R. (2011). The Impact Of Digital Story-Telling On Trait Emotional Intelligence (EI) Amongst Adolescents InSouth Africa – Acase Study. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 28(2011): 156-163.

Ranieri, M. ve Bruni, I. (2013). Mobile Storytelling And İnformal Education In A Suburban Area: A Qualitative Study On The Potential Of Digital Narratives For Young Second-Generation Immigrants. *Learning Media and Technology*. 38(2): 217–235.

Robin, B. R. (2006). The Educational Uses of Digital Storytelling. *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 709-716), C. Crawford vd. (Ed.). Chesapeake, VA: AACE.

Robin, B. R. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory into Practice*. 47(3): 220-228.

Rubino, I., Barberis, C. ve Malnati, G. (2018). Exploring The Values Of Writing Collaboratively Through A Digital Storytelling Platform: A Mixed-Methods Analysis Of Users' Participation, Perspectives And Practices. *Interactive Learning Environments*. 26(7): 882-894.

Sadik, A. (2008). Digital Storytelling: A Meaningful Technology-Integrated Approach For Engaged Student Learning. *Educational Technology Research and Development*. 56(4): 487-506.

Sarıca, H. ve Usluel, Y. (2016). Eğitsel Bağlamda Dijital Hikaye Anlatımı: Bir Rubrik Geliştirme Çalışması. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*. 6(2): 65-84.

Sarıtepeci, (2017). Ortaokul Düzeyinde Dijital Hikaye Anlatımının Yansıtıcı Düşünme Becerisi Üzerindeki Etkisinin İncelenmesine Yönelik Deneysel Bir Çalışma. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 6(3): 1367-1384.

Sever, T. (2014). *An Investigation Into The Impact Of Digital Storytelling On The Motivation Level Of Students*, (Master Of Academic Thesis). Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart University Institute Of Educational Sciences.

Şimşek, B. (2012). Enhancing Women's Participation In Turkey Through Digital Storytelling. *Journal of Cultural Science*. 5(2): 28-46.

Şimşek, B., Usluel, Y., Sarıca, H. ve Tekeli, P. (2018). Türkiye'de Eğitsel Bağlamda Dijital Hikaye Anlatımı Konusuna Eleştirel Bir Yaklaşım. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*. 8(1): 158-186.

Temizkan, M. (2010). Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*. 27: 621-643.

Tonyalı, E. (2010). *Yaratıcı Yazma Uygulamalarının İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerilerine Etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Tsou, W. L., Wang, W. C. ve Tzeng, Y. J. (2006). Applying A Multimedia Storytelling Website In Foreign Language Learning. *Computers & Education*. 47(1): 17–28.

Tunç, Ö. ve Karadağ, E. (2013). Postmodernden Oluşturmacılığa Dijital Öyküleme. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. 2(4): 310-315.

Ulum, E. (2017). *Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilimleri Konularında Dijital Öykü Hazırlama Deneyimleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Mersin: Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Wang, S. ve Zhan, H. (2010). Enhancing Teaching and Learning with Digital Storytelling. *International Journal of Information and Communication Technology Education*. 6(2): 76-87.

Ware, P. D. (2006). From Sharing Time To Showtime! Valuing Diverse Venues For Storytelling In Technology-Rich Classrooms. *Language Arts*, 84(1): 45-54.

Xu, Y., Park, H., ve Baek, Y. (2011). A New Approach Toward Digital Storytelling: An Activity Focused on Writing Selfefficacy in a Virtual Learning Environment. *Educational Technology & Society*. 14(4): 181–191.

Yamaç, A. (2015). *İlkokul Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerilerinin Gelişiminde Dijital Hikayelerin Etkisi* (Doktora Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yang, Y. T. C. ve Wu, W. C. I. (2012). Digital Storytelling For Enhancing Student Academic Achievement, Critical Thinking, And Learning Motivation: A Year-Long Experimental Study. *Computers & Education*. 59(2012): 339–352.

Yoon, T. (2013). Are You Digitized? Ways To Provide Motivation For Ells Using Digital Storytelling. *International Journal of Research Studies in Educational Technology*. 2(1): 25-34.

Yüksel, P., Robin, B. R. ve McNeil, S. (2011). Educational Uses Of Digital Storytelling All Around The World. *Society For Information Techonology & Teacher Education International Conference* (pp.1264-1271), Association For The Advancement Of Computing In Education (AACE). Tennessee. 7 Mart 2011.

Zhao, Y. (2004). *Social Studies Teachers' Perspectives Of Technology İntegration*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). The University of Georgia. Gürcistan.







## Ek-1: Demografik Bilgi Formu

### DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

Adı :

Soyadı :

Sınıfı :

Yaşı :

Cinsiyet	
<input type="checkbox"/>	Kız
<input type="checkbox"/>	Erkek

Anne Eğitim Düzeyi	
<input type="checkbox"/>	Diploması Yok
<input type="checkbox"/>	İlkokul
<input type="checkbox"/>	Ortaokul
<input type="checkbox"/>	Lise
<input type="checkbox"/>	Üniversite

Baba Eğitim Düzeyi	
<input type="checkbox"/>	Diploması Yok
<input type="checkbox"/>	İlkokul
<input type="checkbox"/>	Ortaokul
<input type="checkbox"/>	Lise
<input type="checkbox"/>	Üniversite

Aşağıdaki teknolojik araçlardan hangisini ya da hangilerini kullanıyorsunuz?			
Bilgisayar	Tablet	Cep Telefonu	Hiçbiri
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## Ek-2: Etik Kurul İzin Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 17/01/2018-E.6074



T.C.  
MANİSA CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği  
Kurulu

Sayı : -050.01.04-  
Konu : Nilüfer ATMAN USLU-Etik Kurul  
Başvurumuz-Hk-

Sayın Yrd. Doç. Dr. Nilüfer ATMAN USLU

İlgi : 08/12/2017 tarihli ve 56841 sayılı yazı.

Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Ali USLU'nun İşbirliğine Dayalı Dijital Hikaye Anlatımının İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma ve Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerine Etkisi; Alaşehir İlçesi Örneği adlı tez çalışması adlı başvurunuz Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'nun 28.12.2017 tarih ve 2017/6 sayılı toplantısında görüşülmüş olup, araştırmanın etik yönden uygunluğuna karar verilmiştir.

Kurulumuzda alınan karar ekte gönderilmektedir  
Bilgilerinizi rica ederim

e-**imzalıdır**  
Prof. Dr. Muzaffer TEPEKAYA  
Kurul Başkanı

Ek: 10-Nolu Karar (1 sayfa)

Adres: Şehit Prof. Dr. İlhan Varank Yerleşkesi 45140 - Yunusemre/Manisa  
Telefon:(0 236) 2011000 Faks:(0 236) 2372442  
Elektronik Ağ:<http://www.cbu.edu.tr>

Bilgi İçin: Bilent Tokeli  
Unvan: Veri Hazırlama ve Kontrol  
İşletmeni



Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır

T.C.  
MANİSA CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK  
KURULU KARARLARI

Toplantı Tarih	: 28.12.2017
Toplantı Sayısı	: 2017/ 06
Toplantıda Alınan Karar Sayısı	: 12

Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu 28.12.2017 tarih ve saat 10:30'da Rektörlük Yönetim Kurulu Toplantı odasında toplanmış, aşağıdaki kararlar alınmıştır.

**KARAR:**

10- Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi Yrd.Doç.Dr. Nilüfer ATMAN USLU'nun 20.10.2017 tarih ve E.49324 numarasıyla evrak kayda giren başvurusu, (Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Ali USLU'nun İşbirliğine Dayalı Dijital Hikaye Anlatımının İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma ve Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerine Etkisi; Alaşehir İlçesi Örneği adlı tez çalışmasının )ilişkin dosya Etik Kurulum 10.11.2017 tarihli 2017/5 sayılı toplantısında görüşülmüş ve aynı tarihli toplantıda alınan 2017/4 nolu karar gereği belirtilen eksiklerin giderilmesi amacıyla araştırmacıya iade edilmiştir.

-Araştırmacı tarafından gerekli düzeltmelerin yapıldığına dair Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi Yrd.Doç.Dr. Nilüfer ATMAN USLU'nun 08.12.2017 tarih ve E.56841 numarasıyla evrak kayda giren başvurusu, (Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Ali USLU'nun İşbirliğine Dayalı Dijital Hikaye Anlatımının İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma ve Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerine Etkisi; Alaşehir İlçesi Örneği adlı tez çalışmasına ) ilişkin söz konusu başvurusunun etik yönden tekrar değerlendirilmesi, ile ilgili olarak araştırma dosyasının Etik yönden uygunluğuna,

**Toplantıya katılan üyelerin oy birliği ile karar verildi.**

(e-İmzalıdır) Prof.Dr.Muzaffer TEPEKAYA Başkan (Katılmadı)		
(e-İmzalıdır) Prof.Dr.Tunçer TAŞKIN Üye	(e-İmzalıdır) Prof.Dr.Halit EV Üye	(e-İmzalıdır) Prof.Dr.Tülin CANBAY Üye (Başkan Yardımcısı)
(e-İmzalıdır) Prof.Dr.Kenan ERDOĞAN Üye	(e-İmzalıdır) Prof.Dr.Ali Rıza GÖKBUNAR Üye	(e-İmzalıdır) Prof.Dr.Doğan UYSAL Üye

## Ek-3: İl Millî Eğitim Müdürlüğü İzin Belgesi



T.C.  
MANİSA VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 46949512-605.01-E.8432588  
Konu : Araştırma İzni

27.04.2018

### MÜDÜRLÜK MAKAMINA

- İlgi: a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 22.08.2017 tarih ve 12607291 sayılı 2017 / 25 No'lu genelgesi,  
b) Manisa Celal Bayar Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 15.03.2018 tarih ve 7605 sayılı yazısı.  
c) Ali USLU'nun 25.04.2018 tarihli dilekçesi

İlgi (b) yazı ve ilgi (c) dilekçe ekinde; Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı öğrencisi Ali USLU'ya ait "İş Birliğine Dayalı Dijital Hikaye Anlatımının İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma ve Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerine Etkisi" konulu uygulama çalışması için Alaşehir İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı Celal Şükrü Sayınsoy İlkokulu 4. Sınıf öğrencilerine yönelik bir araştırma yapmak istediği belirtilmektedir.

Söz konusu çalışmanın; 2017 - 2018 eğitim öğretim yılı içerisinde, okul müdürlüğü'nün gözetim, denetim ve sorumluluğunda, eğitim öğretimi aksatmadan, gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanması uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Necmettin OKUMUŞ  
Müdür Yardımcısı

OLUR  
27.04.2018

İsmail ÇETİN  
İl Millî Eğitim Müdürü

Nişancıpaşa Mh. Atatürk Blv. No:36/A Şehzadeler/MANİSA  
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr  
e-posta: strateji@meb.gov.tr

Ayrıntılı Bilgi: Ar-Ge Birimi  
Tel: (0 236) 231 46 03 (105)  
Faks: (0 236) 231 12 51

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://emk.org.tr/meh.gov.tr> adresinden b5b6-d8f1-37d5-bfc7-b2ba kodu ile teyit edilebilir.

## Ek-4: İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Belgesi



T.C.  
ALAŞEHİR KAYMAKAMLIĞI  
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 27372217-605.01-E.8609375  
Konu : Araştırma İzni

30.04.2018

### CELAL ŞÜKRÜ SAYINSOY İLKOKULU MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 22.08.2017 tarih ve 12607291 sayılı 2017 / 25 No'lu genelgesi,

Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı öğrencisi Ali USLU'ya ait "İş Birliğine Dayalı Dijital Hikaye Anlatımının İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma ve Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerine Etkisi" konulu uygulama çalışması için Müdürlüğünüze bağlı Celal Şükrü Sayınsoy İlkokulu 4. Sınıf öğrencilerine yönelik bir araştırma yapmak istediği Müdürlüğümüze bildirilmiştir.

Söz konusu çalışmanın 2017 - 2018 eğitim öğretim yılında, eğitim öğretimi aksatmadan, gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanması, ilgi genelge doğrultusunda, Müdürlük Makamından alınan 27.04.2018 ve 8432588 sayılı Olur ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Süleyman BÜYÜKKARCI  
Müdür a.  
Şube Müdürü

Ek:  
1-Onay (1 sayfa)

Adres:Hükümet Konağı Kat:4-45600 Alaşehir/MANİSA Ayrıntılı Bilgi İçin:Metin DEMİRASLAN (Memur)  
Tel:0236-6531032-6536865 e-posta:alasehir45@meb.gov.tr  
Fax:0236-6533021

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 96e9-2764-3036-9039-a559 kodu ile teyit edilebilir.

## **Ek-5: Özgeçmiş**

### **Kişisel Bilgiler**

**Adı Soyadı** : Ali USLU  
**Doğum Yeri ve Yılı** : Alaşehir, 1985  
**Medeni Hali** : Evli  
**Yabancı Dili** : İngilizce  
**E-posta** : aliuslu4507@gmail.com

### **Eğitim Durumu**

**Lise** : Burhaniye Yabancı Dil Ağırlıklı Lise, 2003  
**Lisans** : Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Sınıf Öğretmenliği Bölümü, 2008

### **Mesleki Deneyim**

**Kurum Bilgisi** : Bitlis/Güroymak Gölbaşı Cumhuriyet YİBO, 2008-2013  
**Kurum Bilgisi** : Manisa/Alaşehir Perihan ve Huriye Alvan İlkokulu, 2013-2014  
**Kurum Bilgisi** : Manisa/Alaşehir Celal Şükrü Sayınsoy İlkokulu, 2014- (halen)