

T.C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM
DALI

DİJİTAL ÖYKÜLEME YÖNTEMİNİN ÖĞRENCİLERİN
AKADEMİK BAŞARI İLE ÖĞRENME VE DERS
ÇALIŞMA STRATEJİLERİNE ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Güler GÖÇEN

ARALIK 2014

MUĞLA

T.C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM
DALI

DİJİTAL ÖYKÜLEME YÖNTEMİNİN ÖĞRENCİLERİN
AKADEMİK BAŞARI İLE ÖĞRENME VE DERS
ÇALIŞMA STRATEJİLERİNE ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Güler GÖÇEN

DANIŞMAN

DOÇ. DR. BİLAL DUMAN

ARALIK 2014

MUĞLA

T.C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

DİJİTAL ÖYKÜLEME YÖNTEMİNİN ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARI İLE
ÖĞRENME VE DERS ÇALIŞMA STRATEJİLERİNE ETKİSİ

GÜLER GÖÇEN

Eğitim Bilimleri Enstitüsünde
“Yüksek Lisans”
Diploması Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir.

Tezin Enstitüye Verildiği Tarih :

Tezin Sözlü Savunma Tarihi :15.12.2014

Tez Danışmanı : Doç. Dr. Bilal DUMAN

Jüri Üyesi : Prof. Dr. Adil TÜRKOĞLU

Jüri Üyesi : Doç. Dr. Özgür YILDIZ

Enstitü Müdürü : Prof. Dr. Ayşe Rezan Çeçen EROĞUL

ARALIK, 2014
MUĞLA

TUTANAK

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün/...../..... tarih ve sayılı toplantısında oluşturulan jüri, Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin 24/6 maddesine göre,Anabilim Dalı Yüksek lisans öğrencisi'ın "Dijital Öyküleme Yönteminin Öğrencilerin Akademik Başarı İle Öğrenme Ve Ders Çalışma Stratejilerine Etkisi" adlı tezini incelemiş ve aday/...../..... tarihinde saat 'da jüri önünde tez savunmasına alınmıştır.

Adayın kişisel çalışmaya dayanan tezini savunmasından sonra dakikalık süre içinde gerek tez konusu, gerekse tezin dayanağı olan anabilim dallarından sorulan sorulara verdiği cevaplar değerlendirilerek tezin **kabul** edildiğine ile karar verildi.

Tez Danışmanı

Doç. Dr. Bilal DUMAN

Üye

Prof. Dr. Adil TÜRKÖĞLU

Üye

Doç. Dr. Özgür YILDIZ

YÜKSEKÖĞRETİM KURULU DOKÜMANTASYON MERKEZİ
TEZ VERİ GİRİŞ FORMU

YAZARIN

Soyadı : GÖÇEN

Adı : Güler

Kayıt No:

TEZİN ADI

Türkçe : DİJİTAL ÖYKÜLEME YÖNTEMİNİN ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARI İLE ÖĞRENME VE DERS ÇALIŞMA STRATEJİLERİNE ETKİSİ

Y. Dil : THE EFFECT OF DIGITAL STORYTELLING METHOD ON STUDENTS' ACADEMIC ACHIEVEMENT AND LEARNING AND STUDY STRATEGIES

TEZİN TÜRÜ: Yüksek Lisans

Doktora

Sanatta Yeterlilik



TEZİN KABUL EDİLDİĞİ

Üniversite : MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ

Fakülte : EĞİTİM FAKÜLTESİ

Enstitü : EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Tarih :

TEZ YAYINLANMIŞSA

Yayınlayan :

Basım Yeri :

Basım Tarihi :

ISBN :

TEZ YÖNETİCİSİNİN

Soyadı, Adı : DUMAN, Bilal

Ünvanı : Doç. Dr.

TEZİN KONUSU (KONULARI) :

1. Dijital Öyküleme
2. Öğrenme Stratejileri
3. Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri

TÜRKÇE ANAHTAR KELİMELER:

1. Öyküleme
2. Dijital Öykü
3. Dijital Öyküleme Yöntemi
4. Öğrenme Stratejileri
5. Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri

İNGİLİZCE ANAHTAR KELİMELER:

1. Storytelling
2. Digital Story
3. Digital Storytelling Method
4. Learning Strategies
5. Learning and Study Strategies

1- Tezimden fotokopi yapılmasına izin vermiyorum

2- Tezimden dipnot gösterilmek şartıyla bir bölümünün fotokopisi alınabilir

3- Kaynak gösterilmek şartıyla tezimin tamamının fotokopisi alınabilir

Yazarın İmzası :

Tarih : 31/12/2014

YEMİN

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum "Dijital Öyküleme Yönteminin Öğrencilerin Akademik Başarı ile Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejilerine Etkisi" adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Kaynakça'da gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yaparak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

31/12/2014


Güler GÖÇEN

ÖNSÖZ

Dijital öyküleme yönteminin öğrencilerin akademik başarıları ile öğrenme ve ders çalışma stratejilerine etkisini incelemeyi amaçladığım bu çalışmanın alana katkı sağlayacağını ve yapılacak olan çalışmalara kaynak oluşturacağını umuyorum. Bu tez çalışması Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri (BAP) koordinatörlüğü tarafından 14/037 nolu proje ile desteklenmiştir.

Bugüne kadar gelmemde emeği olan bütün öğretmenlerim ve hocalarım başta olmak üzere, değerli fikirleriyle her zaman bana destek olan ve akademik olarak bana her zaman katkı sağlayan saygıdeğer danışmanım Sn. Doç. Dr. Bilal DUMAN'a; her zaman pozitif enerjisiyle desteğini hissettiren saygıdeğer hocam Sn. Prof. Dr. Salih UŞUN'a; bana gösterdiği yakınlık ve destek için saygıdeğer hocam Sn. Yrd. Doç. Dr. Kevser ÖZAYDINLIK'a, tez yazımı sürecinde karşılaştığım zorluklar karşısında bana destek olan saygıdeğer hocam Sn. Prof. Dr. A. Rezan ÇEÇEN EROGUL'a, bana her zaman olduğu gibi tez sürecimde de destek olan saygıdeğer hocam Sn. Doç. Dr. Sabri SİDEKLİ'ye ve tezimi hazırlama sürecinde desteklerini esirgemeyen kıymetli dostum Sn. Arş. Gör. Sedat ALTINTAŞ'a ve sevgili arkadaşım Sn. Arş. Gör. Gülce ÖZKAYA'ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Ailemizin en büyük çınarı olan, bana olan sevgisi ve desteğini her zaman hissettiğim sevgili büyükbabam Sn. Ahmet YILMAZ'a; bu yaşıma gelene kadar bana sürekli destek olan sevgili ananem Sn. Değer YILMAZ'a; bugünlere gelmemde maddi manevi sonsuz emekleri bulunan, hayattaki güç kaynağım sevgili babam Sn. Hamdi GÖÇEN'e ve değerini ifade edemeyeceğim kıymetli annem Sn. Döndü GÖÇEN'e; hayatımın her anında beni destekleyen ablam Sn. Sema SARITAŞ'a ve eşi Sn. Fatih SARITAŞ'a, kardeşlerim Sn. Eda GÖÇEN'e ve Sn. Ahmet GÖÇEN'e; bana her zaman olumlu enerji veren biricik yeğenlerim Sn. Almina Ebrar SARITAŞ'a ve Sn. Yusuf Talha SARITAŞ'a sonsuz sevgi, saygı ve minnet duygularımı sunarım.

Tanıştığımız günden itibaren bana kendimi özel ve değerli hissettiren, sevgisini her an kalbimin derinliklerinde hissettiğim, tez sürecim boyunca ve diğer zamanlarda anlayışı, sevgisi ve ilgisiyle beni bir an bile yalnız bırakmayan hayattaki en değerli varlığım olan nişanlım Sn. Hasret KABARAN'a sonsuz bir sevgiyle teşekkür ederim.

Güler GÖÇEN

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	IV
İÇİNDEKİLER	V
ÖZET.....	VIII
ABSTRACT	X
ÇİZELGELER DİZİNİ	XIII
ŞEKİLLER DİZİNİ	XV
RESİMLER DİZİNİ	XVI
SEMBOLLERVE KISALTMALAR DİZİNİ	XVII
I. BÖLÜM	1
GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Amacı	5
1.2. Araştırmanın Önemi.....	5
1.3. Araştırmanın Problem Cümlesi.....	6
1.4. Araştırmanın Alt Problemleri.....	6
1.5. Araştırmanın Hipotezleri	7
1.6. Araştırmanın Sayıtları	8
1.7. Araştırmanın Sınırlılıkları	9
II. BÖLÜM	10
KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	10
2.1. Dijital Öyküleme	10
2.1.1. Dijital öykülemenin tarihi	11
2.1.2. Dijital öykülemenin türleri	12
2.1.3. Dijital öykülemenin öğeleri.....	12
2.1.4. Dijital öyküleme süreci	16
2.1.5. Microsoft Photo Story 3 ile dijital öykü.....	22
2.1.6. Eğitimde öyküleme yöntemi	31
2.1.7. Eğitimde dijital öyküleme yöntemi	32
2.1.8. Öğrenciler için dijital öyküleme.....	37
2.1.9. Öğretmenler için dijital öyküleme.....	38
2.2. Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri	40

2.2.1. Öğrenme	40
2.2.2. Öğrenme stratejileri	41
2.2.3. Öğrenme stratejilerinin sınıflandırılması.....	42
2.2.4. Öğrenme ve ders çalışma stratejileri	46
2.3. İlgili Araştırmalar	51
2.3.1. Dijital öyküleme ile ilgili araştırmalar	51
2.3.1.1. Yurt içinde yapılmış çalışmalar	51
2.3.1.2. Yurt dışında yapılmış çalışmalar	53
2.3.2. Öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile ilgili yapılmış çalışmalar	61
2.3.2.1. Yurt içinde yapılmış çalışmalar	61
2.3.2.2. Yurt dışında yapılmış çalışmalar	65
III. BÖLÜM	68
YÖNTEM.....	68
3.1. Araştırmanın Modeli	68
3.2. Çalışma Grubu	70
3.3. Veri Toplama Araçları	71
3.3.1. Akademik başarı testi	71
3.3.1.1. Akademik başarı testinin geliştirilme süreci.....	72
3.3.1.2. Akademik başarı testinin geçerlik ve güvenilirliği	77
3.3.2. Öğrenme ve ders çalışma stratejileri envanteri	78
3.3.3. Kişisel bilgi formu.....	80
3.4. Deney ve Kontrol Gruplarının Oluşturulması	80
3.5. Deneysel İşlemler.....	82
3.6. Verilerin Analizi.....	84
IV. BÖLÜM	86
BULGULAR.....	86
4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	86
4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	87
4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular	88
4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular	89
4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	90
4.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	93
4.7. Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	96
4.8. Araştırmanın Sekizinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	99

V. BÖLÜM.....	103
TARTIŞMA VE YORUM.....	103
5.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulguların Yorumlanması	103
5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulguların Yorumlanması	104
5.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulguların Yorumlanması	105
5.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulguların Yorumlanması.....	105
5.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulguların Yorumlanması.....	107
5.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulguların Yorumlanması	108
5.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulguların Yorumlanması	110
5.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulguların Yorumlanması.....	112
VI. BÖLÜM	115
SONUÇLAR VE ÖNERİLER	115
6.1. Sonuçlar	115
6.2. Öneriler	116
6.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler	116
6.2.2. Gelecekte yapılacak araştırmalara yönelik öneriler	117
KAYNAKÇA	119
EKLER.....	131
EK A: Akademik Başarı Testi	132
EK B: Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Envanteri	140
EK C: Kişisel Bilgi Formu.....	144
EK D: Öğrencilerin Hazırladığı Öykü Panosu Örnekleri.....	145
EK E: Öğrencilerin Hazırladığı Dijital Öykü Örnekleri	152
EK F: Araştırma İzin Belgesi.....	157
EK G: Dijital Öyküleme Hatıraları.....	159

ÖZET

DİJİTAL ÖYKÜLEME YÖNTEMİNİN ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARI İLE ÖĞRENME VE DERS ÇALIŞMA STRATEJİLERİNE ETKİSİ

(Yüksek Lisans Tezi)

GÜLER GÖÇEN

MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

2014

Bu çalışmanın genel amacı dijital öyküleme yöntemine dayalı öğrenimin öğrencilerin akademik başarıları ile öğrenme ve ders çalışma stratejilerine etkisinin incelenmesidir. Araştırma, 2013-2014 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalında öğrenim gören ve “Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı” dersini almakta olan 2. sınıf öğrencileriyle yürütülmüştür. Dokuz hafta süren araştırmada gerçek deneme modellerinden öntest-sontest kontrol gruplu deneysel model kullanılmıştır. Deneysel süreçte 41 kişiden oluşan deney grubuna dijital öyküleme yöntemine dayalı öğretim, 39 kişiden oluşan kontrol grubuna ise Powerpoint sunum destekli öğretim uygulanmıştır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı Dersine Yönelik Başarı Testi” ile Weinstein, Palmer ve Schulte (1987) tarafından geliştirilen, Türkçe geçerlik-güvenirlik çalışmaları Köymen (1994) tarafından gerçekleştirilen “Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Envanteri (ÖDÇSE)” kullanılmıştır. Araştırmanın verileri, veri toplama araçlarının deneysel işlemlerden önce ve sonra kullanılmasıyla elde edilmiştir. Elde edilen veriler SPSS 17.0 paket programı ile analiz edilmiştir. Verilerin analizinde Kolmogorov-Smirnov testi, Levene'nin Varyansların Homojenliği testi, bağımlı gruplar t-testi, bağımsız gruplar t-testi, Mann Withney U testi ve Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır.

Verilerin analizinden elde edilen bulgulara göre deney ve kontrol gruplarının deneysel işlemler sonrası akademik başarılarının arttığı tespit edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda dijital öyküleme yöntemine göre öğrenim gören deney grubunun akademik başarılarında, Powerpoint sunum destekli öğretime göre öğrenim gören kontrol grubuna göre daha fazla artış olduğu belirlenmiştir. Deneysel süreç sonunda deney grubunun öğrenme ve ders çalışma stratejileri toplam puanları ile tutum, kaygı, konsantrasyon, ana fikirlerin seçimi ve test stratejileri boyutları puanlarında dijital öyküleme yöntemine dayalı öğretim yapılan deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre dijital öyküleme yönteminin akademik başarıyı artırma ile öğrenme ve ders çalışma stratejileri kullanımı üzerinde Powerpoint sunum destekli öğretime göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öyküleme, Dijital Öykü, Dijital Öyküleme Yöntemi, Öğrenme Stratejileri, Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri

ABSTRACT

THE EFFECT OF DIGITAL STORYTELLING METHOD ON STUDENTS’ ACADEMIC ACHIEVEMENT AND LEARNING AND STUDY STRATEGIES

(Master’s Thesis)

GÜLER GÖÇEN

**MUĞLA SITKI KOÇMAN UNIVERSITY
INSTITUTE OF EDUCATIONAL SCIENCES**

2014

The main aim of this study is to investigate the effect of digital storytelling on students’ academic success and learning and study strategies. The study was conducted with sophomore students who were taking “Instructional Technologies and Material Development” course in Class Teaching Program in Mugla Sitki Kocman University Faculty of Education in 2013-2014 academic year spring semester. In this 9-week period study, experimental model with pre-test and post-test control group was applied. In the experimental period, experimental group with 41 individuals were implemented digital storytelling based instruction and control group with 39 individuals were implemented Powerpoint based instruction model.

As data collection instrument, “Instructional Technologies and Material Development Course Efficacy Test” developed by the researcher and “Learning and Study Strategies Inventory (LASSI)” developed by Weinstein, Palmer and Schulte (1987) and of which Turkish validity-reliability studies were implemented were applied in the study. Data collection instruments were applied before and after the experimental process and the data were collected. Obtained data were analyzed via SPSS 17.0 package program. In the data analysis, Kolmogorov-Smirnov test, Levene’s Variances Homogeneity test, dependent groups’ t-test, independent groups’ t-test, Mann Withney U test and Wilcoxon signed series test were used.

In the results of data analysis, it was observed that experimental and control groups’ academic achievement increased after experimental process. According to the results, it was determined that academic achievement of experimental group students who were exposed to digital storytelling instruction showed higher success than the control group students who were exposed to Powerpoint based instruction method.

At the end of the experimental period, it was determined that there was a significant difference between experimental group's learning and study strategies total scores and attitude, anxiety, concentration, main ideas selection and test strategies perspectives' scores in countenance of experimental group who was exposed to digital storytelling based instruction. According to the study results, it was found that digital storytelling method was more effective than Powerpoint based presentation method on academic achievement and learning and study strategies.

Key Words: Storytelling, Digital Story, Digital Storytelling Method, Learning Strategies, Learning and Study Strategies

Bilime erken veda eden sevgili arkadaşım Arş. Gör. Hilal KÜÇÜK'e

ÇİZELGELER DİZİNİ

Çizelge 2.1.1. Araştırmacılar tarafından belirlenen dijital öykü süreci aşamaları	16
Çizelge 2.1.2. Sözel öyküleme ve dijital öykülemenin karşılaştırılması	33
Çizelge 2.2.1. Öğrenme stratejisinin tanımlanması	41
Çizelge 3.1.1. Araştırmanın deneysel deseni	70
Çizelge 3.2.1. Araştırmanın çalışma grubuna ait cinsiyet, sayı ve akademik ortalama bilgileri.....	70
Çizelge 3.3.1. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve uygulanma zamanları	71
Çizelge 3.3.1.1. Test maddelerinin standart değer aralıkları ve özellikleri.....	73
Çizelge 3.3.1.2. Geliştirilen elli beş soruluk akademik başarı testi maddelerinin sahip olduğu değer aralıkları ve özellikleri	73
Çizelge 3.3.1.3. Otuz üç soruluk akademik başarı testi maddelerinin sahip olduğu değer aralıkları ve özellikleri	76
Çizelge 3.3.1.4. Geliştirilen otuz üç soruluk akademik başarı testine ilişkin analiz sonuçları.....	77
Çizelge 3.3.2.1. ÖDÇSE'nin alt boyutları ve alt boyutlara ait maddeler.....	78
Çizelge 3.3.2.2. ÖDÇSE'nin alt boyutlarına ait Cronbach Alpha değerleri	79
Çizelge 3.4.1. Deney ve kontrol gruplarının akademik başarı öntest puanları Mann-Whitney U Testi sonuçları	80
Çizelge 3.4.2. Deney ve kontrol gruplarının ÖDÇSE öntest puanlarına ilişkin t-testi sonuçları.....	81
Çizelge 3.5.1. Deneysel süreçte haftalık uygulamalar	83
Çizelge 4.1.1. Deney ve kontrol gruplarının akademik başarı testi öntest puanları normallik ve homojenlik testi sonuçları.....	86
Çizelge 4.1.2. Deney ve kontrol gruplarının akademik başarı öntest puanları Mann-Whitney U Testi sonuçları	87
Çizelge 4.2.1. Deney grubunun akademik başarı öntest-sontest normallik ve homojenlik testi sonuçları	87
Çizelge 4.2.2. Deney grubunun akademik başarı öntest-sontest puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları	88
Çizelge 4.3.1. Kontrol grubunun akademik başarı öntest-sontest normallik ve homojenlik testi sonuçları	88
Çizelge 4.3.2. Kontrol grubunun akademik başarı öntest-sontest puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları	89
Çizelge 4.4.1. Deney ve kontrol gruplarının akademik başarı testi sontest puanları normallik ve homojenlik testi sonuçları.....	90

Çizelge 4.4.2. Deney ve kontrol gruplarının akademik başarı testi sontest puanları Mann-Whitney U Testi sonuçları	90
Çizelge 4.5.1. Deney ve kontrol gruplarının ÖDÇSE öntest puanları normallik ve homojenlik testi sonuçları	91
Çizelge 4.5.2. Deney ve kontrol grupları ÖDÇSE öntest puanları t-testi sonuçları...	92
Çizelge 4.5.3. Deney ve kontrol grupları ÖDÇSE öntest puanları Mann Whitney U Testi sonuçları.....	93
Çizelge 4.6.1. Deney grubu ÖDÇSE öntest-sontest puanları normallik ve homojenlik testi sonuçları	94
Çizelge 4.6.2. Deney grubu ÖDÇSE öntest-sontest puanları t-testi sonuçları.....	95
Çizelge 4.6.3. Deney grubu ÖDÇSE öntest-sontest puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları.....	96
Çizelge 4.7.1. Kontrol grubu ÖDÇSE öntest-sontest puanları normallik ve homojenlik testi sonuçları	97
Çizelge 4.7.2. Kontrol grubu ÖDÇSE öntest-sontest puanları t-testi sonuçları.....	98
Çizelge 4.7.3. Kontrol grubu ÖDÇSE öntest-sontest puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları	99
Çizelge 4.8.1. Deney ve kontrol gruplarının ÖDÇSE sontest puanları normallik ve homojenlik testleri	100
Çizelge 4.8.2. Deney ve kontrol grupları ÖDÇSE sontest puanları t-testi sonuçları	101
Çizelge 4.8.3. Deney ve kontrol grupları ÖDÇSE sontest puanları Mann Whitney U Testi sonuçları.....	102

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2.1.1. Dijital öykülemenin boyutları ve yedi ögesi.....	15
Şekil 2.1.2. Dijital öykü akış şeması.....	17
Şekil 2.1.3. Öykü panosu örneği.....	20
Şekil 2.1.4. Dijital öyküleme ile öğrenci merkezli öğrenme stratejileri (Barrett, 2006).....	34
Şekil 2.1.5. Eğitimde dijital öykülemenin yakınsaması (Robin, 2008).....	35
Şekil 2.1.6. TPAB modelinin yapısı.....	36
Şekil 2.1.7. TPAB modeli çerçevesinde dijital öyküleme süreci.....	36
Şekil 2.1.8. Dijital öyküleme ile öğrenme-öğretme süreci.....	39
Şekil 2.2.1. Öğrenme-öğretme stratejileri (Bilgen, 2005).....	45
Şekil 2.2.2. Öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin sınıflandırılması.....	50
Şekil 3.1.1. Araştırmanın değişkenleri.....	69
Şekil 3.5.1. Deney ve kontrol grubunda gerçekleştirilen uygulamalar.....	84
Şekil 3.6.1. Verilerin analizinde kullanılan istatistiksel testler.....	85

RESİMLER DİZİNİ

Resim 2.1.1. Arama motoru ekranı	22
Resim 2.1.2. Dil seçeneği ekranı.....	23
Resim 2.1.3. İndirme ekranı	23
Resim 2.1.4. Kurulum ekranı	23
Resim 2.1.5. Lisans koşulları ekranı	24
Resim 2.1.6. Yükleme yerini seçme ekranı	24
Resim 2.1.7. Yükleme ekranı	25
Resim 2.1.8. Programdan çıkış ekranı	25
Resim 2.1.9. Öyküye başlama.....	26
Resim 2.1.10. Görselleri ekleme	26
Resim 2.1.11. Görselleri düzenleme	27
Resim 2.1.12. Görselleri düzenleme seçenekleri	27
Resim 2.1.13. Görsellere yazı ekleme.....	28
Resim 2.1.14. Seslendirme yapma	28
Resim 2.1.15. Hareket ve süre belirleme	29
Resim 2.1.16. Geçiş belirlene	29
Resim 2.1.17. Arka plan müziği ekleme	30
Resim 2.1.18. Öyküyü kaydetme	31
Resim 2.1.19. Çıkış	31

SEMBOLLERVE KISALTMALAR DİZİNİ

Çalışmada yer alan semboller ve sembollere ait olan açıklamalar aşağıda verilmiştir.

<u>Semboller</u>	<u>Açıklama</u>
\bar{x}	Aritmetik ortalama
p	Anlamlılık düzeyi
S.s.	Standart sapma
Sd.	Serbestlik değeri
N	Öğrenci sayısı
t	t değeri (t-testi için)
z	Test istatistiği
U	U değeri (Mann Whitney U testi için)
KR-20	Kuder Richardson-20 güvenilirliği
$\mu_{0-Dö-ABön}$	Dijital öyküleme yöntemine dayalı öğrenim gören öğrencilerin akademik başarı testi öntest ortalama puanları
$\mu_{0-Pp-ABön}$	Powerpoint sunum destekli öğretime dayalı öğrenim gören öğrencilerin akademik başarı testi öntest ortalama puanları
$\mu_{0-Dö-ABson}$	Dijital öyküleme yöntemine dayalı öğrenim gören öğrencilerin akademik başarı testi sontest ortalama puanları
$\mu_{0-Pp-ABson}$	Powerpoint sunum destekli öğretime dayalı öğrenim gören öğrencilerin akademik başarı testi sontest ortalama puanları
$\mu_{0-Dö-ÖDÇSEön}$	Dijital öyküleme yöntemine dayalı öğrenim gören öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejileri envanteri öntest ortalama puanları
$\mu_{0-Pp-ÖDÇSEön}$	Powerpoint sunum destekli öğretime dayalı öğrenim gören öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejileri envanteri öntest ortalama puanları
$\mu_{0-Dö-ÖDÇSEson}$	Dijital öyküleme yöntemine dayalı öğrenim gören öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejileri envanteri sontest ortalama puanları

Kısaltmalar ve kısaltmalara ilişkin açıklamalar aşağıda verilmiştir.

<u>Kısaltmalar</u>	<u>Açıklama</u>
DÖ	Dijital Öykü
PPSDÖ	Powerpoint Sunum Destekli Öğretim
AB	Akademik Başarı
ÖS	Öğrenme Stratejileri
ÖDÇS	Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri
ÖDÇSE	Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Envanteri
LASSI	Learning and Study Skills Inventory
TPAB	Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi
AB	Alan Bilgisi
PB	Pedagoji Bilgisi
TB	Teknoloji Bilgisi
PAB	Pedagojik Alan Bilgisi
TAB	Teknolojik Alan Bilgisi
TPB	Teknolojik Pedagoji Bilgisi

I. BÖLÜM

GİRİŞ

Öğrenme ve öğretmenin doğasına bakıldığında tarihsel süreçte yaşanan gelişmelerin farklı paradigmaları beraberinde getirdiği söylenebilir. Bu süreçte eğitim-öğretimde kullanılan araç-gereçler, materyaller, stratejiler, teknik ve yöntemlere bakıldığında teknolojik gelişmelerin bu değişikliklerde büyük katkısı olduğu görülmektedir. Eğitim-öğretimde, özellikle geçmiş zamanlarda, bilginin en çok yazılı materyallerle bireylere ulaştığı düşünüldüğünde önemli gelişmelerden birisi olan matbaa, tarihsel olduğu kadar eğitim alanında da etkisini gösteren ciddi bir buluş olarak kabul edilmektedir. Matbaanın icat edilmesiyle birlikte yazılı eserler çoğaltılarak geniş kitlelere ulaştırılmış, bunun sonucunda da bilgi paylaşımı artmış, bilgiye ulaşmak kolaylaşmış ve bilgi hızla yayılmaya başlamıştır. Getirdiği bu sonuçlar neticesinde matbaa bilgi paylaşımını ve bilgiye ulaşmayı bu denli kolaylaştıran önemli bir buluş olarak nitelendirilmektedir. Matbaanın bulunması aydınlanma çağını başlatırken, günümüzde hızla gelişen internet ve dijital ortamların yaygınlaşması ile bilgi patlaması yaşanmaktadır. Dijital dünyadaki gelişmeler ile “bilgi çağı” olarak adlandırılan bu zaman dilimi, insanların bilgiye erişimlerini ve diğer kitlelerle iletişim kurabilmelerini saniyeler içerisinde gerçekleştirmelerine olanak sağlamaktadır. Eğitimde de matbaalar aracılığıyla sağlanan yazılı eserlerden dijital ortamlarda ulaşılabilen eserlere geçilmesi teknolojinin eğitimdeki yerini ve önemini göstermektedir.

Bilgiye ulaşma yollarını, ulaşılan bilgiyi nerede, ne zaman ve nasıl kullanabileceğini bilen toplumlar diğerlerine göre bir adım daha öndedirler (Çelik, 2010). Bilgi çağının gerekliliklerini yerine getiren bu toplumlar, bilgi sayesinde ihtiyaçları olan teknolojiyi üretip kullanmaktadırlar. Teknolojiyi etkin bir şekilde kullanan toplumlar gelişmişlik düzeylerini artırmakta ve çağımızdaki teknoloji

yarışında ön sıraları almaktadırlar. Kültür, sanat, ekonomi gibi birçok alanda etkisini gösteren bu gelişmeler eğitim alanında da kendini göstermektedir. Craig ve Amernic (2006) tebeşir ve çok amaçlı kâğıt tahtalar devrinden tepegöz saydamlarına, oradan da powerpoint sunumlarına bir geçiş yaşandığını ve teknolojik gelişmeler doğrultusunda son otuz yılda eğitim ortamlarında mesajların iletiminde kullanılan araçlarda belirgin bir değişim olduğunu ifade etmişlerdir.

Powerpoint sunumlarına görsel ve işitsel öğelerin eklenmesi ile derslerde sunulmak istenen konu öğrenciler için daha etkileyici hâle getirilebilmektedir. Bu nedenle eski yöntemlerin yerine Powerpoint sunum destekli öğretimin öğrenme açısından daha etkili olduğu düşünülmektedir. Yapılan araştırmalar (Akdağ ve Tok, 2008; Fidan, 2012), Powerpoint sunum destekli öğretime göre öğretim yapılan grupların derse yönelik olumlu görüş belirttiklerini ve erişilerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir. Powerpoint sunumları öğretmenin ders içeriğini öğrencilerle paylaşırken görsel ve işitselleri kullanarak etkili bir şekilde iletmesini sağlamanın yanında önemli olan kısımları vurgulamasına da katkıda bulunur. Bu sayede bilgi teknolojileri kullanılarak yapılan öğretimde öğrencilerin ilgi ve motivasyonları yazı tahtası veya basılı materyallerle yapılan öğretime göre daha üst düzeyde olur. Bununla birlikte bilgisayar teknolojisinin sınıflarda kullanılması öğretim sürecinde öğretmenlere ve öğrencilere zaman tasarrufu sağlaması bakımından da önem arz eder.

Yapılan araştırmalar yükseköğretim kurumlarında powerpoint sunumlarının yaygın bir şekilde kullanıldığını göstermektedir (Akdağ ve Tok, 2008; Alpan, 2013; Brown, 2007; Craig ve Amernic, 2006; Roehling ve Trent-Brown, 2011; Sadi, Şekerci, Kurban, Topu, Demirel, Tosun vd. 2008; Yılmazel-Şahin, 2009). Derslerde sağladığı kolaylık ve teknolojik imkânları nedeniyle günümüzde birçok ders Powerpoint sunum destekli öğretime dayalı olarak işlenmektedir. Buna karşılık powerpoint sunumlarının öğretim elemanlarınca sürekli yansidan okunan bir ders sunum yöntemi ve alışkanlığı haline gelmesi, öğrencilerde bu sunum tarzına karşı bir isteksizlik oluşmasına neden olmuştur. Nitekim bu konuda yapılan birçok araştırmada da öğrenciler tarafından memnuniyetsizlikler vurgulanmıştır. Öğretim elemanlarının powerpoint sunumlarını kullanmalarının öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirildiği çalışmalar (Alpan, 2013; Apperson, Laws ve Scpansky, 2008; Kvavik, Caruso ve Morgan, 2004)

incelendiğinde, öğretim elemanlarının powerpoint sunumlarını derslerde etkili bir şekilde kullanmadıkları görülmektedir. Öğretim elemanlarının derslerde powerpoint sunumunu sık kullanmalarının öğrencilerin dersten sıkılmasına ve dikkat eksikliği yaşamalarına neden olacağı belirtilmektedir (Alpan, 2013; Roehling ve Trent-Brown, 2011). Powerpoint sunum destekli öğretimde öğretmenin ön planda olması, öğrencilerin çok aktif olamamaları ve klasik sunum yönteminin sadece teknolojik olarak yansması gibi nedenler bu yöntemin sınırlılıkları olarak düşünülebilir. Araştırmacılar yapmış oldukları çalışmalarda öğrencilerin, derslerini powerpoint sunuma dayalı olarak yürüten öğretim elemanlarının, önceden dersin kitabını okutup derslerini işleyen sıkıcı ve geleneksel öğretim elemanlarının elektronik bir biçimi olduklarını belirtmişlerdir (Alpan, 2013; Rickman ve Grudzinski, 2000).

Yeni dijital teknolojiler ve multimedya nasıl öğreneceğimizi ve öğreteceğimizi de hızla değiştirmektedir (Weis, Benmayor, O'Leary ve Eynon 2002). Sunum yönetiminin teknolojik bir biçimi olan powerpoint sunumlar da artık öğrenciler açısından bir farklılık arz etmemekte ve hızla gelenekselleşmektedir. Öğrencilere bilgiyi aktarmanın temele alındığı geleneksel ya da teknolojik yöntemler günümüz koşullarında eğitimin kalitesini artırmak adına yetersiz kalmaktadır. Günümüzde eğitimin en genel amacı 21. yy. becerileri olarak ifade edilen becerilere sahip donanımda bireyler yetiştirmek olmuştur. Jakes (2006) bu becerileri dijital okur-yazarlık, yaratıcı düşünme, etkili iletişim ve yüksek verimlilik olmak üzere dört kategoride toplamıştır.

“Bilişim ve iletişim çağı olarak adlandırılan 21. yüzyılın bilgi okuryazarı ile mobil ve e-öğrenme tabanlı, eleştirel ve yaratıcı okuryazar bir toplum yaratmak için, problem çözme, muhakeme, kavramlaştırma, analiz, sentez, değerlendirme düzeylerinde düşünme becerilerini kapsayan program ve etkinliklere eğitim öğretim süreçlerinde ön koşul olarak yer verilmesi gereği kaçınılmazdır” (Duman, 2012: s. 352).

Günümüzde, özellikle yurt dışında, eğitimde yaygın olarak kullanılmaya başlanan yeni yöntemlerden birisi de dijital öykülemedir. Dijital öyküleme son zamanlarda okul öncesinden yetişkin eğitimine kadar birçok alanda etkili olarak kullanılan ve dijital dünyayı eğitimle birleştiren önemli yöntemlerden birisi olmuştur. Dijital

öykü genel olarak anlatıcının çoklu ortam (multimedya) araçları kullanarak öykü anlatma ve bu öyküleri dinleyici kitleye aktarma yöntemi olarak ifade edilmektedir. Dijital öykülemenin temeli öykü anlatmaktan gelmektedir. Mello (2001), öykülemenin düşünce ve imgeleri anlatmada kullanılan en eski yöntemlerden birisi olduğunu belirtmiştir. Condy, Chigona, Gachago ve Ivala (2012) da öykülemenin öğrenme ve öğretme için tarih boyunca kullanıldığını ve öykülerin belirli bir uygulamadan yola çıkarak anlamlandırma yapmaya yardımcı olduğunu ifade etmiştir. Dijital öyküleme geleneksel öykü anlatma biçiminin dijital ortamlarda görsel ve işitsel materyallerle desteklenerek hazırlanması ve sunulması biçimidir. Dijital öyküleme yöntemi bir yönüyle en eski öğrenme-öğretme yöntemlerinden birisi olan öykülemeyi, bir yönüyle de dijital dünyayı temele alarak geleneksel bir yöntemin günümüz teknolojik gelişmelerine paralel olarak tasarlanması ile oluşmuştur. Bu bağlamda dijital öykülemenin geleneksel öykülerin, görsel ve işitsel öğelerle derinleştirilerek ve zenginleştirilerek eğitimde kullanılabilir yapılandırıcı yaklaşıma uygun bir yöntem olduğu ifade edilebilir.

Jakes (2006), dijital öyküleme süreci ile öğrencilerin 21. yüzyılda kendilerinden beklenen becerilerin neredeyse tamamını kullandıklarını belirtmektedir. Yapılan çalışmalar dijital öykülemenin öğrencilerin problem çözme becerilerini, eleştirel düşünme becerilerini, akademik başarılarını ve öğrenme motivasyonlarını artıran etkili bir yöntem olduğunu göstermektedir (Hung, Hwang ve Huang, 2012; Yang ve Wu, 2012). Dijital öyküleme alan bilgisi, pedagojik bilgi ve teknolojik bilginin anlamlı bir şekilde sentezlenmesi ile ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla bu yöntemin kullanılması günümüzde gerekli olan yeterliliklerin de kazanılmasını sağlamaktadır. Bunun yanı sıra Arslan (2013), öğrencilerin öyküyü kurgulama ve sunum aşamasında kendilerini tam olarak ifade edebilmeyi hedeflediklerini ve ürün olarak ortaya çıkan dijital öyküde kendilerini ifade biçimlerini sergilediklerini belirtmiştir.

Dijital öyküleme yöntemi, öğrencilerin öğretim sürecine aktif olarak katılımlarını sağlayabilen, öğrenmeyi keyifli hâle getirebilen ve doğrudan yaşantı kazandırabilen bir yöntemdir. Bu bağlamda öğretim sürecinde diğer aktif yöntemler gibi bu yöntemin kullanılmasının eğitimin niteliğini arttıracığı düşünülmektedir. Hizmet öncesi eğitimde diğer yöntemler gibi dijital öyküleme

yönteminin öğretmen adayları ile çalışılması gerekliliği ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının üniversitede aldıkları eğitim sürecinde kendi öğrenmelerini kolaylaştıracak, yönlendirecek, başarılarını artıracak ve meslek hayatlarında öğrencilerinin öğrenmelerini olumlu yönde etkileyecek yöntem, teknik ve stratejileri tanımaları ve kullanabilme yeterliğine sahip olmaları gerekmektedir. Bu bağlamda öğretmen adayları ile yeni ve aktif öğretim yöntemlerinin çalışıldığı araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu araştırmada da günümüzde Türkiye’de çok fazla çalışılmamış olan dijital öyküleme yönteminin öğretmen adaylarının akademik başarıları ile öğrenme ve ders çalışma stratejileri üzerindeki etkisi problematik durum olarak ele alınmıştır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın genel amacı dijital öyküleme yöntemine dayalı öğretimin öğrencilerin akademik başarıları ile öğrenme ve ders çalışma stratejilerine etkisini belirlemektir.

1.2. Araştırmanın Önemi

Çağımızda yaşanan teknolojik gelişmeler (görüntü teknolojileri, akıllı android telefonlar, bilgisayarlar, veri depolama cihazları vb.), bilimsel gelişmeler (tıp, biyoloji, kimya ve fizikteki teorik ve uygulamalı araştırmalar vb.) ve bu gelişmelerin eğitim alanında hem teorik ve hemde uygulamalı olarak yansımaları öğrenme-öğretme yöntem, yaklaşım, model, strateji, araç-gereç ve tekniklerindeki değişiklikleri de beraberinde getirmiştir. Bu gelişmelerin paralelinde eğitimde çağdaş yöntem, teknik, strateji ve yaklaşımların kullanılması gerekliliği gündeme gelmiştir. Günümüzde öğretmenlerin sınıflarında kullanabilecekleri dijital, teknolojik argümanları kazanabilmeleri ve geleneksel yöntemlerin ötesinde teknolojik gelişmeler doğrultusunda eğitim-öğretim ortamlarını düzenleme yeterliklerine sahip olmaları gerekmektedir. Dijital öyküleme yöntemi öğretmenlere bu yaşantıların kazandırılması konusunda alternatif bir yöntem olarak düşünülmektedir. Eğitimde teori ve uygulama arasındaki boşluğu

dolduracak dijital eğitim-öğretim araçlarının kullanılması ile öğretmen adaylarının, geleceğin dijital sınıflarında ders işlemek için yeterli donanıma sahip olmaları sağlanabilir.

2004-2005 yıllarında yapılan eğitim sitemindeki değişikliklerle birlikte yapılandırmacı yaklaşımı temel alan öğretim programları oluşturulmuştur. Bu anlayışla birlikte öğrencilerin ve öğretmenlerin rollerinde değişiklikler meydana gelmiştir. Öğrenciler, kendi öğrenmelerini kendileri yapılandırıp, bilgiye ulaşmada daha aktif hâle gelirken; öğretmenler, öğrencilerin bilgiye ulaşmasında rehber konumuna gelmişlerdir. Yapılandırmacı yaklaşıma uygun öğrenme ortamlarının hazırlanması ve öğrencilerin anlamlı ve kalıcı öğrenmelerini gerçekleştirebilmek için eğitimde teknoloji kullanımı daha da önem kazanmıştır. Bu bağlamda dijital öyküleme yönteminin eğitim-öğretim ortamlarında kullanılması önerilen yapılandırmacı yaklaşıma uygun bir yöntem olduğu düşünülmektedir.

Yurt dışında okul öncesi eğitiminden yükseköğretime kadar yaygın olarak kullanılan dijital öyküleme yönteminin, Türkiye’de henüz yeteri kadar çalışılmamış olması bu konunun çalışılma gerekçesi olarak görülmektedir. Lisans düzeyindeki öğrencilerle yapılmış olan bu çalışmanın gerçekleştirilmesi ile diğer alanlarda ve branşlarda yapılacak olan çalışmalar için bir fikir oluşturulabilir. Çalışmadaki uygulama sürecinin ileride yapılacak olan çalışmalara da örnek teşkil edeceği düşünülmektedir.

1.3. Araştırmanın Problem Cümlesi

Dijital öyküleme yöntemine dayalı öğretimin akademik başarıları ile öğrenme ve ders çalışma stratejileri üzerine etkisi nedir?

1.4. Araştırmanın Alt Problemleri

Araştırmanın amacı ve problem durumu doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

- 1) Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı testi öntest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 2) Deney grubu öğrencilerinin akademik başarı testi öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 3) Kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı testi öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 4) Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı testi sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 5) Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin öğrenme ve ders çalışma stratejileri toplam ve alt boyutları (tutum, motivasyon, zaman yönetimi, kaygı, konsantrasyon, bilgiyi işleme, ana fikirlerin seçilmesi, çalışma yardımcıları, kendi kendini test etme, test stratejileri) öntest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 6) Deney grubu öğrencilerinin öğrenme ve ders çalışma stratejileri toplam ve alt boyutları (tutum, motivasyon, zaman yönetimi, kaygı, konsantrasyon, bilgiyi işleme, ana fikirlerin seçilmesi, çalışma yardımcıları, kendi kendini test etme, test stratejileri) öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 7) Kontrol grubu öğrencilerinin öğrenme ve ders çalışma stratejileri toplam ve alt boyutları (tutum, motivasyon, zaman yönetimi, kaygı, konsantrasyon, bilgiyi işleme, ana fikirlerin seçilmesi, çalışma yardımcıları, kendi kendini test etme, test stratejileri) öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 8) Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin öğrenme ve ders çalışma stratejileri toplam ve alt boyutları (tutum, motivasyon, zaman yönetimi, kaygı, konsantrasyon, bilgiyi işleme, ana fikirlerin seçilmesi, çalışma yardımcıları, kendi kendini test etme, test stratejileri) sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.5. Araştırmanın Hipotezleri

Araştırmanın alt problemi ile ilgili null hipotezler aşağıdaki gibidir:

H₀₁: Dijital öyküleme yöntemine dayalı öğretim ile Powerpoint sunum destekli öğretim gören öğrencilerin akademik başarı testi öntest puanları arasında herhangi bir fark yoktur ($\mu_{0-Dö-ABön} = \mu_{0-Pp-ABön}$).

H₀₂: Dijital öyküleme yöntemine dayalı öğretim gören öğrencilerin akademik başarı testi öntest-sontest puanları arasında herhangi bir fark yoktur ($\mu_{0-Dö-ABön} = \mu_{0-Dö-ABson}$).

H₀₃: Powerpoint sunum destekli öğretim gören öğrencilerin akademik başarı testi öntest-sontest puanları arasında herhangi bir fark yoktur ($\mu_{0-Pp-ABön} = \mu_{0-Pp-ABson}$).

H₀₄: Dijital öyküleme yöntemine dayalı öğretim ile Powerpoint sunum destekli öğretim gören öğrencilerin akademik başarı testi sontest puanları arasında herhangi bir fark yoktur ($\mu_{0-Dö-ABson} = \mu_{0-Pp-ABson}$).

H₀₅: Dijital öyküleme yöntemine dayalı öğretim ile Powerpoint sunum destekli öğretim gören öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejileri envanteri öntest puanları arasında herhangi bir fark yoktur ($\mu_{0-Dö-ÖDÇSEön} = \mu_{0-Pp-ÖDÇSEön}$).

H₀₆: Dijital öyküleme yöntemine dayalı öğretim gören öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejileri envanteri öntest-sontest puanları arasında herhangi bir fark yoktur ($\mu_{0-Dö-ÖDÇSEön} = \mu_{0-Dö-ÖDÇSEson}$).

H₀₇: Powerpoint sunum destekli öğretim gören öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejileri envanteri öntest-sontest puanları arasında herhangi bir fark yoktur ($\mu_{0-Pp-ÖDÇSEön} = \mu_{0-Pp-ÖDÇSEson}$).

H₀₈: Dijital öyküleme yöntemine dayalı öğretim ile Powerpoint sunum destekli öğretim gören öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejileri envanteri sontest puanları arasında herhangi bir fark yoktur ($\mu_{0-Dö-ÖDÇSEson} = \mu_{0-Pp-ÖDÇSEson}$).

1.6. Araştırmanın Sayıltıları

1) Deneysel araştırmaya katılan öğrenciler, kendilerine uygulanan ölçme araçlarına nesnel ve güvenilir yanıtlar vermişlerdir.

- 2) Deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrenciler arasındaki etkileşim en alt düzeyde gerçekleşmiştir.
- 3) Deneysel süreç boyunca araştırmacı tarafından kontrol edilemeyen değişkenlerin, deney ve kontrol gruplarını eşit oranda etkilediği kabul edilmiştir.

1.7. Araştırmanın Sınırlılıkları

- 1) Araştırma, 2013-2014 eğitim-öğretim yılının bahar yarıyılında Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalında öğrenim gören 2. Sınıf öğrencilerinden elde edilen verilerle sınırlıdır.
- 2) Araştırma, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersi ile sınırlıdır.
- 3) Araştırma, ilgili literatür ve kullanılan ölçme araçları ile sınırlıdır.

1.8. Tanımlar

Dijital Öyküleme: Bilgisayar, video kamera ve ses kaydedici gibi kişisel dijital teknolojiler ile geleneksel bir öykünün birleştirildiği yaratıcı bir süreçtir (Ohler, 2008).

Powerpoint Sunum Destekli Öğretim: “Öğretim sürecince powerpoint programında hazırlanan ve projeksiyon aracıyla yansıtılan slaytların desteği ile dersin işlendiği öğretim ortamı” (Akdağ ve Tok, 2008).

Akademik Başarı: Belirli bir programın sonucunda öğrencinin program hedeflerine ilişkin gösterdiği yeterlik düzeyidir (Demirel, 2012).

Öğrenme: İyi ya da kötü nitelikte olan davranış değişikliğidir (Türkoğlu, 1997).

Öğrenme Stratejileri: “Bilgi ve becerilerin elde edilmesini kolaylaştırmak için özel bir öğrenme durumunda bir birey tarafından kullanılan zihinsel taktiklerin tümü” (Demirel, 2012).

Ders Çalışma Stratejileri: Öğrencilerin dersin hedeflerine ulaşmak için kullandığı yollar (Yılmaz, 2013).

II. BÖLÜM

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde sırasıyla dijital öyküleme yöntemi ile öğrenme ve ders çalışma stratejileri konularının kuramsal çerçevesine ve bu konularla ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Dijital Öyküleme

Geleneksel olarak öyküleme eğitimin en eski biçimi olarak kabul edilmekle birlikte, insanlık tarihi boyunca iletişim biçimi ve çocukları eğitmek için bir yol olmuştur (Yoon, 2013). Dijital öyküleme ise geleneksel öykülemenin gelişen teknoloji sayesinde dijital ortama aktarılmasıyla meydana gelmiştir. Öyküleme yeni bir fikir olmasa da dijital öyküleme fikri yenidir (Meadows, 2003). Dijital öyküleme interaktif dijital bir ortamda, ses, görüntü, video, müzik ve metne dayalı anlatımın sunulması sürecidir (Figa, 2004). İlgili literatürde yer alan dijital öyküleme tanımlarından bazıları şunlardır:

- Ohler (2008) dijital öykülemeyi bilgisayar, video kamera ve ses kaydedici gibi kişiye ait dijital teknolojiler ile geleneksel bir öykünün birleştirildiği yaratıcı bir süreç olarak tanımlar.
- Chung'a (2007) göre dijital öyküleme bilgisayar ortamında dijital metin, görüntü, video ve ses içeren çoklu medya sunumu uygulamasıdır.
- Yüksel, Robin ve McNeil (2011) dijital öykülemeyi genel olarak multimedya araçları ve kaynakları ile bilgi paylaşımı ve öykü anlatma olarak tanımlamaktadır.
- Tatum (2009) dijital öykülemeyi sözlü, görsel ve hareketli sembollerle yazının 3-5 dakikalık videolar hâlinde birleştirilmesi olarak tanımlamıştır.

- Miller (2004), dijital öykülemeyi dijital teknoloji ve araçlar aracılığıyla kitlelere ulaştırılan öyküleme gösterisi olarak ifade etmiştir.
- Alexander (2011), dijital öykülemeyi kısaca dijital teknolojiler ile öykü anlatmak olarak tanımlamıştır.

Dijital öyküleme ile ilgili birçok tanım bulunmasına rağmen genel olarak bu tanımlarda ortak olan düşünce dijital öykülemenin geleneksel öykülemenin görüntü, ses, müzik gibi çoklu ortam öğeleri ile zenginleştirilmesi ile oluştuğu yönündedir. Bu konuda Wang ve Zhan (2010), dijital öykülemenin geleneksel öykü anlatımının modern bir yaklaşımla sunulması olduğunu ifade etmişlerdir. Dijital öykülemenin öncülerinden Lambert (2003) yazmış olduğu “Digital Storytelling Cookbook and Travelling Companion” isimli kitapta dijital öykülemenin bir öyküleme için var olan materyalleri farklı bir amaca uygun şekilde kullanmak üzere değiştirmeye olanak sağladığını belirtmiştir. Bu hususta Dreon, Kerper ve Landis (2011) de dijital öykülemenin fotoğrafların müzikle birleştirildiği basit bir gösteriden daha fazlası olduğunu ve öykü anlatma sanatını desteklemek için farklı medya araçlarını dokuyarak birleştirdiğini ifade etmişlerdir. Dijital öyküleme herhangi bir konuda yazılan öykünün görsel ve işitsel öğelerle sentezlenip hazırlanması sürecidir. Ceylan ve Birinci (2013) hazırlanan dijital öykülerin 2 ile 12 dakika arasında olduğunu ve başarısının öyküde kullanılan çoklu ortam öğelerinin uygun olmasına ve dinleyiciyi içine çekmesi ile sağlanabileceğini ifade etmişlerdir.

2.1.1. Dijital öykülemenin tarihi

Dijital öyküleme ilk olarak 1990’lı yıllarda Kaliforniya’da Joe Lambert ve Dana Atchly’n çalışmalarıyla ortaya çıkmıştır (Bull ve Kajder, 2004; Chung, 2007; Robin, 2008; Şimşek, 2010). Joe Lambert, eşi Nina Mullen ve meslektaşı Dana Atchley ile 1994 yılında San Francisco’da Dijital Medya Merkezi’ni kurmuşlardır. Daha sonra aynı ekip 1998’de Berkeley’de bu merkezi Dijital Öyküleme Merkezi (Center for Digital Storytelling) olarak değiştirmişlerdir. Lambert ve ekibi Dijital Öyküleme Atölyesi çevresinde benzersiz bir bilgisayar eğitim ve sanat programı geliştirmişlerdir. Dijital Öyküleme Merkezi aracılığıyla, 1993 yılından itibaren

dünya çapında yaklaşık 1000 kuruluş ile çalışılmış ve dijital öyküleme sanatında 15.000'den fazla insan yetiştirilmiştir (Lambert, 2003).

2.1.2. Dijital öykülemenin türleri

Robin (2006) dijital öykünün çok fazla türü olmasına rağmen en önemlilerinin üç grupta toplanabileceğini belirtmiş ve dijital öyküleri “kişisel öyküler”, “tarihsel olayları inceleyen öyküler” ve “bilgilendirme veya öğretim öyküleri” şeklinde gruplandırmıştır.

Kişisel öyküler: Robin (2006), dijital öykü oluşturmanın nedeni olarak kişisel öykü oluşturma isteğinin önemini vurgulamıştır. Öyküleyicinin anılarını, deneyimlerini ve tecrübelerini içeren dijital öykü türüdür. Bu öykü türünde içerik kişinin kendi hayatıyla ilgili yaşanmış olaylardır. Bu içeriğin öyküsünün yazılması ve çoklu ortam araçları ile dijital forma dönüştürülmesi ile elde edilen dijital öykü türüdür.

Tarihsel olayları inceleyen öyküler: Tarihsel olayların konu olarak alındığı dijital öykü türüdür. Bu dijital öykünün oluşturulmasında kullanılan görseller ve seslendirmeler o tarihi olayı yansıtabilecek şekilde olmalıdır. Dijital öykünün öykü kısmının ve dijital öğelerin etkileyici bir biçimde birleştirilmesi, dinleyicilerin tarihi bir olayı ve olayın geçtiği zamanı yaşıyormuş gibi hissetmelerini sağlar.

Bilgilendirme veya öğretim öyküleri: İzleyicilere belirli bir konunun öğretilmesinin amaçlandığı dijital öykü türüdür. Öğretilecek olan içerik öyküleştirilerek uygun görüntü, ses ve müzikle birleştirilip hedef kitleye sunulur. Bu dijital öykü türünde, bilgi verilecek ya da öğretilecek konu, görsel ve işitsellerle zenginleştirildiği için izleyiciler için daha somut hâle gelmektedir.

2.1.3. Dijital öykülemenin öğeleri

Lambert (2003), dijital öykülemenin temel prensiplerini özetleyen yedi öğe belirlemiştir. Bu öğeler, bakış açısı, çarpıcı soru, duygusal içerik, sesin katkısı, müziğin gücü, ekonomi ve ritimdir.

Bakış açısı: Öykünün ana noktasını ve yazarın bakış açısını içeren ögedir. Dijital öykünün etkili olabilmesi için öykünün amacının net olması ve yazarın amacına uygun bir perspektiften öyküsünü hazırlaması gerekmektedir. Lambert (2003) öykülerin unutulabildiğini fakat bakış açılarının hatırlandığını belirtmiştir. Bu nedenle yazar öyküsünün amacına göre bir ürün ortaya koymalı ve dinleyiciyi öykünün bakış açısı çerçevesinde yönlendirmesi gerekmektedir. Bunun için yazar kendisine “Neden bu konuyu seçtim?”, “Dinleyicilere hangi mesajı vermek istiyorum?” ve “Bu öyküyü yazmamdaki amaç nedir?” gibi sorular sormalıdır. Yazar bu şekilde öyküde anlatmak istediği noktaya odaklanacak ve amacına uygun bir ürün ortaya koyacaktır. Arslan (2013), bakış açısının öyküyü anlatan ile dinleyen arasındaki ilişkiyi kurduğunu ve anlatıcının ne anlatacağına karar verdiği aşama olarak ifade etmiştir.

Çarpıcı soru: Öyküde izleyicinin dikkatinin tutulduğu ve öykünün sonunda cevaplandırılacak olan anahtar sorudur. Dijital öyküyü izleyenler öykü boyunca bu sorunun cevabını merak ederek öyküyü daha dikkatle izler ve öykünün sonunda bu sorunun cevabını bulmayı beklerler. Bull ve Kajder (2004), çarpıcı soru ögesinin dijital öyküyü seyahat hakkında bir filmde ayıran özellik olduğunu belirtmiştir. Lambert (2003), iyi hazırlanmış öykülerin başından öykü bitene kadar heyecanı yükselttiğini belirtmiştir. Çarpıcı sorunun çözümü aslında bir öykünün merkezidir. Bu nedenle öyküyü yazan kişiler bu soruyu öykünün bakış açısı çerçevesinde yapılandırmalı ve öykü bitene kadar dinleyicinin dikkatini öyküde tutmalıdırlar.

Duygusal içerik: Duygusal içerik bir öykünün izleyicisiyle arasında olan bağı etkileyen bir ögedir. En etkili dijital öyküler izleyicileri ile arasında bir duygu uyandıranlardır (Bull ve Kajder, 2004). Gülmek, ağlamak, öfkelenmek, heyecanlanmak, korkmak, üzülme ve şaşırma duyguların harekete geçmesi ile yaşanan ve gösterilen tepkilerdir. Bir dijital öykünün izleyicisinin verdiği bu tarz tepkiler, öykü ile izleyicisi arasında duygusal bir bağ kurulduğunu göstermektedir. Lambert (2003), öykünün bakış açısının şekillenmesinde duygusal hassasiyet derecesi aracılığıyla düşünmenin izleyici açısından her zaman önemli olduğunu belirtmiştir.

Sesin katkısı: Dijital bir öykünün yazılma sürecinden sonra izleyiciyle buluşmadan önce seslendirilmesi yapılmaktadır. Bu öge dijital öyküyü geleneksel

bir öyküden ayıran özelliklerden birisidir. Ses ögesi dijital bir öykünün etkililiğini artıracak bir özelliktir. Öyküleyicinin öyküyü düz bir şekilde okumak yerine tonlama ve vurgulamalara dikkat ederek seslendirmesi gerekmektedir. Bull ve Kajder (2004), öyküleyicinin sesinin perdesini ayarlaması, ses tonunu değiştirmesi ve ses tınısının öykünün anlamını ve amacını iletmede kişisel bir yol olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca sesin dijital öykünün etkililiğine katkı sağlayan en önemli öğelerden birisi olduğunu vurgulamışlardır.

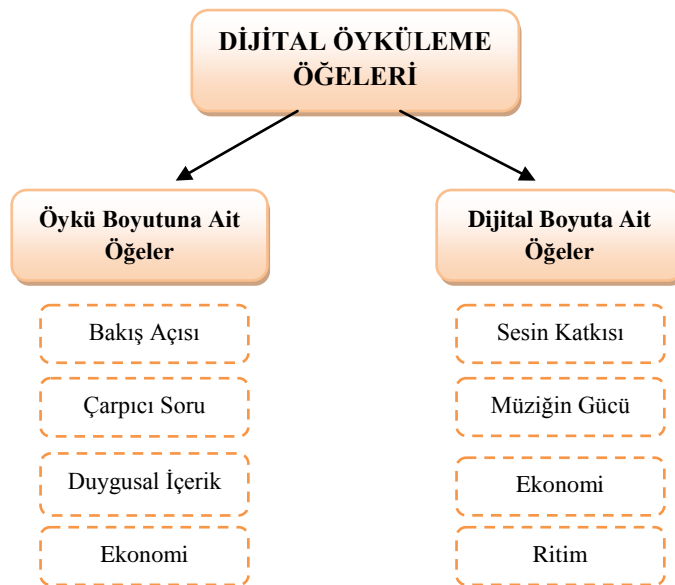
Müziğin gücü: Müzik öykünün dijital boyutuyla ilgili önemli bir öğedir. Öyküleyicinin etkili bir dijital öykü hazırlayabilmesi için öyküye uygun bir müzik seçmesi gerekmektedir. Hazırlanan öyküye eklenen müzik öyküyü destekleyen ve süsleyen unsurdur. Arslan (2013), dijital öyküde seçilen anlamlı ve uyumlu müziğin, öykünün anlatım gücünü arttırdığını ifade etmiştir. Uygun şekilde kullanılan müzikler veya sesler öyküye derinlik katıp daha duygu yüklü ve vurgulu olmasını sağlayabilir (Karakoyun, 2014).

Ekonomi: Bu öğe dijital bir öyküde yer alacak diğer öğelerin verimli bir şekilde kullanılmasıyla ilgilidir. Lambert (2003), ekonominin genel olarak bir öyküdeki en büyük problem olduğunu belirtmiştir. Bir dijital öyküde kullanılan kelimeler, görsel ve işitsellerin aşırı olması izleyicilerin sıkılmasına, öyküyü takip etmede zorluk yaşamalarına, dikkatlerinin dağılmasına ve öykünün bakış açısından uzaklaşmalarına neden olabilir. Dijital bir öykünün etkililiği öykü ile dijital öğelerin anlamlı ve verimli bir şekilde sentezlenmesi ile sağlanmaktadır. Dolayısıyla bu öğelerin fazla ve gereksiz kullanımı öyküyü etkili hâle getirmeyeceği gibi öykünün amacından uzaklaşmasına da neden olabilir. Bull ve Kajder (2004), dijital öykünün, Dijital Öyküleme Merkezi'nde uygulandığı gibi iki-üç dakikalık kısa öykülerden oluştuğunu belirtmişlerdir.

Ritim: Bu öğe bir öykünün hızlı ya da yavaş ilerlemesiyle ilgilidir. Başarılı bir öykünün sırrı ritim olarak düşünülmektedir. Öykünün ritmi izleyicinin ya da dinleyicinin öyküyü takip etmesini de etkiler. Ritim, hazırlanan öyküye uygun olmalıdır. Lambert (2003), hızlı temponun aciliyet, aksiyon, sinirlilik, hiddet ve heyecan hissi, bunun aksine yavaş bir temponun derin düşünceye dalma, romantizm, gevşeme veya basit keyifler hissi vereceğini ifade etmiştir. Bu durumda öyküleyici izleyicilerin takip edemeyeceği kadar hızlı ve sıkılacakları kadar da monoton bir ritim kullanmaktan kaçınmalıdır. Ritim hazırlanan öykünün

içeriğine ve akışına göre şekillenmelidir. Hüzünlü ve neşeli öykülerin hızlarının farklı olması gerektiği gibi bir öykünün içindeki farklı akışa sahip bölümler de farklı hızda ilerlemelidir.

Lambert (2003) tarafından belirlenen dijital öykülemenin yedi ögesi, dijital öyküleyicinin öyküsünü oluşturma sürecinde genel bir rehber olarak düşünülebilir. Öykünün senaryosunun yazılmasından dijital argümanlar ile birleştirilmesine kadar bu yedi öge öyküleyiciye yol göstermektedir. Bull ve Kajder (2004), dijital öykülemenin öğelerini iki gruba ayırdıklarını belirtmişlerdir. Bu sınıflamaya göre bakış açısı, çarpıcı soru, duygusal içerik ve ekonomi öğelerini yazım aşamasında; sesin katkısı, müziğin gücü ve ritim öğelerini ise yapım aşamasında yer almaktadır. Bu sınıflamadan yola çıkarak dijital öykülemenin en genel anlamda iki boyuttan oluştuğu ifade edilebilir. Araştırmacı tarafından bu boyutlar öykü ve dijital boyutlar olarak belirlenmiştir. Dijital öyküleme öğelerinden bakış açısı, çarpıcı soru ve duygusal içerik öğeleri öykü boyutuyla ilgiliyken sesin katkısı, müziğin gücü ve ritim öğeleri dijital boyutla ilgilidir. Ekonomi ise hem öykü boyutu hem de dijital boyutla ilgili bir öğedir. Çünkü ekonomi ögesine göre dijital bir öykünün etkili olabilmesi için hem kullanılan görseller ve işitsellerde gereksiz kullanımlara yer verilmemeli, hem de içerik öykünün odak noktasından uzaklaşmaya neden olacak ayrıntılardan uzak olmalıdır. Dijital öykülemenin yedi ögesi ve bu öğelerin ilgili olduğu boyutlar Şekil 2.1.1’de verilmiştir.



Şekil 2.1.1. Dijital öykülemenin boyutları ve yedi ögesi

2.1.4. Dijital öyküleme süreci

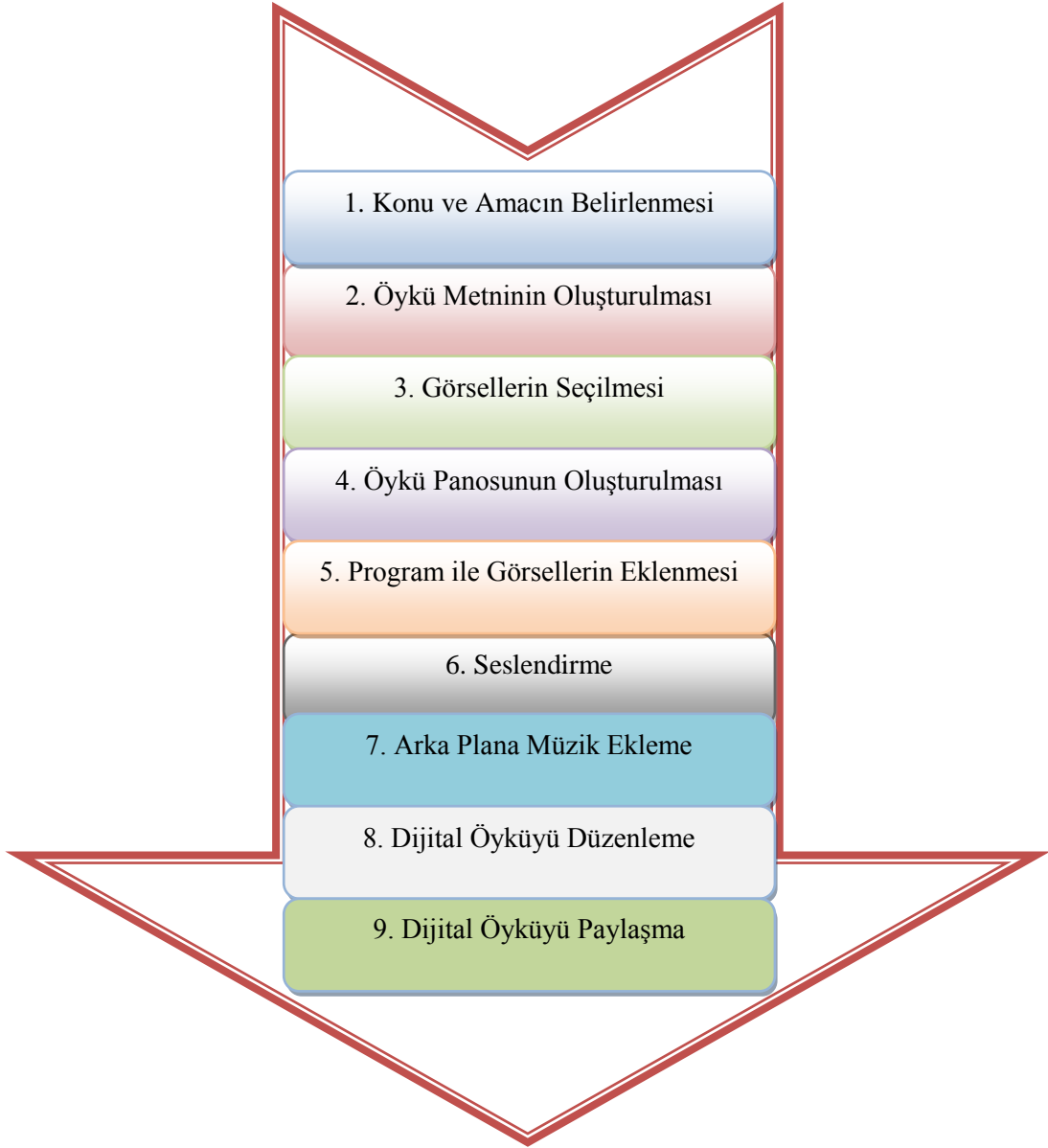
Dijital öykülemenin uzmanlarından Lambert dijital öykü sürecinde yedi adımdan bahsetmiştir. Lambert (2013) yazmış olduğu “Digital Storytelling Capturing Lives, Creating Community” isimli kitapta dijital öykülemenin yedi adımını, bakış açısını belirleme, duyguları belirleme, anı belirleme, öyküyü göreme, öyküyü dinleme, öyküyü birleştirme, öyküyü paylaşma olarak belirtmiştir.

Arslan (2013), Barrett (2009), Jakes ve Brennan (2005), Morra (2013) gibi farklı araştırmacılar da dijital öyküleme süreciyle ilgili bazı aşamalar belirlemişlerdir. Belirlenen bu aşamalar Çizelge 2.1.1’de gösterilmiştir.

Çizelge 2.1.1. Araştırmacılar tarafından belirlenen dijital öykü süreci aşamaları

	Jakes ve Brennan (2005)	Barret (2009)	Lasica (2010)	Arslan (2013)	Morra (2013)
1.	Yazma	Senaryo Oluşturma	Öyküye Karar Verme	Öykünün Başlangıç Noktası	Bir Fikir İle Başlama
2.	Senaryo Geliştirme	Ses Kayıt ve Düzenleme	Materyalleri Derleme	Senaryonun Oluşturulması	Araştırma Keşfetme Öğrenme
3.	Öykü Panosu	Görselleri Tarama ve Düzenleme	Senaryo Oluşturma	Görsel ve İşitsel Materyallerin Seçimi	Yazma Senaryo Oluşturma
4.	Multimedya Araçları Bulma	Ses ve Görüntü Birleştirme	Araç-Gereçleri Hazırlama	Görsel ve İşitsel Materyallerin Birleştirilerek Dijital Öykü Oluşturulması	Öykü Panosu Plan
5.	Dijital Öyküyü Oluşturma	Geçiş ve Efekt Ekleme	Öykü Panosu Oluşturma	Dijital Öykünün Sunumu	Görüntü, Ses ve Video Derleme/ Oluşturma
6.	Dijital Öyküyü Paylaşma	Dijital Öyküyü Yayınlama	Araçları Dijitalleştirme		Hepsini Bir Araya Getirme
7.			Ses Kaydı Yapma		Paylaşma
8.			Müzik Ekleme		Yansıma ve Dönüt
9.			Öyküyü Düzenleme		
10.			Öyküyü Paylaşma		

Araştırmacılar tarafından geliştirilen aşamalar incelendiğinde dijital öyküleme süreci aşamalarının birbirlerinden çok farklılık göstermediği görölmektedir. Dijital öyküleme süreci genel olarak öykü oluşturma ile başlayan ve hazırlanan dijital öykünün paylaşılması ile sona eren hiyerarşık bir yapıya sahiptir. Şekil 2.1.2’de araştırmacı tarafından geliştirilen dijital öykü akış Şeması gösterilmektedir.



Şekil 2.1.2. Dijital öykü akış Şeması

1. Konu ve amacın belirlenmesi: Dijital öykü oluşturmada ilk olarak öykü için bir konu ve oluşturulacak öykünün amacı belirlenmelidir. Öğrenciler hazırlayacakları dijital öykü için bir konu belirlemelidir. Morra (2013), tüm öyküler gibi dijital

öykünün de bir fikir ile başladığını belirtmiş ve bu fikrin bir dersin konusu, bir ders kitabındaki bölüm başlığı ya da sınıfta sorulan bir soru olabileceğini ifade etmiştir.

Dijital öykünün izleyici kitlesi ve kullanılacağı ortam konu belirlenirken göz önünde bulundurulmalıdır. Öyküleyici, belirlediği konunun izleyicinin ilgisini çekecek bir konu olmasına dikkat etmelidir. Bu hususta Demirer (2013), hazırlanacak öykünün genel izleyicilerinin göz önünde bulundurulması gerektiğine ve izleyicilerin dikkatini çekecek bir konu olması gerektiğine vurgu yapmıştır. Bu aşamada öykü için seçilen konunun amacı da göz önünde bulundurulmalıdır. Öyküleyici seçeceği konuyu belirlerken hedeflerini de göz önüne almalı, dijital öykünün nerede, ne zaman ve nasıl kullanılacağını da düşünerek amacı doğrultusunda bir ürün ortaya koymalıdır.

2. Öykü metninin (senaryosunun) oluşturulması: Öykülenecek konu belirlendikten sonra bu konuyla ilgili araştırma yapılarak yeterli düzeyde bilgi sahibi olunmalıdır. Dijital öykü metni oluşturulurken öncelikle dijital öykülemenin bakış açısı ögesine dikkat edilmelidir. Jakes ve Brennan (2005), öykünün merkezinde bir tema olmasının önemine dikkat çekmiştir. Bu şekilde izleyiciler öyküleyicinin odaklanmış olduğu fikir doğrultusunda öyküyü takip ederler. Dijital öykü metni oluşturulurken daha önce belirlenen konu ve amaç doğrultusunda öyküleyici tarafından bir kurgu yapılır. Bu kurgu ile öyküde yer alan kahramanlar, yer, zaman, olay örüntüsü belirlenir. Öyküleyici yapmış olduğu kurgu çerçevesinde öykünün senaryosunu yazma aşamasına geçebilir.

Demirer (2013), öykü yazarken akıcı ve anlaşılır bir dil kullanılması gerektiğine vurgu yapmıştır. Hazırlanan öyküde kullanılan kelimeler ve cümle organizasyonları dinleyicinin anlayabileceği düzeyde olmalıdır. Dijital öykü metni diğer öykülerde olduğu gibi giriş, gelişme ve sonuç bölümünden oluşmalıdır. Giriş kısmında genellikle öykünün ne ile ilgili olduğu ortaya konulur (Demirer, 2013). Bu bölümde öykü ile izleyicinin tanışması sağlanır. Giriş bölümünde dikkat edilmesi gereken öykünün sonucunun izleyici tarafından tahmin edilemeyecek şekilde hazırlanmasıdır. Çünkü izleyici öykünün sonucunu merak etmez ve öykünün giriş kısmında aradığı tüm soruların yanıtlarını bulursa öyküyü izlemekten sıkılabilir. Gelişme bölümünde öykünün konusu olaylar ve kahramanlar genel olarak ortaya konulur. Sonuç bölümünde öyküde ulaşılmak

istenen noktaya varılır. İzleyici giriş bölümünde kafasında oluşan soruların yanıtlarını bu bölümde bulmalıdır.

3. Görsellerin seçilmesi: Bu aşamada öyküleyici hazırladığı öykü metnine uygun olan görselleri araştırır ve hangi görselleri kullanacağına karar verir. Bunun için öyküleyici internetten araştırma yaparak öykü metnine uygun hazır görselleri bulabilir. Bununla birlikte fotoğraf makinesi ya da cep telefonu ile de öyküde kullanılacak resimler elde edilebilir. Yine farklı bir yöntem olarak öyküleyici öykü metnine uygun resimleri kendisi çizip tarayıcı aracılığıyla bilgisayar ortamına atarak daha özgün görseller elde edebilir. Görseller seçilirken öykü metnine uygun olmalarına dikkat edilmesi gerekir. Gereksiz kullanılan görseller öykünün bütünlüğünü bozabilir ve izleyicinin dikkatinin dağılmasına neden olabilir.

4. Öykü panosunun oluşturulması: Lambert (2013), öykü panosunun görsel bir öykünün iki boyutta planlanmasını sağladığını belirtmiş ve bu boyutların ilkinin zaman (ilk başta, sonra ve en son ne olacak); ikincisini etkileşim (öykünün seslendirmesi, müzik ve görüntü) olarak ifade etmiştir. Öyküleyici bu kısımda zaman ayarlamasını ve öykünün bütünlüğünü planlayabilir. Jakes ve Brennan (2005), öykü panosunun senaryo ile görselin birleştirildiği bir yer olduğunu belirtmiştir. Öykü panosu, öykü metni ile görsellerin dijital ortamda birleştirilmeden önce kontrol edilebileceği ve gerekli düzeltmelerin yapılabileceği aşamadır. Öykü panosu hazırlanacak olan öykünün kâğıt üzerinde bir provası niteliğindedir. Bu kısımda öyküleyici görseller ile öykünün sahnelerinin uygun olup olmadığını kontrol edebileceği gibi, kullanacağı geçişlere, öykünün akışına ve seslendirmede dikkat edeceği tonlamalara da karar verebilir. Şekil 2.1.3'de dijital öykü hazırlamadan önce kullanılabilecek bir öykü panosu örneği gösterilmektedir.

<i>Resim 1</i>	<i>Resim 2</i>	<i>Resim 3</i>
Sahne-1 Seslendirme:	Sahne-2 Seslendirme:	Sahne-3 Seslendirme:
<i>Resim 4</i>	<i>Resim 5</i>	<i>Resim 6</i>
Sahne-4 Seslendirme:	Sahne-5 Seslendirme:	Sahne-6 Seslendirme:

Şekil 2.1.3. Öykü panosu örneği

5. Program ile görsellerin eklenmesi: Bu aşamada hazırlanan öykü metni ve öykü panosu yardımıyla dijital öykünün oluşturulmasına başlanır. Microsoft Photo Story, Movie Maker, Imovie, Pinnacle Studio 9 gibi programlar dijital öykü oluşturmak için kullanılabilir. Öyküleyici seçtiği programda öykü panosundaki sıralamaya göre görsellerini ekleyebilir. Daha sonra eklediği görsellerin üzerine

başlık, açıklama ekleyebilir. Bununla birlikte bu aşamada öykünün sonuna kişisel bilgilerini de ekleyebilir.

6. Seslendirme: Bu aşamada hazırlanan öykü metni seslendirilir. Kullanılan programın içinde ses kaydetme özelliği varsa (Microsoft Photo Story 3 gibi) öykünün üzerinde seslendirme yapılabilir. Ancak programın içinde ses kaydetme özelliği yoksa öyküleyici mikrofon ya da ses kaydedici ile öykünün seslendirmesini yaparak programa ekleyebilir.

Seslendirme yapılırken sessiz bir ortamda bulunmak önemlidir. Seslendirme yapacak kişi öyküyü dikkatli bir şekilde okumalı ve öykünün duygusunu en iyi şekilde yansıtmak için tonlamayı ayarlamalıdır. Öykü tamamen seslendirilebileceği gibi bölüm bölüm de seslendirilebilir. Seslendirme yapılırken okuma hızı da öykünün ritmine göre ayarlanmalıdır. Eğer öykünün içinde değişen bir ritim varsa seslendirmede de bu değişime dikkat edilmelidir. Dijital bir öyküde seslendirme çok önemlidir. İzleyici ile öykü arasındaki etkileşim doğru ve etkili bir seslendirme ile sağlanabilir. Bu hususta Arslan (2013) ve Demirer (2013), iyi bir dijital öğede sesli öğelerin etkili kullanılmasının önemine ve seslendirmenin öyküyü güçlü kılan bir adım olduğuna dikkat çekmişlerdir.

7. Arka plana müzik ekleme: Görsellerin eklenmesi ve seslendirilmenin yapılmasından sonra öyküye arka plan müziği eklenebilir. Kullanılan programda yer alan müzikler kullanılabilir gibi, öyküleyici istediği müziği seçerek arka plana ekleyebilir. Lasica (2010), en etkili parçaların sözsüz olan enstrümantal müzikler olduğunu belirtmiştir. Dijital öyküde seslendirme yapıldığı için sözsüz müzikler kullanılması öykünün daha rahat duyulmasını ve anlaşılmasını sağlayabilir. Yine öykünün daha rahat anlaşılabilmesi için eklenen müziğin sesinin çok yüksek olmaması gerekmektedir. Öyküleyici programa eklediği arka plan müziğini, seslendirenin ses düzeyine uygun olarak arttırıp azaltabilir.

8. Dijital öyküyü düzenleme: Bu aşamada öyküleyici oluşturmuş olduğu dijital öyküyü düzenler. Eklenmiş olan görsellere geçiş efekti ekleme, görsellerin geçiş sürelerini seslendirme süresine göre ayarlama, arka plana eklenmiş olan farklı müziklerin sürelerini ve ses düzeylerini ayarlama gibi birçok düzenleme bu aşamada gerçekleştirilerek dijital öykü tamamlanır. Öyküleyici gerekli düzenlemeleri ve kontrolleri yaptıktan sonra hazırlamış olduğu dijital öyküyü

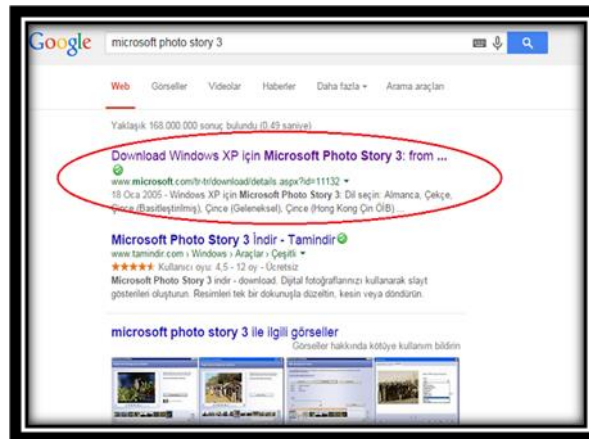
kaydeder. Kullanılacak olan programda proje olarak kaydetme seçeneği varsa (Microsoft Photo Story 3'de olduğu gibi) öykünün hem video klip hâli hem de proje hâli kaydedilebilir. Öyküleyici eğer daha sonra bir düzenleme yapmak isterse proje hâli üzerinden çalışabilir.

9. Dijital öyküyü paylaşma: Jakes ve Brennan (2005), paylaşmanın en kritik adım olduğunu belirtmişlerdir. Bu aşamada özgün olarak hazırlanmış olan bir ürüne sahip olmanın verdiği gurur ve onu diğer kişilerle paylaşılmasının verdiği heyecan birlikte yaşanmaktadır. Öyküleyici dijital öyküsünü sınıf ortamı gibi bir ortamda yüz yüze paylaşabileceği gibi internet ortamında çevrim içi (online) olarak da paylaşabilir.

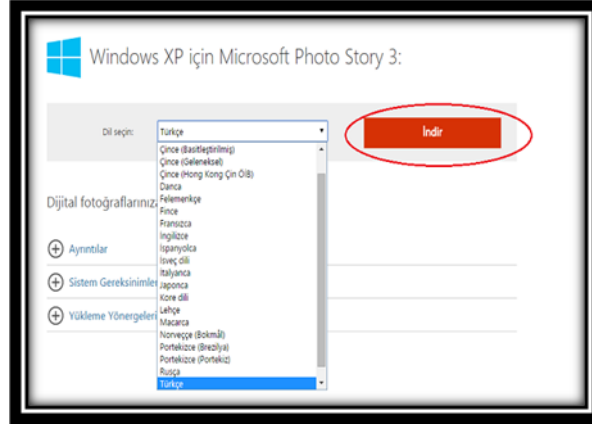
2.1.5. Microsoft Photo Story 3 ile dijital öykü

Bu araştırmada dijital öyküler Microsoft Photo Story 3 programı ile oluşturulmuştur. Bu bölümde programın kurulumu ve dijital öykü oluşturma süreci açıklanmıştır.

Microsoft Photo Story 3 kurulumu: Bilgisayarınızda kullandığınız arama motoruna Microsoft Photo Story 3 yazdıktan sonra açılan seçeneklerden ilkini açın (Resim 2.1.1). Açılan pencereden programı kullanmak istediğiniz dili seçip indir linkine tıklayın (Resim 2.1.2).

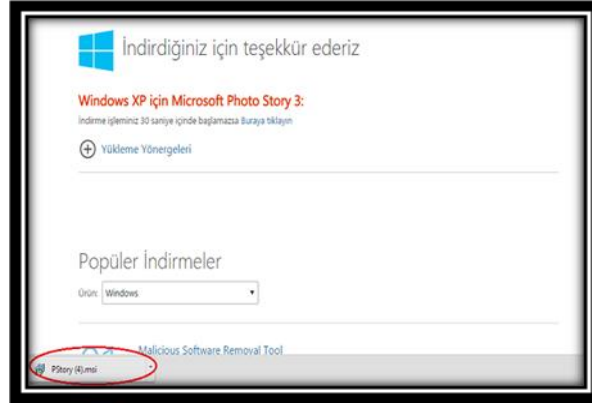


Resim 2.1.1. Arama motoru ekranı



Resim 2.1.2. Dil seçeneği ekranı

Bilgisayarınıza inen Photostory.msi adlı dosyayı açın (Resim 2.1.3). Windows için Microsoft Photo Story 3 Kur Sihirbazı sayfasındaki ileri seçeneğine tıklayın (Resim 2.1.4).

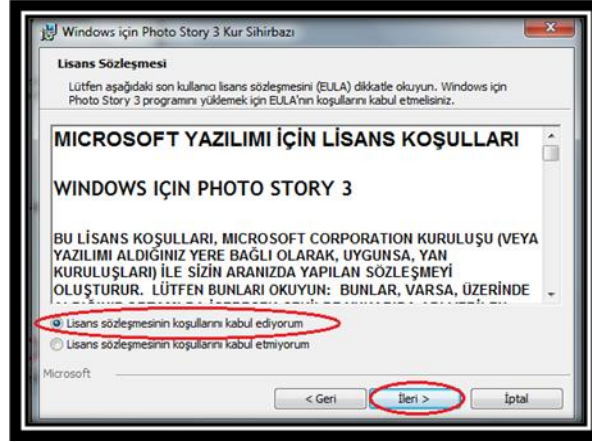


Resim 2.1.3. İndirme ekranı

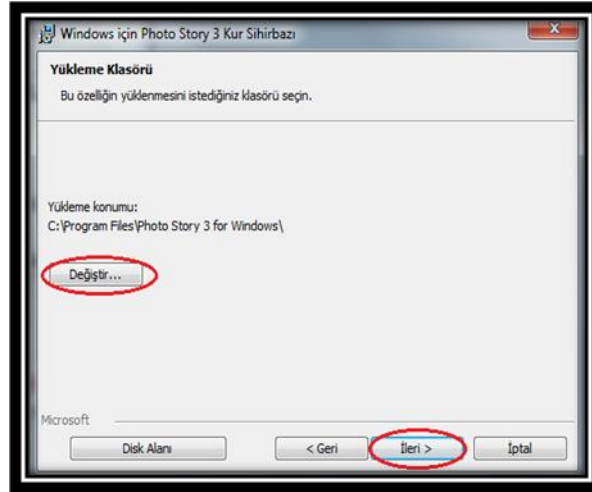


Resim 2.1.4. Kurulum ekranı

Daha sonra gelen sayfada lisans sözleşme koşullarını kabul ediyorum kısmını seçip ileri seçeneğine tıklayın (Resim 2.1.5). Programı kaydedeceğiniz yükleme klasörünü seçip ileri seçeneğine tıklayın (Resim 2.1.6).

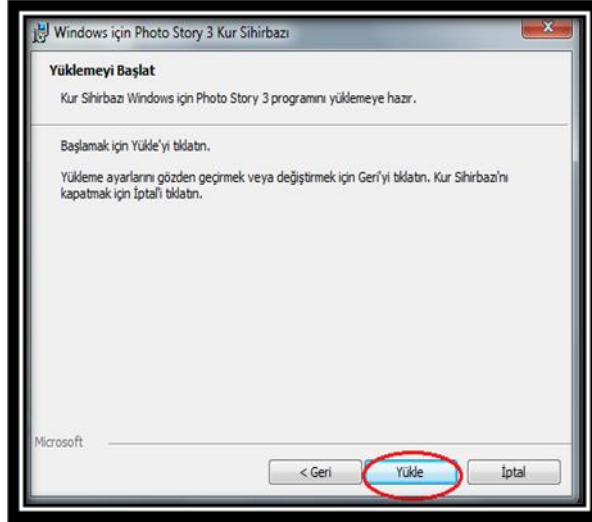


Resim 2.1.5. Lisans koşulları ekranı

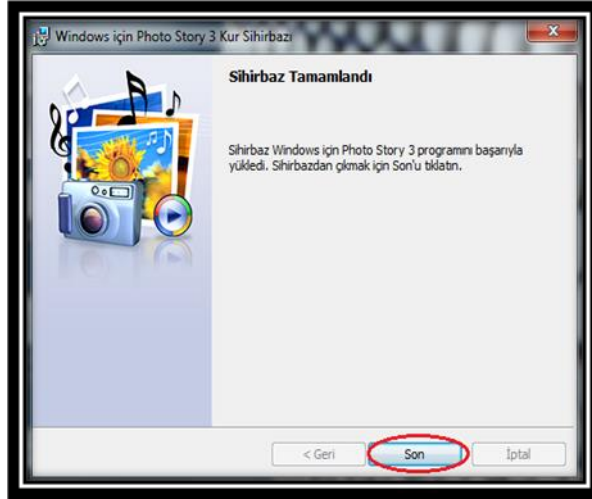


Resim 2.1.6. Yükleme yerini seçme ekranı

Yüklemeyi başlat sayfasında yükle seçeneğine tıklayıp devam edin (Resim 2.1.7). Son olarak karşınıza gelen sihirbaz tamamlandı sayfasındaki son seçeneğini seçerek kurulumu bitirin (Resim 2.1.8).



Resim 2.1.7. Yükleme ekranı



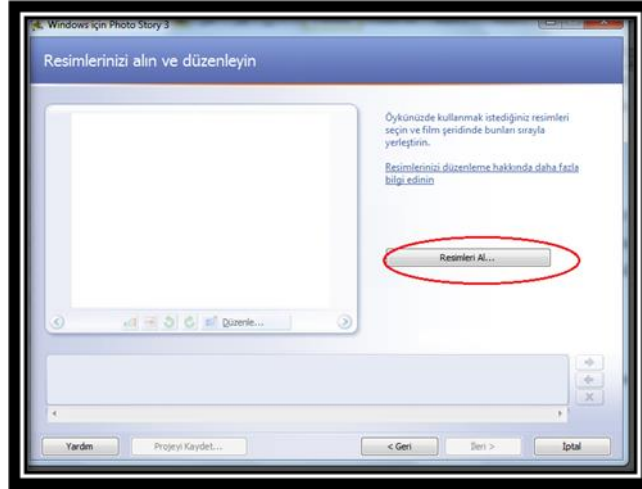
Resim 2.1.8. Programdan çıkış ekranı

Microsoft Photo Story 3 ile dijital öyküye başlama: Dijital öykünüzü oluşturmaya başlamak için bir önceki aşamada kurulumu anlatılan Microsoft Photo Story 3 programını açın. Açılan pencerede Resim 2.1.9'da belirtilen yeni bir öyküye başla seçeneğini işaretleyip ileri sekmesine tıklayın.



Resim 2.1.9. Öyküye başlama

Resimleri ekleme ve düzenleme: Karşınıza gelen ekranda ilk aşama dijital öykünüze görselleri ekleme aşamasıdır. Bu kısımda öykünüz için bilgisayarınıza kaydettiğiniz resim, grafik, çizim vb. görselleri öykünüze ekleyebilirsiniz. Bunun için Resim 2.1.10’da görülen resimleri al sekmesine tıklayın ve görselleri ekleyin.



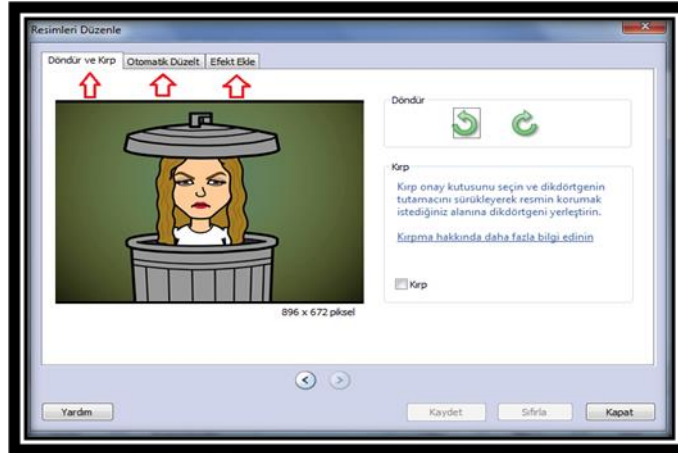
Resim 2.1.10. Görselleri ekleme

Resimleri ekledikten sonra resimlerinize ilgili düzenlemeleri Resim 2.1.11’de görülen ekranda düzenle seçeneğini tıklayarak yapabilirsiniz.



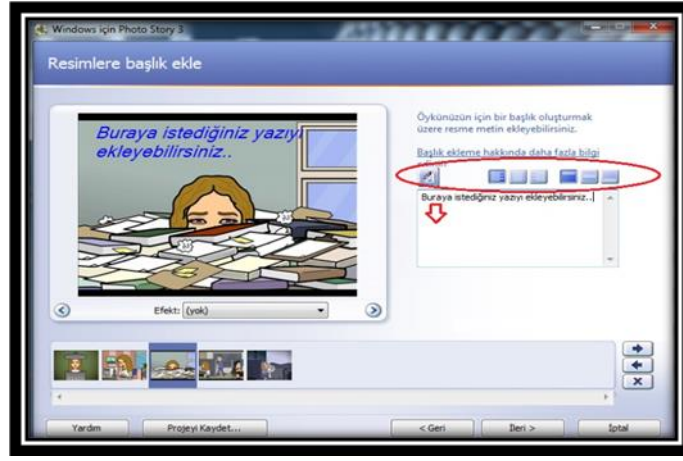
Resim 2.1.11. Görselleri düzenleme

Resmin düzenlenmesi için Resim 2.1.12'deki ekran karşınıza gelecektir. Bu ekranda belirtilen özellikler resimde görüldüğü gibi döndürme, kırpma, otomatik düzeltme, efekt eklemedir. Bu özellikleri kullanarak film şeridindeki her bir görseli döndürebilir, kırabilir, efekt ekleyebilir ve kaydederek öykünüzü oluşturmaya devam edebilirsiniz.



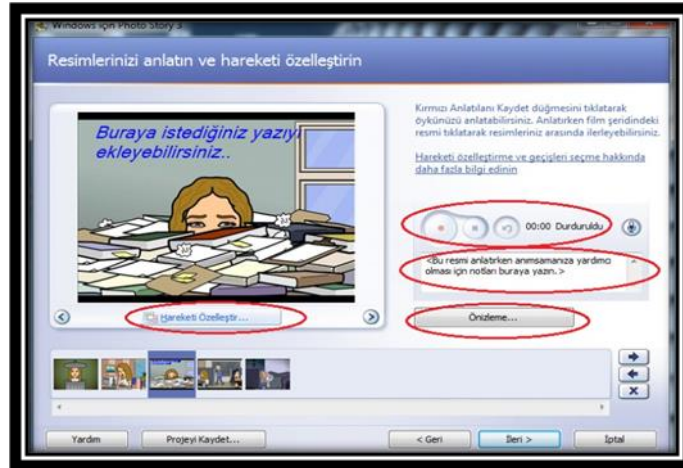
Resim 2.1.12. Görselleri düzenleme seçenekleri

Yazı ekleme: Görselleri düzenleme işlemi bittikten sonra Resim 2.1.13'de belirtilen görsellere yazı eklemek için kullanılacak ekran karşınıza gelecektir. Bu kısımda istediğiniz görselin üzerine yazı ekleyebilirsiniz. Yine aynı ekranda üst kısımda bulunan özelliklerden eklediğiniz yazının renk, stil, boyut, hiza gibi biçimsel özelliklerini değiştirebilir ve öykünüze göre ayarlayabilirsiniz.



Resim 2.1.13. Görsellere yazı ekleme

Seslendirme yapma: Görsellerine yazı ekleme işlemini tamamladıktan sonra Resim 2.1.14’de görülen seslendirme ekranı gelecektir. Bu kısımda her bir görselinize seslendirme yapabilirsiniz. Resim 2.1.14’de gösterilen kırmızı düğmeye basarak ilgili resmin seslendirmesini yapıp ikinci düğmeyle basarak seslendirmenizi durdurabilirsiniz. Yine bu ekranda ön izleme düğmesine basarak yapmış olduğunuz seslendirmeyi dinleyebilir ve gerekirse tekrar seslendirme yapabilirsiniz. Bu işlemi bütün resimlerde tekrarlayarak öykünüzün seslendirme işlemini bitirebilirsiniz. Ayrıca bu bölümde <Bu resmi anlatırken anımsamanıza yardımcı olması için notları buraya yazın.> metninin üzerine tıklayarak seslendirme yapacağınız metni buraya yazabilirsiniz. Bu size seslendirme esnasında yardımcı olacaktır.



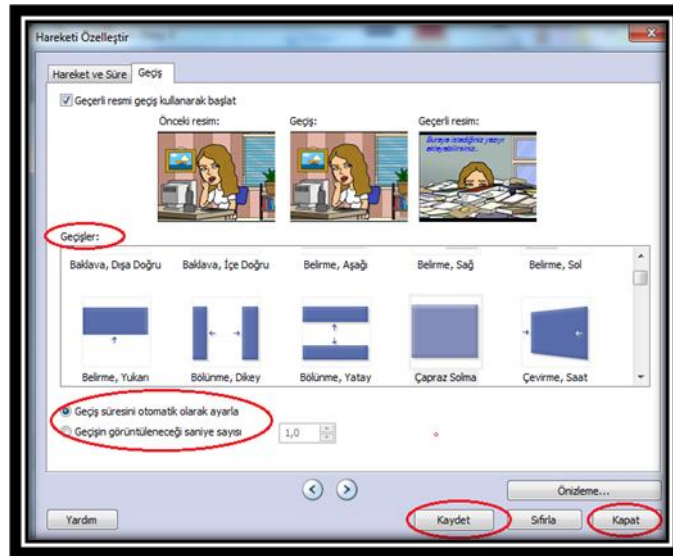
Resim 2.1.14. Seslendirme yapma

Hareketi özelleştirme: Seslendirme işlemini tamamladıktan sonra Resim 2.1.14’de belirtilen hareketi özelleştir kısmına tıkladığınızda Resim 2.1.15’de yer alan ekran karşınıza gelecektir. Buradan her bir resmin başlangıç ve bitiş

konumunu seçebilirsiniz. Bu özellik öykünüzdeki resimlerin, sahneler başlarken ve biterken seçmiş olduğunuz bölümünü göstermenizi sağlar. Ayrıca bu ekranda görülen süre kısmında resimlerin kalacağı zamanı otomatik olarak ayarlayabilir ya da seslendirme yaptığınız saniyeye göre ayarlayabilirsiniz. Hareket ve süre kısmını ayarladıktan sonra geçiş kısmına tıkladığınızda Resim 2.1.16'daki ekran karşınıza gelecektir. Burada yer alan geçiş seçeneklerini her bir resim için istediğiniz gibi ayarlayabilirsiniz. Yine aynı ekranda geçişlerin süresini otomatik seçebileceğiniz gibi istediğiniz süreyi ayarlayabilir ve kaydedebilirsiniz.

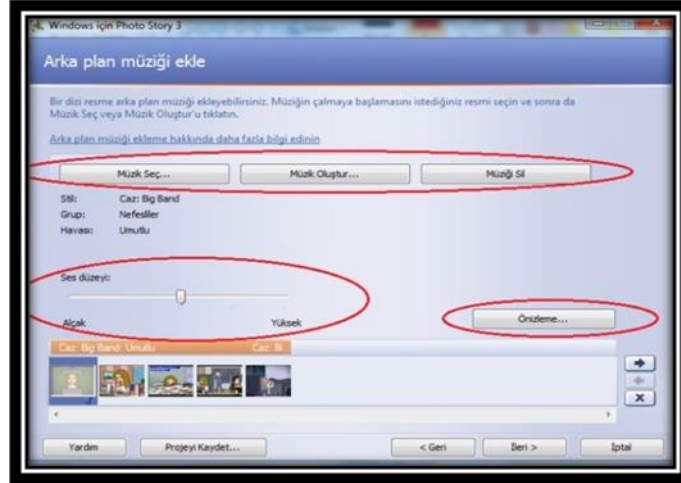


Resim 2.1.15. Hareket ve süre belirleme



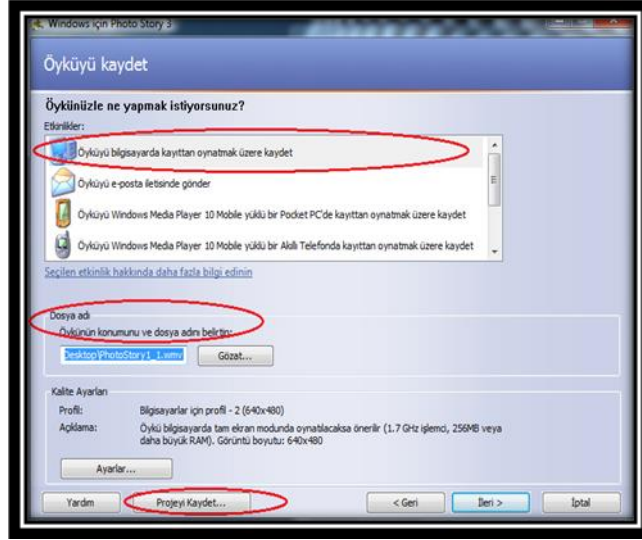
Resim 2.1.16. Geçiş belirleme

Arka plan müziği ekleme: Bir sonraki aşamada karşınıza gelecek olan Resim 2.1.17’de yer alan ekrandan öykünüz süresince çalan bir arka plan müziği ekleyebilirsiniz. Her resim veya resim grubu için farklı bir müzik parçası çalınabilir. Öykünüzdeki resim sayısı kadar, müzik parçasını öyküye ekleyebilirsiniz. Burada iki seçenek yer almaktadır. Öykünüz için belirlediğiniz ve bilgisayarınıza kaydetmiş olduğunuz müziği eklemek için “müzik seç” kısmına, programın kendisinde mevcut olan müziklerden eklemek için “müzik oluştur” kısmına tıklayabilirsiniz. Değişiklik yapmak isterseniz yine aynı ekranda yer alan “müziği sil” kısmından eklemiş olduğunuz müziği silebilirsiniz. Eklemiş olduğunuz arka plan müziğinin ses düzeyini de ayarlayabilirsiniz. Aynı ekranda yer alan ön izleme seçeneği ile öykünüzün arka plan müziği eklenmiş halini izleyebilirsiniz.

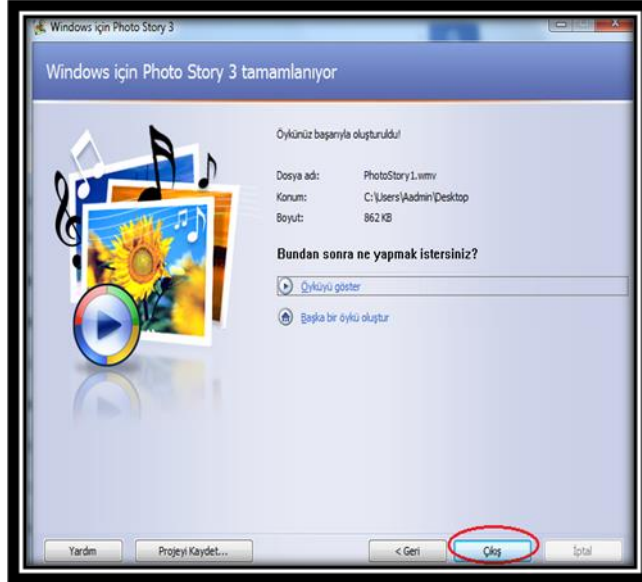


Resim 2.1.17. Arka plan müziği ekleme

Kaydetme: Arka plan müziğini ekledikten sonra Resim 2.1.18’de gösterilen sayfadan öykünüzü bilgisayarınıza kaydedebilirsiniz. Bu seçenekle kaydettiğiniz dijital öykünüzün video hâlidir. Yine aynı sayfada yer alan projeyi kaydet seçeneğini de seçerek öykünüzün proje hâlini de bilgisayarınıza kaydedebilirsiniz. Hazırlamış olduğunuz öyküde değişiklik yapmak isterseniz proje üzerinde çalışabilirsiniz. Öykünüzü video ve proje olarak kaydettikten sonra Resim 2.1.19’da yer alan ekran gelecektir. Çıkış seçeneğine tıklayarak dijital öykü hazırlama işlemini tamamlayabilirsiniz.



Resim 2.1.18. Öyküyü kaydetme



Resim 2.1.19. Çıkış

2.1.6. Eğitimde öyküleme yöntemi

Günümüz eğitiminde yeni yöntem, teknik, strateji ve yaklaşımlar geleneksel yöntemlerin yerini alarak öğrencilerin aktif bir şekilde rol almalarını ve bilgiyi doğrudan almak yerine, zihinsel faaliyetlerle anlamlandırıp yapılandırmalarını sağlayan araçlar hâline gelmiştir. Öğrencilerin bilgiyi yapılandırabilmeleri ve gündelik hayatta kullanarak anlamlandırabilmeleri için etkili bir biçimde kullanılacak yöntemlerden biride de öyküleme (öyküleştirme) yöntemidir. Bu yöntem 70'lerde İskoçya'da öğretmenlere yönelik öyküleştirme kurslarının

düzenlenmesi ile başlamış ve 80'lerde “Öyküleştirme Yöntemi (Storyline Method)” olarak eğitimde yerini almıştır.

Bu yöntem, öğrenme sürecinin, genel olarak bir öykü ile başlatılıp; zaman, mekân ve karakter bağlantılarıyla güçlendirilmesinin ardından aşamalı konular bütünü içerisinde işlenmesini içermektedir (Tepetaş ve Haktanır, 2013). Öyküleştirme yönteminde dersin içeriği olan konular yaşanmış ya da yaşanması mümkün olaylar çerçevesinde geliştirilir. Bu yöntem esas alınarak hazırlanan bir öğretim tasarımında öğretmen ve öğrenciler tarafından hazırlanan özgün öyküler sayesinde dersler ilgi çekici ve zevkli hâle gelebilir. Tıngöy, Güneşer, Öngün, Demirağ ve Köroğlu (2006) öykülemenin öğrencilerin dinleyici ya da öyküleyici olarak etkileşimine izin verdiğini ve her iki durumda da öykülemenin öğrencilerin dinleme, okuma ve anlama becerilerini arttırmaya teşvik ettiğini belirtmişlerdir.

Öyküleştirme yönteminde çocukların daha iyi öğrenmesini ve öğrenmenin kalıcı olmasını sağlayabilmek için yaparak ve yaşayarak öğrenme dikkate alınmıştır. Bu nedenle bu yöntem öykü anlatımını ve öykünün içinde yer almayı esas almaktadır (Tepetaş ve Haktanır, 2013). Bu yöntemin kullanılması ile öğrenciler kendi öğrenmelerini kendilerinin oluşturduğu ve yapılandığı bir öğrenme-öğretme sürecine dâhil olurlar.

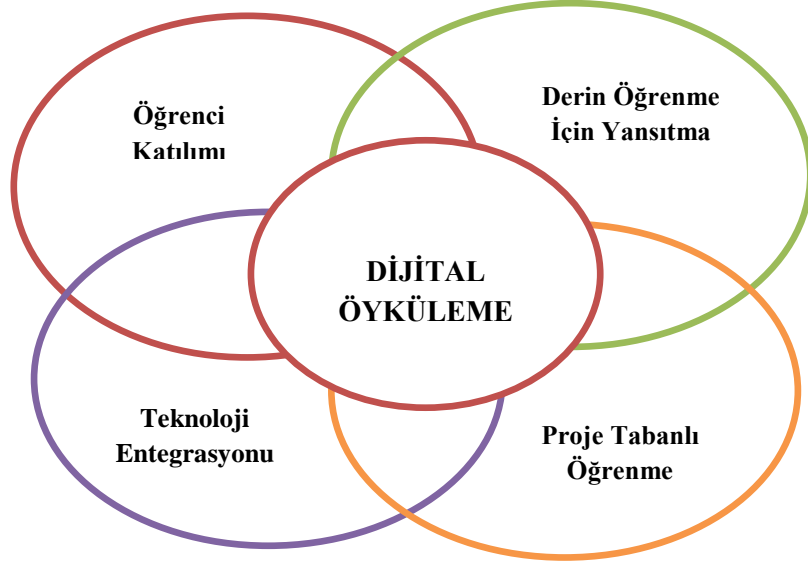
2.1.7. Eğitimde dijital öyküleme yöntemi

Gelişen bilim ve teknoloji eğitimde kullanılan yöntemleri de yakından etkilemektedir. Günümüzde kullanılan yöntem ve teknikler bilgiyi yapılandırma sürecine katkı sağlayacak özelliklerde olmanın yanı sıra öğrencilerin dikkatlerini çekecek, onların ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde dijital araç-gereçlerle zenginleştirilmiş olmalıdır. Bu nedenle sınıf ortamında kalem, kâğıt kullanılan yöntemlerden bilgisayar kullanılan yöntemlere geçiş yaşanmaktadır. Dijital öyküleme yöntemi de geleneksel olarak kullanılan öyküleme yöntemi yerine kullanılabilir alternatif bir yöntem olmaya başlamıştır. Bu yöntem hem öykü oluşturma hem de teknoloji kullanma becerilerini içerir. Yoon (2013) sözel öyküleme ve dijital öykülemeyi çeşitli özellikler açısından karşılaştırmıştır (Çizelge 2.1.2).

Çizelge 2.1.2. Sözel öyküleme ve dijital öykülemenin karşılaştırılması

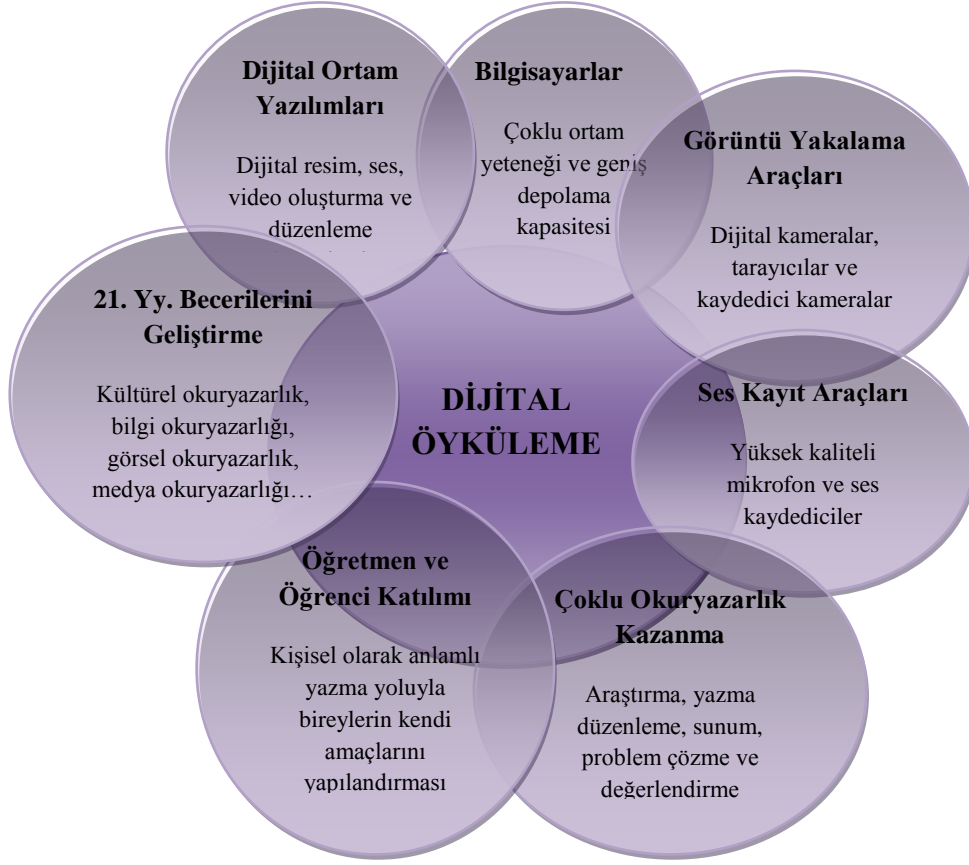
Maddeler	Sözel Öyküleme	Dijital Öyküleme
Geliş zamanı	Binlerce yıl önce	1994 yılında Atchley ve Lambert tarafından Dijital Öyküleme Merkezi'nde
Ana biçim türü	İnsan sesi ve el/kol hareketi	Çoklu ortam bileşenleri (video, resim, ses vb.)
İçeriği verme	Sözlü iletişim	Bilişim araçları (Bilgisayar, tablet vb.)
Veri biçimleri	Genellikle boyalı veya basılı kâğıt	Dijital forma elektronik olarak saklanan
Öğrenme yolu	Sözlü konuşma merkezli / tek yönlü konuşma ve dinleme	Çok yönlü iletişim/ Etkileşim ve İşbirliği
Ana karakter	Öncelikle jest ve ifadelerle birleştirilen sözler	Sesli anlatım, görüntü, ses ve müzik ile çok duygusal bir deneyimi göz önüne sermek

Dijital öyküleme, öykü yazma ve yazılan öyküyü çoklu ortam araçları kullanarak dijital bir forma dönüştürme özellikleriyle öğrenme-öğretme sürecinde aktif olarak kullanılabilir bir özelliğe sahiptir. Xu, Park ve Baek (2011), dijital öyküleme yönteminin sınıfta öğretim ve öğrenmeyi kolaylaştırma potansiyeline sahip olduğunu belirtmişlerdir. Ceylan ve Birinci (2013), dijital öyküleme ile eğitimin daha bireysel hâle getirilebileceğini ve öğrenenlerin dikkatlerini öğrenecekleri konuya yönlendirmelerini sağlayacağını ifade etmişlerdir. Barrett (2006), dijital öykülemenin öğrenci katılımı, derin öğrenme için yansıtma, proje tabanlı öğrenme ve öğretimle teknolojinin etkili entegrasyonu stratejilerini bir araya getirmeyi kolaylaştırdığını belirtmiştir. Dijital öyküleme ile öğrenci merkezli öğrenme stratejilerinin yakınsaması Şekil 2.1.4'de gösterilmiştir.



Şekil 2.1.4. Dijital öyküleme ile öğrenci merkezli öğrenme stratejileri (Barrett, 2006)

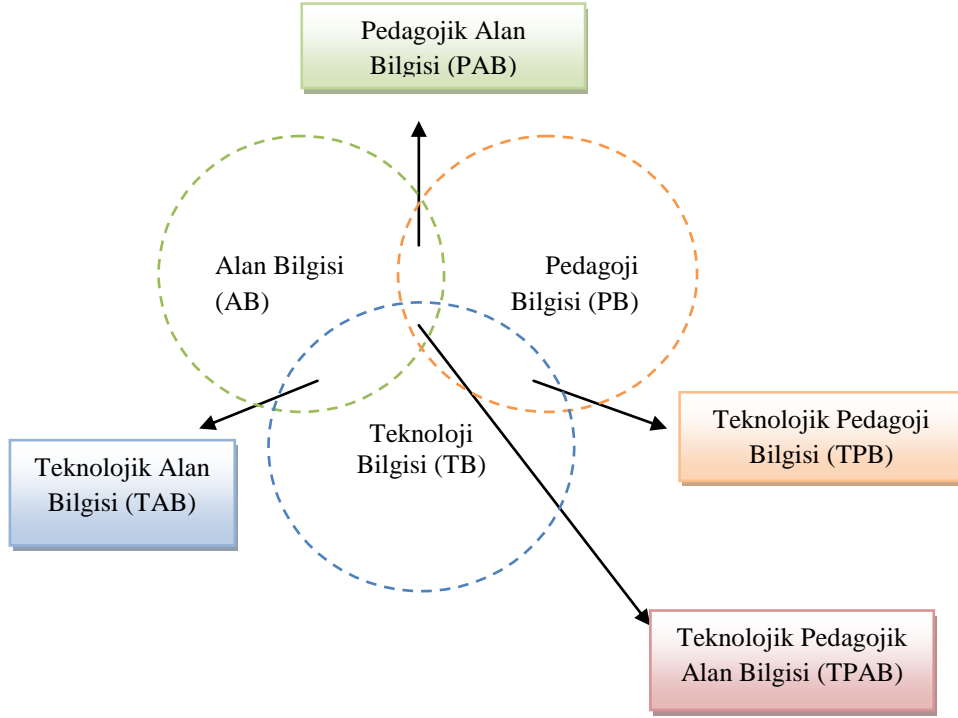
Dijital öyküleme yöntemi öğretmen ve öğrencilerin aktif katılımı sonucu bir ürün ortaya koymayı ve bu süreçte teknolojiyi etkin bir şekilde kullanmayı gerektirir. Bu durumda öğrenme sürecinde öğrenciler derin ve anlamlı öğrenme bir öğrenme gerçekleştirebilir. Robin (2008) eğitim alanında dijital öykülemenin kullanımının uygun teknoloji etkileşiminin bir yakınsaması olarak etkileyici şekilde büyüdüğünü vurgulamış ve eğitimde dijital öykülemenin yakınsamasını Şekil 2.1.5'deki gibi göstermiştir.



Şekil 2.1.5. Eğitimde dijital öykülemenin yakınsaması (Robin, 2008)

Eğitim-öğretim sürecinde öğrencilerle gerçekleştirilecek dijital öyküleme çalışmaları bireysel olarak yürütülebileceği gibi grup çalışması şeklinde de yürütülebilir. Bu hususta Alexander (2011), dijital öyküleme sürecinin grup tabanlı olabileceğini ve öğrencilere işbirlikli öğrenmeyi uygulamada yardımcı olabileceğini ifade etmiştir. Benzer şekilde Ceylan ve Birinci (2013) de dijital öyküleme çalışmalarının öğretmen-öğrenci işbirliğiyle keyifli, kalıcı, zamana yayılan, destekleyici bir öğrenme gerçekleştirilmesine olanak sağladığına vurgu yapmışlardır.

Dijital öyküleme yöntemi Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi modelinin bir uygulaması olarak düşünülebilir. Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) modeli, 1986 yılında Shulman tarafından pedagojik alan bilgisi olarak ifade edilen öğretmenlik meslek bilgisine teknoloji bilgisinin eklenmesiyle oluşturulmuştur (Koehler ve Mishra, 2005; Koehler ve Mishra, 2006). Bu model temel olarak teknoloji, pedagoji ve alan bilgisi olmak üzere üç bilgi türü ve bunların birbiriyle etkileşimini temel almaktadır. Şekil 2.1.6'da TPAB modeli gösterilmektedir (Koehler ve Mishra, 2005; Koehler ve Mishra, 2008; Koehler ve Mishra, 2009).



Şekil 2.1.6. TPAB modelinin yapısı

Dijital öyküleme yönteminin yapısı düşünüldüğünde teknopedagojik eğitim modelinin bir uygulaması olduğu görülmektedir. Dijital öyküleme öğretmenin alan bilgisi, teknoloji bilgisi ve pedagoji bilgisini kullanmasını gerektiren bir yöntemdir. Dijital öykülemenin TPAB modeli çerçevesinde yapılması Şekil 2.1.7’de gösterilmektedir.

TPAB	DÖ OLUŞTURMA SÜRECİ
AB:	DÖ konusuna ilişkin kavram, ilke ve teorilerin belirlenmesi
PB:	DÖ’yü grubun yaş seviyesine uygun yöntem ve tekniklerle planlama
TB:	DÖ hazırlamak için gerekli programı belirleme ve kullanma
PAB:	DÖ içeriğini konuya uygun yöntem ve tekniklerle organize etme
TAB	DÖ için konuya uygun çoklu ortam araçlarını seçme
TPB:	DÖ’de teknolojik araçların öğrenmeye etkisini belirleme

Şekil 2.1.7. TPAB modeli çerçevesinde dijital öyküleme süreci

Eğitimde dijital öyküleme kullanılan çalışmalar incelendiğinde bu çalışmaların okul öncesi eğitimden yükseköğretime kadar geniş bir yelpaze ızdığı görölmektedir (Demirer, 2013; Foley, 2013; Gakhar, 2007; Hung vd., 2012; Kahraman, 2013; Yoon, 2013; Yüksel, 2011). Dijital öykülemenin eğitim-öğretim sürecinde kullanılmasının öğretmenler ve öğrenciler açısından önemi ve yararları ayrı ayrı başlıklar hâlinde verilmiştir.

2.1.8. Öğrenciler için dijital öyküleme

Dijital öyküleme öğrencilerin derse olan tutumlarını etkileyebilecek ve onlara aktif katılımlı bir öğrenme ortamı sağlayabilecek bir yöntemdir. Yapılan araştırmalarda dijital öyküleme çalışmalarının öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği (Bromberg vd., 2013; Demirer, 2013; Dupain ve Maguire, 2005; Hung vd., 2012; Kahraman, 2013; Yang ve Wu, 2012; Wang ve Zhan, 2010), öğrencilerin derse yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği (Demirer,2013; Hung vd., 2012; Kahraman, 2013; Yang ve Wu, 2012; Yoon, 2013), öğrencilerin yazma becerilerini geliştirdiği (Doğan, 2007; Foley, 2013; Gakhar, 2007) belirtilmiştir. Bununla birlikte bu yöntemin öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini, eleştirel düşünme becerilerini, problem çözme becerilerini ve iletişim becerilerini (Duman ve Göçen, 2014; Hung vd., 2012; Robin, 2006; Yang ve Wu, 2012) geliştirdiği belirtilmektedir.

Dijital öyküleme günümüzde öğrencilerden sahip olmaları beklenen 21. yy becerilerini kazandırmada etkili bir yöntemdir (Jakes ve Brennan, 2005; Jakes, 2006). 21. yy becerileri genel olarak dijital okuryazarlık, global okuryazarlık, teknoloji okuryazarlığı, görsel okuryazarlık, bilgi okuryazarlığı, yaratıcı düşünme, etkili iletişim ve yüksek verimlilik olarak ifade edilmiştir (Jakes, 2006; Robin, 2008).

Dijital okuryazarlık: Bilgiye erişim, bilginin yönetimi, entegrasyonu ve değerlendirilmesi için dijital teknolojileri kullanabilme yeterliğidir (ICT Literacy Panel, 2002).

Global okuryazarlık: Mesajları küresel bir bakış açısı ile okuma, yorumlama ve cevaplama kapasitesidir (Robin, 2008).

Teknoloji okuryazarlığı: Öğrenme, verimlilik ve performansı geliştirmek için bilgisayar ve diğer teknolojileri kullanma yeteneğidir (Robin, 2008).

Görsel okuryazarlık: Görsel imgeler aracılığıyla anlama, üretme ve iletişim yeteneğidir (Robin, 2008).

Bilgi okuryazarlığı: Bilgiye ulaşma, değerlendirme ve sentezleme yeteneğidir (Robin, 2008).

Yaratıcı düşünme: Adaptasyon, karmaşayı yönetme, öz-yönetim, merak, risk alma, yaratıcılık, uyarlanabilirlik ve yönetim karmaşıklığı, merak, yaratıcılık, risk alma, üst düzey düşünme ve muhakeme gibi yaşam becerilerini içerir (Lemke vd., 2007).

Etkili iletişim: Ekip, işbirliği, kişilerarası beceriler, kişisel, sosyal ve vatandaşlık sorumluluğu ile etkileşimli iletişim becerilerini kapsar (Lemke vd., 2007).

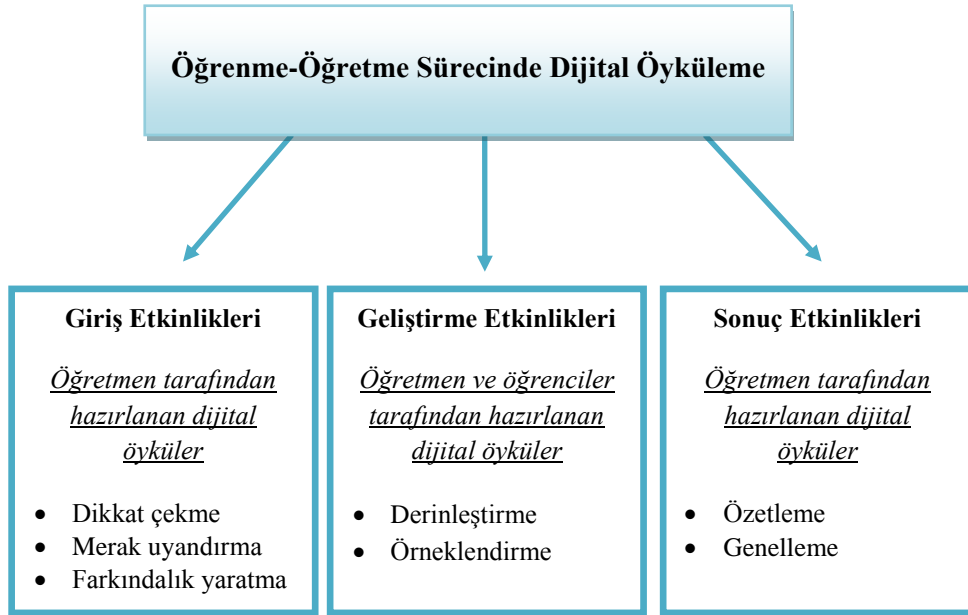
Yüksek verimlilik: Sonuç için öncelik verme, planlama ve yönetme, gerçek dünya araçlarının etkili kullanımı, yüksek kaliteli ürünler için üretme yeterliliklerini kapsar (Lemke vd., 2007).

Dijital öyküleme yöntemi öykü oluşturma ve çoklu ortam araçlarını etkili kullanma becerilerini içermesi ile öğrencilerin çağın gerekliliği olarak görünen 21. yy. becerilerine sahip bireyler olmalarına katkı sağlayabilecek bir yöntemdir.

2.1.9. Öğretmenler için dijital öyküleme

Dijital öyküleme yöntemi öğretmenlerin sınıflarında kullanabilecekleri aktif yöntemlerden birisidir. Öğretmenlerin derslerinde dijital öyküleme yöntemini kullanmaları için öncelikle bu yöntemin özelliklerini, aşamalarını yakından tanımaları ve dijital öyküleri derslerinin hangi aşamalarında kullanacaklarına karar vermeleri gerekmektedir. Sınıfta öğretmen tarafından hazırlanan dijital öyküler herhangi bir dersin içeriği temele alınmak üzere giriş, gelişme ya da sonuç etkinlikleri olmak üzere farklı zamanlarda ve durumlarda kullanılabilir. Öğretmenler, giriş etkinliklerinde dijital öyküleri dersi tanıtmak, dikkat çekmek, merak uyandırmak ve ön öğrenmeleri hatırlatmak için kullanabilirler. Demirel (2013), öğretmenlerin öğrencilere yeni bilgiler sunarken ilgili konuyu tanıtmak veya ilgi çekmek için hazırlamış oldukları dijital öyküleri kullanabileceklerini

belirtmiştir. Gelişme etkinliklerinde öğretmenler sunmuş oldukları dijital öyküler ile gözden geçirme, ilişkilendirme, örneklendirme, işbirliği, gözleme ve izleme sağlayarak ders içeriğinin temel kavramlarını ve ilkelerini öğrencilere kazandırabilirler. Sonuç etkinliklerinde öğretmenler dijital öyküler ile tamamlanmak üzere olan bir ders konusunu özetleme, bütünleştirme, değerlendirme, dönüt verme, düzeltme ve tekrar güdüleme yapmak amacıyla kullanarak, öğrencilerin konuyu pekiştirmelerini ve gelecek öğrenmelerine motive olmalarını sağlayabilir. Öğretmenler tarafından hazırlanan dijital öykülerin yanında öğrenciler tarafından hazırlanan dijital öykülere de öğrenme sürecinde yer verilmelidir. Öğrencilerin öğretim sürecinde aktif rol almaları ve yaparak yaşayarak öğrenmeyi gerçekleştirebilmeleri hususunda öğretmenlerin rehberliği doğrultusunda kendi dijital öykülerini hazırlamaları ve sunmaları önemli bir etkidir. Öğrenme-öğretme sürecinde dijital öyküleme kullanımı Şekil 2.1.8’de gösterilmektedir.



Şekil 2.1.8. Dijital öyküleme ile öğrenme-öğretme süreci

2.2. Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri

2.2.1. Öğrenme

Öğrenme ile ilgili literatürde pek çok tanıma rastlanmaktadır. Aşağıda yapılan bu tanımlardan bazıları verilmiştir.

- Türkoğlu (1997)'na göre öğrenme, iyi ya da kötü nitelikte olan davranış değişikliğidir.
- Senemoğlu (2009), öğrenmeyi “büyüme ve vücutta değişik etkilerle oluşan geçici değişmelere atfedilmeyecek, yaşantı ürünü olarak meydana gelen davranışta ya da potansiyel davranıştaki nispeten kalıcı izli değişme” olarak tanımlamıştır.
- Duman (2009)'a göre, “genel anlamda öğrenme bireyin çevresi ile iletişim ve etkileşim sonucunda oluşan düşünce, duyuş, tutum, inanç ve davranış değişikliğidir”.
- Kaya (2012), öğrenmeyi “kişide tekrar ve yaşantılar sonucu oluşan, kalıcı olan her tür değişim” olarak tanımlamıştır.
- Demirel (2012)'e göre öğrenme, yaşantı ürünü ve az çok kalıcı izli davranış değişikliğidir.

Bu tanımlardan yola çıkarak öğrenmeyi kişinin çevresiyle olan etkileşimi sonucu davranışlarında meydana gelen kalıcı izli değişim olarak ifade edebiliriz. Öğrenmenin gerçekleşmesi için bireyin bir yaşantı geçirmesi ve davranışlarında bir değişim olması gerekmektedir. Öğrenmenin özelliklerini, davranıştaki değişimin gözlenebilir, nispeten kalıcı ve kendiliğinden değil bireyin geçirmiş olduğu bir yaşantı sonucu oluşması olarak sıralayabiliriz. Şen (2006), öğrenmenin dinamik bir süreç olduğunu, bireyin yaşamı boyunca yapacağı etkileşimlerden sürekli olarak yeni veriler toplayacağını ve bunun neticesinde öğrenmesine yön vereceğini ve genişletebileceğini belirtmiştir.

2.2.2. Öğrenme stratejileri

Öğrenme stratejileri ile ilgili araştırmacılar tarafından birçok tanım yapılmıştır. Gu (2012) yapmış olduğu çalışmada araştırmacılar tarafından yapılan öğrenme stratejilerini Çizelge 2.2.1’de gösterildiği gibi ifade etmiştir.

Çizelge 2.2.1. Öğrenme stratejisinin tanımlanması

Yazarlar	ÖS Nedir?	ÖS Ne İçindir?
Brown, Bransford, Ferrara ve Campione (1983)	Tasarlanmış plan, program ve etkinliklerin sistematik uygulaması	Öğrenmeyi geliştirmek
Derry ve Murphy (1986)	Belirli bir öğrenim durumunda birey tarafından kullanılan zihinsel taktiklerin toplamı	Bilgi ya da beceri edinimini kolaylaştırma
Kirby (1988)	Bilişsel rutin işleri seçme, birleştirme ve yeniden tasarlamak için kullanılan araçlar	Belirli görevleri yerine getirmek
Mayer (1988)	Öğrencinin kasıtlı davranışları	Öğrencinin bilgiyi işleme sürecinin nasıl olduğunu etkilemek
Nisbet ve Shucksmith (1986)	Uygun seçim ve esnek uyum için süreçlerin bütünleşmiş dizisi	Belirli bir öğrenim durumunun ihtiyaçlarını karşılamak
Rigney (1978)	Genel işlemler veya yöntemler	Bilgi ve performansın akılda tutulması ve yeniden kazanılmasına yardımcı olmak
Schmeck (1988a)	İşlemler dizisi	Öğrenmeyi başarıyla tamamlamak
Wade, Trathen ve Schraw (1990)	Kasıtlı olarak seçilmiş ve dikkatle izlenmiş farklı taktiklerin gruplanması	Belirli bir amacın etkililiği
Weinstein ve Mayer (1986)	Öğrencinin amaçlı olarak katıldığı öğrenme sürecindeki davranış ve düşünceleri	Öğrencinin kodlama sürecini etkilemek

Öğrenme stratejileri ile ilgili yapılan diğer tanımlar da şu şekildedir:

Arends (1997)’ e göre öğrenme stratejisi belleğe yerleştirme, geri getirme gibi bilişsel stratejileri ve bilişsel stratejileri yönlendirici, yürütücü biliş süreçlerini kapsayan, öğrencinin öğrenmesini etkileyen, öğrenci tarafından kullanılan davranış ve düşünme süreçlerine işaret eder (Akt. Senemoğlu, 2009). Tay (2005), öğrenme stratejisini öğrencilerin öğrenme-öğretme süreci içinde ya da bireysel hazırlıklarında kendisine sunulan bilgileri zihinsel süreçlerinden geçirerek, ona anlam vermesi ve kendine mal etmesi için gerekli olan çabaları ortaya koyması

şeklinde ifade etmiştir. Senemoğlu (2009)'a göre öğrenme stratejisi, içsel-bilişsel ve yürütücü biliş süreçlerine dayalı olarak öğrencinin kendi öğrenmesinde ve öğrenmesini yönlendirmede kullandığı stratejilerdir. Demirel (2012), öğrenme stratejisinin genel bir ifadeyle öğrenenin öğrenme sırasında meşgul olduğu düşünce ve davranışlar olarak tanımlamıştır.

Yapılan tanımlardan yola çıkarak öğrenme stratejisinin öğrenenin hedeflediği öğrenmeye ulaşabilmesi, kendi öğrenmesini yönlendirebilmesi ve öğrenmenin kalıcılığını sağlaması için kullandığı yolların tümü olduğu ifade edilebilir. Öğrenme stratejileri öğrencilerin öğrenme süreci sonunda beklenen bilgi ve becerileri kazanması amacıyla kullanılan ve kişiden kişiye farklılık gösteren zihinsel işlemler sürecidir.

2.2.3. Öğrenme stratejilerinin sınıflandırılması

Öğrenme stratejileri ile ilgili tek tip bir sınıflamadan bahsetmek mümkün değildir. Araştırmacılar tarafından bu konuyla alakalı yapılmış çok çeşitli sınıflandırmalar mevcuttur. Senemoğlu (2009), öğrenme stratejilerini bilişsel ve yürütücü biliş süreçlerine göre ele alarak beş başlıkta incelemiştir:

1. Dikkat stratejileri: Dikkat stratejileri öğrencinin kendi kendine öğrenmesini sağlayarak öğreneceği konuya dikkatini çekmek için kullanılır. Senemoğlu (2009), dikkat stratejileri olarak anahtar sözcüklerin ya da temel fikirlerin altına çizme ve metin kenarına not alma olarak belirtmiştir. Bununla birlikte Senemoğlu (2009), öğrenmeye ilgi ve ihtiyaç duyma ile öğrenme hedeflerinin farkında olmanın da dikkati bir konuya toplamaya yardımcı olduğunu ifade etmiştir.

2. Kısa süreli bellekte depolamayı arttıran stratejiler: Senemoğlu (2009), bu stratejileri zihinsel tekrar stratejileri ve gruplama stratejileri olmak üzere iki grupta incelemiştir. Bilginin olduğu gibi tekrar edildiği zihinsel stratejiler ve bilginin belirli kategorilere ayrıldığı gruplama stratejileri bilginin kısa süreli bellekte kalış süresini uzatmaktadır.

3. Anlamlandırmayı (kodlamayı) arttıran stratejiler: Senemoğlu (2009), bu stratejilerin özellikle ön öğrenmelerin hatırlanmasını sağlama, uyarıcıları sunma, öğrenme rehberi sağlama gibi öğretim etkinliklerinde kullanıldığını ifade etmiştir.

Bu stratejiler yeni öğrenilecek bir bilginin öğrenci tarafından anlamlandırılmasının (kodlanması) yapılması ile öğrenme hedeflerine ulaşmaya yardımcı olmaktadır.

4. Geri getirmeyi (hatırlamayı) arttıran stratejiler: Senemoğlu (2009), bilgiyi kodlamada kullanılan benzetimler, bellek destekleyiciler, kendi kendine soru sorma ve uzamsal temsilciler oluşturma stratejilerinin bilgiyi geri getirmeye yardımcı olduğunu belirtmiştir.

5. Yürütücü biliş (izleme) stratejileri: Yürütücü biliş, öğrencinin kendi düşünme ve öğrenme yollarının farkında olması ve kendi öğrenmesini etkili olarak düzenleyebilmesidir (Senemoğlu, 2009). Yürütücü biliş, biliş hakkında bilgi ve bilişi izleme olmak üzere iki ögeden oluşmaktadır. Öğrencinin kendi öğrenme ve düşünme sürecinin farkında olmasına biliş hakkında bilgi, öğrenme sürecinde kullanacağı stratejileri kullanması ve değerlendirmesi ise bilişi izlemedir.

Demirel (2012), öğrenme stratejilerinin genel olarak üç temel öge üzerinde toplandığını ifade etmiş ve öğrenme stratejilerini üç kategoride incelemiştir:

1. Anlamlandırma stratejisi: Bu stratejide, öğrencinin yeni gelen bilgileri belleğindeki eski bilgileriyle ilişkilendirerek uzun süreli belleğe kodlaması söz konusudur (Demirel, 2012).

2. Örgütlenme stratejisi: Demirel (2012), örgütlenme stratejisinin en temel düzeyinin madde ya da olguların taksonomik olarak sınıflandırılması olduğunu ifade etmiştir. Bu stratejiye göre öğrenci bilgiyi olduğu gibi almak yerine organize ederek kalıcı öğrenmeyi sağlar.

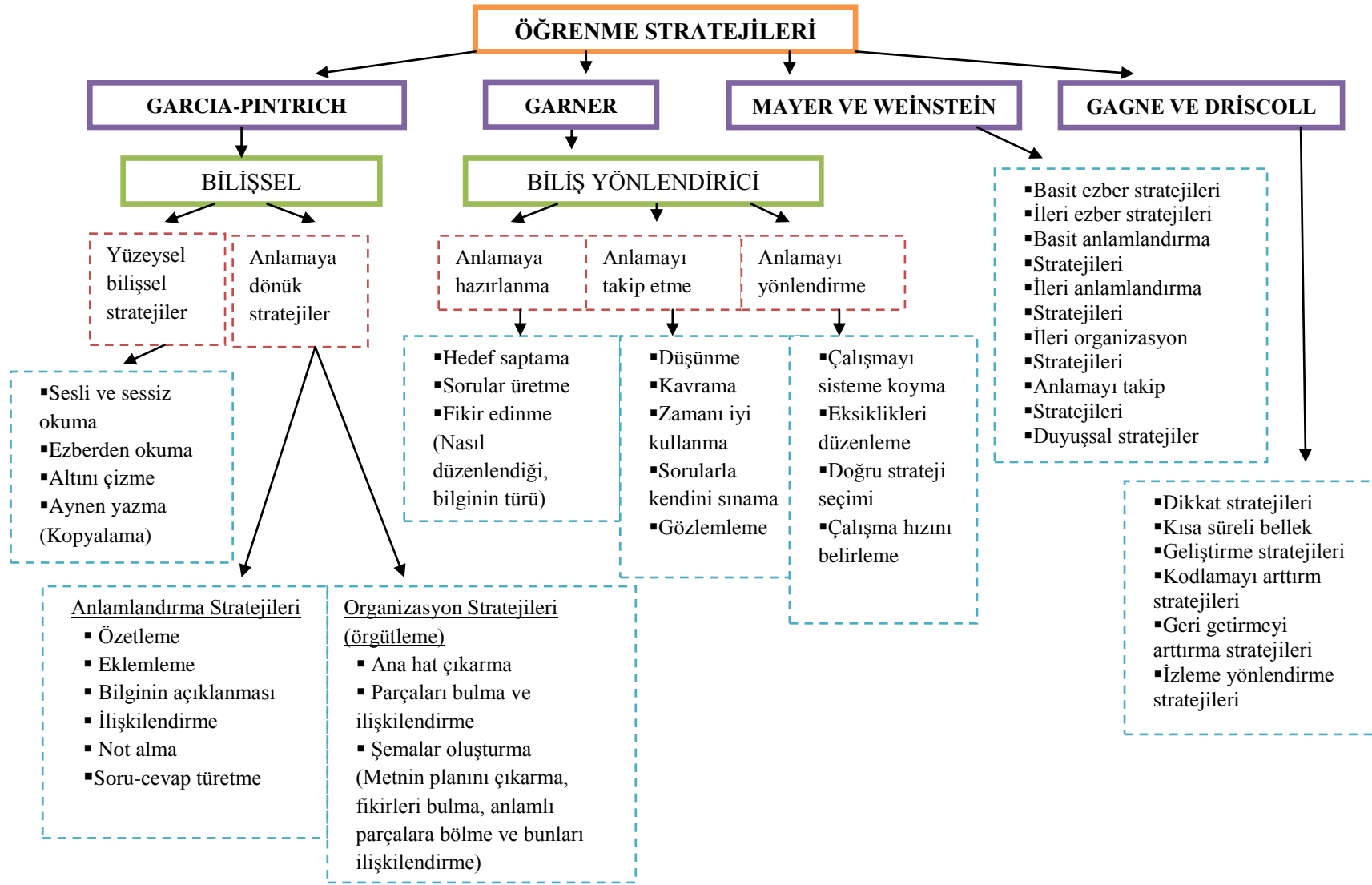
3. Tekrar etme stratejisi: Bu strateji, bir metin ya da anlatımdaki ifadeleri tekrar etme, yazılı bir metindeki konu cümlelerini ve ayrıntılı detayları tanımlama, okuma, sözel ya da içten bir cümleyle başka bir cümleyi bir araya getirme gibi süreçleri içerir (Demirel, 2012).

Yüksel (2012), öğrenme stratejilerini beş grupta toplamış ve şu şekilde sınıflandırmıştır:

1. Dikkat stratejileri: Yüksel (2012), dikkat stratejilerinin öğrencinin öğreneceği konu üzerinde zihinsel faaliyetlerini odaklaştırdığı ve tekrar stratejileri ile birlikte en sık kullanılan stratejiler olduğunu ifade etmiştir.

2. ***Tekrar stratejileri:*** Bilginin kısa süreli bellekte tutulma süresini artıran ve daha uzun süre hatırlanmasını sağlayan öğrenme stratejileridir (Yüksel, 2012).
3. ***Anlamlandırma stratejileri:*** Bilginin mevcut hâliyle aynen belleğe yerleştirilmesi yerine anlamlı bir bütün hâline getirilerek uzun süreli belleğe kodlanmasını sağlayan öğrenme stratejileridir (Yüksel, 2012).
4. ***Bilişi yönetme stratejileri:*** Yüksel (2012), bu stratejilerin bireyin kendi düşünme ve öğrenme yollarının farkında olmasını ve buna göre kendi öğrenmesini sağladığını belirtmiştir.
5. ***Duyuşsal stratejiler:*** Öğrencilerin öğrenme sırasında dikkatini toplaması ve sürdürmesi, konuya odaklanması, kaygıyı azaltması, zamanını etkili kullanması, motivasyonunu sağlaması ve sürdürmesi için kullanılan stratejilerdir (Yüksel, 2012). Öğrenciler bu stratejileri öğrenme sırasında yaşadıkları olumsuzluklar, güçlükler ve öğrenmelerini engelleyen faktörlere karşı kullanabilirler.

Bilgen (2005), yapmış olduğu çalışmada araştırmacılar tarafından yapılan öğrenme stratejileri sınıflandırmalarını Şekil 2.2.1’de gösterildiği gibi belirtmiştir.



Şekil 2.2.1. Öğrenme-öğretme stratejileri (Bilgen, 2005)

2.2.4. Öğrenme ve ders çalışma stratejileri

Öğrenme ve ders çalışma stratejileri öğrenme stratejilerinin yanında ders çalışma yollarını da içine alan stratejilerdir. Öğrenme stratejileri genel olarak öğrenenin kendi özelliklerinin ve öğrenme sürecinin farkında olarak öğrenme hedefine ulaşmak için kullandığı yollardır. Çalışma becerileri ise genel olarak öğrenenin öğrenmeye hazırlanmasıyla ilgili bir kavramdır (Yüksel, 2012). Etkili bir öğrenmenin sağlanması için hem öğrenme stratejileri hem de ders çalışma stratejilerinin öğrenci tarafından etkin bir şekilde kullanılması gerekmektedir.

Bu çalışmada kullanılan Weinstein, Palmer ve Schulte (1987) tarafından geliştirilen “The Learning and Study Strategies Inventory” (LASSI)’nin Köymen (1990) tarafından “Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri” olarak Türkçe’ye çevrilmiş ve yine Köymen (1994) tarafından geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılan formunda öğrenme ve ders çalışma stratejileri on boyutta ölçülmektedir. Öğrenme ve ders çalışma stratejileri kullanılan ölçekte verilen on boyut çerçevesinde ele alınmıştır:

1. Tutum: Bireyi belli insanlar, nesnelere ve durumlar karşısında belli davranışlar göstermeye iten öğrenilmiş eğilimdir (Demirel, 2012). Öğrencilerin eğitime karşı geliştirdikleri tutum, onların öğrenme sürecini de etkilemektedir. Ural (2006), öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştiren öğrenciler için öğrenme süresinin kısaldığını ve öğrenilenlerin daha kalıcı olduğunu, buna karşın öğrenmeye karşı olumsuz tutum içerisinde olan öğrencilerde kalıcı öğrenmenin söz konusu olamayacağını belirtmiştir.

2. Güdülenme: Güdülenme ya da motivasyon insanları bir işi yapmaya yönelten ve belirli bir hedefi gerçekleştirmeye yönelik istekli olma durumu olarak ifade edilebilir. Eğitsel açıdan ise motivasyon; öğrencinin ihtiyaç duyduğu, ilgisini çektiği ve merak ettiği bir konuya aktif katılım sağlamasıdır (Ünal ve Bursalı, 2013). Köymen (1994) güdülenmeyi, öğrencilerin ders çalışma ve performansları konusunda almak istedikleri sorumlulukların derecesi, okul ve okulda verilen ev ödevlerine karşı gösterdikleri davranışlarla ilgili bir kavram olarak ifade etmiştir.

3. Zaman yönetimi: Zamanı etkili kullanma ve yöntem becerisi en önemli öğrenme ve ders çalışma stratejilerinden birisidir. Öğrencilerin öğrenmeye harcayacakları

zamanı kendi öğrenme süreçlerine göre ayarlayabilme becerisi, öğrenmede hedeflenen başarıya ulaşmada önemli bir etkiye sahiptir. Weinstein ve Palmer (2002), öğrenenlerin program yapmalarının ve kullanmalarının kendi sorumluluklarını alma konusunda onları daha fazla cesaretlendireceğini, ancak bunun için kendileri hakkında bazı bilgilere sahip olmaları gerektiğini belirtmiştir:

- Günün en iyi ve en kötü zamanları nelerdir?
- Hangi konular daha kolay, hangi konular daha zordur?
- Hangi öğrenme yöntemleri tercih edilmektedir?

Öğrencilerin öğrenmelerini organize edebilmeleri için öğrenmeye ayıracakları zamanı ayarlama ve kontrol edebilme becerilerine sahip olmaları son derece önemlidir. Bunun için öğrencilerin kendilerini ve kendi öğrenme süreçlerini tanıyabilmeleri gerekmektedir. Zamanın etkili bir şekilde kullanılabilmesi öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyonu da olumlu yönde etkileyecektir. Köymen (1994), öğrencilerin öğrenme için kendilerine uygun zamanı belirlemelerinin daha uygulanabilir ders çalışma programı yapmalarını ve bu konuda güdülenmelerini sağlayacağını ifade etmiştir.

4. Kaygı: Kaygı öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma sürecini etkileyen etmenlerden biridir. Weinstein ve Palmer (2002), kaygı kavramının bireyin düşünce sürecini, inançlarını, duygularını ve akademik performansını etkilediğini ifade etmiş ve kişinin bir görevi yerine getirirken zaman konusunda bir endişe yaşadıklarında performanslarının düştüğünü belirtmiştir. Öğrenme sırasında kaygı, endişe, gerginlik, korku, güvensizlik ve stres gibi negatif durumlarda bulunan öğrencilerden akademik olarak çok yüksek bir başarı beklemek güçtür. Öğrencilerin öğrenme esnasında sahip oldukları kaygı seviyelerini öğrenmelerine engel olmayacak düzeyde kontrol edebilmeleri gerekmektedir. Etkili bir öğrenme için bir miktar kaygı yararlıdır. Yapılacak etkinlikler sonucunda başarısız olma ihtimalinin öğrencide çok az da olsa kaygı uyandırmaması onun bu öğrenme etkinliklerini önemsemediğini gösterir. Aşırı kaygılanma sonucunda ise öğrencide okuduğunu anlayamama, hatırlayamama, akılcı düşünememe gibi öğrenmeyi doğrudan etkileyen olumsuzluklar görülür (Ural, 2006).

5. Konsantrasyon: Öğrencilerin ders çalışırken ilgi ve dikkatlerinin dersle ilgili konu ve etkinliklere odaklanmasıdır. Öğrencilerin genel olarak öğrenme sürecinde

konsantre olamama, dikkati toplayamama ve odaklanamama gibi sorunları olmaktadır. Bu durum öğrenmeyi olumsuz yönde etkilemekte ve hedeflenen öğrenme amacına ulaşmaya engel olmaktadır. Konsantrasyon verimli çalışmanın anahtarıdır. Konsantre olmadan çalışma başında harcanan saatler, öğrenme adına kişiye pek bir fayda getirmezken; kişinin kendini vererek yaptığı bir saatlik çalışma, çok daha zor konuların kolayca öğrenilmesini sağlar (Ural, 2006).

Ders çalışma sırasında konsantrasyonu sağlamak için öncelikle öğrencilerin çalışılan konunun hedeflerinin ve kendileri için yararlarının farkında olmaları gerekmektedir. Öğrenciler konuyla alakalı ilgi düzeylerini arttırsalrarsa konuya yoğunlaşma da yaşayacakları problemleri en az düzeye indirebilirler. Bunun dışında altını çizme ve not alma gibi dikkat stratejileri de öğrenilecek konuya odaklanmada öğrencilere yardımcı olacaktır.

6. Bilgiyi işleme: Weinstein ve Palmer (2002), bilgiyi işleme stratejilerinin öğrencinin neyi bildiği, neyi öğrenip hatırlamaya çalıştığı arasında bir köprü kurmaya yardım ettiğini vurgulamışlardır. Öğrenme ve ders çalışma stratejileri kapsamında bilgiyi işleme, öğrencilerin yeni bir bilgiyle karşılaştıklarında bu bilgiyi kendilerine göre anlamlandırıp yapılandırmalarında eski bilgilerinden ve öğrenme deneyimlerinden faydalanmaları olarak ifade edilebilir. Yeni bilgi ve deneyimler ile eski bilgi ve deneyimler arasında kurulan bağlantılar arttıkça öğrenme kolaylaşır. Bu bağlantılar, bir bilgiyi diğerine ekleme, yeni bilgiler geldikçe mevcut bilgiyi yeniden yapılandırma veya bütün bilgileri yeniden düzenleme gibi farklı şekillerde kurulabilir (Önder, 2009).

7. Ana fikirlerin seçimi: Etkili ve yeterli çalışma öğrencinin önemli bir konuyu dikkatlice seçebilmesini gerektirir (Weinstein ve Palmer, 2002). Ana fikirlerin seçimi öğrenme ve ders çalışma sürecinde öğrencilerin bilgiler arasından gerekli ve önemli olan bilgiyi seçebilme becerisidir. Öğrenciler sınıfta ya da bireysel olarak ders çalışırken çok fazla bilgiyle karşılaşrlar. Konuyla ilgili verilen örnekler ya da destekleyici bilgiler bazen öğrencilerin bilgi havuzunda kaybolmalarına ve başarısız olmalarına neden olur. Weinstein ve Palmer (2002), öğrencilerin tüm bilgiler arasından esas konuyu seçemedikleri durumda zaman problemi yaşayacaklarını ve öğrenmeleri gereken konunun tümüne hâkim olamayacaklarını belirtmişlerdir.

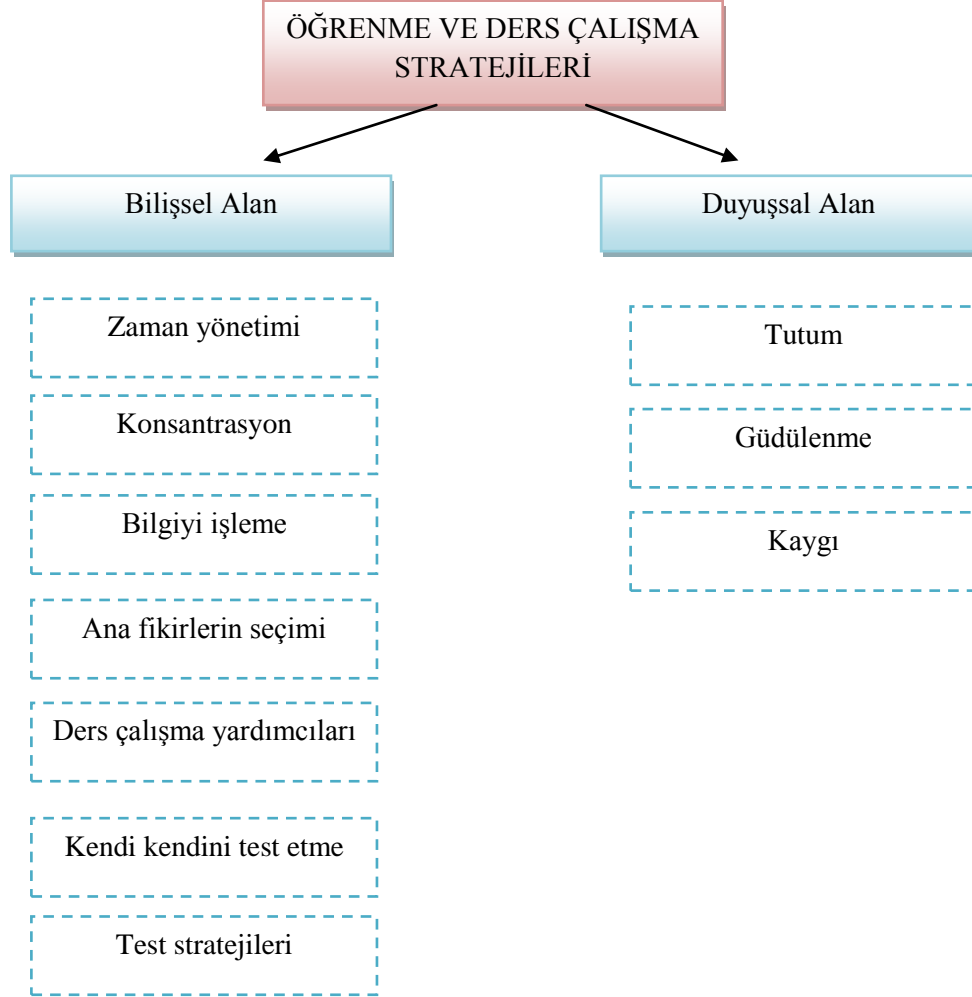
8. Çalışma yardımcıları: Öğrencilerin öğrenme süreçlerinde öğrenmelerini kolaylaştırma yollarını bulabilme ve kullanabilme becerisidir. Öğrenmeyi kolaylaştıracak bu yardımcılar öğrenci tarafından oluşturulabileceği gibi öğrenci dışındaki kişiler tarafından da oluşturulabilir. Örneğin kitap yazarlarının önemli bilgileri farklı stil ve vurgulamalarla belirtmesi, ders esnasında öğretmenin tahtaya yazdığı bilgilerin önemli kısımlarını çeşitli şekillerde vurgulamaları öğrenene yardımcı olmak amacıyla yapılmaktadır. Bununla birlikte öğrenciler de öğrenmelerini kolaylaştırmak ve kalıcı hâle getirmek için ders çalışırken önemli noktaları not alma, yazıların altını çizme, şekil ve tablo oluşturma gibi ders çalışma yardımcılarını kullanabilirler.

9. Kendi kendini test etme: Öğrencilere öz değerlendirme sağlayan bu stratejiler bilginin ne kadar öğrenildiğini, eksik ve yanlış olan kısımların belirlenmesini, yanlış bilgilerin düzeltilmesini ve farklı bilgiler arasındaki ilişkinin kurulup anlamlandırılmasını sağlamaktadır. Weinstein ve Palmer (2002), bu stratejilerin etkili performans göstermeye ve anlamlı öğrenmeye katkı sağladığını ifade etmişlerdir.

“Dersten sonra, konuyu anlamasına yararlı olur, düşüncesiyle ders notlarını gözden geçiren, bir sınava hazırlanırken sorulması gerektiğini düşündüğü soruları belirleyen, ders notlarını gözden geçirirken sınavda gelebilecek soruları belirlemeye gayret eden, dersten önce ders notlarını gözden geçiren öğrencilerin kendini test etme stratejilerini etkili olarak kullandıkları söylenebilir” (Ural, 2006).

10. Test stratejileri: Öğrencilerin sınavlarda hedefledikleri başarıya ulaşabilmek amacıyla kullandığı stratejilerdir. Öğrencinin sınav için hazırlık yaparken öncelikle dersin amacı doğrultusunda bir çalışma planı hazırlaması gerekmektedir. Öğrenci sınav stratejilerini kullanırken dersin genel bir resmini çıkarmalı ve konuların bu resimdeki yerini belirlemelidir. Araştırmacılar öğrencilerin katılacağı sınav türünü bilmelerinin kullanacakları stratejileri belirlemede önemli olduğunu ifade etmişlerdir (Köymen, 1994; Weinstein ve Palmer 2002). Öğrenciler katılacağı sınavın hangi tür bilgileri ölçmeye yönelik olduğunu farkında olmalı ve buna göre uygun çalışma stratejilerini kullanmalılardır.

Öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin bu boyutlarının bir kısmı bilişsel alanla ilgili iken bir kısmı duyuşsal alanla ilgilidir (Köymen, 1994). Şekil 2.2.2' de öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin bilişsel ve duyuşsal alana göre sınıflandırılması gösterilmektedir.



Şekil 2.2.2. Öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin sınıflandırılması

2.3. İlgili Araştırmalar

2.3.1. Dijital öyküleme ile ilgili araştırmalar

2.3.1.1. Yurt içinde yapılmış çalışmalar

Yüksel (2011), yapmış olduğu yüksek lisans tez çalışmasında okul öncesi eğitim-öğretim kurumlarında öğretim sürecinde dijital öykü tekniğinin kullanılmasını inceleyen bir araştırma yapmıştır. Çalışmada araştırma deseni olarak olgu bilim deseni seçilmiştir. Öğretmenlere dijital öykü oluşturma semineri verilmiş ve öğretmenlerin tecrübeleri incelenmiştir. Bununla birlikte bu öğretmenlerin derslerinde dijital öykülemeyi kullanma durumları ve karşılaştıkları zorluklar ile başarıları incelenmiştir. Araştırma verileri öğretmenler seminerlere katıldıktan sonra, ayrıntılı görüşme, gözlem ve odak grup görüşme metodları kullanılarak toplanmıştır. Verilerin toplanması amacıyla okul öncesi öğretmenleri ile görüşme yapılmış ve bu öğretmenlerin öğrencileri sınıfta gözlemlenmiştir.

Demirer (2013) tarafından yapılan çalışmada, ilköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersi kapsamında gerçekleştirilen bilgisayar tabanlı ve web tabanlı dijital öyküleme çalışmalarının öğrencilerin akademik başarılarına, derse yönelik tutumlarına, motivasyonlarına ve öğrenme stratejileri kullanımlarına etkisi incelemiştir. Ayrıca araştırma kapsamında ders öğretmenin ve deney gruplarında yer alan öğrencilerin dijital öyküleme yaklaşımı ve uygulama hakkındaki görüşleri de incelenmiştir. Araştırmada karma yöntem kullanılarak, hem nicel hem de nitel araştırma yöntemlerinden yararlanılmıştır. Deneysel uygulamanın öğrenme ürünleri üzerindeki etkilerini saptamak için nicel araştırma yöntemlerinden “ön-test/son-test kontrol gruplu deneysel desen” kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Konya il merkezinde eğitim veren özel bir ilköğretim okulunun 6. sınıfında öğrenim gören 90 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma 2011-2012 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde 6. sınıf sosyal bilgiler dersi kapsamında gerçekleştirilmiştir. Araştırmada rastgele seçilen iki deney, bir kontrol grubu olmak üzere üç grup bulunmaktadır. Birinci deney grubunda web tabanlı dijital öyküleme sistemi üzerinde gerçekleştirilen dijital öyküleme çalışmalarının etkileri incelenirken ikinci deney grubunda ise bilgisayarda

paket programlarla gerçekleştirilen dijital öyküleme çalışmalarının etkileri incelenmiştir. Kontrol grubunda ise sadece sosyal bilgiler ders programına uygun olarak ders işlenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre deneysel uygulama sonunda deney gruplarında yer alan öğrencilerinin akademik başarı, derse yönelik tutum, motivasyonel inançlar ve öğrenme stratejileri puanlarının sadece ders programını uygulayan kontrol grubu öğrencilerine göre daha fazla arttığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca, web tabanlı dijital öyküleme çalışmalarının genel olarak akademik başarı, derse yönelik tutum, motivasyonel inançlar ve öğrenme stratejileri puanları üzerinde bilgisayarda paket programlarla gerçekleştirilen dijital öyküleme çalışmalarına göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Görüşme sonuçları incelendiğinde ise öğretmen ve öğrenciler genel olarak dijital öyküleme etkinliklerinin ders başarısını, derse yönelik tutum ve motivasyonu arttırdığını ve teknoloji kullanma becerilerini geliştirdiğini belirtmişlerdir.

Kahraman (2013), yapmış olduğu doktora tez çalışmasında, ortaöğretim 9. sınıf fizik dersi kuvvet ve hareket konusunda dijital fizik hikâyeleri kullanımının öğrencilerin başarıları ve motivasyonları üzerine etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. 2012-2013 öğretim yılında Denizli il merkezinde Nalan Kaynak Anadolu Lisesi 9. sınıfında eğitim gören dört şubedeki toplam 115 öğrenci ile gerçekleştirilen çalışmada, nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın nicel kısmında yarı deneysel öntest-sontest kontrol gruplu dizayn modeli, veri toplama aracı olarak ise Kuvvet ve Hareket Başarı Testi ile Fizik Motivasyon Ölçeği kullanılmıştır. Nitel kısmında ise yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre Kuvvet ve Hareket Başarı Testi son ve kalıcılık testi erişim puanlarında deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Fizik Motivasyon Ölçeği kalıcılık ile öntest arasındaki erişim puanları ve kalıcılık testi sonucunun deney grubu lehine anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Ayrıca görüşme formlarına göre Fizik dersinde dijital hikâye kullanımının, öğrenciler için fizik dersini daha görsel, eğlenceli, ilgi çekici ve zevkli hâle getirdiği, dersi günlük hayatla ilişkilendirerek derse karşı ilgi ve başarıyı arttırdığı, daha kalıcı bir öğrenme sağladığı, öğrencilerin derse katılımları ve motivasyonları ve dersin işlenişini olumlu etkiye sahip olduğu ifade edilmiştir.

Karakoyun (2014), yapmış olduğu doktora çalışmasında çevrim içi dijital ykleme etkinliklerinin ğretmen adayları tarafından ilköğretim 6. sınıf öğrencilerine uygulanması sürecinde ğretmen adayları ve öğrencilerin görüşlerini incelemiştir. Durum alışması olarak desenlenen araştırmanın çalışma grubunu Bilgisayar ve ğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) bölümü 4. sınıfta öğrenim gören 8 ğretmen adayı ve Eskişehir Özel ağdaş İlköğretim Okulu'nda 6. sınıfta öğrenim gören 47 ğrenci oluşturmaktadır. İki aşamada gerçekleştirilen araştırmanın ilk aşamasında BÖTE bölümü 4. sınıfında öğrenim gören ğretmen adaylarına 2012-2013 gz döneminde dijital ykleme etkinliklerine yönelik eğitim verilmiş, ikinci aşamasında ise ğretmen adayları 2012-2013 bahar döneminde öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında Eskişehir Özel ağdaş İlköğretim Okulunda ğrenim gören ilköğretim 6. sınıf öğrencileri ile çevrim içi ortamda dijital ykleme etkinliklerini gerçekleştirmişlerdir. Araştırmanın verileri gözlem, yarı yapılandırılmış görüşmeler, günlükler, ğrenci ürünleri, video kayıtları ve dijital ykleme etkinliklerinin ilköğretim ğrencilerinin 21. yüzyıl becerilerinin gelişimine etkisini belirlemek amacıyla kullanılan bir anket aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre ilköğretim 6. sınıf öğrencileri dijital ykleme etkinliklerinin 21. yüzyıl becerilerini geliştirdiğini düşünmektedirler. Öğretmen adayları ise dijital ykleme etkinliklerinin hem kendilerinin hem de öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerini geliştirdiğini düşünmektedirler. Ayrıca etkinlikler yoluyla birçok konu ile ilgili bilgi edindiklerini, öğretmenlik becerileri konusunda deneyim kazandıklarını ve etkinliklerin çevrim içi ortamda gerçekleştirilmesinin uygulama sürecinde birçok kolaylık sağladığını ifade etmişlerdir.

2.3.1.2. Yurt dışında yapılmış alışmalar

Doğan (2007), yapmış olduğu doktora düzeyindeki tez çalışmasında Houston Üniversitesi'nde dijital ykleme kursuna katılan öğretmenlerin kurstan sonra dijital öykülemeyi sınıflarında nasıl kullandıklarını belirmeyi amaçlamıştır. Bununla birlikte çalışmada dijital öykülemenin sınıflarda bir teknoloji aracı olarak nasıl kullanılabileceği, dijital öykülemenin öğrenciler üzerinde öğretmenler tarafından gözlenen etkileri, uygulama sürecinde ortaya çıkabilecek muhtemel problemler konularına da değinilmiştir. Nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte

kullanıldığı araştırma örnek olay (durum) çalışması yaklaşımına göre gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların amaçlı örnekleme yöntemine göre seçildiği çalışmada, araştırmacı tarafından geliştirilen Öğretmen Teknoloji Yeterlik Anketi, Dijital Öyküleme Kullanımı Anketi ve öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen veriler ile çalışmanın bulguları elde edilmiştir. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre dijital öyküleme kursuna katılan öğretmenlerin neredeyse tamamının sınıflarında dijital öykülemeyi kullanmaya ilişkin algılarının olumlu olduğu, buna karşın uygulamaya geldiğinde sınıflarında dijital öykülemeyi çok fazla kullanmadıkları görülmüştür. Ayrıca sınıflarında dijital öykülemeyi kullanan tüm öğretmenler öğrencilerinin teknik, sunum, araştırma, organizasyon ve yazma gibi bazı becerilerinin geliştiğini gözlemlediklerini belirtmişlerdir.

Gordon (2011), daha önce dijital öyküleme eğitimi almamış ikisi İngilizce biri matematik olmak üzere üç ortaokul öğretmeni ve öğrencileri ile dijital öyküleme çalışmaları gerçekleştirmiştir. Her öğretmenin deneyimi üç ayrı durum çalışması olarak incelenmiş ve ayrıca bu üç durum çalışması birbirleri ile karşılaştırılarak analiz edilmiştir. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmenler ve öğrenciler dijital öyküleme ile ilgili olumlu görüşler belirtmişlerdir. Bir öğrenme aracı olarak dijital öykülemenin öğrencilere kendi öğrenmelerini gerçekleştirecek yeni bir yol olduğu ifade edilmiştir. Hem öğrenciler hem de öğretmenler birbirlerine benzer şekilde diğer öğretmenlerin de kendi sınıflarında bu şekilde projeler denemeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Bununla birlikte öğretmenler öğrenmenin yalnızca standartları karşılamak olmadığını sınıflarda öğrencileri öğrenme konusunda heyecanlandıracak yeni şeyler yapılması gerektiğini ve dijital öykülemenin bunun için çok uygun bir yöntem olduğunu ifade etmişlerdir.

Gakhar (2007), yapmış olduğu çalışmada dört haftalık bir sürede öğretmen adaylarının dijital öyküleme deneyimlerini ve kurs süresince öğretmenlerin dijital öykülemeye yönelik tutum ve yönelimlerini incelemiştir. Eylem araştırması olarak yürütülen çalışmada nitel ve nicel verilerin bir arada kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır. 34 öğretmen adayının katılımı ile gerçekleştirilen çalışmada veri toplamak için dijital öyküleme tutum ve yönelim anketi ön-test ve son-test olarak uygulanmıştır. Bununla birlikte yarı yapılandırılmış görüşmeler ile nitel verilerin toplanması gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre dijital

öyküleme deneyimi yaşamış öğretmenlerin dijital öykülemeye yönelik genellikle olumlu tutuma sahip oldukları ve bu yaklaşımı kendi derslerinde de kullanmayı planladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Xu, Park ve Baek (2011), gerçekleştirmiş oldukları çalışmada Second Life olarak bilinen sanal öğrenme ortamında yapılan dijital öyküleme çalışmalarının yazma öz yeterliliğine ve akışa etkisini incelemişlerdir. Araştırma lisans düzeyindeki toplam 64 öğrenci ile dijital öyküleme etkinlikleri yapılarak gerçekleştirilmiştir. Yarı deneysel desene göre tasarlanan araştırmada katılımcılar iki farklı gruba ayrılmış ve deneysel süreç altı hafta sürmüştür. Katılımcılardan bir grup Second Life ortamında dijital öyküler oluştururken, diğer grup Movie Maker programını kullanarak dijital öyküler oluşturmuşlardır. Araştırmanın verileri Yazma Öz-Yeterlik Ölçeği ve Akış Durum Ölçeğinin ön-test ve son-test olarak uygulanması ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre çevrimiçi sanal öğrenme ortamında gerçekleştirilen dijital öyküleme çalışmasının Movie Maker ile yapılan dijital öyküleme çalışmasına göre daha etkili olduğu belirlenmiştir.

Hung, Hwang ve Huang (2012), yapmış oldukları çalışmada proje tabanlı dijital öyküleme çalışmalarının öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarına, problem çözme becerilerine ve akademik başarılarına etkisini incelemişlerdir. Yarı deneysel desene göre tasarlanan araştırma bir ilkokulda Fen Bilgisi dersinde gerçekleştirilmiştir. Toplam 117 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilen araştırmada deney grubu MS Photo Story programını kullanarak proje tabanlı dijital öyküleme çalışmaları, kontrol grubu ise Powerpoint sunuları kullanarak geleneksel proje tabanlı çalışma yapmışlardır. Araştırma verileri Fen Öğrenme Motivasyon Ölçeği, Problem Çözme Becerileri Ölçeği ve Akademik Başarı Testi aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda proje tabanlı dijital öykülemenin öğrencilerin fen öğrenme motivasyonlarını, problem çözme becerilerini ve akademik başarılarını etkili bir şekilde artıracak bir çalışma olduğu belirlenmiştir.

Yang ve Wu (2012), yapmış oldukları çalışmada dijital öykülemenin öğrencilerin akademik başarıları, eleştirel düşünme becerileri ve öğrenme motivasyonları üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışma öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desene göre hazırlanmış ve bir yıl sürmüştür. Çalışmanın

katılımcılarını 10. sınıfa devam eden iki farklı İngilizce sınıftan toplam 110 öğrenci oluşturmaktadır. Deney grubunda dersler öğrencilerin Microsoft Photo Story 3 ve MS Movie Maker programları ile dijital öyküler hazırlaması şeklinde işlenirken kontrol grubunda bilgisayar, projeksiyon ve sunum yazılımları ile içerik temelli olarak işlenmiştir. Çalışmada nicel ve nitel veriler birlikte kullanılmıştır. Nicel verilerin toplanması için Akademik Başarı Testi, Eleştirel Düşünme Ölçeği ve Öğrenme Motivasyonu Ölçeği kullanılırken nitel verilerin toplanması için öğretmen ve öğrencilerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Nicel verilerin analizinden elde edilen bulgulara göre dijital öyküleme ile ders işlenen deney grubundaki öğrencilerin akademik başarı, eleştirel düşünme ve motivasyon puanlarının kontrol grubu öğrencilerine göre daha fazla arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Nitel verilerden elde edilen bulgular ise dijital öykülemenin eğitsel açıdan önemini ortaya koymuştur. Hem öğretmen hem de öğrenciler dijital öykülemenin ders içeriğinin daha iyi anlaşılmasını sağladığını, araştırmak için istekliliği, eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiğini ve 21. yüzyıl becerilerine sahip öğrencileri hazırlamasında önemli olan faktörleri içerdiğini ifade etmişlerdir.

Yoon (2013), yaptığı çalışmada dijital öyküleme etkinliklerinin öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumları ve İngilizce öğrenmeye yönelik algıları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Çalışma bir devlet okulunda 32 ilköğretim 5. Sınıf öğrencisi ile İngilizce dersinde 12 hafta boyunca dijital öyküleme çalışması yapılarak gerçekleştirmiştir. Çalışmada nicel ve nitel verilerin birlikte kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır. Nicel veriler öntest-sontest olarak uygulanan tutum anketi ve okuduğunu anlama testi ile elde edilirken nitel veriler ise öğrencilerin öz-değerlendirme ve ders gözlem raporları ile elde edilmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgular dijital öykülemenin öğrencilerin okuma becerilerini geliştirdiğini, aktif katılımı dersi daha iyi anlamalarını sağlayarak İngilizce öğrenmeye yönelik tutumlarını olumlu olarak etkilediğini göstermektedir. Aynı zamanda dijital öyküleme çalışmalarının öğrencilerin sadece motivasyon ve ilgilerini arttırarak değil, bunun yanında İngilizce öğrenmeye yönelik güvenlerini arttırarak öğrencileri hikayenin içeriğiyle meşgul ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Kulla-Abbott (2006), yapmış olduğu çalışmada dijital öykü hazırlamanın öğrencilerin okuma yazma becerileri üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır.

Bir devlet okulunda 7. sınıfta okuyan 43 öğrenci ile dijital öyküleme çalışması yapılarak gerçekleştirilen çalışma beş ay sürmüş ve üç dijital öykü projesi geliştirilmiştir. Birinci proje teknolojik aletler, çalışma grupları ve sürecin organizasyonuna odaklanmıştır. İkinci proje ses geliştirme ve hareket ekleme için kişisel bağımsız öykülere odaklanmıştır. Üçüncü projede ise öğrenciler öykü panosu kullanarak ve kendi öykülerine yeni bir üslup ekleyerek organizasyonu tam olarak anlamlandırma üzerine odaklanmışlardır. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre öğrenciler, organizasyonun, öykünün, sesin, hareketin, temponun, kelime tasarrufunun ve yeniden yazmanın değerini fark etmişler ayrıca sunum becerilerini geliştirmişlerdir. İşbirliği ve uyum içinde çalışma hem öğrenciler hem de öğretmenler açısından öykü oluşturmada önemli rol oynamıştır. Bunun yanı sıra pek çok öğrencinin projeyi tamamlamasına rağmen düzenleme ve araştırma çalışmalarında zaman yetersizliği şeklinde problemlerin yaşandığı sonucuna da ulaşılmıştır.

Green (2011), yapmış olduğu tez çalışmasında öğretmen adayları ile dijital öykülemenin yazma sürecinin öğretiminde kullanılmasını araştırmıştır. Çalışma Texas A&M Üniversitesi'nde Erken Çocukluk Eğitimi dersinde dört dönemde toplam 266 öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada karma araştırma metodu kullanılırken, veri toplama aracı olarak Tutum Ölçeği, Dijital Teknoloji Uygulamaları Deneyim Ölçeği ve görüşme sorularından faydalanılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmen adaylarının dijital öykülemeyi yazma sürecinde değerli gördükleri, kendi kendini ifade etmede etkili bir metot olarak gördükleri, bir öğrenen topluluğuyla paylaşmada ve teknolojiyi sınıflara entegre etmede iyi bir strateji olarak gördükleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Bununla birlikte kullanılan öykü panolarının kelimeler ve imgeler arasındaki ilişkiyi daha iyi anlayabilmelerini sağlayan bir planlama aracı olarak kullanıldığı da belirtilmiştir.

Bumgarner (2012), yapmış olduğu tez çalışmasında öğretmen adaylarının genellikle öğretmenlerden daha fazla teknoloji becerisine sahip olan öğrencilere dijital öykülemeyi nasıl öğrettiklerini belirlemeyi amaçlamıştır. 2011 yılının bahar yarıyılı süresince ikinci seviye dil öğretimi üzerine iki stajda öğretmen adayları ve birlikte çalıştıkları öğretmenler dijital öyküleme projesi yürütmüşlerdir. Örnek olay çalışması olarak tasarlanan araştırmada sınıftaki gözlemler, görüşmeler, anketler ve stajyerler

ile öğretmenler arasındaki günlük e-mail yazışmaları verilerin toplanması amacıyla kullanılmıştır. Stajyerlerin bu çalışmada olduğu gibi proje tabanlı dijital aktivitelere dayanan öğrenci merkezli öğrenimin, öğrenme için kolaylaştırıcı ve ayrıştırıcı bir rol oynadığını, sınıftaki herkesin uzmanlaştığı bir öğrenme ortamı oluşturduğunu belirtmeleri çalışmanın en önemli bulgusu olarak ifade edilmektedir. Bununla birlikte stajyerler dijital öyküleme gibi teknoloji seçeneklerinin öğrencilerin derse katılımını arttırdığını ve derse olan ilgilerinin sürekli hâle geldiğini gözlemlemişlerdir.

Titus (2012), yapmış olduğu tez çalışmasında bir ilkokulda 4. sınıf öğrencilerinin özellikle besin zinciri gibi fen kavramlarını öğrenmesine dijital öykülemenin etkisinin olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Örnek olay çalışması olarak hazırlanan araştırma 2011-2012 öğretim yılında Teknoloji Fen Projesi Klubünde yer alan öğrenciler ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada veriler ön-test ve son-test olarak uygulanan Fen ve Teknoloji Testi, Öğrenci Bilgisayar Kullanım Anketi, beş sorudan oluşan görüşme formu, gözlem kayıtları ve öğrenci ürünleri aracılığıyla toplanmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, dijital öyküleme metinlerinin, öykü panolarının ve grafik düzenlemelerinin öğrencilere kendi besin zincirlerinde gerçekleştirebilecekleri öyküler hazırlamalarına olanak sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Dijital metinlerin öğrencilerin fen bilgisi kavramlarını anlamlandırmalarını ve bu kavramları kendi sınıf arkadaşlarına açıklamalarını sağladığı belirtilmiştir. Bununla birlikte grafik düzenlemelerinin de öğrencilerin düşüncelerini organize etmelerini ve yapılandırmalarını sağladığı ifade edilmiştir.

Foley (2013), yapmış olduğu doktora tez çalışmasında, dijital öykülemenin yazma öğretiminde medya olarak kullanılmasını amaçlamıştır. Örnek olay çalışması olarak hazırlanan araştırma, 2012 yılı güz döneminde Southwestern United States’de bir tane birinci sınıf bir tane de ikinci sınıf olmak üzere iki sınıfta uygulanmıştır. Araştırmanın katılımcıları yirmi iki 1. sınıf, yirmi dört 2. sınıf öğrencisi kendi kişisel dijital öykülerini hazırlamak için Movie Maker yazılımını kullanmışlardır. Çalışma verileri alanla ilgili notlar, öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşmeler, öğretmen günlüğü, araştırmacı günlüğü, fotoğraflar, öğrencilerin yazım örnekleri ve öğrencilerin oluşturduğu dijital öyküler aracılığıyla toplanmıştır. Nitel veriler tematik yaklaşım ve söylem çözümlemesi ile analiz edilmiş, yazım örnekleri ise rubriklerle değerlendirilmiştir. Bu çalışma dijital öykülemenin, ilkokul sınıflarında yeni

okuryazarlıklar uygulamasında öğretmenleri yönlendirmek, dijital öykülemeyi yazmanın bir parçası olarak görmek, öğrencilerin yazmaya ilişkin algılarını belirlemek, öğrencilerin yazma yeteneklerini geliştirmek, öğrencilerde yazar kimliği oluşturmak, akademik yazmayı geliştirmek, öğrencilerin yazma sürecine dâhil olmasını sağlamak ve 1. sınıf ile 2. sınıf öğrencileri arasındaki farkı ortaya çıkarmayı sağlamak için kullanılabileceğini göstermektedir.

Björger (2010), üç farklı Norveç ilkokulunda 5., 6. ve 7. sınıflarda okuyan toplam 102 öğrenci ile dijital öyküleme çalışması yapmıştır. Deneysel olarak tasarlanan çalışmada seçilen okullar büyüklük, teknik olanaklar, sosyo-ekonomik durum ve öğrenci-öğretmen sayısı bakımından Norveç ilköğretim okullarını karakterize edebilen üç okul olarak ifade edilmiştir. Çalışmada video gözlemler ile bireysel ve grupla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler nitel verilerin toplanması amacıyla kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda dijital öykülemenin öğrencilere yeni roller sağlayan bir geçişi temsil ettiği ifade edilmektedir.

Condy, Chigona, Gachago ve Ivala (2012), yapmış oldukları çalışmada Teknoloji Cape Peninsula Üniversitesi'nde çok kültürlü bir sınıfta öğreniminin son yılında olan öğretmen adaylarının algılarını ve dijital öyküleme deneyimlerini analiz etmeyi amaçlamışlardır. Çalışma elli dokuz kişilik bir sınıftan seçilen farklı kültürel, dilsel ve sınıfsal geçmişe ait yirmi dokuz öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada yirmi dokuz yazılı öykü ve gruptan maksatlı seçilen katılımcılar ile yapılan odak grup görüşmesinin veri toplama tekniği olarak tanındığı bir nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Araştırmacılar verilerin analizinde yoruma dayalı fenomenolojik analiz yaklaşımını kullanmışlardır. Araştırma sonucuna göre dijital öyküleme yaklaşımının öğrencilerde zengin ve çeşitli bağlamlarda hazırlanan yeni medya okuryazarlığı ortaya çıkardığı ifade edilmiştir.

Verdugo ve Belmonte (2007), yapmış oldukları çalışmada altı yaş grubu İspanyol öğrencilerin İngilizce konuşmalarını anlamaları üzerinde dijital öykülerin etkisini incelemişlerdir. Yarı deneysel desene göre tasarlanan çalışma İspanya'da altı farklı ilkokulda akademik yılın ikinci döneminde 22 hafta süresince uygulanmıştır. 108 deney, 112 kontrol grubunda olmak üzere toplam 220 öğrenci çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırma verileri dinleme ve anlama testlerinin ön-test ve son-test

olarak uygulanması yoluyla toplanmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, deney gruplarında yer alan öğrencilerin İngilizce anlama testinde kontrol grubuna göre daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Abdolmanafi-Rokni ve Qarajeh (2014), yapmış oldukları çalışmada öğrencilerin konuşma becerilerine iki türlü öykülemenin etkisini incelemiştir. Araştırmada eğitim ortamında bir öğretmen ya da bir anlatıcı tarafından yapılan geleneksel öyküleme ile internet ya da web siteleri kullanılarak yapılan dijital öyküleme kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının bulunduğu çalışmada deney grubuna dijital öyküleme kontrol grubuna ise geleneksel öyküleme kursu verilmiştir. Nicel ve nitel verilerin bir arada yer aldığı karma yöntemin kullanıldığı çalışmada veriler İran'da Payam Noor Üniversitesi'nde 19-25 yaşlarında toplam 42 öğrenciden elde edilmiştir. Verilerin toplanmasında TOEFL konuşma testi kullanılmıştır. Ayrıca dijital öyküleme çalışılan deney grubuna dijital öykünün etkililiği ile ilgili bir anket uygulanmıştır. SPSS paket programı ile verilerin analizinden elde edilen bulgulara göre konuşma becerisi üzerinde dijital öykülemenin daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuca göre dijital öykülemenin sadece konuşma becerisini geliştirmediği, bununla birlikte öğrencilerin dil öğrenmeye yönelik motivasyonlarını da artırdığı belirlenmiştir.

Abiola (2014), yapmış olduğu çalışmada dijital öykülemenin anaokulu öğrencilerinin ahlak öğretimindeki başarılarına etkisini incelemiştir. Araştırma öntest-sontest kontrol gruplu 2x2x2 faktöriyel matris ile yarı deneysel desene göre tasarlanmıştır. Araştırmanın katılımcılarını dokuz okuldan toplam 387 anaokulu öğrencisi oluşturmaktadır. Sınıf Gözlemi, Ahlak Öğretimi Üzerine Anaokulu Başarı Testi, Dijital Öykü Paketi, Dijital Öyküleme Stratejisi Öğretmenler Kılavuzu ve Konvansiyonel Stratejisi Öğretmenler Rehberi veri toplamak amacıyla çalışmada kullanılan ölçme araçlarıdır. Araştırmada elde edilen verilerin analizinde ANCOVA istatistiği kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre dijital öykülemenin ahlak öğretimi başarısı üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.3.2. Öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile ilgili yapılmış çalışmalar

2.3.2.1. Yurt içinde yapılmış çalışmalar

Şara (2012), hazırlamış olduğu doktora tezi çalışmasında sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejileri, problem çözme becerileri ve denetim odağı düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Nicel araştırma yöntemlerinden betimsel ve ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı araştırmanın evrenini Türkiye’de Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı son sınıfta okuyan 6983 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmacı örneklemini yedi farklı coğrafi bölgeden yedi eğitim fakültesi olmak üzere küme örnekleme seçme yoluyla belirlemiştir. Veri toplama aracı olarak Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Envanteri (ÖDÇSE), Problem Çözme Envanteri (PÇE) ve Rotter’ın İç Dış Kontrol Odağı Ölçeği (RİDKOÖ) kullanılmış ve verilerin çözümlenmesi için ortalama, medyan, maksimum ve minimum puanlar, yüzde, frekans, standart sapma, Anova, Scheffe, Games Howell testleri, korelasyon ve çoklu regresyon tekniklerinden yararlanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre sınıf öğretmeni adaylarının genel olarak öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile problem çözme becerilerine orta düzeyde sahip oldukları ve denetim odağı bakımından içten denetimliliğe daha yakın oldukları belirlenmiştir.

Önder (2009), yapmış olduğu yüksek lisans tezi çalışmasında ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme ve ders çalışma stratejilerini çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmanın evrenini, 2008-2009 eğitim öğretim yılında ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise bu okullara devam eden 312 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Ülkü Köymen tarafından Türkçe’ye çevrilen, 77 sorudan oluşan Likert tipi bir ölçek olan “The Learning and Study Strategies Inventory” envanteri “LASSI” kullanılmıştır. Verilerin analizinde t-testi, varyans analizi(one-way), Kruskal Wallis-H testi ve aritmetik ortalamalardan yararlanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin okul türüne, ders çalışma süresine, ailenin gelir düzeyine, cinsiyet değişkenine, bilgisayar ve televizyon başında geçirilen vakit değişkenine, öğrenim gördükleri sınıfa ve hangi

derse nasıl çalışacaklarını bilip bilmeme değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Şen (2006), yüksek lisans tez çalışmasında öğretmen adaylarının öğretmenliğe karşı tutumları ile öğrenme ve ders çalışma stratejilerini uygulamaları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Tarama modeline göre hazırlanan çalışmada Oktay Aydın'ın geliştirdiği "Öğretmen Tutumlarını Ölçme Envanteri" ile araştırmacı tarafından geliştirilen "Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejilerini Ölçme Envanteri" kullanılmıştır. Veri toplama araçları Marmara Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü öğrencilerine uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğrenme stratejileri alt boyutunda yer alan yineleme ve duyuşsal stratejiler ile öğretmen tutumları arasında pozitif yönde kuvvetli ilişki olduğu saptanmıştır.

Yılmaz (2013), hazırlamış olduğu yüksek lisans tezinde farklı tutumlara sahip öğretmenlerin sınıflarında öğrenim gören 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin öğrenme ve ders çalışma stratejilerini karşılaştırmayı amaçlamıştır. Tarama modeline göre gerçekleştirilen çalışmanın örneklemini evrenden tesadüfi örnekleme yoluyla seçilen 30 öğretmen, en düşük ve en yüksek tutum puanlarına sahip olan 10 sınıf öğretmeni ve sınıflarında öğrenim gören 166'sı 4. ve 105'i 5. sınıf olmak üzere toplam 271 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada öğretmenlere 68 maddeden oluşan Minnesota Öğretmenlik Tutum Ölçeği ve öğrencilere 54 maddeden oluşan Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Belirleme Envanteri uygulanmıştır. Verilerin analizinde t-testi, tek yönlü varyans analizi, iki yönlü varyans analizi, ANOVA, frekans ve yüzdeler kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, 4. ve 5. sınıf öğrencileri öğrenme ve ders çalışma stratejilerinden en çok duyuşsal stratejileri, en az örgütlenme stratejilerini kullanmaktadır. Öğrenme ve ders çalışma stratejileri cinsiyete, anne eğitim durumu ve baba eğitim durumuna göre farklılaşma göstermez iken sınıf düzeyine göre farklılaşma göstermektedir. Diğer bir sonuç olarak farklı tutumlara sahip öğretmenlerin öğrencilerinin öğrenme ve ders çalışma stratejileri karşılaştırılmış ve anlamlandırma, örgütlenme, anlamayı izleme stratejilerinde farklılaşma tespit edilmiştir.

Ural (2006), yüksek lisans tez çalışmasında ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme ve ders çalışma stratejilerini çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmanın

evrenini, 2005-2006 eğitim öğretim yılında 45 liseye devam eden toplam 12751 öğrenci, araştırmanın örneklemini ise Nevşehir merkezinde 4 lise, Acıgöl ilçesinde 2 lise, Ürgüp ilçesinden üç liseye devam eden toplam 3660 öğrenciden 800 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin ders çalışma stratejilerini belirlemek için Ülkü Köymen tarafından Türkçe'ye çevirilen ve 77 sorudan oluşan ve Likert tipi bir ölçek olan "The Learning and Study Strategies Inventory (LASSI)" kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde t-testi, varyans analizi (One-way) ve aritmetik ortalamalardan yararlanılmıştır. Verilerin analizinden elde edilen bulgulara göre öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin algılarının cinsiyetlerine, anne ve babalarının öğrenim durumuna, okul türlerine, alanlarına, anne ve babalarının kitap okuma sıklığına, destek eğitimi alıp almamasına, çalışma odası olma durumuna, ailelerin öğrencilerin okul ve dersleriyle ilgilenme yaklaşımına, öğrencilerin hangi derse nasıl çalışacaklarını bilme düzeyine, sınıflarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Deryakulu (2004), yapmış olduğu çalışmada üniversite öğrencilerinin öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile epistemolojik inançları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi'nin Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) programı ile Sınıf Öğretmenliği programının 1., 2., 3. ve 4. sınıflarında okuyan toplam 338 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Verilerin toplanmasında "Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Envanteri" ile "Epistemolojik İnanç Ölçeği" kullanılırken, verilerin analizinde standart çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre epistemolojik inançlardan "öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç" faktörünün öğrenme ve ders çalışma stratejileri içinden tutum, güdülenme, konsantrasyon, bilgi işleme, ana düşünceleri seçme, çalışma yardımcıları, kendi kendini test etme ve test stratejilerinin, "öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç" faktörünün tutum, güdülenme, zaman kullanımı, kaygı, konsantrasyon, ana düşünceleri seçme ve test stratejilerinin; "tek bir doğrunun var olduğuna inanç" faktörünün ise güdülenme, kaygı, çalışma yardımcıları, kendi kendini test etme ve test stratejilerinin istatistiksel açıdan anlamlı birer yordayıcısı olduğu belirlenmiştir.

Saracaloğlu, Başer, Yavuz ve Narlı (2004), yapmış oldukları çalışmada öğretmen adaylarının matematiğe yönelik tutumları, öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile

başarıları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. İlişkisel tarama modeline göre hazırlanan çalışmanın örneklemini Buca Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 343 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Baykul (1990) tarafından geliştirilen “Matematiğe Yönelik Tutum Ölçeği”, geçerlik güvenilirlik çalışmaları Köymen (1990) tarafından gerçekleştirilen “Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Envanteri” ve altı sorudan oluşan kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde Anova, t, Scheffe ve Tukey testleri ile Pearson Korelasyon Katsayısı ve Stepwise analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda matematiğe yönelik tutumun cinsiyete göre farklılaşmadığı ancak öğrencilerin bölümlerine göre ve bölümlerinden memnun olma durumlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Öğrencilerin cinsiyet, bölüm ve bölümden memnun olma durumuna göre öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin bazı boyutlarında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Araştırmadan elde edilen diğer bir sonuç öğretmen adaylarının matematiğe yönelik tutumlarının oldukça olumlu, öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin yeterli olduğudur. Araştırma sonucunda öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin tutum, motivasyon ve test stratejileri boyutlarının geliştirilmesi gerektiğine vurgu yapılmıştır.

Dural (2008), yapmış olduğu yüksek lisans tez çalışmasında sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Adnan Menderes Üniversitesi, Muğla Üniversitesi ve Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü'nde 1. ve 4. sınıfta okuyan 589 öğrenciden oranlı örnekleme yöntemi kullanılarak seçilen 300 öğrenciden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” ve geçerlik güvenilirlik çalışmaları Köymen (1990) tarafından gerçekleştirilmiş “Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Envanteri” kullanılmıştır. Verilerin analizinde yüzdellik, tek yönlü varyans analizi, bağımsız gruplar t testi, Scheffe, Dunnett's C testleri ve Pearson korelasyon katsayısı teknikleri kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinden elde edilen sonuçlara göre öğretmen adaylarının akademik başarıları sınıf, cinsiyet, yaş grubu, mezun olunan lise türü, mezun olunan lise bölümü ve düzenli ders çalışma değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermiştir. Diğer bir sonuca göre öğrenme ve ders çalışma stratejileri ders çalışılan yere göre anlamlı bir farklılık göstermezken,

üniversite, sınıf, cinsiyet, yaş grubu, mezun olunan lise türü, mezun olunan lise bölümü, bölüm tercih sırası, düzenli ders çalışma durumu ve sınav öncesi çalışma durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile ÖSS puanları, lise diploma ortalamaları ve akademik başarı puanları arasında anlamlı ancak düşük düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir.

Saygılı (2010), yapmış olduğu doktora tezi çalışmasında öğretim teknolojileri ve materyal destekli fen ve teknoloji öğretiminin, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin problem çözme ve öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile üst düzey düşünme becerileri ve derse yönelik erişimi ve tutumları üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma ön-test, son-test kontrol gruplu modele uygun yarı deneysel bir çalışma olup beşinci sınıfa devam eden 56 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanması amacıyla “Çocuklar için Problem Çözme Envanteri”, “Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Envanteri”, “Fen ve Teknoloji Tutum Ölçeği”, “Bilimsel Süreç Beceri Testi” ve “Akademik Başarı Testi” kullanılmıştır. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma, Mann Whitney-U testi, kovaryans analizi (ANCOVA) ve Wilcoxon testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda uygulanan programın öğrencilerin problem çözme becerilerini, öğrenme ve ders çalışma stratejilerini, bilimsel süreç becerilerini, erişimi ve tutumlarını anlamlı düzeyde arttırmada etkili olmadığı belirlenmiştir.

2.3.2.2. Yurt dışında yapılmış çalışmalar

Stevens ve Tallent (2004), yapmış oldukları çalışmada doğrulayıcı faktör analizi ve faktör değişmezliği modelleri aracılığıyla Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Envanteri'nin gizil yapısını incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada farklı kökenden yüz on beş 9. sınıf öğrencisine LASSI uygulanmış ve üç faktör altında değerlendirilmiştir. Bu faktörler çalışma etiği, sınavda kullanılan yaklaşımlar ve bilişsel stratejilerdir. Çapraz doğrulama ve faktöriyel değişmezliği analizi için mevcut veriler üç yüz altmış yedi 9. sınıf öğrencilerinden elde edilmiştir. Faktöriyel değişmezlik cinsiyet genelinde bulunmuş fakat etnik kökende bulunamamıştır. Araştırma sonucunda LASSI'nın olasılıkla öğrencilerin öğrenme stratejileri hakkında

değerli bilgiler sunduğu, ancak kültürel gruplar arasında karşılaştırma yapılırken dikkatli olunması gerektiği belirtilmiştir.

Cano (2006), yapmış olduğu çalışmada Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Envanteri puanlarının gizil yapısını açıklamak ve bu yapı ile öğrencilerin akademik performansları arasındaki ilişkiyi analiz etmeyi amaçlamıştır. 527 üniversite 1. sınıf öğrencisi ve onlardan yaşça daha büyük 429 öğrenci olmak üzere iki bağımsız örneklem seçilmiş ve bu öğrencilere LASSI uygulanmıştır. İlk örneklemin veri analizi kabul edilebilir psikometrik özellikler göstermiş ve üç faktörlü bir model önermiştir; ikinci örneklemin veri analizi doğrulayıcı analiz ile desteklenmiştir. Etkin stratejiler, hedef stratejiler ve anlamayı izleyen stratejiler olmak üzere üç gizil yapı ortaya konmuştur. Araştırmanın sonucuna göre bunların birbiriyle ilişkili yapılar oldukları ve bu üç yapıdan ilk ikisinin akademik performansla pozitif bir şekilde bağlantılı olduğu belirlenmiştir.

Meltzer, Katzir-Cohen ve Miller (2001), öğrencilerin çaba, strateji kullanımı, okuma, yazma, heceleme ve matematik başarılarına yönelik öğretmen ve öğrenci algılarını incelemiştir. Araştırmanın katılımcıları öğrenme güçlüğü çeken 308 ve başarılı olan 355 olmak üzere toplam 663 öğrenci ile 57 öğretmendir. Veri toplama aracı olarak öğrencilerin okuma, yazma, heceleme, matematik ve organizasyon alanında strateji kullanımı eğilimlerini belirleyen 50 maddelik bir ölçek ile öğretmenler için 20 maddelik “Öğretmen Gözlem Sistemi Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler kendilerini motive, çalışkan, uygun stratejileri kullanan ve akademik olarak yetkin görmektedirler. Buna karşın öğretmenler öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin strateji kullanımı, akademik performans ve organizasyon puanlarının genel ortalamasının altında olduğu yargısına sahip çıkmıştır. Öğretmenler başarılı öğrencilerin çaba gösterdiğini ve öğrenme stratejilerini etkili kullandığını, ancak başarısız öğrencilerin yeterince çaba göstermediğini ve öğrenme stratejilerini kullanmadığını düşünmektedirler. Elde edilen sonuçlar öğretmenlerin düşündüğünün aksine öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin daha çok çabaladığını, ancak öğrenme stratejilerinin kullanımında yetersiz kaldıklarını göstermektedir.

Griffin, MacKewn, Moser ve VanVuren (2012), yapmış oldukları çalışmada öğrenme ve ders çalışma becerilerinin akademik performans üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Çalışma ABD’de orta güneyde bir devlet üniversitesinde 41 erkek, 66 kadın olmak üzere toplam 107 öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak Weinstein vd. (1987) tarafından geliştirilen 10 boyutlu “Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Envanteri” kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Envanteri’nin tutum, konsantrasyon, bilgiyi işleme, motivasyon, kendi kendini test etme, çalışma yardımcıları, zaman yönetimi ve test stratejileri boyutları ile öğrencilerin akademik performansları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Cardin (2001), yapmış olduğu çalışmada bir güneybatı üniversitesine kayıtlı öğrencilerin öğrenme stratejileri üzerinde hedeflenen çalışma becerilerinin etkisini incelemiştir. Bu amaçla çalışmada web-tabanlı öğretim modülleri kullanılmış ve bu modüllerin öğrenme stratejisi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışmaya on üç sınıftan toplam 320 öğrenci katılmıştır. Katılımcıların deney ve kontrol gruplarına ayrıldığı çalışmada, veri toplam aracı olarak her iki grup için Weinstein vd. (1987) tarafından geliştirilen “Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Envanteri” kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Envanteri’nden aldıkları puanlar arasında farklılık olup olmadığını belirlemek için çok değişkenli varyans analizi yapılmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre web-tabanlı öğretim modüllerinin öğrencilerin çalışma becerisi kullanımlarını artırmada etkili olduğu belirlenmiştir.

Hassanbeigi, Askari, Nakhjavani, Shirkhoda, Barzegar, Mozayyan vd. (2011), yapmış oldukları çalışmada üniversite öğrencilerinin ders çalışma becerileri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmanın katılımcılarını tıp ve diş hekimliğinde okuyan toplam 179 öğrenci oluşturmaktadır. Ölçme aracı olarak “Ders Çalışma Becerileri Anketi” kullanılan araştırmada verilerin analizinde Kruskal-Wallis testi kullanılmıştır. Verilerin analizinden elde edilen bulgulara göre öğrencilerin akademik başarılarının geliştirilmesinde ders çalışma becerilerinin önemli rol oynayabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

III. BÖLÜM

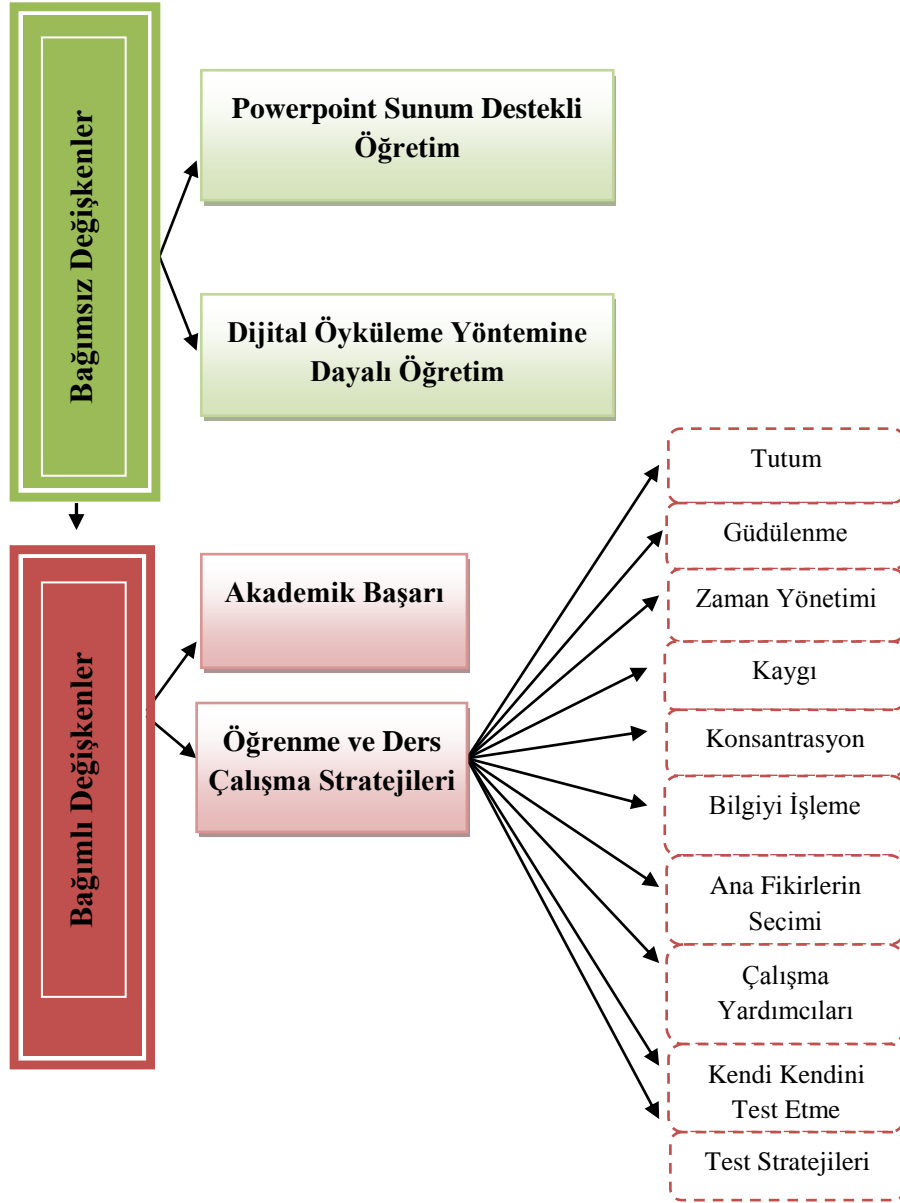
YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, deney ve kontrol gruplarının oluşturulması, deneysel işlemler ve verilerin analizi ile ilişkili açıklamalara yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, yansız olarak seçilen deney ve kontrol grupları oluşturularak gerçek deneme modellerinden öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desende biri kontrol biri deney olmak üzere iki grup bulunur. Deneysel işlemden önce ve sonra olmak üzere iki kez ölçüm yapılır (Fraenkel ve Wallen, 2009). Bilimsel değeri en yüksek denemeler, gerçek deneme modelleri ile yapılanlardır (Karasar, 2012).

Araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenleri Şekil 3.1.1’de gösterilmiştir.



Şekil 3.1.1. Araştırmanın değişkenleri

Araştırmada deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerine ölçme araçları öntest ve son test olarak uygulanmıştır. Araştırmanın deneysel deseni Çizelge 3.1.1’de gösterilmiştir.

Çizelge 3.1.1. Araştırmanın deneysel deseni

Gruplar	Öntest	Deneysel İşlem	Sontest
Deney Grubu	Akademik Başarı Testi	Dijital Öyküleme Yöntemi İle Öğretim	Akademik Başarı Testi
	Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Ölçeği		Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Ölçeği
Kontrol Grubu	Akademik Başarı Testi	Powerpoint Sunum Destekli Öğretim	Akademik Başarı Testi
	Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Ölçeği		Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Ölçeği

3.2. Çalışma Grubu

Bu deneysel araştırma 2013-2014 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı 2. sınıfta öğrenim gören, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersini alan, farklı iki şubedeki öğrenciler ile yürütülmüştür.

Araştırmada deney ve kontrol gruplarının denkliği aşağıdaki çizelgede bahsedildiği gibi akademik başarı testi ile öğrenme ve ders çalışma stratejileri ölçeğinden aldıkları öntest puanlarına göre belirlenmiştir. Deney grubunu 41, kontrol grubunu 39 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmadaki çalışma grubunun cinsiyet, sayı ve akademik ortalama bilgileri Çizelge 3.2.1’de belirtilmektedir.

Çizelge 3.2.1. Araştırmanın çalışma grubuna ait cinsiyet, sayı ve akademik ortalama bilgileri

Gruplar	Kız Öğrenci Sayısı ve Akademik Ortalamaları		Erkek Öğrenci Sayısı ve Akademik Ortalamaları		Toplam Öğrenci Sayısı ve Akademik Ortalamaları	
	N	\bar{X}	N	\bar{X}	N	\bar{X}
Deney Grubu	24	2.78/4.00	17	2.36/4.00	41	2.61/4.00
	Kontrol Grubu	N	\bar{X}	N	\bar{X}	N
	26	2.63/4.00	13	2.47/4.00	39	2.58/4.00
Toplam	N	\bar{X}	N	\bar{X}	N	\bar{X}
	50	2.70/4.00	30	2.41/4.00	80	2.59/4.00

Çizelge 3.2.1’de deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin sayısı, cinsiyet ve genel akademik ortalamaları bulunmaktadır. Araştırmacı tarafından, akademik başarı olarak öğrencilerin yakın veya denk düzeyde oldukları değerlendirilmiştir. Belirtilen diğer durumlarla birlikte grupların denkleştirilmesi sağlanmış ve araştırmanın deney ve kontrol grupları belirlenmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve deneysel süreçte uygulama zamanları Çizelge 3.3.1’de gösterilmiştir.

Çizelge 3.3.1. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve uygulanma zamanları

Uygulanma Zamanı	Veri Toplama Araçları		
	Akademik Başarı Testi	Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Ölçeği	Kişisel Bilgi Formu
Deneysel İşlem Öncesi	X	X	X
Deneysel İşlem Sonrası	X	X	

Araştırmada, deneysel uygulamalar öncesinde tesadüfi olarak deney ve kontrol grupları belirlenerek gerekli bilgi ve yönergeler verildikten sonra, akademik başarı testi ile öğrenme ve ders çalışma stratejileri ölçeği uygulanmıştır. 9 hafta süren deneysel işlemler sonrasında akademik başarı testi ile öğrenme ve ders çalışma stratejileri ölçeği tekrar uygulanarak araştırmanın verilerinin toplanması sağlanmıştır.

3.3.1. Akademik başarı testi

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılmak üzere araştırmacı tarafından Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersine yönelik bir başarı testi geliştirilmiştir.

3.3.1.1. Akademik başarı testinin geliştirilme süreci

Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersi akademik başarı testinin hazırlanmasında izlenen yollar aşağıdaki sıra ile gerçekleştirilmiştir.

1. Başarı testinin geliştirilmesinde öncelikle Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersinde işlenecek konular belirlenmiştir. Konuları ve kazanımlarını belirlemede Yükseköğretim Kurumunun yayınlamış olduğu Eğitim Fakülteleri Programlarından yararlanılmıştır.

2. Ölçme aracının içerik geçerliliğini belirlemek amacıyla belirtke tablosu kullanılmıştır. Başarı testinin soruları oluşturulurken ilgili alan yazın taranarak soru havuzu oluşturulmuştur.

3. Uzman görüşlerine sunularak soruların ölçme için uygun olup olmadığı belirlenmiştir. Uzmanların görüşleri doğrultusunda Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersi kapsamında Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi ve Kamu Personeli Seçme Sınavları (KPSS)'nda çıkmış bazı sorulara da yer verilmiştir.

4. Bu çalışmalar sonucunda beşer seçenekli 55 çoktan seçmeli test maddesi oluşturulmuştur. Elde edilen 55 maddelik başarı testi Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesinde daha önce Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersini bir önceki yıl almış olan Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı normal öğretim ve ikinci öğretim 3. Sınıf (n=164) öğrencilerine pilot uygulama olarak uygulanmıştır. Bu uygulama sonucu 55 maddelik başarı testinin KR-20 güvenilirlik katsayısı .70 olarak hesaplanmıştır.

5. Pilot uygulama sonrasında test maddeleri üzerinde madde analizleri ve test analizleri yapılmıştır. Maddelerin ayırt etme indeksi ve madde güçlüğü'nün hesaplanması sonucunda 22 soru testten çıkarılmış ve teste 33 maddelik son şekli verilmiştir. Yapılan analizler sonucu 33 maddelik başarı testinin KR-20 güvenilirlik katsayısı .80 olarak hesaplanmıştır.

Akademik başarı testinde yer alacak maddelerin sahip olması gereken özellikler ve değer aralıkları Çizelge 3.3.1.1'de verilmiştir.

Çizelge 3.3.1.1. Test maddelerinin standart değer aralıkları ve özellikleri

Özellik	Değer	Durum
Madde Ayırt Ediciliği	0 veya (-)	Ayırt edicilik yok (atılmalı)
	0.00 – 0.09	Çok düşük düzeyde ayırt edici
	0.10 – 0.19	Düşük düzeyde ayırt edici
	0.20 – 0.39	Orta düzeyde ayırt edici
	0.40 ve üzeri	İyi düzeyde ayırt edici
Madde Güçlüğü	0 – 0.15	Çok zor
	0.16 – 0.39	Zor
	0.40 – 0.60	Orta düzey güçlük
	0.61 – 0.84	Kolay
	0.85 – 1.00	Çok kolay
Madde Normallliği	Üst Grup% > Orta Grup% > Alt Grup%	Normal
	Alt Grup% > Orta Grup% > Üst Grup%	Anormal
	Üst Grup% = Orta Grup% = Alt Grup%	Anormal
	Diğer koşullarda	Yarı anormal

Geliştirilen akademik başarı testi, test maddelerinin ölçme kuralları doğrultusunda sahip olması gereken standart değer aralıkları göz önüne alınarak incelenmiştir. Hazırlanan 55 soruluk akademik başarı testine ilişkin istatistikî veriler Çizelge 3.3.1.2’de gösterilmiştir.

Çizelge 3.3.1.2. Geliştirilen elli beş soruluk akademik başarı testi maddelerinin sahip olduğu değer aralıkları ve özellikleri

Madde Numarası	Madde Güçlüğü	Madde Ayırt Edicilik Değeri	Madde Normallliği
1	.67 (Kolay)	.52 (iyi)	Normal
*2	.69 (Kolay)	.16 (düşük)	Normal
3	.74 (Kolay)	.34 (orta)	Normal
*4	.84 (Kolay)	.23 (orta)	Normal
*5	.81 (Kolay)	.09 (çok düşük)	Yarı Anormal
*6	.85 (Çok kolay)	.11 (düşük)	Yarı Anormal
7	.52 (Orta)	.55 (iyi)	Normal
*8	.76 (Kolay)	.16 (düşük)	Normal
*9	.78 (Kolay)	.22 (orta)	Normal
*10	.31 (Zor)	.16 (düşük)	Normal
*11	.33 (Zor)	.11 (düşük)	Yarı Anormal

Çizelge 3.3.1.2.^(devam) **Geliştirilen elli beş soruluk akademik başarı testi maddelerinin sahip olduğu değer aralıkları ve özellikleri**

Madde Numarası	Madde Güçlüğü	Madde Ayırt Edicilik Değeri	Madde Normalliği
*12	.25 (Zor)	.00 (atılmalı)	Anormal
13	.77 (Kolay)	.27 (orta)	Normal
14	.45 (Orta)	.32 (orta)	Normal
*15	.27 (Zor)	.14 (düşük)	Normal
16	.57 (Orta)	.36 (orta)	Normal
17	.72 (Kolay)	.41 (iyi)	Normal
*18	.31 (Zor)	.20 (orta)	Normal
19	.51 (Orta)	.30 (orta)	Normal
*20	.61 (Kolay)	.09 (çok düşük)	Yarı Anormal
21	.73 (Kolay)	.41 (iyi)	Normal
*22	.27 (Zor)	.23 (orta)	Normal
23	.53 (Orta)	.39 (orta)	Normal
24	.58 (Orta)	.39 (orta)	Normal
25	.55 (Orta)	.55 (iyi)	Normal
*26	.22 (Zor)	.16 (düşük)	Normal
*27	.58 (Orta)	.11 (düşük)	Normal
28	.23 (Zor)	.27 (orta)	Normal
29	.49 (Orta)	.48 (iyi)	Normal
30	.18 (Zor)	.32 (orta)	Normal
*31	.34 (Zor)	.18 (düşük)	Yarı Anormal
32	.57 (Orta)	.45 (iyi)	Normal
33	.38 (Zor)	.48 (iyi)	Normal
*34	.40 (Orta)	.16 (düşük)	Normal
*35	.35 (Zor)	.16 (düşük)	Yarı Anormal
36	.52 (Orta)	.64 (iyi)	Normal
37	.32 (Zor)	.27 (orta)	Normal
38	.65 (Kolay)	.39 (orta)	Normal
39	.47 (Orta)	.57 (iyi)	Normal
*40	.36 (Zor)	.23 (orta)	Anormal

Çizelge 3.3.1.2.^(devam) Geliştirilen elli beş soruluk akademik başarı testi maddelerinin sahip olduğu değer aralıkları ve özellikleri

Madde Numarası	Madde Güçlüğü	Madde Ayırt Edicilik Değeri	Madde Normalliği
*41	.49 (Orta)	.24 (orta)	Normal
42	.67 (Kolay)	.34 (orta)	Normal
43	.52 (Orta)	.45 (iyi)	Normal
*44	.15 (Çok zor)	-.05 (atılmalı)	Anormal
45	.57 (Orta)	.32 (orta)	Normal
46	.34 (Zor)	.36 (orta)	Normal
47	.59 (Orta)	.59 (iyi)	Normal
48	.44 (Orta)	.43 (iyi)	Normal
49	.55 (Orta)	.59 (iyi)	Normal
50	.31 (Zor)	.39 (orta)	Normal
51	.26 (Zor)	.34 (orta)	Normal
52	.52 (Orta)	.41 (iyi)	Normal
*53	.31 (Zor)	.24 (orta)	Normal
54	.48 (Orta)	.27 (orta)	Normal
55	.52 (Orta)	.36 (orta)	Normal

*İşaretili maddeler ön deneme uygulamasından sonra testten çıkarılmıştır.

Çizelge 3.3.1.2’de görüldüğü gibi madde analizi kapsamında, her maddenin ayırt edicilik değerleri, güçlük değerleri ve madde normallikleri belirlenmiştir. Ayırt edicilik indisi (R_{jx}) .25 ve altında olan maddelerin elenmesi sonucu akademik başarı testinden 22 soru çıkarılmış ve elde edilen 33 soruluk başarı testinde yer alan maddelerin değer aralıkları Çizelge 3.3.1.3’de verilmiştir.

Çizelge 3.3.1.3. Otuz üç soruluk akademik başarı testi maddelerinin sahip olduğu değer aralıkları ve özellikleri

Madde Numarası	Madde Güçlüğü	Madde Ayırt Edicilik Değeri	Madde Normalliği
1	.67 (Kolay)	.52	Normal
2	.74 (Kolay)	.34	Normal
3	.52 (Orta)	.55	Normal
4	.77 (Kolay)	.27	Normal
5	.45 (Orta)	.32	Normal
6	.57 (Orta)	.36	Normal
7	.72 (Kolay)	.41	Normal
8	.51 (Orta)	.30	Normal
9	.73 (Kolay)	.41	Normal
10	.53 (Orta)	.39	Normal
11	.58 (Orta)	.39	Normal
12	.55 (Orta)	.55	Normal
13	.23 (Zor)	.27	Normal
14	.49 (Orta)	.48	Normal
15	.18 (Zor)	.32	Normal
16	.57 (Orta)	.45	Normal
17	.38 (Zor)	.48	Normal
18	.52 (Orta)	.64	Normal
19	.32 (Zor)	.27	Normal
20	.65 (Kolay)	.39	Normal
21	.47 (Orta)	.57	Normal
22	.67 (Kolay)	.34	Normal
23	.52 (Orta)	.45	Normal
24	.57 (Orta)	.32	Normal
25	.34 (Zor)	.36	Normal
26	.59 (Orta)	.59	Normal
27	.44 (Orta)	.43	Normal
28	.55 (Orta)	.59	Normal
29	.31 (Zor)	.39	Normal
30	.26 (Zor)	.34	Normal
31	.52 (Orta)	.41	Normal
32	.48 (Orta)	.27	Normal
33	.52 (Orta)	.36	Normal

Başarı testi maddelerinin madde ayırt edicilik değerleri (R_{jx}) .27 ile .64 arasında değişmektedir. Test maddelerinin madde gücü (P_j) ise .18 ile .77 arasında değişmekte ve maddelerden 7 tanesi kolay, 19 tanesi orta ve 7 tanesi zor kategorisindedir.

3.3.1.2. Akademik başarı testinin geçerlik ve güvenilirliği

Başarı testinin güvenilirliği farklı yöntemler kullanılarak hesaplanmıştır. Ön deneme uygulamasından sonra veriler SPSS paket programına girilerek testin iki yarı güvenilirlik katsayısı hesaplanmış ve .73 olarak bulunmuştur. Başarı testinin güvenilirliği Kuder Richardson-20 (KR-20) değeri hesaplanarak bulunmuştur. Yapılan pilot çalışma analizleri sonucunda testin KR-20 değeri .70 olarak hesaplanmıştır. Daha sonra testten 22 sorunun atılmasıyla oluşan yeni testin iki yarı güvenilirlik katsayısı .84 ve KR-20 değeri .80 olarak belirlenmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda başarı testinin güvenilirlik için yeterli olduğu sonucuna varılmıştır.

Testin geçerliği için ise, daha önce Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersini alan 164 öğrenciye deneme uygulaması yapılmıştır. Elde edilen verilere göre deneme uygulamasının yapıldığı ve dersi daha önce alan grubun ortalaması ($\bar{x} = 27.0$), uygulama yapılacak grubun test puanları ortalamasından ($\bar{x} = 15.6$) yüksek çıkmıştır. Bu veriler doğrultusunda, testin ölçme geçerliği açısından ölçüt geçerliliğine uygun olduğu kanısına varılmıştır. Kapsam geçerliği için konu alanı ve ölçme uzmanlarından alınan görüşler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmış ve test istenilen bilgileri ölçmek için uygun hâle getirilmiştir.

Çizelge 3.3.1.4. Geliştirilen otuz üç soruluk akademik başarı testine ilişkin analiz sonuçları

Madde Sayısı	\bar{X}	S.S.	Mod (Tepe Değer)	Medyan (Ortanca)	Ortalama Güçlük	KR-20
33	15.7	3.5	17.0	16.5	.52	.80

Çizelge 3.3.1.4 incelendiğinde ortalama ($\bar{x} = 17.0$) ve ortancanın (16.5) birbirine yakın olması testin normal dağılım gösterdiği şeklinde yorumlanabilir. Testin KR-20

güvenirlilik katsayısı .80, ortalama güçlüğü .52 (orta güçlük), standart sapması 3.5 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu verilere göre başarı testinin bu çalışmada kullanılabilir düzeyde bir güvenirliliğe sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3.3.2. Öğrenme ve ders çalışma stratejileri envanteri

Araştırmada öğretmen adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejilerini belirlemek amacıyla Weinstein, Palmer ve Schulte (1987) tarafından geliştirilen, Türkçe geçerlik-güvenirlilik çalışmaları Köymen (1994) tarafından gerçekleştirilen Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Envanteri (ÖDÇSE) kullanılmıştır. Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Envanteri (ÖDÇSE) 77 maddeden oluşmakta ve maddeler iki ana grupta toplanmaktadır. Bunlar bilişsel (cognitive) alanla ve duyuşsal (affective) alanla ilgili maddelerdir. Toplam 10 skaladan oluşan ölçeğin skalaları; tutum (attitude), güdülenme (motivation), kaygı (anxiety), zaman kullanımı (time management), konsantrasyon (concentration), bilgilerin işlenmesi (information processing), anafikri seçme (selecting main ideas), ders çalışma yardımcıları (study aids), kendi kendini test etme (self testing) ve test stratejileri (test strategies)'dir (Köymen, 1994).

Çizelge 3.3.2.1. ÖDÇSE'nin alt boyutları ve alt boyutlara ait maddeler

Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Envanteri Alt Boyutları	Maddeler
Tutum	5, 14, 18, 29, 38, 45, 51, 69
Güdülenme	10, 13, 16, 28, 33, 41, 49, 56
Zaman Yönetimi	3, 22, 36, 42, 48, 58, 66, 74
Kaygı	1, 9, 25, 31, 35, 54, 57, 63
Konsantrasyon	6, 11, 39, 43, 46, 55, 61, 68
Bilgiyi İşleme	12, 15, 23, 32, 40, 47, 67, 76
Ana Fikirlerin Seçilmesi	2, 8, 60, 72, 77
Çalışma Yardımcıları	7, 19, 24, 44, 50, 53, 62, 73
Kendi Kendini Test Etme	4, 17, 21, 26, 30, 37, 65, 70
Test Stratejileri	20, 27, 34, 52, 59, 64, 71, 75

Kaynak: (Weinstein, 1987: Aktaran, Obiekwe, 2000)

Çizelge 3.3.2.1’de görüldüğü gibi envantere 5 maddeden oluşan ana fikirlerin seçimi alt ölçeği dışındaki, alt ölçeklerin her birinde 8 madde bulunmaktadır. ÖDÇSE’de her skala bağımsız olarak değerlendirilmekte, sonuçlar değerlendirme formu üzerine işlenmekte, öğrenme ve ders çalışma strateji profili elde edilmektedir (Weinstein ve Palmer, 2002). ÖDÇSE’de puanlama olumlu ifadelerde düz, olumsuz ifadelerde ters yapılmaktadır. Çizelge 3.3.2.2’de Weinstein (1987), Köymen (1994) ve araştırmacı tarafından hesaplanan öğrenme ve ders çalışma stratejileri ölçeğinin alt boyutlarına ait Cronbach Alpha değerleri gösterilmiştir.

Çizelge 3.3.2.2. ÖDÇSE’nin alt boyutlarına ait Cronbach Alpha değerleri

Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Envanteri Alt Boyutları	Weinstein (1987)	Köymen (1994)	Araştırmacı
Tutum	.72	.99	.65
Güdülenme	.81	.89	.66
Zaman Kullanımı	.86	.95	.74
Kaygı	.81	.92	.75
Konsantrasyon	.84	.62	.83
Bilgiyi İşleme	.83	.85	.80
Ana Fikirlerin Seçimi	.74	.95	.61
Çalışma Yardımcıları	.68	.96	.62
Kendi Kendini Test Etme	.75	.95	.76
Test Stratejileri	.83	.90	.63

ÖDÇSE’nin bütünü için Cronbach Alpha değeri Weinstein (1987) tarafından .88, Köymen (1994) tarafından .96 ve araştırmacı tarafından .92 bulunmuştur. Ayrıca araştırmacı tarafından Split-half yöntemi ile elde edilen Guttman Split-Half güvenilirlik katsayı da .91 olarak hesaplanmıştır.

3.3.3. Kişisel bilgi formu

Çalışma grubunun kişisel bilgilerini elde etmek amacıyla araştırmacı tarafından kişisel bilgi formu oluşturulmuştur. Bilgi formu aracılığıyla çalışma grubunda yer alan öğrencilerin cinsiyet, genel akademik not ortalamaları gibi bilgiler elde edilmiştir (EK C).

3.4. Deney ve Kontrol Gruplarının Oluşturulması

Araştırma 2013-2014 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı 2. sınıfta öğrenim gören, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersini alan, farklı iki şubedeki öğrencilerin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının denk olup olmadığının belirlenmesinde öğrencilerin akademik başarı testi ile öğrenme ve ders çalışma stratejileri ölçeğinden aldıkları öntest puanları dikkate alınmıştır. Fraenkel ve Wallen (2009), gerçek deneysel desenlerde öntest puanlarının araştırmacıya grupların denkliğiyle ilgili bilgi verdiğini ifade etmişlerdir.

Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı öntest puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemeden önce Kolmogorov Smirnov testi ile veri dağılımının normalliğine, Levene testi ile de homojenliğe bakılmıştır. Deney grubu ve kontrol grubunun akademik başarı testinden elde edilen veriler normal dağılım göstermediği için ($P_{deney}=.04$, $P_{kontrol}=.00$; $p<.05$) bu karşılaştırmada non-parametrik testlerden Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Akademik başarı testine göre grupların denkliğini gösteren Mann Whitney U testi analizi sonuçları Çizelge 3.4.1’de gösterilmiştir.

Çizelge 3.4.1. Deney ve kontrol gruplarının akademik başarı öntest puanları Mann-Whitney U Testi sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	41	38.22	1567.00	706.00	.366
Kontrol	39	42.90	1673.00		

Çizelge 3.4.1'e göre deney grubunun akademik başarı testi sıra ortalamasının, kontrol grubunun akademik başarı testi sıra ortalamasından düşük olduğu görülmektedir. Ancak Mann Whitney U testi sonucuna göre deney grubu ve kontrol grubunun akademik başarı testi öntest puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($U=706.00, p>.05$).

Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin ÖDÇSE öntest puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemeden önce Kolmogorov Smirnov testi ile veri dağılımının normalliğine, Levene testi ile de homojenliğe bakılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının ÖDÇSE öntest puanlarından elde edilen veriler normal ve homojen dağılım gösterdiği için ($p_{\text{deney}}=.20, p_{\text{kontrol}}=.20, p_{\text{Levene}}=.08; p>.05$) bu karşılaştırmada parametrik testlerden bağımsız gruplar t-testi kullanılmıştır. Öğrenme ve ders çalışma stratejileri ölçeğine (ÖDÇSE) göre grupların denkliliğini gösteren bağımsız gruplar t-testi analizi sonuçları Çizelge 3.4.2'de gösterilmiştir.

Çizelge 3.4.2. Deney ve kontrol gruplarının ÖDÇSE öntest puanlarına ilişkin t-testi sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	S.S	Sd	t	p
Deney Grubu	41	268.22	25.98	78	1.622	.109
Kontrol Grubu	39	256.54	37.65			

Çizelge 3.4.2'e göre deney grubunun ÖDÇSE öntest puanlarının aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=268.22$), kontrol grubunun ÖDÇSE öntest puanlarının aritmetik ortalamasından ($\bar{X} = 256.54$) yüksek olduğu görülmektedir. Ancak bağımsız gruplar t-testi sonucuna göre deney grubu ve kontrol grubunun akademik başarı testi öntest puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($t_{(78)} = 1.622; p>.05$).

Analizler sonucu deney ve kontrol gruplarının denk olduğu belirlendikten sonra, random olarak bir grup deney grubu olarak seçilirken diğer grup kontrol grubu olarak seçilmiştir. Creswell (2003), öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desenlerde deney ve kontrol gruplarının rastgele belirlendiğini ifade etmiştir. Fraenkel ve Wallen (2009) de gerçek deneysel desenlerde grupların deney ve kontrol olarak

ayrılmasının rastgele yapılmasının araştırmanın iç geçerliliğini sağlayacağını ve bunun eğitim araştırmalarında önemli bir özellik olduğunu belirtmişlerdir.

3.5. Deneysel İşlemler

Araştırmada deneysel işlemler aşağıda belirtildiği gibi hiyerarşik bir şekilde gerçekleştirilmiştir:

- 1.** Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersini alan Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı (A ve B şubesi) ikinci sınıf öğrencileri çalışma grubu olarak belirlenmiştir.
- 2.** Öğrencilere deneysel uygulamalar hakkında ön bilgi verilmiş ve derslerin 9 hafta boyunca araştırmacının katılımı ile yürütüleceği söylenmiştir.
- 3.** Deneysel işlemler öncesinde, belirlenmiş olan veri toplama araçları öntest olarak çalışma grubunda yer alan öğrencilere uygulanmıştır.
- 4.** Veri toplama araçları yardımıyla elde edilen verilerin analizine göre grupların denkliği belirlenmiş ve random olarak deney ve kontrol grupları belirlenmiştir.
- 5.** Araştırma boyunca dersin sorumlu öğretim üyesi ve araştırmacı 9 haftalık çalışma sürecinde, haftada 4 saat olmak üzere çalışma gruplarının her birine toplam 36 saat ders vermiştir.
- 6.** Deneysel süreç içerisinde deney grubundaki öğrencilere dijital öyküleme yöntemine dayalı öğretim, kontrol grubundaki öğrencilere ise Powerpoint sunum destekli öğretim verilmiştir.

Deneysel süreç içerisinde deney ve kontrol gruplarında işlenen konular ve yapılan uygulamalar Çizelge 3.5.1’de gösterilmiştir.

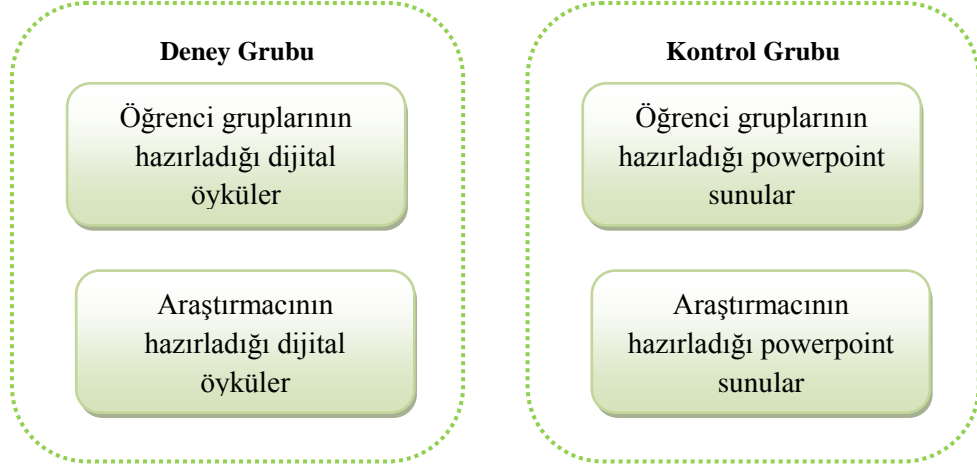
Çizelge 3.5.1. Deneysel süreçte haftalık uygulamalar

Hafta	Çalışma Grubu	Üniteler	İşlem
1. Hafta	Deney grubu	Giriş	Deneysel süreç hakkında öğrencilere bilgi verilmesi. Başarı öntesti ve öğrenme ve ders çalışma stratejileri ölçeğinin uygulanması
	Kontrol grubu		
2. Hafta	Deney grubu	Yöntemlerin tanıtımı	4 saatlik dijital öyküleme eğitimi verilmesi Powerpoint sunum destekli öğretim
	Kontrol grubu		
3. Hafta	Deney grubu	Temel kavramlar	Dijital öyküleme yöntemine dayalı öğretim Powerpoint sunum destekli öğretim
	Kontrol grubu		
4. Hafta	Deney grubu	Öğretim teknolojileri ve iletişim	Dijital öyküleme yöntemine dayalı öğretim Powerpoint sunum destekli öğretim
	Kontrol grubu		
5. Hafta	Deney grubu	Öğretim materyallerinin seçimi ve hazırlanması	Dijital öyküleme yöntemine dayalı öğretim Powerpoint sunum destekli öğretim
	Kontrol grubu		
6. Hafta	Deney grubu	Öğretim materyalleri	Dijital öyküleme yöntemine dayalı öğretim Powerpoint sunum destekli öğretim
	Kontrol grubu		
7. Hafta	Deney grubu	Öğretim tasarım modelleri	Dijital öyküleme yöntemine dayalı öğretim Powerpoint sunum destekli öğretim
	Kontrol grubu		
8. Hafta	Deney grubu	Bilgisayar ve eğitim	Dijital öyküleme yöntemine dayalı öğretim Powerpoint sunum destekli öğretim
	Kontrol grubu		
9. Hafta	Deney grubu	Uzaktan eğitim ve internet	Dijital öyküleme yöntemine dayalı öğretim Powerpoint sunum destekli öğretim
	Kontrol grubu		

Çizelge 3.5.1. (devam) Deneysel süreçte haftalık uygulamalar

Hafta	Çalışma Grubu	Üniteler	İşlem
10. Hafta	Deney grubu	Öğretim materyallerini değerlendirme	Dijital öyküleme yöntemine dayalı öğretim
	Kontrol grubu		Powerpoint sunum destekli öğretim
11. Hafta	Akademik başarı testi ile öğrenme ve ders çalışma stratejileri ölçeğinin sontest olarak uygulanması		

Deneysel süreç içinde Çizelge 3.5.1’de gösterilen konular deney grubuna dijital öyküleme yöntemine dayalı öğretim ile verilirken, kontrol grubuna ise Powerpoint sunum destekli öğretim olarak verilmiştir.



Şekil 3.5.1. Deney ve kontrol grubunda gerçekleştirilen uygulamalar

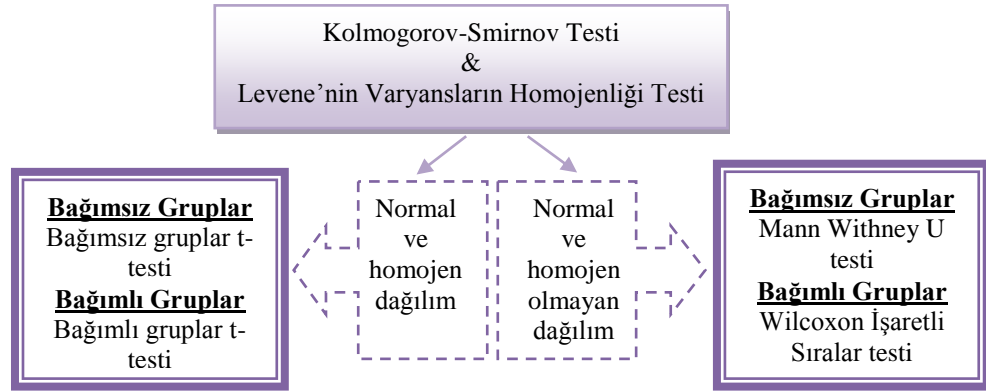
3.6. Verilerin Analizi

Araştırmanın amaçları doğrultusunda deneysel süreçte deney ve kontrol gruplarının akademik başarıları ile öğrenme ve ders çalışma stratejileri öntest, öntest-sontest ve sontest puanlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Akademik başarı testi ve ÖDÇSE ile toplanan veriler SPSS 17.0 paket programı ile analiz edilmiştir.

Dağılımın normalliğini belirlemek amacıyla Kolmogorov-Smirnov testi yapılmıştır. Büyüköztürk (2012), grup büyüklüğünün 50'den fazla olması durumunda puanların

normalliğe uygunluğunun Kolmogorov-Smirnov (K-S) testi ile yapılacağını ifade etmiştir. Deney ve kontrol grubundaki toplam öğrenci sayısının (N=80) 50'nin üzerinde olması nedeni ile normallik testi olarak Kolmogorov-Smirnov testi kullanılmıştır. Ayrıca dağılımın homojen olup olmadığını test eden Levene'nin Varyansların Homojenliği Testi (Levene's Test for Equality of Variances) sonuçları incelenmiştir.

Normal dağılıma sahip durumlarda deney ve kontrol gruplarının öntest puanları arasında ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakmak için bağımsız gruplar t-testi, normal dağılıma sahip olmayan durumlarda ise Mann Withney U testi kullanılmıştır. Normal dağılıma sahip verilerde deney ve kontrol gruplarının öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakmak için bağımlı gruplar t-testi, normal dağılıma sahip olmayan durumlarda ise Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. İstatistiksel olarak anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir. Şekil 3.6.1'de verilerin analizinde kullanılan testler gösterilmektedir.



Şekil 3.6.1. Verilerin analizinde kullanılan istatistiksel testler

IV. BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine ait bulgular çizelgeler halinde sunulmuştur.

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olarak belirlenen, deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı öntest puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemeden önce Kolmogorov Smirnov testi ile veri dağılımının normalliğine, Levene testi ile de homojenliğe bakılmıştır. İlgili sonuçlar Çizelge 4.1.1’de verilmiştir.

Çizelge 4.1.1. Deney ve kontrol gruplarının akademik başarı testi öntest puanları normallik ve homojenlik testi sonuçları

Gruplar	Kolmogorov Smirnov Testi	Levene Testi
	p	p
Deney	.039	.269
Kontrol	.000	

Çizelge 4.1.1 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının akademik başarı öntest puanlarının normal dağılım göstermediği görülmektedir ($p < .05$). Bu nedenle bu test için ikili karşılaştırmalarda non-parametrik testlerden Mann-Whitney U testi kullanılmış ve sonuçlar Çizelge 4.1.2’de verilmiştir.

Çizelge 4.1.2. Deney ve kontrol gruplarının akademik başarı öntest puanları Mann-Whitney U Testi sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	41	38.22	1567.00	706.00	.366
Kontrol	39	42.90	1673.00		

Çizelge 4.1.2’de verilen akademik başarı testi sonuçlarına ilişkin sıra ortalamaları incelendiğinde, kontrol grubunda bulunan öğrencilerin sıra ortalamalarının deney grubunda bulunan öğrencilerin sıra ortalamalarından daha yüksek olmasına rağmen bu farklılığın anlamlı olmadığı görülmektedir ($U=706.00$, $p>.05$). Elde edilen bulgulara göre, araştırmanın birinci alt problemine ilişkin geliştirilen H_1 null hipotezi kabul edilebilir.

4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi olarak belirlenen deney grubu öğrencilerinin akademik başarı öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemeden önce Kolmogorov Smirnov testi ile veri dağılımının normalliğine, Levene testi ile de homojenliğe bakılmıştır. İlgili sonuçlar Çizelge 4.2.1’de verilmiştir.

Çizelge 4.2.1. Deney grubunun akademik başarı öntest-sontest normallik ve homojenlik testi sonuçları

Gruplar	Puan Türü	Kolmogorov Smirnov Testi	Levene Testi
		p	p
Deney	Öntest	.038	.013
	Sontest	.060	

Çizelge 4.2.1 incelendiğinde deney grubunun akademik başarı öntest-sontest puanlarının normal dağılmadığı görülmektedir ($p<.05$). Bu nedenle bu testler için

ikili karşılaştırmalarda non-parametrik testlerden Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmış sonuçları Çizelge 4.2.2’de verilmiştir.

Çizelge 4.2.2. Deney grubunun akademik başarı öntest-sontest puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları

Gruplar	Sontest-Öntest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Deney	Negatif Sıra	0	.00	.00	-5.590	.000
	Pozitif Sıra	41	21.00	861.00		
	Eşit	0				

Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucu deney grubu öğrencilerinin akademik başarı testi sontest akademik ortalamaları ($\bar{X}=28.63$), öntest ortalamalarından ($\bar{X}=15.56$) daha yüksek bulunmuştur. Çizelge 4.2.2 incelendiğinde bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($z_{\text{Deney Grubu}} = -5.590, p < .05$). Elde edilen bulgulara göre, araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin geliştirilen H_2 null hipotezi reddedilir.

4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi olarak belirlenen kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemeden önce Kolmogorov Smirnov testi ile veri dağılımının normalliğine, Levene testi ile de homojenliğe bakılmıştır. İlgili sonuçlar Çizelge 4.3.1’de verilmiştir.

Çizelge 4.3.1. Kontrol grubunun akademik başarı öntest-sontest normallik ve homojenlik testi sonuçları

Gruplar	Puan Türü	Kolmogorov Smirnov Testi		Levene Testi	
		p		p	
Kontrol	Öntest	.000		.126	
	Sontest	.000			

Çizelge 4.3.1 incelendiğinde kontrol grubunun akademik başarı öntest-sontest puanlarının normal dağılmadığı görülmektedir ($p < .05$). Bu nedenle bu testler için ikili karşılaştırmalarda non-parametrik testlerden Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmış sonuçları Çizelge 4.3.2’de verilmiştir.

Çizelge 4.3.2. Kontrol grubunun akademik başarı öntest-sontest puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları

Gruplar	Sontest-Öntest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Kontrol	Negatif Sıra	0	.00	.00	-5.449	.000
	Pozitif Sıra	39	20.00	780.00		
	Eşit	0				

Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucu kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı testi sontest akademik ortalamaları ($\bar{X} = 26.08$) öntest ortalamalarından ($\bar{X} = 15.92$) daha yüksek bulunmuştur. Çizelge 4.3.2 incelendiğinde bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($z_{\text{Kontrol Grubu}} = -5.449$, $p < .05$). Elde edilen bulgulara göre, araştırmannın üçüncü alt problemine ilişkin geliştirilen H_3 null hipotezi reddedilir.

4.4. Araştırmannın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmannın dördüncü alt problemi olan deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını anlamak için öncelikle Kolmogorov Smirnov testi ile veri dağılımının normalliğine, Levene testi ile de homojenliğe bakılmıştır. İlgili sonuçlar Çizelge 4.4.1’de verilmiştir.

Çizelge 4.4.1. Deney ve kontrol gruplarının akademik başarı testi sontest puanları normallik ve homojenlik testi sonuçları

Gruplar	Kolmogorov Smirnov Testi	Levene Testi
	p	p
Deney	.060	.090
Kontrol	.000	

Çizelge 4.4.1 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının akademik başarı sontest puanlarının normal dağılım göstermediği görülmektedir ($p < .05$). Bu sebeple bu test için ikili karşılaştırmada non-parametrik testlerden Mann-Whitney U testi kullanılmış sonuçları Çizelge 4.4.2’de verilmiştir.

Çizelge 4.4.2. Deney ve kontrol gruplarının akademik başarı testi sontest puanları Mann-Whitney U Testi sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	41	50.27	2061.00	399.00	.000
Kontrol	39	30.23	1179.00		

Çizelge 4.4.2 incelendiğinde deney grubu öğrencileri ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir ($U=399.00$, $p < .05$). Bu farkın hangi yönde olduğunu belirlemek üzere aritmetik ortalamalara bakılmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin akademik başarı testi aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=28.63$), kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarı testi aritmetik ortalamasından ($\bar{X}=26.08$) daha yüksek olduğu yani bu farkın deney grubu lehine olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre, araştırmanın dördüncü alt problemine ilişkin geliştirilen H_4 null hipotezi reddedilir.

4.5 Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin öğrenme ve ders çalışma stratejileri toplam ve alt boyutları (tutum, motivasyon, zaman yönetimi, kaygı, konsantrasyon, bilgiyi işleme, ana fikirlerin seçilmesi, çalışma yardımcıları, kendi kendini test etme,

test stratejileri) öntest puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için öncelikle Kolmogorov Smirnov testi ile veri dağılımının normalliğine ve Levene testi ile de homojenliğe bakılmıştır. Normallik ve homojenlik testi sonuçları Çizelge 4.5.1’de verilmiştir.

Çizelge 4.5.1. Deney ve kontrol gruplarının ÖDÇSE öntest puanları normallik ve homojenlik testi sonuçları

Boyutlar	Gruplar	Kolmogorov Smirnov Testi	Levene Testi
		p	p
Tüm Ölçek	Deney	.200	.079
	Kontrol	.200	
Tutum	Deney	.006	.363
	Kontrol	.200	
Motivasyon	Deney	.085	.627
	Kontrol	.200	
Zaman Yönetimi	Deney	.011	.114
	Kontrol	.200	
Kaygı	Deney	.119	.700
	Kontrol	.200	
Konsantrasyon	Deney	.200	.067
	Kontrol	.200	
Bilgiyi İşleme	Deney	.076	.082
	Kontrol	.200	
Ana Fikirlerin Seçilmesi	Deney	.141	.057
	Kontrol	.138	
Çalışma Yardımcıları	Deney	.200	.798
	Kontrol	.200	
Kendi Kendini Test Etme	Deney	.200	.671
	Kontrol	.039	
Test Stratejileri	Deney	.200	.409
	Kontrol	.200	

Çizelge 4.5.1 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının ÖDÇSE öntest puanlarından elde edilen veri dağılımının tüm ölçek ile motivasyon, kaygı, konsantrasyon, bilgiyi işleme, ana fikirlerin seçimi, çalışma yardımcıları ve test stratejileri boyutlarında normal ve homojen bir dağılım gösterdiği, ancak tutum, zaman yönetimi ve kendi kendini test etme boyutlarında normal bir dağılım göstermediği görülmektedir. Bu nedenle tüm ölçek ile motivasyon, kaygı,

konsantrasyon, bilgiyi işleme, ana fikirlerin seçimi, çalışma yardımcıları ve test stratejileri boyutlarında parametrik testlerden bağımsız gruplar t-testi; tutum, zaman yönetimi ve kendi kendini test etme boyutlarında ise non-parametrik testlerden Mann Whitney U testi kullanılmıştır. İlgili analizler Çizelge 4.5.2 ve Çizelge 4.5.3’de gösterilmiştir.

Çizelge 4.5.2. Deney ve kontrol grupları ÖDÇSE öntest puanları t-testi sonuçları

Boyutlar	Gruplar	N	\bar{x}	Ss	Sd	t	p
Tüm Ölçek	Deney	41	268.22	25.98	78	1.622	.109
	Kontrol	39	256.54	37.65			
Motivasyon	Deney	41	26.76	5.15	78	1.070	.288
	Kontrol	39	25.44	5.88			
Kaygı	Deney	41	27.46	4.84	78	.871	.386
	Kontrol	39	26.51	4.91			
Konsantrasyon	Deney	41	26.80	5.17	78	1.458	.149
	Kontrol	39	24.85	6.77			
Bilgiyi İşleme	Deney	41	29.98	3.46	78	1.819	.073
	Kontrol	39	28.31	4.68			
Ana Fikirlerin Seçimi	Deney	41	19.17	2.44	78	-.054	.957
	Kontrol	39	19.21	3.19			
Çalışma Yardımcıları	Deney	41	28.34	4.10	78	1.311	.194
	Kontrol	39	27.05	4.69			
Test Stratejileri	Deney	41	27.78	3.90	78	.685	.496
	Kontrol	39	27.15	4.29			

Çizelge 4.5.2 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının ÖDÇSE öntest puanları toplam ile motivasyon, kaygı, konsantrasyon, bilgiyi işleme, ana fikirlerin seçimi, çalışma yardımcıları ve test stratejileri alt boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($p>.05$).

Çizelge 4.5.3. Deney ve kontrol grupları ÖDÇSE öntest puanları Mann Whitney U Testi sonuçları

Boyutlar	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Tutum	Deney	41	44.67	1831.50	628.500	.098
	Kontrol	39	36.12	1408.50		
Zaman Yönetimi	Deney	41	42.52	1743.50	716.500	.423
	Kontrol	39	38.37	1496.50		
Kendi Kendini Test Etme	Deney	41	41.99	1721.50	738.500	.556
	Kontrol	39	38.94	1518.50		

Çizelge 4.5.3 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının ÖDÇSE tutum, zaman yönetimi ve kendi kendini test etme boyutları öntest puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($p>.05$). Elde edilen bulgulara göre, araştırmanın beşinci alt problemine ilişkin geliştirilen H_5 null hipotezi kabul edilebilir.

4.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular

Deney grubu öğrencilerinin öğrenme ve ders çalışma stratejileri toplam ve alt boyutları (tutum, motivasyon, zaman yönetimi, kaygı, konsantrasyon, bilgiyi işleme, ana fikirlerin seçilmesi, çalışma yardımcıları, kendi kendini test etme, test stratejileri) öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için öncelikle Kolmogorov Smirnov testi ile veri dağılımının normalliğine ve Levene testi ile de homojenliğe bakılmıştır. Normallik ve homojenlik testi sonuçları Çizelge 4.6.1’de gösterilmiştir.

Çizelge 4.6.1. Deney grubu ÖDÇSE öntest-sontest puanları normallik ve homojenlik testi sonuçları

Boyutlar	Puan Türü	Kolmogorov Smirnov Testi	Levene Testi
		p	p
Tüm Ölçek	Öntest	.200	.942
	Sontest	.200	
Tutum	Öntest	.006	.931
	Sontest	.200	
Motivasyon	Öntest	.085	.858
	Sontest	.200	
Zaman Yönetimi	Öntest	.011	.971
	Sontest	.200	
Kaygı	Öntest	.199	.092
	Sontest	.200	
Konsantrasyon	Öntest	.200	.897
	Sontest	.118	
Bilgiyi İşleme	Öntest	.076	.371
	Sontest	.185	
Ana Fikirlerin Seçilmesi	Öntest	.141	.415
	Sontest	.000	
Çalışma Yardımcıları	Öntest	.200	.883
	Sontest	.029	
Kendi Kendini Test Etme	Öntest	.200	.401
	Sontest	.200	
Test Stratejileri	Öntest	.200	.473
	Sontest	.021	

Çizelge 4.6.1 incelendiğinde deney grubunun ÖDÇSE öntest ve sontest puanlarından elde edilen veri dağılımının tüm ölçek, motivasyon, kaygı, konsantrasyon, bilgiyi işleme ve kendi kendini test etme boyutlarında normal ve homojen bir dağılım gösterdiği, ancak tutum, zaman yönetimi, ana fikirlerin seçilmesi, çalışma yardımcıları ve test stratejileri boyutlarında normal bir dağılım göstermediği görülmektedir. Bu nedenle tüm ölçek, motivasyon, kaygı, konsantrasyon, bilgiyi işleme ve kendi kendini test etme boyutlarında parametrik testlerden bağımlı gruplar t-testi; tutum, zaman yönetimi, ana fikirlerin seçilmesi, çalışma yardımcıları ve test

stratejileri boyutlarında ise nonparametrik testlerden Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi kullanılmıştır. İlgili analizler Çizelge 4.6.2 ve Çizelge 4.6.3’de gösterilmiştir.

Çizelge 4.6.2. Deney grubu ÖDÇSE öntest-sontest puanları t-testi sonuçları

Boyut	Puan Türü	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Tüm Ölçek	Öntest	41	268.22	25.98	40	-2.291	.027
	Sontest	41	276.05	26.24			
Motivasyon	Öntest	41	26.76	5.15	40	.348	.729
	Sontest	41	27.56	4.74			
Kaygı	Öntest	41	27.46	4.84	40	-1.812	.078
	Sontest	41	28.68	4.15			
Konsantrasyon	Öntest	41	26.80	5.17	40	-1.593	.119
	Sontest	41	27.80	4.85			
Bilgiyi İşleme	Öntest	41	29.98	3.46	40	-1.408	.167
	Sontest	41	30.90	4.25			
Kendi Kendini Test Etme	Öntest	41	27.37	4.71	40	-.385	.703
	Sontest	41	27.63	5.24			

Çizelge 4.6.2 incelendiğinde deney grubunun ÖDÇSE öntest-sontest puanlarında tüm ölçek için anlamlı bir farklılık olduğu, ancak motivasyon, kaygı, konsantrasyon, bilgiyi işleme ve kendi kendini test etme boyutlarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Deney grubu öğrencilerinin ÖDÇSE sontest ortalamalarının ($\bar{X}=268,22$), öntest ortalamalarından ($\bar{X}=276,05$) daha yüksek olduğu Çizelge 4.6.2’de görülmektedir.

Çizelge 4.6.3. Deney grubu ÖDÇSE öntest-sontest puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları

Boyut	Sontest-Öntest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Tutum	Negatif Sıra	7	15.00	105.00	-3.985	.000
	Pozitif Sıra	32	21.09	675.00		
	Eşit	2				
Zaman Yönetimi	Negatif Sıra	22	20.93	460.50	-1.652	.099
	Pozitif Sıra	15	16.17	242.50		
	Eşit	4				
Anafikirlerin Seçimi	Negatif Sıra	13	15.12	196.50	-1.960	.050
	Pozitif Sıra	22	19.70	433.50		
	Eşit	6				
Çalışma Yardımcıları	Negatif Sıra	16	19.13	306.00	-1.177	.239
	Pozitif Sıra	23	20.61	474.00		
	Eşit	2				
Test Stratejileri	Negatif Sıra	17	15.59	265.00	-1.071	.284
	Pozitif Sıra	19	21.11	401.00		
	Eşit	5				

Çizelge 4.6.3 incelendiğinde deney grubunun ÖDÇSE öntest-sontest puanlarında tutum ve ana fikirlerin seçimi boyutlarında anlamlı bir farklılık olduğu, zaman yönetimi, çalışma yardımcıları ve test stratejileri boyutlarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Deney grubu öğrencilerinin ÖDÇSE tutum boyutu sontest puan ortalamaları ($\bar{X}=42.41$), öntest puan ortalamalarından ($\bar{X}=29.29$); ana fikirlerin seçimi boyutu sontest puan ortalamaları ($\bar{X}=20.05$), öntest puan ortalamalarından ($\bar{X}=19.17$) daha yüksek bulunmuştur. Elde edilen bulgulara göre, araştırmanın altıncı alt problemine ilişkin geliştirilen H_6 null hipotezi kısmen kabul edilebilir.

4.7. Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Kontrol grubu öğrencilerinin öğrenme ve ders çalışma stratejileri toplam ve alt boyutları (tutum, motivasyon, zaman yönetimi, kaygı, konsantrasyon, bilgiyi işleme, ana fikirlerin seçilmesi, çalışma yardımcıları, kendi kendini test etme, test stratejileri) öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için öncelikle Kolmogorov Smirnov testi ile veri dağılımının normalliğine ve Levene testi

ile de homojenliğe bakılmıştır. Normallik ve homojenlik testi sonuçları Çizelge 4.7.1’de gösterilmiştir

Çizelge 4.7.1. Kontrol grubu ÖDÇSE öntest-sontest puanları normallik ve homojenlik testi sonuçları

Boyutlar	Puan Türü	Kolmogorov Smirnov Testi	Levene Testi
		p	p
Tüm Ölçek	Öntest	.200	.110
	Sontest	.067	
Tutum	Öntest	.200	.855
	Sontest	.107	
Motivasyon	Öntest	.200	.277
	Sontest	.200	
Zaman Yönetimi	Öntest	.200	.453
	Sontest	.200	
Kaygı	Öntest	.200	.758
	Sontest	.186	
Konsantrasyon	Öntest	.200	.062
	Sontest	.200	
Bilgiyi İşleme	Öntest	.200	.334
	Sontest	.200	
Ana Fikirlerin Seçilmesi	Öntest	.138	.032
	Sontest	.027	
Çalışma Yardımcıları	Öntest	.200	.497
	Sontest	.186	
Kendi Kendini Test Etme	Öntest	.039	.043
	Sontest	.123	
Test Stratejileri	Öntest	.200	.452
	Sontest	.152	

Çizelge 4.7.1 incelendiğinde kontrol grubunun ÖDÇSE öntest-sontest puanlarından elde edilen veri dağılımının tüm ölçek, tutum, motivasyon, zaman yönetimi, kaygı, konsantrasyon, bilgiyi işleme, çalışma yardımcıları ve test stratejileri boyutlarında normal ve homojen bir dağılım gösterdiği, ancak ana fikirlerin seçilmesi ve kendi kendini test etme boyutlarında normal bir dağılım göstermediği görülmektedir. Bu

nedenle tüm ölçek, tutum, motivasyon, zaman yönetimi, kaygı, konsantrasyon, bilgiyi işleme, çalışma yardımcıları ve test stratejileri boyutlarında parametrik testlerden bağımlı gruplar t-testi; ana fikirlerin seçilmesi ve kendi kendini test etme boyutlarında ise nonparametrik testlerden Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. İlgili analizler Çizelge 4.7.2 ve Çizelge 4.7.3’de gösterilmiştir.

Çizelge 4.7.2. Kontrol grubu ÖDÇSE öntest-sontest puanları t-testi sonuçları

Boyutlar	Puan Türü	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Tüm Ölçek	Öntest	41	256.54	37.65	38	-.309	.759
	Sontest	41	258.13	26.32			
Tutum	Öntest	41	27.72	4.36	38	-2.303	.027
	Sontest	41	29.41	4.27			
Motivasyon	Öntest	41	25.44	5.88	38	-.250	.804
	Sontest	41	25.69	4.46			
Zaman Yönetimi	Öntest	41	24.00	6.16	38	.769	.447
	Sontest	41	23.26	5.17			
Kaygı	Öntest	41	26.51	4.91	38	1.094	.281
	Sontest	41	25.64	4.78			
Konsantrasyon	Öntest	41	24.85	6.77	38	.224	.824
	Sontest	41	24.64	5.19			
Bilgiyi İşleme	Öntest	41	28.31	4.68	38	-1.700	.097
	Sontest	41	29.49	4.01			
Çalışma Yardımcıları	Öntest	41	27.05	4.69	38	-1.261	.215
	Sontest	41	28.03	3.87			
Test Stratejileri	Öntest	41	27.15	4.29	38	1.722	.093
	Sontest	41	26.21	4.21			

Çizelge 4.7.2 incelendiğinde kontrol grubunun ÖDÇSE öntest-sontest puanlarında tutum boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu, ancak tüm ölçek, motivasyon, zaman yönetimi, kaygı, konsantrasyon, bilgiyi işleme, çalışma yardımcıları ve test stratejileri boyutlarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Kontrol grubu öğrencilerinin ÖDÇSE tutum boyutu sontest puan ortalamalarının ($\bar{X}=29.41$), öntest puan ortalamalarından ($\bar{X}=27.72$) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Çizelge 4.7.3. Kontrol grubu ÖDÇSE öntest-sontest puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları

Boyutlar	Sontest-Öntest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Ana fikirlerin Seçimi	Negatif Sıra	21	16.79	352.50	-1.301	.193
	Pozitif Sıra	12	17.38	208.50		
	Eşit	6				
Kendi Kendini Test Etme	Negatif Sıra	17	16.35	278.00	-.405	.964
	Pozitif Sıra	16	17.69	283.00		
	Eşit	6				

Çizelge 4.7.3 incelendiğinde kontrol grubunun ÖDÇSE ana fikirlerin seçimi ve kendi kendini test etme boyutlarında öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Elde edilen bulgulara göre, araştırmanın yedinci alt problemine ilişkin geliştirilen H_7 null hipotezi kısmen kabul edilebilir.

4.8. Araştırmanın Sekizinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin öğrenme ve ders çalışma stratejileri toplam ve alt boyutları (tutum, motivasyon, zaman yönetimi, kaygı, konsantrasyon, bilgiyi işleme, ana fikirlerin seçilmesi, çalışma yardımcıları, kendi kendini test etme, test stratejileri) sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için öncelikle Kolmogorov Smirnov testi ile veri dağılımının normalliğine ve Levene testi ile de homojenliğe bakılmıştır. Normallik ve homojenlik testi sonuçları Çizelge 4.8.1’de gösterilmiştir.

Çizelge 4.8.1. Deney ve kontrol gruplarının ÖDÇSE sontest puanları normallik ve homojenlik testleri

Boyutlar	Gruplar	Kolmogorov Smirnov Testi	Levene Testi
		p	p
Tüm Ölçek	Deney Grubu	.200	.912
	Kontrol Grubu	.037	
Tutum	Deney Grubu	.200	.455
	Kontrol Grubu	.107	
Motivasyon	Deney Grubu	.200	.589
	Kontrol Grubu	.200	
Zaman Yönetimi	Deney Grubu	.200	.440
	Kontrol Grubu	.200	
Kaygı	Deney Grubu	.200	.425
	Kontrol Grubu	.186	
Konsantrasyon	Deney Grubu	.118	.998
	Kontrol Grubu	.200	
Bilgiyi İşleme	Deney Grubu	.185	.870
	Kontrol Grubu	.200	
Ana Fikirlerin Seçilmesi	Deney Grubu	.000	.262
	Kontrol Grubu	.027	
Çalışma Yardımcıları	Deney Grubu	.029	.544
	Kontrol Grubu	.186	
Kendi Kendini Test Etme	Deney Grubu	.200	.114
	Kontrol Grubu	.123	
Test Stratejileri	Deney Grubu	.021	.540
	Kontrol Grubu	.152	

Çizelge 4.8.1 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının ÖDÇSE sontest puanlarından elde edilen veri dağılımının tutum, motivasyon, zaman yönetimi, kaygı, konsantrasyon, bilgiyi işleme ve kendi kendini test etme boyutlarında normal ve homojen bir dağılım gösterdiği, ancak, tüm ölçek ile ana fikirlerin seçimi, çalışma yardımcıları ve test stratejileri boyutlarında normal bir dağılım göstermediği görülmektedir. Bu nedenle tutum, motivasyon, zaman yönetimi, kaygı, konsantrasyon, bilgiyi işleme ve kendi kendini test etme boyutlarında parametrik testlerden bağımsız gruplar t-testi; tüm ölçek ile ana fikirlerin seçimi, çalışma yardımcıları ve test stratejileri boyutlarında ise nonparametrik testlerden Mann

Whitney U testi kullanılmıştır. İlgili analizler Çizelge 4.8.2 ve Çizelge 4.8.3’de gösterilmiştir.

Çizelge 4.8.2. Deney ve kontrol grupları ÖDÇSE sontest puanları t-testi sonuçları

Boyutlar	Gruplar	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Tutum	Deney	41	32.41	3.92	78	3.281	.002
	Kontrol	39	29.41	4.27			
Motivasyon	Deney	41	26.56	4.74	78	.844	.401
	Kontrol	39	25.69	4.46			
Zaman Yönetimi	Deney	41	34.32	4.42	78	.988	.326
	Kontrol	39	23.26	5.17			
Kaygı	Deney	41	28.68	4.15	78	3.045	.003
	Kontrol	39	25.64	4.78			
Konsantrasyon	Deney	41	27.80	4.85	78	2.818	.006
	Kontrol	39	24.64	5.19			
Bilgiyi İşleme	Deney	41	30.90	4.25	78	1.530	.130
	Kontrol	39	29.49	4.01			
Kendi Kendini Test Etme	Deney	41	27.63	5.24	78	.752	.454
	Kontrol	39	26.87	3.64			

Çizelge 4.8.2 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının ÖDÇSE tutum, kaygı ve konsantrasyon boyutlarında sontest puanları arasında anlamlı farklılık olduğu, ancak motivasyon, zaman yönetimi, bilgiyi işleme ve kendi kendini test etme boyutlarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Çizelge 4.8.2’de deney grubu öğrencilerinin ÖDÇSE tutum boyutu sontest ortalamalarının ($\bar{X}=32.41$), kontrol grubu öğrencilerinin ortalamalarından ($\bar{X}=29.41$); deney grubu öğrencilerinin kaygı boyutu sontest ortalamalarının ($\bar{X}=28.68$), kontrol grubu öğrencilerinin ortalamalarından ($\bar{X}=25.64$); deney grubu öğrencilerinin konsantrasyon boyutu sontest ortalamalarının ($\bar{X}=27.80$), kontrol grubu sontest ortalamalarından ($\bar{X}=24.64$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Yani ÖDÇSE tutum, kaygı ve konsantrasyon boyutlarında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Çizelge 4.8.3. Deney ve kontrol grupları ÖDÇSE sontest puanları Mann Whitney U Testi sonuçları

Boyutlar	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Tüm Ölçek	Deney	41	47.89	1963.50	496.500	.004
	Kontrol	39	32.73	1276.50		
Ana Fikirlerin Seçimi	Deney	41	45.70	1873.50	586.500	.039
	Kontrol	39	35.04	1366.50		
Çalışma Yardımcıları	Deney	41	44.68	1832.00	628.000	.098
	Kontrol	39	36.10	1408.00		
Test Stratejileri	Deney	41	46.66	1913.00	547.000	.015
	Kontrol	39	34.03	1327.00		

Çizelge 4.8.3 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının ÖDÇSE tüm ölçek ile ana fikirlerin seçimi ve test stratejileri boyutlarında sontest puanları arasında anlamlı farklılık olduğu, ancak çalışma yardımcıları boyutunda anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Çizelge 4.8.3’de deney grubu öğrencilerinin ÖDÇSE tüm ölçek sontest ortalamalarının ($\bar{X}=276,05$), kontrol grubu öğrencilerinin ortalamalarından ($\bar{X}=258,13$); deney grubu öğrencilerinin ana fikirlerin seçimi boyutu sontest ortalamalarının ($\bar{X}=20,05$), kontrol grubu öğrencilerinin ortalamalarından ($\bar{X}=18,90$); deney grubu öğrencilerinin test stratejileri boyutu sontest ortalamalarının ($\bar{X}=28,54$), kontrol grubu sontest ortalamalarından ($\bar{X}=26,21$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Yani deney ve kontrol grupları ÖDÇSE tüm ölçek ile ana fikirlerin seçimi ve test stratejileri boyutlarında sontest puanları açısından deney grubu lehine anlamlı farklılık görülmüştür. Elde edilen bulgulara göre, araştırmanın sekizinci alt problemine ilişkin geliştirilen H_8 null hipotezi kısmen kabul edilebilir.

V. BÖLÜM

TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerine ilişkin elde edilen bulgular ilgili çalışmalarla karşılaştırılarak tartışılıp yorumlanmıştır.

5.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulguların Yorumlanması

Deney ve kontrol gruplarının akademik başarı öntest puanları arasındaki farklılığı belirlemek için öncelikle verilerin normallik ve homojenlik dağılımına bakılmıştır. Çizelge 4.1.1’de verilen sonuçlara göre gruplardan elde edilen verilerin normal dağılım göstermediği belirlenmiş ve non-parametrik testlerden Mann-Whitney U testi yapılarak deney ve kontrol gruplarının akademik başarı ön-test puanları karşılaştırılmıştır. Çizelge 4.1.2’de verilen ilgili analiz sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarının akademik başarı ön-test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ($U=706.00$, $p>.05$). Bu sonuçlara göre deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin akademik başarı yönünden denk oldukları söylenebilir. Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel (2013), deneysel çalışmalarda iki ya da daha fazla grubu içeren desenlerde grupların bağımlı değişken ve bununla ilişkili olabilecek diğer değişkenler bakımından denk olması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu çalışmada da birinci bağımlı değişken olan akademik başarı açısından deney ve kontrol gruplarının denk olduğu görülmektedir.

5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulguların Yorumlanması

Deney grubu öğrencilerinin akademik başarı öntest-sontest puanları arasındaki farklılığı belirlemek amacıyla ilk olarak verilerin normallik ve homojenlik dağılımına bakılmıştır. Çizelge 4.2.1’de verilen sonuçlara göre gruplardan elde edilen verilerin normal dağılım göstermediği belirlenmiş ve non-parametrik testlerden Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılarak deney grubunun akademik başarı öntest-sontest puanları karşılaştırılmıştır. Çizelge 4.2.2’de verilen ilgili analiz sonuçlarına göre deney grubunun öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir ($z_{\text{Deney Grubu}} = -5.590$, $p < .05$). Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucu deney grubu öğrencilerinin akademik başarı testi sontest akademik ortalamaları ($\bar{X} = 28.63$), öntest ortalamalarından ($\bar{X} = 15.56$) daha yüksek bulunmuştur. Bu sonuçlara göre dijital öyküleme yöntemine göre öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin deneysel süreç sonunda akademik başarılarının artmış olduğu söylenebilir. Bu hususta dijital öyküleme yönteminin öğrencilerin başarılarını artırmada etkili bir yöntem olduğu sonucuna ulaşılabilir. Demirer (2013), Hung vd. (2012), Kahraman (2013), Yang ve Wu (2012) tarafından yapılan çalışmalarda dijital öyküleme yönteminin öğrencilerin başarılarını artırmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dijital öyküleme ile ilgili yapılan diğer araştırmalarda bu yöntemin öğrencilerde ilgi, dikkat ve motivasyon oluşturduğu (Robin, 2006), öğrenci merkezli bir yaklaşım üzerine odaklandığı (Bromberg, Techatassanasoontorn ve Andrade, 2013) ve öğrencilerin öğrenmesini desteklemek için etkili olduğu (Green, 2011; Yuksel, Robin ve McNeil, 2011) belirtilmiştir. Çalışmada ders içeriği olan konular hem araştırmacı hem de öğrenciler tarafından dijital öykü olarak hazırlanmıştır. Bu sayede öğrenciler her hafta kendi dijital öykülerini oluşturmuş ve sınıfta diğer arkadaşlarıyla paylaşmışlardır. Bu durum öğrencilerin aktif olarak katıldıkları ve yaparak yaşayarak öğrendikleri bir öğrenme ortamı sağlamış ve akademik başarılarını olumlu yönde etkilemiştir. Bununla birlikte hazırlanan dijital öykülerde bilgilerin organizasyonu ve öykülerin görsel-işitsel öğelerle desteklenmesinin öğrencilerin bilgileri anlamlandırmasını sağladığı söylenebilir.

5.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulguların Yorumlanması

Kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı öntest-sontest puanları arasındaki farklılığı belirlemek amacıyla ilk olarak verilerin normallik ve homojenlik dağılımına bakılmıştır. Çizelge 4.3.1’de verilen sonuçlara göre gruplardan elde edilen verilerin normal dağılım göstermediği belirlenmiş ve non-parametrik testlerden Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılarak kontrol grubunun akademik başarı öntest-sontest puanları karşılaştırılmıştır. Çizelge 4.3.2’de verilen ilgili analiz sonuçlarına göre kontrol grubunun öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir ($z_{\text{Kontrol Grubu}} = -5.449$, $p < .05$). Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucu kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı testi sontest akademik ortalamaları ($\bar{X} = 26.08$) öntest ortalamalarından ($\bar{X} = 15.92$) daha yüksek bulunmuştur. Bu sonuçlara Powerpoint sunum destekli öğretime göre öğrenim gören kontrol grubu öğrencilerinin deneysel süreç sonunda akademik başarılarının artmış olduğu söylenebilir. Bu hususta Powerpoint sunum destekli öğretimin öğrencilerin başarılarını arttırmada etkili bir yol olduğu söylenebilir. Akdağ ve Tok (2008), Selimoğlu, Arsoy ve Ertan (2009), Tutaysalgır (2006) tarafından yapılan çalışmalarda Powerpoint sunum destekli öğretimin öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar araştırmadan elde edilen bulgu ile paralellik göstermektedir. Powerpoint sunum destekli öğretimin, klasik sunum yöntemine göre sunulan bilgilerin görsel öğelerle desteklenmesi yönüyle öğrencilerin ilgi ve dikkatini çektiği düşünülmektedir. Bu yönüyle Powerpoint sunumlarının öğrencilerin başarılarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

5.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulguların Yorumlanması

Deney ve kontrol gruplarının akademik başarı testi sontest puanları arasındaki farklılığı belirlemek amacıyla ilk olarak verilerin normallik ve homojenlik dağılımları incelenmiştir. Çizelge 4.4.1’de verilen sonuçlara göre verilerin normal dağılım göstermediği belirlenmiş ve non-parametrik testlerden Mann-Whitney U testi kullanılarak deney ve kontrol gruplarının akademik başarı sontest puanları

karşılaştırılmıştır. Çizelge 4.4.2’de gösterilen analizlere göre deney grubu ve kontrol grubunun akademik başarı sınav puanları arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir ($U=399.00$, $p>.05$). Analizler sonucu deney grubundaki öğrencilerin akademik başarı testi aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=28.63$), kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarı testi aritmetik ortalamasından ($\bar{X}=26.08$) daha yüksek olduğu yani bu farkın deney grubu lehine olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre dijital öyküleme yöntemine göre yapılan öğretimin Powerpoint sunum destekli öğretime göre akademik başarıyı arttırmada daha etkili olduğu söylenebilir.

Szabo ve Hastings (2000) tarafından gerçekleştirilen çalışmada yükseköğretimde Powerpoint sunum destekli öğretime göre işlenen dersin etkililiği incelenmiş ve Powerpoint kullanımının öğrencilerin başarılarını arttırmasına rağmen çok yüksek bir akademik başarı sağlamadığı belirlenmiştir. Aynı çalışmada Powerpoint sunumlarının bir dersin genelinde değil bazı konuların öğretiminde yararlı olduğu ifade edilmiştir. Benzer şekilde Roehling ve Trent-Brown (2011), Powerpoint sunum destekli öğretimin çok fazla kullanımının öğrencilerde alışkanlık yapacağını ve bunun da öğrencilerin dikkatlerinin dağılmasında neden olacağını belirtmiştir. Powerpoint sunumlar her ne kadar teknolojik araçlar olsa da derslerde etkili olup olmadığı bir tartışma konusudur. İlgili literatürde bu yöntemin geleneksel yöntemlere göre etkili olduğunu gösteren araştırmalar (Akdağ ve Tok, 2008; Selimoğlu, Arsoy ve Ertan, 2009; Tutaysalgır, 2006) bulunmasında rağmen, bu yöntemin öğrenci görüşlerine göre değerlendirilerek etkisiz olduğu sonucuna ulaşılan çalışmalar da (Alpan, 2013; Apperson ve diğerleri, 2008; Kvavik ve diğerleri, 2004) mevcuttur. Powerpoint sunum destekli öğretim görsel ve işitsel öğelerle birlikte öğrenciye bilginin sunulduğu bir öğretim ortamıdır. Görsel ve işitsel öğeler kullanarak duyulara hitap eden bir öğretim şekli olması en önemli avantajlarından biridir. Fakat günümüzde gelişen ve değişen eğitim ortamları göz önünde alındığında yetersiz olduğu söylenebilir. Eğitimde teknolojik argümanların kullanılması düşünüldüğünde istenilen sonuca ulaşmak için bu argümanların olduğu gibi kullanılması değil, öğrencilerin zihinsel aktivitelerini arttıracak yönde sentezlenerek kullanılması gerekmektedir. Dijital öyküleme yönteminin Powerpoint sunum destekli öğretime göre akademik başarıyı daha çok arttırmasının sebebi olarak dijital öyküleme yönteminde bilgilerin doğrudan verilmesi yerine yapılandırılarak ve çoklu ortam

araçları ile desteklenerek sunulmasının etkili olduğu düşünülmektedir. Çalışmada araştırmacı ile öğrencilerin de Powerpoint sunu ve dijital öykü hazırlaması göz önüne alındığında, öğrencilerin Powerpoint sunularda kaynaklardaki bilgileri direkt olarak alıp sundukları, ancak dijital öykülerde her öğrenci grubunun var olan bilgileri kendi kurguları çerçevesinde hiyerarşik olarak düzenleyerek sundukları gözlenmiştir. Dijital öyküleme öğrencilerin kendi hazırlayacakları öykünün bir parçası olan konuları öğrenmeye daha çok istekli oldukları ve bu durumun da onların akademik başarılarını etkilemede daha çok etkiye sahip olduğu düşünülmektedir. Dijital öyküleme yöntemi öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilemekte ve öğrenmenin kalıcılığını sağlamaktadır (Bromberg vd., 2013; Demirer, 2013; Dupain ve Maguire, 2005; Kahraman, 2013; Wang ve Zhan, 2010).

5.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulguların Yorumlanması

Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin öğrenme ve ders çalışma stratejileri toplam ve alt boyutları (tutum, motivasyon, zaman yönetimi, kaygı, konsantrasyon, bilgiyi işleme, ana fikirlerin seçilmesi, çalışma yardımcıları, kendi kendini test etme, test stratejileri) öntest puanları arasında farklılığı belirlemek amacıyla öncelikle verilerin normallik ve homojenlik dağılımlarına bakılmıştır. Çizelge 4.5.1’de verilen sonuçlar incelendiğinde bazı verilerin normal ve homojen dağıldığı görülürken bazı verilerin normal dağılmadığı belirlenmiştir. Bu nedenle normal dağılan veriler için parametrik testlerden t-testi, normal dağılmayan veriler için non-parametrik testlerden Mann Whitney-U testi kullanılmıştır. Çizelge 4.5.2 ve Çizelge 4.5.3 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının ÖDÇSE tüm ölçek ve alt boyutlar için (tutum, motivasyon, zaman yönetimi, kaygı, konsantrasyon, bilgiyi işleme, ana fikirlerin seçilmesi, çalışma yardımcıları, kendi kendini test etme, test stratejileri) öntest puanları arasında anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre deney ve kontrol gruplarının ÖDÇSE açısından denk oldukları söylenebilir. Büyüköztürk vd. (2013) tarafından belirtildiği gibi bağımlı değişkenler bakımından deney ve kontrol gruplarının denk olduğu belirlenmiştir.

5.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulguların Yorumlanması

Deney grubu öğrencilerinin öğrenme ve ders çalışma stratejileri toplam ve alt boyutları (tutum, motivasyon, zaman yönetimi, kaygı, konsantrasyon, bilgiyi işleme, ana fikirlerin seçilmesi, çalışma yardımcıları, kendi kendini test etme, test stratejileri) öntest-sontest puanları arasındaki farklılığı belirlemek amacıyla verilerin normallik ve homojenlik dağılımına bakılmıştır. Çizelge 4.6.1’de verilen sonuçlara göre deney grubunun ÖDÇSE öntest ve sontest puanlarından elde edilen veri dağılımının bazı boyutlarda normal dağılırken bazı boyutlarda normal dağılmadığı belirlenmiştir. Tüm ölçek, motivasyon, kaygı, konsantrasyon, bilgiyi işleme ve kendi kendini test etme boyutlarında veriler normal ve homojen bir dağılım gösterdiği için bağımlı gruplar t-testi yapılmış ve ilgili sonuçlar Çizelge 4.6.2’de verilmiştir. Çizelge 4.6.2 incelendiğinde deney grubunun ÖDÇSE öntest-sontest puanlarında tüm ölçek için anlamlı bir farklılık olduğu, ancak motivasyon, kaygı, konsantrasyon, bilgiyi işleme ve kendi kendini test etme boyutlarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Elde edilen sonuçlara göre dijital öyküleme yöntemine göre öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin öğrenme ve ders çalışma stratejileri toplam puanları deneysel süreç sonrasında artmıştır. Demirer (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışmada dijital öyküleme yönteminin öğrencilerin derste kullandıkları öğrenme stratejilerini etkilediği ve dijital öyküleme çalışmaları sonucu öğrencilerin öğrenme stratejileri puanlarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu araştırmadan elde edilen sonuçla paralellik göstermektedir. Dijital öyküleme yönteminin kullandıkları öğrenme ve ders çalışma stratejileri kullanımlarını artırmasının nedeni olarak bu yöntemin öğrencilerin bilgileri kullanırken kendi öğrenme biçimlerine uygun stratejileri kullanmalarına olanak sağlayan bir yöntem olması düşünülebilir. Dijital öykü hazırlama ve sunma sürecinde öğrenciler hem öğrenmelerini gerçekleştirmek hem de özgün bir ürün ortaya koymak için çeşitli yollar kullanmaktadırlar. Bu durumun nedeni olarak öğrencilerin sürecin içerisinde aktif olarak rol almalarından dolayı öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin geliştiği söylenebilir.

Dijital öyküleme süreci sonunda öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin motivasyon, kaygı, konsantrasyon, bilgiyi işleme ve kendi kendini test etme boyutlarında bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun nedeni olarak öğrencilerin

dijital öyküleme yöntemini ilk kez görmeleri ve ders süresinin onların yöntemine adapte olmaları için gerekli zamanın ders süreci kapsamında yeterli olmadığı düşünülebilir. Ayrıca araştırmada dijital öyküleme yönteminin öğrenme ve ders çalışma stratejileri üzerindeki etkisinin incelenmesinin, özellikle öğrenme ve ders çalışma stratejilerini doğrudan kazandırmaya yönelik bir çalışma yapılmaması bu durumun bir nedeni olarak gösterilebilir.

Tutum, zaman yönetimi, ana fikirlerin seçilmesi, çalışma yardımcıları ve test stratejileri boyutlarında veriler normal bir dağılım göstermediği için nonparametrik testlerden Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmış ve ilgili sonuçlar Çizelge 4.3.2’de verilmiştir. Çizelge 4.6.3 incelendiğinde deney grubunun ÖDÇSE öntest-sontest puanlarında tutum ve ana fikirlerin seçimi boyutlarında anlamlı bir farklılık olduğu, zaman yönetimi, çalışma yardımcıları ve test stratejileri boyutlarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Elde edilen sonuçlara göre dijital öyküleme yöntemine göre öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin öğrenme ve ders çalışma stratejileri tutum ve ana fikirlerin seçimi boyutlarından aldıkları puanlar deneysel işlem sonrası artmıştır. İlgili literatürde dijital öykülemenin öğrencilerin derse yönelik tutumlarını arttırdığı yönünde birçok çalışma bulunmaktadır (Demirer, 2013; Hung vd., 2012; Yang ve Wu, 2012; Yoon, 2013). Dijital öyküleme yönteminde öğrencilerin her hafta farklı öykülerle karşılaşmalarının onlarda oluşturduğu heyecan ile dijital öykülerin dersi sıkıcı olmaktan çıkarıp eğlenceli hale getirmesi sonucu öğrencilerin tutumlarının olumlu yönde etkilendiği söylenebilir. Dijital öyküleme sonucu öğrencilerin ana fikirlerin seçimi boyutu puanları artmıştır. Bunun nedeni olarak hazırlanan dijital öykülerde konunun özünün kısa bir zaman diliminde ele alınması gösterilebilir. Sadık (2008), dijital öyküleme ile öğrencilerin derin anlamlar içeren öyküler oluşturma fırsatı bulduklarını belirtmiştir. Öğrenciler hazırlayacakları dijital öykülerde konunun amacı dışında ayrıntı ve gereksiz bilgilere yer vermemeleri konusunda yönlendirilmişlerdir. Bu durum da onlara sunacakları konuda ana noktaları belirleme ve bu ana noktalar çerçevesinde öykülerini oluşturma imkânı sağlamıştır. Benzer şekilde hazırlanan dijital öykülerin izlenmesi esnasında öğrencilerin öyküdeki bakış açısını ve çarpıcı soruyu keşfetmek için gösterdikleri çabanın ana fikirlerin seçimi stratejisini kullanımlarını etkilediği düşünülebilir.

Dijital öyküleme süreci sonunda öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin zaman yönetimi, çalışma yardımcıları ve test stratejileri boyutlarında bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun nedeni olarak dijital öyküleme çalışmalarının belirli bir zaman gerektirmesi, öğrencilerin dijital öykülerini hazırlarken zaman sorunu ile konsantrasyonlarını ve motivasyonlarını kaybetmemeleri gerekmektedir. Ohler (2008) ve Robin (2006), dijital öyküleme sürecinin belirli bir zaman gerektirdiğini ve öğrencilere bu süreçte denem fırsatları verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Demirel (2013), yapmış olduğu çalışmada dijital öyküleme etkinliklerinin zaman ve çalışma ortamı düzenleme stratejileri üzerinde anlamlı bir farklılık bulamamıştır. Öğrencilerin her hafta dijital öykü hazırlamaları ve dönem içerisinde aldıkları diğer derslerle ilgili ödev, sınav ve sorumlulukları dolayısıyla yaşadıkları yoğunluk öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin zaman yönetimi, çalışma yardımcıları ve test stratejileri boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunamamasının bir nedeni olarak gösterilebilir.

5.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulguların Yorumlanması

Kontrol grubu öğrencilerinin öğrenme ve ders çalışma stratejileri toplam ve alt boyutları (tutum, motivasyon, zaman yönetimi, kaygı, konsantrasyon, bilgiyi işleme, ana fikirlerin seçilmesi, çalışma yardımcıları, kendi kendini test etme, test stratejileri) öntest-sontest puanları arasındaki farklılığı belirlemek amacıyla verilerin normallik ve homojenlik dağılımına bakılmıştır. Çizelge 4.7.1’de verilen sonuçlara göre kontrol grubunun ÖDÇSE öntest ve sontest puanlarından elde edilen veri dağılımının bazı boyutlarda normal dağılırken bazı boyutlarda normal dağılmadığı belirlenmiştir. Tüm ölçek, tutum, motivasyon, zaman yönetimi, kaygı, konsantrasyon, bilgiyi işleme, çalışma yardımcıları ve test stratejileri boyutlarında veriler normal ve homojen bir dağılım gösterdiği için bağımlı gruplar t-testi yapılmış ve ilgili sonuçlar Çizelge 4.7.2’de verilmiştir. Çizelge 4.7.2 incelendiğinde kontrol grubunun ÖDÇSE ön-test sontest puanlarında tutum boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu, ancak tüm ölçek, motivasyon, zaman yönetimi, kaygı, konsantrasyon, bilgiyi işleme, çalışma

yardımcıları ve test stratejileri boyutlarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Elde edilen sonuçlara göre Powerpoint sunum destekli öğretime göre öğrenim gören kontrol grubu öğrencilerinin öğrenme ve ders çalışma stratejileri tutum boyutları puanları deneysel süreç sonunda artmıştır. Susskind (2005), tarafından gerçekleştirilen çalışmada Powerpoint sunumlarının öğrencilerin derse yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç çalışmadan elde edilen bulguyu destekler niteliktedir. Powerpoint sunum destekli öğretimde bilgilerin görsel öğelerle desteklenmesi ve öğrenciler tarafından Powerpoint sunuların hazırlanmasının öğrencilerin tutumlarını olumlu yönde etkilediği düşünülebilir.

Powerpoint sunum destekli öğretim süreci sonunda öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin tüm ölçek, motivasyon, zaman yönetimi, kaygı, konsantrasyon, bilgiyi işleme, çalışma yardımcıları ve test stratejileri boyutlarında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçtan yola çıkarak Powerpoint sunum destekli öğretimin öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejileri üzerinde etkili bir yöntem olmadığı ifade edilebilir. Bu yöntemde hazırlanan sunumların öğrenciler açısından çok fazla hazırlık ve düşünme becerisi kullanmayı gerektirmemesi, sadece bilgilerin internet ya da kitaptan slaytlara eklenmesi gibi sebeplerin bu durumun nedeni olduğu ifade edilebilir.

Ana fikirlerin seçilmesi ve kendi kendini test etme boyutlarında veriler normal dağılım göstermediği için nonparametrik testlerden Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmış ve ilgili sonuçlar Çizelge 4.7.3'de verilmiştir. Çizelge 4.7.3 incelendiğinde kontrol grubunun ÖDÇSE ön-test sontest puanlarında ana fikirlerin seçimi ve kendi kendini test etme boyutlarında öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmemektedir. Elde edilen bu sonuca göre Powerpoint sunum destekli öğretime göre öğrenim gören kontrol grubu öğrencilerinin öğrenme ve ders çalışma stratejileri ana fikirlerin seçilmesi ve kendi kendini test etme boyutları puanlarının deneysel süreç sonunda değişmediği söylenebilir. Powerpoint sunumlarda öğrencilerin bilgiyi olduğu gibi alıp sunmaları ve organize edememeleri sebebiyle ana fikirler boyutunda katkı sağlamadığı ifade edilebilir. Yine bu sunumlar öğrenciler açısından bir farklılık arz etmemekte

genellikle öğrenciler tarafından aynı türde sunumlar ortaya çıkmaktadır. Özgün bir ürün ortaya konulmadığı için öğrencilerin kendi kendini test etme adına Powerpoint sunularını tekrar etme isteği duymadıkları düşünülebilir.

5.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulguların Yorumlanması

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öğrenme ve ders çalışma stratejileri toplam ve alt boyutları (tutum, motivasyon, zaman yönetimi, kaygı, konsantrasyon, bilgiyi işleme, ana fikirlerin seçilmesi, çalışma yardımcıları, kendi kendini test etme, test stratejileri) sontest puanları arasındaki farklılığı belirlemek amacıyla verilerin normallik ve homojenlik dağılımına bakılmıştır. Çizelge 4.8.1 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının öğrenme ve ders çalışma stratejileri sontest puanlarından elde edilen verilerin bazılarının normal dağılım gösterirken bazılarının normal dağılım göstermediği görülmektedir. Tutum, motivasyon, zaman yönetimi, kaygı, konsantrasyon, bilgiyi işleme ve kendi kendini test etme boyutlarında veriler normal dağılım gösterdiği için parametrik testlerden bağımsız gruplar t-testi yapılmış ve ilgili sonuçlar Çizelge 4.8.2’de verilmiştir. Çizelge 4.8.2 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının ÖDÇSE tutum, kaygı ve konsantrasyon boyutlarında sontest puanları arasında anlamlı farklılık olduğu, ancak motivasyon, zaman yönetimi, bilgiyi işleme ve kendi kendini test etme boyutlarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Elde edilen sonuçlara göre deneysel işlemler sonucunda deney grubu öğrencilerinin ÖDÇSE tutum, kaygı ve konsantrasyon boyutları puanlarının kontrol gurubu öğrencilerinin puanlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre dijital öyküleme yönteminin öğrencilerin derse yönelik tutumlarını artırmada Powerpoint sunum destekli öğretime göre daha etkili olduğu söylenebilir. Dijital öyküleme sürecinde öğrenciler yaratıcı, farklı ve özgün ürünler hazırlamakta ve bu durum onların hazırladıkları öykülere, derse ve yönetime ilişkin tutumlarını olumlu yönde etkilemektedir. İlgili literatürde yer alan çalışmalar incelendiğinde, dijital öyküleme etkinliklerinin öğrencilerin derse yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği görülmektedir (Ballast, Stephens ve Radcliffe, 2008; Demirer, 2013; Figg

ve McCartney, 2010; Hung vd., 2012; Salpeter, 2005; Yang ve Wu, 2012; Yoon, 2013). Dijital öykünün ciddi bir hazırlık aşaması gerektirmesi ve kişisel olarak yansıtma sağlaması öğrencilerin kaygı seviyelerinin de diğer yönteme göre daha fazla olmasının nedeni olabilir. Ural (2006), öğrencilerin öğrenmelerinde kaygının yararlı olabileceğini, bu durumun onların öğrenmeyi önemsediklerini gösterebileceğini belirtmiştir. Öğrencilerin akademik başarılarının dijital öyküleme çalışmalarından sonra artmış olması onların sahip oldukları kaygının öğrenmelerini olumsuz yönde etkileyecek boyutta olmadığını göstermektedir. Odaklanma, dikkat ve ilgi gibi öğrenci konsantrasyonunu üst düzeyde tutacak özelliklerin dijital öykü hazırlamada önemli bir yere sahip olması öğrencilerin bu yöntem sonunda konsantrasyon düzeylerinin diğer yönteme göre yüksek olmasının nedeni olarak ifade edilebilir.

Dijital öyküleme yöntemi ve Powerpoint sunum destekli öğretim sonucu öğrencilerin motivasyon, zaman yönetimi, bilgiyi işleme ve kendi kendini test etme boyutları puanlarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bunun nedeni olarak deney ve kontrol gruplarının derslerini aynı öğretim üyesi ve araştırmacının katılımıyla işlemeleri, öğrencilerin derslere yönelik sürekli motive edilmeleri ve gerekli rehberliğin yapılması gösterilebilir. Öğrencilerin dersle ilgili herhangi bir zorluk yaşadıklarında ya da diğer konularda öğretim üyesi ve araştırmacıya başvurabilme imkânlarının gruplar arasında bu boyutlarda yöntemsel farklılığın önüne geçtiği düşünülebilir.

Tüm ölçek ile ana fikirlerin seçimi, çalışma yardımcıları ve test stratejileri boyutlarında veriler normal dağılım göstermediği için nonparametrik testlerden Mann Whitney U testi kullanılmış ve analiz sonuçları Çizelge 4.8.3'de gösterilmiştir. Çizelge 4.8.3 incelendiğinde ÖDÇSE tüm ölçek ile ana fikirlerin seçimi ve test stratejileri boyutlarında son test puanları arasında anlamlı farklılık olduğu, ancak çalışma yardımcıları boyutunda anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Elde edilen sonuçlara göre deneysel işlemler sonucunda deney grubu öğrencilerinin ÖDÇSE tüm ölçek ile ana fikirlerin seçimi ve test stratejileri boyutları puanlarının kontrol grubu öğrencilerinin puanlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre dijital öyküleme yönteminin öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile

anafikirlerin seçimi ve test stratejileri boyutlarında Powerpoint sunum destekli öğretime göre daha etkili olduğu söylenebilir. Öğrencilerin her hafta ders içerikli öykülerini yazmaları, öykü panolarını oluşturmaları ve daha sonra öykülerini dijital forma dönüştürmeleri sayesinde, öğrenme ve ders çalışma stratejileri kullanımlarının, ana fikirlerin seçiminin ve test stratejileri kullanımlarının geliştiği düşünülebilir.

Dijital öyküleme yöntemi ve Powerpoint sunum destekli öğretim sonucu öğrencilerin ÖDÇSE çalışma yardımcıları boyutu puanlarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bunun bir nedeni olarak öğretim üyesi ve araştırmacının gerek deney grubunda gerekse kontrol grubundaki öğrencilere ders çalışırken kullanabilecekleri yardımcılarını ders sürecinde sürekli vurgulamaları gösterilebilir. Dijital öykü hazırlarken, Powerpoint sunu hazırlarken, derslere ve sınavlara çalışırken neler yapmaları gerektiğinin belirtilmesinin gruplar arasında bu boyutta bir farklılığın oluşmamasına neden olduğu düşünülebilir.

VI. BÖLÜM

SONUÇLAR ve ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar

Dijital öyküleme yönteminin öğretmen adaylarının akademik başarı ile öğrenme ve ders çalışma stratejilerine etkisinin incelendiği bu çalışmada elde edilen sonuçlar şu şekilde ifade edilebilir;

1. Deneysel süreç sonunda Powerpoint sunum destekli öğretime göre öğrenim gören öğrencilerin akademik başarı puanları artmıştır.
2. Deneysel süreç sonunda dijital öyküleme yöntemine göre öğrenim gören öğrencilerin akademik başarı puanları artmıştır.
3. Deneysel süreç sonunda dijital öyküleme yöntemine göre öğrenim gören öğrencilerin akademik başarı puanları Powerpoint sunum destekli öğretime göre öğrenim gören öğrencilerin akademik başarı puanlarına göre daha fazla artmıştır.
4. Deneysel süreç sonunda Powerpoint sunum destekli öğretime göre öğrenim gören öğrencilerin ÖDÇSE toplam puanlarında belirgin bir değişim görülmemiştir.
5. Deneysel süreç sonunda Powerpoint sunum destekli öğretime göre öğrenim gören öğrencilerin ÖDÇSE alt boyutlarından tutum boyutu puanları artmıştır.
6. Deneysel süreç sonunda Powerpoint sunum destekli öğretime göre öğrenim gören öğrencilerin ÖDÇSE alt boyutlarından motivasyon, zaman yönetimi, kaygı, konsantrasyon, bilgiyi işleme, çalışma yardımcıları, test stratejileri, ana fikirlerin seçimi ve kendi kendini test etme boyutu puanlarında belirgin bir değişim görülmemiştir.
7. Deneysel süreç sonunda dijital öyküleme yöntemine göre öğrenim gören öğrencilerin ÖDÇSE toplam puanları artmıştır.

8. Deneysel süreç sonunda dijital öyküleme yöntemine göre öğrenim gören öğrencilerin ÖDÇSE alt boyutlarından tutum ve ana fikirlerin seçimi boyutu puanları artmıştır.

9. Deneysel süreç sonunda dijital öyküleme yöntemine göre öğrenim gören öğrencilerin ÖDÇSE alt boyutlarından motivasyon, kaygı, konsantrasyon, bilgiyi işleme, kendi kendini test etme, zaman yönetimi, çalışma yardımcıları ve test stratejileri boyutu puanlarında belirgin bir değişim görülmemiştir.

10. Deneysel süreç sonunda dijital öyküleme yöntemine göre öğrenim gören öğrencilerin ÖDÇSE toplam puanları Powerpoint sunum destekli öğretime göre öğrenim gören öğrencilerin puanlarına göre daha fazla artmıştır.

11. Deneysel süreç sonunda dijital öyküleme yöntemine göre öğrenim gören öğrencilerin ÖDÇSE tutum, kaygı ve konsantrasyon, ana fikirlerin seçimi ve test stratejileri boyutu puanları Powerpoint sunum destekli öğretime göre öğrenim gören öğrencilerin puanlarına göre daha fazla artmıştır.

12. Deneysel süreç sonunda dijital öyküleme yöntemine ve Powerpoint sunum destekli öğretime göre öğrenim gören öğrencilerin ÖDÇSE motivasyon, zaman yönetimi, bilgiyi işleme, kendi kendini test etme ve çalışma yardımcıları boyutu puanları arasında belirgin bir farklılık görülmemiştir.

6.2. Öneriler

6.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler

- ✓ Bu araştırma ile öğrencilerin dijital öyküleme süreci sonunda akademik başarılarını arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Deneysel süreç sonunda öğrencilerin erişimleri de incelenebilir.
- ✓ Araştırma öncesinde öğrencilerin dijital öyküleme yöntemine karşı ön yargılı oldukları görülmüştür. Bunun için dijital öyküleme çalışması yapılacak öğrencilere yöntem hakkında detaylı bilgi verilmesi ve rehberlik yapılması gerekli görülmektedir.

- ✓ Öğrencilerin dijital öykü hazırlamaya alışmaları için zamana ihtiyaç duydukları ve süreç ilerledikçe daha yaratıcı ürünler ortaya koydukları görülmüştür. Bunun için ilk kez dijital öykü çalışması yapacak öğrenciler için ön çalışmalar yapılmalı ve onların dijital öykü hazırlamaya alışmaları için gerekli zaman tanınmalıdır.
- ✓ Araştırma sadece ilgili ders kapsamında yürütülmüştür. Disiplinler arası bir çalışma ile eş zamanlı olarak dijital öyküleme çalışmaları farklı derslerde kullanılabilir.
- ✓ Araştırmada öğrenciler gruplar hâlinde dijital öyküler oluşturmuşlardır. Bireysel olarak her öğrencinin dijital öykü hazırlayıp sunmasına olanak sağlanabilir.
- ✓ Araştırmada öğrenciler tarafından oluşturulan dijital öyküler sosyal ağlar aracılığıyla öğrencilerle paylaşılmıştır. Bu sayede hazırladıkları ürünler tüm öğrenciler tarafından ulaşılabilir hâle getirilmiştir. Öğrenciler tarafından hazırlanan dijital öyküler sanal ortamda oluşturulan bir kütüphaneye eklenerek öğrencilerin ve eğitimcilerin ulaşabilecekleri bir öğretim materyali olarak paylaşılabilir.
- ✓ Araştırmada öğrenciler tarafından hazırlanan dijital öykülerde yer alan fikirlerin bazı derslerde aynı olduğu, bu durumun da öğrencilerin sıkılmasına neden olduğu gözlemlenmiştir. Bu durumu engellemek için öğretim elemanı öğrencilerin hazırladıkları dijital öyküleri dersten önce inceleyip yönlendirmede bulunmalıdır.

6.2.2. Gelecekte yapılacak araştırmalara yönelik öneriler

- ✓ Bu araştırmada dijital öyküleme yönteminin öğretmen adaylarının akademik başarıları ile öğrenme ve ders çalışma stratejilerine etkisi incelenmiştir. Yapılacak olan başka araştırmalarda farklı dijital öyküleme yönteminin farklı değişkenler üzerindeki etkisi incelenebilir.

- ✓ Araştırmada dijital öyküleme yöntemi ile Powerpoint sunum destekli öğretim karşılaştırılmıştır. Yapılacak olan çalışmalarda dijital öyküleme yöntemi ile farklı yöntem ve teknikler karşılaştırılabilir.
- ✓ Araştırma Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalında öğrenim gören öğretmen adayları ile gerçekleştirilmiştir. Diğer bölümlerde öğrenim gören öğretmen adayları ile farklı derslerde bu yöntem çalışılarak yükseköğretimde dijital öyküleme çalışmaları yaygınlaştırılmalıdır.
- ✓ Öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen çalışmalarla birlikte öğretmenlerle de dijital öyküleme çalışmaları yaparak bu yöntemin öğretim sürecinde aktif olarak kullanılması sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Abdolmanafi-Rokni, S.J. & Qarajeh, M. (2014). Digital Storytelling in EFL Classrooms: The Effect on the Oral Performance. *International Journal of Language and Linguistics*, 2(4), 252-257.
- Abiola, L.L. (2014). The Effect of Digital Storytelling on Kindergarten Pupils' Achievement in Moral Instruction in Basic Schools in Oyo State. *IOSR Journal of Research & Method in Education*, 4(5), 26-34.
- Akdağ, M. ve Tok, H. (2008). Geleneksel Öğretim ile Powerpoint Sunum Destekli Öğretimin Öğrenci Erişisine Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 33(147), 26-34.
- Alexander, B. (2011). *The New Digital Storytelling: Creating Narratives With New Media*. Praegeri, Santa Barbara, CA.
- Alpan, G.B. (2013). Powerpoint İle İşlenen Derslere Eleştirel Bir Bakış: Öğrenci Yorumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 61-72.
- Apperson, J.M., Laws E.L. & Scpansky, J.A. (2008). An Assessment of Student Preferences for Powerpoint Presentation Structure in Undergraduate Courses. *Computer & Education*, 50, 148-153.
- Arslan, P. Y. (2013). Eğitim Amaçlı Dijital Öykünün Hazırlanması ve Kullanılması: TPAB Temelli Örnek Bir Fen Bilgisi Eğitimi Uygulaması. Yelken, T.Y., Tokmak, H. S., Özgelen, S., İncikabı, L. (Editörler), *Fen ve Matematik Eğitiminde Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Temelli Öğretim Tasarımları*, 105-128, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Ballast, K., Stephens, L., & Radcliffe, R. (2008). The Effects of Digital Storytelling on Sixth Grade Students' Writing and Their Attitudes About Writing. In K. McFerrin et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2008* (pp. 875-879). Chesapeake, VA: AACE.
- Barrett, H. (2006a). Researching and Evaluating Digital Storytelling as a Deep Learning Tool. In C. Crawford, et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2006* (pp. 647-654). Chesapeake, VA: AACE.

- Barret, H.C. (2009). How to Create Simple Digital Stories. 18.09.2014 tarihinde <http://electronicportfolios.com/digistory/howto.html> adresinden erişilmiştir.
- Bilgen, G. (2005). *Öğretmenlerin Öğrenme Stratejilerine Göre Değiştirmesi Gereken Tutum ve Davranışlar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.
- Bjørngen, A.M. (2010). Boundary Crossing and Learning Identities – Digital Storytelling in Primary Schools. *Seminar.Net: International Journal of Media, Technology & Lifelong Learning*, 6(2), 161-176.
- Brown, V. (2007). The power of PowerPoint: Is it in the user or the program? *Childhood Education*, 83(4), 231-233.
- Bull, G. & Kajder, S. (2004). Digital Storytelling in the Language Arts Classroom. *Learning & Leading with Technology*, 32(4), 46-49.
- Bumgarner, B. L. (2012). *Digital Storytelling in Writing: A Case Study of Student Teacher Attitudes toward Teaching with Technology*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Missouri: USA.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. (17. Basım). Pegem Akademi Yayınları, Ankara.
- Cano, F. (2006). An In-Depth Analysis of the Learning and Study Strategies Inventory (LASSI). *Educational and Psychological Measurement*, 66(6), 1023-1038.
- Cardin, L.H.L. (2001). *Effects of Individualized Web-Based Instructional Modules on the Strategic Learning Strategies of Students Enrolled in a University Study Skills Course*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Texas A&M: USA.
- Ceylan, B. ve Birinci, G. (2013). Teknopedagojik Eğitimde Çoklu Ortam Uygulamaları. Yurdakul, I.K. (Editör). *Teknopedagojik Eğitime Dayalı Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*, 131-159, Anı Yayıncılık, Ankara.

- Chung, S.K. (2007). Art Education Technology: Digital Storytelling. *Art Education*, 60(2), 17-22.
- Condy, J., Chigona, A., Gachago, D. & Ivala, E. (2012). Pre-Service Students' Perceptions and Experiences of Digital Storytelling in Diverse Classrooms. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 11(3), 278-285.
- Craig, R.J., Amernic, J.H. (2006). PowerPoint Presentation Technology and the Dynamics of Teaching. *Innovative Higher Education*, 31(3), 147-160.
- Creswell, J.W. (2003). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (Second Edition). Sage Publications, Thousand Oaks, CA.
- Çelik, Ö. (2010). *Uzaktan Öğrenme Ortamının Öğrencilerin Bilişsel Stillere Göre Bilişsel Senaryo Oluşturma Becerilerine, Akademik Başarılarına ve Öğrenmenin Kalıcılığına Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Muğla.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitim Sözlüğü*. (5. Baskı). Pegem Akademi Yayınları, Ankara.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde Program Geliştirme Kuramdan Uygulamaya*. (19. Baskı). Pegem Akademi Yayınları, Ankara.
- Demirel, Ö. (2012). *Öğretim İlke ve Yöntemleri Öğretme Sanatı*. (20. Baskı). Pegem Akademi Yayınları, Ankara.
- Demirer, V. (2013). *İlköğretimde E-Öyküleme Kullanımı ve Etkileri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Konya.
- Deryakulu, D. (2004). Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri ile Epistemolojik İnançları Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 10(2), 230-249.
- Dogan, B. (2007). *Implementation of Digital Storytelling in the Classroom by Teachers Trained in a Digital Storytelling Workshop*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Houston: USA.

- Dreon, O., Kerper, R.M. & Landis, J. (2011). Digital Storytelling: A Tool for Teaching and Learning in the YouTube Generation. *Middle School Journal*, 42(5), 4-9.
- Duman, B. (2009). *Neden Beyin Temelli Öğrenme?.* (2. Baskı). Pegem Akademi Yayınları, Ankara.
- Duman, B. ve Göçen, G. (2014). Dijital Öyküleme Yönteminin Öğretmen Adaylarının Yaratıcı Yazma Becerilerine Etkisi. *1. Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi*, 24-26 Nisan 2014, İstanbul, Anı Yayıncılık, Özet No 455, 779-780.
- Dupain, M. & Maguire, L. (2005). Digital Storybook Projects 101: How To Create and Implement Digital Storytelling into Your Curriculum. *21st Annual Conference on Distance Teaching and Learning*. 18.09.2014 tarihinde http://www.uwex.edu/disted/conference/resource_library/proceedings/05_2012.pdf adresinden erişilmiştir.
- Dural, S. (2008). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri İle Başarıları Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Aydın.
- Fidan, M.E. (2012). Üniversitelerde Muhasebe Dersini Powerpoint Sunumu ve Klasik Yöntem ile Alan Öğrenciler Arasındaki Farklılıklar: Bilecik Üniversitesi Örneği. *Journal of Yasar University*, 25(7), 4281-4306.
- Figa, E. (2004). The Virtualization of Stories and Storytelling. *Storytelling Magazine*, 16(2), 34-36.
- Figg, C. & McCartney, R. (2010). Impacting Academic Achievement with Student Learners Teaching Digital Storytelling to Others: The ATTTCSE Digital Video Project. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 10(1), 38-79.
- Foley, L.M. (2013). *Digital Storytelling in Primary-Grade Classrooms*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Arizona State: USA.
- Fraenkel, J.R & Wallen, N.E. (2009). *How to Design and Evaluate Research in Education*. (Seventh Edition). McGraw-Hill, New York.

- Gakhar, S. (2007). *The Influence of a Digital Storytelling Experience on Pre-Service Teacher Education Students' Attitudes and Intentions*. Unpublished Master Dissertation University of Iowa State, USA.
- Gordon, C. (2011). *Digital Storytelling in the Classroom: Three Case Studies*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Arizona State: USA.
- Green, M.R. (2011). *Teaching the Writing Process through Digital Storytelling in Pre-Service Education*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Texas A&M: USA.
- Griffin, R., MacKewn, A., Moser, E. & VanVuren, K.W. (2012). Do Learning and Study Skills. Affect Academic Performance? – An Empirical Investigation. *Contemporary Issues in Education Research*, 5(2), 109-115.
- Hassanbeigi, A., Askari, J., Nakhjavani, M., Shirkhoda, S., Barzegar, K., Mozayyan, M.R. vd. (2011). The Relationship Between Study Skills and Academic Performance of University Students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30, 1416-1424.
- Gu, Y. (2012). Learning Strategies: Prototypical Core and Dimensions of Variation. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 3(4), 330-356.
- Hung, C.M., Hwang, G.J., & 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.
- International Information and Communication Technologies (ICT) Literacy Panel. (2002). *Digital Transformation: A Framework for ICT Literacy*. Princeton, NJ: Educational Testing Services (ETS).
- Jakes, D. (2006). Standards-Proof Your Digital Storytelling Efforts. *Techlearning, March 2006*. 25.07.2014 tarihinde <http://www.techlearning.com/tech/media-coordinators/0018/standards-proof-your-digital-storytelling-efforts/43347> adresinden erişilmiştir.
- Jakes, D.S. & Brennan, J. (2005). *Capturing Stories, Capturing Lives: An Introduction to Digital Storytelling*. 15.06.2014 tarihinde http://www.jakesonline.org/dst_techforum.pdf adresinden erişilmiştir.

- Kahraman, Ö. (2013). *Dijital Hikâyecilik Metoduyla Hazırlanan Öğretim Materyallerinin Öğrenme Döngüsü Giriş Aşamasında Kullanılmasının Fizik Dersi Başarısı ve Motivasyonu Düzeyine Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü: Balıkesir.
- Karakoyun, F. (2014). *Çevrimiçi Ortamda Oluşturulan Dijital Öyküleme Etkinliklerine İlişkin Öğretmen Adayları ve İlköğretim Öğrencilerinin Görüşlerinin İncelenmesi*. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Eskişehir.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (24. Basım). Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Kaya, Z. (2012). Gelişim ve Öğrenme. Zeki Kaya (Editör.). *Öğrenme ve Öğretme Kuramlar, Yaklaşımlar, Modeller*, (s. 6). Pegem Akademi Yayınları, Ankara.
- Koehler, M.J. & Mishra, P. (2005). What Happens When Teachers Design Educational Technology? The Development of Technological Pedagogical Content Knowledge. *Journal of Educational Computing Research*, 32(2), 131-152.
- Koehler, M.J. & Mishra, P. (2008). Introducing Technological Pedagogical Knowledge. In AACTE (Ed.), *The Handbook of Technological Pedagogical Content Knowledge for Educators*. Routledge/Taylor & Francis Group for the American Association of Colleges for Teacher Education.
- Koehler, M.J. & Mishra, P. (2009). What is Technological Pedagogical Content Knowledge?. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60-70.
- Köymen, S.Ü. (1990). Geleneksel Yükseköğretim Sistemi Öğrencileri ile Açıköğretim Sistemi Öğrencilerinin Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Açısından Karşılaştırılması. *Psikoloji –Seminer Dergisi Özel Sayı*, (8. sayı), 785–797.
- Köymen, Ü. (1994). Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Envanteri: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(1), 19-28.

- Kulla-Abbott, T.M. (2006). *Developing Literacy Practices through Digital Storytelling*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Missouri: St. Louis.
- Kvavik, R.B., Caruso, J.B. & Morgan, G. (2004). ECAR Study of Students and Information Technology 2004: Convenience Connection, and Control. Boulder, CO: EDUCAUSE Center for Applied Research. 28.09.2014 tarihinde <https://net.educause.edu/ir/library/pdf/ers0405/rs/ers0405w.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Lambert, J. (2003). *Digital Storytelling Cookbook and Traveling Companion*. (Version 4.0). Digital Diner Press, Berkeley, CA.
- Lambert, J. (2013). *Digital Storytelling: Capturing Lives, Creating Community*. (4th edition). Routledge, New York.
- Lasica, J.D. (2010). Digital Storytelling: A Tutorial in 10 Easy Steps. 15.07.2014 tarihinde <http://www.techsoup.org/learningcenter/training/archives/page10096>. cfm adresinden erişilmiştir.
- Lemke, C., Coughlin, E., Thadani, V. & Martin, C. (2007). Engauge 21st Century Skills: Literacy in the Digital Age. 04.09.2014 tarihinde <http://pict.sdsu.edu/engauge21st.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Meadows, D. (2003). Digital Storytelling: Research-Based Practice in New Media. *Visual Communication*, 2(2), 189–193.
- Mello, R. (2001). The Power of Storytelling: How Oral Narrative Influences Children's Relationships in Classrooms. *International Journal of Education and the Arts*, 2(1), 1-14.
- Meltzer, L., Katzir-Cohen, T. & Miller, L. (2001). The Impact of Effort and Strategy Use on Academic Performance: Student and Teacher Perceptions. *Learning Disability Quarterly*, 24(2), 85-98.
- Miller, C.H. (2004). *Digital Storytelling: A Creator's Guide to Interactive Entertainment*. Elsevier, Focal Press, Boston.

- Mishra, P. & Koehler, M.J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Morra, S. (2013). 8 Steps to Great Digital Storytelling. 25.08.2014 tarihinde <http://samanthamorra.com/2013/06/05/edudemic-article-on-digital-storytelling/> adresinden erişilmiştir.
- Ohler, J. (2008). *Digital Storytelling in the Classroom*. Corwin Press, Thousand Oaks, CA.
- Önder, P. (2009). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri (Bursa İli Orhangazi İlçesi Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.
- Rickman, J. & Grudzinski, M. (2000). Student Expectation of Information Technology Use in the Classroom. *Educause Quarterly*, 23(1), 24-30.
- Robin, B. (2006). The Educational Uses of Digital Storytelling. In C. Crawford et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2006* (pp. 709-716). Chesapeake, VA: AACE.
- Robin, B. (2008). Digital Storytelling: A Powerful Technology Tool for the 21st Century Classroom. *Theory into Practice*, 47(3), 220-228.
- Roehling, P.V. & Trent-Brown, S. (2011). Differential Use and Benefits of PowerPoint in Upper Level Versus Lower Level Courses. *Technology, Pedagogy and Education*, 20(1), 113-124.
- Sadi, S., Şekerci, A.R., Kurban, B., Topu, F.B., Demirel, T., Tosun, C. vd. (2008). Öğretmen Eğitiminde Teknolojinin Etkin Kullanımı: Öğretim Elemanları ve Öğretmen Adaylarının Görüşleri. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 1(3), 43-49.
- Sadik, A. (2008). Digital Storytelling: A Meaningful Technology-Integrated Approach for Engaged Student Learning. *Educational Technology Research and Development*, 56(4), 487-506.

- Salpeter, J. (2005). Telling Tales with Technology: Digital Storytelling Is a New Twist on the Ancient Art of the Oral Narrative. *Technology & Learning*, 25(7), 18.
- Saracaloğlu, A.S., Başer, N., Yavuz, G. ve Narlı, S. (2004). Öğretmen Adaylarının Matematiğe Yönelik Tutumları, Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri ile Başarıları Arasındaki İlişki. *Ege Eğitim Dergisi*, 5(2), 53-64.
- Saygılı, G. (2010). *Öğretim Teknolojilerinin Fen ve Teknoloji Dersinde Kullanımının İlköğretim Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerine, Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejilerine, Üst Düzey Düşünme Becerilerine, Fen ve Teknoloji Dersine Yönelik Tutumlarına ve Ders Başarısına Etkisinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İzmir.
- Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim. Kuramdan Uygulamaya*. (Geliştirilmiş 14. Baskı). Pegem Akademi Yayınları, Ankara.
- Stevens, T. & Tallent, K.M. (2004). The Learning and Study Strategies Inventory–High School Version: Issues of Factorial Invariance across Gender and Ethnicity. *Educational and Psychological Measurement*, 64(2), 332-346.
- şara, P. (2012). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri, Problem Çözme Becerileri ve Denetim Odağı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İzmir.
- şen, B. (2006). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Tutumları ile Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.
- şimşek, B. (2010, Kasım). Dijital Hikâyelerin Yaygınlaşıp Çevirimiçi... 13.08.2014 tarihinde http://www.bilisimdergisi.org/s126/pages/s126_web.pdf adresinden erişilmiştir.
- Tatum, M. E. (2009). *Digital Storytelling as a Cultural- Historical Activity: Effects on Information Text Comprehension*. Open Access Dissertations, University of Miami: USA.

- Tay, B. (2005). Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Öğrenme Stratejileri. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 209-225.
- Tepetaş, G.Ş. ve Haktanır, G. (2013). 6 Yaş Çocuklarının Temel Kavram Bilgi Düzeylerini Desteklemeye Yönelik Öyküleştirme Yöntemine Dayalı Bir Eğitim Uygulaması. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 62-79.
- Tingöy, Ö., Güneşer, A., Öngün, E., Demirağ, A. ve Köroğlu, O. (2006). Using Storytelling in Education. *4th International Symposium of Interactive Media Design*, 30 April 2006, İstanbul.
- Titus, U.B. (2012). *Digital Storytelling in a Science Curriculum: The Process of Digital Storytelling to Help the Needs of Fourth Grade Students Understand the Concepts of Food Chains*. Unpublished Master's Thesis. University of Hofstra: New York.
- Türkoğlu, A. (1997). *99 Soruda Eğitim Bilimine Giriş*. Memleket Gazetecilik ve Matbaacılık, İzmir.
- Ural, M. (2006). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri (Nevşehir İli Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Kayseri.
- Ünal, F.T. ve Bursalı, H. (2013). Türkçe Öğretmenlerinin Motivasyon Faktörlerine İlişkin Görüşleri. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 5, 7-22.
- Verdugo, D.R. & Belmonte, I.A. (2007). Using Digital Stories to Improve Listening Comprehension with Spanish Young Learners of English. *Language Learning & Technology*, 11(1), 87-101.
- Wang, S. & Zhan, H. (2010). Enhancing Teaching and Learning with Digital Storytelling. *International Journal of Information and Communication Technology Education (IJICTE)*, 6(2), 76-87.
- Weinstein, C. E. (1987). *LASSI: User's Manual*. Clearwater, H & H Publishing Company, Clearwater, FL.

- Weinstein, C.E., Palmer, D.R. & Schulte, A.C. (1987). *LASSI: Learning and Study Strategies Inventory*. H & H Publishing Company, Clearwater, FL.
- Weinstein, C.E. & Palmer, D.R. (2002). *LASSI. User's Manual. Learning and Study Strategies Inventory*. (Second Edition). H &H Published Company, Clearwater, Florida.
- Weis, T.M., Benmayor, R., O'Leary, C. & Eynon, B. (2002). Digital Technologies and Pedagogies. *Social Justice*, 29(4), 153-167.
- Xu, Y., Park, H. & Baik, 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.
- Yang, Y.-T. C. & 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(2), 339-352.
- Yılmaz, H. (2013). *Farklı Tutumlara Sahip Öğretmenlerin Sınıflarında Öğrenim Gören 4 - 5. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejilerinin Karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.
- Yılmazel-Şahin, Y. (2009). A Comparison of Graduate and Undergraduate Teacher Education Students' Perceptions of Their Instructors' Use of Microsoft PowerPoint. *Technology, Pedagogy and Education*, 18(3), 361-380.
- Yoon, T. (2013). Are You Digitized? Ways to Provide Motivation for Ells Using Digital Storytelling. *International Journal of Research Studies in Educational Technology*, 2(1), 25-34.
- Yuksel, P., Robin, B. & McNeil, S. (2011). Educational Uses of Digital Storytelling around the World, *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference*, 07 Mar, Chesapeake, VA: AACE, Vol 2011, No 1: 1264-1271.
- Yüksel, P. (2011). *Using Digital Storytelling in Early Childhood Education: A Phenomenological Study of Teachers' Experiences*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü: Ankara.

Yüksel, S. (2012). Öğrenme Stratejileri ve Sınıflamalar. Fer, S. (Editör), *Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları*, 151-164, Anı Yayıncılık, Ankara.

EKLER

EK A: Akademik Başarı Testi

EK B: Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Envanteri

EK C: Kişisel Bilgi Formu

EK D: Öğrencilerin Hazırladığı Öykü Panosu Örnekleri

EK E: Öğrencilerin Hazırladığı Dijital Öykü Örnekleri

EK F: Araştırma İzin Belgesi

EK G: Dijital Öyküleme Hatıraları

EK A: Akademik Başarı Testi

Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı Dersi Başarı Testi

Yönerge: Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersine yönelik bu akademik başarı testinde 33 çoktan seçmeli soru bulunmaktadır. Doğru seçenekleri en arkada bulunan cevap anahtarına işaretleyiniz.

Süreniz 45 dakikadır. Kolaylıklar ve başarılar diliyorum.

Arş. Gör. Güler GÖÇEN

1. Belirlenmiş hedefler uyarınca daha etkili bir dersin-konunun öğretimi ile ilgili hedeflerin-öğrenmenin kılavuzlanması etkinliğindeki sürecin sistematik bir yaklaşımla tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi için işe koşulan tüm araç-gereçleri kapsayan tanım aşağıdakilerden hangisidir?

- A. Öğretme
- B. Öğrenme
- C. Plan
- D. Planlama
- E. Öğretim teknolojileri

2. Aşağıdakilerden hangisi “eğitim-öğretim” kavramları arasındaki farklılıklardan **değildir**?

- A. Eğitim kapsamlı, sürekli ve çok boyutludur; öğretim ise zaman ve mekân yönünden sınırlıdır.
- B. Eğitim genel anlamda temel amaçtır; öğretim ise genel anlamda eğitimin bir aracıdır.
- C. Eğitim amaçlı, planlı ve programlı olabileceği gibi gelişigüzel de olabilir; öğretim amaçlı, planlı ve programlıdır.
- D. Eğitim, öğretime göre daha az kapsamlıdır; öğretim, eğitim kavramını da içine alır.
- E. Eğitim yaşam boyu bir süreçtir; öğretim belirli yaş grupları ile sınırlıdır.

3. İletişim sürecinin “Geri Bildirim” ögesinin görevi aşağıdakilerin hangisinde doğru olarak verilmektedir?

- A. Alıcının mesajı kanala geri göndermesidir
- B. Kaynağın alıcıyla paylaşmak istediği düşünce, duygu ve davranışları temsil eder
- C. Mesajla kanal arasındaki verilerin geri bildirilmesidir
- D. Mesajların alıcıya iletilmesini sağlayan araç-gereç ve yöntemleri oluşturur
- E. Alıcının mesaja reaksiyonunu kaynağa ulaştırır

4. Bir görselde kelime ve diğer nesnelerin bir arada anlam oluşturmaları hangi ilkeye karşılık gelir?

- A. Yakınlık
- B. Hizalama
- C. Anlam
- D. Bütünlük
- E. Denge

5. Aşağıdaki renklerden hangisi bir görsel tasarım öğesine **uygun düşmez**?

- A. Sarı zemin, siyah yazı
- B. Beyaz zemin, yeşil yazı
- C. Turuncu zemin, siyah yazı
- D. Mavi zemin, beyaz yazı
- E. Beyaz zemin, kırmızı yazı

6. *I.* Bir yüzey üzerinde yaratılan iki boyutlu biçimlerdir

II. Görsel materyalin aslına uygunluğunu arttırmak ve bir öğeyi vurgulamak için kullanılır.

III. Gözü belirli bir alana ya da bir alan etrafında hareket ettirerek dikkat çeken tek boyutlu araçtır.

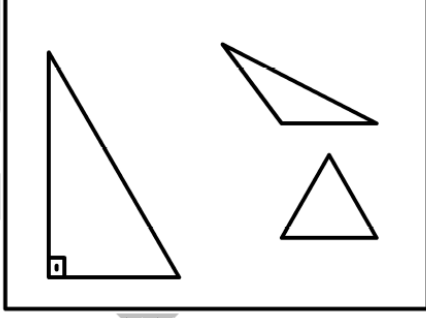
Yukarıda tanımlanan görsel tasarım öğeleri sırasıyla aşağıdakilerin hangisinde doğru olarak verilmiştir?

- A. Şekil – Renk – Çizgi
- B. Çizgi – Doku – Şekil
- C. Denge – Renk – Boyut
- D. Şekil – Renk – Doku
- E. Boyut – Hiza – Şekil

7. Bütünlük ilkesini dikkate alarak bir materyal hazırlamak isteyen öğretmen, aşağıdakilerden hangisine en çok dikkat etmelidir?

- A. Öğeler arası ilişkileri belirgin hâle getirmeye
- B. Öğelerin birbirinden uzak görünmesini sağlamaya
- C. En önemli öğeyi ortaya yerleştirmeye
- D. Ön ve art alanları zıt renkli olarak hazırlamaya
- E. Konu başlığını ayırt edilebilir yapmaya

8. Matematik dersinde üçgen çeşitlerini işleyen bir öğretmen, anlatmak istediği üçgeni diğerlerine göre daha büyük çizmiştir.



Buna göre öğretmen, daha çok hangi tasarım ilkesini dikkate almıştır?

- A. Görsel bütünlük sağlama
- B. İnfomal denge oluşturma
- C. Hizalama
- D. Dokuyu güçlendirme
- E. Devamlılık

9. Öğretim aracı olarak aşağıda verilenlerden hangisi kullanıldığında en etkili öğrenme sağlanabilir?

- A. Hareketli ve sesli filmler
- B. Projeksiyonla sunulan görseller
- C. Ders kitapları
- D. Haritalar ve grafikler
- E. Model ve numuneler

10. Aşağıdakilerden hangisi iki boyutlu materyallerin sınırlılıklarından biri **değildir**?

- A. Dayanıklılık durumu
- B. Saklanma koşulları
- C. Boyutu
- D. İki boyutlu olması
- E. Önceden hazırlanmış olması

11. Öğretmen İlk Yardım dersinde, trafik kazası geçirmiş insanlara yapılacak ilk müdahaleyle ilgili teknikleri öğrencilerine göstererek kazalardaki yanlış müdahaleleri önlemeyi ve doğru müdahale etme becerilerini kazandırmayı amaçlamaktadır. Buna göre öğretmen, aşağıdakilerden hangisini kullanarak öğretim etkinliğini gerçekleştirmelidir?

- A. Gerçek durumlar
- B. İki boyutlu görseller
- C. Modeller
- D. Etkileşimli videolar
- E. Hareketli resimler

12. İşitsel materyallerle ilgili olarak aşağıdaki ifadelerden hangisi doğrudur?

- A. İşitsel materyallerde öğretim içeriği belirli bir sıralama ile sunulmalıdır.
- B. İşitsel materyallerde gerçekleştirilen seslendirmeler hızlı olmalıdır.
- C. İşitsel materyallerde öğretim içeriği dışında ilgi çekici seslendirmelere de yer verilebilir.
- D. VCD'ler, işitsel materyallerden biridir.
- E. İşitsel materyallerin süreleri uzun olmalıdır.

13. Aşağıdaki seçeneklerin hangisinde, eğitim araç-gereçleri somuttan soyuta doğru sıralanmıştır?

- A. Numuneler – Hareketli Resimler – Televizyon Programları – Radyo Programları – Görsel Semboller
- B. Televizyon Programları – Hareketli Resimler – Numuneler – Radyo Programları – Görsel Semboller
- C. Numuneler – Televizyon Programları – Hareketli Resimler – Radyo Programları – Görsel Semboller
- D. Televizyon Programları – Radyo Programları – Numuneler – Hareketli Resimler – Görsel Semboller
- E. Görsel Semboller – Televizyon Programları – Numuneler – Hareketli Resimler – Radyo Programları

14. I- Modeller II- Yazılı materyaller III- Kumaş tahtalar IV- Posterler

Yukarıdakilerden hangisi ya da hangileri üç boyutlu görsel materyaller arasında **yer almaz**?

- A. Yalnız II
- B. I ve I
- C. II ve IV
- D. II-III ve IV
- E. Yalnız IV

15. Aşağıdakilerden hangisi slayt ve film şeridinin ortak özelliklerinden **değildir**?

- A. Bir sürecin aşamaları halinde öğretilmesi olanağını verme
- B. Bir tek projektör çeşidiyle gösterilebilme
- C. Yansıtma zamanının öğrencilerin algı ve hızına ve öğretim yöntemine göre ayarlanabilmesi
- D. Resimlerin sırasının istenildiği gibi değiştirilebilmesi
- E. Az karartılmış bir odada gösterilebilme

16. Aşağıdakilerden hangisi Assure öğretim tasarımı modelinin aşamalarından biri **değildir**?

- A. Öğretim amaçlarının belirlenmesi
- B. Yöntem, teknoloji ve materyallerin kullanılması
- C. Rehberlik hizmetlerinin organize edilmesi
- D. Teknoloji ve materyallerin kullanıma hazırlanması
- E. Öğrenci katılımının sağlanması

17. Aşağıdaki bilgilerden hangisi Tekno-Pedagojik Eğitim yaklaşımının en önemli ögesini oluşturmaktadır?

- A. Teknoloji bilgisi
- B. İçerik bilgisi
- C. Pedagojik içerik bilgisi
- D. Teknolojik pedagoji bilgisi
- E. Teknolojik pedagojik içerik bilgisi

18. ADDIE tasarım modelinde öğretim adımlarının planlandığı, öğretim stratejilerine karar verilen aşama aşağıdakilerden hangisidir?

- A. Değerlendirme
- B. Uygulama
- C. Analiz
- D. Tasarım
- E. Geliştirme

19. “Ölçme sonuçlarına, ölçülen değişkenlerin dışında başka değişkenleri karıştırmaması” bir ölçme aracının hangi niteliğini ifade etmektedir?

- A. Kullanışlılık
- B. Güvenilirlik
- C. Geçerlik
- D. Tutarlık
- E. Uygunluk

20. Bir sınavda sınıfın ortalamasına göre öğrencilerine not veren bir öğretmenin hareketi aşağıdakilerden hangisiyle açıklanır?

- A. Ölçme
- B. Değerlendirme
- C. Karşılaştırma
- D. Bağıl değerlendirme
- E. Mutlak değerlendirme

21. İlköğretim düzeyinde okutulan medya okuryazarlığı dersi öğretim programında yer alan bir kazanımı şöyledir. “İnternette bilgiye erişim, haber okuma, sohbet, e-posta, uzaktan eğitim gibi etkinlikleri uygulamalı olarak gerçekleştirir. Bu kazanımın gerçekleşme derecesini belirlemek amacıyla kullanılacak en uygun değerlendirme yöntemi aşağıdakilerden hangisidir?

- A. Kavram haritası
- B. Performans Görevi
- C. Sözlü Sınav
- D. Vee Diyagramı
- E. Yapılandırılmış Grid

22. Aşağıdakilerden hangisi “mutlak değerlendirme”ye bir örnektir?

- A. Bir şirkete, sınavda en yüksek başarıyı gösteren beş kişi almak
- B. Ortalamanın bir standart sapma üstünde puan alanları başarılı kabul etmek
- C. Yüksek lisans programında en başarılı beş kişiyi doktora programına almak
- D. Sınıftaki başarı sıralamasında en geride kalan 15 kişiyi yetiştirme kursuna almak.
- E. Sınavda 70 ya da üstünde puan alanları başarı kabul etmek

23. Aşağıdakilerden hangisi bilgisayar destekli eğitimin amaçlarından biridir?

- A. Öğrencilere bilgisayarın nasıl kullanıldığını öğretmek
- B. Öğrencilere bilgisayarın önemi kavratmak
- C. Öğrencilerle öğretmen arasında iletişimi sağlamak
- D. Öğretmene yeni roller yüklemek
- E. Öğretimin niteliğini artırmak

24. Aşağıdakilerden hangisi Bilgisayar Destekli Eğitimin sınırlılıklarından biridir?

- A. Öğrencilere kendi hızlarında öğrenme olanağı sağlar.
- B. Hızlı öğrenenler için zaman tasarrufu sağlar.
- C. Yazılım programları her sisteme uymayabilir.
- D. Kayıt saklama yeteneği vardır.
- E. Öğrenme programlar, öğrenenlerin motivasyonuna olumlu etki yaratır.

25. Aşağıdakilerden hangisi öğretim amaçlı uygulama yazılımlarının eğitimde temel kullanım gerekçesidir?

- A. Daha önceden öğrenilmiş konularla ilgili tekrar ve alıştırma yapma olanağı sağlamak
- B. Gerçek yaşamda yapılması tehlikeli olan deneylerin bilgisayar ortamında gerçekleştirilmesini sağlamak
- C. Oyunlar yardımıyla öğrenmeyi ve alıştırma yapmayı sağlamak
- D. Yeni konu ve kavramların öğrenilmesini sağlamak
- E. Daha önceden öğrenilmiş bir konuya ilişkin problem çözme becerilerinin kazandırılmasını sağlamak

26. Bilgisayar destekli öğretim uygulamalarında gerçek yaşam ve durumların temsil edildiği ya da gerçeğe uygun durumların oluşturulduğu yazılımlara ne ad verilir?

- A. Tekrar ve alıştırma yazılımları
- B. Birebir öğretim yazılımları
- C. Benzetim yazılımları
- D. Sorun çözme yazılımları
- E. Multimedya

27. Bilgisayar destekli öğretimin amaçlarından biri gerçek hayattaki olayların kontrollü bir şekilde temsil edilmesinde bilgisayar teknolojilerini kullanmaktır. Bu amaçla dersinde bilgisayar destekli öğretim programlarından yararlanmak isteyen bir öğretmen için aşağıdakilerden hangisi en uygundur?

- A. Alıştırma ve tekrar programları
- B. Birebir öğretim programları
- C. Problem çözmeye yönelik programlar
- D. Benzetim programları
- E. Kelime işlemci programlar

28. I- e-mail II- www (web sayfaları) III- Msn, Icq, Mirc vb. Programlar

Yukarıda verilenlerden hangisi ya da hangileri internet tabanlı uzaktan eğitim ortamında kullanılabilir?

- A. Yalnız I
- B. Yalnız III
- C. I-II
- D. II-III
- E. I-II-III

29. Aşağıdakilerden hangisi kar amaçsız organizasyonların internet sitelerinde kullanılan kısaltmadır?

- A. .com
- B. .net
- C. .edu
- D. .gov
- E. .org

30. Aşağıdakilerden hangisi web temelli öğrenmenin dünyada giderek yaygınlaşmasının en önemli sebebi olarak sayılabilir?

- A. Bilgiyi araştırma, derleme ve oluşturmada tüm sorumluluğun öğrencide olması
- B. Sosyal etkileşimi sınırlandırması
- C. Eğitimde zamandan tasarruf sağlaması
- D. Artık çoğu bireyin internet kullanıyor olması
- E. Hızlı değişim nedeniyle teknolojinin eğitimde kullanılma gerekliliği

31. Aşağıdakilerden hangisi internete bağlanabilmek için gerekli olanlar arasında **yer almaz**?

- A. Modem
- B. e- posta
- C. Telefon hattı
- D. Yazılım
- E. Servis sağlayıcı

32. Aşağıdakilerden hangisi, internet üzerinden bilgiye erişim amacıyla sunulan hizmetlerden biridir?

- A. tcp/ip
- B. isp
- C. edu
- D. www
- E. dns

33. Aşağıdakilerden hangisi internetin sınırlılıklarından biri **değildir**?

- A. Kontrol edilemeyen öğrenme ürünleri
- B. Kullanımda acemilik
- C. Zaman ve mekândan bağımsızlık
- D. Altyapıya bağımlılık
- E. Bilgi havuzunda kaybolma

CEVAP ANAHTARI

1	A	B	C	D	E	18	A	B	C	D	E
2	A	B	C	D	E	19	A	B	C	D	E
3	A	B	C	D	E	20	A	B	C	D	E
4	A	B	C	D	E	21	A	B	C	D	E
5	A	B	C	D	E	22	A	B	C	D	E
6	A	B	C	D	E	23	A	B	C	D	E
7	A	B	C	D	E	24	A	B	C	D	E
8	A	B	C	D	E	25	A	B	C	D	E
9	A	B	C	D	E	26	A	B	C	D	E
10	A	B	C	D	E	27	A	B	C	D	E
11	A	B	C	D	E	28	A	B	C	D	E
12	A	B	C	D	E	29	A	B	C	D	E
13	A	B	C	D	E	30	A	B	C	D	E
14	A	B	C	D	E	31	A	B	C	D	E
15	A	B	C	D	E	32	A	B	C	D	E
16	A	B	C	D	E	33	A	B	C	D	E
17	A	B	C	D	E						

EK B: Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Envanteri

S.N.	ÖĞRENİRKEN AŞAĞIDAKİLERİ HANGİ SIKLIKLARLA YAPARSINIZ?	Her Zaman	Çok Sık	Ara Sıra	Seyrek Olarak	Hiçbir Zaman
1	Başarısızlık nedeniyle okuldan atılmaktan korkuyorum.					
2	Derste önemli bilgileri önemsizlerden ayırabiliyorum.					
3	Belirli bir çalışmaya bağlı kalmak bana zor geliyor.					
4	Dersten sonra, konuyu anlamama yararlı olur, düşüncesiyle ders notlarımı gözden geçiririm.					
5	Evlenecek birini bulabilirsem okulu bitirmesem de olur.					
6	Dersleri izlerken başka şeyler düşünüyor ve anlatılanı dinlemediğimi fark ediyorum.					
7	Ders kitabındaki başlık ve değişik yazı biçimleri gibi çalışmaya yardımcı etkenlere dikkat ederim.					
8	Dersleri izlerken önemli noktaları belirlemeye çalışırım.					
9	Düşük notlar cesaretimi kırar.					
10	Ödevimi günü gününe yaparım.					
11	Mali sıkıntılar, ailedeki çatışmalar, aşık olmak vb. okul dışı sorunlar, okul çalışmalarımı ihmal etmeme neden oluyor.					
12	Ders çalışırken bir konuyu okuyup geçmek yerine, ayrıntılı olarak düşünür ve bu konudan ne öğrenmem gerektiğini bulmaya çalışırım.					
13	Sıkıcı ve ilgimi çekmeyen dersleri bile bitirinceye kadar çalışabiliyorum.					
14	Eğitim araçlarının ne olması gerektiği konusunda şaşkın ve kararsızım.					
15	Yeni bilgileri, onlarla ilgili olayları zihnimde					

	canlandırarak öğrenirim.					
16	Dersleri hazırlıksız izlerim.					
17	Bir sınava hazırlanırken sorulması gerektiğini düşündüğüm soruları belirlerim.					
18	Hiç okula gitmesem daha iyi olurdu.					
19	Altını çizerek çalışmam, konuyu tekrar ederken yararlı oluyor.					
20	Ders çalışmayı kısa bir süreye sıkıştırmak zor olduğundan sınavlarda başarısız oluyorum.					
21	Ders notlarımı gözden geçirirken sınavda gelebilecek soruları belirlemeye gayret ederim.					
22	Derse sadece sınav baskısı ile çalışırım.					
23	Konuları kendi anlayacağım şekle sokarak çalışırım.					
24	Kendi ders notlarımdan emin olmak için arkadaşlarımdan ders notları ile karşılaştırırım.					
25	Ders çalışırken çok gergin olurum.					
26	Dersten önce ders notlarımı gözden geçiririm.					
27	Derste anlatılanları veya okuduklarımı özetleyebiliyorum.					
28	Sevmediğim derse bile iyi bir not alabilmek için çalışırım.					
29	Çoğu kez okuldaki davranışlarımda çok az kontrolüm olduğunu düşünüyorum.					
30	Okurken düzenli aralıklarla durur, verilmek istenen konuyu zihnimde tekrar ederim.					
31	Sınava çok iyi hazırlansam da kaygılanırım.					
32	Çalışırken konular arasında mantıklı bir ilişki kurmaya gayret ederim.					
33	Ders çalışmamak için kendi kendime inandırıcı bir sebep bulurum.					
34	Ders çalışırken, konuyu öğrenmek için ne yapmam gerektiğini bilemiyorum.					
35	Sınava başlarken iyi yapacağıma oldukça güvenirim.					
36	Ders çalışma işini sonraya bırakmam sorun yaratıyor.					
37	Anlatılanları anlayıp anlamadığımı kontrol ederim.					
38	Benim için önemli olan, genel bir eğitim					

	görmekten çok, iyi bir işe girmektir.					
39	Huzursuzluk ve kararsızlık nedeniyle dikkatimi toplayamıyorum.					
40	Bildiklerim ile yeni öğrendiklerim arasında ilgi kurmaya çalışırım.					
41	Öğrenirken kendime yüksek hedefler seçerim.					
42	Hemen hemen her sınava son gün sıkışarak çalışmak zorunda kalıyorum.					
43	Dersleri izlerken dikkatimi toplamakta zorluk çekiyorum.					
44	Ders kitabımı okurken paragrafların çoğunun ilk ve/veya son cümlelerine göz atarım.					
45	Sadece sevdiğim derslere çalışırım.					
46	Dikkatim kolayca başka konulara yöneliyor.					
47	Çalıştıklarım ile deneyimlerim arasında ilişki kurmaya çalışıyorum.					
48	Boş zamanımı iyi kullanırım.					
49	Ders zor olduğu zaman ya tamamen bırakır veya sadece kolay kısımları çalışırım.					
50	Çalıştıklarımı anlamayı kolaylaştırmak için taslak veya şema çizerim.					
51	Öğrenme etkinliklerinin çoğunu sevmiyorum.					
52	Sınav sorularını anlamakta zorluk çekiyorum.					
53	Ders konularını özetlemek için basit şema, çizelge ve tablolar yaparım.					
54	Yanlış yapma endişesi ile sınavda dikkatimi toplayamıyorum.					
55	Dersi iyi izlemediğim için bazı konuları anlayamıyorum.					
56	Okunması gerekli ders kitaplarını okurum.					
57	Önemli bir sınava girerken paniğe kapılıyorum.					
58	Ders çalışmaya karar verince, belli bir zaman ayırır ve ona uyarım.					
59	Sınava girince yanlış konulara çalıştığımı fark ediyorum.					
60	Ders kitabında altı çizilecek önemli konuları					

	belirlemede güçlük çekiyorum.					
61	Çalışırken tüm dikkatimi derse veririm.					
62	Dersin önemli noktalarını belirlemede konu başlıklarından yararlanıyorum.					
63	Sınavda o kadar tedirgin ve şaşkın olurum ki kapasitemi tam olarak kullanamıyorum.					
64	Dilbilgisi kurallarını, teknik terimleri ve formülleri anlamadan ezberlerim.					
65	Çalıştıklarımı öğrendiğimden emin olmak için kendimi soru sorarak denerim.					
66	Ders çalışmayı gereğinden fazla erteliyorum.					
67	Çalıştıklarımı günlük yaşamda uygulayabileceğimi düşünürüm.					
68	Ders çalışırken ilgisiz şeyler aklıma geliyor.					
69	Kanımcı derslerde öğretilenler öğrenmeye değmez.					
70	Ders konularını tekrarlarken ödevimi de gözden geçiririm.					
71	Ders çalışma yöntemimi farklı derslere uyarlamakta zorluk çekiyorum.					
72	Ders çalışırken genellikle ayrıntılarla uğraşır, önemli noktaları gözden geçiriyorum.					
73	Fırsat buldukça dersleri arkadaşlarımla tartışırım.					
74	Arkadaşıma çok zaman ayırma eğilimi, derslerimde başarısız olmama neden oluyor.					
75	Sınav sırasında veya ödev yaparken soruları yanlış anladığım için puan kaybediyorum.					
76	Çalıştığım konular arasında ilişki kurmaya çalışırım.					
77	Çalıştığım konulardaki önemli noktaları saptamakta güçlük çekiyorum.					

EK C: Kişisel Bilgi Formu

Yüksek lisans tez uygulaması kapsamında elde edilecek veriler sizlerin katkıları ile, 'Kişisel Bilgi Formu', 'Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı Başarı Testi' ve 'Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Envanteri' olmak üzere üç veri toplama aracı kullanılarak elde edilecektir. Bu çalışmadan elde edilecek veriler sadece bilimsel çalışma için kullanılacak ve araştırma süresince kişisel bir değerlendirme yapılmayacaktır.

Çalışmadan elde edilecek verilerin güvenilirliği açısından içten cevap vermeniz büyük önem taşımaktadır. Çalışmaya olan katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Arş. Gör. Güler GÖÇEN

BİLGİ FORMU

1) Adınız, Soyadınız:.....

2) Bölümünüz:.....

3) Cinsiyetiniz: () Kadın () Erkek

4) Genel akademik not ortalamanız:

() 0.00-0.50

() 0.51-1.00

() 1.01-1.50

() 1.51-2.00

() 2.01-2.50

() 2.51-3.00

() 3.01-3.50

() 3.51-4.00

EK D: Öğrencilerin Hazırladığı Öykü Panosu Örnekleri

Örnek 1: Yaz Tatili



YAZ TATİLİ



Bu yaz tatilinde ailesi Ahmet'i dedesinin yanına gönderecekti.



Ahmet dedesinin yanına gideceğini öğrendiğinde ilk olarak çantasına en yakın arkadaşı olan bilgisayarını kovdu.



Gitmek için artık hazırды. Ertesi gün Ahmet otobüse bindi.



Dedesinin Bodrumdaki yazlığına vardı.



Dede ile babaanne Ahmet'i büyük bir heyecanla karşıladı.



muhteşem bir sofraya hazırlamıştı. Yemeklerini yediler ve sohbet edip hasret giderdikten sonra



Böylelikle tatil başlamıştı. Her şey Ahmet'in hayal ettiği gibiyken hiçbir şey dedenin planladığı gibi gitmiyordu.



Çünkü Ahmet denize ve yemeğe ayırdığı vakitlerinin dışında zamanın çoğunu bilgisayarıyla geçiriyordu. Ahmet'in bu durumu dedesinin dikkatini çekti



Yine bir gün Ahmet yazlıklarının bahçesinde bilgisayarını kucağına almış otururken



dedesi yanına geldi ve Saatlerdir bu bilgisayarın başında ne yapıyorsun bakayım?" dedi.



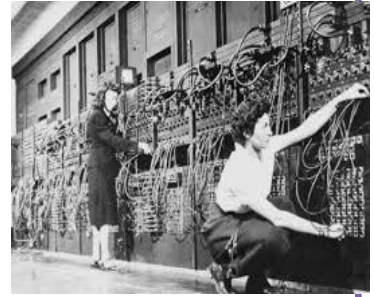
Ahmet "oyun oynuyorum, film izliyorum, kitap okuyorum, arkadaşlarımla sürekli iletişim halindeyim ve daha bir sürü şey" dedi.



Dedesi "biz bilgisayarı sadece aritmetik ve mantıksal işlemleri yapmak için kullanıyorduk. 30-40 yıl içerisinde bilgisayar büyük bir gelişim gösterdi.



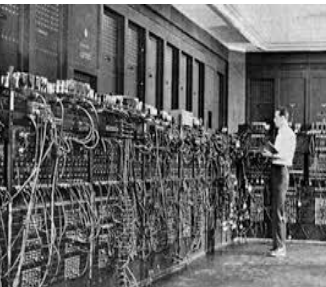
Benim bilgisayarla tanışmam 1960'lı yıllarda kara yolları genel müdürlüğünde çalışırken oldu.



Türkiye'ye de o yıllarda gelmişti. Oysa adı Eniac olan ilk elektronik bilgisayar 1945 yılında Amerika'da icat edildi



Dedenin konuşması Ahmet'in dikkatini çekmişti. Ahmet'in ilgisini çektiğini fark eden dede, konuşmasına devam etti.

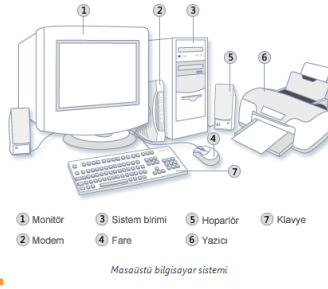


"hatta ilk bilgisayar 27 tondu."

Ahmet çok şaşırılmıştı.



Elindeki küçük bilgisayar bu kadar çok şey yaparken 27 tonluk bir bilgisayar neler neler yapabilirdi hayalinde canlandıramıyordu.



Dede, yıllar geçtikçe teknolojinin gelişmesiyle bilgisayarın donanım parçaları olan; ana kart, ram, hard disk, işlemci ve ekran kartı,

bilgisayarın çevre birimleri olan fare, klavye, monitör, kasa, güç kaynağı küçüldükçe bilgisayarın yazılım birimleri işletim sisteminin geliştiğini ve bilgisayarın taşınabilir hale geldiğini anlattı.

Ahmet o gün bilgisayar hakkında birçok yeni bilgi öğrenmişti. Ahmet yaz tatilini çok güzel geçiriyordu ama öğretmenin verdiği yaz tatili ödevini de yapması gerekiyordu



Bunun için Ahmet bilgisayarının başına bu sefer ödevini yapmak için oturdu.

Öğretmenin verdiği yaz tatili ödevini de yapması gerekiyordu. Öğretmenin verdiği yaz tatili ödevini de yapması gerekiyordu. Öğretmenin verdiği yaz tatili ödevini de yapması gerekiyordu.

Daha sonra CD' deki deneyleri yapmaya başladı. O sırada dedesi Ahmet'in neler yaptığını merak ederek yanına geldi.



3. Aşağıdakilerden hangisi bilgisayarlara veri girişi için günümüzde kullanılan yöntemlerden biri değildir?
- A) Klavye
 - B) Fare
 - C) Dokunmatik ekran
 - D) Delikli kart
 - E) Kablosuz fare

Dedesine Ahmet'in yine oyun oynadığını düşünüp "yeni bir oyun mu oynuyorsun?" diye Ahmet'e sordu.

Ahmet dedesine oyun oynamadığını bilgisayarda ders yaptığını söyledi. Dedesi, "ama aynı oyuna benziyor" dedi.

Ahmet de dedesine, "simülasyonla deneyleri öğrendiklerini hatta sınav bile olabildiklerini" söyledi.



Tehlikeli ve pahalı olan deneylerini simülasyon yöntemiyle kolaylıkla yapabildiğini, öğrencinin kendi çalışmasına rağmen öğretmen tarafından sürekli denetlendiğini,



Öğretmeni, ders tekrar etme gibi durumlardan kurtardığını verimli çalışma olanağı tanıdığını söyledi.



Dedesi Ahmet'in söylediklerini düşünerek şu sonuçlara vardı: Bilgisayarın bilgiye ulaşma hızı, zaman, mekân ve materyal açısından potansiyeli yüksek bir araç olduğunu,



öğretmenin zamanı daha kaliteli kullandığını, bilgisayarın eğitim programları içeriğiyle doğrudan ilişkili olduğu



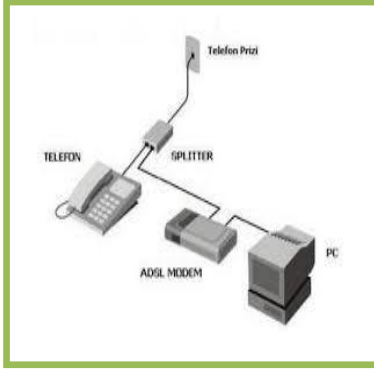
ve eğitim sisteminin tamamlayıcısı olduğu sonucuna vardı.



O sırada babaannesini yemek çağrısı üzerine Ahmet ve dedesi konuşmalarını bitirerek sofraya oturdular.

Örnek 2: Sınırsız Bilgi Anında Erişim

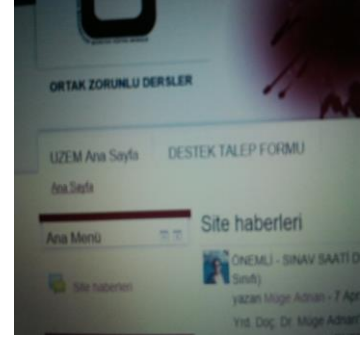
		
SINIRSIZ BİĞİ ANINDA ERİŞİM	2012 yılı Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf öğretmenliğini kazanan Murat üniversitede eğitim-öğretim yılına başlamıştı.	Bu dönem alacağı dersleri üniversitenin mu.edu.tr adresine girerek öğrendi.
		
Aldığı derslerden biri bilgisayar dersi idi. Bu dersi sınıfta işleyeceğini zannederken, uzaktan eğitim olduğunu öğrenmişti. Peki Uzaktan Eğitim neydi?	Bu sorunun cevabını öğrenmek için okulun enformatik bölümünde internete uzaktanegitim.meb.gov.tr adresine yazarak	Uzaktan eğitimin; öğretene ile öğrenenin yüz yüze olmaktan farklı olarak fiziksel bir uzaklıkta olması ile yapılan eğitim-öğretim teknolojilerinden olduğunu öğrendi.
		
Yani Murat'ın bu ders için okula gitmesine gerek yoktu.	Dersini internet yoluyla her yerden takip edebildi. Zaten Murat'ta arkadaşlarıyla birlikte	NOOKTA VE KATILIMCI EVE internet bağlamayı düşünüyordu.



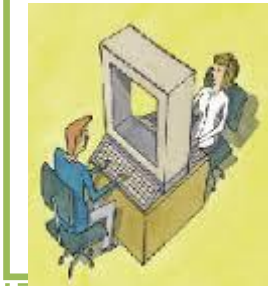
Fakat internete ulaşmak için bazı sistemlere ihtiyaç vardı. Bunlar; bilgisayar yazılımları, modem, servis sağlayıcı ve bir de telefon hattıydı.



Murat ve arkadaşları gerekli olan tüm sistemleri temin ettikten sonra evlerine interneti bağladılar.



Dersin işleneceği ilk hafta evindeki bilgisayardan ozd.mu.edu.tr adresine girerek uzaktan eğitim serüvenine başlamıştı.



Tüm öğrenciler aynı saatte istedikleri yerde senkron olarak yani eş zamanlı uzaktan eğitime başladılar.



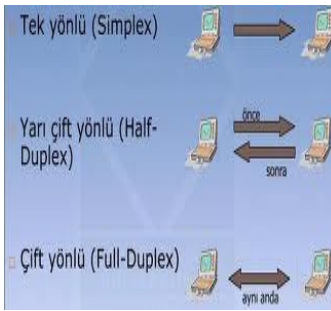
Hoca ilk olarak uzaktan eğitimin faydalarından bahsetti:
 -Öğrenme yeri ve zaman açısından esneklik sağlar
 -Fırsat eşitliği sağlar
 -Birebir öğrenme gerçekleşir.



Sınırlılıkları ile devam etti:
 -Öğrenen motivasyon ve dikkat toplamada zorluk yaşar.
 -Sosyalleşmeyi engeller.
 -Uygulamaya yönelik olan derslerde eksiklik ortaya çıkar.



Murat bu bilgileri dinledikten sonra aklına takılan soruları hocasına mesajla sorarak anında hocasından dönüt aldı.



Murat'la hocasının arasındaki bu etkileşim uzaktan eğitim modellerinden biri olan çift yönlü iletişim modellerine girmektedir.



Ders sonunda hoca sınıfa Cuma günü saat 23.59'a kadar göndermeleri gereken bir ödev vermişti. Bu ödev Türkiye'de uzaktan eğitimin tarihi geçmişti.



Bu ödevi yapabilmesi için geçen hafta işlenen ders videolarını izlemesi gerekiyordu.



Murat'ın bu videoları istediği zaman istediği yerde dinleyebilmesi asenkron yani eş zamansız uzaktan eğitime girmektedir.



Uzaktan eğitim sistemi Murat'ın çok hoşuna gitmişti. Keşke tüm dersler böyle olsaydı diye düşünüyordu.



Ödevi için bilgisayarın başına oturmuştu. İnternet sayesinde birçok kaynağa hızlı bir şekilde erişti.



Türkiye'de uzaktan eğitim 1960'lı yıllarda mektup dağıtımı ile başlamış olduğunu ve günümüzde internete dayalı olarak devam ettiğini öğrendi.



Ödevini bitiren Murat tam hocaya göndereceksen birden internet kesildi. Bu yüzden ödevini zamanında yollayamadı.



Daha sonra internet geçte olsa geldi ve ödevini yollayabildi.

1. Yarıyıl (Güz Dönemi)	BASARI NOTU	HARF NOTU	DURUM
ADALET MESLEK ETİĞİ	67,50	BA	Geçti
TEMEL BİLGİ TEKNOLOJİLERİ I	53,50	CB	Geçti
İNGİLİZCE I	51,50	CB	Geçti
MEDENİ HUKUK I	49,40	CB	Geçti
HUKUKUN TEMEL KAVRANILARI	56,00	CC	Geçti
TÜRK ANAYASA HUKUKU	35,00	DC	Kıpsızlı Geçer
GRIBILGE.COM			
İDARE HUKUKUNA GİRİŞ	27,00	FF	Kaldı
HALKLA İLİŞKİLER VE İLETİŞİM	16,00	FF	Kaldı

Uzaktan eğitim dersleri böyle devam ederken dönemin sonuna gelmişti.



Murat üniversitedeki ilk dönemini bu şekilde bitirdi.

EK E: Öğrencilerin Hazırladığı Dijital Öykü Örnekleri

Örnek 1: Kırmızı Bisiklet

Celal ile Ceren tatillerini dedelerinin çiftliğinde geçirmek için yola çıkarlar. Çiftliğe vardıklarında dedeleri ve babaanneleri onları büyük bir heyecanla karşılar. İlk işleri birlikte güzel bir kahvaltı olur. Babaanneleri çocuklar için güzel bir gün planlar.

Kahvaltıdan sonra ilk olarak dedeleriyle birlikte tarlaya gidip çilek toplayacaklardır. Daha sonra topladıkları bu çileklerle babaannelerinin yardımıyla güzel bir çilek reçeli yapacaklardır. Çocuklar bunu duyduğunda çok sevinirler ve heyecanlanırlar. Dedelerinin kırmızı bisikletine binip tarlaya doğru yola çıkarlar.



Tarlaya vardıklarında ilk gördükleri şey kocaman bir bal arısıdır. Ceren kırılgan bir çocuk olduğu için arıdan oldukça korkar. Celal ise Ceren'in tam tersine fazla cesur ve korkusuz bir çocuktur. Ceren'in korktuğunu görüp arıyı kovalamaya başlar. Dedesinin kendisine seslenmesi üzerine geri döner ve nasıl çilek toplayacaklarını öğrenmeye çalışır.

Dedeleri toplamaya başlamadan önce ikisine de bir çift eldiven verir ve çilekleri dalından nasıl toplayacaklarını gösterir. Çilekleri toplarken oldukça dikkatli olmaları gerektiğini söyler özellikle çileklerin kolayca ezilebilen ve hasar görebilen bir meyve olduğunu vurgular. Topladığı çilekleri kolundaki sepete yavaşça koyar. Celal ve Ceren dedelerinin gösterdiği şekilde çilekleri toplamaya başlar. Celal dedesinin

gösterdiği şekilde düzgünce toplar. Ceren ise böceklerden korktuğu için çileklere fazla yaklaşmaz. Uzaktan toplamaya çalışır.



Dedeleri Ceren'in Celal'e göre daha pasif kaldığını fark eder ve Ceren'in yanına giderek tekrar nasıl toplanması gerektiğini gösterir ve korkusunun yersiz olduğunu belirtir. Ceren de artık Celal gibi toplamaya başlar. Yeteri kadar çileği topladıklarında artık eve dönme vakitleri gelmiştir. Dedelerinin bisikletine binerek eve doğru yola koyulurlar.

Eve geldiklerinde babaanneleri topladıkları çilekleri görünce çok mutlu olur ve onlara teşekkür eder. Daha sonra çilek reçelini yapmaya başlarlar. Celal ve Ceren ise güzel bir gün geçirdikleri için çok mutludurlar.

Anlattığımız bu öyküde Assure modelini örnekledik. Aşamalarını şu şekilde belirttik.

1. Adım: Öğrencilerin analizi: Ceren'in kırılabilir bir yapıya sahip olması ve böceklerden korkması. Celal'in cesur ve korkusuz olması.
2. Adım : Hedeflerin belirlenmesi: Reçel yapmak için çilek toplamaya gitmeleri
3. Adım : Yöntem , Ortam ve Materyallerin seçimi : Dedelerinin çilek toplamak için nasıl yol izleyeceklerini göstermesi (yöntem), tarla (ortam), eldiven ve sepet (materyallerin seçimi).
4. Adım : Ortam ve Materyallerden yararlanma : Çilekleri toplarken zarar görmemek için eldivenlerden yararlanılması ve çilekleri koymak için sepetin kullanılması

5. Adım : Öğrencileri katkısını sağlama :Celal ve Ceren'in dedelerine çilek toplarken yardım etmeleri

6. Adım : Değerlendirme ve Revizyon : Dedelerinin Ceren'in Celal'e göre daha pasif kaldığını fark etmesi.



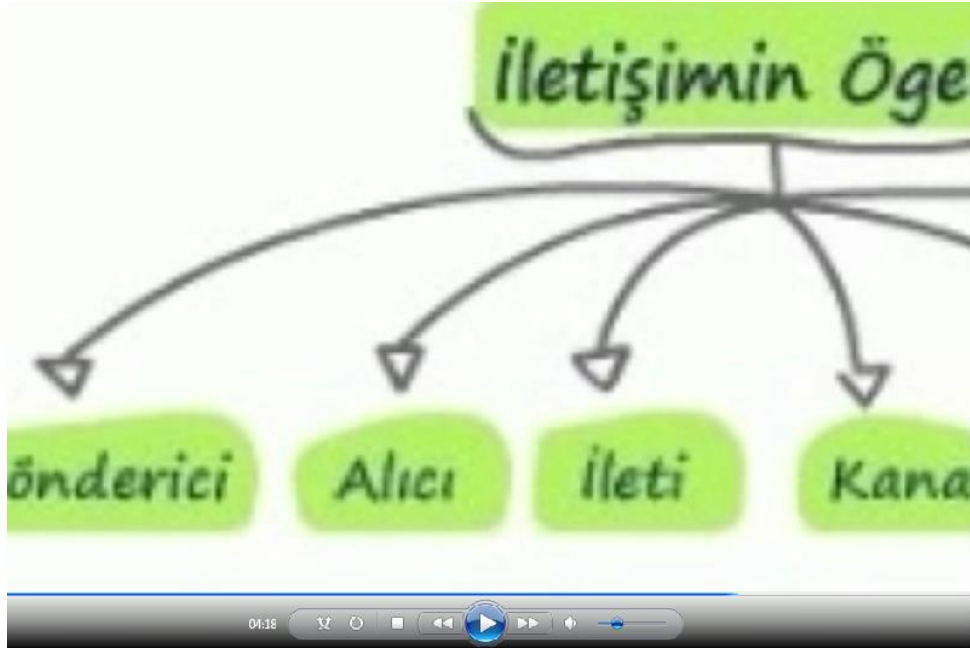
Örnek 2: Süper Babaanne

Emekli Melahat öğretmen için bugün zorlu bir gündü. Yaramaz torunları ve onların arkadaşlarıyla vakit geçirecekti. Torunlarını çok seviyor ama onlarla ilgilenirken fazlasıyla yoruluyordu. Kahvaltılarını yaptıktan sonra beklenen küçük misafirler geldi ve daha içeri girer girmez gürültüler, oyunlar, yaramazlıklar başladı. Ama Melahat babaannenin bugün için bir fikri vardı. Çocuklara bilgi verici oyunlar oynayacak böylelikle bir şeyler öğrenmelerine de fayda sağlayacaktı. Çocukları çağırdı ve “çocuklar ben de sizinle oynamak istiyorum ve aklımda çok güzel bir oyun var”, dedi. Çocukları sıraya dizdi. “Şimdi elimdeki kâğıtlara bilgiler yazacağım seçtiğim kişi gelecek, kâğıdını alacak, bilgisini okuyup öğrenmeye çalışacak ben sorduğumda da bana cevap verecek ”, dedi. Birinci kâğıda iletişim: duygu düşünce ya da bilgilerin akla gelebilecek her türlü yolla başkalarına anlatılmasıdır yazdı. İkinci kâğıda sözlü iletişim: insanların konuşmaları gibi söz yoluyla kurdukları iletişimdir, üçüncü kağıda sözsüz iletişim: el, kol, yüz, beden ve bakış yoluyla sağlanan iletişimdir, dördüncü kağıda ise yazılı iletişim: resim ya da kağıda aktarılan yazı yoluyla yazışma tekniğinin kullanıldığı iletişimdir yazdı ve oyun başladı.



Çocuklar oyundan zevk aldılar, iletişim ve iletişimin türleri hakkında bilgi sahibi oldular. Babaannelerine ısrar edip yeni bir oyun oynamak istediler. Melahat babaanne de onları kırmayıp bu sefer de iletişimin öğelerini kavrayacak bir oyun buldu. İletişimin öğelerini tek tek çocuklara açıkladı: “Çocuklar iletişimin altı tane öğesi vardır. Bunlar: gönderici, alıcı, kanal, mesaj, dönüt, bağlamdır. Gönderici: duygu, düşünce ve isteğin aktarılmasında sözü söyleyen kişidir. Alıcı: iletilen sözü

alan kişiye denir. İleti de gönderici ile alıcı arasında aktarılacak olan duygu, düşünce ya da isteğe denir. Bu temel iletişimin gerçekleştiği ortama bağlam, gönderici ile alıcı arasındaki iletinin gönderilme şekline ise kanal , iletiye verilen her türlü yanıt da dönüt denir.” Melahat babaanne sözünü bitirir bitirmez Efe atıldı ve “Ben bir örnek buldum. Mesela ben Mert’e bahçede oyun oynayalım mı desem ben gönderici olurum Mert de alıcı olur. İleti, bahçede oyun oynayalım mı? sorusu; bağlam, ev; kanal, sözlü; dönüt de Mert’in bana vereceği cevap olur”, dedi. Melahat babaanne gülerek doğruladı ve “Aferin çocuklar iletişimi çok iyi anladınız hem eğlendiniz hem öğrendiniz”, dedi ve onlara birer dilim kocaman pasta ikram etti.



EK F: Araştırma İzin Belgesi



T.C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı

Sayı: 89241861-302.14.00.00-1400/578
Konu: Tez İşleri

28/05/2014

MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi: Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 20.05.2014 tarihli ve 28677689-302.14.00.00-1276/7346 sayılı yazısı

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Güler GÖÇEN'in "Dijital Öyküleme Yönteminin Öğrencilerin Akademik Başarı İle Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejilerine Etkisi" başlıklı tez çalışmasına veri toplamak amacıyla yapacağı çalışmasının bilimseliği Dekanlığımızca incelenmiş ve uygun bulunmuştur.

Bilgilerinize arz ederim.

Prof.Dr. Salih UŞUN
Dekan V.



T.C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı: 59763365-302.14.00.00-373
Konu: Tez İşleri


17/07/2014

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

İlgi: Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 15.07.2014 tarihli ve 28677689-302.14.00.00-1732/9919 sayılı yazısı

Anabilim Dalınız, Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Güler GÖÇEN'in "Dijital Öyküleme Yönteminin Öğrencilerin Akademik Başarı İle Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejilerine Etkisi" başlıklı tez çalışmasına veri toplamak amacıyla yapacağı çalışmanın bilimselliğinin uygun görüldüğüne dair Eğitim Fakültesi Dekanlığı'nın ilgi yazısı ekte gönderilmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

 e-imzalıdır

Prof.Dr. Ahmet DUMAN
Enstitü Müdürü V.

Ek :
1 İlgi Yazı-Güler GÖÇEN

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı: Güler GÖÇEN

Doğum Yeri: Ankara

Doğum Yılı: 1989

Medeni Hali: Bekâr

e-posta: gulergocen@mu.edu.tr

EĞİTİM ve AKADEMİK BİLGİLER

Lise: Abdullah Mürşide Özünenek Cumhuriyet 75. Yıl Lisesi (2005)

Lisans: Gazi Üniversitesi eğitim Fakültesi Fizik Öğretmenliği Bölümü (2011)

YABANCI DİLLER

İngilizce

MESLEKİ BİLGİLER

2012- Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Araştırma Görevlisi.