



**ROMAN TÜRÜNÜN ÖĞRETİMİNDE DİJİTAL  
HİKÂYE UYGULAMALARININ ETKİLERİ**

**Fatih UYSAL**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı**

**2020**

(Her Hakkı Saklıdır.)

T.C  
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI  
TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI EĞİTİMİ BİLİM DALI

**ROMAN TÜRÜNÜN ÖĞRETİMİNDE DİJİTAL HİKÂYE UYGULAMALARININ  
ETKİLERİ**

(The Effects of Digital Story Applications in the Teaching of Literary Genre of Novel)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Fatih UYSAL

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Fatih VEYİS

Erzurum  
Şubat, 2020

## KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Fatih UYSAL tarafından hazırlanan “Roman Türünün Öğretiminde Dijital Hikâye Uygulamalarının Etkileri” başlıklı çalışması 05 / 02 / 2020 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Bilim Dalında yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı: Prof. Dr. Halit DURSUNOĞLU  
*Atatürk Üniversitesi*

Danışman: Dr. Öğretim Üyesi Fatih VEYİS  
*Atatürk Üniversitesi*

Jüri Üyesi: Doç. Dr. Mesut BULUT  
*Bayburt Üniversitesi*



Enstitü Yönetim Kurulunun  
.../.../.... tarih ve ..... sayılı  
kararı.

Bu tezin Atatürk Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddelerinde belirtilen şartları yerine getirdiğini onaylarım.

18 Şubat 2020



Prof. Dr. Mustafa SÖZBİLİR

Enstitü Müdürü

## ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Roman Türünün Öğretiminde Dijital Hikâye Uygulamalarının Etkileri” başlıklı çalışmanın tarafımdan bilimsel etik ilkelere uyularak yazıldığını ve yararlandığım eserleri kaynakçada gösterdiğimi beyan ederim.

05 / 02 / 2020

Fatih UYSAL

Tezle ilgili patent başvurusu yapılması / patent alma sürecinin devam etmesi sebebiyle Enstitü Yönetim Kurulunun .../.../.... tarih ve ..... sayılı kararı ile teze erişim 2 (iki) yıl süreyle engellenmiştir.

Enstitü Yönetim Kurulunun .../.../.... tarih ve ..... sayılı kararı ile teze erişim 6 (altı) ay süreyle engellenmiştir.

## TEŐEKKÖR

Bu tezin hazırlanmasında yeni ve teşvik edici fikirleriyle daima destek veren, güvenini her zaman üzerimde hissettiğim tez danıŐmanım Dr. ÖĞr. Üyesi Fatih VEYİŐ'e,

Deneyimlerini, yardımlarını ve rehberliğini esirgemeyen Prof. Dr. Halit DURSUNOĞLU'na,

Çalışmanın uygulama bölümünde yolumu açan Erzurum ve AĞrı İl Millî EĞitim Müdürlüklerine,

ÖĞrenim hayatım boyunca bana güç veren aileme, oğlum Ömer Faruk UYSAL'a, eŐime ve değerli ailesine teŐekkürlerimi sunarım.

Fatih UYSAL

## ÖZ

### YÜKSEK LİSANS TEZİ ROMAN TÜRÜNÜN ÖĞRETİMİNDE DİJİTAL HİKÂYE UYGULAMALARININ ETKİLERİ

Fatih UYSAL

Şubat 2020, 107 Sayfa

**Amaç:** Roman türünün öğretiminde dijital hikâye uygulamalarının öğrencilerin akademik başarısına ve Türk dili ve edebiyatı dersine yönelik tutumlarına etkisini incelemektir.

**Yöntem:** Bu çalışma karma yöntem araştırma desenlerinden biri olan yakınsayan paralel desen ile yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 öğretim yılında Ağrı ilinde lise düzeyinde bir devlet okulunun 11. sınıfında öğrenim gören ve amaçlı örnekleme ile seçilmiş 22'si deney grubu 22'si kontrol grubu olmak üzere toplam 44 ortaöğretim öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmanın nicel verileri, deney ve kontrol gruplarına araştırmacı tarafından geliştirilen "Roman Bilgisi Başarı Testi ve Veyis (2015) tarafından geliştirilen Türk Edebiyatı Dersi Tutum Ölçeği aracılığıyla uygulama öncesi ön test ve uygulama sonrası son test kapsamında elde edilmiştir. Elde edilen veriler SPSS paket programına işlenmiş ve araştırmanın doğasına uygun olarak t testi yoluyla incelenmiştir. Araştırmanın nitel verileri ise yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla elde edilen veriler betimsel analiz yapılarak değerlendirilmiştir.

**Bulgular:** Roman öğretiminde dijital hikâye uygulamasının yapıldığı deney grubu ile dijital hikâye uygulamasının yapılmadığı kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarıları arasında deney grubunun lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Dijital hikâyelerin uygulaması ile deney grubu öğrencilerinin Türk dili ve edebiyatı dersi tutumlarında ilgi boyutunda anlamlı farklılık olduğu, bilgi, önem ve kaçınma boyutunda ise anlamlı farklılık olmadığı anlaşılmıştır.

**Sonuç:** Dijital hikâye uygulamasının roman öğretiminde kullanılması öğrencilerin akademik başarılarını ve Türk edebiyatı dersine olan tutumlarını ilgi boyutuyla olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca yapılan betimsel analiz sonucunda roman öğretimi ve dijital hikâye kullanımı hakkında olumlu görüş geliştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** dijital hikâye, roman türünün öğretimi, akademik başarı, tutum

**ABSTRACT**  
**MASTER'S THESIS**  
**THE EFFECTS OF DIGITAL STORY APPLICATIONS IN THE TEACHING OF**  
**LITERARY GENRE OF NOVEL**

**Fatih UYSAL**

**February 2020, 107 Pages**

**Purpose:** The study examines the effects of digital storytelling applications in the teaching of the novel on students' academic success and of their attitudes towards Turkish language and literature.

**Method:** This study was carried out with convergent parallel design, one of the mixed method research designs. The study group of the research consisted of 44 secondary school students, 22 of which were in the experimental group and 22 of them were in the control group, selected by purposeful sampling from the 11th grade high school students in a public school in Ağrı province in 2018-2019 academic year. The quantitative data of the research were collected within the scope of pre-test, before the test, and post-test, after the test, through the "Novel Knowledge Achievement Test" developed by the researcher for the experimental and control groups and the Turkish Literature Attitude Scale developed by Veyis (2015). The collected data were processed in the SPSS package program and analysed by means of T test in accordance with the nature of the research. The qualitative data of the research were collected through a semi-structured interview form. The data collected through the semi-structured interview form were evaluated through descriptive analysis.

**Findings:** It was observed that there was a statistically significant difference between the academic successes of the students in the experimental group where digital storytelling was applied in the teaching of novel and in the control group where digital storytelling was not applied, in favour of the experimental group. With the application of digital stories, it was understood that there was a significant difference in the attitudes of the experimental group students in Turkish Language and Literature lesson in interest dimension, and there was no significant difference in knowledge, significance and avoidance dimensions.

**Result:** It was concluded that the use of digital storytelling in teaching of the novel positively affects students' academic success and attitudes towards Turkish literature in interest dimension. In addition, as a result of the descriptive analysis, it was concluded that the students in the experimental group they developed a positive opinion on the use of digital storytelling.

**Keywords:** digital story, teaching of the literary genre of novel, academic success, attitude

## İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI.....	i
ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI.....	ii
TEŞEKKÜR .....	iii
ÖZ.....	iv
ABSTRACT .....	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar DİZİNİ.....	ix
ŞEKİLLER DİZİNİ .....	x
KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ.....	xi
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
Giriş .....	1
Araştırmanın Amacı.....	4
Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi.....	4
Araştırmanın Sınırlılıkları.....	6
Varsayımlar.....	6
Terim ve Tanımlar .....	7
İKİNCİ BÖLÜM .....	8
Kuramsal Çerçeve ile İlgili Araştırmalar.....	8
Eğitim Teknolojisi .....	8
Eğitim teknolojisinin öğeleri.....	11
Eğitim teknolojisinin faydaları.....	12
Dünyada eğitimde teknoloji kullanımı.....	12
Türkiye’de eğitimde teknoloji kullanımı ve dijitalleşme süreci.....	16
Öğretim Teknolojisi.....	18
Türk dili ve edebiyatı öğretimi.....	19
Roman Türü .....	21
Roman.....	21
Roman Türünün Gelişimi .....	23
Dünya edebiyatında roman türü.....	23
Millî eğitim bakanlığı öğretim programında roman öğretimi.....	26
Dijitalleşme Kavramı .....	29
Dijitalleşmenin Etkileri.....	29
Eğitimde Dijitalleşme .....	31
Dijital Hikâye.....	32



Dijital hikâyenin tarihi. ....	33
Dijital hikâyenin öğeleri.....	34
Dijital hikâyenin aşamaları.....	34
Dijital hikâye türleri. ....	36
Dijital hikâye araçları. ....	37
Dijital hikâye kullanımının faydaları. ....	39
Dijital hikâye üzerine çalışmalar.....	40
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	45
Yöntem .....	45
Araştırma Yöntemi .....	45
Evren Örnekleme/Çalışma Grubu ve Katılımcılar .....	46
Veri Toplama Araçları .....	47
Türk edebiyatı dersi tutum ölçeği.....	47
Roman bilgisi başarı testi. ....	48
Dijital hikâye uygulaması öğrenci görüşme formu.....	50
Süreç/Uygulama.....	51
Veri Analizi.....	59
Araştırmacının Rolü.....	62
Geçerlik ve Güvenirlik.....	62
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM .....	63
Bulgular .....	63
Dijital hikâye uygulamaların öğrencilerin akademik başarısına etkisine yönelik bulgular. ....	63
Dijital hikâye uygulamaların Türk dili ve edebiyatı dersine yönelik tutumlarına etkisine yönelik bulgular.....	65
Deney grubunda yer alan öğrencilerin Türk dili ve edebiyatı dersinde kullanılan dijital hikâyeler ile ilgili görüşlerinden elde edilen bulgular.....	68
BEŞİNCİ BÖLÜM .....	72
Tartışma ve Sonuç .....	72
Roman Öğretiminde Dijital Hikâye Kullanılmasının Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisine İlişkin Sonuç .....	72
Roman Öğretiminde Dijital Hikâye Kullanılmasının Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Derse Olan Tutum Algısına İlişkin Sonuç.....	72
Deney Grubundaki Öğrencilerin Roman Öğretiminde Dijital Hikâye Kullanımı Üzerine Görüşlerinden Elde Edilen Sonuç .....	73
Öneriler.....	74
KAYNAKÇA .....	76
EKLER .....	82

Ek-1: Araştırma İzin Onayı (Valilik).....	82
Ek-2: Türk Edebiyatı Dersi Tutum leği .....	82
Ek-3: Roman Bilgisi Başarı Testi.....	82
Ek-4: Dijital Hikâye Uygulaması ğrenci Görüşme Formu .....	82
Z GEMIş.....	90



## TABLolar DİZİNİ

Tablo 1. Öğrenme Kavramı Açısından Eğitim Teknolojisinde Dört Aşamalı Gelişim.....	13
Tablo 2. Moss'a Göre Metin İnceleme Teorileri .....	20
Tablo 3. Dijital Hikâye Anlatımının Başlangıç Yılları .....	33
Tablo 4. Araştırmacılara Göre Dijital Hikâyenin Aşamaları. ....	36
Tablo 5. Dijital Hikâye Oluşturmada Yararlanılan Mobil Araçlar .....	38
Tablo 6. Dijital Hikâye Oluşturmada Web 2.0 Uygulamaları .....	39
Tablo 7. Başarı Testi Bağımsız Örneklem t Testi Analizi Sonuçları .....	46
Tablo 8. Tutum Ölçeği Bağımsız Örneklem t Testi Analizi Sonuçları.....	47
Tablo 9. Kazanımlara Yönelik Belirtke Tablosu .....	49
Tablo 10. Başarı Testi Madde Güçlük ve Ayırt Edicilik İndeksi Değerleri.....	50
Tablo 11. Başarı Testi Ön Test Normallik Dağılımı İstatistiksel Verileri.....	60
Tablo 12. Başarı Testi Son Test Normallik Dağılımı İstatistiksel Verileri.....	60
Tablo 13. Tutum Testi Ön Test Normallik ve Homojenlik Dağılım İstatistikleri .....	61
Tablo 14. Tutum Testi Son Test Normallik ve Homojenlik Dağılım İstatistikleri .....	61
Tablo 15. Başarı Testi Bağımlı Örneklem t Testi Analizi Sonuçları .....	63
Tablo 16. Başarı Testi Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları .....	65
Tablo 17. İlgî Alt Ölçeğine İlişkin Kontrol Grubu Bağımlı Örneklem t Testi Sonuçları .....	66
Tablo 18. İlgî Alt Ölçeğine İlişkin Deney Grubu Bağımlı Örneklem t Testi Sonuçları.....	66
Tablo 19. Önem Alt Ölçeğine İlişkin Kontrol Grubu Bağımlı Örneklem t Testi Sonuçları .	66
Tablo 20. Önem Alt Ölçeğine İlişkin Deney Grubu Bağımlı Örneklem t Testi Sonuçları.....	67
Tablo 21. Bilgi Alt Ölçeğine İlişkin Kontrol Grubu Bağımlı Örneklem t Testi Sonuçları .....	67
Tablo 22. Bilgi Alt Ölçeğine İlişkin Deney Grubu Bağımlı Örneklem t Testi Sonuçları .....	67
Tablo 23. Kaçınma Alt Ölçeğine İlişkin Kontrol Grubu Bağımlı Örneklem t Testi Sonuçları.	68
Tablo 24. Kaçınma Alt Ölçeğine İlişkin Deney Grubu Bağımlı Örneklem t Testi Sonuçları...	68
Tablo 25. Görüşme Formu Betimsel Analiz Sonuçları.....	69

## ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Bloom'un Dijital Taksonomisi .....	15
Şekil 2. Mai ve Siyah adlı esere ilişkin ders kitabı görseli. ....	27
Şekil 3. Dijital hikâye anlatımında yararlanılan araçlar.....	37
Şekil 4. Taaşşuk-1 Talat ve Fitnat adlı dijital hikâyeye ait görsel. ....	52
Şekil 5. Taaşşuk-1 Talat ve Fitnat adlı dijital hikâyeye ait görsel. ....	53
Şekil 6. Taaşşuk-1 Talat ve Fitnat adlı dijital hikâyeye ait görsel. ....	53
Şekil 7. Taaşşuk-1 Talat ve Fitnat adlı dijital hikâyeye ait görsel. ....	54
Şekil 8. İntibah adlı dijital hikâyeye ait görsel.....	54
Şekil 9. İntibah adlı dijital hikâyeye ait görsel.....	55
Şekil 10. İntibah adlı dijital hikâyeye ait görsel. ....	55
Şekil 11. Mai ve Siyah adlı dijital hikâyeye ait görsel.....	56
Şekil 12. Mai ve Siyah adlı dijital hikâyeye ait görsel.....	56
Şekil 13. Mai ve Siyah adlı dijital hikâyeye ait görsel.....	57
Şekil 14. Eylül adlı dijital hikâyeye ait görsel. ....	57
Şekil 15. Eylül adlı dijital hikâyeye ait görsel. ....	58
Şekil 16. Eylül adlı dijital hikâyeye ait görsel. ....	58
Şekil 17. Kontrol Grubu Öğrencilerine Ait Başarı Testi Puanları.....	64
Şekil 18. Deney Grubu Öğrencilerine Ait Başarı Testi Puanları.....	64

## KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ

Akt.	: Aktaran
CDS	: Dijital Hikâye Anlatım Merkezi
çev.	: Çeviren
Ed.	: Editör
F	: F değeri (Varyans analizleri için)
haz.	: Hazırlayan
KMO	: Kaiser-Meyer-Olkin
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
MIT	: Massachusets Instute of Technology
N	: Kişi Sayısı
p	: Anlamlılık düzeyi
s	: Standart sapma
sd	: Serbestlik derecesi
t	: t değeri ( t-testleri için)
TDK	: Türk Dil Kurumu
TÜBİTAK	: Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu
vb.	: ve benzeri
vd.	: ve diğerleri
WMW	: Windows media video

# BİRİNCİ BÖLÜM

## Giriş

Eğitim, insanlık tarihi boyunca toplum üzerinde etkisi en çok hissedilen unsurlardan biridir. Bu kavramı kendine rehber edinen toplumlar hep ön saflarda ilerlemiş, varislerine güçlü yarınlar bırakmışlardır. Farklı açılardan birçok tanımı yapılmış olsa da en anlaşılır ifadesi ile eğitim, “çocukların ve gençlerin toplum yaşayışında yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine okul içinde veya dışında, doğrudan veya dolaylı yardım etme, terbiye” (TDK, 2011, s. 761) olarak ifade edilmektedir. Bu tanım doğrultusunda yardımın nasıl yapılacağı ile ilgili her geçen gün ortaya yeni fikirler çıkmaktadır. Böylesi fikirlerin ortaya çıkmasında eğitimin yeniliğe ve değişime açık olması yatmaktadır.

Esnek eğitim anlayışı kültürel farklılığın ve değişen şartların bir gereğidir. Ancak belki de en önemli kaynağı hızla değişen ve gelişen yaşam koşullarıdır. Bu noktada eğitim sistemleri de çağa ve topluma ayak uydurma çabalarının aracı olmaktadır. Değişen öğretim programları, yenileşen sınıf ortamları işlevi azalmış eğitim ortamlarını iyileştirmek ve hızla yükselen teknoloji dünyasına ayak uydurmak adına yapılmıştır.

Teknoloji, insan yaşamında karşılığı olan hemen hemen her kavramın çerçevesi hâline gelmiştir. Bu çerçeve içinde şekil almamak için direnenler kendi değerini ve etkisini kaybetmeye yüz tutmuştur. Teknoloji, “kazanılmış yeteneklerin işe koşulmasıyla doğaya egemen olmak için gerekli işlevsel yapılar oluşturma olarak ifade edilmektedir” Alkan, 2005, s. 13). “Teknoloji bilgi elde etmede yeni kaynaklar sağlamakta; yazar, öğretmen ve akranlar arasında iş birliğini, paylaşmayı ve düzeltmeyi kolaylaştırmaktadır. Yeni elektronik türler ve çoklu ortam biçimleri; yazı, hiper bağlantılar, resimler, videolar ve seslerin bütünleştirilmesini içermektedir” (TEAL, 2010, s. 84).

Bir uygulama bilimi olan öğretim yöntemleri de günümüzde bu kabın içinde kendi şeklini almaya çalışmaktadır. Öğretimde sanal ve gerçek ortamlar tasarlama, bilgiyi atölye ortamında elde etme üzerine ortaya çıkan yöntemler son dönemde dikkat çekmektedir. Bu yöntemlerden biri de dijital hikâye, dijital öykü, dijital öyküleme olarak adı geçen eğitim ortamlarıdır.

Dijital hikâye modern eğitim sisteminde teknolojinin ortağı olan bir öğretim yöntemi olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitimciler bu kavram üzerine çeşitli tanımlamalara gitmiştir. Hathorn (2005)'a göre “dijital hikâye iletişim, dil ve okuryazarlık becerileri ile teknolojiyi bütünleştiren program yeniliğidir” (s. 32). Ohler (2008)'e göre “dijital hikâye, uygun bir hikâye ile çok sayıda medyayı birleştirmek için kişisel dijital teknolojiyi kullanmaktadır” (s. 15). Yıldırım ve Şimşek (2016) ise bu kavramı “atölye ortamında kolektif bir yapı içinde her katılımcının kendi yaşamından bir hikâyeyi, kendi sesine ek diğer ses ve görsellerle destekleyerek dijital ortama aktarmasıyla ortaya çıkan 2-3 dakikalık kısa ve amatör bir formdur” olarak ifade etmektedir. Frazel (2010) dijital hikâyeyi “yazılı ve sözlü kelimeleri daha da zenginleştirmek, güzelleştirmek, geliştirmek için medyayı harmanlayan bir süreç” (s. 9) olarak görmektedir. Bunun yanında Miller (2004) ise dijital hikâye için “dijital teknoloji ve medya (Web, DVD vb.) yoluyla hedef kitleye ulaşan anlatılar” ifadesini kullanmıştır.

Dijital hikâye üzerine yapılan tanımlar incelendiğinde katılımcıların etkin olduğu, teknolojinin yardımıyla ortaya çıkan anlatılar olduğu görülmektedir. Bu durumun soyut kavramların somutlaştırılması, yaparak yaşayarak öğrenme gibi hedeflere ulaşmada doğru bir yöntem olduğu ortadadır. Araştırmacılar da bu yöntemin faydalarından bahsederken benzer kazanımlar üzerinde durmuştur. Jakes (2006), “günümüz öğretim sürecinde öğrencilerden beklenen becerilerin dijital hikâye ile somutlaştığını” (s. 9) ifade etmektedir. Bu gerçekten yola çıkılarak “yapılan çalışmalar dijital hikâye tekniğinin öğrencilerin problem çözme becerilerini, eleştirel düşünme becerilerini, akademik başarılarını, öğrenme isteklerini geliştirdiğini” ortaya koymuştur (Hung, Hwang & Huang, 2012, s. 3). Ele alınan görüşler de hesaba katıldığında dijital hikâye uygulamalarının eğitim öğretim faaliyetlerinde kullanılması hedef kazanımlara ulaşılması açısından önem taşımaktadır.

Dijital hikâye uygulamalarının öğretim yöntemi olarak kullanılması ülkemizde farklı çalışmalara konu olmuştur. Bu kapsamda *Drama Temelli Dijital Hikâye Anlatıcılığı Programının 6 Yaş Çocuklarının Bazı Sosyal Becerilerinin Gelişimine Etkisi* (Başdaş, 2017), *Okul Öncesi Eğitiminde Dijital Öykü Anlatımının Kullanılması: Bir Olgu Bilim Çalışması* (Yüksel, 2011), *İlkokul Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Dijital Öyküleme Çalışmaları* (Dayan, 2017), *Dijital Hikâye Anlatımının Görsel Bellek ve Yazma Becerisi Üzerine Etkisi* (Çıralı, 2014) gibi araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmalara göre öğrencinin dikkatinin çabuk dağıldığı dönemlerde dijital hikâyelerin hem eğlenceli bir eğitim aracı hem de kalıcı öğrenme tekniği olduğu ortaya konulmuştur. Zamanla öğretimin diğer kademelerinde ve branşlarında da bu tekniğin kullanıldığı görülmektedir. Bunlara örnek olarak *Ortaokul 6. Sınıf Hücre Konusunda Dijital Öykü Kullanımının Öğrenci Başarısı, Tutumu ve Bilimsel Süreç Becerileri*

*Üzerine Etkisi* (Torun, 2016) ve *Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilimleri Konularında Dijital Öykü Hazırlama Deneyimleri* (Ulum, 2017) adlı çalışmalar gösterilebilir. Bu çalışmalar dikkate alındığında dijital hikâyelerin öğretim yöntemi olarak kullanılması olumlu sonuçlar vermiştir.

Türk dili ve edebiyatı dersleri ve edebiyat öğretimi penceresinden bakıldığında teknoloji ve onun getirileri şüphesiz birer araştırma konusudur. Çünkü edebiyat öğretiminin amacı edebî metinlerin her türlüüne karşı bilinçli olmaktır. Bu bağlamda Çetin (2010) edebiyat öğretiminin amacı için şu ifadeyi kullanmıştır:

Türk edebiyatı dersinin amacı özel uzmanlık alanı istemeyen her türlü metni, yazıldığı dönemin zihniyetiyle ilişkilendirerek anlayıp değerlendirebilen; başta sanat metinleri olmak üzere, yine her türlü metni yapı, tema, dil ve anlatım, anlam ve gelenek bakımından inceleyip çözümlen ve yorumlayabilen; benzer ve farklı metinleri birbirleriyle karşılaştırıp bunlardan sonuçlar çıkarabilen öğrenciler yetiştirmektir (s. 218).

Bilinçli öğrenciler yetiştirmek ise hedefleri doğru tanımak ve tanıtmak ile gerçekleşmektedir. Hedefe ulaşmada ortaöğretim seviyesinde çeşitli sıkıntılar yaşanabilmektedir. Öğrencilerin ilköğretimden ortaöğretime geçişiyle birlikte yeni bir programın getirdiği birçok sıkıntıyla da yüz yüze gelmeleri kaçınılmazdır. Aynı şekilde öğretmenin de derslerde öğrencilerin dikkatini konuya odaklaması, geçmiş ile bugün arasında ortaya çıkan kuşak farklılıklarını kapatıp öğrencileri o döneme götürmesi, yazar ve şairlerin hissettiklerini hissettirebilmesi güçtür. “Bu bağlamda hem öğretmen hem de öğrenci için faydalı olabilecek, dersleri daha zevkli hâle getirip bilgilerin kalıcı olmasına katkı saylayacak bazı araç-gereçlerin Türk edebiyatı dersinde kullanılmasının gerekliliği ortaya çıkmıştır” (Çetin, 2010, s. 173).

Türk edebiyatı öğretim programında yer alan metin türlerinden biri de romandır. Roman konusu yıllık planlar doğrultusunda kısıtlı ders saatleri içerisinde işlenmektedir. Ancak bu konunun da öğretiminde bazı sorunlar yaşanmaktadır.

Romanların işlenişinde metin olarak kısa bir bölüm verilmektedir. Düz anlatımda romanın tümü hakkında bilgi almak için yeterli zaman bulunmamaktadır. Bilgisayar yardımı ile romanın kurgusu grafik ve animasyon gibi araçlar kullanılarak kısa zamanda olay örgüsünü daha iyi anlamak için verilebilir. Romandaki geçmiş dönemlerin yapısı, savaş ortamı vb. özellikler bilgisayar yardımı ile sınıf ortamına taşınabilir. Kahramanların, sembollerin vb. öğelerin grafiklerle, çizimlerle, şekillerle ifade edilmesi öğrenmeyi kolaylaştırır (Çetin, 2010, s. 221).

Roman öğretiminin özellikleri düşünüldüğünde roman türünün öğretiminde teknolojinin getirilerinden biri olan dijital hikâyelerin etkisini inceleme ihtiyacı doğmuştur.



Bu çalışmanın amacı roman türünün öğretiminde dijital hikâye uygulamalarının etkilerini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda cevabı aranan problemler şunlardır:

1) Dijital hikâye kullanılarak öğretim yapılan deney grubu ile normal öğretimin yapıldığı kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

2) Dijital hikâye kullanılarak öğretim yapılan deney grubu ile normal öğretimin yapıldığı kontrol grubu öğrencilerinin Türk dili ve edebiyatı dersine yönelik tutum ölçeği ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

3) Türk dili ve edebiyatı derslerinde dijital hikâye kullanılmasına yönelik deney grubu öğrencilerinin görüşleri nelerdir?

### **Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmanın amacı roman türünün öğretiminde dijital hikâye uygulamalarının öğrencilerin akademik başarısına ve Türk dili ve edebiyatı dersine yönelik tutumlarına etkisini incelemektir.

### **Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi**

Yaşadığımız çağda eğitim öğretim yöntemleri her zamankinden daha hızlı kabuk değiştirmektedir. Her alanda olduğu gibi öğrenme becerileri üzerinde de küresel gelişmeler etkili olmaktadır. Ancak eğitim öğretim faaliyetleri bu değişim ve etkilenme süreçlerinde diğer sektörlere göre farklı bir konumda yer almaktadır. Eğitim öğretim faaliyetleri teknoloji çatısı altında gelişen değişimlerin ve etkilenmelerin hem hazırlayıcısı hem de yaşayıcı konumundadır.

Öğrenciler neredeyse her evde bulunan TV, bilgisayar, akıllı telefon, tabletler ve internet ile uygun olan ya da olmayan her türlü bilgiyi bu araçlar sayesinde edinmeye meyillidirler. Ayrıca çağımızın eğitim sistemlerinde de dijital dünyaya doğru bir göç başlamıştır. Harmanlanmış ve uzaktan eğitim ortamları teknolojiden her türlü şekilde istifade etmektedirler. Bu doğrultuda sosyal ağlar, sanal sınıflar, kitlesel çevrim içi dersler ve öğrenme yönetim sistemleri gibi sanal öğrenme çevreleri birçok öğrenciye eğitim olanağı sağlarken dijital içerikler kullanılmaktadır (Yürük, 2015, s. 4).

Yenileşen eğitim ortamları, hızla yükselen öğretim teknoloji farklı imkânları da beraberinde getirmiştir. “Günümüzde öğretmenlerin sınıflarında kullanabilecekleri dijital, teknolojik argümanları kazanabilmeleri ve geleneksel yöntemlerin ötesinde teknolojik gelişmeler doğrultusunda eğitim öğretim ortamlarını düzenleme yeterliklerine sahip olmaları

gerekmektedir” (Göçen, 2014, s.5). Bu kapsamda dijital öyküleme, dijital hikâye gibi ortamlar ön plana çıkmaktadır.

Eğitimde 4.0 teknolojisinin konuşulduğu günümüzde Türk dili ve edebiyatı dersi öğretiminde de yeni arayışlara girilmiştir. Eğitim 4.0, dijital dönüşümün eğitim dünyasındaki yansımadır. Eğitimin dönüşümlerini Eğitim 1.0 tarım toplumunun ihtiyaçlarına cevap verecek eğitim, Eğitim 2.0 sanayi kuruluşlarının ihtiyaçlarına cevap verecek teknolojik araçların geliştirildiği eğitim, Eğitim 3.0 teknoloji toplumunun ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde “kendi kendine öğrenme” olgusunun ön plana çıktığı eğitim, Eğitim 4.0 ise “toplumsal dönüşümün ihtiyaçlarına cevap verecek yenilikleri ortaya çıkaracak, ‘yaşam boyu öğrenme’ olgusunun ön plana çıktığı eğitim” olarak ifade edilmektedir (Öztemel, 2018). Bu sistemin temelinde yenilik arayışının hâkim olduğu bir anlayış vardır.

Değişen eğitim anlayışında bilgi kadar liderlik, iş birliği, yaratıcılık, dijital okuryazarlık, etkili iletişim, duygusal zekâ, girişimcilik, takım çalışması, problem çözme gibi kazanımların daha da ön plana çıkmaktadır. Tüm bu becerilerin yaşam boyu öğrenme çatısı altında bireyden ve sistemden beklentileri vardır. Dijital dönüşümün yaşandığı eğitim ortamında görselleştirilmiş eğitim öğretim araçlarının yoğun olarak kullanılması kaçınılmaz bir gereksinim olarak önümüzde durmaktadır (Öztemel, 2018). Anlama, yorumlama, araştırma, üretme kavramlarını basamak olarak görmek mümkündür. “Öğrencilere bu kavramları kazandırabilmek için görsel öğrenme, kişiselleştirilmiş eğitim sistemleri, oyun ve senaryo tabanlı öğrenme, problem çözme, artırılmış gerçeklik yaklaşımları gerekli olacaktır” (Nedeva & Dineva, 2012, s. 320). Şüphesiz ki hedeflenen sistemde öğrenmenin öğrenci için önemli bir iş olmaktan çıkıp hayat boyu öğrenme anlayışıyla hareket edilecektir.

Eğitimde 4.0 kapsamında oluşması beklenen anlayışlar içinde öğrenciler ve öğretmenlerin birlikte hazırladıkları içerikler ön plana çıkmaktadır. Bunlar içerisinde de öğrencilerin kendi tercihleri doğrultusunda kişiselleştirilmiş, üretken, yaratıcı düşünmeyi esas alan artırılmış gerçekliğin sağlandığı dijital hikâyeler hedef kazanımlara ulaşmada bir araç olduğu düşünülmektedir.

Türk dili ve edebiyatı dersinin önemli bir parçası olan roman öğretiminde de gelişen yeni teknolojilerin ve uygulamaların ortaya çıkardığı kazanımlara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu araştırma ile Batı’da yaygınlaşmış ancak ülkemizde yeterince kendine yer edinmemiş bir uygulama olan dijital hikâyeleri kullanarak roman öğretiminde ihtiyaç duyulan kazanımlara katkı sağlama hedeflenmiştir.

Dijital öykü temelli öğretimin sınıf ortamındaki uygulamalarında ortaya çıkabilecek etkilerini incelemek için bu yöntemin çeşitli şekillerde kullanıldığı farklı çalışmalara ihtiyaç vardır (Demirer, 2013). Türk dili ve edebiyatı dersinin güncel sorunlarından biri de hiç şüphesiz derse olan ilgi ve motivasyon eksikliğidir. Bu durum yeni nesil eğitim sistemi içerisindeki öğrencilerin hareketli, eğlenceli, somut ve yaparak yaşayarak öğrenme ihtiyacının daha fazla olması ile açıklanabilir. Yapılan bu çalışma ile Türk dili ve edebiyatı dersine olan ilginin ve motivasyonun artırılması da hedeflenmiştir. Araştırmamızda ortaya konan bilgilerle dijital hikâye uygulamalarının öğretim yöntemlerine katkı sağlaması düşünülmektedir. Aynı zamanda araştırmada dijital hikâye temelli roman öğretiminde ne türden sorunlarla karşılaşılacağı ve bu sorunların nasıl çözülebileceği hususunda da önerilere yer verilmektedir.

Roman öğretiminde dijital hikâyelerin etkilerinin araştırılmasından elde edilen bulgularla yeni öğretim teknolojileri sahasında çeşitlilik sağlanacağı ve farklı alanlarda kullanılmasına yönelik örnek teşkil edileceği düşünülmektedir.

### **Araştırmanın Kapsamı**

Araştırmanın kapsamı şöyledir:

- Araştırma ortaöğretimde roman türünün öğretimini içermektedir.
- Dijital hikâye uygulaması Türk edebiyatının Tanzimat ve Servet-i Fünun dönemi romanını kapsamaktadır.
- Ağrı ili Merkez ilçesine bağlı bir lisede 11. sınıfta öğrenim gören birbirine denk 22 deney, 22 kontrol grubu olmak üzere toplam 44 öğrenci ile bu çalışma gerçekleştirilmiştir.
- Araştırma süreci 10 saati uygulama, 5 saati test olmak üzere toplamda 15 ders saati ile yürütülmüştür.

### **Varsayımlar**

Araştırmanın varsayımları şunlardır:

- Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin araştırma sürecinde uygulanan test, ölçek ve görüşme formlarını ciddiye ve içtenlikle cevapladıkları varsayılmıştır.
- Araştırma sürecinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin araştırma konusuna ilişkin birbirleri ile etkileşimde bulunmadıkları varsayılmıştır.

## Terim ve Tanımlar

**Dijital Hikâye:** “Dijital teknolojiler ile hikâyeler anlatmadır” (Alexander, 2011, s. 3).

**Akademik Başarı:** “Belirli bir programın sonucunda öğrencinin hedeflerine ilişkin gösterdiği yeterlik düzeyidir” (Demirel, 2012, s. 3).

**Tutum:** “Belirli nesne, durum, kurum, kavram ya da diğer insanlara karşı öğrenilmiş olumlu ya da olumsuz tepkide bulunma eğilimi” (Tezbaşaran, 2008, s. 8).



## İKİNCİ BÖLÜM

### Kuramsal Çerçeve ile İlgili Araştırmalar

Bu bölümde araştırmanın konusu ile ilgili kuramsal çerçeveye yer verilmiştir. Bu doğrultuda başlıklar halinde araştırmanın konusuna ilişkin kuramsal çerçeve ortaya konulmuş, dijital hikâye üzerine yapılmış çalışmalara yer verilmiştir.

#### Eğitim Teknolojisi

Eğitim ve teknoloji kavramlarının tanımlarına çalışmanın giriş bölümünde yer vermiştik. Bu bölümde ilgili kavramlar arasındaki ilişkiye örnekler ve şemalar üzerinden açıklık getirilmiştir. “Eğitim teknolojisi kavramı başlangıçtaki “eğitimde kullanılan araç-gereç” tanımından zamanla uzaklaşmış, süreç içinde daha da gelişerek günümüzde insan-teknoloji etkileşiminden performans teknolojilerine kadar birçok konuyu kapsayarak başlı başına bir disiplin haline gelmiştir” (Şimşek *vd.*, 2007). Bu görüşten hareketle eğitim teknolojisi disiplini üzerine araştırmacıların görüşleri benzer nitelik gösterir.

Eğitimin bir disiplin ürünü olduğu araştırmacılar tarafından benimsenen bir durumdur. “Eğitim teknolojisi eğitim felsefelerince belirlenen eğitim hedefleri ve değerlerine erişebilmek için gerekli yol ve yöntemlerle ilgilenen bir disiplindir” (Alkan, 2005. s. 22). “Eğitim teknolojisi bir disiplin olarak öğrenme ve öğretme ortamlarının tasarlanmasında ve uygulanmasında bazı bilim dallarının kuramları ve uygulama biçimleriyle birlikte kullanılmalıdır. Bu birlikte kullanım aşamasında bilim ve eğitim teknolojisi aynı anda devreye girer” (İşman, 2011, s. 69). Bu disiplin ortaya öğretim ortamlarını çıkarmıştır. “Eğitim teknolojisi, eğitim ve öğretim süreçlerinin ikisini de karşılayan bir kavramdır” (Çetin, 2010 s. 211). Öğretim ortamları eğitim teknolojisinin düzenleyicisi konumundadır.

Eğitim teknolojisi araştırmacılar tarafından bir bütün hâlinde değerlendirilmektedir. “Eğitim teknolojisi eğitim ile ilgili kuramların en etkin ve olumlu uygulamalara dönüştürülmesi için personel, tasarım, araç-gereç, süreç ve yöntemlerinden oluşturulmuş bir sistemler bütünüdür” (Akt., Çetin, 2010, s. 212). “Eğitim teknolojisi eğitimin hedeflerine ulaşmasında etkili bir araç, sistemlerin bir arada kullanıldığı vasıta, eğitim öğretim sürecinde verimi artıran ve eğitimin işlevlerini yerine getiren bir sistemler bütünü, ayrıca günümüzün teknoloji imkânlarının eğitim ile bütünleştirilmesini sağlayan bir araçtır” (Veyis, 2016, s. 14). “Eğitim teknolojisi öğrenme ile ilgili sorunların analiz ve çözümünde insanları, yöntemleri, düşünceleri, araç-gereçleri ve organizasyonu içeren karmaşık ve tümleşik bir süreçtir” (Ergin,

1995, s. 6). Eğitim teknolojisinin sağladığı araçlar her geçen gün yenileşmektedir. Bu araçların temelinde daha etkili öğrenme ortamları vardır.

Eğitim teknolojisi bireyde kendi öğrenmesini sağlama ve etkili iletişim kurabilme kazanımlarıyla da araştırmacılar tarafından değerlendirilmiştir. “Daha etkili bir öğretim ve öğrenmeyi gerçekleştirmek için insanî ve insanî olmayan kaynaklar arasındaki ilişkileri güçlendirmek amacıyla insan öğrenmesi ve iletişimle ilgili araştırmalara dayanan, özel hedefler şeklinde tüm öğrenme ve öğretim süreçlerinin tasarım, uygulama ve değerlendirmesinde kullanılan sistemli bir yöntemdir” (Rıza, 1997 s. 28).

Eğitim teknolojisinin ortaya koyduğu imkânlarla bir bilim dalı olduğu araştırmacılar tarafından ifade edilmiştir. “Eğitim teknolojisi, davranış bilimlerinin iletişim ve öğrenme ile ilgili verilerine dayalı olarak eğitim ile ilgili ulaşılabilir insan gücü ve insan gücü dışı kaynakları, uygun yöntem ve tekniklerle akıllıca ve ustaca kullanıp, sonuçları değerlendirerek bireyleri eğitimin özel amaçlarına ulaştırma yollarını inceleyen bilim dalıdır” (Çilenti, 1988, s. 29). Bu doğrultuda ürünler ortaya koyan ve bunu yaparken de bireysel farklılıkları değerlendiren bir bilim olarak ifade edebiliriz. “Eğitim teknolojisi öğrenme sürecinde her öğrencinin bireysel nitelikleri göz önünde bulundurularak öğretmenin doğrudan karışmasına gerek kalmadan, öğrencinin kendi kendine öğrenmesine olanak veren bir öğrenme sürecidir” (Hızal, 1977, s. 262).

Eğitimin genel amaçlarından biri de verimli ortamlar ortaya koyabilmesidir. Bu doğrultuda araştırmacılar “Eğitim teknolojisi, eğitim kuramları ve öğretim programlarının en etkili ve olumlu bir biçimde uygulama olanağı bulabilmesi için derslik, deney odası ve işliklerin donatımı, düzenlenmesi, gibi konular ve bu konulara ilişkin sorular ile uğraşan eğitim alanıdır” (Oğuzkan, 1983, s. 48) ifadesini kullanmıştır.

Eğitim teknolojilerinin uygulanması üzerine araştırmacılar “Geniş kapsamlı ve çağdaş eğitim teknolojisi anlayışı öğrenme öğretme etkinliklerinin sistem yaklaşımına göre düzenlenmesini, uygulanmasını ve geliştirilmesini esas almaktadır” (Büyükkaragöz & Çivi, 1995, s. 152) ifadesini kullanmıştır.

Eğitim teknolojisinin en önemli kazanımlarından biri de kaliteli eğitim ortamları ortaya çıkarabilmesidir. “Çağımız eğitiminde sayı ve kalite yönünden problemlerin çözümünü öğretim programları ve onun uygulamada rehberi olan planların işlevlerini yerine getirebilmelerim gerçekleştirebilmek için gereksinim duyulan teknoloji, eğitim teknolojisidir” (Meral, 1991, s. 357). Bu tanım eğitim kalitesinin önemini ortaya koymaktadır.

Eğitim teknolojisi ile ilgili tanımlar birlikte ele alındığında; eğitim teknolojisini teknolojinin bileşenlerini kullanarak insan ile olan etkileşimini artırma eğilimi gösteren bir kavram olarak görmek mümkündür.

Eğitim teknolojisi öğrenmeyi sosyalleşmekle birlikte bireyselleştirmeyi de amaçlar. Her bireyin kendi öğrenmesini kendi bireysel hızına göre ve daha kalıcı gerçekleştirmesine yardımcı olur. Bu doğrultuda eğitim teknolojilerinin kapsamını daha geniş düşünmekte yarar vardır. Bilgisayar, tablet, akıllı tahta, sanal gerçeklik ortamları gibi birçok teknoloji bu amaca hizmet etmektedir. Teknolojinin geliştirilmesi öğrencilerin yeterliliklerini geliştirmesiyle de paralel ilerlemektedir. ABD’de Uluslararası Eğitim Teknolojileri Topluluğu (International Society for Technology in Education-ISTE) tarafından tüm öğrenciler için kullanılabilir eğitim teknolojisi standartları oluşturulmuştur. “Öğrenciler için Ulusal Eğitim Teknolojileri Standartları (National Educational Technology Standards for Students: NETS-S)” olarak adlandırılan bu standartlar, ilk kez 1998 yılında yayınlanmış, sonraki yıllarda aralıklarla güncellenerek yayınlanmaya devam etmiştir (Mısırlı, 2015, s. 97). Son olarak 2007 yılında güncellenen NETS-S’de öğrencilerin sahip olması gereken eğitim teknolojisi standartları aşağıdaki şekilde belirtilmiştir (Önür, 2018, s. 11):

- *Temel İşlemler ve Kavramlar*: Teknolojik sistemlerin işleyişini iyi anlamak ve teknolojiyi etkin şekilde kullanabilmek.
- *Sosyal, Etik ve İnsanî Konular*: Etik, kültürel ve toplumsal olaylar ile teknolojinin etkileşimini anlamak, teknolojik sistemleri ve yazılımları kullanırken sorumlu davranmak, yaşam boyu öğrenmeyi, iş birliğini ve üretkenliği destekleyen teknoloji kullanımlarına karşı olumlu tutum geliştirmek.
- *Verimi Artırmada Teknoloji*: Teknolojiyi öğrenmeyi geliştirmek, verimliliği artırmak ve yaratıcılığı teşvik etmek için kullanmak.
- *İletişimde Teknoloji*: Teknolojiyi uzmanlarla, akranlarla ve diğer kitleler ile iş birliği yapmak ve etkileşimde bulunmak için kullanmak, yeni bilgi ve fikirleri daha fazla insana ulaştırmak için teknolojiyi kullanmak.
- *Araştırma Aracı Olarak Teknoloji*: Teknolojiyi çeşitli kaynaklardan bilgi toplamak ve bu bilgileri değerlendirmek için, elde edilen verileri işlemek ve sonuçları raporlaştırmak için kullanmak ve kullanılacak işleme uygun teknolojiyi seçmek.
- *Problem Çözme ve Karar Vermede Teknoloji*: Teknoloji kaynaklarını problem çözmek, strateji geliştirmek ve bilinçli kararlar almak için kullanmak (ISTE, 2016).

## **Eğitim teknolojisinin geleri.**

Araştırmalara göre eğitim teknolojilerini oluşturan sekiz temel ge vardır (Çilenti, 1998). Bunlar: bilimsel dayanaklar, eğitim hedefleri, eğitilecek öğrenciler, insan gücü, öğretme yöntem ve teknikleri, eğitim ortamları, öğrenme durumları, değerlendirme. oklar (2008) eğitim teknolojisinin ögelerini şöyle açıklamaktadır:

- Bilimsel Dayanaklar: Davranış bilimleri konusunda yapılan araştırma verileri, eğitim teknolojisinin temel dayanağı durumundadırlar. Öğretmenler ve eğitimciler, hangi düzeyde ve hangi özelliklere sahip öğrencilere, hangi çeşit davranışları kazandırmak için, hangi araç-gereç ve yöntemlerin, hangi şartlarda ve hangi ilkelere dayalı olarak nasıl kullanılacağını, davranış bilimlerinin araştırma sonuçlarını inceleyerek öğrenir ve uygularlar.
- Eğitim Hedefleri: Öğrencilerin eğitim sürecinde kazanmaları beklenen uzak, genel ve özel hedeflerin tamamı, eğitim teknolojisinin temel birer ögesi durumundadır.
- Eğitilecek ğrenciler: Öğrenci, eğitim teknolojisi disiplininin eğitim süreçlerinde isleme tabi tuttuğu ham gereç anlamında bir ögedir.
- İnsan Gücü: Eğitimle ilgili insan gücü olarak, davranış bilimlerinin araştırmalarından yararlanarak eğitim teknolojisi için kuram, ğretim yöntemi ve eğitim aracı geliştiren eğitimciler de dahil, okulda ve okul dışında uzaktan ya da yakından eğitime katkısı olan hizmetliler, yöneticiler, ğrenci velileri, kaynak şahışlar, okullardaki psikologlar, rehberlik uzmanı ve elbette ki ğretim sürecine yön veren kişiler olan öğretmenlerden oluşan tüm bireyler eğitim teknolojisinin önemli birer ögesi durumundadır.
- Öğretme Yöntem ve Teknikleri: Genel anlamda eğitim sürecinde hangi yöntem veya tekniğin kullanılacağının belirlenmesi de eğitim teknolojisi kapsamında yer almaktadır.
- Eğitim Ortamları: Eğitim ortamı, eğitim etkinliklerinin meydana geldiği, öğrencinin bilgiyle etkileşimde bulunduğu çevredir. Aynı zamanda öğrenme öğretme etkinliklerinde, konunun özelliğine göre etkileşimde bulunduğumuz personel, araç-gereç, tesis ve organizasyon gibi ögelerin oluşturduğu alandır. Okul binası, sınıf ortamı, sıralar, sosyal tesisler, spor salonları, bilgisayarlar, sunu araçları, fotokopi makineleri, televizyon gibi geniş bir alanı kapsamaktadır ve eğitim teknolojisinin önemli bir ögesidir.
- ğrenme Durumları: ğrenme durumları, amaçların yani planlanan özelliklerin (veya davranış gruplarının) ğrenciye kazandırılmasını sağlayacak olan uygun bir ğretim



yeri ile araç-gereç ve yöntemlerden ve bunları düzenleyen öğretmenden oluşmuş eğitim ortamlarıdır.

- Değerlendirme: Öğrencilerin eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi ve belli bir konu için hazır oluş durumlarının tespit edilmesi, öğretim hizmetinin etkililik derecesi ile öğrenmedeki eksikliklerin ve bunların nedenlerinin ortaya konulması, öğrenme işleminin sonunda ulaşılan düzeyin belirlenmesi gibi etkinliklerinin her biri bir değerlendirmedir (s. 9).

### **Eğitim teknolojisinin faydaları.**

Teknolojinin eğitim ile iş birliği hâlinde olması öğrenciye ve öğretmene birçok fayda sağlayacaktır. Rıza (1997) eğitim teknolojisinin faydalarına şu şekilde yer vermiştir:

- Yaratıcılığa sevk eder.
- Öğretmenin rolünü genişletir.
- Fırsat eşitliği yaratır.
- Motivasyon yaratır.
- Eğitimi bireyselleştirir.
- Serbest eğitimi sağlar.
- Birinci kaynaktan bilgiyi sağlar.
- Kopya edilebilen bir sistem oluşturur.
- Öğrenmeyi kolaylaştırır.
- Aktif öğrenmeyi sağlar.
- Somut öğrenmeyi gerçekleştirir.
- Aşamalı öğrenmenin temelini kurar.
- Düşüncede sürekliliği sağlar.
- Üretimi arttırır.
- Değişik sınıf ve düzeylerden özel hedefleri gerçekleştirir (ss. 67-69).

Eğitim teknolojisine ait tüm bu kavramlar düşünüldüğünde eğitimin bileşenlerinden öğrenci ve öğretmenlerin vazgeçilmez bir dayanağı olduğu anlaşılmaktadır. Eğitim teknolojisinin doğru kullanımı ile hedeflenen kazanımlara ulaşmada en büyük araç olduğu söylenebilir.

### **Dünyada eğitimde teknoloji kullanımı.**

Bu bölümde dünyada teknoloji kullanımı ve bunun eğitime yansımaları ele alınacaktır. Dünyada eğitimde teknoloji kullanımı 2. Dünya Savaşı'ndan sonraki dönemlere

dayanmaktadır. 1928 yılında Amerika'nın Ohio ve Wisconsin eyaletlerinde dersleri zenginleştirmek amacıyla radyo aracılığıyla dersler verilmiştir (Creswell & Clark, 2007). Televizyonun ortaya çıkmasıyla 1932 yılında Iowa Üniversitesi de bu aracı kullanarak ders vermeyi denemiştir. 1944'e gelindiğinde ise Harvard Üniversitesi'nin MARKI'yi (matematik ve fen hesaplamaları için kullanılan bir ana bilgisayar) geliştirmesi ile bilgisayarlar ilk kez eğitimde kullandıklarını ifade etmiştir (Özdemir (2012).

Molnar (1997) çalışmasında 1960 yılında İllinois Üniversitesinin bilgisayar destekli eğitim için planlanmış çok amaçlı bir sistem kullandığını ifade etmektedir. 1970'li yıllarda bireysel öğrenme ortamları dünyada ön plana çıkmaya başlamıştır. Bilişsel bilim insanın bir bilgi işleyicisi olarak bilgiyi nasıl kullandığına odaklanır, eğitimin hedefi uzun açıklamaların olduğu konferans tipi derslerle gerçekleri öğretmek değil, yüksek seviye düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmektir. Bu nedenle mikrobilgisayarlar ilk bu dönemde kullanılmaya başlandı (Özdemir, 2012). 1970 yılında 'Apple I' bilgisayarı üretildi. Bu gelişmeler eğitimde bilgisayar kullanımını ön plana çıkarmaya başladı ve Amerika'da sınırlı sayıda okula bağışlandı. 70'li yılların sonuna doğru kişisel bilgisayarlar yaygınlaştı ve okullar ve kütüphaneler için bir gereklilik halini aldı.

1975 yılında Almanya'da liselerde bilgisayar eğitimi verilmesi ve daha sonra alt kademelerde de yaygınlaştırıldı. Bu yıllarda bilgisayarların interaktif özellikleri öğrencilerin bireysel ders planlamaları yapılarak bilgisayar laboratuvarlarında ders yapılmasına olanak verdi. 1980 sonlarında eğitimciler bilgisayarların üretkenlik araçları olarak önemini fark ettiler. 1990'lar multimedya bilgisayarları getirdi ve İnternet tüm dünyada eğitim teknolojilerinin doğasını değiştirdi. İletişim araçları (örneğin e-mail) ve multimedya yaygın olarak kullanılmaya başlandı. Bu yıllarda Dewey, Piaget, Vygotsky ve Bruner'in geliştirdiği yapılandırmacı yaklaşım popüler konuma gelmiştir. Yapılandırmacı yaklaşım içerisinde keşfederek öğrenme ve yaşam temelli öğrenme birbirini tamamlayan unsurlar olarak yer almıştır. Alkan (2005), "Eğitim Teknolojisi" kitabında öğrenme açısından teknolojiye gelişmeyi dört aşamalı bir görünümle ele almıştır (s. 31):

Tablo 1. *Öğrenme Kavramı Açısından Eğitim Teknolojisinde Dört Aşamalı Gelişim*

<b>Aşama Adı</b>	<b>İşlev</b>	<b>Ürün</b>
1930-1960 Fizik Bilim Kavramı	Mekanizasyon	Araç-Gereç
1960-1970 Davranış Bilimi Kavramı	Bilgiyi Algoritmik Düzenleme	Programlı Öğretim

Tablo 1. (devamı)

1970-1980 Bilişsel Öğrenme Kavramı	Öğrenmede Deneyimi Zihinsel Süreçlerle Yeniden Yapılandırma	Öğrenme Süreçleri Tasarımı
1980-1990 Yapıcı Öğrenme Kavramı	Ön Bilgilerle Yeni Bilgiyi Bütünleştirme	Öğrencinin Anlamı Yapılaşması

Teknoloji kullanılan sınıflarda öğretmen bilginin tek kaynağı değil, öğrenmeye rehberlik eden, soruları cevaplayarak öğrencilerinin hedefe ulaşmalarını sağlayan biridir. Yani bu dönemde artık öğrenme öğretmen-merkezli olmaktan çıkıp ‘öğrenci-merkezli’ olmaya başlamıştır.

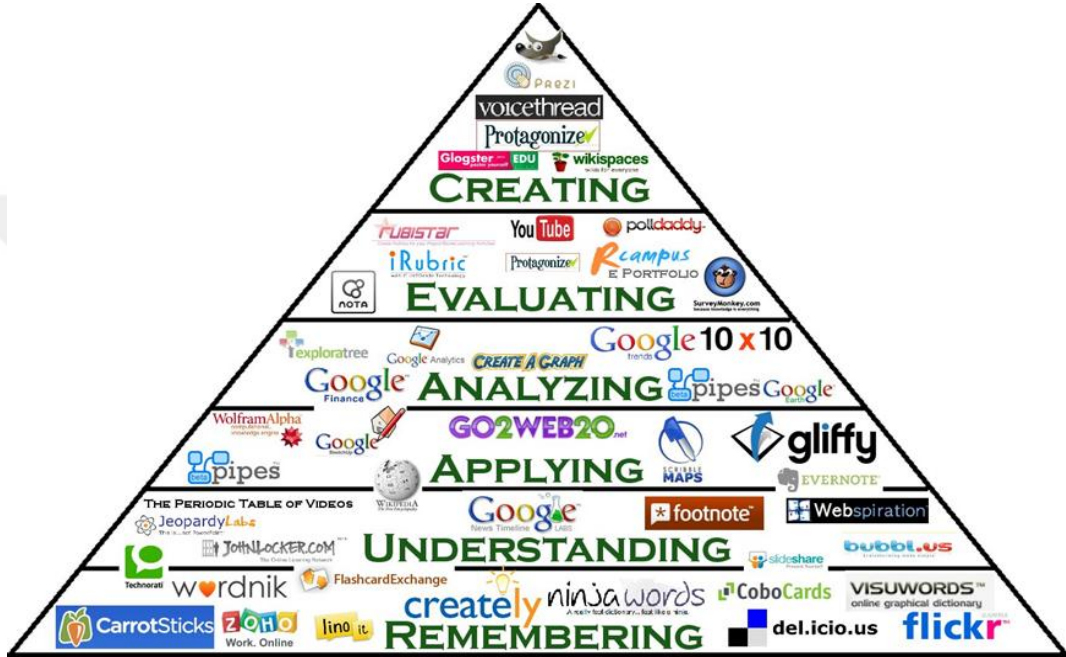
1991’de internetin kullanılmaya başlanmasıyla eğitim teknolojilerinde Web 2.0 araçlarına ön plana çıkmaya başlamıştır. Web 2.0 araçlarıyla öğrenci merkezli yaklaşım uygulama alanı bulmuştur. 1996’da yılında gelindiğinde “Google” arama motoru bilgiye ulaşmada ve kullanmada adeta yeni bir dönemi başlatmış oldu.

1990 sonlarında öğrenme modelleri e- öğrenme ve harmanlanmış öğrenme uygulamaları devam etti. Pek çok öğrenme platformu ‘Moodle, WebCT, Haiku’ öğretmenlerin sınıftaki derslerini İnternet ortamına taşımalarına olanak tanıdı ve yaşam boyu öğrenme kavramı eğitim dünyasına girdi. Eğitimin sınıfta veya okulda bitmeyeceği, istenilen saatte ve yerde eğitime ulaşılabileceği fikri eğitimciler tarafından benimsendi. Açık dersler ilk önce MIT (Massachusetts Institute of Technology) tarafından ders içerikleri dünya ile paylaşılarak başlatıldı. Halen pek çok üniversite ders içeriklerini tüm dünyaya açıp herkesin bilgiye erişimine olanak vermektedir (Özdemir, 2012).

2000’li yıllara gelindiğinde dünyada mobil teknolojiler yaygınlaştı ve sosyal medya popüler oldu. Önceleri şirketler kendi internet sayfalarını yapıyor ve milyonlara hitap ediyorken, sosyal medya internet içeriğini milyonların milyonlarla yaptığı bir diyalog şekline dönüştürmüştür. 2004 yılında Facebook, 2005 yılında Youtube, 2006 yılında Twitter kullanılmaya başlanmıştır. Sosyal ağlar eğitimde yerini aldı ve öğretmenler Facebook sınıfları aracılığı ile öğrencileriyle daha sıkı iletişim kurup birbirleriyle de işlenen konularla ilgili videolar, PowerPoint sunuları, dosyalar paylaşarak dersi sınıf duvarlarının dışına taşıdılar. Youtube ve Twitter da eğitsel olarak kullanılmaya başlandı ve günümüzde de pek çok öğretmen ve öğrenci tarafından dersleri desteklemek amacı ile kullanılmaktadır.

Teknolojinin eğitimde yaygınlaşmasıyla Anderson ve Krathwohl, 1956 yılında Bloom’un bilişsel öğrenme aşamalarını sınıflandırdığı taksonomiye daha yeni öğrenme

teorilerine bağdaştırarak 2008 yılında ‘Dijital Taksonomi’yi geliştirdiler. Bu taksonomi teknoloji kullanan öğretmenlere hangi bilişsel aşama için hangi Web2.0 araçlarının kullanılabileceğini göstererek öğretmenlerin derslerini planlamalarında büyük ölçüde yardımcı olmuştur. Bu taksonomi en altta en az beceri gerektiren bilişsel aşama olan ‘Hatırlama’ ile başlar, daha sonra ‘Anlama’, ‘Uygulama’, ‘Analiz etme’, ‘Değerlendirme’ ve en üst eleştirel düşünme becerileri gerektiren ‘Oluşturma’ kategorilerinden oluşmuştur. Her bir kategorinin içerisinde o bilişsel aşama için uygun Web 2.0 araçları görülmektedir. Anderson ve Krathwohl’ın geliştirdikleri taksonomi şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. Bloom’un dijital taksonomisi.

2008 yılında ise “Khan Akademi” Youtube’da 300 eğitsel videosu ile herkesin erişebileceği açık bir kaynak olarak ortaya çıkmıştır. Video kavramı yeni bir konu olmamasına rağmen Khan Akademi video oluşturmanın önemine dikkat çekmiş ve öğretmenlere de sınıflarını ‘Tersyüz’ edebileceklerine ilişkin fikir vermiştir.

2010 yılına gelindiğinde ise “tersyüz edilmiş sınıf” gündeme gelmiştir. Bu tür bir sınıfta eğitim teknolojileri kullanılarak öğrenme kolaylaştırılmış ve daha zevkli bir hale getirilmiştir. Böyle tasarlanmış bir derste öğretmen dersi sınıfta anlatmaz, video hazırlar veya online bir metin eve ödev verilir (Özdemir, 2012). Bu yöntem ile eğitimin dijitalleşme süreci ilerlemiş ve içerik üretme, bireysel öğrenme kendini daha çok göstermeye başlamıştır. Böylelikle sınıf ortamı daha verimli bir şekilde kullanılır. Sıraların dizaynı da öğrencilerin arkadaşlarıyla oturup çalışmalarına izin verecek şekilde tasarlanır, öğrenciler daireler

biçiminde oturur ve öğretmen aralarda dolaşarak öğrencilere rehberlik eder. Sınıfta öğretmen-merkezli değil, öğrenci-merkezli bir eğitim vardır.

2010 yılında Apple firmasının iPad'i piyasaya sürmesiyle kablosuz internet bağlantısı olan bu taşınabilir cihaz eğitim dünyasında büyük yankılar uyandırmıştır. Öğrencinin sırt çantasına sığabilen, internet bağlantılı taşınabilir bir tablet bilgisayar olan iPad hem öğrenciler hem de öğretmenler tarafından kısa sürede benimsenmiş ve öncelikle Amerika'daki okullarda ve daha sonra diğer ülkelerde yavaş yavaş yaygınlaşmaya başlamıştır.

Dünyada internet bağlantısının hızlanması bir yarış hâline gelmiş, önce 3,5 G sonra 4,5 olarak ifade edilen hızlı internet ortamları yaygınlaşmıştır. Günümüzde 5G teknolojisi ile içerikler ve öğrenme ortamları gelişmeye devam etmektedir.

Bu gelişmeler teknolojinin eğitim ile iç içe olduğunu göstermektedir. Alkan (2005), eğitim teknoloji iş birliği için “bugün varılan noktadan geleceğe dönük, sürekli kararlı çalışmaların devam ettirilmesi ve çağdaş ortamda eğitimin işlevini gereği gibi yerine getirecek teknolojilerin kazandırılması” gerektiğini ifade etmiştir. Ülkemizde de teknolojik gelişmeler dünyadaki örnekleri ile paralel ilerlemiştir.

### **Türkiye’de eğitimde teknoloji kullanımı ve dijitalleşme süreci.**

Bu bölümde eğitimde teknoloji kullanımının Türkiye’deki tarihçesi ve dijitalleşme süreci ele alınmıştır. Geçmişten günümüze kadarki olan sürece baktığımızda çalışma ortamlarının demirbaşı olan not defterleri, hesap makineleri, faks cihazları, ansiklopedi gibi olmazsa olmaz materyallerin yerini gün geçtikçe daha otonom cihazlar almaya; eğitimden, sağlığa, devlet işlerinden özel sektöre kadar her şey bir bilgisayar uzaklığında olmaya başlatılmıştır (Bozkurt, 2019, s. 14). Bu doğrultuda teknoloji geliştikçe hayatımıza dokunan her nesne de bununla dijitalleşme sürecine girmiştir.

Türkiye’de yeni teknolojilerin eğitim-öğretim süreçlerinde işe koşulmasına dönük çabalar 1950’li yılların başlarına değin ulaşmaktadır. Ülkemizin teknoloji-eğitim iş birliği çabaları geçmişten günümüze şu şekilde sıralanabilir:

- 1961 yılında yeni teknolojilerden yararlanmaya dönük etkinlikler Eğitim Araçları Genel Müdürlüğünde toplanmıştır.
- 1970’lerin ortalarıyla birlikte Türk eğitim politikalarında öğrencilerin teknolojik yeterlilikleri daha çok önemseneğe başlamıştır. 1974 yılında gerçekleştirilen IX. Millî Eğitim Şûrası’nda “Teknoloji” adlı bir seçmeli ders tanımlandığı görülmektedir.

- 1970’li yılların sonlarında Türkiye’de yeni teknolojilerin eğitime entegrasyonu yükseköğretim kurulları, TÜBİTAK, Millî Prodüktivite Merkezi ve Devlet Planlama Teşkilatı ile beş bileşenli bir yapıyla ele alınmıştır.
- 1980’li yıllara gelindiğinde Türk eğitim politikaları içerisinde öğretim ortamında öğretmen eğitimi ve eğitim teknolojisi üzerinde durulmuştur. XI. Millî Eğitim Şûrası’nda bu durum “öğretmen bilim ve teknolojiadaki, mesleği ve alanı ile ilgili gelişmelerden yararlanma davranışı gösterir” ilkesiyle vurgulanmaktadır. Eğitimde bilgisayar kullanımının konu edilmesi de yine bu döneme rastlamaktadır.
- 1980’li yılların ortalarına gelindiğinde ortaokullara yönelik “Ortaokul Seçmeli Bilgisayar Dersi Programı” hazırlanmıştır.
- 1980’lerin sonuna gelindiğinde XII. Millî Eğitim Şûrası’nda yedi temel başlıktan birisi de “Eğitimde Yeni Teknolojiler” olmuştur.
- 1988 yılında yayımlanan hükümet programında “yeni teknolojilerden yararlanma” başlığıyla bir bölüm yer almıştır.
- 1990’lı yıllarda eğitimde bilişim teknolojileri entegrasyonu süreçlerinde önemli bir değişikliğe gidilerek Dünya Bankası ile iş birliğine girilmiştir. Bu kapsamda “Millî Eğitimi Geliştirme Projesi” yer almıştır.
- 1998 yılında MEB ve Dünya Bankası iş birliği ile Temel Eğitim Programı (I. Faz) projesinin başlatıldığı görülmektedir. Aynı dönemin sonunda ortaöğretim düzeyinde öğrencilere 21. Yüzyıl becerilerinin yanı sıra “teknoloji kültürü” kazandırılması gibi unsurların konu edildiği görülmektedir.
- 2000 yılında TÜBİTAK tarafından geliştirilen “*Vizyon 2023: Bilim ve Teknoloji Stratejileri*” içerisinde bilgi toplumu vizyonunun amacı “bilim ve teknolojiye hâkim, teknolojiyi bilinçli kullanan ve yerli teknolojiler üretebilen bir refah toplumu yaratmak” biçiminde ortaya koyulmaktadır.
- 2003 yılında ülke genelinde tüm sosyal sistemlerin hizmetlerini çevrimiçi ortamlara taşınmasını ve vatandaşların hizmetlerden etkin biçimde yararlanabilecek yeterlik düzeyine çıkarılmasını amaçlayan E-Dönüşüm Türkiye Projesi hayata geçirilmiştir. Bu dönemde MEB tarafından çevrimiçi ortama taşımak üzere geliştirilen bir proje Millî Eğitim Bakanlığı Bütünleşik Yönetiş Bilişim Sistemleri (MEBBİS) geliştirilmiştir.
- 2006 yılında 2007-2013 dönemini kapsayan IX. Kalkınma Planı’nın geliştirildiği görülmektedir. Bu dönemde MEB’in okulların iş ve işlemlerini yürütmek üzere e-okul sistemini geliştirdiği görülmektedir.

- 2010 yılına gelindiğinde bilişim teknolojileri anlamında yeni bir döneme girilmiştir. Bu dönemde Eğitimde Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) Projesi'nin başladığı görülmektedir. Proje kapsamında 2013 yılının sonuna kadar ülke genelinde okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde 570.000 dersliğe LCD panel etkileşimli akıllı tahta, internet altyapısı ve temel eğitim düzeyinde öğrenci ve öğretmenlere tablet bilgisayar kazandırma yer almıştır.
- 2010-2014 yılları arasında MEB yayımladığı Stratejik Planda *“Eğitim sistemini ileri teknolojilerle kaynaştırmak, yeniliklerle desteklemek, ölçüp değerlendirerek sürekli geliştirmek, bilişim teknolojilerini kullanarak öğrenci merkezli ve proje tabanlı eğitim sağlamaktır”* ifadesi yer almaktadır.
- 2013 yılına gelindiğinde bilişim teknolojileri Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü, Bilgi İşlem Grup Başkanlığı, Strateji Grup Başkanlığı gibi birimlerin sorumluluğunda geliştirilmektedir. Bu doğrultuda Eğitim Bilişim Ağı (EBA), Doküman Yönetim Sistemi (DYS) gibi dijital platformlar geliştirilmiştir (Bardakçı ve Keser, 2017).

## **Öğretim Teknolojisi**

Öğretim teknolojisi kavramına geçmeden önce öğretim kelimesi üzerinde durmakta fayda vardır. Genel anlamıyla öğretim “öğrenmeyi kolaylaştıracak etkinlikleri düzenleme, gereçleri sağlama ve kılavuzluk etme işi” olarak ifade edilmektedir (TDK, 2011). İşte eğitimi disiplin halinde ele alma olarak da anlaşılabilir öğretim kavramı da bu görevini teknoloji ile iç içe gerçekleştirilmektedir. Bu noktada öğretim teknolojisi ile ilgili araştırmacıların görüşleri benzerlik göstermektedir.

Araştırmacılar öğretim teknolojisini bileşenleriyle bir bütün olarak görmektedir. “Öğretim teknolojisi öğretim sürecindeki yöntem ve teknikleri, kullanılacak araçları, plan ve programı, öğretene ve öğreneni kapsayan bir alandır” (Çetin, 2010 s. 211). Bu doğrultuda öğretim teknolojisi öğretim ortamlarının parçalarından biri olarak ifade edilmektedir. “Öğretim teknolojisi; öğretimin, eğitimin bir alt kavramı olduğu anlayışına dayalı olarak ve belirli öğretim disiplinlerinin kendine özgü yönlerini dikkate alarak düzenlenmiş teknoloji ile ilgili bir terimdir” (Yalın, 2014, s. 5).

Araştırmacılara göre öğretimin özel amaçları öğretim teknoloji aracılığıyla gerçekleştirilebilir. “Öğretim teknolojisi, özel hedefler doğrultusunda öğretim sürecini tasarlama, uygulama ve değerlendirme gibi süreçlerde öğretim işinin teknoloji destekli yapılması işidir” (Veyis, 2016, s. 16). Bu durum aynı zamanda araştırmacılara göre bir teori

olarak ele alınabilir. “Öğrenme kaynakları ve süreçlerinin tasarımı, geliştirilmesi, kullanımı, yönetilmesi ve değerlendirilmesine yönelik teori ve uygulama” (Seels & Richey, 1994, s.1).

Öğretim teknolojisi üzerine yapılan tanımlamalar birlikte değerlendirildiğinde öğretim teknolojisi, eğitimi ve eğitim teknolojisini düzenleyen, belli amaçlar doğrultusunda planlayan ve teknoloji ile iş birliği içerisinde olan bir kavramdır.

### **Türk dili ve edebiyatı öğretimi.**

Bu bölümde Türk dili ve edebiyatı öğretimi çalışmanın kuramını koymak açısından ele alınacaktır. Bu doğrultuda öncelikle dil kelimesinin tanımına yer verilebilir.

Dil insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta; kendi kanunları içinde yaşayan ve gelişen canlı bir varlık; milleti birleştiren, koruyan ve onun ortak malı olan sosyal bir müessese; seslerden örülmüş muazzam bir yapı; temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar ve sözleşmeler sistemidir (Ergin, 1995, s. 7).

Dilin insanları bağlayan bir unsur olduğu herkesin kabul ettiği bir gerçektir. Türk dilinin öğretimi ise anadil olmanın bilinciyle gerçekleştirilmektedir. Türk dili öğretimi, ana dili eğitim-öğretiminde uyulan ilkeler çerçevesinde yapılmaktadır. “Ana dili derslerinin uygulama yoğunluklu olmasına özen gösterilmelidir. Hem temel eğitim okullarındaki Türkçe derslerinde hem de ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı derslerinde uygulama yapmak esastır” (Çetin, 2010, s. 112). Edebiyat öğretiminin de uygulamalı olması soyut kavramları somutlaştırmada etkili olabilmektedir.

Dilin öğretimi toplumda sosyal düzenin içerisinde her bireyin kendini ifade edebilmesi açısından da önemlidir. “Türk dilinin öğretimi, birtakım düşünme ve iletişim ihtiyaçlarının karşılanmasına yardım etmelidir. Bireyin çevresindekileri tam olarak algılayıp anlamasını sağlamalı; iletişim teknolojisini de kullanarak etkili bir iletişim becerisi kazandırmalıdır.” (Yalçın, 2002, ss. 33-35). Edebiyat öğretimi ise edebî metinlerin incelenmesi ile gerçekleştirilmektedir. “Türk edebiyatı öğretimi metinleri yapı bakımından çözümleme, tema, dil ve anlatım ve anlam bakımından inceleme ve metni yorumlama üzerinde gerçekleştirilmektedir” (Çetin, 2010, s. 219).

Edebî metinlerin öğretiminde 2018 yılına kadar edebi dönemlere göre bir sınıflama söz konusudur. Bu doğrultuda ana hatlarıyla şu doğrultuda sınıflandırma yapılmıştır:

1. İslamiyet öncesi Türk edebiyatı
2. İslami dönem Türk edebiyatı
3. Batı etkisinde gelişen Türk edebiyatı



Köprülü (2003) ve Levend (2014) de çalışmalarında Türk edebiyatının dönemlerini bu şekilde sınıflandırmıştır. Yeni öğretim programında MEB (2018) ise tür odaklı sistem üzerinden metinler ilerlemektedir. Hikâye, şiir, roman, tiyatro, destan, masal, fabl, makale, sohbet gibi başlıklar üzerinden metinler ele alınmaktadır.

Edebî metinlerin oluşumunda bazı kuramlar etkili olmuştur. Moss (1999, s. 197) edebiyat teorilerini ve bu teorilerin oluşmasında ana etkenleri Tablo 2’de şu şekilde sınıflandırmıştır:

Tablo 2. Moss'a Göre Metin İnceleme Teorileri

<p><b>Yazar(lar)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Yazarın niyeti</li> <li>• Ruh Çözümlemeleri</li> </ul>	<p><b>Diğer Metin(ler)</b></p> <p>İlkeler</p> <p>Metinler arasılık</p>	<p><b>Okuyucu(lar)</b></p> <p>Fenemonoloji</p> <p>Okuyucu</p> <p>Ruh çözümlemeleri</p> <p>Hermenetik</p>
	<p><b>Metin(ler)</b></p> <p>Şekilcilik</p> <p>Yeni eleştiri</p> <p>Yapısalcılık</p> <p>Dil bilimi</p> <p>Anlatımcılık</p> <p>Şiirsellik</p>	
	<p><b>İçerik(ler)</b></p> <p>Yeni tarihçilik</p> <p>Marksizim</p> <p>Sömürgecilik</p> <p>Feminizm</p> <p>Cinsiyet Teorisi</p> <p>Azınlık söylemleri</p>	
	<p><b>Sistemler</b></p> <p>Yapı bozumculuk</p> <p>Yapısalcılık üstü</p>	

Edebî metinlerin oluşumunda teoriler kadar yapısalcılık kuralları da önemli görülmektedir. Yapısalcılık keşfederek öğrenme üzerine kuruludur. Yapısalcılığın prensipleri ise şöyledir:

- Bilgi deneyimler aracılığıyla kurulur ve şekillenir.
- Öğrenciler öğrenme sürecinde aktif rol ve sorumluluk almalıdır.
- Öğrenme iş birliği sürecidir ve öğrenciler çeşitli bakış açılarıyla kendi kavramlarını yaratırlar.
- Öğrenme gerçek bir ortamda gerçekleşebilir.
- Öğrenci içerik ve uygulamalarıyla kendi yolunu seçer.
- İçerik bir bütün olarak ele alınmalı parçalara ayrılmamalı (Çetin, 2010. s. 219).

Yapısalcılığın teknoloji ile birlikte uygulama alanının artacağını söyleyen Çetin (2010) edebiyat öğretiminde pek çok soyut kavramla ve zihniyetle canlandırılması zor olay ve durumlarla karşılaştığını ifade etmektedir. Edebiyat öğretimini ise olay çevresinde oluşan edebi ürünlerin öğretimi, öğretici metinlerin öğretimi ve duygu ağırlıklı/coşku ve heyecanı dile getiren metinlerin öğretimi olarak sınıflandırmaktadır (s. 226). İşte çalışmanın unsurlarından biri olan roman ve roman öğretimi de olay ağırlıklı metinler arasında yer almaktadır.

## **Roman Türü**

Bu bölümde çalışmanın bağımlı değişkenine kaynaklık eden roman öğretimi kavramı üzerinde durulmuştur. Roman öğretimi edebiyat öğretiminin parçalarından biri olarak yer almaktadır.

### **Roman.**

Bu bölümde olay çevresinde gelişen metinlerden biri olan roman türü ele alınmıştır. Roman türü ile ilgili farklı tanımlamalar mevcuttur:

Roman, uzun anlatıma dayalı, gerçek ya da gerçeğe benzer olayların yanı sıra düş gücünden yola çıkarak olağanüstü durumların da eklenebildiği; kişi, yer ve zaman üçleminin olduğu; birbirleriyle bağlantılı olaylar zincirini anlatan bir tür olduğu söylenebilir (Aydoğan, 2014, s. 18).

Bir olay etrafında gelişen roman, ana olayı destekleyen ikinci dereceden olaylar yardımıyla ve kahramanların duygularının incelenmesiyle derinleşir. “Romanlar toplumsal varoluşla ilgili olarak, hatta aynı zamanda toplumsal varoluşun bireysel deneyimleriyle ilgili olarak hem öznel hem de özneler arası olduğundan, bütün temel edebi türler içinde cemaatleri tasavvur etme ve ebedileştirmeye en güçlü biçimde ilişkilendirilen türdür.” (MacKay, 2018, s.267).

İnsanların başından geçen maceralar, değişik ruh hâlleri ya da önemli toplumsal olaylar ve doğa olayları gibi insanı ilgilendiren pek çok olay, romana konu olabilir. Ancak işlenen konunun gerçek ya da gerçeğe yakın olması gerekir. Yapı bakımından ele alındığında kişi, olay, mekân ve zaman romanın kurgusunu oluşturur.

**Kişi (kahramanlar):** Romanların çoğunda başkarakter ve yardımcı karakterlerden oluşan geniş bir şahıs kadrosu vardır. Bu kişilerin yaşamı ayrıntılı olarak geniş bir zaman dilimi içinde öncesi ve sonrasıyla anlatılır. Roman kişileri “tip” ve “karakter” olarak verilir. Bu kişiler, olay örgüsü içindeki tutum ve davranışları ile bireysel veya toplumsal bazı

değerleri temsil eder. Kişilerin olaylar içinde kazandıkları özellikler romandaki temel çatışmayı belirler. Romanın varlık kadrosunu oluşturan kişiler bazen davranışlarıyla, düşünceleriyle ve eylemleriyle kendini gösterir. Kişiler, ruhsal ve fiziksel özelliklerini ortaya koyan tasvirler aracılığıyla da tanıtılabilir.

**Olay:** Romanda bir olay etrafında birçok olayın iç içe geçtiği zincir vardır. Romanlardaki olaylar yaşanmışlıklardan olabileceği gibi tarihten, hatıralardan da seçilebilir. Romandaki olaylar derinlemesine ele alınır.

**Mekân:** Roman kahramanlarının olay örgüsü içerisinde bulunduğu yaşadığı alandır. Bu alan romanlarda betimlemeler yoluyla okuyucuya aktarılır. Romanın mekânı derinlemesine incelikleriyle aktarılır.

Anlatmaya bağlı metinlerde mekân çok önemlidir çünkü kişilerin psikolojik özelliklerini ortaya çıkarmak için bir araç olarak kullanılır. Bazı romanlarda kahramanların temsil ettiği düşünce veya zihniyeti karşılayan mekân, romanda sadece bir sahne olmayıp önemli bir yapı unsurudur.

**Zaman:** Roman kahramanlarının olay örgüsü içerisinde buldukları zaman dilimidir. Bu zaman dilimleri eylemler üzerinden ifade edilir. Genellikle alışılmış romanlarda geçmiş, şimdiki ve gelecek zaman şeklinde kullanılır.

## **Roman Türleri**

Romanlar konularına göre “toplumsal roman, tarihî roman, serüven romanı, tahlil romanı, duygusal roman, egzotik roman, oluşum romanı, didaktik roman, köy romanı, lirik roman, pastoral roman, otobiyografik roman, aşk romanı, bilimkurgu romanı, belgesel roman” olarak adlandırılabilir.

**Toplumsal Roman:** Sosyal sorunların ele alındığı romanlardır. Bu tarz romanlarda ekonomik sıkıntılar, küresel çatışmalar, siyasi çekişmeler, göç gibi sosyal yaşamı etkileyen konular ele alınır.

**Tarihî roman:** Tarihi romanlarda geçmişte yaşamış kişiler ve o kahramanların çevresinde yer alanların başından geçen serüvenlerin ele alındığı roman türüdür. Roman yazarı tarihi yaşanmışlıkları kendi yorumuyla edebi metin formunda ortaya koyar.

**Serüven Romanı:** Serüven romanlarında günlük hayatta yaşanması pek mümkün olmayan etkileyici, ilginç, esrarengiz olayları sürükleyici bir biçimde ele alır. Bu roman türünde merak unsuru hep ön planda tutulur. Roman kahramanları canlı ve hareketli olayların içerisinde yer alır. Okuyucu romanı okumaktan sıkılmaz.

**Tahlil Romanı:** Tahlil romanlarında psikolojik durumlar ele alınır. Kahramanların ruh çözümlemeleri derinlemesine incelenir ve etkili biçimde okuyucuya sunulur. Bu tarz romanlarda yaşananların arka planına gidilir ve olayların görünmeyen yüzü önemsenir. Kahramanların kişilik portreleri okuyucuya aktarılır.

Bu çalışmada roman türünün Tanzimat ve Servetifünun dönemleri ele alındığından kuramsal çerçevede öğretim programı kazanımları doğrultusunda ders kitaplarında Roman Türünün Gelişimi bilgisi şu şekilde yer almıştır

## **Roman Türünün Gelişimi**

### **Dünya edebiyatında roman türü.**

Roman türüne insanlar arasındaki anlatım geleneğinin kaynaklık ettiğini söyleyebiliriz. Avrupa’da sözlü edebiyattaki destan türünün geçirdiği evrimleşmenin bir ürünü olarak ortaya çıkmıştır. Roman türünün ilk örneklerini 15. Yüzyılda Fransız yazar Rabelais vermiştir. Miguel de Cervantes’in Don Kişot’u roman türünün ilk başarılı örneği kabul edilir.

17. yüzyılda roman türünde büyük gelişmelerin olduğu söylenemez. “Klasik akım içinde ortaya çıkan tek romancı ise Madame De La Fayette’tir. “Prenses de Cleves” adlı eseri, psikolojik romanın ilk başyapıtı kabul edilir” (Öztürk, 2019, ss. 182-195).

18. yüzyılda roman, o zamana kadar görülmemiş bir tarzda gelişmiştir. İngiltere’de Daniel Defoe Robenson Cruze (Robinson Kuruz)’u, Jonathan Swift (Canıtın Sivift) “Guliver’in Gezileri”ni yazmıştır.

Roman türünün yetkin örnekleri ise 19. yüzyılda verilmeye başlanmıştır. Bu yüzyılın hem ilk yarısında hem de realizm akımının ortaya çıktığı ikinci yarısında birçok realist roman yazılmıştır. Bu tarz romanları yazan belli başlı yazarlar şöyledir: İngiltere ve Amerika’da Jane Auston , George Eliot, Anthony Trollope ve Henry James; Fransa’da Stendhal, Balzac ve Flaubert; Rusya’da Turgenyev, Dostoyevski ve Tolstoy. Realist romana örnek olarak Balzac’ın “Goriot Baba”sı, Flaubert’in “Madam Bovary”si, Dostoyevski’nin “Suç ve Ceza”sı ve Henry James’in “Bir Kadının Portresi” verilebilir. Ayrıca bu yüzyıldaki bazı büyük romancılar romantik ve realist unsurları eserlerinde kaynaştırmışlar, roman türünü trajedi ve hiciv gibi türlerle birleştirmişlerdir. “İngiliz edebiyatında Charles Dickens ve Thomas Hardy bu gibi romancıların örnekleridir. Emile Zola ve Frank Norris ise natüralizm akımıyla romanı bilimsel bir hâle getirmeye çalışmışlardır” (Öztürk, 2019, ss. 182-195).

20. yüzyıldaki toplumsal ve bilimsel gelişmeler romanı da etkilemiştir. Bu dönemde Amerikan edebiyatından John Steinbeck, Ernest Hemingway; Alman edebiyatından Thomas Mann, Erich Maria Remarque; Fransız edebiyatından Andre Mourois, Jean Paul Sartre, Albert Camus sayılabilir.

### **Tanzimat Edebiyatı Romanı**

Türk edebiyatında roman türünün ilk örnekleri 1860'tan sonraya denk gelir. Edebiyatımızdaki ilk çeviri roman, François Fenelon'un Yusuf Kâmil Paşa tarafından Tercüme-i Telemak (1862) adı ile çevrilen romanıdır. O dönemde çevirisi yapılan diğer romanlar: Sefiller, Monte Kristo Kontu, Atala, Paul ve Virginie vb. dir. Fransız romanlarından çevrilen örneklerin ardından Ahmet Mithat, Namık Kemal, Şemsettin Sami gibi yazarlar roman yazmaya başlamışlardır.

Türkçede roman niteliğini taşıyan yerli ilk roman, Şemsettin Sami'nin Taaşşuk-ı Talat ve Fitnat adlı eseridir.” (Öztürk, 2019, ss. 182-195) Bu dönemde verilen eserlerde -romantizmin etkisiyle- sanatçılar daha çok sosyal sorunları ele almışlardır. Sosyal konuların yanında günlük yaşam ile kadın-erkek ilişkileri, yanlış ve mutsuz evlilikler, esaret, Batılılaşmayı yanlış yorumlayan gençleri konu olarak işlemişlerdir. Dönemin sosyal bir gerçekliği olarak eserlerde aynı anda eski ve yeni aileler, kurumsal düzen, âdetler bir arada bulunmaktadır. Bu dönem roman kahramanları çoğunlukla tek yönlü olarak ele alınmışlardır. Bu nedenle kişiler daha çok tip özelliği taşımaktadır. Halkı aydınlatmak ve eğitmek rolünü üstlenen sanatçılar, eserlerinde kişiliklerini ve düşüncelerini saklama gereği duymaz ve eserin içinde bunu dile getirir. Sanatçıların kişiliklerini eserde ortaya koymaları, kahramanları taraflı bir şekilde anlatmaları ve betimlemelerdeki acemilikten dolayı bu dönem romanları kusurlu olarak görülür. Eserlerde halkı aydınlatmak gayesi bulunduğu dil, divan edebiyatına göre daha sade kullanılmıştır. Olaylar genellikle iyilerin ödüllendirilmesi, kötülerin ise cezalandırılması şeklinde bitmektedir.

Araştırmacılara göre Batı'dan gelen roman, Tanzimat Dönemi'nde iki anlayış üzerinden işlenmiştir:

Birinci anlayış, Ahmet Mithat'ın, Batılı hikâye ve romanla Türk halk hikâyelerini uzlaştırmaya çalıştığı yoldur. Yazar, romanlarını yazarken halk hikâyeciliğinden yararlanmışır. Sanatçının bu tarz ile yaptığı, halk hikâyelerinin modernleştirilmesi çalışmasıdır. Tanzimat romancılığındaki ikinci yol ise Namık Kemal'in Batılı hikâye ve roman tekniğini uygulamaya çalıştığı yoldur. Tanzimat edebiyatının diğer romancıları Ahmet Mithat'ın değil, Namık Kemal'in yolunu seçmişlerdir. Tanzimat edebiyatında Ahmet Mithat popüler romanın, Namık Kemal edebî (sanatkârane) romanın öncüsü olarak ortaya

çıkmiş, bu iki romancı roman kurgusunda, tekniğinde, dil ve üslupta ayrılarak iki ayrı damar oluşturmuşlardır (Öztürk, 2019, ss. 182-195).

Tanzimat dönemi Türk edebiyatı romanlarının sınıflandırılması bu iki yol üzerinden yapılmaktadır. Özellikle Ahmet Mithat Efendi ve Namık Kemal'in verdiği eserler okul niteliğinde Tanzimat dönemini yansıtmaktadır.

### **Servetifünun Dönemi Romanı**

Servetifünun dönemi romanı şiirde olduğu gibi ümitsiz bir anlayışla oluşmuştur. Romanlar genellikle acıklı ve kötü bir sonla bitirilir. Servetifünun romanında Tanzimat edebiyatından farklı olarak toplumsal temalar ele alınmamıştır, yazarlar eserlerini bireysel temalarla kaleme almışlardır. Tanzimat romanındaki teknik hata kabul edilen, “olay akışını kesip okuyucuya bilgi verme, yazarın kişiliğini yansıtmaması ve iyi-kötü ayrımı” Servetifünun dönemi romanlarında görülmez. Romanların mekânı olarak genellikle İstanbul tercih edilmiş ve kişiler toplumdaki değil de genellikle üst kesimden tercih edilmiştir. Servetifünun romancıları buldukları dönemi yansıtırken okurlara öğüt vermeye ya da okurları eğitmeye çalışmazlar. Olayın yorumunu yansız bir biçimde olay örgüsünü ve kişileri aktararak yorum okurlara bırakmışlardır. Eserlerde Türkçe söz dizimi kurallarına ve genel kaidelere uymayıp yeni anlatım imkânları denemişlerdir. Sonuçta Servetifünun romancıları şiirdeki kullanım diline benzer ağıdalı bir dil oluşturmuşlardır.

Servetifünun yazarları, yakından takip ettikleri Fransız yazarların etkisiyle realist roman anlayışını benimsemişlerdir. Realist romanlar olayları, kişi ve çevreyi gerçekçi bir şekilde anlatır. Bu dönem romancıları esere kendi duygu, düşünce ve hayallerini karıştırmaz, kişiliğini gizler. Olaylar ve kişiler karşısında tarafsız kalır. Realist romanlarda eserin üslubu yapmacıksızdır. “Sanat sanat içindir.” Anlayışından hareketle sanatçılar dil ve anlatıma önem vermişlerdir. Realist romanda gözlem ve araştırma ön planda, duygu ve hayal unsurları ise ikinci plandadır. Realist romanlarda gerçekler, görülenler ve incelemelerin ortaya koyduğu sonuçlar önemlidir. Yazarlar gerçeğe uygun çevre betimlemeleri yapmıştır. Böylelikle yazarlar olayları, kişileri iç ve dış özellikleriyle, psikolojik yönleriyle objektif bir şekilde anlatır. Dil ve üslup olaya ve olayın kahramanının kişiliğine uygun olarak kullanılır. Natüralist romanlarda bilime ve araştırmaya daha çok önem verilir. Natüralistler gerçeğe bağlılıkta ve sosyal olayları araştırmada realistlerden çok daha fazla bilimsel metotlara bağlıdır. Toplumu âdeta bir laboratuvar olarak düşünürler ve eserlerini bu laboratuvar içinde, bilimsel verilere bağlı kalarak yazarlar.

Servetifünun Dönemi'nde yazılan romanlara örnek olarak Halit Ziya Uşaklıgil'in Aşk-ı Memnu, Mai ve Siyah, Kırık Hayatlar, Nemide, Mehmet Rauf'un Eylül, Bir Aşkın Tarihi,

Ferdâ-yı Gâram, Hüseyin Cahit Yalçın'ın Nadide, Hayal İçinde, Ahmet Hikmet Müftüoğlu'nun Gönül Hanım, Safveti Ziya'nın Salon Köşelerinde adlı eserleri verilebilir (Öztürk, 2019, s. 189).

### **Millî eğitim bakanlığı öğretim programında roman öğretimi.**

MEB öğretim programında roman öğretimi hikâye, tiyatro, masal, destan, efsane gibi türlerle beraber “Olay Çevresinde Oluşan Edebî metinler” başlığı altında yer almaktadır. Bu türlerin öğretimi şu ortak kazanımlar doğrultusunda yürütülmektedir (MEB, 2018):

1. Metnin olay örgüsünü belirler.
2. Metnin türünün ortaya çıkışı ve tarihsel dönem ile ilişkisini belirler.
3. Metnin tema ve konusunu belirler.
4. Metindeki çatışmaları belirler.
5. Metindeki şahıs kadrosunun özelliklerini belirler.
6. Metindeki zaman ve mekânın özelliklerini belirler.
7. Metinde anlatıcı ve bakış açısının işlevini belirler.
8. Metindeki anlatım biçimleri ve tekniklerinin işlevlerini belirler.
9. Metnin üslup özelliklerini belirler.
10. Metinde millî, manevi ve evrensel değerler ile sosyal, siyasi, tarihî ve mitolojik öğeleri belirler.
11. Metinde edebiyat, sanat ve fikir akımlarının/anlayışlarının yansımalarını değerlendirir.
12. Yazar ile metin arasındaki ilişkiyi değerlendirir.
13. Metni yorumlar.
14. Türün ve dönemin/akımın diğer önemli yazarlarını ve eserlerini sıralar.
15. Metinlerden hareketle dil bilgisi çalışmaları yapar.

Roman türünün öğretiminde bu kazanımları gerçekleştirmek için ders kitaplarında Hazırlık-Örnek Roman Özeti- Metinde Geçen Kelime Grupları-Hatırlatma-Metni Anlama ve Çözümleme Soruları başlıkları altında içerikler yer almaktadır.

Hazırlık bölümünde türe, eser içeriğine ve işlenen değere yönelik sorular yöneltilerek kazanımlardan haberdar etme amaçlanmaktadır.

Metin bölümünde eserin belli bölümleri özetlenerek bir görsel eşliğinde verilmektedir. Bu bölüm 2-3 sayfa kadar olabilmektedir.



Şekil 2. Mai ve Siyah adlı esere ilişkin ders kitabı görseli.

Metinde geçen kelime grupları bölümünde ise özetle yer alan bilinmeyen kelimelerin sözlük karşılığı verilmektedir.

Hatırlatma bölümünde türe ait bilgiler, dönem özellikleri, tarihî gelişimi, ilgili eserin yazarı gibi teorik içerikler yer almaktadır.

Metni anlama ve çözümlene bölümünde ise metindeki kelimelerin anlamlarını metnin bağlamından çıkarmaya, metindeki çatışmaları, anlatım özelliklerini, anlatım tekniklerini, edebi akım etkisini bulmaya, eserin yazıldığı dönemin özelliklerin esere etkisini ve yazar ile eser arasındaki ilişkiyi bulmaya yönelik açık uçlu sorular yer almaktadır. Bu kazanımlara ilişkin ders kitabında yer alan metni anlam ve çözümlene bölümüne şu şekilde örnek verilebilir (Yerlikaya, 2018, s. 178):

1. Metinde geçen “alelâde”, “merasim”, “kasvet” gibi kelimelerin anlamını metnin bağlamından bulmaya çalışınız. Anlamını bulamadığınız kelime ve kelime gruplarını sözlüklerden araştırınız.
2. Metindeki çatışmaları belirleyiniz. Çatışmaların türlerini açıklayınız.
3. Okuduğunuz metinden halkın günlük konuşma diline özgü anlatıma örnekler veriniz. Yazar, neden bu anlatımlardan yararlanmışır? Açıklayınız.
4. Okuduğunuz metinden iç konuşma, iç çözümlene, geriye dönüş, anlatma, gösterme gibi anlatım tekniklerinden yararlanan bölümlere örnekler bulunuz.
5. İncelediğiniz metinde realizm akımının hangi özellikleri görülmektedir?
6. Yaban romanının yazıldığı dönemdeki siyasi, kültürel ve toplumsal şartlar romanı etkilemiş midir? Açıklayınız.
7. Sizce Yaban romanında kurmaca bir gerçeklik mi yoksa tarihsel bir gerçeklik mi vardır? 20. Yüzyıldaki Türk toplumunun tarihsel özelliklerini göz önüne alarak metnin bu özelliğini açıklayınız.
8. Ahmet Celal, bir kolunu kaybetmiş gazi olmasına rağmen millî mücadeleye destek olmaktan kendini uzak tutmamaktadır. Bu tutumu değerlendiriniz.



Türk dili ve edebiyatı ders kitaplarında roman öğretimi bu çerçevede 2 ya da 3 metnin incelenmesi yapılmaktadır. Görüldüğü gibi esere ilişkin bir görsel dışında ilgi çekici işitsel ya da uygulamalı bir unsur yer almamaktadır. Kişileri, olayları, sembolleri tahtaya yazmadan veya görsel öğeler kullanmadan, soyut olarak anlatmak öğrenmenin kalıcılığı açısından verimli değildir. Bunları tahtaya yazarak anlatmak ise zaman kaybına yol açar. Oysa bilgisayar ortamındaki sunumla zamandan tasarruf edilebildiği gibi renk, boyut gibi özellikleriyle daha dikkat çekici ve kalıcı bir anlatım yapılabilmektedir (Çetin, 2010, s. 221). Bu durum günümüz öğretim teknolojileri anlayışı ile uyuşmamaktadır.

Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'nın uygulanmasında özel amaçlar şöyle belirtilmiştir:

- “Edebiyatın doğasını, işlevini, birey ve toplum için önemini kavramaları,
- Edebî metinler aracılığıyla Türkçenin inceliklerini, Türk edebiyatının tarih içinde gösterdiği değişim ve gelişimi tanımları,
- Türk edebiyatına ait eserler aracılığıyla millî, manevi, ahlaki, kültürel ve evrensel değerleri anlamaları,
- Dinleme, okuma, yazma ve konuşma stratejilerini doğru ve uygun şekilde kullanarak etkili iletişimciler olmaları,
- Metinler aracılığıyla okuduğunu anlama ve eleştirel okuma becerilerini geliştirmeleri ve okuma alışkanlığı kazanmaları,
- Çeşitli kaynaklardan elde ettikleri bilgileri, soruları cevaplamak, çözüm önerileri üretmek, bulgularını paylaşmak vb. amaçlar için analiz etmeleri ve değerlendirmeleri amaçlanmaktadır.” (MEB, 2018)

Ortaöğretim programında alana özgü beceriler ise maddeler halinde verilmiştir:

- “Bilgi Okuryazarlığı
- Eleştirel düşünme
- Görsel Okuryazarlık
- İletişim ve İş birliği
- Medya okuryazarlığı
- Yaratıcı düşünme” (MEB, 2018, s. 12).

Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı amaçları ve özel alan becerileri dikkate alındığında roman öğretiminde de teknolojiye ve getirilerine daha çok ihtiyaç duyulmaktadır.

## **Dijitalleşme Kavramı**

Dijitalleşme günlük hayatın her alanında kendine yer bulmaya başlamış ve etkisini giderek artırmıştır. Dijitalleşmenin etkileri telekomünikasyonun çok ötesine geçmektedir. Ses, video ve metni birlikte işleme yeteneği, bilgisayarlar için tasarlanmış çok çeşitli çoklu ortam uygulamalarını ortaya çıkarmaktadır. Bununla birlikte, telefon, müzik, fotoğraf, radyo, televizyon ve bilgisayar gibi tüm iletişim araçları dijitalleşme sayesinde kolay ulaşılabilir ve kolay kullanılabilir hale gelmektedir (Ormanlı, 2012, s. 33). Dijitalleşme tanımlarına bakıldığında bu durum kendisini göstermektedir.

Araştırmacılar dijitalleşmeyi bir çeşit veri dönüşüm işi olarak görmektedir. “Dijitalleşme, analog mesajların (kelimeler, resimler, harfler vb.) farklı şekillerde iletilebilen, işlenebilen ve elektronik olarak depolanabilen verilere dönüştürülebilmesi işlemidir” (Atik, 2019, s. 16). Dijitalleştirme” ya da “dijitalleşme” kavramı, yeni medya çağında, bilgi ve iletişim teknolojilerinin medya alanına dâhil edildiği bir süreç olarak tanımlanan önemli teknolojik bileşenlerden biridir. “Dijitalleşme, farklı iletişim araçlarında bilgilerin serbest dolaşımını sağlamak ve geleneksel raporlama uygulamalarının dönüşümüne öncülük etmektedir” (Değirmencioğlu, 2016, s. 593).

Yapılan çalışmalarda dijitalleşme bir bütünlük içerdiği ifade edilmektedir. “Dijitalleştirme, verilerin, metnin ve görüntünün tek bir altyapı üzerinde aktarılmasını, depolanmasını, toplanmasını ve görüntülenmesini sağlayan bir uygulamadır” (Yayla, 2015, s. 48).

Dijitalleşme tanımlarına bakıldığında modernleşme sürecinin bir ürünü olduğu, verilerin daha etkin ve güvenli olmasını sağladığı bir uygulama olduğu anlaşılmaktadır.

## **Dijitalleşmenin Etkileri**

Dijitalleşmenin insan yaşamında değeri olan birçok kavrama etki etmiş bir uygulama olduğu bilinmektedir. Bazı araştırmacıların dijitalleşmenin etkisi üzerine söylediklerini şu şekilde sıralayabiliriz:

- **Sosyokültürel Yapı:** Dijitalleşmenin etkisinin en çok tartışılan alanı sosyokültürel yapıdır. Dijital dünyadaki dijital unsurların yarattığı çevre, yerleşik ve geleneksel kültürel yapı değişikliğini kaçınılmaz kılmaktadır. Bu, genç nesil üzerinde daha net bir şekilde gözlemlenecektir (Karahisar, 2013, s. 72).
- **İletişim:** Çeşitli dijital unsurlar ve platformlarla iletişim, radikal bir şekilde değişmektedir. Dijital çağın unsurlarına paralel olarak insanlar, kurumlar, devletler vb.

aynı zamanda değişmektedir. İnsanlar için kendilerini ifade etmek için dijital unsurlar yeni ve etkili seçenekler olmaktadır (Karabulut, 2015, s. 13).

- Eğitim: Teknolojideki gelişmeler, eğitimde kullanılan unsurların dijitalleşmesini sağlamıştır. Artık öğrenciler, dijital unsurlarla, bilgiye daha kolay ve daha hızlı bir şekilde erişebilmektedirler. Aynı zamanda, dijital eğitim çağı da önemli ölçüde bilgi paylaşımını kolaylaştırmaktadır (Yıldırım vd., 2014, s. 209).
- Sağlık: Tıp, en hızlı gelişen gelişim alanlarının başında gelmektedir. Hastaların, tedavilerin, tedavi elemanlarının ve doktorların aktif olarak dijital elemanları kullanan sonuçlarının tıpta daha etkili sonuçlar verdiği görülmektedir. Bilgi toplama ve görüntüleme sistemlerinin dijitalleştirilmesinin tıp dünyasına önemli bir katkısı vardır (Bhavani, 2016, s. 1429).
- İş Dünyası: Günümüzde dijital ortamlarda üretim, pazarlama, satış ve istihdam gibi temel iş hayatı fonksiyonları ortaya çıkmaktadır. Diğer bir deyişle, işletmeler üretim, pazarlama ve satış fonksiyonlarını dijital dünyaya aktarmaktadırlar. Şirket yöneticilerinin beklentileri dijital dünyadaki değişikliklerle aynı doğrultuda olmaktadır. Böylece dijitalleşmenin, iş dünyasının temel işlevlerinin içerik ve biçim olarak değişmesine olanak sağladığı görülmektedir (Şahin, Aydın ve Güler, 2015, s. 99).

Görüldüğü üzere insan yaşamının olduğu her yerde dijitalleşme de etkisini hissettirmektedir. Toplumlar dijitalleşme sürecine girmekte yarış halindedirler. Bal (2010), dijitalleşmenin toplumu etkilemesindeki unsurları şöyle sıralamaktadır:

- Yaşamdaki bireysel beklentiler günden güne değişmektedir ve dijital yaşam bunlara cevap verebilmektedir,
- Dijital unsurlar, insan yaşam koşullarının her anlamda iyileştirilmesini sağlamaktadır,
- Dijital dünyanın sunduğu hizmetler, bireyleri psikolojik olarak rahatlatmaya yardımcı olmaktadır,
- Dijital unsurlar, yeni istihdam alanları yaratmaktadır ve bu nedenle bireylerin dijital dünyadaki gelişmeleri yakından izlemesi zorunlu hale gelmektedir,
- Yeni dijital dünya, insanların meraklarının bir sonucudur; bu nedenle dijitalleşme, insanları teknolojiyle temas halinde tutmaktadır,
- İnsanlık, dijital dünyadan elde ettikleri unsurları kendi çıkarları için kullanma mücadelesi ve rekabet içindedir,

- İnsanlar yaşamlarında tüm faaliyetlerinde dijital araçları en az bir kez kullanmaktadırlar, bu nedenle dijital unsurlar insanların faaliyetleri ve karar alma mekanizmaları üzerinde dolaylı bir etkiye sahiptir (ss. 2-3).

## **Eğitimde Dijitalleşme**

Günümüz eğitim ortamlarında dijitalleşme her geçen gün artmaktadır. Eğitimde dijitalleşme giderek etki alanını genişletmiş bir mecburiyet haline gelmiştir. Hızlı, etkili ve nitelikli sonuçlar vermesi açısından çabalanan dijital eğitim, maliyetleri konusunda tartışmalar yaratsa da artık eğitim süreçlerinin doğal bir parçası haline gelmiştir (Taşkiran, 2017, s. 98).

Eğitimde dijitalleşme birçok kazanımı beraberinde getirmektedir. Öğrencilerde yaratıcı düşünme, eleştirme, yazıya dönüştürme, geliştirme gibi becerilerde etki göstermektedir. Bu durum yeni nesil öğrenci bakış açısının da bir gereği olduğu bilinmektedir. İnsanların sosyal hayatta dijital unsurlarla sürekli iç içe olması eğitimi ve onu düzenleyen kurumları da kendine çekmektedir. Eğitim, dijital dönüşüm süreçlerinden nasibini alan bir konu haline gelmekte ve neredeyse yıl içerisinde her gün devam eden eğitim süreçleri, dijital bir şekilde, eğitim kurumlarına gitmeden de bireylere sunulmaktadır (Şahin, 2009, s. 161). Bu gerçek doğrultusunda öğretmen ve öğrenci teknolojik gelişmeler ile birlikte dijital ortamları da takip etmek durumundadır. Kuşaklar arasındaki farklılıkları da ortaya koyma ve geçmiş ile geleceği birbirine daha etkin bir şekilde bağlama etkisine sahip olan dijital eğitim, bu şekilde, uyulması ve kabullenilmesi gereken bir gerçek olmaktadır (Arabacı, 2013, s. 13).

Eğitimde dijitalleşme bireylerin beklenen XXI. yüzyıl becerilerinin ortaya konması açısından da önem arz etmektedir. Kaya ve Kaya (2014), çalışmasında eğitimde dijitalleşmenin önemini şu unsurlarla birlikte açıklamaktadır:

- Dijitalleşen eğitim, eğitim alan ve eğitim veren bireyler açısından zaman ve mekândan tasarruf sağlamak sureti ile eğitimi daha ulaşılabilir hale getirmesi açısından önemlidir,
- Eğitim içerisinde yer alan geçmiş ve mevcut süreçteki unsurların detaylı olarak ele alınması ve bu şekilde geniş perspektife sahip öğrencilerin eğitimi gereklidir, dijital unsurlar bu konuda değerli birer yardımcıdırlar,
- Eğitim kurumlarında her zaman, eldeki tüm öğrencilere ulaşılması ve onlar için yeterli düzeyde eğitim desteğinin sağlanması mümkün olmamaktadır. Bu nedenle de dijital mecralar, geniş kitlelere aynı anda ulaşılabilmesi imkânını sunmaktadır,
- Eğitimde dijitalleşme ile sürecin içerisindeki coğrafi sınırlamalar kaldırılmaktadır,

- Dijitalleşme içerisinde kamusal ve özel sektör temelli tüm eğitim unsurlarının katkılarının, aynı anda ve daha güçlü olarak sunumu mümkün olmaktadır,
- Eğitim alma konusunda, yaşı ilerlediği için çeşitli sorunlarla karşılaştığını düşünen bireyler açısından fırsatların yenilenmesi açısından dijitalleşme bir fırsat eşitliği unsuru oluşturmaktadır,
- Eğitim materyallerinin, eğitim düzeyi arttıkça maliyetlerinin artması neticesinde özellikle kitaplar açısından erişimi dijital unsurlar daha kolay ve daha düşük maliyetli hale getirmektedir (s. 350).

Eğitimde dijitalleşmenin öneminin açıklandığı unsurlara bakıldığında zamandan ve mekândan tasarruf, öğrencinin bilgi hazinesinin genişlemesi, aynı anda daha çok hedef öğrenciye ulaşma, yeniden eğitim fırsatı gibi getirilerinin olduğu anlaşılmaktadır.

### **Dijital Hikâye**

Bu bölümde araştırmanın bağımsız değişkeni olan dijital hikâyeler ele alınmıştır. Dijital hikâye kavramı giriş bölümünde yer verilse de bu bölümde de hatırlatma amaçlı birkaç tanıma daha yer verilebilir:

“Dijital öykülemenin geleneksel öykülerin, görsel ve işitsel öğelerle derinleştirilerek ve zenginleştirilerek eğitimde kullanılabilir yapılandırıcı yaklaşıma uygun bir yöntemdir” (Akgül, 2018, s. 26).

“Dijital hikâye anlatımının, bireylerin iletişim, kendini ifade etme gibi çeşitli gereksinimlerinin karşılanması amacıyla hikâye anlatımlarının teknoloji ile bütünleşmesi sonucunda ortaya çıkan anlatı türüdür” (Çıralı, 2014, s. 2)

“Dijital hikâye, temelde, bilgisayar kullanıcılarının kendi konularını seçerek, bazı araştırmalar yürüterek, senaryo yazarak ve ilginç bir hikâye geliştirerek yaratıcı bir hikâye anlatıcısı veya üreticisi olmalarına imkân veren anlatı türüdür” (Kengerü, 2016, s. 35).

Dijital öyküleme, etkileşimli dijital bir ortamda, kullanıcıya bu ortamın kontrolünü vererek onu aktif kılan, bir hikâye akışı içerisinde yol alırken kullanıcının zihninde bilgiyi kendince anlamlı bir biçimde oluşturmasına imkân veren, kendi bilgisini keşfetmesine, alıştırmaya ve uygulamalar ile bu bilgiyi pekiştirmesine olanak tanıyan, edindiği bilgiyi gerçek yaşam durumlarına uygulamasını sağlayan bir yaklaşımdır. Aynı zamanda, hikâyeyi anlatanın kendi sesinin yanı sıra, çoklu ortam uygulamalarına dayalı bilgi, eğitim, eğlence vb. gibi bir amaç doğrultusunda hazırlanmış anlatımların sunulması sürecidir (Tunç, 2013, s. 313).

Tanımlardan anlaşılacağı üzere dijital hikâye kavramını bir teknik olmanın ötesine geçmiş bireyin etkili iletişim kurmasında, yaratıcılığında, yenileşmesinde bir araç olarak görmek mümkündür.

### **Dijital hikâyenin tarihi.**

Dijital hikâyeler XX. Yüzyılın son çeyreğinde görülmeye başlamış bir tekniktir. Bu tekniğin ortaya çıkışında Amerika Birleşik Devletleri'nde sosyal etkinliklerin bir sonucu olarak ortaya çıkan Dijital Hikâye Anlatım Merkezi'nin etkisi büyüktür. Bu merkezi kuran Joe Lambert ve Dana Atcly, aynı zamanda 1993'te ilk dijital hikâyeyi geliştirmişlerdir (Chung, 2007; Robin, 2008).

1998'den bu yana “Dijital Hikâye Anlatım Merkezi (CDS)” katılımcıların etkili dijital öyküler oluşturmalarına yardımcı olmakla birlikte dijital öyküleme yazılımlarını öğreten yoğun çalıştaylara da öncülük etmektedir (Karakoyun, 2014).

Dijital öykü anlatımı yoğun bir şekilde Kuzey Amerika, Avrupa, Avustralya'da kullanılırken, Afrika, Asya ve Güney Amerika'da daha az kullanılmaktadır. En popüler olduğu yer Batı'nın gelişmiş endüstriyel dünyasıdır. Bu da tabii ki kitle piyasa teknolojilerinde Batı'nın üstünlüğü düşünülünce çok da şaşırtıcı değildir (William, 2009, s. 37). Dijital Hikâyenin başlangıç yılları ülkelere göre tablo 3'te şu şekilde gösterilmiştir:

*Tablo 3. Dijital Hikâye Anlatımının Başlangıç Yılları*

Başlangıç Yılı	1994	2001	2002	2003	2005	2006
Adı	Center For Digital Storytelling	Capture Wales, BBC	Australian Centre for Moving Image	Kids For Kids	Men as Partners, Engender Health	Million-Youth-Life-Stories, Museu da Pessoa and Aracati Brezilya
Ülke	ABD	Galler	Avustralya	İsrail	Güney Afrika	Güney Afrika
Kıta	Kuzey Amerika	Avrupa	Avustralya	Asya	Afrika	Güney Amerika

Dijital hikâyelerin kullanımı üzerine Alexander, Frazer gibi araştırmacılar eserler vermişlerdir. Lambert'in 2003'te yazmış olduğu “Digital Storytelling: Capture Lives, Creating Communities” isimli kitabı Dijital öyküleme yönteminin tanınması ve yaygınlaşması için öncülük eden diğer bir kaynaktır (Çakıcı, 2018).

### **Dijital hikâyenin ögeleri.**

Dijital hikâyeler oluşumlarında araştırmacılar elde ettikleri verilere göre belli ögeler üzerinde ele alınmıştır. Bu ögeler 7 madde hâlinde ifade edilmektedir (Lambert, 2003):

1. Bakış açısı: Hikâyenin amacını ve hikâye anlatıcısının ne anlatacağı ile ilgili kararını gösterir.
2. Dramatik bir soru: İzleyicilerde merak uyandıran, hikâyenin sonunda açıklığa kavuşacak bir soru olmasıdır.
3. Duygusal içerik: Hikâyenin izleyiciyi etkileyebilmesi, hikâyedeki duyguyu yansıtabilecek içeriğin sağlanabilmesidir.
4. Ekonomi: İzleyicilere aşırı yüklenilmeksizin hikâyenin sunulmasında yeterli içeriğin kullanılmasıdır. Hikâyenin az ve öz olmasıdır.
5. Ses: Hikâye anlatıcısının anlatımı kişiselleştirilmesi yoluyla hikâyenin anlaşılmasında izleyiciye yardım edebilmesi için hikâyesini anlatmasıdır.
6. Müzik: Hikâye anlatıcısının anlatımı dışında kullanılan, hikâyeyi destekleyen müzikler veya diğer seslerdir.
7. Hız denetimi/ Ritim: Hikâyenin hızlı veya yavaş ilerlemesi ile ilgilidir ve hikâyenin içeriğine uygun bir şekilde ilerlemesidir.

### **Dijital hikâyenin aşamaları.**

Dijital hikâye oluşturulurken bazı aşamalar takip edilerek oluşturulmaktadır. Lambert (2010), bu aşamaları şu şekilde ifade etmiştir:

#### **1. Konu seçimi ve senaryonun oluşturulması**

- a. Dijital hikâye için bir konu belirlenir.
- b. Konu belirlendikten sonra hikâyenin amacı tanımlanır. Hikâye bilgilendirici mi, ikna edici mi ya da kışkırtıcı mı olacak? Hikâye amacı oluşturulurken hikâyenin izleyicileri dikkate alınmalıdır.
- c. Hikâye için senaryonun ilk taslağı oluşturulur. Oluşturulan senaryo taslağı sonradan seslendirmenin temelini oluşturacaktır.
- d. Oluşturulan taslak senaryo okunarak amacın açık bir şekilde ifade edilip edilmediği ve hikâyedeki bakış açısının açık olup olmadığını gözden geçirilir.
- e. Taslak senaryo diğer öğrenciler ile paylaşılır ve dönütler çerçevesinde senaryo iyileştirilir.
- f. Dönüt alma süreci senaryoya son hali verilene kadar tekrarlanır.

## **2. Kaynakların araştırılması veya oluşturulması**

- a. Hikâyede yer alacak kaynaklar araştırılır veya oluşturulur (resim, çizim, fotoğraf, harita, grafik vb.).
- b. Müzik ve ses efektleri gibi ses kaynakları araştırılır veya oluşturulur.
- c. Diğer bilgi kaynaklarından hikâyeye ilgili gerekli bilgiler toplanır (Web sitesi, Microsoft Word, Power Point vb.).
- d. Dijital hikâyede kullanılacak resim, grafik, fotoğraf, video vb. gibi kaynaklar belirlenir.
- e. Dijital hikâyede kullanılacak müzik, seslendirme vb. ses kaynakları belirlenir.
- f. Mikrofon ya da ses kayıt cihazı kullanılarak senaryolar seslendirilir (seslendirilmenin yapılması).
- g. Dijital hikâyenin çerçevesini oluşturmak ve görsel-metin ilişkisini kurmak için bir hikâye panosu oluşturulur.

## **3. Hikâyenin (senaryonun) çoklu ortam bileşenleri (resim, video, grafik, müzik, ses vb.) ile birleştirilmesi ve dijital hikâye yaratma sürecinin sonlandırılması**

- a. Video düzenleme programına resim, video, grafik vb. kaynaklar eklenir.
- b. Video düzenleme programına müzik, ses vb. ses kaynakları eklenir.
- c. Oluşturulan seslendirme dosyası video düzenleme programına eklenir.
- d. Video düzenleme programına eklenen kaynaklar düzenlenir.
- e. Düzenlenen dijital hikâyeye son hali verilerek bilgisayar veya internet ortamında kaydedilir.

## **4. Dijital hikâyenin paylaşılması**

- a. Oluşturulan dijital hikâye diğer öğrenciler ile sınıf ortamında veya Youtube, Facebook, Twitter gibi sosyal ağlarda paylaşılır.
- b. Dijital hikâye, öykünün paylaşıldığı kişilerden dönüt alınarak sonlandırılır.

Dijital hikâyenin aşamaları üzerine araştırmacıların yaptığı sınıflandırmayı Çakıcı (2018) tablo 4'te şu şekilde sınıflandırmıştır:



Tablo 4. Araştırmacılara Göre Dijital Hikâyenin Aşamaları

	Lambert (2003)	Jakes ve Brennan (2005)	Barret (2009)	Lasica (2010)	Göçen (2014)
1.	Bakış Açısını Tayin Etme	Yazma	Senaryo Oluşturma	Öyküye Karar Verme	Konu ve Amacın Belirlenmesi
2.	Duyguları Tayin Etme	Senaryo Geliştirme	Ses Kayıt ve Düzenleme	Materyalleri Deneme	Öykü Metninin Oluşturulması
3.	Anı Tayin Etme	Öykü Panosu	Görselleri Tarama ve Düzenleme	Senaryo Oluşturma	Görsellerin Seçilmesi
4.	Öyküyü Görme	Multimedya Araçları Bulma	Ses ve Görüntü Birleştirme	Araç Gereçleri Hazırlama	Öykü Panosunun Oluşturulması
5.	Öyküyü Dinleme	Dijital Öyküyü Oluşturma	Geçiş ve Efekt Ekleme	Öykü Panosu Oluşturma	Uygun Program ile Görsellerin Eklenmesi
6.	Öyküyü Birleştirme	Dijital Öyküyü Paylaşma	Dijital Öyküyü Yayınlama	Araçları Dijitalleştirme	Seslendirme
7.	Öyküyü Paylaşma			Ses Kaydı Yapma	Arka Plana Müzik Ekleme
8.				Müzik Ekleme Öyküyü	Dijital Düzenleme
9.				Öyküyü Düzenleme	Dijital Öyküyü Paylaşma

### Dijital hikâye türleri.

Dijital hikâyeler birçok araştırmacı tarafından türlerine göre sınıflandırılmıştır. Ancak bunlar arasında Robin (2006)'ın yaptığı sınıflandırma daha anlaşılır bir niteliğe sahiptir. Buna göre dijital hikâyeleri “kişisel öyküler”, “tarihsel olayları inceleyen öyküler” ve “bilgilendirme veya öğretim öyküleri” başlıklarıyla gruplandırmıştır:

**Kişisel hikâyeler:** Hikâyecinin 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 hikâyeler:** 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 yaşıyor gibi hissetmelerini sağlar.

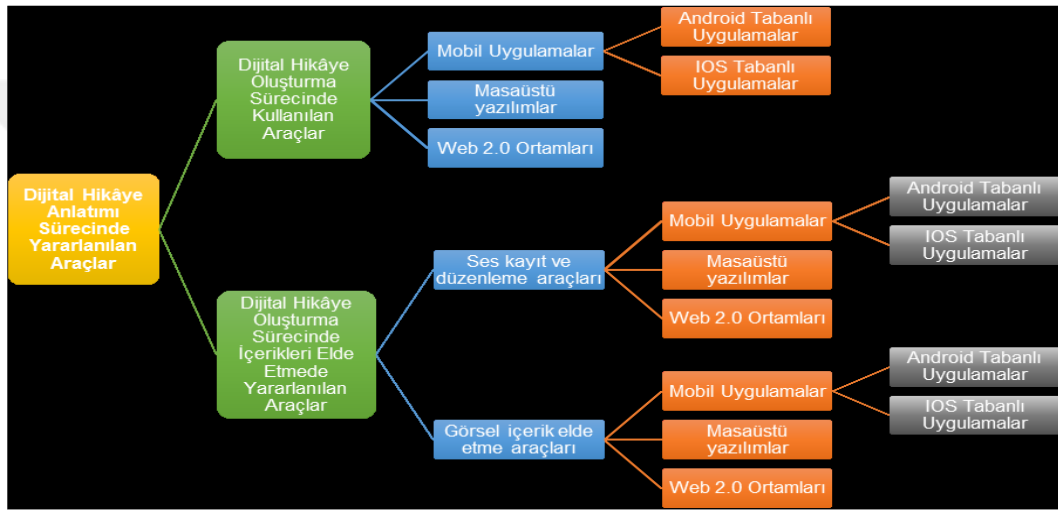
**Bilgilendirme veya öğretim hikâyeler:** İzleyicilere belirli bir konunun öğretilmesinin amaçlandığı dijital öykü türüdür. Öğretilecek olan içerik öyküleştirilerek uygun görüntü, ses ve müzikle birleştirilip hedef kitleye sunulur. Bu dijital öykü türünde, bilgi verilecek ya da

öğretilecek konu, görsel ve işitsellerle zenginleştirildiği için izleyiciler için daha somut hâle gelmektedir.

### Dijital hikâye araçları.

Dijital hikâye oluşturabilmek için uzmanlar tarafından birçok yazılım geliştirilmiştir. “Dijital hikâye için kullanılabilir yazılımları masaüstü ve diz üstü bilgisayarlarda kullanılan yazılımlar, akıllı telefon ve tablet bilgisayarlarda kullanılan yazılımlar ve Web ortamında kullanılan yazılımlar (Web 2.0) olmak üzere üç başlıkta ele alınmıştır.” (Karakoyun, 2014, s. 22)

Çıralı (2014) dijital hikâye araçlarını çalışmasında şekil 3’te şu şekilde göstermiştir:



Şekil 3. Dijital hikâye anlatımında yararlanılan araçlar.

**Masaüstü ve Diz Üstü Bilgisayarlarda Kullanılan Yazılımlar:** Bilgisayar aracılığı ile birçok dijital hikâye oluşturma aracı olarak kullanılan programlardır. “Premiere Elements, Microsoft Windows Live Movie Maker, Microsoft Power Point, Imovie, Microsoft Photo Story 3 ve Adobe Photoshop isimli programlar, diz üstü bilgisayarları veya masaüstü bilgisayarları için geliştirilmiş bazılarıdır.” (Robin, 2006, s. 19)

Microsoft Photo Story 3: Görseller üzerinden dijital hikâyelerin oluşturulduğu bir yazılımdır. “Bu programda görseller, akış şemasında bulunan sıraya göre yazılım ortamına aktarılır. Daha sonra görseller; öykü senaryosu, ses, müzik ve video gibi diğer çoklu ortam araçlarıyla birleştirilir.” (Karakoyun, 2014, s. 24).

Microsoft Windows Live Movie Maker: Dijital hikâye uygulamasında kullanımı kolay bir araçtır. “Bu yazılım, Microsoft Photo Story 3’te bulunan kullanım özelliklerinin yanında SD ve HD çözünürlük kalitesinde videolar oluşturmaya ve farklı dosya türlerinde video kayıt etmeye olanak tanımaktadır.” (Karakoyun, 2014, s. 24).

Microsoft Power Point: Microsoft aracılığı ile kullanılabilen gelişmiş düzenleme araçları sayesinde resim, ses ve grafik gibi çoklu ortam öğeleri birleştirilebilen bir dijital hikâye aracıdır. “Bu program, Microsoft Office programları içerisinde bulunan Microsoft Windows ve Apple Mac işletim sistemlerinde kullanılabilir.” (Karakoyun, 2014, s. 25)

Adobe Premiere Yazılımı: Farklı işletim sistemlerinde kullanılabilen bir yazılımdır. “Microsoft Windows ve Apple Mac işletim sistemlerinde kullanılabilir. Resim, fotoğraf, ses, video eklenebilir. Ayrıca çoklu ortam öğelerine çeşitli efekt, geçiş, tema ve başlık eklemeye olanak tanıyan bir video oluşturma programıdır.” (Karakoyun, 2014, s. 25)

Imovie: Dijital hikâyelerin hareketli unsurlarına cevap verebilecek bir programdır. “Mac tabanlı işletim sistemlerinde kullanılabilen bu yazılım Microsoft PhotoStory ile benzer özelliklere sahip olup tam hareketli videoların oluşturulmasını sağlamaktadır” (Gabel, 2011, s. 32).

**Tablet Bilgisayarlar ve Akıllı Telefonlar için Geliştirilen Yazılımlar:** Güncel hayatta gittikçe yaygınlaşan tablet ve akıllı telefonlar için geliştirilmiş yazılımlar da vardır. Bu yazılımlar kullanıcının ulaşılabilirliği açısından kolaylık sağlamaktadır. Bu yazılımlar Tablo 5’te gösterilmektedir (Karakoyun, 2014, s. 26).

Tablo 5. *Dijital Hikâye Oluşturmada Yararlanılan Mobil Araçlar*

<b>Android Tabanlı Uygulamalar</b>	<b>IOS Tabanlı Uygulamalar</b>	
Animoto Video Maker	Art Maker	Reel Director*
AndroVid Video Trimmer	Blurb Mobile	Socialcam
Com-Phone Story Maker	Cartoon Studio	Sock Puppets
Comic/Comix Maker	Cinefy	SonicPics*
Comic Strip It! (lite)	Comic Book*	Splice
Drawing cartoons	Comics Creator*	Storyrobe*
Magisto	Cute CUT	Strip Designer*
Mediagram*	Doink	Story Patch*
Movie Aid	Doodlecast*	StoryKit
Posterous	FinalCut*	Story Lines
Qik Video	FotoBabble	StoryWheel*
Socialcam	iMovie	Toontastic
Story Creator	I Tell A Story	Videoliciou
Video Maker	Magisto	VideoGrade*
Viddy	Montaj	Vintagio*
Puppet Animation*		
Puppet Pals		

### **Web Ortamında Kullanılan Yazılımlar (Web 2.0)**

Web 2.0 teknolojileri ilerleyen teknolojinin yeni ürünleri arasında gösterilmektedir. Bilgiye ulaşmada birçok farklı imkânı bir arada sunan bu teknolojilerde bireysel öğrenme ön plana çıkmaktadır. Bunun yanında Web 2.0 ile çoklu öğrenme ortamları geliştirilebilir, öğrencinin sosyalleşmesi sağlanarak beceri atölyeleri oluşturulabilir. Yaygın paylaşım ağı sayesinde Web 2.0 teknolojileri ile dijital hikâyeler daha çok kullanıcıya ulaştırılabilir. “Bu

teknolojilerin sunduğu etkileşimli öğrenme ortamında dijital öykülerin oluşturulması, sunulması ve paylaşımında çoklu ortam kaynaklarının kullanımına olanak sağlayan çevrimiçi yazılımlar Web 2.0 öyküleme şeklinde adlandırılmaktadır.” (Alexander ve Levine, 2008). “Web 2.0 ile birlikte hikâyeler, bağlantı, yorum yazma, düzenleme, paylaşma gibi faaliyetleri destekleyen sosyal medya ile yakından ilişkilidir ve her hikâye sosyal medyanın bir parçasıdır (Alexander, 2011)”. Çıralı (2014) çalışmasında literatürden kaynaklanarak oluşturduğu Web 2.0 uygulamaları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. *Dijital Hikâye Oluşturmada Web 2.0 Uygulamaları*

<i>Web Tabanlı Ortamlar</i>			<i>Web Tabanlı İşbirlikli Ortamlar</i>	<i>Sosyal Medya Platformları</i>
Animoto	JayCut	Simple Booklet	Fate2: Fate2	Blog
Aniboom	Kerproof	Smilebox	Our Story	Facebook
Build Your Wild Self	Little Bird Tales	Stage’d	StoryBird	Flickr
Chogger	Mrs. P.com	Storyjumper	ThumbScribes	Podcast
ClassikTV	My Story Maker	Tikatok	VoiceThread	Twitter
Creaza*	Myna	Voki	Wevideo	Wiki
Domo Animate	Myths and Legends	Wayang Authoring		
Glogster EDU	PicLits	Xtranormal*		
GoAnimate	Powtoon	Zooburst		
Grabba Beast	Projeqt	Simple Booklet		

### **Dijital hikâye kullanımının faydaları.**

Dijital hikâye kullanımı öğrenciler açısından birçok kazanımı beraberinde getirmektedir. Bu kazanımların başında şüphesiz yaparak yaşayarak öğrenme gelmektedir. Günümüzde eğlenceli bilgi ortamları oluşturma açısından uygulaması kolay ve her kesime hitap edebilecek içerikler üretilmesi mümkündür. Miller (2009;) dijital hikâyelerin faydaları ile ilgili şu ifadelerle yer vermiştir:

- Dijital hikâye anlatımı, farklı türde öğrenenleri ve isteksiz olan öğrencileri daha güçlü kılmaktadır. Herkes yazmak istemektedir.
- Dijital hikâye anlatımı projeleri, öğrencilerin kendilerini ve sınıf arkadaşlarını görüş şekillerini değiştirebilmekte ve sınıfta bir topluluk oluşturabilmektedir. Öğrenciler güçlü yazar olmayabilirler fakat süreçte kendi kelimelerini okuyarak, duyarak kendilerine güvenleri gelebilmektedir.
- Hedef kitleyi düşünmek sürecin en önemli parçasından biridir. Çünkü öğrenci dijital hikâyesini tamamladığında hikâyesini ailesine, öğretmenine veya bir başkasına ya da başkalarına izletmek isteyecek ve bu hikâyesini yapması için bir motivasyon kaynağı olacaktır.
- Dijital hikâyeler, sadece kişisel hikâyelerle sınırlı kalmayarak öğretim programının herhangi bir konusuyla ilgili olarak oluşturulabilmektedir.

- Dijital hikâye anlatımı projeleri yazma ve teknoloji becerilerini geliştirmektedir (ss. 12-17).

### **Dijital hikâye üzerine çalışmalar.**

Dijital hikâye ile ilgili yapılan çalışmalara ilişkin literatür incelendiğinde şu başlıklar hâlinde ele alınmıştır:

1. Dijital Hikâyenin Ders Başarısı ve Motivasyonuna Etkisi
2. Dijital Hikâyenin Görsel Bellek, Yazma ve Dinleme Becerilerine Etkisi
3. Dijital Hikâyenin Kelime Öğrenme ve Akılda Tutma Becerilerine Etkisi
4. Dijital Hikâyenin Sosyalleşme ve Değerler Eğitimi Üzerine Etkisi
5. Dijital Hikâyenin Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kullanımının Etkisi
6. Dijital Hikâyelerin Kişisel Gelişime Etkisi

### ***Dijital hikâyenin ders başarısı ve motivasyonuna etkisi.***

Kahraman (2013), “*Dijital Hikâyecilik Metoduyla Hazırlanan Öğretim Materyallerinin Öğrenme Döngüsü Giriş Aşamasında Kullanılmasının Fizik Dersi Başarısı ve Motivasyonu Düzeyine Etkisi*” adlı tezinde “dijital hikâyelerin fizik dersini daha görsel, eğlenceli, ilgi çekici ve zevkli hâle getirdiği, derse karşı ilgi ile başarıyı artırdığı, motivasyon ve dersin işlenişinde olumlu etkiye sahip olduğunu” (s. 84) ifade etmiştir.

Tunç (2013), “*Postmodernden Oluşturmacılığa Dijital Öyküleme*” adlı çalışmasında “dijital öykülemenin eğitim alanında geleceği biçimlendirecek olan yeni nesil için daha farklı, yaratıcı, işlevsel bir yaklaşım olduğu” (s. 314) sonucuna ulaşmıştır.

Sever (2014), “*Dijital Öykücülüğün Öğrencilerin Motivasyon Düzeyleri Üzerine Etkisine Dair Bir Araştırma*” adlı tezinde “dijital hikâye oluşturmanın dil öğrenme ve öğretme sürecine entegre edilmesinin öğrencilerin daha motive olmalarına olanak sağlaması açısından etkili olduğu” (s. 7) sonucuna varmıştır.

Göçen (2014), “*Dijital Öyküleme Yönteminin Öğrencilerin Akademik Başarı ile Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejilerine Etkisi*” adlı tezinde “Dijital öyküleme yönteminin akademik başarıyı artırma ile öğrenme ve ders çalışma stratejileri kullanımı üzerinde PowerPoint sunum destekli öğretime göre daha etkili olduğu” (s. 116) sonucuna ulaşmıştır.

Torun (2016), “*Ortaokul 6. Sınıf Hücre Konusunda Dijital Öykü Kullanımının Öğrenci Başarısı, Tutumu ve Bilimsel Süreç Becerileri Üzerine Etkisi*” adlı tezinde “dijital öyküleme

kullanımının anlatım yöntemine kıyasla öğrencilerin akademik başarılarını ve bilimsel süreç becerilerini artırmada daha etkili olduğu” (s. 53) sonucuna ulaşmıştır.

Büyükcengiz (2017), “*Dijital Öyküleme Metodunun Ortaokul Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersi Akademik Başarı, Bilimsel Süreç Becerileri ve Derse Yönelik Tutumlarına Etkisi*” adlı tezinde “ortaokul fen bilimleri dersinde dijital öyküleme metodunun öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği, öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini olumlu yönde etkilediği, öğrencilerin derse yönelik olumlu tutum geliştirmesinde etkili olduğu” (s. 6) sonucuna ulaşmıştır.

Özerbaş ve Öztürk (2017), “*Türkçe Dersinde Dijital Hikâye Kullanımının Akademik Başarı, Motivasyon ve Kalıcılık Üzerinde Etkisi*” adlı çalışmasında Türkçe dersinde dijital hikâye kullanımı öğrencilerin akademik başarıları ve motivasyonları üzerinde olumlu etki gösterdiği sonucuna ulaşmıştır (s. 109).

Çiçek (2018), “*Dijital Hikâyeleme Yöntemini Kullanmanın Altıncı Sınıf Fen Bilimleri Dersindeki Etkisinin İncelenmesi*” adlı tezinde “dijital hikâyelerin öğrencilerin akademik başarısına ve öğrenme stratejilerini kullanmalarına yönelik katkı sağladığı ve öğrencilerin fen dersinde dijital hikâye oluşturmaya yönelik olumlu tutum sergiledikleri” (s. 8) sonucuna ulaşmıştır.

Çakıcı (2018), “*Dijital Öykü Temelli Matematik Öğretiminin Öğrencilerin Akademik Başarı Motivasyon ve Matematik Etkinliklerine Yönelik Tutumları Üzerine Etkisi*” adlı tezinde “dijital öykü temelli öğretimin öğrencilerin matematik akademik başarıları üzerinde bir etkisinin olmadığı, buna karşın dijital öykü temelli öğretimin motivasyon ölçeğinin alt boyutlarından olan içsel motivasyon üzerinde ve tutum ölçeğinin alt boyutlarından olan güven ve bağımsızlık alt boyutları üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu” (s. 109) sonucuna ulaşmıştır.

Ünlü (2018), “*Dijital Öykülerle Desteklenmiş Sosyal Bilgiler Dersinin Öğrencilerin Başarısı, Kontrol Odağı ve Eleştirel Düşünme Becerileri Üzerindeki Etkisi*” adlı tezinde “dijital öykülerle gerçekleştirilen öğretimin öğrencilerin hem akademik başarı hem eleştirel düşünme hem de içten kontrollü olmalarını sağlama açısından daha etkili olduğu” (s. 12) sonucuna ulaşmıştır.

Akgül (2018), “*Fen ve Teknoloji Dersinde Dijital Öyküleme Sürecinde Yaratıcı Drama Kullanımının Başarı, Tutum ve Bilimsel Yaratıcılığa Etkisi*” adlı tezinde “dijital öyküleme sürecinde drama kullanımının 7. Sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersindeki

başarıları, fene karşı tutumları, bilimsel yaratıcılıkları üzerinde olumlu yönde etkiye sahip olduğu” (s. 5) sonucuna ulaşmıştır.

***Dijital hikâyenin görsel bellek, yazma ve dinleme becerilerine etkisi.***

Yamaç (2015), “*İlkokul Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerilerinin Gelişiminde Dijital Hikâyelerin Etkisi*” adlı tezinde “deney ve kontrol grubu verileri incelendiğinde deney grubu lehine yani dijital hikâyenin uygulandığı grupta anlamlı fark olduğu” (s. 9) sonucuna ulaşmıştır.

Baki (2015), “*Dijital Öykülerin Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Yazma Sürecine Etkisi*” adlı tezinde “çoklu regresyon analizi sonucunda deney grubu öğrencilerinin öykü yazma becerilerini yordamada yazma kaygısının; deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarılarını yordamada yazma kaygısı ve öykü yazma becerisinin önemli yordayıcı bir değişken olduğu” (s. 255) sonucuna ulaşmıştır.

Çıralı (2014), “*Dijital Hikâye Anlatımının Görsel Bellek ve Yazma Becerisi Üzerine Etkisi*” adlı tezinde “öğrencilerin görsel bellek kapasitesi ve yazma becerisi açısından anlamlı bir gelişmenin olduğu ve fark puan ortalamalarının deney grubunda daha yüksek olduğu; dijital hikâye anlatımının öğrencilerin yazma becerilerinde anlamlı bir fark yaratırken, görsel bellek kapasitelerinde anlamlı derecede bir fark yaratmadığı” (s. 70) sonucuna ulaşmıştır.

Leylek (2018), “*İlkokul Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Gelişiminde ve Okumaya Yönelik Tutumlarında Dijital Hikâyelerin Etkisi*” adlı tezinde “öğrencilere dijital hikâye hazırlattırılarak işlenen Türkçe derslerinin öğrencilerin okuma becerilerinin gelişmesinde çok daha etkili olduğu” (s. 10) sonucuna ulaşmıştır.

Köse (2019), “*Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Dijital Hikâye Anlatımının Dinleme Becerilerine Etkisi*” adlı tezinde “dijital hikâye anlatımı 60-72 ay grubundaki okul öncesi dönem çocuklarının ayrıştırıcı, seçici, empatik, yaratıcı, eleştirel ve etkin dinleme becerilerini üzerinde anlamlı düzeyde etkiye sahip olduğu” (s. 10) sonucuna ulaşmıştır.

***Dijital hikâyenin kelime öğrenme ve akılda tutma becerilerine etkisi.***

Özer (2016), “*Dijital Hikâye Anlatımının Kelime Öğrenme ve Akılda Tutmadaki Rolü Harran Üniversitesi’nde Bir Durum Çalışması*” adlı tezinde “dijital hikâye anlatımının kelime öğretiminde değerli ve etkili bir yaklaşım olabileceği” (s. 6) sonucuna ulaşmıştır.

Dayan (2017), “*İlkokul Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Dijital Öyküleme Çalışmaları*” adlı tezinde “dijital öyküleme çalışmalarının, öğrencilerin çok biçimli metin oluşturması sayesinde, yazım ve noktalama kurallarına uymayı geliştirerek, daha kurallı

metinler oluşturmasını sağladığı; dijital őrnlerindeki kelime ve cümle sayılarında artış olmakla birlikte hikâye ögelerini de geliştirerek daha detaylı metinler oluşturmayı sağladığı” (s. 12) sonucuna ulaşmıştır.

### ***Dijital hikâyenin sosyalleşme ve değerler eğitimi őrzerine etkisi.***

Başdaş (2017), “*Drama Temelli Dijital Hikâye Anlatıcılığı Programının 6 Yaş Çocuklarının Bazı Sosyal Becerilerinin Gelişimine Etkisi*” adlı tezinde “deney ve kontrol grubu verileri incelendiğinde deney grubu lehine anlamlı” (s. 53) farklara ulaşmıştır.

Yőrük (2015), *Dijital őrköllemeye Dayalı Değerler Eğitiminin őrrencilerin Değer Kazanımı ve Tutumlarına Etkisi* adlı tezinde “değerler eğitimi programı uygulayan okulda deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farka rastlanmazken, değerler eğitimi programı uygulamayan okuldaki tek grubun ön test ve son testleri arasında anlamlı farka rastlanmış; bu farkın oluşmasında da kız őrrencilerin elde ettiği puanların büyük ölçüde katkı sağladığı” (s. 7) sonucuna ulaşmıştır.

Kutlucan (2018), “*Dijital őrkü Anlatımı ile Verilen Değerler Eğitimine Yönelik Bir Eylem Araştırması*” adlı tezinde “őrrencilerin dijital őrkü anlatımı sürecini yaşayarak değerler eğitimi ile ilgili videolar oluşturmaları değerler eğitimini daha iyi anlamalarını; yapılan gözlemler ve őrretmen görüşlerine göre ise sınıfta olumsuz davranışların belli oranda azaldığı özellikle bazı őrrencilerde değişimlerin daha somut anlaşıldığı” (s. 6) sonucuna ulaşmıştır.

Tunç (2016), “*Dijital teknolojiler bağlamında dijital őrkülleme yaklaşımının güzel sanatlar eğitimine entegrasyonu*” adlı tezinde “őrrencilerin dijital őrkülleme uygulaması yoluyla teknoloji entegrasyonuna ilişkin olumlu görüşlere sahip oldukları, teknoloji kullanım yeterlilikleri çerçevesinde etkin katılım sağladıkları ve sanatsal uygulamalar ile teknoloji etkileşimine ilişkin aktif katılımcı oldukları” (s. 9) sonuçlarına ulaşmıştır.

### ***Dijital hikâyenin yabancılara Türkçe őrretiminde kullanımının etkisi.***

Kaya (2014), “*Yabancı Dil őrretiminde (Almanca) Dijital Hikâye Anlatım Yönteminin Araştırılması Lise őrrencileriyle Eylem Araştırması*” adlı tezinde “bu yöntemin őrrencilerin motivasyonlarını arttırdığı, teknik ve yabancı dil bilgilerini geliştirdiği, őrretmen ve arkadaş geri bildirimlerinin çok etkili olduğu, dijital hikâye yönteminin rahatlıkla Türkiye’de uygulanabileceği ve yabancı dil eğitimine katkı sunacağı” (s. 101) sonuçlarına ulaşmıştır.

Tabak (2017), “*Türkçenin Yabancı Dil Olarak őrretiminde Dijital őrkü Kullanımı*” adlı tezinde “dijital őrkülerin őrrencilerde metne yönelik bakış açısı ve ön bilgiler



kazandırdığını” ifade etmiştir. Öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini metne çektiği, zengin bir öğrenme ortamı oluşturduğu ve hatırlamayı kolaylaştırdığı, okuma öncesi etkinliklerde kullanımının, arka plan bilgisinin inşası için öğrencilere hem bilişsel hem de duyuşsal avantajlar sağladığı” (s. 184) sonuçlarına ulaşmıştır.

### ***Dijital hikâyenin kişisel gelişime etkisi.***

Karakoyun (2014), “Çevrimiçi Ortamda Oluşturulan Dijital Öyküleme Etkinliklerine İlişkin Öğretmen Adayları ve İlköğretim Öğrencilerinin Görüşlerinin İncelenmesi” adlı tezinde “ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin dijital öyküleme etkinlikleriyle 21. Yüzyıl becerilerini geliştirdiğini, öğretmen adaylarının ise 21. Yüzyıl becerilerini geliştirdiğini ayrıca etkinlikler yoluyla birçok konuda bilgi edindiklerini, öğretmenlik becerileri konusunda deneyim kazandıklarını ve etkinliklerin çevrim içi ortamda gerçekleştirilmesinin uygulama sürecinde kolaylıklar sağladığını” (s. 177) ifade etmiştir.

Ulum (2017), hikâye yazma aşamasında öğrencilerin çoğunluğunun zorluk yaşamadığı bu süreçte eğlendiklerini, mutlu olduklarını, heyecanlandıklarını belirtmiştir. Öykü panosu oluşturma ve öyküyü dijitalleştirme aşamalarında öğrencilerin çoğunlukla eğlenme, mutlu olma, kendilerini iyi hissetme gibi olumlu duygulara sahip olduklarını ifade etmiştir. Ayrıca tezinde “görüşme analizleri ile öğrencilerin dijital öyküyle konuları daha iyi öğrendiklerini, öğrenmelerinin daha kalıcı olacağını düşündüklerini, araştırma becerilerini geliştirdiklerini, eğlenerek öğrendiklerini” ortaya çıkarmıştır (s. 5).

Dijital hikâyeler, sadece öğretim alanında değil otomotiv tüketicilerinin tercihlerinde etkili olabilmek için dahi akıllara gelmiştir. Nuray (2017), “özellikle genç kitlenin dijital hayata yatkınlığı, sosyal medya kullanımı gibi özellikleri nedeniyle dijital hikâye anlatımı dizaynının tüketiciler tarafından oldukça pozitif ve etkili olduğu” (s. 9) sonucuna varmıştır.

Dijital hikâye üzerine yapılan araştırmalar geneline bakıldığında farklı alan ve gruplarda etkisi incelenmiş ve sonuçlara ulaşılmıştır. Eğitimde okul öncesi kademesinde başlayan uygulama ve araştırma alanı gittikçe gelişmektedir. Bu kapsamda ders başarısı, dinleme, yazma ve sosyal beceriler, kelime öğrenme, yabancılara Türkçe öğretimi gibi alanlarda etkileri araştırma konusu olmuştur. Ortaöğretim kademesinde ve Türk dili ve edebiyatı öğretimi üzerindeki çalışmaların yapılmadığı göz önünde bulundurulduğunda bu araştırmanın gereği ortaya çıkmaktadır.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### Yöntem

Bu bölümde araştırmada temel alınan bilimsel yaklaşım ve araştırma yöntemi, çalışma grubu, veri toplama araçları ve bu araçların geçerlik ve güvenilirliği, uygulama süreci, veri toplama analizi süreci detaylı bir şekilde sunulmuştur.

#### Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada roman türünün öğretiminde dijital hikâye uygulamalarının etkilerini araştırmak amacıyla nicel ve nitel araştırmaları birlikte ele alma imkânı sunan *karma* yöntem araştırma desenlerinden biri olan *yakınsayan paralel desen* kullanılmıştır. “Yakınsayan paralel desen araştırmacının, nitel ve nicel aşamaları araştırma sürecinde eş zamanlı olarak uygulaması ile yürütülmektedir.” (Creswell & Plano Clark, 2007).

Karma yöntem araştırmaları her geçen gün daha çok kullanılmaya başlanmıştır. Çevremizdeki olay ve olguların karmaşık yapıda olması bu yöntemi ön plana çıkarmaktadır. Karma yöntemle ilgili yapılan tanımlar bu görüşü desteklemektedir. Yıldırım ve Şimşek (2016)’e göre ise “karma yöntem araştırması, araştırma problemini kapsamlı ve çok boyutlu incelemek amacıyla, pragmatist felsefenin ilkeleri doğrultusunda nitel ve nicel yöntemleri birlikte kullanarak gerçekleştirilen araştırma olarak tanımlanabilir” (s.322). Bu doğrultuda dijital hikâye uygulamalarının nicel etkilerini ve nitel etkilerini tespit etmede karma yöntem araştırmaları tercih edilmiştir.

Bu aşamada araştırmacının nicel verilerini dijital hikâye ile roman öğretimi yapılan deney grubunda ve normal öğretim yapılan kontrol grubunda uygulama öncesi (ön test) ve uygulama sonrası (son test) toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Türk Edebiyatı Dersi Başarı Testi” ve Veyis (2015) tarafından geliştirilen “Türk Edebiyatı Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır.

Araştırmacının nitel verilerini ise dijital hikâyeler ile roman öğretiminin yapıldığı deney grubunda yer alan öğrencilerle araştırmacı tarafından hazırlanan Dijital Hikâye Uygulaması Görüşme Formu ile elde edilen veriler oluşturmaktadır.

## Evren Örneklem/Çalışma Grubu ve Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubunu öğretim yılında Ağrı şehir merkezinde ortaöğretim düzeyinde bir devlet okulunun 11. Sınıfında öğrenim gören 22'si deney grubu 22'si kontrol grubu olmak üzere toplam 44 ortaöğretim öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmanın katılımcıları uygulamanın yapıldığı okulda kura yöntemi ile seçilmiştir. Kura yoluyla belirlenen sınıflarda uygulamanın gerçekleştirilmesi için Ağrı İl Millî Eğitim Müdürlüğünden ve okul idaresinden gerekli izinler alınmıştır. Uygulama 2018-2019 öğretim yılının ikinci döneminde gerçekleştirilmiştir.

## Başarı Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması

Deney ve kontrol grubunun denkliliğini tespit etmek için Roman Bilgisi Başarı Testi uygulanarak veriler bağımsız örneklem t testi ile analiz edilmiştir. Ön test uygulaması sonucunda çalışma gruplarına ait bilgilerin yer aldığı analiz sonuçları Tablo 7' de verilmiştir.

Tablo 7. Başarı Testi Bağımsız Örneklem t Testi Analizi Sonuçları

Değişken	Grup	n	$\bar{x}$	SS	t	p
Ön Test	Kontrol	22	28.95	22	-.126	.90
	Deney	22	29.41	12.29		

Tablo 7'deki verilere bakıldığında bağımsız örneklem t testi analizi sonuçlarına göre kontrol grubu ön test başarı ortalaması (= 28.95) ile deney grubu ön test başarı ortalaması (= 29.41) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir. [ $t(42)=-.126$ ,  $p>.05$ ]. Buna göre deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesinde roman bilgisi başarıları açısından birbirine denk olduğu söylenebilir.

## Türk Dili ve Edebiyatı Dersine Yönelik Tutum Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması

Deney ve kontrol grubunun denkliliğini tespit etmek için Türk Edebiyatı Dersi Tutum Ölçeği uygulanarak veriler bağımsız örneklem t testi ile analiz edilmiştir. Ön test uygulaması sonucunda çalışma gruplarına ait bilgilerin yer aldığı analiz sonuçları Tablo 8' de verilmiştir.

Tablo 8. *Tutum Ölçeği Bağımsız Örneklem t Testi Analizi Sonuçları*

	<b>Grup</b>	<b>n</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>SS</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
İlgi	Kontrol		36.45	8.15	.789	.43
	Deney Grubu	22	34.50	8.26		
Önem	Kontrol		34.63	5.77	.030	.97
	Deney Grubu	22	34.59	3.94		
Bilgi	Kontrol		16.09	3.30	.146	.88
	Deney Grubu	22	15.95	2.86		
Kaçınma	Kontrol		16.77	3.06	.809	.42
	Deney Grubu	22	17.50	2.89		

Tablo 8’de verilen değerler incelendiğinde uygulama öncesi deney ve kontrol gruplarının Türk dili ve edebiyatı dersine yönelik tutum puanları arasında ilgi alt boyutunda ( $t_{(20)}=-.78, p>.05$ ), önem alt boyutunda ( $t_{(20)}=-.03, p>.05$ ), bilgi alt boyutunda ( $t_{(20)}=-.14, p>.05$ ), kaçınma alt boyutunda ( $t_{(20)}=-.80, p>.05$ ) anlamlı farklılık olmadığı bulunmuştur. Buna göre deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesinde birbirine denk olduğu söylenebilir.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmanın nicel verilerinin elde edilmesinde Türk Edebiyatı Dersi Tutum Ölçeği ve Roman Bilgisi Başarı Testi kullanılmıştır. Araştırmanın nitel verilerinin elde edilmesinde ise dijital hikâye uygulamasının yapıldığı deney grubu öğrencilerine yönelik dijital hikâye öğrenci görüşme formu kullanılmıştır.

### **Türk edebiyatı dersi tutum ölçeği.**

Araştırmada Türk edebiyatı dersine yönelik tutum düzeylerinin tespit edilmesi ve dijital hikâye uygulamalarının derse yönelik tutum düzeyine etkisinin belirlenmesi için Veyis (2015) tarafından geliştirilen Türk Edebiyatı Dersi Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek 4’ü olumsuz 23’ü olumlu olmak üzere toplam 27 maddeden oluşan 5’li likert tipinde hazırlanmıştır. Ölçeğe ait likert maddeleri tamamen katılıyorum, katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum, hiç katılmıyorum şeklinde düzenlenmiştir. Ortaöğretim öğrencilerinde Türk edebiyatı dersi tutum düzeyini ölçmek için hazırlanan bu ölçek 4 boyut dikkate alınarak geliştirilmiştir. Bu boyutlar Türk edebiyatı dersine ilgi, Türk edebiyatı dersine önem verme, Türk edebiyatı dersinden kaçınma, Türk edebiyatı dersi bilgisi edinme tutumlarıdır (Veyis, 2016, s. 283).

Veyis (2015) ölçeğini geliştirirken faktör analizi yapmıştır. Buna göre yapılan analizler sonucunda ölçeğin analiz sonuçları şöyledir:

KMO değerinin .985 ve Barlett testi  $\chi^2$  değeri ise, 7325,233 ( $p<.001$ ) olarak bulunmuş, toplam varyansın %58,39'unu açıklayan dört faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Bu faktörlerin birincisi 1, 2, 7, 8, 10, 27, 34, 35, 39, 44, 45. Maddelerden oluşan ilgi alt boyuttur. İkincisi 3, 6, 13, 22, 23, 32, 33, 37. Maddelerden oluşan önem alt boyuttur. Üçüncüsü 16, 29, 30, 41. Maddelerden oluşan bilgi alt boyuttur. Dördüncüsü ise 12, 24, 31, 36. Maddelerden oluşan kaçınma alt boyuttur. Türk Edebiyatı Dersine Yönelik Tutum leğine ilişkin olarak açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilmiş olan dört faktörlü yapının model uyumu için doğrulamayı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulamayı faktör analizinde çoklu uyum indeksleri olan GFI, CFI, NFI, RFI, IFI ve AGFI indeksleri kullanılmış ve her bir indeks için kabul edilebilir uyum değeri 0.90 olarak dikkate alınmıştır. Açımlayıcı faktör analizinden elde edilen dört faktörlü yapının model uyumuna ilişkin elde edilen bulgular Türk Edebiyatı Dersine Yönelik Tutum leğinin uyum indekslerinin anlamlı olduğunu göstermektedir ( $X^2= 772,60$   $sd=318$ ,  $p=.00$ ,  $X^2/sd=2.42$ ). Uyum indeksi değerleri ise,  $RMSEA=.078$ ,  $RMR=.075$ ,  $NFI=.97$ ,  $NNFI=.97$ ,  $CFI=.97$ ,  $IFI=.98$ ,  $RFI=.98$ ,  $AGFI=.92$ ,  $GFI=.94$  olarak bulunmuştur (Veyis, 2016, s. 98).

Bu analiz sonuçlarından Türk Edebiyatı Dersi Tutum leğinin yapı geçerliğini sağladığı anlaşılmaktadır.

### **Roman bilgisi başarı testi.**

Araştırmada uygulamadaki başarı düzeyinin ölçülebilmesi amacıyla araştırmacı tarafından 11. Sınıf Türk dili ve edebiyatı dersi Roman nitesine yönelik bir başarı testi geliştirilmiştir. Başarı testinin geliştirilmesinde Türk Dili ve Edebiyatı ğretim Programı esas alınmıştır. (MEB, 2018)

Başarı testinin oluşturulmasında ilk aşama Türk Dili ve Edebiyatı ğretim programı esas alınarak kazanım tablosu oluşturulmuştur (Tablo 7). Bu tablo doğrultusunda araştırmacı tarafından çoktan seçmeli olmak üzere soru kalıpları hazırlanmıştır. Soru kalıplarının amaca, lme aracına ve içeriğe uygunluğu bakımından branşında uzman 3 ğretmen ve 1 akademisyenin görüşü alınmıştır. Ortaya konulan görüşler doğrultusunda ilgili değişiklikler uygulanmış ve başarı testi ön uygulamaya hazır kabul edilmiştir.

n uygulama çoktan seçmeli olarak hazırlanmış 40 soruluk başarı testi aynı okulda ve düzeyde öğrenim gören 54 kişilik 11. Sınıf ğrencileri kapsamında gerçekleştirilmiştir. Testin ilk sayfasında öğrenciler için yönerge hazırlanmıştır. Bu yönergede amaç, soru sayısı, puan baremi, süre gibi açıklamalara yer verilmiştir. Test için n uygulamada yer alan öğrencilere 40 dakikalık süre tanınmıştır. n uygulamadan elde edilen verilere göre madde güçlük ve ayırt edicilik indeksi hesaplanmıştır. Madde güçlük indeksi 0.25'in altındaki ve 0.90'ın üstündeki maddeler testten çıkarılmıştır. Böylece 30 soruluk Roman Bilgisi Başarı Testi uygulamaya hazır hâle gelmiştir. Türk Dili ve Edebiyatı ğretim Programı esas alınarak hazırlanan soruların kazanım numaraları ve kazanım cümleleri Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. *Kazanımlara Yönelik Belirtke Tablosu*

Madde	Kazanım Nu	Kazanım
1	A2.2	Metnin türünün ortaya çıkışı ve tarihsel dönem ile ilişkisini belirler.
2	A2.2	Metnin türünün ortaya çıkışı ve tarihsel dönem ile ilişkisini belirler.
3	A2.2	Metnin türünün ortaya çıkışı ve tarihsel dönem ile ilişkisini belirler.
4	A2.2	Metnin türünün ortaya çıkışı ve tarihsel dönem ile ilişkisini belirler.
5	A2.3	Metnin tema ve konusunu belirler.
6	A2.4	Metindeki çatışmaları belirler.
7	A2.5	Metnin olay örgüsünü belirler.
	A2.6	Metindeki şahıs kadrosunun özelliklerini belirler.
8	A2.7	Metindeki zaman ve mekânın özelliklerini belirler.
	A2.8	Metinde anlatıcı ve bakış açısının işlevini belirler.
	A2.9	Metindeki anlatım biçimleri ve tekniklerinin işlevlerini belirler.
9	A2.10	Metnin üslup özelliklerini belirler.
	A2.11	Metinde millî, manevi ve evrensel değerler ile sosyal, siyasi, tarihî ve mitolojik öğeleri belirler.
10		
11	A2.3	Metnin tema ve konusunu belirler.
12	A2.4	Metindeki çatışmaları belirler.
13	A2.5	Metnin olay örgüsünü belirler.
	A2.6	Metindeki şahıs kadrosunun özelliklerini belirler.
14	A2.7	Metindeki zaman ve mekânın özelliklerini belirler.
	A2.8	Metinde anlatıcı ve bakış açısının işlevini belirler.
	A2.9	Metindeki anlatım biçimleri ve tekniklerinin işlevlerini belirler.
15	A2.10	Metnin üslup özelliklerini belirler.
	A2.11	Metinde millî, manevi ve evrensel değerler ile sosyal, siyasi, tarihî ve mitolojik öğeleri belirler.
16		
	A2.12	Metinde edebiyat, sanat ve fikir akımlarının/anlayışlarının yansımalarını değerlendirir. Yazar ile metin arasındaki ilişkiyi değerlendirir.
17	A2.14	Metnin tema ve konusunu belirler.
18	A2.3	Metindeki çatışmaları belirler.
19	A2.4	Metnin olay örgüsünü belirler.
20	A2.5	Metindeki şahıs kadrosunun özelliklerini belirler.
	A2.6	Metindeki zaman ve mekânın özelliklerini belirler.
21	A2.7	Metinde anlatıcı ve bakış açısının işlevini belirler.
	A2.8	Metindeki anlatım biçimleri ve tekniklerinin işlevlerini belirler.
	A2.9	Metnin üslup özelliklerini belirler.
22	A2.10	Metinde millî, manevi ve evrensel değerler ile sosyal, siyasi, tarihî ve mitolojik öğeleri belirler.
	A2.11	Metinde edebiyat, sanat ve fikir akımlarının/anlayışlarının yansımalarını değerlendirir.
23	A2.12	Yazar ile metin arasındaki ilişkiyi değerlendirir. Metnin tema ve konusunu belirler.
24	A2.14	Metindeki çatışmaları belirler.
25	A2.3	Metnin olay örgüsünü belirler.
26	A2.4	Metindeki şahıs kadrosunun özelliklerini belirler.
27	A2.5	Metindeki zaman ve mekânın özelliklerini belirler.
28	A2.6	Metinde anlatıcı ve bakış açısının işlevini belirler.
	A2.7	Metinde anlatıcı ve bakış açısının işlevini belirler.
29	A2.8	Metindeki anlatım biçimleri ve tekniklerinin işlevlerini belirler.
	A2.9	Metnin üslup özelliklerini belirler.
	A2.10	Metinde millî, manevi ve evrensel değerler ile sosyal, siyasi, tarihî ve mitolojik öğeleri belirler.
30	A2.11	Metinde edebiyat, sanat ve fikir akımlarının/anlayışlarının yansımalarını değerlendirir.” (MEB, 2018, ss. 21-22)

Test uygulandıktan sonra SPSS 22.0 programı üzerinde madde güçlüğü ve ayırt ediciliği hesaplanmıştır. Testin madde ayırt edicilik indeksi  $\alpha=.793$  olarak hesaplanmıştır. Madde güçlük indeksi testte yer alan soruların zorluk derecesini göstermektedir. Bu değer 0'a yaklaştıkça maddenin zor, 1'e yaklaştıkça maddenin kolay olduğu değerlendirilir. Madde güçlüğü hesaplanırken maddeye doğru cevap veren kişi sayısının o maddeye cevap veren toplam kişi sayısına oranı kullanılır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz &

Demirel, 2016). Başarı testi madde güçlük indeksleri ve ayırt edicilik indeksleri Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. *Başarı Testi Madde Güçlük ve Ayırt Edicilik İndeksi Değerleri*

Madde N	Güçlük	Ayırt Edicilik
1	0.46	.825
2	0.74	.251
3	0.30	.290
4	0.37	.227
5	0.66	.170
6	0.88	.235
7	0.65	.346
8	0.81	.541
9	0.46	.268
10	0.83	.358
11	0.78	.505
12	0.11	.309
13	0.57	.270
14	0.80	.645
15	0.43	.084
16	0.70	.558
17	0.56	.201
18	0.87	.460
19	0.39	.230
20	0.87	.510
21	0.81	.508
22	0.28	.029
23	0.52	.167
24	0.31	.580
25	0.78	.146
26	0.81	.554
27	0.76	.587
28	0.74	.512
29	0.39	.333
30	0.61	.284

### **Dijital hikâye uygulaması öğrenci görüşme formu.**

Araştırmada uygulama sonunda deney grubu öğrencilerine yönelik nitel veriler elde etmede kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu kapsamda araştırmacı tarafından Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı çerçevesinde açık uçlu sorular hazırlanmış ve deney grubu öğrencilerine yazılı olarak yöneltilmiştir. Soru kalıplarının amaca, ölçme aracına ve içeriğe uygunluğu bakımından branşında uzman 3 öğretmen ve 1 akademisyenin görüşü alınmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme yapılarak deney grubundaki öğrencilerin fikirlerini özgürce ifade edebilmesi amaçlanmıştır. Nitel verileri elde etmede yarı yapılandırılmış görüşmelerin esnek ve açık uçlu yapıda olması bu amaca uygun bulunmuştur. “Yarı yapılandırılmış görüşmeler, katılımcının algıladığı dünyayı kendi düşünceleriyle anlatmasını sağlar. Bu dünyaya ulaşmak için sorulan sorular çoğunlukla açık uçlu olmalıdır. Bu tarz yarı yapılandırılmış görüşmelerde ya her soru esnek cümlelerden oluşmalı ya da görüşme farklı yapılandırılmış tekniklerde hazırlanmalıdır.” (Merriam, 2013, s. 332). Yarı

yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla elde edilen veriler betimsel analiz yoluyla değerlendirilmiştir.

Görüşme formunda aşağıdaki sorular yer almıştır:

1. Dijital hikâyelerin kullanılarak roman konusunun işlendiği dersleriniz hakkında ne düşünüyorsunuz? Size göre varsa avantaj ve dezavantajları nelerdir?
2. Derslerinizde okuduğunuz metinlerin tema ve konusunu tespit edebilmenize dijital hikâyelerin katkısı olduğunu düşünüyor musunuz? Nasıl?
3. Derslerinizde okuduğunuz metinlerin olay örgüsünü, şahıs kadrosunu, mekân ve zaman unsurunu tespit edebilmenizde dijital hikâyelerin katkısı olduğunu düşünüyor musunuz? Nasıl?
4. Derslerinizde incelediğiniz romanlarda yer alan “millî, manevi ve evrensel değerler ile sosyal, siyasi, tarihî ve mitolojik öğeleri” fark edebilmenizde dijital hikâyelerin katkısı olduğunu düşünüyor musunuz? Nasıl?
5. Derslerinizde incelediğiniz romanların içinde bulunduğu dönemin özelliklerini yansıtıp yansıtmadığını tespit etmenizde dijital hikâyelerin katkısı olduğunu düşünüyor musunuz? Nasıl?
6. Türk dili ve edebiyatı dersinin diğer konularında da dijital hikâye kullanılmasını ister misiniz? Neden?

### **Süreç/Uygulama**

Araştırma süreci, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü aracılığıyla Ağrı İl Millî Eğitim Müdürlüğünden ve uygulama okulu idarecilerinden gerekli izinler alınarak başlamıştır. Araştırmada dijital hikâye uygulamalarının etkisi incelendiğinden Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı kazanımları doğrultusunda başarı testinin hazırlanması, uygulanacak tutum ölçeğinin belirlenmesi, uygulanacak dijital hikâyelerin seçimi, deney ve kontrol gruplarının seçimi ve öğrenci görüşme formunun hazırlanması ile sürecin ilk adımı olmuştur. Bu süreçte başarı testine ilişkin MEB (2018) kazanımlarına uygun sorular hazırlanmış, ön uygulamalar yapılmış ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Görüşme formunda sorulacak sorulara ilişkin veriler belirlenmiş ve uzman görüşü alınmıştır. Veri toplama araçları başlığında verilen bu çalışmalar uygulamanın taşıyıcısı olmaktadır.

Araştırmada etkisi incelenen hikâyeler Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı kazanımlarına uygun olarak Millî Eğitim Bakanlığına bağlı <https://www.eba.gov.tr> web



adresinden seçilmiştir. Seçimler yapılırken dönemi yansıtan dört roman (Taaşşuk-ı Talat ve Fitnat, İntibah, Mai ve Siyah, Eylül) üzerinden çalışma yapılmıştır.



Şekil 4. Taaşşuk-ı Talat ve Fitnat adlı dijital hikâyeye ait görsel.

Şekil 4'te Tanzimat dönemi roman anlayışını yansı Taaşşuk-ı Talat ve Fitnat adlı esere ilişkin görsel yer almaktadır. Talat ve Fitnat'ın aşkının anlatıldığı eserde Tanzimat dönemi özelliği gösteren unsurlar yer almaktadır. Yanlış batılılaşma, görücü usulü evlilik gibi konuların ele alındığı romanda; dijital hikayeler de bu konulara uygun görselleri barındırmaktadır.

Uygulama sürecinde deney grubu öğrencilerine görsellerin ses ile desteklendiği anlatılar hâlinde devam etmiştir. Verilen görsellerin amaca, konuya ve yöntemine uygun olduğu gözlemlenmiştir. Ortalama süresi 1,5-3 dakika olan bu dijital hikâyeler dersin kalan süresinde üzerine tartışılıp tekraren izletilmiştir.



Şekil 5. Taaşuk-ı Talat ve Fitnat adlı dijital hikâyeye ait görsel.

Uygulama süreci Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı kazanımlarına uygun biçimde hazırlanmış Türk dili ve edebiyatı dersi ünitelendirilmiş yıllık planında yer alan roman ünitesi kapsamında ilerlemiştir.



Şekil 6. Taaşuk-ı Talat ve Fitnat adlı dijital hikâyeye ait görsel.

Şekil 6'da eserin önemli sahnelerinden biri olan Talat'ın kadın kılığında Fitnat ile buluşması dijital hikâyeye yansıtılmıştır. Bu yolla deney grubundaki öğrencilere eserin olay örgüsü yansıtılmıştır.





Şekil 7. Taaşuk-ı Talat ve Fitnat adlı dijital hikâyeye ait görsel.

Şekil 7’de eserin kahramanlarından ve görücü usulü ile evlendirilen Fitnat’ın evlenmek istemediği Ali Bey ile olan uzaklığı görselleştirilmiştir. Eserin sonunda Fitnat’ın intihar etmesi ve Ali Bey’in de aslında öz kızıyla evlendiğini öğrenmesi dijital hikâyede acıklı bir son olarak verilmiştir.



Şekil 8. İntibah adlı dijital hikâyeye ait görsel.

Şekil 8’de Namık Kemal’in “İntibah” adlı eserine ait görsel verilmiştir. İyi yetişmiş Ali Bey’in âşık olduğu Mahpeyker ile olan aşkı dijital hikâyenin başlangıç bölümünde anlatılmaktadır.



Şekil 9. İntibah adlı dijital hikâyeye ait görsel.

Şekil 9’da eser kahramanlarından Ali Bey’in Mahpeyker’e olan tutkusundan endişelenen annesinin Dilaşup adında bir kişiyi eve getirmesi görselleştirilmiştir. Dilaşup, iyi huylu, yumuşak kalpli bir kadın olarak tasvir edilmektedir.



Şekil 10. İntibah adlı dijital hikâyeye ait görsel.

Şekil 10’da eserde kötü kahraman olarak tasvir edilen Mahpeyker’in Ali Bey’in kendisine olan ilgisini kaybetmesi işlenmiştir. Eserin sonunda Dilaşup’un Ali Bey için ölmesi ve Ali Bey’in de Mahpeyker’i öldürmesiyle acıklı bir son dijital hikâye ile verilmiştir.





Şekil 11. Mai ve Siyah adlı dijital hikâyeye ait görsel.

Şekil 11’de Servetifünun dönemini temsil eden Halit Ziya Uşaklıgil’e ait Mai ve Siyah romanı temsil edilmiştir. Gazetede çalışarak geçimini sağlayan Ahmet Cemil eserin başkahramanı olarak dijital hikâyede temsil edilmiştir.



Şekil 12. Mai ve Siyah adlı dijital hikâyeye ait görsel.

Şekil 12’de Ahmet Cemil’in gazetede çalışırken mavi hayallerle kaleme aldığı eserini okurken aynı zamanda Lamia ile evlenmeyi de arzulaması dijital hikâyede görselleştirilmiştir.



Şekil 13. Mai ve Siyah adlı dijital hikâyeye ait görsel.

Şekil 13'te Ahmet Cemil'in kurduğu mavi hayallerin birer birer yıkılmasıyla karanlık bir gecede yanına annesini de alarak İstanbul'u terk etmesi görselleştirilmiştir. Mai ve Siyah romanı Servetifünun döneminin ümitsiz yapısını yansıtan bir eser olarak dijital hikâyede verilmiştir.



Şekil 14. Eylül adlı dijital hikâyeye ait görsel.

Şekil 14'te Servetifünun dönemini yansıtan diğer bir roman olan Mehmet Rauf'un yazdığı Eylül adlı esere ait dijital hikâye görseli yer almaktadır. Arkadaşının evinde kalan Necip adlı kahramanı temsil eden bir sahne görselleştirilmiştir.





Şekil 15. Eylül adlı dijital hikâyeye ait görsel.

Şekil 15'te Necip'in giderek arkadaşı Süreyya'nın karısı Suad'a gönül vermesi görselleştirilmiştir. Necip'in hislerine zamanla Suad da karşılık vermiştir. Ancak ne Suad ne de Necip, Süreyya'ya ihanet edecek insanlardır. Dijital hikâyede bu çıkmaz görselleştirilmiştir.



Şekil 16. Eylül adlı dijital hikâyeye ait görsel.

Şekil 16'da eserin sonunda bir yangının çıktığı ve içeride kalan Suad'ı kurtarmak ya da aynı ateşte ölmek için Necip'in de yanan eve girmesi görselleştirilmiştir. Eserin ilk psikolojik roman olması dijital hikâye görsellerine de yansımış, dönem özelliklerini öğrencilere hissettirmiştir.

Uygulamanın gerçekleştiği üç hafta boyunca öğrenciler gözlemlenmiş ve çalışma adımları aralıksız olarak yerine getirilmiştir. Birinci haftanın ilk iki saatinde Roman Bilgisi Başarı Testi ve Türk Edebiyatı Dersi Tutum Ölçeği deney ve kontrol gruplarına ön test olarak uygulanmıştır. Takip eden derslerde kontrol grubunda on ders saati boyunca öğretim normal düzeninde devam etmiştir. Deney grubunda ise on ders saati boyunca dersler dijital hikâye uygulamaları ile işlenmiştir. Üçüncü haftanın son üç saatinde Roman Bilgisi Başarı Testi ve Türk Edebiyatı Tutum Ölçeği deney ve kontrol gruplarına son test olarak uygulanmıştır. Buna ek olarak da deney grubu öğrencilerine dijital hikâye uygulamalarına yönelik dijital hikâye uygulaması öğrenci görüşme formu uygulanmıştır.

### **Veri Analizi**

Araştırmanın nicel verileri, deney ve kontrol gruplarına araştırmacı tarafından geliştirilen “Roman Bilgisi Başarı Testi ve Veyis (2015) tarafından geliştirilen Türk Edebiyatı Tutum Ölçeği aracılığıyla uygulama öncesi ön test ve uygulama sonrası son test kapsamında elde edilmiştir. Elde edilen veriler SPSS paket programına işlenmiş ve araştırma sorularına uygun olarak t testi yoluyla incelenmiştir. Araştırmanın alt problemlerinden biri olan roman öğretiminde dijital hikâye uygulamasının öğrencinin akademik başarisına etkisini incelemek için bağımsız örneklem t testi ve bağımlı t testi kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubundaki farklı anlamlı olup olmadığını incelemek için bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır. “Bağımsız örneklem için t testi iki ilişkisiz örneklem ortalaması arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının test edilmesi veya iki grubun bir sürekli değişken üzerinden aldıkları değerlerin karşılaştırılmasında kullanılır” (Seçer, 2015, s. 59). Deney ve kontrol gruplarında uygulama öncesi ve uygulama sonrası farkın anlamlı olup olmadığını incelemek için bağımlı t testi kullanılmıştır. “İlişkili örneklem için t testi deneysel ve boylamsal araştırmalarda aynı gruba ait iki ölçüm arasındaki farkı belirlemeye yarayan bir analiz tekniğidir” (Seçer, 2015, s. 66).

Araştırmada t testi yapılabilmesi için normallik ve homojenlik varsayımlarını sağlaması gerekmektedir (Seçer, 2015, s. 59).

Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerine ait başarı ön test ve son test sonucundan elde edilen verilerin normallik ve homojenlik varsayımlarını sağlayıp sağlamadığına ilişkin veriler Tablo 11 ve Tablo 12’de yer almıştır.



Tablo 11. Başarı Testi Ön Test Normallik Dağılımı İstatistiksel Verileri

Değişken	Grup	Shapiro-Wilk	Skewness (Basıklık)	Kurtosis (Çarpıklık)	Levene's Test For Equality of Variances
Ön Test	Kontrol	.298	.738	.304	.696
	Deney	.171	.615	-.598	

Tablo 11'den elde edilen verilerde basıklık ve çarpıklık katsayıları +1.5 ile -1.5 değerleri arasında olduğundan normallik varsayımını sağladığı söylenebilir (Seçer, 2015). Tablo 9'da yer alan Levene's Test for Equality of Variances değerleri incelendiğinde Sig. Değeri ( $p>0.05$ ) olduğundan homojenlik varsayımının yerine getirildiği ifade edilebilir (Seçer, 2015).

Tablo 12. Başarı Testi Son Test Normallik Dağılımı İstatistiksel Verileri

Değişken	Grup	Shapiro-Wilk	Skewness (Basıklık)	Kurtosis (Çarpıklık)	Levene's Test For Equality of Variances
Son Test	Kontrol	.005	-.937	-.075	.081
	Deney	.171	-.581	1.274	

Tablo 12 değerlendirildiğinde basıklık ve çarpıklık değerlerinin +1.5 ile -1.5 arasında olduğundan normallik varsayımını sağladığı ifade edilebilir (Seçer, 2015). Tablo 10'de yer alan Levene's Test for Equality of Variances değerleri incelendiğinde Sig. Değeri ( $p>0.05$ ) olduğundan homojenlik varsayımının yerine getirildiği ifade edilebilir (Seçer, 2015). Verilere göre normallik ve homojenlik varsayımları yerine getirildiğinden bağımsız örneklem t testi ve bağımlı örneklem testi ile veriler analiz edilmiştir.

Analizlerin yerine getirilebilmesi için deney ve kontrol grubu öğrencilerine ait verilerin normallik ve homojenlik varsayımlarını yerine getirebilmesi gerekmektedir. Normallik testlerden elde edilen basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılarak değerlendirilir. Homojenlik ise Levene's testi olarak adlandırılan analiz aracılığı ile değerlendirilir. Bu doğrultuda deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerine ait tutum ön test ve son test sonucundan elde edilen verilerin normallik ve homojenlik varsayımlarını sağlayıp sağlamadığına ilişkin veriler Tablo 13 ve Tablo 14'te yer almıştır.

Tablo 13. *Tutum Testi Ön Test Normallik ve Homojenlik Dağılım İstatistikleri*

Boyut	Değişken	Grup	Shapiro-Wilk	Skewness (Basıklık)	Kurtosis (Çarpıklık)	Levene's Test for Equality of Variances
İlgi	Ön Test	Kontrol	.072	.305	-1.157	.066
		Deney	.649	-.331	-.625	
Önem	Ön Test	Kontrol	.000	-1.476	1.435	.520
		Deney	.234	-.482	-.390	
Bilgi	Ön Test	Kontrol	.088	-.609	-.464	.606
		Deney	.007	-.110	-1.715	
Kaçınma	Ön Test	Kontrol	.023	-.938	.446	.597
		Deney	.001	-1.333	.980	

Tablo 13'teki tutum ölçeği ön test verileri ele alındığında basıklık ve çarpıklık verilerinin +1.5 ile -1.5 arasında olduğundan normallik varsayımını yerine getirildiği ifade edilebilir. Deney grubuna ait veriler içerisinde yer alan bilgi ön test varsayımının +1.5 ile -1.5 aralığında olmadığı görülse de bazı kaynakların bu aralığı -2.0 ile +2.0 olarak kabul ettiği bilinmektedir (George, Mallery, 2010).

Tablo 14. *Tutum Testi Son Test Normallik ve Homojenlik Dağılım İstatistikleri*

Boyut	Değişken	Grup	Shapiro-Wilk	Skewness (Basıklık)	Kurtosis (Çarpıklık)	Levene's Test for Equality of Variances
İlgi	Son Test	Kontrol	.164	.284	-1.206	.066
		Deney	.836	-.075	-.598	
Önem	Son Test	Kontrol	.005	-.999	.196	.520
		Deney	.002	-1.354	1.464	
Bilgi	Son Test	Kontrol	.015	-.785	.695	.606
		Deney	.005	-.500	-1.006	
Kaçınma	Son Test	Kontrol	.002	-1.082	.375	.597
		Deney	.000	-1.248	.415	

Tablo 14'teki tutum ölçeği son test verilerine bakıldığında basıklık ve çarpıklık verilerinin +1.5 ile -1.5 arasında olduğundan normallik varsayımını yerine getirdiği söylenebilir.

Tablo 13 ve Tablo 14'teki tutum ölçeği verileri incelendiğinde homojenlik varsayımının sağlandığı görülmektedir. Bu varsayımın sağlandığını gösteren veri her bir boyut için Levene's Test for Equality of Variances bölümünde yer alan değer (p>.05) olmasıdır (Seçer, 2015). (İlgi= .066 p>.05, Önem= .520 p>.05, Bilgi= .606 p>.05, Kaçınma= .597 p>.05)

Araştırmanın nitel verileri ise araştırmacı tarafından hazırlanmış "Dijital Hikâye Uygulaması Öğrenci Görüşme Formu" ile elde edilmiştir. Uygulama sonrası deney grubu

öğrencilerinden yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla elde edilen veriler betimsel analiz yapılarak değerlendirilmiştir. “Betimsel analiz ile elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebileceği gibi, görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak da sunulabilir.” (Yıldırım & Şimşek, 2016, s. 239). Çalışmanın betimsel analizinde temalar Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı kazanımları ve araştırma problemleri esas alınarak hazırlanmıştır.

### **Araştırmacının Rolü**

Araştırmacı, çalışma kapsamında araştırmanın hazırlık, uygulama ve değerlendirme kısmında görev almıştır. Uygulama öncesinde veri toplama araçlarından Türk dili ve edebiyatı başarı testi geliştirme, Türk dili ve edebiyatı dersi öğrenci görüşme formu hazırlama görevinde bulunmuştur. Araştırmacı, uygulama sırasında uygulayıcı öğretmen sıfatıyla görev almıştır. Araştırmacı, araştırma sonrasında ise araştırmadan elde edilen verileri değerlendirip raporlama görevini üstlenmiştir.

### **Geçerlik ve Güvenirlik**

Bu bölümde çalışmanın niteliğini göstermek için çalışmada kullanılan veri toplama araçlarına ait geçerlik ve güvenilirlik değerlerine ait bilgiler verilmiştir. Geçerlik, testin bireyin ölçülmek istenen özelliğini diğer özelliklerle karşılaştırmadan ne derece doğru ölçtüğüyle ilgilidir (Büyüköztürk *vd.*, 2016). Bu doğrultuda tarafından Roman Bilgisi Başarı Testi hazırlanırken alanında uzman 3 Türk dili ve edebiyatı öğretmenliği yapan ve 1 çalışan akademisyenden görüş alınmıştır.

“Güvenirlik, bir testin ölçmek istediği özelliği ne derece doğru ölçtüğü ile ilgilidir.” (Büyüköztürk *vd.*, 2016)

Araştırmanın alt problemlerinden biri olan roman öğretiminde dijital hikâye uygulamalarının öğrencinin Türk dili ve edebiyatı dersine yönelik akademik başarılarını tespit edebilmek için kullanılan ve araştırmacı tarafından geliştirilen Roman Bilgisi Başarı Testine ait güvenilirlik analizi yapılmıştır.

Araştırmada güvenilirlik analizi için kullanılan testlerden biri olan Cronbach’s Alpha testi verilerine göre çalışmanın analiz sonucu ( $p>0.7$ ) olması beklenmektedir (Büyüköztürk *vd.*, 2016). Başarı testiyle yapılan güvenilirlik analizi sonucunda Cronbach’s Alpha katsayısı .941 bulunmuştur. Yapılan tüm işlemlerden sonra Başarı testi kapsam geçerliğini sağlayacak şekilde 30 soru olacak şekilde düzenlenmiştir.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### Bulgular

#### Dijital hikâye uygulamaların öğrencilerin akademik başarısına etkisine yönelik bulgular.

Dijital hikâye kullanarak öğretimin uygulandığı deney grubu ile normal öğretimin devam ettirildiği kontrol grubundaki öğrencilere ait başarı ön test ve başarı son test puanları arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark oluşup oluşmadığını tespit etmek için bağımlı örneklem t testi analizi uygulanmıştır.

Problemin çözümünde deney ve kontrol öğrencilerine ait başarı ön test ve son test sonucundan ortaya çıkan verilerin normallik ve homojenlik varsayımlarını sağladığı verilerin analizi bölümünde verildiğinden bu bölümde analize ait bulgular yer almıştır.

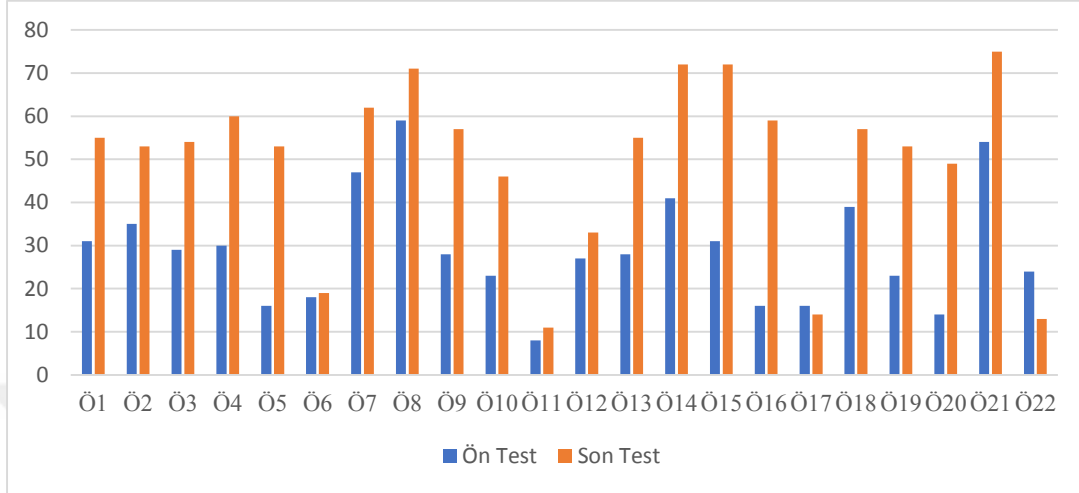
Araştırmanın birinci alt probleminin çözümünde tercih edilen bağımlı örneklem t testi analizlerine ilişkin sonuçlar Tablo 15’te yer almıştır.

Tablo 15. *Başarı Testi Bağımlı Örneklem t Testi Analizi Sonuçları*

Grup	Değişken	n	$\bar{x}$	SS	t	sd	p
Kontrol	Ön Test	22	28.95	12.97	-6.74	21	.00
	Son Test	22	49.68	19.51			
Deney	Ön Test	22	29.41	10.86	-10.79	21	.00
	Son Test	22	62.95	12.29			

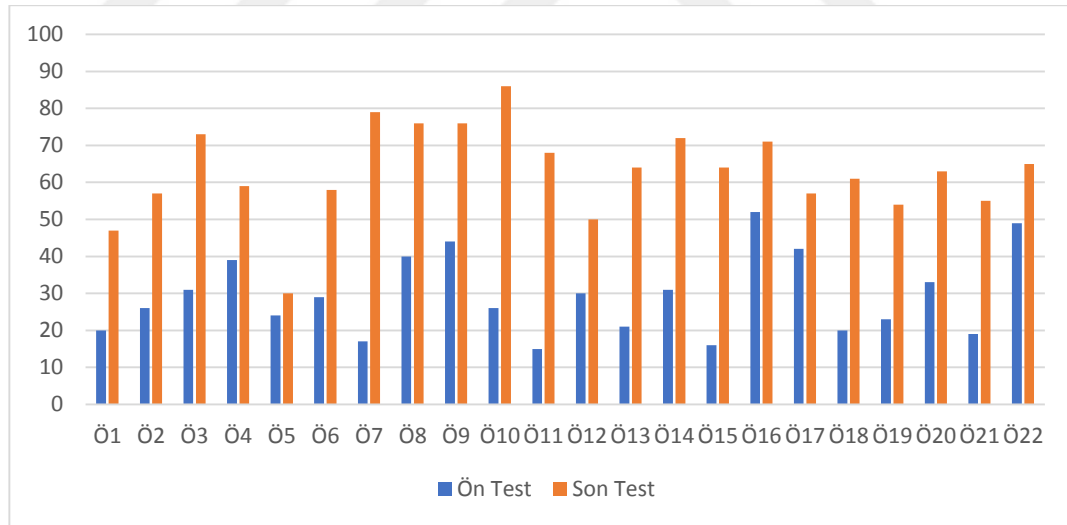
Tablo 15’e bakıldığında bağımlı örneklem t testi verilerine göre kontrol grubundaki öğrencilerin ön test başarı puanı ortalamaları ( $\bar{X} = 28.95$ ) ile son test başarı puanı ortalamaları ( $\bar{X} = 49.68$ ) arasında son test yönünde istatistik verilerinde anlamlılık bulunmuştur. [ $t_{(21)}=-6.74, p<.05$ ]. Deney grubunda bulunan öğrencilerin ön test başarı puanı ortalamaları ( $\bar{X} = 29.41$ ) ile son test başarı puanı ortalaması ( $\bar{X} = 62.95$ ) arasında son test yönünde istatistiksel olarak anlamlılık bulunmuştur [ $t_{(21)}=-10.79, p<.05$ ].

Araştırmada etkisi incelenen dijital hikâye uygulamaları verileri deney grubu ve kontrol grubu içinde bulunan öğrencilere uygulamadan önce ve uygulama sonunda yapılan testler yoluyla elde edilmiştir. Bu testlere ilişkin öğrencilerin aldıkları puanlar Şekil 17 ve Şekil 18’de gösterilmiştir.



Şekil 17. Kontrol grubu öğrencilerine ait başarı testi puanları.

Şekil 17 incelendiğinde kontrol grubu öğrencilerinin dijital hikâye uygulaması yapılmaya da başarılarında artış görülmektedir.



Şekil 18. Deney grubu öğrencilerine ait başarı testi puanları.

Şekil 18 incelendiğinde deney grubunda yer alan öğrencilere ait başarı son test ve başarı ön test verileri karşılaştırıldığında başarı puanlarında artışın yüksek olduğu görülmektedir. İki grafik birlikte değerlendirildiğinde başarı puanlarındaki artışın deney grubu lehine daha çok olduğu söylenebilir. Bu bulguyu destekleyen başarı son test verilerinin yer aldığı bağımsız örneklem t testi ait sonuçlar Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16. *Başarı Testi Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları*

Grup	Değişken	n	$\bar{x}$	SS	t	sd	p
Ön Test	Kontrol	22	28.95	19.52	-.126	42	.90
	Deney	22	29.41	12.29			
Son Test	Kontrol	22	49.68	12.88	-2.69	42	.01
	Deney	22	62.95	10.72			

Tablo 16'daki veriler incelendiğinde bağımsız örneklem t testi sonuçlarına göre kontrol grubunda bulunan öğrencilere ilişkin ön test başarı ortalamaları ( $\bar{X} = 28.95$ ) ile deney grubunda yer alan öğrencilere ilişkin ön test başarı ortalaması (= 29.41) arasında istatistiksel bakımdan anlamlılık bulunmamıştır. [ $t(42)=-.126, p>.05$ ].

Tablo 16'daki veriler incelendiğinde bağımsız örneklem t testi sonuçlarına göre kontrol grubu son test başarı ortalaması ( $\bar{X} = 49.68$ ) ile deney grubu son test başarı ortalaması ( $\bar{X} = 62.95$ ) arasında istatistiksel bakımdan anlamlılık bulunmuştur. [ $t(42)=-2.69, p<.05$ ].

Çalışmanın birinci problemine ait ortaya çıkan analiz sonuçlarına göre dijital hikâye kullanılarak öğretim yapılan deney grubu öğrencileri ile normal öğretimin yapıldığı kontrol grubunda bulunan öğrencilere ait başarı testi ön test ve başarı testi son test puanları arasında deney grubunun yönünde istatistiksel bakımdan anlamlılık olduğu görülmektedir. Buna göre roman öğretiminde dijital hikâye kullanılmasının öğrencilerin başarısını artırmada etkili olduğunu söyleyebiliriz.

#### **Dijital hikâye uygulamaların Türk dili ve edebiyatı dersine yönelik tutumlarına etkisine yönelik bulgular.**

Dijital hikâye kullanılarak öğretimin gerçekleştirildiği deney grubu ile normal öğretimin devam ettirildiği kontrol grubu öğrencileri için Türk dili ve edebiyatı dersine ilişkin tutum ölçeği ön test puanları ve son test puanları arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılaşma oluşup oluşmadığını ortaya koymak için bağımlı örneklem t testi ortaya çıkan bulgular aşağıda verilmiştir.

Problemin çözümünde deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerine ait tutum ön test ve tutum son test sonucundan elde edilen verilerin normallik ve homojenlik varsayımlarını sağladığı verilerin analizi bölümünde verildiğinden bu bölümde analize ait bulgular yer almıştır.

### *İlgi alt boyutuna ilişkin bulgular.*

Tablo 17. *İlgi Alt Ölçeğine İlişkin Kontrol Grubu Bağımlı Örneklem t Testi Sonuçları*

<b>Değişken</b>	<b>n</b>	<b><math>\bar{x}</math></b>	<b>SS</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
Kontrol ilgi ön test	22	36.45	8.15	-1.95	.064
Kontrol ilgi Son test	22	38.50	8.09		

Tablo 17'ye bakıldığında bağımlı örneklem t testi verilerine göre kontrol grubunda yer alan öğrencilerin tutum ön test ilgi alt ölçeği ön test puanı ortalaması ( $\bar{X} = 36.45$ ) ile son test ilgi alt ölçeği puanı ortalaması ( $\bar{X} = 38.50$ ) arasında yönünde istatistiksel bakımdan anlamlılık bulunmamıştır. [ $t_{(21)}=-1.95, p>.05$ ].

Tablo 18. *İlgi Alt Ölçeğine İlişkin Deney Grubu Bağımlı Örneklem t Testi Sonuçları*

<b>Değişken</b>	<b>n</b>	<b><math>\bar{x}</math></b>	<b>SS</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
Deney ön test puanı	22	34.50	3.94	-3.48	.002
Deney ilgi on test puanı	22	39.45	5.68		

Tablo 18'deki veriler incelendiğinde bağımlı örneklem t testi verilerine göre deney grubundaki öğrencilerin tutum ilgi alt ölçeği ön test puan ortalamaları ( $\bar{X} = 34.50$ ) ile ilgi alt ölçeği son test puan ortalaması ( $\bar{X} = 39.45$ ) karşılaştırmasında son test yönünde istatistiksel bakımdan anlamlılık bulunmuştur. [ $t_{(21)}=-3.48, p<.05$ ]. Buna göre roman öğretiminde dijital hikâye uygulamalarının kullanılmasının öğrenci tutumlarında ilgi boyutunu artırmada etkili olduğunu, geleneksel yöntemle yürütülen roman öğretiminde öğrenci tutumlarında ilgi boyutunu artırmada etkili olmadığını söyleyebiliriz.

### *Önem boyutuna ilişkin bulgular.*

Tablo 19. *Önem Alt Ölçeğine İlişkin Kontrol Grubu Bağımlı Örneklem t Testi Sonuçları*

<b>Değişken</b>	<b>n</b>	<b><math>\bar{x}</math></b>	<b>SS</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
Ön test puanı	22	34.63	5.77	.134	.895
Son test puanı	22	34.54	5.79		

Tablo 19'a bakıldığında bağımlı t testi verilerine göre kontrol grubunda yer alan öğrencilerin tutum ön test önem alt ölçeği ön test puanı ortalaması ( $\bar{X} = 34.63$ ) ile tutum son test önem alt ölçeği puanı ortalaması ( $\bar{X} = 34.54$ ) arasında yönünde istatistiksel bakımdan anlamlılık bulunmamıştır. [ $t_{(21)}=-1.34, p>.05$ ].

Tablo 20. *Önem Alt Ölçeğine İlişkin Deney Grubu Bağımlı Örneklem t Testi Sonuçları*

<b>Değişken</b>	<b>n</b>	$\bar{x}$	<b>SS</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
Ön test puanı	22	34.59	5.68	-.363	.720
Son test puanı	22	34.90	2.86		

Tablo 20'ye bakıldığında bağımlı örneklem t testi verilerine göre deney grubunda yer alan öğrencilerin ön test önem alt ölçeğine ilişkin ön test puanı ortalaması ( $\bar{X} = 34.59$ ) ile son test önem alt ölçeği puanı ortalaması ( $\bar{X} = 34.90$ ) arasında yönünde istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark bulunmamıştır. [ $t_{(21)} = -.363, p > .05$ ].

Bağımlı örneklem t testinden elde edilen verilere göre dijital hikâye kullanılarak yapılan roman öğretiminin öğrenci tutumlarında önem boyutunda etkili olmadığı söylenebilir.

***Bilgi boyutuna ilişkin bulgular.***

Tablo 21. *Bilgi Alt Ölçeğine İlişkin Kontrol Grubu Bağımlı Örneklem t Testi Sonuçları*

<b>Değişken</b>	<b>n</b>	$\bar{x}$	<b>SS</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
Ön test puanı	22	16.09	2.30	-1.83	.082
Son test puanı	22	17.09	3.68		

Tablo 21'e bakıldığında bağımlı örneklem t testi verilerine göre kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test bilgi alt ölçeği ön test puanı ortalaması ( $\bar{X} = 16.09$ ) ile son test bilgi alt ölçeği puanı ortalaması ( $\bar{X} = 17.09$ ) arasında yönünde istatistiksel anlamlılık bulunmamıştır. [ $t_{(21)} = -1.83, p > .05$ ].

Tablo 22. *Bilgi Alt Ölçeğine İlişkin Deney Grubu Bağımlı Örneklem t Testi Sonuçları*

<b>Değişken</b>	<b>n</b>	$\bar{x}$	<b>SS</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
Ön test puanı	22	15.95	2.86	-1.49	.151
Son test puanı	22	17.00	3.02		

Tablo 20'ye bakıldığında bağımlı örneklem t testi verilerine göre deney grubundaki öğrencilerin ön test bilgi alt ölçeği ön test puanı ortalaması ( $\bar{X} = 15.95$ ) ile son test bilgi alt ölçeği puanı ortalaması ( $\bar{X} = 17.00$ ) arasında yönünde istatistiksel bakımdan anlamlılık görülmemiştir. [ $t_{(21)} = -1.49, p > .05$ ].



Bağımlı örneklem t testinden elde edilen verilere göre dijital hikâye kullanılarak yapılan roman öğretiminin öğrenci tutumlarında bilgi boyutunda deney ve kontrol gruplarında etkili olmadığı söylenebilir.

#### ***Kaçınma boyutuna ilişkin bulgular.***

Tablo 23. *Kaçınma Alt Ölçeğine İlişkin Kontrol Grubu Bağımlı Örneklem t Testi Sonuçları*

<b>Değişken</b>	<b>n</b>	<b><math>\bar{x}</math></b>	<b>SS</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
Ön test puanı	22	16.77	3.06	.106	.917
Son test puanı	22	17.72	3.61		

Tablo 23'e bakıldığında bağımlı örneklem t testi verilerine göre kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test kaçınma alt ölçeği ön test puanı ortalaması ( $\bar{X} = 16.77$ ) ile son test kaçınma alt ölçeği puanı ortalaması ( $\bar{X} = 17.72$ ) arasında yönünde istatistiksel bakımdan anlamlılık görülmemiştir. [ $t_{(21)} = .106, p > .05$ ].

Tablo 24. *Kaçınma Alt Ölçeğine İlişkin Deney Grubu Bağımlı Örneklem t Testi Sonuçları*

<b>Değişken</b>	<b>n</b>	<b><math>\bar{x}</math></b>	<b>SS</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
Ön test puanı	22	17.50	2.89	-.215	.837
Son test puanı	22	17.63	3.07		

Tablo 24'e bakıldığında bağımlı örneklem t testi verilerine göre deney grubundaki öğrencilerin ön test kaçınma alt ölçeği ön test puanı ortalaması ( $\bar{X} = 17.50$ ) ile son test kaçınma alt ölçeği puanı ortalaması ( $\bar{X} = 17.63$ ) arasında yönünde istatistiksel bakımdan anlamlılık görülmemiştir. [ $t_{(21)} = -.215, p > .05$ ]. Bu bulgular doğrultusunda roman öğretiminde dijital hikâye kullanımının öğrenci tutumlarında kaçınma boyutunda herhangi bir etkisi olmadığı söylenebilir. Araştırma bulgularına göre dijital hikâye kullanılarak yapılan roman öğretiminin öğrencilerin tutumlarında ilgi boyutunda anlamlı farklılık oluşturduğu, önem, bilgi ve kaçınma boyutlarında ise anlamlı farklılık oluşturmadığı sonucuna varılmıştır.

#### **Deney grubunda yer alan öğrencilerin Türk dili ve edebiyatı dersinde kullanılan dijital hikâyeler ile ilgili görüşlerinden elde edilen bulgular.**

Bu araştırmanın üçüncü alt problemi deney grubundaki öğrencilerin dijital hikâye uygulamalarının Türk dili ve edebiyatı dersi roman öğretiminde kullanılmasına yönelik görüşlerinin incelenmesini amaçlamıştır. Uygulama sonrasında deney grubu öğrencilerine görüşme formları dağıtılmış ve 22 deney grubu öğrencisinden dijital hikâye uygulamasına ilişkin görüş alınmıştır. Problemin çözümünde araştırma çerçevesinde ortaya çıkan veriler

betimsel analiz yoluyla elde edilmiştir. Bu kapsamda araştırmada yer alan deney grubu öğrencilerine uzman görüşü alınan “Dijital Hikâye Uygulaması Görüşme Formu” uygulanmıştır. Betimsel yoluyla çözümlenen veriler tablo 25’te sunulmuştur.

Tablo 25. *Görüşme Formu Betimsel Analiz Sonuçları*

Tema	f	%	Toplam
Dijital hikâyenin roman öğretiminde kullanılması avantajlıdır.	22	100	22
Dijital hikâye metinlerin tema ve konusunun tespit edilmesine katkı sağlar.	22	100	22
Dijital hikâye metinlerdeki olay örgüsü, şahıs kadrosu, mekân ve zaman unsurlarının tespit edilmesine katkı sağlar.	20	90	22
Dijital hikâye romanlarda bulunan “ulusal, manevî, evrensel değerler ile sosyal, siyasî, tarihî ve mitolojik öğeleri” fark edebilmeye katkı sağlar.	19	86	22
Dijital hikâye romanların içinde bulunduğu dönemi yansıtır yansıtmadığını anlayabilmeye katkı sağlar.	20	90	22
Türk dili ve edebiyatının diğer konularında da dijital hikâye kullanılmalıdır.	22	100	22

Araştırmanın betimsel analizi de nicel verileri destekler niteliktedir. Öğrencilere sorulan “*Dijital hikâyelerin kullanılarak roman konusunun işlendiği dersleriniz hakkında ne düşünüyorsunuz? Size göre varsa avantaj ve dezavantajları nelerdir?*” sorusuna öğrencilerden alınan aşağıdaki cevaplar elde edilen bulguları desteklemektedir.

Ö1: Bana göre görsel uygulama ne kadar ön planda olursa daha kalıcı olur. Dijital hikâyede seslendirme ve görseller ezbere oranla daha kalıcı olur. En azından kulağa ve göze hitap etmiş olur.

Ö2: Normalde ben romanları okuduktan bir hafta sonra o kitabın özetini okuyordum. Ama dijital hikâyeleri izledikten sonra bilgilerin daha kalıcı olduğunu gördüm.

Ö3: Bana göre dersler çok eğlenceli ve verimli geçiyor. Konuları hemen kavrayabiliyorum. Derste görsel olduğu için daha iyi anlıyorum.

Ö4: Bana göre derslerde dijital hikâyelerin kullanılması akılda kalıcılık bakımından daha iyi. Bu sayede romanlar hem görsel hem de duyuşsal anlamda hafızaya daha iyi yerleşir. Dezavantajı yok.

Ö5: Bence çok yararlı bir uygulama. Canlı öğeleri görüp izleme romanların dönemini daha iyi anlatıyor. Dezavantajı ise dijital hikâyelerin kısa süreli olması.

Öğrencilere sorulan “*Derslerde okuduğunuz metinlerin tema ve konusunu tespit edebilmenize dijital hikâyelerin katkısı olduğunu düşünüyor musunuz? Nasıl?*” sorusuna öğrencilerden alınan aşağıdaki cevaplar elde edilen bulguları desteklemektedir.

Ö1: Evet. Roman özetlerinden bir şey anlamıyorum. Dijital hikâye sayesinde tema ve konuyu ara sıra bulabiliyorum.

Ö2: Evet düşünüyorum. Normalde okuduğumuz zaman da anlarız ama dijital hikâye sayesinde ikisini de yapabiliyoruz ve uygulama çok başarılı.

Ö3: Bazı romanlarda ağır bir dil, anlaşılmayan bir konu olduğundan dijital hikâye görselleri ve dilinin sadeliği ile daha anlaşılır geliyor.

Ö4: Evet ben sınavda dijital hikâye sayesinde başarılı oldum. Akılda kalıcı olduğunu düşünüyorum çünkü ben görsel hafızalıyım.

Ö5: Kesinlikle çok verimli oluyor. Konuyu daha iyi kavriyorum ve çok çabuk aklıma giriyor.

Öğrencilere sorulan “*dijital hikâye uygulamaları ile derste ele alınan metinlerin olay örgüsünü, şahıs kadrosunu, mekân ve zaman unsurunu tespit edebilmenizde dijital hikâyelerin katkısı olduğunu düşünüyor musunuz? Nasıl?*” sorusuna öğrencilerden alınan aşağıdaki cevaplar elde edilen bulguları desteklemektedir.

Ö1: Evet. Çünkü görselle anlatıldığı için her bir unsurun farklı bir görseli oluyor. Bu görsellerin kimisi basit kimisi çok eğlenceli oluyor. Buna bağlı olarak ayırt edebilmek daha kolay oluyor.

Ö2: Düşünüyorum. Normal bir roman okurken olay örgüsü çok karışıyor. Daha ayrıntılı olduğu için bir süre sonra olaylar kopuyor. Dijital hikâyede ise özetleme olduğundan daha faydalı oluyor.

Ö2: Evet. Görseller ve yazıların uyumlu olması bir de yüz ifadeleri katkı sağlıyor.

Ö3: Evet. Kişiler, mekân gösterildiği için insanın aklında daha kalıcı oluyor ve hemen tespit ediliyor.

Öğrencilere sorulan “*dijital hikâye uygulamaları ile derste işlenen romanlarda yer alan millî, manevi ve evrensel değerler ile sosyal, siyasî, tarihî ve mitolojik öğeleri fark edebilmenizde dijital hikâyelerin katkısı olduğunu düşünüyor musunuz? Nasıl?*” sorusuna öğrencilerden alınan aşağıdaki cevaplar şöyledir:

Ö1: Evrensel değerleri fark edebiliyorum. Kıyafetler, yaşayış biçimleri, döneme ait özellikler fark edilebiliyor.

Ö2: Yeterince fark edemediğimi düşünüyorum. Çünkü dijital hikâyelerde detaylara girilmiyor.

Ö3: Evet. Görsel unsurların olması oradaki değerlerin fark edilmesini sağlıyor.

Öğrencilere sorulan “*dijital hikâye uygulamaları ile derste incelediğiniz romanların içinde bulunduğu dönemin özelliklerini yansıtıp yansıtmadığını tespit edebilmekte dijital hikâyelerin katkısı olduğunu düşünüyor musunuz? Nasıl?*” sorusuna öğrencilerden alınan aşağıdaki cevaplar şöyledir:

Ö1: Evet. O zamanın gelenekleri ve yaşam tarzı dijital hikâyelerde çok net bir şekilde gösteriliyor.

Ö2: Evet. Çünkü insan dinlerken o anı yaşıyormuş gibi hissediyor. Bu da o dönemi anlamamıza yardımcı oluyor.

Ö3: Bazen olmuyor. Bu konuda dijital hikâyelerin daha çok bilgi vermesi gerekiyor.

Öğrencilere sorulan “*Türk dili ve edebiyatı dersinin diğer konularında da dijital hikâye kullanılmasını ister misiniz? Neden?*” sorusuna öğrencilerden alınan aşağıdaki cevaplar şöyledir:

Ö1: Evet. Çünkü daha etkileyici oluyor. Hafızada kalması açısından görsellik faydalı oluyor.

Ö2: İsterim. Çünkü bana göre göze ve kulağa hitap edenler daha kalıcıdır.

Ö3: Daha önce hiç düşünmedim ama bence kullanılsa dersler daha sağlıklı ve verimli geçer. Öğrenciler dijital hikâye ile derste daha aktif oluyor.

Dijital hikâye uygulamasının roman öğretiminde kullanılması deney grubu öğrencilerinde birbirini destekleyen görüşlerin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Deney grubunda yer alan öğrencilerin görüşlerinden elde edilen verilere göre dijital hikâyeler romanları anlamada, romanların akılda kalmasında, Türk dili ve edebiyatı dersinin işlenişinde, dönemi ve yansıttığı özellikleri kavrayabilmede, olay örgüsünü anlayabilmede, dili ağır olan romanları çözümleyebilmede olumlu etkileri olduğu bulunmuştur. Buna karşın dijital hikâyelerin kısa olması ve az bilgi içermesiyle kimi deney grubu öğrencileri tarafından kazanımlara ulaşmada yeterince etkili olmadığı ifade edilmiştir.

## BEŞİNCİ BÖLÜM

### Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada bir öğretim yöntemi olarak kullanılan dijital hikâye uygulamalarının roman türünün öğretimindeki etkileri incelenmiştir. Araştırma üç alt problem üzerinden yürütülmüş, ulaşılan sonuçlar bu alt problemlere göre sıralanmıştır.

#### **Roman Öğretiminde Dijital Hikâye Kullanılmasının Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisine İlişkin Sonuç**

Araştırmanın birinci alt problemine yönelik elde edilen analiz sonuçlarına göre dijital hikâye uygulamasının yapıldığı deney grubu ile dijital hikâye uygulamasının yapılmadığı kontrol grubundaki öğrencilerin başarı testi ön test ve son test başarı puanları arasında deney grubunun lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Buna göre dijital hikâyelerin roman türünün öğretiminde kullanılması öğrencilerin akademik başarılarını olumlu etkilemiştir. Bu sonuç dijital hikâye üzerine yapılan benzer araştırmalardaki sonuçlarla uyusmaktadır (Kahraman, 2013; Göçen, 2014; Baki, 2015; Torun, 2016; Büyükcengiz, 2017; Akgül, 2018; Çiçek, 2018; Ünlü, 2018).

#### **Roman Öğretiminde Dijital Hikâye Kullanılmasının Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Derse Olan Tutum Algısına İlişkin Sonuç**

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin verilere ulaşabilmek için Veyis (2015) tarafından hazırlanan Türk Edebiyatı Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek dört boyuttan oluştuğundan elde edilen sonuçlar dört bölüm hâlinde ele alınmıştır.

#### **Dijital hikâye uygulamalarının öğrenci tutumunda ilgi boyutuna ilişkin sonuç.**

Elde edilen veriler incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin ilgi alt ölçeği ön test puan ortalaması ile ilgi alt ölçeği son test puan ortalaması arasında son test yönünde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmüştür. Kontrol grubundaki öğrencilerde ise ilgi alt ölçeği ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu veri ile gerçekleştirilen dijital hikâye uygulamasının öğrencilerin ilgi düzeylerini yükseltmede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

#### **Dijital hikâye uygulamalarının öğrenci tutumunda önem boyutuna ilişkin sonuç.**

Araştırmanın önem boyutuna ilişkin verileri incelendiğinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin önem alt ölçeği ön test puan ortalaması ile önem alt ölçeği son test

puan ortalaması arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu veri ile gerçekleştirilen dijital hikâye uygulamasının öğrencilerin önem tutumlarını değiştirmede etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

#### **Dijital hikâye uygulamalarının öğrenci tutumunda bilgi boyutuna ilişkin sonuç.**

Araştırmanın bilgi boyutuna ilişkin verileri incelendiğinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin bilgi alt ölçeği ön test puan ortalaması ile bilgi alt ölçeği son test puan ortalaması arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu veri ile gerçekleştirilen dijital hikâye uygulamasının öğrencilerin bilgi tutumlarını değiştirmede etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

#### **Dijital hikâye uygulamalarının öğrenci tutumunda kaçınma boyutuna ilişkin sonuç.**

Araştırmanın kaçınma boyutuna ilişkin verileri incelendiğinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin kaçınma alt ölçeği ön test puan ortalaması ile kaçınma alt ölçeği son test puan ortalaması arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu veri ile gerçekleştirilen dijital hikâye uygulamasının öğrencilerin kaçınma tutumlarını değiştirmede etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde ölçeğe ait dört boyuttan ilgi boyutunda dijital hikâyelerin öğrencilerin tutumlarında etkili olduğunu, bilgi, önem ve kaçınma tutumu boyutunda ise öğrencilerin fikirlerinde değişiklik olmadığını göstermektedir. Kapsamlı bir değerlendirme ile roman öğretiminde dijital hikâye kullanımının öğrencilerin tutumlarında ilgi boyutu dışında olumlu değişiklik olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

#### **Deney Grubundaki Öğrencilerin Roman Öğretiminde Dijital Hikâye Kullanımı Üzerine Görüşlerinden Elde Edilen Sonuç**

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Deney grubu öğrencilerinin dijital hikâye uygulamalarının Türk dili ve edebiyatı dersi roman öğretiminde kullanılmasına yönelik görüşleri nelerdir?” maddesinden elde edilen sonuçlar betimsel analizi ile ortaya konulmuştur. Buna göre dijital hikâyelerin roman öğretiminde kullanılmasının kalıcılık yönünden çok etkili olduğu ve dönemin özelliklerinin daha iyi anlaşıldığı sonucuna varılmıştır. Dijital hikâyelerin görsel ve işitsel yönünün roman türüne olan ilgiyi artırdığını ve derslerin daha eğlenceli geçtiği sonucuna varılmıştır. Buna karşın deney grubundaki öğrencilerin dijital hikâyelerin sürelerini kısa bulduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada deney grubundaki öğrencilerin görüşlerinden elde edilen verilere göre sade bir dil kullanması ile roman türündeki tema ve konu unsurlarını algılayabilmede dijital

hikâyelerin olumlu yönde etkisi olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda roman türünde yer alan kişiler, mekân, zaman ve olay örgüsünden oluşan yapı unsurları da deney grubu öğrencileri tarafından daha kolay ortaya konulmuş, tespit edilmesini zor gördükleri bu unsurları kolaylıkla buldukları ve akılda tuttukları sonucuna varılmıştır.

Roman türünün içerisinde yer alan millî, manevi ve evrensel değerler ile sosyal, siyasî, tarihî ve mitolojik öğeleri fark edebilme kazanımı üzerine yapılan görüşmede deney grubundaki öğrencilerin dijital hikâyelerdeki kıyafet, mekân, ses gibi özellikleri ile olumlu sonuç aldıkları ancak yeteri kadar detaylara girilmediği için eksiklerinin olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda romanların içinde buldukları dönemi yansıtmaya özelliklerini tespit edebilmede de dijital hikâyelerin olumlu katkıları olduğu, deney grubundaki öğrencilere eserdeki olayları yaşama izlenimi verdiği sonucuna varılmıştır. Bununla beraber dijital hikâyelerde daha çok bilgi yer alması gerektiği de dile getirilmiştir.

Araştırmada dijital hikâye uygulamasının nitel verilerine ulaşmak amacıyla deney grubundaki öğrencilerin görüşlerinden elde edilen verilere göre dijital hikâyelerin Türk edebiyatı dersinin diğer konularında da kullanılmasının kalıcılık, derse katılım, eğlenceli ders ortamı gibi yönlerden olumlu katkı sağlayabileceği sonuçlarına ulaşılmıştır.

## Öneriler

### Araştırmacılara Öneriler

- Araştırma roman öğretiminde dijital hikâyelerin kullanımı ile sınırlıdır. Hikâye, halk hikâyesi gibi benzer türlerde de çalışma yapılabilir.
- Bu araştırma Türk dili ve edebiyatı dersinin roman ünitesindeki Tanzimat ve Servet-i Fünun dönemleri ile sınırlıdır. Farklı ünitelerde ve dönemlerde çalışma yapılabilir.
- Bu çalışmada etkisi incelenen dijital hikâyeler deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarıları ve tutum düzeyleri üzerinden araştırılmıştır. Farklı değişkenler üzerinden dijital hikâyelerin etkileri incelenebilir.
- Etkisi incelenen dijital hikâyeler EBA veri tabanından elde edilmiştir. Farklı uygulama ve platformlar yoluyla dijital hikâyeler kullanılabilir.
- Dijital hikâye üzerine yapılan çalışmaların büyük çoğunluğu ilköğretim ve daha alt basamaklar üzerinedir. Ortaöğretimde bu çalışmalar yaygınlaştırılabilir.
- Araştırma sonucunda öğrencilerin Türk dili ve edebiyatı dersi önem, bilgi ve kaçınma tutumlarını etkilemediği bulunmuştur. Bu yönde çalışmalar yapılarak dijital hikâyeler geliştirilebilir.

## Öğretmenlere Öneriler

- Araştırma dijital hikâye üretmeyi değil var olan ürünlerin roman öğretiminde kullanılmasının etkisini incelemiştir. Hem eğitimciler hem de öğrenciler dijital hikâye üretmeye teşvik edilebilir ve bu çalışmanın üzerine araştırma yapılabilir. Söz konusu çalışma benzer araştırılmalarda yapılmış olsa da Türk dili ve edebiyatı dersi kazanımlarına yönelik yeterince çalışma bulunmamaktadır.
- Okullarda öğrencilere bu uygulamalar hakkında eğitim verilebilir ve bu uygulama ile ilgili projeler verilebilir.
- Dijital hikâyeler sözel ve sayısal derslerde öğretim yöntemi olarak kullanılabilir. İlköğretimde farklı derslerde etkisi incelenmiş ancak ortaöğretimde farklı branşlarda bu yöntem üzerinde yeterince çalışma yapılmamıştır. Ortaöğretim seviyesinde farklı derslerde dijital hikâye yöntemi kullanılabilir ve etkisi incelenebilir.
- Bu çalışmada deney grubuna uygulanan görüşme formlarında bazı öğrenciler uygulamanın süresini az bulmuştur. Dijital hikâyelerin süreleri öğrenciler ile birlikte uzatılabilir.
- Araştırma sonucunda bazı öğrencilere göre dijital hikâyelerin içerikleri romanları anlamada yeterli bulunmadığı tespit edilmiştir. Dijital hikâye üretiminde içerik analizi yapılarak bu uygulama zenginleştirilebilir.
- Dijital hikâye uygulamaları ile öğrencilere kendi hayatlarını hikâyeleştirmeleri tavsiye edilebilir. Bu yolla öğrenciyi tanıma ve gelecek planları kurmasını sağlama gibi kazanımlar elde edilebilir.
- EBA platformuna eğitimciler ürün yükleyebilmektedir. Dijital hikâye uygulamaları ile dersler bir arşiv hâlinde öğrenciye sunulabilir. Bu şekilde daha çok öğrenciye farklı bir yöntem ile bilgi sunulmuş olur.



## KAYNAKÇA

- Akgül, G. (2018). *Fen ve teknoloji dersinde dijital öyküleme sürecinde yaratıcı drama kullanımının başarı, tutum ve bilimsel yaratıcılığa etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 524803)
- Alexander, B. (2011). *The new digital storytelling: Creating narratives with new media*. Oxford: Praeger.
- Alexander, B., & Levine, A. (2008). Web 2.0 storytelling. emergence of a new genre. *Educause Review*, 43(6), 40-56.
- Alkan, C. (2005). *Eğitim teknolojisi*. Ankara: Anı.
- Arabacı, İ.B. (2013). Dijital yerliler, dijital göçmenler ve sınıf yönetimi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(47), 11-20.
- Ardıç, E. & Altun, A. (2017). Dijital çağın öğreneni. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 1, 12-30.
- Atik, Ö. Z. (2019). *Eğitimde dijitalleşme faaliyetleri ve eğitim yöneticilerinin sürece uyumu* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 555640)
- Aydoğan, D. (2014). Romanda dijitalleşme: e-kitap. *The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication*, 4, 4-5.
- Baki, Y. (2015). *Dijital öykülerin altıncı sınıf öğrencilerinin yazma sürecine etkisi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 389155)
- Bal, O. (2010). Teknolojinin sosyo-ekonomik yapıya etkileri. *Akademik Bakış Dergisi*, 20, 1-23.
- Bardakçı, S. & Keser, H. (2017). *Bilişim teknolojilerinin eğitime entegrasyonu* (1. baskı). Ankara: Nobel.
- Başdaş, F. (2017). *Drama temelli dijital hikâye anlatıcılığı programının 6 yaş çocuklarının bazı sosyal becerilerinin gelişimine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 472224)
- Beatty, K. (2003). *Teaching and researching computer-assisted language learning*. London: Pearson Education.
- Bhavnani, S.P. (2016). Mobile technology and the digitization of healthcare. *European Heart Journal*, 37, 1428-1438.
- Bozkurt, A. (2019). *Türkiye'de e-devlet uygulamaları ve dijitalleşme* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 558218)
- Büyükcengiz, M. (2017). *Dijital öyküleme metodunun ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersi akademik başarı, bilimsel süreç becerileri ve derse yönelik tutumlarına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 471776)
- Büyükkaragöz, S. & Çivi, C. (1995). *Genel öğretim metotları*. Konya: Atlas.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, E., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (22. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Chung, S. K. (2007). Art education technology: *Digital storytelling*. *Art Education*, 60(2), 17-22. doi: 10.2307/27696201
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. London: Sage Publication.
- Çakıcı, L. (2018). *Dijital öykü temelli matematik öğretiminin öğrencilerin akademik başarı motivasyon ve matematik etkinliklerine yönelik tutumları üzerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 541451)
- Çetin, İ. (Ed.) (2010). *Dil ve edebiyat öğretim yöntemleri*. Ankara: Nobel.
- Çıralı, H. (2014). *Dijital hikâye anlatımının görsel bellek ve yazma becerisi üzerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 378556)
- Çiçek, M. (2018). *Investigating the effects of digital storytelling use in sixth-grade science course: A mixed method research study* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 507290)
- Çilenti, K. (1988). *Eğitim teknolojisi ve öğretim*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Çoklar, A. (2008). *Öğretmen adaylarının eğitim teknolojisi standartları ile ilgili özyeterliliklerinin belirlenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 234361)
- Dayan, G. (2017). *İlkokul öğrencilerinin Türkçe dersinde dijital öyküleme çalışmaları* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 482129)
- Değirmencioğlu, G. (2016). Dijitalleşme çağında gazeteciliğin geleceği ve inovasyon haberciliği. *TRT Akademi*, 1(2), 590-606.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitim sözlüğü*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirer, V. (2013). *İlköğretimde e-öyküleme kullanımı ve etkileri* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 328704)
- EBA. (2019). *Tanzimat ve Servetifünun dönemi Türk edebiyatında roman ve hikâye*. <https://www.eba.gov.tr/ders/redirectContent.jsp?resourceId=c26697aa0b683b1a6457a262b79343d1&resourceType=1&resourceLocation=2> adresinden edinilmiştir.
- Ergin, M. (1995). *Türk dili*. İstanbul: Boğaziçi.
- Frazel, M. (2010). *Digital storytelling guide for educators*. Washington, DC: International Society for Technology in Education.
- Gabel, D. (2011). Down to earth digital storytelling. *Library Media Collection*, 30(1), 24-27.
- George, D. & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference 17.0 update* (10th ed.). Boston: Pearson.
- Göçen, G. (2014). *Dijital öyküleme yönteminin öğrencilerin akademik başarı ile öğrenme ve ders çalışma stratejilerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 387198)
- Hathorn, P. P. (2005). Using digital storytelling as a literacy tool for the inner city middle school youth. *The Charter Schools Resource Journal*, 1(1), 32-38.
- Hızal, A. (1977). *Programlı öğretim* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

- 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 Society for Technology in Education [ISTE] (2016). *ISTE Standarts For Students*. Retrieved from <https://www.iste.org/>
- İşman, A. (2011). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Jakes, D. (2006). *Standarts- proof your digital stortelling efforts*. Retrieved from <https://www.techlearning.com/news/standardsproof-your-digital-storytelling-efforts>
- Kaban, A., Korucu, A. T., Dikmen, C. H., Kaleci, D. Solmaz, E., İbili, E., ... Demirer, V. (2017). *Eğitimde bilişim teknolojileri*. Şahin, S. (Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Kahraman, Ö. (2013). *Dijital hikâyecilik metoduyla hazırlanan öğretim materyallerinin öğrenme döngüsü giriş aşamasında kullanılmasının fizik dersi başarısı ve motivasyonu düzeyine etkisi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 352043)
- Karabulut, B. (2015). Bilgi toplumu çağında dijital yerliler, göçmenler ve melezler. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 11-23.
- Karakoyun, F. (2014). *Çevrimiçi ortamda oluşturulan dijital öyküleme etkinliklerine ilişkin öğretmen adayları ve ilköğretim öğrencilerinin görüşlerinin incelenmesi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 361705)
- Karahisar, T. (2013). Dijital nesil, dijital iletişim ve dijitalleşen (!) Türkçe, *AJIT-e: Online. Academic Journal of Information Technology*, 4(12), 71-83.
- Kaya, A. & Kaya, B. (2014). Öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık algısı. *International Journal of Human Sciences*, 11(2), 346-361.
- Kaya, O. (2014). *Yabancı dil öğretiminde (Almanca) dijital hikâye anlatım yönteminin araştırılması lise öğrencileriyle eylem araştırması* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 383911)
- Kengerü, A. (2016). Bir ifade aracı olarak dijital öykü anlatımı. *Abant Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 1(2), 33-45.
- Keser, H. (2011). Türkiye'de bilgisayar eğitiminde ilk adım: Ortaöğretimde bilgisayar eğitimi ihtisas raporu. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 1(2), 83-93.
- Köprülü, F. (2003). *Türk edebiyatı tarihi* (5. baskı). Ankara: Akçağ.
- Köse, E. (2019). *Okul öncesi dönem çocuklarında dijital hikâye anlatımının dinleme becerilerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 536853)
- Kutlucan, E. (2018). *Dijital öykü anlatımı ile verilen değerler eğitimine yönelik bir eylem araştırması* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 527404)
- Lambert, J. (2003). *Digital storytelling cookbook and traveling companion*. Berkeley, CA: Digital Diner.
- Lambert, J. (2010). *Digital storytelling cookbook*. Berkeley, CA: Digital Diner.
- Levend, A. S. (2014). *Türk edebiyatı tarihi* (1. baskı). İstanbul: Dergâh.
- Leylek, B. (2018). *İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin gelişiminde ve okumaya yönelik tutumlarında dijital hikâyelerin etkisi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 534932)

- MacKay, M. (2018). *Roman nedir?* (2. baskı). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi.
- MEB. (2018). *Ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) öğretim programı*. 2019 Şubat 02 <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=353> adresinden edinilmiştir.
- Meral, M. (1991). *Öğretim planlarının hazırlanış ve uygulanmasında eğitim teknolojisinin öğretmen ve öğrenci başarısına etkisi*. İstanbul: Kültür Koleji.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: desen ve uygulama için bir rehber*. (S. Turan çev. ed.) [e-kitap sürümü]. <http://books.google.com.tr> adresinden edinilmiştir.
- Mısırlı, Z. A. (2015). Ortaokul öğrencilerinin eğitim teknolojisi standartlarına ilişkin yeterliklerinin incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5, 311- 337.
- Miller, C. H. (2014). *Digital storytelling a creator's guide to interactive entertainment* (3rd ed.). London: Routledge.
- Miller, E. A. (2009). *Digital storytelling*. (Unpublished master's thesis). University of Northern Iowa, Iowa.
- Moss, J. (1999). *How should critical teory inform english teaching?, issues in English teaching*. London: Routledge.
- Nedeva, V., & Dineva, S. (2012, August). *New learning innovations with Web 4.0*. The 7th International Conference on Virtual Learning, Brasov.
- Nuray, M. (2017). *Otomotiv tüketicileri için çok ekran dijital hikâye anlatımı dizaynını etkileyen faktörler* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 475439)
- Oğuzkan, F. (1993). *Eğitim terimleri sözlüğü* (3. baskı). Ankara: Emel Matbaacılık.
- Ohler, J. (2008). *Digital storytelling in the classroom: New media pathways to literacy, learning, and creativity*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Ormanlı, O. (2012). Dijitalleşme ve Türk sineması. *The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication*, 2(2), 32-38.
- Özbek, E. (2016). Dijital dünyada eğitim: teknoloji ve eğitime küresel bakış açıları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 207-216.
- Önür, Z. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin 21. yüzyıl öğrenme becerileri ile eğitim teknolojileri arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 536515)
- Özcan, M. S. (2018). *Ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı 9. sınıf ders kitabı*. Ankara: Sonuç.
- Özdemir, E. A. (2012). Dünyada ve Türkiye'de eğitim teknolojilerine tarihsel bir bakış. <https://www.academia.edu/11930937/> adresinden edinilmiştir.
- Özer, M. (2016). *Dijital hikâye anlatımının kelime öğrenme ve akılda tutmadaki rolü Harran üniversitesi'nde bir durum çalışması* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 422913)
- Özerbaş, M. A., & Öztürk, Y. (2017). Türkçe dersinde dijital hikâye kullanımının akademik başarı, motivasyon ve kalıcılık üzerinde etkisi. *Türk Bilim Araştırmaları Vakfı Dergisi*, 10(2), 102-110.
- Öztemel, E. (2018). Eğitimde yeni yönelimlerin değerlendirilmesi ve eğitim 4.0. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, Nisan 2018, 1(1), 25-30. doi: 10.32329/382041.
- Öztürk, M. (2019). *Ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı 10. sınıf ders kitabı*. Ankara: Ögün.

- Rıza, E. T. (1997). *Eğitim teknolojisi uygulamaları*. İzmir: Anadolu Matbaası.
- Robin, B. (2006, March). *The educational uses of digital storytelling* (1st ed.). Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference, Chesapeake, VA.
- Robin, Bernard R. (2008) Digital storytelling: A powerful technology. *The College of Education and Human Ecology*, 47, 220-228. doi: 10.1080/00405840802153916
- Schunk, H. D. (2014). *Eğitimsel bir bakışla öğrenme teorileri* (M. Şahin, çev. ed.). Ankara: Nobel. (Çalışmanın orijinali 1991’de yayımlanmıştır.)
- Seçer, İ. (2015). *SPSS ve LISRELL ile pratik veri analizi*. Ankara: Anı.
- Seels, B. & Richey, R. (1994). *Instructional technology: the definition and domains of the field*. Kansas: Information Age.
- Selwyn, N. (2013). *Education in a digital world: Global perspectives on technology and education*. New York: Routledge.
- Sever, T. (2014). *Dijital öykücülüğün öğrencilerin motivasyon düzeyleri üzerine etkisine dair bir araştırma* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi’nden edinilmiştir. (Tez No. 375589)
- Şahin, L., Aydın, E. & Güler, M. (2015). Teknolojik gelişmelerin işin yapısı ve işgücünün nitelikleri üzerine etkileri: hastane çalışanlarının algılarına yönelik bir araştırma. *İş ve Hayat Dergisi*, 1(1), 97-130.
- Şahin, M.C. (2009). Yeni binyılın öğrencileri’nin özellikleri. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 155–172.
- Şimşek, N. (2002). *Derste eğitim teknolojisi kullanımı* (2. baskı). Ankara: Nobel.
- Şimşek, A., Özdamar, N., Becit, G., Kılıçer, K., Akbulut, Y. & Yıldırım, Y. (2007, Mayıs). *Türkiye’deki eğitim teknolojisi araştırmalarında güncel eğilimler*. 1. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu’nda sunulan sözlü bildiri, Çanakkale.
- Tabak, G. (2017) *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dijital öykü kullanımı* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi’nden edinilmiştir. (Tez No. 483106)
- Taşkıran, A. (2017). Dijital çağda yükseköğretim. *AUAd*, 3(1), 96- 109.
- Teaching Excellence Adult Literacy, (2010). *Technology-supported writing instruction* (Research Report No: 7). Retrieved from research on American institutes website: <https://lincs.ed.gov/state-resources/federal-initiatives/teal/guide/techsupported>
- Tezbaşaran, A.A. (2008). *Likert tipi ölçek hazırlama kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- Torun, B. (2016). *Ortaokul 6. sınıf hücre konusunda dijital öykü kullanımının öğrenci başarısı, tutumu ve bilimsel süreç becerileri üzerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi’nden edinilmiştir. (Tez No. 461015)
- Tunç, Ö. (2013). Postmodern oluşturmacılığa dijital öyküleme. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 310-315.
- Tunç, M. (2016). *İşbirlikli öğrenmenin öğrenme stilleri üzerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi’nden edinilmiştir. (Tez No. 421716)
- Türk Dil Kurumu (2011). *Türkçe sözlük* (11. baskı). Ankara.

- Ulum, E. (2017). *Yedinci sınıf öğrencilerinin fen bilimleri konularında dijital öykü hazırlama deneyimleri* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 473551)
- Ünlü, B. (2018). *Dijital öykülerle desteklenmiş sosyal bilgiler dersinin öğrencilerin başarısı, kontrol odağı ve eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 520061)
- Veyis, F., (2015). Türk edebiyatı dersine yönelik tutum ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10, 1609-1620.
- Veyis, F. (2016). *Millî edebiyat dönemi Türk Edebiyatı'nın etkileşimli çoklu öğretim materyalleriyle öğretiminin Türk edebiyatı dersine yönelik tutuma ve akademik başarıya etkisi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 433822)
- William, K. (2009). *Story circle: digital storytelling around the world* (2nd ed.). Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Akçağ.
- Yalın, H. İ. (2014). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Nobel.
- Yamaç, A. (2015). *İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişiminde dijital hikâyelerin etkisi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 397437)
- Yanpar Şahin, T., & Yıldırım, Ş. (1999). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Anı.
- Yayla, O.T. (2015). Dijitalleşme çağında eşitsizlik ve ayrımcılık, *Liberal Düşünce*, 79, 43-53.
- Yerlikaya, A. M. (2018). *Ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı 10. sınıf ders kitabı*. Ankara: Ekoyay.
- Yıldırım, S., Yıldırım, G., Çelik, E., & Kara, A. (2014). Dijital rozetlere yönelik öğrenci görüşlerinin belirlenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 208-216.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yüksel, P. (2011). *Okul öncesi eğitiminde dijital öykü anlatımının kullanılması: bir olgu bilim çalışması*, (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 305105)
- Yürük, S. (2015). *Dijital öykülemeye dayalı değerler eğitiminin öğrencilerin değer kazanımı ve tutumlarına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 423425)

## **EKLER**

Ek-1: Araştırma İzin Onayı (Valilik)

Ek-2: Türk Edebiyatı Dersi Tutum leği

Ek-3: Roman Bilgisi Başarı Testi

Ek-4: Dijital Hikâye Uygulaması ğrenci Görüşme Formu



## Ek-1: Araştırma Onayı (Valilik)



T.C.  
AĞRI VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 34550427-300-E.10852517  
Konu : Uygulama İzni (Fatih UYSAL)

31/05/2019

### DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : Valilik Makamının 31.05.2019 tarihli ve 34550427-20-E.10752529 sayılı onayı.

İlgi onay gereğince; Erzurum Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı ve Edebiyat Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Fatih UYSAL'ın "Romana Türünün Öğretimde Dijital Hikaye Uygulamalarının Etkileri " konulu tez çalışmasının ilimiz merkez ilçe Hayrettin Atmaca Anadolu lisesi öğrencilerine uygulama isteğine dair Makam Onayı yazımız ekinde gönderilmiştir. Bahse konu onay doğrultusunda iş ve işlemlerin yürütülmesi hususunda; Bilgilerinize ve gereğini rica ederim.

Onur KÖKÇÜ  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

Ek: İlgili Makam Onayı ve ekleri

Dağıtım :

- 1- Atatürk Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Başkanlığına Erzurum
- 2- Ağrı Hayrettin Atmaca Anadolu Lisesi Müd.

Adres: Fırat Mah. 934 Sok. No:2 Merkez Ağrı  
Elektronik Ağ: agri.meb.gov.tr  
e-posta: ortaogretim04@meb.gov.tr

Bilgi için: Bahattin ATABEY Memur  
Tel: 0 (472) 280 94 16  
Faks: 0 (472) 280 94 50

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 6b4d-d3a6-3612-9865-9f60 kodu ile teyit edilebilir.



## Ek-2: Türk Edebiyatı Dersi Tutum Ölçeği

Sevgili öğrenciler; Bu ölçekte Türk Edebiyatı dersine yönelik tutumlarınızı ölçmek amacıyla maddeler yer almaktadır. Bu maddelerin karşısında tamamen katılıyorum, katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum ve hiç katılmıyorum olmak üzere beş seçenek verilmiştir. Her cümleyi dikkatlice okuduktan sonra size en uygun seçeneği işaretleyiniz. İşaretlediğiniz seçenek sizin duygu ve düşüncelerinizi yansıtacaktır.		Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç katılmıyorum
<b>İlgi Boyutu</b>						
1	Türk edebiyatı dersini almak benim için büyük bir zevk.	5	4	3	2	1
2	Türk edebiyatı dersine çalışmak benim için kolaydır.	5	4	3	2	1
3	Türk edebiyatı ile ilgili araştırmalar yapmak hoşuma gidiyor.	5	4	3	2	1
4	Proje ve ödev çalışmalarımı, Türk edebiyatı dersinden almayı tercih ederim.	5	4	3	2	1
5	Türk edebiyatı dersi edebiyata yönelik bakış açımı geliştirdi.	5	4	3	2	1
6	Türk edebiyatı dersinin, ders saatinin daha fazla olması gerektiğini düşünürüm.	5	4	3	2	1
7	Türk edebiyatı ile ilgili kitaplar okumaktan hoşlanırım.	5	4	3	2	1
8	Türk dili ve edebiyatı öğretmeni olmayı isterim.	5	4	3	2	1
9	Türk edebiyatı dersi konularına çalışmaktan çok zevk alırım.	5	4	3	2	1
10	Türk edebiyatı dersini ipe çekerim.	5	4	3	2	1
11	Türk edebiyatı dersi seçmeli ders de olsa seçerim.	5	4	3	2	1
<b>Önem Boyutu</b>						
12	Her öğrencinin, Türk edebiyatını öğrenmesi gerektiğini düşünürüm.	5	4	3	2	1
13	Türk edebiyatı dersinin, bireye okuma zevki kazandırdığını düşünürüm.	5	4	3	2	1
14	Türk edebiyatı dersine ait konuları öğrenmenin, önemli olduğunu düşünürüm.	5	4	3	2	1
15	Türk edebiyatı dersi benim için önemli bir derstir.	5	4	3	2	1
16	Türk edebiyatı dersinin, okuma alışkanlığı kazandırdığını düşünürüm.	5	4	3	2	1
17	Türk edebiyatı dersinin, bireyin kendini ifade edebilme becerisini geliştirdiğini düşünürüm.	5	4	3	2	1
18	Türk edebiyatı dersinin, bireye güzel konuşma becerisi kazandırdığını düşünürüm.	5	4	3	2	1
19	Türk edebiyatı dersinin, bireyin yazma becerilerini geliştirdiğini düşünürüm.	5	4	3	2	1
<b>Kaçınma Boyutu</b>						
20	Türk edebiyatı dersinin olduğu saat sınıfa girmek istemem.	5	4	3	2	1
21	Türk edebiyatı dersinin olduğu gün okula gitmek istemem.	5	4	3	2	1
22	Türk edebiyatı ile ilgili programlara katılmak istemem.	5	4	3	2	1
23	Türk edebiyatı dersinin müfredattan kaldırılması gerektiğini düşünürüm.	5	4	3	2	1
<b>Bilgi Boyutu</b>						
24	Türk edebiyatı dersi, dil ve edebiyat ilişkisini öğrenmemi sağladı.	5	4	3	2	1
25	Türk edebiyatı dersi yeni düşünceler üretebilme yeteneğimi geliştirdi.	5	4	3	2	1
26	Türk edebiyatı dersi Türk kültür hayatını öğrenmemde önemli bir yere sahiptir.	5	4	3	2	1
27	Türk edebiyatı dersi bana estetik bakış açısı kazandırdı.	5	4	3	2	1



### Ek-3: Roman Bilgisi Başarı Testi

#### TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI DERSİ ROMAN BİLGİSİ BAŞARI TESTİ

ADI-SOYADI	NO	SINIF	SÜRE	TARİH	ALDIĞI NOT
			40 DK		

#### A. UYGULAMA YÖNERGESİ

- Bu bir başarı testidir. Derslerin planlanmasında sizin seviyeniz esas alınacaktır.
- Derslerin doğru planlanması için lütfen soruları dikkatli okuyunuz ve soruları kendiniz cevaplayınız.
- 1,2,3,4 ve 17 numaralı sorular 5 puan; diğer sorular 3 puan değerindedir.
- Süre bir ders saatidir. (40 dakika)
- Değerlendirmede dört (4) yanlış cevap bir (1) doğru cevabı götürmektedir.

#### 1. Aşağıda verilen belirtici niteliklerden hangisine Tanzimat romanında rastlanmaz? (A.2.2)

- A) Konular genellikle günlük hayattan ya da tarihten alınır.
- B) Cariyelik kurumunu ve alafrangalık özentsini işler.
- C) Kişiler genellikle tek yönlü ele alınır; iyiler mükâfatlandırılır.
- D) Olayların akışında rastlantılara çok yer verilir.
- E) Romanın içinde bilgi ve öğüt vermekten kaçınılır.

#### 2. Roman türü ile ilgili aşağıdaki bilgilerden hangisi yanlıştır? (A.2.2)

- A) Bu tür edebiyatımıza Tanzimat ile birlikte gelmiştir.
- B) Devletin batıya açılması bu türün öğrenilmesinde etkili olmuştur.
- C) İlk denemeler çeviri olarak ortaya çıkmıştır.
- D) İlk yerli roman Felatun Bey ile Rakım Efendi'dir.
- E) Yazılan eserler öncelikle tefrika olarak yayınlanmıştır.

#### 3. Servet-i Fünûn romanı için aşağıdakilerden hangisi söylenbilir? (A.2.2)

- A) Bu dönem romanlarında teknik açıdan olumlu gelişmeler olmuştur.
- B) Dönemin yazarları huzurlu ve gelecekte umutludurlar.
- C) Dönemin eserlerinde genellikle hükümet eleştirisi ön plandadır.
- D) Bu dönemin eserlerinde olaylar mutlu sonla bitmektedir.
- E) Dönemin eserlerinde yazarlar araya girip okuyucuya bilgi verir.

#### 4. Servet-i Fünûn romanı için aşağıdakilerden hangisi söylenemez? (A.2.2)

- A) Dönemin bunalımlı ruh hâli yazarlar üzerinden eserlere yansımıştır.

- B) Eserlerde Realizm ve Natüralizm akımlarının etkileri görülmüştür.
- C) Yazarlar eserlerinde toplum eleştirisini açıkça yapmaktadır.
- D) Eserlerde başkahramanın iyi yetişmiş olması yaygındır.
- E) Bu dönem eserlerinde kahramanların psikolojik yanları daha baskındır.

#### 5. "Taaşşuk-ı Talat ve Fitnat" adlı eserin konusu nedir? (A.2.3)

- A) Aile İçi Şiddet
- B) Karşılıksız Sevgi
- C) Zorla Yapılan Evlilik
- D) Gençlik Hayalleri
- E) Ölümcül Hastalık

#### 6. "Taaşşuk-ı Talat ve Fitnat" adlı eserin temel çatışması nedir? (A.2.4)

- A) Talat'ın babasını kaybetmesi
- B) Fitnat'ın istemediği adamla evlendirilmesi
- C) Talat'ın kadın kılığına girmesi
- D) Ali Bey'in Talat'ı kovması
- E) Fitnat'ın eve kapatılması

#### 7. "Taaşşuk-ı Talat ve Fitnat" adlı eserin olay örgüsü ile ilgili aşağıdaki bilgilerden hangisi yanlıştır? (A.2.5)

- A) Babasını kaybeden Talat'ı Saliha Hanım büyütür.
- B) Talat, Fitnat'ı uğradığı dükkânın üstündeki cumbada görür.
- C) Fitnat, Ali Bey ile evlendirilir.
- D) Ali Bey çarşaf giyerek kadın kılığına girer.
- E) Ali Bey romanın sonunda ölür.

#### 8. "Taaşşuk-ı Talat ve Fitnat" adlı eserdeki şahıs kadrosu aşağıdakilerden hangisidir? (A.2.6)

- A) Talat, Ahmet Celal, Emine, Fitnat, Hacı Mustafa Bey
- B) Talat, Fitnat, Zehra, Ali Bey, Naim Efendi
- C) Saliha Hanım, Rakım Efendi, Fitnat, Ramazan
- D) Talat, Fitnat, Saliha Hanım, Servet Bey, Mustafa
- E) Saliha Hanım, Talat, Fitnat, Hacı Mustafa Bey, Ali Bey

#### 9. "Taaşşuk-ı Talat ve Fitnat" adlı eser ile ilgili aşağıdakilerden hangisi söylenemez? (A.2.7-8-9-10)

- A) Eserde ilahi bakış açısı hakimdir.
- B) Eserde yalın ve sade bir dil vardır.
- C) Eserde bunalım psikolojisi vardır.



TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI DERSİ ROMAN BİLGİSİ BAŞARI TESTİ

- D) Eserde mekân olarak ev, dükkân, konak seçilmiştir.  
E) Eserde yorumu okuyucuya bırakılan bir son vardır.
10. “Taaşuk-ı Talat ve Fitnat” adlı eserde yer alan millî, manevî ve evrensel değerler ile sosyal, siyasi, tarihî öğeler hakkında aşağıdakilerden hangisi söylenemez? (A.2.11)  
A) Fitnat’ın eve kapatılması toplumsal bir örnektir.  
B) İlk görüşte aşk dönemi yansıtan bir ögedir.  
C) Zorla evlendirilmenin sonuçları işlenmiştir.  
D) Üvey babalık olgusu işlenmiştir.  
E) Mutlu sonla biten bir olay işlenmiştir.
11. “İntibah” adlı eserin konusu nedir? (A.2.3)  
A) Köy ağaları ve çiftçiler arasındaki çekişme  
B) Kimsesiz büyüyen bir gencin hayatı  
C) Yanlış kadınlarla beraber olmanın sonuçları  
D) Anadolu’da bir öğretmenin yaşadığı zorluklar  
E) Esir ticaretinin sonuçları
12. “İntibah” adlı eserin temel çatışması nedir? (A.2.4)  
A) Ali Bey’in ölmesi  
B) Cariyenin eve gelmesi  
C) Ali Bey’in âşık olması  
D) Ali Bey’in hapse girmesi  
E) Ali Bey’in işe girmesi
13. “İntibah” adlı eserin olay örgüsü ile ilgili aşağıdaki bilgilerden hangisi yanlıştır? (A.2.5)  
A) Kötü bir kadına tutulan Ali Bey için eve cariyeye getirilmesi  
B) Kötü kadının cariyeyle öldürmesi  
C) Ali Bey’in kötü kadını öldürmesi  
D) Ali Bey’in hapse girmesi  
E) Ali Bey’in hapisten çıkıp işe başlaması
14. “İntibah” adlı eserdeki şahıs kadrosu aşağıdakilerden hangisidir? (A.2.6)  
A) Ali Bey, Handan, Zehra  
B) Mahpeyker, Dilaşup, Ali Bey, Ali Bey’in Annesi  
C) Semiha Hanım, Servet Bey, Halide, Fehmi  
D) Ali Bey, Servet Bey, Mahpeyker, Maide  
E) Mümtaz, Dilaşup, Ali Bey, Semiha Hanım
15. “İntibah” adlı eser ile ilgili aşağıdakilerden hangisi söylenemez? (A.2.7-8-9-10)  
A) Eserde iyi yetiştirilmiş bir kahraman rol almaktadır.  
B) Eserde ilahi bakış açısı kullanılmıştır.  
C) Eserin dili yapı bakımından süslüdür.  
D) Eserin üslup bakımından akıcıdır.  
E) Eserde mekân olarak İstanbul-Çamlıca seçilmiştir.
16. “İntibah” adlı eserde yer alan millî, manevî ve evrensel değerler ile sosyal, siyasi, tarihî öğeler açısından aşağıdakilerden hangisi söylenemez? (A.2.11-12)  
A) İyi yetiştirilmiş insanlar da hataya düşebilir.  
B) Cariye kültürü o dönemde devam etmektedir.  
C) Bu dönem eserlerinde aşkların sonu ölüm ve hüznle biter.  
D) Eserde Romantizm akımının etkileri hissedilmiştir.  
E) Dönemin siyasi olayları sevgiye engel olmuştur.
17. “İntibah” adlı eser ile yazarı (Namık Kemal) arasındaki ilişki için aşağıdakilerden hangisi söylenebilir? (A.2.14)  
A) Kötü kadının temsili yazarın yaşadığı bir durumdur.  
B) Ali Bey’in annesinin amacı oğlundan intikam almaktır.  
C) Yazar eserinde cariyelik sisteminin bedelini ödemiştir.  
D) Ali Bey çalıskanlığı ve vatansever oluşu Namık Kemal’e işaret etmektedir.  
E) Eserin yazarı halkı önemsememektedir.
18. “Mai ve Siyah” adlı eserin konusu nedir? (A.2.3)  
A) Güzel hayaller ve kötü gerçekler  
B) Askere giden bir gencin hatıraları  
C) Bir Kaymakamın ilk görevi  
D) Bir çocuğun aile özlemi  
E) Bir öğretmenin yaşadığı zorluklar
19. “Mai ve Siyah” adlı eserin temel çatışması nedir? (A.2.4)  
A) Ahmet Cemil’in İstanbul’dan ayrılması  
B) Ahmet Cemil’in kitap yazması  
C) Ahmet Cemil’in babasını kaybetmesi  
D) Lamia’nın başkası ile nişanlanması  
E) Ahmet Cemil’in kitabını yakması
20. “Mai ve Siyah” adlı eserin olay örgüsü ile ilgili aşağıdaki bilgilerden hangisi yanlıştır? (A.2.5)  
A) Ahmet Cemil babasını kaybeder.  
B) Ahmet Cemil’in kardeşi kocasından eziyet görür.  
C) Ahmet Cemil eserini tamamlar ve büyük ilgi görür.  
D) Lamia başkası ile nişanlanır.  
E) Ahmet Cemil annesi ile İstanbul’u terk eder.



TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI DERSİ ROMAN BİLGİSİ BAŞARI TESTİ

21. “Mai ve Siyah” adlı eserdeki şahıs kadrosu aşağıdakilerden hangisidir? (A.2.6)
- A) Lamia, Bihruz Bey, Naim Efendi, İkbal  
B) Ahmet Cemil, Emine, Hüseyin Nazmi, Lamia  
C) Feride, Emine, İkbal, Ahmet Cemil  
D) Ahmet Cemil, Lamia, İkbal, Hüseyin Nazmi  
E) Bihruz Bey, Ahmet Cemil, Mustafa, Hüseyin
22. “Mai ve Siyah” adlı eser ile ilgili aşağıdakilerden hangisi söylenemez? (A.2.7-8-9-10)
- A) Eserde anlatım canlıdır.  
B) Eserde kahramanların hayalleri sıkça yer alır  
C) Eserin dili yapı bakımından kusurludur.  
D) Eserde mekân olarak Tepebaşı-Haliç seçilmiştir.  
E) Eser anlatım tekniği açısından akıcıdır.
23. “Mai ve Siyah” adlı eserde yer alan millî, manevî ve evrensel değerler ile sosyal, siyasi, tarihî ögeler açısından aşağıdakilerden hangisi söylenebilir? (A.2.11-12)
- A) Eserde hayatın güzel yönleri kötü yönlerinden daha çok ön plana çıkmıştır.  
B) Baş kahramanın babasını kaybetmesi o dönem romanında sıkça görülür.  
C) Ahmet Cemil’e toplumda sevilen bir kişinin karşı çıkmasıyla başarısı oluşu toplum yapısını gösterir.  
D) Eserde Realizm akımının etkileri görülmektedir.  
E) Bu dönem romanları kötü sonla biter ve o dönem insanının umutsuz oluşunu yansıtır.
24. “Mai ve Siyah” adlı eser ile yazarı (Halit Ziya Uşaklıgil) arasındaki ilişki için aşağıdakilerden hangisi söylenemez? (A.2.14)
- A) Kahramanın geçimini yazarlıkla sağlaması yazarı işaret etmektedir.  
B) Dönemin bunalımlı ruh halini eser kahramanlarına yansıtmıştır.  
C) Yazarların güzel hayaller etrafında toplanması esere yansımıştır.  
D) İş hayatı dönemin aile yapısını etkilemiştir.  
E) Ana kahraman yaşananlardan dolayı eserde suçlanmaktadır.
25. “Eylül” adlı eserin konusu nedir? (A.2.3)
- A) Aşiret hayatı  
B) İmkânsız görülen aşk  
C) Çocukluk aşkı  
D) Sonbaharın gelişi  
E) Mütareke yılları Osmanlı
26. “Eylül” adlı eserin temel çatışması nedir? (A.2.4)
- A) Konakta yaşamının ortaya çıkardığı sorunlar  
B) Necip’in yangında ölmesi  
C) Necip’in aşkına karşılık verilmemesi  
D) Ailenin konağa taşınmaları  
E) Kahramanların arkadaşlık ve aşk arasında kalmaları
27. “Eylül” adlı eserin olay örgüsü ile ilgili aşağıdaki bilgilerden hangisi yanlıştır? (A.2.5)
- A) Süreyya ve eşi küçük bir ev kiralar.  
B) Süreyya’nın arkadaşı sık sık misafir gelir.  
C) Süreyya’nın arkadaşı hastalanır.  
D) Süreyya’nın eşi yangında ölür.  
E) Süreyya’nın arkadaşı yangından kurtulur.
28. “Eylül” adlı eserdeki şahıs kadrosu aşağıdakilerden hangisidir? (A.2.6)
- A) Süreyya, Suat, Necip  
B) Lamia, Süreyya, Ayşe  
C) Suat, Mümtaz, Nuran  
D) Necip, Ahmet, Süleyman  
E) Süreyya, Emine, Dilaşub
29. “Eylül” adlı eser ile ilgili aşağıdakilerden hangisi söylenemez? (A.2.7-8-9-10)
- A) Eserde okuyucuyu ikileme götürcek anlatım vardır.  
B) Eserde iç çözümleme anlatım tekniği kullanılmıştır.  
C) Eserin mekânı Boğaziçi öyküleme tekniği ile sunulmuştur.  
D) Eserde merak unsurunu geri plana atılmıştır.  
E) Eserin üslubu batılı tekniğe uygundur.
30. “Eylül” adlı eserde yer alan millî, manevî ve evrensel değerler ile sosyal, siyasi, tarihî ögeler açısından aşağıdakilerden hangisi söylenemez? (A.2.11-12)
- A) Arkadaşlık bağının önemi manevî öge olarak verilmiştir.  
B) Eşe olan sadakat eserde yüceltilmiştir.  
C) Eserde Sembolizm ve Parnasizm akımlarının etkileri görülmüştür.  
D) Misafir ağırlama eserde işlenmiştir.  
E) Sevilen kişi için canını hiçe sayma işlenmiştir.

BAŞARILAR DİLERİM.

Fatih UYSAL  
Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni

## Ek-4: Dijital Hikâye Uygulaması Öğrenci Görüşme Formu

### DİJİTAL HİKÂYE UYGULAMASI ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU

Öğrencinin;

Sınıfı: .....

1. Dijital hikâyeler kullanılarak roman konusunun işlendiği dersleriniz hakkında neler düşünüyorsunuz? Size göre varsa avantaj ve dezavantajları nelerdir?

2. Dijital hikâye uygulamaları ile derste gösterilen metinlerin tema ve konusunu tespit edebilmeye dijital hikâyelerin katkısı olduğunu düşünüyor musunuz? Nasıl?

3. Dijital hikâye uygulamaları ile derste ele alınan metinlerin olay örgüsünü, şahıs kadrosunu, mekân ve zaman unsurunu tespit edebilmeyinizde dijital hikâyelerin katkısı olduğunu düşünüyor musunuz? Nasıl?



4. Dijital hikâye uygulamaları ile derste işlenen romanlarda yer alan millî, manevi ve evrensel değerler ile sosyal, siyasi, tarihî ve mitolojik öğeleri fark edebilmeyinizde dijital hikâyelerin katkısı olduğunu düşünüyor musunuz? Nasıl?

5. Dijital hikâye uygulamaları ile derste incelediğiniz romanların içinde bulunduğu dönemin özelliklerini yansıtmayı yansıtmadığını tespit etmenizde dijital hikâyelerin katkısı olduğunu düşünüyor musunuz? Nasıl?

6. Türk dili ve edebiyatı dersinin diğer konularında da dijital hikâye kullanılmasını ister misiniz? Neden?

## ÖZ GEÇMİŞ

### Kişisel Bilgiler

Soyadı, adı : Uysal, Fatih  
Uyruğu : T.C.  
Doğum tarihi ve yeri : 07.06.1990- Çankırı  
Medeni hâli : Evli  
Telefon : 543 762 60 09  
e-posta : fatihuysal4@gmail.com



### Eğitim

<i>Derece</i>	<i>Eğitim Birimi</i>	<i>Mezuniyet Tarihi</i>
Yüksek lisans	Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Bilim Dalı	-
Ön lisans	Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümü, Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Ana Bilim Dalı	04.07.2013
Lise	Çankırı – Nevzat Ayaz Anadolu Öğretmen Lisesi	12.06.2008

### İş Deneyimi

<i>Yıl</i>	<i>Yer</i>	<i>Görev</i>
2014- devam ediyor	Çankırı Nevzat Ayaz Sosyal Bilimler Lisesi	Öğretmen

### Yabancı Dil

İngilizce