

**DİJİTAL ÖYKÜ UYGULAMALARININ TÜRKÇE ÖĞRETMEN
ADAYLARININ AKADEMİK BAŞARILARINA, DİJİTAL
OKURYAZARLIK VE TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ÖZYETERLİK
ALGILARINA ETKİSİ**

DOKTORA TEZİ

HALİL ERDEM ÇOCUK

**MERSİN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**MERSİN
ARALIK- 2020**

**DİJİTAL ÖYKÜ UYGULAMALARININ TÜRKÇE ÖĞRETMEN
ADAYLARININ AKADEMİK BAŞARILARINA, DİJİTAL
OKURYAZARLIK VE TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ÖZYETERLİK
ALGILARINA ETKİSİ**

DOKTORA TEZİ

HALİL ERDEM ÇOCUK

**MERSİN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**Danışman
Prof. Dr. Tuğba YANPAR YELKEN**

**MERSİN
ARALIK - 2020**

ETİK BEYAN

Mersin Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliğinde belirtilen kurallara uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- Tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlâk kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- Atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak kullandığımı,
- Kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- Bu tezin herhangi bir bölümünü Mersin Üniversitesi veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı,
- Tezin tüm telif haklarını Mersin Üniversitesi'ne devrettiğimi beyan ederim.

ETHICAL DECLARATION

This thesis is prepared in accordance with the rules specified in Mersin University Graduate Education Regulation and I declare to comply with the following conditions:

- I have obtained all the information and the documents of the thesis in accordance with the academic rules.
- I presented all the visual, auditory and written informations and results in accordance with scientific ethics.
- I refer in accordance with the norms of scientific works about the case of exploitation of others' works.
- I used all of the referred works as the references.
- I did not do any tampering in the used data.
- I did not present any part of this thesis as an another thesis at Mersin University or another university.
- I transfer all copyrights of this thesis to the Mersin University.

2020

İmza / Signature

Halil Erdem ÇOCUK

ÖZET

DİJİTAL ÖYKÜ UYGULAMALARININ TÜRKÇE ÖĞRETMEN ADAYLARININ AKADEMİK BAŞARILARINA, DİJİTAL OKURYAZARLIK VE TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ÖZYETERLİK ALGILARINA ETKİSİ

Bu çalışmada araştırma işbirlikli öğrenme yaklaşımında web tabanlı dijital öykü hazırlamanın Türkçe öğretmen adaylarının akademik başarılarına, dijital okuryazarlık ve Türkçe öğretimi özyeterlik algılarına etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının web tabanlı dijital öykü deneyimlerine, teknoloji destekli dil öğretimine ve işbirlikli çalışma sürecine ilişkin görüşleri incelenmiştir.

Araştırma, karma yönteme göre düzenlenmiştir. Hem nicel hem de nitel veriler uygulama öncesi, uygulama süresince ve uygulama sonrasında toplanmış ve her iki veri setinden elde edilen sonuçlar tartışma bölümünde birleştirilmiş ve yorumlanmıştır. Bundan dolayı, karma yöntem desenlerinden biri olan yakınsak paralel desen çalışmanın temel desenini oluşturmuştur. Ayrıca bu çalışmada altı haftalık yarı-deneysel bir çalışma da yapıldığı için deneysel desenin de içinde olduğu gelişmiş karma yöntemlerinden birisi olan müdahale deseni bu çalışmada kullanılması gereken desen olarak ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu, 2016 – 2017 eğitim öğretim yılının güz döneminde, “Öğretim İlke ve Yöntemleri” dersini alan Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği 2. sınıf öğretmen adayları oluşturmuştur. Araştırmaya 74 öğretmen adayı katılmıştır. Bu araştırmanın verileri, Öğretim İlke ve Yöntemleri Akademik Başarı Testi, Türkçe Öğretimi Özyeterlik Algısı Ölçeği, Dijital Ortam Odaklı Okuryazarlığa Yönelik Özyeterlik Algısı Ölçeği ve Odak grup görüşmeleri aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen veriler için, öncelikle, dağılımın normalliği testi uygulanmış ve dağılımın normalliği sağlandıktan sonra ise parametrik testler verilerin analizi için kullanılmıştır. Grupların deneysel işlem öncesinde başarı ön-test puanlarına göre denk olup olmadıklarının incelenmesi için Levene’nin varyansların eşitliği testi ve ilişkisiz örneklem t-testi analizleri yapılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, hem deney hem de kontrol grubunda bulunan öğretmen adaylarının Öğretim İlke ve Yöntemleri dersi başarıları ve Türkçe öğretimi öz yeterliği inançları açısından son test lehine anlamlı fark vardır. Dijital okuryazarlık özyeterlik inançları açısından ise deney grubunda son test lehine anlamlı bir fark varken kontrol grubunda bir farklılık tespit edilememiştir. Yordayıcı değişken olan özyeterlik ve dijital okuryazarlık değişkenleri ile bağımlı değişken olan akademik başarı arasındaki korelasyonlar incelendiğinde dijital okuryazarlık ve öz yeterlik değişkenlerinin birlikte akademik başarı puanları ile düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki gösterdiği saptanmıştır. Uygulam sürecine ilişkin görüşlerde ise “senaryo oluşturma, işbirlikli grup çalışması, teknoloji destekli dil öğretimi, senaryo sürecindeki zorluklar, dijital öykü teknik süreci ve araştırma süreci” temaları öne çıkmıştır. Bulgulara ek olarak bu çalışmada, uygulamaya ve araştırmacılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Türkçe öğretimi, Türkçe öğretimi özyeterliliği, dijital öyküleme, dijital okuryazarlık, işbirlikli grup çalışmaları.

Danışman: Prof. Dr. Tuğba YANPAR YELKEN, Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Mersin.

ABSTRACT

THE EFFECT OF DIGITAL STORY APPLICATIONS ON THE ACADEMIC SUCCESS OF TURKISH TEACHER CANDIDATES, DIGITAL LITERACY AND TURKISH TEACHING SELF-EFFICIENCY PERCEPTIONS

In this study, it is aimed to determine the effect of web-based digital story preparation on academic achievement of Turkish teacher candidates, digital literacy and self-efficacy perceptions of Turkish teaching in the research collaborative learning approach. In addition, pre-service teachers' opinions on web-based digital story experiences, technology-supported language teaching and collaborative work process were analyzed.

Mixed methods design was used in this study. Both qualitative and quantitative data were collected before, during and after the experiment and each data set was analysed separately, yet combined and interpreted in the discussion section. For this reason, one of the mixed methods designs, convergent design mixed method was the main design of this very study. Besides, since there was a 6-week quasi-experimental procedure in the study, an advanced mixed methods design, which is the intervention design, was to be chosen and employed.

The study group of the study consisted of the 2nd grade teacher candidates of Mersin University Faculty of Education, who took the "Teaching Principles and Methods" course in the fall semester of the 2016-2017 academic year. 74 teacher candidates participated in the study. The data of this study were collected through Teaching Principles and Methods Academic Achievement Test, Turkish Teaching Self-Efficacy Scale, Digital Literacy Self-Efficacy Scale and focus group interviews. For the obtained data, firstly, the normality test of the distribution was applied and after the normality of the distribution was obtained, parametric tests were used for the analysis of the data. Levene's equality of variance test and t-test analysis of unrelated samples were conducted to examine whether the groups were equal according to the success pre-test scores before the experimental procedure.

According to the findings obtained from the study, there is a significant difference in favor of the posttest in terms of the success of the Teaching Principles and Methods course and Turkish teaching self-efficacy beliefs of both the experimental and control groups. In terms of digital literacy self-efficacy beliefs, there was a significant difference in favor of the post-test in the experimental group, but not in the control group. When the correlations between self-efficacy and digital literacy variables, which are the predictor variables, and academic achievement, which is the dependent variable, were examined, it was found that the variables of digital literacy and self-efficacy together showed a low and significant relationship with academic achievement scores. In the views on the implementation process, the themes of "scenario creation, collaborative group work, technology-supported language teaching, difficulties in the scenario process, digital story technical process and research process" came to the fore. In addition to the findings, in this study, suggestions for the application and researchers were made.

Keywords: Turkish teaching, self-efficacy of teaching Turkish, digital storytelling, digital literacy, collaborative group work.

Advisor: Prof. Dr. Tuğba YANPAR YELKEN, Mersin University, Department of Educational Sciences, Mersin.

TEŐEKKÖR

Bu araştırma sürecinde tez izlem komisyonunda uzun bir süre fikir veren hocalarım Prof. Dr. Namık Kemal ŐAHBAZ ve Doç. Dr. Figen KILIÇ'a sabırları, destekleri ve hoŐđöröleri için teŐeekkör ederim. Tez konumun belirlenmesinden sonuçlandırmasına kadarki her aşamasına emeği sinen Dr. Öđr. Üyesi Gamze YAVUZ KONOKMAN'a ve tez savunma jürimde katkı sunan kıymetli hocam Doç. Dr. Esra Nur TİRYAKİ'ye teŐeekkör ederim.

Benim için çok zorlu geçen bu akademik yolu Prof. Dr. Tuğba YANPAR YELKEN'in rehberliğinde yürüdüm. Öğrencisi olmak benim için her zaman bir gurur kaynağı ve őanstır.

Son olarak, araştırmaya katılarak bu çalışmayı ortaya koymamı sağlayan sevgili öğrencilere çok teŐeekkör ederim.

Bu tez, Mersin Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi tarafından 2016-2-TP3-1927 kodlu proje olarak desteklendi.



İÇİNDEKİLER

	Sayfa
İÇ KAPAK	
ONAY	
ETİK BEYAN	
ÖZET	i
ABSTRACT	ii
TEŞEKKÜR	iii
İÇİNDEKİLER	iv
TABLolar DİZİNİ	vi
ŞEKİLLER DİZİNİ	viii
KISALTMALAR ve SİMGELER	ix
1. GİRİŞ	1
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Problem Cümlesi ve Alt Problemler	3
1.4. Araştırmanın Önemi	4
1.5. Sayıtlar	5
1.6. Sınırlılıklar	5
1.7. Tanımlar	5
2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR/ALANYAZIN	6
2.1. Dijital Okuryazarlık	6
2.2. Türkçe Öğretimi Özyeterlik Algısı	8
2.3. Dijital Öykü	8
2.3. Dijital Okuryazarlık ile İlgili Çalışmalar	11
2.5. Türkçe Eğitiminde Özyeterlik ile İlgili Çalışmalar	23
2.6. Dijital Öykü ile İlgili Çalışmalar	32
3. YÖNTEM	53
3.1. Araştırma Modeli	53
3.2. Araştırma Süreci	55
3.3. Çalışma Grubu	56
3.3.1. Deneysel İşlem Öncesi Deney ve Kontrol Gruplarının Denkliklerinin İncelenmesi	57
3.4. Veri Toplama Araçları	57
3.5. Veri Toplama İşlem Basamakları	62
3.5.1. Deney ve Kontrol Grupları Uygulama Amaçları ve Kazanımları	63
3.5.2. Deney Grubu Uygulama Planı	64
3.5.3. Kontrol Grubu Uygulama Planı	69
3.6. Verilerin Analize Hazırlanması/Çözümlemesi	73
4. BULGULAR	78
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	78
4.2. İkinci Probleme İlişkin Bulgular	80
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	82
4.4. Dördüncü Probleme İlişkin Bulgular	83
4.4. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	88
4.5. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular	89
5. TARTIŞMA	100
5.1. Dijital Öykülemenin Dijital okuryazarlığa Etkisi Üzerine Tartışma	100
5.2. Dijital Öykülemenin Akademik Başarıya ve Öz Yeterlik İnancına Etkisi Üzerine Tartışma	103
5.3. WEB Tabanlı Dijital Öykü Uygulamalarına İlişkin Tartışma	106
5.4. Teknoloji Destekli Dil Öğretimine ve İşbirlikli Grup Çalışmalarına İlişkin Tartışma	109
6. SONUÇ ve ÖNERİLER	110
6.1. Sonuçlar	110
6.1.1. Birinci Alt Probleme ilişkin Sonuçlar	110

6.1.2. İkinci Alt Probleme ilişkin Sonuçlar	110
6.1.3. Üçüncü-Dördüncü-Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	111
6.1.4. Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	112
6.2. Öneriler	113
6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	113
6.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	114
KAYNAKLAR	115
EKLER	126
ÖZGEÇMİŞ	133



TABLolar DİZİNİ

	Sayfa
Tablo 3.1. Araştırma Deseninin Sembolik Gösterimi	54
Tablo 3.2. Araştırma Deseninin Açıklaması	54
Tablo 3.3. Cinsiyet Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri	56
Tablo 3.4. Öğretmen adaylarının Ön Test Puanlarına Ait İlişkisiz Örneklem t-Testi Sonuçları	57
Tablo 3.5. 20 Maddelik Ölçeğe İlişkin Varimax Döndürme Sonrası Faktör Analizi Sonuçları	60
Tablo 3.6. Ölçeğin Birinci Faktöründe Yer Alan Maddeler	61
Tablo 3.7. Ölçeğin İkinci Faktöründe Yer Alan Maddeler	61
Tablo 3.8. Ölçeğin Üçüncü Faktöründe Yer Alan Maddeler	62
Tablo 3.9. Ölçeğin Dördüncü Faktöründe Yer Alan Maddeler	62
Tablo 3.10. Uygulama Öncesi Yapılacak İşlemler	63
Tablo 3.11. Deneysel İşlem Uygulama Takvimi	64
Tablo 3.12. Kontrol Grubu Uygulama Takvimi	69
Tablo 3.13. Değişkenlere İlişkin Betimsel İstatistikler	75
Tablo 3.14. Araştırmada Yer Alan Değişkenler Arasındaki İlişkiler	76
Tablo 3.15. Nitel Veri İçerik Analizi Güvenirlik Katsayıları	76
Tablo 4.1. Deney Grubu Ön Test – Son Test Başarı Puanları Arasındaki Fark	78
Tablo 4.2. Deney Grubu Türkçe Öğretimi Öz-Yeterlik İnançları Ölçeği Ön Test – Son Test Arasındaki Fark	79
Tablo 4.3. Deney Grubu Dijital okuryazarlık Öz-Yeterlik İnançları Ölçeği Ön Test – Son Test Arasındaki Fark	79
Tablo 4.4. Kontrol Grubu Öğretim İlke ve Yöntemleri Ön Test – Son Test Başarı Puanları Arasındaki Fark	80
Tablo 4.5. Kontrol Grubu Türkçe Öğretimi Öz-Yeterlik İnançları Ölçeği Ön Test – Son Test Arasındaki Fark	81
Tablo 4.6. Kontrol Grubu Dijital okuryazarlık Öz-Yeterlik İnançları Ölçeği Ön Test – Son Test Arasındaki Fark	81
Tablo 4.7. Öğretim İlke ve Yöntemleri Başarı Son Test Puanlarına Ait İlişkisiz Örneklem t-Testi Sonuçları	82
Tablo 4.8. Türkçe Öğretimi Öz-Yeterlik Algıları Son Test Puanlarına Ait İlişkisiz Örneklem t-Testi Sonuçları	82
Tablo 4.9. Dijital Ortam Odaklı Okuryazarlığa Yönelik Özyeterlik Algıları Son Test Puanlarına Ait İlişkisiz Örneklem t-Testi Sonuçları	83
Tablo 4.10. Öğretim İlke ve Yöntemleri Başarı Testi Ön Test ve Son Testi Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	84
Tablo 4.11. Öğretim İlke ve Yöntemleri Başarı Testi Ön-Test ve Son-Test Puanlarının Karışık Ölçümleri için ANOVA Testi Sonuçları	84
Tablo 4.12. Dijital Ortam Odaklı Okuryazarlığa Yönelik Özyeterlik Algıları Ölçeği Ön Test ve Son Testi Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	85
Tablo 4.13. Dijital Ortam Odaklı Okuryazarlığa Yönelik Özyeterlik Algıları Ölçeği Ön-Test ve Son-Test Puanlarının ANOVA Testi Sonuçları	86
Tablo 4.14. Türkçe Öğretimi Öz-Yeterlik Algıları Ölçeği Ön Test ve Son Testi Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	87
Tablo 4.15. Türkçe öğretimi öz-yeterlik algıları ölçeği Ön-Test ve Son-Test Puanlarının ANOVA Testi Sonuçları	87
Tablo 4.16. Akademik Başarılarına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi	88
Tablo 4.17. Senaryo Oluşturma	89
Tablo 4.18. Senaryo Oluşturma Sürecindeki Zorluklar	90
Tablo 4.19. Dijital öykü oluşturma teknik süreci	92
Tablo 4.20. Dijital öykü oluşturmada araştırma süreci	93

Tablo 4.21. Öğretmen adaylarının teknoloji destekli dil öğretime ilişkin görüşleri	95
Tablo 4.22. İşbirlikli grup çalışmasının yansımaları	97
Tablo 4.23. Öğretmen adaylarının işbirlikli grup çalışmasının olumlu algıları	98
Tablo 4.24. Öğretmen adaylarının işbirlikli grup çalışmasının olumsuz algıları	99



ŞEKİLLER DİZİNİ

	Sayfa
Şekil 3.1. Yamaç-birikinti grafiği	61



KISALTMALAR ve SİMGELER

Kısaltma/Simge	Tanım
DOÖYÖ	Dijital Okuryazarlık Öz Yeterlik Ölçeği
EBA	Eğitim ve Bilişim Ağı
ISTE	Uluslararası Eğitimde Teknoloji Topluluğu
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
OECD	Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı
ÖİYD	Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersi
ÖİYBT	Öğretim İlke ve Yöntemleri Başarı Testi
TÖÖYÖ	Türkçe Öğretimi Öz Yeterlik Ölçeği
P21	Partnership for 21st Century Skills (21. Yüzyıl Becerileri)



1. GİRİŞ

Son yıllardaki teknolojik gelişim ve değişimler insan yaşamını doğrudan etkilemektedir. Bu etkiye direkt maruz kalan alanlardan birisi ise eğitim alanıdır. Eğitim ve teknoloji arasındaki bütünleşme de bu sürecin bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Uluslararası Eğitimde Teknolojiler Topluluğu (ISTE, 2000) teknolojik entegrasyonu, belli bir içerik alanında ya da disiplinler arası bir bağlamda öğrenmenin artırılması için teknolojinin sürece dâhil edilmesi, öğretimle ilgili işlevlerin bir parça haline getirilerek erişilebilir olması şeklinde tanımlamaktadır. Wang ve Woo (2007) teknolojik entegrasyonun mikro düzeyde dersle, orta düzeyde konu alanıyla ve makro düzeyde öğretim programıyla entegre olabileceğini ileri sürmüştür. Kabakçı Yurdakul (2012) ise “Teknopedagojik Eğitim Yeterlikleri ve Göstergeleri Kitapçığı”nda öğretmenlik mesleği teknopedagojik eğitim yeterliklerini belirlemiştir. Öğretmenlik mesleği teknopedagojik eğitim yeterlikleri altı başlıkta toplanmıştır:

- Öğretim sürecini tasarlama
- Öğretim sürecini yürütme
- Yeniliklere açık olma
- Etik konulara uyma
- Problem çözme
- Alanda uzmanlaşma.

Kabakçı Yurdakul’un yukarıdaki sınıflandırması aynı zamanda 2023 Eğitim Vizyonu’yla da doğrudan örtüşmektedir. 2023 Eğitim Vizyonunun temel amacı, 21. yüzyıl ve geleceğin becerileri yeterlikleri ile donanımlı yetişmiş ve bu donanımı insanlık yararı için kullanan bilime sevdalı, öğrenmeyi öğrenen, sorgulayan, kültüre meraklı ve duyarlı, nitelikli, değerlere önem veren ve yaşamına yansıtan bireyler yetiştirmektir (2023 Eğitim Vizyon Belgesi, 2018). Bu amaçlara ulaşabilmek içinse teknopedagojik olarak donanımlı öğretmen yetiştirilmesi ve bu öğretmenlerin lisans becerilerini öğretmenlik yaşantılarında sergileyebilmeleri gerekmektedir. 2023 Vizyon belgesinde “öğrenme süreçlerinde dijital içerik ve beceri destekli dönüşüm” başlığı ayrıca ele alınmıştır. Bu başlık altında “dijital içerik ve becerilerin gelişmesi için ekosistem kurulması” ile “dijital becerilerin gelişmesi için içerik çalışmaları ve öğretmen eğitimi yapılması” hedeflenmiştir. Öğretmen eğitiminde “dijital eğitim konusunda kendilerini geliştirmelerine yönelik olarak, istedikleri zaman faydalanabilecekleri içerik videoların geliştirilmesi ve çevrimiçi atölyeler düzenlenmesi” amaçlanmıştır. Ayrıca “Matematik, fen bilimleri, fizik, kimya, biyoloji, Türkçe, sosyal bilgiler, coğrafya gibi derslerin öğretmenlerine, disiplinler arası proje yapımı, 3D tasarım ve akıllı cihaz gibi alanlarda yüz yüze atölye eğitimleri verilmesi” planlanmaktadır.

Yukarıda bahsedilen girişimler ve planlamalar, genelde eğitim-öğretim özelde ise öğretmen eğitiminin tartışılmasını beraberinde getirmiştir. Toplumsal gelişimleri hem doğrudan etkileyen hem de toplumsal gelişmelerden en çok etkilenen kavramın “eğitim” olması genel kabullerdendir. Bu gelişim sürecindeyse son yüzyılda aile, toplum, sanayi, tüketim alışkanlıkları vb. hemen her alanda büyük değişimlerin yaşandığı gözlenmektedir. Özellikle 21. yüzyıl bilginin üretilmesi, yapılandırılması ve kullanılması bağlamında farklı bir noktaya gelmiştir. Bu yer, ülkelerin eğitim anlayışını değiştirmelerini ve yeni bilgi türüne erişen birey yetiştirmelerini zorunlu kılmıştır. Bilgiye nasıl, ne zaman ve nereden ulaşabileceğini bilen, sahip olduğu bilgiyi analiz edebilen, günlük hayatına aktarabilen ve ürüne dönüştürebilen bireylerin yetiştirilmesi ülkelerin temel hedeflerindendir. Bu beceriler, artık 21. Yüzyıl becerileri olarak terimsel bir anlam da kazanmıştır.

21. yüzyıl becerileri Avustralya, Kanada, Finlandiya, Belçika, İrlanda, İtalya Norveç, Yeni Zelanda gibi ülkelerin eğitim programlarında yer almaktadır. Türkiye’de ise 2004 programlarında bütün derslerde, ortak beceriler olarak eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma, problem çözme, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik becerilerine yer verilmiştir (OECD, 2009). Ayrıca 2018’de güncellenen öğretim programında da öğrencilerin hem ulusal hem de uluslararası düzeyde; kişisel, sosyal, akademik ve iş hayatlarında ihtiyaç duyacakları beceri yelpazeleri olan yetkinliklere yer verilmiştir (MEB, 2019). 21. yüzyıl becerilerinin geliştirilmesinde ana dili eğitiminin önemi bir kez daha ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin akademik ve sosyal gelişiminde dili kullanabilme beceriler ve bu becerilerin geliştirilmesinde kullanılacak yöntem ve teknikler üzerinde durulmuştur. Bu bağlamda Türkçe dersi öğretim programları ile sadece dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi değil, aynı zamanda zihinsel becerilerin geliştirilmesi ve bu becerileri kullanarak öğrencilerin kendilerini kişisel, sosyal ve akademik yönden geliştirmeleri amaçlanmıştır (MEB, 2019).

Yukarıda bahsedildiği üzere farklı ülkelerin programlarını 21. yüzyıl becerilerini temel alarak hazırladığı görülmektedir. Türkiye’de de hem genel programda hem de Türkçe öğretim programında bu becerilerin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Türkçe derslerinin temel hedefi, öğrencilerin dört temel dil becerisini etkin bir biçimde kullanmalarını sağlamaktır. Bu temel amaç zamana göre değişmese de, çağın koşullarına göre dil becerisinin ne demek olduğu ve nasıl geliştirileceği değişebilmektedir. Dijitalleşen dünyada dil kullanım ortamları, olanakları ve gereksinimleri değişmektedir. Dolayısıyla Türkçe eğitimi kapsamının 21. yüzyıl becerileriyle birbirini bütünler halde geliştirilmesi gerekmektedir. Bilişim Çağı’nda öğrencilerin nasıl sosyalleşeceği, Türkçe eğitiminin bu kapsamdaki rolü de üzerinde durulması gereken diğer önemli bir konudur. Bu kazanımların sağlanabilmesi için lisans düzeyinde Türkçe öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileriyle iyi donanımlı yetiştirmeleri sağlanmalıdır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada araştırma işbirlikli öğrenme yaklaşımında web tabanlı dijital öykü hazırlamanın öğretmen adaylarının akademik başarılarına, dijital okuryazarlık ve Türkçe öğretimi özyeterlik algılarına etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının web tabanlı dijital öykü deneyimlerine, teknoloji destekli dil öğretimine ve işbirlikli çalışma sürecine ilişkin görüşleri incelenmiştir.

1.3. Problem Cümlesi ve Alt Problemler

Araştırmanın temel problem cümlesi “Türkçe öğretmen adaylarının, Öğretim İlke ve yöntemleri dersinde web tabanlı dijital öykü hazırlamalarının, akademik başarılarına, dijital okuryazarlık ve Türkçe öğretimi öz-yeterlik algılarına etkisi nedir?” şeklindedir. Bu temel probleme dayanak oluşturan diğer alt problem cümleleri ise şu şekilde sıralanmıştır:

- 1) İşbirlikli öğrenme yaklaşımında **web tabanlı dijital öykü** hazırlayan Türkçe öğretmen adaylarının,
 - a. Öğretim ilke ve yöntemlerine ilişkin akademik başarıları
 - b. dijital ortam odaklı okuryazarlığa yönelik özyeterlik algıları
 - c. Türkçe öğretimi özyeterlik algılarıaçısından öntest – sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 2) İşbirlikli öğrenme yaklaşımına dayalı **ders etkinlikleri** hazırlayan Türkçe öğretmen adaylarının,
 - a. öğretim ilke ve yöntemlerine ilişkin akademik başarıları
 - b. dijital ortam odaklı okuryazarlığa yönelik özyeterlik algıları
 - c. Türkçe öğretimi öz-yeterlik algılarıaçısından öntest – sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 3) İşbirlikli öğrenme yaklaşımında **web tabanlı dijital öykü** ile **işbirlikli öğrenme yaklaşımına dayalı ders etkinlikleri hazırlayan Türkçe öğretmen adaylarının**
 - a. Öğretim ilke ve yöntemlerine ilişkin akademik başarıları son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
 - b. Dijital ortam odaklı okuryazarlığa yönelik özyeterlik algıları son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
 - c. Türkçe öğretimi öz-yeterlik algıları son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 4) İşbirlikli öğrenme yaklaşımında web tabanlı dijital öykü ile işbirlikli öğrenme yaklaşımına dayalı ders etkinlikleri hazırlayan Türkçe öğretmen adaylarının;

- a) akademik başarı
 - b) türkçe öğretimi özyeterliği
 - c) dijital okuryazarlık özyeterliği öntest ve son testleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 5) Türkçe öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık ile Türkçe öğretimi özyeterlik algılarının, Öğretim ilke ve yöntemlerine ilişkin akademik başarılarını yordama gücü nedir?
- 6) Türkçe öğretmen adaylarının öğretmen adaylarının web tabanlı dijital öykü deneyimlerine, teknoloji destekli dil öğretimine ve işbirlikli çalışma sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?

1.4. Araştırmanın Önemi

21. yüzyıl dünyasında öğrenmeyi öğrenme, araştırma yapabilme, bilgi ve iletişim teknolojilerini etkili kullanabilme bireyleri vazgeçilmez kılmayan ancak sahip olmaları beklenen özellikler olarak karşımıza çıkmıştır (Partnership for 21st Century Skills, 2010). 21. yüzyıl becerilerinin gelişmesindeki ivmelerin başında ise dijital okuryazarlık becerisi gelmektedir. Klasik okuryazarlığın ötesine geçebilen, okuduğunu zihninde anlamlandırabilen ve çeşitli durumlara uyarlayabilen birey yetiştirme bir 21. yüzyıl kavramı olan demokratik yurttaşlığın bir gereğidir. Dijital okuryazarlık, okuryazarlığın dijital teknoloji ile birleştirilmesine imkân verir. Böylece, bireyin hem bilgi beceri kazanımları öncelenmiş olur hem de birey çağın gerektirdiği teknolojik gelişmelerin, değişimlerin iletişime, eğitime yansımalarını takip edebilir.

21. yüzyıl becerilerinin şekillendirdiği bir diğer kavram ise eğitimidir. Günümüzdeki teknolojik değişimler ve olanaklar, teknopedagojik eğitim ortamlarının hazırlanmasının zeminini oluşturmuştur. Mikro boyutta ders aşamasından makro boyutta öğretim programlarına kadar bir etkiden söz edilebilir. Bu bağlamda dijital öykü kullanımı teknopedagojik eğitime olanak vermesi bakımından önemli bir araç işlevi görmektedir. McLellan (2006) dijital öykülemenin tarih, dil becerileri, öğretmen eğitimi ve sosyal çalışmalar gibi temel konuların öğretimi için önemli bir araç olmasının yanında 21. yüzyıl becerileri olan görsel beceriler, iş birliği becerileri ve teknoloji kullanım becerilerinin gelişmesine de yardımcı olduğunu ileri sürmüştür. Fakat alanyazında özellikle dil eğitimi bağlamında araştırma eksikliği gözlenmektedir. Dijital öyküleme, hem öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerinin gelişimini sağlaması hem de etkili bir materyal aracı olması bakımından önemlidir. Dil eğitimine yönelik teknopedagojik bir eğitim ortamının oluşturulması; 21. yüzyıl becerilerinde dijital okuryazarlığın geliştirilmesinde dijital öykü kullanımı ve bu sürecin Türkçe öğretmen

adaylarının Türkçe öğretimi özyeterlik algıları üzerindeki yansımaları bu tezin özgün değerini ortaya koymaktadır.

1.5. Sayıtlar

Veri toplama araçlarına verilen yanıtların gerçeği yansıttığı varsayılmıştır.

Deney grubunun işbirlikli öğrenme yaklaşımında web tabanlı dijital öykü hazırlamaya, kontrol grubunun işbirlikli öğrenme yaklaşımına dayalı ders etkinlikleri hazırlamaya uygun oluşturulduğu varsayılmıştır.

Deney ve kontrol grubunda, kontrol dışı oluşan çeşitli değişkenlerin her iki grubu da eşit derecede etkilediğı varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırma 2016-2017 eğitim-öğretim yılı güz döneminde öğretim ilke ve yöntemleri dersinde gerçekleştirilmiş olup, Mersin Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği Programında öğrenim gören 2. sınıf öğrencileriyle sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Dijital Öykü: İnsanlığın en eski sözlü anlatım becerilerinden birisi olan öykü anlatımının dijital teknolojilerle bütünleştirilerek öykülemeye yeni bir içerik ve boyut kazandırmak.

Dijital okuryazarlık: Bireylerin dijital araçları ve olanakları etkili biçimde kullanabilme, yeni medya öğeleri yaratabilme, bunları etkili biçimde kullanabilme yetisi.

Öz Yeterlik: Kişilerin bir performansı gerçekleştirebilmek için gerekli olan eylemleri yerine getirebilme ve bu eylemleri organize edebilme kapasiteleri hakkındaki yargıları (Bandura,1986: 391).

2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR/ALANYAZIN

Bu bölümde teze kaynaklık eden kavramlardan “dijital okuryazarlık, özyeterlik algısı ve dijital öykü” kavramları üzerinde durulmuş ve bu kavramlar genel çerçeve içinde tartışılmıştır.

2.1. Dijital Okuryazarlık

Teknolojik gelişmelerin değişime sürüklediği bir diğer kavram ise okuryazarlıktır. Okuryazarlık kavramının içeriği ve işlevi tıpkı eğitim alanında olduğu gibi 21. yüzyılın temel becerileri doğrultusunda değişme göstermiştir. Okuryazarlık kavramı, en temel anlamıyla “okuryazar olma durumu”, okuryazar ise “okuması yazması olan, öğrenim görmüş kimse” olarak tanımlanmıştır (Türk Dil Kurumu, 2012). Bunun yanında alanyazındaki bazı okuryazarlık tanımları aşağıdaki şekilde sıralanabilir:

- Konuşma, dinleme, okuma, yazma ve hem sözlü hem de yazılı dilin önemini kavramayla ilgili etkinliklerin tamamını içeren bir kavramdır (Armbruster, Lehr ve Osborn, 2006, s. 3).
- Toplumun anlamlaştırdığı iletişimsel simgeleri etkili bir biçimde kullanabilme konusunda yeterlik kazanabilmektir (Kellner, 2001, s. 68-69).
- Düşünme, sorgulama, problem tanımlama ve problem çözme süreçlerini kapsayan ve insanların yaşamlarını kontrol altına almaya yardımcı olan sosyal bir etkinliktir (O'Brien ve Rugen, 2001, s. 2).
- Okuma ve yazma faaliyetinin eşliğinde kişinin yaşadığı hayatı ve bu hayat içinde nesne ve olayları algılayışı, anlaması ve sosyal hayatındaki bütün ilişkilere bir anlam yüklemesi ile ilgili bir kavramdır (Aşıcı, 2009, s.11).
- Toplumdaki bilgileri, becerileri ve sosyal normları anlama, birbiriyle paylaşma, yorumlayabilme ve sonraki nesillere aktarma aracıdır (Altun, 2005, s. 11).

Kurudayıoğlu ve Tüzel (2010) ise günlük dilde ayırımına varmadan okuma-yazma ve okuryazar kavramlarının birbiri yerine konulduğunu ileri sürmüştür. Ve iki kavram arasındaki anlam farkının giderek daha fazla açılmakta olduğunu ifade etmiştir. Tüzel'e göre kâğıt üzerindeki harfleri çözümlemeye dayanan okur-yazar görüntüsünün karşısında anlamlandırmaya dayalı okuryazarlık görüntüsü her geçen gün yeni terimlerle birleşerek (medya okuryazarlığı, görsel okuryazarlık vb.) anlam sahasını genişletmektedir ve okuma-yazma ile okuryazarlık kavramları arasındaki farkları şu maddelerle ortaya koymak mümkün gözükmemektedir:

- Okuma-yazma kod çözmeye; okuryazarlık anlamlandırmaya dayalıdır.
- Okuma-yazma bir kategori; okuryazarlık ise bir derece belirtir.

- Okuma-yazmanın simge sistemi basılı ortamdaki harfler; okuryazarlığın simge sistemi ise “şeylerdir”
- Okuma-yazmanın statik tanımlanması yapılmıştır; okuryazarlığın ise tanımlanması devam etmektedir.

Okuma-yazma ile okuryazarlık kavramlarına, 21. yüzyıldaki teknolojik gelişmeler sonunda günümüzde yeni bir kavram daha eklenmiştir: dijital okuryazarlık. Gerek okuma-yazma gerek okuryazarlık gerekse de dijital okuryazarlık kavramları aslında değişen teknolojik sürecin insanlara yansımasıdır. Bu kavramlar hem birbirini tamamlar hem de okuryazarlığın değişim sürecini gözler önüne serer. Malita (2010) bu bağlamda dijital ortam odaklı okuryazarlığın yalnızca bilgisayara odaklanmadığına, genel olarak dijital ortama ve teknolojiye odaklanan kapsayıcı bir konsept olduğuna odaklanmıştır. Alanyazın incelendiğinde ise dijital okuryazarlıklar çoğunlukla 21. yüzyıl becerileri ve yeterlilikleri olarak adlandırılmaktadır (Ananiadou ve Claro, 2009; Jakes, 2006). Martin (2006) ise dijital ortam odaklı bir dizi okuryazarlığı tanımlamıştır. Bunları 5 gruba toplayan Martin, dijital okuryazarlık türlerini şu şekilde sıralamıştır:

- Bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT) okuryazarlığı
- Teknoloji okuryazarlığı
- Bilgi okuryazarlığı
- Medya okuryazarlığı
- Görsel okuryazarlık

21. yüzyıl becerileri çoğu kurum ve kuruluşlarca değişik biçimde sınıflandırılmışlardır. 21. yüzyıl becerileri hakkında çalışma yapan kuruluşlar arasında yer alan Uluslararası Eğitimde Teknoloji Derneği (ISTE), 21. yüzyıl becerilerini altı başlık altında sınıflandırmıştır: yaratıcılık ve yenilikçilik; iletişim ve işbirliği; araştırma ve bilgilendirme süreci; eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme; teknoloji faaliyetleri ve kavramları; dijital vatandaşlık (ISTE, 2007). 21. yüzyıl becerileri hakkında yapılan çalışmalarda en çok kabul görülenlerden birisi Partnership for 21st Century Skills’in (P21) sınıflandırmasıdır. P21’e göre 21. yüzyıl öğrenme alanları “öğrenme ve yenilenme, yaşam ve kariyer beceriler ile bilgi, medya ve teknoloji” temalarından oluşmaktadır. Trilling ve Fadel’e göre (2009, s. 45-86) bu beceriler “Öğrenme ve Yenilenme Becerileri, Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri, Kariyer ve Yaşam Becerileri” olarak gruplara ayrılabilir. Öğrenme ve yenilenme becerileri, “bilgi ve beceri kuşağı ile yenilenmeyi ve öğrenmeyi öğrenme” becerilerinden oluşur. “Bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı” becerileri ise bilgi, medya ve teknoloji becerilerini meydana getirmektedir. “Esneklik ve uyum sağlayabilme, girişim ve öz yönlendirme, sosyal ve kültürler arası etkileşim, üretkenlik ve hesap verebilirlik, liderlik ve sorumluluk alma” becerileri de “Kariyer ve Yaşam Becerileri” kısmının altında toplanmıştır.

2.2. Türkçe Öğretimi Özyeterlik Algısı

Bandura (1986) öz yeterliği “kişilerin bir performansı gerçekleştirebilmek için gerekli olan eylemleri yerine getirebilme ve bu eylemleri organize edebilme kapasiteleri hakkındaki yargıları” olarak tanımlamıştır. Senemoğlu (2005) ise özyeterlik kavramını, bireyin farklı durumlarla baş etme, belli bir etkinliği başarma yeteneğine, kapasitesine ilişkin kendi anlayışı, inancı, kendi yargısı olarak tanımlamaktadır. Özyeterlik algısı yüksek olan bireylerin, girişimde bulundukları herhangi bir işte azami çaba gösterecekleri, süreç içinde karşılaştıkları olumsuzluklarda pes etmeden gayret gösterecekleri, ısrarlı ve sabırlı olacakları çeşitli çalışmalarda dile getirilmektedir (Aşkar ve Umay; 2001; Bandura, 1993; Tschannen –Moren, Woolfolk Hoy ve Hoy, 1998). Berkant ve Ekici’ye (2007) göre özyeterlik algısının, eğitim alanında, öğretmen etkinliklerindeki bireysel farklılıkları açıklamak amacıyla kullanılabileceği ve öğretmen davranışını anlama ve geliştirmede önemli katkılar sağlayacağı da bildirilmektedir. Öğretmenlere ilişkin yüksek ve düşük özyeterlik algısı, eğitim öğretim sürecinde gerek öğretmeni gerekse de öğrenciyi çeşitli şekillerde etkilemektedir. Pajares’e (1997) göre düşük özyeterlik algısına sahip öğretmenler, sınıf içinde öğretmen kontrolünü ön planda tutan, katı davranış anlayışını benimseyen, olumsuz yaptırımlarla öğrencileri gözetim altında tutan bir yapıya yönelmekte ve öğrencilerinin gelişmesini engellemektedirler. Yüksek yeterlik algısına sahip öğretmenler ise, öğrencilerini kendi tecrübeleri ile kontrol altında tutmakta ve geliştirmektedirler.

2.3. Dijital Öykü

21. yüzyıl becerilerine yön veren teknolojik gelişmeler, insanlığın en eski sözlü anlatım becerilerinden birisi olan öykü anlatımını dijital teknoloji ile bütünleştirerek öykülemeye yeni bir içerik ve boyut kazandırmıştır. Lambert ve diğerleri (2002), öykülerin dijital ortam kullanılarak oluşturulmasına öncülük etmişlerdir ve dijital öyküleme olarak adlandırmaya başlamışlardır. Dijital öyküleme ile ilgili alanyazın incelendiğinde birçok tanımla karşılaşmaktadır. Armstrong’a (2003) göre dijital öyküleme, bilgi aktarımı veya öykü anlatımının medya aracılığıyla paylaşılmasıdır. Dijital öyküleme genellikle kişisel öykülerden kısa film oluşturularak bu filmlerin televizyon, bilgisayar ekranı veya projektörle yansıtılmasıdır (Davis, 2002). Mellon (1999) dijital öykülemeyi, öykü anlatımının çoklu ortam yazılımı teknikleri ile birleştirilmesi olarak tanımlamaktadır. Dreon, Kerper ve Landis (2011)’e göre dijital öyküleme, öykü anlatım sanatının farklı araçlarla desteklenerek oluşturulmasıdır. Günümüzde dijital öykülemenin projektörle yansıtılmasından daha çok bilgisayar ortamında oluşturulan, kişisel ve tarihsel olayların yanında eğitimsel içeriklerin de dahil edildiği yeni bir

yapıdan söz etmek mümkündür. Eğitimsel bağlamda dijital öyküleme öğrencilerin görsel ve işitsel çoklu ortam olanaklarını ve ortamlarını kullanarak oluşturdukları kısa öykülerdir (Bull ve Kajder, 2004; Meadows, 2003; Robin, 2008). Robin ve Pierson (2005) da dijital öykülemeyi, öğrenci ve öğretmenlerin hayal güçlerini yakalayan ve onların deneyimlerini yücelten anlamlı öykülerin oluşturulması olarak ifade etmiştir. Ayrıca dijital öyküleme internet aracılığıyla milyonlarca okuyucuya ulaşabildiği için etki boyutu diğer materyallere göre büyüktür (Standley, 2003).

Alanyazında dijital öykülerin birçok türünün olduğu görülmektedir. Ancak Robin (2006) dijital öyküleme türlerini üç ana başlık altında toplamıştır. Bunlar; bilgilendirici ve öğretici öyküler, kişisel (yansıtmacı) öyküler ve tarihi olaylarla ilgili öykülerdir. Garrety (2009) ise dijital öyküleri beş gruba ayırmıştır. Bunlar; geleneksel öyküler, öğretici öyküler, proje temelli oluşturulan öyküler, sosyal adalet ve kültürel açıdan ele alınan öyküler ve son olarak da kişinin iç dünyasını yansıtan öykülerdir.

Bilgilendirici ve öğretici öyküler: Bilgilendirici ve öğretici öykülerde ana tema, öykü izleyicilerine belirli konuları öğretmektir. Öğretmenler bu tür öyküleri; fen, matematik, tarih veya sosyal bilgiler gibi alanlarda birtakım konuları öğretmek için kullanabilirler (Robin, 2008).

Kişisel (yansıtmacı) öyküler: Dijital öykü oluşturma'nın en yaygın nedenlerinden biri kişisel öykü paylaşımıdır (Robin, 2006). Kişisel (yansıtmacı) öyküler; anılar, olaylar, kişisel deneyimler veya basit otobiyografileri içermektedir. Ayrıca bu tür dijital öyküler; karakter öyküleri, hatırlatıcı öyküler, önemli bir yer veya olayla ilgili öyküler olarak alt kategorilere ayrılabilir (Lambert, 2007).

Tarihi olaylarla ilgili öyküler: Tarihi dijital öyküler, tarihi olayların araştırılması ve farklı biçimlerde anlatımı üzerine odaklanır. Örneğin, tarihi öyküler, sosyal bilgiler sınıfında tarihi olayları yeniden canlandırmak ya da tarihi olayları düşünmeye teşvik etmek için kullanılabilir (Tally ve Goldberg, 2005).

Dijital öykülemenin birtakım öğeleri bulunmaktadır. Lambert (2010) etkili dijital öykülerin oluşturulması için yedi öğe belirlemiştir. Bunlar; bakış açısı, çarpıcı soru, duygusal içerik, ses kullanımı, müzik, ekonomi ve ritimdir.

Bakış Açısı: Bu öğe, öğrencilerin kendi bakış açılarından öykülerini oluşturmalarıdır. Bu aşamada öğrenci kendi hikayesi ile iletişim kurmaya çalışmaktadır. Dijital öyküleme sürecinde öyküdeki amacın belirlenmesi ve öykü anlatıcısının asıl anlatmak istediği noktaya odaklanması gerekmektedir (Karakoyunlu, 2013).

Çarpıcı Soru: Dijital öyküler oluşturulurken izleyicilerin dikkatini çeken ve öykünün sonunda cevaplandırılması gereken bir soru sorulmalıdır (Robin, 2008). Çarpıcı soru öykünün konusuna göre değişebilir. Örneğin, gerçekleştirilen bir gezi ile ilgili dijital öykü oluşturduğunda öyküde soru sorulmasına gerek yoktur (Lambert, 2010).

Duygusal içerik: Lambert'e (2003) göre dijital öykü anlatımında öykülerin en önemli özelliği gerçek bir olayı veya gerçek bir duyguyu yansıtmasıdır. Duygusal içerik, anlatıcının öyküsünü kendisinin hazırlamasıyla, özgünlüğüyle ortaya çıkar.

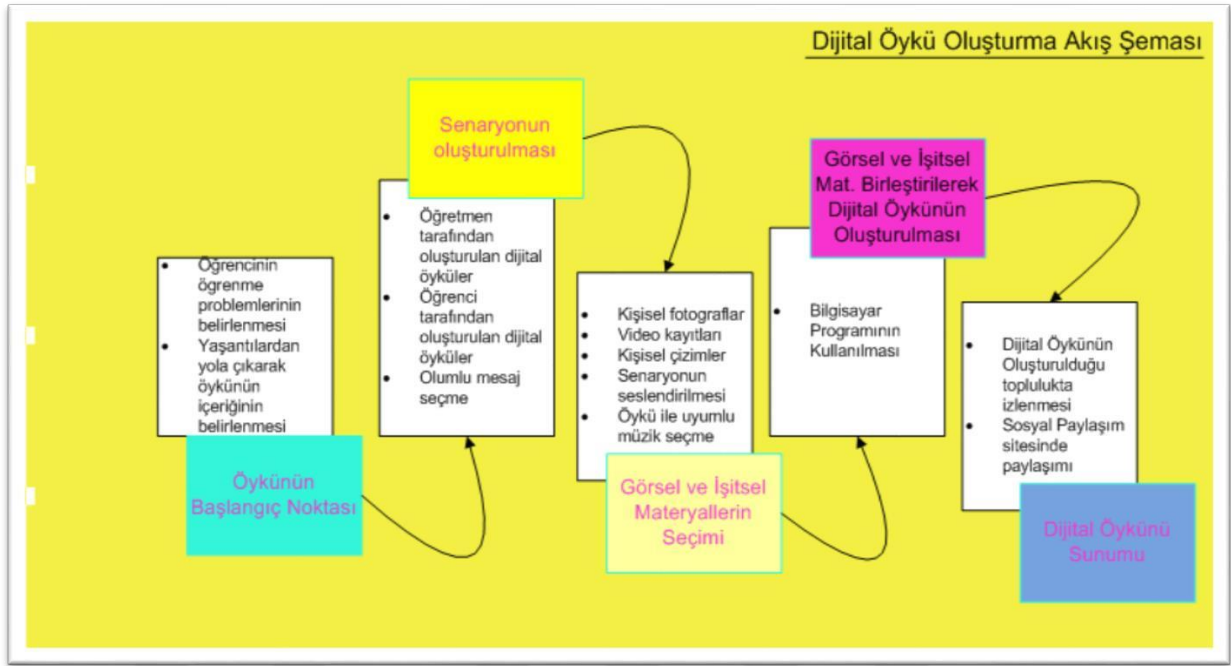
Sesin katkısı: Sesin katkısı, anlatıcının öyküyü seslendirme aşamasında okur gibi değil, anlatır ya da olayı yaşar gibi seslendirmesinin önemini vurgular (Yüksel Arslan, 2013).

Müzik: Uygun şekilde kullanılan müzikler veya sesler öyküye derinlik katıp daha duygu yüklü ve vurgulu olmasını sağlayabilir. Bu nedenle müzik ve sesler seçilirken senaryoya uygun olanlar seçilmelidir. Ayrıca müzik seçimi yapılırken telif hakları göz önünde bulundurulmalıdır (Lambert, 2010).

Ekonomi: Genellikle ekonomi dijital öykü anlatıcılarının en çok zorlandığı öğedir. Öykü oluşturma sürecinde, öykü anlatıcısının öykünün bakış açısını netleştirmek için gerekli olan öğelerden hangisini kullanacağına karar vermesi gerekmektedir. Birçok öykü az sayıda resim veya video ile etkili bir şekilde oluşturulabilir (Bull ve Kajder, 2004).

Ritim: Her öykünün bir ritmi vardır. Öykünün ritmi, içinde sakladığı duyguya göre değişebilir. Örneğin hüzünlü bir öykü yavaş bir tempoya sahipken neşeli bir öykü ise hızlı bir tempoya sahip olabilir (Yüksel Arslan, 2013).

Dijital öyküler, aynı zamanda bir teknolojik kurguyu da içermektedir. İnsalığın en eski sözel anlatılarından birinin teknolojiyle bütünleşme sürecinde hazırlayıcının teknolojik bilgisi, hazırlama amacı ve pedagojik alt yapıyı kurması gerekmektedir. Dijital öykü oluşturma aşmalarını Robin (2005) (1) tanımlama, toplama ve karar verme, (2) seçme, aktarma ve yaratma, (3) karar verme, yazma, kaydetme ve sonlandırma, (4) sunma, değerlendirme ve çoğaltma olmak üzere dört basamakta gerçekleşeceğini belirtmiştir. Yüksel Arslan (2013) tarafından aşamalandırılan dijital öykü oluşturma basamakları bütüncül olarak Şekil 2.1'de gösterilmiştir.



Şekil 2.1. Dijital Öykü Oluşturma Akış Şeması (Yavuz Konokman, 2015).

Nitelikli bir dijital öykü oluşturabilmek için bu aşamaların iyi tasarlanması ve adımların birbirini tamamlar halde ilerlemesi önemlidir. Özellikle eğitimde dijital öykü kullanımında öykülerin niteliği, öğrenciye uygunluğu, program öğelerini kapsamı gibi birçok farklı değişkeni içermesi gerekir. Barrett (2006) dijital öykülerin “proje destekli öğrenme, derin öğrenme, öğrenci katılımı ve teknolojinin öğretimle bütünleştirilmesi” gibi öğrenci merkezli öğrenme stratejisinin bir noktada birleşimi olduğunu ileri sürmektedir. Dijital öykünün öğretim işlevine dikkat çeken Koenig ve Zorn (2002) dijital öyküyü öğretmenler ile öğrencilerin gerçek yaşam deneyimlerinden ortaya çıkan öğrenme ve öğretim yaklaşımı olarak tanımlamıştır. Mishra ve Koehler (2006) dijital öykü ile öğrenme ve öğretme sürecini etkili biçimde bütünleştirilmesini teknolojik pedagojik alan bilgisi çerçevesiyle açıklamaktadır.

2.3. Dijital Okuryazarlık ile İlgili Çalışmalar

Acar (2015) “Anne ve Babaların İlkokul Ortaokul Ve Lise Öğrencisi Çocukları İle Kendilerinin Dijital Okuryazarlıklarına İlişkin Görüşleri” başlıklı yüksek lisans tezinde anne ve babaların kendilerinin ile ilkök, ortaokul ve liseye devam eden çocuklarının dijital okuryazarlık durumlarına ilişkin değerlendirmelerini belirli değişkenlere göre incelemiştir. Çalışmada; ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın verileri toplam 309 anne ve babadan Dijital Okuryazarlık Değerlendirme Ölçeği aracılığı ile toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre; anne ve babaların kendilerinin dijital okuryazarlıklarına ilişkin

değerlendirmeleri, çocuklarına ilişkin değerlendirmelerinden daha olumludur. Anne ve babaların kendilerine ilişkin değerlendirmeleri; cinsiyet, gelir düzeyi, çalışma durumu, eğitim durumu, kullanılan dijital araç çeşitliliği değişkenlerine göre değişirken; sahip oldukları çocuk sayısına göre değişmemektedir. Anne ve babaların çocuklarına ilişkin değerlendirmeleri; çalışma durumlarına, gelir düzeyine, kullanılan dijital araç çeşitliliğine ve değerlendirdikleri çocukların sınıf düzeyi ile yaşlarına göre değişirken; kendilerinin cinsiyetlerine, eğitim düzeylerine, sahip oldukları toplam çocuk sayılarına göre değişmemektedir.

Altınır (2019) “İngilizce Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlıklarının Araştırma Yoluyla Geliştirilmesi” başlıklı doktora tezinde bir grup İngilizce öğretmen adayının dijital okuryazarlıklarını incelemiştir. Katılımcılar İngiliz Dili Eğitimi (İDE) bölümünde okuyan 24 tane İngilizce öğretmeni adayından oluşmaktadır ve 14 haftalık dijital okuryazarlık eğitimi almışlardır. Katılımcılara dijital araç bilgisi konusunda öz bildirimlerini, dijital okuryazarlıklarında ve dijital araçların kullanımında öz yeterlik düzeylerini, dil öğretiminde teknolojiye olan inançlarını belirlemek amacıyla anketlerden ve dökümanlardan yararlanmışlardır. Elde edilen veriler katılımcıların eğitimden sonra dijital okuryazarlıklarının geliştiğini göstermiştir. Ayrıca, veriler öğretmen adaylarının eğitimden sonra dil öğretimine teknoloji entegrasyonuna yönelik dijital, algısal, bilişsel ve tutum olarak değişiklik geçirdiğini ortaya koymuştur.

Aydemir, Öztürk ve Horzum (2013) “Ekrandan Okumanın 5. Sınıf Öğrencilerinin Bilgilendirici ve Öyküleyici Metin Türünde Okuduğunu Anlama Düzeylerine Etkisi” başlıklı çalışmalarında ekrandan okumanın 5. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici ve öyküleyici metin türünde okuduğunu anlama düzeylerine etkisini araştırmışlardır. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu seçkisiz model tercih edilmiş olup; çalışma grubu 2010-2011 eğitim-öğretim yılı Sakarya İli merkez ilçesinde bulunan bir devlet okulunda öğrenim gören 60 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışmada kullanılmak üzere toplam 6 metin seçilmiş ve bu metinler kontrol grubunda basılı materyalden, deney grubunda ise bilgisayardan okutulmuştur. Araştırmacılar tarafından geliştirilen farklı metin türlerine yönelik okuduğunu anlama testi kullanılmıştır. Bilgilendirici metinlerin değerlendirilmesinde alternatif değerlendirme yaklaşımlarından yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak 5N1K metodu; öyküleyici metinlere ait sorular hazırlanırken ise genel bir metinde bulunması gereken hikâye unsurları kullanılmış ve buna uygun olarak hikâye haritası yöntemi hazırlanmıştır. Okuduğunu anlama puanlarının analizi metin türü gözetilerek üç ilişkili ölçüm ile yapılmıştır. Bu nedenle iki faktörlü ANOVA tercih edilmiş ve anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır. Elde edilen bulgulara göre, bilgilendirici metinleri ekrandan okuyan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri basılı materyalden okuyan öğrencilerinkinden anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Bunun yanında, öyküleyici

metinleri ekrandan okuyan öğrenciler ile basılı materyalden okuyan öğrenciler arasında okuduğunu anlama düzeyleri açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Bal (2018) “Çok Katmanlı Okuryazarlık Bağlamında Oyunlaştırmanın Türkçe Öğretim Sürecine Katkısı” başlıklı makalesinde Türkçe öğretim süreciyle oyunlaştırmanın ilişkisini belirlemeye çalışmıştır. Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden örnek olay incelemesi ile desenlenmiştir. Çalışmanın katılımcılarını, Türkçe öğretmenleri oluşturmaktadır. Veri toplama tekniği olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde ise içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırmanın verilerinden hareketle oyunlaştırmanın; destekleme, fiziksel etkinlik, dijital, eğlence, somutlaştırma gibi kavramlarla ilişkili olarak algılandığı görülmüştür. Bu açıdan da oyunlaştırmayı daha çok öğretim sürecinin tamamlayıcı olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Oyunlaştırmanın Türkçe öğretim sürecinde kullanılmasıyla ilgili olarak gereklilik, programa uygunluk ve amaç başlıkları altında görüşler sunmuşlardır. Öğretmenlere göre oyunlaştırmanın, Türkçe öğretim sürecinde kullanılması gerekmektedir çünkü öğrencinin derse karşı ilgisini arttırmakta ve motivasyonunu olumlu yönde etkilemektedir. Ayrıca Türkçe öğretmenlerine göre oyunlaştırma temel dil becerilerinin geliştirilmesine katkıda bulunmaktadır. Öğretmen görüşlerinden hareketle oyunlaştırmanın okuduğunu anlama becerileriyle daha ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bal ve Uslu (2018) “Türkçe Öğretim Sürecinde Dijital Bölünme” adlı makalelerinde, Türkçe öğretim sürecinde öğretmenlerle öğrenciler arasındaki dijital bölünmeyi ve dijital bölünmenin Türkçe öğretim sürecine etkisini ortaya koymaktır. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden örnek olay incelemesi ile desenlenmiştir. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme ile seçilen araştırmanın katılımcılarını, iki farklı grup oluşturmaktadır: (1) Türkçe öğretim sürecini teknolojiyle ilişkilendirme konusunda becerisi yüksek öğretmenler ve onların teknoloji kullanımı konusunda becerisi düşük öğrencileri; (2) Türkçe öğretim sürecini teknolojiyle ilişkilendirme konusunda becerisi düşük öğretmenler ve onların teknoloji kullanımı konusunda becerisi yüksek öğrencileridir. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu, anket kullanılmıştır. Toplanan veriler, nitel veri analiz programı kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırmada Türkçe öğretmenleri ve öğrencileri arasında farkındalık, beceri ve isteklilik açısından dijital bölünme olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim sürecinde dijital bölünmenin olumsuz etkilerini engellemek için öğretmen ve öğrencilerin teknoloji kullanımı konusunda becerileri, okul içi ve okul dışı teknolojik imkânların göz önünde bulundurulması gerektiği düşünülmektedir.

Başaran (2014) “4. Sınıf Seviyesinde Ekrandan ve Kâğıttan Okumanın Okuduğunu Anlama, Okuma Hızı ve Metne Karşı Geliştirilen Tutum Üzerindeki Etkisi” başlıklı makalesinde bir metni kâğıttan ve ekrandan okumanın, okuduğunu anlama, metne karşı geliştirilen tutum ve okuma hızı üzerinde bir etkisi olup olmadığını araştırmıştır. 2013-2014 eğitim öğretim yılında

Kütahya ili Tavşanlı ilçe merkezinde bulunan özel ve devlet ilkokulların 4. sınıflarına devam eden öğrencilerin oluşturduğu çalışma evreninden, 46'sı kız ve 68'i erkek olmak üzere toplam 114 öğrenci örneklem olarak seçilmiştir. Araştırma sonucunda dördüncü sınıf öğrencilerinin hem hikâye edici hem de bilgi verici metinleri ekrandan veya kâğıttan okumalarının onların metni anlaması ve okuma hızları üzerinde manidar bir etkisi olmadığı ancak öğrencilerin hikâye edici metinleri ekrandan ziyade kâğıttan okumaktan daha çok hoşlandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Bozkurt ve Coşkun (2018) "21. Yüzyıl Okuryazarlığı: Öğretmen Adaylarının Medya Algılarına Genel Bir Bakış" başlıklı makalelerinde medya okuryazarlığı dersini alan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının medya okuryazarlığını nasıl algıladığını, öğretmen adaylarının kullandığı meteforlardan yola çıkarak ortaya koymaya çalışmışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 eğitim öğretim yılında medya okuryazarlığı dersini almış olan 74 sosyal bilgiler öğretmen adayı oluşturmaktadır. Bu çalışmanın bulguları, çalışmaya katılan öğretmen adaylarının Medya Okuryazarlığı Merkezinin belirlediği 5 temel kavram hakkında yeterli farkındalığa sahip olmadığını ortaya koymuştur. Ayrıca çalışmada, medya okuryazarlığı algısının kişiye göre değiştiği ancak öğrencilerin medya okuryazarlığının eleştirel analiz becerisi olduğu konusunda hem fikir oldukları bulgusuna ulaşılmıştır.

Can ve Besler (2018) "Dijital ve Medya Etkinliklerinin Ortaokul Öğrencilerinin ve Ebeveynlerinin Medya ve Bilim Okuryazarlıklarına Etkisinin Belirlenmesi" başlıklı çalışmalarında dijital ve medya etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin ve ebeveynlerinin bilim okuryazarlığı ve medya okuryazarlığına etkisini tespit etmeyi ve bu ikisi arasındaki ilişkinin belirlenmesini amaçlamışlardır. Araştırmada nicel verilerin kullanıldığı tek grup üzerinde ön-son test çalışmalarının yapıldığı yarı deneysel model kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Bursa iline bağlı bir okulda öğrenim görmekte olan 60 öğrenci ve 119 ebeveyn oluşturmaktadır. Araştırmadan elde edilen verilerin analizlerine göre, dijital ve medya etkinlikleri ortaokul öğrencilerinin ve ebeveynlerin bilimsel okuryazarlık ön testleri ve son testleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Öğrencilerin ve ebeveyn olarak annelerin medya ve bilim okuryazarlık düzeyleri arasında bir ilişki bulunmaktadır. Uygulanan PISA ve TIMSS sınavları ile öğrencilerin bilim okuryazarlıkları arasında bir farka rastlanmıştır.

Çetin (2016) "Pedagojik Formasyon Programı ile Lisans Eğitimi Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin İncelenmesi" başlıklı makalesinde pedagojik formasyon programı fen bilimleri öğretmen adayları ile lisans eğitimi fen bilgisi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler çerçevesinde araştırmıştır. Çalışmada genel tarama modeli kullanılmış, çalışma grubunu Niğde Üniversitesi, Eğitim Fakültesinde 2014-2015 eğitim-öğretim yılında pedagojik formasyon programında öğrenim gören 124 fen bilimleri öğretmen adayı ile lisans son sınıfta öğrenim gören 78 fen bilgisi

öğretmen adayı oluşturmıştır. Veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu” ve “Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık Düzeylerini Belirleme Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre; öğretmen adaylarının kendilerini dijital okuryazarlık bakımından yeterli seviyede gördükleri, erkek öğretmen adaylarının kadın öğretmen adaylarına ve lisans eğitiminde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının pedagojik formasyon programında öğrenim gören öğretmen adaylarına göre dijital okuryazarlık düzeylerinin daha yüksek olduğu, Internet kullanım sıklığının dijital okuryazarlık düzeyini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Duran ve Dolaylar Özkul (2015) “Ekran Okuryazarlığının Gelişimi ve Geleceğine Yönelik Tahminler” başlıklı çalışmalarında hızla gelişen ve değişen teknoloji içerisinde ortaya çıkan ve gelecekte de büyük bir gelişimle varlığını sürdürecektir olan ekran okuryazarlığının gelişim sürecini açıklamayı ve geleceğine ilişkin tahminler sunmayı amaçlanmaktadır. Çalışmada, ilgili literatür tarayarak toplanan veriler içerik analizi tekniğiyle analiz edilmiştir. Veriler, bilişim teknolojisi şirketlerinin gelecekte bilgisayar, cep telefonu, reklam panosu ve saat ekranının nasıl gelişeceği ve hayatımızı nasıl kolaylaştıracağı ile ilgili videolar izlenerek elde edilmiştir. Videolara internetten erişim sağlanmıştır. Araştırmacılar tarafından bu belgelerden çıkarımlar yapılmıştır. Ayrıca araştırmacılar ekran okuryazarlığının geleceğine yönelik kendi tahminlerini de belirtmişlerdir. Elde edilen bulgulara göre, lider bilişim teknolojisi firmalarının hepsi, gelecekte ekranların yaşamın her noktasında olacağını açıklamaya çalışmaktadırlar.

Elçi (2015) “Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi Öğretim Programına Yönelik Öğrenci Görüşlerinin Dijital Vatandaşlık Bağlamında İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezinde Bilişim Teknolojileri ve Yazılım (BTY) dersi öğretim programına yönelik öğrenci görüşlerinin dijital vatandaşlık bağlamında incelenmesini amaçlamıştır. Araştırmanın evreni 2014-2015 Eğitim-öğretim yılında Adana ili merkez ilçelerindeki ortaokullara devam eden 5 ve 6. Sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Evrendeki okullardan alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeyden olacak şekilde yansız küme örnekleme yoluyla pilot çalışma için her düzeyden ikişer adet olmak üzere altı okul, asıl uygulama içinse her düzeyden birer adet olmak üzere üç okul seçilmiştir ve araştırmaya 264 öğrenci katılmıştır. Bu araştırmada veriler, araştırmacı tarafından bu çalışma kapsamında geliştirilen BTY Dersinde Dijital Vatandaşlık Ölçeği (BTY-DVÖ) kullanılarak toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre dijital etik-kanun ve buna bağlı hak ve sorumluluklar boyutuyla ilgili bilgi, beceri ve değerlerin kazandırılmasında BTY dersi ortanın üzerinde, dijital okuryazarlık boyutuyla ilgili bilgi, beceri ve değerlerin kazandırılmasında ortanın çok az altında, dijital güvenlik ve dijital iletişim boyutlarıyla ilgili bilgi, beceri ve değerlerin kazandırılmasında ise ortanın biraz üzerinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada BTY-DVÖ’den alınan puanların öğrencilerin kişisel bilgilerine göre karşılaştırılmasından elde edilen sonuçlara göre sınıf düzeyi ve cinsiyet açısından anlamlı farklar bulunmamıştır. Öte yandan ailenin gelir

düzeyine, evinde bilgisayar ve internet bağlantısı bulunup bulunmamasına, anne-baba eğitim düzeyine ve okulun sosyo-ekonomik düzeyin göre BTY dersinin öğrencilerin dijital vatandaşlık bilgi, beceri ve değerlerini kazanmaları üzerindeki katkı düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir ($p<.05$).

Ertem (2014) "Metinleri Ekrandan Okumanın Anlam Kurma Üzerine Etkisi" başlıklı makalesinde 5. sınıf öğrencilerinin, ekran okuma ile geleneksel okuma arasında, cevap kaynaklarına göre anlam kurma farkını incelemiştir. Cevap kaynakları metin içi anlam kurma, metin dışı anlam kurma ve metinler arası anlam kurma şeklinde düzenlenmiştir. Araştırma, Aksaray ilinde 2011-2012 yılında Mustafa Yazıcı İlköğretim Okulu'nda eğitim-öğretim gören 31 tane beşinci sınıf öğrencisiyle yürütülmüştür. Bu araştırmada uzman görüşleri doğrultusunda belirlenen geleneksel ortamda ve bilgisayar ortamında iki tane bilgilendirici ve iki tane hikâye edici metin olmak üzere dört farklı metin kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularında metin içi anlam kurma açısından geleneksel okuma yönünde anlamlı bir farklılık çıkarken, metin dışı ve metinler arası anlam kurma yönünden anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Ayrıca genel anlamda anlam kurma açısından ise geleneksel okuma lehine anlamlı bir farklılık oluşmuştur. Bilgilendirici ve hikâye edici metinlerde ise geleneksel okuma ile ekrandan okuma arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Hamutoğlu, Canan Güngören, Kaya Uyanık ve Gür Erdoğan (2017) "Dijital Okuryazarlık Ölçeği: Türkçe 'ye Uyarlama Çalışması" başlıklı makalelerinde Ng tarafından 2012 yılında geliştirilen 17 maddeden oluşan "Dijital Okuryazarlık Ölçeğinin" Türkçe 'ye uyarlamasını yapmışlardır. Ölçeğin orijinali 4 faktörlü bir yapıya sahiptir. Bu faktörler tutum, teknik, bilişsel ve sosyal olarak isimlendirilmiştir. Ölçeğin Türkçe 'ye uyarlama çalışmaları dilsel eşdeğerlik ile başlamış, iyi derecede İngilizce ve Türkçe bilen 3 uzman tarafından İngilizce'den Türkçe'ye, farklı 3 uzman tarafından da Türkçe'den İngilizce'ye çevrilmiş, uzmanların görüşleri doğrultusunda Türkçe deneme formu elde edilerek İngilizce ve Türkçe bilen 37 akademisyene iki hafta arayla her iki form uygulanmış ve her iki form arasındaki korelasyon katsayıları anlamlı olarak bulunmuştur. Dilsel eşdeğerliğin ardından AFA, DFA ve güvenirlik analizleri ile gerçekleştirilmiştir. AFA için 185 öğrenciden elde edilen veriler, DFA için ise farklı 210 öğrenciden elde edilen veriler kullanılmıştır. Birinci düzey DFA ile araştırma grubundaki kişi sayısı faktör analizi için yeterli seviyede olduğu, ikinci düzey DFA ile dijital okuryazarlık örtük değişkenin anlamlı birer yordayıcısı olduğu bulunmuştur. İç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alpha) ve test tekrar test yöntemleriyle de ölçeğin güvenirliğine bakılmıştır.

Hatlevik (2009), dokuzuncu sınıf öğrencilerinin dijital okuryazarlıklarının aile geçmişi, okul içinde, dışında harcadıkları zaman ve okullardan gelen önceliklerle nasıl ilişkili olduğunu saptamıştır. Dijital okuryazarlığı belirlemek için bir test geliştirmiş ve bu test: bilgi ve iletişim teknolojileri kullanımı, bu teknolojilerle problem çözmeye, etik değerlendirmeler, çoklu

kaynakların kullanımı ve iletişim gibi konu başlıklarını içermektedir. Araştırma sonucuna göre dijital okuryazarlık; evdeki kitap sayısı, anne babanın eğitim seviyesi, okullardaki BİT destekleyici iklim, okulda ve evde BİT kullanımıyla pozitif ilişki göstermektedir ve yine araştırmanın önemli sonuçlarından biri de 9. sınıf öğrencilerinin dijital okuryazarlıkları arasında ailesel faktörlere (anne ve babanın eğitim seviyesi gibi) ve okul faktörlerine (okul yönetiminin BİT' ne kolaylıkla erişebileceği bir ortam sunmaları gibi) bağlı olarak büyük bir değişiklik gözlenmektedir.

Hazar (2018) "Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri Yeterlilik Ölçeği: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması" başlıklı makalesinde ortaokul ve lise öğrencilerinin bilgi, medya ve teknoloji becerilerine ait yeterliliklerini ölçecek geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmesini amaçlamıştır. Çalışma 2017-2018 eğitim-öğretim yılında toplam 731 öğrenciden oluşan farklı iki grup üzerinde yapılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin yapı geçerliği için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. Açıklayıcı Faktör Analizi neticesinde toplam varyansın %66.44'ünü açıklayan, 23 madde ve altı faktörden oluşan bir yapı elde edilmiştir. Elde edilen faktörler; İletişim ve İşbirliği, Programlama, Problem Çözme, Dijital İçerik Geliştirme, Bilgi ve Veri Okuryazarlığı ve Güvenlik olarak isimlendirilmiştir. Doğrulayıcı Faktör Analizinden elde edilen bulgular, Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri Yeterlilik Ölçeğine ilişkin 23 madde ve altı faktörlü yapının yeterli uyum değerlerine sahip olduğunu göstermiştir. Faktörlerden elde edilen ölçümlerin güvenilirliğinin analizi için Cronbach Alfa ve %27'lik altüst grup karşılaştırmalarına yer verilmiştir ve hesaplanan güvenilirlik katsayılarının kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğu görülmüştür.

Kıyıcı (2008), öğretmen adaylarının sayısal okuryazarlık düzeylerini saptayabilmek amacıyla 5'li likert tipi 107 maddeden oluşan bir ölçek geliştirmiştir. Araştırmacı alanyazına dayanarak, sayısal (dijital) okuryazarlığın tek bir okuryazarlık olarak değil de bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, bilgisayar okuryazarlığı ve teknoloji okuryazarlığı gibi alt boyutlardan oluştuğunu belirtmiştir. Araştırma 3214 öğretmen adayı üzerinde yürütülmüştür. Bu araştırma sonuçlarına göre; erkek öğretmen adaylarının sayısal okuryazarlık düzeyleri kadın öğretmen adaylarınınkinden, kaldıkları yerde sürekli internet bağlantısı bulunanların sayısal okuryazarlık düzeyleri sürekli internet bağlantısı olmayanlardan ve aile geliri yüksek olan öğretmen adaylarının sayısal okuryazarlıkları düşük gelirlilere göre yüksek olduğu bulunmuştur.

Korkmaz ve Mahiroğlu (2009) "Üniversiteyi Yeni Kazanmış Öğrencilerin Bilgisayar Okuryazarlık Düzeyleri" başlıklı makalelerinin amacı, üniversiteyi yeni kazanmış öğrencilerin bilgisayar okuryazarlık düzeylerini belirlemektir. Çalışma grubunu 157 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan 30 soruluk bir başarı test kullanılmıştır. Öğrencilerin çok azı kendilerini bilgisayar okuryazarı olarak

görebilmekte ve bu öğrencilerin büyük kısmı ya bilgisayar okuryazarlık becerilerine sahip değil, ya da alt düzeyde bilgisayar okuryazarlık becerilerine sahiptir. Erkek öğrencilerin okuryazarlık düzeyleri, kız öğrencilerden yüksektir. Ayrıca Eğitim Fakültesi öğrencilerinin bilgisayar okuryazarlık düzeyleri en yüksek iken, Fen Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin bilgisayar okuryazarlık düzeyleri ise en düşüktür.

Macit ve Demir (2016) “İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Kâğıttan Okuma Becerileri İle Ekran Okuma Tercih Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı makalelerinde ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kâğıttan ve ekrandan okuma beceri düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesini amaçlamışlardır. Araştırmaya Çanakkale ilinde bulunan dört ilkokuldan toplam 102 öğrenci katılmıştır. Araştırma verileri Obalar (2009) tarafından geliştirilen Okuma Becerisi Ölçeği ve araştırmacılar tarafından geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan Ekran Okuma Tercih Düzeyleri Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmada farklı ortamlarda tek tek öğrencilere aynı düzeyde olan farklı metinler kâğıttan okutulmuş, 2 gözlemci okuma becerilerini değerlendirmiş ve aynı öğrencilere Ekran Okuma Tercih Düzeyleri Ölçeği uygulanarak veriler elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre ekran okuma tercih düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği ve kâğıttan okuma beceri düzeylerinin ise cinsiyet değişkenine göre kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Öğrencilerin %82,4’ünün ekran okumayı orta düzeyde tercih ettiği ve öğrencilerin %49’nun da kâğıttan okuma becerilerinin kısmen yeterli düzeyde olduğu anlaşılmıştır. Öğrencilerin haftalık kitap okuma süreleri ile ekran okuma tercihi arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ayrıca öğrencilerin ekran okuma tercihleri ile kâğıttan okuma becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Maden, Maden ve Banaz (2018) “Ortaokul 5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Dijital Okuryazarlık Bağlamında Değerlendirilmesi” başlıklı makalelerinde ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitaplarının (kılavuz, ders ve çalışma kitabı) dijital okuryazarlık bağlamında değerlendirilmesini amaçlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada, doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Veri kaynağı olarak 2016 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanmış olan 5. sınıf Türkçe ders kitapları (kılavuz, ders ve çalışma kitap seti) çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. Örneklemdaki ders kitapları üzerinde belirlenen anahtar sözcüklere göre doküman analizi yapılmıştır. Anahtar sözcüklerin kullanım sıklıkları ve kullanıldıkları yerler belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, 5. sınıf Türkçe ders kitaplarında en fazla *bilgisayar* (f=46), daha sonra *teknoloji* (f=19), *internet* (f=13) ve *medya* (f=10) kavramlarının geçtiği belirlenmiştir.

Ocak ve Karakuş (2018) “Öğretmen Adaylarının Dijital Okur-Yazarlık Öz-Yeterliliği Ölçek Geliştirme Çalışması” başlıklı makalelerinde öğretmen adaylarının dijital okur-yazarlık öz-yeterliliğini belirlemek amacıyla “Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık Öz-yeterliliği

Ölçeği (ÖADOÖÖ) olarak adlandırılan likert tipi bir ölçek geliştirmişlerdir. Çalışmanın örneklemini Ege Bölgesinde bir üniversitenin Eğitim Fakültesinde öğrenim gören toplam 334 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Ölçeğin Cronbach-Alpha iç tutarlık katsayısı ise 0.961 bulunmuştur. Ölçek, toplam varyansın %53'ünü açıklamaktadır. Açımlayıcı faktör analizi sonucu elde edilen dört faktörlü ölçeğin yapı geçerliliği doğrulayıcı faktör analiziyle test edilmiştir. Çalışma sonucunda öğretmen adaylarının dijital okur-yazarlık öz-yeterliliğini belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmiştir.

Odabaşı, Odabaşı ve Sevmez (2018) "Üniversite Öğrencilerinde Dijital/E-Kitap Okuma Kültürü: Selçuk Üniversitesi Örneği" başlıklı makalelerinde üniversite öğrencilerinin okuma kültürü ve söz konusu grupta dijital okuma konuları ile ilgili betimsel bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Çalışma sonuçlarına göre öğrenciler arasında özellikle akıllı telefon ve dizüstü bilgisayar sahipliği oranı ve bunlara paralel olarak internet kullanımı oldukça yüksektir. Ayrıca fiziksel reaksiyon önermeleri içinde katılımcıların göz sağlıklarına uygunluk, tutma, taşıma, kullanma ve sayfa çevirme hususlarında kâğıt metni ve/veya basılı kitabı, dijital metne ve/veya elektronik kitaba daha fazla tercih ettikleri bulgulanmıştır.

Onursoy (2018) "Üniversite Gençliğinin Dijital Okuryazarlık Düzeyleri: Anadolu Üniversitesi Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma" başlıklı makalesinde dijital araçları kullanan bireylerin toplumsal kazanım ve dijital okuryazarlık ilişkilerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Sosyal ağları ve buna yönelik uygulamaları kullanan gençlerin, bu sayede sosyal ilişkilerine sağladığı olumlu ve olumsuz katkılar bu araştırmada incelenmiştir. Online etkinlikler, etkileşim ağlarının boyutları, sosyal ağ çeşitliliği, güvenilirlik, bilgi kaynağı, gizlilik, içerik üretme ve yönetme vb. gibi aktiviteler zaman ve sıklık boyutunda dijital okuryazarlık ilişkisi değerlendirilmektedir. Veri toplama tekniği olarak yüz yüze anket kullanılmıştır. Demografik özellikler de bu bağlamda değerlendirilmiştir. Dijital cihazların ustaca kullanılması, dijital dünyada daha çok zaman geçirilmesi, kullanıcıların teknolojiyi bilgece kullandığı anlamına gelmemektedir. Bu bulgulara göre araştırmacı dijital becerilerin boyutları ile eleştirel bakışın paralellik taşımadığını ileri sürmüştür.

Önal (2010) "Tarihsel Değişim Sürecinde Yaşam Boyu Öğrenme ve Okuryazarlık: Türkiye Deneyimi" başlıklı makalesinde Türkiye'de 1923 yılından 2010 yılına değin yaşam boyu öğrenmenin ve okuryazarlığın gelişimine katkıda bulunan unsurları incelemiştir. Türkiye'de okuryazarlığın yapısını etkileyen politikaların tarihsel geçmişi sunulmuştur. Araştırma betimleme ve tarihsel metotlarla gerçekleştirilirken, yoğun olarak birincil bilgi kaynakları kullanılmıştır. Bu çalışmada yanıtlanmaya çalışılan önemli sorular arasında şunlar yer almaktadır: Tarihsel değişim süreci içinde okuryazarlık kavramıyla ilgili temel gelişmeler nasıl gerçekleşmiştir? Yaşam boyu öğrenmeyi, okuryazarlık türlerini ve kütüphaneleri etkileyen çağdaş gelişmeler nelerdir? Türkiye'de ulusal eğitim ve kültür politikalarının etkisi neler

olmuştur? Bunlar Türk kültür hayatında kütüphanelere yönelik olarak hangi gelişmeleri ortaya çıkarmıştır?

Özcan (2017) “Dijital Medya Okuryazarlığı: Sorunlar, Uygulamalar ve Beklentiler” başlıklı makalesinde geleneksel medyada birer izleyici/okuyucu/dinleyici konumunda pasif roller alan bireyin, dijital medya ortamlarında katılımcı/üretici olarak pozisyonunu geliştirdiğini öne sürmüştür. Günümüzde, medyanın/aracın kendisi, tüketici/birey ve iletişim biçiminde yaşanan değişimlerin toplamı olarak dijital medya ortamları konusunda farkındalık düzeyi yüksek, eleştirel ve etkin bir şekilde kararlar alan sorumlu bireylerin yetişmesinin büyük önem taşıdığını ileri sürmüştür. Bu bağlam çerçevesinde, çalışmada geleneksel medyadan dijital/yeni medyaya ‘okuryazarlık’ olgusunun dönüşümünün gerekliliği dijital medya okuryazarlığı uygulamaları üzerinden tartışılmıştır.

Özgür (2016) “Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri ve Bilgi Okuryazarlığı Öz-yeterlikleri Üzerine Bir Çalışma” başlıklı makalesinde öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ile bilgi okuryazarlığı öz- yeterlikleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2013-2014 öğretim yılı bahar döneminde Marmara Bölgesi’ndeki bir üniversitesinin Eğitim Fakültesi’nde öğrenim gören 313 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada, “Yaşam Boyu Öğrenmede Anahtar Yeterlikler” ölçeği ve “Bilgi Okuryazarlığı Öz-yeterliği” ölçeği veri toplama araçlarından yararlanılmıştır. Farklılığın anlamlılığı için, ilişkisiz örneklem t-testi ve ilişkisiz örneklem için tek faktörlü varyans analizi (One-way ANOVA), değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla ise korelasyon ve regresyon analizleri kullanılmıştır. Araştırmada, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme konusunda kendilerini yeterli düzeyde algıladıkları, bilgi okuryazarlığı bağlamında ise yüksek düzeyde öz-yeterliğe sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ile cinsiyet, öğrenim görülen bölüm ve günlük İnternet kullanım süresi değişkenleri arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Araştırmada elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ve bilgi okuryazarlığı öz- yeterlikleri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Peker Ünal (2017) “Bir Öğretim Programındaki Dijital Vatandaşlık Öğeleri ve Ortaöğretim Öğrencilerinin Dijital Vatandaşlık Öğelerine Sahip Olma Durumları” başlıklı makalesinde ortaöğretim kademesinde uygulanmakta olan “Bilgi ve İletişim Teknolojileri” dersi öğretim programında yer alan dijital vatandaşlık öğelerinin ve bu dersin öğretim programına katılan öğrencilerin dijital vatandaşlık öğelerine sahip olma düzeylerini belirlemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, Yozgat Merkez Atatürk Anadolu Sağlık Meslek Lisesi’nin dokuzuncu sınıfında seçmeli Bilgi ve İletişim Teknolojileri dersi öğretim programına katılan 34 öğrenci oluşturmaktadır. Ulaşılan verilerin analizinde öğretim programında ve ders kitabında yer alan dijital vatandaşlık öğelerinin dijital vatandaşlık öğelerini öğrencilere kazandırmada

sayıca yetersiz olduğu görülmüştür. Başarı testinde öğrenciler 15 puan üzerinden ortalama 7 puan almışlardır. Başarı testi sonuçları öğrencilerin bilgilerinin orta düzeyde olduğunu; tutum ölçeği sonuçları tutumlarının çok olumlu olmadığını, sergiledikleri davranışlar da uygulamada hatalı davranışlara sahip olduklarını göstermektedir.

Sarıkaya (2019) “Türkçe öğretmeni adaylarının dijital okuryazarlık durumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi” başlıklı çalışmasında Türkçe öğretmeni adaylarının dijital okuryazarlık durumları öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine, cinsiyete, teknoloji kullanım düzeylerine, günlük internet kullanım sürelerine ve sosyal medya hesabı olma değişkenlerine göre ele alınmıştır. Veri toplama aracı olarak Ng (2012) tarafından geliştirilen ve uyarlaması Hamutoğlu, Güngören, Uyanık, Erdoğan (2017) tarafından yapılan “Dijital Okuryazarlık Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının dijital okuryazarlık durumları sınıf düzeyleri ve cinsiyet değişkenlerinde anlamlı farklılık göstermezken günlük internet kullanma durumları, teknoloji kullanım düzeyleri ve sosyal medya hesabı olma değişkenlerinde anlamlı farklılık göstermiştir.

Şahenk Erkan ve Balaban Dağal (2018) “Öğretmen Adaylarının Dijital Okuma, Yazma ve Sunum Hazırlama Becerileri Hakkındaki Görüşlerinin Değerlendirilmesi” başlıklı makalelerinde görüşme, gözlem ve verilecek ödevler aracılığıyla, öğretmen adaylarının dijital okuma ve yazma beceri düzeylerini belirlemişler ve bu alana ilişkin oluşturulabilecek katkılar konusunda öneriler geliştirmişlerdir. Bu araştırmada nitel analiz yöntemlerinden betimsel analiz yaklaşımı kullanılmıştır. Bu çalışmada nitel yöntemlerden görüşme ve gözlem tekniklerinden yararlanılmıştır. Bu araştırmaya 6 sınıf öğretmenliği ve 6 okul öncesi bölümünden toplam 12 öğretmen adayı katılmıştır. Çalışmada açık uçlu soruların bulunduğu görüşme formunun yanı sıra derste yapılan gözlemler ve verilen sunum ödevleri değerlendirilmiştir. Bu araştırmanın sonucunda öğrencilerin dijital okuma ve yazma alanında okuduklarını yorumlamada, ifade etmede, okuduklarına ilişkin örnekler vermede ve kendi fikirlerini ifade etmekte yaşadıkları zorluklara ilişkin veriler toplanmıştır. Elde edilen bu verilerin değerlendirilmesi ile öğretmen adaylarına çeşitli konularda dijital okuma ve yazma ödevlerinin verilmesi, onların dijital okuma-yazmaya yönlendirilmeleri ve motive edilmeleri, bu becerilerin geliştirmesi amacıyla önerilmiştir.

Tyger (2011), öğretmen adaylarının dijital okur-yazarlık düzeyleri ile teknolojiyi sınıflarında etkili bir şekilde kullanma düzeylerini incelemiştir. Araştırmaya ABD’de üç üniversitede gerçekleştirilmiştir. Nicel yöntemlerle yapılan bu araştırmada öğretmen adayları, online bir anketle kendi dijital okur-yazarlık düzeyleri ile, teknoloji kullanımındaki yeterliklerine ilişkin öz-değerlendirme yapmışlardır. Yapılan analizler sonucunda öğretmen adaylarının dijital okur-yazarlık düzeylerini yeterince yüksek algılamadıkları; ancak gelecekteki sınıfları için teknoloji kullanımı konusundaki yeterliklerini yüksek buldukları belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının dijital okur-yazarlık düzeylerine ilişkin algıları ile sınıflarında teknolojiyi etkili bir şekilde kullanabilme yeterliğine ilişkin algıları arasında pozitif yönde, orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r = .516$; $p < 0.01$).

Ulu ve Avşar Tuncay (2017) “Öğretmen Adaylarının Çok Katmanlı Okuryazarlık Düzeylerinin İncelenmesi” başlıklı çalışmalarında öğretmen adaylarının çok katmanlı okuryazarlık düzeylerini cinsiyet, sınıf düzeyi, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu ve günlük internet kullanım süresine göre incelemektedirler. Araştırmanın örneklemini bir devlet üniversitesinin sınıf ve Türkçe öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 345 bir, iki, üç ve dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının çok katmanlı okuryazarlık düzeylerini belirlemek için Bulut, Ulu ve Kan (2015) tarafından geliştirilen “Çok Katmanlı Okuryazarlık Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H-testi kullanılmıştır. Yapılan Mann Whitney U-testi sonucunda öğretmen adaylarının çok katmanlı okuryazarlık düzeyinde cinsiyete göre çok katmanlı yapıyı kullanarak kendini ifade etme boyutunda anlamlı farka rastlanmıştır. Kruskal Wallis H-testi sonucunda ise sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim durumuna göre çok katmanlı yapıda kullanılan içeriği anlamlandırma ve çok katmanlı yapıyı tercih etme alt boyutlarında, internet kullanım süresine göre çok katmanlı yapıyı kullanarak kendini ifade etme boyutunda anlamlı bir fark belirlenmiştir.

Üstündağ, Güneş ve Bahçıvan (2017) “Dijital Okuryazarlık Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması ve Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık Durumları” başlıklı makalelerinde Ng (2012) tarafından geliştirilmiş olan dijital okuryazarlık ölçeğinin Türkçeye uyarlanması ve Fen bilgisi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık yeterliklerinin araştırılmasını amaçlamışlardır. Araştırmaya 13 devlet üniversitesinden 3. ve 4. sınıfta okuyan 979 fen bilgisi öğretmen adayı katılmıştır. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda ölçek maddelerinin faktör yükleri 0.46 ile 0.74 arasında değişkenlik göstermiştir. Ölçekte; tek faktörde 10 madde yer almakta ve toplam değişkenliğin %40’ını açıklamaktadır. Ölçeğin güvenirliğine ilişkin Cronbach Alpha değeri 0.86 olarak bulunmuştur. Yapılan dijital okuryazarlık ölçeği uyarlama çalışmasının geçerli ve güvenilir olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte araştırmanın bulguları Fen bilgisi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık becerilerinin genel olarak iyi olduğunu göstermektedir.

Yamaç (2018) “Yeni Okuryazarlığa Genel Bir Bakış: Karar Alıcılar, Araştırmacılar ve Öğretmenler İçin Bazı Öneriler” başlıklı makalesinde yeni okuryazarlık kuramsal bakış açısını gözden geçirmeyi, yeni okuryazarlık üzerine son araştırma eğilimleri hakkında bilgi vermeyi ve karar alıcılara, araştırmacılara ve öğretmenlere bazı öneriler getirmeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışmada i) iki düzeyli yeni okuryazarlık kuramı incelenmiş, ii) son yıllardaki çevrim içi okuma ve yazma araştırmaları gözden geçirilmiş, iii) okuma yazma eğitiminde

teknoloji entegrasyonu hakkında bilgi verilmiş, iv) dijital bölünme kavramı ele alınmış ve son olarak v) çeşitli araştırma ve uygulama önerileri getirilmiştir.

Yontar (2019) “Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi” başlıklı çalışmada Sınıf Eğitimi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi programlarında okuyan öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık (sayısal yetkinlik) düzeylerini bazı değişkenler açısından incelemiştir. Araştırma verileri, Akkoyunlu, Yılmaz Soylu ve Çağlar (2010) tarafından geliştirilen “Sayısal Yetkinlik Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre erkek öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri, kadın öğretmen adaylarınınkinden anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Katılımcıların genel olarak orta düzeyde dijital okuryazarlığa sahip oldukları da çalışmanın bulguları arasındadır.

2.5. Türkçe Eğitiminde Özyeterlik ile İlgili Çalışmalar

Akın (2016) “Türkçe Öğretmen Adaylarının Eğitsel İnternet Kullanım Öz Yeterliliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi” başlıklı çalışmada Türkçe öğretmen adaylarının eğitsel İnternet kullanma öz yeterliliklerini belirlemiş ve bunu çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Çalışma, Siirt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünde öğrenim gören 231 öğretmen adayı üzerinde yürütülmüştür. Çalışmada veri toplama aracı olarak Şahin (2009) tarafından geliştirilip geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmış olan Eğitsel İnternet Kullanım Öz Yeterliği İnancı Ölçeği kullanılmıştır. Çalışma sonucunda; araştırmaya katılanların eğitsel İnternet kullanım öz yeterlik inancı düzeyi yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmaya katılanların eğitsel İnternet kullanım öz yeterlik inancı puanları ortalamalarının anne-baba eğitim düzeyi, sosyo ekonomik düzey, cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermezken, sınıf değişkeni açısından dördüncü sınıflar lehine anlamlı farka rastlanılmıştır.

Aslan (2010) “Türkçe Eğitimi Programlarında Lisansüstü Öğrenim Gören Öğrencilerin Akademik Özyeterliklerine İlişkin Görüşleri” başlıklı çalışmada Ankara Üniversitesi Türkçe Eğitimi Programlarında lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin akademik özyeterlik algılarını belirlemiştir. Tarama modeline dayalı bu araştırmada, veri toplama tekniği olarak “yarı yapılandırılmış görüşme” kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Enstitüleri’ne bağlı Türkçe Eğitimi programlarında lisansüstü öğrenim gören on dokuz öğrenci oluşturmaktadır. Veriler, araştırma amacı doğrultusunda oluşturulan kişisel bilgi formu ve görüşme soruları yoluyla toplanmış; “içerik çözümlemesi” tekniği ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda görüşmecilerin kendilerini en çok “Araştırma Yöntem ve Teknikleri”, “Ölçme ve Değerlendirme”, “İstatistik”, “Nitel ve Nicel Araştırma

Yöntemleri”, “Test Geliştirme”, “Araştırma Etiği” ve “Yabancı Dil” konularında yetersiz algıladıkları görülmüştür.

Aydın ve arkadaşları (2013) “Öğretmen Adaylarının Yazılı Anlatım Öz Yeterliklerine İlişkin Ölçek Geliştirme Çalışması” çalışmalarında öğretmen adaylarının yazılı anlatım öz yeterliklerini değerlendirecek bir ölçme aracı geliştirmeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın evrenini Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi öğretmen adayları, örneklemini ise aynı fakültedeki birinci ve sonuncu sınıfta öğrenim gören adaylar oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde tabakalı tesadüfi örneklem yöntemi kullanılarak adaylara ulaşılmıştır. 67 maddeden oluşan ölçek; 418 kadın, 113 erkek toplam 601 birinci ve son sınıf düzeyindeki öğretmen adayına uygulanmıştır. Faktör analizi sonucunda 54 maddeden oluşan ve toplam değişkenliğin %44.7’sini açıklayan üç faktör elde edilmiştir. Güvenirlik analizi; madde-toplam korelasyonu, alt ve üst %27’lik grupların farklarının ilişkisiz t-testi kullanılarak denemesi, Spearman Brown iki yarı test korelasyonu ve Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanması ile yapılmıştır. Ölçeğin geneli için alfa (α) .96 bulunmuştur.

Demir (2013) “İlköğretim Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerileri İle Yazma Özyeterlik Algısı İlişkisi Üzerine Bir Çalışma” başlıklı çalışmalarında ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma özyeterlik algıları arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır. Çalışmada “ilişkisel tarama modeli” kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Ankara ili merkez ilçeleri, örneklemini ise tabakalı örnekleme yoluyla belirlenen alt, orta ve üst sosyoekonomik çevrelerde (Mamak, Yenimahalle, Çankaya) eğitim gören 518 ilköğretim 8. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplamak amacıyla Kişisel Bilgi Formu, Yazma Özyeterlik Ölçeği, öğrencilerden alınan yaratıcı yazma çalışmaları ve bu çalışmaların değerlendirilmesinde başvurulmuş Yaratıcı Yazma Dereceli Puanlama Anahtarı kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri ile yazma özyeterlik algıları arasında olumlu yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Demir ve Sinan (2017) “Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Anlam Yapıları Üzerine Öğrencilerin Özyeterlik Algıları” adlı çalışmalarında 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin sözcük ve tümce anlambilim açısından yapısına ilişkin öğrenci görüşlerini, bu metinlerin Türkçe programı ile uygunluğunu belirlemişlerdir. Bu amaçla 31 maddeden oluşan beşli likert tipi bir ölçek hazırlanmış ve bu ölçek Malatya ilinde beş eğitim bölgesinden 15 ortaokulda 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Örnekleme sürecinde her bölgeden sosyoekonomik açıdan alt, orta ve üst olmak üzere üçer okul seçilerek toplam 15 ortaokulda araştırma gerçekleştirilmiştir. Sözcük anlamı becerileri cinsiyete, aile varyansına, sınıf düzeyine ve okulun sosyoekonomik düzeyine göre göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğu saptanmıştır.

Epçaçan ve Özdemir (2011) “Okuduğunu Anlama Öz Yeterlik Algısı Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması” adlı makalelerinde ilköğretim öğrencilerinin okuduğunu anlamaya ilişkin özyeterlik algı düzeylerini ölçmeyi amaçlayan bir ölçek geliştirmişlerdir. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışması için yapılan ön uygulamada Siirt’te farklı sosyo-ekonomik çevrelerde bulunan 9 ilköğretim okulunun birinci kademe 5. sınıflarında okuyan 521 öğrenciye uygulanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği faktör analizi ile ortaya konmuştur. Faktör yükü 0.350’nin altında olan maddeler atılmadan önce yapılan güvenirlik analizinde 35 maddelik ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.90 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek amacıyla faktör yükü 0,350’nin altında olan maddeler atıldıktan sonra 27 maddelik ölçeğin güvenirlik katsayısı ise 0.88 bulunmuştur.

Erdil (2017) “Yabancı Öğrencilerin Türkçe Yazma Becerisine Karşı Öz Yeterlik Algıları” çalışmasında Türkçe dört temel dil becerilerinden biri olan yazma becerisine karşı yabancı öğrencilerin özyeterlik algılarının düzeylerini saptamıştır. Araştırmanın nicel çalışma grubunu, 2016-2017 Akademik Yılı Güz Döneminde, İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi Tophane ve Süleymaniye Şubelerinde B1, B2 ve C1 kurunda Türkçe öğrenen 55 erkek ve 49 kadın olmak üzere toplam 104 yabancı öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın nitel çalışma grubunu ise İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi Tophane Şubesinde B1 ve B2 kurunda Türkçe öğrenen 2 kadın ve 4 erkek olmak üzere toplam 6 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda yabancı öğrencilerin cinsiyeti, yaşı, geldikleri ülkelerin yer aldığı kıtalar, eğitim düzeyleri ve kur seviyeleri olmak üzere beş değişkenin öz yeterlik faktörü üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. Ancak üç dil bilen yabancı öğrencilerin bir ve iki dil bilen yabancı öğrencilere göre öz yeterlik algılarının daha ‘yüksek’ olduğu saptanmış ve anket öncesi özyeterlik algılarına dair görüşleri ile anket puanları arasındaki ilişkinin de ‘orta düzey’ olduğu ve bu iki değişkenin de istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir.

Katrancı (2014) “Öğretmen Adaylarının Konuşma Becerisine Yönelik Özyeterlik Algıları” başlıklı makalesinde öğretmen adaylarının konuşma becerisine yönelik özyeterlik algılarının çeşitli değişkenlere göre belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda öğretmen adaylarının konuşma öz yeterlik algı düzeyleri cinsiyet, öğrenim görülen program ve sınıf düzeyi bakımından incelenmiştir. Veri toplama aracı olarak “Öğretmen Adaylarına Yönelik Konuşma Özyeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde öğrenim görmekte olan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 884 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının genel konuşma öz yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğu, konuşma öz yeterlik algısının cinsiyete ve öğrenim görülen programa göre istatistikî bakımdan anlamlı farklılık gösterdiği ancak öğrenim görülen

sınıf düzeyinin konuşma öz yeterlik algısı üzerinde anlamlı farklılığa neden olmadığı belirlenmiştir.

Katrancı ve Melanlıoğlu (2013) “Öğretmen Adaylarına Yönelik Konuşma Öz Yeterlik Ölçeği: Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması” başlıklı makalelerinde öğretmen adaylarının konuşma öz-yeterliklerini belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın verileri Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesinde farklı bölümlerde öğrenim gören ve seçkisiz yolla belirlenen 527 öğrenciden elde edilmiştir. Araştırma sonucunda 25 maddeden oluşan bir ölçek ortaya çıkarılmıştır. Faktör analizi sonucunda beş faktörlü bir yapı gösteren ölçeğin iç tutarlılığı için Cronbach Alpha katsayısı .92 olarak tespit edilmiştir.

Kırbaçoğlu Kılıç ve Eyüp (2013) “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yaratıcı Drama Yöntemini Kullanmaya Yönelik Öz Yeterlik Algıları” başlıklı çalışmalarında Türkçe öğretmeni adaylarının yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterlikleri incelenmiştir. Araştırma grubunu Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünün 4. sınıfında öğrenim gören 112 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Can ve Cantürk-Günhan (2009) tarafından geliştirilen ‘Yaratıcı Drama Yöntemini Kullanmaya Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği’ kullanılmıştır. Yapılan çalışma sonucunda Türkçe öğretmeni adaylarının yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterlik algılarının ‘orta derecede katılıyorum’ düzeyinde olduğu ortaya çıkmıştır.

Koç ve Arslan (2017) “Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Özyeterlik Algıları ve Okuma Stratejileri Bilişüstü Farkındalıkları” başlıklı çalışmalarında ortaokul öğrencilerinin akademik öz yeterlik algılarının ve okuma stratejileri bilişüstü farkındalıklarının sınıf düzeyi, cinsiyet ve anne baba eğitim durumu değişkenlerine göre incelenmesi; akademik özyeterlik algısı ile okuma stratejileri bilişüstü farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Sivas Merkezde bulunan ortaokullardan 539’u kız, 520’si erkek toplam 1059 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Akademik Özyeterlik Ölçeği ve Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği ile toplanmıştır. Bu çalışmada elde edilen verilerin analizi sonucunda, ortaokul öğrencilerinin akademik öz yeterlik algılarının ve okuma stratejileri bilişüstü farkındalık alt boyutlarının sınıf ve cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Öğrencilerin akademik özyeterlik algıları anne ve baba eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık gösterirken okuma stratejileri bilişüstü farkındalık alt boyutlarında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Akademik öz yeterlik ile okuma stratejileri bilişüstü farkındalık alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır.

Kurudayıoğlu ve Güngör (2017) “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Konuşma Öz Yeterliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” başlıklı makalelerinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Türkçe konuşma öz yeterlik düzeylerinin belirlenerek, çeşitli değişkenler açısından incelenmesini amaçlamışlardır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen

“Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlere Yönelik Konuşma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma becerisi öz yeterlik düzeyleri, öğrencilerin cinsiyet, Türkçe bilme düzeyleri, yaş seviyeleri, Türkçe öğrenme süreleri, Türkçe öğrenilen kurum ve öğrencilerin ülkelerinin bulunduğu bölgeler açısından incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda, öğrencilerin konuşma becerisi öz yeterlik düzeyleri ile Türkçe öğrenilen kurum ve öğrencilerin ülkelerinin bulunduğu bölgeler arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu belirlenirken, diğer değişkenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı belirlenmiştir.

Kurudayıoğlu ve Kana (2013) “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinleme Becerisi ve Dinleme Eğitimi Özyeterlik Algıları” başlıklı çalışmalarında Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinleme Eğitimi ve Dinleme Becerisi Özyeterlik Algılarını tespit etmişlerdir. 247 Türkçe öğretmeni adayına, araştırmacılar tarafından geliştirilerek geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan “Dinleme Özyeterlik Ölçeği” uygulanmıştır. Elde edilen veriler frekans, yüzde, t-testi, tek yönlü ANOVA ve basit regresyon analizleriyle SPSS paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları değerlendirildiğinde Türkçe Öğretmeni adaylarının dinleme eğitimi ve dinleme becerisi özyeterlik algılarına sahip olduğu veya bu algılarının çeşitli nedenlere göre değiştiği görülmektedir. Çalışmada öğretmen adaylarının derslerde, günlük hayatta en fazla kullandıkları dinleme türleri tespit edilmiş olup, bu dinleme türlerinin önem derecesine göre sınıflandırılması yapılmıştır. Öğretmen adaylarının dinleme stilleri tespit edilmiştir.

Maden (2010) “Türkçe Öğretmenlerinin Drama Yöntemini Kullanmaya Yönelik Öz Yeterlikleri” adlı makalede Türkçe öğretmenlerinin drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterliklerini belirlenmeyi ve çeşitli değişkenlere göre değerlendirmeyi amaçlamıştır. Çalışmanın örneklemi, 2009–2010 akademik yılında Erzurum ve Sivas ilinde görev yapmakta olan 47 (bayan) ile 58 (erkek) toplam 105 öğretmenden oluşmaktadır. Öğretmenlerin cinsiyet, kıdem gibi özelliklerini belirlemek amacıyla kişisel bilgi formları ve drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterliklerini belirlemek amacıyla da Yaratıcı Drama Yöntemini Kullanmaya Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Yapılan istatistiki analizler sonucunda, Türkçe öğretmenlerinin drama yöntemini kullanmaya yönelik Katılıyorum. Düzeyinde öz yeterliğe sahip oldukları ve öz yeterlik düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği ancak kıdem değişkenine göre 1-5 ve 6-10 yıl arası kıdeme sahip Türkçe öğretmenleri lehine anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Manay ve arkadaşları (2017) “Kelime Ağı Yönteminin İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Yazmaya Yönelik Tutumlarına ve Yazma Özyeterlik Algısına Etkisi” başlıklı makalelerinde kelime ağı yönteminin yazmaya yönelik tutuma ve özyeterlik algısına etkisi araştırılmıştır. Bu amaçla deneysel bir çalışma yapılmış, kontrol grupsuz öntest ve sontest uygulamalı desen

kullanılmıştır. Uygulama öncesinde yazmaya yönelik özyeterlik algısı testi ve tutum testi uygulanmış, iki sınıftaki elli üç altıncı sınıf öğrencisiyle altı hafta boyunca kelime ağı yöntemine dayalı yazma uygulaması gerçekleştirilmiş, ardından tutum ve özyeterlik algısı son testleri uygulanmıştır. Öntest son test farklarına bakıldığında öğrencilerin gerek yazmaya yönelik tutumlarında gerekse yazma özyeterlik algılarında deney işlem öncesiyle sonrası arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

Melanlıoğlu ve Atalay (2016) “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Yazma Öz Yeterliklerinde Yaratıcı Yazma Uygulamalarının Etkisi” başlıklı makalelerinde yabancı öğrencilerin yazma özyeterlikleri üzerinde yaratıcı yazma etkinliklerinin etkisini incelemişlerdir. Çalışmanın verileri kendi ülkelerinde Türkçe öğrenen Boşnak öğrencilerden ön test son teste dayalı yarı deneysel yöntemle göre toplanmıştır. Çalışma ön test ve son test aşaması dâhil on hafta sürmüştür. Elde edilen verilerin analizi sonucunda öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri ile yazma özyeterlik algısı arasındaki ilişkinin yüksek düzeyde anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Oğuz (2009) “Öğretmen adaylarının sözlü ve yazılı anlatım becerilerine ilişkin öz yeterlik algıları” başlıklı çalışmada öğretmen adaylarının sözlü ve yazılı anlatım becerilerine ilişkin öz yeterlik algılarını ortaya koymuştur. Araştırma nitel araştırma modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini 2006-2007 öğretim yılında Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesinin birinci sınıflarında öğrenim gören toplam 80 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarına araştırmacı tarafından açık uçlu sorulardan oluşan bir anket uygulanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğretmen adaylarının yarıdan biraz fazlası sözlü anlatım becerisinin yetersiz olduğunu belirtmiştir. Öğretmen adaylarının yarıya yakını yazılı anlatım becerisini yetersiz bulmuştur. Öğretmen adaylarının yarıya yakını yazılı anlatım becerisinin sözlü anlatım becerisine göre daha iyi olduğunu belirtmiştir.

Özden (2017) “Türkçe Eğitimi Lisans Öğrencilerinin Konuşma Becerisi Öz Yeterlikleri” başlıklı makalesinde Türkçe öğretmen adaylarının konuşma becerisine yönelik öz yeterliklerini belirlememiştir. Çalışmada veriler Katrancı ve Melanlıoğlu (2013) tarafından geliştirilen “Konuşma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği” aracılığıyla Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim görmekte olan 224 lisans öğrencisinden toplanmıştır. Verilerin incelenmesinde aritmetik ortalama ve standart sapma, bağımsız değişkenler için t testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Lisans Öğrencileri, konuşma becerisi öz yeterlik alt boyutlarından en çok konuşma değerlendirme, en az topluluk önünde konuşma yeterliliklerine sahip olduklarını düşünmektedir. Cinsiyet ve sınıf değişkenlerinin konuşma becerisi öz yeterlik algısında belirleyici olmadığı tespit edilmiştir.

Sallabaş (2017) “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler İçin Konuşma Öz Yeterlik Ölçeği: Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması” başlıklı makalesinde Türkçe öğrenen yabancıların konuşma becerilerine yönelik öz yeterliliklerini belirlemek için bir konuşma öz yeterlilik ölçeği geliştirmiştir. Türkiye Türkçesini Ankara’daki Gazi Üniversitesi TÖMER’de öğrenen ve C kurunda bulunan 86 yabancı öğrenciden toplanan verilerle ölçeğin geçerlilik ve güvenirlilik analizleri yapılmıştır. Öncelikle verilerin analizinde, madde havuzunda yer alan her bir maddenin ayırt ediciliği incelenmiştir. Bağımsız gruplarda iki yönlü t-testi sonuçları (her bir madde için $p < .01$) maddelerin gereken ayırt etme gücüne sahip olduğunu göstermiştir. Veri analizinin ikinci basamağında açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda iki faktörden ve 19 maddeden oluşan bir ölçek elde edilmiştir. Bu iki faktör varyansın %68,22’sini açıklamaktadır. Maddelerin faktör yüklerinin, 664 ila, 894 arasında değiştiği görülmüştür. Doğrulayıcı faktör analizinde RMSEA ve IFI değerleri referans alınmıştır. Analizden elde edilen değerler ölçeğin iyi bir uyum gösterdiğini ve Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere uygulanabilir olduğunu göstermiştir [$\chi^2(147, N=86) = 224.52, p < .000$, RMSEA= 0.079, S-RMR= 0.049, GFI= 0.78, AGFI= 0.72, CFI= 0.98, NNFI= 0.98, IFI=0.98]. Elde edilen bu sonuçlar modelin veri tarafından doğrulandığını göstermiştir.

Saracaloğlu ve arkadaşları (2010) “Türkçe Öğretmenlerinin Özyeterlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi” başlıklı makalelerinde Türkçe öğretmenlerinin öz-yeterlik inanç düzeylerinin görev yapılan okulların sosyoekonomik düzeylerine, cinsiyete, mezun oldukları kuruma, kıdeme, hizmet içi eğitim alma durumu ve ders yüküne göre incelenmiştir. Betimsel nitelikte olan bu araştırma genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırmanın evreni Aydın ili merkezindeki ilköğretim okullarında çalışan Türkçe öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem alınmamış, merkez okullarında görev yapan tüm öğretmenlere ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu çerçevede araştırmaya 89 Türkçe öğretmeni katılmıştır. Veri toplama aracı olarak; Tschannen-Moran ve Woolfolk- Hoy (2001) tarafından geliştirilen Öğretmen Özyeterlik Ölçeği ile kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları genel olarak incelendiğinde öğretmenlerin öz-yeterlik puanlarının; görev yaptıkları okulun sosyo-ekonomik düzeyine, cinsiyete, mezun olunan eğitim kurumuna ve öğretmenlerin haftalık ders yüküne göre farklılaşmadığını göstermiştir. Buna karşın, öğretmenlerin özyeterlik ölçeği öğrenci katılımını sağlama madde puanı ve toplam ölçek puanlarının meslekteki kıdemlerine ve hizmet içi eğitim alma durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı saptanmıştır.

Şahin ve Yeşilyurt (2014). “Türkçe Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Drama Yöntemini Kullanmaya Yönelik Öz Yeterlikleri” başlıklı makalelerinde Türkçe öğretmen adaylarının drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterliklerinin belirlenmişleridir. Çalışmanın örneklemini, 2012-2013 akademik yılında Bülent Ecevit Üniversitesi, Türkçe

Eğitimi Bölümü'nde dördüncü sınıfta okuyan 38 bayan, 42 erkek olmak üzere toplam 80 öğretmen adayı oluşmaktadır. Öğretmen adaylarının cinsiyetlerini belirlemek için kişisel bilgi formları, drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterliklerini belirlemek amacıyla da Yaratıcı Drama Yöntemini Kullanmaya Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucu Türkçe öğretmen adaylarının drama yöntemini kullanmaya yönelik “Katılıyorum” düzeyinde öz yeterliğe sahip oldukları, öz yeterlik düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Uçgun (2014) “8. Sınıf Öğrencilerinin Okur Öz Yeterliklerinin İncelenmesi” başlıklı makalesinde 8. sınıf öğrencilerinin okur özyeterlik düzeylerinin belirlenmesi ve bunun farklı değişkenler açısından incelemiştir. Tarama modelinde yapılandırılan bu araştırma, 2013-2014 eğitim-öğretim yılı güz yarıyılında Niğde il merkezindeki on üç ortaokulda öğrenim gören toplam 1389 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak Ülper, Yaylı ve Karakaya (2013) tarafından geliştirilen Okur Öz Yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Örneklem giren öğrencilerin okur öz yeterliklerinin yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada ayrıca öğrencilerin okur özyeterlik düzeylerinin cinsiyete göre kızlar lehine anlamlı farklılık gösterdiği, Türkçe dersini sevip sevmeme durumuna göre sevenler lehine farklılaştığı ve son bir ayda okunan kitap sayısına göre, hiç kitap okumayanların aleyhine bir farklılık olduğu bulgulanmıştır.

Ülper ve arkadaşları (2013) “Okur Özyeterlik Ölçeğinin Geliştirilmesi” adlı çalışmalarında bir ölçek geliştirmişlerdir. Geliştirilen taslak ölçek 518 öğrenciden oluşan bir çalışma grubuna uygulanmıştır. Açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerinin sonucunda 36 maddelik ve tek boyuttan oluşan bir ölçek elde edilmiştir. Ölçeğin iç tutarlık (güvenirlik) Cronbach Alfa değeri 0,948 olarak saptanmıştır.

Ülper ve Bağcı (2012) “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Dönük Öz Yeterlik Algıları” başlıklı makalelerinde Türkçe öğretmeni adaylarının öz yeterlik algılarının cinsiyete, öğretim türüne, mezun olunan lise türüne ve akademik başarı durumlarına göre incelemiştir. Çalışmadaki veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öz Yeterlik Algısı Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmaya 179’u kız, 172’si erkekten oluşan 351 Türkçe öğretmeni adayı katılmıştır. Katılımcılar Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, İnönü Üniversitesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sakarya Üniversitesi, Gaziantep Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi ve Gazi Üniversitesi eğitim fakültelerinin Türkçe öğretmenliği programı son sınıf öğrencileridir. Araştırmanın sonuçlarına göre Türkçe öğretmeni adaylarının öz yeterlik algıları “iyi” düzeydedir. Adayların öz yeterlik algıları cinsiyet, öğrenim türü ve mezun olunan lise türü bakımından farklılık göstermezken adayların akademik başarı durumlarına göre anlamlı farklılık göstermektedir.

Ünal ve Sever (2013) “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Okumaya Yönelik Özyeterlik Algıları” başlıklı çalışmalarında Türkçe öğretmenliği adaylarının eleştirel okumaya yönelik özyeterlik algılarını belirlemişlerdir. Tarama modelindeki araştırmanın örneklemini, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Türkçe öğretmenliğinde öğrenim gören üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri “Eleştirel Okuma Becerisine İlişkin Özyeterlik Algısı Ölçeği” ile toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, t-testi ve ANOVA gibi analizler kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, Türkçe öğretmenliği öğrencilerinin eleştirel okumaya yönelik algılarının yüksek olduğu gözlenmiştir. Özyeterlik algısının cinsiyete göre değişmediği gözlenmiştir. Okuma sıklığı ve öğrenim görülen sınıf ile özyeterlik algısı arasında yapılan analizlerde ise anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Ürün Karahan (2017) “8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarının Türkçe Dersi Öz Yeterlik Algıları İle İlişkisi” başlıklı makalesinde 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının Türkçe dersi öz yeterlik algıları ile ilişkisi üzerinde durulmuştur. Veriler Gömleksiz tarafından geliştirilen ve Balcı tarafından yeniden düzenlenen “Kitap Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği” ile Durukan ve Maden tarafından geliştirilen “Türkçe Dersi Öz Yeterlik Algısı Ölçeği” ile toplanmıştır. Çalışmanın örneklemini Kars ilinde çeşitli ortaokullarda 8. sınıfta öğrenim gören 97 öğrenci oluşturmuştur. Elde edilen verilere göre öğrencilerin Türkçe dersi öz yeterlik algıları ile okuma alışkanlıklarının orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bunlara ek olarak öğrencilerin Türkçe dersi öz yeterlik algıları ile okuma alışkanlıkları arasında pozitif ve negatif yönde ilişkiler olduğu tespit edilmiştir.

Yaman ve Tulumcu (2016). “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin Dinleme Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği Geliştirilmesi” başlıklı makalelerinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dinleme becerisine yönelik öz yeterlik algısı ölçekbilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmeyi amaçlamışlardır. Bu kapsamda denemelik ölçeğin oluşturulması için ilgili literatür taranmış; uzman, öğretmen ve öğrenci görüşüne başvurulmuştur. Oluşturulan denemelik ölçek İstanbul Üniversitesi Dil Eğitim Merkezi ve Gaziantep Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde 2013-2014 eğitim- öğretim yılında yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenen 228 öğrenciye uygulanmıştır. Uygulama sonuçları ile ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda üç alt boyuttan oluşan 18 maddelik bir ölçek elde edilmiştir. Birinci alt boyutun “temel bilgi düzeyi, ikinci alt boyutun “kavrama-sentez”, üçüncü alt boyutun “üst düzey değerlendirme” dinleme becerisi öz yeterlik algı düzeylerini ölçtüğü tespit edilmiştir. Bu üç boyutun (faktörün) açıkladıkları toplam varyans %63,389’dur. Maddelerin faktör yükleri 0,647 ile 0,783 değerleri arasındadır. Ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı 0,941 olarak hesaplanmıştır.

Yaylı ve Çınar (2015) “Hizmet Öncesi Türkçe Öğretmenlerinin Özyeterlik İnançları Üzerine Boylamsal Bir Çalışma” başlıklı makalelerinde Türkçe öğretmenlerinin özyeterlik

inançlarının lisans eğitimiyle nasıl değiştiğini belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışmada nicel ve nitel desenleri birleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak da Öğretmen Özyeterlik Ölçeği ile yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanmıştır. Çalışmayı 91 hizmet öncesi öğretmen tamamlamıştır. Türkiye’de bir devlet üniversitesinde lisans eğitimi başında ve sonunda yapılan ölçümlerle elde edilen nicel verinin analizi sonucunda, hizmet öncesi öğretmenlerin özyeterlik inançlarının genel anlamda ve tüm alt boyutlar düzeyinde anlamlı bir şekilde yükseldiği gözlenmiştir. Ayrıca aynı dönemlerde toplanan nitel veri de nicel bulguyu destekler niteliktedir.

2.6. Dijital Öykü ile İlgili Çalışmalar

Baki (2019) “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yaratıcı Yazma Becerilerinin Geliştirilmesinde Dijital Öykülerin Etkisi” başlıklı makalesinde dijital öykülerin, Türkçe öğretmeni adaylarının yaratıcı yazma becerilerine etkisini ve dijital öykü oluşturma becerilerinin değerlendirilmesini amaçlamıştır. Karma yöntemle gerçekleştirilen araştırmanın nicel boyutunda ön-test son-test kontrol grupsuz yarı deneysel desen, nitel boyutunda ise durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırma sonucunda dijital öykülerin “fikirlerin orijinallliği, düşüncelerin akıcılığı, düşüncelerin esnekliği, kelime zenginliği, cümle yapısı, organizasyon, yazı tarzı ve dil bilgisi” açısından yaratıcı yazma becerilerinin gelişiminde son-test puanları lehine manidar düzeyde farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca Türkçe öğretmeni adaylarının dijital öykü oluşturma becerilerinin genel olarak iyi düzeyde olduğu ve dijital öykülerin yaratıcı yazma becerilerini geliştirdiği tespit edilmiştir.

Çıralı Sarıca (2019) “Öğretmenlerin Dijital Hikâye Anlatımı Üzerinden Mesleki Kendini Anlayışları ve Öğretmen Adaylarınca Alımlanması” başlıklı doktora tezinde öğretmen ve öğretmen adaylarının mesleki kendini anlama süreçlerini incelemiştir. Bu amaç doğrultusunda öncelikle 28 Bilişim Teknolojileri öğretmeni ile mesleki yaşantılarına ilişkin dijital hikâye anlatımı atölyeleri yürütmüştür. Sonrasında bu atölyelerde anlatılan dijital hikâyelerin öğretmen adayları tarafından nasıl alımlandığı incelemiştir. Çalışma sonucunda öğretmenlerden teknik her işin yapılması istenerek teknik eleman gibi çalışmaları, dersin bölünerek başka işlerin yapılmasının istenmesi, beklentinin yüksek olması ve öğretim programının yetersiz olması sorunları karşısında öğretmenlerin çabalayan, araştıran, kendini geliştiren öz-imaja sahip oldukları; öz-saygılarına ilişkin yılma- bıkınlık yaşadıkları; iş-motivasyonu konusunda işlerinden soğudukları; görev algılarını sorguladıkları ve gelecek bakış açılarına ilişkin ise branş değişikliği isteme, idareci olarak devam etme durumlarının olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmen adayları ise DH’lerin mesleki yaşantıda karşılaşılabilecekleri sorunlara nasıl çözüm yolu bulabilecekleri konusunda yol gösterici olduğunu ve gerçek yaşamdaki sınıf yönetimi konusunda haberdar olduklarını belirtmişlerdir.

Göçen Kabaran, Karalar, Aslan Altan, ve Altıntaş (2019) “Sınıf Öğretmeni ve Sınıf Öğretmeni Adayları Dijital Öykü Atölyesinde” çalışmalarında TÜBİTAK tarafından desteklenen proje kapsamında gerçekleştirilen dijital öykü atölyesi etkinliklerinin katılımcıların bilgisayar destekli eğitim yapmaya ilişkin tutumları üzerindeki etkisini ve proje sürecindeki deneyimlerini incelemişlerdir. Projenin birinci aşaması için katılımcı olarak Türkiye’nin yedi farklı bölgesinde görev yapan 28 sınıf öğretmeni, projenin ikinci aşaması için ise katılımcı olarak farklı üniversitelerde öğrenim gören 28 sınıf öğretmeni adayı belirlenmiştir. Araştırma verilerinin elde edilmesi amacıyla “Bilgisayar Destekli Eğitim Yapmaya İlişkin Tutum Ölçeği” ile araştırmacılar tarafından geliştirilen görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre uygulamalar sonrasında katılımcıların bilgisayar destekli eğitim yapmaya ilişkin tutum puanlarının artmış olduğu ancak istatistiksel olarak bu artışın anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Katılımcıların dijital öykülemeyi uygulanabilir buldukları ve dijital öykülemenin birçok katkısı olduğunu düşündükleri tespit edilmiştir. Katılımcılar bu süreç içinde uygulamalara, proje ekibine ve diğer katılımcılara yönelik olumlu duygu ve düşünceye sahip olduklarını belirtmişlerdir. Süreç içerisinde zamanın kısa olmasından dolayı sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Pürbudak ve Usta (2019) “Bellek Destekli Strateji Yöntemiyle Hazırlanmış Dijital Öykünün Yabancı Dil Dersi Tutumuna Etkisi” başlıklı makalelerinde bellek destekleyici stratejilerden anahtar sözcük yönteminin kullanılmasıyla hazırlanan dijital öykünün ASSURE öğretim tasarım modeline göre uygulanarak ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin yabancı dil dersi tutumuna etkisinin incelemişlerdir. Nicel verilerin toplanmasında İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği kullanılmıştır. Nitel verilerin analizinde ise uzman görüşü alınarak geçerliği güvenilirliği sağlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda nicel verilerden elde edilen bulgulara göre deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Nitel verilerden elde edilen bulgulara göre ise, anahtar sözcük yöntemi ile hazırlanmış dijital öykülemenin katılımcıların duyuşsal bilişsel ve davranışsal boyutta İngilizce dersine karşı tutumlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Anılan, Berber ve Anılan (2018) “Öğretmen Adaylarının Dijital Öykü Serüvenleri” başlıklı makalelerinde Fen Bilimleri öğretmen adaylarından teknolojiyi kullanarak 3 ve 4. sınıf fen bilimleri konu ve kazanımlarına yönelik dijital öyküler oluşturmaları istemişlerdir. Öğretmen adaylarının dijital öykü hazırlama sürecinde yaşadıkları deneyimlerinin ve dijital öykülerin fen öğretiminde kullanılmasına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi için araştırmacılar tarafından yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Bu görüşme formu ile öğretmen adaylarının ses kaydı alınarak araştırmanın verileri toplanmıştır. Görüşmeler betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Sonuç olarak, öğretmen adayları fen bilimleri derslerinde dijital öykülere yer verilmesi gerektiğini, dijital öykülerin konuya dikkat çektiğini, eğlenceli ve merak

uyandırıcı olduğunu ve bu sayede kalıcı öğrenmenin sağlanacağını ifade etmişlerdir. Öğretmen adayları mesleki yaşantılarında dijital öykülerden faydalanacaklarını, fen bilimleri öğretiminde dijital öykülerin etkili olacağını ve bu uygulamalarla fen bilimleri derslerinde teknoloji kullanımının önemini farkına vardıklarını belirtmişlerdir.

Ayvaz Tunç (2016) “Dijital Teknolojiler Bağlamında Dijital Öyküleme Yaklaşımının Güzel Sanatlar Eğitimine Entegrasyonu” başlıklı doktora tezinde dijital öyküleme etkinliğinin Güzel Sanatlar Lisesi Resim bölümü öğretim etkinliklerine entegrasyonuna ilişkin öğrenci görüşlerini ortaya koymuştur. Araştırmanın uygulama süreci, 2013-2014 öğretim yılı güz döneminde ve 2014-2015 bahar döneminde Samsun Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi’nde iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında 2014-2015 öğretim yılı bahar döneminde aynı okulda öğrenim gören 9 öğrencinin katılımı ile dijital öyküleme etkinliği gerçekleştirilmiştir. Araştırmada etkinlik video kayıtları, araştırmacı günlükleri, öğrenci günlükleri, yarı yapılandırılmış görüşmeler, odak grup görüşmeleri, etkinlik dokümanları, öğrenci ürünleri veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Araştırmanın verileri tematik analiz yöntemi kullanılarak çözümlenmiş, elde edilen bulgular araştırma soruları çerçevesinde yorumlanmıştır ve araştırmanın bulgularına dayalı olarak sonuçlara ulaşılmıştır. Sonuçlardan yola çıkılarak uygulamaya ve daha sonraki araştırmalara yönelik öneriler geliştirilmiştir. Bu çerçevede öğrencilerin dijital öyküleme 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 sonuçlarına ulaşılmıştır.

Baki ve Feyzioğlu (2017) “Dijital Öykülerin 6. Sınıf Öğrencilerinin Öykü Yazma Becerilerine Etkisi” başlıklı çalışmalarında, dijital öyküleme etkinliklerine ilişkin süreç içerisinde karşılaşılabilecek sorunları en aza indirebilmek ve kullanılan yazılımların işlevliliğini kontrol etmek amacıyla gerçekleştirilen pilot uygulamanın ardından asıl uygulamaya geçilmiştir. Ön-test son-test kontrol gruplu deneysel desenle gerçekleştirilen araştırmada gruplardaki denekler, basit seçkisiz örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Bu yöntemle belirlenen çalışma grubu, Rize il merkezinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı olarak faaliyetlerini yürüten bir ortaokulda, 6. sınıfta öğrenim gören 60 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma sürecinde deney grubunda dersler dijital öyküleme etkinlikleriyle gerçekleştirilirken kontrol grubunda ise sadece 6. sınıf mevcut ders programı uygulanmıştır. Verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilerek geçerliliği ve güvenilirliği yapılan ve sınıf içi korelasyon kat sayısı .969 ve Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .902 olarak hesaplanan Öykü Yazma Becerileri Dereceli Puanlama Anahtarı kullanılmıştır. Araştırmada deneysel işlemin etkisini incelemek amacıyla elde edilen verilerin analizinde ANCOVA analizi kullanılmıştır. Analiz sonucunda; deney grubu öğrencilerinin öykü yazma becerilerine ilişkin son-test puanlarının, deney grubu lehine

istatistiksel olarak manidar düzeyde farklılık gösterdiği ve dijital öykülerin deney gurubu öğrencilerinin öykü yazma becerilerinin gelişiminde olumlu yönde bir artış oluşturduğu tespit edilmiştir.

Balaman (2016) “Dijital Öyküleme Yönteminin Öğrencilerin Öğretim Teknolojilerine Yönelik Tutumlarına Etkisi” adlı çalışmasında Dijital Öyküleme yönteminin öğrencilerin Öğretim Teknolojilerine yönelik tutumlarına etkisini araştırmıştır. Araştırmanın çalışma grubu Mustafa Kemal Üniversitesi Kırıkhan Meslek Yüksekokulunda 2014-2015 öğretim yılı bahar yarıyılında öğrenim gören 20 öğrenciden oluşmaktadır. Her biri iki veya üç kişi olmak üzere toplam yedi gruptan oluşan çalışma grubu öğrencileri, konuları toplumsal kurallar olan dijital öyküler hazırlamışlardır. Tek gruplu ön test- son test modeli yarı deneysel olarak tasarlanan çalışmada öğrencilere uygulama öncesinde ve sonrasında Öğretim Teknolojilerine Yönelik Tutum Ölçeği uygulanmıştır. Çalışma sonunda öğrenciler ile görüşme yapılmıştır. Ön test ile son test arasında gerçekleştirilen İlişkili Örneklem t- Testi sonuçlarına göre Dijital Öyküleme Yönteminin öğrencilerin Öğretim Teknolojilerine yönelik tutumlarına olumlu yönde etkisi olduğu fakat bu etkinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Görüşme sonuçlarına göre ise dijital öykülerin öğrenme materyali olarak kullanılabileceği, Öğretim Teknolojileri kullanımı ile ilgili bilgi düzeyini ve konuya karşı ilgiyi artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Balaman (2017) “Dijital Öykülemenin Öğrencilerin Proje Tabanlı Sanal Öğrenme Yeterliklerine Etkileri” başlıklı çalışmasında dijital Öyküleme yönteminin Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin proje tabanlı sanal öğrenme yeterliliklerine etkisini incelemiştir. Bu amaçla Mustafa Kemal Üniversitesi Kırıkhan Meslek Yüksekokulu’nda 2015-2016 öğretim yılı güz yarıyılında öğrenim gören 44 deney grubu öğrencisi ile Dijital Öyküleme yöntemi kullanılarak, 29 öğrenci ile gerçek ortamda serbest olarak proje çalışması gerçekleştirilmiştir. Araştırma ön test ve son test kontrol gruplu yarı deneysel olarak modellenmiştir. Araştırmada verilerin analizinde betimsel istatistikler, Bağımsız Gruplar t Testi, İlişkili Örneklem t Testi kullanılmıştır. 12 hafta süren uygulama süreci sonunda Dijital Öyküleme yönteminin öğrencilerin proje tabanlı sanal öğrenme yeterliklerini artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Balaman Uçar (2016) “Dijital Öykülemenin İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Yazma Becerilerine Olan Etkisi” başlıklı yüksek lisans tezinde dijital öykülemenin üniversite düzeyinde İngilizcenin yabancı dil olarak öğretildiği bir bağlamda yazma dersine olan etkisini araştırmıştır. Çalışma, Cumhuriyet Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulundan İngilizce alanındaki 43 hazırlık öğrencisinin iki grup (kontrol ve deney grubu) halinde katılımıyla gerçekleştirilmiştir. 14 haftalık bu uygulamada, deney grubuna dijital öykülemeye dayalı bir yazma eğitimi, kontrol grubuna da geleneksel kâğıt kaleme dayalı bir eğitim verilmiştir. Bu araştırma, hem nitel hem de nicel verilere dayanan karışık desen tipine sahiptir. Toplanan nicel veri, her iki yazma yönteminin öyküsel yazma becerilerini geliştirmede etkili

olduğunu, ancak dijital öykülemeye dayalı yöntemin söz konusu becerileri geliştirmede diğer yönetime göre istatistiksel olarak daha etkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca bulgular, araştırma başında her iki grubun da motivasyon düzeylerinin eşit olduğunu, fakat araştırma sonucunda her iki grubun motivasyon düzeylerinde deneysel grup lehine istatistiksel bir farklılık olduğunu göstermiştir. Deneysel grup motivasyon değerlerini artırırken, kontrol grubu söz konusu değerlerini azaltmıştır. Ayrıca, hem nicel hem de nitel veriler, dijital öyküleme yönteminin diğer geleneksel yönetime göre, öğrencilerin eğitimsel teknolojiye karşı öz yeterlik algılarını daha olumlu yönde etkilediğini ve öğrencilerin daha pozitif tutumlar sergilemelerine yol açtığını göstermiştir. Son olarak, deney grubu öğrencilerinin, dijital öykülemeye dayanan yazma dersine karşı düşünceleri de araştırılmış ve öğrencilerin bu yönetime dair olumlu düşüncelere sahip oldukları bulunmuştur.

Banaszewski (2002) birçok teknoloji çalıştayında yazılımların öğrenilmesine odaklanılırken öğretmenlerin çoğunun zihnini meşgul eden “yazılımların öğretimde nasıl kullanılacağı” sorusuna yanıt aranmadığını vurgulamıştır. Buna dayanarak araştırmacı iki yıl boyunca dördüncü ve beşinci sınıf öğrencileriyle iMovie programını kullanmıştır ve öğrencilerinin dijital öykü oluşturmalarını sağlamıştır. Çalışmada görsellerin taranmasının, müzik eklemenin, ses kaydetmenin, görsel ve işitsel öğeleri birleştirmede iMovie programını kullanmanın öykü hazırlamadaki ve paylaşmadaki teknolojik süreci oluşturduğu belirtilmiştir.

Başdaş ve Akar Vural (2018) “Drama Temelli Dijital Hikâye Anlatıcılığı Programının 6 Yaş Çocuklarının Bazı Sosyal Becerilerinin Gelişimine Etkisi” adlı makalelerinde ana sınıfa devam eden altı yaş çocuklarının, bazı sosyal becerilerine drama temelli dijital hikâye anlatıcılığı programının etkisini araştırmışlardır. Araştırma 2016 – 2017 eğitim öğretim yılının birinci yarıyılında Aydın ili Efeler ilçesindeki resmi bir anaokulunda yapılmıştır. Araştırma bir deney ve bir kontrol grubunda bulunan toplam 48 çocuk üzerinde gerçekleştirilmiştir. On hafta süren araştırmada deney grubuna drama temelli dijital hikâye anlatıcılığı programında yer alan etkinlikler uygulanırken, kontrol grubunda okul öncesi programında yer alan etkinlikler kendi öğretmenleri tarafından uygulanmıştır. Sosyal Beceriler Değerlendirme Ölçeğinden elde edilen son test puanları açısından deney ve kontrol grupları arasında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur. Ölçeğin dokuz alt boyutundan “Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum Sağlama Becerileri”, “Akran Baskısı ile Basa Çıkma Becerileri”, “Sözel Açıklama Becerileri”, “Dinleme Becerileri”, “Amaç Oluşturma Becerileri” ve “Görevleri Tamamlama Becerileri” alt boyutlarında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur. “Kişiler Arası Beceriler”, “Kendini Kontrol Etme Becerileri” ve “Sonuçları Kabul Etme Becerileri” alt boyutlarında ise deney ve kontrol grubu son test puanları açısından anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Bedir Erişti (2017) “Çocuklarda Teknoloji Odaklı Görsel İletişim ve Dinamik Bir Görsel İletişim Yolu Olarak Dijital Öyküleme” başlıklı çalışmasında; katılımcı gözlem ve katılımcı tasarım yaklaşımına dayalı olarak geliştirilen dijital öyküleme yaklaşımının küçük yaş grubundaki çocukların görsel iletişim tercihlerini belirleme sürecine yansımalarını belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaç çerçevesinde araştırmada küçük yaş grubundaki çocukların günlük yaşamları, birbirleri ve çevreleri ile sosyal etkileşimlerine dayalı görsel iletişim dilleri ve konuları sorgulanmıştır. Araştırma Eskişehir’deki özel bir anaokulunda öğrenim görmekte olan 5 ve 6 yaş grubu arasındaki çocuklarla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada dijital öyküleme yaklaşımına dayalı olarak bir öykü geliştirmeleri istenen çocuklar profesyonel tasarımcılarla birlikte günlük yaşamları, sosyal yaşamla- rı ve etkileşimlerine dayalı bir dijital öykü geliştirmişlerdir. Araştırmanın sonucunda çocukların dijital öyküleme uygulaması çerçevesinde oluşturdukları görsel iletişim diline dayalı tercihlerinin gerçek yaşam ve popüler kültür odaklı imajlar ve temalar üzerinde şekillendiği ortaya konulmuştur. Araştırma bulgularına göre dijital öyküleme görsel iletişim dili yapılandırma sürecine ilişkin küçük yaş grubundaki çocukların aktif katılımını sağlamış ve bu bağlamda görsel iletişim sürecinin etkili bir biçimde yapılandırılmasına olanak tanımıştır. Ayrıca süreç içinde dijital öyküleme yolu ile çocukların teknolojiyi etkin kullandıkları, kendilerini etkili bir biçimde ifade edebildikleri ve eleştirel düşünmeye dayalı dışavurumlar ortaya koydukları saptanmıştır.

Behmer, Schmidt ve Schmidt (2006) Iowa bölgesinde ortaokulda dil sanatları bölümünde öğrenim gören öğrencilerin ailesel konularda hazırladıkları dijital öyküleri ve bu süreçteki öğrencilerin kazanımlarını incelemiştir. Çalışma eylem araştırması olarak tasarlanmıştır ve çalışmaya 70 öğrenci katılmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak gözlem, odak grup görüşmesi, öğretmen günlükleri ve rubrikler kullanılmıştır. Öğrencilerin çalışması üretim öncesi, üretim ve sunum aşamalarından oluşmuştur. Araştırma bulgularına göre dijital öykülemenin öğrencilerin motivasyonlarını arttırdığı ve okuryazarlık becerilerini geliştirdiği gözlenmiştir.

Butler (2007) doktora tez çalışmasında dijital öyküleme yaklaşımının öğretmenlerin bilgisayara ilişkin tutumlarına etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma ön test son test tek grup deney öncesi desen olarak tasarlanmıştır. Çalışma Texas bölgesinde ilköğretimde eğitim veren 22 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini belirlenirken katılımcıların teknolojiyi kullanmada tereddütlü olması ve bilgisayar kullanmaya ilişkin kaygı duyması dikkate alınmıştır. Çalışmanın verileri dokuz faktörden oluşan “Öğretmenlerin Bilgisayara İlişkin Tutumu” ölçeğiyle toplanmıştır. Çalışmada ilgi, önem ve algı boyutlarında öğretmenlerin bilgisayara ilişkin daha olumlu tutuma sahip oldukları görülmüştür. Çalışmanın bulguları dijital öyküleme uygulamasının öğretmenlerin bilgisayara ilişkin tutumlarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Butler (2010) çalışmasında dijital öyküleme eğitiminden önce ve sonra öğretmenlerin teknoloji entegrasyonuna ilişkin kaygılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmaya 22 öğretmen katılmıştır ve çalışma ön test son test tek gruplu deney öncesi desen şeklinde desenlenmiştir. Araştırma sürecinde öğretmenlere üç farklı bilgisayar laboratuvarında üç gün boyunca dijital öyküleme eğitimi verilmiştir. Öğretmenlerin teknoloji entegrasyonuna ilişkin kaygı düzeylerini belirlemek amacıyla eğitim öncesi ve sonrasında yedi boyuttan oluşan kaygı ölçeği uygulanmıştır. Çalışmada dijital öyküleme eğitimi sonrasında öğretmenlerin farkındalık, bilgilendirici, kişisel, sonuç ve iş birliği boyutlarında kaygı düzeylerinde anlamlı bir değişme gözlenmediği saptanmıştır.

Büyükcengiz (2017) "Dijital Öyküleme Metodunun Ortaokul Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersi Akademik Başarı, Bilimsel Süreç Becerileri ve Derse Yönelik Tutumlarına Etkisi" başlıklı yüksek lisans tezinde dijital öyküleme metodunun, ortaokul fen bilimleri dersinde öğrencilerin akademik başarılarına, bilimsel süreç becerilerine ve derse yönelik tutumlarına olan etkisinin incelemiştir. Çalışmanın örneklemini, 2015-2016 eğitim- öğretim yılında Antalya İli Alanya ilçesinde bulunan bir devlet ortaokulunda öğrenim gören 30 deney ve 30 kontrol grubu olmak üzere toplam 60 ortaokul 6. Sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen Dünyamız, Ay ve Yaşam Kaynağımız Güneş Başarı Testi ile 36 sorudan oluşan çoktan seçmeli 'Bilimsel Süreç Beceri Testi' ve derse yönelik tutumlara olan etkisinin belirlenmesi adına çalışma kapsamında Fen Dersine Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Ayrıca deney grubu öğrencileri ile yarı yapılandırılmış mülakat yapılmıştır. Çalışma kapsamında hazırlanan dijital öykülerin değerlendirilmesinde Dijital Öykülerle Fen Eğitimi Geribildirim Soruları 1- 2 formları kullanılmıştır. Çalışmada ön test- son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verilerinin analizinde SPSS programı kullanılmıştır. Verilerin işlenmesinde tek yönlü ANCOVA, ve nitel verilerin analizinde betimsel analizden yararlanılmıştır. Bu çalışmanın sonucunda, 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 sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca yapılan betimsel istatistik sonuçlarına göre öğrencilerin fen bilimleri dersi ve dijital öyküleme metodu hakkında olumlu görüş geliştirdikleri görülmüştür.

Canlı Bekar (2019) "Yabancı Dil Öğretiminde Dijital Öykü Anlatımının Çocuk Öğrencilerin Motivasyonları, Kelime Öğrenimi ve Kelimeleri Akılda Tutma Üzerine Etkileri" başlıklı yüksek lisans tezinde dijital öykü anlatımının öğrencilerin kelime öğrenme sürecine yönelik duydukları motivasyona, ilgiye etkisini incelemiştir. Ayrıca bu yöntemin, kelime öğrenme ve öğrenilen kelimeleri akılda tutma becerilerini geliştirip geliştirmediğini araştırmıştır. Çalışma, Özel Kadirli Çukurova İlkokulu'nda üçüncü sınıfa devam eden 28 öğrenci

ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada nitel veriler, araştırmacının gözlemleri bağlamında araştırma kapsamında elde edilirken nicel verilerin toplanması için İçsel Motivasyon Envanteri (IMI) ve Kelime Bilgi Skalası (VKS) kullanılmıştır. Çalışma sonuçlarına göre dijital öykü anlatımının, kelime dağarcığının öğretilmesinde ve öğrencilerin kelimeleri akılda tutma yetilerini geliştirmeye yardımcı olmada güçlü ve etkili bir yöntem olarak kullanılabileceği bulunmuştur. Buna ilaveten, dijital öykülerin dil öğretimi ve öğrenme sürecinde bütünleştirilmesi, çocuk öğrencilerin dijital öykülerden ve sonrasında gerçekleştirilen etkinliklerle motive olduklarında daha etkili öğrenebildiklerini göstermiştir.

Coutinho (2010) teknoloji pedagoji alan bilgisinin (TPCK) dijital öyküleme yoluyla öğretmen eğitimi programlarına entegrasyonu üzerine bir çalışma yapmıştır. Araştırma Eğitim Teknolojileri Lisansüstü Eğitim Programının parçası olarak Eğitimde Dijital Görseller programına katılan 22 öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Öğretmenler, dijital öykü oluşturma uzun zaman almasını ve daha fazla eğitime ihtiyaç duyulmasını dezavantaj olarak nitelmişlerdir. Sınıfta yeni yöntem kullanımını sağlamada, yeni yeterlilikler kazandırmada, öğrenme sürecine ilgiyi arttırmada, bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğretim programına entegrasyonunu güçlendirmede, motivasyonu ve yaratıcılığı yükseltmede, içeriğin anlamlandırılmasını kolaylaştırmada dijital öykülemenin öğretmenlere avantaj sağladığını ileri sürmüşlerdir.

Daigle (2008) doktora çalışmasında otizmli altıncı sınıf öğrencisinin sosyal etkileşimini ve akademik performansını geliştirmek için dijital öykü yönteminden yararlanmıştır. Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Veri kaynaklarında çeşitleme yapılarak, görüşme, doküman analizi ve katılımcı gözlem yoluyla veri toplanmıştır. Veri kaynaklarında çeşitleme yapılmasının çalışma bulgularının geçerliğini arttırdığı belirtilmiştir. Çalışmanın bulguları dijital öykülemenin otizmli öğrencilerin sosyal ve akademik becerilerini arttırdığını göstermektedir.

Dayan ve Girmen (2018) “Türkçe Eğitimi Yazma Sürecinde: Dijital Öyküleme” başlıklı makalelerinde ilköğretim 4. sınıf Türkçe dersi yazma sürecinde öğrenciler tarafından oluşturulan dijital ürünlerin betimlenmesini amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu, amaçlı örnekleme çeşitlerinden biri olan kritik durum örnekleme yöntemiyle; Eskişehir ili kırsal kesimde yaşayan ailelerin çocuklarının öğrenim gördüğü bir ilköğretim okulu oluşturmuştur. Araştırma 2016-2017 eğitim öğretim yılının ikinci yarısında bu ilköğretim okulunda gerçekleştirilmiştir. Araştırma verilerinin toplanmasında; tam katılımcı gözlem, araştırmacı günlükleri, öğrenci günlükleri ve öğrenci dijital ürünleri kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sürecinde öğrenciler tarafından oluşturulan dijital öykülerde; kelime, cümle, sahne sayısı gibi öğelerde nitelik ve nicelik açılarından gelişme görülmüştür. Araştırmada dijital öyküleme çalışmalarının, öğrencilerin çok biçimli metin oluşturma

sayesinde yazım ve noktalama kurallarına uymayı geliştirerek daha kurallı metinler oluşturmayı sağladığı belirlenmiştir. Dijital öyküleme çalışmalarında, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri, yazma etkinliklerinin seçimi, öğretmenlerin bu konudaki yetkinlikleri, okulun sunduğu teknolojik imkânlar süreci etkileyen değişkenler olarak belirlenmiştir.

Demirer ve Baki (2018) “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dijital Öyküleme Sürecine İlişkin Görüşleri ve Algıları” başlıklı makalelerinde Türkçe öğretmeni adaylarının dijital öyküleme sürecine ilişkin görüşlerini ve algılarını incelemişlerdir. Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme yoluyla belirlenmiş olup Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü 3. sınıfta öğrenim gören 35 öğretmen adayından oluşmaktadır. Öğretmen adaylarının, dijital öyküleme sürecine ilişkin görüşlerini belirlemek için ise “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” ve dijital öykülere ilişkin algılarını tespit etmek için “Metafor Belirleme Formu” kullanılmıştır. Öğrenci görüşleri betimsel analiz yoluyla ve metaforlar ise içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda dijital öyküleme sürecinin, Türkçe öğretmeni adaylarının en çok yazma, teknoloji ve konuşma becerilerini geliştirdiği tespit edilmiştir. Araştırmada ayrıca Türkçe öğretmeni adaylarının dijital öyküleri eğlenceli, sürükleyici, yansıtıcı sanatsal bir araç olarak algıladıkları ortaya çıkmıştır.

Doğan ve Robin (2009) DISTCO 2008 pilot projesi kapsamında dijital öykü yarışmasına katılan San Antonio, Texas ve yakın bölgelerdeki K-12 okullarındaki öğrencilerin ve öğretmenlerin dijital öykü deneyimlerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Ayrıca bu çalışmayla öğretmenlerin dijital öyküyü kendi öğretim alanlarına entegrasi, uygulama sürecinin öğretmenlere katkılar ve yaşadıkları zorluklar saptanmıştır. Dijital öyküyü sınıflarında kullanan öğretmenler, öğrencilerin sunum becerilerinde, araştırma becerilerinde, organizasyon becerilerinde ve yazma becerilerinde gelişim gözlediklerini belirtmişlerdir. Dijital öykülemenin öğretmen ve öğrencilerde 21. yüzyıl becerilerini geliştirdiğini öne sürmüşlerdir. Dijital öykülemede en önemli dezavantajın zaman sorunu olduğu ileri sürülmüştür. Öğretmenler dijital öykülemenin standart test hazırlamada da kullanılabileceğini belirtmişlerdir. Öğrenciler ise dijital öyküleme ile öğrendikleri konuların kalıcılık süresinin daha fazla olduğunu aktarmıştır.

Dola (2019) “Dijital Öykü Yazarlığının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezinde ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin dijital öykü yazarlığının yazma kaygısına, yazma öz yeterliğine ve yazma duyarlılığına etkisini incelemiştir. Araştırmanın modeli olarak yarı deneysel desenlerden ön test-son test eşleştirilmiş kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Araştırma 2018-2019 eğitim-öğretim yılının birinci döneminde Şırnak ili Uludere İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı bir okulda 6. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma sekiz hafta sürmüştür. Verileri toplamada yazma öz yeterliliği, yazma kaygısı ve yazma duyarlılığı

olmak üzere üç farklı ölçek kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda deney grubuna uygulanan tüm testlerin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Kontrol grubunda ise yazma kaygısı ve yazma duyarlılığı testlerinin ön test ve son test puanları arasında fark görülürken yazma öz yeterliği ve yazma öz yeterliğinin dört alt boyutunun ön test son test puanları arasında fark bulunmadığı sonucuna varılmıştır.

Gakhar (2007) yüksek lisans tez çalışmasında öğretmen adaylarının dijital öyküleme süreçlerini ve dijital öyküye ilişkin tutumlarını araştırmıştır. Uygulama süreci dört hafta sürmüştür. Nitel ve nicel verilerin birlikte toplandığı çalışmada dijital öyküleme sürecinden önce ve sonra öğretmen adaylarının dijital öykülemeye ilişkin tutumlarında farklılaşma olmadığı görülmüştür.

Gider (2019) "Bireysel ve İşbirlikli Dijital Öyküleme Uygulamalarının Üstün Zekâlı Öğrencilerin Yazma Performansına ve Dil Gelişimine Etkisi" başlıklı yüksek lisans tezinde üstün zekâlı öğrencilerin yazma performansında ve dil gelişiminde bireysel ve işbirlikli dijital öyküleme uygulamalarının etkisini incelemiştir. Çalışmaya Kırklareli ili Bilim ve Sanat Merkezi'ndeki ilkokul 4. sınıf düzeyinde deney 1 grubunu oluşturan 7, deney 2 grubunu oluşturan 6 ve kontrol grubunu oluşturan 5 öğrenci olmak üzere, toplam 18 öğrenci katılmıştır. Uygulama deney 1 grubunda bireysel dijital öyküleme uygulamaları kullanılarak, deney 2 grubunda işbirlikli dijital öyküleme uygulamaları kullanılarak, kontrol grubunda ise geleneksel yazma çalışmaları yapılarak yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak 'Yazma Performansı Değerlendirme Ölçeği' ve 'Peabody Resim Kelime Testi' kullanılmıştır. Araştırma sonucunda bireysel dijital öyküleme uygulamalarının geleneksel öykü yazma uygulamalarına göre yazma performansı açısından etkili olduğu, işbirlikli dijital öyküleme uygulamalarının geleneksel öykü yazma uygulamalarına göre yazma performansı açısından etkili olduğu saptanmıştır. Dil gelişim düzeyi açısından işbirlikli dijital öyküleme uygulamalarının geleneksel öykü yazma uygulamalarına göre etkili olduğu görülmüştür. Bireysel dijital öyküleme uygulamaları, dil gelişimi açısından geleneksel öykü yazma uygulamalarıyla kıyaslandığında etkili olmamıştır.

Göçen (2014) "Dijital Öyküleme Yönteminin Öğrencilerin Akademik Başarı ile Öğrenme Ve Ders Çalışma Stratejilerine Etkisi" başlıklı yüksek lisans tezinde dijital öyküleme yöntemine dayalı öğrenimin öğrencilerin akademik başarıları ile öğrenme ve ders çalışma stratejilerine etkisini araştırmıştır. Araştırma, 2013-2014 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalında öğrenim gören ve "Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı" dersini almakta olan 2. sınıf öğrencileriyle yürütülmüştür. Dokuz hafta süren araştırmada gerçek deneme modellerinden öntest-sontest kontrol gruplu deneysel model kullanılmıştır. Deneysel süreçte 41 kişiden oluşan deney grubuna dijital öyküleme yöntemine dayalı öğretim, 39 kişiden oluşan kontrol grubuna ise Powerpoint sunum destekli öğretim uygulanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak

araştırmacı tarafından geliştirilen "Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı Dersine Yönelik Başarı Testi" ile Weinstein, Palmer ve Schulte (1987) tarafından geliştirilen, Türkçe geçerlik-güvenirlilik çalışmaları Köymen (1994) tarafından gerçekleştirilen "Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Envanteri (ÖDÇSE)" kullanılmıştır. Verilerin analizinde Kolmogorov-Smirnov testi, Levene'nin Varyansların Homojenliği testi, bağımlı gruplar t-testi, bağımsız gruplar t-testi, Mann Withney U testi ve Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır. Verilerin analizinden elde edilen bulgulara göre deney ve kontrol gruplarının deneysel işlemler sonrası akademik başarılarının arttığı tespit edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda dijital öyküleme yöntemine göre öğrenim gören deney grubunun akademik başarılarında, Powerpoint sunum destekli öğretime göre öğrenim gören kontrol grubuna göre daha fazla artış olduğu belirlenmiştir. Deneysel süreç sonunda deney grubunun öğrenme ve ders çalışma stratejileri toplam puanları ile tutum, kaygı, konsantrasyon, ana fikirlerin seçimi ve test stratejileri boyutları puanlarında dijital öyküleme yöntemine dayalı öğretim yapılan deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre dijital öyküleme yönteminin akademik başarıyı artırma ile öğrenme ve ders çalışma stratejileri kullanımı üzerinde Powerpoint sunum destekli öğretime göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Göçen ve Kabaran (2017) "Öğretmen Adaylarının Dijital Öyküleme Deneyimleri: Bir Eylem Araştırması" başlıklı makalelerinde okul öncesi öğretmen adaylarının dijital öyküleme deneyimlerini incelemişlerdir. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması kullanılmıştır. Araştırmada eylem araştırması türlerinden işbirlikli eylem araştırması kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Ege Bölgesi'nde bir devlet üniversitesinde Okul Öncesi Öğretmenliği Ana Bilim Dalı son sınıfta öğrenim görmekte olan sekiz öğretmen adayı oluşturmuştur. İşlem olarak öncelikle öğretmen adaylarına araştırmacılar tarafından dijital öyküleme hakkında bilgi verilmiş, program ve uygulama örnekleri tanıtılmıştır. Daha sonra öğretmen adayları kendi dijital öykülerini oluşturarak staj okullarında uygulama yapmışlardır. Araştırmada verilerin elde edilmesi amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ve yapılandırılmamış gözlem formları kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde nitel araştırmalarda kullanılan içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının görüşme sorularına verdikleri cevaplar doğrultusunda "dijital öykülemenin tanımı", "hazırlık aşaması", "uygulama sırasındaki duyuşsal durum", "etkili olabilecek uygulama aşaması", "öğrenci tepkileri", "öğretmen adaylarına katkıları", "yaşanılan sorunlar" temaları oluşturulmuştur. Gözlem kayıtlarının analiz edilmesi ile ise "uygulama sırasında gözlenen duyuşsal durum", "gözlenen uygulama aşaması" ve "gözlenen öğrenci tepkileri" temaları elde edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre bu araştırmada geliştirilen eylem planının başarıyla uygulandığı ve öğretmen adaylarına mezun olmadan önce yeni ve aktif bir yöntemi uygulama becerisinin kazandırıldığı belirlenmiştir. Bununla birlikte bazı öğretmen

adaylarının dijital öykü hazırlarken görselleri bulmada ve ders esnasında öğrencileri kontrol etmede sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir.

Gömleksiz ve Pullu (2017) “Toondoo ile Dijital Hikâyeler Oluşturmanın Öğrenci Başarısına ve Tutumlarına Etkisi” başlıklı makalesinde Bilgi ve İletişim Teknolojileri dersinde Toondoo uygulaması kullanılarak oluşturulan dijital hikâyelerin öğrencilerin akademik başarısına ve tutumlarına etkisini incelemişlerdir. Çalışmada nicel bölümde öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen, nitel boyutta da görüşme tekniği kullanılmıştır. Çalışmada 41 kişiden oluşan bir deney grubu ile 43 kişiden oluşan bir kontrol grubu bulunmaktadır. Araştırma, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Erciyes Üniversite’si Hüseyin Şahin Meslek Yüksek Okulu’nda öğrenim gören Çocuk Gelişimi bölümü 1. sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Araştırmacılar tarafından hazırlanan ve ön ve son test olarak uygulanan başarı testi 20 sorudan oluşmaktadır. Öğrencilerin Bilgi ve İletişim Teknolojileri dersine ilişkin tutumlarını belirlemek için Seyrek (2010) tarafından geliştirilen beşli Likert türü tutum ölçeği kullanılmıştır. Nitel veriler altı adet yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda Toondoo ile oluşturulan dijital hikâyelerin öğrencilerin başarısını ve Bilgi ve İletişim dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Dijital hikâyelerin derse aktif katılımı sağladığı, kalıcılığı ve derse yönelik güdülenmeyi arttırdığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Haşlamam (2017) “Özdüzenleyici Öğrenmenin Desteklenmesi: Bir Dijital Öyküleme Uygulaması” başlıklı çalışmada öğretmen adayları, açık uçlu bir teknoloji aracı olan StoryJumper kullanarak, özdüzenleme süreçlerini destekleyen dijital öykülerini tasarlamışlardır. Araştırmada öncelikle, dijital öyküleme (DÖ) uygulamasının özdüzenleme süreçlerini destekleme potansiyeli araştırılmıştır. DÖ uygulaması, Zimmerman’ın özdüzenleme modeli temelinde geliştirilen gösterge listesi rehberliğinde, üç uzman tarafından değerlendirilmiştir. Araştırmada ikinci olarak öğretmen adaylarının DÖ uygulamasına ilişkin görüşleri, açık uçlu sorular aracılığıyla toplanmıştır. Uzmanların görüşleri incelendiğinde; yardım arama, zamanlama, bilgi toplama vb. stratejilerin kullanımının planlanması ve zaman yönetimi ile bilgi toplama stratejilerinin kullanımının düşük düzeyde olduğu; ancak hedef belirleme, planlama, özyeterlik, hedefe yönelik olumlu duyguların desteklenmesi, görev stratejileri, strateji değiştirme, yardım arama, öz değerlendirme, memnuniyet ve geleceğe yönelik çıkarımda bulunma gibi becerilerin yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının görüşlerine uygulanan tematik analiz sonuçlarına göre hedef belirleme, plan yapma, görev stratejisi, kendini gözleme, strateji değiştirme, öz değerlendirme, memnuniyet ve geleceğe yönelik çıkarımda bulunma becerilerinin ön plana çıktığı görülmektedir. Sonuç olarak, araştırmada Dijital öykü uygulamasının, özdüzenleme süreçlerini destekleme potansiyeline

ilişkin uzman değerlendirmeleriyle öğretmen adaylarının tasarlama sürecine ilişkin görüşlerinin paralel olduğu görülmektedir.

Heo (2009) çalışmasında dijital öykülemenin öğretmen adaylarının eğitim teknolojilerine ilişkin öz yeterlik algılarına ve eğitim teknolojilerine ilişkin eğilimlerine etkisini incelemiştir. Çalışmaya 98 öğretmen adayı katılmıştır. Öğretmen adaylarına Photo Story yazılımının kullanımı hakkında bilgi verilmiştir. Daha sonra ise öğretmen adaylarından dijital öyküler yaratmaları istenmiştir. Bulgulara göre dijital öyküleme öğretmen adaylarının teknoloji yeterliliklerini ve eğitim teknolojilerine yönelik eğilimlerini olumlu etkilemiştir.

Karakoyunlu (2014) “Çevrimiçi Ortamda Oluşturulan Dijital Öyküleme Etkinliklerine İlişkin Öğretmen Adayları Ve İlköğretim Öğrencilerinin Görüşlerinin İncelenmesi” başlıklı doktora çalışmasında çevrimiçi dijital öyküleme etkinliklerinin Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri (BÖTE) öğretmen adayları tarafından ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerine uygulanması sürecinde öğretmen adayları ve öğrencilerin görüşlerinin incelenmesini amaçlamıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre ilköğretim altıncı sınıf öğrencileri dijital öyküleme etkinliklerinin 21. yüzyıl becerilerini geliştirdiğini düşünmektedirler. Öğrenciler ayrıca dijital öyküleme sürecinde internet bilgilerinin güvenilirliğinden emin olamadıklarını, araştırdıkları konularla ilgili yeterli kaynağa erişemediklerini ve teknik sorunlarla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmen adayları ise dijital öyküleme etkinliklerinin hem kendilerinin hem de öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerini geliştirdiğini düşünmektedirler. Ayrıca etkinlikler yoluyla birçok konu ile ilgili bilgi edindiklerini, öğretmenlik becerileri konusunda deneyim kazandıklarını ve etkinliklerin çevrimiçi ortamda gerçekleştirilmesinin uygulama sürecinde birçok kolaylık sağladığını ifade etmişlerdir. Diğer taraftan uygulama sürecinde dijital öyküleme etkinliklerin uzun sürdüğünü, zamanın yeterli olmadığını ve öğrencilerin isteksiz olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adayları ayrıca dijital öykülemenin öğrencilere hem içerik bilgisi kazandırdığı hem de öğrencilerin teknolojik becerilerini geliştirdiği için bilişim teknolojileri dersine uygun olduğunu ve dijital öykülemeyi gelecekte eğitim hayatlarında kullanmayı düşündüklerini ifade etmişlerdir.

Koruyucu (2020) “Fen Eğitiminde Kullanılan Dijital Hikâyelerin Öğretmen Adaylarının Akademik Başarısı, Sayısal Yetkinlik Durumları ve Sorgulama Becerileri Üzerindeki Etkisi” başlıklı makalesinde laboratuvar uygulama dersinde dijital hikâye geliştirme ortamını kullanan biyoloji öğretmeni adaylarının akademik başarıları, sayısal yetkinlik durumları ve sorgulayıcı öğrenme durumlarındaki değişimi incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim-öğretim yılında, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Biyoloji Eğitimi Anabilim Dalında öğreniminde devam eden 2.sınıf öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırma modeli olarak karma yöntem benimsenmiştir. Araştırma sonucunda, Web 2.0 teknolojileri ile desteklenmiş dijital hikâye

geliştirme ortamını “Laboratuvar Uygulamaları” dersinde kullanan biyoloji öğretmeni adaylarının; dijital hikayeler sayesinde hem akademik başarılarının hem sayısal yetkinliklerinin hem de sorgulama becerilerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna ek olarak yapılan görüşmelerde dijital hikâyelerin öğrencilerin öğrenme sürecinde ve teknoloji kullanımı boyutlarında çok fazla olumlu etkisinin olduğunu sonucuna ulaşılmıştır.

Li'nin (2007) multimedya teknolojilerinin yükseköğretime entegre edilmesinde dijital öykünün kullanımını incelediği çalışması öğretmen adaylarının katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma bulgularına göre, dijital öyküleme öğretmen eğitimi programlarında etkili bir öğretim ve öğrenme yaklaşımı olarak algılanmaktadır. Ayrıca bulgular teknolojinin eğitime entegre edilmesi aşamasında teknoloji destekli etkinliklerin öğrencilerin dijital okuryazarlık becerilerini geliştirdiğini göstermektedir.

Michalski, Hodges ve Banister (2005) çalışmasında bir özel eğitim öğretmenin dijital öyküyü özel bir öğretim yöntemi olarak dil sanatları sınıfına entegre etme sürecini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini dil sanatları sınıfında öğrenim gören ve mental geriliği olan dört öğrenci oluşturmuştur. Süreçte öğrencilere kendi yaşam alanlarıyla ilgili dijital öyküler hazırlatılmıştır ve öğretmen öğrencilere rehberlik yapmıştır. Çalışmada dijital öykülemeyle özel eğitim öğrencilerinin yazılı ve sözlü iletişim için daha çok çaba harcadıkları, kendi dijital öykülerini yaparken heyecanlandıkları gözlenmiştir. Bu çalışmayla özel eğitim öğrencilerinin bilgisayar teknolojisini ve çoklu ortam yazılımlarını kullanarak projeler üretebilecekleri ortaya konmuştur.

Miller (2009) tarafından gerçekleştirilen derleme çalışması, öğretmenlerin teknoloji entegrasyonunu ve teknoloji entegrasyonunun öğrencilere sağladığı yararları tanımlarını sağlamıştır. Ayrıca bu çalışma dijital öykülemenin önemine, dijital öykülemenin öğrencilere sağladığı sosyal ve akademik yararları, dijital öykü uygulamalarına ve dijital öykü oluşturma sürecindeki gerekli teknolojilere ilişkin ipuçlarına odaklanmıştır.

Polater (2019) “İlkokul Dördüncü Sınıfta Dijital Öykü Yöntemiyle Değerler Eğitimi” başlıklı yüksek lisans tezinde ilkokul dördüncü sınıf değerler eğitiminde dijital öykü kullanımının nasıl gerçekleştiği üzerinde çalışmıştır. Araştırmadan elde edilen dijital öykü aşamalarına ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin derse katılımlarını ve motivasyonlarını artırdığı, uygulama sonrasında mutlu oldukları, eğlendikleri gözlenmiştir. Öğrencilerin öykü yazma, resim çizme ve bilgisayar becerilerinin gelişmesine katkı sağladığı, yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdiği, grup çalışması yoluyla işbirlikli çalışma ve iletişim becerilerine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Robin (2007) çalışmasında Houston Üniversitesi Eğitim Fakültesinde “Öğretim Teknolojileri” ile “Eğitimde Popüler Kültür” lisansüstü derslerinin birleştirilerek dijital öykülemenin yenilikçi bir yaklaşım olarak kullanıldığı süreci betimlemiştir. Çalışmanın sonunda

dijital öyküleme ile eğitimde popüler kültürün birleştirilmesi hem öğrenciler hem de öğretmenler tarafından başarılı olarak değerlendirilmiştir. Ayrıca çalışmanın sonunda öğretmenlerin dijital öyküyü farklı konu alanlarında hazırlanabilen etkili bir öğrenme ve öğretim aracı olarak algıladıkları vurgulanmıştır.

Robin ve Pierson (2005) tarafından Houston Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde dijital fotoğrafçılık ile dijital öyküleme derslerinin öğretim teknolojileri adı altında birleştirildiği bu ders kapsamında lisans ve lisansüstü öğrencilerine sadece dijital kameraların nasıl kullanıldığı bilgisinin verilmediği, dijital öykünün nasıl oluşturulduğu bilgisinin sunulduğu belirtilmiştir. Bu dersi alan öğretmen ya da öğretmen adaylarına dijital fotoğraf çekme ve çektikleri fotoğrafları kullanarak dijital öykü oluşturma deneyimleri hakkında bilgi verilmiştir. Dijital öykü oluşturma sürecine farkındalık yaratan bir çalışma niteliğindedir.

Robin'in (2006) "Dijital Öykülemenin Eğitimsel Kullanımları" adlı çalışması dijital öykülemenin ortaya çıkışını, dijital öykülemenin öğretim aracı olarak kullanımını ve dijital öykü oluşturan öğrencilerin çoklu okuryazarlık becerilerinin gelişimini irdeler. Ayrıca çalışmada dijital öykülemenin dezavantajlı yanları, öğretmenin uygulama sürecinde dikkat etmesi gereken esasları açıklar.

Sadık (2008) araştırmasında öğrencilerin kendi dijital öykülerini oluşturmalarını ve teknolojinin öğretimle bütünleştirilmesinde öğretmenlere yardımcı olmayı amaçlamıştır. Çalışmada öğrenciler dijital öykü kriterlerini yerine getirerek pedagojik ve teknolojik gereklilikleri yerine getirmişlerdir. Bu uygulamalar öğrencilerde teknolojik farkındalık yaratmış ve bilgi teknoloji becerileri kazandırmıştır. Öğretmenler uygulamada zaman zaman teknik problemler yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Buna karşın dijital öykülemeyle öğrencilerin konuyu daha iyi öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Donanım eksikliği, internet problemleri gibi sorunlar hem öğretmende hem de öğrencide teknoloji kullanma eğilimi azaltmıştır.

Sarıtepeci (2017) "Ortaokul Düzeyinde Dijital Hikâye Anlatımının Yansıtıcı Düşünme Becerisi Üzerindeki Etkisinin İncelenmesine Yönelik Deneysel Bir Çalışma" başlıklı çalışmada ortaokul düzeyinde dijital öyküleme yönteminin katılımcıların yansıtıcı düşünme becerileri üzerindeki etkilerini incelemiştir. Bu çerçevede çalışmada yarı deneysel desen kapsamında ön-test son-test kontrol gruplu model kullanılmıştır. Çalışma grubu, 35 kontrol grubunda ve 33 deney grubunda olmak üzere toplam 68 7. sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Deney grubunda dersler dijital hikâyeleme etkinlikleriyle sürdürülürken kontrol grubunda derslerde araştırma-inceleme etkinliklerine yer verilmiştir. Uygulama 11 hafta sürdürülmüş olup her iki grupta da biri bireysel diğeri işbirlikli olmak üzere iki farklı etkinlik yapılmıştır. Uygulama öncesi ve sonrasında gruplardan veri toplamak için yansıtıcı düşünme ölçeği kullanılmıştır. Katılımcılardan toplanan verilerle yapılan çalışmalar doğrultusunda kontrol grubunda iki kişi uç değer oluşturduğu için analiz sürecine dâhil edilmemiştir. Çalışmanın bulgularına göre ön-test

puanlarına göre düzeltilmiş son-test puanları arasında, deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Buna göre dijital hikâyeleme etkinliklerinin kullanımının katılımcıların yansıtıcı düşünme becerilerinin gelişimi üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca katılımcıların dersin çevrim-içi öğrenme ortamında gerçekleştirdikleri etkinlik/ödev sayısının yansıtıcı düşünme becerisinin gelişimi üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir.

Seven (2014) "Dijital Öykücülüğün Öğrencilerin Motivasyon Düzeyleri Üzerine Etkisine Dair Bir Araştırma" başlıklı yüksek lisans tezinde dijital öykü oluşturma öğretiminin öğrencilerin İngilizce öğrenme motivasyon düzeyleri üzerindeki etkisini cinsiyet, bilgisayar kullanım sıklıkları, bilgisayarı İngilizce öğrenme amaçlı kullanma sıklıkları ve bilgisayar yeterlilik algıları gibi çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Çalışma Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, zorunlu ve isteğe bağlı hazırlık programında okuyan 63 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Çalışmada gruplar deney (33) ve kontrol (30) grubu olarak belirlenmiştir ve deney grubunun dijital hikayeler oluşturmaya yönelik eğitim aldıkları kontrol grubunun ise almadığı iki aylık bir çalışmaya dahil edilmişlerdir. Veriler, Gardner'ın (2004) Tutum/Motivasyon Test Ölçeği'nden direkt alınan ya da adapte edilen iki anket ve bir görüşmenin dâhil olduğu hem nitel hem nicel yöntemlerle toplanmıştır. Uygulamanın tamamlanmasının ardından iki gruba da anketler son-test olarak verilmiştir ve deney grubu katılımcılarıyla ayrıca görüşmeler yapılmıştır. Uygulama sonunda deney grubu katılımcıları ile geleneksel yöntemlerle eğitim alan kontrol grubu öğrencilerinin motivasyon düzeyleri arasında istatistiki olarak bir farklılık bulunmuştur. Ayrıca deney grubu katılımcılarının motivasyon seviyelerinde bir artış, kontrol grubu katılımcılarında ise son-test puanlarında bir düşüş olduğu ortaya çıkarılmıştır. Katılımcıların görüşme sorularına verdikleri yanıtlar betimsel analiz yöntemiyle gerçekleştirilmiş ve nicel verilerle benzer sonuçlar ortaya çıktığı görülmüştür. Hem nicel hem nitel verilerle toplanan bulgulara bağlı olarak, dijital hikaye oluşturma öğretiminin İngilizce öğrenimi açısından öğrencilerin motivasyon düzeylerinde önemli bir etkiye sahip olduğu ortaya konmuştur.

Şimşek, Koçak Usluel, Çıralı Sarıca ve Tekeli (2018) "Türkiye'de Eğitsel Bağlamda Dijital Hikâye Anlatımı Konusuna Eleştirel Bir Yaklaşım" adlı çalışmalarında bu konuda Türkiye'de var olan durumun betimlenmesini amaçlamışlardır. Araştırmada betimsel tarama yöntemi ile ulaşılan 12 tez ve 15 makale, içerik analizi ile belirlenen ölçütler doğrultusunda derinlemesine çözümlenmiştir. Analiz sonucunda DHA'nın eğitsel bağlamda hikâye anlatımından ziyade dijital kısma odaklanıldığı, araçsal rolüne vurgu yapıldığı, yaşantıları ve deneyimleri anlamaya yönelik bir atölye çalışması olarak örgütlenmediği, atölye sürecinden daha ziyade, bireysel beceri geliştirme hedefinin ağırlıklı olduğu; çoklu ortam ile DHA arasında kavram çatışmalarının olduğu; DHA'nın olası rolleri arasında yansıtma ve ifade aracı olması gibi roller ifade edilmesine rağmen hiç bir çalışmada, deneyim paylaşımına dair bileşen tanımlanmadığı öncelikle dikkati

çeken bulgular arasında yer almıştır. Buna ek olarak, incelenen çalışmalarda dijital hikâye anlatımı konusunda teorik ve uygulama donanımına sahip kendileri de en az bir dijital hikâye anlatımı atölyesinde katılımcı olarak yer almış kişilerce yürütülmesi esasının ne kadar gözetildiğine ilişkin sınırlı bilginin yer aldığı belirlenmiştir.

Tatlı ve Aksoy (2017) “Yabancı Dil Konuşma Eğitiminde Dijital Öykü Kullanımı” başlıklı çalışmalarında yabancı dil eğitiminin “konuşma” boyutunu, dijital öyküleme yöntemi kapsamında ele alınmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Bu kapsamda çalışma grubu, 2014-2015 bahar döneminde Karadeniz Teknik Üniversitesi yabancı diller yüksekokulu hazırlık sınıfında okuyan 41 öğrenciden oluşmaktadır. 7 haftalık çalışma sürecinde, öğrencilere dijital öykü hazırlama eğitimi verilmiş, daha sonra öğrenciler kendi dijital öykülerini hazırlamışlardır. Çalışma sonucunda; dijital öykü kullanımının, derslerin kalıcılığını olumlu etkilediği, sınıf ortamında sunum yapmaktan hoşlanmayan öğrencilere kendilerini daha kolay ve rahat ifade etme imkânı sağladığı görülmüştür. Bunun yanı sıra dijital öykülerin konuşma eğitiminde kullanımı, öğrenciler tarafından eğlenceli ve motive edici bulunmuştur. Bazı öğrenciler, dijital öyküleme yönteminin konuşma dersinde doğaçlamayı engelleyebileceği yönünde görüş bildirmişlerdir.

Thompson (2014) yüksek lisans tez çalışmasında dijital öykü çalışmasıyla yedinci sınıf öğrencilerin zorbalık, zorbalığa ilişkin algı ve empati düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Sekiz hafta boyunca dijital öykü çalışması yapılmıştır. Çalışmadan sonra öğrencilerin zorbalığa ilişkin tutumlarında değişme meydana gelmiştir. Buradan da sosyal olayların algılanış biçiminde dijital öykünün etkili bir öğretim aracı olduğu varsayılmıştır.

Turan ve Sezginsoy Şeker (2018) “Dijital Hikâyelerin Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Motivasyonlarına Etkisi” başlıklı makalelerinde ortaöğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersi “Gerçekleşen Düşler” ünitesindeki konuların anlatımında dijital öykü kullanımının öğrencilerin motivasyonları üzerine etkisini araştırmışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu, İzmir il merkezinde Makbule Süleyman Alkan Ortaokulu 5. Sınıfında eğitim gören iki şubedeki toplam 72 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada deneysel model kullanılmaktadır. Araştırmada ölçme aracı olarak Keller (1987) tarafından geliştirilen ARCS motivasyon anketinin Türkçe’ye uyarlanmış hali (Kutu & Sözbilir, 2011) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda dijital öykülerin öğrencilerin genel motivasyonları ve alt boyutlarında (dikkat- uygunluk ve güven-tatmin) deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

Turgut ve Kışla, (2015) “Bilgisayar Destekli Hikâye Anlatımı Yöntemi: Alanyazın Araştırması” başlıklı çalışmalarında bilgisayar destekli hikâye anlatımı yöntemini konu alan çalışmaları incelemeyi amaçlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda konu üzerinde son yedi yılda (2007-2014) yapılan çalışmalara elektronik veri tabanları kullanılarak ulaşılmaya çalışılmıştır. Alanyazın taraması kapsamında 21 çalışma incelenmiş, makale seçiminde dijital öyküleme

yönteminin kullanıldığı uygulama örneklerini içeriyor olması kriter olarak belirlenmiştir. Yapılan araştırmaların yöntemleri, kullanılan teknolojiler, öğrenci kazanımları incelenerek, eğitimde dijital öykücülüğün geldiği yer, önemi ve başarısını gösterir bir resim çizilmeye çalışılmıştır. Alanyazındaki ilgili çalışmaların incelenmesi sonucunda dijital hikayecilik yönteminin öğrencilerin; yaratıcılık, problem çözme, yazma, iletişim, sunum, teknolojiyi kullanma, bilişsel olarak üst düzey düşünme kapasitesi, bakış açısı geliştirme, eleştirel düşünme, empati kurma becerilerini ve motivasyonlarını artırdığı saptanmıştır.

Uslupehlivanoğlu, Kurtoglu Erden ve Cebesoy (2018) “Öğretmen Adaylarının Dijital Öykü Oluşturma Deneyimleri” başlıklı makalelerinde bir çevre eğitimi çalıştayına katılan öğretmen adaylarının dijital öykü oluşturma deneyimleri incelenerek dijital öyküleme yöntemine ilişkin düşüncelerini ortaya çıkarmayı ve bu süreçte karşılaştıkları sorunları araştırmayı amaçlamışlardır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından hazırlanan ve açık uçlu beş sorudan oluşan bir görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının dijital öyküleme yönteminin öğrenme-öğretme sürecinde aktif olarak kullanılabileceğini düşündükleri görülmüştür. Yaşadıkları sıkıntılar ise, teknik sıkıntılar, öykü oluşturma sürecinde karşılaştıkları sıkıntılar ve zaman açısından yaşadıkları sıkıntılar olarak üç başlık altında toplanmıştır.

Yang ve Wu (2012) çalışmasında dijital öykülemenin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen lise öğrencilerinin akademik başarısına, eleştirel düşünme becerilerine ve öğrenme motivasyonlarına etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen olarak tasarlanmıştır. Deney grubunda öğrenciler aktif olarak dijital öykü oluşturma sürecinde yer alırken, kontrol grubunda bilgisayar, projeksiyon ve sunu yazılımları kullanılarak içerik aktarılmıştır. Bulgular dijital öykü oluşturma sürecine aktif katılımının bireyin akademik başarısını, motivasyonunu ve eleştirel düşünme becerisini olumlu etkilediğini göstermektedir.

Yavuz Konokman (2015) “Araştırma Temelli Öğrenme Yaklaşımına Dayalı Dijital Öykü Oluşturmanın Öğretmen Adaylarının Direnç Davranışlarına ve Öğrenme Yaklaşımlarına Etkisi” başlıklı doktora tezinden araştırma temelli öğrenme yaklaşımına dayalı dijital öykü oluşturma ve dijital öyküyü öğretime entegre etmenin öğretmen adaylarının direnç davranışlarına ve öğrenme yaklaşımlarına etkisini incelemiştir. Araştırmanın nicel boyutu yarı deneysel modellerden ön test-son test eşleştirilmiş kontrol gruplu desene göre tasarlanmıştır. Çalışma grubu Mersin Üniversitesi'nde 2013-2014 öğretim yılında Okul Öncesi Öğretmenliği Programında öğrenim gören Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersini alan 50 öğretmen adayından oluşmaktadır. Deney grubunun araştırma temelli öğrenme yaklaşımıyla dijital öykü oluşturmaları ve dijital öyküyü Mersin Üniversitesi Uygulama Kreşi ve Anaokulunda öğretime entegre etmeleri sağlanmıştır. Kontrol grubu ise açıklayıcı öğretim yaklaşımına dayalı

olarak dijital öykü oluşturmuştur. Çalışmada öğretmen adaylarının direnç davranışlarının belirlenmesi amacıyla araştırmaya yönelik direnç ölçeği ile teknoloji destekli öğretime yönelik direnç ölçeği araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Araştırmada uygulama öncesi ve sonrası veri toplamak amacıyla araştırmaya yönelik direnç ölçeği, teknoloji destekli öğretime yönelik direnç ölçeği, öğrenme yaklaşımları ölçeği, açık uçlu anket formları ve görüşme formları kullanılmıştır. Ayrıca dijital öykü hazırlama sürecinde "senaryo yazımı", "görsel ve işitsel öğelerin belirlenmesi", "programın belirlenmesi ve öykünün dijitalleştirilmesi" ve "dijital öykünün öğretime entegrasyonu" aşamalarında deney grubunun görüşleri günlükler yardımıyla alınmıştır. Araştırmanın nicel verileri ilişkili ve ilişkisiz örneklemeler için t testi, Mann Whitney U testi, Kruskal Wallis H testi, Shapiro Wilk testi, tek yönlü varyans analizi ile çözümlenmiştir. Nitel verilerin analizi için tümevarımsal içerik analizi kullanılmıştır. Nitel veri seti Nvivo 7 programında analiz edilmiştir. Çalışmanın sonunda araştırma temelli öğrenme yaklaşımıyla dijital öyküyü oluşturan ve öğretime entegre eden deney grubu ile açıklayıcı öğretim yaklaşımıyla dijital öykü oluşturan kontrol grubu arasında araştırma direnci ve derin öğrenme yaklaşımı açısından anlamlı bir fark olduğu ve deney grubunun araştırma direnci son test ölçümlerinde düşme, derin öğrenme yaklaşımı son test ölçümlerinde yükselme olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırma temelli öğrenme yaklaşımıyla dijital öykü oluşturan ve dijital öyküyü öğretime entegre eden öğretmen adaylarının araştırmaya ve teknoloji destekli öğretime yönelik direnç ön test ve son test ölçümlerinde fark olduğu ve bu farkın son test ölçümlerinde düşüşe neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca deney grubunun derin öğrenme yaklaşımı ön test son test ölçümlerinde fark olduğu ve bu farkın son test ölçümlerinde artışa neden olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, araştırma direncine neden olan etmenler genellikle öğretim elemanlarının rehberlik görevini üstlenmemesi ve açıklayıcı olmaması, öğrenenlerin olumsuz duyuşsal özelliklere sahip olması, etkileşimli öğrenme ortamının sağlanmaması ve araştırma sıklığıdır. Öğretmen adaylarının görüşlerine göre, araştırmanın olumlu sonuçlarını keşfetmenin, araştırmaya yönelik olumlu tutum geliştirmenin, içeriğin öğrenen için faydalı ve güncel olmasının, özgün ürün oluşturma, araştırma sürecinden zevk almanın ve bilgi kaynaklarına ulaşmanın, öğretim elemanının etkili rehberlik rolünün, etkileşimli ve işbirlikli öğrenme ortamının araştırma direncini olumlu etkilediği sonucuna varılmıştır. Öğretim elemanının niteliği, farklı teknoloji destekli öğretim uygulamalarına yer verilmemesi ile öğretimdeki yanlışlıklar, öğrenenin düşük teknoloji yeterliliği, teknoloji destekli öğretime yönelik olumsuz algı teknoloji destekli öğretime yönelik direnç kaynağı olarak gösterilmiştir. Ayrıca teknoloji destekli öğretimin olumlu etkisini ve dijital öykünün eğitsel yararlarını gözlemlemenin, teknoloji destekli öğretim uygulamalarını deneyimlemenin, öğretim elemanlarının öğretmen adaylarına yakın davranışları ile rehberlik rolünü üstlenmelerinin

öğretmen adaylarının teknoloji destekli öğretime yönelik dirençlerinde azalmaya neden olduğu sonucuna varılmıştır.

Yüksel (2011) “Okul Öncesi Eğitimde Dijital Öykü Anlatımının Kullanılması: Bir Olgu Bilim Çalışması” başlıklı doktora çalışmasında dijital öykü hazırlama tekniğinin okul öncesi eğitim kurumlarında etkili bir öğrenme ve öğretme yöntemi olarak nasıl kullanıldığını göstermeyi amaçlamıştır. Bu çalışmada olgu bilim araştırma desenine uygun olarak, dijital öykü hazırlama seminerine katılan okul öncesi öğretmenlerinin deneyimleri araştırılmaktadır. Buna ek olarak, bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin dijital öykü hazırlama tekniğinin sınıflarında nasıl kullandıkları ve uygulama esnasında karşılaştıkları güçlükleri ve başarıları araştırılmaktadır. Öğretmenler dijital öykü hazırlama seminerine katıldıktan sonra, araştırma verileri, ayrıntılı görüşme, gözlem ve odak grup görüşme metodları kullanılarak toplanmıştır. Olgusal veri beş okul öncesi öğretmeninden görüşme yöntemiyle ve her bir öğretmenin ortalama 20 öğrencisi sınıf ortamında gözlemlenerek elde edilmiştir. Bu çalışma okul öncesi öğrencilerin öğrenmelerini geliştirmek amacıyla öğretmenlerin sınıflarında dijital öyküyü nasıl kullandıklarına yönelik örnekler sunmaktadır. Araştırma sonuçları öğretmenlerin öğrenme ortamlarındaki teknoloji kullanımına yönelik önemli temel noktalara vurgu yapmaktadır. Sonuçlar okul öncesi öğretmenleri, müfredatı ve ileriye dönük çalışmalar açısından uygulamalar önermektedir.

Yüksel, Robin ve McNeil (2010) farklı ülkelerdeki eğitimcilerin ve öğrencilerin eğitim sürecini için dijital öykülemeyi nasıl kullandıklarını açıklamayı amaçlamışlardır. Araştırmanın verileri, çevirim içi anketle gönüllü öğretmen, öğrenci ve diğer katılımcılardan toplanmıştır. Çalışmanın sonuçları dijital öykülemenin öğrencilerin konuyu anlama, yazma, sunum becerilerini, araştırma becerilerini, üst düzey düşünme, dil, yansıtma ve sosyal becerilerini geliştirdiğini göstermektedir. Öğrenciler genel olarak dijital öyküyü ödev yapmak, blog oluşturmak, dil öğrenmek için kullandıklarını belirtmişlerdir.

Yürek ve Atıcı (2017) “Dijital Öykü Temelli Değerler Eğitimi Materyallerinin Öğrencilerin Değer Kazanımına Etkisi” başlıklı çalışmalarında değerler eğitimi amacıyla kullanılan hikâyelerin çağdaş formu olarak nitelenebilecek dijital öyküleme yönteminin, öğrencilerin değer kazanımları üzerindeki etkisini incelenmişlerdir. Çalışma grubunu 2014-2015 eğitim öğretim yılı bahar döneminde, Elâzığ ili Merkez ilçesinde, biri değerler eğitimi programı uygulayan, biri uygulamayan iki ayrı okuldan, toplam 265 beşinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Uygulamada seçilen dört değere (hoşgörü, misafirperverlik, sorumluluk, yardımseverlik) yönelik olarak hazırlanan dijital öyküler, haftalık temalar şeklinde deney gruplarında yer alan öğrencilere izletilmiştir. Sonuç olarak iki okul birbirlerinden bağımsız olarak ele alındıklarında, değerler eğitimi programı uygulayan okulda deney ve kontrol grupları

arasında anlamlı bir farka rastlanmazken, değerler eğitimi programı uygulamayan okuldaki grubun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farka rastlanmıştır.

Yürük (2015) “Dijital Öykülemeye Dayalı Değerler Eğitiminin Öğrencilerin Değer Kazanımı ve Tutumlarına Etkisi” başlıklı yüksek lisans tezinde dijital öyküleme yönteminin, çeşitli değişkenlere göre öğrencilerin değer kazanımları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Çalışma grubunu 2014-2015 eğitim öğretim yılı bahar döneminde, Elazığ ili Merkez ilçesinde yer alan birbirine yakın sosyo-ekonomik düzeydeki iki okuldan, toplam 265 beşinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma değerler eğitimi uygulamayan A Ortaokulu'nda 62 katılımcıyla tek gruplu ön test-son test deneysel desen; değerler eğitimi uygulayan B Ortaokulu'nda ise 203 katılımcıyla ön test-son test kontrol gruplu desen kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bir ay boyunca uygulama için seçilen dört değerden her hafta farklı birine yönelik olarak hazırlanan dijital öyküler deney grubu öğrencilerine izletilmiştir. Süreç sonunda öğrenci ve öğretmenlerden görüşler alınmıştır. Sonuç olarak, 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 rastlanmıştır; bu farkın oluşmasında da kız öğrencilerin elde ettiği puanların büyük ölçüde katkı sağladığı görülmüştür.

3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, iç geçerlik, araştırma süreci, çalışma grubu, deney ve kontrol gruplarında uygulanan işlemler, veri toplama araçları ve veri analizi hakkında bilgi verilmektedir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada Türkçe öğretmen adaylarının öğretim ilke ve yöntemleri dersinde Türkçe öğretim programı çerçevesinde işbirlikli web tabanlı dijital öykü uygulamaları gerçekleştirmeleri hedeflenmiştir. Bununla birlikte bu sürecin, öğretmen adaylarının akademik başarılarına, dijital okuryazarlık ve Türkçe öğretimi özyeterlik algılarına etkisi araştırılmıştır. Bu amaçlar doğrultusunda hem nitel ve hem de nicel veriler ayrı ayrı toplanmış, değerlendirilmiş ve sonuçlar için birleştirilmiştir. Bu gerekçelere dayalı olarak da araştırmanın modeli Müdahale Karma Yöntem Deseni (Intervention Mixed Method Design) olarak belirlenmiştir. Müdahale deseninin uygulanmasında sırasıyla şu işlemler takip edilmelidir (Cresswell, 2015:43):

- 1) Deneysel süreçte, basit karma yöntem modeline göre (önce (açımlayıcı), süreç içinde (yakınsak), sonra (keşfedici)) nitel verinin nasıl kullanılacağını belirlenmesi,
- 2) Deneysel işlemin yapılması (Deney ve kontrol gruplarının oluşturulması, ön-test ve son-test ölçme araçlarının belirlenmesi, verilerin toplanması, uygulamanın etkililiğinin değerlendirilmesi)
- 3) Etkinin belirlenmesi için nitel verilerin analizi,
- 4) Deneysel işlem sonunda elde edilen sonuçları, nitel verilerin nasıl güçlendirdiğinin yorumlanması.

Bu çalışmada ilk önce deneysel işlem öncesinde nitel veri toplanmıştır. Toplanan veriler doğrultusunda ön-test ve son-test olarak kullanılacak ölçme araçları geliştirilmiş ve deneysel işlem süreci planlanmıştır. Bu arada, çalışma grubu da belirlenmiştir. Deneysel işlem sürecinde ise, ön-test ve son-testlerin kullanımının yanı sıra, katılımcıların deneyimlerinin incelenmesi ve deneysel işlemin düzenlenmesi için nitel veri toplanmıştır. Son aşamada ise, nicel ve nitel verilerin sonuçları alanyazın çalışmaları da gözetilerek yorumlanmıştır. Bu bağlamda araştırma deseninin sembolik gösterimi ve araştırma deseninin açıklaması Tablo 3.1 ve 3.2’de gösterilmiştir.

Tablo 3.1.
Araştırma Deseninin Sembolik Gösterimi

Grup	Eşleştirme	Öntest	İşlem	Sontest
G1	M	O ₁	X	O ₃
G2	M	O ₂		O ₄

Tablo 3.2.
Araştırma Deseninin Açıklaması

Grup	Eşleştirme (M)	Öntest	İşlem	Sontest
Deney Grubu (G1)	Akademik başarı puanları, yaş, cinsiyet	Öğretim İlke ve Yöntemleri Akademik Başarı Testi Dijital Ortam Odaklı Okuryazarlığa Yönelik Özyeterlik Algısı Ölçeği Türkçe Öğretimi Özyeterlik Algısı Ölçeği	İşbirlikli öğrenme yaklaşımına dayalı Web tabanlı dijital öykü oluşturma	Öğretim İlke ve Yöntemleri Akademik Başarı Testi Dijital Ortam Odaklı Okuryazarlığa Yönelik Özyeterlik Algısı Ölçeği Türkçe Öğretimi Özyeterlik Algısı Ölçeği Odak Grup Görüşmesi
Kontrol Grubu (G2)	Akademik başarı puanları, yaş, cinsiyet	Öğretim İlke ve Yöntemleri Akademik Başarı Testi Dijital Ortam Odaklı Okuryazarlığa Yönelik Özyeterlik Algısı Ölçeği Türkçe Öğretimi Özyeterlik Algısı Ölçeği	İşbirlikli öğrenme yaklaşımına dayalı ders etkinlikleri oluşturma	Öğretim İlke ve Yöntemleri Akademik Başarı Testi Dijital Ortam Odaklı Okuryazarlığa Yönelik Özyeterlik Algısı Ölçeği Türkçe Öğretimi Özyeterlik Algısı Ölçeği

Öğretim ilke ve yöntemleri dersinde gerçekleştirilen bu çalışma yukarıda gösterildiği üzere deney ve kontrol grupları oluşturularak yapılmıştır. Ders kapsamında deney grubunda iş birliğine dayalı öğrenme yaklaşımıyla Türkçe öğretim programına uygun web tabanlı dijital öykü oluşturmaları istenmiştir. Kontrol grubundaki öğretmen adayları ise iş birliğine dayalı öğrenme yaklaşımıyla Türkçe öğretim programına uygun ders planları hazırlamışlardır. Uygulama öncesinde ön testler, uygulama sonrasında ise son testler uygulanarak aralarında anlamlı bir fark olup olmadığı saptanmıştır.

Bağımsız değişken: iş birliğine dayalı öğrenme yaklaşımıyla Türkçe öğretim programına uygun web tabanlı dijital öykü oluşturma

Bağımlı değişken: Öğretim İlke ve Yöntemleri Akademik Başarısı, Dijital Ortam Odaklı Okuryazarlığa Yönelik Özyeterlik Algısı, Türkçe Öğretimi Özyeterlik Algısı.

Deney ve kontrol gruplarına uygulamanın başında ve sonunda Yokuş (2016) tarafından geliştirilen Öğretim ilke ve yöntemleri akademik başarı testi; Çocuk, Alıcı ve Çakır (2016) tarafından geliştirilen Türkçe öğretimi özyeterlik ölçeği ve Çocuk ve Yelken (2018) tarafından geliştirilen Dijital ortam odaklı okuryazarlığa yönelik özyeterlik algısı ölçeği uygulanmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise deney grubundaki öğretmen adaylarının web tabanlı dijital

öykü deneyimlerine, teknoloji destekli dil öğretimine ve işbirlikli çalışma sürecine ilişkin görüşlerini belirlemek için odak grup görüşmesi yapılmıştır.

3.2. Araştırma Süreci

“İşbirlikli web tabanlı dijital öykü uygulamalarının Türkçe öğretmen adaylarının akademik başarılarına, dijital okuryazarlık ve Türkçe öğretimi özyeterlik algılarına etkisi” adlı çalışma kapsamında gerçekleştirilen uygulamalara sırasıyla aşağıda yer verilmiştir.

1. Ulusal ve uluslararası alanyazının taraması ve problem durumunun belirlenmesi
2. Problem durumuna ilişkin kaynak taraması, kaynaklara erişimin sağlanması ve araştırma önerisini yazımı (Problem durumu, problem ve alt problemler, kaynak araştırması, yöntem, çalışma grubu, sınırlılıklar, çalışma takvimi ve çalışma olanakları).
3. Öğretim İlke ve Yöntemleri Akademik Başarı Testi için gerekli izinlerin alınması
4. Türkçe Öğretimi Özyeterlik Algısı Ölçeğinin kullanılması
5. Dijital Okuryazarlık Özyeterlik Algısı Ölçeğinin geliştirilmesi
 - 5.1. Çalışma grubunun belirlenmesi
 - 5.2. Deneme formunun hazırlanması
 - 5.3. Uzman görüşlerinin alınması
 - 5.4. Düzeltmelerin yapılması ve deneme formunun oluşturulması
 - 5.5. Deneme formunun uygulanması
 - 5.6. Açıklayıcı faktör analizinin yapılması
 - 5.7. Test tekrar test güvenilirliğinin hesaplanması
 - 5.8. Cronbach Alfa güvenirlik katsayısının hesaplanması
 - 5.9. Diğer ölçek geliştirme geçerlik çalışmalarının yapılması
 - 5.10. Bulguların raporlaştırılması
6. Anket formlarının ve görüşme formlarının geliştirilmesi
 - 6.1. Uzman görüşlerinin alınması
 - 6.2. Anket formlarına son şeklinin verilmesi
 - 6.3. Görüşme formlarına son şeklinin verilmesi
7. Deney ve kontrol grupları için öğretimin tasarlanması
 - 7.1. Alanyazın taramasının yapılması
 - 7.2. Öğretim tasarımının raporlaştırılması
 - 7.3. Uzman görüşlerinin alınması
8. Deney ve kontrol gruplarının atanması
9. Uygulama sürecinin gerçekleştirilmesi
 - 9.1. Deney ve kontrol gruplarının denkliklerinin belirlenmesi

- 9.1.1. Öğretim İlke ve Yöntemleri Akademik Başarı Testinin uygulanması
- 9.1.2. Türkçe Öğretimi Özyeterlik Algısı Ölçeğinin uygulanması
- 9.1.3. Dijital Ortam Odaklı Okuryazarlığa Yönelik Özyeterlik Algısı Ölçeğinin uygulanması
- 9.2. Deney grubunda İşbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımıyla Türkçe öğretim programına uygun web tabanlı dijital öykü oluşturma
- 9.3. Kontrol grubunda İşbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımıyla Türkçe öğretim programına uygun ders planları hazırlama
- 9.4. Deney ve kontrol grubunun işlem sonrası ölçümlerinin yapılması
 - 9.4.1. Öğretim İlke ve Yöntemleri Akademik Başarı Testinin uygulanması
 - 9.4.2. Türkçe Öğretimi Özyeterlik Algısı Ölçeğinin uygulanması
 - 9.4.3. Dijital Ortam Odaklı Okuryazarlığa Yönelik Özyeterlik Algısı Ölçeğinin uygulanması
 - 9.4.4. Görüşmelerin gerçekleştirilmesi
- 10. Araştırma verilerinin çözümlenmesi ve analiz edilmesi
 - 10.1. SPSS 22 programıyla nicel verilerin analiz edilmesi
 - 10.2. Nitel verilerin analiz edilmesi
- 11. Nitel ve nicel verilere ilişkin elde edilen bulguların raporlaştırılması
- 12. Araştırma bulgularının tartışılması
- 13. Araştırma sonuçlarının ve önerilerinin yazılması
- 14. Bütüncül okumaların ve düzeltmelerin yapılması

3.3. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2016 – 2017 eğitim öğretim yılının güz döneminde, “Öğretim İlke ve Yöntemleri” dersini alan Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği 2. sınıf öğretmen adayları oluşturmuştur. Araştırmaya 74 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırma toplamında kadın öğretmen adayların dağılımı %46; erkek öğretmen adayların dağılımı ise %54’tür. Deney ve kontrol gruplarının ayrıntılı dağılımı Tablo 3.3’te verilmiştir.

Tablo 3.3.
Cinsiyet Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	Cinsiyet	Frekans	Toplam
Deney Grubu	Kadın	19	37
	Erkek	18	
Kontrol Grubu	Kadın	15	37
	Erkek	22	

3.3.1. Deneysel İşlem Öncesi Deney ve Kontrol Gruplarının Denkliklerinin İncelenmesi

Deney ve kontrol grubundaki öğretmen adaylarının cinsiyet frekans değeri dışında öğretmen adaylarına uygulanan veri toplama araçlarının ön test sonuçları Tablo 3.4'te sunulmuştur.

Tablo 3.4.

Öğretmen adaylarının Ön Test Puanlarına Ait İlişkisiz Örneklem t-Testi Sonuçları

Ölçüm	GRUP	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p	η^2
ÖİYBT	Deney	37	46,052	7,978	72	0,333	,740	0,078
	Kontrol	37	45,451	7,373				
TÖÖY Özyeterlik	Deney	37	1433,783	466,442	72	3,576	0,001	0,832
	Kontrol	37	1064,324	421,264				
DOÖY	Deney	37	74,216	11,055	72	1,338	0,185	0,332
	Kontrol	37	70,297	13,973				

Tablo 3.4 incelendiğinde; grupların öğretim ilke ve yöntemleri başarı ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir [$t(72)=0,333$; $p>.05$; $\eta^2=0,078$]. Grupların Türkçe öğretimi öz-yeterlik algıları ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [$t(72)=3,576$; $p<.05$; $\eta^2=0,832$]. Son olarak ise dijital ortam odaklı okuryazarlığa yönelik özyeterlik algılarının ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir [$t(72)=0,1338$; $p>.05$; $\eta^2=0,332$]. Türkçe öğretimi özyeterlik algıları ön test puan ortalamalarında grup denkliği yoktur. Fakat ÖİY başarı testi ve dijital okuryazarlık özyeterlik puanlarına göre deney işlemi öncesi deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının ilgili değişkenler açısından denk olduğu söylenebilir.

3.4. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın verileri, Öğretim İlke ve Yöntemleri Akademik Başarı Testi (Yokuş, 2016), Türkçe Öğretimi Özyeterlik Algısı Ölçeği (Çocuk, Alıcı, Çakır, 2015), Dijital Okuryazarlık Öz Yeterlik Ölçeği ve odak grup görüşmeleri aracılığıyla toplanmıştır. Söz konusu bu ölçme araçlarına ilişkin detaylı bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

Öğretim İlke ve Yöntemleri Akademik Başarı Testi (Yokuş, 2016) Bu testin geliştirilme sürecinde test amacının belirlenmesi, ölçülecek özelliklerin belirlenmesi, test maddelerin belirlenmesi, madde redaksiyonu (gözden geçirilmesi), maddelerin uygulanmış sonuçlarının puanlanması, madde analizi ve madde seçimi, uzman görüşü doğrultusunda nihai testin oluşturulması ve uygulanması aşamaları izlenmiştir. Uygulama sürecinde madde analizi ve madde seçimi yapılırken her doğru için 1 puan, boş ve yanlış olanlar için 0 puan verilmiştir. Yapılan puanlamanın ardından her öğrencinin testten aldığı toplam puan (test puanı)

hesaplanmıştır. Ayrıca, her bir soru için madde puanı hesaplanmıştır. Analiz sonucunda ortalama puan 15.419 bulunmuştur. Büyükten küçüğe doğru sıralanmış bir veri grubunu (puan dizisini) tam ortadan bölen değer olan ortanca değer ise 15 olarak bulunmuştur. Normal dağılımı belirlerken ise basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılmıştır. Çarpıklık değerine bakıldığında 0,104, basıklık değerine bakıldığında ise 0,789 olduğu görülmektedir. Bu başarı testinde puanların uç değerlerden ziyade orta alanda biriktiği ve normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Puanlama yapıldıktan sonra, test puanları en yüksekte en düşüğe doğru sıralanmıştır. İteman yazılım programı verilerin çözümlenmesinde kullanılmıştır. Madde seçimi, madde ayırıcılık indeksi (rjx) ve madde güçlük indeksi (p) dikkate alınarak yapılmıştır. Başarı testinin geçerliliğine bakarken madde analizi ile her maddenin güçlük dereceleri ve ayırt edicilik indeksleri hesaplanmıştır. Buna göre, ortalama madde güçlük düzeyi 0,514 olarak bulunurken ve güvenilirlik düzeyi ise 0,702 olarak bulunmuştur. Uzman görüşleri ve madde analizi sonunda 25 maddeye indirgenen başarı testinin geçerliliğinin yüksek olduğu saptanmıştır. Başarı testi içerisindeki maddeleri her birinin madde güçlük ve ayırt edicilik değerleri İteman analiz testiyle belirlenmiştir.

Türkçe Öğretimi Öz Yeterlik Algısı Ölçeği (Çocuk, Alıcı, Çakır, 2015) Türkçe öğretmen adaylarının Türkçe öğretimine ilişkin özyeterlik algılarını ölçen, güvenilirliği ve geçerliği yüksek bir ölçek geliştirmek amacıyla yapılmıştır. Bu doğrultuda, MEB'in (2008) Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri'nde yer alan ifadelerden yararlanılarak 69 maddelik bir deneme formu oluşturulmuştur. Deneme formundaki maddeler, Bandura'nın (2006) önerdiği biçimde, on kategorili olarak derecelendirilmiştir. Hazırlanan form, Türkçe öğretmen adayı olan 413 katılımcıya uygulanmıştır. Varimax döndürme ile gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analizi sonucunda 22 maddelik dört faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Ölçeğin alfa güvenilirliği 0,941 olarak elde edilirken, faktörlere ilişkin güvenilirlikleri ise sırasıyla 0,911; 0,897; 0,857 ve 0,761 olarak bulunmuştur. Faktör analizi bulguları, ölçeğin yapı geçerliğinin sağlandığını ortaya koymaktadır. İlgili ölçekteki, faktör adlandırmaları ise şu şekildedir:

Faktör 1: *Türkçe Öğretiminde Mesleki-Akademik Gelişim Yeterlikleri*

Faktör 2: *Türkçe Öğretiminde Teknolojiden Yararlanma ve Materyal Geliştirme Yeterlikleri*

Faktör 3: *Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme Yeterlikleri*

Faktör 4: *Türkçe Öğretiminde Süreci Bireyselleştirme ve Yönlendirme Yeterlikleri.*

Dijital Okuryazarlık Öz Yeterlik Ölçeği, tez sürecinde araştırmacı tarafından öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerine ilişkin özyeterlik algılarının belirlenmesinde kullanılabilecek bir ölçek geliştirmek geliştirilmiştir.

Katılımcılar: Araştırmaya Mersin Üniversitesi, Mustafa Kemal Üniversitesi ve Akdeniz Üniversitesinde Türkçe öğretmenliğinde okuyan 308'i (%51,4) kadın 291'si (%48,6) erkek toplam 599 öğretmen adayı katılmıştır.

Araçlar: Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerine yönelik özyeterlik algılarını ortaya koymak amacıyla öncelikle geliştirilmek istenen ölçeğin deneme formu oluşturulmuştur. Deneme formunun oluşturulmasında öğrenci metinlerinden ve alan yazındaki ilgili çalışmalardan yararlanılmıştır.

Hazırlanan maddeler biri ölçme değerlendirme diğeri program geliştirme uzmanı olan iki akademisyenin görüşüne sunulmuştur. Uzmanlar, ilgili maddeleri ölçek geliştirmede madde yazımı açısından ve her bir maddenin dijital okuryazarlık özyeterlik algısını ortaya koymaya yönelik bir ifade olup olmaması açısından incelemiştir. Uzman görüşü sonucunda son şekli 47 maddeden oluşan bir deneme formu elde edilmiştir.

Verilerin Analizi: Araştırmaya katılan 599 öğretmen adayına ait veriler için ilk aşamada madde-ölçek korelasyonları Pearson korelasyon katsayısı (Erkuş, 2012) yardımıyla hesaplanmıştır.

Verilerin faktör analizine uygunluğu için Kaiser-Meyer-Olkin ve Bartlett testlerinin sonuçları dikkate alınmıştır. Dik döndürme yöntemlerinden Varimax döndürme ile gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analizi sırasında birden fazla faktöre yük veren maddeler sırasıyla analiz dışında tutularak analiz tekrarlanmıştır. Ayrıca özdeğeri 1'den büyük olan faktörler üzerinden işlem yapılmış; yalnızca faktör yükü 0,45'den büyük maddeler sürece dâhil edilmiştir (Tabachnick, 2015). Tüm analizler sonrasında, elde edilen ölçeğin *Cronbach Alfa* katsayısı hesaplanmıştır (Büyüköztürk, 2011; Erkuş, 2012; Kalaycı, 2009).

BULGULAR: Korelasyona dayalı madde analizi çalışmasında 47 maddelik ölçeğin madde ölçek korelasyonlarının oldukça yüksek ve manidar (0,329 ile 0,721 arası) olduğu belirlenmiştir.

Verinin faktör analizine uygunluğu için yapılan Bartlett testinin sonucunda ki-kare istatistiği manidar bulunmuştur ($\chi^2=9306,484$; $p<0,05$). Kaiser-Meyer-Olkin değeri ise oldukça yüksektir (0,899>0,60). Bu iki bulgu veri setinin faktör analizine uygun olduğunu ortaya koymaktadır (Büyüköztürk, Çokluk ve Şekercioğlu, 2010).

Varimax döndürme yapılmadan gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analizi sonucunda, özdeğeri 1'den büyük 12 faktörlü bir yapı elde edilmiştir. 12 faktörün açıkladığı toplam varyans %58,839'tür. Her faktörün açıkladığı toplam varyans ise sırasıyla %24,968; %5,517; %3,850; %3,405; %3,152; %3,004; %2,794; %2,651; %2,593; %2,428; %2,331 ve %2,147'dir. Her faktöre ilişkin özdeğerler sırasıyla 11,735; 2,593; 1,809; 1,600; 1,481; 1,412; 1,313; 1,246; 1,219; 1,141, 1,095 ve 1,096'dur. Ölçeğin alfa güvenirliği 0,825 olarak hesaplanmıştır.

Maddelerin faktörlere verdiği yük dağılımını daha iyi ortaya koymak amacıyla yapılan *Varimax* döndürme sırasında, faktör yükü 0,45'den küçük ve/veya birden fazla faktöre yük veren maddeler elenerek döndürme işlemi tekrarlanmıştır. Sonuç olarak, 20 maddeden oluşan 4 faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Döndürme sonrası faktör analizi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

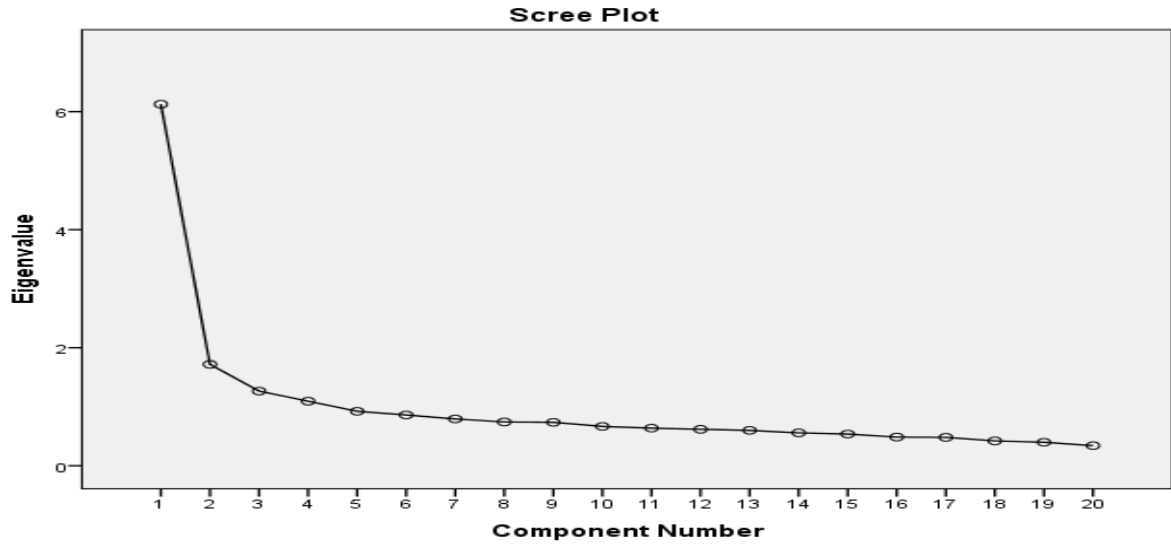
Tablo 3.5'e göre, 4 faktörün açıkladığı toplam varyans %51,011'dir. Her bir faktörün açıkladığı toplam varyans ise sırasıyla %30,628; %8,590; %6,327 ve %5,467'dir. Her faktöre ilişkin özdeğerler sırasıyla 6,126; 1,718; 1,265; 1,093'dir. Ölçeğin alfa güvenirliği 0,880 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 3.5'e göre birinci faktörün tek başına açıkladığı varyans oldukça yüksektir. Birinci faktörün özdeğerinin (6,126) ikinci faktörün öz değerinden (1,611) yaklaşık 3,5 kat daha yüksek olduğu gözlenmektedir. Madde ölçek korelasyonlarının da yüksekliği göz önünde tutulduğunda bu üç bulgu, ölçeğin genel bir faktöre sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir (Büyüköztürk, Çokluk ve Şekercioğlu 2010; Erkuş, 2012).

Tablo 3.5.
20 Maddelik Ölçeğe İlişkin Varimax Döndürme Sonrası Faktör Analizi Sonuçları

Madde No	Madde-ölçek korelasyonu	Ortak faktör varyansı	Faktör Yükleri			
			1	2	3	4
m30	,499	,592	,703			
m29	,515	,544	,700			
m36	,574	,588	,654			
m31	,511	,498	,633			
m35	,470	,462	,623			
m38	,436	,468	,598			
m37	,487	,352	,414			
m42	,510	,599		,734		
m41	,514	,522		,675		
m45	,467	,461		,636		
m44	,534	,477		,579		
m46	,478	,409		,539		
m15	,447	,591			,726	
m26	,470	,604			,705	
m14	,464	,462			,565	
m16	,464	,432			,559	
m20	,427	,566				,714
m21	,487	,541				,660
m18	,419	,532				,647
m19	,428	,503				,628
Özdeğer			6,126	1,718	1,265	1,093
Açıklanan varyans		51,011	30,628	8,590	6,327	5,467

Şekil 3.1'de verilen yamaç birikinti grafiği de bu bulguları desteklemektedir.



Şekil 3.1. Yamaç-birikinti grafiği

Bir sonraki aşamada ise faktörlerin adlandırılması gerçekleştirilmiştir. Tablo 3.6’da yer alan birinci faktör 7 maddeden oluşmaktadır. Bu faktörün *Dijital Ortam Odaklı Görsel Okuryazarlığı* olarak adlandırılmasına karar verilmiştir.

Tablo 3.6.
Ölçeğin Birinci Faktöründe Yer Alan Maddeler

<i>Dijital Ortam Odaklı Görsel Okuryazarlığı</i>
1. Görsel iletileri yazılı metinlere göre daha kolay anlayabilme
2. Problem çözme sürecinde görsellerden yararlanabilme
3. Görsellerdeki boyut (uzaklık, yükseklik, derinlik vb) ayarlarına karar verebilme
4. Sunumlarda görsel içeriklere yer verebilme
5. Görsellerdeki renk (dolgunluk, zıtlık vb) ayarlarına karar verebilme
6. Görsel imgeleri sözel iletilere dönüştürebilme
7. Görsel imgeleri yazılı metne dönüştürebilme

İkinci faktörde yer alan maddeler Tablo 3.7’de verilmiştir. Bu faktörün de *Dijital Ortam Odaklı Bilgi Okuryazarlığı* olarak adlandırılması uygun bulunmuştur.

Tablo 3.7.
Ölçeğin İkinci Faktöründe Yer Alan Maddeler

<i>Dijital Ortam Odaklı Bilgi Okuryazarlığı</i>
8. Bilgiyi ihtiyaç doğrultusunda dijital ortamda yeniden düzenleyebilme
9. Bilgiyi dijital ortamda etkili biçimde kullanabilme
10. Bilgiye erişim sağlayan elektronik veri tabanlarını kullanabilme
11. Farklı türlerdeki bilgi kaynaklarını (internet, kitap, dergi vb.) kullanabilme
12. Gereksinim duyulan bilgiyi belirli özelliklere (tür, tarih, dil vb.) göre sınırlandırabilme

Ölçeğin *Dijital Ortam Odaklı Teknoloji Okuryazarlığı* olarak adlandırılan üçüncü faktöründe ise 3 madde yer almaktadır. Üçüncü faktörde yer alan maddeler Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 3.8.

Ölçeğin Üçüncü Faktöründe Yer Alan Maddeler

Dijital Ortam Odaklı Teknoloji Okuryazarlığı

- | |
|---|
| 13. Teknoloji ile ilgili etik kurallara uyulup uyulmadığına karar verebilme |
| 14. Teknoloji kaynaklarını güvenli biçimde kullanabilme |
| 15. Problem çözme sürecinde teknolojik kaynaklardan yararlanabilme |
| 16. Teknoloji ile sosyo-kültürel bağlam arasındaki ilişkiyi açıklayabilme |

Ölçeğin son faktörü ise 4 maddeden oluşmaktadır ve bu faktörün *Dijital Ortam Odaklı Eğitim Süreçleri* olarak adlandırılması kararlaştırılmıştır. Dördüncü faktörde yer alan maddeler Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 3.9.

Ölçeğin Dördüncü Faktöründe Yer Alan Maddeler

Dijital Ortam Odaklı Eğitim Süreçleri

- | |
|---|
| 17. Eğitimde kullanılabilecek yeni teknolojilerle ilgili araştırmalar yapabilme |
| 18. Yeni teknolojileri sınıf içi uygulamalarda kullanabilme |
| 19. Öğrenme etkinliklerine ilişkin teknolojik kaynakların kontrolünü yapabilme |
| 20. Teknoloji ile zenginleştirilmiş öğrenme modelleri oluşturabilme |

3.5. Veri Toplama İşlem Basamakları

Bu bölümde deney ve kontrol grubunda yapılacak uygulamalara üç bölümde değinilmiştir. İlk olarak uygulama öncesi yapılacak işlemler listelenmiştir. Daha sonra ise sırasıyla deney ve kontrol gruplarındaki işlem basamaklarına yer verilmiştir. Uygulama öncesi yapılacak işlemler Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 3.10.
Uygulama Öncesi Yapılacak İşlemler

Tarih	: 19-23 Eylül 2016
Eğitim Öğretim Haftası	: 2. Hafta
Uygulama	: Ön-Testlerin Uygulanması ve Grupların Oluşturulması
1. Aşama	: Öğretim İlke ve Yöntemleri Akademik Başarı Testinin Uygulanması
	▪ Öğretmen adaylarına, ilk olarak Yokuş (2016) tarafından geliştirilmiş, Öğretim İlke ve Yöntemleri Akademik Başarı Testi uygulanmıştır. ▪ Öğretmen adayları “Öğretim İlke ve Yöntemleri Akademik Başarı Testi”ne verecekleri cevapları, optik forma işaretlemişlerdir. ▪ Öğretmen adaylarından, optik formda bulunan öğrenci numarası, adı soyadı, cinsiyet ve yaş bilgilerini de işaretlemeleri istenmiştir. ▪ Optik formlar okutulduktan sonra elde edilen sınav sonuç listesi, önce cinsiyete göre sonra da en yüksek puandan en düşük puana doğru sıralanmıştır.
2. Aşama	: Deney ve Kontrol Gruplarının Uygulanması
	▪ Öğretmen adaylarının “Öğretim İlke ve Yöntemleri Akademik Başarı Testi”nden aldıkları puanlara göre erkek ve kadın öğrencilerin sayısı gözetilerek iki gruba dağıtılmıştır. ▪ Öğretmen adaylarının yarısı deney grubu diğer yarısı ise kontrol grubu olarak yansız atanmıştır.
3. Aşama	: Ölçeklerin Ön-Test Olarak Uygulanması
	▪ Grupların oluşturulmasından sonra her iki gruba da “Öğretim İlke ve Yöntemleri Akademik Başarı Testi, Dijital Ortam Odaklı Okuryazarlığa Yönelik Özyeterlik Algısı Ölçeği ve Türkçe Öğretimi Özyeterlik Algısı Ölçeği” ön-test olarak uygulanmıştır. ▪ Ayrıca, her iki grup “Kişisel Bilgi Formu” nu doldurmuştur.
4. Aşama	: Sınıf İçi Grupların Oluşturulması
	▪ Deney ve kontrol grupları kendi içerisinde işbirlikli öğrenme ilkelerine göre küçük gruplar oluşturulmuştur. ▪ Her grupta bulunan öğrenciler sürekli katıldıkları grupta eğitimlerini devam ettirmişlerdir. ▪ Her küçük grupta bulunan öğrencilerin grup çalışmasında yapacakları sabit görevler verilmiştir. ○ Video kayıt sorumlusu – grup çalışmalarını baştan sona video kayıt altına almakla sorumlu, ○ Sınıf sözcüsü – grupça yapılan çalışmaların sınıfa sunumundan sorumlu, ○ Raportör – grup içinde konuşulan ve yapılan işlerin not alınmasından, önemli kararların not edilmesinden sorumlu ○ Grup Başkanı – grupta her üyenin görevlerini yerine getirip getirmediğini kontrolden ve görevlerin dağılımından sorumlu

3.5.1. Deney ve Kontrol Grupları Uygulama Amaçları ve Kazanımları

Deney ve kontrol grubundaki öğretmen adayları için amaç ve kazanımlar ortaktır. Her iki grupta Öğretim İlke ve Yöntemleri dersi sürecinde öğrendiği konuları Türkçe Öğretim Programı ile ilişkilendirerek bir ders planı/dijital öykü oluşturmak amaçlanmıştır. Ayrıca bu süreç içindeki uygulamaların Türkçe öğretimi özyeterlik algılarını ve Dijital ortam adaklı okuryazarlık düzeylerini geliştirmesi hedeflenmiştir.

Ders: Öğretim İlke ve Yöntemleri

Süre: 8 Hafta

Amaçlar:

Amaç 1: Öğretim İlke ve Yöntemleri dersi sürecinde öğrendiği konuları Türkçe Öğretim Programı ile ilişkilendirerek bir ders planı/dijital öykü oluşturmak.

Amaç 2: Yapılan uygulamalar sonunda Türkçe öğretmen adaylarının Türkçe Öğretimi Özyeterliliği ve Dijital okuryazarlık Özyeterliliği algılarını geliştirmek.

Kazanımlar:

Öğrenme Kazanımı 1: Öğretim ilkelerini sıralar.

Öğrenme Kazanım 2: Öğretim yöntemlerini açıklar.

Öğrenme Kazanım 3: Türkçe öğretim programına uygun bir plan hazırlar.

Öğrenme Kazanım 3: Türkçe öğretim programına uygun kazanım örneklerini sınıflandırır.

Öğrenme Kazanım 4: Türkçe öğretim programına uygun bir içerik oluşturur.

Öğrenme Kazanım 5: Öğrenme-öğretme yaklaşımları doğrultusunda bir Türkçe dersi tasarlar.

Öğrenme Kazanım 6: Öğretim stratejilerini kullanarak bir Türkçe dersi tasarlar.

Öğrenme Kazanım 7: Öğretim yöntem ve tekniklerine uygun bir Türkçe dersi etkinliği oluşturur.

Öğrenme Kazanımı 8: Öğrenme çıktılarını değerlendirir.

3.5.2. Deney Grubu Uygulama Planı

Deney grubunda öğretim araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Deney grubundaki öğretmen adayları Öğretim İlke ve Yöntemleri dersi sürecinde öğrendiği konuları Türkçe Öğretim Programı ile ilişkilendirerek her hafta dijital öykü oluşturmuşlardır. Deneysel işlem uygulama takvimi Tablo 3.11’de gösterilmiştir.

Tablo 3.11.

Deneysel İşlem Uygulama Takvimi

HAFTA	TARİH	SÜREÇ
1. Hafta	16-19 Eylül 2016	Tanışma
2. Hafta	19-23 Eylül 2016	Ön-testlerin uygulanması, deney ve kontrol gruplarının belirlenmesi
3. Hafta	3-7 Ekim 2016	Türkçe Öğretim Programı ile Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinin tanıtımı
4. Hafta	10-14 Ekim 2016	Dijital öykü anlatımı ve örneklerinin sunulması
5. Hafta	17-21 Ekim 2016	Deneysel İşlem-1. Hafta: Planlama öğeleri ve Türkçe Öğretim Programına uygun bir ders planının hazırlanması; derse ilişkin bir dijital öykünün hazırlanması
6. Hafta	24-28 Ekim 2016	Deneysel İşlem-2. Hafta: Kazanım Yazma ve Türkçe Öğretiminden kazanım örnekleri sunma; Türkçe öğretimindeki kazanımlara uygun dijital öykü hazırlama
7. Hafta	31 Ekim-4 Kasım 2016	Vize
8. Hafta	7-11 Kasım 2016	Deneysel İşlem-3. Hafta: İçerik düzenleme ve Türkçe öğretiminde içerik düzenleme yaklaşımları; dijital öykü hazırlama
9. Hafta	14-18 Kasım 2016	Deneysel İşlem-4. Hafta: Öğrenme yaklaşımları ve Öğrenme-öğretme yaklaşımları doğrultusunda bir Türkçe dersi tasarlama; dijital öykü oluşturma
10. Hafta	21-25 Kasım 2016	Deneysel İşlem-5. Hafta: Öğretim stratejilerini kullanarak bir Türkçe dersi tasarlama; dijital öykü oluşturma
11. Hafta	28 Kasım-2 Aralık 2016	Deneysel İşlem-6. Hafta: Öğretim yöntem ve tekniklerine uygun bir Türkçe dersi etkinliği oluşturma; dijital öykü oluşturma
12. Hafta	5-9 Aralık 2016	Son-testlerin uygulanması
13. Hafta	12-16 Aralık 2016	Odak Grup görüşmesi
14. Hafta	19-23 Aralık 2016	Dönem sonu değerlendirmesi
	30 Ocak-3 Şubat 2017	Kalıcılık Testinin uygulanması

Tablo 3.11'deki uygulama takviminde görüldüğü üzere çalışma, derse ve gruplara ilişkin düzenlemelerin yapılması, deneysel işlem süreci ve son test ile görüşmelerin tamamlanması olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır. Tablo 10'da uygulama öncesi yapılan işlemlere ayrıntılı olarak değinilmiştir. Aşağıda ise 6 haftalık deneysel işlem sürecindeki uygulamalara yer verilmiştir.

Deneysel İşlem 1:

Etkinlik Haftası: 17-21 Ekim 2016

Etkinliğin Adı: Plan yapalım, dijital öykü oluşturalım!

Etkinliğin Amacı: Planlama öğeleri hakkında bilgi sahibi olmak; Türkçe Öğretim Programına göre hazırlanan bir ders planında kullanılabilecek bir dijital öykü oluşturmak.

Etkinliğin Süresi: 3 ders saati

Kullanılacak Öğretim Araç ve Materyalleri: Kamera, ses kayıt cihazı, Web Tabanlı Dijital Öykü Modülü.

Etkinliğe İlişkin Uygulama Planı: Deney grubundaki öğretmen adayları, öğretim elamanı tarafından hazırlanan “Öğretimde Planlama” sunusunu izlerler. Bu sunun içeriği “öğretimi planlama, plan yapma ilkeleri, öğretimi planlama değişkenleri ve plan türleri” konularından oluşur. Genel bilgilerden sonra öğretim elamanı Türkçe öğretim programına uygun hazırlanmış bir ders planı sunar. Ders planında neler olduğunu ve nasıl oluşturulduğunu anlatır. Daha sonra her bir grubu rastgele “okuma, dinleme, konuşma, yazma, dilbilgisi” alanlarından birinde görevlendirir. Gruplar görevli oldukları alanda bir ders planı hazırlarlar. Daha sonra ise bu ders planının uygun herhangi bir kısmında (giriş, gelişme veya sonuç etkinlikleri) kullanabilecekleri dijital öykü kurgularlar. Her grup kendi içindeki görev dağılımına uygun şekilde çalışmaya başlar. Ders sonunda gruplar web tabanlı dijital öykü modülü üzerinden taslak çalışmalarını öğretim elamanına gönderir. Öğretim elamanı taslakları inceler, dönüt ve düzeltmeleri not edip geri gönderir. Öğretmen adayları dijital öykü hazırlıklarını ödevli olarak hazırlarlar. Öğretmen adayları uygulama dersinde (Bilgisayar II) öğretim elamanı rehberliğinde dijital öykü aşamasını tamamlarlar. Her grup ders planlarını sunar ve dijital öykülerinin gösterimini yaparlar. Bu aşamada önce grup içi öz değerlendirme yapılır. Daha sonra ise dijital öykü değerlendirme rubriği ile sunum yapan grubun değerlendirmesi diğer gruplar tarafından yapılır.

Deneysel İşlem 2:

Etkinlik Haftası: 24-28 Ekim 2016

Etkinliğin Adı: Kazanım yazalım, dijital öykü yapalım!

Etkinliğin Amacı: Öğretim hedefleri ve kazanım yazma hakkında bilgi sahibi olmak; Türkçe Öğretiminden kazanım örneklerini inceleme ve programa uygun kazanım yazmak; Türkçe öğretimindeki kazanımlara uygun bir dijital öykü hazırlamak.

Etkinliğin Süresi: 3 ders saati

Kullanılacak Öğretim Araç ve Materyalleri: Kamera, ses kayıt cihazı, Ders kitabı, Web Tabanlı Dijital Öykü Modülü.

Etkinliğe İlişkin Uygulama Planı: Deney grubundaki öğretmen adayları, öğretim elamanı tarafından hazırlanan “Öğretim hedefleri ve Öğrenme kazanımları” sunusunu izlerler. Bu sunun içeriği “öğretim hedefinin kaynakları, hedef türleri, taksonomi ve hedef yazma” konularından oluşur. Genel bilgilerden sonra öğretim elamanı Türkçe öğretim programından kazanım örnekleri sunar. Daha sonra her bir grubu rastgele “okuma, dinleme, konuşma, yazma, dilbilgisi” alanlarından birinde görevlendirir. Gruplar görevli oldukları alanda kazanım örnekleri yazar. Daha sonra ise bu kazanımlardan biri veya birkaçını içerecek bir dijital öykü kurgularlar. Her grup kendi içindeki görev dağılımına uygun şekilde çalışmaya başlar. Ders sonunda gruplar web tabanlı dijital öykü modülü üzerinden taslak çalışmalarını öğretim elamanına gönderir. Öğretim elamanı taslakları inceler, dönüt ve düzeltmeleri not edip geri gönderir. Öğretmen adayları dijital öykü hazırlıklarını ödevli olarak hazırlarlar. Öğretmen adayları uygulama dersinde (Bilgisayar II) öğretim elamanı rehberliğinde dijital öykü aşamasını tamamlarlar. Her grup ders planlarını sunar; dijital öykülerinin gösterimini yaparlar. Bu aşamada önce grup içi öz değerlendirme yapılır. Daha sonra ise dijital öykü değerlendirme rubriği ile sunum yapan grubun değerlendirmesi diğer gruplar tarafından yapılır.

Deneyisel İşlem 3:

Etkinlik Haftası: 7-11 Kasım 2016

Etkinliğin Adı: İçerik oluşturalım, dijital öykü hazırlayalım!

Etkinliğin Amacı: İçerik düzenleme ve Türkçe öğretiminde içerik düzenleme yaklaşımları hakkında bilgi sahibi olmak; Türkçe Öğretimi programına uygun bir içerik oluşturmak ve bu içeriğe uygun bir dijital öykü hazırlamak.

Etkinliğin Süresi: 3 ders saati

Kullanılacak Öğretim Araç ve Materyalleri: Kamera, ses kayıt cihazı, Ders kitabı, Web Tabanlı Dijital Öykü Modülü.

Etkinliğe İlişkin Uygulama Planı: Deney grubundaki öğretmen adayları, öğretim elamanı tarafından hazırlanan “Türkçe öğretiminde içerik oluşturma” sunusunu izlerler. Bu sunuda “içerik seçimi ve içerik düzenlemesi” konuları bulunur. Genel bilgilerden sonra öğretim elamanı Türkçe öğretim programına uygun içerik örnekleri sunar. Daha sonra her bir grubu rastgele “okuma, dinleme, konuşma, yazma, dilbilgisi” alanlarından birinde görevlendirir. Gruplar görevli oldukları alanda içerik oluştururlar. Daha sonra ise bu içeriğe uygun bir dijital öykü kurgularlar. Her grup kendi içindeki görev dağılımına uygun şekilde çalışmaya başlar. Ders sonunda gruplar web tabanlı dijital öykü modülü üzerinden taslak çalışmalarını öğretim elamanına gönderir. Öğretim elamanı taslakları inceler, dönüt ve düzeltmeleri not edip geri gönderir. Öğretmen adayları dijital öykü hazırlıklarını ödevli olarak hazırlarlar. Öğretmen adayları uygulama

dersinde (Bilgisayar II) öğretim elamanı rehberliğinde dijital öykü aşamasını tamamlarlar. Her grup ders planlarını sunar; dijital öykülerinin gösterimini yaparlar. Bu aşamada önce grup içi öz değerlendirme yapılır. Daha sonra ise dijital öykü değerlendirme rubriği ile sunum yapan grubun değerlendirmesi diğer gruplar tarafından yapılır.

Deneyisel İşlem 4:

Etkinlik Haftası: 14-18 Kasım 2016

Etkinliğin Adı: Öğrenme-Öğretme yaklaşımlarına uygun dijital öykü oluşturalım!

Etkinliğin Amacı: Öğrenme-öğretme yaklaşımları hakkında bilgi sahibi olmak; öğrenme yaklaşımlarından birini kullanarak Türkçe Öğretimi programına uygun bir ders planı hazırlamak; hazırlanan ders planında kullanılabilecek bir dijital öykü oluşturmak.

Etkinliğin Süresi: 3 ders saati

Kullanılacak Öğretim Araç ve Materyalleri: Kamera, ses kayıt cihazı, Ders kitabı, Web Tabanlı Dijital Öykü Modülü.

Etkinliğe İlişkin Uygulama Planı: Deney grubundaki öğretmen adayları, öğretim elamanı tarafından hazırlanan “Öğrenme/Öğretme yaklaşımları” sunusunu izlerler. Bu sunuda “oluşturmacılık, işbirlikli öğrenme, çoklu zekâ kuramı, beyin temelli öğrenme, probleme dayalı ve proje tabanlı öğrenme” konuları bulunur. Genel bilgilerden sonra öğretim elamanı, Türkçe öğretim programına ve öğrenme yaklaşımlarına uygun ders planlarını sunar. Daha sonra her bir grup, rastgele “okuma, dinleme, konuşma, yazma, dilbilgisi” alanlarından birinde ve farklı bir yaklaşım alanında ders planı hazırlamakla görevlendirilir. Gruplar görevli oldukları alanda ders planı oluştururlar. Daha sonra ise bu ders planına uygun bir dijital öykü kurgularlar. Her grup kendi içindeki görev dağılımına uygun şekilde çalışmaya başlar. Ders sonunda gruplar web tabanlı dijital öykü modülü üzerinden taslak çalışmalarını öğretim elamanına gönderir. Öğretim elamanı taslakları inceler, dönüt ve düzeltmeleri not edip geri gönderir. Öğretmen adayları dijital öykü hazırlıklarını ödevli olarak hazırlarlar. Öğretmen adayları, uygulama dersinde (Bilgisayar II) öğretim elamanı rehberliğinde dijital öykü aşamasını tamamlarlar. Her grup ders planlarını sunar; dijital öykülerinin gösterimini yaparlar. Bu aşamada önce grup içi öz değerlendirme yapılır. Daha sonra ise dijital öykü değerlendirme rubriği ile sunum yapan grubun değerlendirmesi diğer gruplar tarafından yapılır.

Deneyisel İşlem 5:

Etkinlik Haftası: 21-25 Kasım 2016

Etkinliğin Adı: Öğretim stratejilerine uygun dijital öykü oluşturalım!

Etkinliğin Amacı: Öğretim stratejileri hakkında bilgi sahibi olmak; Öğretim stratejilerinden birini kullanarak Türkçe Öğretimi programına uygun bir ders planı hazırlamak; hazırlanan ders planında kullanılabilecek bir dijital öykü oluşturmak.

Etkinliğin Süresi: 3 ders saati

Kullanılacak Öğretim Araç ve Materyalleri: Kamera, ses kayıt cihazı, Ders kitabı, Web Tabanlı Dijital Öykü Modülü.

Etkinliğe İlişkin Uygulama Planı: Deney grubundaki öğretmen adayları, öğretim elamanı tarafından hazırlanan “Öğretim Stratejileri” sunusunu izlerler. Bu sunuda “sunuş yoluyla öğretim, buluş yoluyla öğretim, araştırma-inceleme, tam öğrenme modeli” konuları bulunur. Genel bilgilerden sonra öğretim elamanı, Türkçe öğretim programına ve öğretim stratejilerine uygun ders planlarını sunar. Daha sonra her bir grup, rastgele “okuma, dinleme, konuşma, yazma, dilbilgisi” alanlarından birinde ve farklı bir strateji alanında ders planı hazırlamakla görevlendirilir. Gruplar görevli oldukları alanda ders planı oluştururlar. Daha sonra ise bu ders planına uygun bir dijital öykü kurgularlar. Ders sonunda gruplar web tabanlı dijital öykü modülü üzerinden taslak çalışmalarını öğretim elamanına gönderir. Öğretim elamanı taslakları inceler, dönüt ve düzeltmeleri not edip geri gönderir. Öğretmen adayları dijital öykü hazırlıklarını ödevli olarak hazırlarlar. Öğretmen adayları, uygulama dersinde (Bilgisayar II) öğretim elamanı rehberliğinde dijital öykü aşamasını tamamlarlar. Her grup ders planlarını sunar; dijital öykülerinin gösterimini yaparlar. Bu aşamada önce grup içi öz değerlendirme yapılır. Daha sonra ise dijital öykü değerlendirme rubriği ile sunum yapan grubun değerlendirmesi diğer gruplar tarafından yapılır.

Deneyisel İşlem 6:

Etkinlik Haftası: 28 Kasım-2 Aralık 2016

Etkinliğin Adı: Öğretim yöntem ve tekniklerine uygun dijital öykü oluşturalım!

Etkinliğin Amacı: Öğretim yöntem ve teknikleri hakkında bilgi sahibi olmak; Öğretim yöntem ve tekniklerinden birini kullanarak Türkçe Öğretimi programına uygun bir ders planı hazırlamak; hazırlanan ders planında kullanılabilecek bir dijital öykü oluşturmak.

Etkinliğin Süresi: 3 ders saati

Kullanılacak Öğretim Araç ve Materyalleri: Kamera, ses kayıt cihazı, Ders kitabı, Web Tabanlı Dijital Öykü Modülü.

Etkinliğe İlişkin Uygulama Planı: Deney grubundaki öğretmen adayları, öğretim elamanı tarafından hazırlanan “Öğretim yöntem ve teknikleri” sunusunu izlerler. Bu sunuda “anlatım, tartışma, problem çözme, gösterip yaptırma, örnek olay, bireysel çalışma, yaratıcı drama” yöntemleri bulunur. Genel bilgilerden sonra öğretim elamanı, Türkçe öğretim programına ve öğretim yöntem/tekniklerine uygun ders planlarını sunar. Daha sonra her bir grup, rastgele “okuma, dinleme, konuşma, yazma, dilbilgisi” alanlarından birinde ve farklı bir yöntem/teknik alanında ders planı hazırlamakla görevlendirilir. Gruplar görevli oldukları alanda ders planı oluştururlar. Daha sonra ise bu ders planına uygun bir dijital öykü kurgularlar. Ders sonunda gruplar web tabanlı dijital öykü modülü üzerinden taslak çalışmalarını öğretim elamanına gönderir. Öğretim elamanı taslakları inceler, dönüt ve düzeltmeleri not edip geri gönderir.

Öğretmen adayları dijital öykü hazırlıklarını ödevli olarak hazırlarlar. Öğretmen adayları, uygulama dersinde (Bilgisayar II) öğretim elamanı rehberliğinde dijital öykü aşamasını tamamlarlar. Her grup ders planlarını sunar; dijital öykülerinin gösterimini yaparlar. Bu aşamada önce grup içi öz değerlendirme yapılır. Daha sonra ise dijital öykü değerlendirme rubriği ile sunum yapan grubun değerlendirmesi diğer gruplar tarafından yapılır.

3.5.3. Kontrol Grubu Uygulama Planı

Kontrol grubunda öğretim, araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubundaki öğretmen adayları Öğretim İlke ve Yöntemleri dersi sürecinde öğrendiği konuları Türkçe Öğretim Programı ile ilişkilendirerek her hafta bir etkinlik veya ders planı oluşturmuşlardır. Kontrol grubunun uygulama takvimi Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 3.12.
Kontrol Grubu Uygulama Takvimi

HAFTA	TARİH	SÜREÇ
1. Hafta	16-19 Eylül 2016	Tanışma
2. Hafta	19-23 Eylül 2016	Ön-testlerin uygulanması, deney ve kontrol gruplarının belirlenmesi
3. Hafta	3-7 Ekim 2016	Türkçe Öğretim Programı ile Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinin tanıtımı
4. Hafta	10-14 Ekim 2016	Etkinlik ve ders planları hazırlama; Türkçe öğretim programına uygun örnekler verme
5. Hafta	17-21 Ekim 2016	Kontrol Grubu Uygulama-1. Hafta: Planlama öğeleri ve Türkçe Öğretim Programına uygun bir ders planının hazırlanması
6. Hafta	24-28 Ekim 2016	Kontrol Grubu Uygulama -2. Hafta: Kazanım Yazma ve Türkçe Öğretiminden kazanım örnekleri sunma; Türkçe öğretimi beceri alanlarına göre kazanımlar yazma
7. Hafta	31 Ekim-4 Kasım 2016	Vize
8. Hafta	7-11 Kasım 2016	Kontrol Grubu Uygulama -3. Hafta: İçerik düzenleme ve Türkçe öğretiminde içerik düzenleme yaklaşımları; Türkçe öğretimine uygun içerik örnekleri oluşturma
9. Hafta	14-18 Kasım 2016	Kontrol Grubu Uygulama-4. Hafta: Öğrenme yaklaşımları ve Öğrenme-öğretme yaklaşımları doğrultusunda bir Türkçe dersi tasarlama
10. Hafta	21-25 Kasım 2016	Kontrol Grubu Uygulama-5. Hafta: Öğretim stratejilerini kullanarak bir Türkçe dersi tasarlama
11. Hafta	28 Kasım-2 Aralık 2016	Kontrol Grubu Uygulama-6. Hafta: Öğretim yöntem ve tekniklerine uygun bir Türkçe dersi etkinliği oluşturma
12. Hafta	5-9 Aralık 2016	Genel değerlendirme
13. Hafta	12-16 Aralık 2016	Genel değerlendirme
14. Hafta	19-23 Aralık 2016	Dönem sonu değerlendirmesi
	30 Ocak-3 Şubat 2017	Kalıcılık Testinin uygulanması

Tablo 3.12’deki uygulama takviminde görüldüğü üzere çalışma, derse ve gruplara ilişkin düzenlemelerin yapılması, kontrol grubu uygulama süreci ve son testlerin tamamlanması olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır. Tablo 10’da uygulama öncesi yapılan işlemlere ayrıntılı olarak

değnilmiştir. Aşağıda ise 6 haftalık kontrol grubu uygulama sürecindeki işlemlere yer verilmiştir.

Kontrol Grubu Uygulama 1:

Etkinlik Haftası: 17-21 Ekim 2016

Etkinliğin Adı: Plan nedir? Türkçe ders planı yapalım!

Etkinliğin Amacı: Planlama öğeleri hakkında bilgi sahibi olmak; Türkçe Öğretim Programına göre bir ders planı hazırlamak.

Etkinliğin Süresi: 3 ders saati

Kullanılacak Öğretim Araç ve Materyalleri: Kamera, ses kayıt cihazı, ders kitabı, kâğıt, kalem.

Etkinliğe İlişkin Uygulama Planı: Kontrol grubundaki öğretmen adayları, öğretim elamanı tarafından hazırlanan “Öğretimde Planlama” sunusunu izlerler. Bu sunun içeriği “öğretimi planlama, plan yapma ilkeleri, öğretimi planlama değişkenleri ve plan türleri” konularından oluşur. Genel bilgilerden sonra öğretim elamanı Türkçe öğretim programına uygun hazırlanmış bir ders planı sunar. Ders planında neler olduğunu ve nasıl oluşturulduğunu anlatır. Daha sonra her bir grubu rastgele “okuma, dinleme, konuşma, yazma, dilbilgisi” alanlarından birinde görevlendirir. Gruplar görevli oldukları alanda taslak bir ders planı hazırlarlar. Ders sonunda gruplar, taslak çalışmalarını öğretim elamanına verir. Öğretim elamanı taslakları inceler, dönüt ve düzeltmeleri not edip gruplara dönüt ve düzeltme verir. Daha sonra ise öğretmen adayları ders planlarına son şeklini verirler. Her grup ders planlarını sunar. Grup içi öz değerlendirme yapılır. Her sunum sonrasında, sınıfça ilgili sunum tartışılarak olumlu ve olumsuz yönleri ortaya konur.

Kontrol Grubu Uygulama 2:

Etkinlik Haftası: 24-28 Ekim 2016

Etkinliğin Adı: Kazanım yazalım, sınıflandıralım!

Etkinliğin Amacı: Öğretim hedefleri ve kazanım yazma hakkında bilgi sahibi olmak; Türkçe Öğretiminden kazanım örneklerini incelemek ve programa uygun kazanım yazmak.

Etkinliğin Süresi: 3 ders saati

Kullanılacak Öğretim Araç ve Materyalleri: Kamera, ses kayıt cihazı, ders kitabı, kâğıt, kalem.

Etkinliğe İlişkin Uygulama Planı: Kontrol grubundaki öğretmen adayları, öğretim elamanı tarafından hazırlanan “Öğretim hedefleri ve Öğrenme kazanımları” sunusunu izlerler. Bu sunun içeriği “öğretim hedefinin kaynakları, hedef türleri, taksonomi ve hedef yazma” konularından oluşur. Genel bilgilerden sonra öğretim elamanı Türkçe öğretim programından kazanım örnekleri sunar. Daha sonra her bir grubu rastgele “okuma, dinleme, konuşma, yazma, dilbilgisi” alanlarından birinde görevlendirir. Gruplar görevli oldukları alanda kazanım örnekleri yazar. Daha sonra ise öğretmen adaylarından karışık olarak verilen kazanımları taksonomiye göre sınıflandırmaları istenir. Son etkinlik olarak ise öğretmen adaylarından beceri alanlarına ilişkin

onar tane Türkçe öğretim programında bulunmayan kazanım yazmaları istenir. Her grup kendi içindeki görev dağılımına uygun şekilde çalışmaya başlar. Ders sonunda gruplar çalışmalarını öğretim elamanına gösterir. Öğretim elamanı taslakları inceler, dönüt ve düzeltmeleri not edip gruplara dönüt ve düzeltme verir. Daha sonra ise öğretmen adayları ders planlarına son şeklini verirler. Her grup ders planlarını sunar. Grup içi öz değerlendirme yapılır. Her sunum sonrasında, sınıfça ilgili sunum tartışılarak olumlu ve olumsuz yönleri ortaya konur.

Kontrol Grubu Uygulama 3:

Etkinlik Haftası: 7-11 Kasım 2016

Etkinliğin Adı: İçerik öğelerini öğrenelim!

Etkinliğin Amacı: İçerik düzenleme ve Türkçe öğretiminde içerik düzenleme yaklaşımları hakkında bilgi sahibi olmak; Türkçe Öğretimi programına uygun bir içerik oluşturmak.

Etkinliğin Süresi: 3 ders saati

Kullanılacak Öğretim Araç ve Materyalleri: Kamera, ses kayıt cihazı, ders kitabı, kâğıt, kalem.

Etkinliğe İlişkin Uygulama Planı: Kontrol grubundaki öğretmen adayları, öğretim elamanı tarafından hazırlanan “Türkçe öğretiminde içerik oluşturma” sunusunu izlerler. Bu sunuda “içerik seçimi ve içerik düzenlemesi” konuları bulunur. Genel bilgilerden sonra öğretim elamanı Türkçe öğretim programına uygun içerik örnekleri sunar. Daha sonra her bir grubu rastgele “okuma, dinleme, konuşma, yazma, dilbilgisi” alanlarından birinde görevlendirir. Gruplar görevli oldukları alanda içerik oluştururlar. Daha sonra ise bu içeriğe uygun bir ders planı hazırlarlar. Her grup kendi içindeki görev dağılımına uygun şekilde çalışmaya başlar. Ders sonunda gruplar taslak çalışmalarını öğretim elamanına sunar. Öğretim elamanı taslakları inceler, dönüt ve düzeltmeleri not edip geri verir. Öğretmen adayları, öğretim elamanı rehberliğinde ders planlarını tamamlarlar. Her grup ders planlarını sunar. Grup içi öz değerlendirme yapılır. Her sunum sonrasında, sınıfça ilgili sunum tartışılarak olumlu ve olumsuz yönleri ortaya konur.

Kontrol Grubu Uygulama 4:

Etkinlik Haftası: 14-18 Kasım 2016

Etkinliğin Adı: Öğrenme-Öğretme yaklaşımlarını öğreniyorum!

Etkinliğin Amacı: Öğrenme-öğretme yaklaşımları hakkında bilgi sahibi olmak; öğrenme yaklaşımlarından birini kullanarak Türkçe Öğretimi programına uygun bir ders planı hazırlamak.

Etkinliğin Süresi: 3 ders saati

Kullanılacak Öğretim Araç ve Materyalleri: Kamera, ses kayıt cihazı, ders kitabı, kâğıt, kalem.

Etkinliğe İlişkin Uygulama Planı: Kontrol grubundaki öğretmen adayları, öğretim elamanı tarafından hazırlanan “Öğrenme/Öğretme yaklaşımları” sunusunu izlerler. Bu sunuda “oluşturmacılık, işbirlikli öğrenme, çoklu zekâ kuramı, beyin temelli öğrenme, probleme dayalı ve proje tabanlı öğrenme” konuları bulunur. Genel bilgilerden sonra öğretim elamanı, Türkçe

öğretim programına ve öğrenme yaklaşımlarına uygun ders planlarını sunar. Daha sonra her bir grup, rastgele “okuma, dinleme, konuşma, yazma, dilbilgisi” alanlarından birinde ve farklı bir yaklaşım alanında ders planı hazırlamakla görevlendirilir. Gruplar görevli oldukları alanda ders planı oluştururlar. Ders sonunda gruplar taslak çalışmalarını öğretim elamanına sunar. Öğretim elamanı taslakları inceler, dönüt ve düzeltmeleri not edip geri verir. Öğretmen adayları, elamanı rehberliğinde ders planlarını tamamlarlar. Her grup ders planlarını sunar. Grup içi öz değerlendirme yapılır. Her sunum sonrasında, sınıfça ilgili sunum tartışılarak olumlu ve olumsuz yönleri ortaya konur.

Kontrol Grubu Uygulama 5:

Etkinlik Haftası: 21-25 Kasım 2016

Etkinliğin Adı: Öğretim stratejilerini öğreniyorum!

Etkinliğin Amacı: Öğretim stratejileri hakkında bilgi sahibi olmak; Öğretim stratejilerinden birini kullanarak Türkçe Öğretimi programına uygun bir ders planı hazırlamak.

Etkinliğin Süresi: 3 ders saati

Kullanılacak Öğretim Araç ve Materyalleri: Kamera, ses kayıt cihazı, ders kitabı, kâğıt, kalem.

Etkinliğe İlişkin Uygulama Planı: Kontrol grubundaki öğretmen adayları, öğretim elamanı tarafından hazırlanan “Öğretim Stratejileri” sunusunu izlerler. Bu sunuda “sunuş yoluyla öğretim, buluş yoluyla öğretim, araştırma-inceleme, tam öğrenme modeli” konuları bulunur. Genel bilgilerden sonra öğretim elamanı, Türkçe öğretim programına ve öğretim stratejilerine uygun ders planlarını sunar. Daha sonra her bir grup, rastgele “okuma, dinleme, konuşma, yazma, dilbilgisi” alanlarından birinde ve farklı bir strateji alanında ders planı hazırlamakla görevlendirilir. Gruplar görevli oldukları alanda ders planı oluştururlar. Ders sonunda gruplar taslak çalışmalarını öğretim elamanına sunar. Öğretim elamanı taslakları inceler, dönüt ve düzeltmeleri not edip geri verir. Öğretmen adayları, öğretim elamanı rehberliğinde ders planlarını tamamlarlar. Her grup ders planlarını sunar. Grup içi öz değerlendirme yapılır. Her sunum sonrasında, sınıfça ilgili sunum tartışılarak olumlu ve olumsuz yönleri ortaya konur.

Kontrol Grubu Uygulama 6:

Etkinlik Haftası: 28 Kasım-2 Aralık 2016

Etkinliğin Adı: Öğretim yöntem ve tekniklerini öğreniyorum!

Etkinliğin Amacı: Öğretim yöntem ve teknikleri hakkında bilgi sahibi olmak; Öğretim yöntem ve tekniklerinden birini kullanarak Türkçe Öğretimi programına uygun bir ders planı hazırlamak.

Etkinliğin Süresi: 3 ders saati

Kullanılacak Öğretim Araç ve Materyalleri: Kamera, ses kayıt cihazı, ders kitabı, kâğıt, kalem.

Etkinliğe İlişkin Uygulama Planı: Kontrol grubundaki öğretmen adayları, öğretim elamanı tarafından hazırlanan “Öğretim yöntem ve teknikleri” sunusunu izlerler. Bu sunuda “anlatım,

tartışma, problem çözme, gösterip yaptırma, örnek olay, bireysel çalışma, yaratıcı drama” yöntemleri bulunur. Genel bilgilerden sonra öğretim elamanı, Türkçe öğretim programına ve öğretim yöntem/tekniklerine uygun ders planlarını sunar. Daha sonra her bir grup, rastgele “okuma, dinleme, konuşma, yazma, dilbilgisi” alanlarından birinde ve farklı bir yöntem/teknik alanında ders planı hazırlamakla görevlendirilir. Gruplar görevli oldukları alanda ders planı oluştururlar. Ders sonunda gruplar taslak çalışmalarını öğretim elamanına sunar. Öğretim elamanı taslakları inceler, dönüt ve düzeltmeleri not edip geri verir. Öğretmen adayları, öğretim elamanı rehberliğinde ders planlarını tamamlarlar. Her grup ders planlarını sunar. Grup içi öz değerlendirme yapılır. Her sunum sonrasında, sınıfça ilgili sunum tartışılarak olumlu ve olumsuz yönleri ortaya konur.

3.6. Verilerin Analize Hazırlanması/Çözümlemesi

Bu bölümde verilerin analiz sürecine hazırlanması ve analizler için gerekli varsayımların karşılanıp karşılanmadığıyla ilgili gerekli bilgiler verilmiştir.

Veriler toplandıktan sonra SPSS (Statistical Package for The Social Sciences) istatistik programıyla gerekli analizler yapılmıştır. Çalışmada ilişkili örneklem t testi, ilişkisiz örneklem t-testi, karışık ölçümler için varyans analizi ve çoklu regresyon analizi yapılmıştır.

Çalışmada ilk iki alt problem için Türkçe öğretmen adaylarının akademik başarıları, dijital ortam odaklı okuryazarlığa yönelik algıları ve Türkçe öğretimi özyeterlik algılarının ön test ve son test puanları arasında farklılık olup olmadığını test etmek için ilişkili örneklem t testi yapılmıştır. Üçüncü alt problem için Türkçe öğretmen adaylarının akademik başarıları, dijital ortam odaklı okuryazarlığa yönelik algıları ve Türkçe öğretimi özyeterlik algılarının öntest – sontest puanlarının ortalamalarının deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek için ilişkisiz örneklem t testi yapılmıştır. İşbirlikli öğrenme yaklaşımına dayalı Web tabanlı dijital öykü ile işbirlikli öğrenme yaklaşımında ders etkinlikleri hazırlayan Türkçe öğretmen adaylarının, akademik başarıları, dijital ortam odaklı okuryazarlığa yönelik algıları ve Türkçe öğretimi özyeterlik algılarının ön test ve son test puanlarının gruplar arasında farklılık gösterip göstermediğini test etmek için karışık ölçümler için varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Çalışmanın beşinci alt problemi için ise dijital okuryazarlık algıları ile Türkçe öğretimi özyeterlik algılarının, öğretim ilke ve yöntemlerine ilişkin akademik başarılarını yordama gücünü belirlemek için ise çoklu regresyon analizi yapılmıştır.

Tüm istatistiksel testlerde anlamlılık düzeyi olarak $\alpha=,05$ kullanılmıştır. Gruplar arasındaki farkın anlamlı çıkması durumunda etki büyüklüğü değerleri incelenmiştir ve bu değer etki büyüklük indekslerinden birisi olan Cohen d indeksi doğrultusunda yorumlanmıştır. Ayrıca

karışık ölçümlerde ANOVA için kısmi eta-kare etki büyüklüğü değerleri hesaplanmıştır. Varyans analizinde etki büyüklüklerinin yorumlanmasında Cohen (1988) önerileri dikkate alınmıştır. Cohen (1988) etki büyüklüklerini 0.01: küçük etki büyüklüğü, 0.06: orta düzeyde etki büyüklüğü, 0.14: büyük etki olarak tanımlamıştır. T-testi analizinde Cohen'in "d" etki büyüklüğü değeri kullanılmıştır (.1-.3 arasında küçük, .3-.5 arasında orta ve .5 ve üzerini büyük).

Hem t testi hem de ANOVA analizinde bağımlı değişkenlerin en az aralık ölçeğinde sürekli ve bağımsız değişkenlerin kategorik değişken olması gerekmektedir. Ayrıca elde edilen puanların bağımlı değişken üzerinde etkisi araştırılan faktörün her bir düzeyinde normal dağılım göstermelidir. Diğer bir varsayım da varyansların homojenliğidir. Çoklu regresyon analizi gerçekleştirebilmek için ise bazı temel varsayımların karşılanması gerekmektedir. Bunlar; normallik, çoklu bağlantılılık ve uç değerlerdir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). Bu varsayımlar için gerekli kontroller yapılmadan önce, veriler kaydedilirken bir hatanın yapıp yapılmadığı incelenmiştir. Bunun için SPSS programı yardımıyla betimleyici istatistikten yararlanılmıştır. Kategorik değişkenler için değerlerin yapılan kodlamalara uygun olup olmadığı, nicel değişkenler için verilerin belirlenen sınırlar içinde olup olmadığı kontrol edilmiştir. Yapılan incelemede, verilerin belirlenen aralıklarda olduğu görülmüştür.

Analiz sürecine başlamadan önce, ilk olarak veri setinde kayıp değerlerin olup olmadığı incelenmiş ve kayıp veri olmadığı tespit edilmiştir. İkinci olarak, tek değişkenli ve çok değişkenli uç değerler belirlemek için analiz yapılmıştır. İlk olarak her bir sürekli değişkenin tek değişkenli uç değere sahip olup olmadığını belirlemek için, dağılımdaki tüm puanlar standart Z puanlarına dönüştürülmüştür (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). Geniş örneklemelerde ($N < 100$) +3'de büyük ya da -3'den küçük Z değerlerine sahip denekler tek değişkenli uç değer olarak kabul edilir. Çok değişkenli uç değerlerinin belirleyebilmek için ise Mahalanobis uzaklığın kullanılmıştır. Ki-kare dağılımı gösteren Mahalanobis değerlerinin anlamlılık testinde serbestlik derecesi için bağımsız değişken sayısı kullanılmaktadır (Tabachnick & Fidell, 2013). Yapılan incelemede, veri setinde tek değişkenli ve çok değişkenli uç değer gösteren birey olmadığı tespit edilmiştir.

Kayıp değer ve uç değer analizleri yapıldıktan sonra araştırma verilerinin çok değişkenli normallik sayıltısını karşılayıp karşılamadığı incelenmiştir. Çok değişkenli normallik, değişkenlerin tüm kombinasyonları açısından normal dağılım göstermesi demektir. Ayrıca her bir değişkenin tek değişkenli normallik sayıltısını da karşılaması gerekir (Büyüköztürk, Çokluk ve Şekercioğlu, 2012).

Normallik varsayımı için histogram, çarpıklık ve basıklık katsayıları, normallik testleri ile P-P grafiklerinden yararlanılabilir. Veri gruplarının normal dağılım gösterip-göstermediği belirlemek için Kolmogrow-Simirnov ($n > 30$) ve Shapiro Wilk ($n < 30$) testleri kullanılır (Kalaycı, 2010). Bu amaçla ilk olarak Kolmogrow-Simirnov testi yapılmıştır ve verilerin normal dağılım

gösterdiği bulunmuştur ($p>.05$). Değişkenlere ilişkin betimsel istatistikler Tablo 3.13'te verilmiştir.

Tablo 3.13.
Değişkenlere İlişkin Betimsel İstatistikler

	Grup	Ön test başarı	Son test başarı	Öz ön toplam	Öz son toplam	Dijital ön toplam	Dijital son toplam
Deney grubu	N	37	37	37	37	37	37
	Ortalama	46,054	64,568	1433,784	1676,486	74,216	80,811
	Standart Sapma	7,979	7,897	466,443	242,547	11,056	10,466
	Çarpıklık	,900	-,301	-,813	-,066	-,114	-,039
	Basıklık	1,484	-,621	-,373	-,213	-,337	-,190
Kontrol grubu	N	37	37	37	37	37	37
	Ortalama	45,459	55,676	1064,324	1625,405	70,297	74,216
	Standart Sapma	7,373	10,344	421,265	300,847	13,974	11,056
	Çarpıklık	,987	-,109	,127	-,1011	-,952	-,114
	Basıklık	1,382	-,577	-,136	1,369	1,018	-,337

Tablo 3.13'de yer alan betimsel istatistikler incelendiğinde; başarı, öz yeterlik ve dijital okur yazarlık puanlarına ilişkin çarpıklık katsayılarının -1 - +1 aralığında olması (Barrett, Leech & Morgan, 2005, s.28) ve basıklık katsayılarının -2 - +2 aralığında olması (George, & Mallery, 2001, s.86) tek değişkenli normallik varsayımının karşılandığını göstermiştir.

Normallik varsayımı sağlandıktan sonra bağımlı değişkenlerin homojenliği sınanmıştır. Tek değişkenli homojenlik için Levene testi ve çok değişkenli homojenlik için ise Box'ın M testi yapılmıştır. Levene testi sonuçlarına göre; ön test başarı ($F=2.329$, $p=.131>.05$), son test başarı ($F=.110$, $p=.741>.05$), ön test özyeterlik ($F=0.087$, $p=.769>.05$), son test özyeterlik ($F=0.453$, $p=.503>.05$), ön test dijital okur yazarlık ($F=0.319$, $p=.574>.05$) ve son test dijital okur yazarlık ($F=0.10$, $p=.922>.05$) için varyansların eşitliğinin sağlandığını göstermiştir. Çok değişkenli homojenlik değerlendirildiğinde, Box'ın M testi sonucunun akademik başarı ($p=0,280$), öz yeterlik ($p=0,413$) ve dijital okur yazarlık ($p=0,563$) anlamlı olmadığı görülmektedir. Box'ın M testi sonuçlarının anlamlı olmaması varyans-kovaryans matrislerinin homojenliği sayılıştısının sağlandığı anlamına gelmektedir (Çokluk vd., 2010). Elde edilen Levene ve Box'ın M testi sonuçlarında, tek değişkenli ve çok değişkenli homojenliğin sağlandığı söylenebilir (Fidell ve Tabachnick 2007).

Çoklu regresyon analizi için karşılanması gereken diğer bir varsayım ise çoklu bağlantıdır. Çoklu bağlantı varsayımı için değişkenler arasındaki korelasyonlar, Tolerance değerleri ve Varyans artış değerleri (Variance Inflation Factor-VIF) göz önüne alınmıştır. VIF değerinin 10'dan küçük olduğu durumda çoklu bağlantı probleminin bulunmadığı belirtilmektedir (Fidell & Tabachnick 2013). Çoklu bağlantılılık probleminin olmadığına ilişkin

bir başka kanıt ise tolerans değerlerinin .10'dan büyük olmasıdır (Büyüköztürk ve diğ., 2014). İlk olarak değişkenler arasındaki korelasyonlar Pearson korelasyon katsayıları ile incelenmiştir. Pearson korelasyon katsayılarının 0.292 ve .0169 arasında değiştiği görülmüştür. Pearson Momentler Çarpımı korelasyon katsayılarına ait değerler Tablo 14'de sunulmuştur.

Tablo 3.14.

Araştırmada Yer Alan Değişkenler Arasındaki İlişkiler

Değişkenler	Başarı	Öz yeterlik	Dijital okur yazarlık
Başarı	1		
Öz yeterlik	0,043	1	
Dijital okur yazarlık	0,292*	0,169	1

p<.05*

Tablo 3.14'de görüldüğü gibi, araştırmanın bağımlı değişkenlerinden son test başarı ile dijital okuryazarlık arasında ($r=.292$) olumlu yönde anlamlı ilişki varken, diğer değişkenler arasındaki ilişkilerin ise düşük düzeyde ve anlamlı olmadığı görülmektedir. Araştırma için yapılan çoklu doğrusal regresyon modelleri incelendiğinde; tolerans değerlerinin 0,87 ile 0,97 arasında, VIF değerlerinin ise 1,02 ile 2,1 arasında değiştiği görülmektedir. Araştırmada yer alan değişkenlere ait VIF ve tolerans değerleri değerlerinin istenilen aralıkta olduğu görülmektedir. Bu durum da değişkenler arasında çoklu bağlantı probleminin olmadığı anlamına gelmektedir.

Türkçe öğretmen adaylarının işlem sonrası web tabanlı dijital öykü uygulamaları hakkındaki görüşlerini ortaya koymak için ise elde edilen nitel veriler içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Yapılan içerik analizi sonrasında, elde edilen verilerin her biri farklı uzmanlara verilmiş ve onlardan da içerik analizi yapmaları istenmiştir. Yapılan içerik analizi sonrasında Miles ve Huberman (1994) 'in önerdiği güvenirlik formülü kullanılmıştır.

$$\text{Güvenirlik} = \text{Görüş Birliği} / (\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı})$$

Elde edilen güvenirlik katsayıları Tablo 3.15'de verilmiştir.

Tablo 3.15.

Nitel Veri İçerik Analizi Güvenirlik Katsayıları

NİTEL VERİ İÇERİĞİ	MILES& HUBERMAN GÜVENİRLİK KATSAYISI
1) Senaryo oluşturma	0,922
2) Senaryo oluşturma sürecindeki zorluklar	0,972
3) Dijital öykü oluşturma teknik süreci	0,960
4) Dijital öykü oluşturmada araştırma süreci	0,918
5) İşbirlikli grup çalışması	0,908
6) İşbirlikli grup çalışmasının olumlu algıları	0,915
7) İşbirlikli grup çalışmasının olumsuz algıları	0,933
8) Teknoloji destekli dil öğretimine ilişkin görüşler	0,942

Türkçe öğretmen adaylarının işlem sonrası web tabanlı dijital öykü uygulamaları hakkındaki görüşlerinin içerikleri sekiz tema altında toplanmıştır. İçerik analizi güvenilirlik sonucuna bakıldığında alt başlıkların güvenilirliği bütün temalarda %90 üstü bulunmuştur.



4. BULGULAR

Bu bölümde, araştırma sürecinde elde edilen bulgular araştırma alt problemlerine göre verilmiştir.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Birinci alt problemle, web tabanlı dijital öykü hazırlayan Türkçe öğretmen adaylarının a) Öğretim ilke ve yöntemlerine ilişkin akademik başarıları; b) Türkçe öğretimi özyeterlik algıları ve c) dijital ortam odaklı okuryazarlığa yönelik özyeterlik algıları arasında öntest – sontest puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını ortaya koymak amaçlanmıştır.

İlk olarak, deney grubunda bulunan öğretmen adaylarının öğretim ilke ve yöntemleri başarı testine ilişkin akademik başarılarının ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı incelenmiştir. Deney grubunda bulunan öğretmen adaylarının öğretim ilke ve yöntemleri başarı testi ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için yapılan ilişkili örneklem için t-testi sonucu Tablo 4.1’da verilmiştir.

Tablo 4.1.
Deney Grubu Ön Test – Son Test Başarı Puanları Arasındaki Fark

ÖLÇÜM (BAŞARI)	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p	η^2
Ön-Test	37	46,0541	7,97895	36	-10,368	,000	,749
Son-Test	37	64,5676	7,89705				

Tablo 4.1’da görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının öğretim ilke ve yöntemleri başarı öntestinden almış oldukları puanların aritmetik ortalamasının $\bar{x}=46,05$; $S=7,97$, son testinden almış oldukları puanların aritmetik ortalamasının $\bar{x}=64,56$; $S=7,89$ olduğu görülmektedir. Aritmetik ortalamalara bakıldığında, deney grubunun uygulama sonrasında akademik başarısında bir artışın olduğu görülmektedir. Ek olarak, öğretmen adaylarının ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir farkın ($t(36)=-10,36$; $p<.05$) olduğu ve bu artışın son test lehine olduğu söylenebilir. Deney grubundaki öğretmen adaylarının öğretim ilke ve yöntemlerindeki başarıları arasındaki bu farka ilişkin etki büyüklüğü incelendiğinde; büyük (large) ($\eta^2=.749$) düzeyde bir etkiye sahip olduğu görülmektedir.

İkinci olarak, deney grubunda bulunan öğretmen adaylarının Türkçe öğretimi öz-yeterlik algısının ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı incelenmiştir. Deney grubunda bulunan öğretmen adaylarının Türkçe öğretimi öz-yeterlik

algısının ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için yapılan ilişkili örneklemeler için t-testi sonucu Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2.

Deney Grubu Türkçe Öğretimi Öz-Yeterlik İnançları Ölçeği Ön Test – Son Test Arasındaki Fark

ÖLÇÜM (TÖÖAÖ)	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p	η^2
Ön-Test	37	1433,78	466,44	36	-2,78	,008	,177
Son-Testi	37	1676,48	242,54				

Tablo 4.2’de görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının Türkçe öğretimi öz-yeterlik inançları ölçeğinin ön-test uygulamasından almış oldukları puanların aritmetik ortalamasının $\bar{x}=1433,78$; $S=466,44$, son test uygulamasından almış oldukları puanların aritmetik ortalamasının $\bar{x}=1676,48$; $S=242,54$ olduğu görülmektedir. Aritmetik ortalamalara bakıldığında, deney grubunun uygulama sonrasında Türkçe öğretimi öz-yeterlik inançlarında son-test lehinde bir artışın olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre, öğretmen adaylarının Türkçe öğretimi öz-yeterlik inançlarının oldukça yüksek olduğu söylenebilir. Ek olarak, öğretmen adaylarının ön-test puanları ile son-test puanları arasında anlamlı bir farkın ($t_{(36)}=-2,78$; $p<.05$) olduğu ve bu artışın son test lehine olduğu söylenebilir. Deney grubundaki öğretmen adaylarının Türkçe öğretimi öz-yeterlik inançları arasındaki bu farka ilişkin etki büyüklüğü incelendiğinde; küçük (small) ($\eta^2=.177$) düzeyde bir etkiye sahip olduğu görülmektedir.

Üçüncü olarak, deney grubunda bulunan öğretmen adaylarının Dijital okuryazarlık öz-yeterlik algısının ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı incelenmiştir. Deney grubunda bulunan öğretmen adaylarının Dijital okuryazarlık öz-yeterlik algısının ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için yapılan ilişkili örneklemeler için t-testi sonucu Tablo 4.3’de verilmiştir.

Tablo 4.3.

Deney Grubu Dijital okuryazarlık Öz-Yeterlik İnançları Ölçeği Ön Test – Son Test Arasındaki Fark

ÖLÇÜM (DÖÖÖ)	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p	η^2
Ön-Test	37	74,21	11,05	36	-2,53	,016	,151
Son-Testi	37	80,81	10,46				

Tablo 4.3’de görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının Dijital ortam odaklı öz-yeterlik inançları ölçeğinin ön-test uygulamasından almış oldukları puanların aritmetik ortalamasının $\bar{x}=74,21$; $S=11,05$, son test uygulamasından almış oldukları puanların aritmetik ortalamasının $\bar{x}=80,81$; $S=10,46$ olduğu görülmektedir. Aritmetik ortalamalara bakıldığında, deney grubunun uygulama sonrasında Dijital ortam odaklı öz-yeterlik inançlarında son-test lehinde bir artışın

olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre, öğretmen adaylarının Dijital ortam odaklı öz-yeterlik inançlarının oldukça yüksek olduğu söylenebilir. Ek olarak, öğretmen adaylarının ön-test puanları ile son-test puanları arasında anlamlı bir farkın ($t(36)=-2,53$; $p<.05$) olduğu ve bu artışın son test lehine olduğu söylenebilir. Deney grubundaki öğretmen adaylarının Dijital ortam odaklı öz-yeterlik inançları arasındaki bu farka ilişkin etki büyüklüğü incelendiğinde; küçük (small) ($\eta^2=.151$) düzeyde bir etkiye sahip olduğu görülmektedir.

4.2. İkinci Probleme İlişkin Bulgular

İkinci alt problemle, İşbirlikli öğrenme yaklaşımına dayalı ders etkinlikleri hazırlayan Türkçe öğretmen adaylarının;

- a) Öğretim ilke ve yöntemlerine ilişkin akademik başarıları;
- b) Türkçe öğretimi özyeterlik algıları ve
- c) dijital ortam odaklı okuryazarlığa yönelik özyeterlik algıları arasında öntest – son test puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını ortaya koymak amaçlanmıştır.

İlk olarak, kontrol grubunda bulunan öğretmen adaylarının öğretim ilke ve yöntemleri başarı testine ilişkin akademik başarılarının ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı incelenmiştir. Kontrol grubunda bulunan öğretmen adaylarının öğretim ilke ve yöntemleri başarı testi ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için yapılan ilişkili örneklemeler için t-testi sonucu Tablo 4.4'da verilmiştir.

Tablo 4.4.

Kontrol Grubu Öğretim İlke ve Yöntemleri Ön Test – Son Test Başarı Puanları Arasındaki Fark							
ÖLÇÜM (BAŞARI)	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p	η^2
Ön-Test	37	45,45	7,37	36	-4,49	,000	,359
Son-Test	37	55,67	10,34				

Tablo 4.4'da görüldüğü gibi, kontrol grubundaki öğretmen adaylarının öğretim ilke ve yöntemleri başarı ön testinden almış oldukları puanların aritmetik ortalamasının $\bar{x}=45,45$; $S=7,37$, son testinden almış oldukları puanların aritmetik ortalamasının $\bar{x}=55,67$; $S=10,34$ olduğu görülmektedir. Aritmetik ortalamalara bakıldığında, kontrol grubunun uygulama sonrasında akademik başarısında bir artışın olduğu görülmektedir. Ek olarak, öğretmen adaylarının ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir farkın ($t(36)=-4,49$; $p<.05$) olduğu ve bu artışın son test lehine olduğu söylenebilir. Kontrol grubundaki öğretmen adaylarının öğretim ilke ve yöntemlerindeki başarıları arasındaki bu farka ilişkin etki

büyüklüğü incelendiğinde; orta (medium) ($\eta^2=.359$) düzeyde bir etkiye sahip olduğu görülmektedir.

İkinci olarak, kontrol grubunda bulunan öğretmen adaylarının Türkçe öğretimi öz-yeterlik algısının ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı incelenmiştir. Kontrol grubunda bulunan öğretmen adaylarının Türkçe öğretimi öz-yeterlik algısının ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için yapılan ilişkili örneklemeler için t-testi sonucu Tablo 4.5’de verilmiştir.

Tablo 4.5.

Kontrol Grubu Türkçe Öğretimi Öz-Yeterlik İnançları Ölçeği Ön Test – Son Test Arasındaki Fark

ÖLÇÜM (TÖÖAÖ)	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p	η^2
Ön-Test	37	1064,32	421,26	36	-5,92	,000	,494
Son-Test	37	1625,40	300,84				

Tablo 4.5’de görüldüğü gibi, kontrol grubundaki öğretmen adaylarının Türkçe öğretimi öz-yeterlik inançları ölçeğinin ön-test uygulamasından almış oldukları puanların aritmetik ortalamasının $\bar{x}=1064,32$; $S=421,26$, son test uygulamasından almış oldukları puanların aritmetik ortalamasının $\bar{x}=1625,40$; $S=300,84$ olduğu görülmektedir. Aritmetik ortalamalara bakıldığında, deney grubunun uygulama sonrasında Türkçe öğretimi öz-yeterlik inançlarında son-test lehinde bir artışın olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre, öğretmen adaylarının Türkçe öğretimi öz-yeterlik inançlarının oldukça yüksek olduğu söylenebilir. Ek olarak, öğretmen adaylarının ön-test puanları ile son-test puanları arasında anlamlı bir farkın ($t(36)=-5,92$; $p<.05$) olduğu ve bu artışın son test lehine olduğu söylenebilir. Kontrol grubundaki öğretmen adaylarının Türkçe öğretimi öz-yeterlik inançları arasındaki bu farka ilişkin etki büyüklüğü incelendiğinde; orta (medium) ($\eta^2=.494$) düzeyde bir etkiye sahip olduğu görülmektedir.

Üçüncü olarak, kontrol grubunda bulunan öğretmen adaylarının Dijital okuryazarlık öz-yeterlik algısının ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı incelenmiştir. Kontrol grubunda bulunan öğretmen adaylarının Dijital okuryazarlık öz-yeterlik algısının ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için yapılan ilişkili örneklemeler için t-testi sonucu Tablo 4.6’de verilmiştir.

Tablo 4.6.

Kontrol Grubu Dijital okuryazarlık Öz-Yeterlik İnançları Ölçeği Ön Test – Son Test Arasındaki Fark

ÖLÇÜM (DÖÖÖ)	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p	η^2
Ön-Test	37	70,29	13,97	36	-1,309	,199	,045
Son-Testi	37	74,21	11,05				

Tablo 4.6’de görüldüğü üzere, kontrol grubunda bulunan öğretmen adaylarının Dijital ortam odaklı öz-yeterlik inançları ölçeğinin ön-test uygulamasından almış oldukları puanların aritmetik ortalamasının $\bar{x}=70,29$; $S=13,97$, son test uygulamasından almış oldukları puanların aritmetik ortalamasının $\bar{x}=74,21$; $S=11,05$ olduğu görülmektedir. Aritmetik ortalamalara bakıldığında, kontrol grubunun uygulama sonrasında Dijital ortam odaklı öz-yeterlik inançlarında son-test lehinde bir artışın olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre, öğretmen adaylarının Dijital ortam odaklı öz-yeterlik inançlarının oldukça yüksek olduğu söylenebilir; fakat bu fark istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değildir ($t(36)=-1,309$; $p>.05$).

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Üçüncü alt problemle, deney ve kontrol grubunda yer alan bireylerin son test puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını ortaya koymak amaçlanmıştır. Grupların Öğretim ilke ve yöntemlerine ilişkin akademik başarıları son test puanlarına ait ilişkisiz örneklem t-testi sonuçları Tablo 4.7’de verilmiştir.

Tablo 4.7.
Öğretim İlke ve Yöntemleri Başarı Son Test Puanlarına Ait İlişkisiz Örneklem t-Testi Sonuçları

Ölçüm	GRUP	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p	η^2
Son test puanı	Deney	37	64,567	7,897	72	4,156	,000	0,961
	Kontrol	37	55,675	10,344				

Grupların öğretim ilke ve yöntemleri başarı son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmektedir [$t(72)=4,156$; $p<.05$; $\eta^2=0,961$]. Grupların ortalamalarına baktığımızda, bu farklılığın deney grubu lehine olduğu görülmektedir. Grupların ön test puan ortalamalarının birbirinden anlamlı olarak farklı olmadığı göz önünde bulundurulduğunda, işbirlikli öğrenme yaklaşımında web tabanlı dijital öykü hazırlamanın akademik başarılarında etkili olduğu söylenebilir. Grupların ÖİYBT son test puan ortalamalarına ait etki büyüklüğü $\eta^2=0,961$ ’dir. Bu eta-kare değeri, büyük düzeyde bir etki büyüklüğünü işaret etmektedir.

Grupların Türkçe öğretimi öz-yeterlik algıları son test puanlarına ait ilişkisiz örneklem t-testi sonuçları Tablo 4.8’te verilmiştir.

Tablo 4.8.
Türkçe Öğretimi Öz-Yeterlik Algıları Son Test Puanlarına Ait İlişkisiz Örneklem t-Testi Sonuçları

Ölçüm	GRUP	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p	η^2
Son test puanı	Deney	37	1676,486	242,546	72	0,804	0,424	0,187
	Kontrol	37	1625,405	300,846				

Son test için, Türkçe öğretimi öz-yeterlik algılarının gruplara göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir [$t(72)=0,804$; $p>.05$; $\eta^2 =0,187$]. Buna göre, grupların TÖÖYÖ son test puan ortalamalarının birbirine denk olduğu söylenebilir. Grupların dijital ortam odaklı okuryazarlığa yönelik özyeterlik algıları son test puanlarına ait ilişkisiz örneklem t-testi sonuçları Tablo 4.9’de verilmiştir.

Tablo 4.9.
Dijital Ortam Odaklı Okuryazarlığa Yönelik Özyeterlik Algıları Son Test Puanlarına Ait İlişkisiz Örneklem t-Testi Sonuçları

Ölçüm	GRUP	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p	η^2
Son test puanı	Deney	37	80,812	10,466	72	2,635	0,010	0,570
	Kontrol	37	74,216	11,055				

Grupların dijital ortam odaklı okuryazarlığa yönelik özyeterlik algıları son test puan ortalamaları arasında ise anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [$t(72)= 2,635$; $p<.05$; $\eta^2 =0,570$]. Grupların ortalamalarına baktığımızda, bu farklılığın deney grubu lehine olduğu görülmektedir. Grupların ön test puan ortalamalarının birbirinden anlamlı olarak farklı olmadığı göz önünde bulundurulduğunda, işbirlikli öğrenme yaklaşımında web tabanlı dijital öykü hazırlamanın dijital ortam odaklı okuryazarlığa yönelik özyeterlik algıları üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Grupların DOÖYÖ son test puan ortalamalarına ait etki büyüklüğü $\eta^2=0,570$ ’dir. Bu eta-kare değeri, orta düzeyde bir etki büyüklüğünü işaret etmektedir.

4.4. Dördüncü Probleme İlişkin Bulgular

Dördüncü alt problemle, öğretim ilke ve yöntemleri ders sürecinde, İşbirlikli öğrenme yaklaşımına dayalı Web tabanlı dijital öykü ile işbirlikli öğrenme yaklaşımında ders etkinlikleri hazırlayan Türkçe öğretmen adaylarının, a) Öğretim ilke ve yöntemlerine ilişkin akademik başarıları, b) Türkçe öğretimi öz-yeterlik algıları ve c) dijital ortam odaklı okuryazarlığa yönelik özyeterlik algıları açısından öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını ortaya koymak amaçlanmıştır.

İlk olarak, öğretim ilke ve yöntemleri ders sürecinde, İşbirlikli öğrenme yaklaşımına dayalı Web tabanlı dijital öykü ile işbirlikli öğrenme yaklaşımında ders etkinlikleri hazırlayan Türkçe öğretmen adaylarının, Öğretim ilke ve yöntemlerine ilişkin akademik başarıları açısından ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı incelenmiştir. Öğretmen adaylarının Öğretim ilke ve yöntemlerine ilişkin akademik başarıları açısından başarı testinden aldıkları ön test ve son test ortalama puan ve standart sapma değerleri Tablo 4.10’de verilmiştir.

Tablo 4.10.

Öğretim İlke ve Yöntemleri Başarı Testi Ön Test ve Son Testi Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

ÖİY Başarı Testi	Deney Grubu (WEB Tabanlı)			Kontrol Grubu (Ders Planı Hazırlama)		
	N	$\bar{x}$	S	N	$\bar{x}$	S
Ön-Test	37	46,05	7,97895	37	45,45	7,37
Son-Test	37	64,56	7,89705	37	55,67	10,34

Tablo 4.10’de görüldüğü üzere, İşbirlikli öğrenme yaklaşımına dayalı Web tabanlı dijital öykü oluşturan öğretmen adaylarının başarı testi ortalama puanı deneysel işlem sonrasında $\bar{x}_{(ön)}=46,05$ ’den, $\bar{x}_{(son)}=64,56$ ’ya çıkmıştır. İşbirlikli öğrenme yaklaşımında ders etkinlikleri hazırlayan öğretmen adaylarının aynı ortalama puanları sırasıyla $\bar{x}_{(ön)}=45,45$ ’den $\bar{x}_{(son)}=55,67$ ’ye yükselmiştir. Buna göre hem İşbirlikli öğrenme yaklaşımına dayalı Web tabanlı dijital öykü oluşturan hem de işbirlikli öğrenme yaklaşımında ders etkinlikleri hazırlayan öğretmen adaylarının öğretim ilke ve yöntemleri başarı son test sonuçlarına göre bir artış saptanmıştır.

Öğretmen adaylarının öğretim ilke ve yöntemleri başarı test sonuçlarında deneysel işlem öncesine göre deneysel işlem sonrasında gözlenen söz konusu değişimlerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin karışık ölçümler için ANOVA analizi sonuçları Tablo 4.11’da verilmiştir.

Tablo 4.11.

Öğretim İlke ve Yöntemleri Başarı Testi Ön-Test ve Son-Test Puanlarının Karışık Ölçümleri için ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Tip III Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Kısmi η^2
Grup içi						
Ölçüm (Ön-Test - Son-Test)	7634,926	1	7634,926	98,679	,000	,578
Grup*Ölçüm	636,818	1	636,818	8,231	,005	,103
Hata	5570,757	72	77,372			
Gruplararası						
Grup (Deney - Kontrol)	832,439	1	832,439	12,551	,001	,148
Hata	4775,514	72	66,327			

Tablo 4.11’da, öğretim ilke ve yöntemleri başarı testi deney ve kontrol grupları için ön test-son test puanlarına ilişkin 2x2 Karışık Ölçümler ANOVA sonuçları yer almaktadır. Tablo incelendiğinde, öğretmen adaylarının öğretim ilke ve yöntemleri başarı düzeylerinin deney öncesinden sonrasına anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Buna göre deney ve kontrol gibi farklı gruplarda olmak ile karışık ölçümler faktörlerinin başarı düzeyleri üzerindeki etkilerinin anlamlı olduğu bulunmuştur [$F(1, 72)=8,23$; $p>0,05$]. Bu bulgu, işbirlikli öğrenme yaklaşımında web tabanlı dijital öykü oluşturma ve işbirlikli öğrenme yaklaşımında ders etkinlikleri hazırlamanın, öğretmen adaylarının öğretim ilke ve yöntemleri başarı düzeylerini

arttırmada farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Başarının temel etkisi incelendiğinde, bireylerin ölçümlerinde anlamlı farklılık olduğu gözlenmektedir [$F(1, 72)=98,67$, $p<0,05$]. ANOVA tablosunda verilen kısmi eta-kare (partial eta-squared) değerleri incelendiğinde, ana etki değişkeni için anlamlı ve yüksek düzeyde etkiye sahip ($\eta^2=.578$) olduğu bulunmuştur. Buna göre, bağımlı değişkendeki varyansın %33,4'ünün grup değişkeni tarafından açıklandığı anlamına gelmektedir. Ayrıca işbirlikli öğrenme yaklaşımına dayalı Web tabanlı dijital öykü oluşturan ve işbirlikli öğrenme yaklaşımında ders etkinlikleri hazırlayan öğretmen adaylarının başarı düzeyleri ön test ve son test puanlarından elde edilen toplam puanların ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [$F(1, 72)=12,55$; $p>0,05$].

İkinci olarak, öğretim ilke ve yöntemleri ders sürecinde, işbirlikli öğrenme yaklaşımına dayalı Web tabanlı dijital öykü ile işbirlikli öğrenme yaklaşımında ders etkinlikleri hazırlayan Türkçe öğretmen adaylarının, dijital ortam odaklı okuryazarlığa yönelik özyeterlik algıları açısından ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı incelenmiştir. Öğretmen adaylarının dijital ortam odaklı okuryazarlığa yönelik özyeterlik algıları açısından ölçekten aldıkları ön test ve son test ortalama puan ve standart sapma değerleri Tablo 4.12'de verilmiştir.

Tablo 4.12.

Dijital Ortam Odaklı Okuryazarlığa Yönelik Özyeterlik Algıları Ölçeği Ön Test ve Son Testi Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

ÖİY Başarı Testi	Deney Grubu (WEB Tabanlı)			Kontrol Grubu (Ders Planı Hazırlama)		
	N	$\bar{x}$	S	N	$\bar{x}$	S
Ön-Test	37	74,2162	11,05576	37	70,2973	13,97391
Son-Test	37	80,8108	10,46645	37	74,2162	11,05576

Tablo 4.12'de görüldüğü üzere, işbirlikli öğrenme yaklaşımına dayalı Web tabanlı dijital öykü oluşturan öğretmen adaylarının dijital ortam odaklı okuryazarlığa yönelik özyeterlik algıları ortalama puanı deneysel işlem sonrasında $\bar{x}_{(ön)}=74,021$ 'den, $\bar{x}_{(son)}=80,81$ 'e çıkmıştır. İşbirlikli öğrenme yaklaşımında ders etkinlikleri hazırlayan öğretmen adaylarının aynı ortalama puanları sırasıyla $\bar{x}_{(ön)}=70,29$ 'dan $\bar{x}_{(son)}=74,21$ 'e yükselmiştir. Buna göre hem işbirlikli öğrenme yaklaşımına dayalı Web tabanlı dijital öykü oluşturan hem de işbirlikli öğrenme yaklaşımında ders etkinlikleri hazırlayan öğretmen adaylarının özyeterlik algıları son test sonuçlarına göre artış göstermiştir.

Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık deneysel işlem öncesine göre deneysel işlem sonrasında gözlenen söz konusu değişimlerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin karışık ölçümler için ANOVA analizi sonuçları Tablo 4.13'de verilmiştir.

Tablo 4.13.

Dijital Ortam Odaklı Okuryazarlığa Yönelik Özyeterlik Algıları Ölçeği Ön-Test ve Son-Test Puanlarının ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Tip III Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Kısmi η^2
Grupiçi						
Dijital Okuryazarlık (Öntest-Sontest)	1022,439	1	1022,439	7,027	,010	,089
Grup* Dijital Okuryazarlık	66,223	1	66,223	,455	,502	,006
Hata	10475,838	72	145,498			
Gruplararası						
Grup (Deney - Kontrol)	1022,439	1	1022,439	7,917	,006	,099
Hata	9298,108	72	129,140			

Dijital ortam odaklı okuryazarlığa yönelik özyeterlik algıları ölçeği deney ve kontrol grupları için ön test-son test puanlarına ilişkin 2x2 karışık ölçümler ANOVA sonuçları Tablo 4.13’de yer almaktadır. Tabloya göre, öğretmen adaylarının Dijital ortam odaklı okuryazarlığa yönelik özyeterlik algıları deney öncesinden sonrasına anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir [$F(1, 72)=,455$; $p>0,05$]. Bu sonuç da karışık ölçümler faktörlerinin öğretmen adaylarının dijital ortam odaklı okuryazarlığa yönelik özyeterlik algıları üzerindeki etkisinin anlamlı olmadığını göstermektedir. Ancak her bir grubun kendi içindeki ölçümlerinde anlamlı farklılık olduğu gözlenmektedir [$F(1, 72)=7,027$, $p<0,05$]. ANOVA tablosunda verilen kısmi etakare (partial eta-squared) değerleri incelendiğinde ana etki değişkeni için anlamlı ve orta düzeyde etkiye sahip ($\eta^2=.089$) olduğu bulunmuştur. Buna göre, bağımlı değişkenimizdeki varyansın %0,79’unun grup değişkeni tarafından açıklandığı anlamına gelmektedir. Ayrıca işbirlikli öğrenme yaklaşımına dayalı Web tabanlı dijital öykü oluşturan ve işbirlikli öğrenme yaklaşımında ders etkinlikleri hazırlayan öğretmen adaylarının dijital ortam ön test ve son test puanlarından elde edilen toplam puanların ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [$F(1, 72)=7,91$; $p<0,05$].

Son olarak ise, öğretim ilke ve yöntemleri ders sürecinde, işbirlikli öğrenme yaklaşımına dayalı Web tabanlı dijital öykü ile işbirlikli öğrenme yaklaşımında ders etkinlikleri hazırlayan Türkçe öğretmen adaylarının, Türkçe öğretimi öz-yeterlik algıları açısından ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı incelenmiştir. Öğretmen adaylarının Türkçe öğretimi öz-yeterlik algıları açısından ölçekten aldıkları ön test ve son test ortalama puan ve standart sapma değerleri Tablo 4.14’da verilmiştir.

Tablo 4.14.

Türkçe Öğretimi Öz-Yeterlik Algıları Ölçeği Ön Test ve Son Testi Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

ÖİY Başarı Testi	Deney Grubu (WEB Tabanlı)			Kontrol Grubu (Ders Planı Hazırlama)		
	N	$\bar{x}$	S	N	$\bar{x}$	S
Ön-Test	37	1433,783	466,442	37	1064,324	421,264
Son-Test	37	1676,486	242,546	37	1625,405	300,846

Tablo 4.14’da görüldüğü üzere, işbirlikli öğrenme yaklaşımına dayalı Web tabanlı dijital öykü oluşturan öğretmen adaylarının Türkçe öğretimi öz-yeterlik algıları ölçeği ortalama puanı deneysel işlem sonrasında $\bar{x}_{(ön)} = 1433,783$ ’den, $\bar{x}_{(son)} = 1676,486$ ’e çıkmıştır. İşbirlikli öğrenme yaklaşımında ders etkinlikleri hazırlayan öğretmen adaylarının aynı ortalama puanları sırasıyla $\bar{x}_{(ön)} = 1064,324$ ’den $\bar{x}_{(son)} = 1625,405$ ’e yükselmiştir. Buna göre hem işbirlikli öğrenme yaklaşımına dayalı Web tabanlı dijital öykü oluşturan hem de işbirlikli öğrenme yaklaşımında ders etkinlikleri hazırlayan öğretmen adaylarının özyeterlik algıları son test sonuçlarına göre artış gösterdiği görülmektedir.

Öğretmen adaylarının Türkçe öğretimi öz-yeterlik algılarında deneysel işlem öncesine göre deneysel işlem sonrasında gözlenen söz konusu değişimlerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin karışık ölçümler için ANOVA analizi sonuçları Tablo 4.15’de verilmiştir.

Tablo 4.15.

Türkçe öğretimi öz-yeterlik algıları ölçeği Ön-Test ve Son-Test Puanlarının ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Tip III Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Kısmi η^2
Grup içi						
öz-yeterlik (Öntest-Sontest)	5976132,432	1	5976132,432	39,017	,000	,351
Grup* öz-yeterlik	937624,324	1	937624,324	6,122	,016	,078
Hata	1,103	72	153167,267			
Gruplararası						
Grup (Deney - Kontrol)	1635902,703	1	1635902,703	13,745	,000	,160
Hata	8569297,297	72	119018,018			

Türkçe öğretimi öz-yeterlik algıları ölçeği deney ve kontrol grupları için ön test-son test puanlarına ilişkin 2x2 Karışık Ölçümler ANOVA sonuçları Tablo 4.15’de yer almaktadır. Tabloya göre, öğretmen adaylarının Türkçe öğretimi öz-yeterlik algıları deney öncesinden sonrasına anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu sonuçta deney ve kontrol gibi farklı gruplarda olmak ile karışık ölçümler faktörlerinin başarı düzeyleri üzerindeki etkilerinin anlamlı olduğunu göstermektedir [$F(1, 72) = 6,122$; $p < 0,05$]. Türkçe öğretimi özyeterlik algısına ilişkin temel etkisi olarak da, grup ayrımı yapmaksızın bireylerin ölçümlerinde deney öncesinden deney sonrasına özyeterlik algı ölçeği puanlarının ortalamaları arasında anlamlı farklılık olduğu

gözlenmektedir [$F(1, 72)=39,017$ $p<0,05$]. ANOVA tablosunda verilen kısmi eta-kare (partial eta-squared) değerleri incelendiğinde ana etki değişkeni için anlamlı ve yüksek düzeyde etkiye sahip ($\eta^2=.351$) olduğu bulunmuştur. Buna göre, bağımlı değişkenimizdeki varyansın %12,3'ünün grup değişkeni tarafından açıklandığı anlamına gelmektedir. Aynı zamanda İşbirlikli öğrenme yaklaşımına dayalı Web tabanlı dijital öykü oluşturan ve işbirlikli öğrenme yaklaşımında ders etkinlikleri hazırlayan öğretmen adaylarının Türkçe öğretimi öz-yeterlik algıları ölçeği ön test ve son test puanlarından elde edilen toplam puanların ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmektedir [$F(1, 72)=13,745$; $p<0,05$].

4.4. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Beşinci alt problemle, Türkçe öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık ile Türkçe öğretimi özyeterlik algılarının, Öğretim ilke ve yöntemlerine ilişkin akademik başarılarını yordama gücünü ortaya koymak amaçlanmıştır. Bunun için çoklu regresyon analizi yapılmıştır.

Türkçe öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık ile Türkçe öğretimi özyeterlik algılarının, öğretim ilke ve yöntemlerine ilişkin akademik başarılarını yordama gücünü belirlemek amacıyla yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 4.16'de verilmiştir.

Tablo 4.16.
Akademik Başarılarına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi

Değişken	B	SH (B)	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	39,852	9,903		4,024	,000		
Öz-yeterlik	,000	,004	-,007	-,059	,953	0,043	0,007
Dijital okur yazarlık	,267	,105	,294	2,550	,013*	0,492	0,290
R=0,293 $R^2=0,086$ $F_{(2,71)}=3,323$ $P<.05$							

Tablo 4.16'de, yordayıcı değişken olan özyeterlik ve dijital okuryazarlık değişkenleri ile bağımlı değişken olan akademik başarı arasındaki korelasyonlar incelendiğinde; özyeterlik ile akademik başarı arasında ilişkinin çok zayıf olduğu ($r=0,043$) ve diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun 0,007 olarak hesaplandığı görülmektedir. Dijital okuryazarlık ile akademik başarı arasında pozitif ve orta düzeyde ($r=0,092$) bir ilişki vardır. Ancak özyeterlik değişkeni kontrol edildiğinde bu korelasyonun 0,290 olarak hesaplandığı görülmektedir.

Tablo 31'de görüldüğü gibi, Regresyon modelinde yer alan dijital okuryazarlık ve öz yeterlik değişkenlerinin birlikte akademik başarı puanları ile düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki gösterdiği saptanmıştır ($R=0,293$; $F_{(2,71)}=3,323$; $P<0,05$). Diğer yandan bu iki değişkenin birlikte

akademik başarıdaki toplam varyansın yaklaşık %8,6'sını açıkladığı belirlenmiştir. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre; yordayıcı değişkenlerin akademik başarı üzerindeki göreceli önem sırası; dijital okuryazarlık ve öz yeterlidir. Regresyon katsayılarının anlamlılıklarına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde, dijital okuryazarlık değişkeninin akademik başarı üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu ve öz yeterlik değişkeninin ise anlamlı bir yordayıcı olmadığı görülmektedir.

4.5. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Altıncı alt problemde Türkçe öğretmen adaylarının web tabanlı dijital öykü uygulamaları, teknoloji destekli dil öğretimi ve işbirlikli grup çalışmaları hakkındaki görüşleri saptanmıştır. Türkçe öğretmen adaylarının senaryo oluşturma sürecine ilişkin görüşleri Tablo 32'de sunulmuştur.

Tablo 4.17.
Senaryo Oluşturma

Tema	Alt Tema	Kodlar	f
Senaryo oluşturma	Senaryo özellikleri	Amaç/kazanım	26
		Öğrenen özellikleri	13
		Ekonomiklik	11
		Dilbilgisi	10
		Pedagoji	7
		Dramatik soru	4
		Duygusal içerik	2
		Bakış açısı	2
		Yaşamsallık	1
Toplam			76

Tablo 4.17'ye göre öğretmen adaylarının senaryo oluşturma süreçlerine yönelik görüşleri (f=76) incelendiğinde öğretmen adaylarının, senaryo özelliklerini belirlemelerinde amaç ve kazanımlara (f=26), öğrenen özelliklerine (f=13), ekonomiklik ilkesine (f=11), dilbilgisine (f=10), pedagojik bilgilere (f=7), dramatik soruya (f=4), duygusal içeriğe (f=2), bakış açısına (f=2) ve yaşamlarından örneklerle (f=1) yer verdiklerini belirtmişlerdir. Senaryo oluşturmaya ilişkin öğretmen adayı görüşlerinin bir kısmına aşağıda yer verilmiştir:

"Senaryomuzu oluştururken göz önünde bulundurduğumuz en önemli şey seçtiğimiz kazanımlardı. Her şeyden önce oluşturduğumuz senaryonun amacına ulaşması gerekirdi. Dikkat ettiğimiz diğer bir nokta ise fotoğraflardı. Oluşturduğumuz senaryoya uygun fotoğraf bulabilir miyiz? Bu soru da senaryo oluştururken aklımızdan hiç çıkarmadığımız bir soru oldu. Göz önünde bulundurduğumuz başka bir nokta senaryomuzda kullandığımız

kelimelerin öğrencilerin düzeylerine uygun olup olmadığıydı. Senaryomuzda kullandığımız kelimeleri hem öğrenci düzeyini hem de ahlaki boyutları dikkate alarak seçtik. (Ö.A.1)”

“Türkçe öğretim programındaki kazanımlara dikkat ederek, seçtiğimiz kazanıma göre öyküler oluşturup dil bilgisi kurallarına uygun olup olmadığına bakarak, uygun bir mekân seçimi yapıp fotoğrafların kalitesine önem vererek, fon müziklerini ayarlayıp çarpıcı bir senaryo hazırlamaya çalıştık.” (Ö. A. 4)

“Bizim hitap ettiğimiz kitle ortaokul öğrencileri olduğu için senaryoyu onların anlayabileceği şekilde oluşturmaya özen gösterdik. Konu seçiminde eğlenceli unsurları senaryoyla bütünleştirdik. Senaryo metnini oluştururken dilin açık ve anlaşılır olmasına özen gösterdik. Ayrıca metni akıcı bir anlatımla oluşturmaya çalıştık. Çünkü çocukları bilgilendirirken sıkılmamalıydık.” (Ö. A. 10)

Senaryo oluşturmada bir diğer etken konu ise öğretmen adaylarının bu süreç içinde karşılaşmış oldukları sorunlardır. Bu sorunlara ilişkin tema, alt tema ve kodlar Tablo 4.18’de verilmiştir.

Tablo 4.18.
Senaryo Oluşturma Sürecindeki Zorluklar

Tema	Alt Tema	Kodlar	f
Senaryo oluşturma sürecindeki zorluklar	Kurgulamada karşılaşılan zorluklar	Amaç/kazanım	16
		Ekonomiklik	8
		Özgünlük	5
		Konu	4
		Pedagoji	4
		Öğrenen özellikleri	2
	Dil kullanımına ilişkin zorluklar	Pedagojik dil kullanımı	3
		Etkili dil kullanımı	2
	Grup çalışmasına ilişkin zorluklar	Grup içi iletişim	14
		Gruplar arası karşılaştırmalar	12
	Uygulama sürecine ilişkin zorluklar	Teknik sorunlar	6
		Bilgi kaynaklarına erişim	4
		Çevresel sorunlar	2

Tablo 4.18 incelendiğinde öğretmen adaylarının senaryo oluşturma sürecindeki zorluklar, kurgulamada karşılaşılan zorluklar, dil kullanımına ilişkin sorunlar, grup çalışmasına ilişkin sorunlar, uygulama sürecine ilişkin sorunlar olmak üzere dört alt temadan oluşmaktadır. Kurgulamadaki zorlukları, amaç ve kazanım yazma (f=16), ekonomiklik ilkesine bağlı kalma (f=8), özgün senaryo oluşturma (f=5), konuyu belirleme ve sınırlandırma (f=4), senaryonun pedagojik nitelikte olması (f=4) ve öğrenen özellikleri (f=2) oluşturmaktadır. Dil kullanımına ilişkin zorlukları pedagojik dil kullanımı (f=3) ve etkili dil kullanımı (f=2) alt temaları meydana getirmektedir. Senaryo oluşturma sürecindeki bir başka zorluk ise grup çalışması alt temasında karşımıza çıkmaktadır. Grup çalışması konusunda öğretmen adayları, grup içi iletişim (f=14) ve

diğer gruplarla karşılaştırma (f=12) zorluklarına dikkat çekmişlerdir. Son olarak uygulama sürecindeki zorluklarda öğretmen adayları, teknik zorluklara (f=6), bilgi kaynaklarına erişime (4) ve çevresel sorunlara (f=2) değinmişlerdir. Senaryo oluşturma sürecindeki zorluklara ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri şu şekildedir:

“Her hafta hem kendi dijital öykümüz hem de diğer grupların dijital öykülerinin değerlendirilmesi yapılırken eksikliklerimizi gidermek için neler yapabiliriz diye düşünüyorduk. Senaryoyu hazırlarken uymak zorunda olduğumuz ölçütlere dikkat ettik. Gelecek haftalardaki ödevlerimizde yeni kazanımlar, yeni mekanlar bulmak, öğrencilerin ilgilerini çekebilecek yeni anlatım şekillerini bulmak için uğraş veriyorduk. Seçeneklerin her hafta tükenmesi yeni yollar aramamıza, yeni fikirler üretmemiz için bizi zorluyordu ve bu durum grup içerisinde gerginliğe neden oluyordu. Senaryo oluşturma aşamasında yeni kazanım belirlemek için bir araya gelip fikirlerimizi sunuyorduk. En uygun fikri seçip, senaryoyu yazmaya başlıyorduk. Senaryoyu yazarken diyalogların fazla olmasına, giriş bölümünün kısa olmasına ve sonucun uygun bir şekilde bağlanmasına dikkat ettik. Her şey bir yana senaryoyu hazırlarken grubun erkekleri tarafından gerekli yardımı görmemek ve yalnız bırakılmak benim canımı çok sıkıyordu.” (Ö. A. 2)

“Senaryo oluştururken birçok zorlukla baş başa kaldık. Yaşadığımız zorlukların en büyüğü ise bazı senaryoların kazanımlarla bir türlü uyumuyor olmasıydı. Özellikle üçüncü hafta kazanımlarla senaryoyu birleştirmede bayağı sıkıntı yaşadık. Ayrıca senaryodaki mekanları belirlemede oldukça sıkıntı çektiğimizi söyleyebilirim. Çoğu zaman senaryonun hangi mekânda geçeceği konusunda bir türlü karar veremedik. Daha sonra bazı küçük teknik aksaklıklar senaryonun sağlıklı bir şekilde oluşmasını engelledi. Ayrıca senaryo oluştururken bazı değişik fikirlerin kullanılması yönünde gelen bazı garip istekler senaryonun zenginliğini azaltarak bizleri olumsuz yönde etkiledi. Ama dediğim gibi yaşadığımız en büyük aksaklık kazanımın senaryoyla uyumuyor olmasıydı.” (Ö. A. 5)

“Kendi adıma en çok zorlandığım konu, insanları plan ve program içerisinde bir araya getirmektir. Son haftaya kadar bu sorun hiç çözülmedi. İlk haftalarda zamanlama konusunda sıkıntılar yaşadığımızı düşünüyorum, bir haftayı verimli kullanamıyorduk. 3.hafta itibarıyla bu sorunu atlattık. Video çektiğimiz haftalar içerisinde ezber konusunda zorlandık.” (Ö. A. 9)

“Öyküyü yazmak biraz sıkıntılı geçirdi. Kazanımlara uygun bir şey ortaya çıkarmak zorunda olduğumuz için kendimizi ister istemez sınırlıyorduk. Herkesin bir düşüncesi varsa bile sadece tek bir düşüncede durmak zorunda kalıyorduk. Grup üyeleri sürekli bir arada olmadığı için bizlere daha fazla sorumluluk düşüyordu.” (Ö. A. 16).

“Senaryo oluşturmak kulağa kolay gelebilir. Aslında öle bir şey değil. Çünkü ilk senaryomuz bizi çok zorladı. Öncelikle Türkçe dersi öğretim programından kazanımlar belirledik. Daha sonra kazanımlar doğrultusunda çocukların ilgisini çekebilecek yaratıcı öyküler yazmaya çalıştık. Ortada 7 farklı fikir olunca ortak kararlar almak biraz zaman aldı. Ayrıca öykülerimizi oluştururken dili doğru kullanmaya özen gösterdik. Bunun yanında senaryoyu dijital öyküye dönüştüreğimiz için de uygun fotoğraflar bulmamız gerekiyordu. Ve bunları her hafta tekrarlamak da ayrı bir zorluktu.” (Ö. A. 21).

“Arkadaşlarımızla bazen sorunlar yaşadık herkes aynı anda müsait olamıyordu. Yine de birbirimize karşı anlayışlı olduk. Fotoğraf çekiminde ve seslendirme de bazen zorluk çekiyorduk.” (Ö. A. 23)

Dijital öykü oluşturma sürecinin bir diğer boyutunu ise teknik süreçtir. Öğretmen adaylarının dijital öyküdeki teknik süreçleri Tablo 4.19’de sunulmuştur.

Tablo 4.19.
Dijital öykü oluşturma teknik süreci

Tema	Alt Tema	Kodlar	f
Dijital öykü oluşturma teknik süreci	Görsel seçimi	Senaryoya uygun görsel seçimi	13
		Görselleri oluşturma sorunu	9
		Öğrenen özellikleri	7
		Senaryoya uygunluk	6
		Görseller arası uyum sorunu	6
		Kazanımlara uygunluk	4
	Seslendirme	Öykü akışına uygun seslendirme	11
		Ses kaydına yönelik zorluklar	8
		Öykü akışına uygun fon müzik seçimi	7
		Vurgu ve tonlama	4
		Dijital öykü öğelerine yönelik zorluklar	2
	Dijitalleştirme	Dijital öykü öğeleri arası geçişler	5
		Programın öğrenilmesi	4

Tablo 4.19'e göre dijital öyküdeki teknik süreçler görsel seçimi, seslendirme ve dijitalleştirme alt temalarından oluşmaktadır. Görsel seçimi alt temasında senaryoya uygun görsel seçimi (f=13), görselleri oluşturma sorunu (f=9), öğrenen özellikleri (f=7), senaryoya uygunluk (f=6), görseller arası uyum sorunu (f=6) ve kazanımlara uygunluk (f=4) olarak altı kod bulunmaktadır. Seslendirme alt temasında ise beş kod mevcuttur. Bunlar öykü akışına uygun seslendirme (f=11), ses kaydına yönelik zorluklar (f=8), öykü akışına uygun fon müzik seçimi (f=7), vurgu ve tonlama (f=4) ve dijital öykü öğelerine yönelik zorluklar (f=2). Dijitalleştirme alt teması ise dijital öykü öğeleri arası geçişler (f=5) ve programın öğrenilmesi (f=4) kodlarından oluşmaktadır. Dijital öykü oluşturma teknik sürecine ilişkin öğretmen adayı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

"Görsel ve işitsel materyal seçiminde dikkatli davranmak zorundaydık. Senaryonun işleyişine uygun görsel ve işitsel materyaller uygun olmalıydı. Bu yüzden internette fotoğraf bulmaktansa kendimiz çekmeye karar verdik. Böylece diğer gruplardan bir farkımızın olduğuna inanıyorum. Fon müzik seçiminde ise ritmin senaryo ile uyumu önemliydi. Sesin fazla ya da az çıkması netliğe zarar verirdi. Fon müzik seçiminde interneti kullandık. Bazı şiir ve şarkıların müziğini kullandık." (Ö. A. 2)

"Görsel ve işitsel materyalleri kullanırken senaryo ile uyumunu sağlamak çok zordu. Çünkü yazdıklarımız ile eş zamanlı görselin kullanılması gerekiyordu. İşitsel materyal kullanımında ise uygun ritmi bulma sorunu vardı. Özellikle şiir ile alakalı senaryolarımızda durum daha fazla zorlaşıyordu." (Ö. A. 3)

"Çalışmalarımızda görsel ve işitsel materyalleri ayrı kullanmak yerine, dijital öykünün kalıcı ve dikkat çekici olmasını sağlamak amacıyla iki unsuru da birlikte kullanıp direkt olarak kendimizin olduğu videolar haline getirmeyi tercih ettik. Bu videolarda elbette ayrıca yer alan görsel materyaller de kullandık. Kullanımlarımızda materyallerin senaryoya uygunluğunu dikkate aldık. Senaryoya uygun düşecek video veya herhangi bir görsel, işitsel

materyali internet ortamından araştırıp bulmamız vakit sıkıntısı yaratıyordu. Bu konuda yaşadığımız bir sıkıntı neredeyse yok diyebilirim.” (Ö. A. 6)

“Görsel materyal seçiminde 2.hafta haricinde pek zorluk yaşamadık. Çünkü diğer haftaların görsellerinde grubumuzu ve yakın arkadaşlarımızı kullandık. 2.hafta görsel açıdan bizi zorladı. Bir türlü grubu bir araya getiremedik ve internetten fotoğraflar bulmamız gerekti. Bu fotoğrafları bulduktan sonra fotoşopladık ve efekt ekledik. Bunları yapmak epey bir zamanımızı aldı. O haftaya dair görsel anlamda diyeceğim en güzel şey girişte kullandığımız introydur.” (Ö. A. 8)

“Görsel materyaller konusunda en önem verdiğimiz konu netliğin mükemmele yakın olmasaydı. Video sahneleri dışında fotoğraflarda efekt kullandık. Video bölümlerini telefonla çekti fakat görüntü netliği konusunda sorun yaşamadık. Bu konu bize büyük kolaylık sağladı, profesyonel kamera aramak zorunda kalmadık. 2.hafta da fotoşop kullandığımız fotoğraflar oldu. Fotoşop konusunda çok aykırı şeyler yaptığımızı düşünmüyorum, fark edilmesi zor eklemeler yaptık. İşitsel materyallere gelecek olursak, en önemli konular ses kayıtlarının anlaşılır olması, vurguların ve tonlamaların doğru yapılması ve dip ses denilen arka seslerin duyulmamasıydı. Bunları 2.hafta dışında gerçekleştirdiğimizi düşünüyorum. 2.haftanın sıkıntılı olmasının sebebi ses kayıtlarını whatsapp uygulaması üzerinden almamız oldu. Fon müzik konusunda Leyla ve Mecnun dizisinin ekmeğini çok yedik. Konuşmaları bastırmamasına dikkat ettik. Bahsettiğim haftayı saymazsak bu konuda pek sıkıntılı olduğumuzu düşünmüyorum.” (Ö. A. 9)

“Görsel materyalde öykümüzün fotolarını seçmekte biraz zorlanmıştık. Fotoları kendimiz mi oluşturalım yoksa animasyon tarzı sosyal medyadan mı alsak konusunda biraz ikilem yaşamıştık ve öykünün içeriğine uygun fotolar yakalamış biraz zamanımızı almıştı. İşitsel materyaldeki zorluklar ise seslendirme konusunda yaşanıyordu. Videoları seslendirme yaparken sesler zayıf, yüksek ya da cızırtılı bir şekilde çıkıp bizi zor durumda bıraktığı olmuştur daha sonradan movie maker adlı programı kullanarak işlerimizi kolaylaştırarak daha güzel öyküler ortaya çıkardık.” (Ö. A. 22).

Dijital öykü oluşturma sürecinin bir diğer boyutunu araştırma sürecidir. Öğretmen adaylarının dijital öyküdeki araştırma süreçleri Tablo 4.20’de sunulmuştur.

Tablo 4.20.

Dijital öykü oluşturmada araştırma süreci

Tema	Alt Tema	Kodlar	f
Dijital öykü oluşturmada araştırma süreci	Kaynaklar	İnternet	26
		Basılı ve elektronik yayınlar	17
		Öğretim elamanları	4
		Diğer öğrenciler	16
	Araştırma tekniği	Doküman inceleme	51
		Görüşme	20
	Araştırma yapmanın yararları	Mesleki gelişim	17
		Teknolojik Pedagojik Alan bilgisi	11
		Özyeterlik algısı	8
		Farklı yazınsal türlerle tanışma	6
		Öykü yazarlığı gelişimi	5
		İşbirlikli öğrenmeye yönelik olumlu tutum	5

Tablo 4.20'e göre dijital öyküdeki araştırma süreçleri araştırma kaynakları, araştırma tekniği ve araştırma yapmanın yararları alt temalarından oluşmaktadır. Öğretmen adayları dijital öykülerini oluştururken internetten (f=26), basılı ve elektronik yayınlardan (f=17), öğretim elamanlarından (f=4) ve diğer öğrencilerden (f=16) yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Araştırma tekniği olarak da doküman inceleme (f=51) ve görüşme (f=20) tekniklerinde faydalanmışlardır. Araştırma yapmanın yararlarını ise mesleki gelişim (f=17), teknolojik pedagojik alan bilgisi (f=11), özyeterlik algısı (f=8), farklı yazınsal türlerle tanışma (f=6), öykü yazarlığı gelişimi (f=5) ve işbirlikli öğrenmeye yönelik olumlu tutum (f=5) olarak sıralamışlardır. Öğretmen adaylarının dijital öykü oluşturmada araştırma sürecine ilişkin görüşleri ise şu şekildedir:

"Senaryo oluşturma aşamasında belirli bir araştırma sürecimiz vardı. O haftaki konumuzun ve kazanımımızın ne olduğuna karar verdikten sonra bu konu ve kazanım hakkındaki etkinlikleri araştırıp, senaryomuzda kullanılıp kullanılamayacağına bakıyorduk. Senaryo oluşturma sürecimiz şu şekilde ilerliyordu:

- a- Bize verilen konuyu öncelikle iyice anlamak,
 - b- Kazanımı bulmak,
 - c- Konu ve kazanıma uygun başka etkinlikler var mı diye internetten araştırma yapmak,
 - d- Uygun etkinlikleri inceleyerek senaryomuzun taslağını oluşturmak,
 - e- Taslağın oluşumu tamamlandıktan sonra anlatımın nasıl renklendirilebileceğini öğrenmek için tekrardan örnek etkinlikleri incelemek,
 - f- Senaryoyu hazırlamak,
 - g- Senaryoya uygun fotoğrafların bulunabileceği mekanların neler olabileceğini düşünmek,
 - h- Senaryo ve fotoğraflar hazırlandıktan sonra, senaryoya uygun şekilde fon müziğini araştırmak,
 - i- Senaryo, fotoğraf, fon müziği ve kendi sesimizi Photostory uygulaması ile birleştirmek."
- "(Ö. A. 2)

"Senaryo oluştururken birçok kaynaktan yararlandık. Arkadaş, internet olsun, kitaplar olsun. Sınıf ortamını ve mekân seçimini çekmek için arkadaşlarımızdan yararlandık. Kitaplar hep bizlerleydi. Şiir, öykü vs. dijital ortamda seslendirmemiz için gerekli olan öykü ve şiirleri seçerken de birçok kez yararlandık kitaplardan. Bu benim açımdan çok yararlıydı. İnternette ise fon müzik veya kazanımlarımıza uygun araştırma ve incelemelerde yararlandık. Bu süreç güzeldi." (Ö. A. 4.)

"Farklı kafa yapılarıyla, farklı düşüncelerle, farklı bakış açılarıyla karşılaştım. Bu durum benim için çalışmanın sağladığı en önemli yarardı. Bunun yanı sıra 4-5 yıl sonra (atanırsam) öğrencilerime izletebileceğim öyküler, onlara anlatabileceğim birçok anı oluşturmamı sağladı. Söylediğim belki sorunun cevabı gibi durmasa da bu öyküleri grup çalışması olmadan yapabilmem çok zordu, grup sayesinde gerçekleşti diyebiliriz." (Ö. A. 9).

"Senaryonun oluşması aşamasında öncelikle arkadaşlarımdan fikir ve görüşlerinden yararlandım. Birlikte yaptığımız beyin fırtınası sonucu birçok zorluğun üstesinden kolay bir şekilde aştık. Daha sonra bilgi ve birikimimizin yeterli olmadığı noktalarda birçok medya kaynağından yaralandım. Bu kaynakların başında öncelikle internetten aldığım bilgiler bana senaryo oluşturma aşamasında oldukça katkı sağladı." (Ö. A. 24).

"Öncelikle 'dijital öykü' diye bir şeyin var olduğunu öğrendim. Branşıma yönelik kendi kişisel kazanımlarım oldu. Bu süreçte üzerinden ilerlediğimiz müfredatı da daha iyi kavramamı sağladı. Alan bilgim ile teknolojik yeterliğimi birleştirebileceğim bir uygulama

dersim oldu. Ayrıca dijital öyküler içinde farklı metinlere yer verdiğimiz için farklı yazınsal türlerle de yolumuz kesişti. Onları öğrenme fırsatım oldu.” (Ö. A. 7).

Beşinci problemin bir diğer alt problemi de öğretmen adaylarının teknoloji destekli dil öğretimine ilişkin görüşleridir. Öğretmen adaylarının teknoloji destekli dil öğretimine ilişkin görüşleri Tablo 4.21’de sunulmuştur.

Tablo 4.21.

Öğretmen adaylarının teknoloji destekli dil öğretimine ilişkin görüşleri

	Tema	Alt tema	f
Öğretmen adaylarının teknoloji destekli dil öğretimine ilişkin görüşleri	Güdüleme	isteklendirme (motive etme)	4
		araştırmaya teşvik etme	4
		meraklandırma	2
	Öğrenme çeşitliliği	kolay öğrenme-öğretme	9
		kalıcı öğrenme	8
		uygulamalı öğrenme	6
		anlamli öğrenme	4
	Öğrenme süreci	öğretim çeşitliliği sağlama	12
		derse dikkat çekme	10
		dikkat düzeyini arttırma	7
		kaliteyi arttırma	4
		bilgiye erişim	3
		pekiştirme	2
	Sınırlılıklar	öğrenme sınırlarının belirsizliği	8
		öğrenme süreçlerinin denetimsizliği	6
		bilgi kirliliği	5

Tablo 4.21’e göre öğretmen adaylarının teknoloji destekli dil öğretimine ilişkin görüşleri güdüleme, öğrenme çeşitliliği, öğrenme süreci ve öğrenme sınırlılıkları alt temalarında meydana gelmektedir. Güdüleme alt teması, isteklendirme (f=4), araştırmaya teşvik etme (f=4) ve meraklandırma (f=2) kodlarından oluşmaktadır. Bunun yanı sıra teknoloji destekli dil öğretiminin kolay öğrenme (f=9), kalıcı öğrenme (f=8), uygulamalı öğrenme (f=6) ve anlamli öğrenme (f=4) bağlamında işlevsel olabileceği öne sürülmüştür. Ayrıca öğretmen adayları teknoloji destekli dil öğretiminin öğretim çeşitliliği sağlama (f=12), derse dikkat çekme (f=10), dikkat düzeyini arttırma (f=7), kaliteyi arttırma (f=4), bilgiye erişim (f=3) ve pekiştirme (f=2) bağlamında yararlı olabileceğini ifade etmişlerdir. Öğretmen adayları dördüncü alt temada ise teknoloji destekli dil öğretiminin sınırlılıklarından öğrenme sınırlarının belirsizliğine (f=8), öğrenme süreçlerinin denetimsizliğine (f=6) ve bilgi kirliliğine (f=5) dikkat çekmektedirler. Teknoloji destekli dil öğretimine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri aşağıdadır:

“Çağımızda teknolojinin gelişmesiyle birlikte resimler, şekiller, yansıtım araçları kullanılmaya başlanmış, bu araçların kullanımı öğretmen ve öğrencilerin çalışmalarına büyük ölçüde fayda sağlamıştır. Bu durumu dil eğitimi açısından ele alırsak dil öğretiminde isteklendirmeyi arttırmak için çeşitli aktiviteler yapılmalıdır. Dil eğitiminin kalitesini arttırmak ve öğrencileri isteklendirmek için onların uyarıcıları dikkate geçirilmelidir. Dil öğretiminde görsel ve işitsel materyallerle yapılacak etkinlikler öğretilenlerin daha kolay öğretilmesini ve öğrenilmesini sağlar.” (Ö. A. 1).

“Dil eğitimi teknoloji gerçekten kullanılmalıdır. Çünkü kim olursa olsun bir dili yazıyla tam olarak öğrenemez bunu pekiştirmek için çeşitli şeylere ihtiyaç duyar bunların en başında teknoloji geliyor. Çünkü hem işitsel hem görsel hem de yazınsal olarak üç önemli unsuru da içinde barındıracak kapasiteye sahip olan teknolojinin dilin gelişmesi ve geliştirilmesinde bir devrim yaratmış olduğu inkâr edilemez yeter ki bu kaynağı amacına uygun kullanabilelim.” (Ö. A. 3).

“Ders öğrenim ve öğretim sürecinde teknolojiden destek alınabileceği ve bu şekilde öğrenim ve öğretim sürecinin kolaylaşabileceği konusunda bilinçlendim.” (Ö. A. 7).

“Bu eğitimi verebilmek için öncelikle teknolojiyi iyi bir şekilde kullanıp yönlendirebilen nitelikli öğretmenler yetiştirmek gerekir. Daha akıllı telefonu bile kullanamayan, teknoloji çağına ayak uyduramayan eğitimcilerden böyle bir şey beklemek hayalcilik olur. Ayrıca teknoloji aracılığı ile verilecek bu dil eğitimi yaş gruplarına göre değişkenlik göstermelidir. Örneğin 10 yaşındaki bir öğrenciye verilecek dil eğitimi ile 20 yaşındaki öğrenciye verilecek dil eğitimi bir olmamalıdır. 10 yaşındaki çocuğa verilecek eğitimde görsellik ön planda olmalıdır. Çocuğu sıkmadan eğlenceli bir şekilde bu bilgi aktarımı gerçekleştirilmelidir. 20 yaşındaki öğrenciye verilecek dil eğitimi ise akademik bilgiler ön planda tutulmalıdır.” (Ö. A. 10).

“Teknoloji bizlere farklı duyu organlarına daha kolay hitap etmemizi sağlar. Bundan dolayı da dikkat eşiği yükselir, öğrenme kolaylaşır ve tekrarlar sayesinde de öğrenme kalıcı olur.” (Ö. A. 19).

“Teknolojinin elbette faydaları vardır fakat bilgiye erişimin sınırsızlığı göz önüne getirildiğinde öğrenciler açısından istendik sonuçlar elde etmeyi engelleyebilir.” (Ö. A. 23).

“Dil öğretiminde teknoloji kullanımı öğrenmeyi kolaylaştırır. Bilgilerin pekiştirilmesini sağlar.” (Ö. A. 27)

Beşinci problemin alt problemlerinden bir diğeri de işbirlikli grup çalışmasının yansımalarıdır. Öğretmen adaylarının işbirlikli grup çalışmasına ilişkin yansımaları Tablo 4.22’de sunulmuştur.

Tablo 4.22.
İşbirlikli grup çalışmasının yansımaları

Tema	Alt Tema	Kodlar	f
İşbirlikli grup çalışmasının yansımaları	Sorunlar	Bir araya gelememe	11
		Sorumsuzluk	10
		Uyumsuzluk	4
		Kararsızlık	4
		Görev dağılımı	4
		Saygısızlık	3
	Faydalar	Grup arkadaşını tanıma	11
		Dayanışma	11
		Sorumluluk bilinci	10
		Güzel vakit geçirme	4
		Fikir birliği	4
		Sabırlı olmayı öğrenme	2
		Özgüven kazanma	2

İşbirlikli grup çalışmasına ilişkin görüşler Tablo 4.22’de görüldüğü üzere sorunlar ve faydalar alt temalarından oluşmaktadır. Öğretmen adayları özellikle bir araya gelememe (f=11) ve sorumsuzluk (f=10) sorunlarına dikkat çekmişleridir. Bu sorunları daha az frekanslar ile uyumsuzluk (f=4), kararsızlık (f=4), görev dağılımı (f=4) ve saygısızlık (f=2) izlemektedir. Bunun yanında grup arkadaşını tanıma (f=11), dayanışma (f=11) ve sorumluluk bilincinin gelişmesi (f=10) bağlamında işbirlikli çalışmaları faydalı bulmuşlardır. Ayrıca güzel vakit geçirme (f=4), fikir birliğine ulaşma (f=4), sabırlı olmayı öğrenme (f=2) ve özgüven kazanma (f=2) konularında da bu çalışmaların etkili olduğunu belirtmişlerdir. İşbirlikli grup çalışmasının yansımalarına ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinden bazıları aşağıda yer almaktadır.

“Grup çalışmasıyla dayanışma ve paylaşımın önemini bir kere daha kavramış oldum.” (Ö. A. 7).

Dijital öykü çalışmalarının bana sağladığı en büyük yarar bilgisayar ortamında hangi eğitim programlarını kullanacağımı öğretmesidir. Dijital öykü yapma sürecinde sürekli programla içli dışlı olduk. Böylece hem alan eğitimimiz hem de teknolojik yeterliğimiz gelişti.” (Ö. A. 8).

“Bu uygulamalar öğrenciler arasında iş birliğini sağladı. Herkes birbirine yardımcı oldu ve birbirinin öğrenmesinden sorumlu oldu.” (Ö. A. 11).

“İşbirlikli grup çalışmasıyla olaylara daha farklı bakmaya başladım. Daha önce öğretmenlerin bize yaptırdığı bazı şeyler saçma gelirdi ve anlayamazdım. Şimdi ise neden yaptırdıklarını anlıyorum. Uygulamalı yaparsak bazı şeylerin daha akılda daha kalıcı olduğunu yaşıttıladım.” (Ö. A. 18).

“Dijital öykü sırasında yaptığımız bir fotoğraf çekimi sayesinde bir kitap fuarına gitmiştik. Orada bir yazarla tanışmıştık. Bunu yanında bazen öykülerimizde şiirler de okurduk. Hatta bazen de kendimiz şiirler yazardık. Yaratıcı yönümüzü geliştirdiğini düşünüyorum. Dili doğru kullanmak zorunluluğumuz olduğu için kendimizi bu konuda geliştirdik.” (Ö. A. 21).

“Dijital öyküyü hazırlarken grubumuzdaki en belirgin sorun grubun tam zamanında toplanmamasıydı. Bundan başka grup içindeki üyelerin (erkeklerin) görevlerini yerine getirmemesiydi. Çalışma esnasında grup üyelerinin yanlarında arkadaşlarını getirmesi (bu

arkadaşların diğer grup üyelerini rahatsız etmesi) grup içindeki huzuru bozup gerginliğe neden oluyordu.” (Ö. A. 2).

“En belirgin sorun anlaşılan saatte bazı arkadaşların eksik olması, geç kalması. Hele ki öykünün seslendirme kısmında bir arkadaş eksik ise hiçbir şey yapamıyoruz. Tek çare eksik olan kişinin gelmesini beklemek. Bunun da sorumluluk duygumuzu arttırdığını düşünüyorum. Sadece kendimizi değil arkadaşlarımızı da düşünmek zorundaydık.” (Ö. A. 19).

“Dijital öykü oluşturma sürecinde daha önce gitmediğimiz yerlere gitme imkânı bulduk. Arkadaşlarımızla güzel vakitler geçirme fırsatımız oldu. Araştırmalarımız sırasında bizi aydınlatacak bize fayda sağlayacak bilgiler öğrendim. Öykümüzde kullanacağımız metinleri belirlerken daha önce okumadığım metinlerle tanışma fırsatı buldum. Bu araştırmalar sayesinde okuyacaklarıma karşı daha seçici davranmaya başladım.” (Ö. A. 20).

“Grup olarak yaşadığımız en büyük sorun aslında tam anlamıyla bir grup olamamamızdı. Grupça yapmamız gereken işlerde grup üyelerinin bir araya gelememesi, belirlenen vakitlerde çalışılmaması, herkesin kendi keyfine göre hareket etmesi gibi sorunlar belirgin sorunlar arasında sayılabilir. Önemli sorunlardan biri ise fikirlere saygı gösterilmemesi, herkesin kendi fikrini kabul ettirme çabası içinde olmasıydı. Grup üyelerinin üzerlerine düşen görevleri yerine getirmemesi de diğer bir sorunumuzdu.” (Ö. A. 23).

“Herkes ilk hafta bitse de gitsek konumundaydı. Bunun için ilgi azdı ve ders planlarını hazırlama aşamasında biraz zorlandık. Ayrıca ilk haftalar da belirlenen saatlerde tam olarak herkes birada bulunamıyordu.” (Ö. A. 24).

Beşinci problemin son alt problemi öğretmen adaylarının işbirlikli grup çalışmasına yönelik algılarıdır. Bu algılar, olumlu ve olumsuz algılar olmak üzere iki ayrı alanda incelenmiştir.

Tablo 4.23.

Öğretmen adaylarının işbirlikli grup çalışmasının olumlu algıları

Tema	Alt Tema	Kodlar	Sıfatlar	f
İşbirlikli grup çalışmasının olumlu algıları	Olumlu algı	Güdüleme	Eğlenceli	16
			Güzel	10
			Zevkli	9
			Neşeli	2
			Umutlu	2
			Mutlu	2
			Keyifli	2
			Mükemmel	2
		Akademik kazanım	Başarılı	10
			Eğitici	3
			Öğretici	4
			Bilgilendirici	4
			Geliştirici	2
			Sabırlı	2
			Disiplinli	3
		Özgünlük	Düşündürücü	2
			Farklı	6
			İlginç	5
			Orijinal	8
			Yaratıcı	12
		İşlevsel	Faydalı	6
			Verimli	7
			Kaliteli	5

Tablo 4.23 incelendiğinde olumlu iş birliği algısı güdüleme, akademik kazanım, özgünlük ve işlevsellik olarak tanımlanmıştır. Öğretmen adaylarının genellikle araştırmanın güdüleme (f=45) ve kategorisinde sıfat ürettikleri görülmektedir. Diğer kodlar ise işlevsellik (f=33), akademik kazanım (f=28) ve özgünlüktür (f=18). Öğretmen adaylarının işbirlikli grup çalışmasının olumsuz algıları ise Tablo 39’da sunulmuştur.

Tablo 4.24.

Öğretmen adaylarının işbirlikli grup çalışmasının olumsuz algıları

Tema	Alt Tema	Kodlar	Sıfatlar	f
İşbirlikli grup çalışmasının olumsuz algıları	Olumsuz algı	zorluk	zor	16
			güç	8
			zorlayıcı	6
		yorgunluk	yorucu	11
			yorgun	7
			yoğun	6
		gerginlik	stresli	6
			sıkıcı	5
			sıkıntılı	4
			gergin	3
			agresif	2

Tablo 4.24 incelendiğinde olumsuz iş birliği algısı zorluk (f=30), yorgunluk (f=) ve gerginlik (f=) olarak tanımlanmıştır. Özellikle zor (f=16), yorucu (f=11) ve stresli (f=6) sıfatları işbirlikli grup çalışmalarında öne çıkmaktadır.

5. TARTIŞMA

Araştırmadan elde edilen bulgular çerçevesinde ulaşılan sonuçlara, kestirimlere ve yargılara bu bölümde yer verilecektir. Tezdeki problem cümlelerinin ilk beşi, deneysel işlem sürecindeki ölçme sonuçlarını kapsamaktadır ve bu sorular tezin nicel bulgular kısmını oluşturmaktadır. Altıncı problem cümlesi ise öğretmen adaylarının tez sürecindeki dijital öykülemeye ve işbirlikli grup çalışmasına yönelik görüşlerini içerir. Bu problem cümlesi ise tezin nitel bulgular bölümünü oluşturmaktadır. Nicel ve nitel problem cümleleri, bütünde web tabanlı dijital öykü uygulamalarının Türkçe öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık ve Türkçe öğretimi özyeterlik algılarına etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu nedenle Tartışma bölümü nicel ve nitel bulgular çerçevesinde; dijital öyküleme, dijital okuryazarlık özyeterliği, Türkçe öğretimi özyeterliği ve işbirlikli grup çalışmaları bünyesinde tartışılmıştır.

5.1. Dijital Öykülemenin Dijital okuryazarlığa Etkisi Üzerine Tartışma

Tezin problem cümlelerinden birisi Türkçe öğretmen adaylarının Web tabanlı dijital öykü hazırlamalarının dijital okuryazarlık özyeterlik algılarına etkisinin incelemesidir. Bu bağlamda deney grubunda bulunan öğretmen adayları haftalık derslerini dijital öykü uygulamalarını kullanarak hazırlarken kontrol grubunda bulunanlar derse ilişkin ders planları hazırlamışlardır. Her iki gruba da öntest ve sontest uygulamalarında “Dijital Okuryazarlık Özyeterliği Ölçeği” uygulanmıştır. Dönem sonu uygulamalar neticesinde her iki grupta da Dijital Okuryazarlık Özyeterliği algılarında artış gözlenmiştir. Fakat bu artışlardan sadece işbirlikli öğrenme yaklaşımında web tabanlı dijital öykü hazırlayan Türkçe öğretmen adaylarının, dijital ortam odaklı okuryazarlığa yönelik özyeterlik algıları açısından öntest-sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır. Her iki gruptaki artışa ilişkin birtakım çıkarımlarda bulunulabilir. Kontrol grubunda dijital öykü kullanılmamasına rağmen istatistiksel bir fark olmasa da Dijital Okuryazarlık Özyeterliği algıları aritmetik ortalamalarında bir artış gözlenmektedir. Bunun nedeni olarak öğretmen adaylarının haftalık görevlerini hazırlarken dolaylı olarak dijital ortamlardan yararlanmaları gösterilebilir. Öğretmen adayları haftalık ders planlarını hazırlarken ihtiyaç duydukları bilgilere ulaşmak için araştırma yapmışlar; elde ettikleri bilgileri düzenlemişler; ders planının içeriğine göre görseller eklemişler ve anlamlı bir bütün oluşturmaya çalışmışlardır. Bu süreçlerde öğretmen adaylarının dijital ortamdan etkilenmemesi kaçınılmazdır.

Alanyazında dijital öykülemenin dijital okuryazarlığa olumlu etki yaptığına ilişkin bazı çalışmalar bulunmaktadır. Dogan’a (2012) göre öğrenciler dijital öykülemenin en çok teknoloji becerilerini ve medya okuryazarlıklarını geliştirdiğini düşünmektedirler. Bunun yanında Ohler

(2006), dijital öykülemenin medya okuryazarlığını öğretmede güçlü bir araç olduğunu dile getirmiştir. Ayrıca Jake (2006), 21. yüzyıl becerilerini dijital çağ okuryazarlığı, yaratıcı düşünme, etkili iletişim ve yüksek üretkenlik olmak üzere dört kategoride değerlendirmiş ve dijital öykülemenin bu becerileri öğrencilere kazandırdığını belirtmiştir. Michalski, Hodges ve Banister (2005) çalışmalarında Dijital Öyküleme öğrencilerin yazılı ve sözlü iletişim kabiliyetlerini geliştirdiklerini, yazılım bilgisi ve teknoloji kullanımı düzeylerini artırdıkları sonucuna ulaşmıştır. Balaman (2016) ise yaptığı çalışmada dijital öykülemenin özellikle teknoloji okuryazarlığı ve görsel iletişim sürecini sorgulamak bağlamında görsel okuryazarlığın etkili bir biçimde işe koşulan uygulamalarla olumlu yönde geliştiğini bulgulamıştır. Daigle (2008) dijital öykülemenin teknoloji kullanım bilgisini, yazma becerisini ve yaratıcılık gerektirdiğini dile getirmiştir. Bunun yanında dijital öyküleme yaklaşımının öğrencilerde aktif katılımcılığı sağladığı; işbirlikçi yaklaşım ve etkili iletişim becerilerini artırıp olumlu yansıdığı (Coutinho, 2010; Gyabak ve Godina, 2011: 2240; Robin, 2008: 222); öğrencilerin iletişim teknolojilerini etkili bir şekilde kullanmalarını sağladığı (Jakes ve Brennan; 2005); erken çocuklukta farklı okuryazarlık alanlarının teknoloji entegrasyonu ile etkin kullanımına olanak tanıdığı (Bratitsis, Kotopoulos, Mandila, 2012; Graham, Borup, Smith, 2012; Hung, Hwang, Huang, 2012); öğrencilerin öyküsü hazırlanan konuya ve kullandıkları Öğretim Teknolojileri'ne karşı ilgi düzeylerini arttırdığı (Balaman, 2016) gözlenmiştir. Eshet-Alkalai (2004) dijital okuryazarlığı foto-görsel okuryazarlık (resim, diyagram ve grafik gibi görsel temsilleri okuma yeteneği), çoğaltma okuryazarlığı (kopyalama, çoğaltma ve mevcut bilgileri yeniden yapılandırma yeteneği), bilgi okuryazarlığı (kaynakları güvenilirlik, doğruluk ve özgünlük boyutunda değerlendirebilme yeteneği), dallanma okuryazarlığı (doğrusal olmayan bir şekilde bilginin anlamını oluşturma ve bilgiye ulaşma yeteneği) ve sosyo-duygusal okuryazarlık (sanal gerçeklikte başkaları ile etkili bir şekilde iletişim ve işbirliği kurabilme yeteneği) gibi alt ulamlara ayırmıştır. Dijital öykü uygulamalarında öğretmen adayları, öyküye uygun olarak fotoğraf seçimi veya çizimiyle foto-görsel okuryazarlıklarının; dijital öykünün yapım ve çoğaltım aşamasıyla çoğaltma okuryazarlıklarını; dijital öykülerin içeriğinin pedagojik ve materyal geliştirme ilkelerine göre hazırlanması nedeniyle bilgi okuryazarlıkları ve bütün bunları bir iş grubu içinde yapmaları nedeniyle de sosyo-duygusal okuryazarlık düzeylerinin işe koşulduğu söylenebilir.

Dijital okuryazarlık gelişiminin diğer temel dil becerilerinin gelişimine de etki ettiği bazı çalışmalarda ortaya konmuştur. Örneğin Bhatt (2012) doktora çalışmada bir öğrencinin yazma değerlendirmelerini incelemiş ve çalışma sonucuna göre dijital okuryazarlık deneyimlerini paylaşmıştır. Çalışmada öğrencinin gündelik hayatında etkin bir biçimde kullandığı dijital araçları sınıf içi uygulamalara dönüştürmesini gözlemlemiştir. Çalışmada kişisel anlamda elde edilmiş dijital okuryazarlık becerilerinin sınıf temelli dijital okuryazarlık

etkinliklerine taşınmasının, öğrenenlere günlük hayatındaki dijital okuryazarlık uygulamaları ile dersin gerektirdiği uygulamalar arasında bağ kurulmasına olanak tanıdığı sonucuna ulaşılmıştır. Burnet (2011) ise yedi öğretmen adayıyla yedi aylık bir dijital okuryazarlık uygulamaları gerçekleştirmiştir. Çalışma sonucunda dijital okuryazarlık becerilerine yönelik yeni pedagojileri araştırarak ve geliştirecek süreç meydana getirildiği takdirde, bu becerilerin öğretmen adayları tarafından hayatlarının değişik aşamalarında deneyimlendirerek kullanılabileceği ortaya konmuştur. Bu tezde öğretmen adaylarına Türkçe eğitim alanında öğretim programına uygun olarak “plan yapma, kazanım yazma, içerik düzenleme, öğrenme-öğretme süreç, yaklaşım ve stratejileri kullanma” bağlamında dijital öyküleme yoluyla dijital okuryazarlık düzeylerinin anlamlı ölçüde arttığı gözlenmiştir.

Dijital okuryazarlığın özellikle öğretmen adayı eğitiminde öncelenmesi gereken bir konu olduğu düşünülmektedir. 21. Yüzyıl becerileri bağlamında öğretim programları “dijital, dijital yetkinlik, teknoloji, medya” vb. kavramlara dikkat çekmektedir. Örneğin Türkçe Yeterlilik Çerçevesi kapsamında bireyin kazanması gereken sekiz anahtar yetkinlik bulunmaktadır. Bunlarda birisi de *dijital yetkinlik*’tir. Dijital yetkinlik; “günlük yaşam ve iletişim için bilgi toplumu teknolojilerinin güvenli ve eleştirel şekilde kullanılmasını kapsamaktadır. Söz konusu yetkinlik, bilgi iletişim teknolojisi içinde bilgiye erişim ve bilginin değerlendirilmesi, saklanması, üretimi, sunulması ve alışverişi için bilgisayarların kullanılması, ayrıca internet aracılığı ile ortak ağlara katılım sağlanması ve iletişim kurulması gibi temel beceriler yoluyla desteklenmektedir” (MEB, 2017, 6). Öğretmen adayın lisans eğitimi sürecinde kendi alanına ilişkin dijital içerik üretme, kullanabilme, gerekli durumlarda tekrar düzenleyebilme ve öğretim sürecine bu dijital içerikleri dahil edebilme becerisi kazandırılması bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır. Söz konusu bu durumu Wan Ng (2012) geliştirmiş olduğu modelde vurgulamıştır. Bu modele göre dijital okuryazarlık üç boyutun (teknik, bilişsel ve sosyal-duygusal) birleşimidir: Günlük faaliyetlerde bilgisayar iletişim teknolojilerini kullanmada teknik ve operasyonel becerilere sahip olma; teknik boyut, araştırmalarda eleştirel düşünebilme ve dijital bilgiyi elde etme döngüsünü değerlendirme; bilişsel boyut ve iletişim, sosyalleşme ve öğrenmede interneti sorumlu bir şekilde (güvenlik ve mahremiyeti koruma) kullanma; sosyal-duygusal boyuttur (Ng, 2012). Yani sadece öğretim programlarının yerine getirilmesi sürecinde değil, öğretmen adayının gündelik yaşamında da dijital okuryazarlık becerilerine sıkça ihtiyaç duyacağı görülmektedir. Hayat boyu öğrenme sürecinde, sosyalleşme ve iletişim kurma aşamalarında, internet kullanımında, güvenlik ve gizlilik dikkatlerinde öğretmen adayı, dijital okuryazarlık bilgi ve birikiminden yararlanacaktır. Bu yetkinliğe sahip öğretmen adayının lisans eğitimini tamamlayıp çalışma yaşamına katıldığında hem öğrencilerine hem de bir vatandaş olarak çevresine bu bilgi ve becerileri daha kolay aktarabileceği düşünülmektedir. Bu görüşler doğrultusunda lisans eğitimi sürecinde dijital okuryazarlık bağlamında dijital yetkinliklerin

arttırılması üzerine çalışmalar yapılmaktadır. Çünkü birçok işveren ve eğitimci, yüksek öğretim kurumlarının dijital okuryazarlık alanında üniversite mezunlarının yeterince hazırlamadığını kabul etmektedir (Duggan, 2013). Bu bağlamda Milli Eğitim Bakanlığının programda dijital yetkinlik kavramına yer verdiğinden bahsedilmiştir. MEB bununla yetinmeyip Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü tarafından bir kurs programını da devreye sokmuştur. Bu kurs programı dijital yetkinlik; kelime işleme, elektronik, tablolar, veri tabanları, bilgi depolama ve yönetme gibi temel bilgisayar uygulamalarını, internetin sunduğu fırsatlar ve potansiyel riskler hakkında bilgi sahibi olmayı, iş eğlence, bilgi paylaşımı, işbirlikçi ağ kurma, öğrenme, araştırma için elektronik medya (eposta, ağ araçları) yoluyla iletişimi içermektedir (<http://hbogm.meb.gov.tr>, 2017). MEB'in bu çalışmaları ve uygulamalarının akademik çalışmalara da yansıdığı söylenebilir. Son zamanlarda dijital yerlilik, dijital okuryazarlık, ders materyallerinde dijital kullanımın artması, FATİH Projesi bağlamında yapılan çalışmalar buna örnek olarak gösterilebilir.

Sonuç olarak işbirlikli öğrenme yaklaşımında web tabanlı dijital öykü hazırlamak, Türkçe öğretmen adaylarının dijital ortam odaklı okuryazarlığı özyeterlik algılarına etki etmektedir. Bu nedenle dijital öyküleme öğretmen adaylarının gerek ana dili eğitiminde özgün bir materyal olarak kullanılabilir gerekse de öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerinin geliştirilmesinde etkin bir işlev üstlenebilir.

5.2. Dijital Öykülemenin Akademik Başarıya ve Öz Yeterlik İnancına Etkisi Üzerine Tartışma

Tezin problem cümlelerinden bir diğeri de Türkçe öğretmen adaylarının Web tabanlı dijital öykü hazırlamalarının Türkçe öğretimi özyeterlik algılarına ve akademik başarılarına etkisinin incelemesidir. Bulgulara göre Web tabanlı dijital öykü hazırlayan öğretmen adayları, ders planı hazırlayan öğretmen adaylarına göre hem akademik başarı testinde anlamlı derecede ve büyük etki boyutunda fark elde etmişlerdir. Türkçe öğretimi özyeterlik algıları ölçeği puanında ise öntestte deney grubu lehine fark varken son testte bu fark ortadan kalkmıştır. Yani hem Web tabanlı dijital öykü hazırlama hem de ders planları hazırlama, öğretmen adaylarının Türkçe öğretimi özyeterlik algılarını arttırmış ve gruplar arası farkı yok ederek gruplar arası denkliliği sağlamıştır.

Dijital öykülemenin 21. yüzyıl becerilerini geliştirmede etkin bir araç olduğu alanyazındaki birçok araştırmayla ortaya konmuştur (Sylvester ve Greenidge, 2010; Gakhar ve Thompson, 2007; Robin, 2006; Verdugo ve Belmonte, 2007). Ayrıca dijital öykülemenin temel dil becerilerinden *yazma* (Bedir Erişti, 2017; Bogard ve McMackin, 2012; Borneman ve Gibson, 2011; Gregory ve Steelman, 2009; Daigle, 2008; Kulla-Abbott ve Polman, 2008; Richards, 2008;

Dogan, 2007; Gakhar ve Thompson, 2007; Kulla-Abbott, 2006; Kajder, 2004; Jonassen, 2003) *sözlü sunum* (Kearney, 2011; Thesen ve Kara-Soteriou, 2011; Fries-Gaither, 2010; Dogan ve Robin, 2008), *okuma* (Dracup, 2012; Thesen ve Kara-Soteriou, 2011; Speaker, 2010; More, 2008), *dinleme* (Verdugo ve Belmonte, 2007), *görsel okuma ve sunu* (Karakoyun, 2014; Menezes, 2012; Kieler, 2010; Fries-Gaither, 2010; Royer ve Richards, 2008; Jakes ve Brennan, 2005) alanlarında etkin şekilde kullanılabileceği çalışmalarla ortaya konmuştur. Stine (1993), interaktif bilgisayar tabanlı kitap okuyan öğrenciler ile tüm dil öğrenme yaklaşımına göre kitap okuyan öğrencilerin okumadaki başarıları ve okumaya karşı tutumlarını incelemiştir. Araştırmada interaktif bilgisayar tabanlı öğrenme uygulamasıyla öykü ile ilgili alıştırmaların olduğu otuz altı çevrimiçi öykü, okuma öncesi aktiviteler, öyküyü okuma sırasında yapılacak aktiviteler, okuduğunu anlamayı artıracak aktiviteler ve öğrencilerin düşüncelerinden bahsedebilecekleri okuma sonrası aktiviteler bulunmaktadır. Bu uygulamalar sonucunda öğrencilerin kelime bilgisinde ve okuduğunu anlamada anlamlı artış saptamıştı. Bu örneklerle koşut olarak dijital öykülemenin Türkçenin temel dil becerilerinin kazandırılmasına etkin bir rol oynayacağı düşünülmektedir. Öğretmen adaylarının, okuma, yazma, dilbilgisi öğretimi, görsel sunu, konuşma ve dinleme becerilerinin geliştirilmesinde dijital öykülemeyi bir materyal olarak kullanabilecekleri açıktır. Baki (2015) çalışmasında bu duruma dikkat çekerek öğrenme-öğretme sürecinin zenginleştirmesinde teknolojinin sunduğu farklı yaklaşım ve modellere ilişkin etkinliklere sahip özellikleriyle dijital öyküleme yönteminin önemli işlevler üstleneceğini vurgulamıştır.

Dijital öykülemenin akademik başarıya ve temel dil becerilerine etkisinin dışında öğretim sürecinde kullanılmasının tutum, inanç, aktif katılım, direnç, motivasyon ve yaratıcılık gibi pek çok açıdan eğitsel avantajı olduğu birçok çalışmada ileri sürülmüştür. Örneğin, Doğan (2007) öğretmenlerin yarısının konu alanıyla ilgili mesajın iletilmesinde dijital öykünün güçlü ve etkili bir eğitim aracı olduğu görüşüne sahip olduklarını belirtmiştir. Yang ve Wu (2012) dijital öykünün geleneksel öykü anlatımının ötesine geçerek öğrencilerin içeriği öğrenmelerini kolaylaştırdığını belirtmiştir. Alanyazında gerçekleştirilen birçok çalışma da (Ertmer, Ottenbreit-Leftwich, Sadik, Sendurur ve Sendurur, 2012; Sang, Valcke, van Braak, Tondeur ve Zhu, 2011; Teo, 2011; Butler, 2010; Okojie ve Olinzock, 2006; Ertmer, 2005; Zhao ve Frank, 2003; Rosen ve Weil, 1995) öğretmenlerin sınıfta teknoloji kullanımı ile teknolojiye ilişkin tutumları ve inançları arasında ilişki olduğunu göstermektedir. Dijital öykülemenin akademik yaşamda bu kadar farklı alana etki etmesinin bir sebebi de “öykü” türünün edebi ve sanatsal işlevselliğidir. Dijital öykülemenin sözlü anlatım geleneğinin 21. yüzyıl becerileriyle birleşmesiyle meydana geldiği düşünüldüğünde hem teknolojiyi hem de sanatı bünyesinde bulundurması etki değerini arttırmaktadır. Nitekim Chung (2007) dijital öykülemeyi estetik becerileri geliştiren sanatsal bir araç olarak tanımlamaktadır. Dijital öykülemeyle öğrenci, bilgi

ve berilerini teknoloji ortamında birleştirerek “yazar”, “okuyucu”, “dinleyici”, “sanatçı”, “düşünür”, “tasarımcı”, “yorumlayıcı” ve “iletişimci” gibi çeşitli rolleri üstlenir (Chung, 2007; Foley, 2013). Çalışma sürecindeki öğretmen adayının kendisine verilen konu hakkında araştırma yapıp öykü yazması; yazdığı öyküyü gözden geçirip düzeltmesi; öyküyü dijitalleştirip seslendirmesi; öyküsüne görsel ve müzik ekleyerek tasarım aşamasını tamamlaması ve bütünleştirmesi; son olarak ise tamamladığı dijital öyküsünü arkadaşlarına sunması ve dönütlere yanıt vermesi; notlar alarak öyküye son şeklini vermesi Chung’ın (2007) ve Foley’in (2013) görüşlerini destekler niteliktedir.

Bu çalışmada dijital öykülemenin öğretmen adaylarının akademik başarılarına etkisinin saptandığı ve bu etki değerinin “büyük” olduğu belirtilmiştir. Güler (2004) de “Dijital Öyküleme Yönteminin Öğrencilerin Akademik Başarı ile Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejilerine Etkisi” başlıklı yüksek lisans tezinde deney grubu ve kontrol grubunun akademik başarı son test puanları arasında anlamlı farklılık olduğunu yani dijital öyküleme yöntemine göre yapılan öğretimin Powerpoint sunum destekli öğretime göre akademik başarıyı arttırmada daha etkili olduğunu tespit etmiştir. Gömleksiz ve Pullu (2017) da çalışmalarında Toondoo ile oluşturulan dijital hikâyelerin öğrencilerin başarısını ve Bilgi ve İletişim dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Gakhar (2007) da araştırmasında dijital hikâye oluşturma alan bilgisi ve anlamlı öğrenme kazandırdığı ve motivasyonu arttırdığını ifade etmiştir. Koltuk ve Kocakaya (2015), öğrencilerin dijital hikâye oluşturma ile beraber bilgi-medya-teknolojibecerilerinin, iletişim-işbirliği-yardımlaşma becerilerinin, planlama-sorumluluk-üretkenlik becerilerinin ve problem çözme-eleştirel düşünme becerilerinin geliştiğini ifade etmiştir. Torres, Ponca ve Pastor (2012) da dijital hikâye oluşturma öğrencilerin ilgi düzeylerini artırdığını saptamıştır. Bu çalışmalarla örtüşecek şekilde dijital öyküleme yönteminin öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilemesinin yanında öğrenmenin kalıcılığını sağladığına ilişkin de alanyazında birçok çalışma bulunmaktadır (Demirer, 2013; Kahraman, 2013; Wang ve Zhan, 2010; Dupain ve Maguire, 2005). Örneğin Tunç ve Karadağ (2013) çalışmalarında da Dijital hikâyeler ile öğrencilerin sürece aktif katıldıkları ve bilginin kalıcılığı sağladığını saptamıştır. Gömleksiz ve Pullu (2017) dijital hikâyelerin derse aktif katılımı sağladığı, kalıcılığı ve derse yönelik güdülenmeyi arttırdığı sonuçlarına ulaşmışlardır. Koltuk ve Kocakaya (2015: 361) da araştırmalarında dijital hikâye oluşturma sürecinin öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılmalarını, öğrenmelerinden sorumluluk almalarını, araştırma yapmalarını ve teknolojiyi aktif bir şekilde kullanmalarını, birlikte çalışmalarını ve problemleri çözme becerilerini geliştirmeyi sağladığı bulgulanmıştır. Balaman (2016) meslek yüksek okulu öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada dijital hikâyeler ile öğrencilerin aktif olarak öğrenme sürecine dâhil oldukları tespit etmiştir.

5.3. WEB Tabanlı Dijital Öykü Uygulamalarına İlişkin Tartışma

Bu tartışma başlığında Türkçe öğretmen adaylarının Türkçe öğretmen adaylarının web tabanlı dijital öykü uygulamalarına ilişkin görüşleri alanyazındaki diğer çalışmalarla karşılaştırılarak tartışılmıştır. Öğretmen adaylarının WEB tabanlı dijital öykü oluşturma süreçlerine yönelik görüşleri “senaryo oluşturma, senaryo oluşturma sürecindeki zorluklar, dijital öykü oluşturma teknik süreci, dijital öykü oluşturmada araştırma süreci” olarak dört ana başlık altında toplanmıştır.

Öğretmen adayları senaryo oluştururken “amaç ve kazanımlara, öğrenen özelliklerine, ekonomiklik ilkesine, dilbilgisine, pedagojik bilgilere, dramatik soruya, duygusal içeriğe, bakış açısına ve yaşamlarından örneklerle” yer verdiklerini belirtmişlerdir. Dijital öykünün bir öğretim aracı olduğu gerçeği göz önünde bulundurulduğunda öğretmen adaylarının dijital öyküleme “amaç ve kazanımlara, öğrenen özelliklerine ve pedagojiye yer vermeleri” önemlidir. Böylece öğretmen adayları yapmış oldukları işin özünü kavradıkları ve teorik öğrenmelerini senaryo oluşturma sürecinde işe koştukları varsayılabilir. Ayrıca “dramatik soru, duygusal içerik ve bakış açısı” alt temaları da dijital öykülemenin ana unsurlarından biridir. Öğretmen adaylarının dijital öykü oluştururken hem alan yeterliklerini gözettikleri hem de dijital öykünün kendine özgü yapısını ihmal etmeleri düşünülmektedir. Bu alt temalar içindeki “yaşamlarından örneklerle yer verme” başlığında diğerlerine göre daha az sayıda görüş vardır. Öğretmen adayları senaryo oluştururken daha çok hedefe yönelik hareket etmişleridir. Kendi yaşamlarından esinlenerek öğretici öykü oluşturmada zorluk çektikleri söylenebilir. Buradaki sonuçlardan özellikle “amaç/kazanımlara uygunluk ve dilbilgisi” alt temaları Konokman’ın (2015) çalışmalarıyla örtüşmektedir. Konokman (2015) öğretmen adaylarının görüşlerine dayanarak senaryo oluşturma sürecinde öğrenen özelliklerinin, amaç ve kazanımlara uygunluğun, dil kullanımının en çok dikkat edilen unsurlar olduğunu belirtmiştir. Ayrıca öğretmen adayları senaryo oluştururken ekonomiklik ilkesini, bakış açısını, duygusal içeriği ve dramatik soruyu dikkate aldıklarını vurgulamışlardır.

Öğretmen adaylarının senaryo oluşturma sürecindeki zorlukları “kurgulamada karşılaşılan zorluklar, dil kullanımına ilişkin sorunlar, grup çalışmasına ilişkin sorunlar, uygulama sürecine ilişkin sorunlar” olmak üzere dört alt temada sıralamak mümkündür. Bu zorluklar içinde senaryo kurgusu çalışmalarındaki zorluklara diğerlerine göre daha fazla görüş belirtilmiştir. Amaç ve kazanımlara uygun senaryolar oluşturmak öğretmen adaylarının en çok zorlandığı alan olmuştur. Bunu ise ekonomiklik ve özgünlük izlemiştir. Bu durum aynı zamanda teorinin uygulamaya aktarılması sürecinin bir sonucudur. Öğretmen adaylarından kendi alanlarına hâkim olmaları, dijital öykülemeyi içselleştirmeleri, öğrenen özelliklerine dikkat etmeleri ve pedagojik çerçeve içinde senaryo kurgulamaları istenmektedir. Benzer durum

alanyazındaki birçok çalışmada (Karakoyun;2014; Konokman, 2015; Uslupehlivan, Kurtoğlu Erden ve Cebesoy; 2017) da gözlenmiştir. Konokman'a göre (2015) senaryo kurgusuna yönelik zorluklar kapsamında öğrenen özelliklerine uygun senaryo kurgulama ile amaç ve kazanımlara uygun senaryo kurgulama yaşanan zorluklar arasında sıklıkla ifade edilenlerdir. Karakoyun (2014) ise öğretmen adaylarının bakış açısı oluştururken ve konu belirlerken zorluk çektiklerini belirtmiştir. Senaryo oluşturma sürecinde öğretmen adaylarının karşılaştığı diğer zorluklar ise dil kullanım zorlukları ve uygulamada grup içi iletişim sıkıntılarıdır. Senaryonun eğitici ve aynı zamanda özgün olması, öğrenen özelliklerine uygunluğu gibi etmenler öğretmen adaylarının bu süreçte zorlanmasına neden olmuştur. Ayrıca yazılan senaryoların grup içinde sunumu ve son halinin verilmesinde grup üyeleri arasında bazı sorunlar meydana gelmiştir. Bazı grupların benzer kavramlar üzerinde çalışma yapması nedeniyle farklı bir grupla kendilerini kıyaslamaları da bazı sıkıntıları beraberinde getirmiştir.

Dijital öykü oluşturma sürecinin bir diğer boyutunu ise teknik süreçtir. Öğretmen adaylarının dijital öykü teknik boyutunda “görsel seçiminde, seslendirmede ve dijitalleştirmede” sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Görsel seçiminde özellikle senaryoya uygun görsel seçimi bütün grupların ifade ettiği bir sorundur. Bununla birlikte dijital öyküde fotoğraf kullanımı veya resim çizimi bir diğer sorunu oluşturmaktadır. Dijital öyküleme görsellik önemli bir yer tutar. Öykünün özünü yansıtacak şekilde görsel seçimi yapmak veya çizmek zorlu bir süreçtir. Bu çalışmada öğretmen adayları, görsellere efektler ekleyerek kullanmışlardır. Böylece görsellerdeki hataları en aza indirmeye çalışmışlardır. Çünkü görseller özellikle somutlaştırma işlevlerinden dolayı öğrenmeyi kolaylaştırır. Burmark'a (2004) göre de görsellerle zenginleştirilmiş öğretim daha kolay ve hızlı öğrenmeyi olanaklı kılarken bilgiyi de daha uzun süre muhafaza etmeyi sağlar. Gordon (2011) tarafından yürütülen çalışmada da bir araç olarak dijital öykülemenin, öğrencilerin öğrenmesini görselleştiren yeni bir yol olduğu tespit edilmiştir. Konokman (2015) da çalışmasında görsel seçiminde “senaryoya uygunluk, öğrenen özelliklerine uygunluk, konuya uygunluk ve görsellerin özellikleri” gibi unsurları öğretmen adaylarının dijital öykü oluştururken göz önünde bulundurdıklarını tespit etmiştir. Uslupehlivan vd. (2017) ise çalışmalarında öğrencilerin dijital öyküde “görsellerin dikkat dağıtıcı” olduğunu ifade etmiştir. Bu fikir deney sürecinde sıklıkla öğretmen adayları tarafından ifade edilmiştir. Dikkat çekmeye odaklanan öğretmen adayları, öykülerinde daha ilginç veya renkli görselleri tercih ettiklerin, bunun için çok uğraştıklarını belirtmişlerdir. Bu durumun zaman zaman olumlu bir sonuç doğursa da çoğunlukla abartı içerdiği için beklenen eğitsel etkiye ulaşmadığı gözlenmiştir.

Teknik süreçlerdeki zorlu aşamalardan birisi de seslendirme boyutudur. Bu kısımda hem öyküye uygun seslendirme yapmak hem de çevresel etmenlerden arındırılmış bir seslendirme yapmak gerekmektedir. Seslerin zayıf, yüksek ya da cızırtılı bir şekilde çıkması bu

kısımda öğretmen adaylarını epeyce uğraştırmıştır. Bunu önlemek için ses kayıtlarını gece yapmak, kulaklık veya mikrofon kullanmak gibi alternatif çözümler üretmişlerdir. Konokman'ın (2015) çalışmasında da öykünün seslendirilmesi aşamasında yaşanan zorluklar, “dijital öykü öğelerine yönelik zorluklar, dil kullanımına yönelik zorluklar ve ses kaydına yönelik zorluklar” olarak tanımlanmaktadır. Dijital öykü öğelerine yönelik zorluklar kapsamında genellikle karakterlere uygun ses bulma ya da seslendirmede; dil kullanımına yönelik zorluklar kapsamında vurgu ve tonlamada zorlanıldığı vurgulanmaktadır. Karakoyun (2014) ise dijital öykü hazırlayan öğretmen adaylarının seslendirme yapmaktan hoşlandıklarını ancak seslendirmeyi zor bir eylem olarak gördüklerini belirtmiştir. Uslupehlivan vd. (2017) çalışmalarında Öğretmen adaylarının dijital öykülerin öğrenci açısından dezavantajlarına yönelik düşüncelerinde teknik sıkıntılara yer verdiklerini belirtmiştir.

Dijital öykü oluşturma sürecinin üçüncü aşaması ses ve görsellerin birleştirilmesini sağlayan dijitalleştirme sürecidir. Bu kısımda dijital öykü hazırlama programına yönelik yetkinlik gerekmektedir. Öğretmen adaylarının programın detaylarını bilmemeleri nedeniyle bu kısımda bazı zorluklarla karşılaştıkları gözlenmiştir. Özellikle dijital öykü öğeleri arasında ilinti kurma ve geçişleri sağlamada problem yaşamışlardır. Balaman (2016) da çalışmasında benzer sonuçlara ulaşmıştır. Balaman'a (2016) göre öğrencilerin dijital öyküleri hazırlamaları sürecinde yazılım ve donanımları ilk kez kullandığı için öğretmen adayları zorlanmışlardır. Ayrıca öğretmen adaylarını “resimlerin çizilmesi, işlenmesi, düzenlenmesi ve ses kaydı ile ilgili işlemlerde zorlandıklarını” belirtmişlerdir. Gakhar (2007) da dijital öykü etkinliklerinin önemli bir bölümünü öykünün dijitalleştirilmesi için yazılım kullanımını öğrenmenin kapsadığını belirtmiştir.

Dijital öykü oluşturma sürecinin bir diğer boyutu araştırma sürecidir. Araştırma süreci, öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda “kaynaklara ulaşım, araştırma tekniği ve araştırma yapmanın faydaları” olmak üzere üç farklı başlıkta toplanabilir. Öğretmen adayları araştırma sürecinde özellikle internetten çokça yararlanmışlardır. Bunun yanında basılı kaynakları da kullanarak çalışmalarına yön vermişlerdir. Bu durumun öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerini etkilediği de daha önceki kısımlarda ifade edilmiştir. Ayrıca araştırma sürecinde gruplar arası etkileşimin de ön plana çıktığı gözlenmiştir. Böylece işbirlikli çalışma ortamı ve akran yardımlaşması sağlanmıştır. Araştırma tekniği bağlamında ise doküman inceleme ve görüşme yapma teknikleri dikkat çekmektedir. Araştırma sürecinin “mesleki gelişimde, teknopedagojik alan bilgisinde ve özyeterlik algısında” öğretmen adaylarına katkı sağladığı ortaya çıkmaktadır. Bu süreçte bilgiye erişimde ve yapılandırmada öğretim görevlisinin rehberlik görevi üstlendiği görülmektedir. Öğretmen adayları, öğretim görevlisinin yönlendirmeleriyle ilgili kaynaklara internet aracılığıyla veya basılı olarak ulaşmışlar; ilgili bilgi veya belgeyi ihtiyaçları doğrultusunda kullanmışlardır.

5.4. Teknoloji Destekli Dil Öğretimine ve İşbirlikli Grup Çalışmalarına İlişkin Tartışma

Öğretmen adaylarının teknoloji destekli dil öğretimine ilişkin görüşleri “güdüleme, öğrenme çeşitliliği, öğrenme süreci ve sınırlılıklar” başlıkları altında toplanmıştır. Öğretmen adayları, dijital öykü uygulamalarının aratırmaya teşvik ettiğini, isteklendirdiğini ve motive ettiğini belirtmişlerdir. Ayrıca uygulamalı, anlamlı ve kalıcı bir öğrenme sağlayarak öğrenme çeşitliliği sağladığını ifade etmişlerdir. Bunlarla birlikte dijital öykülerin, derse dikkat çekme ve dikkat düzeyini arttırma, bilgiye erişimde ve bilgiyi pekiştirmede öğrenme sürecine katkı sağladıkları saptanmıştır. Yüksel, Robin ve McNeil (2010) da çalışmalarında dijital öykünün eğitim amaçlı kullanımının bireyin konuyu anlama, yazma, sunma becerilerini, araştırma becerilerini, üst düzey düşünme, dil, yansıtma ve sosyal becerilerini geliştirdiğini vurgulamıştır. Konokman (2015) da doktora tezinde öğretmen adaylarının dijital öykülemenin çocukların bilişsel ve duyuşsal öğrenmelerine olumlu etkisini gözlemledikleri aktarmıştır. Bu bağlamda öğretmen adaylarının dijital öykünün öğretim amaçlı kullanımının öğrenenlere olumlu etkisini gözlemesinin teknoloji destekli öğretime yönelik direnç davranışlarını olumlu yönde etkilediğini de ileri sürmüştür. Tabak (2017) ise dijital öyküyü bir materyal olarak Yabancılar Türkçe öğretiminde kullanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre dijital öyküler, öğrencilerin zihinlerinde şema oluşturmalarını veya var olan şemalarında değişiklik yapmalarını olanaklı kılmıştır. Öğrencilerin metinlerle ilgili bilgi kazandıkları veya var olan bilgilerini zenginleştirdikleri hem dokümanlar hem de görüşmeler yoluyla tespit edilmiştir. Bu çalışmaların yanında dijital öykülemenin öğrenme süreçlerine doğrudan etkisini ortaya koyan başka çalışmalar da vardır. Örneğin Di Blas ve Paolini (2013) dijital öykülerin bilgi seviyesini artırdığını, Karakoyun (2014) öğrencilere içerik bilgisi kazandırdığını ve Cigerci (2015) Türkçe dersinde dijital öykülerin öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirdiğini aktarmaktadır. Alan yazında dijital öykülerin öğrenme-öğretme süreçlerinde öğrencilerin ilgilerini çektiğini ve dikkatlerini canlı tuttuğunu (Bumgarner; 2012; Smeda 2014; Konokman; 2015; Çocuk, Konokman ve Panve Yelken, 2015) öğrencilerin motivasyonlarını doğrudan etkilediğini (Hathorn, 2005; Kelleher, 2006; Hull ve Katz, 2006; Yüksel, 2011; Yang ve Wu, 2012; Hung, Hwang ve Huang, 2012; Beckmann Wells, 2013; Demirer, 2013; Di Blas ve Paolini, 2013; Yoon, 2013; Kahraman, 2013; Kilic, 2014; Sever, 2014; Cigerci, 2015; Yamaç, 2015); öğrencilerin problem çözme becerilerini, hayal güçlerini geliştirdiğini yaratıcılıklarını desteklediğini, dil ve sosyal gelişimlerini olumlu yönde etkilediğini (Kışla ve Tugut, 2015); öğrencilerin derinlemesine düşünme (Matthews ve Sunderland, 2013) ve özgün fikirler ortaya koyma (Edge, Harper ve Willox, 2012) gibi becerileri geliştirdiğini gösterir çalışmalar mevcuttur.

6. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde “Dijital Öykü Uygulamalarının Türkçe Öğretmen Adaylarının Akademik Başarılarına, Dijital Okuryazarlık ve Türkçe Öğretimi Özyeterlik Algılarına Etkisi” adlı araştırmada Türkçe öğretmen adaylarından toplanan nitel ve nicel verilerin analizi sonucu elde edilen bulgular ve bu bulgulara yönelik gerçekleştirilen tartışmalara dayalı olarak ulaşılan sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuçlar

6.1.1. Birinci Alt Probleme ilişkin Sonuçlar

- Deney grubunda bulunan öğretmen adaylarının *öğretim ilke ve yöntemleri başarı öntestinden ve sontestinden* almış oldukları puanların aritmetik ortalamalarına bakıldığında, uygulama sonrasında deney grubunun akademik başarısında sontest lehine anlamlı düzeyde bir artışın olduğu saptanmıştır.
- Deney grubunda bulunan öğretmen adaylarının *Türkçe öğretimi özyeterlik algısı ölçeği öntestinden ve sontestinden* almış oldukları puanların aritmetik ortalamalarına bakıldığında, deney grubunun Türkçe öğretimi özyeterlik algısında sontest lehine anlamlı düzeyde bir artışın olduğu saptanmıştır.
- Deney grubunda bulunan öğretmen adaylarının *Dijital okuryazarlık özyeterlik algısı ölçeği öntestinden ve son testinden* almış oldukları puanların aritmetik ortalamalarına bakıldığında, deney grubunun Dijital okuryazarlık özyeterlik algısında sontest lehine anlamlı düzeyde bir artışın olduğu saptanmıştır.

Özetle, web tabanlı dijital öykü uygulamalarının Türkçe öğretmen adaylarının akademik başarısını, Türkçe öğretimi özyeterlik ve Dijital okuryazarlık özyeterlik algılarını olumlu ve istatistiksel olarak anlamlı yönde etkilediği sonucuna varılmıştır.

6.1.2. İkinci Alt Probleme ilişkin Sonuçlar

- Kontrol grubunda bulunan öğretmen adaylarının *öğretim ilke ve yöntemleri başarı öntestinden ve sontestinden* almış oldukları puanların aritmetik ortalamalarına bakıldığında, uygulama sonrasında akademik başarısında sontest lehine anlamlı düzeyde bir artışın olduğu saptanmıştır.

- Kontrol grubunda bulunan öğretmen adaylarının *Türkçe öğretimi özyeterlik algısı ölçeği* öntestinden ve sontestinden almış oldukları puanların aritmetik ortalamalarına bakıldığında, kontrol grubunun Türkçe öğretimi özyeterlik algısında sontest lehine anlamlı düzeyde bir artışın olduğu saptanmıştır.
- Kontrol grubunda bulunan öğretmen adaylarının *Dijital okuryazarlık özyeterlik algısı ölçeği* öntestinden ve son testinden almış oldukları puanların aritmetik ortalamalarına bakıldığında, kontrol grubunun Dijital okuryazarlık özyeterlik algısında bir artış olmakla birlikte bu artışın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç olarak ders planlaması yapan Türkçe öğretmen adaylarının uygulama sonucunda akademik başarısının ve Türkçe öğretimi özyeterlik algısının anlamlı düzeyde arttığı; fakat dijital okuryazarlık özyeterlik algılarının uygulama öncesi ve sonrası arasındaki farkının istatistiksel olarak anlamlı olmadığı saptanmıştır.

6.1.3. Üçüncü-Dördüncü-Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

- Deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının *öğretim ilke ve yöntemleri başarı sontest* puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır.
- Deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının *Türkçe öğretimi özyeterlik algısı ölçeği sontest* puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Buna göre, uygulama sonunda grupların Türkçe öğretimi özyeterlik algıları sontest puan ortalamalarının birbirine denk olduğu söylenebilir.
- Deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık özyeterlik ölçeği *sontest* puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır.
- Yordayıcı değişken olan özyeterlik ve dijital okuryazarlık değişkenleri ile bağımlı değişken olan akademik başarı arasındaki korelasyonlar incelendiğinde; özyeterlik ile akademik başarı arasında ilişkinin çok zayıf olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Regresyon modelinde yer alan dijital okuryazarlık ve öz yeterlik değişkenlerinin birlikte akademik başarı puanları ile düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki gösterdiği saptanmıştır.

Özetle uygulama sonrasında gerçekleştirilen sontest puanlarına göre her iki alanda da deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Türkçe öğretim özyeterlik algısı ölçeği öntest puanlarında deney grubu lehine bir fark varken uygulama

sonrasındaki sönest puanlarında bu farklılık ortadan kalkmıştır ve gruplar arası denklik sağlanmıştır.

6.1.4. Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

- Türkçe öğretmen adaylarının web tabanlı dijital öykü uygulamalarına ilişkin görüşlerinde “senaryo oluşturma, senaryo özellikleri, senaryo oluşturma sürecindeki zorluklar, dijital öykü oluşturma teknik süreci, dijital öykü oluşturmada araştırma süreci” temaları ön plana çıkmıştır.
- Senaryo özellikleri teması altında “amaç/kazanım, öğrenen özellikleri, ekonomiklik, dilbilgisi, pedagoji, dramatik soru, duygusal içerik, bakış açısı, yaşamsallık” alt temaları dikkat çekmiştir.
- Senaryo oluşturma sürecindeki zorluklar “kurgulamada karşılaşılan zorluklar, dil kullanımına ilişkin zorluklar, grup çalışmasına ilişkin zorluklar, uygulama sürecine ilişkin zorluklar” olmak üzere dört gruba ayrılmıştır.
- Dijital öykü oluşturma teknik süreçleri “görsel seçimi, seslendirme, dijitalleştirme” süreçleri olarak karşımıza çıkmaktadır.
- Dijital öykü oluşturmada araştırma süreci “araştırma kaynakları, araştırma tekniği ve araştırma yapmanın yararları” alt temalarından oluşmaktadır.
- Öğretmen adaylarının teknoloji destekli dil öğretimine ilişkin görüşleri “güdüleme, öğrenme çeşitliliği, öğrenme süreci ve öğrenme sınırlılıkları” alt temalarında meydana gelmektedir.
- Öğretmen adaylarının işbirlikli grup çalışmasına ilişkin görüşleri işbirlikli grup çalışmalarında sorunlar ve faydalar alt temalarından oluşmaktadır. İşbirlikli grup çalışmalarında sorunlar temasında “bir araya gelememe, sorumsuzluk, uyumsuzluk, kararsızlık, görev dağılımı, saygısızlık”; faydaları alt temasında ise “grup arkadaşını tanıma, dayanışma, sorumluluk bilinci, güzel vakit geçirme, fikir birliği, sabırlı olmayı öğrenme, özgüven kazanma” görüşleri ön plana çıkmaktadır.
- Öğretmen adaylarının işbirlikli grup çalışmasının olumlu algıları “güdüleme, akademik kazanım, özgünlük ve işlevsellik”; olumsuz algıları ise “zorluk, yorgunluk ve gerginlik” başlıkları altında toplanmıştır.

6.2. Öneriler

Bu bölümde çalışma sonuçlarına dayalı olarak geliştirilen öneriler sunulmuştur. Bu öneriler, uygulamaya yönelik öneriler ve araştırmacılara yönelik öneriler olarak iki başlıkta sunulmuştur.

6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

- 21. yüzyıl becerileri kapsamında öne çıkan kavramlardan dijital okuryazarlık, doğal afet ve salgın hastalık gibi bütün toplumun karantinaya girdiği dönemlerde de işlevsel bir okuma türüdür. Bu nedenle lisans düzeyinde eğitim fakültesindeki öğretmen adaylarına bu dersin verilmesi önerilir.
- Öğretmen adaylarının ders planı hazırlamaları, onların program bilgisini arttırdığı ve Türkçe öğretimi özyeterlik algılarını yükselttiği gözlenmiştir. Bu nedenle lisans sürecinde öğretmen adaylarından farklı derslerde program temelli ders planları hazırlamaları ve uygulama örnekleri geliştirmeleri istenebilir.
- Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan Türkçe öğretmenleri başta olmak üzere diğer branşlardaki öğretmenlere de dijital okuryazarlık seminerleri düzenlenmesi önerilir.
- Dijital öykü uygulamalarının öğretmen adaylarının hem Türkçe öğretimi özyeterlik hem de dijital okuryazarlık algılarını anlamlı düzeyde arttırdığı saptanmıştır. Buradan hareketle dijital öykü uygulamalarının etkili bir öğretim materyali olduğu düşüncesiyle öğretmenlerin Türkçe dersleri kapsamında dijital öyküler hazırlayabilirler. Ayrıca MEB tarafından dijital öykü havuzları oluşturulup EBA üzerinden öğretmenlerin hizmetine sunulabilir.
- Uzaktan eğitim kapsamında öğretmenlere çevrim içi seminerle WEB tasarımları eğitimleri verilebilir, öğretmenlerin kendi alanlarıyla ilgili portallar oluşturmalarına olanak sağlanabilir.
- MEB dijital öykü uygulamalarında kullanılan programların lisanslı olarak temin edilmesini sağlayabilir; programların öğretilmesinde hem öğretmenlere hem öğrencilere yönelik etkinlikler düzenleyebilir.
- Dijital öykü oluşturma teknik sürecinde öğretmen adayları, öykü seslendirme kısmında ciddi zorluk çektiklerini ifade etmişlerdir. Bu nedenle eğitim fakültelerinde öğrencilerin seslendirme yapabilecekleri, kayıt alabilecekleri mekânlar oluşturulabilir.

- ✚ Öğretmen adayları işbirlikli öğrenme sürecinde “güdüleme, akademik gelişim ve özgünlük” gibi olumlu algılar geliştirdiklerini ifade etmişlerdir. Bu görüşü destekler alanyazında birçok çalışma da bulunmaktadır. Bu nedenle beceri odaklı bir dil eğitiminde işbirlikli grup çalışmalarına fırsat verecek ders işleme süreçleri geliştirilebilir.
- ✚ Öğretmen adayları, teknoloji destekli dil öğretiminin öğrenme çeşitliliğini sağladığı ve öğrenme sürecini zenginleştirdiğini dile getirmişlerdir. Teknoloji ağırlıklı derslerdeki öğrenmelerin bütün dersleri doğrudan etkilediği düşünüldüğünde bu derslerin daha çok uygulamaya yönelik yapılması gerekmektedir. Lisans düzeyindeki öğrencilerin de Bilişim Teknolojileri dersini alan dersleriyle bütünleştirmeleri ve uygulama yapmaları önerilir.
- ✚ Öğretmen adaylarına lisans eğitimleri sürecinde öğretim amaçlı blog, simulasyon, dijital kavram haritaları gibi teknoloji destekli öğretim yaşantıları sağlanmalıdır.

6.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- ✚ Bu çalışmada dijital öykü uygulamalarının Türkçe öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık ve Türkçe öğretimi özyeterlik algılarına etkisi incelenmiştir. Başka çalışmalarda dijital öykü uygulamaları Türkçe öğretimiyle ilgili başka değişkenlere etkisi incelenebilir.
- ✚ Dijital öykü uygulamaları dil eğitiminde işlevsel kullanılabilecek bir öğretim aracıdır. Bundan dolayı temel dil becerileri üzerindeki etkisini araştırarak farklı çalışmalar yapılabilir.
- ✚ Yabancılar Türkçe öğretimi alanında temel dil becerileri üzerine ve sosyal farkındalık çalışmalarında dijital öykü kullanımı üzerine çalışmalar yapılabilir.
- ✚ Dijital öykülerin çizgi filme benzerliğinden dolayı çocuk edebiyatı türlerinin işlenmesinde ve bu döneme ilişkin çalışmalar tasarlanabilir.
- ✚ Türkçe öğretmenlerinin web tabanlı dil eğitim teknolojisi kullanımı üzerine projeler yazılabilir. Bu çalışmalarda dijital öykü kullanımı sağlanarak uygulama farklı değişkenlere göre test edilebilir.
- ✚ Dijital öykü çalışmaları Türkçe eğitimi yanında sosyal bilimleri kapsayan bütün alanlarda özellikle yabancı dil eğitiminde de kullanılabilir. Yabancı dilde konuşma ve dinleme becerilerine etkisi incelenebilir.

KAYNAKLAR

- [1]. Acar, Ç. (2015). *Anne ve babaların ilköğretim ortaokul ve lise öğrencisi çocukları ile kendilerinin dijital okuryazarlıklarına ilişkin görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- [2]. Akın, E. (2016). Türkçe öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanım öz yeterliliklerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *International Journal of Language Academy*, 4(1) 347-358.
- [3]. Altın, S. (2019). *İngilizce öğretmen adaylarının dijital okuryazarlıklarının araştırma yoluyla geliştirilmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı, İstanbul.
- [4]. Altun, A. (2005). *Gelişen teknolojiler ve yeni okuryazarlıklar*. Ankara: Anı Yayınları.
- [5]. Ananiadou, K. ve Claro, M. (2009). *21st Century Skills Competences for New Millennium Learners in OECD Countries*. (OECD Education Working Papers, No. 41). Paris: OECD Publishing.
- [6]. Anılan, B. Berber, A. ve Anılan, H. (2018). Öğretmen Adaylarının Dijital Öykü Serüvenleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 9 (3), 262-287.
- [7]. Armbruster, B. B., Lehr, F. ve Osborn, J. (2006). *A child becomes a reader: Proven ideas from research for parents* (2nd Ed.). Jessup, Maryland: National Institute for Literacy.
- [8]. Armstrong, S. (2003). The power of storytelling in education. S. Armstrong (Ed.), *Snapshots! Educational insights from the Thornburg Center* içinde (s.11-20). The Thornburg Center: Lake Barrington, Illinois.
- [9]. Aslan, C. (2010). Türkçe eğitimi programlarında lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin akademik özyeterliliklerine ilişkin görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (19), 87-115.
- [10]. Aşkar, P. ve Umay, A. (2001). İlköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin bilgisayarla ilgili özyeterlilik algısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 1-8.
- [11]. Aydemir, Z., Öztürk, E. ve Horzum, B. (2013). Ekrandan okumanın 5. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici ve öyküleyici metin türünde okuduğunu anlama düzeylerine etkisi. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(4), 2263-2276.
- [12]. Aydın, İ. S., İnnalı, H. Ö., Batar, M. Çakır, H. (2013). Öğretmen adaylarının yazılı anlatım öz yeterliliklerine ilişkin ölçek geliştirme çalışması. *Turkish Studies* 8(8), 139-160.
- [13]. Ayvaz Tunç, Ö. (2016). *Dijital teknolojiler bağlamında dijital öyküleme yaklaşımının güzel sanatlar eğitimine entegrasyonu*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Resim-İş Eğitimi Bilim Dalı.
- [14]. Baki, Y. (2019). Türkçe öğretmeni adaylarının yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesinde dijital öykülerin etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 964-995.
- [15]. Baki, Y. ve Feyzioğlu N. (2017). Dijital Öykülerin 6. Sınıf Öğrencilerinin Öykü Yazma Becerilerine Etkisi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2017, 9 (3), 686 – 704.
- [16]. Bal, M. (2018). Çok katmanlı okuryazarlık bağlamında oyunlaştırmanın türkçe öğretim sürecine katkısı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6 (1), 183-201.
- [17]. Bal, M. ve Uslu, E. (2018). türkçe öğretim sürecinde dijital bölünme. *Sakarya University Journal of Education*, 8 (1), 228-245.
- [18]. Balaman Uçar, S. (2016). *Dijital öykülemenin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma becerilerine olan etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı, İngiliz Dili Eğitimi Bilim Dalı.
- [19]. Balaman, F. (2016). Dijital öyküleme yönteminin öğrencilerin öğretim teknolojilerine yönelik tutumlarına etkisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 6(2), 2016, 147-168.
- [20]. Balaman, F. (2017). The effects of digital storytelling on the students' project based virtual learning qualifications. *Curr Res Educ*, 3(2), 81-94.
- [21]. Banaszewski, T. (2002). Digital storytelling finds its place in the classroom. Multimedia Schools, 9 (1), 32-35, <http://www.infotoday.com/MMSchools/jan02/banaszewski.htm> adresinden 06.01.2018 tarihinde ulaşılmıştır.

- [22]. Bandura, A. (1986). *Social foundation of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: PrenticeHall.
- [23]. Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28 (2), 117-148.
- [24]. Barrett, H. C. (2009). How to create simple digital stories. 20.12.2020 tarihinde <http://electronicportfolios.com/digistory/howto.html> adresinden elde edilmiştir.
- [25]. Başaran, M. (2014). 4. sınıf seviyesinde ekrandan ve kâğıttan okumanın okuduğunu anlama, okuma hızı ve metne karşı geliştirilen tutum üzerindeki etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (2), 248-268.
- [26]. Başdaş, F, Akar Vural, R . (2018). Drama temelli dijital hikâye anlatıcılığı programının 6 yaş çocuklarının bazı sosyal becerilerinin gelişimine etkisi. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (1), 1-30.
- [27]. Becit İşçitürk, G. (2014). Teknopedagojik eğitimin planlanması. Teknopedagojik eğitime dayalı öğretim teknolojileri ve materyal tasarım (Edt: Işıl Kabakçı Yurdakul). Ankara: Anı Yayıncılık.
- [28]. Beckmann Wells, P. (2013). *Examining the use of online storytelling as a motivation for young learners to practice narrative skills* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses Global. (UMI Number: 3598162)
- [29]. Bedir Erişti, S. D. (2017). Çocuklarda teknoloji odaklı görsel iletişim ve dinamik bir görsel iletişim yolu olarak dijital öyküleme. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi 2017(1)*, 25-38.
- [30]. Behmer, S., Schmidt, D. & Schmidt, J. (2006). Everyone has a story to tell: Examining digital storytelling in the classroom. C. Crawford v.d. (Ed.), Society for Information Technology & Teacher Education International Conference (s. 655-662).
- [31]. Berkant, H. G. ve Ekici G. (2007). Sınıf öğretmenleri adaylarının fen öğretiminde öğretmen özyeterlik inanç düzeyleri ile zekâ türleri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (1), 113-132.
- [32]. Bhatt, I. (2012). Digital literacy practices and their layered multiplicity. *Educational Media International*, 49 (4), 289-301. doi: 10.1080/09523987.2012.741199.
- [33]. Bircan Manay, E., Türkel, A. ve Savaş, B. (2017). Kelime ağı yönteminin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin yazmaya yönelik tutumlarına ve yazma özyeterlik algısına etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 12(14), 257-284.
- [34]. Bogard, J. M., Mary C., and McMackin, M. C. (2012). Combining traditional and new literacies in a 21st- century writing workshop. *The Reading Teacher*, 65(5), 313-323.
- [35]. Borneman, D., ve Gibson, K. (2011). Digital storytelling: Meeting standards across the curriculum in a WWII/Holocaust unit. *School Library Monthly*, 27(7), 16-17.
- [36]. Bozkurt, F. ve Coşkun, D. (2018). 21. YY okuryazarlığı: Öğretmen adaylarının medya algılarına genel bir bakış. *Erciyes İletişim Dergisi*, 5(4), 493-511.
- [37]. Bratitsis, T., Kotopoulos, T., Mandila, K. (2012). Kindergarten children's motivation and collaboration being triggered via computers while creating digital stories: a case study. *International Journal of Knowledge and Learning*, 8(3-4), 239-258.
- [38]. Bull, G. ve Kajder, S. (2004). Digital storytelling in the language arts classroom. *Learning & Leading with Technology*, 32 (4), 46-49.
- [39]. Bumgarner, B. L. (2012). *Digital storytelling in writing: A case study of student teacher attitudes toward teaching with technology* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses Global. (UMI Number: 3533990)
- [40]. Burmark, L. (2004). Visual presentations that prompt, flash & transform. *Media & Methods*, 40(6), 4.
- [41]. Burnett, C. (2011). Pre-service teachers' digital literacy practices: exploring contingency in identity and digital literacy in and out of educational contexts. *Language & Education: An International Journal*, 25 (5), 433-449. doi: 10.1080/09500782.2011.584347.
- [42]. Butler, J. W. (2010). Inservice teachers and technology integration: Digital storytelling activities diminish teacher management concerns in the concern's based adoption model

- (CRAM). *Society for information technology & Teacher education international conference*, CA, USA, Chesapeake, VA: AACE.
- [43]. Butler, J. W. (2007). *Teachers' attitudes toward computers after receiving training in low-threshold digital storytelling applications*. Yayımlanmamış doktora tezi, University of Houston.
- [44]. Büyükcengiz, M. (2017). *Dijital öyküleme metodunun ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersi akademik başarı, bilimsel süreç becerileri ve derse yönelik tutumlarına etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, İlköğretim Bilim Dalı.
- [45]. Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- [46]. Can, B. ve Besler, H. (2018). Dijital ve medya etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin ve ebeveynlerinin medya ve bilim okuryazarlıklarına etkisinin belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 31-49.
- [47]. Canlı Bekar, N. (2019). *Yabancı dil öğretiminde dijital öykü anlatımının çocuk öğrencilerin motivasyonları, kelime öğrenimi ve kelimeleri akılda tutma üzerine etkileri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı, İngiliz Dili Eğitimi Bilim Dalı, Adana.
- [48]. Carlsen et al. (Eds.). *Proceedings of society for 265 information technology & teacher education international conference 2007* (pp. 607-612). Chesapeake, VA: AACE.
- [49]. Chung, S. K. (2007). Art education technology: Digital storytelling. *Art Education*, 60(2), 17-22.
- [50]. Cığerci, F. M. (2015). *İlkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde dinleme becerilerinin geliştirilmesinde dijital hikâyelerin kullanılması*. Yayımlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- [51]. Coutinho, C. (2010). Storytelling as a Strategy for Integrating Technologies into the Curriculum: An Empirical Study with Post-Graduate Teachers. D. Gibson ve B. Dodge (Ed.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (s. 3795-3802). Chesapeake, VA: AACE.
- [52]. Cresswell, J.W. (2015). *A concise introduction to mixed methods research*. SAGE Publications, Inc.
- [53]. Çetin, O. Pedagojik formasyon programı ile lisans eğitimi fen bilimleri öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 18(2), 658-685.
- [54]. Çıralı Sarıca, H. (2019). *Öğretmenlerin dijital hikâye anlatımı üzerinden mesleki kendini anlayışları ve öğretmen adaylarıncı alımlanması*. Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ankara.
- [55]. Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- [56]. Daigle, B. A. (2008). *Digital storytelling as a literacy-based intervention for a sixth grade student with Autism Spectrum Disorder: An exploratory case study*. Unpublished doctoral dissertation, Baton Rouge, La: Louisiana State University.
- [57]. Davis, J. E. (2002). *Stories of change: Narrative and social movements*. New York: State University of New York.
- [58]. Dayan, G. ve Girmen, P. (2018). Türkçe eğitimi yazma sürecinde: Dijital öyküleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 6(3), 207-228. DOI:10.14689/issn.2148-2624.1.6c3s10m.
- [59]. Demir, S. ve Sinan, A. T. (2017) Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin anlam yapıları üzerine öğrencilerin özyeterlik algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 683-702.
- [60]. Demir, T. (2013). İlköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma özyeterlik algısı ilişkisi üzerine bir çalışma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı 2(1)*, 84-114.
- [61]. Demirel, V. (2013). *İlköğretimde e-öyküleme kullanımı ve etkileri*. Yayımlanmamış doktora tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

- [62]. Demirer, V. ve Baki, Y. (2018). Türkçe öğretmeni adaylarının dijital öyküleme sürecine ilişkin görüşleri ve algıları. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 11(4), 718-747.
- [63]. Di Blas, N., ve Paolini, P. (2013). Beyond the school's boundaries: PoliCultura, a large-scale digital storytelling initiative. *Educational Technology & Society*, 16(1), 15-27.
- [64]. Dogan, B. (2007). *Implementation of digital storytelling in the classroom by teachers trained in a digital storytelling workshop*. Unpublished doctoral dissertation, University of Houston.
- [65]. Dogan, B. (2012). Educational uses of digital storytelling in K-12: Research results of digital storytelling contest (DISTCO) 2012. P. Resta (Ed.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2012* (s.1353-1362). Chesapeake, VA: AACE. 28 Ağustos 2017 tarihinde <http://www.editlib.org/p/39770> adresinden erişilmiştir.
- [66]. Dogan, B., ve Robin, B. (2008, March). Implementation of digital storytelling in the classroom by teachers trained in a digital storytelling workshop. In *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*, 1, 902-907.
- [67]. Doğan, B. ve Robin, B. (2009). Educational uses of digital storytelling: Creating digital storytelling contests for K-12 students and teachers. In C. Crawford et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference*, 633-638, Chesapeake, VA: AACE.
- [68]. Dola, N. (2019). *Dijital öykü yazarlığının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, İzmir.
- [69]. Dracup, M. (2012). Designing online role plays with a focus on story development to support engagement and critical learning for higher education students. *Journal of Learning Design*, 5(2), 12-24.
- [70]. Dreon, O., Kerper, R.M. ve Landis, J. (2011). Digital storytelling: A tool for teaching and learning in the YouTube generation. *Middle School Journal*, 42(5), 4-9.
- [71]. Duggan, F. (2013). Why Universities Should Acquire – And Teach-Digital Literacy. The Guardian. 16.12.2018. tarihinde <http://www.theguardian.com/education/2013/apr/23/universities-should-teach-digital-literacy>. Adresinden alınmıştır.
- [72]. Dupain, M. ve Maguire, L. (2005). Digital storybook projects 101: How to create and implement digital storytelling into your curriculum. *21st Annual Conference on Distance Teaching and Learning*.
- [73]. Duran, E. ve Dolaylar Özkul, İ. (2015). Ekran okuryazarlığının gelişimi ve geleceğine yönelik tahminler. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(4), 281-296.
- [74]. Elçi, A. C. (2015). *Bilişim teknolojileri ve yazılım dersi öğretim programına yönelik öğrenci görüşlerinin dijital vatandaşlık bağlamında incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- [75]. Epçaçan, C. ve Özdemir, Ö. (2011) Okuduğunu anlama öz yeterlik algısı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(6), 120-128.
- [76]. Epçaçan, E. (2013). Çoklu zekâya dayalı etkinliklerin öğrencilerin okuma alışkanlığına ilişkin tutuma ve okuduğunu anlama özyeterlik algısına etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 171 (1) 209-236.
- [77]. Erdil, M. (2017) Yabancı öğrencilerin Türkçe yazma becerisine karşı öz yeterlik algıları. *Türkçe Konuşanların Akademik Dergisi* 4(2), 87-101.
- [78]. Erkuş, A. (2012). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme I: Temel kavramlar ve işlemler*. Ankara: Pegem Akademi.
- [79]. Ertem, İ.S. ve Özen, M. (2014). Metinleri ekrandan okumanın anlam kurma üzerine etkisi. *The Journal of Academic Social Science Studies* 24., 319-350.
- [80]. Ertmer, P. A. (2005). Teacher pedagogical beliefs: The final frontier in our quest for technology integration? *Educational Technology Research and Development*, (53)4, 25-39.
- [81]. Ertmer, P. A., Ottenbreit-Leftwich, A. T., Sadik, O., Sendurur, E. & Sendurur, P. (2012). Teacher beliefs and technology integration practices: A critical relationship. *Computers & Education*, 59, 423-435.

- [82]. Eshet-Alkalai, Y. (2004). Digital literacy: A conceptual framework for survival skills in the digital era. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 13 (1), 93-106.
- [83]. Foley, L. M. (2013). *Digital storytelling in primary-grade classrooms*. Unpublished doctoral dissertation. University of Arizona State, USA.
- [84]. Fries-Gaither, J. (2010). Digital storytelling supports writing across content areas. *Ohio Journal of English Language Arts*, 50(1), 9-13.
- [85]. Gakhar, S. (2007). The influence of digital storytelling experience on pre-service teacher education students' attitudes and intentions, *Masters Abstracts International*, 46(1).
- [86]. Gakhar, S., ve Thompson, A. (2007). Digital storytelling: Engaging, communicating, and collaborating. In R.
- [87]. Gider (2019). *Bireysel ve işbirlikli dijital öyküleme uygulamalarının üstün zekalı öğrencilerin yazma performansına ve dil gelişimine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Kırklareli Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı, Kırklareli.
- [88]. Gordon, C. (2011). Digital storytelling in the classroom: Three case studies. Unpublished doctoral dissertation. Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses Global. (UMI Number: 3487362).
- [89]. Göçen Kabaran, G., Karalar, H., Aslan Altan, B. ve Altıntaş, S. (2019). Sınıf öğretmeni ve sınıf öğretmeni adayları dijital öykü atölyesinde. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 8 (1), 235-257. DOI: 10.30703/cije.469461.
- [90]. Göçen, G. (2014). *Dijital öyküleme yönteminin öğrencilerin akademik başarı ile öğrenme ve ders çalışma stratejilerine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı.
- [91]. Göçen, G. ve Kabaran, Ç. (2017). Öğretmen adaylarının dijital öyküleme deneyimleri: Bir eylem araştırması. *Turkish Studies*, 12 (6), 369-386.
- [92]. Gömleksiz, M, N. ve Pullu, E. K. (2017). Toondoo ile dijital hikâyeler oluşturma öğrenci başarısına ve tutumlarına etkisi. *Turkish Studies*, 12(32), 95-110.
- [93]. Graham, C. R., Borup, J., Smith, N. B. (2012). Using TPACK as a framework to understand teacher candidates' technology integration decisions. *Journal of Computer Assisted Learning*, 28(6), 530-546.
- [94]. Gregory, K., ve Steelman, J. (2009, February). *Digital storytelling: Powerful student engagement with multiple benefits*. Paper presented at the annual meeting of the National Association of Developmental Education, Greensboro, NC.
- [95]. Gyabak, K. ve Godina, H. (2011). Digital storytelling in Bhutan: A qualitative examination of new media tools used to bridge the digital divide in a rural community school. *Computers & Education*, 57(4), 2236-2243.
- [96]. Hamutoğlu, N. B; Canan Güngören, Ö; Kaya Uyanık, G. ve Gür Erdoğan, D. (2017). Dijital okuryazarlık ölçeği: Türkçe 'ye uyarılma çalışması. *Ege Eğitim Dergisi* 18 (1) 408- 429.
- [97]. Haşlaman, T. (2017). Özdüzenleyici öğrenmenin desteklenmesi: Bir dijital öyküleme uygulaması. *İlköğretim Online*, 16(4), 1407-1424.
- [98]. 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.
- [99]. Hatlevik, O. E. (2009). How to identify and understand digital literacy among 9th grade Norwegian students. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 4(3-4), 159-174.
- [100]. Hazar, E. (2018). Bilgi, medya ve teknoloji becerileri yeterlilik ölçeği: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Journal of Human Sciences*, 15(2), 1306-1316.
- [101]. Heo, M. (2009). Digital storytelling: An empirical study of the impact of digital storytelling on pre-service teachers' self efficacy and dispositions towards educational technology. *Jl. of Educational Multimedia and Hypermedia*, 18(4), 405-428.
- [102]. Hubbard, R. S. ve Power, B. M.(2003). *The art of classroom inquiry: a handbook for teacher-researchers*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- [103]. Hull, G. A., ve Katz, M. L. (2006). Crafting an agentive self: Case studies of digital storytelling. *Research in the Teaching of English*, 41(1), 43-81.

- [104]. Hung, C. M., Hwang, G. J. ve Huang, I. (2012). A project-based digital storytelling approach for improving students' learning motivation, problem-solving competence and learning achievement. *Educational Technology & Society*, 15(4), 368-379.
- [105]. 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.
- [106]. International Society for Technology in Education (ISTE). (2000). National educational Technology Standards for Teachers. Eugene, OR: Author.
- [107]. Jakes, D. (2006). Standards-Proof your digital storytelling Efforts. *TechLearning*, <http://www.techlearning.com/tech/media-coordinators/0018/standards-proof-your-digital-storytelling-efforts/43347> adresinden 08.01.2018 tarihinde erişilmiştir.
- [108]. Jakes, D.S. ve Brennan, J. (2005). Capturing stories, capturing lives: An Introduction to digital storytelling. <http://bookstoread.com/etp/earle.pdf> adresinden 28 Ağustos 2017 tarihinde erişilmiştir.
- [109]. Jonassen, D. H. (2003). Designing research-based instruction for story problems. *Educational Psychology Review*, 15(3), 267-296.
- [110]. Kahraman, Ö. (2013). *Dijital hikâyecilik metoduyla hazırlanan öğretim materyallerinin öğrenme döngüsü giriş aşamasında kullanılmasının fizik dersi başarısı ve motivasyonu düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- [111]. Kajder, S. B. (2004). Enter here: Personal narrative and digital storytelling. *English Journal*, 93(3), 64-68.
- [112]. Kalaycı, Ş. (2009). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- [113]. Karakoyunlu, F. (2014). Çevrimiçi ortamda oluşturulan dijital öyküleme etkinliklerine ilişkin öğretmen adayları ve ilköğretim öğrencilerinin görüşlerinin incelenmesi. Anadolu Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Eskişehir.
- [114]. Katrancı, M. (2014). Öğretmen adaylarının konuşma becerisine yönelik özyeterlik algıları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 3(2), 174 - 195.
- [115]. Katrancı, M. ve Melanlıoğlu, D. (2013). Öğretmen adaylarına yönelik konuşma öz yeterlik ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies* 6(6), 651-665.
- [116]. Kearney, M. (2011). A learning design for student-generated digital storytelling. *Learning, Media and Technology*, 36(2), 169-188.
- [117]. Kelleher, C. (2006). *Motivating Programming: Using storytelling to make computer programming attractive to middle school girls*. Unpublished doctoral dissertation. Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses Global. (UMI Number: 3248491)
- [118]. Kırbaçoğlu Kılıç, L. ve Eyüp, B. (2013) Türkçe öğretmeni adaylarının yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterlik algıları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı* 6(11) 799-820.
- [119]. Kıyıcı, M. (2008). *Öğretmen adaylarının sayısal okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- [120]. Kilic, F. (2014). Awareness and cognitive load levels of teacher candidates towards student products made by digital storytelling. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 15(3), 94-107.
- [121]. Koç, C. ve Arslan, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin akademik özyeterlik algıları ve okuma stratejileri bilişüstü farkındalıkları. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi* 14(1), 745-778.
- [122]. Koenig, J. M. & Zorn, C. R. (2002). Using storytelling as an approach to teaching and learning with diverse Students. *Journal of Nursing Education*, 41(9), 393-399.
- [123]. Korkmaz, Ö. ve Mahiroğlu, A. (2009) Üniversiteyi yeni kazanmış öğrencilerin bilgisayar okuryazarlık düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(3), 983-1000.
- [124]. Korucu, A. (2020). Fen eğitiminde kullanılan dijital hikâyelerin öğretmen adaylarının akademik başarısı, sayısal yetkinlik durumları ve sorgulama becerileri üzerindeki etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28 (1), 352-370. DOI: 10.24106/kefdergi.3617

- [125]. Kotluk, N. ve Kocakaya, S. (2015). 21. yüzyıl becerilerinin gelişiminde dijital öyküler: Ortaöğretim öğrencilerinin görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(36), 354-363.
- [126]. Kulla-Abbott, T. M. (2006). *Developing literacy practices through digital storytelling*. Unpublished doctoral dissertation, University of Missouri. St. Louis.
- [127]. Kulla-Abbott, T., ve Polman, J. L. (2008). Engaging student voice and fulfilling curriculum goals with digital stories. *THEN: Technology, Humanities, Education, Narrative*, 5, 38-60.
- [128]. Kurudayıoğlu, M. ve Güngör, H. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin konuşma öz yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(2), 1105-1121.
- [129]. Kurudayıoğlu, M. ve Kana, F. (2013) Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme becerisi ve dinleme eğitimi özyeterlik algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2) ss.245-258.
- [130]. Kurudayıoğlu, M. ve Tüzel, S. (2010). 21. Yüzyıl Okuryazarlık Türleri, Değişen Metin Algısı ve Türkçe Eğitimi. TÜBAR-XXVIII-Güz.
- [131]. Lambert, J. (2002). *Digital storytelling: Capturing lives, creating community*. Berkeley, CA: Digital Diner.
- [132]. Lambert, J. (2007). Digital storytelling cookbook. 20.01. 2015 tarihinde <http://www.storycenter.org/cookbook.pdf> adresinden erişilmiştir.
- [133]. Lambert, J. (2010). *Digital storytelling cookbook and traveling companion*. Berkeley, CA: Digital Diner Press.
- [134]. Li, L. (2007). Digital storytelling: Bridging traditional and digital literacies. In T. Bastiaens & S. Carliner (Eds.), *Proceedings of World Conference on E- Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education 2007* (pp. 6201-6206). Chesapeake, VA: AACE. Retrieved from <http://www.editlib.org/p/26774>.
- [135]. Macit, İ. ve Demir, M. K. (2016) İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kâğıttan okuma becerileri ile ekran okuma tercih düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18 (1), 341-346.
- [136]. Maden, S. (2010) Türkçe Öğretmenlerinin drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterlikleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 7(14) 254-269.
- [137]. Maden, S., Maden, A. ve Banaz, E. (2018) Ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitaplarının dijital okuryazarlık bağlamında değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(55), 685-695.
- [138]. Malita, L. (2010): Digital Storytelling as an Innovative Pedagogy for The 21st Century Students. Malita, L. ve Boffo, V. (Ed.), (s.89-100). *Digital Storytelling for Employability*. Florenz.
- [139]. Matthews, N., ve Sunderland, N. (2013). Digital life-story narratives as data for policy makers and practitioners: Thinking through methodologies for large-scale multimedia Qualitative Datasets. *Journal of Broadcasting and Electronic Media*, 57(1), 97-114. DOI: 10.1080/08838151.2012.761703.
- [140]. McLellan, H. (2006). Digital storytelling in higher education. *Journal of Computing in Higher Education*, 19(1), 65-79.
- [141]. Meadows, D. (2003). Digital storytelling: Research-based practice in new media. *Visual Communication*, 2(2), 189-193.
- [142]. Melanhoğlu, D. ve Atalay, T. D. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazma öz yeterliklerinde yaratıcı yazma uygulamalarının etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 697-721.
- [143]. Mellon, C. A. (1999). Digital storytelling: Effective learning through the internet. *Education Technology*, 39(2), 46-50.
- [144]. Michalski, P., Hodges D. ve Banister S. (2005). Digital storytelling in the middle childhood special education classroom: A teacher's story of adaptations. *Teaching Exceptional Children Plus*, 1(4).
- [145]. Millî Eğitim Bakanlığı (2017). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınları.
- [146]. Milli Eğitim Bakanlığı (2019). *Türkçe dersi (1-8. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

- [147]. Mishra, P. & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- [148]. More, C. (2008). Digital stories targeting social skills for children with disabilities: Multidimensional learning. *Intervention In School And Clinic*, 43(3), 168-177.
- [149]. NG, Wan (2012). Can we teach digital natives digital literacy? *Computers & Education*, 59(3), 1065-1078.
- [150]. O'Brien, M. ve Rugen, L. (2001). *Teaching literacy in the Turning Points School. Turning Points: Transforming middle schools*. Boston, MA: Center for Collaborative Education.
- [151]. Ocağ, G. ve Karakuş, G. (2018). Öğretmen adaylarının dijital okur-yazarlık öz-yeterliliği ölçek geliştirme çalışması. *Kastamonu Education Journal*, 26(5), 1427-1436. doi:10.24106/kefdergi.1931.
- [152]. Odabaşı, H., Odabaşı, Z. Y. ve Sevmez, H. (2018). Üniversite öğrencilerinde dijital / E-kitap okuma kültürü: Selçuk üniversitesi örneği. *DTCF Dergisi*, 58 (1), 139-171.
- [153]. Oğuz, A. (2009) Öğretmen adaylarının sözlü ve yazılı anlatım becerilerine ilişkin öz yeterlik algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(30), 18-42.
- [154]. Ohler, J. (2006). The world of digital storytelling. *Educational Leadership*, 63(4), 44-47.
- [155]. Okojie, M. C., & Olinzock, A. (2006). Developing a positive mind-set toward the use of technology for classroom instruction. *International Journal of Instructional Media*, 33(1), 33-41.
- [156]. Onursoy, S. (2018). Üniversite gençliğinin dijital okuryazarlık düzeyleri: Anadolu üniversitesi öğrencileri üzerine bir araştırma. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 6(2), 989-1013.
- [157]. Önal, İ. (2010) Tarihsel değişim sürecinde yaşam boyu öğrenme ve okuryazarlık: Türkiye deneyimi. *Bilgi Dünyası*, 11 (1), 101-121.
- [158]. Özcan, A. (2017). Dijital medya okuryazarlığı: Sorunlar, uygulamalar ve beklentiler. *AJIT-e: Online Academic Journal of Information Technology*, 8 (28).
- [159]. Özden, M. (2017). Türkçe eğitimi lisans öğrencilerinin konuşma becerisi öz yeterlikleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı*, 7(3), 1917-1930.
- [160]. Özgür, H. (2016). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ve bilgi okuryazarlığı öz-yeterlikleri üzerine bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 22-38.
- [161]. Partnership for 21st Century Skills (2009) Framework for 21st century learning. Erişim adresi: <http://www.p21.org/our-work/p21-framework>.
- [162]. Peker Ünal, D. (2017). Bir öğretim programındaki dijital vatandaşlık öğeleri ve ortaöğretim öğrencilerinin dijital vatandaşlık öğelerine sahip olma durumları. *Karaelmas Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (2017), 180-195.
- [163]. Polater, C. (2019). *İlkokul dördüncü sınıfta dijital öykü yöntemiyle değerler eğitimi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*. İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı, Malatya.
- [164]. Pürbudak, A. ve Usta, E. (2019). Bellek destekli strateji yöntemiyle hazırlanmış dijital öykünün yabancı dil dersi tutumuna etkisi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 95-114.
- [165]. Robin, B. (2006). The educational uses of digital storytelling. C. Crawford vd. (Ed.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*, (s. 709-716). Chesapeake, VA: AACE.
- [166]. Robin, B. (2007). The convergence of digital storytelling and popular culture in graduate education. In C. Crawford et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference* (pp. 643-650). Chesapeake, VA: AACE. <http://faculty.coe.uh.edu/brobin/homepage/DS-Pop-Culture.pdf> adresinden 16.12.2018 tarihinde ulaşılmıştır.
- [167]. Robin, B. R. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory Into Practice*, 47, 220-228.
- [168]. Robin, B., & Pierson, M. (2005). A multilevel approach to using digital storytelling in the classroom. In C. Crawford, D. Willis, R. Carlsen, I. Gibson, K. McFerrin, J. Price & R. Weber (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference*, 708-716. Chesapeake, VA: Association for the Advancement of Computing in

- ducation. 16.12.2018 tarihinde <http://faculty.coe.uh.edu/brobin/homepage/SITE2005-article.htm> adresinden ulaşılmıştır.
- [169]. Rosen, L., & Weil, M. M. (1995). Computer availability, computer experience, and technophobia among public school teachers. *Computers in Human Behavior*, 11(1), 9-31.
- [170]. Royer, R., ve Richards, P. (2008). Digital storytelling. *Learning & Leading with Technology*, 36(3), 29-31.
- [171]. Sadık, A. (2008). Dijital storytelling: A meaningful technology integrated approach for engaged student learning. *Educational Technology Research and Development*, 56, 487-506.
- [172]. Sallabaş, M. E. (2017). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için konuşma öz yeterlik ölçeği: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı 36: s. 261-270.
- [173]. Sang, G., Valcke, M., van Braak, J., Tondeur, J., & Zhu, C. (2011). Predicting ICT integration into classroom teaching in Chinese primary schools: Exploring the complex interplay of teacher-related variables. *Journal of Computer Assisted Learning*, 27(2), 160-172.
- [174]. Saracaloğlu, A. S., Karasakaloğlu, N., & Gencel, İ. E. (2010). Türkçe öğretmenlerinin özyeterlik düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 33(33), 265-283.
- [175]. Sarıkaya, B. (2019). Türkçe öğretmeni adaylarının dijital okuryazarlık durumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(62), 1098-1107.
- [176]. Sarıtepeci, M. (2017). Ortaokul düzeyinde dijital hikâye anlatımının yansıtıcı düşünme becerisi üzerindeki etkisinin incelenmesine yönelik deneysel bir çalışma. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), 1367-1384.
- [177]. Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Yorum Matbaası.
- [178]. Seven, T. (2014) Dijital öykücülüğün öğrencilerin motivasyon düzeyleri üzerine etkisine dair bir araştırma. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı, İngiliz Dili Eğitimi Bilim Dalı, Çanakkale.
- [179]. Sever, T. (2014). *An investigation into the impact of digital storytelling on the motivation level of students*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- [180]. Speaker, K. (2010). Speaking the lower frequencies 2. 0: Digital ghost stories. *Mentoring Literacy Professionals: Continuing the Spirit of CRA/ALER after 50 years*, 27, 28-33.
- [181]. Standley, M. (2003). *Digital storytelling: Using new technology and the power of stories to help our students learn-and teach*. Cable in the Classroom. 08.01.2018 tarihinde <http://www.mediachalk.com/DigitalStorytellingAlaska.pdf> adresinden erişilmiştir.
- [182]. Stine, H. A. (1993). The effects of CD-ROM interactive software in reading skills instruction with second-grade Chapter 1 students.
- [183]. Sylvester, R., ve Greenidge, W. (2010). Digital storytelling: Extending the potential for struggling writers. *The Reading Teacher Journal*, 63(4), 284-295.
- [184]. Şahenk Erkan, S. ve Balaban Dağal, A. (2018). Öğretmen adaylarının dijital okuma, yazma ve sunum hazırlama becerileri hakkındaki görüşlerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi (IBAD)*, 3 (1), 131-144.
- [185]. Şahin, A., ve Yeşilyurt, E. (2014). Türkçe öğretmenliği bölümü öğrencilerinin drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterlikleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(3), 253-261.
- [186]. Şimşek, B., Koçak Usluel, Y., Çıralı Sarıca, H. ve Tekeli, P. (2018). Türkiye’de eğitsel bağlamda dijital hikâye anlatımı konusuna eleştirel bir yaklaşım. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 8(1), 158-186.
- [187]. Tabachnick, B. G., ve Fidell, L. S. *Çok değişikli istatistiklerin kullanımı*. (Çev Ed.: Baloğlu, M.). Ankara: Nobel Yayınları.
- [188]. Tally, B. ve Goldenberg, L. B. (2005). Fostering historical thinking with digitized primary sources. *Journal of Research on Technology in Education*, 38(1), 1-21.

- [189]. Tatlı, Z. ve Aksoy, D. A. (2017). Yabancı dil konuşma eğitiminde dijital öykü kullanımı. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 45(1), 137-152.
- [190]. Teo, T. (2011). Factors influencing teachers' intention to use technology: Model development and test. *Computers & Education*, 57, 2432-2440.
- [191]. Thesen, A., and Kara-Soteriou, J. (2011). Using digital storytelling to unlock student potential. *New England Reading Association Journal*, 46(2), 93-100.
- [192]. Thompson, S. (2014). Everybody's Got a Story: Examining the Building of Empathy and Understanding for the Bully, the Bullied, and the Bystander through Digital Storytelling. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. University of Ontario Institute of Technology, Kanada.
- [193]. Torres, A., Ponce, E., ve Pastor, D. (2012). Digital storytelling as a pedagogical tool within a didactic sequence in foreign language teaching. *Digital Education Review*, 22, 1-18.
- [194]. Trilling, B. ve Fadel, C. (2009). *21st century skills: learning for life in our times*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- [195]. Tschannen-Moren, M., Woolfolk Hoy, A.E. ve Hoy, W.K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202-248.
- [196]. Tunç, Ö.A. ve Karadağ, E. (2013). Postmodernden oluşturmacılaşma dijital öyküleme. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 310-315.
- [197]. Turan, T. ve Sezginsoy Şeker, B. (2018). Dijital hikâyelerin beşinci sınıf öğrencilerinin motivasyonlarına etkisi. *Journal of Education and Future*, 13, 65-78.
- [198]. Turgut, F. ve Kışla, T. (2015). Bilgisayar destekli hikâye anlatımı yöntemi: alanyazın araştırması. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 6(2), 97-121.
- [199]. Turgut, G. ve Kışla, T. (2015). Bilgisayar destekli hikâye anlatımı yöntemi: Alanyazın araştırması. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 6(2), 97-121.
- [200]. Türk Dil Kurumu. (2015). *Güncel Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu. 20 Ocak 2015 tarihinde <http://www.tdk.gov.tr> adresinden erişildi.
- [201]. Tyger, R. (2011). Teacher candidates' digital literacy and their technology integration efficacy. Unpublished doctoral dissertation. Graduate Faculty of Georgia Southern University in Statesboro, Georgia.
- [202]. Uçgun, D. (2014). 8. Sınıf öğrencilerinin okur öz yeterliklerinin incelenmesi: Niğde İli örneği. *International Journal of Language Academy*, 2(2), 38-47.
- [203]. Ulu, H. ve Avşar Tuncay, A. (2017). Öğretmen adaylarının çok katmanlı okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 12 (25), 763-778.
- [204]. Uslupehlivanoğlu, E., Kurtoğlu Erden, M. ve Cebesoy, Ü. (2017). Öğretmen adaylarının dijital öykü oluşturma deneyimleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 1-22.
- [205]. Uygur, M. (2010). *İngiliz dili eğitimi anabilim dalı lisans öğrencilerinin özyeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- [206]. Ülper, H. ve Bağcı, H. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine dönük öz yeterlik algıları. *Electronic Turkish Studies*, 7(2), 1115-1135.
- [207]. Ülper, H., Yaylı, D. ve Karakaya, İ. (2013). Okur özyeterlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 85-100.
- [208]. Ünal, F. T., ve Sever, A. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel okumaya yönelik özyeterlik algıları. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(6), 33.
- [209]. Ürün Karahan, B. (2017). 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının Türkçe dersi öz yeterlik algıları ile ilişkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 6(4): s. 2616-2626*.
- [210]. Üstündağ, M. T.; Güneş, E. ve Bahçivan, E. (2017). Dijital okuryazarlık ölçeğinin Türkçeye uyarlanması ve fen bilgisi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık durumları. *Journal of Education and Future*, 12(2017), 19-29.
- [211]. Verdugo, D. R., ve Belmonte, I. A. (2007). Using digital stories to improve listening comprehension with Spanish young learners of English. *Language Learning & Technology*, 11(1), 87-101.
- [212]. Wang, Q ve Woo, H.L. (2007). Systematic planinig for ICT integration in topic learning. *Educational Technology and Society*, 10(1), 148-156.

- [213]. Wang, S. & Zhan, H. (2010). Enhancing teaching and learning with digital storytelling. *International Journal of Information and Communication Technology Education (IJICTE)*, 6(2), 76-87.
- [214]. Willox, A.C., Harper, S.L. ve Edge V.L. (2012). Storytelling in a digital age: Digital storytelling as an emerging narrative method for preserving and promoting indigenous oral wisdom. *Qualitative Research*, 13(2), 127-147.
- [215]. Yamaç, A. (2015). *İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişiminde dijital hikâyelerin etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- [216]. Yamaç, A. (2018). Yeni Okuryazarlığa genel bir bakış: Karar alıcılar, araştırmacılar ve öğretmenler için bazı öneriler. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 11(3), 383-410.
- [217]. Yaman, H. ve Tulumcu, F. M. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler için dinleme becerisi öz yeterlik ölçeği geliştirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 11(3), 2371-2386.
- [218]. Yang, Y. C. & Wu, W. I. (2012). Digital storytelling for enhancing student academic achievement, critical thinking, and learning motivation: A year- long experimental study. *Computers & Education*, 59, 339-352.
- [219]. Yang, Y.-T. C., ve Wu, W.-C. I. (2012). Digital storytelling for enhancing student academic achievement, critical thinking, and learning motivation: A year-long experimental study. *Computers & Education*, 59 (2), 339-352. doi:10.1016/j.compedu.2011.12.012.
- [220]. Yanpar Yelken, T., Çocuk, H. E., Yavuz Konokman, G., ve Pan, V. L. (2015). The effect of digital story preparation on technological pedagogical content knowledge (TPCK) self-confidence. *Anthropologist*, 22(2), 185-195.
- [221]. Yavuz Konokman, G. (2015). Araştırma temelli öğrenme yaklaşımına dayalı dijital öykü oluşturma öğretmeni adaylarının direnç davranışlarına ve öğrenme yaklaşımlarına etkisi. Yayımlanmamış doktora tezi. Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı., Mersin.
- [222]. Yaylı, D. ve Çınar, E. K. (2015). Hizmet öncesi Türkçe öğretmenlerinin özyeterlik inançları üzerine boylamsal bir çalışma. *Journal of Language Education and Research*, 1(2), 35-45.
- [223]. Yokuş, G. (2016). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin mobil öğrenmeye ilişkin görüşlerinin incelenmesi ve eğitim bilimlerine yönelik mobil uygulama geliştirme çalışması: Mobil Akademi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- [224]. Yontar, A. (2019). Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 815-824.
- [225]. Yoon, T. (2013). Are you digitized? Ways to provide motivation for ELLs using digital storytelling. *International Journal of Research Studies in Educational Technology*, 2(1), 25-34. doi: 10.5861/ijrset.2012.204.
- [226]. Yüksel Arslan, P. (2013). Eğitim amaçlı dijital öykünün hazırlanması ve kullanılması: TPAB temelli örnek bir fen bilgisi eğitimi uygulaması. T. Yanpar-Yelken, H. Sancar-Tokmak, S. Özgelen, L. İncikabı (Ed.) *Fen ve Matematik Eğitiminde Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Temelli Öğretim Tasarımları*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- [227]. Yüksel, P. (2011). *Okul öncesi eğitimde dijital öykü anlatımının kullanılması: bir olgu bilim çalışması*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Ankara.
- [228]. Yüksel, P., Robin, B. & McNeil, S. (2010). Educational usus of dijital storytelling around the world. Society for Information Technology & Teacher Education Konferansı bildirisi. 06.01.2018 tarihinde <http://dijitalstorytelling.coe.uh.edu/index.html> adresinden ulaşılmıştır.
- [229]. Yürek, S. E. ve Atıcı, B. (2017). Dijital öykü temelli değerler eğitimi materyallerinin öğrencilerin değer kazanımına etkisi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 56-74.
- [230]. Yürük, S. E. (2015). *Dijital öykülemeye dayalı değerler eğitiminin öğrencilerin değer kazanımı ve tutumlarına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı, Elazığ.

EKLER

Ek 1- Öğretim İlke ve Yöntemleri Başarı Testi

1-İnformal öğrenmede, öğrencilerin bilgiyi okul ortamından farklı olarak milli park, müze, bilim ve sanat merkezleri ve benzeri alanlarda birincil kaynaklardan elde ederek anlamlandırdıkları söylenebilir. Bu süreçte öğrenciler yaparak, yaşayarak öğrenebilirler ve somut yaşantılar kazanabilirler.

Buna göre, informal öğrenme aşağıdaki programlardan hangisinin kapsamında daha etkili gerçekleştirilir?

- a) Modüler
- b) Örtük
- c) Sarmal
- d) Çekirdek
- e) Tematik

2- Aşağıdakilerden hangisi çocuğun akranlarıyla oynarken ya da arkadaş grupları içinde edindiği informal öğrenmenin özelliklerinden **değildir**?

- a) Doğal ortamda kendiliğinden oluşur.
- b) Olumlu ya da olumsuz olarak gerçekleştirilir.
- c) Yer, mekân ve ortam değişebilir.
- d) Kazanılan beceriler kişiye göre değişiklik gösterebilir.
- e) Planlı ve programlıdır.

3- Öğrencilerin kendilerinin sahip olduğu akademik benlik tasarımı yanı sıra derse, konuya ve öğretmenlerine karşı ilgi ve tutumları tam öğrenmedeki öğrenme ürünleri üzerinde etki sahibidir.

Bu açıklamada aşağıda verilenlerden hangisinin öğrenme ürünleri üzerindeki etkisi açıklanmaktadır?

- a) Bilişsel giriş davranışları
- b) Öğretim hizmetinin kalitesi
- c) Duyuşsal giriş özellikleri
- d) Öğretim hizmetinin süresi
- e) Disiplin önlemlerinin etkililiği

4-Ülkemizde bir dersin öğretim programının hazırlanması ve uygulamaya konulması konusunda aşağıdakilerden hangisi yetkilidir?

- a) Okul müdürleri
- b) Milli Eğitim Müdürleri
- c) Ders öğretmenleri
- d) Talim ve Terbiye Kurulu
- e) Zümre öğretmenleri

5- Gamze Öğretmen sınıfında anlatacağı barış konusunu Atatürk'ün; "Yurtta barış, dünyada barış." sözü ile ilişkilendirerek, barış kelimesini görsel etkinlikler yardımı ile anlatmıştır.

Gamze Öğretmen'in bu öğretim sürecinde yararlandığı öğretim ilkesi aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Yakından uzağa
- b) Açıklık
- c) Bilinenden bilinmeyene
- d) Somuttan soyuta
- e) Yaşama yakınlık

6- Anıl Öğretmen, öğrencilerini öğrenmeye teşvik eden etkin bir öğrenme - öğretme ortamı sağlamak için çaba gösteren nitelikli bir öğretmendir.

Aşağıdaki uygulamalardan hangisinin Anıl Öğretmen'e ait olma olasılığı en yüksektir?

- a) Öğrencilerin birbirlerine soru sormalarına ve birbirlerini eleştirmelerine fırsat verme
- b) Öğrenci katılımını teşvik etmek için öğrenci yanlış yanıt verse de yanıtını onaylama
- c) Öğrenmeleri pekiştirmek için öğrencilere çok sayıda ve sık sık ödül verme
- d) Öğrenci çalışmalarından en nitelikli olanları yıl sonunda sergileme
- e) Sadece dönem sonunda değerlendirme yaparak geçme notu verme

7-Alperen öğretmen, ilkokula yeni başlayan öğrencilerinin zihinlerinde sayı kavramını oluşturmalarına yardım etmek için fasulye taneleri ile oluşturduğu kümelerle rakamları eşleştirmiştir.

Buna göre, Alperen öğretmen aşağıdaki öğretim ilkelerinden hangisini kullanmıştır?

- a) Açıklık b) Bilimsellik c) Bilinenden bilinmeyene d) Ekonomiklik e) Somuttan soyuta

8- Aşağıdakilerden hangisinde dersin başında yapılması gereken giriş etkinlikleri doğru sırada verilmiştir?

- a) Güdüleme, dikkat çekme, gözden geçirme, derse geçiş
- b) Dikkat çekme, güdüleme, derse geçiş, gözden geçirme
- c) Dikkat çekme, güdüleme, gözden geçirme, derse geçiş
- d) Derse geçiş, dikkat çekme, gözden geçirme, güdüleme
- e) Dikkat çekme, derse geçiş, güdüleme, gözden geçirme

9-Berrak Öğretmen coğrafya dersinde “doğal afetler” konusunu işleyecektir. Dersi işlemeye başlamadan önce, öğrencilerine “sel felaketi” ile ilgili bir film izletir. Daha sonra; bu derste öğrenecekleri bilgilerle ileride karşılaşabilecekleri benzer bir durumda nasıl davranmaları gerektiğini öğreneceklerini söyler.

Yukarıdaki örnekte Berrak Öğretmen ders işlerken sırasıyla hangi basamakları uygulamıştır

- a) Dikkat çekme-Güdüleme
- b) Dikkat çekme-Geçiş
- c) Gözden geçirme-Güdüleme
- d) Gözden geçirme-Geçiş
- e) Dikkat çekme-Gözden geçirme

10- “Meyve suyu niçin daha yavaş, su ise daha hızlı akar? Bugün işte bunu öğreneceğiz.” diyen sınıf öğretmeni İshak'ın **öncelikle** aşağıdakilerden hangisini gerçekleştirmek istediği söylenebilir?

- a) Bilgi transferini sağlamak
- b) Güdülemeyi sağlamak
- c) Bilgi düzeyini artırmak
- d) Eleştirel düşünme becerisini geliştirmek
- e) Geri bildirimde bulunmak

11-“Küreselleşmenin eğitim üzerindeki etkileri” konusunda özgün bir kompozisyon yazma çalışması yapan Ahmet'in bilişsel alanın hangi düzeyinde beceriler geliştirmesi beklenir?

- a) Kavrama
- b) Çözümleme
- c) Değerlendirme
- d) Yaratma
- e) Hatırlama

12-Türk Milli Eğitimi yurttaşlarına;

- (1) topluma karşı sorumluluk duyma,
- (2)geniş bir dünya görüşüne sahip olma,
- (3) hür ve bilimsel düşünce gücüne sahip olma genel hedeflerini kazandırmak istemektedir.

Bu davranışlar, Bloom'un taksonomisine göre aşağıdakilerden hangisinde doğru olarak sıralanmıştır?

- a) Duyuşsal-duyuşsal-bilişsel
- b) Duyuşsal-bilişsel-psikomotor
- c)Duyuşsal-bilişsel-duyuşsal
- d) Bilişsel-duyuşsal-psikomotor
- e)Bilişsel-bilişsel-duyuşsal

13-İngilizce dersinde öğrendiklerinden yararlanarak bir turistle İngilizce konuşup anlayabilen Seda hangi düzeyde bilişsel davranış göstermiş olur?

- a) Hatırlama
- b) Anlama
- c)Uygulama
- d) Çözümleme
- e) Yaratma

14-Yüksek lisans eğitimi almak isteyen Cemil, İngilizce öğrenmenin yüksek lisans eğitimi için gerekli olduğunun farkına varır ve İngilizce öğrenmek için kursa katılır. Sonrasında İngilizce film izlemek yaşam felsefesi haline gelir. Cemil'in İngilizce öğrenmeye yönelik duyuşsal özellikleri Bloom Taksonomisine göre nasıl sıralanmıştır?

- a) Alma-tepkide bulunma-örgütlenme
- b) Tepkide bulunma-alma-örgütlenme
- c) Algılama-tepkide bulunma-yaratma
- d) Tepkide bulunma-alma-kişilik haline getirme
- e) Alma-tepkide bulunma-kişilik haline getirme

15-İlk yıllarda geniş tabanlı konuların yer aldığı, ileriki yıllarda ise küçük birimlerde uzmanlaşmanın olduğu ve alanın gittikçe daraldığı programlama modeli aşağıdakilerden hangisidir?

- a)Modüler
- b)Doğrusal
- c)Sarmal
- d) Piramitsel
- e) Bütünleştirilmiş

16-Sarmal programın dayandığı temel düşünce aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Öğrencilerin, önemli bilgileri kendi kendilerine keşfetmeleri
- b) Öğrenme sürecinde deneyimden önce bilginin gerekli olduğu
- c) Öğrencilere belli kavramların belli gelişim düzeylerinde verilmesi
- d) Yeni öğrenilenlerin ön öğrenmeler üzerine inşa edilmesi
- e) Öğrencilerin, öğretmen kılavuzluğunda araştırmalar yaparak kendi kendilerine öğrenmeleri

17. ve 18. soruları aşağıdaki bilgilere göre cevaplayınız.

İlköğretim 6. sınıf öğretmeni Müzeyyen ders işlerken:" Çevre mimarı olarak bir ekip çalışması yürütüyorsunuz ve bir gün size mektup gelir." der ve mektubu okur.

Sayın yetkili,
Evimizin arka bahçesine garaj eklemek istiyoruz. Sizden iki farklı özellikte garaj tasarlamanızı istiyoruz.Biz bunlardan en fazla beğendiğimizi seçeceğiz.Lütfen kullanım alanını en iyi şekilde değerlendiriniz. Saygılarımızla,

Müge ve Aykut B.

Mehmet Öğretmen daha sonra şu soruları sorar:

- Tasarıma başlamadan önce, neyi neden bilmek sizin için daha iyi olurdu?
- Bu bilgi size nasıl yardımcı olur?

17-Öğretmenin bu örnekte hangi öğrenme yaklaşımına dayalı ders işlediği söylenebilir?

- a) Probleme dayalı öğrenme
- b) Basamaklı öğretim
- c) Programlı öğrenme
- d) Eğitsel oyunlara dayalı
- e) Çoklu zekâ

18-Mehmet Öğretmenin dersi bu şekilde işlemesi öğrencilerde en temel hangi özelliğin gelişmesine yardımcı olur?

- a) Araştırma becerilerini geliştirme
- b) Neden sonuç ilişkisi kurma
- c) Bilimsel terminolojileri öğrenme
- d) Arkadaşlarıyla etkileşim kurma
- e) Bireyselliklerini ifade etme

19- Sosyal bilgiler öğretmeni Leyla, dersinde öğrencilerin proje ödevlerini hazırlamalarına yönelik olarak işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımını uygulamak istemektedir.

Leyla Öğretmenin grup üyeleri arasında olumlu bağ oluşturmak amacıyla aşağıdakilerden hangisini yapması yanlıştır?

- a) Proje ödevi olarak verilen konunun tüm grup üyeleri tarafından öğrenilmesini istemesi
- b) Grup başarılı olursa grup üyelerinin birlikte aynı ödülü alabileceğini belirtmesi
- c) Her grup üyesinin farklı kaynaklardan birini seçerek o alanda ulaştıklarını grupla paylaşımları gerektiğini söylemesi
- d) Öğrencilerden, kendilerine yakın ve sevdikleri arkadaşlarıyla aynı grupta yer almalarını istemesi
- e) Her bir grup üyesinin gerçekleştireceği görev ve rol tanımlaması yapılarak birlikte çalışmalarının gerektiğini belirtmesi

20-“Bir metni metinsellik ölçütlerine uygun olanlar ve olmayanlar olarak gruplara ayırma” ifadesi hangi seçenekte öğretim hedeflerine göre doğru verilmiştir?

- a)duyuşsal-alma
- b)bilişsel-çözümleme
- c)psikomotor-uyma
- d)bilişsel-uygulama
- e)duyuşsal-örgütlenme

21-

- I. Problemin farkına varma
- II. Problemi tanımlama
- III. Genelleme ve sonuçlara ulaşma
- IV. Veri toplama
- V. Problemin çözüm seçeneklerini belirleme
- VI. Verileri değerlendirme

Problem çözme aşamalarının doğru sıralandığı seçenek aşağıdakilerden hangisidir?

- a) I-II-III-IV-V-VI
- b) I-II-III-V-IV-VI
- c) I-II-V-IV-VI-III
- d) II - III-I-VI-V-IV
- e) I-II-VI-IV-III-V

22- Aşağıda bazı öğretme-öğrenme yaklaşımları ile bu yaklaşımların kurucuları verilmiştir. Bu eşleştirmelerden hangisi yanlıştır?

- a) Bloom: Tam öğrenme
- b) Gardner: Çoklu zekâ
- c) Tyler: Yapılandırmacılık
- d) Carroll: Okulda öğrenme
- e) J. Dewey: Probleme dayalı öğrenme

23- I. Bir kişide birden fazla zekâ alanı baskın olabilir. II. Çoklu zekâ farklı yetenekli öğrencilerin bir arada öğrenmesini kolaylaştırır. III. Çoklu zekâ uygulamaları bireysel öğretim yaklaşımlarıdır. IV. Çoklu zekâ kuramında değerlendirme safhasında portfolyo dosyaları çok gereklidir.

Yukarıda verilen özelliklerden hangileri çoklu zekâ kuramına ait özelliklerdir?

- a) I, II, IV
- b) I, II, III
- c) I, III, IV
- d) I, II, III, IV
- e) I, II

24- Revşan Öğretmen sosyal bilgiler dersinde günlük gazeteleri getirerek, ülkede ve dünyada yaşanan önemli olayları dersin başında öğrencilere okumaktadır.

Revşan Öğretmenin günlük gazeteleri getirerek sınıfta okuması hangi öğretim ilkesine uygun davranışını gösterir?

- a) Bütünlük
- b) Yaşama Yakınlık
- c) Aktüalite
- d) Somuttan Soyuta
- e) Yakından Uzağa

25- Ali Öğretmen “Dünyanın şeklini açıkla” kazanımını gerçekleştirmek için sadece bazı açıklamalar yapmasının yeterli olmayacağını düşünerek, dersin olabildi- ğince fazla duyu organına yönelik olmasını sağlamak için küreden ve bazı materyallerden yararlanmanın gerekli olacağını düşünmektedir.

Yukarıdaki süreçte Ali Öğretmenin temel aldığı öğretim ilkesi aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Öğrenciye görelik
- b) Somuttan soyuta
- c) Açıklık
- d) Kolaydan zora
- e) Hayatilik

Ek 2: Dijital Ortam Odaklı Okuryazarlık Özyeterlik Algısı Ölçeği

Değerli Türkçe Öğretmen adayı,

Bu ölçekte dijital ortam odaklı okuryazarlık süreçlerinde karşılaşılabileceğiniz bazı durumlara yer verilmiştir. Sizden istenen her bir ifadeyi okuduktan sonra bu durumun üstesinden gelmeye ilişkin algınızı 0-5 arasında belirlenen sayılardan uygun olduğunu düşündüğünüz sayıyı vererek işaretlemenizdir.

0	2	3	4	5
yapamam		kısmen yapabilirim		yapabileceğimden kesinlikle eminim
İfadeler				
Düzey (0-5)				
1. Görsel iletileri yazılı metinlere göre daha kolay anlayabilme				
2. Problem çözme sürecinde görsellerden yararlanabilme				
3. Görsellerdeki boyut (uzaklık, yükseklik, derinlik vb) ayarlarına karar verebilme				
4. Sunumlarda görsel içeriklere yer verebilme				
5. Görsellerdeki renk (dolgunluk, zıtlık vb) ayarlarına karar verebilme				
6. Görsel imgeleri sözel iletilere dönüştürebilme				
7. Görsel imgeleri yazılı metne dönüştürebilme				
8. Bilgiyi ihtiyaç doğrultusunda dijital ortamda yeniden düzenleyebilme				
9. Bilgiyi dijital ortamda etkili biçimde kullanabilme				
10. Bilgiye erişim sağlayan elektronik veri tabanlarını kullanabilme				
11. Farklı türlerdeki bilgi kaynaklarını (internet, kitap, dergi vb.) kullanabilme				
12. Gereksinim duyulan bilgiyi belirli özelliklere (tür, tarih, dil vb.) göre sınırlandırabilme				
13. Teknoloji ile ilgili etik kurallara uyulup uyulmadığına karar verebilme				
14. Teknoloji kaynaklarını güvenli biçimde kullanabilme				
15. Problem çözme sürecinde teknolojik kaynaklardan yararlanabilme				
16. Teknoloji ile sosyo-kültürel bağlam arasındaki ilişkiyi açıklayabilme				
17. Eğitimde kullanılabilecek yeni teknolojilerle ilgili araştırmalar yapabilme				
18. Yeni teknolojileri sınıf içi uygulamalarda kullanabilme				
19. Öğrenme etkinliklerine ilişkin teknolojik kaynakların kontrolünü yapabilme				
20. Teknoloji ile zenginleştirilmiş öğrenme modelleri oluşturabilme				

Ek 3: Türkçe Öğretmenliği Özyeterlik Algısı Ölçeği

Değerli Türkçe Öğretmen adayı,

Bu ölçekte Türkçe öğretiminde karşılaşılabileceğiniz bazı durumlara yer verilmiştir. Sizden istenen her bir ifadeyi okuduktan sonra bu durumun üstesinden gelmeye ilişkin algınızı 0-100 arasında belirlenen sayılardan uygun olduğunu düşündüğünüz sayıyı vererek işaretlemenizdir.

0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
Yapamam.					Kısmen					Kesinlikle
					Yapabilirim.					Yapabilirim.

No	İfadeler	(0-100)
1	Okuma süreçlerine (okuma, anlama, yorumlama, eleştirel düşünme) bütün öğrencilerimin katılımını sağlama	
2	Okuma süreçlerini geliştirmeye yönelik etkinlikler düzenleme	
3	Öğrencilerimin okuma stratejileri geliştirmelerine ve kullanmalarına rehberlik etme	
4	Öğretim Sürecini öğrencilerimin öğrenme stillerine göre düzenleme	
5	Öğretim Sürecini öğrencilerimin ihtiyaçlarına göre düzenleme	
6	Öğrencilerimin dili farklı amaçlar ve durumlar için uygun biçimde kullanmalarını sağlama	
7	Tüm öğrencilerimin dili doğru ve etkili kullanmalarına yönelik okul içi ve okul dışı etkinlikler düzenleme	
8	Öğrencilerime yazınsal, işitsel ve görsel ürünleri Türkçenin doğru ve etkili kullanımı açısından değerlendirme becerisi kazandırma	
9	Öğretim Sürecinde bütün öğrencilerimin ilgi ve gereksinimlerini dikkate alma	
10	Öğretim Sürecinde bütün öğrencilerimin aktif katılımlarını sağlama	
11	Öğrencilerimin anlama ve anlatım güçlüklerini belirlemeye yönelik olarak gözlem, görüşme gibi yöntemleri sistematik olarak kullanma	
12	Öğrencilerimin anlama ve anlatım güçlüklerini belirlemek ve gelişmelerini izlemek amacıyla kullandığım yöntemleri ve elde ettiğim sonuçları meslektaşlarımla paylaşma	
13	Öğretim Sürecini özgün materyaller hazırlayarak zenginleştirme	
14	Öğretim Sürecinde içeriğe, öğrenci düzeyine ve çevre koşullarına uygun materyalleri ve kaynakları geliştirme konusunda bilgi ve deneyimlerimi meslektaşlarımla paylaşma	
15	Öğrencilerimin Türkçe öğrenimde ihtiyaç duydukları teknolojik kaynakları eleştirel gözle değerlendirerek etkin kullanmalarını sağlama	
16	Öğretim sürecinde kullanacağım ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerinin kullanılabilirliğini, geçerliliğini ve güvenilirliğini test etme	
17	Türkçe öğretiminde kullanılabilecek ölçme ve değerlendirme konusundaki bilgi ve deneyimlerimi meslektaşlarımla paylaşma	
18	Kullanışlılığı, geçerliği ve güvenilirliği uygun ölçme-değerlendirme araçları geliştirmede meslektaşlarımla iş birliği yapma	
19	Dil ve yazın alanıyla ilgili kaynak ve dokümanları inceleyip derleyerek Türkçe öğretiminde kullanabileceğim arşiv oluşturma	
20	Farklı edebi türlerde ürünler ortaya koyma	
21	Alanla ilgili akademik çalışmalar yapma	
22	Bilimsel araştırma yöntem ve tekniklere göre hazırlanmış Türkçeye yönelik makale, proje gibi ürünler ortaya koyma	

ÖZGEÇMİŞ

