

The Effects of Digital Stories on The Writing Skills of 6th Grade Students¹

Yasemin Baki¹ ve Nesrin Feyzioğlu²

¹ Recep Tayyip Erdoğan University/Faculty of Education, Department of Social Sciences and Turkish Education, Rize, Turkey;

² Atatürk University, State Conservatory Turkish Music, Erzurum, Turkey.

ARTICLE INFO

Article History:

Received 26.01.2017

Received in revised form
08.06.2017

Accepted 18.06.2017

Available online
12.08.2017

ABSTRACT

In this study, the effects of digital stories on the story writing skills of 6th grade students were analyzed. Firstly, a pilot application was performed in order to minimize the problems that can be encountered in the process of digital storytelling activities and to control the functioning of the software used. Then, the actual application was started. In the study conducted with experimental design with pre-test post-test control groups, the subjects in the groups were determined by simple random sampling. The study group determined by this method consisted of 60 students who are in the 6th grade of a secondary school in Rize province, which is affiliated to the Ministry of National Education. In the research process, the courses were carried out by digital storytelling activities in the experimental group, while the 6th grade curriculum was applied in the control group. In the collection of the data, the Story Writing Skills Point Scoring Key, which was developed by the researcher and validated and credited and whose intraclass correlation coefficient was found to be .969 and Cronbach Alfa reliability coefficient was calculated as .902, was used. ANCOVA analysis was used in the analysis of the data obtained to analyze the effect of the experimental process in the study. As a result of analysis performed with IBM SPSS 23 software, it was found that the posttest scores of the students in the experimental group showed a statistically significant difference in favor of the experimental group and that the digital stories positively increased the story writing skills of the experimental group students.

© 2017 IOJES. All rights reserved

Keywords:

Digital story, story writing skill, 6th grade students.

Extended Summary

Purpose

Digital story is a versatile, pedagogical, artistic and educational tool that contextualizes the knowledge in different disciplines of 21st century skills with the pluralistic understanding of the postmodern approach (Banaszewski, 2005, Bjørgen, 2010, Hathorn, 2005). In this research, it was aimed to analyze the effects of the digital stories, which provide positive contributions to the development of basic language skills, on story writing skills. Transforming this story genre into a compatible form with technology and combining the technological skills of the students with the process of writing, the students were also aimed to have had a different experience and thus have developed an awareness of writing skills. In the study, whether there is a significant difference between the story writing skill scores of the experimental group that composed the digital story on the sixth grade Turkish course of secondary school and the story writing skill scores of the control group students who only applied the current course curriculum before and after the application was analyzed.

Method

¹ This study was produced from the doctorate thesis titled "The Effects of Digital Stories on the Writing Process of Sixth Grade Students."

¹ Corresponding author's address: Recep Tayyip Erdoğan University, Faculty of Education, Rize, TURKEY

Telephone: 0464 532 84 54

Fax: 0464 532 86 12

e-mail: ysmnbaki@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.15345/iojes.2017.03.009>

In this study, an experimental design was used to explore the cause-and-effect relationship between variables in the collection of quantitative data. In this design, the effect of the independent variable on the dependent variable is analyzed under an arranged and controlled environment (Karakaya, 2011; Karasar, 2011). Since the subjects in the study were determined by simple random sampling, the experimental design with pre-test and post-test control group, one of the experimental design methods, was used (Creswell, 2013 / 2013b, Siyez, 2013).

Results

As a result of the research, it was determined that the experimental and control groups did not show a significant difference in terms of story-writing skill pre-test scores, but the control group showed a significant difference in terms of the story-writing skill post-test scores obtained after the experimental application. According to these results, the story writing skills of the experimental group students who performed the digital storytelling activities developed more than the control group students who only applied the current course curriculum. , It has been concluded from these results that digital stories are more effective in the development of story writing skills, and writing skills of the students than the writing activities in the current curriculum.

Discussion

As a result of this research, it has been found that the digital stories that integrated the story writing process with the 21st century skills and the technological tools of the age showed a significant difference in terms of the story writing process. Similarly, according to Kulla-Abbutt and Polman (2008) and Robin and Mc Neil (2012), story writing is an important tool for improving writing skills. Story-writing skills allow the use and organization of certain high-level mental skills. In the related field, it has been determined that digital stories have a positive effect on the organizing skills of the students in the process of creating story scripts (Ballast et al., 2008; Dogan, 2007; Hull and Katz, 2009; Jonassen, 2003; Sadik, 2008; Stojke, 2009).

In the study by Michalski et al. (2005), it was found that the students made positive changes in the expansion of their writing, editing and vocabulary skills; In Verdugo and Belmonte's (2007) study, it was also found that their writing skills such as spelling check and proper word arrangement made progress. In the study of Ballast et al. (2008), it was determined that students showed improvement in terms of using contextual vocabulary, organizing relations between words, connecting sentences, arranging texts, text editing skills and the experimental group's writing skills significantly differed according to the control group in which traditional writing process was applied. Gregory and Steelman (2009), on the other hand, emphasized that story writing affected the students' ability to create texts and paragraphs; Kervin and Mantei (2011) found that it positively affected the students' development of language and word selection skills.

Dijital Öykülerin 6. Sınıf Öğrencilerinin Öykü Yazma Becerilerine Etkisi

Yasemin Baki¹ ve Nesrin Feyzioğlu²

¹Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi/Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Bölümü, Rize, Türkiye.

² Atatürk Üniversitesi, Türk Müsiki Devlet Konservatuvarı, Erzurum, Türkiye.

MAKALE BİLGİ

Makale Tarihi:
Alındı 26.01.2017
Düzeltilmiş hali alındı
07.06.2017
Kabul edildi 18.06.2017
Çevrimiçi yayınlandı
12.08.2017

ÖZ

Bu çalışmada, dijital öykülerin 6.sınıf öğrencilerinin öykü yazma becerilerine etkisi incelenmiştir. 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 çalışmada gruplardaki denekler, basit seçkisiz örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Bu yöntemle belirlenen çalışma grubu, Rize il merkezinde Milli 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 güvenilirlik katsayısı .902 olarak hesaplanan Öykü Yazma Becerileri Dereceli Puanlama Anahtarı kullanılmıştır. Araştırmada deneysel işlemin etkisini incelemek amacıyla elde edilen verilerin analizinde ANCOVA analizi kullanılmıştır. IBM SPSS 23 yazılımıyla gerçekleştirilen 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.

© 2017 IOJES. Tüm hakları saklıdır

Anahtar Kelimeler:

Dijital öykü, öykü yazma becerisi, 6. sınıf öğrencileri.

Giriş

Öğrenmeyi herkes için olanaklı kılan yeni öğretim teknolojilerinin gelişimini sağlayan “enformasyon devrimi”, sanayi devriminden sonra insanlığın bugüne kadar tanık olduğu en önemli olay olarak nitelendirilmektedir. Başlangıcı 1950’li yılların ortasına uzanan bu dönem , toplumun bütün organlarına nüfuz eden derin bir dönüşümle, toplumu yeniden inşa eden “sosyal teknoloji” olarak adlandırılan bir değişimden geçmiştir. Bu dönüşümün bilgi toplumundaki karşılığı olan enformasyon teknolojisi ise Toffler’ın “üçüncü dalga” olarak betimlediği bilgi çağı (enformatik yüzyıl) olarak adlandırılan bu dönemin öngördüğü toplum, bilgi (enformatik) toplumdur (Arı, 2011; Akgün, Yılmaz ve Seferoğlu, 2011). Arslan’ın (2007) ise “teknolo-bilim çağı” olarak tanımladığı bu yüzyılda yaşanan dönüşüm; ekonomik, siyasal, toplumsal ve kültürel alanda köklü bir değişimi de beraberinde getirmiştir (Arı, 2011; Kaplan, 1991). Bu çağ, toplumun her katmanındaki insan yaşamında oluşturduğu köklü değişimle, çeşitlenip zenginleşirken bireyin yaşamsal faaliyetleri için gerekli olan öğrenme ve öğrenme sürecini de yeni araçlarla bezemektedir (Ong, 2013; Ögüt, 2003; Giddens, 2010). Bilgi, çağın en yetkin araçları olan bilişim teknolojileri vasıtasıyla, zaman ve mekân sınırı tanımadan artarak dolaşmakta ve toplumda oluşturduğu itici güçünün etkisiyle yaşamsal genel becerilerde birçok değişim oluşturmaktadır (Canlıoğlu, 2008; Fidan, 2008).

Bu sosyo-kültürel değişimle toplumda oluşan karmaşık sistemler; bilgiyi işleyebilen, entelektüel esnekliğe sahip, disiplinler arası boyutta, yaratıcı ve soyut düşünebilen bireylerin yetişmesini gerekli kılmaktadır. Bu sürecin eğitim alanındaki yansımaları ise bu değişimi özümsemiş duyarlı eğitim politikaları ve kurumlarının varlığını gerektirmektedir (Aslim, 2011; İşleyen, 2009; Karaman, 2010). Öğrenmede sosyo-kültürel çevrenin önemine vurgu yapan yapılandırmacı yaklaşımın temel paradigması, eğitim sürecinin çevreden bağımsız olmayacağı ve eğitimin sosyo-kültürel çevreyle uyumlu bir şekilde dönüştürülmesidir. Bu noktaya dikkat çeken Resnick (2002)’e göre de kâğıt-kalem devri için tasarlanan müfredatlar yeni dijital

³ Sorumlu yazarın adresi: Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rize Türkiye.
Telefon: 0464 532 84 54
Faks: 0464 532 86 12
e-posta: ysmnbaki@gmail.com
DOI: <https://doi.org/10.15345/iojes.2017.03.009>

araçlarla uyumlu olacak şekilde güncellenerek dijital toplumda hayatta kalmak için öğrencileri gerekli düşünce ve becerilerle donatması mevcut eğitim kurumları için vazgeçilmez bir zorunluluktur. Bu bağlamda eğitimde teknolojilerinin kullanımı, 21. yüzyıl okuryazarlık becerileriyle ve bireyin eğitim aracılığıyla açığa çıkaracağı becerilerin birleştirmesini sağlayan zenginleştirilmiş öğrenme-öğretme ortamlarını oluşturarak eğitimle hayatı birleştirilmesine katkı sağlamaktadır (Yurdakul, 2009). Öğrencilerin teknolojinin sunduğu olanaklara günlük yaşamda erişimi artarken eğitim kurumlarının bu konuda sınırlı kalması, okullarda “dijital uyumsuzluk” olarak adlandırılan çeşitli sorunların yaşanmasına sebep olmaktadır (Atal ve Usluel, 2011). Çünkü bireyler, çağın teknolojik imkânlarıyla günlük hayatlarının büyük bir kısmını yazı, söz, müzik ve görsellerin bir arada olduğu çok katmanlı ortamlarla ve metinlerle geçirmektedir (Tüzel, 2012; 2013). Bu ortamlarla günümüzde özellikle televizyon, film, video ve bilgisayar oyunları; metinlerin işlevlerini üstlenmekte ve bu değişim metin algısını, yazılı metinlerden dijital ortama aktarılmış birden fazla duyu organını uyaran metinlere doğru kaydırmaktadır (Yee ve Hargis, 2012). Bu bağlamda ana malzemesi metin olan Türkçe öğretiminde de basılı metinlerin yanı sıra öğrencileri hayata yaklaştıran ve çağın okuryazarlık becerilerini kapsayan zenginleştirilmiş metinlere ihtiyaç vardır. Çağımızda metin kavramındaki değişimle, metin artık sadece harf sistemine dayalı simgelerden oluşan bir kompozisyon değil kâinattaki “her şey” okunması gereken bir metin olarak değerlendirilmektedir. Kavramdaki bu açılımla basılı olma özelliğinden sıyrılarak sadece yazı, söz ya da görsellerin kullanıldığı tek katmanlı metinlerden; yazı, söz, durağan ve hareketli görüntülerin bir araya getirilmesiyle oluşan çok katmanlı metinlere (multimodal) geçiş yaşanmıştır (Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2010; Nilsson, 2010).

Çok katmanlı metin türlerinden biri olarak değerlendirilen dijital öyküler ise 21. yüzyıl becerilerine ilişkin farklı disiplinlerdeki bilgiyi; postmodern yaklaşımın çoğulcu anlayışıyla bağlamsallaştıran çok yönlü, pedagojik, sanatsal ve eğitici bir araçtır (Banaszewski, 2005; Bjørgen, 2010; More, 2008; Thesen ve Kara-Soteriou, 2011; Vinogradova, 2011). En eski ve güvenilir eğitim araçlarından biri olan öykü türü bu eğitici işlevini dijital çağda; resim, ses, müzik ve video gibi dijital içeriğin birleşiminden oluşan 2,5-3 dakikalık bir anlatı formu olan dijital öykülerle devam ettirmektedir (Chung, 2007; İnceelli, 2005; Porter, 2004). İlk olarak 1990’ların ortalarında Kaliforniya’da Dana Atchley ve Joe Lambert’in çalışmalarıyla ortaya çıkan bu tür, teknolojideki gelişmelere paralel olmakla birlikte geleneksel anlatıma alternatif olarak yerini almıştır (Morris, 2013; Moseley, Gdovin, Jones, 2013). Sözel anlatımın yanı sıra görsel ve işitsel öğelerle desteklenerek oluşturulan dijital öyküler, insanlığın deneyimlerini çağın teknoloji elbisesiyle estetize ederek yarı aktarma çabası içerisinde gerçekleştirilmiş önemli adımlardan biridir. Günümüz neslinin beklentilerinin birçoğunu kapsayan bu dinamik ve güçlü araç, yapılandırmacı yaklaşımın “yaparak yaşayarak öğrenme” perspektifine paralel bir anlayışla öğrencinin bilgiyi zevk etmesini sağlayacak çeşitli üstünlüklere sahiptir. Öğrencilerin derse karşı ilgi ve motivasyonlarını artırma, duygusal zekâ ve iletişim becerilerini geliştirme gibi niteliklerinin yanı sıra kâğıt kalem devrinin şartlarına uygun olan geleneksel okuma yazma becerilerini aşarak 21. yüzyıl okuryazarlık becerilerinin birçoğunun hayata geçirilmesini sağlamaktadır (Gakhar ve Thompson, 2007; Robin, 2006; Sylvester ve Greenidge, 2010; Verdugo ve Belmonte, 2007). Bu becerilerin yanı sıra temel dil becerilerinden olan yazma (Bogard ve McMackin, 2012; Borneman ve Gibson, 2011; Daigle, 2008; Dogan, 2007; Gakhar ve Thompson, 2007; Gregory ve Steelman, 2009; Jonassen, 2003; Kajder, 2004; Kulla-Abbott, 2006; Kulla-Abbott ve Polman, 2008; Royer ve Richards, 2008; Sylvester ve Greenidge, 2010) sözlü sunum (Dogan ve Robin, 2008; Fries-Gaither, 2010; Kearney, 2011; Thesen ve Kara-Soteriou, 2011), okuma (Dracup, 2012; Speaker, 2010; Thesen ve Kara-Soteriou, 2011; More, 2008), dinleme (Verdugo ve Belmonte, 2007), görsel okuma ve sunu (Fries-Gaither, 2010; Jakes ve Brennan, 2005; Karakoyun, 2014; Kieler, 2010; Menezes, 2012; Royer ve Richards, 2008) becerilerini geliştiren etkin bir araçtır.

Yazma becerisinin öğrenim sürecinin her aşamasındaki etkin rolü, yazma ve öykü yazma sürecine ilişkin mevcut sorunlar, günümüz neslinin tercih ettiği çok modelli (katmanlı) metinlere ilişkin veriler bütün olarak değerlendirildiğinde Türkçe öğretiminde metin kavramı ve öykü yazma becerileriyle ilgili yeni açılımların gerekliliği açıkça görülmektedir. Bu bağlamda 21. yüzyıl okuryazarlık becerilerinin birçoğunu kapsayıcı özelliğiyle dil becerilerini tümleşik olarak işlevselleştirerek çağın teknolojiyle eğitim-öğretim sürecini bütünleştirip yapılandırmacı yaklaşımın çoğul bakış açısı çerçevesinde sosyal yaşamla olan bağını güçlendirmeyi sağlayan çok modelli bir metin olan dijital öyküler; öykü yazma becerisine farklı bir bakış açısı sunmaktadır. Bu araştırmayla öykü yazma sürecini daha zevkli bir sürece dönüştüren çok boyutlu bir öğrenme-öğretme aracı olan dijital öykülerin, Türkçe öğretimine yeni ve özgün bakış açılarının kazandırılmasına önemli katkılar sağlanacağı düşünülmektedir.

Bu perspektif çerçevesinde araştırmanın genel amacı; dijital öykülerin öykü yazma becerisi üzerindeki etkisini incelemektir. Bu öykü türüyle teknolojiyi eğitim süreciyle uyumlu bir şekilde dönüştürüp öğrencilerin teknolojik becerilerini yazma becerisiyle birleştirerek farklı bir deneyim yaşamaları ve böylece yazma becerisine ilişkin bir farkındalık geliştirmeleri amaçlanmıştır. Araştırmada, şu problem cümlesine cevap aranmıştır: “Ortaokul altıncı sınıf Türkçe dersinde dijital öykü oluşturan deney grubu ve sadece mevcut ders programını uygulayan kontrol grubu öğrencilerinin, uygulama öncesi ve sonrasında öykü yazma becerisi puanları arasında manidar bir farklılık var mıdır?”

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, nicel verilerin toplanmasında değişkenler arasındaki neden sonuç ilişkisini keşfetmeyi amaçlayan deneysel desen kullanılmıştır. Bu desende, düzenlenmiş ve denetim altındaki bir ortamda bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisi incelenirken değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkisi, değişkenler kontrol altında tutularak incelenir. Araştırmada gruplardaki denekler basit seçkisiz örnekleme yoluyla belirlendiği için deneysel desen çeşitlerinden biri olan ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır (Creswell, 2013/2013b; Karasar, 2011; Siyez, 2013).

Tablo 1. Araştırmada kullanılan deneysel desen

Gruplar	Ön Test	Yöntem	Son Test
G _d	O _{1.1}	X	O _{1.2}
G _k	O _{2.1}	-	O _{2.2}
	1hafta	14 hafta	1 hafta

Not: G_d: Deney grubu, G_k: Kontrol grubu, O_{1.1}: Deney grubuna uygulanacak ön-testler, O_{1.2}: Deney grubuna uygulanacak son-testler, O_{2.1}: Kontrol grubuna uygulanacak ön testler, O_{2.2}: Kontrol grubuna uygulanacak son-testler, X: Dijital öyküler.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2013-2014 eğitim öğretim yılında Rize il merkezinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bir ortaokulda öğrenim gören altıncı sınıflara ait evrenden basit seçkisiz örnekleme yoluyla belirlenen 6/A ve 6/C sınıftaki 60 öğrencinin katılımıyla oluşturulmuştur. Deneysel desenle gerçekleştirilen çalışmada, deney ve kontrol gruplarının belirlenmesi mevcut okuldaki altı adet altıncı sınıf içerisinde basit seçkisiz örnekleme yoluyla gerçekleştirilmiş, sınıfların belirlenmesinde kura çekilmiş ve sınıflara deneklerin atanmasına müdahale edilmemiştir. Bu kura sonucunda mevcut okulun 6/A sınıfı kontrol, 6/C sınıfı da deney grubu olarak belirlenmiş olup her grupta 30 öğrenci yer almıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin grup denkliği; öykü yazma becerileri, Türkçe dersi ile Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersi akademik başarı notları, internet-bilgisayar kullanabilme düzeyleri ve cinsiyet değişkenleri açısından incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öykü yazma becerilerine ilişkin ön-test puanları arasında manidar bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız gruplar için t-testi analizine ilişkin sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Deney ve kontrol grubunun öykü yazma becerisi puanlarına ilişkin t-testi sonuçları

Grup	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Deney	30	144.20	37.51	58	-0.34	0.731*
Kontrol	30	141.27	27.54			

*p<.05

Tablo 2’ye göre deney grubundaki öğrencilerin öykü yazma becerisi ön-test puanlarının ortalamaları (\bar{X} =144.20), kontrol grubundaki öğrencilerin ortalamalarına (\bar{X} =141.27) göre daha yüksek olmakla birlikte öykü yazma becerisi ön-test puanları açısından deney ve kontrol grubu arasında istatistiksel olarak manidar bir farklılık olmadığı görülmektedir ($t_{(58)}=-0.34$, $p>.05$). Araştırmada elde edilen bu bulgu deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öykü yazma becerileri açısından denk olduklarını göstermektedir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarı puan ortalamaları arasında manidar bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız gruplar için t-testi analizi sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Deney ve kontrol grubu Türkçe dersi akademik başarı puanlarına ilişkin t-testi sonuçları

Grup	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Deney	30	64.73	17.27	58	0.28	0.977*
Kontrol	30	64.60	18.93			

*p<.05

Tablo 3'e göre deney grubundaki öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarı puanlarının ortalamaları (\bar{X} =64.73), kontrol grubundaki öğrencilerin ortalamalarına (\bar{X} =64.60) göre daha yüksek olmakla birlikte deney ve kontrol grubundaki öğrenciler arasında Türkçe dersi akademik başarı puan ortalamaları açısından manidar bir farklılık yoktur ($t_{(58)}=.28$, $p>.05$). Bu bulgulara göre grupların, Türkçe dersi akademik başarı puan ortalamaları bakımından birbirine denk olduğu söylenebilir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersi akademik başarı puan ortalamaları arasında manidar bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız gruplar için t-testi analizi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Deney ve kontrol grubu bilişim teknolojileri ve yazılım dersi akademik başarı puanlarına ilişkin t-testi sonuçları

Grup	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Deney	30	72.07	12.25	58	0.33	0.742*
Kontrol	30	71.17	8.44			

*p<.05

Tablo 4'e göre deney grubundaki öğrencilerin Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersi akademik başarı puan ortalamaları (\bar{X} =72.07), kontrol grubundaki öğrencilerin ortalamalarına (\bar{X} =71.17) göre daha yüksektir. Bununla birlikte gruplar arasında Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersi akademik başarı puan ortalamaları açısından manidar bir farklılık olmadığı ve grupların bu değişken açısından birbirine denk olduğu görülmektedir ($t_{(58)}=.33$, $p>.05$). Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin cinsiyete göre dağılımlarını belirlemek amacıyla frekans analizi yapılmış olup grupların cinsiyete göre dağılımlarına ilişkin yapılan bu analiz sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin cinsiyete göre dağılımları

Grup	Kız		Erkek		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
Deney Grubu	17	56.7	13	43.3	30	100
Kontrol Grubu	17	56.7	13	43.3	30	100
Toplam	34	56.7	26	43.3	60	100

Tablo 5'e göre deney grubundaki öğrencilerinin %56.7 (N=17)'sinin kız, %43.3 (N=14)'ünün erkek olduğu kontrol grubu öğrencilerinin ise %56.7 (N=17)'sinin kız, %43.3 (N=13)'ünün erkek olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre gruplar arasında cinsiyet açısından manidar bir fark olmadığı görülmektedir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin internet kullanabilme düzeylerine ilişkin yeterliliklerini karşılaştırmak için Kay-kare analizi yapılmış olup bu analize ilişkin sonuçlar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin internet kullanabilme düzeyleri

Düzeyler	Gruplar		Toplam	χ^2	p
	Deney Grubu	Kontrol Grubu			
Orta Düzey	10	4	14		
İyi Düzey	9	8	17		
Çok İyi Düzey	10	18	28	5.916	0.116*
Çok Az Düzey	1	-	1		
Toplam	30	30	60		

*p.05

Tablo 6'ya göre deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin internet kullanabilme düzeylerinin genel olarak orta düzey ve üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Yapılan Kay-kare analizi sonucunda her iki

grubunda internet kullanma düzeyleri bakımından denk oldukları söylenebilir ($\chi^2=5.91$, $p>.05$). Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin bilgisayar kullanma düzeylerinin karşılaştırılması için Kay-kare analizi yapılmış olup bu analize ilişkin sonuçlar Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin bilgisayar kullanabilme düzeyleri

Düzeyleer	Gruplar		Toplam	χ^2	p
	Deney Grubu	Kontrol Grubu			
Orta Düzey	11	11	22		
İyi Düzey	9	10	19		
Çok İyi Düzey	10	9	19	3.043	0.218*
Toplam	30	30	60		

* $p>.05$

Tablo 7’ye göre gruptaki öğrencilerin bilgisayar kullanabilme düzeylerinin genel olarak orta düzey ve üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Yapılan Kay-kare analizi sonucunda her iki gruptaki öğrencilerin, bilgisayar kullanma düzeyleri bakımından denk oldukları söylenebilir ($\chi^2=3.04$, $p>.05$).

Veri Toplama Araçları

Araştırmada elde edilen verilerin toplanmasında deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrasında öykü yazma becerilerine ilişkin performanslarını değerlendirmek için araştırmacı tarafından geliştirilen “Öykü Yazma Becerileri Dereceli Puanlama Anahtarı (ÖYBDPA)” kullanılmıştır. Goodrich’in (2001) önerdiği işlem basamakları takip edilerek ilgili alan yazında öykü yazma becerilerini ölçmek için kullanılan araçlar incelenmiştir (Akyol, 2006; Coşkun, 2005; Kuruyer, 2010; MEB, 2013; Temizkan, 2011). Yapılan inceleme sonrasında geliştirilecek ölçme aracının türü, performans düzeyleri ve puanlama kriterleri belirlenmiştir (Bıçak, 2010; Birgin ve Küçük, 2012; Turgut ve Baykul, 2010). Bu ölçme aracının geçerlilik ve güvenilirliğini değerlendirmek aşamasına geçilmiştir. Ölçme aracının kapsam geçerliliği için içerik geçerliliği ölçütlerinden olan uzman görüşüne başvurulmuştur (Demircioğlu, 2009; Kutlu vd., 2008; Haladayna, 1997). Bu çerçevede hazırlanan ölçme aracı beş alan uzmanı ve Türkçe öğretmenliği yapan üç kişiye sunulduktan sonra gerekli dönütlere ilişkin düzeltmeler yapılarak ölçme aracına son şekli verilmiştir. Ölçme aracının güvenilirliği ise dereceli puanlama anahtarı ölçme aracı açısından puanlamanın bir puanlayıcıdan diğerine değişmemesi olarak değerlendirilen tutarlılık açısından incelenmiştir (Jonsson ve Svingby, 2007; Frankell, Wallen ve Hyun, 2012; Turgut ve Baykul, 2010). ÖYBDPA’nın puanlayıcılar arası güvenilirlik çalışması için ortaokul altıncı sınıfta okuyan 50 öğrenciye öykü yazdırılmış ve bu öyküler üç alan uzmanı tarafından ayrı ayrı puanlanmıştır. Bu puanların, normal dağılım özelliğine sahip sürekli veriler olması ve puanlamaların üç puanlayıcı tarafından yapılması sebebiyle puanlayıcılar arası güvenilirlik için puanlayıcıların sayısının ikiden fazla olduğu durumlarda kullanılan Kendall’s W uyum katsayısı kullanılmıştır (Kılıç, 2009; Kutlu vd., 2008; McGraw ve Wong, 1996). ÖYBDPA’nın deneme uygulaması sürecinde üç gözlemcinin verdiği 50 öykü metine ilişkin değerlendirme sonuçları için yapılan Kendall-W testine ilişkin sonuçlar Tablo 8’de verilmiştir:

Tablo 8. Öykü yazma becerileri dereceli puanlama anahtarı değerlendirmeciler arası Kendall-W Uyum Katsayısı sonuçları

	Boyutlar	Kendall’s W Uyum Katsayısı	p
Öykü Yazma Becerileri Dereceli Puanlama Anahtarı	Öykü elementleri boyutu	.801	.00
	Öykünün biçimsel boyutu		
	Öykünün dil ve anlatım boyutu		

Tablo 8’e göre p değerinin .05 manidarlık düzeyinde olduğu ve yapılan analizlerde Kendall’in uyum katsayısı $W=.801$ olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre puanlayıcılar arasında yüksek düzeyde uyum olduğu, dereceli puanlama anahtarının yüksek düzeyde güvenilir sonuçlar ürettiği ve güvenilir bir yapıya sahip olduğu söylenebilir. Geçerlilik ve güvenilirlik analizleri sonucunda ilgili ölçme aracındaki maddeler öykü elementleri boyutu, öykünün biçimsel boyutu, dil ve anlatım boyutu olmak üzere üç temel boyuttan ve her boyutta kendi içerisinde çeşitli alt boyutlardan oluşmaktadır. ÖYBDPA’nın; öykü elementleri boyutu 17 madde, öykünün biçimsel boyutu 14 madde, dil ve anlatım boyutu 14 madde olmak üzere toplam 45 maddeden oluşmaktadır. Bu maddeler; “mükemmel (5)”, “ortalamanın üstünde (4)”, “orta düzeyde (3)”,

“ortalamanın altında (2)”, “çok zayıf (1)” şeklinde puanlanmıştır. Öykü elementleri boyutundan en yüksek 85 puan, en düşük 17 puan; biçimsel boyutu ile dil ve anlatım boyutlarının her birinden de en yüksek 70 puan, en düşük 14 puan olmak üzere tüm boyutlarından en yüksek 225 puan, en düşük ise 45 puan alınmaktadır.

Verilerin Analizi

Ön-test son-test kontrol gruplu deneysel desenle gerçekleştirilen araştırmadaki verilerin analizinde, deneysel işlemin etkili olup olmadığının ortaya konulmasında en uygun istatistiksel işlem olan tek yönlü kovaryans analizi (ANCOVA) kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2011). ANCOVA analizinde, araştırmada etkisi incelenen faktör ya da faktörlerin dışında, bağımlı değişkenle ilişkisi bulunan değişken ya da değişkenlerin kontrol edilmesi ve araştırma deseniyle kontrol altına alınamayan dış etkenleri doğrusal regresyon yöntemiyle ortadan kaldırarak deneysel işlemin gerçek etkisinin ortaya konulmasını sağlayan güçlü bir istatistik tekniğidir (Field: 2009; Seçer, 2013). Bu analizde ön-testlere puanlarına ilişkin gruplar arasında manidar bir farklılık olmayıp ortalamalar arasındaki farklılıkların etkisini ortadan kaldırıp ön-testlerin ortak değişken olarak kullanıldığı mevcut uygulamanın son-testler üzerindeki etkisi incelenir. Bu analizle deney ve kontrol grubunun öykü yazma becerisi ön-test puanları ortak değişken, son-test puanları ise bağımlı değişken olarak belirlenmiş ve son-test puanları üzerindeki etkisi incelenmiştir.

ANCOVA analizi yapılmadan önce varsayımların karşılanıp karşılanmadığını kontrol edilmiş olup veri toplama araçları deney ve kontrol grubuna aynı anda ve şartlarda uygulanarak veriler elde edilmiştir. Araştırmada, grupların denkliliğine ilişkin varsayımların sağlanmasında betimleyici istatistikler ve demografik değişkenler için merkezi eğilim ve dağılım ölçütleri (frekans, yüzde, ortalama, basıklık ve çarpıklık) hesaplanmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin cinsiyet, öyküleyici yazma beceri puanları, Türkçe dersi ile Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersi akademik başarı puanlarının grup denkliği açısından değerlendirilmesinde ise bağımsız gruplar için t-testi yapılmıştır. Gruplardaki öğrencilerin bağımsız iki gruba ait sınıflamalı (kategorik) değişkenler olan bilgisayar ve internet kullanabilme yeterliliklerine ilişkin denkliklerini karşılaştırmak için ise iki değişken için Kay-kare analizi kullanılmıştır.

Araştırmada bağımlı değişkene ait verilerin analizlerine karar vermek için deney ve kontrol grubunun öykü yazma becerilerine ilişkin verilerinin aritmetik ortalama (\bar{X}), standart sapma (SS), çarpıklık katsayısı (ÇK), basıklık katsayısı (BK), minimum (Min) ve maksimum (Mak) değerler hesaplanarak verilerin normal dağılıma sahip olduğu tespit edilmiştir. ANCOVA analizinin bir diğer varsayımı olan grupların her biri için bağımlı değişkene ait puanların varyanslarının homojenliği Levene testiyle kontrol edilmiştir ($p>.05$). Gruplar içi regresyon kat sayılarının (eğimlerinin) eşitliği varsayımında ANCOVA analizi için Custom Model’de GrupXÖn-test etkileşimi kontrol edilmiş ve bu varsayımın da sağlandığı görülmüştür. Son olarak bağımlı değişkenle ortak değişken arasındaki doğrusal ilişkinin test edilmesi için Pearson korelasyon analiz tekniği kullanılarak bağımlı değişken ve ortak değişken arasındaki ilişkinin doğrusallığı incelenmiştir (Kalaycı vd., 2010). Bu analiz için düzeltilmiş ortalamalara göre gruplar arasındaki farkın belirlenmesinde Bonferroni düzeltilmesi, bağımsız değişkenin bağımlı değişkendeki toplam varyansın ne kadarını açıkladığı etki büyüklüğüyle (kısmi eta-kare) incelenmiştir. Araştırmada gözlenen güç değeriye ($1-\beta$) en az .80 olup .90’ın üzerindeki değerler büyük güç olarak kabul edilmekle birlikte bu araştırmada bu değerden hareket edilmiştir (Cohen, 1988). Verilerin analizindeki IBM SPSS 23 yazılımı kullanılmış olup istatistiksel çözümlerinin tümünde %95 güven aralığı ve üst sınır olarak $p\leq.05$ anlamlılık düzeyi kabul edilmekle birlikte düşük hata olasılıklarında $p\leq.01$ anlamlılık düzeyine göre değerlendirme yapılmıştır.

Bulgular

Araştırma sonucunda dijital öykülerin, 6. sınıf öğrencilerinin öykü yazma becerilerine etkisini incelemek için yapılan tek yönlü ANCOVA analizine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Deney ve kontrol grubunun ÖYB ön-test puanları kontrol altına alındığında ÖYB son-test puanları arasında manidar bir farklılık olup olmadığını belirlemek için tek yönlü ANCOVA analizi yapılmıştır. ANCOVA analizinin varsayımlarının kontrol edilmesi amacıyla gerçekleştirilen grupların ÖYB ön-test ve son-test puanlarına ait betimsel istatistik sonuçları Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Öykü yazma becerisi puanlarına ilişkin betimsel istatistik sonuçları

Grup	Test	Betimsel İstatistik						
		N	\bar{X}	SS	Min	Mak	ÇK	BK
Deney	Ön-ÖYB	30	144.20	37.51	61	214	0.108	-0.398
	Son-ÖYB	30	157.00	28.631	91	221	0.010	-0.305
Kontrol	Ön-ÖYB	30	141.27	27.54	90	193	0.001	-0.480
	Son-ÖYB	30	141.37	31.022	91	194	-0.029	-0.584

Öykü yazma becerisi ön-test ve son-test puanlarının gruplara göre çarpıklık ve basıklık katsayıları incelendiğinde; normal dağılım varsayımlarının sağlandığı görülmektedir. Deney grubunun 144.20 olan öykü yazma becerisi ön-test puanları, uygulama sonrasında 12.80 puan artarak 157.00 olurken kontrol grubunda ise 141.27 olan ön-test puanları uygulama sonrasında 0.10 puan artarak 141.37 olmuştur. Uygulama sonrasında her iki grubunda öykü yazma becerisi puanlarında artış olmakla birlikte deney grubunun puanlarındaki artış kontrol grubuna göre daha fazladır. Grupların varyanslarının homojenliği varsayımı Levene testiyle incelenmiş ve istatistiksel açıdan manidar bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($F_{(1,58)}=2.515$, $p=.118>.05$). Yapılan analiz sonucunda deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin öykü yazma becerilerine ilişkin varyanslarının homojen olduğu görülmüştür. Bağımlı değişken ile ortak değişken arasında doğrusal bir ilişkinin olup olmadığının kontrol edilmesini amaçlayan varsayımı incelemek için Pearson korelasyon analizi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11. Ortak değişken ile bağımlı değişken arasındaki ilişki

Grup	Değişkenler	N	r	p
Deney	Ön-ÖYB x Son-ÖYB	30	.956**	.000**
Kontrol	Ön-ÖYB x Son-ÖYB	30	.987**	.000**

* $p < .05$, ** $p < .01$

Tablo 11’e göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öykü yazma becerisi ön-test ve son-test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($p < .05$). Regresyon doğrularının eğimlerinin homojenliği varsayımı incelenmek amacıyla, bağımsız değişken ile ön-test puanlarının ortak etkisini (GrupxÖn-test) ortaya koyan ANCOVA analizine ilişkin sonuçlar Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12. Regresyon doğrularının eğimlerinin homojenliği

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Grup	330.245	1	330.245	5.462	.023*
Ön-ÖYB	45285.400	1	45285.400	749.008	.000**
GrupxÖn-ÖYB	58.798	1	58.798	0.973	.328
Hata	3385.787	56	60.460		
Toplam	1390515.000	60			

* $p < .05$, ** $p < .01$

Tablo 12’de regresyon doğrularının eğimlerinin homojenliği için yapılan ANCOVA sonuçları incelendiğinde öğrencilerin öykü yazma becerisi son-test puanları üzerinde GrupxÖn-test ortak etkisinin anlamsız olduğu görülmektedir ($F_{(1,56)}=.973$, $p > .05$). Analiz sonucunda elde edilen bu bulgu, regresyon doğrularının eğimlerinin eşit olduğunu ortaya koymaktadır. Yapılan analizler sonucunda; öykü yazma becerisi ön-test ve son-test puanlarının normal dağılım göstermesi, varyanslarının homojen olması, ortak değişken ile bağımlı değişken arasındaki ilişkinin doğrusal olması ve grup içi regresyon doğrularının eğimlerinin homojen olması ANCOVA analizi için gerekli olan varsayımların sağlandığını göstermektedir. Deneysel işlem sonrasında deney ve kontrol grubunun öykü yazma becerisi ön-test puanlarına göre düzeltilmiş son-test ortalama puanları Tablo 13’te gösterilmiştir.

Tablo 13. Öykü yazma becerisine ilişkin ortalama puanlar

Gruplar	N	Ön-YYT		Son-YYT		Düzeltilmiş Ortalama	
		\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	Düz \bar{X}	SH
Deney	30	144.20	37.51	157.00	28.631	155.584	1.420
Kontrol	30	141.27	27.54	141.37	31.022	142.783	1.420

Tablo 12'ye göre deneysel işlem sonrasında deney grubundaki öğrencilerin öykü yazma becerisine ilişkin puan ortalamaları 157.00 iken kontrol grubundaki öğrencilerin puan ortalamaları ise 141.37'tür. Deney grubu öğrencilerinin ön-test puanlarına göre düzeltilmiş son-test puanlarının ortalaması 155.584, kontrol grubundaki öğrencilerin ise 142.783'tür. Deney ve kontrol grubunun öykü yazma becerisi düzeltilmiş son-test puanlarının ortalamaları arasındaki farkın manidar olup olmadığına ilişkin yapılan ANCOVA analizi sonuçları Tablo 14'te görülmektedir.

Tablo 14. Öykü yazma becerisine ilişkin Ancova sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Kısmi η^2	Gözlenen Güç
Ön-ÖYB	48064.381	1	48064.381	795.355	0.000	0.933	1.000
Grup	2451.801	1	2451.801	40.572	0.000	0.416	1.000
Hata	3444.586	57	60.431				
Toplam	1390515.000	60					

Tablo 14'e göre deney ve kontrol grubunun ön-test puanlarına göre öykü yazma becerisi düzeltilmiş son-test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak manidar bir farklılık olduğu görülmektedir ($F_{(1-57)}=60.431$, $p<.01$). Bu sonuç öğrencilerin öykü yazma becerilerinin uygulanan deneysel işleme bağlı olarak manidar bir şekilde değiştiğini uygulanan deneysel işlemin öykü yazma becerisi üzerinde oldukça geniş bir etkiye (Kısmi $\eta^2=0.416$) sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca bağımlı değişkendeki değişimin %41'inin uygulanan yöntemden kaynaklandığını, gözlenen güç değerinin (1.000) yüksek olmasının da uygulanan yöntemin pratikteki uygulanabilirliğinin fazla olduğunu ortaya koymaktadır. Deney ve kontrol grubunun öykü yazma becerisi puanları arasında gözlenen bu farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan Bonferroni çoklu karşılaştırma analizi sonuçları Tablo 15'te gösterilmiştir.

Tablo 15. Grupların öykü yazma becerisi düzeltilmiş son-test puanlarının ikili karşılaştırma sonuçları

(I)Grup	(J)Grup	Ort. Fark (I-J)	Std. Hata	p	Anlamlı Fark
Deney	Kontrol	-12.801	2.010	.000	Deney>Kontrol
Kontrol	Deney	12.801	2.010	.000	

Tablo 15'e göre öykü yazma becerisi puanları karşılaştırıldığında deney ve kontrol grubu arasında istatistiksel olarak manidar bir farklılık olduğu görülmektedir ($p<.05$). Deney ve kontrol grubunun ön-test puanlarına göre düzeltilmiş son-test puanlarının ortalamaları incelendiğinde; deney grubunun ortalama puanının ($\bar{X}=155.584$), kontrol grubunun ortalama puanından ($\bar{X}=142.783$) çok daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tartışma ve Sonuçlar

Araştırma sonucunda, deney ve kontrol grubunun öykü yazma becerisi ön-test puanları açısından manidar bir farklılık olmadığı deneysel uygulama sonrasında elde edilen öykü yazma becerisi son-test puanları açısından ise deney grubu lehine manidar düzeyde farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre dijital öyküleme etkinliklerini gerçekleştiren deney grubu öğrencilerinin öykü yazma becerileri, sadece mevcut ders programını uygulayan kontrol grubu öğrencilerine göre manidar düzeyde farklılık göstermiştir. Bu sonuçlardan hareketle dijital öykülerin, öğrencilerin öykü yazma becerilerini geliştirmede mevcut programdaki öykü yazma çalışmalarına göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Kulla-Abbott ve Polman'ın (2008), Robin ve Mc Neil'in (2012) ve Oskoz ve Elola (2016)'nın araştırmalarına göre de dijital öyküler, öykü yazma becerisini geliştiren önemli bir araçtır.

Öykü yazma becerisi belli üst düzey zihinsel becerilerin kullanımına ve düzenlenmesine olanak sağlayan üst düzey bir beceridir. Bu bağlamda ilgili alan yazında dijital öykülerin öykü senaryosunu oluşturma sürecinde öğrencilerin düzenleme becerileri üzerinde olumlu bir etki oluşturduğu tespit edilmiştir (Ballast vd., 2008; Doğan, 2007; Hull ve Katz, 2009; Jonassen, 2003; Sadik, 2008; Stojke, 2009; Yamaç, 2015). Benzer şekilde Michalski ve arkadaşlarının (2005) çalışmasında öğrencilerin yazma, düzenleme ve kelime kullanma becerilerini; Verdugo ve Belmonte'nun (2007) araştırmasında yazıda

denetim, kelimeleri uygun şekilde sıralama gibi öğrencilerin öykü yazma becerilerinde olumlu gelişimler olduğu tespit edilmiştir. Ballast ve arkadaşlarının (2008) araştırmasında öğrencilerin içeriğe uygun kelimeler kullanma, kelimeler arasındaki ilişkileri organize etme, cümleleri bağlama ve sıralama ile metni düzenleme becerileri açısından gelişim gösterdiği ve deney grubunun yazma becerilerinin geleneksel yazma sürecinin uygulandığı kontrol grubuna göre manidar düzeyde geliştiği belirlenmiştir. Gregory ve Steelman (2009) ise öğrencilerin metin oluşturma, paragraf oluşturma becerilerini geliştirerek yazma becerilerine olumlu etki ettiğini; Oskoz ve Elola (2016) ile Kervin ve Mantei (2011) ise dil becerileri ve kelime seçiminin gelişimini olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Xu ve Ahn (2011), dijital öykülerin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirerek yazıda akıcılığı sağladığını, Diaw (2009) öğrencilerin yapılandırıcı yazma becerilerinin geliştirdiğini, Tindall (2012) ise dil ve içerik arasında anlamlı etkileşim kurulmasını sağladığını ortaya koymuştur.

Dil öğretiminde güçlü bir öğrenme-öğretme aracı olan dijital öyküler temel dil becerilerinden biri olan yazma becerisine yeni bir soluk getirerek öğrencilere yazı kalitesini artırma ve yaratıcı yazma becerilerini geliştirilme açısından çeşitli fırsatlar sunmaktadır (Doğan ve Robin, 2008; Hassan Seifeddin, Zakareya Ahmed, Yahia Mohammed Ebrahim, 2015; Kearney, 2011; Lambert, 2002; Ware, 2008). Yaratıcı bir öğrenme aracı olan dijital öyküler, dil eğitiminin amaçlandığı derslerde dil becerilerinin gelişiminde pozitif yönde bir farklılaşma oluşturmaktadır (Mathison ve Pohan, 2007; Norman, 2011; Torrres vd., 2012; Tsou vd., 2006). Yaratıcı ve gerçekçi öyküler üretmek düşünceleri tutarlı bir şekilde organize etme becerisini sağlayan dijital öyküler, öykü yazma becerilerinin geliştirilmesinde çok güçlü bir araçtır (Bogard ve McMackin, 2012; Borneman ve Gibson, 2011; Daigle, 2008; Dogan, 2007; Gakhar ve Thompson, 2007; Jonassen, 2003; Kajder, 2004; Kulla-Abbott, 2006; Lambert, 2002; Mayo, 2004; Morris, 2013; Ohler, 2005; Sadik, 2008; Schmidt vd., 2010; Stojke, 2009; Sylvester ve Greenidge, 2010; Warren ve Dondlinger, 2008).

Öykü oluşturma süreci, yazma becerilerinin yanı sıra zihinsel ve duyuşsal becerilerinin de kullanımını gerektiren estetik bir süreçtir. Sawyer ve Willis'e göre (2011) esnek, yaratıcı ve çok dilli bir araç olan dijital öykülerde; ses, görsel, müzik gibi çoklu ortam araçlarıyla öykü senaryosuna bir derinlik kazandırılırken bu araçların öyküye monte edilmesi sürecinde metnin öğrenci tarafından yeniden gözden geçirilmesi sağlanmaktadır (Del Moral Pérez, Martínez, Piñeiro, 2016; Royer ve Richards, 2008; Robin, 2008). Xu ve diğerleri (2011) dijital öykülerin, öğrencilerin hayal güçlerini harekete geçirerek yazmaya teşvik ettiğini ve görselleştirme yoluyla öykünün bütün yapısını görmeleri ve iyice tanımaları, yanlışlıklarını belirleyerek düşüncelerini düzenlemelerini sağladığını belirtmiştir. Türkçe ders kitaplarında yapılan incelemelerde öykülerin çocuk yazını açısından ilgi ve gereksinimleri büyük ölçüde karşılamasına rağmen bu metin türüne ders kitaplarında daha fazla yer verilmeli ve görsel okuryazarlık daha fazla ön plana çıkarılmalıdır (Mert, 2012). Benzer şekilde Kuruyer'in (2010) araştırmasında öğrencilerin öykülerini görsellerle desteklemeleri öykü yazma becerilerinin gelişiminde deney grubu lehine manidar bir farklılık oluşturmuştur. Menezes (2012) dijital öykülerin görselleştirme sürecinde öğrencilerin sanata karşı duyarlılıklarını arttırdığını ve yazma becerisinin gelişiminde ilham kaynağı olduğunu ortaya koymuştur. Chung'un (2007) yaptığı araştırmada da dijital öykülerin öğrencilerin yazma becerilerinin yanı sıra estetik beğenilerinin gelişimini de sağlayan sanatsal bir araç olduğunu ortaya koyulmuştur.

Başlı başına estetik bir süreç olan öykü oluşturma sürecinde dijital öykülerin türlerinden biri olan kişisel dijital öyküler, alan yazında yansıtıcı öyküler olarak da adlandırılmaktadır (Kearney, 2011). Bu yansıtıcı öykü türü vasıtasıyla bireylerin yaşamsal deneyimleri, fikirleri ve duygularını teknolojik araçları kullanarak yansıtma sağlanırken (Brushwood Rose, 2009; Condy vd., 2012; Kearney, 2011; Robin, 2016; Sanchez-Laws, 2010) duygu, davranış ve tecrübelerini derinlemesine analiz ederek kendilerini tanımaları (Hull ve Katz, 2009), empati becerileri ve öz-farkındalıklarını geliştirmeleri sağlanır (Reed ve Hill, 2010; Matias ve Grosland, 2016; Sawyer ve Willis, 2011). Sadık'a (2008) göre dijital öyküler öğrencilerin öykü yazma becerilerini geliştirirken onlara insan, yer, olay, bireysel yaşam ya da başkalarının deneyimleri ve sorunları hakkında düşünerek yazma olanağı sağlar. Benzer şekilde Jonassen (2003) yazma sürecinde öğrencinin öyküdeki temel çatışmayı çözmeye çalışmasının, eğitimde problem çözme becerilerini geliştirdiğini belirtmektedirler. Dijital öyküler, bu yönüyle de öğrencilerin sadece kendi yaşamlarına değil toplumun sorunlarına da farklı bir gözle bakmalarını sağlar (PM Ribeiro, 2016; Reed ve Hill, 2010; Sawyer ve Willis, 2011). Böylelikle öykü yazma sürecini sosyal problemlerin çözümü için bir araç olarak kullanarak

toplumun ve çevrenin tanınması, beraberinde toplumla uyumu sağlanarak öğrencilerin sosyal öğrenmeleri üzerinde önemli bir etki oluşturur (Nixon, 2009; Şeker, 2016).

21. yüzyıl iletişim becerilerini post modern yaklaşımlarla örtüştüren (Huff, 2009) öykü anlatımının elektronik formu olan dijital öyküler (Reinders, 2011), yazma sürecini dijital ortama taşıyarak dijital yazma becerilerini de geliştirmekte ve öykü yazma becerilerini günümüz teknolojisiyle buluşturmaktadır (Gregory vd., 2009; Lassie, 2010; Sylvester ve Greenidge, 2010; Walters vd., 2011). Dijital öykülerde, metni dijitalleştirme çalışmalarından çok yazma sürecinde zaman harcanmaktadır (Robin, 2007). Bu bağlamda dijital yazma öğrencilere zaman tasarrufu, ekonomiklik, fiziksel rahatlık, okunaklılık, yazım ve noktalama sorunlarının azalması, sayfa düzeni, kolay paylaşım ve arşivleme gibi çeşitli kolaylıklar sağladığını belirtmektedir (Tüzel ve Tok, 2012). Bu bağlamda dijital öykülerin öğrencilerin dijital ve geleneksel yazma becerilerinin gelişimi üzerindeki olumlu etkileri Banaszewski (2005) tarafından yapılan araştırma sonuçlarıyla da desteklenmektedir.

Dijital öykülerin, öykü yazma becerisi üzerindeki etkisinin en önemli sebeplerinden biri de öykü senaryosunun yanı sıra bir dizi disiplin ve beceriyi bir araya getiren dijital öykü oluşturma sürecinin de analitik bir dereceli puanlama aracıyla değerlendirilmesidir (Kajder, 2004; Kearney, 2011; Ohler, 2005). Borneman ve Gibson (2011) dijital öykülerin öğrencilerin kendileri ve akranları değerlendirmeleri için önemli bir araç olduğunu belirtmekle birlikte bu süreçte kullanılacak ölçme araçları; öz-değerlendirme, akran değerlendirme ve öğretmen eşliğinde grup hâlinde değerlendirmelerle de genişletilerek süreç daha da etkin bir şekilde dönüştürülebilir (Andrade ve Boulay, 2003; Tompkins, 1992). Bu çalışmada da gerek öykü senaryosu gerekse dijital öykünün son şekline ilişkin değerlendirmelere ilişkin gerekli dönüt ve düzeltme işlemleri dereceli puanlama anahtarı vasıtasıyla gerçekleştirilmiştir. Bu durumun da öykü yazma becerilerinin gelişimine önemli katkılar sağladığı düşünülmektedir. Nitekim Karatay (2011a)'a göre yazma becerilerinin gelişiminin takibi ve değerlendirmesi için geçerli, güvenilir ve tutarlı ölçme araçlarının kullanılmasının bu becerilerin gelişimini takip etmek ve değerlendirmek açısından oldukça önemli olduğunu ancak bu yolla öğrencilerin, metinlerindeki doğru ve yanlışları tam olarak tespit edebileceklerini belirtmektedir. Göçer (2011) öğrencilerin yaptıkları çalışmalarda düzeltmenin ve geribildirim yazma sürecinin en önemli aşaması olduğunu bu bağlamda öğrencilere öz, akran ve grup değerlendirme etkinlikleriyle yaptıkları yanlışlıkları görme, düzeltme olanağı verilerek yazma yeteneklerini keşfetmelerine olanak sağlanması gerektiğini belirtmektedir. Gerek sadece öykü yazma gerekse dijital öyküleme sürecinde hangi değerlendirme işlemi yapılırsa yapılsın bu süreçte olumlu ve yapıcı geribildirimler verilmesine dikkat edilmeli ve öğrencinin motivasyonu olumsuz etkileyecek söz ve davranışlardan kaçınılmalıdır (Fries-Gaither, 2010). Bu aşama öğrenciye öykü yazmak ve geri bildirim sağlamak için gerekli sürenin verildiği etkileşimli bir süreç olmalıdır (Cavkaytar, 2010; Di Blas ve Paolini, 2013).

Banaszewski'ye (2005) göre yapılandırmacı bir süreçte oluşturulan dijital öykülerin bir metnin çoklu araçlarla bütünleştirilerek yeniden bir metin inşa etme sürecidir. Onursal'a (2003) göre metin; kendini oluşturan öğelerin ilmek ilmek eklenmesiyle oluşan bir dokuma süreci sonucunda ortaya çıkan, çok yanlı ve katmanlı üst düzey birimlerdir. Dijital öyküler ise bu ilmek ilmek dokunan yapının çeşitli araçlarla derinleştirilerek metnin daha da zenginleştirilmesini sağlamaktadır ki benzer şekilde Condy ve arkadaşları (2012) da dijital öykülerin katılımcıların zengin ve çeşitli metinler oluşturma becerilerinin gelişimine olumlu katkılar sağladığını ortaya koymuştur. Benzer şekilde Temizkan (2011)'n araştırmasına göre de öğrencilerin, öyküleyici metinleri bilgilendirici metinlere göre daha kolay kavradıkları tespit edilmiştir. Bununla birlikte öykü yazma becerisinin gelişiminde yaratıcı yazma etkinliklerinin, geleneksel yazma eğitiminden daha etkilidir (Temizkan, 2011) Bu bağlamda Warren ve Dondlinger (2008)'e göre yaratıcı bir dil etkinliği olan dijital öyküler, öğrencilerin yazma performansını geliştirmede geleneksel yazmaya göre daha etkilidir. Ayrıca dijital öyküler, geleneksel yazma süreci içerisine modern araçların inşa edildiği müfredata uygun şekilde kullanılacak bir araç olarak yazma sürecini hem daha keyifli hem de daha yaratıcı bir süreçle bütünleştirmektedir (Di Blas vd., 2009; Robin, 2008; Pérez Escoda, Aguaded Gómez ve Rodríguez Conde, 2016). Göçer (2011)'e göre yazma sürecinde öğrencilere değişik materyallerle sunulacak imkânların yaratıcılıklarını geliştirmek için çeşitli fırsatlar sağlayacaktır. Bunun yanı sıra mevcut öğretim programında yazma ve öykü yazma becerisiyle ilgili ilköğretim üniversiteye kadar her aşamadaki çeşitli sorunların mevcut olduğu alan yazında çeşitli araştırmalarla ortaya konulmuştur (Arıcı, 2008; Çamurcu, 2011; Karakaya ve Ülper, 2011; Koçak, 2005; Sallabaş, 2007; Yılmaz, 2008; 2011). Dijital öyküler ise öğrencilerin

öykü yazma becerilerinin yanı sıra öğrencilere sunduğu yüksek kaliteli öğrenme deneyimiyle (Bjørger, 2010) sadece yazma becerilerini değil 21. yüzyılda öğrencilerin sahip olması gereken birçok okuryazarlık becerisiyle de donatılmasına olanak sağlar (Jakes ve Brennan, 2005; Mullen ve Wedwick, 2008). Gerek yapılan bu araştırma gerekse ilgili alan yazındaki çalışmalar bütün olarak değerlendirildiğinde, dijital öykülerin öykü yazma becerilerinin yanı sıra birçok okuryazarlık becerisinin gelişimine olanak sağlayan modern işleviyle dil öğretiminde ve dolayısıyla Türkçe öğretiminde kullanılacak çoklu dil becerilerinin gelişiminde önemli katkılar sağlayacaktır. Bu araştırma 6. sınıf düzeyiyle sınırlı olmakla birlikte ortaokul düzeyinde farklı örneklemde etkileri araştırılabilir. Bununla birlikte uygulama sürecinde dijital öykülerin yazma becerilerinin yanı sıra okuma, konuşma gibi temel dil becerileri üzerindeki etkisi incelenebilir.

Kaynakça

- Akgün, E. O., Yılmaz, E. E., ve Seferoğlu, S. S. (2011). Vizyon 2023 strateji belgesi ve fırsatları artırma ve teknolojiyi iyileştirme hareketi (Fatih) projesi: Karşılaştırmalı bir inceleme. *Akademik Bilişim Dergisi*, 1(9), 2-4.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Andrade, H. G., ve Boulay, B. A. (2003). Role of rubric-referenced self-assessment in learning to write. *The Journal of Educational Research*, 97(1), 21-34.
- Arı, E. (2011). Temel kavramlar. S. B. Filiz, (Ed.), *Öğrenme ve öğretme yaklaşımları*, (s. 2-21). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Arıcı, A. F. (2008). Üniversite öğrencilerinin yazılı anlatım hataları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 209-220.
- Arslan, H. (2007). *Epistemik cemaat*. İstanbul: Paradigma Yayıncılık.
- Aslim, S. T. (2011). Yapılandırmacı yaklaşım. S. B. Filiz, (Ed.), *Öğrenme ve öğretme kuram ve yaklaşımları*, (s. 2-21). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Atal, D., ve Usluel, Y. (2011). İlköğretim öğrencilerinin okul içinde ve dışında teknoloji kullanımları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 24-35.
- Ballast, K., Stephens, L., and Radcliffe, R. (2008). The effects of digital storytelling on sixth grade students' writing and their attitudes about writing. In K. McFerrin et al. (Eds.). *Proceedings of society for information technology and teacher education international conference 2008*, (pp. 875-879). Chesapeake, VA: AACE.
- Banaszewski, T. M. (2005). Digital storytelling, supporting digital literacy in grades 4-12. Georgia Institute of Technology. ERIC documan. Retrived on 13. 12. 2013. From <http://hdl.handle.net/1853/6966>.
- Bıçak, B. (2010). Performans değerlendirme. M. Gömlüksiz, S. Erkan, (Eds.), *Ölçme ve değerlendirme*, (s.197-222). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Birgin, O., ve Küçük, M. (2012). Alternatif ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemleri. M. Küçük, Y. Geçit, (Eds.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*, (s.159-232). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Bjørger, A. M. (2010). Boundary crossing and learning identities-digital storytelling in primary schools. *International Journal of Media, Technology and Lifelong Learning*, 6(2), 161-177.
- Borneman, D., and Gibson, K. (2011). Digital storytelling: Meeting standards across the curriculum in a WWII/Holocaust unit. *School Library Monthly*, 27(7), 16-17.
- 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.
- 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.
- Brushwood Rose, C. (2009). The (im) possibilities of self representation: Exploring the limits of storytelling in the digital stories of women and girls. *Changing English*, 16(2), 211-220.

- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Deneyisel desenler*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Canlıoğlu, G. (2008). *Değişen toplum yapılarında bilginin değişen konumu*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, İstanbul.
- Cavkaytar, S. (2010). İlköğretimde yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde yazma süreci modelinden yararlanma. *Journal of International Social Research*, 3(10), 133-139.
- Chung, S. K. (2007). Art education technology: Digital storytelling. *Art Education*, 17-22.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Condy, J., Chigona, A., Gachago, D., and Ivala, E. (2012). Pre-service students' perceptions and experiences of digital storytelling in diverse classrooms. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 11(3), 278-285.
- Coşkun, E. (2005). *İlköğretim öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementleri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Creswell, J. W. (2013b). *Nitel araştırma desenleri*. S. B. Demir (Çev. Ed.). Ankara: Eğiten Yayın Dağıtım. (Eserin orijinali basım tarihi, 2013).
- Çamurcu, D. (2011). Yükseköğretime yeni başlayan Türkçe eğitimi bölümü öğrencilerinin yazma becerilerinin incelenmesi. *Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 7(29), 503-518.
- 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.
- Del Moral Pérez, M. E., Martínez, L. V., and Piñeiro, M. D. R. N. (2016). Habilidades sociales y creativas promovidas con el diseño colaborativo de digital storytelling en el aula. *Digital Education Review*, 30, 30-52.
- Demircioğlu, G. (2009). Ölçme sonuçlarında bulunması gereken nitelikler. S. Çepni ve S. Akyıldız, (Eds.), *Ölçme ve değerlendirme*, (s. 29-60). Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Diaw, P. W. (2009). *Case study: The influence of storytelling as prewriting activity (in the writing process) on narrative writing in the child left behind learning environment*. Unpublished doctoral dissertation, Saint Joseph's University, USA: Pennsylvania.
- Di Blas, N., Garzotto, F., Paolini, P., and Sabiescu, A. (2009). Digital storytelling as a whole-class learning activity: Lessons from a three-years project. In *Interactive storytelling* (pp. 14-25). Springer Berlin Heidelberg.
- Di Blas, N., and Paolini, P. (2013). Beyond the school's boundaries: Policultura, a large-scale digital storytelling initiative. *Educational Technology & Society*, 16(1), 15-27.
- Dogan, B. (2007). *Implementation of digital storytelling in the classroom by teachers trained in a digital storytelling workshop*. Unpublished doctoral dissertation, University of Houston.
- Dogan, B., and Robin, B. (2008a, 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.
- 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.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. California: Sage Publications.
- Fidan, N. K. (2008). İlköğretimde araç gereç kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 1(1), 48-61.
- Fries-Gaither, J. (2010). Digital storytelling supports writing across content areas. *Ohio Journal of English Language Arts*, 50(1), 9-13.

- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., and Huyen, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. USA: McGraw-HillCompanies.
- Gakhar, S., and Thompson, A. (2007). Digital storytelling: Engaging, communicating, and collaborating. In R. Carlsen et al. (Eds.). *Proceedings of society for 265 information technology & teacher education international conference 2007* (pp. 607-612). Chesapeake, VA: AACE.
- Giddens, A. (2010b). *Modernite ve bireysel kimlik*. İstanbul: Say Yayınları.
- Goodrich, A. H. (2001). The effects of instructional rubrics on learning to write. *Current Issues in Education* 4(4), 1-22.
- Göçer, A. (2011). Öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarının Türkçe öğretmenlerince değerlendirilmesi üzerine. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 71-97.
- Gregory, K., and 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.
- Haladayna, T. M. (1997). *Writing test items to evaluate higher order thinking*. United States of Amerika. Viacom Company.
- Hassan Seifeddin, A., Zakareya Ahmed, S., and Yahia Mohammed Ebrahim, E. (2015). A program based on english digital stories to develop the writing performance and reflective thinking of preparatory school pupils. *Online Submission*, 8(2). ERIC.
- Huff, D. D. (2009). Every picture tells a story. *Social Work*, 43(6), 576-583.
- Hull, G. A., and Katz, M. (2006). Crafting an agentic self: Case studies of digital storytelling. *Research in the Teaching of English*, 41(1), 43-81.
- İnceelli, A. (2005). Dijital hikâye anlatımının bileşenleri. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4(3), 132-142.
- İşleyen, E. (2009). *Ortaöğretim dokuzuncu sınıf Türk edebiyatı dersinde drama yönteminin öğrencilerin ders başarısına katkısı (Ankara ili-Akyurt ilçesi örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Jakes, D. S., and Brennan, J. (2005). Digital storytelling, visual literacy and 21st century skills. In *Online Proceedings of the Tech Forum New York*. ERIC 01.02. 2013 tarihinde erişilmiştir.
- Jonassen, D. H. (2003). Designing research-based instruction for story problems. *Educational Psychology Review*, 15(3), 267-296.
- Jonsson, A. and Svingby, G. (2007). The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences. *Educational Research Review* 2, 130-144.
- Kajder, S. B. (2004). Enter here: Personal narrative and digital storytelling. *English Journal*, 93(3), 64-68.
- Kaplan, Y. (1991). *Enformasyon devrimi efsanesi*. Y. Kaplan (Çev.), İstanbul: Rey Yayınları.
- Karakoyun, F. (2014). *Çevrimiçi ortamda oluşturulan dijital öyküleme etkinliklerine ilişkin öğretmen adayları ve ilköğretim öğrencilerinin görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Karakaya, İ., ve Ülper, H. (2011). Yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi ve yazma kaygısının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, Educational Sciences: Theory & Practice*, 11(2), 691-707.
- Karaman, K. (2010). Küreselleşme ve eğitim. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 2(3), 131-144.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

- Karatay, H. (2011). Çocuk edebiyatı. T. Şimşek, (Ed.), *Çocuk edebiyatı metinlerinde bulunması gereken özellikler içinde* (s. 77-122). Ankara: Grafiker Yayıncılık.
- Kearney, M. (2011). A learning design for student-generated digital storytelling. *Learning, Media and Technology, 36*(2), 169-188.
- Kervin, L., and Mantei, J. (2011). This is me: Children teaching us about themselves through digital storytelling. *Practically Primary, 16*(1), 4-9.
- Kılıç, S. (2009). *Ölçümlerin uyumluluğu ve tıptaki uygulamaları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Kieler, L. (2010). A reflection: Trials in using digital storytelling effectively with the gifted. *Gifted Child Today, 33*(3), 48-52.
- Koçak, A. (2005). *İlköğretim öğrencilerin yazılı anlatım becerileri üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Kulla-Abbott, T. M. (2006). *Developing literacy practices through digital storytelling*. Unpublished doctoral dissertation, University of Missouri. St. Louis.
- Kulla-Abbott, T., and Polman, J. L. (2008). Engaging student voice and fulfilling curriculum goals with digital stories. *THEN: Technology, Humanities, Education, Narrative, 5*, 38-60.
- Kurudayıoğlu, M., ve Tüzel, S. (2010). 21. yüzyıl okuryazarlık türleri, değişen metin algısı ve Türkçe öğretimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları, 283-289*.
- Kuruyer, H. G. (2011). *İkili kodlama kuramı destekli hikâye haritası öğretiminin hikâye analizine ve yazımına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kutlu, Ö., Doğan, D. C., ve Karakaya, İ. (2008). *Öğrenci başarısının belirlenmesi, performansa ve portfolyoya dayalı durum belirleme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Lambert, J. (2002). *Digital storytelling: Capturing lives, creating community*. Berkeley, CA: Center for Digital Storytelling.
- Mathison, C., and Pohan, C. A. (2007). Helping experienced and future teacher build professional interaction skill through the writing and reading of narratives. *Issues in Teacher Education, 16*(1), 61-73.
- Matias, C. E., and Grosland, T. J. (2016). Digital storytelling as racial justice: Digital hopes for deconstructing whiteness in teacher education. *Journal of Teacher Education, 67*(2), 152-164. doi:10.1177/0022487115624493.
- MEB. (2013). *Türkçe dersi öğretmen kılavuz kitabı 6*. Ankara: Evren Yayıncılık.
- Menezes, H. (2012). Using digital story telling to improve literacy skills. *IADIS International Conference on Cognition and Exploratory Learning in Digital Age*. ERIC document.
- Mert, E. L. (2012). İlköğretim 6., 7. ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan öykülerin çocuk yazınının temel ilkeleri bağlamında incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(1), 73-93.
- Michalski, P., Hodges D. and Banister S. (2005). Digital storytelling in the middle childhood special education classroom: A teacher's story of adaptations. *Teaching Exceptional Children Plus, 1*(4). ERIC document.
- More, C. (2008). Digital stories targeting social skills for children with disabilities: Multidimensional learning. *Intervention In School And Clinic, 43*(3), 168-177.
- Morris, R. J. (2013). Creating, viewing, and assessing: Fluid roles of the student self in digital storytelling. *School Libraries Worldwide, 19*(2), 54-67.
- Moseley, C., Gdovin, R., and Jones, K. (2013). Exploring mental models of science teachers using digital storytelling. *Electronic Journal of Science Education 17*(1), 1-21.

- Mullen, R., and Wedwick, L. (2008). Avoiding the digital abyss: Getting started in the classroom with YouTube, digital stories, and blogs. *Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues, and Ideas*, 82(2), 66-69.
- Nilsson, M. (2010, June). Developing voice in digital storytelling through creativity, narrative and multimodality. In *Seminar. Net: Media, Technology & Life-Long Learning*, 6(2), 148-160.
- Nixon, A. S. (2009). Mediating social thought through digital storytelling. *Pedagogies: An International Journal*, 4, 63-76.
- Norman, A. (2011). *Digital storytelling in second language learning: A qualitative study on students' reflections on potentials for learning*. Unpublished doctoral dissertation, Norwegian University of Science and Technology, Norwegian.
- Ohler, J. (2005). The world of digital storytelling. *Educational Leadership*, 63(4), 44-47.
- Ong, W. (2013). *Sözlü ve yazılı kültür, sözün teknolojileşmesi*. İstanbul: Metis Yayıncılık.
- Onursal, İ. (2003). Türkçe metinlerde bağdaşıklık ve tutarlılık. A. Kıran, E. Korkut ve S. Ağildere, (Ed.), *Günümüz dilbilim çalışmaları*, (s. 121-132). İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Oskoz, A., and Elola, I. (2016). Digital stories: Bringing multimodal texts to the Spanish writing classroom. *ReCALL*, 28(03), 326-342. doi: 10.1017/S0958344016000094.
- Öğüt, A. (2003). *Bilgi çağında yönetim*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Pérez Escoda, A., Aguaded Gómez, J. I., and Rodríguez Conde, M. J. (2016). Generación digital vs escuela analógica: Competencias digitales en el currículum de la educación obligatoria. ERIC document.
- PM Ribeiro, S. (2016). Developing intercultural awareness using digital storytelling. *Language and Intercultural Communication*, 16(1), 69-82. doi: 10.1080/14708477.2015.1113752.
- Porter, B. (2004). *Digitales: The art of telling digital stories*. USA: Bernajean Porter Consulting.
- Reed, A., and Hill, A. (2010). "Don't keep it to yourself!": Digital storytelling with south african youth. *International Journal of Media, Technology and Lifelong Learning*, 6(2), 268-279.
- Reinders, H. (2011). Digital storytelling in the foreign language classroom. *ELT World Online Blog*. Retrieved November, 26, 1-9.
- Resnick, M. (2002). Rethinking learning in the digital age. In *the Global Information Technology Report: Readiness for the Networked World*, 3, 32-36.
- Robin, B. (2006). The educational uses of digital storytelling. In C. Crawford et al. (Eds.). *Proceedings of society for information technology & teacher education international conference 2006* (pp. 709-716). Chesapeake, VA: AACE.
- Robin, B. (2007). The Convergence of digital storytelling and popular culture in graduate education. *Proceedings of society for information technology & teacher education international conference 2007* (pp.643-650). Chesapeake, VA: AACE.
- Robin, B. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory into Practice*, 47(3), 220-228.
- Robin, B. (2016). The power of digital storytelling to support teaching and learning. *Digital Education Review*, (30), 17-29.
- Robin, B., and McNeil, S. G. (2013). The evolution of digital storytelling technologies: From PCs to iPads and e-Books. R. McBride and M. Searson, (Eds.). *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2013* (s. 1712-1720). Chesapeake, VA: AACE.
- Royer, R., and Richards, P. (2008). Digital storytelling. *Learning & Leading with Technology*, 36(3), 29-31.
- Sadik, A. (2008). Digital storytelling: A meaningful technology-integrated approach forengaged student learning. *Educational Technology Research and Development*, 56(4), 487-506.

- Sallabaş, M. E. (2007). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin kendini yazılı olarak ifade etme kazanımlarına ulaşma düzeyi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sanchez, J. (2009). Pedagogical applications of second life. *Library Technology Reports*, 45(2), 21-28.
- Sanchez-Laws, A. L. (2010). Digital storytelling as an emerging documentary form. In *Seminar.net* adresinden 01. 02. 2014 tarihinde erişilmiştir.
- Sawyer, C. B., and Willis, J. M. (2011). Introducing digital storytelling to influence the behavior of children and adolescents. *Journal of Creativity in Mental Health*, 6(4), 274-283.
- Schmidt, D., Harris, J., and Hofer, M. (2010). Grounded tech integration: k-6 literacy. *Learning & Leading with Technology*. ERIC 24. 01. 2017 tarihinde erişilmiştir.
- Seçer, İ. (2013). *SPSS ve Lisrel ile pratik veri analizi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Siyez, D. M. (2013). *PDR'de kaynak tarama ve rapor hazırlama*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- 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.
- Stojke, A. E. (2009). *Digital storytelling as a tool for revision*. Unpublished doctoral dissertation, Oakland University, Rochester, Michigan.
- Sylvester, R., and Greenidge, W. (2010). Digital storytelling: Extending the potential for struggling writers. *The Reading Teacher Journal*, 63(4), 284-295.
- Şeker, B. S. (2016). An evaluation of digital stories created for social studies teaching. ERIC document.
- Temizkan, M. (2011). Yaratıcı yazma etkinliklerinin öykü yazma becerisi üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 919-940.
- Temizkan, M., ve Yalçınkaya, M. (2013). İlköğretim 6. 7. 8. sınıf Türkçe öğretmenlerinin yaratıcı yazma etkinliklerini uygulama durumları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 70-91.
- Thesen, A., and Kara-Soteriou, J. (2011). Using digital storytelling to unlock student potential. *New England Reading Association Journal*, 46(2), 93-100.
- Tindall, E. (2012). Learning through dramatic story presentation. *Journal of Adult Education Information* 41, 36-40.
- Tompkins, G. E. (1992). Assessing the processes students use as writers. *Journal of Reading*, 36(3), 244-246.
- Torres, R. A., Ponce, E. P., and Pastor, M. D. (2012). Digital story telling as a pedagogical tool within a didactic sequence in foreign language teaching. *Digital Education Review*. ERIC document
- Tsou, W., Wang, W., and Tzeng, Y. (2006). Applying a multimedia storytelling website in foreign language learning. *Computers & Education*, 47, 17-28.
- Turgut, F. M., ve Baykul, Y. (2010). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tüzel, S., ve Mehmet, Tok (2013). Öğretmen adaylarının dijital yazma deneyimlerinin incelenmesi. *Tarih Okulu Dergisi*, 6 (XV), 577-596.
- Tüzel, S. (2012). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde medya okuryazarlığı: Bir eylem araştırması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Tüzel, S. (2013). Çok katmanlı okuryazarlık öğretimine ilişkin Türkçe öğretmen adaylarının görüşlerinin incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 9(2), 133-151.
- Verdugo, D. R., and Belmonte, I. A. (2007). Using digital stories to improve listening comprehension with Spanish young learners of English. *Language Learning & Technology*, 11(1), 87-101.
- Vinogradova, P. (2011). *Digital storytelling in ESL instruction: identity negotiation through a pedagogy of multiliteracies*. Unpublished doctoral dissertation, University of Maryland.

- Walters, L. M., Green, M. R., Wang, L., and Walters, T. (2011). From heads to hearts: Digital stories as reflection artifacts of teachers' international experience. *Issues in Teacher Education*, 20(2), 37-52.
- Ware, P. (2008). Language learners and multimedia literacy in and after school. *Pedagogies: An International Journal*, 3, 37-51.
- Warren, S. J., and Dondlinger, M. J. (2008). A muve towards pbl writing: effects of a digital learning environment designed to improve elementary student writing. *Journal of Research on Technology in Education*, 41(1), 113-140.
- Xu, Y., and Ahn, J. (2011). Effects of writing for digital storytelling on writing self efficacy and flow in virtual worlds. [Online]: ERIC 01.02. 2013 tarihinde erişilmiştir.
- Xu, Y., Park, H., and Baek, Y. (2011). A new approach toward digital storytelling: an activity focused on writing self-efficacy in a virtual learning environment. *Educational Technology & Society*, 14(4), 181-191.
- Yamaç, A. (2015) *The effect of digital storytelling in improving the writing skills of third grade school students*. Unpublished doctoral dissertation, Gazi University Institute of Educational Sciences, Ankara.
- Yılmaz, S. K. (2008). *İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerileri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, O. (2011). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: Erzincan örneği. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 167-178.
- Yurdakul, B. (2009). Öğretim strateji, yöntem ve teknikleri. E. Altun (Ed). *Bilgisayar ve öğretim teknolojileri için özel öğretim yöntemleri I-II*, (s.55-129). Ankara: PegemA Yayıncılık.