
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Gazi
1926

DİJİTAL HİKÂYE ANLATIM YÖNTEMİNİN SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE ETKİLİLİĞİNİN İNCELENMESİ

MUSTAFA SARITEPECİ

DOKTORA TEZİ

BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ ANABİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Temmuz, 2016

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren .....(….) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Mustafa

Soyadı : SARITEPECİ

Bölümü : Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi

İmza :

Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Dijital Hikâye Anlatım Yönteminin Sosyal Bilgiler Dersinde Etkililiğinin İncelenmesi

İngilizce Adı : Investigation of the effectiveness of digital storytelling method in Social Studies Course

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Mustafa SARITEPECİ

İmza :

JÜRİ ONAY SAYFASI

Mustafa SARITEPECİ tarafından hazırlanan "Dijital Hikâye Anlatım Yönteminin Sosyal Bilgiler Dersinde Etkililiğinin İncelenmesi" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Ana Bilim Dalında Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: (Doç. Dr. Hasan ÇAKIR) ……

(Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Başkan: (Prof. Dr. Süleyman Sadi SEFEROĞLU) ……

(Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Ana Bilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi)

Üye: : (Doç. Dr. Ömer DELİALİOĞLU) ……

(Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Ana Bilim Dalı, Orta Doğu Teknik Üniversitesi)

Üye: : Doç. Dr. Sami ŞAHİN ……

(Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Üye: : (Doç. Dr. Mehmet Akif OCAK) ……

(Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Tez Savunma Tarihi: 01/07/2016

Bu tezin Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı'nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Tahir ATICI

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü ……

TEŞEKKÜR

Doktora tez çalışmamın her aşamasında bana destek olan ve yol gösteren, danışmanım, değerli hocam Doç. Dr. Hasan ÇAKIR'a,

Araştırma süresince belirli aralıklarla toplanan tez izleme komitesinde yer alan, değerli görüş ve önerileriyle tez çalışmamın şekillenmesinde ve zenginleşmesinde önemli katkıları olan sayın hocalarım Doç Dr. Ömer DELİALİOĞLU ve Doç. Dr. Sami ŞAHİN'e,

Lisans ve lisansüstü eğitimim süresince kendilerinden çok şey öğrendiğim, tez jürimde yer alan ve kıymetli görüş ve önerilerini sunan, değerli hocalarım, Prof. Dr. Süleyman Sadi SEFEROĞLU ve Doç. Dr. Mehmet Akif OCAK'a,

Nitel veri analizi aşamasında katkılarından dolayı değerli arkadaşım Hatice DURAK'a,

Sevgi ve desteğini hep yanımda hissettiğim, eşim Nurdan SARITEPECİ'ye,

Sonsuz sevgi ve teşekkürlerimi sunarım.

Mustafa SARITEPECİ

DİJİTAL HİKÂYE ANLATIM YÖNTEMİNİN SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE ETKİLİLİĞİNİN İNCELENMESİ

(Doktora Tezi)

Mustafa SARITEPECİ
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Temmuz-2016

ÖZ

Bu çalışmanın amacı Dijital Hikâye Anlatımı etkinliklerinin ortaokul düzeyinde çeşitli açılardan etkilerini incelemek ve dijital hikâye anlatımı sürecine yönelik öğrenci görüşlerini değerlendirmek olarak belirlenmiştir. Çalışmada nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın nicel kısmında yarı deneysel desen kapsamında ön-test son-test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. 2014-2015 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde deney grubunda 60 ve kontrol grubunda 59 öğrenci olmak üzere toplam 119 öğrenci ile 10 haftalık bir uygulama gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nicel bölümünde veri toplamak için likert tipi ön-test ve son-test "Katılım Ölçeği" ve "Motivasyon ve Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Ayrıca uygulama sonrasında "Akademik Başarı Testi" ve bu testten dört ay sonra "Kalıcılık Testi" uygulanmıştır. Araştırmanın nitel kısmında veri toplamak için uygulama sürecinde iki hafta da bir toplanan yansıma raporları ve araştırmacı tarafından tutulan alan notları ile araştırma sonunda gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler ve odak grup görüşmeleri kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde öncelikle uygulama öncesi ve sonrasında dağılımların normal olup olmadığını belirlemek için Shapiro-Wilks testi kullanılmıştır. Normal dağılım şartı sağlandığından dolayı verilerin analizinde bağımsız örneklemler t-testi kullanılmıştır. T-testi sonucunda anlamlı bir farklılık oluştuğu durumlarda etki büyüklüğü değerleri hesaplanmıştır. Nitel veri analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre her iki grup arasında akademik başarı açısından farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak dijital hikâyeleme etkinliklerinin öğrenmenin kalıcılığını sağlamada etkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca dijital hikâye anlatımının öğrencilerin derse karşı motvasyonlarını ve tutumlarını

olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra dijital hikâyeleme etkinliklerine katılan öğrencilerin kontrol grubu öğrencileriyle kıyaslandığında; öğrenme sürecinde daha aktif oldukları, daha fazla çaba harcadıkları, öğretmen ve arkadaşlarıyla iletişim ve etkileşimlerinin arttığı ve Sosyal Bilgiler dersi kapsamındaki çalışmalara daha fazla süre ayırdıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. İçerik analizi sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak sonuçlar incelendiğinde dijital hikâye anlatımı sürecinde öğrencilerin daha üretken bir rol kazanmasıyla Sosyal Bilgiler dersinin eğlenceli bir hal aldığı görülmüştür. Buna bağlı olarak öğrenenlerin derse karşı bakışlarında da olumlu yönde değişimler meydana gelmiştir. Ayrıca bu etkinliklerin öğrenen performansını olumlu yönde etkilediği ve derse katılım üzerinde etkili bir yöntem olduğu tespit edilmiştir. Buna karşın dijital hikâyeleme etkinlikleri sürecinde bilişim teknolojileri laboratuvarında yapılan derslerde sınıf yönetimi problemleri yaşandığı belirlenmiştir. Dijital hikâye anlatımının öğrencilerin kendi öğrenmelerini yapılandırmada ve kontrol etmede de etkili olduğu öğrenci görüşlerinden anlaşılmaktadır. Sonuç olarak Sosyal Bilgiler dersinde dijital hikâye anlatımı etkinliklerinin kullanımının eğitsel çıktılar ve öğrencilerin dersle ilgili algıları üzerinde olumlu bir değişimi sağlamada veya algı oluşturmada etkili olduğu tespit edilmiştir. Ancak bu araştırma kapsamında öğrencilere sağlanan donanım, öğrencilere tanınan özerklik ve kullanılan araçlarla ilgili iyileştirmeler yapılması gerektiği görülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Dijital hikâye anlatımı, anlamlı teknoloji entegrasyonu, öğrenci katılımı, hikâye anlatımı, dijital öyküleme

Sayfa Adedi : xxi+226

Danışman : Doç. Dr. Hasan ÇAKIR

INVESTIGATION OF THE EFFECTIVENESS OF DIGITAL STORYTELLING METHOD IN SOCIAL STUDIES COURSE

(Ph.D Thesis)

Mustafa SARITEPECİ

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

July – 2016

ABSTRACT

The aim of this study is to investigate effects of Digital Storytelling events from various angles in the elementary school level and to assess students' views for the digital storytelling process. In the study, mixed method was used that is a combination of quantitative and qualitative research methods. In the quantitative portion of the study, under semi experimental pattern, pre-test and post-test with control group pattern was used. In the second semester of 2014-2015 academic year a 10-week application was carried out including a total of 119 students, 60 students in the experimental group and 59 in the control group. To collect data in the quantitative part of the study, Likert-type pretest and posttest "Participation Scale" and "Motivation and Attitudes Scale" were used. After the implementation of the study, an "Academic Achievement Test" and after 4 months from this test a "Retention Test" were applied. To collect data in the qualitative part of the study, reflection reports were collected every other week the implementation process and field notes were kept by investigator with semi-structured and focus groups interviews were carried out at the end of the study. SPSS 21 software for the analysis of quantitative data, NVivo 8.0 package software for qualitative data analysis were used. In the analysis of quantitative data, Shapiro-Wilks test was used to primarily determine whether the distribution is normal before and after implementation. Independent samples t-test was used in the analysis of data. In cases where significant differences occur in T-test results, effect size values were calculated. Content analysis method was used in the qualitative data analysis. According to the results of the study, no significant differences were determined

between the experiement and control groups in terms of academic achievement. In contrast, digital storytelling events are effective in ensuring their retention levels. Moreover, the results showed that digital storytelling positively affected motivation and attitude of students towards courses. In addition, compared to the control group students, students attending digital storytelling activity, are more active in the learning process, spent more effort and increased communication and interaction with teachers and friends, and spent more time towards studies of Social Studies course scope. Based on the study's results, the students gained more productive role with digital storytelling process and Social Studies course has become more enjoyable for them. Consequently, students' perception of the course changed in the positive direction. Additionally, these activities positively affect students' learning performance and improve student engagement with learning activities. Although courses were conducted in the computer laboratory of information technology, classroom management problems have been identified. The results of the study also indicate that digital storytelling activity is effective for students' controlling their learning process and constructing their own knowledge about course's content. As a result, it was determined that digital storytelling is effective in ensuring a positive change over educational outcomes and students' perceptions about the course or in creating the perception. Further research should include improvements about computer equipment, authoring tools used, and autonomy granted to the students.

Key Words : Digital storytelling, meaningful tehcnology integration, storytelling, student engagement

Page Number : xxi+226

Supervisor : Assoc.Prof. Hasan ÇAKIR

İÇİNDEKİLER

ÖZ ……v

ABSTRACT vii

İÇİNDEKİLER ix

TABLOLAR LİSTESİ xv

ŞEKİLLER LİSTESİ xviii

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ xxi

BÖLÜM I xxi

1. GİRİŞ 1

1.1. Problem Durumu 1

1.2. Araştırmanın Amacı 6

1.3. Araştırmanın Önemi 7

1.4. Varsayımlar 7

1.5. Sınırlılıklar 8

BÖLÜM II 10

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE 10

2.1. Dijital Hikâye Anlatımı 10

2.2. Neden DHA? 11

2.3. DHA Oluşturma Süreci 13

2.3.1. Etkili DHA'nın Bileşenleri 13

2.3.1.1. Bakış Açısı *14*

2.3.1.2. Dramatik Soru *14*

2.3.1.3. Duygusal İçerik *15*
2.3.1.4. Ekonomi *15*
2.3.1.5. Etkili Seslendirme *15*
2.3.1.6. Müziğin Gücü *16*
2.3.1.7. İlerleme Hızı (Ritim) *16*
2.3.2. DHA Oluşturma Süreci Aşamaları **16**
2.3.2.1. Bir Konu Bulma (Bir Fikirle Başla) *18*
2.3.2.2. Araştırma/inceleme/Öğrenme *18*
2.3.2.3. Hikâye Metnini Yazma *19*
2.3.2.4. Hikâye Tahtası/ Planlama *19*
2.3.2.5. Resim/Ses/Video Dosyalarını Toplama veya Oluşturma *20*
2.3.2.6. Bütün dosyaları bir araya getirme *20*
2.3.2.7. Paylaşma *20*
2.3.2.8. Geribildirim Alma ve Düzenleme *21*
2.4. Eğitimde DHA Kullanımının Avantajları **21**
2.4.1. Çeşitlilik **21**
2.4.2. Kişiselleştirme **22**
2.4.3. İlgi Uyandırma **22**
2.4.4. Gerçek Yaşam Durumları **23**
2.4.5. Katılım **23**
2.4.6. Aktif Öğrenme **24**
2.5. Dijital Hikâye Anlatımının Sınıfta Kullanımında Karşılaşılan Engel ve Zorluklar **24**
2.6. İlgili Araştırmalar **25**
2.6.1. DHA'nın Akademik Başarı ve Kalıcılıkla İlişkisi **25**
2.6.2. DHA ve Derse Katılım **27**
2.6.3. DHA ve Motivasyon **29**
2.6.4. DHA ve Tutum **30**
2.6.5. DHA'yla İlişkili Diğer Çalışmalar **31**
BÖLÜM III **34**
3. Yöntem **34**
3.1. Araştırmanın Modeli **34**

3.2. Çalışma Grubu **35**
3.3. Araştırma Ortamının Özellikleri **38**
3.4. Araştırmacının Rolü **39**
3.5. Verilerin Toplanması **39**
3.5.1. Katılım Ölçeği **39**
3.5.2. Katılım Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları **40**
3.5.3. Motivasyon ve Tutum Ölçeği **42**
3.5.4. Motivasyon ve Tutum Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları **42**
3.5.5. Akademik Başarı ve Kalıcılık Testi **43**
3.5.6. Yarı Yapılandırılmış Görüşme **48**
3.5.7. Odak Grup Görüşme **48**
3.5.8. Alan Notları **48**
3.5.9. Yansıma Raporları **48**
3.6. Uygulama **49**
3.6.1. Uygulama Öncesi Yapılan Çalışmalar **49**
3.6.1.1. Pilot uygulama ***49***
3.6.1.2. Öğretmenlere Yönelik Çalışmalar ***50***
3.6.1.3. Öğrencilere Yönelik Çalışmalar ***51***
3.6.2. Uygulama Süreci **51**
3.6.2.1. Ön-testlerin Uygulanması ***51***
3.6.2.2. Deney Grubunda Yapılanlar ***51***
3.6.2.2.1. Bir Konu Bulma (Bir Fikirle Başla) *55*
3.6.2.2.2. Araştırma/İnceleme/Öğrenme *56*
3.6.2.2.3. Hikâye Metnini Yazma *56*
3.6.2.2.4. Hikâye Tahtası/Planlama *58*
3.6.2.2.5. Resim/Ses/Video Dosyalarını Toplama veya Oluşturma *60*
3.6.2.2.6. Bütün Dosyaları Bir Araya Getirme *60*
3.6.2.2.7. Paylaşma, Geribildirim Alma ve Düzenleme *64*
3.6.2.3. Kontrol Grubunda Yapılanlar ***65***
3.6.2.4. Son-testin Uygulanması ***65***
3.6.2.5. Yansıma Raporları ***66***
3.6.3. Uygulama Sonrası Yapılanlar **66**
3.6.3.1. Yarı Yapılandırılmış Görüşmeler ***66***
3.6.3.2. Odak Grup Görüşmeleri ***66***

3.6.3.3. Kalıcılık Testi *67*
3.7. Verilerin Analizi **67**
3.8. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği **68**
BÖLÜM IV **70**
4. BULGULAR VE YORUMLAR **70**
4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular **70**
4.1.1. Derse Katılım Puanları Arasında Anlamlı Farklılık Var Mıdır? **70**
4.1.2. Derse Karşı Motivasyon Puanları Arasında Anlamlı Farklılık Var Mıdır? **75**
4.1.3. Derse Karşı Tutum Puanları Arasında Anlamlı Farklılık Var Mıdır? **77**
4.1.4. Akademik Başarı ve Kalıcılık Puanları Arasında Anlamlı Farklılık Var Mıdır? **79**
4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular **81**
4.2.1. İçerik Analizinden Elde Edilen Kategori ve Temalar **81**
4.2.2.1. DHA Etkinliklerinin Öğrenenler Üzerinde Etkileri ***83***
4.2.2.2. Sorunlar, Zorluklar ve Çözüm Yolları ***83***
4.2.2.3. DHA Sürecinin Kazanımlarına Yönelik Öğrenci Görüşleri ***84***
4.2.2.4. DHA Uygulama Sürecine Yönelik Görüşler ***84***
4.2.2.5. Öğrenme Öğretme Sürecini Etkileyen Faktörler ***84***
4.2.2. DHA Etkinliklerinin Öğrenenler Üzerinde Etkileri Nelerdir? **84**
4.2.2.1. Derse Karşı Motivasyon Değişimine Yönelik Öğrenci Görüşleri ***85***
4.2.2.1.1. Beğenilen Durumlara Yönelik Algılar *86*
4.2.2.1.2. Beğenilmeyen Durumlara Yönelik Algılar *89*
4.2.2.1.3. Olumlu Motivasyon Değişimine Yönelik Algılar *91*
4.2.2.2. Akademik Başarı ve Kalıcılığa Yönelik Algılar ***94***
4.2.2.3. Derse Karşı Tutuma Yönelik Algılar ***96***
4.2.2.4. Derse Katılıma Yönelik Öğrenci Görüşleri ***99***
4.2.2.4.1. Derse Katılım Gelişimine Yönelik Algılar *100*
4.2.2.4.2. Aktif ve Yardımlaşarak Öğrenmeye Yönelik Algılar *101*
4.2.2.4.3. Öğrencinin Ders Çalışmalarında Gösterdiği Çabaya Yönelik Algılar *104*
4.2.2.4.4. Geri Bildirim ve Etkileşime Yönelik Algılar *106*

4.2.3. DHA Sürecinde Karşılaşılan Zorluklar ve Bu Zorluklara Yönelik Çözüm Önerileri Nelerdir? 109
4.2.3.1. Sorunlar, Zorluklar ve Problemler 109
4.2.3.1.1. Yaşanan Problemlere İlişkin Öğrenci Algıları 109
4.2.3.1.2. DHA Sürecinde Yaşanan Zorluklara İlişkin Algılar 112
4.2.3.2. Çözüm Yollarına Yönelik Öğrenci Görüş ve Tavsiyeleri 114
4.2.4. DHA Etkinliklerinin Öğrenciler ve Ders Açısından Katkıları Nelerdir? . 116
4.2.4.1. DHA Sürecinin Derse ve Öğrenciye Katkılarına Yönelik Algılar 116
4.2.4.2. Yeni Bilgi Beceri Edinimi ve Gelişimine Yönelik Algılar 119
4.2.5. DHA Uygulama Sürecine Yönelik Öğrenci Görüşleri Nelerdir? 121
4.2.5.1. Kendi Uygulama Sürecine ve DHA Sürecinin İyileştirilmesine Yönelik Görüş ve Öneriler 122
4.2.5.2. Kullanılan Program ve Sitelere İlişkin Algılar 124
4.2.5.3. Etkinliklerin ve Kullanılan Programların Karşılaştırılması 126
4.2.6. Öğrenme Öğretme Sürecini Etkileyen Faktörlere İlişkin Öğrenci Görüşleri Nelerdir? 129
4.2.6.1. Öğrenmeyi Etkileyen Durumlara İlişkin Algılar 129
4.2.6.2. Deneyime Yönelik Öğrenci Algıları 131

BÖLÜM V 134

5. SONUÇ ve ÖNERİLER 134

5.1. Sonuçlar 134
5.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemiyle İlgili Sonuçlar 134
5.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemiyle İlgili Sonuçlar 135
5.2. Öneriler 136
5.2.1. Araştırmaya Yönelik Öneriler 136
5.2.2. Uygulamaya Yönelik Öneriler 137

Bölüm VI 138

6. KAYNAKÇA 138

7. EKLER 152

7.1. Ek1- Araştırma İzni Yazısı 153

7.2. Ek2- Katılım Ölçeği 154
7.3. Ek3- Motivasyon ve Tutum Ölçeği 158
7.4. Ek4- Akademik Başarı ve Kalıcılık Testi 160
7.5. Ek5- Akademik Başarı ve Kalıcılık Testi Madde Analizleri 167
7.6. Ek6- Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu 169
7.7. Ek7- Yarı Yapılandırılmış Odak Grup Görüşme Formu 171
7.8. Ek8- Pilot Uygulama İzlence 173
7.9. Ek9- Kontrol Grubu Ders Planı 176
7.10. Ek10- Öğrenen Projelerinden Arayüzler 180
7.10.1. Örnek Proje 1- İklim ve Nüfus Yoğunluğu Arasındaki İlişki Projesi 180
7.10.2. Örnek Proje 2- Yenilenebilir Enerji 192
7.10.3. Örnek Proje 3- Meslek Seçerken Nelere Dikkat Etmeliyiz? 205
7.11. Ek11- İçerik Analizi Sonucunda Ortaya Çıkan Temalar (****), Kategoriler(***), Alt Kategoriler(**) ve Kodlar 218
7.12. Ek12- Çalışma Ortamındaki Bilgisayarların Donanım ve Yazılımsal Özellikleri 222
7.13. Ek13- Gruplar Arası Denkliklerle İlgili Analizler 224

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1 *DHA ve Geleneksel Hikâye Anlatımı Karşılaştırması* 11
Tablo 2 *Farklı Araştırmacılar Tarafından Belirlenen DHA Oluşturma Aşamaları* 17
Tablo 3 *Araştırmanın Yarı-Deneysel Modeli* 35
Tablo 4 *Ders-içi Çalışmalara Ayrılan Süre Alt Boyutu Faktör Yapısı* 41
Tablo 5 Katılım Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Güvenirlik Değerleri 41
Tablo 6 *Motivasyon Ölçeği Faktör Yapısı* 43
Tablo 7 *Motivasyon Ölçeği Güvenirlik Analizi* 43
Tablo 8 *Akademik Başarı ve Kalıcılık Testi Üst Grup – Alt Grup Madde Güçlük ve Ayırt Edicilik İndisleri* 45
Tablo 9 *Akademik Başarı ve Kalıcılık Testi KR-20 Güvenirlik Katsayısı ve Tanımlayıcı İstatistikler* 46
Tablo 10 *Akademik Başarı ve Kalıcılık Testi Maddelerin Kazanımlara Göre Dağılımı* 47
Tablo 11 *DHA Süreci Uygulama Planı* 52
Tablo 12 *Grupların Ön-test ve Son-test Derse Katılım Puan Ortalamalarına İlişkin Shapiro-Wilks Normallik Testi Sonuçları* 71
Tablo 13 *Deney ve Kontrol Grubunun Ön-test Derse Katılım ve Alt Boyut Puanlarına İlişkin t-testi Karşılaştırması* 72
Tablo 14 *Deney ve Kontrol Grubunun Son-test Derse Katılım ve Alt Boyut Puanlarına İlişkin t-testi Karşılaştırması* 73
Tablo 15 *Grupların Ön-test ve Son-test Motivasyon Puan Ortalamalarına İlişkin Shapiro-Wilks Normallik Testi Sonuçları* 75
Tablo 16 *Deney ve Kontrol Grubunun Ön-test ve Son-test Motivasyon Puanlarına İlişkin t-testi Karşılaştırması* 76
Tablo 17 *Grupların Ön-test ve Son-test Tutum Puan Ortalamalarına İlişkin Shapiro-Wilks Normallik Testi Sonuçları* 77

Tablo 18 *Deney ve Kontrol Grubunun Ön-test ve Son-test Tutum Puanlarına İlişkin t-testi Karşılaştırması*....78
Tablo 19 *Grupların Akademik Başarı ve Kalıcılık Puan Ortalamalarına İlişkin Shapiro-Wilks Normallik Testi Sonuçları*....79
Tablo 20 *Deney ve Kontrol Grubunun Akademik Başarı ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin t-testi Karşılaştırması*....80
Tablo 21 *Kodlama Sonucunda Oluşturulan Tema, Kategori ve Alt Kategoriler*....82
Tablo 22 *DHA Etkinliklerinin Öğrenenler Üzerinde Etkileri*....85
Tablo 23 *Derse Karşı Motivasyon Değişimine Yönelik Öğrenci Görüşleri Kategorisi*....85
Tablo 24 *Beğenilen Durumlara Yönelik Algılar Alt Kategorisi*....86
Tablo 25 *Beğenilmeyen Durulara Yönelik Öğrenci Algıları*....89
Tablo 26 *Olumlu Motivasyon Değişimine Yönelik Algılar*....92
Tablo 27 *Akademik Başarı ve Kalıcılığa Yönelik Algılar*....94
Tablo 28 *Derse Karşı Tutuma Yönelik Algılar*....96
Tablo 29 *Derse Katılıma Yönelik Görüşler Kategroi ve Alt Kategoriler*....99
Tablo 30 *Derse Katılım Gelişimine Yönelik Algılar Teması Altında Yer Alan Kodlar, Kodlanma Sayısı ve Yüzdeleri*....100
Tablo 31 *Aktif ve Yardımlaşarak Öğrenme Kodlar, Kodlama Sayısı ve Yüzdeleri*....101
Tablo 32 *Öğrencinin Ders Çalışmalarında Gösterdiği Çabaya Yönelik Algılar*....105
Tablo 33 *Geri Bildirim ve Etkileşime Yönelik Algılar*....106
Tablo 34 *Sorunlar, Zorluklar ve Çözüm Yoları Kategorisi*....109
Tablo 35 *Yaşanan Problemlere İlişkin Öğrenci Algıları*....110
Tablo 36 *DHA Sürecinde Yaşanan Zorluklara İlişkin Algılara İlişkin Kodlar*....112
Tablo 37 *Çözüm Yollarına Yönelik Öğrenci Görüş ve Tavsiyeleri Teması*....115
Tablo 38 *DHA Sürecinin Kazanımlarına Yönelik Öğrenci Görüşleri*....116
Tablo 39 *DHA Sürecinin Derse Ve Öğrenciye Katkılarına Yönelik Algılar*....117
Tablo 40 *Yeni Bilgi Beceri Edinimi Ve Gelişimine Yönelik Algılar*....119
Tablo 41 *DHA Uygulama Sürecine Yönelik Görüşler Teması*....121
Tablo 42 *Kendi Uygulama Sürecine ve DHA Sürecinin İyileştirilmesine Yönelik Görüş ve Öneriler*....122
Tablo 43 *Kullanılan Program ve Sitelere İlişkin Algılar*....124
Tablo 44 *Etkinliklerin ve Kullanılan Programların Karşılaştırılması*....126
Tablo 45 *Öğrenme Öğretme Sürecini Etkileyen Faktörler Teması*....129
Tablo 46 *Öğrenmeyi Etkileyen Durumlara İlişkin Algılar*....130

Tablo 47 *Deneyime Yönelik Öğrenci Algıları Teması* 131
Tablo 48 *Akademik Başarı ve Kalıcılık Pilot Testi Üst Grup – Alt Grup Madde Güçlük ve Ayırt Edicilik İndisleri*.....167
Tablo 49 *Pilot Uygulama DHA Süreci İzlencesi* 173
Tablo 50 *Nitel Veri Analizi Sonucu Oluşturulan Tema, Kategori, Alt Kategori ve Kodlar* 218
Tablo 51 *Bilişim Teknolojileri Sınıfı Bilgisayar Sicil Listesi*.....222
Tablo 52 *Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Katılımcıların "Cinsiyete" Göre Dağılımları* 224
Tablo 53 *Anne ve Baba Eğitim Düzeyleri Ki-Kare Bağımsızlık Testi Sonuçları*.....224
Tablo 54 *Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Gelir Düzeyleri Dağılımına İlişkin Ki-Kare Bağımsızlık Testi Sonuçları*.....225
Tablo 55 *Sosyal Bilgiler Dersi Güz Dönemi 1. ve 2. Yazılı Sınav Puan Ortalamaları Shapiro-Wilks Normallik Testi Sonuçları* 225
Tablo 56 *Sosyal Bilgiler Dersi Güz Dönemi 1. ve 2. Yazılı Sınav Ortalamaları t-testi Karşılaştırması*.....225

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1- Öğrenci Merkezli Öğrenme Yaklaşımlarının Yakınsaklığı 13
Şekil 2- Etkili DHA'nın aşama ve bileşenleri 14
Şekil 3- DHA Oluşturma Süreci Adımları 18
Şekil 4- Yansıma raporları referans soruları 49
Şekil 5 – Örnek öğrenci hikâyesi-1 57
Şekil 6 – Örnek öğrenci hikâyesi-2 57
Şekil 7 – Örnek öğrenci hikâyesi-3 58
Şekil 8- Örnek hikâye tahtası çizimi 59
Şekil 9- Örnek hikâye tahtası 59
Şekil 10- Sahnelerin video düzenleme programına eklenmesi- öğrenci projesi örneği 61
Şekil 11- Video efekt ve geçişler - öğrenci projesi örneği 62
Şekil 12- Hikâyeyi seslendirme- öğrenci projesi örneği 63
Şekil 13- Dijital hikâyeyi yayımlama- öğrenci proje örneği 64
Şekil 14- Dersin web sayfası - dijital hikâye öğrenci geribildirimi örneği 65
Şekil 15- Kontrol grubu ders planı 1. sayfa 176
Şekil 16- - Kontrol grubu ders planı 2. sayfa 177
Şekil 17- Kontrol grubu ders planı 3. sayfa 178
Şekil 18- Kontrol grubu ders planı 1. sayfa 179
Şekil 19- Öğrenci örnek proje 1: Hikâye versiyon 1 180
Şekil 20- Öğrenci örnek proje 1: Hikâye versiyon 2 181
Şekil 21- Öğrenci örnek proje 1: Hikâye versiyon 3 181
Şekil 22- Öğrenci örnek proje 1: Hikâye versiyon 4 182
Şekil 23- Öğrenci örnek proje 1: Hikâye tahtası çizim sayfası 1 183
Şekil 24- Öğrenci örnek proje 1: Hikâye tahtası çizim sayfası 2 183
Şekil 25- Öğrenci örnek proje 1: Hikâye tahtası sayfa 1 184
Şekil 26- Öğrenci örnek proje 1: Hikâye tahtası sayfa 2 184

Şekil 27- Öğrenci örnek proje 1: Sahne 1 185
Şekil 28- Öğrenci örnek proje 1: Sahne 2 185
Şekil 29- Öğrenci örnek proje 1: Sahne 3 186
Şekil 30- Öğrenci örnek proje 1: Sahne 4 186
Şekil 31- Öğrenci örnek proje 1: Sahne 5 187
Şekil 32- Öğrenci örnek proje 1: Sahne 6 187
Şekil 33- Öğrenci örnek proje 1: Sahne 7 188
Şekil 34- Öğrenci örnek proje 1: Sahne 8 188
Şekil 35- Öğrenci örnek proje 1: Sahne 9 189
Şekil 36- Öğrenci örnek proje 1: PhotoStory proje ekranı 189
Şekil 37- Öğrenci örnek proje 1: PhotoStory seslendirme ekranı 190
Şekil 38- Öğrenci örnek proje 1: PhotoStory efektler ve geçişler 190
Şekil 39- Öğrenci örnek proje 1: PhotoStory arka plan müziği ve proje önizleme ekranı. 191
Şekil 40- Öğrenci örnek proje 2: Hikâye versiyon 1 192
Şekil 41- Öğrenci örnek proje 2: Hikâye versiyon 2 193
Şekil 42- Öğrenci örnek proje 2: Hikâye tahtası çizim sayfası 1 194
Şekil 43- Öğrenci örnek proje 2: Hikâye tahtası çizim sayfası 2 194
Şekil 44- Öğrenci örnek proje 2: Hikâye tahtası sayfa 1 195
Şekil 45- Öğrenci örnek proje 2: Hikâye tahtası sayfa 2 195
Şekil 46- Öğrenci örnek proje 2: Sahne-1 196
Şekil 47- Öğrenci örnek proje 2: Sahne-2 197
Şekil 48- Öğrenci örnek proje 2: Sahne-3 198
Şekil 49- Öğrenci örnek proje 2: Sahne-4 199
Şekil 50- Öğrenci örnek proje 2: Sahne-5 199
Şekil 51- Öğrenci örnek proje 2: Sahne-6 200
Şekil 52- Öğrenci örnek proje 2: Sahne-7 200
Şekil 53- Öğrenci örnek proje 2: Sahne-8 201
Şekil 54- Öğrenci örnek proje 2: Sahne-9 201
Şekil 55- Öğrenci örnek proje 2: Sahne-10 202
Şekil 56- Öğrenci örnek proje 2: Sahne-11 203
Şekil 57- Öğrenci örnek proje 2: Sahne-12 203
Şekil 58- Öğrenci örnek proje 2: Dijital hikâye ekran alıntısı 204
Şekil 59- Öğrenci örnek proje 3: Hikâye versiyon 1 205
Şekil 60- Öğrenci örnek proje 3: Hikâye versiyon 2 206

Şekil 61- Öğrenci örnek proje 3: Hikâye versiyon 3 207
Şekil 62- Öğrenci örnek proje 3: Hikâye tahtası çizim sayfası-1 208
Şekil 63- Öğrenci örnek proje 3: Hikâye tahtası çizim sayfası-2 208
Şekil 64- Öğrenci örnek proje 3: Hikâye tahtası sayfa-1 209
Şekil 65- Öğrenci örnek proje 3: Hikâye tahtası sayfa-2 209
Şekil 66- Öğrenci örnek proje 3: Sahne-1 210
Şekil 67- Öğrenci örnek proje 3: Sahne-2 210
Şekil 68- Öğrenci örnek proje 3: Sahne-3 211
Şekil 69- Öğrenci örnek proje 3: Sahne-4 212
Şekil 70- Öğrenci örnek proje 3: Sahne-5 213
Şekil 71- Öğrenci örnek proje 3: Sahne-6 214
Şekil 72- Öğrenci örnek proje 3: Sahne-7 215
Şekil 73- Öğrenci Örnek Proje 3: Sahne-8 216
Şekil 74- Öğrenci örnek proje 3: Sahne-9 216
Şekil 75- Öğrenci örnek proje 3: Dijital hikâye ekran alıntısı 217

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

BT	Bilişim Teknolojileri
DHA	Dijital Hikâye Anlatımı
ÖT	Öğretim Teknolojileri
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
AYÖ	Aktif ve Yardımlaşarak Öğrenme
ÖZS	Öğrencinin Zorlanma Seviyesi
GDÖÖE	Geribildirim Düzeyi Ve Öğrenci Öğretmen Etkileşimi
DÇAS	Ders İçi Çalışmalara Ayrılan Süre

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, varsayımları ve sınırlılıklarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Teknolojiye erişimin daha önce benzeri görülmemiş düzeyde olduğu bir dönemde yaşamaktayız. Böyle bir ortamda büyüyen çocuk ve gençlerin iletişim, etkileşim ve öğrenme süreçlerinde değişimler meydana gelmektedir (Dreon, Kerper & Landis, 2011; Oblinger & Oblinger 2005; Prensky, 2001; Werner, Denner, Bliesner & Rex, 2009). Ayrıca bilgi çağı olarak adlandırılan bu dönemde bireyden beklenen yeterlikler de değişmektedir. Bilgi çağında bireyin sorumluluk alan, eleştirel düşünebilen, problem çözebilen, yaratıcı, iletişim ve işbirliğine açık, bilgiyi farklı durumlara transfer edebilen ve üretken olması beklenmektedir (Lau & Yuen, 2011; Reigeluth, 1999; Salpeter, 2003). 21. yüzyıl yeterlikleri olarak da ifade edilen bu yeterlikleri kazandırmak için öğrenme-öğretme süreçlerinde de değişimler yaşanmaktadır. Bunlardan biri, Milli Eğitim Bakanlığının [MEB] 2005 yılı itibariyle kademeli olarak ilk ve ortaöğretim programlarının yapılandırmacı yaklaşım esas alınarak yeniden düzenlenmesidir (MEB, 2005). Ancak, sadece öğretilen içeriğin değiştirilmesiyle bu becerilerin kazandırılması pek mümkün gözükmemektedir (Reigeluth, 1999). Eğitim programları yanında öğrenme-öğretme süreçlerinde de bu değişim sağlanmalıdır.

Çok sayıda farklı yapılandırmacı bakış açısı olmasına rağmen, genel olarak ortak nokta bireyin ön bilgileri ve deneyimlerine bağlı olarak yeni bilgiler inşa etmesi ile ilgili aktif bir süreç olduğu inancıdır (Duffy & Cunningham, 1996; Cooper'dan aktaran Stacey & Gerpic,

2009). Schunk (2009)'a göre yapılandırılmış bir öğrenme ortamı, öğrencilerin öğrenme sürecinde fiziksel, sosyal ve duyuşsal olarak aktif olmalarını sağlayacak biçimde tasarlanması ile oluşturulabilir. Öğrencilerin öğrenmelerinde sorumluluk almaları ve öğrenme-öğretme sürecinde gerçekleştirilen etkinliklere katılmaları beklenir. Bunun içinde, öğrencilerin öğrenmeye teşvik edilerek zengin deneyimler yaşaması sağlanmalıdır (Schunk, 2009). Bu amaç kapsamında, öğrencilere zengin öğrenme ortamları, öğrenme içeriği ve fırsatlar sunulmalıdır (Driscoll, 2005). Böylelikle, öğrenciler sadece öğrenme birimlerini okuyup yazmakla kalmaz aynı zamanda bunu yansıtma imkânına da kavuşmuş olurlar (Sylvester & Greenidge, 2009).

Dijital çağ olarak adlandırılan günümüzde ders süreçlerinde öğrencilerin aktif öğrenme deneyimleri edinmeleri için sosyal, katılımcı ve zengin çoklu-ortamlarla desteklenen öğrenme ortamları sağlanmalıdır (McLoughlin & Lee, 2010). Bazı derslerde öğrencilerin kendi öğrenmelerini yapılandırma sürecine aktif katılımlarını sağlamak daha zor olabilmektedir. Bu derslerden biri de Sosyal Bilgiler dersidir (Altınışık, 2001; Arslan 2006; Russell, 2010; Yanpar, 1997; Yiğit, 2007). Çeşitli çalışmalarda, Sosyal Bilgiler dersi genel itibariyle yoğun bilgi aktarımının olduğu ve bu süreçte öğrencilerin pasif durumda olduğu görülmektedir. Bununla birlikte çeşitli çalışmalarda öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersini sıkıcı ve ezber gerektiren bir ders olarak gördüğü belirtilmiştir. (Akengin, Sağlam & Dilek, 2001; Altınışık, 2001; Arslan 2006; Heafner, 2004; Karakuş, 2006; Russell, 2010; Yanpar, 1997; Yiğit, 2007). Buna karşın, Sosyal Bilgiler dersinin etkili bir biçimde yürütülebilmesi için en önemli koşullardan biri öğrencinin öğrenme sürecine aktif katılımının sağlanmasıdır (Sönmez, 1997). Bu tespiti destekler biçimde çeşitli çalışmalarda etkili bir öğrenmenin en önemli iki faktörünün derse katılım ve derse karşı motivasyon olduğu ifade edilmektedir. (Crosling, Heagney & Thomas, 2009; Newman, 1992; Yang & Wu, 2012). Bunun yanı sıra öğrenenin kendi öğrenmesini kontrol edebilmesi için kendisine çeşitli olanaklar sunulması gerekir. Ancak yine kalabalık sınıf ortamında bu çeşitliliği sağlamak oldukça zordur (Sarıtepeci & Çakır, 2015).

Bu duruma yönelik olarak, öğrenenlere zengin öğrenme deneyimleri kazandırmada öğretim teknolojileri [ÖT] önemli katkılar sağlayabilir (Tezci & Perkmen, 2013). Burada ifade edilen ÖT'nin kullanım biçimi, öğrenenlere çeşitli yazılımlar aracılığıyla bilgi sunmak değil öğrenenin herhangi bir içerik kapsamında kendi bilgisini nasıl yapılandırdığını gösteren bir ürün hazırlama sürecini ifade etmektedir (Sadik, 2008; Tezci & Perkmen, 2013). Anlamlı teknoloji entegrasyonu olarakta ifade edilen ÖT'nin bu kullanım biçimi, öğrencilerin

deneyimlerinden yola çıkarak kendi anlamlarını yapılandırma süreçlerini bilinçli ve aktif olarak gerçekleştirmelerini sağlayan otantik görevlerin ders programıyla bütünleştirilmesi olarak ifade edilmektedir (Jonassen, Peck, & Wilson, 1999). Böylelikle ÖT öğrencilerin ilgilerini arttırarak öğrenme durumlarına dâhil olmalarına yardımcı olabilir (Hung, Hwang, & Huang, 2012; Lowenthal & Dunlap, 2010; Stacey & Hardy, 2011). Sonuçta etkili bir teknoloji entegrasyonunda öğrenme faaliyetlerine öğrencinin aktif katılımı çok önemli bir etkiye sahiptir (Dexter, Anderson & Becker, 1999). Bunu destekler nitelikte çeşitli araştırmalarda derste öğrencinin olumlu tutum geliştirmesini, aktif katılımını ve derse karşı motivasyonunu sağlamak için öğrenme-öğretme ortamlarında anlamlı aktivitelere yer verilmesi gerekliliği üzerinde durulmaktadır (Schunk, Meece & Pintrich, 2012; Svinicki, 2004; Yang & Wu, 2012).

Burada ifade edilen ÖT'nin öğrenme-öğretme sürecine entegrasyon biçimi Tasarım Tabanlı Öğrenmenin özel bir versiyonu olan Dijital Hikâye Anlatımı [DHA] ile gerçekleştirilebilir. Çünkü dijital hikâye anlatımı öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımlarından beslenir ve etkili öğrenme çıktıları üretmek için öğrencilerin kendi öğrenme sürecine dâhil olmalarını desteklemektedir (Dupain & Maguire, 2007). Ayrıca DHA yapılandırmacı öğrenme yöntemlerinden "yaparak-yaşayarak öğrenme" temelli öğretim faaliyetlerini tasarlamada öğretmenlere net prosedürler ortaya koyması bakımından çeşitli avantajlara sahiptir (Yang & Wu, 2012). DHA, öğrencilere kendi öğrenmelerini yapılandırmalarına, böylece de araştırma ve aktif öğrenme süreçleriyle öğrencilerin derse katılımına olanak sağlamaktadır (Hathorn, 2005; Hull, 2003). Dolayısıyla öğrenci katılımını sağlamada güçlü bir yöntem olduğu söylenebilir.

DHA, bir konu ya da içerikle ilgili olarak öğrencilerin bireysel ya da işbirliği ile resim, ses, müzik, video, metin ve sesli anlatımın kombinasyonundan oluşan kısa (2-4 dakikalık) video hazırlama sürecidir. (Educause Learning Initiative [ELI], 2007; Frazel, 2010; Kajder, Bull & Albaugh, 2005; Roland, 2006). DHA'nın öğrencilerin derse katılımını, derse karşı motivasyonunu, tutumunu ve başarısını pozitif yönde etkilediği ve kalıcılığı sağlamada güçlü bir yöntem olduğuna ilişkin çok sayıda çalışma vardır (Baki, 2015; Ballast, Stephens, & Radcliffe, 2008; Bromberg, Techatassanasoontorn & Andrade, 2013; Doğan & Robin, 2008; Michalski, Hodges & Banister, 2005; Verdugo & Belmonte, 2007; Di Blas, Garzotto, Paolini & Sabiescu, 2009; Hung, Hwang, & Huang, 2012; Hurlburt & Voas, 2011; Kahraman, 2013; Sadik, 2008; Smeda, Dakich, & Sharda, 2014; Yang & Wu, 2012; Yoon, 2012;). Bununla birlikte, DHA ile öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme,

entelektüel merak, iletişim becerileri, yaratıcılık ve medya okuryazarlığı gibi 21. yüzyıl becerilerinin de geliştirilebileceği söylenebilir (Barret, 2005; Diermyer & Blakesley, 2009; Ohler, 2006; Price, Strodtman, Brough, Lohn & Luo, 2015; Robin, 2006; Robin, 2008; Sylvester & Greenidge, 2009).

Öğrenme-öğretme süreçlerinde DHA kullanımı yeni olmasına karşın hikâye kullanımı oldukça eski bir kavramdır (Diermyer & Blakesley, 2009). Hikâye anlatımı, her dönemde önemli ve orijinal bir öğrenme-öğretme biçimi olarak görülmüştür (Garrety, 2008; Diermyer & Blakesley, 2009). Genel olarak hikâye anlatımı, karmaşık konu ve kavramların açıklanmasında ya da aktarılmasında basit ama bir o kadar da güçlü bir yoldur (Van Gils, 2005). Ayrıca, hikâye anlatımının öğrenme-öğretme süreçlerinde önemli bir yöntem olduğunu destekleyen güçlü kanıtlar vardır (Brown, Collins, & Duguid, 1989; McLellan, 1996). Jonassen ve Hernandez-Serrano (2002) öğrenmeyi desteklemede hikâye kullanımının üç farklı şekilde gerçekleştirildiğini belirtmişlerdir. Bunlar; birincisi ilke ya da kavramların öğretilmesinde doğrudan öğretim için; ikincisi öğrenciler tarafından çözülecek problem durumlarının oluşturulmasında; üçüncüsü ise öğrencilere problem çözmeyi öğretmede tavsiye ya da yol gösterici olarak kullanımıdır. Burada sıralanan kullanım biçimleri genel olarak öğretenin hazırlamış olduğu ya da hali hazırda var olan bir hikâyeyi öğretim sürecinde kullanmasını ifade etmektedir.

DHA öğrenme-öğretme sürecinde iki farklı biçimde kullanılabilir. Birincisi DHA öğretmen tarafından oluşturulabilir ya da hazır bir DHA kullanılabilir. Bu durumda DHA, kavramsal bir içeriği daha anlaşılır hale getirmek ya da özetlemek için, bir hikâyede sunulan konu hakkındaki tartışmaları kolaylaştırmak için ya da doğrudan öğretim yapmak için kullanılabilir (Robin, 2008). İkinci durumda ise öğrenci kendi dijital hikâyesini bireysel ya da işbirlikli grup çalışmasıyla oluşturabilir. Bu durumda ise, DHA kullanımının en temel amacı öğrenenlere yaparak yaşarak öğrenme deneyimi sağlayarak kendi öğrenme süreçlerini yapılandırma fırsatları oluşturmaktır. Ayrıca bu kullanım biçimi öğrenenlerin 21. yüzyıl becerilerini edinmelerinde destekleyici bir role sahiptir (Barret, 2001; Ohler, 2006; Robin, 2006; Robin, 2008; Sylvester & Greenidge, 2009; Van Gils, 2005).

DHA gibi teknoloji temelli etkinlikler, sessiz öğrenciler ve genel kalıplar içerisinde yer almayan öğrencilerin sesini duyurması bakımından da önemlidir (Ohler, 2006). Çünkü, DHA oluşturmak öğrenciler için önemli bir motivasyon kaynağı görevi görür ve böylece süreç içerisinde öğrencinin katılımı sağlanmış olur (Burn & Reed, 1999; Olokunde &

Lawson, 2016). Bunu destekler biçimde, Barret (2001, 2006), DHA'nın öğrenci katılımı, problem temelli öğrenme, öğrendiklerini yansıtma ve etkili teknoloji entegrasyonu gibi öğrenci merkezli stratejileri birleştirdiğini belirtmektedir. Buna göre, bireysel ya da işbirlikli olarak farklı düzeylerde ve farklı konularda anlamlı bir biçimde öğrenenlerin fikirlerini ve bilgilerini organize etmeye ve ifade etmeye teşvik ederek birçok yönden öğrenmelerini desteklemek için DHA kullanılabilir (Robin, 2005).

DHA oluşturma; yazma, işbirlikli çalışma, araştırma, iletişim, çoklu ortam oluşturma vb. çeşitli öğrenme aktivitelerini içeren bir süreçtir (Diermyer & Blakesley, 2009). Bu süreçte, öğrenciler öncelikle bir konu çerçevesinde içeriği özümseyip bir sentez ile hikâyelerini oluşturmaları gerekir. Hikâyeyi oluşturduktan sonra, anlatımı tamamlayan sahneleri ya da görüntü karelerini hikâye tahtası üzerine çizerler (Sylvester & Greenidge, 2009). Bir sonraki aşamada ise hazırladıkları hikâye tahtalarındaki sahneleri dijital ortamda resim, ses, müzik vb. öğeleri bir araya getirerek dijital hikâyelerini oluştururlar. Öğrencilerin yaratıcılığını destekleyen bu süreç aynı zamanda öğrencilerin birbirinin öğrenmesini desteklemelerinde de dolaylı bir rol oynayabilir. Öğrenciler farklı içerik birimleriyle ilgili öğrenmelerini diğer öğrencilerin hazırladıkları dijital hikâyeler aracılığıyla pekiştirebilirler.

Dijital Hikâyeler, bilgi vermek, motive etmek, öğretmek, gösterim yapmak ya da iletişim kurmak için kullanılabilir (Robin, 2008). DHA oluşturma süreci incelendiğinde öğrenen süreç sonunda bir çoklu-ortam ürünü meydana getirir. Bu çoklu-ortama bazı durumlarda öğretimsel bir materyal olarak bakmak bile mümkün olabilir (Wang & Zhan, 2010). Çünkü hazırlanan video bir konu alanı ile ilgili görseller ve bu görsellerin bir senaryo kapsamında sesli olarak anlatılmasını içerir. Böylelikle öğrenenler birbirinin öğrenmesini hazırladıkları dijital hikâyelerle destekleyebilirler (Balaman,2016a). Özetlemek gerekirse DHA ile öğrenme-öğretme süreçlerinde anlamlı teknoloji entegrasyonu ile öğrenciler için zengin öğrenme deneyimleri sağlanabilir. Öğrenenler kendilerine zengin öğrenme durumlarının sağlandığı bu gibi öğrenme ortamlarında daha olumlu performanslar ortaya koyabilmektedirler.

Dijital Hikâye Anlatımı ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde ağırlıklı olarak dil öğretimine, okuma becerilerinin geliştirilmesine ve 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasına yönelik çalışmalardır. Sosyal Bilgiler dersi ile ilgili çalışmalar ise sınırlı düzeydedir. DHA sürecinin literatürde değinilen avantajları dikkate alındığında genel olarak sunuş yoluyla öğrenme stratejilerinin kullanıldığı ve öğrenen aktivitelerinin sınırlı kaldığı bir derste önemli

çıktıları olabilir. Bunu destekler biçimde Hung, Hwag & Huang (2012) fen dersinde yapmış oldukları çalışmalarında DHA yaklaşımının diğer derslerde de etkililiğinin incelendiği çalışmalara ihtiyaç olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca etkili bir teknoloji entegrasyonu olanağı sunan DHA'nın k12 düzeyinde yaygınlaşabilmesi içinde öğrenme öğretme süreçlerinde kullanımına ilişkin daha fazla çalışma yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır (Barrett, 2006; Doğan, 2007; Hung, Hwang, & Huang, 2012; Robin, 2006). Benzer şekilde Barrett (2005) dijital hikâye anlatımının bir öğretim etkinliği olarak kullanımının bilişim teknolojileri becerilerini geliştirme, öğrenme çıktıları, öğrenci katılımı, derse karşı motivasyon ve öğrenme öğretme süreçleri üzerindeki etkilerinin incelendiği çalışmalara ihtiyaç olduğunu belirtmiştir. Ayrıca Bromberg, Techatassanasoontorn ve Andrade (2013) dijital hikâyeleme etkinliklerinin öğrenme-öğretme süreçlerinde etkililiğinin daha iyi anlaşılması için araştırma tasarımlarında karma yöntem kullanılan çalışmaların yapılmasını önermektedir. Buradan hareketle bu çalışmada DHA etkinliklerinin ortaokul düzeyde kullanımının çeşitli açılardan incelenmesi hedeflenmiştir. Bu bağlamda bu çalışmanın problem durumu "DHA etknliklerinin öğrencilerin akademik başarısı, öğrenmelerinin kalıcılığı, derse katılımı, derse karşı tutumu ve motivasyonu üzerindeki etkileri ve bu sürece yönelik öğrenci görüşleri nelerdir?" olarak belirlenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı Dijital Hikâye Anlatımı etkinliklerinin ortaokul düzeyinde çeşitli açılardan etkilerini incelemek ve dijital hikâye anlatımı sürecine yönelik öğrenci görüşlerini değerlendirmek olarak belirlenmiştir. Bu ana amaç kapsamında belirlenen iki alt problemde yer alan aşağıda sunulan araştırma sorularının araştırılması ön görülmektedir:

1. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin;
    a. Derse katılım puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
    b. Derse karşı motivasyon puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
    c. Derse karşı tutum puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
    d. Akademik başarı ve kalıcılık puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
2. Uygulama sürecine yönelik olarak öğrencilerin görüşleri dikkate alındığında;
    a. Dijital hikâye anlatım etkinliklerinin öğrenenler üzerinde etkileri nelerdir?

b. Dijital hikâye anlatım sürecinde karşılaşılan zorluklar ve bu zorluklara yönelik çözüm önerileri nelerdir?
c. Dijital hikâye anlatım etkinliklerinin öğrenciler ve ders açısından katkıları nelerdir?
d. Uygulama sürecine yönelik öğrenci görüşleri nelerdir?
e. Öğrenme öğretme sürecini etkileyen faktörlere ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

DHA ile ilgili yapılan çalışmaların büyük bir bölümünde öğrenme öğretme süreçlerini olumlu yönde etkilediği ve öğrencilere çeşitli becerileri kazandırmada önemli bir yöntem olduğu vurgulanmaktadır (Baki, 2015; Barrett, 2006; Bull & Kajder, 2005; Karakoyun, 2014; Robin, 2008; Sadik, 2008; Sever, 2014). Ayrıca öğrencilerin üretken bir rol oynadıkları bir teknoloji entegrasyonu biçimi olması bakımından da önemli bir yöntemdir. Bu bağlamda DHA öğretmenlere ders süreçlerine teknoloji entegrasyonu konusunda yeni bir bakış açısı sunabilir. Böylelikle öğretmenlere derslerinde teknolojinin anlamlı entegrasyonuyla ilgili önemli bir deneyim sağlayabilir.

DHA öğrencilerin kendilerine ait bir ürün oluşturma sürecini takip etmeleri öğrenme içeriklerini içselleştirmelerine imkân tanımakla birlikte onların yaratıcılıklarını da teşvik etmesi beklenmektedir (Ohler, 2006; Price vd., 2015). Böylelikle öğrencilerin genel olarak bir zorunluluk olarak gördükleri ödev ve etkinlikler yerine daha eğlenceli aktiviteler gerçekleştirme ve kendi öğrenmelerini yansıtma olanağı sağlanabilir.

Burada bahsedilen DHA'nın olumlu yönleri göz önünde bulundurulduğunda öğrenme öğretme sürecine teknoloji entegrasyonunda etkili ve işlevsel bir yöntem olduğu söylenebilir. Buna göre teknolojinin derslerde gerekli olup olmadığı tartışmalarından uzaklaşıldığı ve sınıf içerisinde teknoljinin en iyi şekilde nasıl kullanılabileceğine ilişkin fikir ve araştırmalarının yürütüldüğü (Thang vd., 2014) bir ortamda DHA'nın ortaokul düzeyinde incelendiği bu çalışma farklı bir perspektif sunabilir.

1.4. Varsayımlar

1. Deneysel sürece katılan öğrencilerin 5. ve 6. sınıfta Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi kapsamında aldıkları eğitimlerden hareketle DHA

etkinliklerini gerçekleştirebilecek kadar BT [Bilişim Teknolojileri] becerilerine sahip oldukları varsayılmıştır.

2. Bu çalışma Sosyal Bilgiler dersinde 4 ve 5. ünitede sürdürülmüş olup, öğrencilerin bu ünitelerde yer alan içerik birimleriyle ilgili belirli bir ön bilgiye sahip olmadıkları için bu konularla ilgili bir başarı ön-testi uygulanmamıştır. Bu nedenle çalışma öncesinde her iki grubun Sosyal Bilgiler dersi kapsamında akademik başarılarının benzerlik ve farklılıklarını belirlemek için 2014-2015 eğitim öğretim yılı birinci döneminde ders kapsamında uygulanan iki yazılı sınavın ortalamalarına başvurulmuştur. Bu iki sınavda uygulanan başarı testlerinin güvenilir ve geçerli olduğu varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları aşağıda sıralanmıştır:

1. Araştırmada yer alan her bir katılımcının belirlenmesinde seçkisizlik ilkesi kullanılamamış olup, on iki 6. sınıf şubesi arasından yansız olarak deney ve kontrol grubu olarak ikişer sınıf belirlenmiştir. Çalışma grubu içerisinde yer alan her bir katılımcının seçkisiz olarak belirlenememesi bir sınırlılık olarak görülmektedir.
2. Araştırmanın gerçekleştirildiği okulda kullanılan BT laboratuvarı on yıl önce kurulmuş olup, bu süre içinde herhangi bir donanım yenilemesi gerçekleştirilmemiştir. Uygulama aşamasında BT araçlarının oldukça eski olmasının doğrudan ya da dolaylı olarak sebep olduğu problemler ortaya çıkmıştır. Bu durum uygulamanın sağlıklı olarak yürütülmesini kısmi olarak etkilemiştir. Bu nedenle donanımların eski olması bir sınırlılık olarak belirlenmiştir.
3. DHA çalışmalarında öğrenciler sahneleri oluştururken MEB'in sağlamış olduğu internet bağlantısının geniş çaplı kısıtlamaları sebebiyle kullanacakları görselleri bulmakta zorluk çekmişlerdir. Bu sebepten öğrencilerin çoğunluğu çevrim-içi bir seçenek olarak sunulan Storyboardthat.com sitesini kullanmışlardır. Ancak bu çevrim-içi ortamın da dilinin İngilizce olması öğrencilerin nispeten zorlamıştır.

4. Deney grubunda yer alan öğrenciler Sosyal Bilgiler dersi kapsamındaki etkinliklerin yanında DHA etkinliklerine katılarak kontrol grubundan daha fazla ders görmüşlerdir. Bu durum önemli bir sınırlılık olarak görülmektedir.

BÖLÜM II

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırmanın kavramsal çerçevesini oluşturan; dijital hikâye anlatımı, eğitim-öğretimde neden DHA kullanılmalı, DHA oluşturma süreci, eğitimde DHA kullanımının avantajları ve ilgili araştırmalar başlıklarına yer verilmiştir.

2.1. Dijital Hikâye Anlatımı

Binlerce yıl önce insanlar mağara duvarlarına çizimler yaparak hikâyelerini aktarmışlardır. Bugün ise hikâyeler oluşturmak için çoklu-ortamlar, çok geniş yelpazelere sahiptir (Banaszewski, 2005). Buna göre, DHA, resim, grafik, müzik, video gibi teknik araçların bir hikâye örgüsü içerisinde bir araya getirilmesi ve bu hikâyenin hikâyeci tarafından seslendirilmesini içeren antik dönemlerdeki sözlü hikâye anlatma biçiminin yeni bir formu olarak tanımlanabilir (Porter, 2005; Rule, 2010). Benzer biçimde Dijital Hikâye Anlatımı Derneği, DHA'yı antik hikâye anlatma sanatının modern bir ifadesi olarak tanımlamaktadır (The Digital Storytelling Association, 2011). Bir başka tanımda dijital hikâye anlatımı bir hikâyenin sesli anlatımı ve film müziği ile durağan bir dizi resim ya da kısa videoların birleştirilmesi olarak ifade edilmiştir (Bull & Kadjer, 2004). Robin (2006) ise DHA'yı hikâye anlatım sanatı ile görsel, ses, video ve animasyonlar gibi çeşitli çoklu-ortam unsurlarının etkili bir şekilde birleştirilmesiyle oluşan birkaç dakika uzunluğundaki video olarak tanımlamıştır.

Genel itibariyle çoğu dijital hikâye belirli bir konuyla ilgili bilgi aktarmak için hikâye metni, sesli anlatım, videolar, görseller ve müziklerin bir araya getirilmesini içerir. Geleneksel hikâyelerde olduğu gibi dijital hikâyeler de belirli bir konu ya da olayın etrafında gelişir ve genel olarak belirli bir bakış açısı içerir (Robin, 2006).

DHA, geleneksel hikâye anlatımı ile çoklu-ortam unsurlarını bütünleştiren, görece yeni bir eğitim yaklaşımıdır (Robin, McNeil & Yüksel, 2011). Öğrenme öğretme süreçlerinde güçlü bir strateji olarak görülen hikâyeler ve hikâye anlatımı (Bruner, 1996; Van Gils, 2005) dijital öğelerle zenginleştirmiştir. Bu nedenle DHA'nın geleneksel hikâye anlatımı ile ortak noktaları olduğu gibi bazı farklılık ve avantajlarının da olduğu söylenebilir. Tablo1'de DHA ile geleneksel hikâye anlatımı arasındaki farklılıklar Yoon (2012)'nin çalışmasından uyarlanarak sunulmuştur.

Tablo 1

DHA ve Geleneksel Hikâye Anlatımı Karşılaştırması

	Geleneksel Hikâye Anlatımı	Dijital Hikâye Anlatımı
Başlıca Stili	İnsan sesi, jest ve mimikler	Çoklu-ortam bileşenleri (ses, görüntü, video, animasyon, metin vb.)
İçeriğin aktarımı	Sözel iletişim	Bilişim Teknolojileri Cihazları (tablet, bilgisayar, internet vb.)
Kullanılan veri biçimi	Genellikle basılı kâğıt	Dijital ortamda elektronik olarak saklanır
Öğrenme yolu	Sözlü aktarım/ Tek yönlü konuşma ve dinleme	Etkileşim ve işbirlikli öğrenme
Ana karakter	Özellikle sözlü anlatım ile jest ve mimikler birleştirilir.	Sesli anlatım, müzik, resimler ve ses ile birlikte birden fazla duyusal öğenin yer aldığı deneyim sağlar.
Hazırlayan	Genellikle var olan ya da öğretmen tarafından hazırlanan bir hikâye kullanılır.	Genellikle öğrenen tarafından bireysel ya da işbirliğiyle hazırlanır. Öğrenen deneyimleri sonucunda bir hikâye oluşturur.

Kaynak: Yoon, T. (2012). Are you digitized? Ways to provide motivation for ELLs using digital storytelling. *International Journal of Research Studies in Educational Technology*, *2*(1).

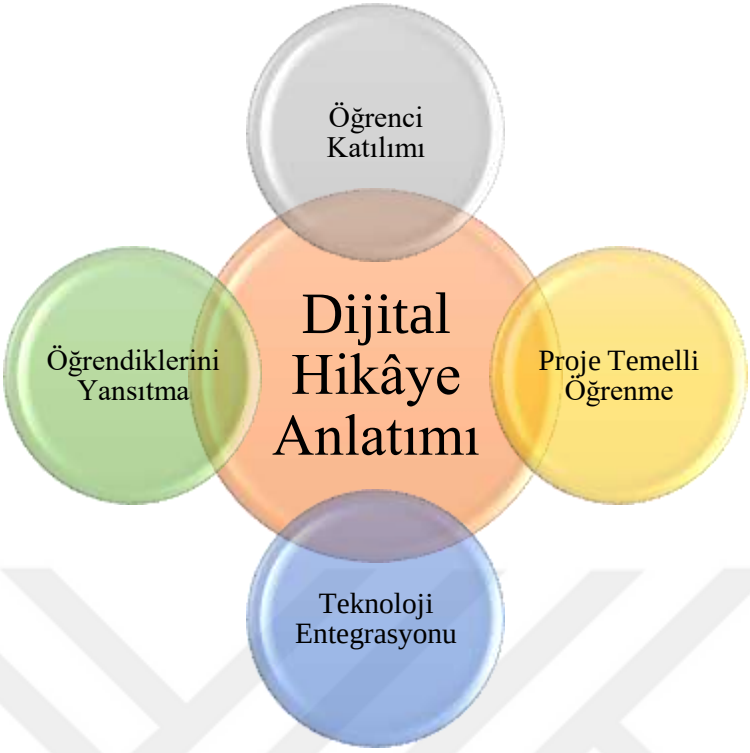
2.2. Neden DHA?

İnsanlık tarihi boyunca bilgi ve gelenekleri gelecek nesillere aktarmak için hikâyeler kullanılmıştır. Geleneksel hikâye anlatımı önemli bir iletişim yöntemi olmakla birlikte, insanların kendi deneyimlerini başkalarına aktarmalarına da yardım eder. İnsanlar kendi inançlarını, değerlerini ve bakış açılarını başkalarına aktarmak için hikâyeler anlatırlar. Bu

karakteristik özellikleri sebebiyle hikâye anlatımı öğrenme öğretme süreçlerinde kullanışlı bir yöntem olarak görülebilir (Bell, 2002; ELI, 2007; McLellan, 2007). Hikâyeler insanlar birbirinden bir şeyler öğrenmeye başladığından beri eğitim süreçlerinde temel görevi bilgi transferi ve değişimini sağlamaktır. Dijital hikâyeler de bu sürece zengin ve dinamik çoklu-ortam dâhil ederek yeniden yapılandırmıştır (ELI, 2007).

Günümüzde öğrenme-öğretme süreçlerinde yaşanan en önemli zorluklardan biri anlamlı ve ilgi çekici öğrenme deneyimleri oluşturma ve bu sürece öğrenen katılımının sağlanmasıdır. Sonuçta eğitim süreçlerinde deneyim yoluyla öğrenme, öğrenmenin kalıcılığının sağlamasında en verimli yoldur (Prince, 2004; Bromberg, Techatassanasoontorn & Andrade, 2013). Bir öğrenme stratejisi olarak dijital hikâye kullanmanın temel hedefi de öğrenme sürecini ilgi çekici kılarak öğrencilerin etkin katılımını sağlamak ve yaparak yaşayarak öğrenme fırsatları sunarak konuları daha iyi anlamalarına yardımcı olmaktır (Prince, 2004; Bromberg, Techatassanasoontorn & Andrade, 2013).

DHA Şekil 1'de görüldüğü gibi çeşitli öğrenci merkezli stratejilerinin öğrenme-öğretme süreci içerisinde yer almasını kolaylaştırır (Barret, 2005). Bu stratejiler; öğrenci katılımı, öğrendiğini yansıtma, teknoloji entegrasyonu ve proje temelli öğrenme olarak sıralanabilir (Barret, 2005). DHA oluşturma sürecinde öğrenen ister istemez aktif katılımcı bir rol üstlenecektir. Özellikle DHA'yı öğrenen oluşturuyorsa öğrenenin katılımı kaçınılmaz bir gereklilik olacaktır. Bu süreçte öğrenen hazırlamış olduğu DHA sayesinde içerik birimleriyle ilgili kendi öğrenmelerini yapılandırma ve bunları yansıtma imkânına sahip olacaktır. Bununla beraber, DHA süreci başlı başına öğrenenin bir içerik birimi çerçevesinde proje oluşturma adımlarını takip etmesini gerektirmektedir. Ayrıca, tüm bu DHA oluşturma sürecinde öğrenenden uygun teknolojik araçları kullanarak hazırlamış olduğu hikâyeden/senaryodan yola çıkarak bir çoklu-ortam oluşturması beklenmektedir. Bu durum da etkili teknoloji entegrasyonunda temel amaçlarından biri olan öğrenenin uygun teknolojik araç gereçleri kullanarak ortaya bir ürün koymasına örnek olarak gösterilebilir.



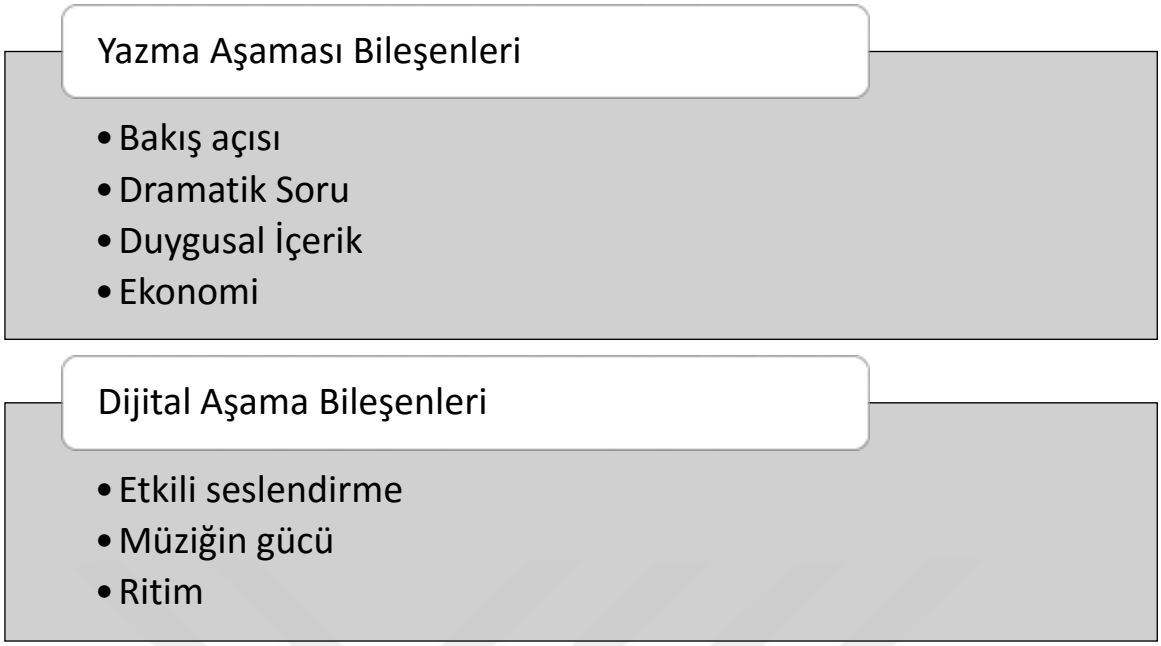
Şekil 1- Öğrenci Merkezli Öğrenme Yaklaşımlarının Yakınsaklığı - Kaynak: Barrett, H. (2006). Researching and evaluating digital storytelling as a deep learning tool. *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2006(1),* 647-654.

2.3. DHA Oluşturma Süreci

Bu bölümde bir dijital hikâyenin sahip olması gereken bileşenler ve dijital hikâye oluşturma aşamaları açıklanmıştır.

2.3.1. Etkili DHA'nın Bileşenleri

Lambert (2006, 2012) etkili dijital hikâyeleme süreci için yedi temel bileşen belirlemiştir. Bunlar; bakış açısı, dramatik soru, duygusal içerik, ekonomi, etkili bir seslendirme, müziğin gücü ve ilerleme hızıdır. Bu öğelerin bakış açısı, etkileyici soru, duygusal içerik ve ekonomi bileşeni yazma aşamasına; etkili bir seslendirme, müziğin gücü ve ilerleme hızı (ritim) bileşeni ise dijital hikâyenin yapılandırılmasına odaklanmaktadır (Bkz. Şekil 2) (Bull & Kajder, 2005).



Şekil 2- Etkili DHA'nın aşama ve bileşenleri

2.3.1.1. Bakış Açısı

Bakış açısı, verilmek istenilen mesajın aktarılmasında içeriğe neler ekleneceği ya da dışında tutulacağına karar verme aşamasıdır (Satterfield, 2007). Başka bir anlatımla, hikâyelerde merkezi bir karakter tarafından ele alınan bir arzu, problem ya da bir ihtiyacı anlatan süreçleri belirleme aşamasıdır (Lambert, 2012). Özetle, hikâyenin çıkış noktasını, hikâyenin mesajının ne olduğu, bu mesajı aktarmanın neden önemli olduğu ve hedef kitleyi kimlerin oluşturduğunu belirleme sürecidir (Satterfield, 2007). Burada önemli olan nokta öğrencinin bunlara karar verirken hikâyeye kendi deneyimleri ve anlayışıyla yapılandırdığı bir bakış açısı ortaya koymasıdır (Bull & Kajder, 2005; Sylvester & Greenidge, 2009).

2.3.1.2. Dramatik Soru

Hikâyenin başında anlatıcı tarafından oluşturulan izleyici de bir gerilim, hikâyeye karşı motivasyon sağlayan ve hikâyenin sonunda cevaplandırılan anahtar sorudur (Lambert, 2006; Satterfield, 2007; Robin, 2008). Burada bahsedilen soru genellikle hikâye içerisinde anlatıcı tarafından yöneltilen bir soru değildir. Bunun yerine izleyicinin kendilerine soru sormalarını sağlayan ilginç bir ifadedir.

2.3.1.3. Duygusal İçerik

Duygusal içerik, sevgi, yalnızlık, güven, mutluluk, kabul edilme ya da reddedilme gibi temel duygularla doğrudan ilişkilidir. Etkili bir dijital hikâye izleyicisinde bir duygu uyandırmalıdır (Bull & Kajder, 2005; Sylvester & Greenidge, 2009).

2.3.1.4. Ekonomi

Ekonomi, dijital hikâye oluşturma sürecinin elde edilmesi en zor unsurdur, denilebilir. İzleyiciye aşırı yükleme yapmadan yeterli içerik kullanarak hikâye anlatılmalıdır. Bu da oldukça çaba ve emek isteyen bir süreçtir (Bull & Kajder, 2005; Robin, 2008).

Dijital hikâye anlatımında hazırlanan videonun genel olarak 2-3 dakika uzunluğunda olması beklenir. Bu durum yazılacak olan hikâyenin uzunluğunu sınırlayıcı bir unsurdur. Öğrencinin vermek istediği mesajı bu süre içerisinde aktarabilmesi beklenir. Bu bir sınırlılık olarak görülse de önemli avantajlarda sağlamaktadır. Bir sınıf ortamında dijital hikâyeleme süreci yönetilebilir hale gelir ve bir ya da iki ders saatinde tüm öğrencilerin dijital hikâyelerini görebilme olanağını sağlar (Bull & Kajder, 2005). Ayrıca bu sınırlama ile öğrencinin hikâyesini oluştururken gereksiz ayrıntılardan uzak durarak aktarmak istenilen mesaja odaklanmasını teşvik eder.

2.3.1.5. Etkili Seslendirme

İyi bir seslendirme dijital hikâyeye yön ve kişilik vermeye yardımcı olacaktır. Bu durum sadece metin kullanmaktan çok daha güçlü bir yoldur. Bu aynı zamanda hikâyeyi kişiselleştirmede ve izleyicilerin içeriği anlamasına yardımcı olmada önemli bir unsurdur (Robin, 2008; Satterfield, 2007; Sylvester & Greenidge, 2009). Ayrıca, seslendirme birçok sınıfta var olan utangaç öğrenciler içinde önemli bir fırsat olarak görülebilir. Bu öğrenciler sınıf içi tartışmalara, grup aktivitelerine ve her hangi bir soruya cevap vermede çekingen davranış sergilerler. Bu tarz öğrencilerin kendilerini ifade etmelerinde seslendirme etkili bir araçtır (Bull & Kajder, 2005). Dijital hikâye süreci öğrencilere kendi hazırlamış oldukları metinleri seslendirme olanağı sağlar. Bu da öğrenciler için önemli bir deneyim kaynağı olabilir.

2.3.1.6. Müziğin Gücü

Müzik, dijital hikâyede verilmek istenen mesaja bir ruh katmak için gösterişli bir yol olabilir. Müzik seçiminde dikkatli olunmalıdır. Uygun olmayan bir müzik dijital hikâyenin etkililiğini olumsuz yönde etkileyebilir (Satterfield, 2007). Hikâyenin konusu, seslendirmede kullanılan sesin tınısı ve yüksekliği gibi çeşitli unsurları göz önünde bulundurarak seçim yapılmalıdır. Genellikle enstrümantal müzik tercihi en doğru tercih olarak gözükmektedir. Çünkü dijital hikâye içerisinde bir seslendirme mevcutken arka plan müziğinde sözlü bir parça kullanmak karmaşıklığa neden olabilir (Lambert, 2012; Satterfield, 2007). Hikâye anlatımı yanında arka planda kullanılan müziğin sözleri de dikkat çekebilir. Bu durumda mesajın izleyiciye/dinleyiciye aktarılmasında problemler oluşturabilir.

2.3.1.7. İlerleme Hızı (Ritim)

Hikâyenin ritminin ne kadar yavaş ya da hızlı olacağını belirlemeyle ilgilidir. Ritim hızı, izleyicinin ilgisini çekecek biçimde belirlenmelidir (Lambert, 2012; Robin 2008). Burada amaç izleyicilerin dikkatlerini canlı tutmak için, içeriğin en uygun şekilde seslendirilmesi, görsellere ilişkin gerekli efekt ve geçişlerin yapılması ve hikâye akış hızının düzenlenmesidir (Satterfield, 2007).

2.3.2. DHA Oluşturma Süreci Aşamaları

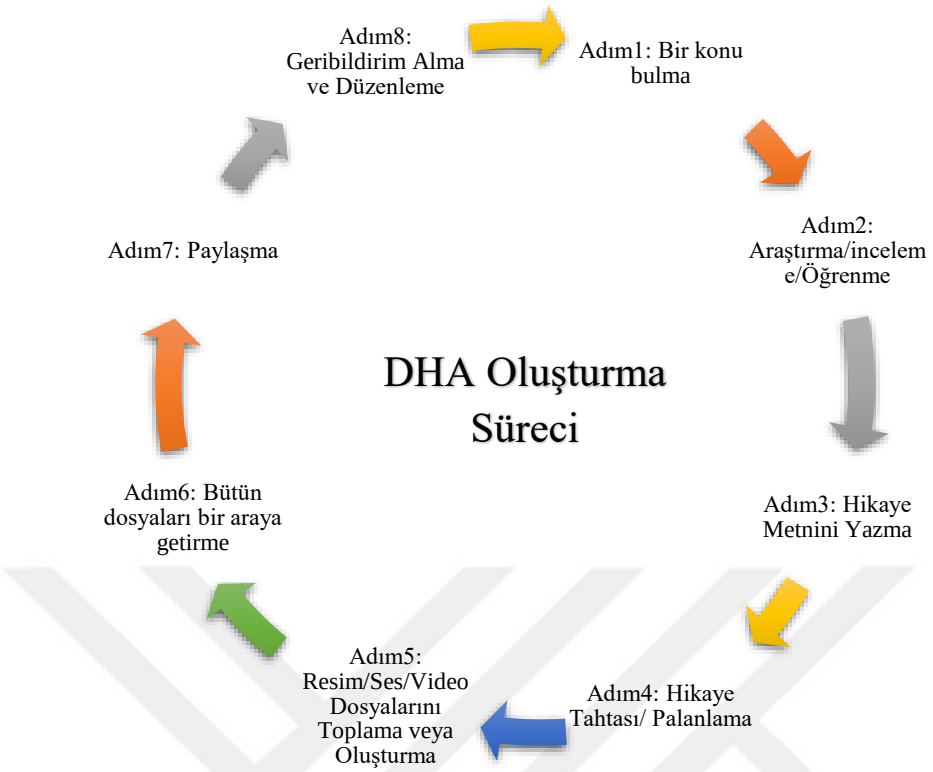
Dijital hikâye anlatımı oluşturma süreci genel olarak hikâyenin yazılması ve teknoloji entegrasyonu olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Bu iki boyut kendi içinde çeşitli aşamalara sahiptir (Wang & Zhan, 2010). Bu aşamalara ilişkin belirli bir standart olmamakla birlikte farklı araştırmacılar tarafından belirlenmiş DHA oluşturma süreçleri genel olarak benzer özellikler taşımaktadır (Barrett, 2009; Kearney, 2011; Lambert, 2006; Morra, 2013; Robin, 2008). Çeşitli araştırmacılar tarafından oluşturulan DHA oluşturma aşamaları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Farklı Araştırmacılar Tarafından Belirlenen DHA Oluşturma Aşamaları

Aşama	Lambert (2006)	Robin (2008)	Barrett (2009)	Morra (2013
1.	Bakış açını belirleme	Tanımlama, Toplama, Karar verme	Hikâyeni yaz ve geri bildirim al	Bir Konu Bulma
2.	Duygularını belirle	Seçme, İçeri aktarma, Oluşturma	Hikâyen için bir ses kılibi oluştur	Araştırma/ İnceleme/ Öğrenme
3.	Anı bul	Karar verme, Yazma, Kaydetme, Son Şeklini Verme	Hikâyende kullanacağın resimleri seç ve düzenle	Hikâye Metnini Yazma
4.	Hikâyeni gör	Gösterme, Değerlendirme, Çoğaltma	Video düzenleme programıyla resim ve sesleri birleştir	Hikâye Tahtası/ Planlama
5.	Hikâyeni dinle		Fon müziği, başlıklar, geçişler ve efektleri ekle	Resim/Ses/Video Dosyalarını Toplama veya Oluşturma
6.	Hikâyeni birleştir		Hikâyeni paylaş	Bütün Dosyaları Bir Araya Getirme
7.	Hikâyeni paylaş			Paylaşma
8.				Geribildirim Alma ve Düzenleme

Bu çalışmada Robin (2008)'nin belirlediği DHA oluşturma sürecinin Morra (2013) tarafından görece takibi daha kolay aşamalara ayrılarak yeniden yapılandırdığı aşamalar kullanılmıştır (Bkz. Şekil 3). Morra (2013)'nın belirlediği DHA oluşturma süreci sekiz adımda oluşmaktadır. Bunlar sırasıyla bir konu bulma, araştırma/inceleme/öğrenme, hikâye metnini yazma, hikâye tahtası/planlama, resim/ses/video dosyalarını toplama ya da oluşturma, bütün dosyaları bir araya getirme, paylaşma ve geribildirim alma ve düzenlemedir (Bkz. Şekil 3).



Şekil 3- DHA Oluşturma Süreci Adımları

2.3.2.1. Bir Konu Bulma (Bir Fikirle Başla)

Bütün hikâyelerde olduğu gibi dijital hikâyelerde bir fikir ile başlamaktadır. Bu fikir, bir ders konusu, sınıfta sorulan bir soru ya da ders kitabında bulunan bir bölüm başlığı olabilir. Öğrenciler tarafından bu fikir ya da hikâye konusu, bir paragraf öneri yazma, bir kavram haritası oluşturma gibi hikâye yazma için ön hazırlık olabilecek yöntemlerle somutlaştırılır (Morra, 2013). Böylelikle öğrenenler hikâye konusu ya da fikri ile ilgili bir bakış açısı geliştirmiş olurlar.

2.3.2.2. Araştırma/inceleme/Öğrenme

Bu aşamada öğrencilerin hikâyelerini yapılandırmada bir temel oluşturmak için araştırma ve keşfetme yoluyla konu hakkında bilgi edinmesi gerekir. Bu aşamada öğrenciden farklı kaynaklardan araştırma yaparak, bunları karşılaştırması ve hikâyesini oluşturma sürecinde kullanacağı çoklu-ortamları organize etmesi beklenir. Burada anahtar nokta organizasyondur (Morra, 2013). Öğrencinin araştırma, inceleme ve öğrenme aşamasında

gerçekleştireceği organizasyon hazırlayacağı hikâyenin başarısı üzerinde önemli bir etkiye sahiptir.

2.3.2.3. Hikâye Metnini Yazma

İlk iki adımda gerçekleştirilen etkinlikler etkili bir hikâye ortaya koymak adına yapılan ön hazırlık çalışmalarıydı. Bu aşamada öğrencilerden hikâyelerini yazmaları beklenir. Eğer öğrenciler birinci aşamada bir öneri yazmışlarsa bunun üzerinde küçük bir iki düzeltmeyle hikâyenin giriş kısmını oluşturulabilirler. Ayrıca ikinci aşamada öğrenciler konuyla ilgili iyi bir araştırma ve inceleme süreci izlemişse hikâyelerini oluşturmak bir yapbozda parçaları yerine yerleştirmekten farksız olacaktır. Çünkü hikâyeyi oluşturan tüm parçalar zaten vardır, sadece onların uygun yerlere konulması gerekir (Morra, 2013). Unutulmamalıdır ki bir dijital hikâyenin etkililiğini belirleyen en önemli unsurlardan biri iyi yazılmış bir hikâyedir (Kajder, 2004; More, 2008; Xu, Park & Baek, 2011).

2.3.2.4. Hikâye Tahtası/ Planlama

Hikâyenin yazılmasından sonra hikâye tahtalarının oluşturulması aşamasına geçilir. Hikâye tahtaları kâğıt üzerine çizilebileceği gibi oluşturulmasında çeşitli masaüstü uygulamaları (MS PowerPoint, MS Word vb.) ve çevrim-içi araçlarda (storyboardthat.com) kullanılabilir. Bu aşama bir hikâyeden yola çıkarak oluşturulacak dijital hikâyenin dijital kısmına ilişkin planlamayı içerir. Hikâye tahtaları her bir sahnede yer alacak sahnenin ekranda kalma süresi, geçişler, görüntü, ses, video ve video efektleri gibi unsurlar hakkında karar verilmesine rehberlik edecek bir planlama/organizasyon sürecidir (Chung, 2006). Lambert (2006)'a göre bu organizasyon süreci zamanlama ve etkileşim olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Zamanlama alt boyutu hikâye senaryosunun bölümlerinin zamana göre nasıl sıralanacağının belirlenmesini içerir. Etkileşim alt boyutu ise senaryoda kullanılacak seslendirme ve müziğin hangi resim ya da video ile nasıl bir etkileşime gireceğinin belirlenmesini kapsamaktadır. Özetle hikâye tahtaları, DHA oluşturma sürecinde kullanılacak çoklu-ortamların nerede, ne zaman ve nasıl kullanılacağını gösteren bir akış şemasıdır (Lambert, 2006; Ohler, 2006; Suwardy, Pan & Seow, 2013).

2.3.2.5. Resim/Ses/Video Dosyalarını Toplama veya Oluşturma

Hikâye tahtasını bir kılavuz olarak kullanarak görüntü, ses ve videolar toplanır ya da oluşturulur. Her bir hikâye tahtası yaprağında yer alan görüntü dijital ortama aktarılır. Bu aşama da öğrenci hikâye tahtasına uygun olarak resimler bulup gerekli olduğu durumlarda üzerinde düzenlemeler yapabileceği gibi bu resimleri kendisi de oluşturabilir.

Bu aşamada ayrıca hikâye tahtalarında belirlenmiş olan hikaye metinleri öğrenci tarafından seslendirilir. Öğrenci hikâyesini seslendirirken hikâye metninde yer alan hata, anlam bozuklukları gibi problemleri tespit etmesi mümkün olabilir. Böylelikle bu aşama da öğrenci dolaylı da olsa bir hikâyeyi tekrar ele alıp düzeltme imkânına sahiptir. Bununla birlikte eğer dijital hikâyenin hazırladığı program ya da çevrim-içi araçta kaydetme özelliği varsa (moviemaker, photostory, i-movie vb.) anlatımı seslendirme bu aşama yerine altıncı adımda gerçekleştirilebilir.

2.3.2.6. Bütün dosyaları bir araya getirme

Bu aşamada öğrencilerin hazırlamış oldukları metin, ses, görsel ve video gibi çoklu ortam unsurlarını hikâye tahtalarına uygun olarak birleştirirler. Her bir sahnede yer alacak çoklu-ortam unsurları eklendikten sonra dijital hikâyeyi düzenlemeye geçilebilir. Eklenen görseller ya da videolara geçiş efekti ekleme, geçiş süreleri ile seslendirme sürelerini birbirine göre ayarlama, arka plan müziği ekleme, sesli anlatımla arka plan müzik ses yüksekliği gibi pek çok işlem bu aşmada gerçekleştirilir. Bu işlemler genel olarak bir masaüstü uygulaması (moviemaker, photostory) aracılığıyla oluşturabileceği gibi çevrim-içi araçlarda kullanabilir. Bu aşmanın sonunda dijital hikaye oluşturulmuş olur.

2.3.2.7. Paylaşma

Paylaşma aşamasında öğrenciler hazırlamış oldukları dijital hikâyeleri sınıfta sınıf arkadaşlarıyla ya da çevrim-içi bir ortamda başkalarıyla paylaşması sağlanır (Duveskog, Tedre, Sedano ve Sutinen, 2012). Öğrenciler genellikle kendi oluşturdukları bu ürünü başkalarıyla paylaşmaktan gurur duyarlar (Jakes ve Brennan, 2006). Ayrıca kendine ait bir ürünü sergiliyor olmak öğrencilerin motivasyonlarınıda olumlu yönde etkileyecektir. Bu nedenle öğrencilerin oluşturdukları dijital hikâyeleri paylaşmalarına imkân tanınmalıdır.

2.3.2.8. Geribildirim Alma ve Düzenleme

Bu aşamada öğrencinin dijital hikâyesine dönük olarak aldığı geribildirimler doğrultusunda dijital hikâyesinde düzenlemeler yapması sağlanır. Bu aşmada sağlanan geribildirim sadece öğretmenden değil diğer öğrencilerden de alınabilir. Geri bildirim sağlamak için, blog, wiki tartışma panoları ve öğrenci yanıt sistemleri gibi araçlar bu aşamada öğrencilere yardımcı olmak için kullanılabilir.

2.4. Eğitimde DHA Kullanımının Avantajları

Eğitimde dijital hikâye anlatım etkinliklerin kullanımının avantaj ve yararlarını Van Gils (2005)'in çalışmasında belirlediği beş başlık referans alınarak tartışılmıştır. Bunlar sırasıyla; çeşitlilik, kişiselleştirme, ilgi uyandırma, gerçek yaşam durumları ve katılımdır. Bu başlıklar aşağıda kısaca açıklanmıştır:

2.4.1. Çeşitlilik

DHA aktiviteleri geleneksel etkinliklere kıyasla daha fazla çeşitlilik sunabilir. Çünkü bir konu hakkında hazırlanan hikâye ya da senaryoların hiç biri birbirinin aynısı değildir. DHA ile ilgili bir aktivite bir defa planlandı mı defalarca ve sıkılmadan öğrenciler tarafından kullanılabilir (Van Gils, 2005). Çünkü her defasında hazırlanan hikâye ve oluşturulan senaryo birbirinden farklı olacağı için bu süreçte tekdüze ya da monoton olmaktan çıkacaktır.

Dijital hikâye anlatım etkinlikleri öğrenme öğretme süreçlerine eklediği esneklik yanında sunduğu çeşitlilik ile ders süreçlerinde etkili teknoloji entegrasyonu sağlayarak öğrencilerin çeşitli beceri ve bilgiler edinmelerine olanak tanır (Karakoyun & Kuzu, 2013; Renda & Sprouse, 2010; Robin, 2007). Dijital hikâyeler öğrencinin ilgili konu birimiyle ilişkili oluşturduğu anlayışını yansıtmasına olanak tanımasının yanında kişisel gelişimini, işbirlikli çalışma becerilerini ve yaratıcılığını destelemektedir (Dupain & Maguire, 2005; Kieler, 2010).

Dijital hikâye anlatımı yöntemi sınıf içinde öğretimsel bir aktivite olarak kullanılmasında da çeşitlilik sunmaktadır. Öğretmenler dijital hikâyeleri öğretimsel bir çoklu-ortam olarak bir fikir sunumu, her hangi bir sürecin aşamalarının görselleştirilmesi, herhangi bir içerikle ilgili

anlayışın güçlendirilmesi ve gözden geçirilmesini içeren eğitsel içerikleri sunmak için dijital hikâyeler kullanabilir (Wang & Zhan, 2010). Öğrenenler ise kendi deneyim ve yaşantılarını paylaşmada, bir konuyla ilgili bulgularını raporlamada ve kendi öğrenmelerini yansıtmak gibi benzer durumlarda dijital hikâyeler oluşturabilir (Wang & Zhan, 2010).

2.4.2. Kişiselleştirme

Kişiselleştirilme öğrenme hızı ve öğrenme yaklaşımının her öğrenci için optimize edildiği öğretimi ifade etmektedir (National Educational Plan [NEP], 2015). DHA kullanımının en önemli avantajlarından biri de eğitim sürecinin çok daha kişiselleştirilebilir olmasına olanak sağlamasıdır (Vanl Gils, 2005). Her ne kadar belirli bir içerik birimi olsa da öğrenenin bu içerik birimini kullanarak oluşturduğu hikâye ve senaryo birbirinden farklı olacaktır.

Öğrenenin hazırlamış olduğu dijital hikâye ile konu ya da içerik birimiyle ilgili edindikleri deneyimler yoluyla kendi düşünce, bakış açısı ve duygularını içermektedir (Chung, 2007). Böylece DHA öğrenenin ilgili içerik birimini kullanarak kendi bilgisini yapılandırmasına olanak sağlamaktadır. Ayrıca bir ürün oluşturma süreci olarak da görülebilecek olan DHA etkinlikleri sonucunda oluşturulacak ürünün içeriği ve bu içeriğin sunum biçimi her dijital hikâyede bir diğerinden farklı bir yapıya sahip olacaktır. Böylelikle öğrenen kendi öğrenme sürecini edindiği deneyimler yoluyla kişiselleştirebilme imkânına sahip olur (Miller, 2009; Yüksel, 2011).

2.4.3. İlgi Uyandırma

Bir diğer avantaj ise hikâye anlatımının ilgi çekmek için kullanışlı bir yol olmasıdır. Ayrıca dijital hikâyelerin hikâye anlatımına çoklu ortam öğeleri ekleyerek zenginleşrilmesini sağlaması öğrenenlerin ilgi ve dikkatini arttırabileceği söylenebilir (Robin, 2008). Buna göre eğitimde DHA kullanımı ile konunun açıklanmasının ya da pratik yapmanın bir hikâye ile desteklenmesi daha ilgi çekici olmasını sağlayabilir (Van Gils, 2005). Bu durumla ilgili olarak Salpeter (2005) dijital hikâye anlatımının öğrenenlerin öğrenme sürecine aktif katılımlarını sağlayarak öğrenme içeriğine yönelik ilgilerini arttırdığını ifade etmektedir.

2.4.4. Gerçek Yaşam Durumları

DHA'nın ders süreçlerinde kullanımının bir başka önemli avantajı gerçek yaşam durumlarını yaratmanın kolay ve düşük maliyetli bir yolu olmasıdır (Swartout & vd., 2006). DHA etkinlikleri öğenenlere kendi ve yaşam çevresi ile ilgili deneyimleri ile öğrenme içeriğini birleştirmelerini sağlayan öğrenen merkezli bir yöntemdir (Condy, Chigona, Gachago, & Ivala, 2012; Emert, 2013; Torres, Ponce, & Pastor, 2012). Bu durumla ilgili olarak Nordmark ve Milrad (2012) dijital hikâye anlatımı faaliyetlerinin öğrencilerin yaratıcılık ve işbirliği ile bireysel öğrenme deneyimlerini birleştirmek için yardımcı olduğunu ifade etmiştir.

2.4.5. Katılım

Bir diğer önemli avantajı ise DHA uygulamaları kullanımının öğrencilerin derse katılımını sağlamada ve ilgilerini derse yöneltmede avantajlara sahip olmasıdır (Van Gils, 2005). Öğrenen DHA sürecinde devamlı olarak üretken bir rol oynar (Miller, 2009). Öğrenenler yaptıkları araştırma sonucunda topladıkları veri ve edindikleri bilgileri özümseyip, bunları belirledikleri bir kurgu çerevesinde birleştirerek hikâyelerini oluştururlar. Hikâyelerini oluşturduktan sonra hikâyelerini bir senaryo çerçevesinde ele alarak görselleştirerek hikâye tahtalarını meydana getirirler. Hikâye tahtalarındaki çizimlere bağlı kalarak çevrim-içi ortam araçları ya da masaüstü uygulamaları ile buldukları ya da kendi hazırladıkları çoklu ortamları bir araya getirerek sahnelerini oluştururlar. Son olarak bir video düzenleme programı aracılığı (Movie Maker, PhotoStory vb.) ile bu sahneleri hikâye akışına göre sıralayıp çeşitli çoklu ortam unsurlarıyla zenginleştirerek (video efetleri, arka plan müziği vb.) ve hikâyesini seslendirerek dijital hikâyesini oluşturur. Bu aşamadan sonra öğrenen hazırlamış olduğu hikâyeyi sınıfta ya da çevrim-içi araçlar yoluyla arkadaşlarıyla paylaşır. Arkadaşlarının ve öğretmeninin geribildirimleri ve kendi öz değerlendirmesi doğrultusunda dijital hikâyesi üzerinde düzenlemeler gerçekleştirerek ürününe son biçimini verir. Bu süreç içerisinde öğrenci sürekli olarak aktif katılımcı bir rol üstlenmesi gerekmektedir. Bunun da öğrencinin derse katılımını ve derse karşı ilgisini olumlu yönde etkilediği söylenebilir (Balaman, 2016b).

2.4.6. Aktif Öğrenme

Aktif öğrenme, anlamlı öğrenme faaliyetlerine öğrencilerin katılımı ve bu faaliyetleri gerçekleştirirken ne yaptıklarıyla ilgili zihinsel çaba göstermelerini içermektedir (Prince, 2004).

DHA süreci çeşitli interaktif öğrenme seçenekleri sunar ve öğrenme sürecinde öğrenenin aktif rol oynaması esastır. Bu durumda DHA'nın öğrenciye yaparak-yaşayarak öğrenme fırsatları sunmasıyla sağlanır (Van Gils, 2005). Aktif öğrenmenin temelinde de öğrenenin öğrenme sürecinde yaparak-yaşayarak öğrenmesi vardır. Bu bakımdan DHA'nın aktif öğrenmeyi desteklediği söylenebilir. Dijital hikâyeleme etkinlikleri çeşitli aşamalardan (hikâye yazma, hikâye tahtası oluşturma, dijital öğeleri bulma ya da oluşturma vb.) oluşmaktadır. Bu aşamaların tamamında öğrenenin deneyim yoluyla öğrenme sürecini yapılandırması söz konusudur.

2.5. Dijital Hikâye Anlatımının Sınıfta Kullanımında Karşılaşılan Engel ve Zorluklar

Öğrenme öğretme süreçlerinde dijital hikâye anlatımı kullanımının birçok avantajı olduğu gibi, uygulamada karşılaşılan bazı engel ve zorluklarıda vardır. Bu engellerden belki en önemlisi dijital hikâyeleme etkinliklerinin zaman alıcı bir etkinlik olmasıdır (Cemil, 2015; Doğan & Robin, 2009; Karakoyun, 2014). Doğan ve Robin (2009)'nin öğretmen ve öğrencilerle yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin yarıdan fazlası tarafından dijital hikâye anlatım yönteminin zaman alıcı bir etkinlik olmasının sınıfta kullanımı önündeki en büyük engel olduğu görüşü yer almaktadır. Benzer şekilde "yeterli zaman konusu" eğitim süreçlerinde etkili teknoloji entegrasyonu önündeki en önemli engellerden biri olarak görülmektedir (Bingimlas, 2009; Dexter, Anderson & Ronnkvist, 2002; Ertmer, 1999; Hew & Brush, 2007). DHA'nın farklı aşamalardan oluşması ve bu aşamaların her birinde neredeyse başka bir etkinliğe ayrılan toplam süreden daha fazla süre harcanması yeterli zaman konusunda yaşanan engel ve zorlukların en önemli problem olarak ortaya çıkmasına sebep olmaktadır.

Öğretmenler DHA etkinlikleri süresince yazılımsal ve teknik problemlerle karşılaşmaktadırlar. Bu yüzden daha fazla teknik destek ihtiyacı hissetmektedirler (Doğan, 2010; Doğan & Robin, 2009; Karataş, Bozkurt & Hava, 2016; Sadik, 2008). Benzer şekilde teknoloji entegrasyonu süreçlerinde karşılaşılan engellerden biri de öğretmenlerin teknik destek gereksinimi olduğu görülmektedir (Bingimlas, 2009; Hew & Brush, 2007).

Öğretmenlere DHA uygulama sürecinde etkinliklerin teknoloji kullanımı gerektiren kısımlarında karşılaştıkları sorunlarla ilgili olarak desteğin sağlanması önemli bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu çalışmada da sıklıkla yaşanan iki engel donanım eksikliği ya da yetersizliği ve internete sınırlı erişim diğer çalışmalarda da dijital hikâye anlatımı sürecinde karşılaşılan zorluklardandır (Doğan & Robin, 2009; Sadik, 2008). Yaşanan donanım ve erişim problemlerinin DHA sürecine yönelik öğrenci ve öğretmenlerin şevkini olumsuz yönde etkileyebileceği söylenebilir (Sadik, 2008). Buna göre özellikle devlet okullarında BT laboratuvarlarının donanımsal açıdan çağın gerisinde olması (Şahna & Başbay, 2013; Yeşiltepe & Erdoğan, 2012) ve gerekli iyileştirmelerin yapılmaması, bu tür etkinliklerin öğrenme öğretme süreçlerinde daha az tercih edilmesine sebep olduğu ifade edilebilir.

2.6. İlgili Araştırmalar

2.6.1. DHA'nın Akademik Başarı ve Kalıcılıkla İlişkisi

Verdugo ve Belmonte (2007) çalışmalarında DHA kullanımının altı yaşındaki bir grup öğrencinin İngilizce konuşmaları anlamaları üzerindeki etkisi incelemişlerdir. Bu amaçlarını gerçekleştirmek için yarı-deneysel desen kapsamında 108 deney, 112 kontrol grubunda olmak üzere toplam 220 öğrencinin katılımıyla 6 devlet okulunda araştırmalarını yürütmüşlerdir. Katılımcıların İngilizce dinlediğini anlama gelişimlerini belirlemek için ön-test ve son-test uygulanmıştır. Araştırmanın bulguları deney grubunun son-testte kontrol grubuna göre daha iyi performans sergilediği belirlenmiştir.

Di Blas, Garzotto, Paolini ve Sabiescu (2009)'nun 2006-2009 yılları arasında yürüttükleri PoliCultura projeye 381 sınıftan 4-18 yaş aralığında 7620 öğrenci katılmıştır. Proje kapsamında nitel ve nicel veriler katılımcılardan çevrim-içi anketler, odak grup ve görüşme yoluyla toplanmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre, dijital hikâye anlatımı etkinliklerinin yüksek düzeyde derse katılım, derinlemesine bilgi ve öğrenmede kalıcılığı sağladığı tespit edilmiştir. Ayrıca, iletişim, teknik ve içerik organizasyon becerilerini geliştirdiği belirlenmiştir.

Yang ve Wu (2012) çalışmalarında DHA'nın yabancı dil öğretiminde öğrencilerin akademik başarısı, derse karşı motivasyonu ve eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Yarı deneysel desen kapsamında ön-test son-test kontrol gruplu model kullanılan çalışma, toplam 110 lise 10. Sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Gerçekleştirilen

çalışmada DHA'nın öğrenme sürecinde kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin akademik başarı, motivasyon ve eleştirel düşünme becerisi bakımından anlamlı düzeyde kontrol grubundan farklılaştığı belirlenmiştir. Buna göre DHA'nın öğrencilerin akademik başarısı, derse karşı motivasyonu ve eleştirel düşünme becerileri üzerinde pozitif bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kahraman (2013)'nın gerçekleştirdiği "Dijital hikâyecilik metoduyla hazırlanan öğretim materyallerinin öğrenme döngüsü giriş aşamasında kullanılmasının fizik dersi başarısı ve motivasyonu düzeyine etkisi" isimli doktora çalışmasını 115 lise 9. sınıf öğrencisi ile yürütmüştür. Çalışmada hazır dijital hikâyelerin dersin giriş kısmında kullanılmasının öğrencilerin akademik başarı ve motivasyonu üzerine etkisi incelenmiştir. Gerçekleştirilen çalışma sonucunda ders sürecinde DHA kullanımının öğrencilerin akademik başarısını ve derse karşı motivasyonunu olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca gerçekleştirilen öğrenci ve öğretmen görüşmelere göre öğrencilerin motivasyonu, derse katılımları ve dersin genel işlenişi üzerinde DHA'nın olumlu etkileri olduğu tespitine yer verilmiştir.

Göçen (2014) çalışmasında ders süreçlerinde dijital hikâye anlatımı kullanımının akademik başarı, öğrenme ve ders çalışma stratejileri üzerindeki etkilerini incelemiştir. Çalışmada sınıf öğretmenliği bölümü "Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı" dersini alan 2. sınıf öğrencilerinin katılımıyla yürütülmüştür. Deneysel desen kapsamında ön-test son-test kontrol gruplu deneysel desen kullanılan çalışmada deney grubunda dijital hikâye anlatımı yöntemine dayalı öğretim yapılırken, kontrol grubunda Powerpoint sunum destekli öğretim kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama araçları olarak akademik başarı testi ve öğrenme ve ders çalışma stratejileriyle ilişkili envanter kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre dijital hikâye anlatımı yönteminin akademik başarının geliştirilmesinde ve öğrenme ve ders çalışma stratejileri kullanmında sunum yöntemine göre daha etkili olduğu tespit edilmiştir.

Nam (2016) yaptığı çalışmada çevrim-içi işbirlikli öğrenme ortamlarında DHA'nın akademik başarı, sosyal bulunuşluk ve derse karşı tutumları üzerindeki etkileri incelenmiştir. Ortaokul düzeyinde bir derste yürütülen bu derste seçkisiz olarak belirlenen iki grup, deney ve kontrol grubu, yer almaktadır. Deney grubunda yer alan öğrenciler dijital hikâye anlatımı temelli işbirlikli çevrim-içi öğrenme ortamında kontrol grubundaki öğrenciler ise genel çevrim-içi öğrenme ortamında derslerine devam etmişlerdir. Araştırmanın bulgularına göre DHA temelli çevrim-içi öğrenme ortamında derse devam eden deney grubu öğrencilerinin

kontrol grubu öğrencilerine kıyasla anlamlı derecede daha yüksek sosyal bulunuşluğa sahip olduğu belirlenmiştir. Akademik başarı ve tutum puanları açısından her iki grup karşılaştırıldığında ise aralarında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmanın bulgularına göre çevrim-içi işbirlikli öğrenme süreçlerinin etkililiğini sağlamada bir öğretim strateji olarak DHA kullanımının avantajlara sahip olduğu belirlenmiştir.

2.6.2. DHA ve Derse Katılım

Michalski, Hodges ve Banister (2005) özel eğitim sınıflarında dijital hikâye anlatımının kullanımıyla ilgili bir öğretmenin, araştırmacılardan Paige Michalski, deneyimleri yoluyla incelemişlerdir. Michalski, özel eğitim dil sanatları sınıfında dijital hikâye anlatımı etkinliklerinin birçok faydalar ürettiğini bulmuştur. Öğrencilerinin dijital hikâyeleme projeleriyle ilgili çalışırken yüksek motivasyon ve katılım gösterdiğini belirtmiştir. Ayrıca, öğrencilerin tutumlarında ve başarılarındaki olumlu yöndeki değişim gösterdiğini ifade etmektedir.

Sadik (2008) "Dijital Hikâye Anlatımı: öğrenci katılımına yönelik anlamlı teknoloji entegrasyonu yaklaşımı" isimli çalışmasında öğretmenlere müfredatla teknoloji entegrasyonun sağlandığı ve böylelikle sınıf içerisinde anlamlı ve etkili bir teknoloji kullanma deneyimi sağlamaya odaklanmıştır. Çalışmasını iki ilköğretim okulunda ve farklı derslerde gerçekleştirmiştir. Çalışmayla ilgili veriler gözlem ve ders öğretmenleriyle gerçekleştirilen görüşmelerle toplamıştır. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde, DHA kullanımının öğrencilerin derse katılımı ve motivasyonunu olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Doğan ve Robin (2008) dijital hikâye anlatımı çalıştayına katılan ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin derslerinde dijital hikâye anlatımı etkinliklerini kullanmalarına ilişkin bir çalışma yapmıştır. Çalışmalarında öğretmenlerin derslerinde dijital hikâye anlatımı etkinliklerini kullanmalarının öğrenciler üzerindeki etkisini ve sınıfta dijital hikâye anlatımı etkinlikleri kullanımında oluşan problemlerin neler olduğunu araştırmışlardır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin neredeyse tamamı sınıfta dijital hikâyelerin kullanımına olumlu baksa da yarıdan fazlası uygulama sürecinde dijital hikâyeleme etkinliklerine devam etmedikleri belirtilmiştir. Uygulama sürecine katılan öğretmenlerden toplanan verilere göre dijital hikâye anlatımının öğrencilerin performansı üzerinde pozitif etkisi olduğu, 21. yüzyıl becerilerini geliştirdiği, motivasyonunu ve katılım düzeyini arttırdığı tespit edilmiştir.

Foley (2013) yapmış olduğu çalışmada yazma öğretiminde katılımcı ortam olarak dijital hikâye anlatımını kullanmayı amaçlamıştır. 2012 yılı güze döneminde 22 birinci sınıf ve 24 ikinci sınıf öğrencisinin katılımıyla iki sınıfta durum çalışması yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmada veriler alan notları, öğretmen ve öğrencilerle görüşmeler, öğretmen günlükleri, araştırmacı günlüğü, ders planları, fotoğraflar, öğrenci yazı örnekleri ve öğrencilerin dijital hikâyeleri aracılığıyla toplanmıştır. Nitel veriler tematik analiz ve söylem analizi ile analiz edilmiştir. Bu çalışma dijital hikâye anlatımının; birinci sınıfların yeni okuryazarlık uygulamalarında öğretmenlere rehberlik etmek, DHA'yı yazı yazma olarak görmek, öğrencilerin yazmaya yönelik algılarını ortaya koymak, öğrencilerin yazı yazma becerilerini geliştirmek, öğrencilerde yazar kimliği oluşturmak, akademik yazmayı etkilemek, yazma süreçlerine öğrencilerin katılımını sağlamak ve birinci ve ikinci sınıf öğrencileri arasında yazma yeterlikleri farklılıkları göstermek için kullanılabileceğini ortaya koymaktadır

Smeda, Dakich, ve Sharda (2014)'nın "Sınıflarda dijital hikâye anlatımı kullanımının etkililiği: Kapsamlı bir çalışma" isimli çalışmalarında dijital hikâye anlatımı ile yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturmayı amaçlamışlardır. Araştırmada karma desen kullanılmıştır. Nicel veriler değerlendirme rubrikleri aracılığıyla, nitel veriler ise görüşme, gözlemler aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın bulguları incelendiğinde dijital hikâye anlatımı daha katılımcı ve heyecan verici bir öğrenme ortamı yaratmak için öğrenme etkinlikleri ile öğretim mesajları entegre etmede güçlü bir araç olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca, dijital hikâyeleme yaklaşımının daha iyi eğitim çıktıları sağlamada ve öğrenci katılımını arttırmada yüksek potansiyele sahip olduğu belirtilmiştir.

Karataş, Bozkurt ve Hava (2016) çalışmalarında tarih öğretmeni adaylarının ders süreçlerinde DHA kullanımına yönelik görüşlerini incelemişlerdir. Araştırma Gazi Üniversitesi Tarih Öğretmenliği Bölümünde 2. Sınıfa devam eden sekiz öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmış ve toplanan verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmen adayları DHA'nın öğretim amaçlı kullanımının derse katılım, derse karşı motivasyon ve yaratıcı düşünme becerisi bakımından önemli avantajlara sahip olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca bu araştırmaya katılan öğretmen adaylarının tamamı gelecekte görev yapacakları sınıflarda dijital hikâye anlatımını derslerinde kullanacaklarını ifade etmişlerdir.

2.6.3. DHA ve Motivasyon

Wu ve Yang (2008) çalışmalarında dijital hikâye anlatımı etkinliklerinin yaratıcı düşünme, öğrenen motivasyonu ve akademik başarısı üzerindeki etkilerini araştırmışlardır. Çalışmalarını yarı deneysel desen kullanarak, 105 6. sınıf öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirmişlerdir. Çalışma sonuçları incelendiğinde dijital hikâyeleme etkinliklerinin öğrenen motivasyonu ve akademik başarısı üzerinde pozitif etkisi olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, dijital hikâyeleme sürecinin yaratıcı düşünmeyi geliştirdiğini belirtmişlerdir.

Eguchi (2008) Bloomfield kolejinde birinci sınıf eğitimi alan öğrencilerin katılımıyla derslerde dijital hikâye anlatımıyla ilgili bir pilot çalışma yürütmüşlerdir. Bu çalışmanın amacı öğrencilerin final projeleri olarak dijital hikâyeler hazırlamalarının öğrencilerin kendini yansıtma ve kendini ifade etmelerini nasıl geliştirdiğini incelemek olarak belirlemişlerdir. Araştırmanın bulguları öğrencilerin kendi öğrenme deneyimlerinde dijital hikaye anlatımı kullanılmasının yüksek motivasyon sağladığı ve öğrencileri heyecanlandırdığını göstermektedir.

Hung, Hwang, & Huang (2012), gerçekleştirdikleri çalışmalarda proje temelli DHA yaklaşımının öğrencilerin motivasyon, akademik başarı ve problem çözme becerileri üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Yarı deneysel desenin kullanıldığı bu çalışmada deney grubunda 60 ve kontrol grubunda 57 olmak üzere toplam 117 öğrenci yer almıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre proje temelli DHA kullanımının öğrencilerin derse karşı motivasyonlarını, akademik başarılarını ve problem çözme becerilerini geliştirdiği belirlenmiştir.

Sever (2014)'in dil öğretiminde dijital öyküleme etkinliklerinin motivasyon üzerine etkilerini incelediği çalışmasında karma yöntem kullanmıştır. Araştırmanın nicel kısmında eşitlenmemiş karşılaştırmalı kontrol gruplu model kullanılmıştır. Araştırmanın nitel kısmında ise görüşmelerle veriler toplanmıştır. Araştırmanın örneklemi deney grubunda 33 öğrenci kontrol grubunda ise 30 öğrenci olmak üzere toplam 63 katılımcıdan oluşmaktadır. İki aylık bir süreyi kapsayan araştırmanın sonuçları incelendiğinde dijital öyküleme etkinliklerinin öğrencilerin motivasyonları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Cemil (2015) çalışmasında dijital hikâyelerle okul öncesi öğretmen adaylarının matematik öğretimi süreçlerine tasarlanmıştır. Bu çalışmada matematik dersinde okul öncesi öğretmenlerin görüşleri ve okul öncesi öğrencilerin izlemiş oldukları DHA'lara verdikleri

tepkileri çerçevesinden dijital hikâye anlatımı yönteminin etkilerini belirlemek amaçlanmıştır. Öğrtmen adaylarının 6 hafta sonunda hazırladığı dijital hikâyeler okul öncesi öğrenciler tarafından incelenmiştir. Çalışma sonuçlarına göre öğretmen adayları ve okul öncesi öğrencileri tarafından dijital hikâyeleme etkinliklerinin ilginç, eğlenceli ama zaman alıcı olarak görüldüğü belirlenmiştir.

2.6.4. DHA ve Tutum

Gakhar (2007) yaptığı çalışma da öğretmen adaylarının dijital hikâyeleme projesinde dört haftalık eylem araştırması sürecinde deneyimlerini ve DHA'ya yönelik tutumlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda nitel ve nicel veriler toplanıp, analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre ön ve son-testte katılımcıların DHA'ya yönelik tutumları arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Bu duruma çalışmada ön-test tutumları çok olumlu olduğundan, bu da tavan etkisi oluşturarak son-testte önemli bir değişim yaşanması olasılığının sebep olabileceği vurgulanmıştır.

Ballast, Stephens, & Radcliffe (2008) çalışmalarında DHA'nın öğrencilerin yazma becerileri ve yazma faaliyetlerine yönelik tutumları üzerine etkilerini incelemişlerdir. Çalışmalarında deneysel desen kullanmış olup, deney ve kontrol grubunda 50'şer öğrenci yer almıştır. Çalışmalının başında ve altı haftalık DHA oluşturma süreci sonunda öğrencilerin yazma becerileri ve tutumlarına yönelik ölçümler yapılmıştır. Gerçekleştirilen ölçümler sonucunda DHA'nın öğrencilerin yazma becerileri ve yazma faaliyetlerine yönelik tutumları üzerinde pozitif bir etkisi olduğunu belirlemişlerdir.

Yoon (2012) yapmış olduğu çalışmasında İngilizce öğretiminde DHA kullanımının öğrencilerin derse karşı tutum ve İngilizce algıları üzerindeki etkilerini incelemiştir. Karma yöntem kullanılan çalışma 5. Sınıfa devam eden 32 öğrencinin katılımıyla 12 haftalık bir zaman diliminde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öğrencilerin derse karşı tutumlarındaki değişimi incelemek için ön-test ve son-test olarak derse karşı tutum ölçeği uygulanmıştır. Ayrıca öğrencilerin okuma becerilerindeki değişimi belirlemek için ön-test ve son-test okuduğunu anlama testi uygulanmıştır. Nitel verilerin toplanmasında ise öz değerlendirme ve ders gözlem raporları kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde DHA etkinliklerinin öğrencilerin derse karşı tutumu üzerinde olumlu bir etkisi olduğu ve okuma becerilerini geliştirdiği belirlenmiştir. Ayrıca DHA'nın (1) öğrencilerin okuma becerilerini geliştirdiği, (2) öğrencilerin etkinliklere katılımı derse karşı motivasyon ve İngilizce

öğrenmeye karşı güven kazanmalarına yardımcı olduğu, (3) öğrenci memnuniyeti ve öğrencilere derste derinlemesine öğrenmeler edinmelerini sağladığı sonuçlarına çalışmada ulaşılmıştır.

Baki (2015) doktora çalışması kapsamında Türkçe dersinde dijital öyküleme etkinliklerinin öğrencilerin yazma becerileri üzerindeki etkisini çeşitli açılardan incelenmiştir. Çalışmada karma yöntem kullanılmış olup, nicel kısmında ön-test son-test kontrol gruplu deneysel desen, nitel kısımda ise durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırma 6. sınıfa devam eden 30 deney, 30 kontrol grubunda olmak üzere toplam 60 öğrenci ile yürütülmüştür. Deney grubundaki öğrenciler dijital hikâyeleme etkinliklere katılırken, kontrol grubundaki öğrenciler Türkçe dersi eğitimi programı kapsamındaki etkinlikleri gerçekleştirmişlerdir. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde dijital hikâyeleme etkinliklerine katılan deney grubu öğrencilerinin hikâye yazma becerileri, yazma kaygı ve öz yeterlikleri ile yazı yazmaya karşı tutumları üzerinde olumlu etkisinin olduğu tespit edilmiştir.

Balaman (2016b) DHA kullanımının öğrencilerin ÖT'ye karşı tutumları üzerindeki etkilerini incelediği çalışmasını 2014-2015 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde Mustafa Kemal Üniversitei Kıkıkhan MYO'da 20 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirmiştir. Öğrenciler gruplar halinde toplumsal konular temasıyla ilişkili dijital hikâyeler oluşturmuşlardır. Ön-test son-test tek gruplu yarı deneysel desen kullanılan çalışmada veri toplama aracı olarak ön-test ve son-test olarak uygulanan "Öğretim Teknolojilerine Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Ayrıca araştırmanın uygulama aşaması tamamlandıktan sonra öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın bulgularaına göre son-test ve ön-test ÖT'ye karşı öğrenci tutumları arasında farklılık oluşmasına rağmen bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Araştırmanın nitel verilerinden elde edilen bulgulara göre ise DHA'nın öğrencilerin bir konu alanıyla ilgili bilgi düzeyini ve içeriğe karşı ilgisini arttırdığı sonuçlarına ulaşıldığı belirtilmiştir.

2.6.5. DHA'yla İlişkili Diğer Çalışmalar

Valkanova & Watts (2007), öğrencilerin kendini yansıtma becerilerini desteklemede DHA kullanımının ektilerini inceledikleri çalışmayı 30, 7-8 yaş aralığında, öğrenci ile yürütmüşlerdir. Çalışma ile dijital hikâye oluşturma sürecinin kendini yansıtma için kullanışlı bir yol olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Xu, Park ve Baek (2011) farklı ortamlarda yürütülen dijital hikâye anlatımı süreçlerinin yazma öz yeterlilikleri ve Second Life öğrenme ortamındaki sanal gereklik akışına etkileri incelenmiştir. Çalışma 64 lisans öğrencisinin katılımı ile ön-test son-test yarı deneysel desen yöntemi kullanılarak 6 haftalık bir sürede gerçekleştirilmiştir. Deney grubu öğrencileri Second Life, kontrol grubu öğrencileri ise Movie maker programıyla dijital hikayelrini oluşturmuşlardır. Çalışmanın sonuçları incelendiğinde Second Life ortamında gerçekleştirilen dijital hikâyeleme sürecinin Movie maker video düzenleme programında yürütülen sürece göre yazma öz yeterliliği ve akış üzerinde daha etkili olduğu belirlenmiştir.

Karakoyun (2014), çevrim-içi dijital hikâyeleme etkinliklerinin Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri (BÖTE) öğretmen adayları tarafından öğretmenlik uygulaması dersinde ortaokul 6. sınıf öğrencilerine uygulamalarına yönelik öğrenci ve öğretmen adaylarının görüşlerini incelemiştir. Çalışmada durum çalışması deseni kullanılmıştır. Çalışmada veriler görüşme, yarı yapılandırılmış form, günlükler (blog), video kayıtları ve öğrenci ürünleri ile 21. yüzyıl becerilerini gelişimine yönelik bir anket aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde dijital öyküleme etkinliklerinin 21. yüzyıl becerilerini geliştirmede etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Bunu destekler nitelikte öğretmen adaylarının da bu sürecin hem kendilerinin hem de öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerini olumlu yönde etkilediğine ilişkin görüşlere sahip olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen adayları dijital öyküleme etkinliklerinin çeşitli açılardan bilişim teknolojileri dersinde kullanımının uygun olduğunu ve öğretmenlik hayatlarında da kullanacaklarını ifade etmişlerdir. Buna karşın, öğretmen adayları etkinliklerin uzun sürdüğü, zamanın yetersizliği ve öğrencilerin isteksiz olduklarını belirtmişlerdir.

Sarıca-Çıralı ve Usluel (2016) yapmış oldukları çalışmada dijital hikâyeleme yönteminin öğrencilerin görsel bellek kapasiteleri ve yazma becerileri üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Çalışmada ön-test son-test kontol gruplu deneysel desen kullanılmış olup, toplam 59 öğrenci katılımıyla araştırma yürütülmüştür. Araştırmada seçkisiz olarak ikisi deney ikisi de kontrol grubu olmak üzere dört grup oluşturulmuştur. Araştırmanın uygulama süreci 13 hafta devam etmiştir. Gruplara deneysel işlem öncesi ve sonrasında "Benton Görsel Bellek Testi" ve "Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeği" uygulanmıştır. Uygulanan testlerde anlamlı farklılık olup olmadığı ve gurupların uygulama sürecinde gösterdikleri gelişim düzeyleri arasındaki farkılıkları ortaya koymak için bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre her iki grupta yer alan öğrencilerin uygulama sürecinde görsel bellek kapasiteleri ve yazma becerileri bakımından anlamlı bir gelişim

gösterdikleri belirlenmiştir. Ayrıca deney grubunda meydana gelen gelişimin daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Gruplar bir biriyle karşılaştırıldığında yazma becrilerinde deney grubu lehine anlamlı bir farklılık oluşurken, görsel bellek kapasiteleri açısından iki grup arasında anlamlı farklılık oluşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlardan hareketle DHA'nın başarılı bir eğitim süreci açısından potansiyele sahip olduğu belirtilmiştir.

Bu araştırma kapsamında incelen çalışmalar, kullanılan araştırma yöntemi bakımından ele alındığında onunda nicel araştırma yöntemi, sekizinde nitel yöntem ve sekizinde ise nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma desen kullanılmıştır. Araştırmaların en fazla anadil ve yabancı dil eğitimde yoğunlaştığı görülmekle birlikte farklı ders ve konu başlıklarıyla ilgili çalışmalarda yapılmıştır. Yapılan araştırmaların çalışma grupları açısından incelendiğinde ise ağırlıklı olarak lisans düzeyi olmak üzere okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde de çalışmalar vardır. Değişkenler açısından ele alındığında yapılan çalışmalarda dijital hikaye anlatım etkinliklerinin öğrendiklerini yansıtma, akademik başarı, kalıcılık derse katılım, derse karşı motivasyon ve tutum üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Ayrıca yazma becerisini geliştirme ve yaratıcılığı desteklemede DHA'nın etkililiğini ortaya koyan çalışmalarda bulunmaktadır.

DHA ile ilgili olarak yurt dışında çok sayıda çalışma olmasına karşın ülkemizde bu konuyla ilgili olarak yapılan çalışmalar sınırlı düzeydedir. Türkiye'de yapılan çalışmalar incelendiğinde büyük bir bölümünün lisans düzeyinde eğitim öğretim süreçlerine yönelik olarak gerçekleştirildiği görülmektedir. K12 seviyesinde ise sınırlı sayıda çalışma olduğu görülmektedir. Buna göre k12 seviyesinde dijital hikâyeleme yönteminin çeşitli açılardan etkililiğini ve ders süreçlerinde etkin olarak kullanılmasını sağlamak amacıyla farklı düzeylerde ve derslerde çalışmalar yapılması gerektiği söylenebilir.

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, araştırma ortamının özellikleri, araştırmacının rolü, uygulama süreci, verilerin toplama araçları ve süreçleri ile verilerin analizi hakkında açıklamalara yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin veri çeşitlemesi ile birlikte kullanıldığı karma bir yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın nicel kısmını yarı deneysel desen kapsamında ön-test son-test kontrol gruplu desen oluşturmaktadır. Çalışmada grupların oluşturulmasında rastgele küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Küme örneklemede kullanılan gruplar araştırmanın yapıldığı okul tarafından daha önceden belirlenmiş olan sınıfları içermektedir. Araştırmanın modeli Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Araştırmanın Yarı-Deneysel Modeli

Grup		**Ön-test**	**Uygulama**	**Son-test**	**Kalıcılık Testi**
Deney Grubu	M	$O_{1.1}$, $O_{1.2}$	X	$O_{1.1}$, $O_{1.2}$, $O_{1.3}$,	$O_{1.4}$
Kontrol Grubu	M	$O_{2.1}$, $O_{2.2}$		$O_{2.1}$, $O_{2.2}$, $O_{2.3}$,	$O_{2.4}$
Uygulama	1 Hafta	1 Hafta	10 Hafta	1 Hafta	1 Hafta

M = Hazır grupların Küme örneklemeyle atanması

X = Dijital Hikâye Anlatımı Etkinliği

$O_{1.1}$ = Deney grubuna yönelik katılım ölçeği

$O_{1.2}$ = Deney grubu tutum ve motivasyon ölçeği

$O_{1.3}$ = Deney grubu akademik başarı testi

$O_{1.4}$ = Deney grubu kalıcılık testi

$O_{2.1}$ = Kontrol grubuna yönelik katılım ölçeği

$O_{2.2}$ = Kontrol grubu tutum ve motivasyon ölçeği

$O_{2.3}$ = Kontrol grubu akademik başarı testi

$O_{2.4}$ = Kontrol grubu kalıcılık testi

Araştırmanın nicel kısmına ilişkin olarak son-testler tamamlandıktan sonra DHA etkinliklerine katılan deney grubu öğrencilerinden nitel veriler toplanmıştır. Çalışmanın nitel kısmında alan notları, yarı yapılandırılmış görüşme, odak grup görüşme ve yansıma raporları veriler toplanmıştır. Görüşmeler ve yansıma raporlarından elde edilen verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Ankara ili Sincan ilçesinde bir ortaokulun 6. sınıflarına devam eden 133 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma grubu küme örnekleme yöntemi kullanılarak çalışma evrenini oluşturan 6. sınıf öğrencileri arasından belirlenmiştir. Bu okulda on iki 6. sınıf şubesi vardır. Bu on iki sınıftan seçkisizlik prensibine uygun olarak iki sınıf deney grubu, iki sınıfta kontrol grubu olarak belirlenmiştir.

Deney grubunda yer alan 6 öğrenci ile kontrol grubunda yer alan 9 öğrenci çeşitli sebeplerden dolayı deneysel işlem dışında bırakılmıştır. Deney ve kontrol grubundan 2'şer öğrenci devamsız oldukları için; kontrol grubundan 2 öğrenci ölçekleri cevaplamak istemediklerinden; deney grubunda 1 öğrenci okuma-yazma yeterliliği uygun olmadığından; deney grubundan 3 öğrenci ve kontrol grubundan 5 öğrenci ön-test, son-test ve kalıcılık testlerinden birine ya da bir kaçına birden katılmadıkları için deneysel işlem dışında bırakılmıştır. Sonuç olarak deney grubunda 60 ve kontrol grubunda 59 öğrenci olmak üzere toplam 119 öğrenci ile uygulama gerçekleştirilmiştir.

Bu çalışma kapsamında deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin demografik özellikleri; cinsiyet, anne – baba eğitim, anne-baba meslek, gelir düzeyi ve 2014-2015 eğitim öğretim yılı birinci dönem Sosyal Bilgiler dersi sınav ortalama puanları açısından incelenmiştir. Araştırmanın yapıldığı okul çevresinin genel olarak sosya-ekonomik düzey açısından dezavantajlı bir yapıya sahip olması sebebiyle uygulama öncesinde gelir düzeyi, anne-baba meselek, anne-baba eğitim açısından her iki grubun dağılımlarının karşılaştırılması yapılmıştır. Ayrıca çalışmada deney ve kontrol grubunda yer alan her bir öğrencinin seçkisizlik ilkesine bağlı olarak belirlenemediği ve var olan gruplar kullanıldığı için uygulama öncesinde Sosyal Bilgiler dersi akademik başarı puanları açısından dağılımları incelenmiştir. Uygulamanın gerçekleştirildiği ders konu ve kazanımlarıyla ilgili öğrencilerin ön bilgilerinin sınırlı olması sebebiyle ön-test olarak başarı testi kullanılmamış olup, bunun yerine grupların 2014-2015 eğitim öğretim yılı birinci dönem Sosyal Bilgiler dersi sınav ortalama puan dağılımları incelenerek, akademik başarı açısından uygulama öncesinde grupların benzerlik ve farklılıkları belirlenmiştir.

Cinsiyet açısından dağılımlar incelendiğinde, deney grubu 29 kız ve 31 erkek katılımcı ve kontrol grubunda 37 kız ve 22 erkek öğrenci bulunmaktadır (Bkz. Ek13, Tablo 52). Deney ve kontrol grubunun cinsiyete göre dağılımı incelendiğinde her iki grubun cinsiyet değişkeni bakımından benzer bir dağılım gösterdiği söylenebilir ($\chi^2(1, 119) = 2.49, p > .05$).

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyine ait dağılımlarını tespit etmek için Ki-Kare bağımsızlık testi uygulanmış ve sonuçları Tablo 53'te sunulmuştur (Bkz. Ek13). Anne eğitim düzeyleri incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin annelerinin %5'inin okuma yazma bilmediği, %21.7'sinin ilkokul, %48.3'ünün ortaokul, %18.3'ünün lise, %5'inin üniversite ve %1.7'sinin lisansüstü eğitim mezunu olduğu belirlenmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilerin annelerinin ise %3.4'ünün okuma yazma bilmediği, %23.7'sinin ilkokul, %37.3'ünün ortaokul, %25.4'ünün lise, %10.2'sinin üniversite mezunudur. Sonuç olarak anne eğitim düzeyi dağılımı açısından deney ve kontrol grubunun benzer bir dağılıma sahip olduğu söylenebilir ($\chi^2(1, 119) = 4.65, p>.05$).

Baba eğitim düzeylerine ilişkin dağılım incelendiğinde (Bkz. Tablo 53), deney grubu öğrencilerinin babalarının %11.7'sinin ilkokul, %38.3'ün ortaokul, %36.7'sinin lise ve %13.3'ünün üniversite mezunu olduğu tespit edilmiştir. Kontrol grubu öğrencilerin babalarının ise %1.7'sinin okuma-yazmasının olmadığı, %18.6'sının ilkokul mezunu, %30.5'nin ortaokul mezunu, %33.9'nun lise mezunu, %11.9'unun üniversite mezunu ve %3.4'ünün lisansüstü eğitim aldığı belirlenmiştir. Buna göre deney ve kontrol grubunun baba eğitim düzeyine ait verilerin dağılımlarının benzer olduğu söylenebilir ($\chi^2(1, 119) = 4.65, p>.05$).

Her iki grubun anne ve baba eğitim düzeylerine ilişkin dağılımın benzer olduğunu tespit edildikten sonra grupların gelir düzeyi açısından karşılaştırılmalarına ilişkin Ki-Kare bağımsızlık testi uygulanmış ve Tablo 54'te sunulmuştur (Bkz. Ek13). Deney grubu öğrenci ailelerinin gelir düzeyleri dağılımı incelendiğinde, %21.7'sinin 1300₺ 'den az, %45'inin 1300₺ ile 2000₺ arasında, %21.7'sinin 2001₺ ile 2750₺ arasında, %5'inin 2751₺ ile 3500₺ arasında ve %6.7'sinin 3501 ile 4250₺ arasında gelire sahip olduğu belirlenmiştir. Kontrol grubu ailelerinin ise %15.3'ünün 1300₺ 'den az, %42.4'ünün 1300₺ ile 2000₺ arasında, %22'sinin 2001₺ ile 2750₺ arasında, %11.9'unun 2751₺ ile 3500₺ arasında, %6.8'inin 3501 ile 4250₺ arasında ve %1.7'sinin 4250₺ ve üzeri gelir düzeyine sahip olduğu görülmektedir. Her iki grubun gelir düzeyi dağılımlarına ilişkin Ki-Kare bağımsızlık testine göre gruplar gelir değişkeni bakımından benzer dağılama sahiptir denilebilir ($\chi^2(1, 119) = 3.40, p>.05$).

Grupların çalışma öncesinde akademik başarı puanları açısından benzerlik ve farklılıklarını belirlemek için 2014-2015 eğitim öğretim yılı güz dönemi Sosyal Bilgiler sınav ortalama

puanlarına başvurulmuştur. İki grup arasındaki farklılık ya da benzerlikleri beliremeden önce verilerin dağılımı incelenmiştir. Güz dönemi sınavlardan elde edilen verilerin normal bir dağılıma gösterip göstermediğini belirlemek için Shapiro-Wilks testine başvurulmuş olup sonuçları Tablo 55'de verilmiştir (Bkz. Ek13). Tablo 55'de verilen Shapiro-Wilks normallik testi sonuçları incelendiğinde her iki gruba ait güz dönemi Sosyal Bilgiler dersi sınavlarından elde edilen veriler normal dağılım göstermektedir (p>.005). Her iki gruptan eldeedilen veriler normal dağılıma sahip olduğu için uygulama öncesinde akademik başarı açısından grupların karşılaştırılmasında parametrik testlerden bağımsız örneklem t-testi kullanılmış olup, sonuçları Tablo 56'da sunulmuştur (Bkz. Ek13).

Tablo 56 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi güz dönemi sosyal bilgiler dersi sınav ortalama puanı (69.59) kontrol grubununkinden (64.50) daha yüksektir. Ancak bu fark istatistiki olarak anlamlı değildir ($t(119) = 1.537$, $p>.05$). Buna göre deneysel işlem süreci öncesinde her iki grubun Sosyal Bilgiler dersi akademik başarılarının benzer bir dağılıma sahip olduğu söylenebilir.

Uygulama önceside grupların denkliklerini belirlemek için yapılan analizler sonucunda belirlenen tüm değişkenler (cinsiyet, anne-baba eğitimi, gelir düzeyi, sosyal bilgiler dersi 2014-2015 eğitim öğretim yılı düz dönemi sınav ortalama puanları) açısından benzer bir yapıya sahip oldukları iddia edilebilir.

3.3. Araştırma Ortamının Özellikleri

Çalışma Ankara ili, Sincan ilçesinde Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu'nda gerçekleştirilmiştir. Bu okulun seçilmesinin temel sebebi araştırmacının araştırma ortamına erişim kolaylığının olmasıdır.

Çalışmanın gerçekleştirildiği okul 24 derslik ve 48 şubeden oluşmaktadır. Okulda ikili eğitim-öğretim yapılmakta olup 813 kız ve 813 erkek öğrenci olmak üzere 1626 öğrenci bulunmaktadır. Ayrıca 80 öğretmen, 1 müdür ve 4 müdür yardımcısı görev yapmaktadır.

Uygulama ortamı olarak sınıflar ve BT laboratuvarı kullanılmıştır. Kontrol grubu öğrencileri derslerini sınıfta işlerken deney grubu öğrencileri 2 ders saatini sınıfta, 1 ders saatini ise BT sınıfında işlemişlerdir. Öğrenme ortamlarının teknolojik imkânları göz önünde bulundurulduğunda sınıflarda FATİH projesi kapsamında kurulan etkileşimli tahtalar bulunmaktadır. Ancak internet alt yapısı ile ilgili çalışmalar devam ettiği için sınıflarda internet bağlantısı yoktur. Bir diğer uygulama ortamı olan BT sınıfında 26+1 bilgisayar, 1

etkileşimli tahta ve 1 yazıcı bulunmaktadır. Bu bilgisayarların 21'si masaüstü ve 6'sı dizüstüdür. Niceliksel olarak yeterli sayıda bilgisayar olmasına rağmen bu bilgisayarların donanımları oldukça eskidir (Bkz. Ek12). BT sınıfı 2005 yılında kurulmuş olup, sınıfta bilgisayarların büyük bölümünü bunlar oluşturmaktadır. Bu bilgisayarlarla ilgili olarak herhangi bir donanım iyileştirilmesi yapılmamış olması araştırma sürecinde bir sınırlılık olarak görülmektedir.

3.4. Araştırmacının Rolü

Araştırmacı uygulama öncesinde deneysel işlem sürecinin gerçekleştirileceği sınıfların derslerine giren öğretmenlere DHA oluşturma aşamalarıyla ilişkili çeşitli etkinlikler düzenlemiştir. Böylelikle öğretmenlerin DHA oluşturma süreçlerini içselleştirmeleri ve bu süreçte kullanılan araçlarla ilgili daha ayrıntılı bilgi edinmeleri sağlanmıştır. Ayrıca çalışmanın gerçekleştirildiği okulda BT öğretmeni olarak görev yapan araştırmacı uygulama sürecinde ders öğretmenlerine rehberlik etmiştir.

Uygulama sürecinde araştırmacı katılımcı gözlemci olarak yer almıştır. Araştırmacı süreç içerisinde gözlemlerine dayanarak alan notları tutmuş ve uygulama sonrasında öğrencilerle görüşme ve odak grup görüşmeleriyle veri toplamıştır.

3.5. Verilerin Toplanması

Bu çalışmada nitel ve nicel verilerin toplanmasında çeşitli veri toplama araçları kullanılmıştır. Nicel verilerin toplanmasında "Katılım Ölçeği", "Motivasyon ve Tutum Ölçeği" ve "Akademik Başarı ve kalıcılık Testi" kullanılmıştır. Nitel verilerin toplanmasında ise yarı yapılandırılmış görüşme, odak grup görüşme, alan notları ve yansıma raporlarına başvurulmuştur.

3.5.1. Katılım Ölçeği

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin derse katılım düzeylerini belirlemek için her iki gruba uygulama sonrasında katılım ölçeği uygulanmıştır. Bu kapsamda, Sarıtepeci (2012)'nin yüksek lisans tez çalışması kapsamında NSSE (National Survey of Student Engagement) çevrim-içi ölçeğinden yer alan maddelerin ilköğretim düzeyine ayarlayarak

hazırlamış olduğu üç alt boyuttan oluşan katılım ölçeğine bir boyut daha eklenerek kullanılmıştır. Ölçek yer alan alt bölümler aşağıda sıralanmıştır:

- Aktif ve Yardımlaşarak Öğrenme (AYÖ)
- Öğrencinin zorlanma (çaba) seviyesi (ÖZS)
- Geribildirim düzeyi ve öğrenci öğretmen etkileşimi (GDÖÖE)
- Ders içi çalışmalara ayrılan süre (DÇAS)

AYÖ, ÖZS, GDÖÖE ve DÇAS alt boyutlarında beşli likert tipi derecelendirme kullanılmıştır. Derecelendirme ölçeği "Hiçbir Zaman (1)" ile "Her Zaman (5)" arasında değişmektedir. DÇAS alt boyutunda öğrencilerden dersle ilgili yaptıkları çalışmalara ayırdıkları süreler sorulmuştur. Bu ölçekteki cevaplar "0-15 dakika (1)", "16-30 dakika (2)", "31-60 dakika (3)", "61-90 dakika (4)" ve "91 dakika ve üzeri (5)" biçimindedir.

3.5.2. Katılım Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Sarıtepeci (2012)'nin yüksek lisans kapsamında hazırlamış olduğu katılım ölçeği güvenirlik katsayıları .74 ile .89 arasında değişmektedir. Katılım ölçeği alt boyutlarına ait güvenirlik katsayıları ise sırayla; AYÖ .89, ÖZS .74 ve GDÖÖE .80 olarak bulunmuştur (Sarıtepeci, 2012). Bu çalışmada katılım ölçeğine yeni bir boyut "Ders İçi Çalışmalara Ayrılan Süre" (DÇAS) eklendiği için ölçekle ilgili güvenirlik ve geçerlik çalışmaları yenilenmiştir. Eklenen yeni boyuta ilişkin olarak iki alan uzmanından görüş alınmış ve maddeler uzman görüşleri doğrultusunda düzenlenmiştir.

Uzman görüşleri doğrultusunda gerçekleştirilen düzenlemeleri takiben pilot uygulama kapsamında ölçek 65 7. sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Pilot uygulamayı takiben ölçeğe eklenen katılım alt boyutuna yönelik olarak faktör analizi gerçekleştirilmiştir (Bkz. Tablo 10). Gerçekleştirilen faktör analizi sonucunda eklenen yeni bölümün tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Tablo 4 incelendiğinde dokuz maddenin faktör yük değerlerinin .593 ile .838 arasında değiştiği görülmektedir.

Tablo 4

Ders-içi Çalışmalara Ayrılan Süre Alt Boyutu Faktör Yapısı

Madde	Faktör Yükü
2	.838
8	.766
6	.731
7	.720
5	.716
1	.711
3	.701
9	.650
4	.593

Faktör analizi sonucunda katılım ölçeğine eklenen bölümün tek boyutlu olması ve bölümü oluşturan maddelerin kabul edilebilir faktör yük değerlerine sahip olduğu belirlendikten sonra ölçeğe ilişkin güvenirlik analizi gerçekleştirilmiştir. Tablo 5'de ölçeğin alt boyutlarına ilişkin madde sayısı, madde numaraları ve Cronbah alfa değerleri verilmiştir.

Tablo 5

Katılım Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Güvenirlik Değerleri

Alt Boyutlar	N	Maddeler	Güvenirlik katsayısı (α)
AYÖ	17	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17	.82
ÖZS	7	18, 19, 20, 21, 22, 23, 24	.77
GDÖÖE	10	25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34	.84
DÇAS	9	35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43	.87

Tablo 5 incelendiğinde güvenirlik analizi sonucunda katılım ölçeği alt boyutlarına ait iç tutarlılık alfa katsayılarının .77 ile .87 arasında değiştiği görülmektedir. Katılım ölçeği alt boyutlarına ait güvenirlik katsayıları sırasıyla; AYÖ .82, ÖZS .77, GDÖÖE .84 ve DÇAS

.87 olarak hesaplanmıştır. Katılım ölçeğine ilişkin güvenirlik değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilir.

3.5.3. Motivasyon ve Tutum Ölçeği

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin derse karşı motivasyon ve tutum düzeylerini belirlemek amacıyla her iki gruba "Motivasyon ve Tutum Ölçeği" uygulanmıştır. Bu kapsamda, tutuma yönelik maddeler Sarıtepeci (2012)'nin yüksek lisans tez çalışması kapsamında hazırlamış olduğu "Motivasyon ve Tutum Ölçeği" aynen alınarak kullanılmıştır. Motivasyon ölçeği ise Wigfield & Eccles (2000)'in beklenti-değer teorisi kapsamında derse karşı motivasyonu belirlemeye yönelik sunmuş oldukları maddeler uyarlanarak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

3.5.4. Motivasyon ve Tutum Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Tutum ölçeğinde yer alan maddeler Sarıtepeci (2012)'nin çalışmasından aynen alınarak kullanılmıştır. Sarıtepeci (2012)'nin çalışmasında dokuz maddeden oluşan Tutum Ölçeğinin güvenirlik katsayısı .77 olarak hesaplanmıştır. Tutum ölçeğinde beş madde ters çalışmaktadır.

Motivasyon ölçeği araştırmacı tarafından Wigfield & Eccles (2000)'in çalışmasından Türkçeye uyarlanarak hazırlanmıştır. Ölçek 8 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğe ilişkin maddeler oluşturulduktan sonra iki uzmandan uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşlerine göre ölçekteki maddelerde kullanılan dile yönelik düzenlemeler yapılmıştır.

Uzman görüşleri doğrultusunda gerçekleştirilen düzenlemeleri takiben pilot uygulama kapsamında ölçek 65 7. sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Pilot uygulama sonrasında ölçeğe yönelik faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi sonuçlarına göre ölçeğin iki faktörlü bir yapıya sahip olduğu tespit edilmiştir (Bkz. Tablo 6).

Tablo 6

Motivasyon Ölçeği Faktör Yapısı

Beklenti Boyutu		**Değer Boyutu**	
Madde	Faktör Yükü	Madde	Faktör Yükü
6	.83	1	.92
7	.80	2	.84
8	.80		
3	.68		
4	.65		
5	.64		
Açıklanan Toplam Varyans: %100			

Tablo 6'ya göre beklenti boyutu altında yer alan 6 maddenin faktör yük değerleri .64 ile .83 arasında değişmektedir. Değer boyutunda yer alan iki maddenin faktör yük değerleri ise .84 ve .92 olarak tespit edilmiştir.

Motivasyon ölçeğine ilişkin faktör analizi sonrasında ölçeğe ilişkin güvenirlik analizi yapılmıştır. Tablo 7'de motivasyon ölçeğine ilişkin madde sayısı ve Cronbah alfa değerleri verilmiştir.

Tablo 7

Motivasyon Ölçeği Güvenirlik Analizi

Ölçek	**N**	**Güvenirlik katsasısı (α)**
Motivasyon Ölçeği	8	.87

Tablo 7'ye göre Motivasyon Ölçeğine güvenirlik katsayısı .87 olarak hesaplanmıştır. Belirlenen bu sonuca göre Motivasyon ölçeğinin güvenilir olduğu söylenebilir (Hinton, McMurray, & Brownlow, 2004).

3.5.5. Akademik Başarı ve Kalıcılık Testi

DHA'nın akademik başarı üzerindeki etkisini araştırmak amacıyla akademik başarı ve kalıcılık testi ders öğretmenleri tarafından hazırlanmıştır. Ders öğretmenleri tarafından

akademik başarı ve kalıcılık testinin öğrencilerin bir ders saatinde cevaplayabilmeleri için 20 sorudan oluşturulmasına karar verilmiştir. Buna göre ders öğretmenleri Sosyal Bilgiler kapsamında "Ülkemizin Kaynakları" ve "Ülkemiz ve Dünya" ünitelerinin kazanımlarına yönelik 40 maddelik bir soru havuzu oluşturmuşlardır. Sonrasında kapsam geçerliliğini sağlamak ve pilot uygulama için soru seçimini sağlamak için iki alan uzmanından görüş alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler gerçekleştirilmiş ve 25 soru içeren bir pilot test hazırlanmıştır.

Akademik başarı ve kalıcılık testinin pilot uygulaması 7. sınıfa devam eden 64 öğrenciye uygulanmıştır. Uygulama sonrasında madde analizleri gerçekleştirilmiştir. Madde seçimleri üst grup – alt grup madde güçlük ve ayırt edicilik indisleri dikkate alınarak gerçekleştirilip Ek5'te sunulmuştur. Madde analizleri sonucunda madde ayırt edicilik indeksi (rjx) değeri .30'un altında olan 4 madde testten çıkarılmıştır. Ayrıca bir madde de benzer kazanıma yönelik yeterli sayıda ve daha kabul edilebilir madde güçlülük ve madde ayırt edicilik değerlerine sahip olduğu için testten çıkarılmıştır. Akademik başarı ve kalıcılık testinin son haline ait madde analizlerine ilişkin madde ayır edicilik ve madde güçlük indeksleri Tablo 8'te sunulmuştur.

Tablo 8

Akademik Başarı ve Kalıcılık Testi Üst Grup – Alt Grup Madde Güçlük ve Ayırt Edicilik İndisleri

Madde	Madde Güçlüğü (pj)	Madde Ayırt Ediciliği (rjx)
1	.71	.47
2	.44	.65
3	.59	.41
4	.53	.47
5	.74	.35
6	.38	.53
7	.62	.65
8	.65	.59
9	.41	.47
10	.38	.53
11	.62	.53
12	.50	.65
13	.56	.53
14	.68	.41
15	.76	.47
16	.50	.41
17	.38	.65
18	.53	.47
19	.76	.35
20	.68	.53

Tablo 8 incelendiğinde akademik başarı ve kalıcılık testi, madde güçlülük indeksi .38-.76 arasında olan ve madde ayırt edicilik indeksleri .35 - .65 arasında yer alan 20 maddeden oluşmaktadır. Hazırlanan akademik başarı ve kalıcılık testine ilişkin tanımlayıcı istatistiki bilgiler Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9

Akademik Başarı ve Kalıcılık Testi KR-20 Güvenirlik Katsayısı ve Tanımlayıcı İstatistikler

Madde sayısı	$\overline{X}$	sd	Mod	Medyan	Ortalama pj	Ortalama rjx	KR-20
20	11.47	4.00	12	12	.57	.50	.77

Tablo 9'a göre akademik başarı ve kalıcılık testi pilot uygulama puanlarının ortalaması 11.47'dir. Bununla birlikte testin mod ve medyanı 12, ortalama madde güçlülüğü .57 ve ortalama madde ayırt ediciliği .50'dir. Buna göre testin ortalama güçlükte ve ayır edici olduğu söylenebilir. Ayrıca mod, medyan ve aritmetik ortalama puanın birbirine oldukça yakın olması dağılımın normal bir dağılıma sahip olduğunu göstermektedir.

Testin güvenirlik düzeyini belirlemek için KR-20 güvenirlik değeri hesaplanmıştır (Bkz. Tablo 14). Testin KR-20 güvenirlik katsayısı .77 olarak bulunmuştur. Buna göre akademik başarı ve kalıcılık testini oluşturan maddelerin tek boyutlu, madde örnekleminden kaynaklanan hatanın az ve bu testi yanıtlayan 7. Sınıf öğrencilerinin heterojen bir dağılıma sahip olduğu söylenebilir.

Akademik başarı ve kalıcılık testi pilot uygulama sonrasında yapılan analizler sonucunda 20 maddelik bir ölçek ortaya çıkmıştır. Bu ölçekte yer alan maddelerin ilgili olduğu Sosyal Bilgiler dersi ünite, konu ve kazanımlara göre dağılımı Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10

Akademik Başarı ve Kalıcılık Testi Maddelerin Kazanımlara Göre Dağılımı

ÜLKEMİZİN KAYNAKLARI ÜNİTESİ		
Kazanımlar	**Konular**	**Maddeler**
Ülkemizin kaynaklarıyla ekonomik faaliyetlerini ilişkilendirerek, bunların ülke ekonomisindeki yerini ve önemini değerlendirir.	-Doğal Kaynaklar ve Ekonomi	1, 2, 4, 6
Türkiye'nin coğrafî özelliklerini dikkate alarak, yatırım ve pazarlama proje önerileri tasarlar.	-Projeler Yarışıyor	8
Vatandaşlık sorumluluğu ve ülke ekonomisine katkısı açısından vergi vermenin gereğini ve önemini savunur.	Vergi verelim	9, 16
Doğal kaynakların bilinçsizce tüketilmesinin insan yaşamına etkilerini tartışır.	Dünya Alarm Veriyor	3
Nitelikli insan gücünün Türkiye ekonomisinin gelişmesindeki rolünü değerlendirir.	Nitelikli İnsan ve Mesleklerin Özellikleri	7
İlgi duyduğu mesleklerin gerektirdiği eğitim, beceri ve kişilik özelliklerini araştırır.	Nitelikli İnsan ve Mesleklerin Özellikleri	5, 19
ÜLKEMİZ VE DÜNYA		
Kazanımlar	**Konular**	**Maddeler**
Görsel materyalleri ve verileri kullanarak dünyada nüfus ve ekonomik faaliyetlerin dağılışının nedenleri hakkında çıkarımlarda bulunur.	Dünyamızı Tanıyoruz	10, 12
Ülkemizin diğer ülkelerle olan ekonomik ilişkilerini, kaynaklar ve ihtiyaçlar açısından değerlendirir.	İhracat Yapıyoruz	11
Türk Cumhuriyetleri, komşu ve diğer ülkelerle olan kültürel, sosyal, siyasi ve ekonomik ilişkilerimizi Atatürk'ün milli dış politika anlayışı açısından değerlendirir.	Türk Cumhuriyetleri	12, 15, 20
Ülkemizin diğer ülkelerle doğal afetlerde ve çevre sorunlarında dayanışma ve işbirliği içinde olmasının önemini fark eder.	Sorun Avcıları	14
Uluslararası kültür, sanat, fuar ve spor etkinliklerinin toplumlar arası etkileşimdeki rolünü değerlendirir.	Formula 1	13, 18

3.5.6. Yarı Yapılandırılmış Görüşme

Araştırma sonunda öğrencilerin dijital hikâye anlatımı sürecine ilişkin görüşlerini belirlemek için araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır (Ek6). Yarı yapılandırılmış görüşme formunun hazırlanmasında ilgili literatürde yapılan çalışmalarda kullanılan görüşme formları incelenerek hazırlanmıştır. Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formunda güvenirlik çalışmaları kapsamında uzman görüşleri alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda görüşme formunda gerekli düzenlemeler gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda 12 açık uçlu soru bulunmaktadır. Görüşme formunda, DHA etkinlikleriyle ilgili 7 açık uçlu soru ve DHA'nın Sosyal Bilgiler dersinde kullanımına yönelik 5 açık uçlu soru yer almaktadır.

3.5.7. Odak Grup Görüşme

Araştırma sonucunda DHA etkinliklerine yönelik öğrenci görüşlerini daha ayrıntılı olarak ele almak için odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Odak grup görüşmelerinde kullanılmak üzere araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu ilgili literatür incelenerek hazırlanmıştır. Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formuna yönelik olarak uzman görüşlerine başvurulmuş ve bu görüşler doğrultusunda formda gerekli düzenlemeler yapılarak görüşme formuna son şekli verilmiştir (Ek7). Yarı yapılandırılmış görüşme formunda 12 açık uçlu soru yer almaktadır. DHA etkinliklerine yönelik öğrenci algılarını belirlemek için 9 açık uçlu soru ve Sosyal Bilgiler dersinde DHA'nın kullanımına ilişkin öğrenci algılarını belirlemeye yönelik 3 açık uçlu soru yer almaktadır.

3.5.8. Alan Notları

Araştırmacının uygulama sürecine katılımcı gözlemci olarak katıldığı durumlarda topladığı verilerden oluşmuştur. Araştırmacı sosyal bilgiler dersinin BT laboratuvarında işlenen ders saatlerine genel olarak dahil olmuştur. Dijital hikâyeleme etkinliklerinin büyük bir bölümünün BT laboratuvarında gerçekleştirilmesi bu tercihin temel sebebidir.

3.5.9. Yansıma Raporları

Öğrenciler iki haftalık periyodlar dâhilinde yansıma raporları dersin web sitesi aracılığıyla toplanmıştır. Yansıma raporları süreçle ilgili öğrencilerin yaşadıkları deneyimleri belirlemek

amacıyla kullanılmıştır. Haftalık yansıma raporların yazımında öğrencilere çıkış noktaları oluşturmak için Şekil 4'te yer verilen ifadeler rehberlik etmiştir.

1. Bu derste ..... öğrendim.

2. Ders sürecinde hoşlandığım (beğendiğim) durumlar ……

3. Ders sürecinde beğenmediğim durumlar …….. çünkü …….

4. Ders sürecinde ..... öğrenirken/yaparken zorluk çektim.

4a. Eğer zorluk yaşadıysanız bu zorlukların üstesinden gelmek için neler yaptınız?

4b. Arkadaşlarınızın benzer zorluklar çekmemesi için neler tavsiye edersiniz?

Şekil 4- Yansıma raporları referans soruları

3.6. Uygulama

Bu bölümde çalışmanın gerçekleştirilmesi sürecinde uygulama öncesi, uygulama ve sonrasında yapılan çalışmalar sunulmuştur.

3.6.1. Uygulama Öncesi Yapılan Çalışmalar

3.6.1.1. Pilot uygulama

Bu aşamada araştırmanın pilot uygulaması gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın gerçekleştirildiği ortaokulda dokuz 6. sınıf bulunmaktadır. Bunlar arasından seçilen bir sınıfla 2014-2015 öğretim yılı birinci döneminde pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Uygulama Sosyal Bilgiler dersi "Yeryüzünde Yaşam Ünitesi" altında yer alan "Anadolu Uygarlıkları" konusunda yapılmıştır. Öğrenenler ikişer ya da üçer kişilik gruplar oluşturdular ve her bir gruba "Anadolu Uygarlıkları" konu başlığı altında yer alan bir uygarlıkla ilgili konu başlığı hikâye konusu olarak dağıtılmıştır. Öğrenenlerden hazırlanan izlence doğrultusunda 6 hafta süreyle DHA etkinliklerini gerçekleştirmeleri istenmiştir (Bkz. Ek8). Haftalık üç ders saatinden bir saati DHA etkinliklerini gerçekleştirmek için BT laboratuvarında yapılmıştır. Bu sürece araştırmacı, katılımcı gözlemci olarak katılmıştır.

Süreçte yaşanan problemler ve sorunlar tespit edilerek uygulama öncesinde gerekli önlemler alınmıştır. Bunlardan en önemlileri aşağıda sıralanmıştır

- Pilot uygulama sürecinde ders için bir internet sayfası kullanılmamıştır. Bu durumun eksikliği uygulama sürecinde hissedilmiştir. Örneğin, öğrenenlerin ders dışı zamanlarda ders öğretmenine ulaşmakta zorluk çektikleri tespit edilmiştir. Bundan dolayı DHA etkinliklerinin her bir aşamasında anlık geribildirim sağlanamamıştır. Bu nedenle de özellikle oluşturulan hikâyelerle ilgili birkaç grup haricinde diğer grupların herhangi bir düzenleme yapmadığı gözlemlenmiştir. Bunun yanı sıra geribildirim sağlanmasında yaşanan problemlerin öğrencilerin sürece yönelik isteklilik durumlarını da olumsuz yönde etkilediği söylenebilir.
- Öğrenciler kâğıt üzerine çizdikleri hikâye tahtalarına uygun olarak bilgisayar ortamında sahneleri oluşturma aşamasında erişim problemleri yaşamışlardır. Okulda MEB'in geniş düzeydeki internet erişimi engelleri nedeniyle öğrenciler internet ortamında uygun arka plan ya da görselleri bulmakta zorluk yaşamışlardır.
- Öğrenciler dijital hikâyelerini oluşturmak için Moviemaker programını kullandılar. Öğrencilerin önemli bir bölümü özellikle sahneler ile hikâye anlatımı arasındaki senkronizasyonu sağlama da zorluk yaşadılar. Bundan dolayı deneysel süreçte öğrencilere PhotoStory programını da kullanma imkânı sağlanmıştır. Çünkü PhotoStory programı her bir sahneyle ilgili anlatımı ayrı ayrı seslendirme olanağı sunması yanında seslendirme ile görüntü arasındaki senkronizasyonunu otomatik yapmaktadır.

3.6.1.2. Öğretmenlere Yönelik Çalışmalar

Uygulama öncesinde öncelikle ders öğretmenlerinin süreci yönetebilmeleri için DHA ile ilgili bilgilendirme toplantıları yapılmıştır. Öğretmenlere uygulama aşamasında dersin web kısmında kullanacakları sayfaların yer aldığı edmodo.com tanıtılmıştır. Bunu takiben öğretmenlerin edmodo'ya kayıtları gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerle örnek etkinlikler (ödev ekleme, grup oluşturma, kaynak yükleme, gruba mesaj vb. etkinlikler) gerçekleştirilmiştir. Ayrıca başka bir derste kullanılan edmodo sayfasını ayrıntılı olarak incelemeleri sağlanmıştır. Sonrasında öğretmenlere öğrencilerin uygulama süresince kullanacakları/kullanabilecekleri programlar ve Web 2.0 araçları tanıtıldı. Öğretmenlerin bu programlar ve Web 2.0 araçlarıyla ilgili basit düzeyde bazı uygulamalar yapmaları sağlandı.

Öğretmenlerin her ikisinin de süreçte kullanılması önerilen programların bazılarıyla ilgili daha önceden bilgi sahibi olması bu aşamanın sorunsuz olarak aşılmasında önemli bir etken olduğu söylenebilir.

3.6.1.3. Öğrencilere Yönelik Çalışmalar

Öğrenciler BT becerileri açısından incelendiğinde 5. sınıf ve 6. sınıfta Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersi kapsamında DHA sürecinde kullanacakları programlarla ilgili eğitimler almışlardır. Bununla birlikte öğrencilerin DHA sürecinde kullanacakları edmodo.com ve storyboardthat.com çevrim-içi araçların kullanımına ilişkin araştırma öncesinde Sosyal Bilgiler dersinde BT öğretmeni tarafından bilgilendirme yapılmıştır. Bu bilgilendirme aşamasında her iki çevrim-içi ortamla ilgili örnek etkinlikler yapılarak öğrencilerin sürece hazırlanması sağlanmıştır. Bundan sonra öğrencilerin edmodo.com ve storyboardthat.com sitelerine üyelik işlemleri gerçekleştirilmiştir.

3.6.2. Uygulama Süreci

3.6.2.1. Ön-testlerin Uygulanması

Deneysel işlemden bir hafta önce öğrencilere "Katılım Ölçeği" ile "Motivasyon ve Tutum Ölçeği" farklı günlerde uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubuna ön-testler aynı gün ve ders saatinde uygulanmıştır. Ön-testin uygulanmasında öğrencilere gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra katılımın gönüllülük esasına dayalı olduğu belirtilmiştir. Buna bağlı olarak kontrol grubunda yer alan iki öğrenci ölçekleri cevaplamamıştır.

3.6.2.2. Deney Grubunda Yapılanlar

Araştırmanın uygulama süreci 2015-2016 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde 10 hafta süre ile Sincan Mehmet Akif Ersoy Ortaokulundan 119 6. sınıf öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Uygulama aşamasında kontrol grubunda yer alan sınıflarda ders Sosyal Bilgiler dersi programına uygun olarak yürütülmüştür. Deney grubunda ise ders programıyla ilişkilendirilen dijital hikâyeleme etkinlikleriyle ders işlenmiştir. DHA sürecine ilişkin uygulama planı Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11

DHA Süreci Uygulama Planı

Hafta	Uygulama Süreci	Dijital Hikâye Hazırlama Süreci (DHA)
Hafta 1	- Öğrencilerin Dijital Hikâye Anlatımı ile ilgili bilgilendirilmeleri - Örneklerin incelenmesi - Dijital hikâye oluşturma basamakların incelenmesi o Hikâye Konusu Belirleme (Öneri Yazma) o Konu ile ilgili araştırma yapma o Senaryo Yazımı o Hikâye tahtası oluşturma o Video, ses ve resim bulma, oluşturma (Resim, Ses ve Video Editörleri Hakkında Bilgi Verilmeli; Ücretsiz resim, ses bulma sitelerinden bahsedilmeli) o Hepsini bir araya getirme o Başkalarıyla Paylaşma o Geribildirim Alma ve Düzeltme - Öğrencilerle ders izlencesinin paylaşılması - Grupların oluşturulması - Grupların "Ülkemizin Kaynakları Ünitesi" konu seçimlerini yapması	- Hikâyenin amacını düşünmeye başla - Dijital hikâyenin amacını ve bakış açısına karar ver - Dijital hikâyende kullanacağın senaryoyu öyküleştir ve seçtiğin bakış açısını ve amacı yansıtmasını sağla
Hafta 2	- Öğrencilerin hikâyelerini oluşturması ve dersin web sayfasına yüklemesi - Hikâye tahtasının ne olduğunun ve öneminin açıklanması - Hikâyelerle ilgili öğretmenlerin geri bildirimde bulunması - Öğrencilerin ilk iki haftayı değerlendiren yansıma raporlarını yazmaları - Hafta 2'de derste işlenecek/işlenen konu ile ilgili dersin web sayfasında paylaşılan hikâyelerin öğrenciler tarafından incelenmesi - Öğrencilerin incelenen hikâyelerle ilgili öğretmen tarafından yönlendirilen tartışmalara (web sayfası üzerinden) katılması	- Hikâyenin amacını düşünmeye başla - Dijital hikâyenin amacını ve bakış açısına karar ver - Dijital hikâyende kullanacağın senaryoyu öyküleştir ve seçtiğin bakış açısını ve amacı yansıtmasını sağla
Hafta 3	- Hikâye Tahtalarının oluşturulması - Hikâye Tahtalarıyla ilgili öğretmenin geri bildirimde bulunması	- Bulduğu materyalleri toplayacağın bir klasör oluştur

	- Geribildirimler doğrultusunda hikâye tahtaların güncellenmesi - Örnek hikâye tahtası videolarının incelenmesi - Hafta 3'te derste işlenecek/işlenen konu ile ilgili dersin web sayfasında paylaşılan hikâyelerin öğrenciler tarafından incelenmesi - Öğrencilerin incelenen hikâyelerle ilgili öğretmen tarafından yönlendirilen tartışmalara (web sayfası üzerinden) katılması	- Hikâyen için resimler ara: resim, çizim, fotoğraf, harita, vs. - Web sitelerinde, blog sayfalarından veya Powerpoint sunumlarından bilgi içerikleri bulmaya çalış - Dijital hikâyen için kullanacağın resimleri belirle - Dijital hikâyende kullanacağın metin ve içerikleri belirle
Hafta 4	- Öğrencilerin hikâye tahtalarıyla ilgili resim ve metinleri oluşturması - Hafta 4'te derste işlenecek/işlenen konu ile ilgili dersin web sayfasında paylaşılan hikâyelerin öğrenciler tarafından incelenmesi - Öğrencilerin incelenen hikâyelerle ilgili öğretmen tarafından yönlendirilen tartışmalara (web sayfası üzerinden) katılması Öğrencilerin 3 ve 4. Haftayı değerlendiren yansıma raporlarını yazmaları	- Dijital hikâyende kullanacağın resimleri seç - Dijital hikâyende kullanacağın müzikleri seç - Dijital hikâyende kullanacağın metin ve içeriği belirle - Resimlerini Windows Movie Maker' a ekle - Müziklerini Windows Movie Maker' a ekle - Eğer gerekli ise resim ve müzikler üzerinde düzenlemelerini yap
Hafta 5	- Hazırlanan resim, metin ve ses dosyaların bir araya getirilerek dijital hikâyenin oluşturulması - Dijital hikâyenin dersin web alanına yüklenmesi - Hafta boyunca hazırlanan videolarla ilgili öğretmen ve diğer öğrencilerin geribildirimlerde bulunması - Dijital hikâyenin geribildirim doğrultusunda düzenlenmesi - Hafta 5'te derste işlenecek/işlenen konu ile ilgili dersin web sayfasında paylaşılan hikâyelerin öğrenciler tarafından incelenmesi - Öğrencilerin incelenen hikâyelerle ilgili öğretmen tarafından yönlendirilen tartışmalara (web sayfası üzerinden) katılması	- Resimlerin sırasını veya numaralarını düzenle - Video geçişleri ve efektlerine karar ver - Dijital hikâyenin amacını ve bakış açısını yansıtan seslendirmede kullanacağın anlatımı yaz - Hazırladığın hikâye anlatımı metnini "Movie Maker programında yer alan anlatımı kaydet" seçeneğinden mikrofon kullanarak kaydet - Hikâyeni Video (mp4, wmv) dosyası olarak kaydet - Dijital hikâyeni dersin web sitesi aracılığıyla yayımla - Dijital hikâyenle ilgili geribildirimleri topla ve

		bunları kullanarak dijital hikâyeni düzenle.
Hafta 6	- Öğrecilerin "Ülkemizin Kaynakları Ünitesi" ile ilgili hazırlamış oldukları videoları dersin web sayfasında paylaşmaları. - Grupların "ÜLKEMİZ VE DÜNYA ÜNİTESİ" ile ilgili konu başlıklarını seçmeleri - Öğrencilerin hikâyelerini oluşturması ve dersin web sayfasına yüklemesi - Hafta 6'da derste işlenecek/işlenen konu ile ilgili dersin web sayfasında paylaşılan hikâyelerin öğrenciler tarafından incelenmesi - Öğrencilerin incelenen hikâyelerle ilgili öğretmen tarafından yönlendirilen tartışmalara (web sayfası üzerinden) katılması - Öğrencilerin 5 ve 6. Haftayı değerlendiren yansıma raporlarını yazmaları	- Hikâyenin amacını düşünmeye başla - Dijital hikâyenin amacını ve bakış açısına karar ver - Dijital hikâyende kullanacağın senaryoyu öyküleştir ve seçtiğin bakış açısını ve amacı yansıtmasını sağla
Hafta 7	- Öğrencilerin hikâye tahtalarını oluşturmaları - Hikâye Tahtalarıyla ilgili öğretmenin geri bildirimde bulunması - Geribildirimler doğrultusunda hikâye tahtaların güncellenmesi - Örnek hikâye tahtası videolarının incelenmesi - Hafta 7'de derste işlenecek/işlenen konu ile ilgili dersin web sayfasında paylaşılan hikâyelerin öğrenciler tarafından incelenmesi - Öğrencilerin incelenen hikâyelerle ilgili öğretmen tarafından yönlendirilen tartışmalara (web sayfası üzerinden) katılması	- Hikâyenin amacını düşünmeye başla - Dijital hikâyenin amacını ve bakış açısına karar ver - Dijital hikâyende kullanacağın senaryoyu öyküleştir ve seçtiğin bakış açısını ve amacı yansıtmasını sağla
Hafta 8	- Hikâye tahtası videolarının web sitesine yüklenmesi - Diğer öğrencilerin videolarda yer alan hikâye tahtalarının iyileştirilmesine dönük olarak geribildirimler de bulunması - Hikâye tahtalarıyla ilgili son düzenlemelerin yapılması - Hafta 8'de derste işlenecek/işlenen konu ile ilgili dersin web sayfasında paylaşılan hikâyelerin öğrenciler tarafından incelenmesi - Öğrencilerin incelenen hikâyelerle ilgili öğretmen tarafından yönlendirilen tartışmalara (web sayfası üzerinden) katılması - Öğrencilerin 7 ve 8. haftayı değerlendiren yansıma raporlarını yazmaları	- Dijital hikâyende kullanacağın resimleri seç - Dijital hikâyende kullanacağın müzikleri seç - Dijital hikâyende kullanacağın metin ve içeriği belirle - Resimlerini Windows Movie Maker' a ekle - Müziklerini Windows Movie Maker' a ekle - Eğer gerekli ise resim ve müzikler üzerinde düzenlemelerini yap
Hafta 9	- Öğrencilerin hikâye tahtalarıyla ilgili resim ve metinleri oluşturması	- Dijital hikâyende kullanacağın resimleri seç

	- Hafta 9'da derste işlenecek/işlenen konu ile ilgili dersin web sayfasında paylaşılan hikâyelerin öğrenciler tarafından incelenmesi - Öğrencilerin incelenen hikâyelerle ilgili öğretmen tarafından yönlendirilen tartışmalara (web sayfası üzerinden) katılması	- Dijital hikâyende kullanacağın müzikleri seç - Dijital hikâyende kullanacağın metin ve içeriği belirle - Resimlerini Windows Movie Maker' a ekle - Müziklerini Windows Movie Maker' a ekle - Eğer gerekli ise resim ve müzikler üzerinde düzenlemelerini yap
Hafta10	- Hazırlanan resim, metin ve ses dosyaların bir araya getirilerek dijital hikâyenin oluşturulması - Dijital hikâyenin dersin web alanına yüklenmesi - Hafta boyunca hazırlanan videolarla ilgili öğretmen ve diğer öğrencilerin geribildirimlerde bulunması - Dijital hikâyenin geribildirim doğrultusunda düzenlenmesi - Hafta 10'da derste işlenecek/işlenen konu ile ilgili dersin web sayfasında paylaşılan hikâyelerin öğrenciler tarafından incelenmesi - Öğrencilerin incelenen hikâyelerle ilgili öğretmen tarafından yönlendirilen tartışmalara (web sayfası üzerinden) katılması	- Resimlerin sırasını veya numaralarını düzenle - Video geçişleri ve efektlerine karar ver - Dijital hikâyenin amacını ve bakış açısını yansıtan seslendirmede kullanacağın anlatımı yaz - Hazırladığın hikâye anlatımı metnini "Movie Maker programında yer alan anlatımı kaydet" seçeneğinden mikrofon kullanarak kaydet - Hikâyeni Video (mp4, wmv) dosyası olarak kaydet - Dijital hikâyeni dersin web sitesi aracılığıyla yayımla - Dijital hikâyenle ilgili geribildirimleri topla ve bunları kullanarak dijital hikâyeni düzenle.

Tablo 11'de verilen bu plan doğrultusunda öğrenciler dijital hikâye anlatımı etkinliklerini gerçekleştirmiştir. Öğrencilerin bir dijital hikâyeleme etkinliği sürecinde yaptıkları işlemler aşağıda ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

3.6.2.2.1. Bir Konu Bulma (Bir Fikirle Başla)

Hikâye konuları Sosyal Bilgiler dersi kapsamındaki "Ülkemizin Kaynakları Ünitesi" ve "Ülkemiz ve Dünya Ünitesi"nde yer alan konu ve kazanımlardan belirlenmiştir. Bu konu

başlıkları arasından öğrenciler kendi hikâye konularını seçmişlerdir. Öğrenciler seçmiş oldukları konularla ilgili olarak kâğıt üzerinde kısa bir öneri oluşturmuşlardır.

3.6.2.2.2. Araştırma/İnceleme/Öğrenme

Konu başlıkları belirlendikten sonra öğrenciler bunlarla ilgili olarak kitaplarından ve çevrim-içi kaynaklardan bilgi toplamışlardır. Hikâyelerini şekillendirmeden önce konuyla ilgili önemli kavramlar belirlenmiştir.

İlk iki aşama hikâye yazımı için bir ön hazırlık niteliğindedir. Öğrenciler bu hazırlıkları ne kadar dikkate alırlarsa o kadar da başarılı hikâyeler ortaya çıkacaktır. Bu uygulamada özellikle birinci hikâye hazırlama sürecinde öğrencilerin hikâyenin etkililiğini sağlama da anahtar role sahip bu iki adımı iyi değerlendirmedikleri gözlemlenmiştir.

3.6.2.2.3. Hikâye Metnini Yazma

Bu aşamada öğrenciler öncelikle kâğıt üzerine hazırladıkları hikâyeleri öğretmenleriyle paylaşmışlardır. Öğretmenlerinin geri-dönütleriyle öğrenciler hikâyelerinde gerekli düzenlemeleri yaparak dersin web sayfasına (edmodo.com) yüklemişlerdir (Bkz Şekil 5, Şekil 6, Şekil 7).



Şekil 5 – Örnek öğrenci hikâyesi-1



Şekil 6 – Örnek öğrenci hikâyesi-2



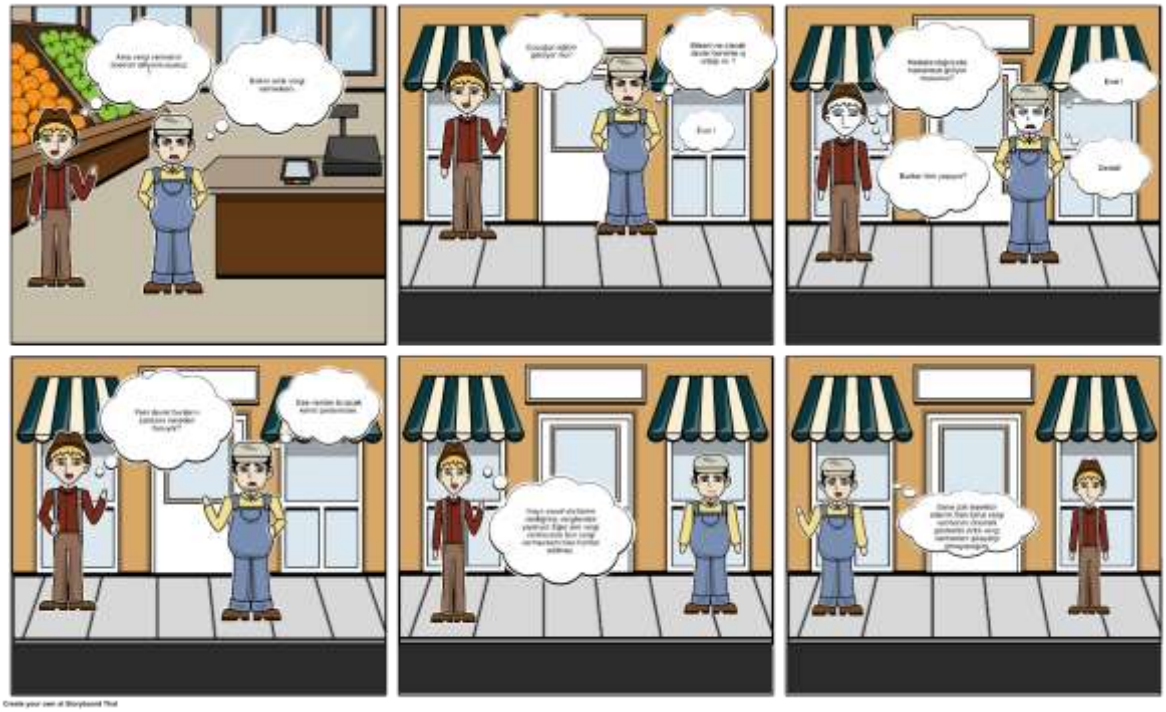
Şekil 7 – Örnek öğrenci hikâyesi-3

3.6.2.2.4. Hikâye Tahtası/Planlama

Öğrenciler hikâyelerin en son sürümlerini oluşturduktan sonra hikâye tahtalarını hazırlamaya başladılar. Hikâye tahtalarını öncelikle kâğıt üzerinde tasarladılar. Sonrasında bu çizimlerden yola çıkarak DHA sürecinin ileriki aşamalarında kullanacakları sahnelerin temeli olacak dijital hikâye tahtalarını oluşturdular (Bkz. Şekil 8, Bkz. Şekil 9).



Şekil 8- Örnek hikâye tahtası çizimi



Şekil 9- Örnek hikâye tahtası

3.6.2.2.5. Resim/Ses/Video Dosyalarını Toplama veya Oluşturma

Bu aşamada öncelikle öğrenciler dijital hikâyelerini oluşturmak için kullanacakları görselleri hikâye tahtalarından yola çıkarak oluşturur. Öğrenciler dijital ortamda oluşturmuş oldukları hikâye tahtalarından sahneleri kırparak oluşturmuşlardır. Bununla birlikte dijital hikaye hazırlamada kullanacakları ses ya da müzik dosyalarını belirlemişlerdir.

Öğrenciler DHA oluşturmada kullanacakları çoklu ortam öğelerini ve oluşturdukları sahneleri öğretmen bilgisayarı üzerinden kendilerine ayrılan klasörde toplamışlardır. BT sınıfında yaptıkları çalışmaları da bu klasör üzerinden yürütmüşlerdir. Bu işlemi yapmak için farklı yollar denenebilirdi. Örneğin öğrenciler dijital hikâyelemede kullanacakları çoklu ortamları bilgisayarlarına kaydedebilirlerdi, ancak BT sınıfını kullanan diğer öğrenciler tarafından bu klasörlerin silinme ya da içeriğinin değiştirilmesi durumu ortaya çıkabilirdi. Ayrıca öğrencilere sağlanacak USB bellekler aracılığıyla öğrenci çalışmaları saklanabilirdi, fakat öğrencilerin USB belleği kaybetme olasılığı problem oluşturabilirdi.

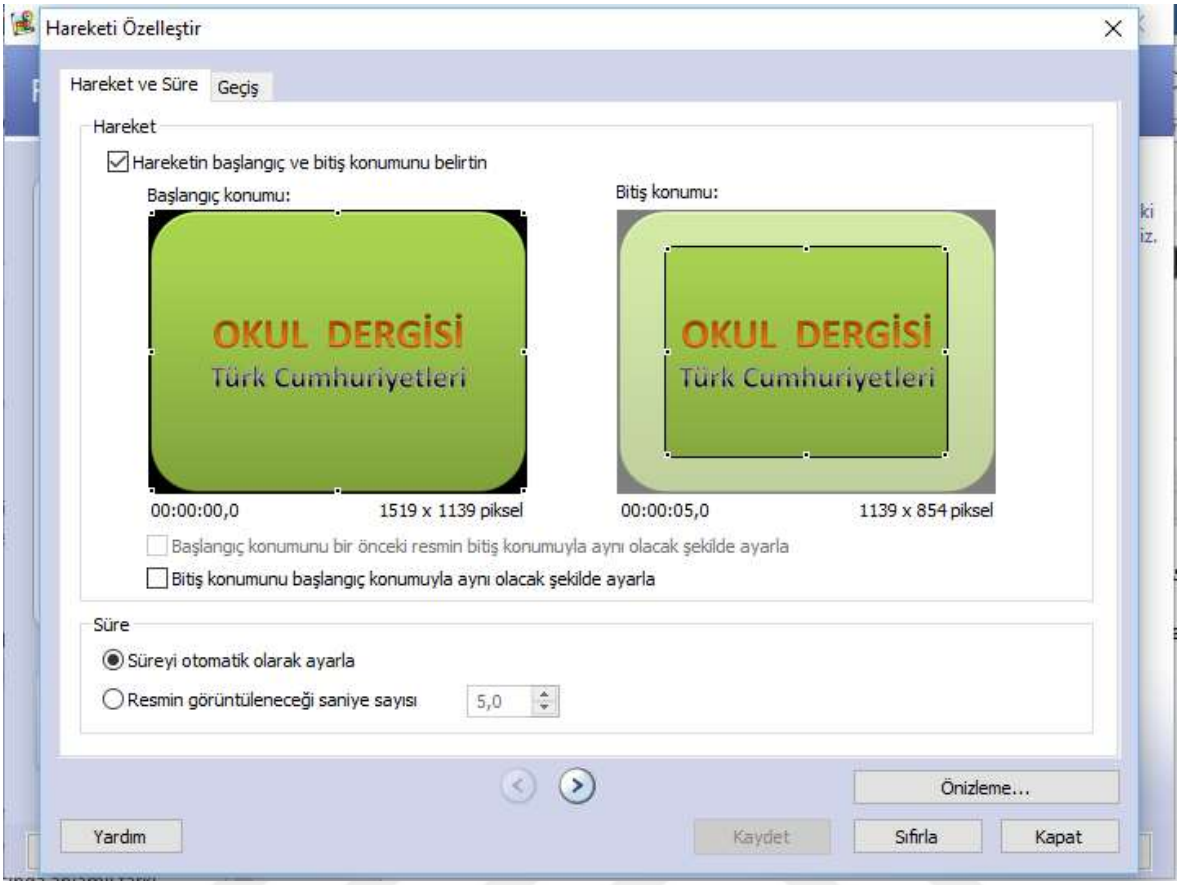
3.6.2.2.6. Bütün Dosyaları Bir Araya Getirme

Öğrenciler hazırlamış oldukları görselleri, müzikleri ve sesli anlatımı bu aşamada bir araya getirerek sesli bir hikâye oluştururlar. Öncelikle sahneleri video düzenleme programına eklemişlerdir (Bkz. Şekil 10).



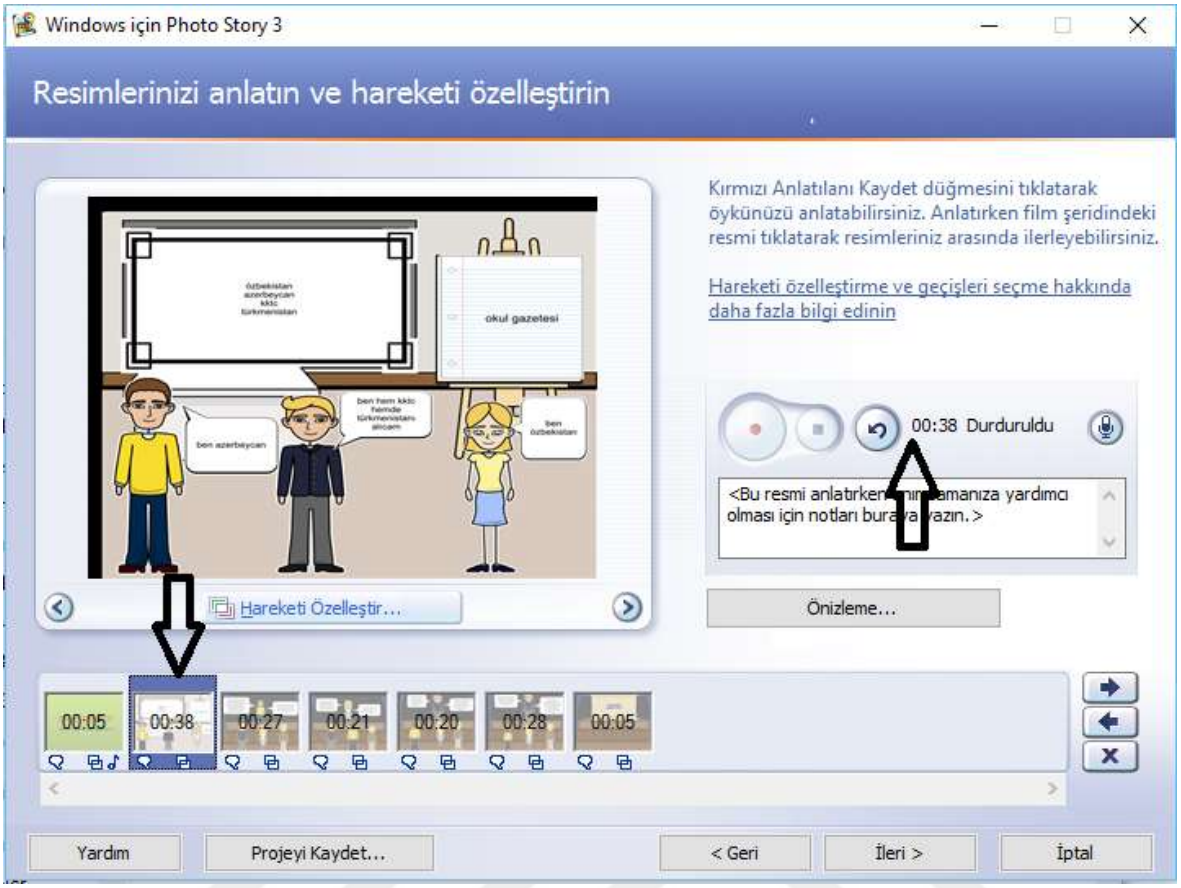
Şekil 10- Sahnelerin video düzenleme programına eklenmesi- öğrenci projesi örneği

Sahneleri video düzenleme programına ekledikten sonraki aşamada sahneler arası geçiş ve efektler eklemişlerdir. Öğrenci çalışmalarından birine ait geçiş ve efekt düzenleme ekran görüntüsü Şekil 11'de sunulmuştur.



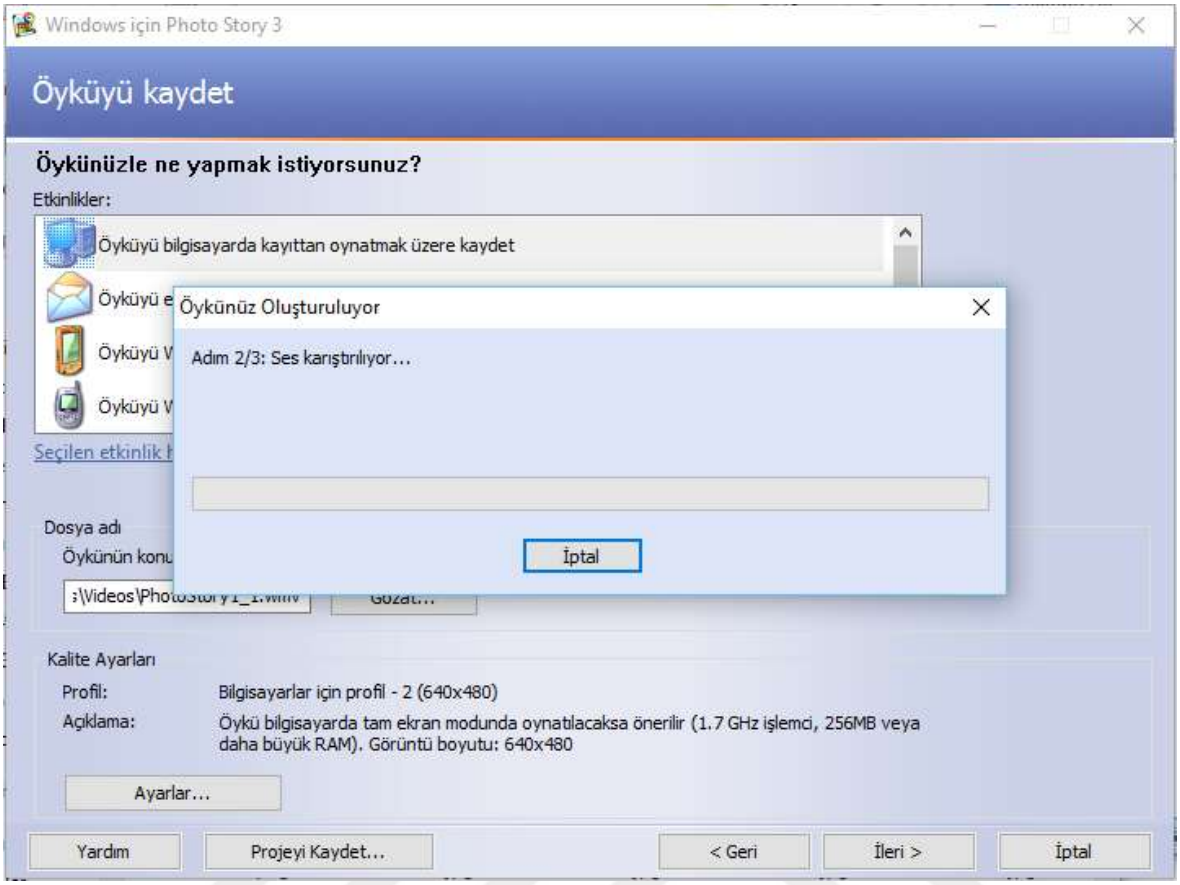
Şekil 11- Video efekt ve geçişler - öğrenci projesi örneği

Bir sonraki aşamada öğrenciler hikâyelerini seslendirmişlerdir (Bkz. Şekil 12). Seslendirme aşamasında PhotoStory kullanan öğrenciler her bir sahneyi ayrı ayrı seslendirmiş ve senkronizasyon problemi yaşamamışlardır. Ancak MovieMaker kullanan öğrenciler genel olarak hikâyelerinin tamamını bir seferde seslendirmişlerdir. Seslendirme sürecinde yaşanan küçük problemlerde (gürültü, şaşırma vb.) en baştan seslendirme yapmak zorunda kaldıkları gözlemlenmiştir. Bunun yanı sıra hikaye tahtalarında sahnelerin ekranda kalma süresini ayarlamamış olan öğrenciler seslendirme ve sahneler arasında senkronizasyon problemleri de yaşamışlardır.



Şekil 12- Hikâyeyi seslendirme- öğrenci projesi örneği

Sesli anlatımı ekledikten sonra dijital hikâyelerine arka plan müziği eklemişlerdir. Ayrıca arka plan müziğinin ses düzeyi ile sesli anlatımın ses düzeyini ayarlamışlardır. Bunun devamında dijital hikâyelerini video olarak kaydetmişlerdir (Bkz. Şekil 13).



Şekil 13- Dijital hikâyeyi yayımlama- öğrenci proje örneği

3.6.2.2.7. Paylaşma, Geribildirim Alma ve Düzenleme

Öğrenciler tarafından hazırlanan dijital hikâyeler tamamlandığında öğrenciler tarafından sınıf ortamında sunulmuştur. Ayrıca dijital hikâyeler dersin web sitesi üzerinden öğrencilerle paylaşılmıştır. Arkadaşları ve öğretmenleri tarafından öğrencilere dijital hikâyeleri ile ilgili sunum sonrasında ve dersin web sitesi üzerinden geribildirimler sağlanmıştır (Bkz. Şekil 14). Bu geribildirimlere göre proje gruplarının tamamı olmasa da önemli bir kısmı dijital hikâyelerinde düzenlemeler yapmıştır.



Şekil 14- Dersin web sayfası - dijital hikâye öğrenci geribildirimi örneği

3.6.2.3. Kontrol Grubunda Yapılanlar

Kontrol grubunda ders Sosyal Bilgiler dersi programına uygun olarak ders öğretmeni tarafından hazırlanan plan doğrultusunda işlenmiştir (Bkz. Ek9). Kontrol grubunda herhangi bir ek çalışma yapılmamıştır. Kontrol grubunda Sosyal Bilgiler dersinde öğretmenler genel olarak sunuş yoluyla öğrenme stratejisini tercih etmişlerdir. Buna uygun olarak öğretmenler ders sürecinde genel olarak sunu ve video gibi çoklu ortam öğelerini kullanarak dersi yürütmüştür. Ayrıca derste öğrencilerle etkileşimi ve öğrenci katılımını sağlamak için soru-cevap ve tartışma yöntemlerini de kullanılmıştır.

3.6.2.4. Son-testin Uygulanması

Dijital hikâyeleme etkinlikleri tamamlanmasını takip eden haftada deney ve kontrol grubu öğrencilerine "Akademik Başarı Testi" ve "Motivasyon ve Tutum Ölçeği" aynı gün,

"Katılım Ölçeği" ise birkaç gün sonra uygulanmıştır. Ölçekler her iki grup öğrencilerine de aynı gün ve ders saati içinde uygulanmıştır.

3.6.2.5. Yansıma Raporları

Deneysel işlem başlangıcından itibaren deney grubunda bulunan öğrencilerden her iki haftada bir ders ve DHA etkinlikleriyle ilgili duygu ve düşüncelerini belirlemek için yansıma raporları toplanmıştır. Her bir öğrencinin on hafta boyunca yazmış olduğu beş yansıma raporunun MS Word programında Times New Roman yazı tipi, tek satır aralığı ve 12 punto büyüklüğünde arka arkaya yazılmasıyla oluşturulan belgede 12 sayfa ve 2816 sözcük veri bulunmaktadır.

3.6.3. Uygulama Sonrası Yapılanlar

3.6.3.1. Yarı Yapılandırılmış Görüşmeler

Uygulama süreci tamamlandıktan bir hafta sonra deney grubunda yer alan 17 öğrenci ile yarı yapılandırmış görüşme formu kullanılarak veriler toplanmıştır. Öğrencilere 12 soru yönetilmiş olup, öğrencilerin her bir soruya verdikleri cevaplar MS Word programında arka arkaya eklenerek birleştirilmiştir. Öğrenci görüşlerinin toplandığı MS Word belgesinde Times New Roman yazı tipi, 12 punto ve tek satır aralığıyla 9 sayfa 2133 kelime veri yer almaktadır.

3.6.3.2. Odak Grup Görüşmeleri

Odak grup görüşmeleri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile 6'şarlı gruplar halinde iki grup öğrenci ile yürütülmüştür. Görüşme esnasında kayıt cihazı kullanılmıştır. Öğrencilerle yapılan görüşme kayıtları MS Word programı aracılığıyla yazıya dökülmüştür. Oluşturulan bu belgede Times New Roman yazı tipi, 12 punto yazı büyüklüğü ve tek satır aralığıyla yazılmış 8 sayfa ve 2266 kelime veri bulunmaktadır.

3.6.3.3. Kalıcılık Testi

Kalıcılık testi uygulama tamamlandıktan dört ay sonra deney ve kontrol grubu öğrencilere aynı gün ve ders saatinde uygulanmıştır. Kalıcılık testinin tamamlanmasıyla deney ve kontrol grubunda gerçekleştirilen işlemler tamamlanmıştır.

3.7. Verilerin Analizi

Bu çalışmada açıklayıcı veri analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem kapsamında öncelikli olarak nicel verilerin analizi gerçekleştirilmiştir. Uygulama sonrası toplanan nicel verilerin analizinde SPSS 21 (Statistical Package for Social Sciences) programı kullanılmıştır. Her iki gruptan toplanan verilerin normal dağılım gösterip, göstermediğini belirlemek için Shapiro-Wilks normallik testi uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının katılım, tutum ve motivasyonları arasındaki benzerlik ve farklılıkları ortaya koymak için bağımsız örneklemler t-testi kullanılmıştır. Ayrıca deney ve kontrol gruplarının deney sonrasında akademik başarı düzeyleri ve kalıcılık düzeyleri arasındaki farklılık ve benzerlikleri ortaya koymak için ilişkisiz örneklemler t-testi kullanılmıştır. Oluşan farklılıkların gücünü (etki büyüklüğünü) belirlemede eta-kare ve Cohen d korelasyon katsayıları hesaplanmıştır.

Çalışmanın nitel verilerini deney grubu öğrencilerin uygulama boyunca iki haftada bir toplanana yansıma raporları, uygulama sonrasında öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler, odak grup görüşmeleri ve araştırmacı tarafından tutulan alan notları oluşturmaktadır. Nitel verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemine başvurulmuştur. İçerik analizi sürecinde NVivo 8.0 paket programı kullanılmıştır. Çalışma kapsamındaki veriler açık kodlama yöntemiyle kodlanmıştır. Açık kodlama ile veri bütünleri anlamlı parçalara ayrılarak yorumlanır (Strauss & Corbin, 1990). Bu çalışmada açık kodlama sürecinde veriler cümle temelinde ele alınarak kodlanmıştır.

Kodlamaya geçmeden önce araştırmacı tarafından ham veriler okunarak gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Gerekli düzenlemeleri yaptıktan sonra ikinci bir alan uzmanıyla birlikte nitel veriler genel olarak kodlanmıştır. İkinci aşamada veriler detaylı olarak ele alınarak birinci kodlamada elde edilen kodlar göz önünde bulundurularak kodlama işlemi tekrarlanmıştır. Ayrıca bu süreçte birbirine yakın olan kodlar birleştirilmiş ve ortak yapılara sahip kodlar kümeler halinde sıralanmıştır. Üçüncü aşamada oluşturulan kümelerden tema ve kategoriler oluşturulmaya başlanılmıştır. Bu işlem yeni bir kategori ya da tema ortaya

çıkmayana kadar devam ettirilmiştir. Kategori ve temalar tamamlandıktan sonra taslak kod ağacı oluşturulmuştur.

Kodlama sürecinin güvenirliğini belirlemek için kodlayıcılar arası güvenirliğe başvurulmuştur. Bu amaçla ikinci bir kodlayıcıyla ile taslak kod ağacındaki kategori ve temalar incelenmiştir. Bunun ardından ikinci kodlayıcı tarafından araştırmanın verileri kodlanmıştır. Kodlayıcılar arasındaki güvenirliği Miles ve Huberman (2015)'ın belirlediği formülden yararlanarak bulunmuştur:

$$Kodlayıcılar\ arası\ güvenirlik = \frac{\text{görüş birliğine varılan kod sayısı}}{\text{görüş birliğine varılan kod sayısı} + \text{görüş ayrılığı yaşanan kod sayısı}}$$

İkinci kodlayıcı tarafından oluşturulan kodlarla araştırmacı tarafından oluşturulan kodlar arasında uyum bu formülle % 82.86 olarak belirlenmiştir. Bu değer kodlayıcılar arasında güvenirliğin sağlanmış olduğunu göstermektedir. Ayrıca bu sonuçla taslak kod ağacının geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilir

Son aşamada araştırmacı ile ikinci kodlayıcı bir araya gelerek farklılık oluşan kodlar üzerinde tartışılmıştır. Farklılaşan kodlar incelenmiş ve üzerinde uzlaşılan bir kod altında birleştirilmiştir. Bazı kodlar ise var olan bir kod altında birleştirilmiştir.

3.8. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Yapılan araştırmalarda geçerlik ve güvenirliğin sağlanması beklenir. Geçerlik araştırma sonuçlarının var olan durumu doğru biçimde yansıtmasıyla ile ilgili bir kavram olup iç ve dış geçerlik olmak üzere iki başlık altında incelenir. İç geçerlilik araştırma sonuçlarının bilinen nedenlere (bağımsız değişkenlere) bağlı olma durumuyla ilgiliyken dış geçerlilik, genellenebilirlik, ise uygulama sürecinin benzer ortamlar ve bağlamlarda başka örneklemlere genelllenebilir olmasıyla alakalıdır (Onwuegbuzie, 2000; Karasar, 2012). Güvenirlik ise farklı çalışmalardada benzer verilerle benzer sonuçlara ulaşılabilmesiyle ilgilidir.

Bu araştırma kapsamında iç geçerliliği sağlamak için şunlar yapılmışıtr:

- Çalışmada nicel ve nitel araştırma yöntemleri bir arada kullanılmıştır. Böylelikle yöntem çeşitlenmiştir.
- Araştırmanın nicel kısmında çeşitli ölçeklerle öğrencilerin akademik başarı, derse katılım, derse karşı motivasyon ve tutumlarıyla ilgili veriler toplanmıştır. Ayrıca

araştırmada görüşme, odak grup görüşme, yansıma raporları ve alan notlarıyla belirli zaman dilimlerinde nitel veriler toplanmıştır. Böylece veri kaynaklarının çeşitlenmesi sağlanmıştır.

- Araştırmanın veri analiz süreci ayrıntılı olarak ele alınarak çalışma sonuçlarına nasıl ulaşıldığı detaylı olarak sunulmuştur.

Araştırmanın dış geçerliğini sağlamak için çalışma grubunun özellikleri, uygulamanın gerçekleştirildiği ortam ve uygulama süreci ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Araştırmanın snırlılıklarında yer alan *"Çalışma grubu içerisinde yer alan her bir katılımcının seçkisiz olarak belirlenememesi bir sınırlılık olarak görülmektedir."* durumuna yönelik olarak deney ve kontrol grubunda yer alan katılımcıların uygulama öncesinde çeşitli değişkenler açısından benzerlik ve farklılıklarını belirlemeye yönelik çalışmalar yapılmıştır.

Araştırmanın güvenirliğini sağlamak için:

- Nitel verilerin analizi ikinci bir alan uzmanıyla birlikte gerçekleştirilmiştir.
- İçerik analizi sürecinde kodlayıcılar arası güvenirliğe başvurulmuştur.
- Çalışmada kullanılan ölçme araçlarıyla ilgili güvenirlik çalışmaları araştırma öncesinde yapılan pilot uygulama ile sağlanmıştır.
- Çalışmada araştırmacının rolü ayrıntılı olarak açıklanmıştır.
- Araştırma sürecinde her bir aşama detaylı olarak ele alınmıştır.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümde dijital hikâye anlatımının ortaokul sosyal bilgiler dersinde kullanılmasının eğitsel çıktıları ve bu süreçte yaşananların incelenmesine yönelik olarak belirlenen amaç ve alt problemlerine ilişkin bulgu, yorum ve tartışmalara yer verilmiştir. Araştırmanın birinci alt probleminde DHA kullanımının öğrenci katılımı, akademik başarı, kalıcılık, derse karşı motivasyon ve tutum üzeindeki etkiler incelenmiştir. Bu etkileri incelemek için yarı deneysel bir uygulama kapsamında öğrencilere ön-test ve son-testler uygulanmıştır. Bu testlere ilişkin bulgu, yorum ve tartışmalara bu bölümde "*Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular*" başlığı altında yer verilmiştir.

Dijital hikâye anlatımı sürecinin öğrenci bakış açısıyla incelendiği ikinci alt problem kapsamında uygulama aşamasında yansıma raporları ile uygulama sonrasında yarı yapılandırılmış görüşme ve odak grup görüşmeleri sonrasında elde edilen veriler içerik analizi yöntemine tabi tutulmuştur. İçerik analizi sonucunda elde edilen tema, kategori, kodlar ve bunlara yönelik öğrenci görüşleri ile ilişkili yorum ve tartışmalar "*Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular*" başlığı altında sunulmuştur.

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

4.1.1. Derse Katılım Puanları Arasında Anlamlı Farklılık Var Mıdır?

Bu kısımda birinci alt probleminin birinci sorusu kapsamında DHA'nın öğrencilerin derse katılımları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla grupların deneysel çalışma öncesinde (ön-test) ve sonrasında (son-test) Derse Katılım Ölçeğini cevaplamaları sağlanmıştır. Her iki grubun ön-test ve son-test puan ortalamalarını karşılaştırmadan önce elde edilen verilerin

dağılımı incelenmiştir. Deney ve kontrol grubundan elde edilen verilerin dağılımının normal olup olmadığını belirlemek için Shapiro-Wilks testinin sonuçları Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12

Grupların Ön-test ve Son-test Derse Katılım Puan Ortalamalarına İlişkin Shapiro-Wilks Normallik Testi Sonuçları

	Grup	N	$\overline{X}$	sd	Shapiro Wilks	P
Ön-test	Kontrol	59	2.87	.392	.984	.631
	Deney	60	2.79	.387	.991	.929
Son-test	Kontrol	59	3.03	.489	.988	.837
	Deney	60	3.32	.379	.987	.795

Tablo 12 incelendiğinde derse katılım ön-test ve son-testten elde edilen verilerin normal dağılama sahip olduğu söylenebilir ($p>.05$). Bu nedenle de ön-test ve son-test derse katılım puan ortalamalarının karşılaştırılmasında bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubunun derse katılım ve alt boyutları ön-test puan ortalamalarına ilişkin t-testi karşılaştırması Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13

Deney ve Kontrol Grubunun Ön-test Derse Katılım ve Alt Boyut Puanlarına İlişkin t-testi Karşılaştırması

	Grup	N	$\overline{X}$	Sd	df	T	p
Katılım	Kontrol	59	2.87	.392	119	1.058	.292
	Deney	60	2.79	.387			
AYÖ	Kontrol	59	3.15	.466	119	1.055	.294
	Deney	60	3.06	.507			
ÖZS	Kontrol	59	2.99	.635	119	1.153	.251
	Deney	60	2.87	.487			
GDÖÖE	Kontrol	59	3.09	.596	119	.290	.772
	Deney	60	3.12	.602			
DÇAS	Kontrol	59	1.99	.427	119	1.620	.108
	Deney	60	1.86	.438			

Tablo 13'te verilen t-testi sonuçları incelendiğinde uygulama öncesinde deney grubunda yer alan öğrencilerin ön-test derse katılım puanlarının ortalaması 2.79'dur. Kontrol grubu öğrencilerinin ortalama puanı ise 2.87'dir. Deney grubunun ön-test derse katılım alt boyutlarındaki puan ortalamaları; aktif ve yardımlaşarak öğrenmede (AYÖ) 3.06; öğrencinin zorlanma (çaba) seviyesinde (ÖZS) 2.87; geri bildirim düzeyi ve öğretmen öğrenci etkileşiminde (GDÖÖE) 3.12; ders çalışmalarına ayrılan sürede (DÇAS) .438'dir. Kontrol grubunda ise sırayla 3.15; 2.99; 3.09; 1.99'dur. Derse katılım ön-test puan ortalamaları genel olarak karşılaştırıldığında gruplar arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmamıştır ($t(119)= 1.058$, $p>.05$). Benzer biçimde derse katılım alt boyutları ön-test ortalama puanları arasında da anlamlı farklılık bulunamamıştır ($t_{ayö}(119) = 1.055$, $t_{özs}(119) = 1.153$, $t_{gdöö}(119) = .290$, $t_{dças}(119) = 1.620$; $p>.05$). Buna göre uygulama öncesinde derse katılım ve derse katılım alt boyutları açısından her iki grubunda benzer olduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol grubunun son-test derse katılım ve derse katılım alt boyutların puan ortalamalarının t-testi analizi Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14

Deney ve Kontrol Grubunun Son-test Derse Katılım ve Alt Boyut Puanlarına İlişkin t-testi Karşılaştırması

	Grup	N	$\overline{X}$	sd	Df	t	P	Cohen d
Katılım	Kontrol	59	3.03	.489	119	3.528	.001	.66
	Deney	60	3.32	.380				
AYÖ	Kontrol	59	3.33	.494	119	2.214	.029	.42
	Deney	60	3.54	.504				
ÖZS	Kontrol	59	2.98	.710	119	2.286	.024	.42
	Deney	60	3.23	.493				
GDÖÖE	Kontrol	59	3.28	.737	119	2.529	.013	.46
	Deney	60	3.57	.502				
DÇAS	Kontrol	59	2.23	.669	119	3.521	.001	.65
	Deney	60	2.68	.703				

$p<.05$

Tablo 14 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin son-test derse katılım puanlarının ortalamasının 3.32 olduğu anlaşılmaktadır. Kontrol grubu öğrencilerinin ise 3.03'tür. Derse katılım son-test puan ortalamaları genel olarak karşılaştırıldığında deney grubu lehine iki grup arasında anlamlı farklılık oluşmuştur ($t(119)= 3.528$, $p<.05$). Bu bulgu dijital hikâye anlatımı sürecinin öğrenenlerin derse katılımının geliştirilmesinde, mevcut Sosyal Bilgiler dersi programındaki çalışmalara göre daha etkili olduğunu göstermektedir. DHA sürecinin derse katılım üzerindeki etkisinin büyüklüğünü belirlemek için eta kare ve Cohen-d değeri hesaplanmıştır ($d= 0.66$, $\eta^2 = .098$). Etki büyüklüğü değerine göre DHA sürecinin derse katılım üzerinde "orta"" düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir.

Tablo 14'e göre deney grubunun son-test derse katılım alt boyutları puan ortalamaları aktif ve yardımlaşarak öğrenmede (AYÖ) 3.54; öğrencinin zorlanma seviyesinde (ÖZS) 3.23; geri bildirim ve öğretmen öğrenci etkileşiminde (GDÖÖE) 3.57; ders çalışmalarına ayrılan sürede (DÇAS) 2.68'tir. Kontrol grubunda ise sırayla 3,33; 2.98; 3.28; 2,23'tür. Buna göre derse katılım alt boyutlarının tamamında son-test puan ortalamaları karşılaştırıldığında deney ve kontrol grubu arasında anlamlı farklılık oluşmuştur ($t_{ayö}(119) = 2.214$, $t_{özs}(119) = 2.286$, $t_{gdöö}(119) = 2.529$, $t_{dças}(119) = 3.521$; $p<.05$). Deney grubu lehine katılım alt

boyutlarında oluşan bu anlamlı farklılığın etki düzeyini belirlemek için Cohen-d değerleri hesaplanmıştır.

AYÖ son-test puan ortalamalarına ilişkin etki büyüklüğü değerleri Cohen-d= .42 ve η^2 = .04 olarak bulunmuştur. Hesaplanan etki büyüklüğü değerine göre her iki grubun AYÖ puan ortalamaları arasındaki fark .42 standart sapmadır. Ayrıca AYÖ puan ortalamalarında gözlemlenen varyansın %4'nün DHA sürecinden kaynaklandığı söylenebilir. Sonuç olarak DHA sürecinin aktif ve yardımlaşarak öğrenme alt boyutu puanları üzerinde "orta" büyüklükte bir etkiye sahiptir.

ÖZS alt boyutunda son-testte ortaya çıkan farka ilişkin etki büyüklüğü değerleri Cohen-d= .42 ve η^2 = .04 olarak hesaplanmıştır. Buna göre ÖZS puan ortalamalarına ait varyansın %4'nün DHA sürecinden kaynaklandığı ve her iki grubun puanları arasındaki farkın .42 standart sapma olduğu belirlenmiştir. Her iki etki büyüklüğü değerine göre DHA sürecinin öğrencinin zorlanma seviyesi alt boyutu puanları üzerinde "orta" düzeyde bir etkisi olduğunu göstermektedir (d= .42, η^2 = .04).

GDÖÖE alt boyutu son-test puan ortalamalarına ilişkin etki büyüklüğü değerleri Cohen-d= .46 ve η^2 = .05 olarak bulunmuştur. Buna göre ortalamalar arasındaki uzaklığın .46 standart sapma olduğu ve GDÖÖE puan ortalamalarına ait varyansın %5'nin DHA sürecine bağlı olarak ortaya çıktığı söylenebilir. Sonuç olarak DHA etkinliklerinin geri bildirim ve öğretmen öğrenci etkileşimi alt boyutu puanları üzerinde "orta" düzeyde bir etki büyüklüğüne sahiptir, denilebilir.

DÇAS alt boyutu son-test puan ortalamalarına ait etki büyüklüğü değerleri sırasıyla Cohen-d = .65 ve η^2 = .09'dur. Hesaplanan etki büyüklüğü değerlerine göre DÇAS alt boyutu puan ortalamaları arasındaki uzaklığın .65 kadar olduğu ve DÇAS alt boyutu puan ortalamalarında gözlenen varyansın %9'nun DHA sürecinden kaynaklandığı söylenebilir. Buna göre DHA sürecinin ders çalışmalarına ayrılan süre alt boyutu puanları üzerinde "orta" düzeyde bir etkisi olduğu söylenebilir.

Bu bulgulara göre derse katılım ve alt boyutlarının tamamında deney grubu ile kontrol grubu arasında anlamlı farklılıklar oluşmuştur. DHA etkinliklerinin öğrencilerin derse katılım ve alt boyutlarında "orta" düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir. Buna göre öğrenme öğretme sürecinde DHA'nın öğrenenlerin derse katılımını olumlu yönde desteklediği söylenebilir. Diğer bir deyişle DHA ile öğrenenler pasif bir şekilde ders dinlemek yerine kendi öğrenme sorumluluklarını alarak öğrenme sürecine aktif olarak

katılmaktadır (Hur & Suh, 2012; Yang & Wu, 2012). Bunu destekler nitelikte, çeşitli çalışmalarda öğrenme-öğretme süreçlerinde DHA kullanımının öğrencilerin derse katılımını olumlu yönde etkilediği vurgulanmıştır (Burmark, 2004; Di Blas vd., 2009; Dreon, Kerper & Landis, 2011; Doğan & Robin, 2008; Hurlburt & Voas, 2011; Michalski, Hodges & Banister, 2005; Robin & McNeil, 2012; Sadik, 2008; Smeda, Dakich, & Sharda, 2014; Yang & Wu, 2012). Bu çalışmalardan birinde Sadik (2008) DHA'nın derse entegrasyonu ile öğrenci katılımını destekleyen bir sınıf ortamı oluşturmayı kolaylaştırılabileceğini belirtmiştir.

4.1.2. Derse Karşı Motivasyon Puanları Arasında Anlamlı Farklılık Var Mıdır?

Bu kısımda birinci alt probleminin ikinci sorusu kapsamında DHA'nın öğrencilerin derse karşı motivasyonu üzerindeki etkisini incelemek amacıyla grupların deneysel çalışma öncesinde (ön-test) ve sonrasında (son-test) "Motivasyon Ölçeği"ni cevaplamaları sağlanmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin motivasyon puan ortalamalarını karşılaştırmadan önce ön-test ve son-testten elde edilen verilerin dağılımı incelenmiştir. Ön-test ve son-teste ait verilerin normal bir dağılıma sahip olup olmadığını belirlemek için Shapiro-Wilks testi uygulanmış ve Tablo 15'de verilmiştir.

Tablo 15

Grupların Ön-test ve Son-test Motivasyon Puan Ortalamalarına İlişkin Shapiro-Wilks Normallik Testi Sonuçları

	Grup	N	$\overline{X}$	sd	Shapiro Wilks	p
Ön-test	Kontrol	59	3.69	.585	.985	.673
	Deney	60	3.53	.616	.967	.105
Son-test	Kontrol	59	3.78	.59	.962	.061
	Deney	60	4.04	.483	.978	.356

Tablo 15'de verilen Shapiro-Wilks normallik testi incelendiğinde her iki grubun ön-test ve son-testlerinden elde edilen verilerin normal dağılım varsayımına sahip olduğu tespit edilmiştir ($p>.05$). Bunun sonucunda "Motivasyon Ölçeği"nden elde edilen ön-test ve son-test verileri bağımsız örneklem t-testi kullanılarak analiz edilerek Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16

Deney ve Kontrol Grubunun Ön-test ve Son-test Motivasyon Puanlarına İlişkin t-testi Karşılaştırması

	Grup	N	$\overline{X}$	sd	df	t	p	Cohen d
Ön-test	Kontrol	59	3.69	.585	119	1.504	.14	
	Deney	60	3.53	.616				
Son-test	Kontrol	59	3.78	.590	119	2.631	.01*	.48
	Deney	60	4.04	.483				

p<.05

Tablo 16'ya göre deney grubu öğrencilerinin ön-test derse karşı motivasyon puanlarının ortalaması 3.53; kontrol grubu öğrencilerinin ise 3.69'dur. Ön-test motivasyon puan ortalamaları incelendiğinde kontrol grubu lehine bir durum söz konusu olsa da, istatistiksel olarak bu fark anlamlı değildir (t(119)= 1.504, p>.05). Buna göre deneysel işlem öncesinde her iki grubun derse karşı motivasyon düzeyleri bakımından farklılık göstermedikleri söylenebilir.

Tablo 16'da deney grubu öğrencilerinin son-test derse karşı motivasyon puanları ortalaması 4.04 iken, kontrol grubu öğrencilerinin 3.78'dir. Buna göre her iki grubun son-test motivasyon puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılık oluşmuştur (t(119)= 2.631, p<.05). Bu sonuca göre DHA sürecinin öğrencilerin motivasyonları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Ancak bu etkinin boyutunun ne olduğunu tespit etmede t-testi yetersiz kalmaktadır. DHA sürecinin derse karşı motivasyon üzerindeki etki düzeyini belirlemek için etki büyüklüğü değerleri hesaplanmıştır (d= .48, η^2 = .06). Etki büyüklüğü değerlerine göre derse karşı motivasyon puan ortalamaları arasındaki uzaklık .42'dir. Ayrıca derse karşı motivasyon puan ortalamalarına ilişkin varyansın %6'sı DHA sürecinden kaynaklanmaktadır. Sonuç olarak DHA süreci derse karşı motivasyon puanları üzerinde "orta" düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir.

Bu bulgulara göre DHA etkinliklerine katılan öğrencilerin derse karşı motivasyonlarında pozitif değişimler olduğu gözlenmektedir. Alan yazın incelendiğinde farklı çalışmalarda DHA'nın motivasyon sağlama ya da var olan motivasyonu geliştirmede etkili bir yöntem olduğu belirtilmiştir (Doğan & Robin, 2008; Duveskog, Tedre, Sedano ve Sutinen, 2012; Eguchi, 2008; Hung, Hwang, & Huang, 2012; Michalski, Hodges & Banister, 2005;

Olokunde, & Lawson, 2016; Sadik, 2008; Sever, 2014; Wu & Yang, 2008; Yoon, 2012). Eguchi (2008) bu durumla ilgili olarak öğrenme deneyimleri oluşturmada DHA etkinliklerine yer vermenin öğrencileri heyecanlandırdığını ve derse karşı yüksek motivasyon sağladığı belirtmiştir.

4.1.3. Derse Karşı Tutum Puanları Arasında Anlamlı Farklılık Var Mıdır?

Bu kısımda birinci alt probleminin üçüncü sorusu kapsamında DHA sürecinin öğrencilerin derse karşı tutumları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla her iki grubun da deneysel çalışma öncesinde (ön-test) ve sonrasında (son-test) Tutum Ölçeğini cevaplamaları sağlanmıştır. Her iki grubun tutum puan ortalamaları arasında anlamlı fark olup olmadığına bakmadan önce ön-test ve son-testlere ait verilerin dağılımı incelenmiştir. Deney ve kontrol gruplarından elde verilerin normal bir dağılıma sahip olup olmadığını belirlemek için Shapiro-Wilks testi uygulanmış ve sonuçları Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17

Grupların Ön-test ve Son-test Tutum Puan Ortalamalarına İlişkin Shapiro-Wilks Normallik Testi Sonuçları

	Grup	N	$\overline{X}$	sd	Shapiro Wilks	p
Ön-test	Kontrol	59	3.64	.615	.980	.453
	Deney	60	3.46	.652	.973	.194
Son-test	Kontrol	59	3.45	.482	.964	.082
	Deney	60	3.81	.535	.974	.226

Deney ve kontrol grubundan ön-test ve son-testte elde edilen verilerin dağılımı incelendiğinde (Bkz. Tablo 17) normal dağılım varsayımını karşıladığı görülmektedir ($p>.05$). Buna göre Tutum Ölçeği ön-test ve son-test verileri parametrik testlerden bağımsız örneklem t-testi ile analiz edilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 18'de sunulmuştur.

Tablo 18

Deney ve Kontrol Grubunun Ön-test ve Son-test Tutum Puanlarına İlişkin t-testi Karşılaştırması

	Grup	N	$\overline{X}$	sd	df	t	p	Cohen d
Ön-test	Kontrol	59	3.64	.615	119	1.551	.124	
	Deney	60	3.46	.652				
Son-test	Kontrol	59	3.45	.482	119	3.850	.000*	.71
	Deney	60	3.81	.535				

p<.05

Tablo 18 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin ön-test derse karşı tutum puanları ortalamasının 3.46 olduğu görülmektedir. Kontrol grubunun ise 3.64'tür. Kontrol grubu öğrencilerinin ön-test derse karşı tutum puanı deney grubu öğrencilerininkinden yüksek olsa da bu fark anlamlı değildir ($t(119)= 1.551$, $p<.05$). Buna göre uygulama öncesinde her iki grubun derse karşı tutum açısından birbirlerine benzer özelliklere sahip oldukları söylenebilir.

Tablo 18'e göre deney grubu öğrencilerinin son-test derse karşı tutum puanları ortalaması 3.81 iken kontrol grubu öğrencilerininki 3.45'tir. Derse karşı son-test puan ortalamaları karşılaştırıldığında iki grup arasında deney grubu lehine anlamlı düzeyde farklılık oluşmuştur ($t(119)= 3.850$, $p<.05$). Buna göre DHA etkinliklerinin öğrencilerin derse karşı tutumlarını daha olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Bu etkinin büyüklüğünü belirlemek için etki büyüklüğü değerleri Cohen-d ve eta kare etki büyüklüğü değerleri hesaplanmıştır ($d= .71$, $\eta^2 = .11$). Buna göre derse karşı tutum puan ortalamaları arasındaki uzaklık .71'dir. Bununla birlikte derse karşı tutum puanlarına ilişkin varyansın %11'nin DHA sürecinden kaynaklandığı söylenebilir. Her iki etki büyüklüğü değerine göre DHA süreci derse karşı tutum puanları üzerinde "orta" düzeyde bir etki büyüklüğüne sahiptir denilebilir.

Çalışmada elde edilen bulgulara göre DHA etkinlikleri öğrencilerin derse karşı tutumlarının olumlu yönde değişmesinde etkili olmuştur. DHA'nın derse karşı tutum üzerinde orta düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğu bulgusu da bunu destekler niteliktedir. Bunun yanı sıra alanyazında da DHA'nın ders içi etkinlikler kapsamında kullanımının öğrencilerin derse karşı bakışlarında pozitif değişimler sağladığı sonucuna ulaşılan çeşitli çalışmalar bulunmaktadır (Baki,2014; Ballast, Stephens, & Radcliffe, 2008; Hung, Hwang, & Huang,

2012; Michalski, Hodges & Banister, 2005; Thang vd., 2014; Yoon, 2012). Bu çalışmaların aksine Gakhar (2007) yaptığı çalışmada öğrencilerin ön-test ve son-test tutum puanları arasında anlamlı bir fark oluşmadığını raporlamıştır. Gakhar (2007) tutum puanlarında anlamlı fark oluşmasını sağlayacak kadar artış olmamasının sebebini öğrencilerin ön-test tutum puanlarının çok yüksek olmasına bağlamıştır.

4.1.4. Akademik Başarı ve Kalıcılık Puanları Arasında Anlamlı Farklılık Var Mıdır?

Bu kısımda birinci alt probleminin dördüncü sorusu kapsamında DHA etkinliklerinin öğrencilerin başarı düzeyi ve kalıcılığı üzerindeki etkisini incelemek amacıyla her bir gruptan deneysel çalışma sonrasında başarı ve kalıcılık testlerini cevaplamaları sağlanmıştır. Her iki grubun başarı ve kalıcılık puanlarını karşılaştırmadan önce Akademik başarı ve kalıcılık testlerinden elde edilen verilerin dağılımı incelenmiştir. Akademik başarı ve kalıcılık testlerine ait verilerin normal bir dağılıma sahip olup olmadığını belirlemek için Shapiro-Wilks testi uygulanmış ve analiz sonuçları Tablo 19'da sunulmuştur.

Tablo 19

Grupların Akademik Başarı ve Kalıcılık Puan Ortalamalarına İlişkin Shapiro-Wilks Normallik Testi Sonuçları

	Grup	N	$\overline{X}$	sd	Shapiro Wilks	p
Başarı Testi	Kontrol	59	11.22	3.582	.979	.414
	Deney	60	12.47	3.820	.980	.412
Kalıcılık Testi	Kontrol	59	9.64	3.694	.963	.072
	Deney	60	12.10	3.418	.975	.242

Tablo 19'da sunulan Shapiro-Wilks normallik testi sonuçları incelendiğinde her iki gruba ait akademik başarı ve kalıcılık testlerinden elde edilen veriler normal dağılım göstermektedir ($p>.05$). Her iki ölçekte normal dağılıma sahip olduğu için grupların akademik başarı ve kalıcılık puanlarının karşılaştırılmasında parametrik testlerden bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubunun akademik başarı ve kalıcılık puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 20'de sunulmuştur.

Tablo 20

Deney ve Kontrol Grubunun Akademik Başarı ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin t-testi Karşılaştırması

	Grup	N	$\overline{X}$	sd	df	t	p	Cohen d
Başarı	Kontrol	59	11.22	3.582	119	1.835	.069	
	Deney	60	12.47	3.820				
Kalıcılık	Kontrol	59	9.64	3.694	119	3.765	.000*	.69
	Deney	60	12.10	3.418				

p<.05

Tablo 20 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin akademik başarı puanlarının ortalaması 12.47'dir. Kontrol grubu öğrencilerinin ise 11.22'dir. Deney grubu öğrencilerinin akademik başarı puanları ortalaması kontrol grubu öğrencilerinin puan ortalamasından daha yüksektir. Ancak deney grubu lehine oluşan bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir (t(119)= 1.835, p>.05). Buna göre DHA çalışmalarıyla Sosyal bilgiler dersi programındaki çalışmaların akademik başarı üzerinde benzer etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 20'de kalıcılık testi puanları incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin puanlarının ortalaması 12.10 iken, kontrol grubu öğrencilerinin ise 9.64 olarak belirlenmiştir. Bu bulguya göre kalıcılık puanları arasında deney grubu lehine anlamlı düzeyde farklılık oluşmuştur (t(119)= 3.765, p<.05). Diğer bir deyişle DHA sürecinin daha kalıcı öğrenmeler sağlama da etkisinin olduğu söylenebilir. Bu etkinin büyüklüğünü belirlemek için etki büyüklüğü değerleri hesaplanmıştır (d= .69, η^2= .11). Buna göre kalıcılık puanlarına ait varyansın %11'nin DHA sürecine bağlı olarak geliştiği söylenebilir. Ayrıca grupların kalıcılık puanları arasındaki fark .69'dur. Özetle hesaplanan etki büyüklüğü değerlerine göre (d= .69, η^2= .11) DHA'nın kalıcılık puanları üzerinde "orta" düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir.

Akademik başarı ve kalıcılık altında yer alan bulgular incelendiğinde öğrencilerin akademik başarıları arasında bir fark bulunamazken kalıcılık puanları arasında ise DHA etkinliklerini alan deney gurubu lehine anlamlı farklılıklar oluşmuştur. Bu araştırmadan farklı olarak DHA oluşturma süreci ve DHA'nın ders içinde kullanımının akademik başarı üzerinde etkisini inceleyen çalışmaların büyük bir kısmında dijital hikayeleme etkinliklerinin öğrencilerin

akademik başarısı üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Di Blas vd., 2009; Doğan & Robin, 2008; Göçen, 2014; Hung, Hwang, & Huang, 2012; Kahraman, 2013; Michalski, Hodges & Banister, 2005; Verdugo & Belmonte, 2007; Wu & Yang, 2008; Yang & Wu, 2012). Bu araştırmaların aksine, bu çalışmayla benzer şekilde, Nam (2016) yaptığı çalışmada akademik başarı sağlama bakımından DHA'nın anlamlı düzeyde bir etkiye sahip olmadığını belirlemiştir. Nam (2016) DHA ile yürütülen çalışmaların büyük bölümünde akademik başarı açısından anlamlı farklılık oluşmasının temel sebebi olarak deneysel ve yarı-deneysel çalışmalarda kontrol grubunda ders temelli bir öğretim stratejisinin kullanılmasını göstermektedir.

Öğrenme öğretme sürelerinin beklenen çıktıları arasında en önemlilerinden biri öğrenmenin kalıcılığının sağlanmasıdır denilebilir. Buna yönelik olarak bu çalışmada her iki gruba son-testlerin uygulanmasından dört ay sonra kalıcılık testi uygulanmıştır. Kalıcılık testi sonuçlarına göre DHA sürecinden geçen deney grubu öğrencilerinin kalıcılık puanları kontrol grubu öğrencilerinin kalıcılık puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmıştır. Buna göre DHA etkinliklerinin öğrencilerin daha kalıcı öğrenmeler edinmelerinde önemli bir katkısı olduğu söylenebilir. Bu bulguları destekler nitelikte çeşitli çalışmalarda dijital hikâyeleme etkinliklerinin öğrenmenin kalıcılığının sağlanmasında önemli bir yöntem olduğu vurgulanmıştır (Bromberg, Techatassanasoontorn & Andrade, 2013; Di Blas vd., 2009; Dupain ve Maguire, 2005).

4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Bu bölümde öğrenci yansımaları, öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşme ve odak grup görüşmelerinden elde edilen verilerin analizi ve bunlarla ilgili araştırmacı tarafından tutulan alan notlarına yer verilmiştir. Son-testin uygulanmasından sonra rastgele belirlenen 18 öğrenciden yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla, 12 öğrenciden ise odak grup görüşmeleri aracılığıyla öğrenci görüşleri toplanmıştır. Ayrıca uygulama süresince her iki hafta da bir öğrencilerin yazmış olduğu yansımalarla da öğrenci görüşleri toplanmıştır.

4.2.1. İçerik Analizinden Elde Edilen Kategori ve Temalar

Çalışma sonunda öğrencilerden elde edilen öğrenci yansıma, yarı yapılandırılmış öğrenci görüşmeleri ve odak grup görüşmeleri sonucunda elde edilen veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak kodlar, kategoriler ve temalar oluşturularak analiz edilmiştir. Kodlama

sonuçlarına göre toplam 144 kod, 5 tema, 13 kategori ve 9 alt kategori oluşturulmuştur. Kodlama çalışması sonucunda elde edilen tema, kategori ve alt kategori Tablo 21'de sunulmuştur.

Tablo 21

Kodlama Sonucunda Oluşturulan Tema, Kategori ve Alt Kategoriler

Temalar (5)	Kategori ve Alt Kategoriler (22)
1. DHA etkinliklerinin öğrenenler üzerinde etkileri	a. Derse karşı motivasyon değişimine yönelik görüşler Beğenilen durumlara ilişkin algılar Beğenilmeyen durumlara ilişkin algılar Olumlu motivasyon değişimine yönelik algılar b. Akademik başarı ve kalıcılığa yönelik algılar c. Derse karşı tutuma yönelik algılar d. Derse katılıma yönelik görüşler Derse katılım gelişimine yönelik algılar Aktif ve yardımlaşarak öğrenmeye yönelik algılar Öğrencinin ders çalışmalarında gösterdiği çabaya yönelik algılar Geri bildirim ve etkileşime yönelik algılar
2. Sorunlar, Zorluklar ve Çözüm Yolları	Sorunlar, zorluklar ve problemler Yaşanan problemlere ilişkin öğrenci algıları DHA sürecinde yaşanan zorluklara ilişkin algılar Çözüm yollarına yönelik öğrenci görüş ve tavsiyeleri
3. DHA sürecinin kazanımlarına yönelik görüşler	a. DHA sürecinin derse ve öğrenciye katkılarına yönelik algılar b. Yeni bilgi beceri edinimi ve gelişimine yönelik algılar
4. DHA uygulama sürecine yönelik görüşler	a. Kendi uygulama sürecine ve DHA sürecinin iyileştirilmesine yönelik görüş ve öneriler b. Kullanılan program ve sitelere ilişkin algılar c. Etkinliklerin ve kullanılan programların karşılaştırılması

5. Öğrenme Öğretme Sürecini Etkileyen Faktörler	a. Öğrenmeyi etkileyen durumlara ilişkin algılar b. Deneyime yönelik öğrenci algıları

Öğrenci görüşleri ilgili tema altında sunulurken YÖ1 (yansıma raporu öğrenci sıra numarası 1), OÖ2 (odak grup görüşmesi öğrenci sıra numarası 2), GÖ3 (görüşme öğrenci sıra numarası 3) gibi kısaltmalar kullanılmıştır.

Yansıma raporları uygulamaya katılan öğrencilerin tamamından iki haftada bir defa toplanmıştır. Öğrenci görüşmelerine ve odak grup görüşmelere ise sadece belirli sayıda, seçkisiz olarak belirlenen öğrenciler, katılmıştır. Ayrıca öğrenci görüşmelerine ve odak grup görüşmelere katılan öğrenciler birbirlerinden farklıdır. Buna göre herhangi bir kodun kodlanma sayısı ile o kodla ilgili görüş bildiren öğrenci sayısı aynı olmayabilir. Çünkü bir öğrenci herhangi bir kodla ilgili olarak yansıma raporlarında görüş bildirmiş olabileceği gibi eğer görüşme ya da odak grup görüşmelere katılan öğrenciler arasında bulunuyorsa, burada da aynı kodla ilgili görüş paylaşmış olabilir. Bu nedenle de bazı kodlarda katılmcı sayısından daha fazla kodlanma sayılarıyla karşılaşılabilir.

4.2.2.1. DHA Etkinliklerinin Öğrenenler Üzerinde Etkileri

Araştırmanın birinci alt probleminde DHA sürecinin etkilerinin çeşitli açılardan etkileri incelenmiştir. Buna yönelik olarak ön-test ve son-testten elde edilen veriler toplanarak analiz edilmiş ve "Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin bulgular" başlığı altında sunulmuştur. Bulunan etkilere yönelik olarak daha derinlemesine bilgi edinmek için öğrenci görüşlerini başvurularak bu tema oluşturulmuştur. Bu temada 4 kategori ve 7 alt-kategori altında 845 kod yer almaktadır.

4.2.2.2. Sorunlar, Zorluklar ve Çözüm Yolları

Bu temada DHA etkinlikleri boyunca karşılaşılan problemler, sorunlar ya da zorlukların neler olduğu ve bunların çözümüne yönelik öğrencilerin neler yaptığını belirlemek için öğrenci görüşlerine başvurulmuştur. Bu tema altında "Sorunlar, zorluklar ve problemler" ile "Çözüm yollarına yönelik öğrenci görüş ve tavsiyeleri" kategorileri ve "Yaşanan problemlere ilişkin öğrenci algıları" ile "DHA sürecinde yaşanan sorun ve zorluklara ilişkin öğrenci algıları" alt kategorileri yer almaktadır

4.2.2.3. DHA Sürecinin Kazanımlarına Yönelik Öğrenci Görüşleri

Bu temada DHA sürecinin öğrencilere ve derslerine katkı ve kazanımlarının neler olduğu öğrenci görüşleri çerçevesinde incelenmiştir. Buna göre "DHA Sürecinin Kazanımlarına Yönelik Öğrenci Görüşleri" temasında 2 kategori altında 15 kod 95 defa kodlanmıştır.

4.2.2.4. DHA Uygulama Sürecine Yönelik Görüşler

Bu temada uygulama sürecinde gerçekleştirilen etkinlikler, kullanılan program ve çevrim-içi araçlara ve DHA sürecinin iyileştirilmesine yönelik öğrenci algılarının belirlenmesi amacıyla öğrenci görüşlerine başvurularak oluşturulmuştur. Bu tema altında 4 kategori ve 2 alt kategori altında 15 kod bulunmaktadır.

4.2.2.5. Öğrenme Öğretme Sürecini Etkileyen Faktörler

Sosyal Bilgiler dersinin genelinde ve DHA etkinliklerinde öğrenme öğretme süreçlerini olumlu ya da olumsuz yönde etkileyen faktörlerin belirlenmesi için öğrenci görüşleri toplanarak bu tema oluşturulmuştur. Öğrenci görüşlerinin kodlanmasıyla bu tema altında 2 kategori ve 10 kod oluşturulmuştur.

4.2.2. DHA Etkinliklerinin Öğrenenler Üzerinde Etkileri Nelerdir?

DHA etkilerine yönelik algıları belirlemek için öğrenci algılarına başvurulmuştur. Bu görüşlerin içerik analizine tabi tutularak oluşturulan kategori ve alt kategoriler Tablo 22'de sunulmuştur.

Tablo 22

DHA Etkinliklerinin Öğrenenler Üzerinde Etkileri

Temalar	Kategori ve Alt Kategoriler	Kod Sayısı
DHA etkinliklerinin öğrenenler üzerinde etkileri	Derse karşı motivasyon değişimine yönelik öğrenci görüşleri	**19**
	Beğenilen durumlara ilişkin algılar	*8*
	Beğenilmeyen durumlara ilişkin algılar	*5*
	Olumlu motivasyon değişimine yönelik algılar	*6*
	Akademik başarı ve kalıcılığa yönelik algılar	**4**
	Derse karşı tutuma yönelik algılar	**7**
	Derse katılıma yönelik görüşler	**18**
	Derse Katılım Gelişimin	*2*
	Aktif ve Yardımlaşarak Öğrenme	*9*
	Öğrencinin ders çalışmalarında gösterdiği çabaya yönelik algılar	*2*
	Geri Bildirim ve Etkileşime Yönelik Algılar	*5*

Tablo 22 incelendiğinde DHA etkinliklerinin öğrenenler üzerinde etkileri teması altında yer alan kategori ve alt kategorilerinde yer alan toplam 49 kod 694 kez kodlanmıştır.

4.2.2.1. Derse Karşı Motivasyon Değişimine Yönelik Öğrenci Görüşleri

Bu bölümde DHA sürecinin derse karşı motivasyon üzerinde etkilerini incelemek için öğrenci görüşleri toplanmıştır. Öğrenci görüşleri "Beğenilen durumlara ilişkin algılar", "Beğenilmeyen durumlara ilişkin algılar" ve "Olumlu motivasyon değişimine yönelik algılar" alt kategorileri altında toplanmış olup Tablo 23'de sunulmuştur.

Tablo 23

Derse Karşı Motivasyon Değişimine Yönelik Öğrenci Görüşleri Kategorisi

Kategori	Alt Kategori	Kod Sayısı	Kodlanma Sayısı
Derse Karşı Motivasyon Değişimine Yönelik Öğrenci Görüşleri	Beğenilen durumlara yönelik algılar	8	183
	Beğenilmeyen durumlara yönelik algılar	5	73
	Olumlu motivasyon değişimine yönelik algılar	6	47

4.2.2.1.1. Beğenilen Durumlara Yönelik Algılar

Beğenilen durumlara ilişkin algılar kategorisi altında 8 kod yer almakta olup bunlar 182 defa kodlanmıştır. Bu kategori altında yer alan kodlar ve kodlanma sayıyı Tablo 24'te verilmiştir.

Tablo 24

Beğenilen Durumlara Yönelik Algılar Alt Kategorisi

Kategori	Kodlar	Kodlama Sayısı
Beğenilen durumlara ilişkin algılar	Eğlence(li)	46
	Üretkenlik	46
	Dersin iyi geçmesi	18
	Zevkli	18
	Memnuniyet	17
	Yeni öğrenmeler	14
	Ders içi etkinlikler	12
	Derste hikâyelerin kullanımı	12
Toplam Kodlanma		183

Tablo 24 incelendiğinde öğrencilerin DHA etkinlikleri ve Sosyal Bilgiler dersine yönelik beğendikleri durumlar arasında eğlence(li), beğeni-üretkenlik ve dersin iyi geçmesi kodlarının daha öne çıktığı görülmektedir. Bu kodlara ilişkin öğrenci görüşlerinin bazıları şu şekildedir:

> *"Dijital hikâye hazırlama süreci benim için çok eğlenceliydi ve çok yorucuydu" (GÖ1)*
>
> *"Hikâye tahtası hazırlamak çok eğlenceliydi. Zorlandığım şeyler beni heyecanlandırıyor" (YÖ33)*
>
> *"Diğer projelere göre daha eğlenceli geçti ve sıkılmadım" (GÖ11)*
>
> *"Ders sürecinde hoşlandığım durumlar tekrar video hazırlamak, yeni şeyler öğrenmek"(YÖ5)*
>
> *"Ders sürecinde hoşlandığımız durumlar konumuzla ilgili hikâye yazmak oldu" (YÖ35)*

"Hikâye yazmayı beğendim çünkü hayal gücümü geliştirdim" (YÖ34)

"Bence, Sosyal Bilgiler dersi bu konuya göre en iyi ders. Dijital hikâye oluşturma süreci bu ders ile çok iyi geçiyor" (GÖ9)

"Ders çok akıcı ve rahat geçti zamanın nasıl geçildiği anlaşılmadı" (GÖ7)

Öğrenciler DHA'nın derste kullanımının dersi daha zevkli hale getirdiği ve bu süreçten memnuniyet duyduklarını vurgulamıştır. Öğrencilerin bu durumla ilgili bazı görüşleri şunlardır:

"Sosyal bilgiler dersi biraz daha zevkli olmaya başladı" (GÖ4)

"Dijital hikâye anlatımı etkinlikleri diğer derslerin etkinliklerine göre daha zevkli oluyor" (GÖ6)

"Ben kâğıt, karton üzerine ödev yapmayı pek sevmiyorum. Bana çok sıkıcı geliyor. Bilgisayar üzerinden yaptığımız için dijital hikâye anlatımı daha çok hoşuma gitti" (OÖ1)

Tablo 24'e göre öğrenciler tarafından dile getirilen diğer beğeni durumları ise yeni öğrenmeler, ders içi etkinlikler ve derste hikâyelerin kullanımıdır. Bu görüşlerden bazıları şöyledir:

"Ders sürecinde hoşlandığım (beğendiğim) durumlar bilgisayarda yeni şeyler öğrenmek"(YÖ48)

"Ders sürecinde hoşlandığım (beğendiğim) durumlar yeni konular öğrenmek" (YÖ15)

"Ders sürecinde hoşlandığım (beğendiğim) durumlar var bunlar ders içi etkinlikler, konuşmalar, konuları beğendim ve hocanın sözlü yapmasından hoşlandım" (YÖ38)

"Ders sürecinde hoşlandığım (beğendiğim) durumlar öğretmenimizin bizi daha çok kaldırması" (YÖ2)

"Öğretmenimizin hikâye okumasıydı o durum çok hoşuma gitti"(YÖ7)

"Önceden derste öğretmenimiz konuları anlatırdı biz dinlerdik. Sonra öğretmenimiz sözlü yapardı. Bana soru sormasını istemezdim. Daha sonra

hikâyelerimizi ders içinde okutmaya başladı. Hikâyelerden sorular sordu. Bende cevap vermek için parmak kaldırdım."(OÖ5)

Öğrenci görüşlerinde dersin işlenişinin daha eğlenceli geçmesi ve ders içinde öğrencilerin daha üretken bir rol üstlenmelerine yönelik beğeni algıları ön plana çıkmıştır. Öğrencilerin bu süreç boyunca üstlendikleri üretkenlik rolünün ders işlenişinin eğlenceli geçmesi üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Bu tespiti destekler biçimde, Olney, Herrington ve Verinikina (2009) dijital hikâyeleme yöntemiyle öğrencilerin başarılı bir üretim süreci sonunda oluşturdukları ürünü paylaşmaktan çok zevk aldığını ifade etmişlerdir. Ayrıca, Van Gils (2005) DHA'nın eğitim süreçleri ile eğlence öğesini birleştirme de etkili bir yöntem olduğunu vurgulamaktadır. İlgili literatürde yapılan çalışmalarda, DHA'nın heyecan verici bir öğrenme ortamı oluşturmaya olanak tanıdığı (Eguchi, 2008; Smeda, Dakich, & Sharda, 2014), eğlenerek öğrenmeyi desteklediği (Bromberg, Techatassanasoontorn & Andrade, 2013; Gakhar, 2007; Hung, Hwang & Huang, 2012; Wang & Zhan; Doğan, 2012) belirtilmiştir.

Dersin eğlenceli geçmesi ve üretkenlik algısının doğal bir sonucu olarak dersin iyi geçmesi algısının da öğrenciler tarafından yaygın olarak dile getirilen görüşlerden biri olduğu görülmektedir. Genel itibariyle sunum yöntemi ile ders ya da öğretmen merkezli bir anlayışın pratikte hakim olduğu Sosyal Bilgiler dersinde anlamlı teknoloji entegrasyonu ile öğrenci merkezli yaklaşımlara yer vermenin öğrenci algılarının bu yönde olmasını sağladığı söylenebilir.

Katılımcı görüşlerinde DHA sürecinden memnuniyet ve bu süreçte yeni şeyler öğrenme beğenilen durumlar olarak yer almıştır. Öğrenenler, DHA sürecinde ders içerikleriyle ilgili öğrenmeler yanında çeşitli beceri ve alanlarla ilgili de yeni öğrenmeler edinmeleri bu durumu etkilemiş olabilir. Bu konuyla ilgili olarak Gakhar (2007) öğrenciler tarafından DHA etkinliklerinin en önemli bileşenlerinden biri olarak bazı programları kullanmayı öğrenmek olduğunu belirlemiştir. Ayrıca dersin zevkli geçmesi, ders içi etkinlikler ve derste öğrenci hikâyelerinin kullanımı ile ilgili öğrenci görüşleri sürecin algılanan diğer beğenilen yönleri olmuştur. Derste hikâyelerin kullanımı ile ilgili olarak alan notlarında *"Öğrenciler konuların işlenmesinde hikâyelerinin okunmasını genel olarak olumlu karşılamışlardır" [Alan notları-15.03.2015]* ifadesi yer almaktadır.

4.2.2.1.2. Beğenilmeyen Durumlara Yönelik Algılar

DHA sürecinde öğrenciler etkinlikleri gerçekleştirirken yaşadıkları sorunlar nedeniyle bazı durumları beğenmediklerini belirtmişlerdir. Derse karşı motivasyonu olumsuz yönde etkileyen beğenilmeyen durumlara yönelik algılar kategorisi altında 5 kod yer almakta ve bu kodlar toplam 73 defa kodlanmıştır. Bu alt kategoriye ilişkin detaylı bilgiler Tablo 25'de sunulmuştur.

Tablo 25

Beğenilmeyen Durulara Yönelik Öğrenci Algıları

Kategori	Kodlar	Kodlama Sayısı
Beğenilmeyen durumlara ilişkin algılar	Anlamakta, yapmakta zorluk çekmek	28
	Olumsuz öğrenci davranışları	25
	Sıkıcılık	9
	Memnuniyetsizlik	6
	Tekrar tekrar düzenleme yapmak	5
Toplam Kodlanma		73

Tablo 25'deki verilere göre öğrenci görüşmelerinde ve yansıma raporlarında beğenilmeyen durumlara yönelik görüşleri incelendiğinde anlamakta, yapmakta zorluk çekilen durumların ön plana çıktığı görülmektedir. Ayrıca öğrenciler sınıf yönetimini olumsuz yönde etkileyen olumsuz öğrenci davranışları ve dersin işlenişinin ya da yapılan etkinliklerin sıkıcı bulunmasıyla ilgili durumlara değinmişlerdir. Öğrencilerin bu kodlara ilişkin bazı görüşleri şöyledir:

> *"Bu ders sürecinde hoşlanmadığım durumlar dijital hikâyede bazı şeyleri yapamamam ve sosyalde bazı soruları anlamamam"(YÖ5)*

> *"Ders sürecinde beğenmediğim durumlar ünite değerlendirme sorularını cevaplamak. Çünkü bazılarını anlamadım"(YÖ11)*

> *"Ders sürecinde beğenmediğim durumlar video hazırlamada sahnelerin birbirine karışması çünkü çok zor oluyor."(YÖ35)*

"Seslendirme yaptığımızda arkadaşlarımızın çok fazla ses yapması. Sessiz bir ortamda seslendirme yapamamak"(OÖ13)

"Ders sürecinde beğenmediğim durumlar arkadaşlarımın dersi bölmesi çünkü konuları kavrayamıyorum" (GÖ14)

"Ders sürecinde beğenmediğim durumlar ders sürecinde arkadaşlarımın yanlışları çünkü her zaman bizim videomuzu bölüyorlar." (YÖ15)

"Ders sürecinde beğenmediğim durumlar toplumlar arası ilişkiler çünkü sıkıcıydı"(YÖ17)

"Seslendirme yaparken en küçük bir hatamızda seslendirmeye en baştan başlamamız sıkıcıydı"(GÖ16)

Tablo 35'de beğenilmeyen durumlara ilişkin algılar kategrosi altında yer alan diğer kodlar incelendiğinde öğrenciler DHA sürecinde yaşadıkları bazı olumsuzluklara ilişkin memnuniyetsizlik duyduklarını ve tekrar tekrar düzenleme yapmaktan hoşlanmadıklarını dile getirmişlerdir. Öğrencilerin bu durumlarla ilgili görüşlerinden bir kısmı aşağıda sunulmuştur:

"Sözlü yaptığımızda öğretmenin bir derste herkesi kaldırmayıp da 5, 6 kişiyi kaldırması çünkü o ders başka konuları da öğreniyoruz ve diğer haftada o ders öğrendiklerimizden de çıkıyor ve ilk hafta çıkan arkadaşlarım az konudan sözlü oluyorlar ama biz daha fazla konudan sözlü oluyoruz" (YÖ28)

"Öğretmenin derste sözlü yapmasında eksi ya da yarım artı almam çünkü sözlüme gelecek puan 100 den düşüyor" (YÖ40)

"...hikâye tahtasını oluştururken yanlış yapmak. Çünkü yeniden yapmak sinir bozucuydu" (OÖ12)

"Hikâyeyi yazıyoruz, bazı yerleri hatalı oluyor baştan yazmak zorunda kalıyoruz. Tekrar tekrar düzenleme yapmak zorunda kaldık. Çok yoruluyoruz" (OÖ5)

Öğrenci görüşlerinde geçen DHA sürecinin beğenilmeyen yönleri, bazı durum ya da prosedürleri anlamakta ve bazı uygulamaları yapmakta zorlandıkları algısının baskın olarak

dile getirildiği görülmektedir. Öğrenenlerin ders içeriğinde yer alan bazı konu ya da kavramları anlamakta zorlandıkları algısıyla da sıklıkla karşılaşılmıştır. Ayrıca dijital hikâye oluşturma aşamasında sahnelerle ilgili görselleri video düzenleme programına eklediklerinde sahnelerin yerlerinin karışması ve öğrencilerin bunu fark etmeleriyle birlikte bu durumu düzeltmek için ek çaba harcamaları da zorlanma algısının oluşmasına sebep olmuş olabilir.

Öğrenenler ders içinde diğer arkadaşlarının dersin işlenişini olumsuz yönde etkileyen davranışlarını beğenilmeyen bir yön olarak belirtmişlerdir. Bu algıya bazı öğrencilerin derste arkadaşlarını rahatsız etmesi ya da gürültülü bir ortama sebep olmalarının etkili olduğu söylenebilir.

Sosyal Bilgiler dersi kapsamında yer alan bazı konular öğrenciler tarafından sıkıcı olarak görüldüğü algısı sürecin beğenilmeyen bir diğer yönüdür. Ayrıca öğrencilerin dijital hikâye kapsamındaki bazı etkinlikleri basit bir hata nedeniyle (seslendirme sürecinde vs.) en baştan yapmak zorunda kalmaları öğrenci görüşleri arasında yer almaktadır. Sürecin bir başka beğenilmeyen yönü ise memnuniyetsiz algısıdır. Bu algıya ders içinde öğrencilerin sözlü olması ve bu durumla ilgili yaşadıkları endişe duygusunun sebep olduğu söylenebilir.

4.2.2.1.3. Olumlu Motivasyon Değişimine Yönelik Algılar

Bu alt kategori öğrencilerin derse karşı motivasyonlarında olumlu yönde değişimini içeren 55 kez kodlanmış 7 koddan oluşmaktadır. Bu kategoriye yönelik detaylı bilgilere Tablo 26'da yer verilmiştir.

Tablo 26

Olumlu Motivasyon Değişimine Yönelik Algılar

Kategori	Kodlar	Kodlama Sayısı
Olumlu Motivasyon Değişimine Yönelik Algılar	İstek-isteklilik	16
	İlgi çekici-ilginç	16
	Özgüven	5
	Merak etme	4
	Değer biçme	3
	Yenilik etkisi	3
Toplam Kodlanma		47

Tablo 26' da yer alan veriler incelendiğinde olumlu motivasyon gelişimine yönelik öğrenci görüşleri istek-isteklilik ve ilgi çekicilik kodlarında yoğunlaşmaktadır. Bunlarla ilgili öğrenci görüşleri şunlardır:

"Sosyal bilgiler dersine isteyerek geldim." (GÖ6)

"Önceden derste öğretmenimiz konuları anlatırdı biz dinlerdik. Sonra öğretmenimiz sözlü yapardı. Bana soru sormasını istemezdim. Daha sonra hikâyelerimizi ders içinde okutmaya başladı. Hikâyelerden sorular sordu. Bende cevap vermek için parmak kaldırdım." (OÖ5)

"Yazdığımız hikâyeleri resim haline getirdiğimiz hikâye tahtalarını oluşturmak ilginçti." (OÖ6)

"Storyboardthat'te hikâye tahtasını oluşturduktan sonra videoları oluşturmamız ve o videoyu seslendirmemiz ilginç ve eğlenceliydi"(OÖ3)

"Bunun gibi farklı ödevler etkinlikler daha çok ilgimi çekiyor" (OÖ1)

Tablo 26'ya göre bu kategoriye ilişkin daha az sıklıkla tekrarlan kodlar sırasıyla öz güven, merak etme, değer biçme ve yenilik etkisidir. Bu kodlara ilişkin öğrenci görüşleri şöyledir:

"Dijital hikâyemi baştan yapmış olsaydım, hiçbirini farklı yapmazdım. Çünkü elimden gelenin en güzelini yaptığımdan eminim."(GÖ13)

"Hikâye tahtamı daha güzel çizebilirdim, ama elimden gelenin en iyisini yaptığımdan eminim" (GÖ14)

"Arkadaşlarımız yaparken biz onlarınkini merak edip sorduğumuz da ya da bize gösterdiklerinde onlarında hikâyelerinden bir şeyler öğrendik"(OÖ3)

"Diğer ödevlerde yazı yazdığımızda herhangi bir şey yapmayacağımızı sadece okuyacağımızı ve onu kullanmadığımız kâğıtlar arasına koyacağımızı biliyoruz. Dijital hikâye oluşturduğumuzda bunun bizim için hem önemli olduğunu hem de her zaman geçerliliği olduğunu bildiğim için bunu diğer ödevlerden ayrı olarak görüyorum" (OÖ7)

"Benim içi çok önemli bir proje olduğunu düşünüyorum"(GÖ3)

"Dijital hikâye etkinliklerinin diğer ödevlere göre daha kalıcı olmasının sebebi bunu ilk defa yapmamız ve bize da farklı ve eğlenceli gelmesidir"(OÖ4)

"Hayatımda hiç görmediğim ve yapmadığım bir şeydi" (GÖ17)

Dijital hikâyeleme etkinlikleriyle öğrencilerin derse daha istekli gelmesi ve bu süreçte gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin ilgisini çekmesi ön plana çıkan algılardır. Bu algılarla ilgili olarak araştırmacının tuttuğu alan notlarında "*Veliler çocuklarından önceleri Sosyal Bilgiler dersinde yaptıkları etkinliklerle ilgili pek fazla bir şey duymadıklarını ama DHA sürecinin her bir adımında neler yaptıklarını heyecanla anlattıklarını belirttiler*" *[Alan notları-26.04.2015 Veli toplantısı]* ifadesi yer almaktadır. Öğrencilerin derste daha istekli olmalarını destekleyen bir başka alan notunda ise *"...bazı öğrenciler ikinci DHA sürecini tamamladıktan sonra birinci dijital hikâyelerini tekrardan izleyip yeniden düzenlemek istemiş ve bu düzenlemeleri yapmışlardır" [Alan notları-21.05.2015]* tespiti bulunmaktadır. Yoon (2012)'a göre derste DHA kullanımının öğrencilerin derse karşı ilgisini arttırmakta ve yüksek motivasyon sağlamaktadır. İlgili alan yazında yapılan çalışmalarda DHA'nın derse karşı yüksek motivasyon sağladığı (Eguchi, 2008; Hathorn, 2005; Michalski, Hodges & Banister, 2005), derse karşı ilgi ve merakı arttırdığı (Balaman, 2016b; Doğan & Robin, 2008; Torres, Ponce, & Pastor, 2012; Van Gils, 2005; Yoon, 2012) ifade edilmektedir.

4.2.2.2. Akademik Başarı ve Kalıcılığa Yönelik Algılar

Bu kategori öğrenenlerin Sosyal Bilgiler dersindeki başarıları üzerinde DHA sürecinin etkilerine yönelik öğrenci görüşlerinden oluşmaktadır. 31 kodlamayla oluşturulan 4 farklı kod akademik başarı ve kalıcılığa yönelik algılar kategorisi altında yer almaktadır. Bu kategori ve kodlara ilişkin kodlar ve kodlama sayıları Tablo 27'de sunulmuştur.

Tablo 27

Akademik Başarı ve Kalıcılığa Yönelik Algılar

Kategori	Kodlar	Kodlama Sayısı
Akademik başarı ve kalıcılığa yönelik algılar	Başarılı olma	15
	Kalıcılığı sağlama	11
	Pekiştirme	5
	Transfer	3
Toplam Kodlanma		34

Tablo 27 incelendiğinde akademik başarı ve kalıcılığa yönelik algılar teması altında başarılı olma kodunun 14 kez kodlanarak en çok tekrarlanan kod olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca kalıcılığı sağlama da sık tekrarlanan kodlardan biridir. Öğrencilerin bu kodlarla ilgili görüşleri şunlardır:

> *"Bence dijital hikâye anlatımı etkinlikleri çok önem taşıyor. Dijital hikâye anlatımı sayesinde Sosyal Bilgiler dersim yükseldi" (GÖ4)*
>
> *"Hikâye anlatımı etkinlikleri karnemdeki puanın (notun) daha yüksek olmasını sağladı. Öğretmenimizin söylediği şeyleri yaptığımız için notlarım da arttı"(GÖ7)*
>
> *"Diğer ödevleri bir saatte ya da bir günde bitirebiliyoruz ama bu iki dijital hikâye ödevini bir dönemde bitirdik. O yüzden öğrendiğimiz bilgiler çok daha kalıcı oldu" (OÖ4)*
>
> *"Diğer ödevler kısa zamanda yapılabiliyordu. Bu nedenle bilgiler aklımızda kalmıyordu. Dijital hikâyeleri ise bir dönem boyunca yaptık. Öğrendiğimiz bilgiler halen aklımızda. Daha kalıcı oldu" (OÖ9)*

DHA etkinliklerinin öğrenme-öğretme süreçlerinde öğrenmeyi pekiştirme ve öğrenilen bilgiyi bir durumdan başka bir duruma transfer etmede avantajlara sahip olduğunu ortaya koyan öğrenci görüşleri şöyledir:

> *"İsterim, çünkü çok eğlenceli ve konuları pekiştirmemi sağlıyor" (GÖ11)*
>
> *"Daha fazla parmak kaldırdığım için daha fazla şey öğrendim. Ve bunu dijital hikâyelerde kullandım" (OÖ9)*
>
> *"Yeni bir bilgi öğrendiğimizde mesela gelecekte onu da kullanacağımız için sevindim" (OÖ8)*

Araştırmanın birinci alt probleminin dördüncü alt amacında son-test akademik başarı puanları karşılaştırıldığında her iki grup arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Bunun aksine toplanan öğrenci görüşlerinde DHA sürecinin ders başarılarını olumlu yönde etkilediği algısı en çok belirtilen görüş olmuştur. Bu algıyla paralel olarak Doğan ve Robin (2008) DHA'nın derste öğrencinin gösterdiği performansı arttırdığını vurgulamıştır. Alanyazında yapılan çalışmalarda dijital hikâyelemenin öğrencilerin akademik başarılarını pozitif yönde etkilediği ve gelişimine katkı sağladığı belirlenmiştir (Banaszewski, 2005; Barrett, 2005; Demirer, 2013; Hung, Hwang, & Huang, 2012; Michalski, Hodges ve Banister, 2005; Wu ve Yang, 2008; Yang & Wu, 2012; Yüksel, Robin & McNeil, 2011;).

Çalışmanın deneysel sürecinde başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık oluşmamakla birlikte DHA'nın kalıcılık puanları üzerinde deney grubu lehine "orta" düzeyde bir etkisi olduğu tespit edilmiştir. Bununla ilgili olarak öğrenci görüşlerinde kalıcılığı sağlama algısı en sık tekrarlanan görüşlerden biri olmuştur. Bu algının temel sebebi olarak dijital hikâye etkinliklerinin diğer etkinlik ya da ödevlerden farklı olarak ders süreciyle bütünleştirilmesi ve farklı aşamalarda ilgili içeriklerin tekrarlanıyor olması ile daha kalıcı öğrenmeler sağlandığı söylenebilir. Bromberg, Techatassanasoontorn & Andrade, (2013) aktif öğrenmenin öğrenme-öğrenme süreçlerinde kullanılmasına iyi bir örnek olan DHA'nın geleneksel ders ile karşılaştırıldığında bir konu hakkında sınırlı ya da hiçbir bilgisi olmayan öğrenciler için daha yüksek düzeyde kalıcı öğrenme sağlayabileceğini belirtmişlerdir. İlgili literatürde yapılan çalışmalarda DHA'nın derinlemesine (Barret, 2006; Burmark, 2004; Di Blas, Paolini, and Sabiescu, 2012; Paliadelis & Wood, 2016; Yoon, 2012) ve daha kalıcı

öğrenmeler (Di Blas vd., 2009; Di Blas, Paolini, & Sabiescu, 2012; Dupain & Maguire, 2005) sağlamada etkili olduğu ifade edilmektedir.

4.2.2.3. Derse Karşı Tutuma Yönelik Algılar

Gerçekleştirilen uygulama ile öğrencilerin derse karşı ve DHA etkinliklerine yönelik tutumlarını belirlemek için öğrenci deneyimlerine dayalı olarak görüşleri alınmıştır. Bu ketegori altında 7 kod 167 defa kodlanmış olup bunlarla ilgili detaylı bilgiye Tablo 28'de yer verilmiştir.

Tablo 28

Derse Karşı Tutuma Yönelik Algılar

Kategori	Kodlar	Kodlama Sayısı
Derse karşı Tutuma Yönelik Algılar	DHA sürecine bakış	66
	Derse bakıştaki değişim	31
	DHA'nın diğer derslerde kullanımı	28
	Sevmek	26
	DHA benim için….ifade ediyor	7
	Derse ilginin artması	7
	Çekingenliğini-utangaçlığını yenme	2
Toplam Kodlanma		167

Tablo 28'e göre derse karşı tutuma yönelik öğrenci görüşlerinde 72 kodlamayla DHA sürecine bakış en sık tekrar eden koddur. Öğrencilerin genel olarak DHA sürecine yönelik olumlu bir bakış açısı geliştirmesiyle ilişkili görüşlerden oluşan bu kodda yer alan bazı öğrenci ifadeleri şu şekilde olmuştur:

> *"Bence dijital hikâye anlatımı etkinlikleri çok önem taşıyor. Dijital hikâye anlatımı sayesinde Sosyal Bilgiler dersim yükseldi." (GÖ4)*

> *"Bence, Sosyal Bilgiler dersi bu konuya göre en iyi ders. Dijital hikâye oluşturma süreci bu ders ile çok iyi geçiyor" (GÖ9)*

"Dijital hikâye anlatımı etkinlikleri diğer derslerin etkinliklerine göre daha güzel oluyor"(OÖ1)

DHA sürecinde öğrenciler yaşadıkları deneyimler ile derse bakışlarında olumlu değişimler olduğunu bu nedenle de diğer derslerde kullanımına sıcak baktıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca DHA etkinliklerinin derse kattığı bu olumlu hava ile birlikte dersi daha çok sevmeye başladıklarına ilişkin görüşler bildirmişlerdir. Bu durumlara yönelik olarak bazı öğrenci görüşleri şöyle olmuştur:

"Dijital hikâye etkinliklerinin kullanılması derse biraz bakış açımı değiştirdi. Hatta belki dijital hikâye sayesinde Sosyal Bilgiler Dersinin son sınavından 100 aldım"(GÖ3)

"Ben eskiden Sosyal Bilgiler dersini sevmiyordum. Derste sıkılıyordum. Dijital hikâye hazırlamaya başladığımızda hem eğlenceli geldi hem de daha kolay öğrenmeye başladığımı hissettim. Şimdi Sosyal Bilgiler dersine severek gidiyorum" (OÖ1)

"Türkçe dersinde kullanmak isterdim. Zaten Türkçe'de bazı konularda öğretmenimiz yazı yazmamızı istiyor. Bu yazıların yerine hikâye yazmak video yapmak daha zevkli olurdu" (OÖ11)

"İngilizce dersinde kullanılabilir. Neredeyse her bir ülke de İngilizce kullanıyor. İngilizce hikâye yazarak İngilizcemiz gelişebilirdi" (OÖ3)

"Sosyal Bilgiler dersini pek sevmiyordum. Dijital hikaye etkinlikleriyle birlikte öğretmenime sorular sormaya başladım ve sosyal bilgiler dersinin o kadar kötü olmadığını fark ettim ve sevmeye başladım"(OÖ6)

"Sosyal bilgiler dersinde bir şeyler öğrenmem gerektiğini anlayınca, derste parmak kaldırmaya başlayınca Sosyal dersini daha fazla sevmeye başladım"(OÖ10)

"Ben normalde sosyal dersini pek sevmiyordum. Dijital hikâye etkinlikleri ile sosyal dersini daha çok sevmeye başladım"(OÖ1)

Bu kategori altında daha az sıklıkla tekrar eden kodlarda öğrenciler DHA'nın kendileri için neler ifade ettiğini, derse karşı ilgilerini arttırdığını ve utangaçlıklarını-çekingenliklerini aşarak derste daha rahat olduklarını belirtmişlerdir. Bu kodlarla ilgili olarak bazı öğrenci görüşleri şunlardır:

"Daha kolay ve daha mükemmel oluşunu ifade ediyor" (GÖ1)

"Teknolojinin yararlarını ve iyi yanlarını ifade ediyor" (GÖ5)

"Sosyal Bilgiler dersine ilgi duymamı sağladı" (GÖ5)

"Dersi dinlemeyen arkadaşlarım derse ilgi duymaya başladı"(GÖ2)

"Derste yazdığımız hikâyelerimizi okuyoruz bu da bizim derse ilgimizi arttırıyor" (GÖ8)

"Derste konuşmaktan çekinirdim. Öğretmenim de bana çok soru sormazdı. Hikâyemizle ilgili fikrimizi çok beğendi ve derste daha çok söz hakkı verdi. Bu yüzden derse daha çok katıldım" (OÖ5)

Öğrencilerin DHA sürecine yönelik olumlu bakış açısı geliştirmelerini ve DHA etkinlikleri ile derse bakışlarındaki olumlu değişimlerini içeren algılarının genel olarak yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre öğrencilerin dijital hikâyeleme etkinliklerini benimsedikleri anlaşılmaktadır. Bu faaliyetler öğrenciler için bir zorunluluktan daha çok yapmaktan keyif aldıkları aktiviteler bütünü olduğu görülmektedir. Bu durumla ilişkili olarak öğrencilerin DHA sürecine yönelik edindikleri olumlu bakış açıları derse karşı bakışlarında da pozitif bir değişim yaşanmasını sağlamıştır. Bunu destekler nitelikte alan notlarında "*....öğrencilerin özellikle DHA hazırlama sürecindeki etkinliklere çok istekli bir biçimde katıldıklarını ifade ettiler. Öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik yaklaşımlarında uygulama öncesine kıyasla olumlu yönde değişimler gerçekleştiğini belirttiler.*" *[Alan notları-26.04.2015 Veli toplantısı]* İfadesi yer almaktadır.

Derse karşı olumlu tutum geliştirmede bu yöntemin etkililiğini ifade eden bir diğer algı ise öğrencilerin DHA'nın diğer derslerde kullanılmasını istemesidir. Farklı derslerde de DHA kullanımının dersin daha eğlenceli ve akıcı geçmesine katkı sağlayacağıyla ilgili görüşlerin ağırlıkta olduğu görülmektedir. Ayrıca bir dönemlik ders sürecine yayılan dijital hikâyeleme

etkinlikleriyle öğrencilerin dersi uygulama öncesine göre daha çok sevmeye başladıklarıyla ilgili algılar sıklıkla tekrarlanmıştır. Öğrenciyi merkezi alan DHA'nın etkili teknoloji entegrasyonu ile öğrencilerin üretken bir role kavuşmasına imkân sağlaması bu algının oluşmasının sebebi olabilir. Bu duruma yönelik olarak Hung, Hwang ve Huang (2012) yaptıkları çalışmada öğrencilerin DHA kapsamında öğretimsel aktivitelere katılımlarıyla derse bakışlarında olumlu değişimler yaşandığını belirtmişlerdir. İlgili literatürde yapılan çalışmalarda DHA ile öğrencilerin kendi öğrenmelerini yapılandırmalarının derse karşı olumlu tutum geliştirmelerini desteklediği ifade edilmiştir (Figg, McCartney, & Gonsoulin 2010; Ballast, Stephens, & Radcliffe, 2008; Banaszewski, 2005; Miyaji, 2012; Thang vd, 2014; Yandg & Wu, 2012;).

4.2.2.4. Derse Katılıma Yönelik Öğrenci Görüşleri

Bu bölüm öğrencilerin *"Sosyal Bilgiler dersinde dijital hikâye etkinliklerinin (Hikâye-Hikâye tahtası-Sahne-Video oluşturma vb.) kullanımının derse katılımınız üzerinde nasıl bir etkisi oldu?"* sorusuna vermiş oldukları cevaplardan oluşmaktadır. Öğrencilerin derse katılımlarına yönelik görüşleri 329 kez kodlanmasıyla oluşan 18 kod ve 4 alt kategoriyi içermektedir. Bu kategori ve alt kategoriler Tablo 29'da listelenmiştir.

Tablo 29

Derse Katılıma Yönelik Görüşler Kategroi ve Alt Kategoriler

Kategori	Alt Kategoriler	Kod Sayısı	Kodlanma Sayısı
Derse katılıma yönelik görüşler	Derse Katılım Gelişimine Yönelik Algılar	2	36
	Aktif ve Yardımlaşarak Öğrenmeye Yönelik Algılar	9	105
	Öğrencinin Çaba Düzeyi ve Ders Çalışmalarına Ayrılan Süreye İlişkin Algılar	2	54
	Geri Bildirim ve Öğretmen Öğrenci Etkileşimine Yönelik Algılar	5	134

4.2.2.4.1. Derse Katılım Gelişimine Yönelik Algılar

Derse katılımdaki gelişimin incelendiği bu alt kategori 36 defa kodlanan "derse katılımdaki değişim" ve "fark edilme(me)" kodlarından oluşmaktadır. Bu alt kategori ve kodlara yönelik ayrıntılı bilgiler Tablo 30'da sunulmuştur.

Tablo 30

Derse Katılım Gelişimine Yönelik Algılar Teması Altında Yer Alan Kodlar, Kodlanma Sayısı ve Yüzdeleri

Kategori	Kodlar	Kodlama Sayısı
Derse Katılım Gelişimine Yönelik Algılar	Derse katılımdaki değişim	34
	Fark edilme(me)	2
Toplam Kodlanma		36

Tablo 30'da yer verilen veriler incelendiğinde öğrencilerin derse katılımlarındaki gelişimlerine ilişkin görüşleri derse katılımdaki değişim kodunda yoğunlaşmaktadır. Öğrenciler genel olarak derse katılımlarında olumlu yönde değişimler olduğunu belirtmişlerdir. Bu durumla ilgili öğrenci görüşleri şu şekilde olmuştur:

> *"Derse daha iyi katılmamı ve dersle ilgili olumlu aktiviteler yapmamı sağladı" (GÖ1)*
>
> *"...Derse katılımımı geliştirdi"*
>
> *"Sosyal bilgiler dersinde daha çok derse katılma imkânım oldu" (OÖ9)*
>
> *"Dijital hikâyelerden iyi not aldım ve sosyal dersim yükseldi ve derse katılma isteğim daha arttı" (GÖ6)*
>
> *"Derse daha çok katılıyorum. Öğretmenimin de bunu fark ettiğini düşünüyorum" (GÖ4)*
>
> *"Güzel etkisi oldu. Sosyal hocam bunu fark etmese de derse daha yoğun katılmamı sağladı" (GÖ14)*

Araştıranın birinci alt probleminin ilk alt amacına yönelik bulgularda derse katılım üzerinde DHA etkinliklerinin "orta" düzeyde bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur. Öğrenci algıları da bu bulguyu destekler niteliktedir. DHA'nın derse katılım davranışını olumlu yönde

değiştirdiği görüşüne öğrenci algılarında sıklıkla karşılaşılmaktadır. Buna göre dijital hikâyeleme ile öğrencilere daha fazla katılım fırsatları sunulduğu söylenebilir. Malita ve Martin (2010)'e göre dijital hikâyeleme, öğrencilerin kendi öğrenmelerine katılımlarını sağlamanın etkili bir yoludur. Bununla birlikte öğrencilerin bu faaliyetlerin tamamında üstlendikleri üretken rol onların derse katılmaya yönelik istekliliklerini arttırmış olabilir. Sonuç olarak, DHA projelerinin öğrencilerin kendi öğrenme deneyimlerini yaşamalarını teşvik ederek öğrenci katılımını kolaylaştırdığı söylenebilir (Barrett, 2006; Bromberg, Techatassanasoontorn & Andrade, 2013; Foley, 2013; Gils, 2005; Ivala, Gachago, Condy & Chigona, 2013; Kadjer, 2004; Michalski, Hodges, & Bannister, 2005; Olokunde, & Lawson, 2016).

4.2.2.4.2. Aktif ve Yardımlaşarak Öğrenmeye Yönelik Algılar

Bu kategori öğrencilerin öğrenme esnasında aktif olmaları ve öğrenme öğretme sürecinde yardımlaşmalarına yönelik görüşlerine başvurularak oluşturulmuştur. Buna göre aktif ve yardımlaşarak öğrenme kategorisi 9 kodun 105 defa kodlanmasını içermektedir. Bu kodlarla ilgili detaylı bilgi Tablo 31'de yer almaktadır.

Tablo 31

Aktif ve Yardımlaşarak Öğrenme Kodlar, Kodlama Sayısı ve Yüzdeleri

Kategori	Kodlar	Kodlama Sayısı
Aktif ve Yardımlaşarak Öğrenme	Öğretmen Yardımı	40
	Arkadaş Yardımı	24
	Aile Yardımı	15
	Yaparak yaşayarak öğrenme	8
	İşbirlikli öğrenme	6
	Akran öğretimi	4
	Paylaşım	3
	Derse hazırlıklı gelme	2
	Fikir alış verişi	2
Toplam Kodlanma		105

Tablo 31'e göre öğrencilerin bu kategori altındaki görüşleri öğrenme sürecinde yardım alma üzerinde yoğunlaşmaktadır. *"Dijital hikâyeleri hazırlarken başkalarından yardım aldın mı?*

Nasıl bir yardım aldın?" sorusuna verilen cevaplarda "öğretmen yardımı" 40 defa kodlanarak en çok kodlanan kod olmuştur. Bununla birlikte arkadaş yardımı ve aile yardımı kodları en sık tekrarlanan kodlardandır. Öğrencilerin yardımlaşarak öğrenmeye ilişkin görüşlerinin bazıları şöyledir:

> *"Öğretmenimden çok yardım aldım. Hikâye yazarken nasıl yazabiliriz o şekilde yardım aldım" (GÖ8)*
>
> *"Hikâyemiz bazen konuyla uyumlu olmuyordu. Bu ilgiyi kurmakta zorlanıyorduk. Bundan dolayı öğretmenimizden yardım aldık" (OÖ2)*
>
> *"Okulda arkadaşlarımdan, evde ise bazı büyüklerimden yardım aldım. Şöyle biryardım aldım: Onlarında hikâyemi değerlendirmesini istedim." (GÖ6)*
>
> *"Birinci dijital hikâyede yapamadığım yerleri dijital hikâyelerini bitiren arkadaşlarıma sordum" (GÖ7)*
>
> *"Evet, yardım aldım. Ablamdan hikâye tahtasını ve sahneleri Storyboardthat'te de hazırlamada yardım aldım" (GÖ12)*
>
> *"Hikâye tahtasını yapmak için ailemden yardım alırdım" (GÖ10)*

DHA etkinlikleri ile öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenme deneyimleri edindikleri, arkadaşlarıyla yardımlaşarak öğrenme olanağı sağlayan işbirlikli öğrenme ve akran öğretimiyle ilgili fırsatlar yakaladıkları öğrenciler tarafından dile getirilmiştir. Bu görüşlerden bazıları şu şekildedir:

> *"Biz bunu (DHA'yı) yaparken öğreniyoruz. Diğer ödevlerde ise kitabı açıyorum, kitapta ne yazıyorsa önce onları okuyorum daha sonra da ne sorduğuna göre yazıyorum" (OÖ7)*
>
> *"Öğretmenimiz anlatırken anlamadıysak da, hikâye yazdığımızda biraz daha iyi anladık" (OÖ11)*
>
> *"Dijital hikâyemizi oluşturmak için arkadaşımla işbirliği yapmak zorundaydım. Çünkü tek başıma yapsam zor olurdu. Ama arkadaşımla yapınca, onunla daha sağlıklı bir iletişim kurmaya çalıştığımızda hem arkadaşlık yönünden hem de ders yönünden daha başarılı oldum" (OÖ3)*
>
> *"Daha eğlenceli geçiyor ayrıca grup olarak yapıyoruz" (OÖ8)*

"Diğer ödevleri kendimiz yaptığımız için ve genel olarak evde yaptığımız için başkalarına yardım etme imkânımız olmuyordu. Ama dijital hikâyeyi burada (BT Laboratuvarında) yapıyoruz. Bizim işimiz bittiğinde başkalarına (diğer arkadaşlarımıza) yardım edebiliyorduk ve arkadaşlarımızda bu durumdan daha da mutlu oluyordu" (OÖ12)

"Bilmediğim şeyleri artık sormam gerektiğini öğrendim ve arkadaşlarıma daha fazla soru sormaya başladım, dersle ilgili" (OÖ1)

Tablo 31'de bu tema altında daha az sıklıkla değinilen paylaşım, fikir alış verişi ve derse hazırlıklı gelme kodlarıyla ilgili öğrenci görüşleri şunlardır:

"Sosyal Bilgiler dersinde öğrendiklerimi öğretmenim ve arkadaşlarımla paylaştım" (GÖ3)

"Öğrendiğim bilgileri derste paylaştım ve öğretmenime sorduğum da hemen cevap verdi" (GÖ15)

"Sosyal Bilgiler dersinde hikâye oluşturduğumuz konuları önceden bildiğimiz için derse daha da çok katıldık" (GÖ9)

"Geçmediğimiz konulardan yaptığımız için Sosyal dersinde bu konulara geçtiğimizde hepsini biliyorduk ve bu sayede derse daha çok katıldık" (GÖ10)

"... Hikâyeyi yazarken abamla fikir alış verişi yaptık" (GÖ1)

"... Annemle fikir alışverişi yaptık" (GÖ13)

Öğrenciler DHA hazırlama sürecinde öğretmenlerinden, arkadaşlarından ve ailelerinden yardım almışlardır. Öğretmen yardımına en çok konu başlıklarına uygun olarak hikâye oluşturma aşamasında başvurmuşlardır. Arkadaşlarından hikâye tahtalarıyla ilişkili olarak dijital ortamda sahnelerin ve videoların oluşturulması sürecinde yardım almışlardır. Ailelerinden ise genel olarak dersin internet sitesi üzerinden yapılan etkinliklerde ve hikâye tahtası oluşturma aşamasında destek almışlardır.

DHA etkinlikleri ile öğrenenler yaparak yaşayarak öğrenme, işbirlikli öğrenme ve akran öğretimi gibi aktif öğrenme deneyimlerini edindiklerini belirtmişlerdir. Dijital hikâyeleme

etkinliklerinin her bir aşamasında öğrencilere deneyim yoluyla öğrenme fırsatları sunulması bu algıyı desteklemektedir (Hathorn, 2005; Van Gils, 2005; Yang & Wu, 2012; Yüksel, Robin & McNeil, 2011). Ayrıca bu çalışmada öğrencilere dersin BT laboratuvarında işlenen kısmında tanınan esneklik ve boş zamanlarda BT laboratuvarını ortak kullanımlarına açılması öğrencilerin işbirlikli çalışmalarını ve arkadaşlarından çeşitli konularda destek almalarını sağlanmıştır. Bu durumu destekler nitelikte alan notlarında akran öğretimi ile ilgili olarak*"...Sahnelerini tamamlayan öğrencilerin bir kısmı diğer günlerde BT Laboratuvarına ders saatinden önce gelip diğer arkadaşlarına rehberlik etmişlerdir. Arkadaşlarının sahnelerini oluştururken genel itibariyle zorlandıkları durumlarda bu öğrencilerden yardım aldıkları gözlemlendi" [Alan Notları-01.04.2015]* ifadesi bulunmaktadır. Ayrıca yine alan notlarında işbirlikli çalışmaya yönelik öğrencilerin istekliliklerini ortaya koyan *"Öğrencilerin çok az bir bölümünün evde bilgisayar ve internete erişimi olmamasına rağmen etkinlikleri okulda grup arkadaşıyla birlikte ve diğer arkadaşlarıyla yardımlaşarak yürüttükleri gözlemlenmiştir." [Alan Notları-14.004.2015]* ifadesi yer almaktadır. Buna göre dijital hikâyeleme projelerinin aktif ve yardımlaşarak öğrenmeyi desteklediği söylenebilir (Dupain & Maguire, 2007; Freidus & Hlubinka, 2002). DHA'nın yaparak yaşayarak ve işbirlikli öğrenmeyi desteklemesiyle ilgili olarak, Yu ve Robin (2010) ile Yüksel, Robin ve McNeil (2011) çalışmalarında DHA'nın öğrencilerin bir içerik birimiyle ilgili kendi anlayışlarını ya da deneyimlerini oluşturmalarına olanak sağladığını ve öğrencilerin küçük gruplar halinde birlikte işbirlikli çalışmalarını kolaylaştırdığını vurgulamıştırlar. Di Blas, Paolini, and Sabiescu (2012) bunu tespiti destekler nitelikte DHA'nın işbirlikli grup çalışma becerisini ve buna yönelik öğrenci tutumunu iyileştirmede etkili olduğunu belirtmiştirler.

4.2.2.4.3. Öğrencinin Ders Çalışmalarında Gösterdiği Çabaya Yönelik Algılar

Uygulama süresince öğrencilerin ders içi etkinlik, uygulama, ödev vb. etkinliklere yönelik olarak gösterdikleri çaba düzeylerini belirlemek için öğrenci deneyimlerine başvurulmuştur. Bu kategori altında 2 kod 54 kez kodlanmış ve bunlara Tablo 32'de yer verilmiştir.

Tablo 32

Öğrencinin Ders Çalışmalarında Gösterdiği Çabaya Yönelik Algılar

Katgori	Kodlar	Kodlama Sayısı
Öğrencinin Ders Çalışmalarında Gösterdiği Çabaya Yönelik Algılar	Çaba-uğraş düzeyi	48
	Ders dışı çalışma	6
Toplam Kodlanma		54

Tablo 32'de verilen veriler incelendiğinde bu kategori altında öğrenci görüşleri "çaba-uğraş düzeyi" kodunda yoğunlaşmıştır. Çaba-uğraş düzeyi kodu 48 defa ve bunu yanında ders dışı çalışma kodu 6 defa kodlanmıştır. Bu kodlarla ilgili bazı öğrenci görüşleri şöyledir:

> *"Ödevleri bir yerlerden alıntı yapıyoruz. Hikâyeyi bir yerlerden bilgi ediniyoruz ve emek harcıyoruz sonra yazıyoruz." (OÖ13)*
>
> *"Hikâyeyi beğenmeyip yeniden yazmak ve bunun için çok uğraşıyoruz." (OÖ12)*
>
> *"Dersimizin harici günlerde de (dersler başlamadan önce) okula geliyorduk." (OÖ8)*
>
> *"Sabahları okula geldim ve yaptım." (YÖ3)*

Öğrencilerin uygulama aşamasında etkinlikler için yeterli düzeyde çaba harcadığı ve zaman ayırdığı görülmektedir. Öğrenme öğretme sürecinde sarf edilen çaba derse aktif katılımın önemli göstergelerinden biridir. Bu tespiti destekler biçimde Skinner ve Belmont (1993) öğrenme faaliyetlerinin başlatılması ve yürütülmesi sürecinde gösterilen çabayı davranışsal katılımın üç öğesinden biri olarak tanımlamaktadır. Diğer iki öğe ise öğrenme aktiviteleri boyunca öğrenci dikkati ve devamlılığının sağlanmasıdır.

Öğrencilerin ders sürecinde yeterli düzeyde çaba göstermeleri için öğrenme ortamlarında onlar için anlamlı öğrenme aktivitelerine yer verilmelidir. DHA etkinlikleri buna örnek olarak gösterilebilir. Bu konuyla ilgili olarak Miller (2009) iyi bir planlama ve hazırlık süreciyle dijital hikâye anlatımının öğrencilere derinlemesine anlamlı öğrenme deneyimleri sunmada etkili bir yöntem olduğunu ifade etmektedir. Benzer şekilde Paliadelis ve Wood (2016) dijital hikâye anlatımı etkinliklerinin öğrenilen bilgileri yansıtma imkânı sağladığı için derinlemesine öğrenmeleri desteklediğini belirtmişlerdir. Bunu destekler nitelikte alan notlarında *Ders öğretmeni "Öğrencilerden bazıları hikâyeleriyle ilgili videoları hazırlayıp, videolarından tam not almalarına rağmen, bazı bölümlerini beğenmediklerini belirtip*

düzenlemek istediler. Bu benim için çok ilginçti. Daha öncesinde bir ödev verdiğimde o ödevi hatalı ya da eksik yaptıklarında düzenlemelerini istediğim zaman öğrenciler buna hiç sıcak bakmıyorlardı. Hatta itirazlar havalarda uçuşuyordu" dedi [Alan Notu-10.04.2015] ifadesi bulunmaktadır. Buna göre öğrenciler için anlam taşıyan ve kendi öğrenmelerini yansıtma fırsatı buldukları etkinliklerin öğrencileri daha fazla çaba göstermeye teşvik edici olduğu söylenebilir.

4.2.2.4.4. Geri Bildirim ve Etkileşime Yönelik Algılar

Uygulama süresince geribildirim, öğretmen-öğrenci etkileşimi ve öğrenci-öğrenci etkileşimi ile ilgili algıları belirlemek için öğrenci görüşlerine başvurulmuştur. Bu kapsamda toplanan öğrenci görüşleri 5 kod altında 134 kez kodlanmıştır. Geribildirim düzeyi ve etkileşime yönelik öğrenci algılarına ilişkin ayrıntılı bilgiler Tablo 33'te sunulmuştur.

Tablo 33

Geri Bildirim ve Etkileşime Yönelik Algılar

Kategori	Kodlar	Kodlama Sayısı
Geri Bildirim ve Etkileşime Yönelik Algılar	Öğretmen-öğrenci etkileşimi	62
	Öğrenci-öğrenci etkileşimi	28
	Öğretmene Danışma	23
	Geribildirim	14
	Arkadaşlarıyla ilişkiler	7
Toplam Kodlanma		134

Tablo 33 incelendiğinde öğrenme öğretme süreçlerinin en önemli unsurlarından olan etkileşim boyutuyla ilgili olarak öğretmen-öğrenci etkileşimi 62 kez kodlanarak en sık tekrarlanan kod olmuştur. Bununla birlikte öğretmen-öğrenci etkileşimi ile doğrudan ilişkili olan öğrencinin bazı durumlarda öğretmene danışması da sıklıkla tekrarlanan görüşlerdendir. Uygulama süresince öğretmen ile öğrenci arasındaki ilişkiyi ortaya koyan bu iki kod ile ilgili öğrenci görüşleri şu şekildedir:

> *"Biz öğretmenimize sorular sorduğumuzda öğretmenimiz önceden bizi tanımazdı. Ama bu etkinlik ile birlikte öğretmenimiz bizi tanımaya başladı, ismimizi falan öğrenmeye başladı" (OÖ7)*

"Önceden ödevlerle ilgili soru sormak ya da olup olmadığını sormak için öğretmenimizi bulmamız gerekiyordu. Hikâye etkinliği ile ödevlerimizle ilgili herhangi bir soruyu edmodo üzerinden kolayca sorabildim" (OÖ10)

"Öğretmenimizle daha iyi iletişime girdim. Öğretmenimle önceden fazla konuşmazdım. Öğretmenimle daha fazla konuşmaya başladım." (OÖ6)

"Bu ödevle ilgili bir şeyler yapabilmek için hocamıza (öğretmenimize) sorular sorduk. Bu sayede Sosyal Bilgiler Dersine daha fazla bağlandık" (OÖ2)

"Çalıştım, öğretmenlerime danıştım" (YÖ33)

"....Zorlandığımız durum olmadı. Çünkü öğretmenimizden çok fazla yardım aldık ve danıştık" (GÖ8)

Öğrenme ortamlarında etkileşim unsurunun bir diğer ayağı da öğrencilerin birbiriyle etkileşiminin sağlanmış olmasıdır. DHA sürecinde öğrenci-öğrenci etkileşimi ve öğrencilerin arkadaşlarıyla ilişkililerinin nasıl olduğuna dair öğrenci görüşleri şöyledir:

"Ben eskiden arkadaşlarıma pek böyle dersle ilgili soru sormazdım. Bilmediğim şeyleri artık sormam gerektiğini öğrendim ve arkadaşlarıma daha fazla soru sormaya başladım, dersle ilgili" (OÖ4)

"Birinci hikâyede yapamadığım yerleri hikâyeyi bitiren arkadaşlarına sordum" (GÖ2)

"Bazı bulamadığım şeyleri arkadaşlarıma sorarak daha iyi anlaşmaya başladık" (OÖ6)

"Daha önceden doğru bir şekilde iletişim kuramadığım arkadaşlarımla daha sağlık bir iletişim kurmuş oldum" (OÖ3)

Öğrenme ortamlarında bir diğer önemli unsur ise etkili geribildirimin öğrencilere zamanında verilmesidir. DHA sürecinde öğretmen tarafından verilen geribildirimlere yönelik bazı öğrenci algıları şunlardır:

"Öğrendiğim bilgileri derste paylaştım ve öğretmenime sorduğum da hemen cevap verdi" (OÖ9)

"Hikâyemiz bazen konuyla uyumlu olmuyordu. Bu ilgiyi kurmakta zorlanıyorduk. Bundan dolayı öğretmenimizden yardım alıp düzeltiyorduk" (OÖ2)

"Merak ettiğim ya da bilmediğim konuları (edmodo) sadece ders değil ders dışında da öğretmenimden internet üzerinden öğrenme imkânım oldu" (OÖ3)

"Yazılan hikâyeler edmodo'dan gönderildikten sonra öğretmenimiz daha çabuk okuyup not verebilirdi. Çünkü biz her gün bakıyorduk not vermemiş diye tekrar tekrar yazmaya çalışıyorduk, (öğretmen) beğenmedi diye" (OÖ1)

"Edmodo'dan gönderdiğimiz günlüklere ve ödevlere direk not verilmesi daha iyi olurdu" (OÖ4)

Geri bildirim ve etkileşime yönelik algılar temasında öğretmen-öğrenci etkileşimi en çok tekrarlanan öğrenci algısıdır. Çalışma boyunca gerek çevrim-içi ders sayfasında (edmodo.com) gerek okul ortamında olsun, bazı eksiklikler olmakla birlikte, öğretmen-öğrenci etkileşimi sağlanmıştır. Uygulama öncesine göre öğretmen ile öğrenci arasındaki ilişkinin nasıl geliştiğiyle ilgili olarak alan notlarında "*Ders öğretmeni: Dersine girdiğim sınıflardaki öğrencilerin yarısının ismini ancak öğrenebiliyorum. Dijital hikâye etkinliklerini yürüttüğümüz sınıflardaki öğrencilerle ders dışında da hiç olmadığı kadar çok görüşmek durumunda kaldığım için o sınıftaki öğrencilerin neredeyse tamamının tanıyorum, dedi" [Alan Notları-07.03.2015]* bilgisi bulunmaktadır.

Öğrencilerin birbiriyle ilişkilerini içeren öğrenciler arasındaki etkileşim ve birbirleriyle ikili ilişkilerindeki gelişimi içeren öğrenci algıları tespit edilmiştir. DHA'nın öğrencilerin iletişim içerisinde olmaları için onları teşvik edici bir yapıya sahip olması bu algıyı desteklemektedir (Freidus & Hlubinka, 2002). Öğrencilerin diğer arkadaşlarıyla etkileşimleri genelde yardımlaşma durumunda olmuştur. Ayrıca işbirlikli bir ortamda beraber hareket etmenin öğrencilerin birbirleriyle ilişkilerini olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Bu durumla ilgili olarak Sylvester ve Greenidge (2009) DHA'nın öğrencilerin kendi bakış açılarından kişisel deneyimlerini ifade etme fırsatı sunarak arkadaşlarıyla yakınlaşmasını sağladığını belirtmişlerdir.

Geribildirimle ilgili algılar incelendiğinde öğrencilerin anlık geribildirim sağlanmasında yaşanan eksikliklerin üzerinde durdukları belirlenmiştir. Öğrenci algıları en çok hikâye

hazırlama sürecine yönelik geribildirim yetersizliği üzerinde yoğunlaşmaktadır. Yang ve Wu (2012) dijital hikâyeleme sürecinde geribildirimin özellikle öğrencilerin hikâyelerinin zayıf yönlerini iyileştirmek için önemli olduğunu belirtmişlerdir. Etkili bir dijital hikâye oluşturmanın en temel unsuru iyi kurgulanmış bir hikâyedir. Bundan dolayı hikâye hazırlama sürecinde geribildirimin niteliği, takip eden sürecinde kalitesi üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

4.2.3. DHA Sürecinde Karşılaşılan Zorluklar ve Bu Zorluklara Yönelik Çözüm Önerileri Nelerdir?

DHA sürecinde karşılaşılan zorlukların neler olduğunu belirlemek ve bu zorluk ya da sorunlara yönelik çözüm yollarına yönelik öğrenci görüşlerini belirlemek için oluşturulan kodlar, kategoriler ve temalar Tablo 34'te sunulmuştur.

Tablo 34

Sorunlar, Zorluklar ve Çözüm Yoları Kategorisi

Tema	Kategori ve Alt Kategoriler	Kod Sayısı
Sorunlar, Zorluklar ve Çözüm Yolları	Sorunlar, Zorluklar ve Problemler	**11**
	Yaşanan problemlere ilişkin öğrenci algıları	5
	DHA sürecinde yaşanan zorluklara ilişkin aldılar	6
	Çözüm Yollarına Yönelik Öğrenci Görüş ve Tavsiyeleri	**3**

4.2.3.1. Sorunlar, Zorluklar ve Problemler

Sorunlar, zorluklar ve problemler teması öğrencilerin uygulama aşamasında yaşadıkları deneyimlere ilişkin görüşleri belirlenerek oluşturulmuştur. Bu kategori iki alt kategoride yer alan 10 kodun 157 kez kodlanmasından oluşmaktadır.

4.2.3.1.1. Yaşanan Problemlere İlişkin Öğrenci Algıları

Uygulama süresince karşılaşılan problemlerle ilgili algıları belirlemek için öğrenci görüşmelerinde *"Dijital hikâye etkinliklerinin ders sürecinde kullanılmasında herhangi bir problem oldu mu? Olduysa bunları açıklayınız."* sorusu yönetilmiştir. Bu kategori öğrenci

görüşlerinin 36 kez kodlanmasından oluşan 5 koddan oluşmaktadır. Kategori altında yer alan kodlar ve kodlanma sayılarıyla ilgili ayrıntılı bilgilere Tablo 35'te yer verilmiştir.

Tablo 35

Yaşanan Problemlere İlişkin Öğrenci Algıları

KAtegori	Kodlar	Kodlama Sayısı
Yaşanan problemlere ilişkin öğrenci algıları	Problem yaşamadım	14
	Seslendirme problemleri	12
	Donanımsal problemler	5
	Erişim problemleri	4
	Diğer problemler	1
Toplam Kodlanma		36

Tablo 35'deki veriler incelendiğinde 14 kodlamayla problem yaşamadım kodu en sık tekrarlanan koddur. Bu konuda görüş belirten öğrencilerin büyük bir bölümü DHA etkinliklerinde problem yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Bununla ilgili olarak bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

> *"Hayır olmadı. Çünkü öğretmenimizden çok fazla yardım aldık ve danıştık" (GÖ8)*
>
> *"Olmadı, ders çok verimli geçti."(GÖ13)*
>
> *"Hiçbir problem olmadı. Çünkü dersimizin daha iyi geçmesini sağladı" (GÖ1)*

Uygulama aşamasında öğrenciler en fazla seslendirme problemleri yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca daha az sıklıkla kodlanan erişim problemleri ve donanımsal problemler öğrenciler tarafından dile getirilmiştir. Bu problemlere yönelik öğrenci algılarının bir kısmı şöyledir:

> *"Seslendirirken sesimizin bozuk çıkması ve bunu tekrarlamamız" (OÖ1)*
>
> *"Seslendirme yaptığımızda arkadaşlarımızın çok fazla ses yapması. Sessiz bir ortamda seslendirme yapamamak." (OÖ12)*

"Genel olarak okulda Bilişim Laboratuvarında internet problemleri yaşadık. Çok sayıda arkadaşımız aynı anda internete girdiğinden çalışmalarımız yavaşladı" (OÖ1)

"Evde internetim olmadığı için yapamadım" (GÖ1)

"Bazen oturduğumuz bilgisayardaki kulaklık ya da mikrofon bozuk oluyordu. Daha doğrusu bilgisayarın girişi bozuk oluyordu. Bu nedenle kulaklık girişi çalışan başka bir bilgisayarlara geçiyorduk" (OÖ4)

"Bazen bilgisayarımda internet gittiği için ve elektrik gittiği için yaparken zorlandım. Hikaye tahtasını storyboardthat.com'da yaparken bilgisayar kapandığı için yeniden yapmak zorunda kaldım. Çok zorlandım" (GÖ10)

Bu kategori altında en az sıklıkla dile getirilen kod diğer problemlerdir. Bu durumla ilgili olarak GÖ15 kodlu öğrencinin görüşü *"Laboratuvarda yaptığımız derslerde öğretmenimiz bize yetişemiyordu"* olmuştur.

Yaşanan problemlere ilişkin öğrenci algıları incelendiğinde uygulamada problem yaşamadım algısı ön plana çıkan öğrenci algısıdır. Öğrenci algıları incelendiğinde genel olarak uygulama sürecince aldıkları öğretmen yardımı sayesinde öğrenenlerin daha az problemle karşı karşıya kaldıkları belirlenmiştir.

Seslendirme, donanım ve erişim problemleri sürecin algılanan problemleridir. Seslendirmeyle ilgili algılanan problemler iki başlık altında toplanabilir. Bunlardan ilki seslendirme yapılan ortamın gürültülü olması sebebiyle seslendirmeyi tekrarlama, ikincisi ise bilgisayarlarda seslendirme aşamasında sesin çok kısık çıkması ya da anlaşılmamasıdır.

BT laboratuvarındaki bilgisayarların oldukça eski olması sebebiyle donanımsal problemler yaşanmıştır ve bunlar öğrenci algılarında da yer bulmuştur. Öğrenciler özellikler seslendirme sürecinde kulaklıkların çalışmaması ya da kulaklık ve mikrofon girişlerinin çalışmaması sebebiyle problem yaşamışlardır. Ayrıca birkaç defa yaşanan elektrik kesintileri de öğrencilerin bilgisayar ortamında gerçekleştirdikleri etkinliklerin kesintiye uğramasına sebep olmuştur. Bunun yanı sıra bilgisayarların çalışma esnasında yaşanan donma problemleri nedeniyle öğrenciler bazı etkinlikleri yeniden yapmak zorunda kalmışlardır.

Algılanan erişim problemleri incelendiğinde BT laboratuvarında gerçekleştirilen derslerde öğrenciler bağlantı problemleri yaşanmıştır. Öğrencilerin hepsi aynı anda internet üzerinden

sahnelerini oluşturması ya da araştırma yapması internet gezintisinin yavaşlamasına sebep olmuştur. Araştırmanın gerçekleştirildiği okulda 4 mbps internet hızı olduğu düşünüldüğünde böyle problemlerin yaşanılmasının kaçınılmaz bir durum olduğu söylenebilir.

4.2.3.1.2. DHA Sürecinde Yaşanan Zorluklara İlişkin Algılar

Bu temayla ilgili algıları belirlemek için öğrencilerin yaşadıkları zorluklar ve zorlanmaların neler olduğunu belirlemek için her iki haftada bir toplanan yansılarda referans sorularda *"Zorlandığınız durumlar var mıydı? Varsa açıklayınız"* sorusuna yer verilmiştir. Bu soruya verilen cevapların kodlanmasıyla bu kategori altında 6 kod oluşturulmuştur. Tablo 36'da bu alt kategoriyle ilgili detaylı bilgiler sunulmuştur.

Tablo 36

DHA Sürecinde Yaşanan Zorluklara İlişkin Algılara İlişkin Kodlar

Kategori	Kodlar	Kodlama Sayısı
DHA sürecinde yaşanan zorluklara ilişkin algılar	Sahne – Video oluşturmada zorlanma	36
	Konuları anlamakta ve öğrenmede zorlanma	23
	Hikâye tahtası oluştururken zorlanma	22
	Hikâye yazarken zorlanma	20
	Seslendirmede yaşanan zorluklar	18
	Dosya yüklemede zorlanma	3
Toplam Kodlanma		121

Tablo 36 incelendiğinde en sık tekrarlanan kodlardan biri olan "sahne-video oluşturmada zorlanma" kodu 36 kez kodlanmıştır. Bununla birlikte hazırlanan hikâyenin dijital ortama aktarılmasında öğrenciler tarafından algılanan bir diğer zorluk seslendirmede yaşanan zorluklardır. Bu kodlarla ilgili öğrenci algılarının bazıları şunlardır:

"Video hazırlarken zaman ayarlamasında zorlandım" (YÖ33)

"Ders sürecinde videoya kapak bulmakta zorluk çektik ve vakit kaybettik." (YÖ34)

"Ders sürecinde beğenmediğim durumlar video hazırlamada sahnelerin birbirine karışması çünkü çok zor oluyor" (YÖ35)

"Ders sürecinde seslendirme yaparken sesim gelmediği için zorluk çektim" (YÖ46)

"Hikâyemizi seslendirirken bazen zorluklarla karşılaştık. Bazen sesimiz kısık çıktı. Bazen bilgisayar laboratuvarında çok gürültü olduğu için seslerimiz duyulmadı…" (YÖ43)

Uygulama sürecinde öğrenciler Sosyal Bilgiler dersinde bazı konuları öğrenmede ve anlamakta zorluk çektiklerine yönelik görüşlerini belirtmişlerdir. Bu görüşlerden bir kısmı şu şekildedir:

"Sahneleri yaparken ve toplumlar arası ilişkiler konusunda daha güncel ve bilinen konularda örnekler verilmemesinden dolayı anlamakta biraz zorlandım" (YÖ32)

"Ders sürecinde öğretmenimin sorduğu soruların bazılarını anlamakta zorluk çektim" (YÖ11)

"Uluslararası ilişkilerimiz konusunda milli dış politika ilkelerini öğrenmede zorluk çektim" (YÖ28)

DHA oluşturma sürecinde hikâye yazma ve hikâye tahtası hazırlama aşamasında öğrenciler bazı zorluklar yaşadıklarından bahsetmişlerdir. Bu görüşlerin kodlanmasıyla oluşan "hikâye yazarken zorlanma" kodu 20 kez tekrarlanırken, "hikâye tahtası oluştururken zorlanma" kodu 22 kez kodlanmıştır. Bunlarla ilgili öğrenci görüşleri şöyledir:

"Ders sürecinde hikâye tahtasını çizerken zorlandım" (YÖ53)

"Ders sürecinde hikâye tahtası oluştururken (çizerken) zorluk çektim" (YÖ38)

"…hikâye yazarken hikâyede bazı konuları daha açmayıp normal yazdığımızda, bir daha düzenlememiz gerektiğinde sorun yaşıyorduk" (OÖ7)

"Birinci hikâyemi yazarken çabuk yazmıştım ve zorlanmamıştım ama ikinci hikâyemi yazarken biraz zorlandım. O yüzden ödevimi biraz geciktirdim" (GÖ11)

Bu kategori altında en az sayıda kodlanan kod dosya yüklemede karşılaşılan zorluklardır. Öğrenciler dersin çevrim-içi kısmını oluşturan edmodo.com sitesindeki ders sayfasında ödev yüklemede zorluklar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu görüşlerden bazıları şunlardır:

"Ders sürecinde hikâye tahtası göndereceğimiz zaman zorluk çektim." (YÖ49)

"Ders sürecinde beğenmediğim durumlar video yüklemekti. Çünkü zorlandım." (YÖ6)

Öğrenci görüşlerinde sahne – video oluşturma sürecinde zorlanma ve konuları anlamakta ve öğrenmede zorlanma algıları ön plana çıkmıştır. Video oluşturma aşamasında öğrencilerin sahneleri video düzenleme programına eklediklerinde sahnelerin karışması sonucunda zorluk çektikleri belirlenmiştir. Ayrıca sahneler ile seslendirmeler arasındaki senkronizasyonu sağlamada da öğrenciler zorluk yaşamışlardır. Bununla ilgili olarak alan notlarında *"Movie maker programını kullanan öğrenciler sahneler ile sesli anlatımın senkronizasyonunu kendileri yaptılar. Bunu yaparken özellikle hikâye tahtalarında sahnelerin ekranda kalma sürelerini tam olarak ayarlamamış olan öğrencilerin biraz zorluk çektiği söylenebilir"* [Alan Notları- 15.04.2015] ifadesi yer almaktadır.

Zorluk ve zorlanmalarla ilişkili en sık rastlanan ikinci kod anlamakta ve öğrenmekte zorlanma algısıdır. Öğrenciler ders içeriğinde yer alan bazı konuları anlamakta ve öğrenme de zorluk çektiklerini belirtmişlerdir. Bu çalışmanın yürütüldüğü konuların genel olarak soyut nitelikte olması öğrencilerin bunları anlamalarını zorlaştıran durumlardan biri olduğu söylenebilir.

4.2.3.2. Çözüm Yollarına Yönelik Öğrenci Görüş ve Tavsiyeleri

Çözüm yollarına yönelik öğrenci görüş ve tavsiyeleri temasında öğrencilerin DHA etkinliklerinde karşılaştıkları sorun ve zorlukları nasıl aştıkları, bu konudaki tavsiyeleri ve DHA sürecinin daha etkili yürütülmesiyle ilgili önerilerine yönelik görüşleri yer almaktadır.

Bu kategori 3 kodun 117 defa kodlanmasından oluşmuş olup bunlara ilişkin daha ayrıntılı bilgiler Tablo 37'de sunulmuştur.

Tablo 37

Çözüm Yollarına Yönelik Öğrenci Görüş ve Tavsiyeleri Teması

Kategori	Kodlar	Kodlama Sayısı
Çözüm Yolları ve Sürece Yönelik Öğrenci Görüşleri	Zorlukları aşma tavsiyeleri	60
	Zorlukların üstesinden gelme	57
Toplam Kodlama Sayısı		117

Tablo 37'ye göre 60 kez tekrarlanan zorlukları aşma tavsiyeleri kodu en sık kodlanan koddur. Bununla birlikte zorlukların üstesinden gelme kodu da çok sık tekrarlanan bir başka koddur. Birbiriyle bağlantılı sayılabilecek bu iki kodla ilgili öğrenci görüşlerinin bir kısmı şunlardır:

> *"Arkadaşlarıma da benzer zorluklar yaşamamaları için çalışmalarını ve kendilerini geliştirmelerini öneririm"(YÖ18)*
>
> *"Daha fazla çalışmalarını, daha gayretli olmalarını ve benzeri şeyleri tavsiye ederim"(YÖ5)*
>
> *"Öğretmenlerine sorsunlar, arkadaşlarına sorsunlar ve yapamayacaklarını düşünmesinler." (YÖ33)*
>
> *"Benim yaptıklarımı yapmalarını ve videoyu yapan arkadaşlarımızdan yardım almalarını öneririm" (YÖ32)*
>
> *"... Seslendirmeyi tekrarlayarak bu sorunların üstesinden gelmeye çalıştık"(YÖ43)*
>
> *"Yaşadığım zorlukların üstesinden gelmek için bilmediğim konulara çalışıp kendimi geliştirdim" (YÖ19)*
>
> *"İşlediğim konuları evde tekrar ettim. Ayrıca sahneleri yaparken bulamadığım araçları bulmak için İngilizce yazıp resimlerini buldum" (YÖ32)*
>
> *"....zorlukların üstünde gelmek için grup arkadaşımdan ve arkadaşlarımdan yardım aldım" (YÖ38)*

Uygulama aşamasında öğrenciler yaşadıkları zorlukların, sorunların üstesinden gelmek için daha fazla çaba sarf ettiklerini, sorun yaşadıkları etkinlikleri tekrardan ele aldıklarını ve diğer arkadaşlarından yardım aldıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca benzer sorunlarla karşılaşan arkadaşlarına da daha fazla çalışarak kendilerini geliştirmeleri, arkadaşlarından ya da öğretmenlerden yardım istemeleri tavsiyelerinde bulunmuşlardır.

4.2.4. DHA Etkinliklerinin Öğrenciler ve Ders Açısından Katkıları Nelerdir?

Araştırmanın ikinci alt probleminin üçüncü araştırma sorusu kapsamında öğrenci görüşlerine başvurularak "DHA Sürecinin Kazanımlarına Yönelik Öğrenci Görüşleri" teması altında 108 kez kodlanan 16 kod oluşturulmuştur (Bkz. Tablo 38).

Tablo 38

DHA Sürecinin Kazanımlarına Yönelik Öğrenci Görüşleri

Tema	Kategori ve Alt Kategoriler	Kod Sayısı	Kodlanma Sayısı
DHA Sürecinin Kazanımlarına Yönelik Öğrenci Görüşleri	DHA sürecinin derse ve öğrenciye katkılarına yönelik algılar	9	48
	Yeni bilgi beceri edinimi ve gelişimine yönelik algılar	7	60

Tablo 38 incelendiğinde DHA sürecinin kazanımlarına yönelik öğrenci görüşleri temasında "DHA sürecinin derse ve öğrenciye katkılarına yönelik algılar" ve "Yeni bilgi beceri edinimi ve gelişimine yönelik algılar" kategorileri yer almaktadır. "DHA sürecinin derse ve öğrenciye katkılarına yönelik algılar" kategorisi altında 9 kod yer alırken "Yeni bilgi beceri edinimi ve gelişimine yönelik algılar" kategorisi altında 7 kod bulunmaktadır.

4.2.4.1. DHA Sürecinin Derse ve Öğrenciye Katkılarına Yönelik Algılar

Bu tema DHA etkinliklerinin Sosyal Bilgiler dersinde kullanılmasının öğrenci ve ders açısından katkılarıyla ilgili öğrenci görüşlerine başvurularak oluşturulmuştur. Buna göre bu kategori 48 kez kodlanan 9 koddan oluşmaktadır. Bu kodlarla ilgili ayrıntılı bilgilere Tablo 39'da yer verilmiştir.

Tablo 39

DHA Sürecinin Derse Ve Öğrenciye Katkılarına Yönelik Algılar

Kategori	Kodlar	Kodlama Sayısı
DHA sürecinin derse ve öğrenciye katkılarına yönelik algılar	Daha iyi anlama	9
	Verimlilik	9
	Gerçek yaşama uygunluk	8
	Diğer hikâyelerden öğrenme	5
	Anlamayı-öğrenmeyi kolaylaştırma	5
	Daha iyi öğrenme	5
	İngilizce öğrenme	5
	Katkısı olmadı	1
	Derinlemesine öğrenme	1
Toplam Kodlanma		48

Tablo 39'a göre DHA sürecinin derse ve öğrenciye katkılarına yönelik görüşleri incelendiğinde konuları daha iyi anlama ve öğrenme-öğretme ortamının önemli unsurlarından ikisi verimlilik ve gerçek yaşama uygunluk kodları ön plana çıkmaktadır. Bu kodlarla ilgili öğrenci görüşlerinin bir kısmı şunlardır:

> *"Öğretmenimiz anlatırken anlamadıysak da, hikâye yazdığımızda biraz daha iyi anladık" (GÖ11)*
>
> *"Hikâyedeki yazdığım konuyu daha iyi anlamış oldum" (GÖ12)*
>
> *"Derslerimiz biraz daha verimli ve kaliteli geçti" (GÖ10)*
>
> *"Hazırladığımız videonun gerçek hayattaki çizgi filmler gibi olması ilginçti" (OÖ11)*
>
> *"Yeni bir bilgi öğrendiğimizde mesela gelecekte onu da kullanacağımız için sevindim" (OÖ8)*

Öğrenciler arkadaşlarının hazırladığı diğer hikâyelerin öğrenmelerini desteklediğini ifade etmişlerdir. Ayrıca DHA etkinliklerinin konuları anlamayı-öğrenmeyi kolaylaştırdığı ve bu sayede daha iyi öğrenme sağladığı görüşleri de sıklıkla dile getirilmiştir. Bu kodlarla ilgili öğrenci görüşlerinin bir kısmı şöyledir:

"Anlamadığımız konuları arkadaşlarımızın hikâyesini okuyarak daha iyi anladık" (OÖ1)

"Diğer ödevlerden farklı olarak bu ödevde arkadaşlarımızın hikâyelerinden de birçok şey öğrendik" (OÖ7)

"Dijital hikâye hazırlamaya başladığımızda hem eğlenceli geldi hem de daha kolay öğrenmeye başladığımı hissettim" (OÖ1)

"...aynı zamanda anlamamı da kolaylaştırır" (GÖ16)

"Bence derse daha iyi odaklanmamı ve yaptığımız konuyu daha iyi öğrenmemi sağladı" (GÖ10)

"Diğer ödevlerde sadece bir kâğıda yazıp bitiriyoruz. Ama burada hikâyeyi kendimiz üretiyoruz ve sadece kâğıda yazmak yetmiyor. Onu bilgisayara geçirmek falan gerekiyor. Bu bizim daha iyi öğrenmemizi sağlıyor"(OÖ10)

Öğrenciler hikâye tahtalarını bir Web2.0 aracı olan Storyboardthat.com kullanarak oluşturmuşlardır. Bu sitenin İngilizce olmasının yabancı dil öğrenmelerini olumlu yönde etkilediğiyle ilgili bazı görüşler şu şekildedir:

"Storyboardthat'in İngilizce olması nedeniyle bilmediğimiz bazı İngilizce kelimelerde öğrenmiş olduk" (OÖ5)

"Bilmediğimiz İngilizce kelimeleri öğrendik" (OÖ10)

Bu kategori altında daha az sıklıkla tekrar eden iki kod birer kez kodlanan derinlemesine öğrenme ve katkısı olmadı kodudur. Bu kodlarla ilgili öğrenci görüşleri şunlardır:

"Diğer derslerde bir konu üzerinde ne zaman dersimiz varsa o zaman üzerinde duruyorduk ya da başka konulara geçiyorduk. Bu derste ise konular üzerinde daha fazla durup daha fazla bilgi sahibi olduk" (OÖ8)

"Hiçbir katkısı olmadı"

Öğrenci görüşlerinde yer alan uygulamanın ders ve öğrenciye katkıları incelendiğinde daha iyi anlama, dersin verimliliği ve gerçek yaşama uygunluk algılarının daha baskın olduğu görülmektedir. Öğrenciler dijital hikâyeleme etkinlikleri ile ders konularını tekrarlama ve

pekiştirme olanağına sahip olmuştur. Böylelikle DHA etkinlikleri dersteki konuların daha iyi anlaşılmasını sağlamış olabilir. Dupain ve Maguire (2005) bu durumla ilgili olarak DHA projelerinin öğrenme öğretme süreçlerinde aktif ve yardımlaşarak öğrenmeyi teşvik ederek daha iyi anlamayı ve daha kalıcı öğrenmeler sağladığını belirtmişlerdir.

DHA etkinliklerinin daha iyi öğrenme sağlama ve anlamayı-öğrenmeyi kolaylaştırma algısı öğrenci görüşlerinde sürecin diğer öne çıkan katkılarıdır. Bromberg, Techatassanasoontorn ve Andrade (2013) bir öğrenme stratejisi olarak dijital hikâye anlatımının kullanılmasının amacının zor ya da karmaşık konuların daha kolay anlaşılmasını sağlamak olduğunu ifade etmişlerdir. Bir konu ya da içerik üzerinde DHA ile daha uzun zaman durulmakta ve öğrencilerin bu konu ve içeriklerle ilgili deneyimler yaşamalarına olanak tanınmaktadır. Böylelikle ilgili konu ya da içerikle ilgili daha iyi ve derinlemesine öğrenme (Barrett, 2005; Di Blas vd., 2009; Di Blas, Paolini, and Sabiescu, 2012; Dupain & Maguire, 2005) sağlanmış olabilir. Ayrıca öğrencilerin hazırlamış olduğu hikâyelerin ders içerisinde kullanılması ders konularıyla ilgili tartışmaların daha kolay ve etkili (Bromberg, Techatassanasoontorn & Andrade, 2013; Burmark, 2004; Van Gils, 2005) olarak yürütülmesine yardımcı olmuş olabilir.

4.2.4.2. Yeni Bilgi Beceri Edinimi ve Gelişimine Yönelik Algılar

Öğrencilerin DHA etkinlikleri süresince edindikleri bilgi beceriler ve bu becerilerin gelişimine yönelik görüşleri bu kategori altında toplanmıştır. Buna göre bu kategori altında 7 kod yer almaktadır. Bunlara ilişkin detaylı bilgi Tablo 40'da sunulmuştur.

Tablo 40

Yeni Bilgi Beceri Edinimi Ve Gelişimine Yönelik Algılar

Tema	Kodlar	Kodlama Sayısı
Yeni bilgi beceri edinimi ve gelişimine yönelik algılar	Yeni BT becerileri edinme	38
	Çizim becerisi eksikliği	8
	Bilgi edinme	6
	Yazı yazma beceri	4
	Hayal gücü gelişimi	2
	Dinleme beceri	1
	Düşünme beceri	1
Toplam Kodlanma		60

Tablo 40'a göre bu kategori altındaki öğrenci görüşleri 38 kodlamayla en sık tekrarlanan yeni BT becerileri edinme kodunda yoğunlaşmaktadır. Öğrencilerin BT becerileri edinmeyle ilgili bazı öğrenci görüşleri şöyledir:

"Sahneleri yani storyboardthat de hazırlamayı, sonra video hazırlamayı yani seslendirme yapma arka plan müziği yapmayı öğrendim." (YÖ40)

"Sahneler ve video oluşturma sürecinde ise photostory programında nasıl video oluştururuz öğrendim" (YÖ47)

"Bilgisayardaki moviemaker, storyboard gibi bazı programların ne işe yaradıklarını öğrendik" (OÖ4)

Hikâye tahtalarını kâğıt üzerine çizme etkinlikleriyle ilgili olarak bazı öğrenciler çizim becerilerinin yetersizliği üzerinde durmuşlardır. Bununla ilişkili öğrenci algılarının bazıları şu şekildedir:

"Hikâye tahtasını kâğıt üzerine çizerken el becerimiz iyi olmayıp, yaptığımız çizimler bazen anlaşılmıyor" (OÖ8)

"Hikâye tahtamı güzel çizemedim çünkü resim yapma becerim pek fazla yok" (GÖ11)

DHA etkinliklerinin katkı ve kazanımlarına yönelik olarak öğrenciler yeni bilgiler edindikleri ve bazı becerilerinin geliştiğiyle ilgili görüş bildirmişlerdir. Bu görüşlerin kodlanmasıyla oluşan kodlar sırasıyla bilgi edinme, yazı yazma becerisi, hayal gücü gelişimi, düşünme becerisi ve dinleme becerisidir. Bu kodlarla ilişki öğrenci görüşlerinin bir kısmı şunlardır:

"Çok faydası olduğunu düşünüyorum. Çünkü hikâye yazarken konularla ilgili yeni bilgiler öğrendim" (OÖ3)

"Hikâye yazma yeteneğimiz gelişti" (OÖ9)

"Hikâye yazmayı çünkü hayal gücümü geliştirdim" (YÖ43)

"Düşünme becerimizi geliştirdi" (GÖ14)

"Daha fazla dersi dinleme yeteneğim arttı" (GÖ16)

Yeni bilgi ve beceri edinmeyle ilgili öğrenci algılarında BT becerileri edinme ön plana çıkmaktadır. Dijital hikâyeleme etkinlikleri sürecinde öğrenciler yoğun olarak teknolojik araç ve gereçler kullanmak durumunda kalmışlardır. Böylelikle öğrencilerin yeni BT beceriler edinmelerini ya da var olan BT becerilerini geliştirmelerine olanak sağlamıştır. Bunu destekler biçimde Gazarian (2010) yaptığı çalışmada dijital hikâye anlatımı kullanımının öğrencilerin BT becerilerini geliştirmelerinde yardımcı olduğu sonucuna ulaşmıştır. İlgili alayazında yapılan çalışmalarda da dijital hikâyelemenin öğrencilerin bilgisayar okuryazarlıklarının gelişimine katkıları sıklıkla vurgulanmıştır (Doğan, 2012; Duveskog, Tedre, Sedano ve Sutinen, 2012; Miller, 2009; Miyaji, 2012; Robin, 2008; Yuksel, Robin ve Mcneil, 2011).

4.2.5. DHA Uygulama Sürecine Yönelik Öğrenci Görüşleri Nelerdir?

Dijital hikâyeleme etkinlikleri sürecine yönelik öğrenci algılarını belirlemek için öğrenci görüşleri toplanmıştır. İçerik analizi sonucunda bu tema altında 3 kategori oluşturulmuş olup bunlara ilişkin detaylı bilgi Tablo 41'de verilmiştir.

Tablo 41

DHA Uygulama Sürecine Yönelik Görüşler Teması

Tema	Kategori ve Alt Kategoriler	Kod Sayısı	Kodlanma Sayısı
DHA Uygulama Sürecine Yönelik Görüşler	Kendi uygulama sürecine ve DHA sürecinin iyileştirilmesine yönelik görüş ve öneriler	4	66
	Kullanılan program ve sitelere ilişkin algılar	6	70
	Etkinliklerin ve kullanılan programların karşılaştırılması	5	54

Tablo 41'e göre bu temada "Yapılan etkinliklere ilişkin algılar", "Kullanılan program ve sitelere ilişkin algılar" ve "Etkinliklerin ve kullanılan programların karşılaştırılması" kategorileri yer almaktadır. Bu temada bulunan 3 kategori altında 190 kez kodlanan 15 kod bulunmaktadır.

4.2.5.1. Kendi Uygulama Sürecine ve DHA Sürecinin İyileştirilmesine Yönelik Görüş ve Öneriler

Bu kategori altında DHA sürecinde ne gibi iyileştirme ya da değişiklikler yapılırsa daha etkili olabileceğini belirlemek amacıyla öğrenci görüşlerine başvurulmuştur. Bu amaçla öğrencilere "*Gerçekleştirdiğiniz dijital hikâyeleme etkinlikleri sence derste daha iyi nasıl uygulanabilir? Baştan yapacak olsan nelerin farklı olmasını isterdin? Ne tür önerilerde bulunabilirsin?*" sorusu yöneltilmiştir. Bu kapsamda öğrenci görüşlerinin 66 kez kodlanmasıyla 4 kod oluşturulmuş olup daha detaylı bilgiler Tablo 42'de sunulmuştur.

Tablo 42

Kendi Uygulama Sürecine ve DHA Sürecinin İyileştirilmesine Yönelik Görüş ve Öneriler

Kategori	Kodlar	Kodlama Sayısı
Kendi uygulama sürecine ve DHA sürecinin iyileştirilmesine yönelik görüş ve öneriler	DHA sürecine yönelik öneriler	27
	Farklı yapardım	23
	Daha iyi yapabilirdim	14
	Farklı yapmazdım	2
Toplam Kodlanma		66

Tablo 42 incelendiğinde bu kategori altında en sık tekrar eden kod 27 defa kodlanan DHA sürecine yönelik öneriler kodudur. Öğrencilerin DHA sürecinin uygulanmasında ne gibi değişiklikler yapılabileceğiniyle alakalı önerilerine ilişkin görüşlerinin bir kısmı şöyledir:

> *"Storyboardthat'te kaydet falan İngilizce yazılıydı. Biz ilk başta anlamadığımız için biraz vakit geçirmiştik onun üzerinde. Türkçe olsaydı daha iyi olurdu" (OÖ9)*

> *"Bütün videoyu bilgisayar ortamında hazırlamış olduğumuz sahnelerden oluşturduk. Bunun yerine kendimiz fotoğraf ya da video çekerek bunları bir araya getirebilirdik" (OÖ4)*

> *"Hikâye konularını öğretmenimiz belirlemişti ve biz seçim yapmıştık. İstediğimiz bir konuyla ilgili hikâye yazmamız daha iyi olurdu" (OÖ11)*

> *"Daha uzun sürede daha rahat koşullar altında bu ürünleri yapabilseydim daha başarılı olacağıma inanıyorum" (GÖ5)*

"Bilgisayarlar daha yeni olabilirdi. Çünkü bazen donuyordu ve yaptıklarımızı yeniden yapmak zorunda kalıyorduk." (OÖ10)

Öğrencilerin DHA sürecini yeniden yapmış olsalar neleri farklı yapmak istediklerine ve daha iyi yapabileceklerine yönelik görüşleri de sıklıkla tekrarlanmıştır. Bu kodlara yönelik öğrenci görüşlerinin bazıları şu şekildedir.

"Hikâyemi daha hızlı yazardım, öğretmenimi yormazdım ve hikâyemi biraz daha detaylı yazardım" (GÖ11)

"Daha fazla araştırırdım. Daha fazla çizerdim. Daha fazla öğretmenime danışırdım" (GÖ8)

"Seslendirmeyi daha iyi yapardım daha yavaş seslendirerek" (GÖ12)

"Seçtiğim hikâyenin konusu ile video hazırlarken videoda daha orijinal şeyler kullansaydım, daha iyi olurdu" (GÖ6)

"Hikâye tahtasında daha güzel resimler çizebilirdim. Daha çok çalışarak daha güzel bir hikâye hazırlayabilirdim" (GÖ3)

Bu kategori altında en az sıklıkla tekrarlanan kod farklı yapmazdım kodudur. Bu kodla ilgili bazı öğrenci görüşleri şunlardır:

"Dijital hikâyemi baştan yapmış olsaydım, hiçbirini farklı yapmazdım. Çünkü elimden gelenin en güzelini yaptığımdan eminim" (GÖ13)

"Pek farklı bir şey yapmazdım" (GÖ4)

Bu çalışmada yürütülen DHA etkinliklerinin geliştirilmesine yönelik öğrenci görüşleri incelendiğinde en ön plana çıkan algı hikâye tahtası oluşturma sürecinde kullanılan storyboardthat.com yerine Türkçe bir sitenin kullanılması tercihidir. Buna ek olarak öğrenciler dijital hikâyelerini hazırlarken hazır görseller kullanmak yerine kendileri fotoğraf ya da video çekerek bunları bir araya getirme isteklerini dile getirilmiştir. Ayrıca güncel donanımlarla (bilgisayar vs.) daha esnek bir ortamda gerçekleştirilen uygulamanın etkililiğinin artacağıyla ilgili öğrenci algıları vardır.

Kendi uygulama sürecine ve DHA sürecinin iyileştirilmesine yönelik görüş ve öneriler teması altında bir diğer yüksek algı ise DHA sürecini yeniden ele alındığında öğrencilerin neleri farklı yapabileceğiyle ilgili öğrenci algılarıdır. Bu algılar incelendiğinde genel olarak öğrencilerin daha özenli ve ayrıntılı bir süreç izlemeye yönelik görüşü baskın olarak dile getirilmiştir.

4.2.5.2. Kullanılan Program ve Sitelere İlişkin Algılar

Uygulama sürecinde kullanılan program ve Web2.0 araçlarına yönelik öğrenci görüşleri belirlenerek bu kategori oluşturulmuştur. Kullanılan program ve sitelere ilişkin algılar kategorisi altında toplanan bu görüşler kodlanarak 6 kod oluşturulmuştur. Bu kodlarla ilgili daha ayrıntılı bilgiler Tablo 43'te sunulmuştur.

Tablo 43

Kullanılan Program ve Sitelere İlişkin Algılar

Kategori	Kodlar	Kodlama Sayısı
Kullanılan program ve sitelere ilişkin algılar	Program tercihi	21
	edmodo	12
	Storyboardthat	12
	Storyboardthat sınırlılıklar	11
	PhotoStory	10
	Storyboardthat avantajları	4
Toplam Kodlanma		70

Uygulama aşamasında kullanılan program ve sitelere ilişkin algılar kategorisi altında 21 kez kodlanan program tercihi en sık tekrarlanan kod olmuştur. Bu kodda hikâye tahtası ve video oluşturma süreçlerinde kullanılan araçlara yönelik tercihlerle ilgili öğrenci görüşlerine yer verilmiştir. Bu görüşlerin bir kısmı şöyledir:

> *"Seslendirme yapmak için Moviemaker yerine PhotoStory kullanmanın daha kolay olduğunu fark ettim" (GÖ10)*
>
> *"Storybord'da sahnelerimizi oluştururken her şey İngilizceydi. Bunun yerine Türkçe bir site olabilirdi" (OÖ7)*
>
> *"Türkçe bir siteyi tercih ederdim" (OÖ12)*

Dersin çevrim-içi kısmına ait ders sayfasının yer aldığı edmodo (edmodo.com) ile ilgili öğrenci görüşleri yine sıklıkla tekrarlanan kodlardan biridir. Bu görüşlerden bazıları şu şekildedir:

"Hikâyelerimizi ve diğer etkinliklerimizi göndermek için edmodo kullanmak ilginçti" (OÖ1)

"Hikâyeyi hem kâğıda hem de edmodo'ya yazmak sıkıcıydı" (OÖ9)

Dijital hikâyeleme etkinliklerinde sahneleri oluşturma aşamasında öğrenciler storyboardtaht.com sitesini kullanmışlardır. Bu siteye ilişkin olarak öğrenci görüşleri bu kategori altında "Storyboardthat", "Storyboardthat sınırlılıkları" ve "Storyboardthat avantajları" kodları altında toplanmıştır. Bu kodlarla ilgili olarak öğrenci görüşlerinin bir kısmı şunlardır:

"Girdiğimiz programların adı bile değişik olduğu için ve hep İngilizceydi. Yani ilginçti" (OÖ9)

"...Storyboardthat'te sahneler oluşturmak ilginçti" (OÖ8)

"Storyboardthat'te hikâyemizi dijital ortamda oluştururken bazı duyguları yansıtamamak" (OÖ4)

"Storyboardthat'te çizdiğimiz hikâye tahtamızı aktarırken bazı şekilleri ya da eşyaları bulamamak" (OÖ8)

"Hikâyeyi kısa yapardım ve eylemleri storyboardthat'de olan resimlerden oluştururdum çünkü daha güzel ve gösterişli olabilirdi" (GÖ7)

"Hikâyeyi daha uzun ve evin içinde geçen eylemlerden oluştururdum. Çünkü "storyboardthat"de daha hızlı ve gösterişli oluyor" (GÖ2)

Bu kategori altında daha az sıklıkla tekrarlanan kodlardan biri de "PhotoStory"dir. PhotoStory DHA etkinliklerinden video oluşturma aşamasında kullanılan programlardan biridir. Bu koda yönelik öğrenci görüşlerinin bir kısmı şöyledir:

"Sahneler ve video oluşturma sürecinde ise photo story programında nasıl video oluştururuz öğrendim" (YÖ47)

"Videomu oluştururken bu sefer PhotoStory ile yapmam hoşuma gitti" (YÖ32)

Kullanılan program ve sitelere ilişkin algılarda program tercihi ile ilgili görüşler ön plan çıkmıştır. Dijital hikâye oluşturmada öğrenciler Movie maker yerine PhotoStory'i kullanmayı tercih etmişlerdir. Öğrencilerin bir kısmı birinci dijital hikâyelerinde videolarını oluştururken Movie maker programını tercih etmişlerdir. Movie maker'da sahnelerle hikâye anlatımlarının senkronizasyonunu yapmakta oldukça zorlanmışlardır. Photostory'de ise sahne ve sahneyle ilişkili anlatımın senkronizasyonunu otomatik olarak gerçekleştirilmektedir. Bu nedenle de öğrenciler PhotoStory programını daha çok tercih etmişlerdir. Bununla birlikte öğrenciler sahnelerini oluşturma sürecinde Paint ve Office Picture Manager yerine çevrim-içi sahnelerini oluşturulabildiği Storyboardthat.com sitesini tercih etmişlerdir. Ancak öğrenci algılarında, öğrenciler her ne kadar Storyboardthat.com sitesini tercih etseler de, bunun yerine Türkçe çevrim-içi bir ortam kullanılmasının daha etkili olacağı görüşü ağırlıklı olarak dile getirilmiştir.

4.2.5.3. Etkinliklerin ve Kullanılan Programların Karşılaştırılması

Bu kategori altında DHA etkinliklerinin diğer ders etkinlik/ödev/projelerle karşılaştırmasına ilişkin olarak öğrenci görüşlerine başvurulmuştur. Bununla birlikte öğrencilerin birinci ve ikinci DHA hazırlama süreçlerinin karşılaştırılmasına yönelik öğrenci görüşleri toplanmıştır. Buna göre bu kategori altında öğrenci görüşlerinin 54 defa kodlanmasıyla oluşan 5 kod bulunmaktadır. Bu kategori ve kodlarla ilgili detaylı bilgi Tablo 44'te verilmiştir.

Tablo 44

Etkinliklerin ve Kullanılan Programların Karşılaştırılması

Kategori	Kodlar	Kodlama Sayısı
Etkinliklerin ve kullanılan programların karşılaştırılması	Diğer ders etkinlikleriyle karşılaştırma	22
	DHA süreçlerini karşılaştırma	15
	Programları karşılaştırma	7
	Seslendirmeleri karşılaştırma	6
	Diğer derslerle karşılaştırma	4
Toplam Kodlanma		54

Tablo 44'te verilen veriler incelendiğinde bu kategori altında en sık tekrarlanan kod diğer ders etkinlikleriyle karşılaştırma kodudur. Bu kodla ilgili öğrenci görüşlerini belirlemek için görüşmelerde "*Sosyal bilgiler dersi ve diğer derslerde gerçekleştirdiğiniz etkinlik/ödev/projelerle karşılaştırdığınızda dijital hikâye anlatımı etkinlikleri sizin için ne ifade ediyor?*" sorusu yönetilmiştir. Öğrencilerin bu soruya vermiş oldukları cevapların bir kısmı şu şekildedir:

> *"Ödevi bir yerlerden aynen alıntı yapıyoruz. Çünkü tam bilmediğimiz şeyler. Hikâye anlatımında ise öncelikle okuyup sonra bundan nasıl bir hikâye yazacağımızı düşünmek zorunda kalıyoruz. Bu sayede de daha iyi öğrenmiş oluyoruz" (OÖ2)*
>
> *"Diğer ödevlerde hazırladığımız ödevi bir defa okuyup öğretmenimize bir kâğıt üzerinde veriyoruz. Bir daha da ödevi görmüyoruz. Bu etkinlikte ise dijital ortamda hazırladığımız video daha kalıcı oluyor" (OÖ4)*
>
> *"Ödev yaparken bir konu üzerinde durup o konuyla ilgili bilgileri ortaya koyuyoruz. Ama hikâye yazarken her şeyi araştırıp onları bir hikâyede bir araya getiriyoruz" (OÖ6)*

Öğrenciler DHA hazırlama sürecini farklı ünite ve konularda iki defa tekrarlamışlardır. Bu iki sürecin karşılaştırılmasına yönelik öğrenci görüşleri bu kategori altında sıklıkla tekrarlanan DHA süreçlerini karşılaştırma kodu altında toplanmıştır. Ayrıca DHA süreçlerinde kullanılan programların karşılaştırılması ve DHA etkinliklerinden biri olan seslendirme ile ilgili karşılaştırmalarda sıklıkla tekrarlanan kodlardandır. DHA süreçleriyle ilgili karşılaştırmaları içeren bu kodlarla ilgili öğrenci görüşlerinin bazıları şunlardır:

> *"Birinci dijital hikâyemi hazırlarken hikâye tahtası oluştururken storyboardthat.com kullanırdım. Daha rahat kullanabildiğim için gereken unsurları daha kolay yapabilirdim" (GÖ5)*
>
> *"Birinci hikâyemde biraz zorlandım, çünkü daha nasıl hazırlayacağımı bilmiyordum. Ama ikinci dijital hikâyemde daha seri bir şekilde yaptım, çünkü nasıl yapılacağını biliyordum. Daha tecrübeliydim" (GÖ3)*
>
> *"Seslendirme yapmak için Moviemaker yerine PhotoStory kullanmanın daha kolay olduğunu fark ettim. Çünkü seslendirme çok kolay oluyor" (GÖ10)*

"İkinci hikâyenin seslendirmesi birinci hikâyenin seslendirmesinden daha güzel oldu" (GÖ2)

"Seslendirmeleri farklı yerlerde yaptık" (GÖ14)

Bu kategori altında 4 kez kodlanan diğer derslerle karşılaştırma kodu en az kodlanan koddur. Burada ifade edilen görüşler genel olarak diğer derslerle Sosyal Bilgiler dersinin karşılaştırılmasından oluşmakta olup bu görüşlerin bir kısmı şöyledir:

"Dijital hikâye diğer derslerden daha eğlenceli ve yaparken sıkılmıyorum. Fakat diğer derslerde sıkılabiliyoruz" (GÖ12)

"Sadece bu derste farklı bir ortama giriyoruz. Diğer derslerde hep sınıfta oluyoruz" (OÖ8)

Öğrenci görüşlerinde en sık karşılaşılan öğrenci algısı DHA'nın diğer ders etkinlikleriyle ve ödevlerle karşılaştırılmasıyla ilgili algılardır. Öğrenci algılarına göre DHA'nın diğer ödev ve etkinliklere göre daha fazla çaba gerektirdiği, daha kalıcı olduğu ve üretkenliği desteklediği görülmektedir. Ayrıca öğrenenler diğer ödev ve etkinliklerde genel olarak bir kitap ya da internet sayfasında bulunan bilgiyi aynen aktardıklarını ama DHA sürecinde hikâye yazabilmek için daha derinlemesine araştırma yapıp bunları anlamlı bir bütün haline getirmek için çaba sarf ettiklerini belirtmişlerdir.

Bu çalışma kapsamında öğrenenler iki farklı ünite altında yer alan konu ve kazanımlara yönelik olarak iki dijital hikâye oluşturmuşlardır. Bu iki DHA sürecinin karşılaştırılmasını içeren öğrenci algıları da ön plana çıkan öğrenci görüşlerindendir. Bu görüşler incelendiğinde öğrencilerin ikinci dijital hikâyeleme etkinliklerinde birincisine göre daha deneyimli olmaları sebebiyle daha isabetli kararlar verdiklerini içermektedir. Bunu destekler nitelikte alan notlarında *"Öğrenciler hikâyeleri hazırlarken pek alışık olmadıkları için biraz zorlanmışlardı. Ancak hikâye tahtasını hazırlamaları çok daha hızlı oldu" [Alan Notu:26.05.2015]* görüşü yer almaktadır.

4.2.6. Öğrenme Öğretme Sürecini Etkileyen Faktörlere İlişkin Öğrenci Görüşleri Nelerdir?

Uygulama kapsamında öğrenme-öğretme faaliyetlerini etkileyen etkenler öğrenci görüşleri çerçevesinde incelenmiştir. Gerçekleştirilen içerik analizi sonucunda oluşturulan kategori ve kodlarla ilgili ayrıntılı bilgi Tablo 45'de sunulmuştur.

Tablo 45

Öğrenme Öğretme Sürecini Etkileyen Faktörler Teması

Tema	Kategori ve Alt Kategoriler	Kod Sayısı	Kodlanma Sayısı
Öğrenme Öğretme Sürecini Etkileyen Faktörler	Öğrenmeyi etkileyen durumlara ilişkin algılar	8	96
	Deneyime yönelik öğrenci algıları	2	16

Tablo 45'e göre öğrenme öğretme sürecini etkileyen faktörler teması altında "Öğrenmeyi etkileyen durumlara ilişkin algılar" ve "Deneyime yönelik öğrenci algıları" kategorileri yer almaktadır. Bu kategorilerde yer alan 10 kod 112 kez kodlanmıştır.

4.2.6.1. Öğrenmeyi Etkileyen Durumlara İlişkin Algılar

Öğrencilerin öğrenmelerini etkileyen durumlara ilişki görüşlerinin yer aldığı bu kategori 8 kodun 96 kez kodlanmasından oluşmuştur. Bu kategori altında yer alan kodlara ilişkin ayrıntılı bilgilere Tablo 46'da yer verilmiştir.

Tablo 46

Öğrenmeyi Etkileyen Durumlara İlişkin Algılar

Kategori	Kodlar	Kodlama Sayısı
Öğrenmeyi Etkileyen Durumlara İlişkin Algılar	Tekrar	20
	Dikkatli dinleme	16
	Teknolojiye erişim durumu	14
	İnternete başvurma	13
	Test çözme	10
	Öğretmene anlatım biçimi	10
	Sözlü olma	7
	Kitaba başvurma	6
Toplam Kodlanma		96

Tablo 46'ya göre bu kategori altında en sık kodlanan kod tekrar kodudur. Ayrıca dikkatli dinleme ve teknolojiye erişim durumu da sıklıkla tekrarlanan diğer kodlardır. Bunlarla ilgili bazı öğrenci görüşleri şu şekilde olmuştur:

"Güzel bir etkinlik. Konuları daha iyi öğrenmemi ve birkaç defa tekrarlamamı sağladı" (GÖ8)

"Ders işledikten sonra tekrar etmiş olduk" (OÖ2)

"Öğretmeni dikkatli dinledim" (GÖ21)

"Zorluk yaşamadım hocaya sorarak ya da hocayı daha iyi dinledim (YÖ10)

"Gayet kolay bir biçimde evde ve okulda bilgisayar, internet vb. teknolojik aletlere erişebildim" (GÖ3)

"Evde internetim olmadığı için evde yapamadım ama okulda daha rahat erişebildim" (GÖ1)

Öğrenciler ödev ve etkinliklerini oluşturma sürecinde internete başvurduklarını ifade etmişlerdir. Bu ifadelerden bir kısmı şunlardır:

"Okulda hikâye tahtamızın çiziminde internete başvurduk" (GÖ9)

"İlk önce evde ödevimi internetten araştırdım ve bir kâğıda yazdım sonra okula gidip öğretmenimle yanlışlarımı değiştirip internetten "edmodo"ya yazdım" (GÖ7)

Bu kategori altında daha az sıklıkla tekrarlanan kodlar test çözme, öğretmenin anlatım biçimi ve sözlü olma olarak sıralanmaktadır. Ayrıca kitaba başvurma en az sıklıkla tekrarlanan koddur. Öğrenme öğretme sürecini olumlu ya da olumsuz yönde etkileyen bu görüşlerden bazıları şöyledir:

"Öğretmenimi dinledim ve test çözdüm." (YÖ4)

"Test çözmelerini, tekrarlamalarını ve bir büyüğünden yardım almalarını tavsiye ederim" (YÖ49)

"Ders sürecinde hoşlandığım durumlar hocamızın bize severek anlatması" (YÖ42)

"Dersi akıcı şekilde anlatması ve zamanın geçtiğini fark ettirmemesi." (YÖ42)

"Öğretmenin öğrendiğimiz konudan sözlü yapması, derste normal hayattan örnek vermesi, espri yapmasını beğeniyorum" (YÖ29)

4.2.6.2. Deneyime Yönelik Öğrenci Algıları

Öğrencilerin DHA sürecinde edindikleri deneyimlerin öğrenme öğretme sürecine yönelik etkilerini belirlemek amacıyla öğrenci görüşlerine başvurulmuştur. Öğrenci görüşlerine göre 2 kod 16 defa tekrarlanmış olup bunlarla ilgili detaylı bilgi Tablo 47'de sunulmuştur.

Tablo 47

Deneyime Yönelik Öğrenci Algıları Teması

Kategori	Kodlar	Kodlama Sayısı
Deneyime yönelik öğrenci algıları	Tecrübe-deneyim	11
	Tecrübe-deneyim eksikliği	5
Toplam Kodlanma		16

Tablo 47 incelendiğinde deneyime yönelik öğrenci algılarının incelendiği bu kategoride 11 defa kodlanan tecrübe-deneyim en sık kodlanan kod olmuştur. Ayrıca tecrübe-deneyim eksikliği kodu 5 kez kodlanmıştır. Bu kodlara ilişkin öğrenci görüşlerinin bir kısmı şöyledir:

> *"Grup arkadaşımla birlikte ilk dijital hikayemi beş haftada tamamladım. İkinci dijital hikayemi ise üç haftada hazırladım. Çünkü birinci hikayeye göre daha tecrübeli oldum" (GÖ2)*
>
> *"….ikinci dijital hikayemde daha seri bir şekilde yaptım, çünkü nasıl yapılacağını biliyordum. Daha tecrübeliydim" (GÖ3)*
>
> *"Birincisinde biraz zorlandım ama ikincisi çok basit oldu, hemen bitti. Birincisine göre daha bilinçli yaptım. Çünkü artık öğrendim" (GÖ4)*
>
> *"Hikâye konusunda daha tecrübeli olsaydım eğer öğrendiğim şeyleri daha etkin kullanırdım ve daha güzel ürünler ortaya çıkabilirdi" (GÖ1)*
>
> *"Bazen storyboardthat'te yaptığımız resimleri PhotoStory yüklediğimizde bazen bulanık çıkıyordu. İlk hikâyemizde öyle olmuştu, biz tecrübeli olmadığımız için öğretmenimizden yardım almıştık…" (OÖ3)*

Deneyime yönelik öğrenci algıları kategorisi altında tecrübe-deneyimle kolaylaşan bir süreçle ilgili algılar ve tecrübe eksikliğinin etkileriyle ilgili algılar yer almaktadır. Öğrenciler genel itibariyle birinci dijital hikâyeleme etkinliklerinde daha önce alışık olmadıkları bir deneyim yaşamışlardır. Bu deneyimle kazanılan tecrübeyle ikinci DHA sürecinde zorlanmadan daha seri ve kaliteli ürünler ortaya koymuşlardır. Bu durumla ilgili olarak alan notlarında *"Öğrenciler 2. Dijital hikâye anlatımı sürecinde daha deneyimli ve ne yapması gerektiğini daha iyi biliyor olmaları bir avantaj olarak görülebilir. Bunu destekler biçimde ikinci DHA hazırlama sürecinde öğrencilerden bazıları hikâye konularını aldıklarından bir gün sonra hikâyelerinin ilk versiyonlarını yazıp geri dönüt almak için öğretmenlerine gösterdiler" [Alan Notları- 21.04.2015]* tespiti yer almaktadır. Bununla birlikte öğrencilerin daha tecrübeli olmaları etkinlikleri daha bilinçli ve yaptıklarının farkında olarak yapmalarını sağladığı söylenebilir. Bunu destekler nitelikte alan notlarında *"Öğrencilerin ilk DHA hazırlama sürecine göre daha tecrübeli olmaları hazırladıkları dijital hikâyelere eleştirel gözle bakmalarını sağladığı görülmüştür. Bunun en büyük kanıtı ilk dijital hikâyelerine göre ikincisini tamamladıktan sonra birkaç defa yeniden düzenleme gereği duymaları*

gösterilebilir. Ayrıca bazı öğrenciler ikinci DHA sürecini tamamladıktan sonra birinci dijital hikâyelerini tekrardan izleyip yeniden düzenleme yapmıştırlar" [Alan Notları-20.05.2015] ifadesi bulunmaktadır.

BÖLÜM V

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma kapsamında dijital hikâye anlatımının Sosyal Bilgiler dersinde kullanımının çeşitli açılardan etkilerinin incelenmesini ve bu etkilere yönelik öğrenci görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu bölümde araştırmanın bulgularına dayalı olarak çalışmanın sonuçları ve bu sonuçlarla ilişkili öneriler ele alınmıştır.

5.1. Sonuçlar

5.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemiyle İlgili Sonuçlar

- 10 haftalık uygulama sürecini takiben uygulanan son-testte her iki grup arasında akademik başarı açısından farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak öğrenmenin kalıcılığıyla ilgili yapılan çalışmalarda dijital hikâyelemenin daha kalıcı öğrenmeler sağlamada etkili olduğu belirlenmiştir.

- Öğrencilerin derse karşı motivasyon ve tutumlarıyla ilgili değişimler incelendiğinde, dijital hikâye anlatımının Sosyal Bilgiler dersinde kullanımının motivasyon gelişimi ve olumlu tutum kazandırmada dersin normal programına göre işlenmesinden daha etkili olmuştur.

- Araştırmada ön-test ve son-test olarak uygulanan derse katılım ölçeğinden elde edilen bulgulara göre dijital hikâye anlatımı etkinliklerinin öğrenme öğretme süreçlerinde kullanımının öğrenci katılımını arttırdığı belirlenmiştir. Buna göre DHA etkinliklerine katılan öğrencilerin kontrol grubu öğrencileriyle kıyaslandığında; öğrenme sürecinde daha aktif oldukları, daha fazla çaba harcadıkları, öğretmen ve arkadaşlarıyla iletişim ve etkileşiminin arttığı ve Sosyal Bilgiler dersi kapsamındaki çalışmalara daha fazla süre ayırdıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

5.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemiyle İlgili Sonuçlar

- Araştırma sonuçları, ders süreçlerinde dijital hikâye anlatımının kullanımı ile genel olarak durağan ve sıkıcı olarak görülen Sosyal Bilgiler dersinin öğrenciler açısından eğlenceli bir hal aldığını göstermektedir. Ayrıca dijital hikâyeleme ile öğrencilerin daha üretken bir rol kazanmaları öğrencilerin derse karşı motivasyonlarının olumlu yönde gelişimi üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Bunun bir yansıması olarak, araştırmanın bulguları incelendiğinde, dersin uygulama öncesine göre daha akıcı ve iyi geçtiği belirlenmiştir. Bunun yanı sıra dijital hikâyeleme etkinliklerinin öğrencilerin ilgilerini çektiği ve öğrencilerin derse daha istekli geldikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ders sürecinde yaşanan bu değişimler öğrencilerin derse bakışlarında da olumlu yönde değişim yaşanmasına katkıda bulunmuştur.

- DHA etkinlikleri kapsamında Sosyal Bilgiler dersinin bir saati BT Laboratuvarında işlenmiştir. Laboratuvarda yapılan derslerde öğretmenin sınıfı kontrol etmesi zorlaştığı ve bu nedenle sınıf yönetimi problemleri yaşadığı belirlenmiştir. Bununla ilgili olarak öğrenci algılarında beğenilmeyen durumlardan biri olan olumsuz öğrenci davranışları sıklıkla tekrarlanmıştır.

- Sosyal Bilgiler dersinde dijital hikâye anlatımı yönteminin kullanımının öğrenciler açısından öğrenme performansını olumlu yönde etkilediği ve edinilen öğrenmelerin daha kalıcı olmasını sağladığı belirlenmiştir.

- Bu çalışmada anlamlı teknoloji entegrasyonu kapsamında kullanılan ve aktif öğrenmeyi destekleyen DHA'nın, katılımcıların deneyimlerine göre, derse katılım üzerinde etkili bir yöntem olduğu tespit edilmiştir. Aktif öğrenme öğrencilere anlamlı aktivitelerle deneyim sağlayıp, öğrenenlerin aktif katılımının sağlamasını temel almaktadır. Figg, McCartney, & Gonsoulin (2010) bu durumla ilgili olarak anlamlı öğrenme deneyimleri sağlandığında her öğrencinin derse katılımının başarılı olarak gerçekleştirilebileceğini ifade etmektedirler.

- DHA etkinliklerinde işbirlikli olarak çalışmanın öğrencilerin birbirleriyle ilişkilerinde de pozitif değişimler sağladığı görülmektedir. Ayrıca dijital hikâyelemeyle öğretmen ve öğrencilerin birbirleriyle yakınlaştıkları ve buna bağlı olarak birbirleriyle iletişim ve etkileşimlerinin anlamlı bir gelişim gösterdiği belirlenmiştir. Buna karşın dersin internet sitesinde gerçekleştirilen etkinliklerle ilgili geribildirimlerde gecikme yaşanması öğrencileri olumsuz yönde etkilemiştir.

- Çalışmanın uygulama kısmında öğrencilerin yaşadıkları sorunların büyük bir bölümünün donanım sorunlarından kaynaklandığı belirlenmiştir. BT laboratuvarının 2005 yılında kurulması ve sınıftaki bilgisayarların on yıldır donanımsal olarak yenilenmemesi bu durumun temel sebebi olarak görülmektedir.

- Dijital hikâye anlatımının ile dersin daha verimli geçtiği ve ders konularının öğrenciler tarafından daha iyi anlaşıldığı belirlenmiştir. Bununla birlikte DHA çalışmaları ile öğrencilerin yeni BT becerileri edindikleri ya da var olan becerilerinin daha da geliştiği sonucuna ulaşılmıştır.

- Öğrenciler genel olarak diğer ödev ve etkinlikleri hazırlarken internette ya da ders kitaplarında buldukları bir bilgiyi aynen kullandıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca bu ödev ya da etkinlikleri öğrenme amaçlı değil bir gereklilik olarak yaptıkları görülmektedir. Buna karşın DHA hazırlarken belirli bir konu hakkında araştırma yapıp bilgi topladıkları ve sonrasında bu bilgileri bir bütün oluşturacak şekilde bir kurgu çerçevesinde bir araya getirdiklerini belirtmişlerdir. Buna göre dijital hikâye anlatımının öğrencilerin kendi öğrenmelerini yapılandırmada ve kontrol etmede etkili olduğu öğrenci görüşlerinden anlaşılmaktadır.

Özet olarak Sosyal Bilgiler dersinde DHA kullanımının öğrenme çıktıları ve öğrencilerin dersle ilgili algıları üzerinde olumlu bir değişimi sağlamada veya algı oluşturmada etkili olduğu tespit edilmiştir. Ancak bu araştırma kapsamında öğrencilere sağlanan donanım, öğrencilere tanınan özerklik ve kullanılan araçlarla ilgili iyileştirmeler yapılması gerektiği görülmektedir.

5.2. Öneriler

5.2.1. Araştırmaya Yönelik Öneriler

- Bu çalışmada hikâye tahtası oluşturma sürecinde öğrencilere masaüstü yazılımları yanında çevrim-içi araçlar da kullanmaları sağlanmıştır. Öğrencilerin büyük bir bölümünün çevrim-içi araçları tercih etkileri tespit edilmiştir. Ancak çevrim-içi olarak sunulan hikâye tahtası oluşturma platformunun Türkçe olmamasından dolayı öğrenciler zorluklar yaşamışlardır. Bu nedenle dijital hikâye anlatım sürecinde hikâye tahtası oluşturma aşamasında Türkçe bir çevrim-içi araç geliştirilerek kullanılması önerilmektedir.

- Dijital hikâye anlatımı çalışmalarında öğrencilerin etkinliklerini ve belirli aralıklarla yazmış oldukları yansıma raporlarını toplamak için çevrim-içi bir site kullanılmıştır. Ancak öğrencilere bu ortam aracılığıyla zamanında geribildirimde bulunulmaması öğrencilerin sürece bakışlarını etkilediği belirlenmiştir. Bu nedenle yapılacak çalışmalarda çevrim-içi geribildirim sisteminin daha etkin kullanılmasının öğrencilerin uygulamaya ve derse bakışını olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir.

- Bu çalışma kapsamında Sosyal Bilgiler dersinde DHA kullanımının öğrenciler üzerindeki etkileri ve öğrencilerin deneyimlerine ilişkin algıları araştırılmıştır. Farklı ders ve örneklemlerle benzer çalışmaların yapılmasının alana katkı sağlayacağı öngörülmektedir. Özellikle anadil eğitimi kapsamında Türkçe derslerinde ve yabancı dil öğretiminde kullanılmasının çeşitli açılardan değerlendirildiği çalışmalar yapılabilir.

5.2.2. Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Dijital hikâyeleme etkinliklerinin öğrencilerin derse katılımlarını sağlamada etkili olduğu araştırma sonuçlarında yer almaktadır. Derse öğrenci katılımını sağlamanın genel bir problem olduğu düşünüldüğünde bu çalışmanın diğer derslerde de kullanımı benzer etkiyi oluşturabilir.

- DHA'nın öğrencilerin derse karşı motivasyon ve tutumlarını etkilediği ve öğrenmelerin kalıcılığını sağlamada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre öğrencilerin derse karşı motivasyon ve tutumlarını geliştirmek ya da öğrenmelerin kalıcılığını sağlamak için farklı derslerde benzer çalışmalara yer verilmesi önerilmektedir.

- Dijital hikâyeleme çalışmalarıyla öğrenci ve öğretmen arasındaki etkileşimin arttığı ve öğrencilerin arkadaşlarıyla ilişkilerinde olumlu gelişimler sağlandığı belirlenmiştir. Buradan hareketle kalabalık sınıf ortamı, sınırlı ders saati ve içine dönük öğrencilerin varlığı gibi sebeplerden dolayı öğrenci ile öğretmen arasında ve öğrenci-öğrenci arasında etkileşim ve iletişimde sorunlar yaşanan derslerde benzer çalışmalara yer verilebilir.

- Araştırma sonuçları göstermektedir ki DHA çalışmaları öğrencilere yeni BT becerileri kazandırmada da etkili olabilmektedir. Bu nedenle Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersi kapsamında öğrencilere bu becerileri kazandırmak için dijital hikâyeleme etkinlikleri kullanılabilir.

BÖLÜM VI

6. KAYNAKÇA

Akengin, H., Sağlam, D., & Dilek, A. (2002). İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi ile ilgili görüşleri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. http://dspace.marmara.edu.tr/bitstream/handle/11424/3281/1717-3096-1-SM.pdf?sequence=1&isAllowed=y sayfasından erişilmiştir.

Altınışık, S. (2001). *Sosyal bilgiler dersinde çoklu ortamın öğrencilerin akademik başarıları ve derse karşı tutumları üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Arslan, O. (2006). *Sosyal bilgiler dersinde bilgisayar destekli öğretim.* Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya

Baki, Y. (2015). *Dijital öykülerin altıncı sınıf öğrencilerinin yazma sürecine etkisi*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Balaman, F. (2016a). Dijital öyküleme'nin üniversite öğrencilerinin demokratik değer yargılarına etkisi: Mustafa Kemal Üniversitesi örneği. *Current Research in Education*, *2*(1), 42-52.

Balaman, F. (2016b). The effect of digital storytelling technique on the attitudes of students toward teaching technologies. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 6*(2), 147-168, http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2016.009.

Ballast, K., Stephens, L., & Radcliffe, R. (2008). The effects of digital storytelling on sixth grade students' writing and their attitudes about writing. *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference, 2008 (1), 875-879.*

Banaszewski, T. M. (2005). *Digital storytelling: Supporting digital literacy in grades 4–12*, Doctoral Dissertation, Georgia Institute of Technology.

Barrett, H. (2005). ePortfolios: Digital Stories of Deep Learning. *Work*, *1*(11/9), 89.

Barrett, H. (2006). Researching and evaluating digital storytelling as a deep learning tool. *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*, *2006* (1), 647-654.

Barrett, H. (2009). *How to create simple digital stories*. http://electronicportfolios.org/digistory/howto.html sayfasından erişilmiştir.

Bartley, M. (Ed.). (2006). *Capability and resilience: Beating the odds*. UCL Department of Epidemiology and Public Health.

Bingimlas, K. A. (2009). Barriers to the successful integration of ICT in teaching and learning environments: A review of the literature. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, *5*(3), 235-245.

Bromberg, N. R., Techatassanasoontorn, A. A., & Andrade, A. D. (2013). Engaging students: Digital storytelling in information systems learning. *Pacific Asia Journal of the Association for Information Systems*, *5*(1).

Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational researcher*, *18*(1), 32-42.

Bruner, J. S. (1996). *The culture of education*. Harvard University.

Bull, G., & Kajder, S. (2005). Digital storytelling in the language arts classroom. *Learning & Leading with Technology*, *32*(4), 46-49.

Burmark, L. (2004). Visual Presentations That Prompt, Flash & Transform Here are some great ways to have more visually interesting class sessions. *Media and methods*, *40*, 4-5.

Burn, A., & Reed, K. (1999). Digi-teens: Media Literacies and Digital Technologies in the Secondary Classroom. *English in Education*, *33*(3), 5-20.

Cemil, I. N. A. N. (2015). A digital storytelling study project on mathematics course with preschool pre-service teachers. *Educational Research and Reviews*, *10*(10), 1476-1479.

Chung, S. K. (2006). Digital storytelling in integrated arts education. *The International Journal of Arts Education*, *4*(1), 33-50.

Chung, S. K. (2007). Art education technology: Digital storytelling. *Art Education*, *60*(2), 17-22.

Condy, J., Chigona, A., Gachago, D., & Ivala, E. (2012). Pre-service students' perceptions and experiences of digital storytelling in diverse classrooms. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, *11*(3).

Corbin, J., & Strauss, A. (1990). Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques. *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*, *41*.

Crosling, G., Heagney, M., & Thomas, L. (2009). Improving student retention in higher education: Improving Teaching and Learning. *Australian Universities' Review, 51*(2), 9-18 http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ864028.pdf sayfasından erişilmiştir.

Cunningham, D., & Duffy, T. (1996). Constructivism: Implications for the design and delivery of instruction. *Handbook of Research for Educational Communications and Technology*, 170-198.

Demirer, V. (2013). *İlköğretimde e--öyküleme kullanımı ve etkileri*. Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Dexter, S. L., Anderson, R. E., & Becker, H. J. (1999). Teachers' views of computers as catalysts for changes in their teaching practice. *Journal of Research on Computing in Education, 31*(3), 221-239.

Dexter, S. L., Anderson, R. E., & Ronnkvist, A. M. (2002). Quality technology support: What is it? Who has it? And what difference does it make?. *Journal of Educational Computing Research*, *26*(3), 265-285.

Di Blas, N., Garzotto, F., Paolini, P., & Sabiescu, A. (2009). Digital storytelling as a whole-class learning activity: Lessons from a three-years project. *Interactive Storytelling*, Springer Berlin Heidelberg.

Di Blas, N., Paolini, P., & Sabiescu, A. G. (2012). Collective digital storytelling at school: a whole-class interaction. *International Journal of Arts and Technology*, *5*(2-4), 271-292.

Diermyre, C., & Blakesley, C. (2009). *Story-based teaching and learning: Practices and technologies.* Proceeding of 25th Annual Conference on Distance Teaching & Learning. http://www.uwex.edu/disted/conference/resource_library/proceedings/09_20210.pdf sayfasından erişilmiştir.

Dogan, B. (2007). *Implementation of digital storytelling in the classroom by teachers trained in a digital storytelling workshop*. Doctoral Dissertation. University of Houston, Houston, Texas.

Dogan, B. (2010). Educational use of digital storytelling: Research results of an online digital storytelling contest. *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*, *2010*(1), 1061-1066.

Doğan, B., & Robin, B. (2008). Implementation of digital storytelling in the classroom by teachers trained in a digital storytelling workshop. *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*, *2008*(1), 902-907.

Dogan, B. (2012). Educational uses of digital storytelling in k-12: Research results of digital storytelling contest (DISTCO) 2012. *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*, *2012*(1), 1353-1362.

Dreon, O., Kerper, R. M., & Landis, J. (2011). Digital storytelling: A tool for teaching and learning in the YouTube generation. *Middle School Journal*, *42*(5), 4-10.

Driscoll, M. P. (2005). Constructivism. In *Psychology of learning for instruction* (3rd ed.) (pp. 384-410). Boston, MA: Allyn & Bacon.

Dupain, M., & Maguire, L. (2005). Digital story book projects 101: How to create and implement digital storytelling into your curriculum. *21st Annual Conference on Distance Teaching and Learning*, *6*, 2014-2017.

Dupain, M., & Maguire, L. L. (2007). Health digital storytelling projects. *American Journal of Health Education*, *38*(1), 41-43.

Duveskog, M., Tedre, M., Sedano, C. I., & Sutinen, E. (2012). Life Planning by Digital Storytelling in a Primary School in Rural Tanzania. *Educational technology & society*, *15*(4), 225-237.

Educause Learning Initiative (ELI). (2007). 7 Things you should know about digital storytelling. *EDUCAUSE Review*. https://net.educause.edu/ir/library/pdf/eli7021.pdf sayfasından erişilmiştir.

Eguchi, A. (2008). ``I would like to share my final with the class!"-Digital Storytelling for Education Major Students. *Technology and Teacher Educatıon Annual*, *19*(2), 908.

Emert, T. (2013). 'The Transpoemations Project': digital storytelling, contemporary poetry, and refugee boys. *Intercultural Education*, *24*(4), 355-365.

Ertmer, P. A. (1999). Addressing first-and second-order barriers to change: Strategies for technology integration. *Educational Technology Research and Development*, *47*(4), 47-61.

Figg, C., McCartney, R., & Gonsoulin, W. (2010). Impacting academic achievement with student learners teaching digital storytelling to others: The ATTTCSE digital video project. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, *10*(1), 38-79.

Foley, L. M. (2013). *Digital Storytelling in Primary-Grade Classrooms*. Arizona State University.

Frazel, M. (2010). *Digital storytelling guide for educators*. Washington, DC: International Society for Technology in Education.

Freidus, N., & Hlubinka, M. (2002). Digital storytelling for reflective practice in communities of learners. *ACM SIGGROUP Bulletin*, *23*(2), 24-26.

Gakhar, S. (2007). *The influence of a digital storytelling experience on pre-service teacher education students' attitudes and intentions*. Master's Thesis, Research Institute for Studies in Education, Iowa State University, Iowa. http://lib.dr.iastate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=16050&context=rtd sayfasından erişilmiştir.

Garrety, C. M. (2008). *Digital storytelling: An emerging tool for student and teacher learning*. Doctoral Dissertation, Research Institute for Studies in Education, Iowa State University, Iowa.

Gazarian, P. K. (2010). Digital stories: Incorporating narrative pedagogy. *Journal of Nursing Education*, *49*(5), 287-290.

Göçen, G. (2014). *Dijital öyküleme yönteminin öğrencilerin akademik başarı ile öğrenme ve ders çalışma stratejilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.

Hanushek, E. A. (2010). Education Production Functions: Developed Countries Evidence. Dominic J. Brewer and Patrick J. McEwan (Eds.), *Economics of Education (p. 132-136)*. Elsevier.

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.

Heafner, T. (2004). Using technology to motivate students to learn social studies. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, *4*(1), 42-53.

Hew, K. F., & Brush, T. (2007). Integrating technology into K-12 teaching and learning: Current knowledge gaps and recommendations for future research. *Educational Technology Research and Development*, *55*(3), 223-252.

Hinton, P. R., McMurray, I., & Brownlow, C. (2004). *SPSS explained*. Routledge.

Hung, C. M., Hwang, G. J., & Huang, I. (2012). A Project-based digital storytelling approach for ımproving students' learning motivation, problem-solving competence and learning achievement. *Educational Technology & Society*, *15*(4), 368-379.

Hull, G. A. (2003). At last: Youth culture and digital media: New literacies for new times. *Research in the Teaching of English*, *38*(2), 229-233.

Hur, J. W., & Suh, S. (2012). Making learning active with interactive whiteboards, podcasts, and digital storytelling in ELL classrooms. *Computers in the Schools*, *29*(4), 320-338.

Hurlburt, G. F., & Voas, J. (2011). Storytelling: From cave art to digital media. *IT Professional*, *13*(5), 4-7.

Jakes, D. S., & Brennan, J. (2006). Digital Storytelling, visual literacy and 21st century skills.Jonassen, D. H., & Hernandez-Serrano, J. (2002). Case-based reasoning and instructional design: Using stories to support problem solving. *Educational Technology Research and Development*, *50*(2), 65-77.

Jonassen, D. H., Peck, K., & Wilson, B. G. (1999). *Learning with technology: A constructivist approach.* Upper Saddle River, NJ: Merrill.

Kahraman, Ö. (2013). *Dijital hikâyecilik metoduyla hazırlanan öğretim materyallerinin öğrenme döngüsü giriş aşamasında kullanılmasının fizik dersi başarısı ve motivasyonu düzeyine etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.

Karakuş, F. (2006). *Sosyal bilgiler öğretiminde yapıcı öğrenme ve otantik değerlendirme yaklaşımlarının öğrencilerin akademik başarı, kalıcılık ve sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarına etkisi*. Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler*. Nobel Yayın Dağıtım.

Karataş, S., Bozkurt, Ş. B., & Hava, K. (2016). Tarih öğretmeni adaylarının öğretim ortamlarında dijital hikâye anlatımı etkinliğinin kullanımına yönelik görüşleri. *Journal of Human Sciences*,*13*(1), 500-509.

Kajder, S., Bull, G., & Albaugh, S. (2005). Constructing Digital Stories. *Learning & leading with technology*, *32*(5), 40-42.

Karakoyun, F., & Kuzu, A. (2013). Examining Digital Storytelling In Terms of the 21 st Century Skills Development. *Technology-enhanced Learning*, Singapore. http://www.cdtl.nus.edu.sg/tel2013/abstracts/Track%204-Technologies%20%26%20Strategies%20for%20the%2021st%20Century%20Digital%20Learner/4-FeritKarakoyun.pdf sayfasından erişilmiştir.

Karakoyun, F. (2014). *Çevrimiçi ortamda oluşturulan dijital öyküleme etkinliklerine ilişkin öğretmen adayları ve ilköğretim öğrencilerinin görüşlerinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Kearney, M. (2011). A learning design for student-generated digital storytelling. *Learning, Media and Technology*, *36*(2), 169-188.

Kieler, L. (2010). A Reflection: Trials in Using Digital Storytelling Effectively with the Gifted. *Gifted Child Today*, 33(3), 48-52.

Kurbanoğlu, S., & Akkoyunlu, B. (2001). Öğrencilere bilgi okuryazarlığı becerilerinin kazandırılması üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *21*(21).

Lacour, M., & Tissington, L. D. (2011). The Effects of Poverty on Academic Achievement. *Educational Research and Reviews*, *6*(7), 522-527.

Lambert, J. (2006). *Digital storytelling cookbook: February 2007*. Digital Diner Press.

Lambert, J. (2012). *Digital storytelling: Capturing lives, creating community*. Routledge.

Lowenthal, P. R., & Dunlap, J. C. (2010). From pixel on a screen to real person in your students' lives: Establishing social presence using digital storytelling. *The Internet and Higher Education*, *13*(1), 70-72.

Malita, L., & Martin, C. (2010). Digital storytelling as web passport to success in the 21st century. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *2*(2), 3060-3064.

McLellan, H. (1996). *Situated learning perspectives*. Educational Technology.

McLellan, H. (2007). Digital storytelling in higher education. *Journal of Computing in Higher Education*, *19*(1), 65-79.

McLoughlin, C., & Lee, M. J. (2010). Personalised and self regulated learning in the Web 2.0 era: International exemplars of innovative pedagogy using social software. *Australasian Journal of Educational Technology*, *26*(1), 28-43.

Michalski, P., Hodges, D., & Banister, S. (2005). Digital storytelling in the middle childhood special education classroom: a teacher's story of adaptations. *Teaching Exceptional Children Plus*, *1*(4), n4.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi.* (Ed. S. Akbaba Altun ve A. Ersoy, Çev) Pegem Akademi, Ankara.

Miller, E. A. (2009). *Digital storytelling*. Doctoral dissertation, Unıversıty of Northern Iowa.

Miyaji, I. (2012). Effects of creating three kinds of digital storytellings on student attitude. *Journal of Modern Education Review*, *2*(5), 243-262.

More, C. (2008). Digital stories targeting social skills for children with disabilities multidimensional learning. *Intervention in School and Clinic*, *43*(3), 168-177.

Morra, S. (2008). *Steps to great digital storytelling*. http://samanthamorra.com/2013/06/05/edudemicarticle-on-digital-storytelling adresinden erişilmiştir.

Nam, C. W. (2016). The effects of digital storytelling on student achievement, social presence, and attitude in online collaborative learning environments. *Interactive Learning Environments*, 1-16.

National Educational Plan, (2015). *Learning: Section 1: Engaging and Empowering Learning Through Technology*. http://tech.ed.gov/netp/learning/ sayfasından erişilmiştir.

Newman, F. (1992) *Student engagement and achievement in American secondary schools.* New York: Teachers College Press.

Nordmark, S., & Milrad, M. (2012). Mobile digital storytelling for promoting creative collaborative learning. *Wireless, Mobile and Ubiquitous Technology in Education (WMUTE), IEEE Seventh International Conference on 2012*, 9-16.

Oblinger, D., & Oblinger, J. (2005). Is it age or IT: First steps toward understanding the net generation. *Educating The Net Generation*, *2*(1-2), 20.

Ohler, J. (2006). The world of digital storytelling. *Educational Leadership*, *63*(4), 44-47.

Olney, I. W., Herrington, J., & Verenikina, I. (2009). Digital story telling using iPods. *Faculty of Education-Papers*, *79*.

Olokunde, T., & Lawson, A. (2016, March). Enhancing Self–expression among Early Childhood Learners through the Use of Digital Story-telling. In *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*, *1* (2016-1), 458-460.

Onwuegbuzie, A. J. (2000). Expanding the Framework of Internal and External Valsidity in Quantitative Research. *Paper presented at the Annual Meeting of the Association for the Advancement of Educational Research (AAER)*, Ponte Vedra.

Paliadelis, P., & Wood, P. (2016). Learning from clinical placement experience: Analysing nursing students' final reflections in a digital storytelling activity. *Nurse Education in Practice*

Porter, B. (2004). *Digitales: The art of telling digital stories*. Bernajean Porter.

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 1. *On The Horizon*,*9*(5), 1-6.

Price, D. M., Strodtman, L., Brough, E., Lonn, S., & Luo, A. (2015). Digital Storytelling: An Innovative Technological Approach to Nursing Education. Nurse educator, 40(2), 66-70.

Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, *93*(3), 223-231.

Reigeluth, C. M. (1999). What is instructional-design theory and how is it changing. *Instructional-design Theories and Models: A New Paradigm of Instructional Theory*, *2*, 5-29.

Robin, B. (2006). The educational uses of digital storytelling. *In Society for Information Technology & Teacher Education International Conference, 2006*(1), 709-716.

Robin, B. (2007). The convergence of digital storytelling and popular culture in graduate education. *Technology And Teacher Education Annual*,*18*(2), 643.

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

Robin, B. R. & McNeil, S. G. (2012). What educators should know about teaching digital storytelling. *Digital Education Review*, (22), 37-51.

Roland, C. (2006). Digital stories in the classroom. *School Art*, 105(7), 26.

Rule, L. (2010). Digital storytelling: Never has storytelling been so easy or so powerful. *Knowledge Quest*, 38(4), 56.

Russell, W. B. (2010). Teaching social studies in the 21st century: A research study of secondary social studies teachers' instructional methods and practices. *Action in Teacher Education*, *32*(1), 65-72.

Sadik, A. (2008). Digital storytelling: A meaningful technology-integrated approach for engaged student learning. *Educational technology research and development*, *56*(4), 487-506.

Salpeter, J. (2003). 21st Century skills: Will our students be prepared?. *Technology and Learnıng-Dayton-*, *24*(3), 17-29.

Sarıca-Çıralı, H., & Usluel, Y. K. (2016). The effect of digital storytelling on visual memory and writing skills. *Computers & Education*, *94*, 298-309.

Sarıtepeci, M. (2012). *İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde harmanlanmış öğrenme ortamlarının öğrencilerin derse katılımına, akademik başarısına, derse karşı tutumuna ve motivasyonuna etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Saritepeci, M., & Çakir, H. (2015). The effect of blended learning environments on student motivation and student engagement: A study on Social Studies Course. *Egitim ve Bilim*, *40*(177).

Satterfield, B. (2007). Eight tips for telling your story digitally: advice on planning, building, and promoting digital stories. *Digital Storytelling Cookbook.* http://psdtech.pbworks.com/f/Eight+Tips+for+Telling+Your+Story+Digitally.pdf sayfasından erişilmiştir.

Schunk, D. H. (2009*). Öğrenme teorileri eğitimsel bir bakış* (Çev. Ed. M. Şahin). Ankara: Nobel.

Schunk, D. H., Meece, J. R., & Pintrich, P. R. (2012). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Pearson Higher Ed.

Sever, T. (2014). *An investigation into the impact of digital storytelling on the motivation level of students*. Master's Thesis, Çanakkale 18 Mart University, Institute of Educational Sciences, Çanakkale.

Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of educational psychology*, *85*(4), 571.

Smeda, N., Dakich, E., & Sharda, N. (2014). The effectiveness of digital storytelling in the classrooms: a comprehensive study. *Smart Learning Environments*, *1*(1), 1-21.

Sönmez, V. (1997). *Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Öğretmen Kılavuzu.* Ankara: Anı.

Stacey, E., & Gerbic, P. (2009). *Effective Blended Learning Practices: Evidence-Based Perspectives in ICT-Facilitated Education*. IGI Publishing. Available from: IGI Global. 701 East Chocolate Avenue Suite 200, Hershey, PA 17033.

Suwardy, T., Pan, G., & Seow, P. S. (2013). Using digital storytelling to engage student learning. *Accounting Education*, *22*(2), 109-124.

Svinicki, M. D. (2004). *Learning and motivation in the postsecondary classroom*. Boston, MA Anker.

Swartout, W.. & Others (2006). *Toward the holodeck: Integrating graphics, sound, character and story*. University of Southern California Marina Del Rey Ca Inst For Creative Technologies.

Sylvester, R., & Greenidge, W. L. (2009). Digital storytelling: Extending the potential for struggling writers. *The Reading Teacher*, *63*(4), 284-295.

Şahna, S., & Başbay, A. (2013). The Problems Encountered in Information Technology Courses at Primary Schools. *İlköğretim Online, 12*(2).

Thang, S. M., Sim, L. Y., Mahmud, N., Lin, L. K., Zabidi, N. A., & Ismail, K. (2014). Enhancing 21st century learning skills via digital storytelling: Voices of Malaysian teachers and undergraduates. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 118*, 489-494.

The Digital Storytelling Association, *Center for digital storytelling*, 2011. 04.02.2016 tarihinde http://electronicportfolios.com/digistory/ sayfasından erişilmiştir.

Tezci, E. & Perkmen, S. (2013). Oluşturmacı perspektiften teknolojinin öğrenme-öğretme sürecine entegrasyonu. *Öğretim Teknolojilerinin Temelleri: Teoriler, Araştırmalar, Eğilimler.* Çağıltay, K., ve Göktaş, Y. (Ed.) (s. 185-212). Ankara: Pegem Akademi.

Torres, A. R., Ponce, E. P., & Pastor, M. D. G. (2012). Digital storytelling as a pedagogical tool within a didactic sequence in foreign language teaching. *Digital Education Review*, *22*, 2-18.

Valkanova, Y., & Watts, M. (2007). Digital story telling in a science classroom: reflective self-learning (RSL) in action. *Early Child Development and Care*,*177*(6-7), 793-807.

Van Gils, F. (2005). Potential applications of digital storytelling in education. *3rd Twente Student Conference on IT, 7.* University of Twente, Faculty of Electrical Engineering, Mathematics and Computer Science Enschede.

Verdugo, D. R., & Belmonte, I. A. (2007). Using digital stories to improve listening comprehension with Spanish young learners of English. *Language Learning & Technology*, *11*(1), 87-101.

Werner, E. E., & Smith, R. S. (1992). *Overcoming the odds: High risk children from birth to adulthood*. Cornell University Press.

Werner, L., Denner, J., Bliesner, M., & Rex, P. (2009). Can middle-schoolers use Storytelling Alice to make games?: results of a pilot study. *In Proceedings of the 4th International Conference on foundations of Digital Games*, 2009, 207-214.

Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy–value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, *25*(1), 68-81.

Wu, W. C., & Yang, Y. T. (2008). The impact of digital storytelling and of thinking styles on elementary school students' creative thinking, learning motivation, and academic achievement. *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*, *2008*(1), 975-981.

Yang, Y. T. C., & Wu, W. C. I. (2012). Digital storytelling for enhancing student academic achievement, critical thinking, and learning motivation: A year-long experimental study. *Computers & Education*, *59*(2), 339-352.

Yeşiltepe, G. M., & Erdoğan, M. (2012). İlköğretim bilişim teknolojileri öğretmenlerinin mesleğe yönelik sorunları, bu sorunların nedenleri ve çözüm önerileri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33*(3).

Yiğit, E. Ö. (2007). *Öyküleştirme yönteminin 6. sınıf sosyal bilgiler programı ülkemizin kaynakları ünitesindeki öğrenci başarısı üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi. Bolu.

Yoon, T. (2012). Are you digitized? Ways to provide motivation for ELLs using digital storytelling. *International Journal of Research Studies in Educational Technology*, *2*(1).

Yu, C. L., & Robin, B. (2010). An action research: When digital storytelling meets forensic science education in an online learning environment. *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference, 2010*(1), 1234-1239.

Yüksel, P. (2011). *Using digital storytelling in early childhood education: A phenomenological study of teachers" experience*s. Doctoral dissertation, Mıddle East Technıcal Unıversıty, Ankara.

Yüksel, P., Robin, B. R., & McNeil, S. (2011). Educational uses of digital storytelling around the world. *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*, 2011(1), 1264-1271.

Xu, Y., Park, H., & 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.

7. EKLER

7.1. Ek1- Araştırma İzni Yazısı

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.5865767
Konu: Araştırma İzni

09.06.2015

SİNCAN İLÇE MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2012/13 nolu Genelgesi.
b) Gazi Üniversitesinin 02/06/2015 tarihli ve 1956 sayılı yazısı.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Öğrencisi Mustafa SARITEPECİ' nin **" Dezavantajlı Bölgelerde Dijital Hikaye Anlatım Etkinliklerinin Ortaokul Öğrencilerinin Derse Katılım, Başarı, Derse Karşı Motivasyon ve Tutumuna Etkisi ve Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi "** konulu tezi kapsamında ilçenize bağlı Mehmet Akif Ersoy Ortaokulunda çalışma yapması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Çalışma formunun (33 sayfa) uygulama yapılacak sayıda araştırmacı tarafından çoğaltılarak, araştırmanın ilgi (a) genelge çerçevesinde, ilçe milli eğitim müdürlüklerinin sorumluluğunda okul ve kurum yöneticileri de uygun gördüğü takdirde gönüllülük esasına göre uygulanmasını rica ederim.

Ali GÜNGÖR
Müdür a.
Şube Müdürü

EK:
1-Çalışma formu (33 sayfa)

7.2. Ek2- Katılım Ölçeği

AÇIKLAMA:

1. Bu anket formu 4 bölümden oluşmaktadır. Lütfen ankette yer alan **Bölüm II, Bölüm III ve Bölüm IV**'te yer alan her bir maddeyi **Sosyal Bilgiler Dersini** düşünerek cevaplayınız.
2. Ölçekte yer alan soruların herkes için geçerli **tek bir doğru yanıtı bulunmamaktadır**. Bu nedenle lütfen aşağıda verilen tüm soruları dikkatle okuyarak yanıtınızı, ifadenin karşısındaki seçeneklerden sizin için en uygun olanı işaretleyerek belirtiniz.
3. Cevaplarınızı ölçek üzerine yazınız.

BÖLÜM I – Kişisel Bilgi Formu

1- Cinsiyetiniz	☐ Kız ☐ Erkek
2- Aile Durumu	☐ Anne baba birlikte ☐ Anne baba ayrı
3- Annenizin Eğitim Durumu	☐ Okuma yazması yok ☐ İlköğretim 1. Kademe (İlkokul) ☐ İlköğretim 2. Kademe (Ortaokul) ☐ Ortaöğretim (Lise) ☐ Üniversite ☐ Lisansüstü ☐ Diğer
4- Annenizin Mesleği	
5- Babanızın Eğitim Durumu	☐ Okuma yazması yok ☐ İlköğretim 1. Kademe ☐ İlköğretim 2. Kademe (Ortaokul) ☐ Ortaöğretim (Lise) ☐ Üniversite ☐ Lisansüstü ☐ Diğer
6- Babanızın Mesleği	
7- Kardeş Sayısı	☐ Kardeşim Yok ☐ 1-2 Kardeş ☐ 3 ve Daha Fazla Kardeş
8- Ailenizin Aylık Gelir Durumu	☐ 1300 TL'den az ☐ 1301–2000 TL ☐ 2001-2750 TL ☐ 2751-3500 TL ☐ 3501–4250 TL ☐ 4251 TL ve üzeri

BÖLÜM II

Anketteki soruları yanıtlamak için aşağıdaki ölçütleri kullanın. Soruda geçen ifade sizin için **Her Zaman ise (5)'i** ; sizin için **Hiçbir Zaman ise (1)'i** işaretleyin. Eğer ifadenin size göre

doğruluğu bunlardan farklı ise sizin için en uygun düzeyi gösteren **(1)'le (5**) arasındaki rakamın bulunduğu kutucuğa **(X) işareti** koyunuz.

Aşağıdaki sorulara geçen dönemde almış olduğunuz Sosyal Bilgiler dersini düşünerek cevap veriniz. Aşağıdaki ifadelerde yer alan durumları ne sıklıkla yaparsınız?

Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Çoğunlukla	Her Zaman
1	2	3	4	5

Maddeler	1	2	3	4	5
1. Sınıfta anlatılanları dikkatle dinlerim	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2. Derslerde konuyla ilgili sorular sorarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3. Sınıf ortamındaki tartışmalara katılırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4. Derse gitmeden önce ödev ve çalışmalarımla ilgili hazırlıkları yaparım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5. Proje ve ev ödevlerimi birden fazla kaynaktan yararlanarak oluştururum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6. Bir ödevi tartışmak için elektronik ortamları (internet, e-posta, forum, blog vb.) kullanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7. Bir ödevi tamamlamak için birden fazla kaynaktan (internet, kitap, kütüphane) yararlanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8. Bir ödevi oluştururken yararlanmayı düşündüğüm bir kaynaktaki (internet, kitap vb.) bilgilerin doğruluğundan emin olmak için bir başka kaynaktaki bilgilerle karşılaştırırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9. Ödevimi teslim etmeden önce birkaç defa üzerinde değişiklik yaparım. (Ödevi tamamlamadan önce taslak oluştururum.)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10. Derste öğrendiğim bilgileri okul dışındaki hayatımda kullanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11. Hazırladığım proje ya da ev ödevini sınıfta sunum yaparak arkadaşlarımla paylaşırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12. Hazırladığım proje ya da ev ödevini internet (internet, e-posta vb.) yoluyla arkadaşlarımla paylaşırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13. Grup ödevi hazırlamak için sınıf dışında da grup arkadaşlarımla çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14. Sınıfta işlenen konuları sınıf dışında arkadaşlarımla tartışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15. Derslerde sınıf arkadaşlarımın anlamakta zorlandıkları konuları sınıf dışında arkadaşlarıma anlatırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16. Ders esnasında bir ödev, proje ya da etkinlik üzerinde sınıf arkadaşlarımla çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

17. Anlamakta zorlandığım konuları arkadaşlarımdan öğrenirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18. Öğretmenimin derste benden beklediği başarı seviyesini karşılamakta zorlanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19. Ödevin son halini oluşturmadan önce birden fazla ödev taslağı (ödevi birkaç defa değiştirerek) oluştururum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20. Derse hazırlıklı gelmek için gereğinden fazla çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21. Proje ve ev ödevlerini hazırlarken zorlanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
22. Öğretmenimin benden beklediği başarıyı karşılamak için düşündüğümden daha fazla çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
23. Bu derste beklediğimden daha fazla çalışırım (çalıştım).	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
24. Zor olan ödev ve çalışmaları tercih ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
25. Öğretmenimle iletişime geçmek için e-posta, internet vb. kullanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
26. Öğretmenimle dersin sınavından aldığım notlar konusunda görüşürüm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
27. Öğretmenimin çalışmalarımda beni desteklediğini düşünürüm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
28. Hazırlayacağım proje ya da ev ödeviyle ilgili olarak öğretmenimle konuşurum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
29. Sınıf içi ve sınıf dışı çalışma ve ödevlerimle ilgili açık bir şekilde öğretmenim tarafından bilgilendirilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
30. Hazırladığım proje ve performans ödevlerimle ilgili geri bildirimde bulunulması derse daha istekli gelmemi sağlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
31. Proje, performans ve ev ödevlerimle ilgili öğretmenimin geri bildirimde bulunması eksiklerimi tamamlamama yardımcı olur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
32. Hazırlamış olduğum proje ya da ev ödevi ile ilgili geri bildirimde bulunulmadığında yaptıklarımın değer görmediğini düşünürüm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
33. Geleceğimle ilgili plan ya da beklentilerimi öğretmenimle rahatlıkla konuşurum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
34. Öğretmenimle ihtiyaç duyduğumda rahatlıkla görüşebilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

BÖLÜM III

Sosyal Bilgiler dersinde aşağıdaki etkinliklere haftalık ortalama ne kadar zaman harcarsınız?

0-15dk	**16-30dk**	**31-60dk**	**61-90dk**	**91dk ve üzeri**
1	**2**	**3**	**4**	**5**

Maddeler	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
35. Ders konularına hazırlık için...	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
36. Bir etkinlik ya da ödevi hazırlamak için…	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
37. Bir ödev hazırlarken konuyla ilgili araştırma yapmak için...	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
38. Sınıf dışında grup projelerinde çalışmak için…	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
39. Sınıf içi tartışmalara katılmak için…	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
40. İnternette ödevler için bilgi toplamak amaçlı gezinmek için…	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
41. Ders ile ilgili materyalleri (kitap vb.) okumak için…	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
42. Derste verilen ödevleri tamamlamak için…	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
43. Sınıf dışında arkadaşlarla ders konuları hakkında tartışmak için…	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

7.3. Ek3- Motivasyon ve Tutum Ölçeği

Anketteki soruları yanıtlamak için aşağıdaki ölçütleri kullanın. Soruda geçen ifade sizin için **Tamamen Katılıyorum ise (5)'i;** sizin için **Kesinlikle Katılmıyorum ise (1)'i** işaretleyin. Eğer ifadenin size göre doğruluğu bunlardan farklı ise sizin için en uygun düzeyi gösteren **(1)'le (5**) arasındaki rakamın bulunduğu kutucuğa **(X) işareti** koyunuz.

Kesinlikle Katılmıyorum	**Katılmıyorum**	**Kararsızım**	**Katılıyorum**	**Tamamen Katılıyorum**
1	**2**	**3**	**4**	**5**

Maddeler	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
1. Bu dönem Sosyal Bilgiler dersinde çok başarılı olmayı bekliyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2. Sosyal Bilgiler dersinde yeni şeyler öğrenmeyi severek beklerim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3. Okulda öğrenilen bazı şeyler, sınıf dışında bazı şeyleri daha iyi yapmamıza yardımcı olur. Sosyal Bilgiler dersinde öğrendiklerim sınıf dışında bazı şeyleri daha iyi yapmama yardımcı olmaktadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4. Sosyal bilgiler dersinde etkinlik yapmaktan (çalışmaktan, çaba harcamaktan) hoşlanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5. Sosyal Bilgiler dersinde başarılı (iyi) olmak benim için önemlidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6. Diğer faaliyetlerimin (derslerimin) çoğuna kıyasla, Sosyal bilgiler dersinde bir şeyler öğrenmek benim için çok daha yararlıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7. Genel olarak, Sosyal Bilgiler dersi ödevleri üzerinde çalışmak benim için eğlencelidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8. Diğer faaliyetlerimin (derslerimin) çoğuna kıyasla, Sosyal bilgiler dersinde bir şeyler öğrenmek benim için çok daha önemlidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9. Sosyal Bilgiler dersinde öğrendiklerimle gerçek hayat (gördüğüm, yaptığım ya da hakkında düşündüğüm şeyler) arasında ilişki kurabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10. Sosyal Bilgiler dersinde anlatılan konular sıkıcıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11. Sosyal Bilgiler dersinde anlatılan konuları dersi geçtikten sonra unuturum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12. Sosyal Bilgiler dersi benim için iyi not alınması zor bir derstir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13. Ezberleme yeteneği olan öğrenciler Sosyal Bilgiler dersinden daha iyi notlar alır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

14. Sosyal Bilgiler dersindeki bilgimi daha çok çalışarak geliştirmek isterim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15. Sosyal Bilgiler dersi ezberlenmesi gereken bilgiler topluluğundan oluşan bir derstir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16. Sosyal Bilgiler dersiyle ilgili konuları çalışmaktan gerçekten zevk alırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17. Sosyal Bilgiler dersinde yeni şeyler öğrenmek hoşuma gider.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

7.4. Ek4- Akademik Başarı ve Kalıcılık Testi

Ad ve Soyadın : …….

Okul Numaran : …….

AÇIKLAMA:

1. Bu ölçek Sosyal Bilgiler dersi **"Ülkemizin Kaynakları"** ve "**Ülkemiz ve Dünya"** ünitesi kazanımlarına yönelik hazırlanmış sorulardan oluşmaktadır.
2. Ölçekte her üç yanlış bir doğru cevabı götüreceğinden dolayı lütfen cevabını bilmediğiniz maddeleri işaretlemeyiniz.
3. Cevaplarınızı ölçek üzerine yazınız.

1. Yenilenebilir enerji kaynakları çevre kirliliğine sebep olmayan enerji türleridir.

Yukarıdaki ifadeye göre aşağıdakilerden hangisi yenilenebilir bir enerji türü <u>değildir?</u>

a. Güneş enerjisi
b. Rüzgâr enerjisi
c. Hidroelektrik enerjisi
d. Petrol enerjisi

2. Ali : Yükselti, iklim ve tarım arasında çok sıkı bir ilişki vardır.

Veli : Nasıl bir ilişki vardır?

Ali : Bir yerde yükselti arttıkça sıcaklık azalacaktır. Bu durumda elde edilen ürün miktarının azalmasına neden olacaktır.

Yukarıdaki diyaloğa göre aşağıdaki illerimizden hangisinde tarımdan elde edilen gelirin daha yüksek olması beklenir?

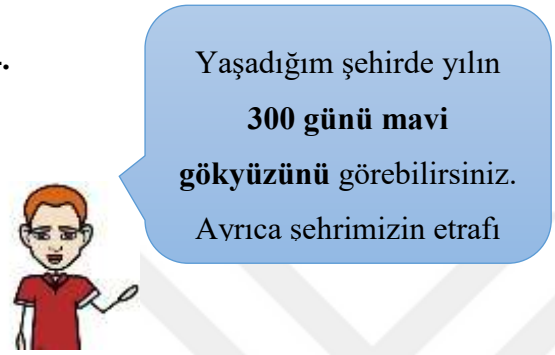
a. Ankara
b. Erzurum
c. Diyarbakır
d. Adana

3.Ormanlık alanların zarar görmesi ile bazı doğal afet olaylarında artışlar yaşanmaktadır.

Yukarıdaki bilgiye göre aşağıdaki doğal afetlerin hangisinin artışında ormanların zarar görmesinin bir etkisi <u>yoktur?</u>

a. Erozyon
b. Deprem
c. Kuraklık
d. Sel

4.



Yukarıdaki kişinin anlattıklarına göre, bu kişinin yaşadığı şehrin aşağıdaki enerji kaynaklarından hangileri bakımından zengin olduğu söylenebilir.

a. Rüzgar enerjisi – Su enerjisi
b. Jeotermal enerji-Rüzgar enerjisi
c. Güneş Enerjisi-Rüzgar Enerjisi
d. Güneş enerjisi-Hidroelektrik enerjisi

5.



Kişilik özellikleri verilen yukarıdaki öğrencinin aşağıdaki mesleklerden hangisini seçmesi daha uygundur?

a. Mimar
b. Doktor
c. Elektrik Mühendisi
d. Öğretmen

6. Aşağıda verilen doğal kaynak – ekonomik faaliyet eşleştirmelerinden hangisi yanlıştır?

a. Toprak-Hayvancılık
b. Su-balıkçılık
c. Toprak-Madencilik
d. Orman-Kağıt sanayii

7.

I. Yenilik ve gelişmelere açıktır.
II. Üretken ve çalışkandır.
III. İşini en iyi şekilde yapar.
IV. Kendi çıkarlarını ön planda tutar

Yukarıda verilenlerden hangileri nitelikli bir insanın özellikleri arasında yer alır?

a. I ve II
b. I, II ve III
c. I, II, III ve IV
d. II, III ve IV

8. Aşağıda bir yatırım projesine ait bilgiler yer almaktadır.:

Coğrafi Özellikler: Yükselti fazla ve engebeli arazi, düşük sıcaklık değerleri.

Yatırım Önerisi: Deri ürünleri işletmesi

Verilen bilgiler ve hammaddeye yakınlık ilkesi göz önünde bulundurulduğunda bu işletmenin yapılacağı bölge neresidir?

a. Ankara ve çevresi
b. Erzurum-Kars çevresi
c. Bursa ve çevresi
d. Adana ve çevresi

9.

I. Güvenlik harcamaları

II. Sağlık harcamaları

III. Kişisel harcamalar

Vergilerle yukarıda belirtilen harcamalardan hangileri yapılmaz?

a. I ve III
b. I ve II
c. Yalnız I
d Yalnız II

10.



Yukarıdaki haritada belirtilen yerlerle ilgili olarak aşağıdaki değerlendirmelerden hangisi <u>yanlıştır?</u>

a. 1 numaralı bölgede nüfuz azdır çünkü çok soğuk bir iklime sahiptir.
b. 2 numaralı bölgede nüfuz azdır çünkü bölge buzullarla kaplıdır.
c. 3 numaralı bölgede nüfuz azdır çünkü bölge çöllerle kaplıdır.
d. 4 numaralı bölgede nüfuz azdır çünkü bölge sık ormanlıklarla kaplıdır.

11.

I. Bor
II. Fındık
III. Tekstil Ürünleri
IV. Ham Petrol

Yukarıda ülkemizin dış ticaretinde yer alan ürünlerden bazıları verilmiştir. Bunlardan hangileri ihracat ürünleri arasında yer alır?

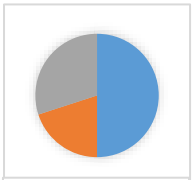
a. I, II ve III
b. I, II, III ve IV
c. I ve II
d. II ve III

12. Aşağıda çeşitli ülkelerin sanayi, hizmet ve tarım sektöründe çalışan nüfuslarının oranları verilmiştir.

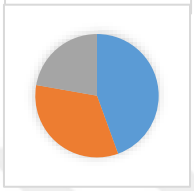
Buna göre hangi ülkenin diğerlerine göre daha gelişmiş olduğu söylenebilir?

Tarım Sanayi Hizmet

a.



b.



c.



d.



13.

I. Ülkemizin tanıtımını yapmak
II. Ülke ekonomisine fayda sağlamak
III. Uluslararası ilişkiler kurmak
IV. Ülke nüfusunun artmasını sağlamak

Yukarıdakilerden hangileri ülkemizin olimpiyat oyunları, Avrupa Futbol Şampiyonası gibi spor organizasyonlarına ev sahipliği yapmak istemesinin nedenlerinden biri <u>değildir.</u>

a. III ve IV
b. II ve IV
c. Yalnız IV
d. II ve III

14. Bir ülkede meydana gelen bir doğal afet sonrasında diğer devletlerin bu ülkeye yardım etmelerinin temel nedeni aşağıdakilerden hangisidir?

a. Ülkenin diğer ülkelerden yardım istemesi
b. Yardım eden ülkelerin çok zengin olması
c. Yardım eden ülkelerin çıkar peşinde olması
d. Yardımlaşma ve işbirliği çabası

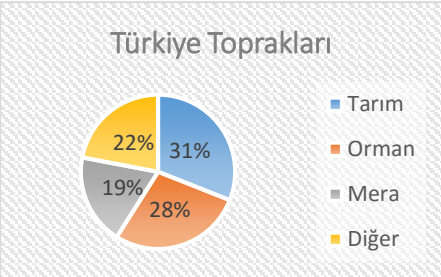
15. Aşağıdakilerden hangisi Atatürk'ün milli dış politikasını oluşturan temel ilkelerden biri değildir?

a. Ekonomik yarar
b. Yurtta ve dünyada barış
c. Devletlerin eşitliği
d. Tam bağımsızlık

16. Aşağıdakilerden hangisi ülkemizde vatandaşlardan alınan bir vergi türü değildir?

a. Gider vergisi
b. Gelir vergisi
c. Emlak vergisi
d. Motorlu taşıtlar vergisi

17.



Yukarıda Türkiye topraklarının kullanım durumuna göre dağılımı verilmiştir.

Bu grafiğe göre aşağıdakilerden hangisine <u>ulaşılamaz?</u>

a. Türkiye topraklarında en geniş alanı tarım alanları kaplar
b. Ormanların kapladığı alan meraların kapladığı alandan daha fazlasıdır.
c. Türkiye bir tarım ülkesidir.
d. Türkiye topraklarının %28'i ormanlarla kaplıdır.

18.

I. Bilim
II. Spor
III. Sanat
IV. Sanayi

Yukarıda verilenlerden hangileri ülkelerin birbiriyle etkileşimini arttırmak için gerçekleştirilen uluslar etkinliklerdendir?

a. I ve II
b. I, II, III ve IV
c. II ve III
d. I, II ve III

19. Aşağıdakilerden hangisi bir kişinin meslek seçiminde dikkat etmesi gereken unsurlardan biri değildir?

a. Yeteneklerinin fakrında olması
b. İlgi duyulan mesleklerin incelemesi
c. Mesleğim popüler olması
d. Kişilik özelliklerine uygun olması

20. Atatürk "Yurtta sulh cihanda sulh" sözü ile dış politikada aşağıdakilerden hangisine vurgu yapmıştır?

a. Barışçılık
b. Bağımsızlık
c. Milliyetçilik
d. Eşitlik

7.5. Ek5- Akademik Başarı ve Kalıcılık Testi Madde Analizleri

Tablo 48

Akademik Başarı ve Kalıcılık Pilot Testi Üst Grup – Alt Grup Madde Güçlük ve Ayırt Edicilik İndisleri

Madde	Madde Güçlüğü (pj)	Madde Ayırt Ediciliği (rjx)
1	.71	.47
2	.44	.65
3	.59	.41
4	.53	.47
5	.74	.35
6*	.79	.06
7	.62	.65
8	.65	.59
9*	.47	.12
10	.38	.53
11	.62	.53
12	.50	.65
13	.56	.53
14	.68	.41
15*	.74	.29
16*	.65	.35
17	.38	.65
18	.53	.47
19	.76	.35

20	.68	.53
21	.50	.41
22	.38	.53
23*	.59	.24
24	.41	.47
25	.76	.47

*Akademik Başarı ve Kalıcılık Testinden pilot uygulama sonrasında çıkarılan maddeler

7.6. Ek6- Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu

Sevgili Öğrenciler;

Sosyal Bilgiler dersi kapsamında dijital hikâye anlatımı etkinliklerine katıldınız. Yürütmüş olduğum bir çalışma kapsamında dijital hikâye anlatımına yönelik deneyim, gözlem ve görüşlerinizi paylaşmanızı bekliyorum. Bu görüşmede vermiş olduğunuz cevaplar sadece yapmış olduğum çalışmada kodlanarak kullanılacak olup kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır.

Mustafa SARITEPECİ

Bilişim Teknolojileri Öğretmeni

Referans Sorular

Aşağıda yer verien görüşme soruları görüşme esnasında referans olarak kullanılmıştır:

1. Dijital hikâyeleri hazırlarken başkalarından yardım aldın mı? Nasıl bir yardım aldın?
2. Dijital hikâyelerini hazırlarken teknolojiye (bilgisayar, internet vs.) erişimin evde ve okulda nasıl oldu?
3. İkinci dijital hikâye hazırlama sürecinde birincisine göre neleri farklı yaptın? Neden?
4. Oluşturduğun ürünleri (hikâye, hikâye tahtası, sahne, video vb.) daha iyi nasıl yapardın?
5. Dijital hikâye oluşturma sürecini baştan yapsan neleri farklı yapardın?
6. Sosyal Bilgiler dersinde dijital hikâyeler oluşturma konusunda neler düşünüyorsunuz?
7. Sosyal Bilgiler dersinde dijital hikâye etkinliklerinin kullanılması dersin işlenişine nasıl bir etki yaptı?
8. Sosyal Bilgiler dersinde dijital hikâye etkinliklerinin kullanılması dersin işlenişine nasıl bir katkısı oldu?
9. Sosyal Bilgiler dersinde dijital hikâye etkinliklerinin (Hikaye-Hikaye tahtası-Sahne-Video oluşturma vb.) kullanımı derse katılımınız üzerinde nasıl bir etkisi oldu?

10. Dijital hikâye etkinliklerinin ders sürecinde kullanılmasında herhangi bir problem oldu mu? Olduysa bunları açıklayınız.

11. Diğer derslerde de dijital hikâye oluşturma etkinliklerine yer verilmesini ister misiniz? Neden?

12. Sosyal bilgiler dersi ve diğer derslerde gerçekleştirdiğiniz etkinlik/ödev/projelerle karşılaştırdığınızda dijital hikâye anlatımı etkinlikleri sizin için ne ifade ediyor?

7.7. Ek7- Yarı Yapılandırılmış Odak Grup Görüşme Formu

Sevgili öğrenciler,

1. Bu görüşmede amaç, 2014-2015 eğitim öğretim yılının 2. döneminde Sosyal Bilgiler dersinde katılmış olduğunuz Dijital Hikâye Anlatımı etkinlikleriyle ilgili görüşlerinizi belirlemektir.

2. Görüşme esnasında vereceğiniz cevapların tamamı hiçbir kişi ya da kurumla direkt olarak paylaşılmayacaktır. Sadece gerçekleştirmekte olduğum doktora tez çalışmam kapsamında görüşleriniz kodlanarak kullanılacaktır.

Mustafa SARITEPECİ
Bilişim teknolojileri Öğretmeni

Referans Sorular

Aşağıda yer verien görüşme soruları görüşme esnasında referans olarak kullanılmıştır:

1. Dijital hikâye oluşturma sürecini anlatır mısın? Bu süreçte neler yaşadın? Bu süreçte ne tür etkinlikler gerçekleştirdin?

2. Dijital hikâyeleme etkinliklerinin hangi yönlerini sevdin? İlgini çeken yönleri neler oldu?

3. Dijital hikâyeleme etkinliklerinin hangi yönlerini sevmedin? Seni sıkan yönleri nelerdi? Neden?

4. Dijital hikâyeleme etkinliklerinin sence olumlu yönleri nelerdir? Sana neler kazandırdığını düşünüyorsun? Bu süreçte neler öğrendin?

5. Dijital hikâyeleme etkinlilerinin sence olumsuz yönleri nelerdir? Neden?

6. Dijital hikâyeleme etkinliklerini gerçekleştirirken ne gibi sorunlarla karşılaştın? Dijital hikâyeleme etkinliklerde karşılaştığın sorunları nasıl çözdün? Çözüm sürecinde öğretmenleriniz ne tür katkılarda bulundu?

7. Gerçekleştirdiğiniz dijital hikâyeleme etkinlikleri sence derste daha iyi nasıl uygulanabilir? Baştan yapacak olsan nelerin farklı olmasını isterdin? Ne tür önerilerde bulunabilirsin?

8. Diğer derslerde de dijital hikâye oluşturma etkinliklerine yer verilmesini ister misiniz? Nasıl kullanılabilir?

9. Sosyal Bilgiler dersinde dijital hikâye etkinliklerinin (Hikaye-Hikaye tahtası-Sahne-Video oluşturma vb.) kullanımı derse katılımınız üzerinde nasıl bir etkisi oldu?

10. DHA sürecinde öğretmen ve arkadaşlarınızla olan iletişiminiz/etkileşiminizde ne gibi farklılıklar oldu?

11. DHA süreci ile Sosyal Bilgiler dersine bakışınızda bir değişim oldu mu? Olduysa açıklayabilir misiniz?

12. Sosyal bilgiler dersi ve diğer derslerde gerçekleştirdiğiniz etkinlik/ödev/projelerle karşılaştırdığınızda dijital hikâye anlatımı etkinlikleri sizin için ne ifade ediyor?

7.8. Ek8- Pilot Uygulama İzlence

Tablo 49

Pilot Uygulama DHA Süreci İzlencesi

	Konular	Etkinlikler	Görevler
1. HAFTA	**Dijital Hikâye Anlatım Etkinliklerine Giriş** Hikâye nedir? Senaryo nedir? Dijital hikâye anlatımı nedir? (Örnek bir video gösterimi) Neden dijital hikâye oluşturuyoruz? Dijital hikâye oluşturma basamakları • Hikâye Konusu Belirleme(Öneri Yazma) • Konu ile ilgili araştırma yapma • Hikaye Yazımı • Hikâye tahtası oluşturma • Video, ses ve resim bulma, oluşturma (Resim, Ses ve Video Editörleri Hakkında Bilgi Verilmeli; Ücretsiz resim, ses bulma sitelerinden bahsedilmeli) • Hepsini bir araya getirme • Başkalarıyla Paylaşma • Geribildirim Alma	Beyin Fırtınası Etkinliği (Hikâye nedir?) Dijital Hikâye Anlatımı ile İlgili Sunum Öğrencilere Konu Listesi Dağıtılacak	Konu ile ilgili araştırma yapılacaktır. Konu belirlenecektir.

2. HAFTA	Öğrenciler konuları ile ilgili senaryo oluşturacaklardır. Hikâye Tahtası nedir? Dijital hikâye için bir konu belirlenen konularla ilgili örnek hikâye tahtası oluşturulacaktır. Dijital Hikâye Oluşturma Süreci I (Hikâyeni Bul)	Hikâyenin amacını düşünmeye başla Dijital hikâyenin amacını ve bakış açısına karar ver Dijital hikâyende kullanacağın senaryoyu öyküleştir ve seçtiğin bakış açısını ve amacı yansıtmasını sağla	Hikâyenin senaryosu oluşturulacaktır. Seçilen konu ile ilgili hikâye tahtaları geliştirilecektir.
3. HAFTA	Senaryoları ile ilgili geri dönüt verilecektir. Konuları ile ilgili resim ve metinler oluşturulacaktır Dijital Hikâye Oluşturma Süreci II (Veri Toplama/Seçme)	Bulduğu materyalleri toplayacağın bir klasör oluştur Hikâyen için resimler ara: resim, çizim, fotoğraf, harita, vs. Web sitelerinde, blog sayfalarından veya Powerpoint sunumlarından bilgi içerikleri bulmaya çalış Dijital hikâyen için kullanacağın resimleri belirle Dijital hikâyende kullanacağın metin ve içerikleri belirle	Seçilen konu ile ilgili hikâye tahtaları tamamlanacak. İlgili konuşma metinleri ve ses metinleri oluşturulacaktır.
4 HAFTA	Dijital Hikâye Oluşturma Süreci III (Hikâyeyi oluştur- Kayıt yap-Tamamla)	Ses dosyaları oluşturmaya çalış: müzik, konuşma, görüşme ve ses efektleri Dijital hikâyen için kullanacağın ses dosyalarını belirle Hikâyeni seslendirmek için mikrofon kullanarak kayıt yap	Ses dosyaları kaydedilecektir.
5. HAFTA	Dijital Hikâye Oluşturma Süreci III (Hikâyeyi oluştur- Kayıt yap-Tamamla)	Resimleri Movie Maker programına yükle Ses dosyalarını Movie Maker programına yükle Resimlerin sırasını veya numaralarını düzenle	

		Öyküyü Movie Maker programına yükle Hikâyeni Windows Media Video (WMV) dosyası olarak kaydet
6. HAFTA	Dijital Hikâyelerin Sunumu	Öğrenciler Dijital Hikâyelerini Sunuyor Hikâyeni arkadaşlarına göster-hikâyeni anlat Hikâyenin geliştirilmesine yönelik sınıfta aldığın dönütleri değerlendir

7.9. Ek9- Kontrol Grubu Ders Planı

ÖĞRENME ALANI: ÜRETİM, DAĞITIM VE TÜKETİM
4.ÜNİTE: ÜLKEMİZİN KAYNAKLARI SÜRE:18 DERS SAATİ

HAFTA	SAAT	KONULAR	KAZANIMLAR	ETKİNLİKLER	ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME Araç ve Gereçler	AÇIKLAMALAR
HAFTA 1 HAFTA 2	6 SAAT	DOĞAL KAYNAKLAR VE EKONOMİ 102-111 *Topraklarımız 104-105 *Sularımız 106-107 *Madenlerimiz 108-109 *Ormanlarımız 110-111	Ülkemizin kaynaklarıyla ekonomik faaliyetlerini ilişkilendirerek bunların ülke ekonomisindeki yerini ve önemini değerlendirir.	“ KAYNAK VE EKONOMİK FAALİYETLER” 69 “EKONOMİK ÇİFTÇİ” 70 “ GAP İLE NELER DEĞİŞECEK?”71 “ ENERJİ KAYNAKLARIMIZ” 72 *Kendi Elektriğini Kendin Üret” 73 “ HARİTA VE GRAFİKLERİN DİLİNDEN” 74-75	Çeşitli ekonomik faaliyetlere ait resimler ya da ürünler Türkiye haritası, Türkiye Maden haritası Türkiye Orman haritası	**Doğrudan verilecek beceri:** Girişimcilik **Doğrudan verilecek değer**: Sorumluluk **[!] Kaynak olarak; madenler, topraklar, sular (göl, akarsu ve denizler ve ormanlar verilecektir. (1. kazanım)** **[!] 1.Kazanım “ Gazete Kupürlerinden Yararlanma “ ile ilişkilendirilecektir.** Ulke kaynaklarından madenler topraklar sular ve ormanlarla ilgili gazete kupürlerinden yararlanılarak ülkemizin kaynaklarının ekonomik kullanılması ile ilgili uygulamalar değerlendirilebilir. **Diğer derslerle ilişkilendirme** 1.kazanım için matematik dersi “Tablo ve Grafikler” alt öğrenme alanı(kazanım 1.) 1. Verileri kullanarak tablo oluşturur. kazanım için fen ve teknoloji dersi “Yer Kabuğu Nelerden Oluşur” ünitesi (1.3. kazanım). 1.3. Madenlerin teknolojik ham madde olarak önemini açıklar.
HAFTA 3	2 SAAT	PROJELER YARIŞIYOR 112-113	2.Türkiye’nin coğrafî özelliklerini dikkate alarak, yatırım ve pazarlama proje önerleri tasarlar.	“BENİM PROJEM “ 76-77	Türkiye haritası, GAP ile ilgili broşür ve resimler	
HAFTA 4	3 SAAT	VERGİ VERELİM 114-115	3.Vatandaşlık sorumluluğu ve ülke ekonomisine katkısı açısından vergi vermenin gereğini ve önemini savunur.	“VERGİM BANA DÖNÜYOR” (3. kazanım) 78-79	Vergi kimlik numarası kartı, telefon veya elektrik faturası	**Atatürkçülükle İlgili Konular (3-11)** 11. Vatandaşların devlete karşı görevleri ve Atatürk’ün vatandaşlık görevlerine önem vermesi. **Açıklama**: Vatandaşlık görevlerinin neler olduğu örneklerle açıklanır. Bu görevleri yapmanın neden gerekli olduğu ve kanunlara saygılı olmanın bir vatandaşlık görevi olduğu belirtilir. Vatandaşlık görevlerinden vergi vermenin önemini belirterek Atatürk’ün vatandaşlık görevlerine önem verdiği örneklerle vurgulanır. **[!] 3. Kazanımlar “ Gazete Kupürlerinden Yararlanma “ ile ilişkilendirilecektir.** Vergi vermenin gereğine ve önemine ilişkin gazete kupürlerinden de yararlanılarak sunu hazırlatılabilir

:Sınıf - Okul içi etkinlik : Okul dışı etkinlik : İnceleme Gezisi : Uyarı : Ders içi ilişkilendirme : Diğer derslerle İlişkilendirme : Ölçme ve değerlendirme : Ara disiplinlerle ilişkilendirme
(Parantez içindeki 1. rakam Sosyal Bilgiler kazanımı, 2. rakam ilişkilendirildiği ara disiplin kazanımını gösterir.

Şekil 15- Kontrol grubu ders planı 1. sayfa

HAFTA	SAAT	KONULAR	KAZANIMLAR	ETKİNLİKLER	ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME Araç ve Gereçler	AÇIKLAMALAR
HAFTA 5	2 SAAT	DÜNYA ALARM VERİYOR 116-119	4. Doğal kaynakların bilinçsizce tüketilmesinin insan yaşamına etkilerini tartışır.	"TÜRKİYE ÇÖL OLMASIN " 80 "ATIK PİLLERİ TOPLAYALIM" 81		**[!] 4. Kazanım " Gazete Kupürlerinden Yararlanma " ile ilişkilendirilecektir.** "Doğal Kaynaklar ve Tüketim"ile ilgili gazete kupürlerinden yararlanılarak kompozisyon yazdırılabilir.
HAFTA 5 HAFTA 6	3 SAAT	NİTELİKLİ İNSAN VE MESLEKLERİN ÖZELLİKLERİ 120-125	5. Nitelikli insan gücünün Türkiye ekonomisinin gelişmesindeki rolünü değerlendirir. 6.İlgi duyduğu mesleklerin gerektirdiği eğitim, beceri ve kişilik özelliklerini araştırır.	" NİTELİKLİ İŞ GÜCÜ " 82 " ŞEMSİYE TAMİRCİSİ " 83-84 "MESLEĞİMİ SEÇERKEN" (6. kazanım) 85 Girişimcilik, (6-11) Kariyer Bilincini Geliştirme,(6-5,10,12,19,20,21) Rehberlik ve Psikolojik Danışma,(6- 6,7)	Çeşitli alanlarda eğitimi gösteren diplomalar Çeşitli alanlarda başarılı kimselerin biyografileri Çeşitli alanlarda eğitimi gösteren diplomalar Gazete kupürlerinden iş ilanları Meslek seçimiyle ilgili slaytlar	**Atatürkçülükle Ilgili Konular (5-8)** **8. Eğitimin önemi** **Açıklama:** Eğitimin bir ülkenin gelişmesindeki yeri vurgulanarak eğitim sayesinde bireylerin ülke kalkınmasına bilinçli olarak katkıd a bulunduğu, Türk milletinin daha mutlu ve güçlü olmasının eğitimde elde edilecek başarılara bağlı olduğu, eğitimin dünya barışına her zaman katkıda bulunduğu açıklanır. Atatürk'ün eğitime verdiği önem örneklerle açıklanır. **[!] 5.ve 6. Kazanımlar " Gazete Kupürlerinden Yararlanma " ile ilişkilendirilecektir.** İş ilanları ile ilgili gazete kupürleri inceletilerek öğrencilerin kişilik özellikleriyle seçmeyi düşündükleri mesleklerin özelliklerini karşılaştırmaları istenebilir. **:Özel eğitim(5-2)** 2.Bireylerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda topluma üretken olarak katılması gerektiğini belirtir. **:Girişimcilik(6-11)** 11.İşle ilgili fikir üretme ve araştırma becerisi edinir. **:Kariyer Bilinci Geliştirme Kazanımları (6-5,10,12,19,20, 21)** 5.Farklı meslek gruplarında ihtiyaç duyulan akademik becerileri sıralar. 10. Bazı işlerin yerine getirilebilmesi için farklı bilgi ve beceriye sahip olunması gerektiğini belirtir 12.Kişilik özellikleri ile meslek seçimi arasındaki ilişkiyi açıklar. 19.Özel ilgileri ile ilgili bağlantılı olabilecek iş etkinliklerini tanımlar. 20.ilgi duyduğu meslekleri sıralar. 21.ilgi duyduğu mesleklerin gerektirdiği eğitim, bilgi, beceri ve kişilik özelliklerini belirler. **:Rehberlik Ve Psikolojik Danışma Kazanımları(6-6,7)** 6.Mesleklerin gerektirdiği ilgi ve yetenekleri tanır. 7.Değişik mesleklerin farklı becerilerle ilişkili olduğunu fark eder.
HAFTA 6	2 SAAT	ÜNİTE DEĞERLENDİRMESİ 126-127	Tüm Kazanımlar	KENDİMİ DEĞERLENDİRİYORUM. 86-87	DEĞERLENDİRME	

:Sınıf - Okul içi etkinlik : Okul dışı etkinlik : İnceleme Gezisi [!]: Uyarı : Ders içi ilişkilendirme : Diğer derslerle İlişkilendirme : Ölçme ve değerlendirme : Ara disiplinlerle ilişkilendirme
(Parantez içindeki 1. rakam Sosyal Bilgiler kazanımı, 2. rakam ilişkilendirildiği ara disiplin kazanımını gösterir.

Şekil 16- - Kontrol grubu ders planı 2. sayfa

ÖĞRENME ALANI: KÜRESEL BAĞLANTILAR 5.ÜNİTE: ÜLKEMİZ VE DÜNYA SÜRE:12 DERS SAATİ						
HAFTA	SAAT	KONULAR	KAZANIMLAR	ETKİNLİKLER	ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME Araç ve Gereçler	AÇIKLAMALAR
HAFTA 7	3 SAAT	DÜNYA'DA NÜFUS VE EKONOMİK FAALİYETLER 130-133	1. Görsel materyalleri ve verileri kullanarak dünyada nüfus ve ekonomik faaliyetlerin dağılışının nedenleri hakkında çıkarımlarda bulunur.	" ENERJİ KORİDORU TÜRKİYE" 89 "ÜLKELERİ TANIYALIM"" 90-91	Türkiye İdari Haritası Çeşitli ürün etiketleri Elçilik binası fotoğrafları İstanbul ve Çanakkale Boğazı fotoğrafları	[!] Nüfus ve ekonomik faaliyetlerin dağılışıyla ilgili olarak iklim özelliklerine ait veriler ve haritalar; madenlerin, önemli ticaret yollarının, tarım alanlarının, sanayi bölgelerinin ve nüfusun dağılışına ait veriler, haritalar kullanılabilir. (1. kazanım) **[!] Atatürkçülükle ilgili konular** 9. Türkiye'nin dünya üzerindeki yerinin önemi **AÇIKLAMA:** Türkiye'nin Akdeniz ve Karadeniz'i birbirine bağlayan boğazlara hakim olunduğu, Asya ve Avrupa kıtaları arasında köprü oluşturduğu, Karadeniz'e kıyısı olan ülkelerin diğer denizlere açılmasındaki yeri, petrol kaynaklarına sahip ülkelerle komşu olduğu, zengin yer altı ve yer üstü kaynaklarına sahip olduğu, büyük bir tarımsal üretim potansiyeline sahip olduğu üzerinde durulacak. Türkiye'nin genç ve dinamik bir nüfusa sahip olduğu vurgulanır. Yeryüzünde Yaşam (Konum bilgisi ve dünya üzerindeki iklimler konusu ile ilişkilendirilir.) (1. kazanım)
HAFTA 8	3 SAAT	KAYNAKLAR VE İHTİYAÇLAR 134-135	2. Ülkemizin diğer ülkelerle olan ekonomik ilişkilerini, kaynaklar ve ihtiyaçlar açısından değerlendirir.	" GELECEK PLANIMIZ" 92	Atlas Dünya Haritası TUİK Çalışan nüfus verileri	**[!]** Ekonomik ilişkilerimizin yoğun olduğu 5 ülke ele alınacaktır. (2. kazanım) **[!] 2,kazanım "Gazete Kupürlerinden Yararlanma "ile ilişkilendirilecektir.** Diğer ülkelerle olan ekonomik ilişkilerimizle ilgili Gazete kupürleri inceletilerek ihracat ve ithalatımızla ilgili tablo ve grafikler hazırlatılabilir. Yeryüzünde Yaşam (Kaynaklar konusu ile ilişkilendirilir.) (2. kazanım)

:Sınıf - Okul içi etkinlik : Okul dışı etkinlik : İnceleme Gezisi : Uyarı : Ders içi ilişkilendirme : Diğer derslerle İlişkilendirme : Ölçme ve değerlendirme : Ara disiplinlerle ilişkilendirme
(Parantez içindeki 1. rakam Sosyal Bilgiler kazanımı, 2. rakam ilişkilendirildiği ara disiplin kazanımını gösterir.

Şekil 17- Kontrol grubu ders planı 3. sayfa

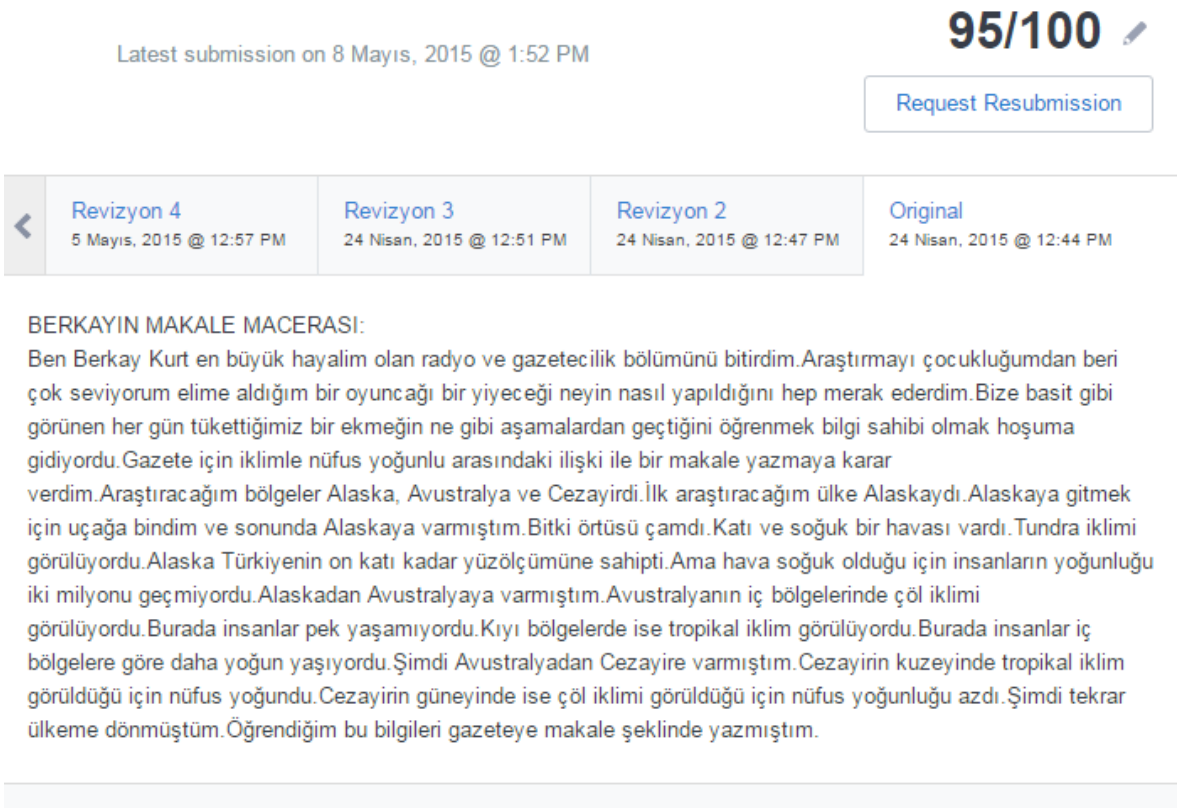
HAFTA	SAAT	KONULAR	KAZANIMLAR	ETKİNLİKLER	ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME Araç ve Gereçler	AÇIKLAMALAR
HAFTA 9	3.SAAT	ULUSLAR ARASI İLİŞKİLERİMİZ 136-141	3.Türk Cumhuriyetleri, komşu ve diğer ülkelerle olan kültürel, sosyal, siyasi ve ekonomik ilişkilerimizi Atatürk'ün milli dış politika anlayışı açısından değerlendirir.	"DIŞİŞLERİ BAKANIYIM" 93 "TÜRK DÜNYASI" 94-95 "SINIRLAR KALKIYOR" 96-97		**[!] Atatürkçülükle İlgili Konular (3,5 -2); (3-4,6); (1-9)** 2. Diğer örf ve adetlere hoşgörülü olmanın gereğini kavrayabilme **Açıklama:** Diğer milletlerin örf ve adetlere hoşgörü göstermenin önemi belirtilerek, Atatürk'ün diğer milletlerin örf ve adetlerine hoşgörülü olduğu vurgulanacaktır. 4. Atatürk'ün barışçı bir devlet adamı olduğu **Açıklama:** Atatürk'ün yurtta ve dünyada barışa önem verdiği vurgulanarak, Atatürk'ün barışçı bir devlet adamı olduğu belirtilecektir. 6. Atatürk'ün milli dış politika hakkındaki düşünceleri **Açıklama:** Atatürk'ün milli dış politikasının temelini oluşturan tam bağımsızlık, karşılıklılık (mütekabiliyet) ve devletlerin eşitliği vurgulanarak Atatürk'ün yurtta ve dünyada barış prensibi üzerinde durulur.
HAFTA 10	1 SAAT	YARDIMLAŞMA V E İŞBİRLİĞİ 142-143	4. Ülkemizin diğer ülkelerle doğal afetlerde ve çevre sorunlarında dayanışma ve işbirliği içinde olmasının önemini fark eder	" YARDIM ELİ" 98	Türkiye İdari Haritası Çeşitli ürün etiketleri Elçilik binası fotoğrafları İstanbul ve Çanakkale Boğazı fotoğrafları	**[!] 4.kazanım "Gazete Kupürlerinden Yararlanma "ile İlişkilendirilecektir.** Çevre sorunları ve doğal afetlerde yardımlaşma, dayanışma ve işbirliğiyle ilgili gazete kupürlerinden yararlanılarak konuyla ilgili değerlendirmeler yapılabilir.
	1 SAAT	TOPLUMLAR ARASI ETKİLEŞİM 144-145	5.Uluslararası kültür, sanat, fuar ve spor etkinliklerinin toplumlar arası etkileşimdeki rolünü değerlendirir.	" ULUSLARASI ETKİNLİKLER" 99	Atlas Dünya Haritası TUİK Çalışan nüfus verileri	**[!] Atatürkçülükle İlgili Konular (3,5 -2)** 2. Diğer örf ve adetlere hoşgörülü olmanın gerekliliği **Açıklama:** Diğer milletlerin örf ve adetlere hoşgörü göstermenin önemi belirtilerek, Atatürk'ün diğer milletlerin örf ve adetlerine hoşgörülü olduğu vurgulanır. **[!] 5.kazanım "Gazete Kupürlerinden Yararlanma "ile İlişkilendirilecektir.** Gazetelerin kültür, sanat ve spor sayfalarından konu ile ilgili kupürler toplanarak pano oluşturulabilir(5.kazanım). **: Spor Kültürü ve Olimpik Eğitim Kazanımları (5-2,3,4,7)** 2.Spor etkinliklerinin kültür farkı gözetmeksizin yapıldığını belirtir. 3.Uluslar arası spor karşılaşmalarının ülkeleri birbirine yaklaştırmadaki katkısını nedenleriyle açıklar. 4.Sporun ülkeler arası barış ve kaynaşmayı sağlamaktaki rolüne örnekler verir. 7.Olimpiyat oyunlarının Ülkerlerinin tanıtımdaki yerini açıklar.
	1 SAAT	ÜNİTE DEĞERLENDİRMESİ 146-147	Tüm Kazanımlar	KENDİMİ DEĞERLENDİRİYORUM 100-101	DEĞERLENDİRME **II. DÖNEM I. YAZILI**	

:Sınıf - Okul içi etkinlik : Okul dışı etkinlik : İnceleme Gezisi : Uyarı : Ders içi ilişkilendirme : Diğer derslerle İlişkilendirme : Ölçme ve değerlendirme : Ara disiplinlerle ilişkilendirme

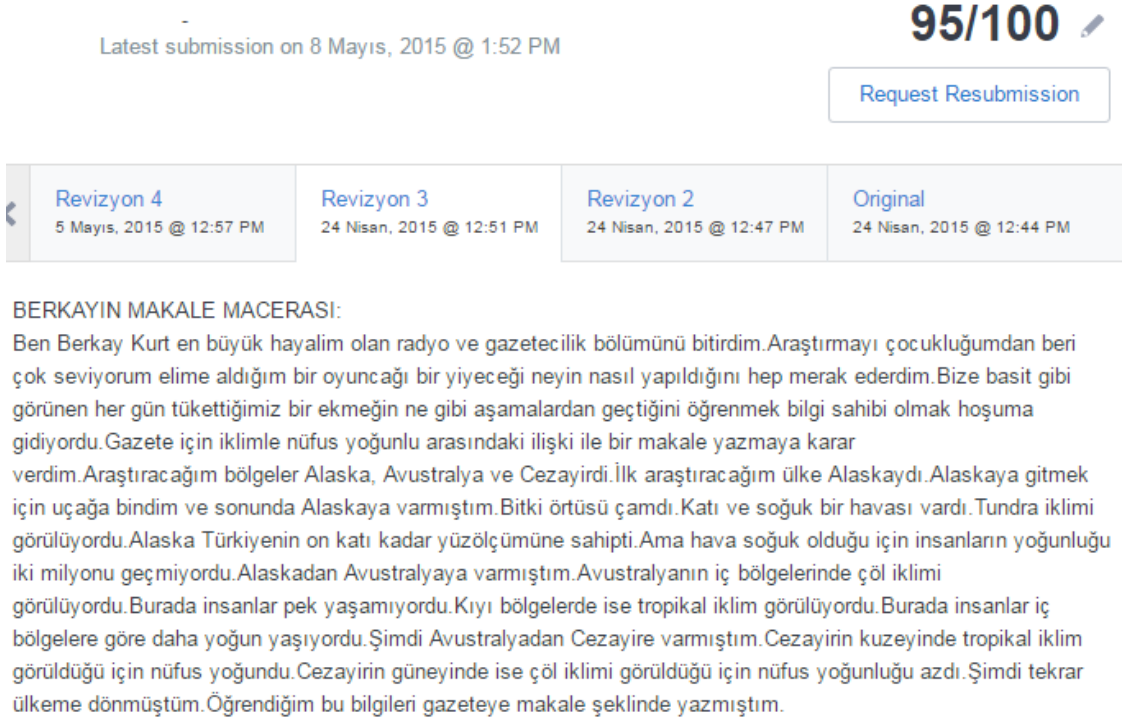
Şekil 18- Kontrol grubu ders planı 1. sayfa

7.10. Ek10- Öğrenen Projelerinden Arayüzler

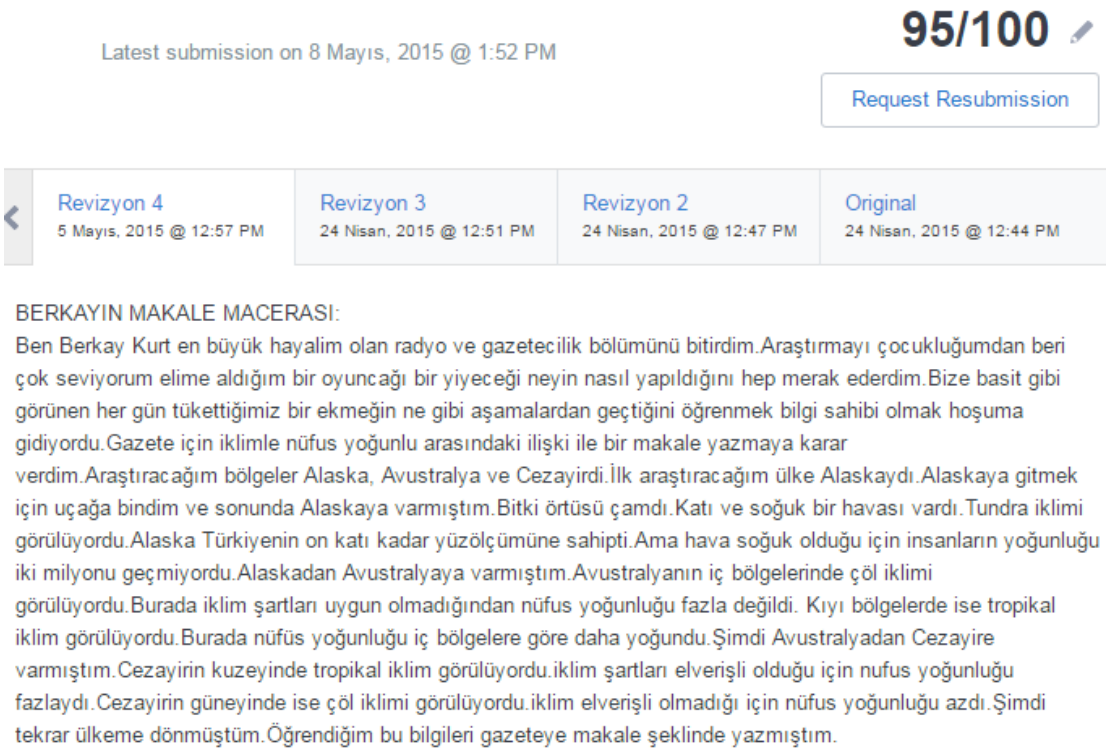
7.10.1. Örnek Proje 1- İklim ve Nüfus Yoğunluğu Arasındaki İlişki Projesi



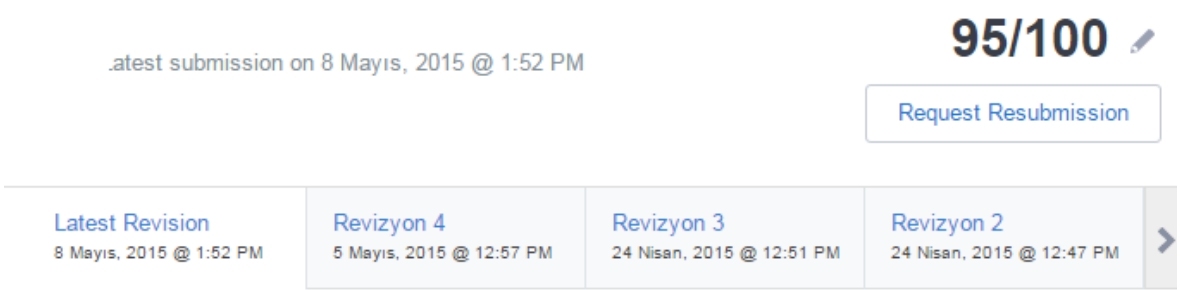
Şekil 19- Öğrenci örnek proje 1: Hikâye versiyon 1



Şekil 20- Öğrenci örnek proje 1: Hikâye versiyon 2

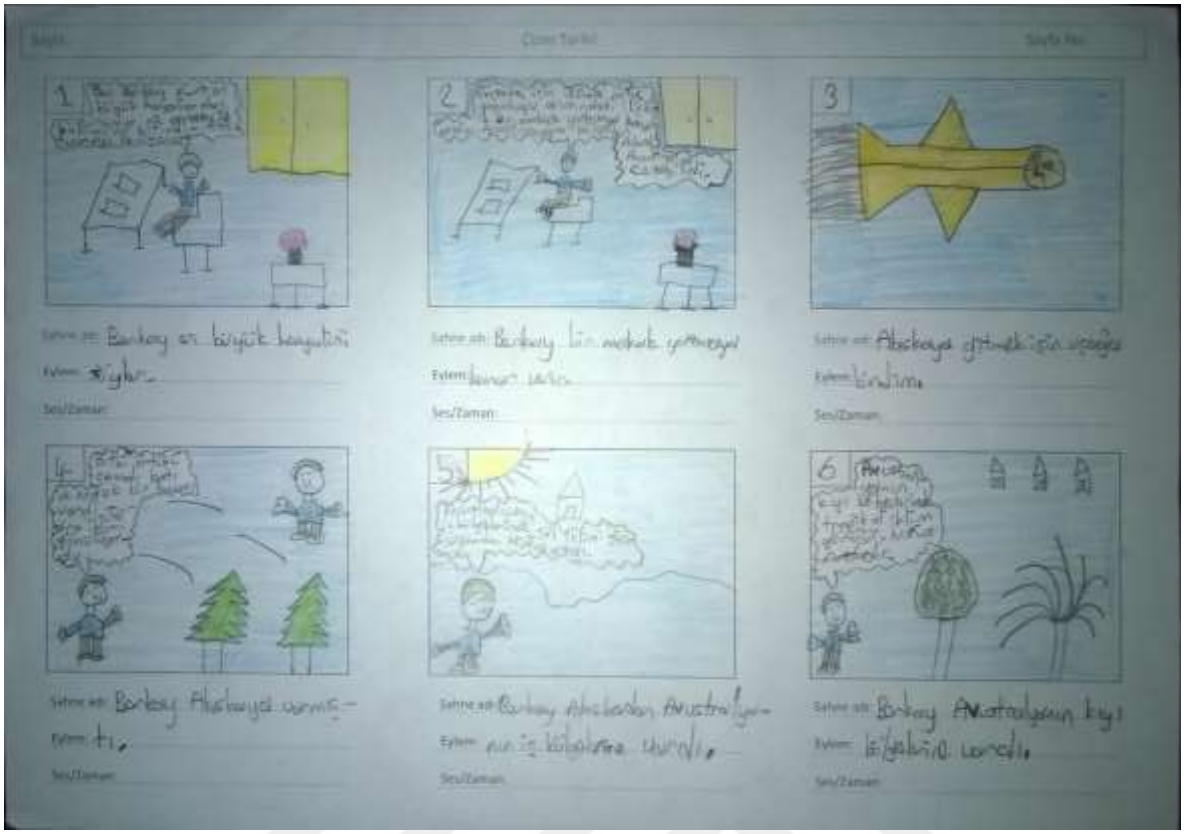


Şekil 21- Öğrenci örnek proje 1: Hikâye versiyon 3

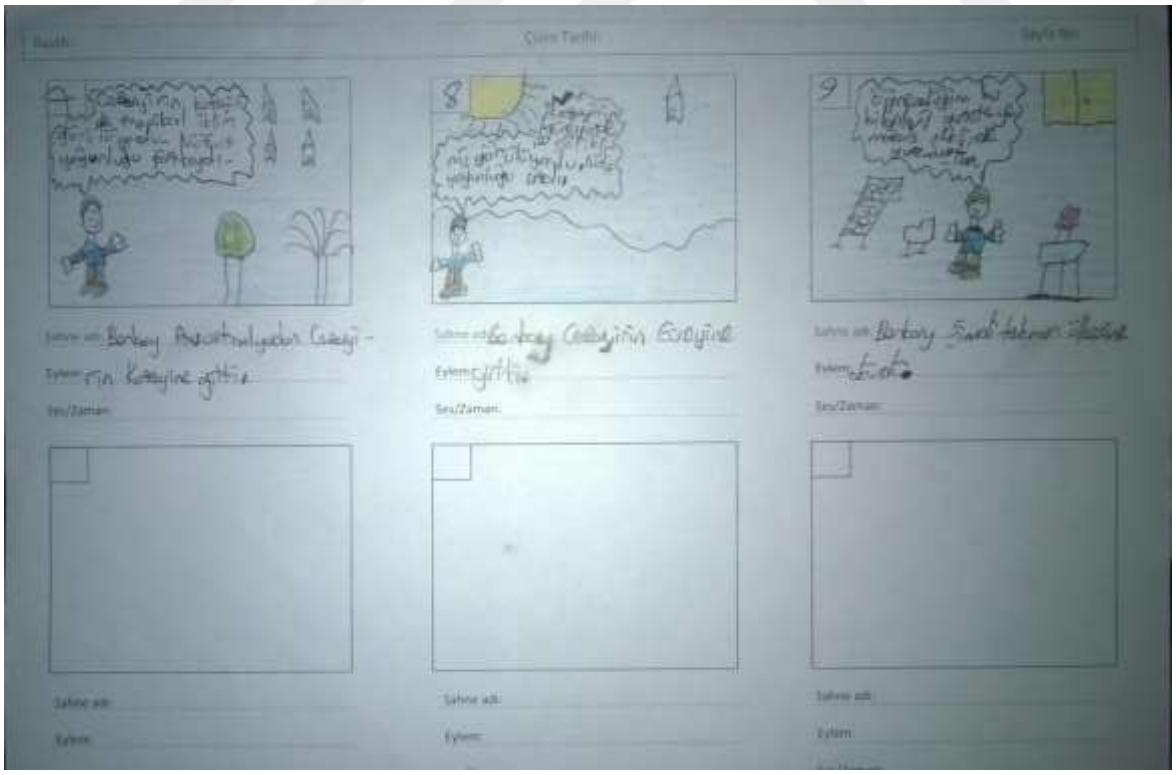


BERKAYIN MAKALE MACERASI:
Ben Berkay Kurt en büyük hayalim olan radyo ve gazetecilik bölümünü bitirdim.Araştırmayı çocukluğumdan beri çok seviyorum elime aldığım bir oyuncağı bir yiyeceği neyin nasıl yapıldığını hep merak ederdim.Bize basit gibi görünen her gün tükettiğimiz bir ekmeğin ne gibi aşamalardan geçtiğini öğrenmek bilgi sahibi olmak hoşuma gidiyordu.Gazete için iklimle nüfus yoğunlu arasındaki ilişki ile bir makale yazmaya karar verdim.Araştıracağım bölgeler Alaska, Avustralya ve Cezayirdi.İlk araştıracağım ülke Alaskaydı.Alaskaya gitmek için uçağa bindim ve sonunda Alaskaya varmıştım.Bitki örtüsü çamdı.Katı ve soğuk bir havası vardı.Tundra iklimi görülüyordu.Alaska Türkiyenin on katı kadar yüzölçümüne sahipti.Ama hava soğuk olduğu için nüfus yoğunluğu ikimilyonu bile geçmiyordu.Alaskadan Avustralyaya varmıştım.Avustralyanın iç bölgelerinde çöl iklimi görülüyordu.Burada iklim şartları uygun olmadığından nüfus yoğunluğu fazla değildi. Kıyı bölgelerde ise tropikal iklim görülüyordu.Burada nüfüs yoğunluğu iç bölgelere göre 20 30 kat daha fazlaydı.Şimdi Avustralyadan Cezayire varmıştım.Cezayirin kuzeyinde tropikal iklim görülüyordu.iklim şartları elverişli olduğu için nüfus yoğunluğu fazlaydı.Cezayirin güneyinde ise çöl iklimi görülüyordu.iklim elverişli olmadığı için nüfus yoğunluğu azdı.Şimdi tekrar ülkeme dönmüştüm.Öğrendiğim bu bilgileri gazeteye makale şeklinde yazmıştım.

Şekil 22- Öğrenci örnek proje 1: Hikâye versiyon 4



Şekil 23- Öğrenci örnek proje 1: Hikâye tahtası çizim sayfası 1



Şekil 24- Öğrenci örnek proje 1: Hikâye tahtası çizim sayfası 2



Şekil 25- Öğrenci örnek proje 1: Hikâye tahtası sayfa 1



Şekil 26- Öğrenci örnek proje 1: Hikâye tahtası sayfa 2



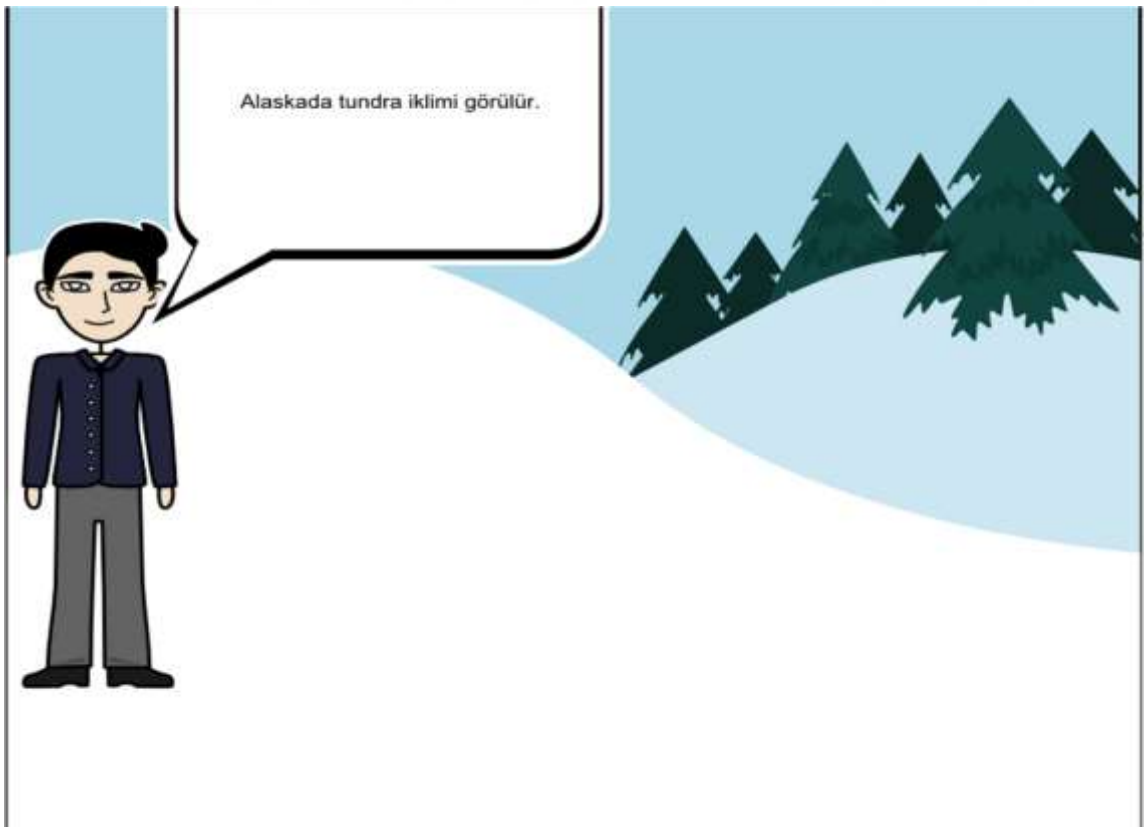
Şekil 27- Öğrenci örnek proje 1: Sahne 1



Şekil 28- Öğrenci örnek proje 1: Sahne 2



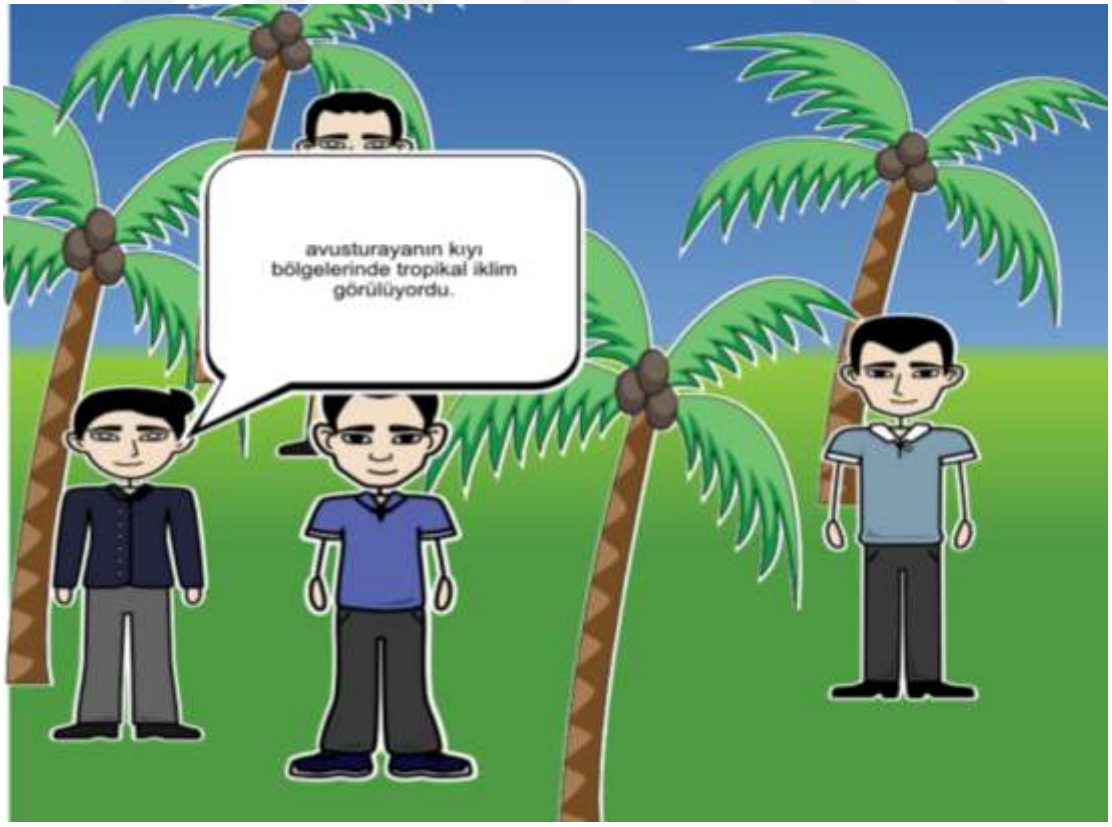
Şekil 29- Öğrenci örnek proje 1: Sahne 3



Şekil 30- Öğrenci örnek proje 1: Sahne 4



Şekil 31- Öğrenci örnek proje 1: Sahne 5



Şekil 32- Öğrenci örnek proje 1: Sahne 6



Şekil 33- Öğrenci örnek proje 1: Sahne 7



Şekil 34- Öğrenci örnek proje 1: Sahne 8



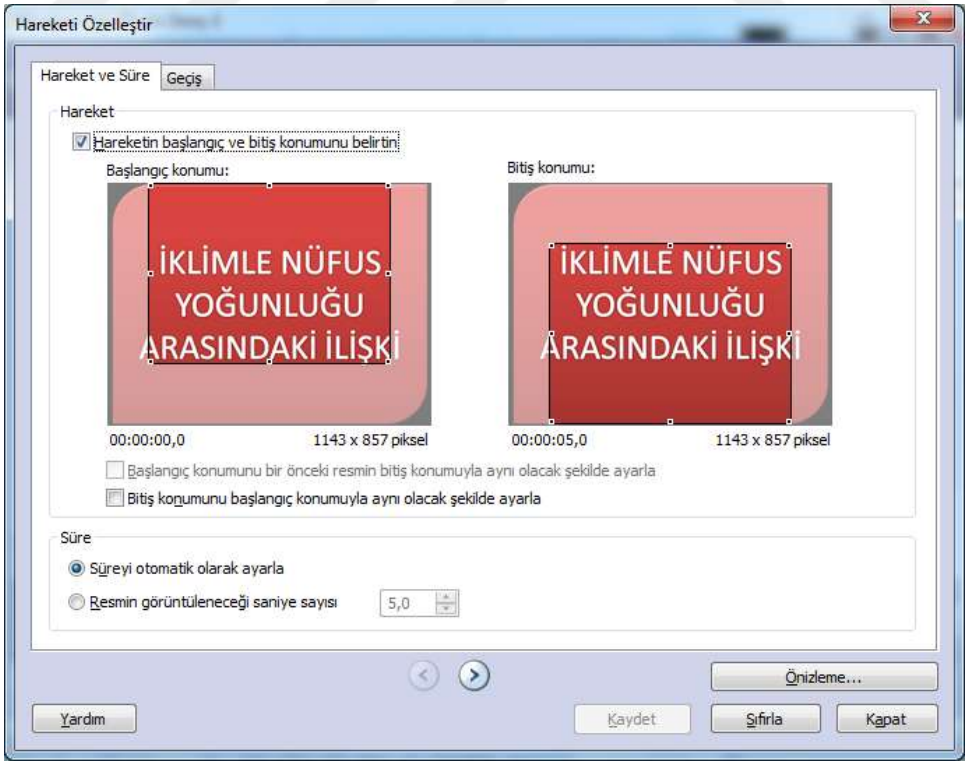
Şekil 35- Öğrenci örnek proje 1: Sahne 9



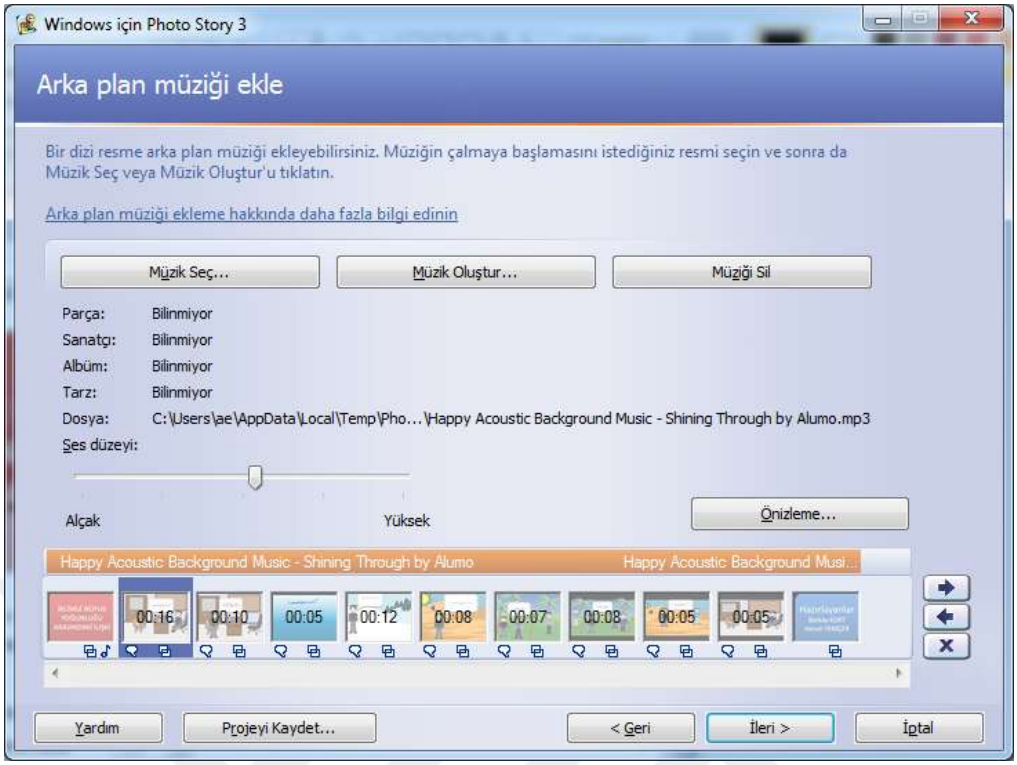
Şekil 36- Öğrenci örnek proje 1: PhotoStory proje ekranı



Şekil 37- Öğrenci örnek proje 1: PhotoStory seslendirme ekranı

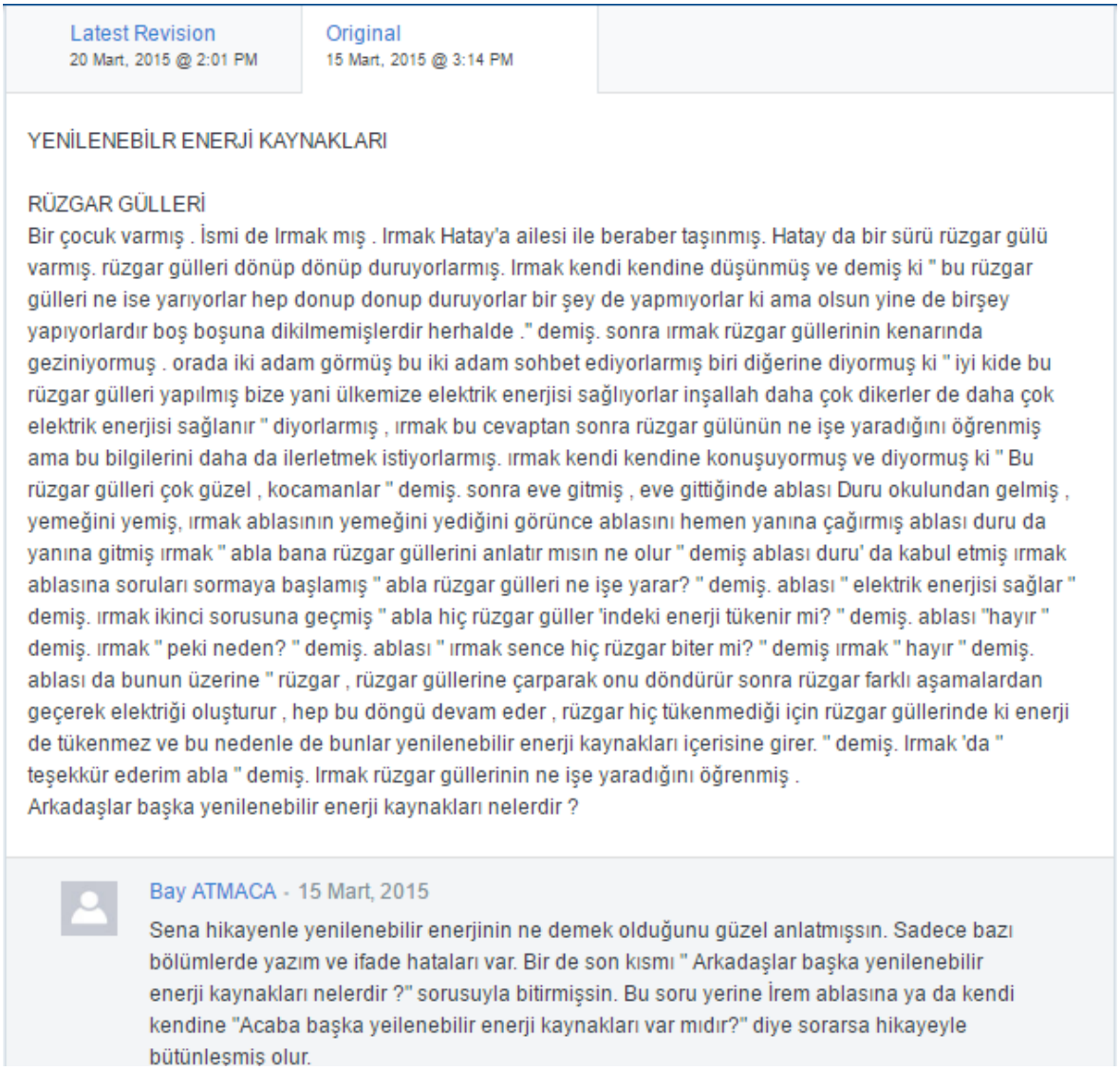


Şekil 38- Öğrenci örnek proje 1: PhotoStory efektler ve geçişler



Şekil 39- Öğrenci örnek proje 1: PhotoStory arka plan müziği ve proje önizleme ekranı

7.10.2. Örnek Proje 2- Yenilenebilir Enerji



Latest Revision
20 Mart, 2015 @ 2:01 PM

Original
15 Mart, 2015 @ 3:14 PM

YENİLENEBİLR ENERJİ KAYNAKLARI

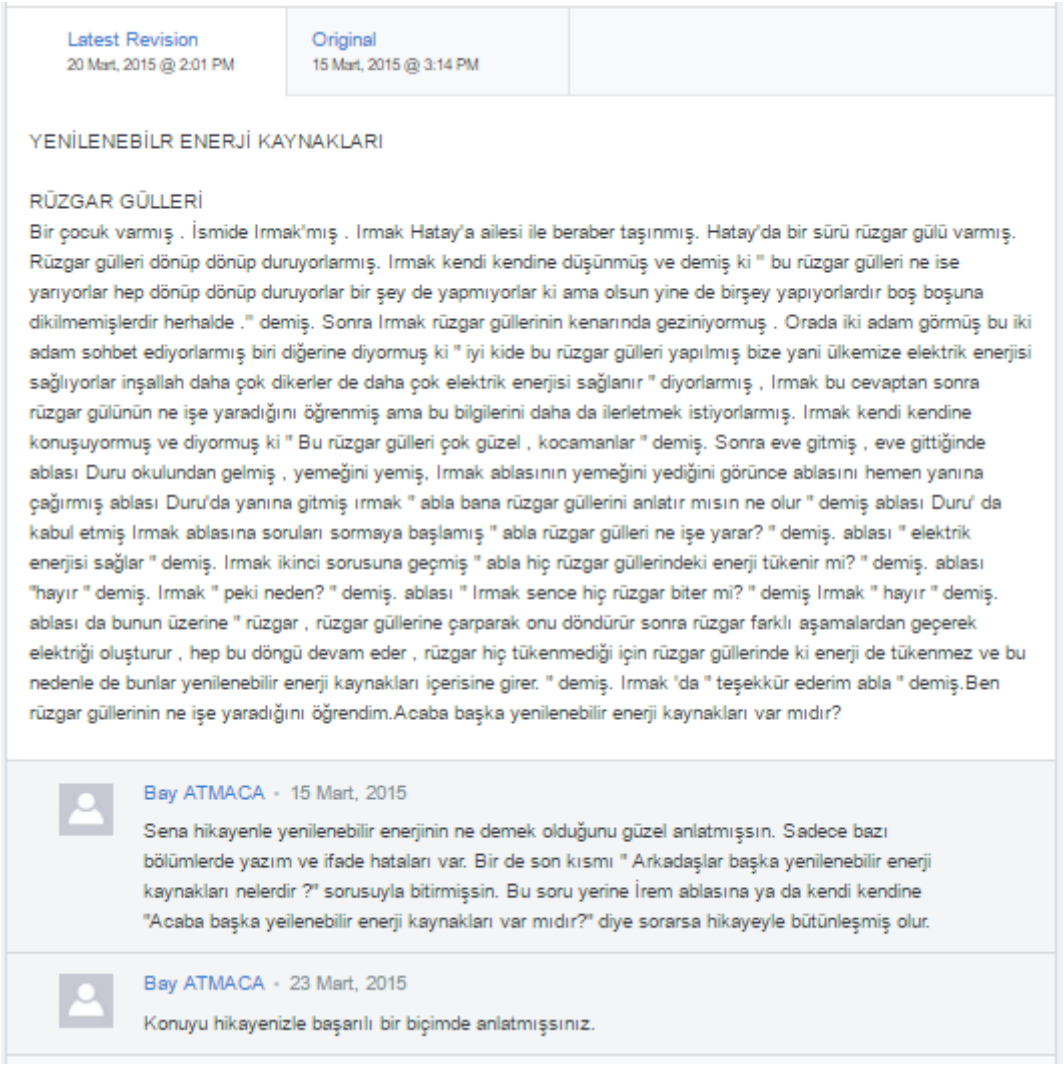
RÜZGAR GÜLLERİ

Bir çocuk varmış . İsmi de Irmak mış . Irmak Hatay'a ailesi ile beraber taşınmış. Hatay da bir sürü rüzgar gülü varmış. rüzgar gülleri dönüp dönüp duruyorlarmış. Irmak kendi kendine düşünmüş ve demiş ki " bu rüzgar gülleri ne ise yarıyorlar hep donup donup duruyorlar bir şey de yapmıyorlar ki ama olsun yine de birşey yapıyorlardır boş boşuna dikilmemişlerdir herhalde ." demiş. sonra ırmak rüzgar güllerinin kenarında geziniyormuş . orada iki adam görmüş bu iki adam sohbet ediyorlarmış biri diğerine diyormuş ki " iyi kide bu rüzgar gülleri yapılmış bize yani ülkemize elektrik enerjisi sağlıyorlar inşallah daha çok dikerler de daha çok elektrik enerjisi sağlanır " diyorlarmış , ırmak bu cevaptan sonra rüzgar gülünün ne işe yaradığını öğrenmiş ama bu bilgilerini daha da ilerletmek istiyorlarmış. ırmak kendi kendine konuşuyormuş ve diyormuş ki " Bu rüzgar gülleri çok güzel , kocamanlar " demiş. sonra eve gitmiş , eve gittiğinde ablası Duru okulundan gelmiş , yemeğini yemiş, ırmak ablasının yemeğini yediğini görünce ablasını hemen yanına çağırmış ablası duru da yanına gitmiş ırmak " abla bana rüzgar güllerini anlatır mısın ne olur " demiş ablası duru' da kabul etmiş ırmak ablasına soruları sormaya başlamış " abla rüzgar gülleri ne işe yarar? " demiş. ablası " elektrik enerjisi sağlar " demiş. ırmak ikinci sorusuna geçmiş " abla hiç rüzgar güller 'indeki enerji tükenir mi? " demiş. ablası "hayır " demiş. ırmak " peki neden? " demiş. ablası " ırmak sence hiç rüzgar biter mi? " demiş ırmak " hayır " demiş. ablası da bunun üzerine " rüzgar , rüzgar güllerine çarparak onu döndürür sonra rüzgar farklı aşamalardan geçerek elektriği oluşturur , hep bu döngü devam eder , rüzgar hiç tükenmediği için rüzgar güllerinde ki enerji de tükenmez ve bu nedenle de bunlar yenilenebilir enerji kaynakları içerisine girer. " demiş. Irmak 'da " teşekkür ederim abla " demiş. Irmak rüzgar güllerinin ne işe yaradığını öğrenmiş .
Arkadaşlar başka yenilenebilir enerji kaynakları nelerdir ?

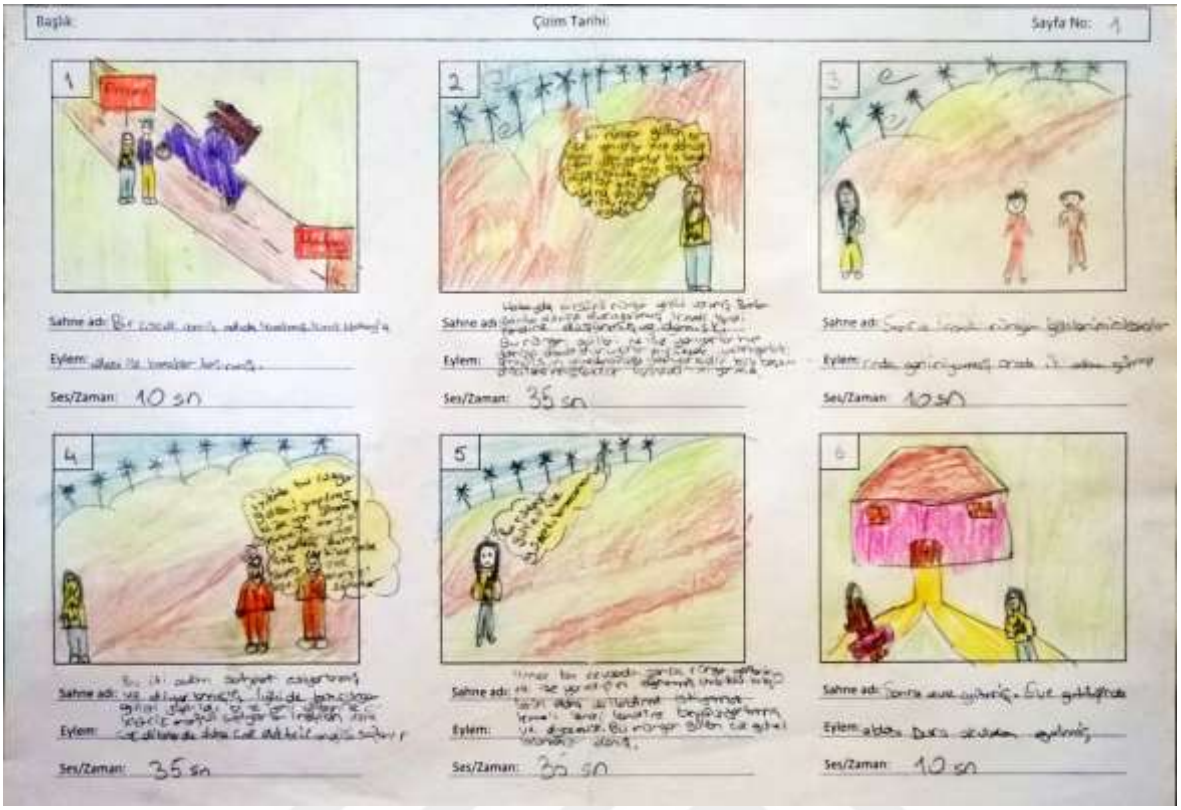
Bay ATMACA - 15 Mart, 2015

Sena hikayenle yenilenebilir enerjinin ne demek olduğunu güzel anlatmışsın. Sadece bazı bölümlerde yazım ve ifade hataları var. Bir de son kısmı " Arkadaşlar başka yenilenebilir enerji kaynakları nelerdir ?" sorusuyla bitirmişsin. Bu soru yerine İrem ablasına ya da kendi kendine "Acaba başka yeilenebilir enerji kaynakları var mıdır?" diye sorarsa hikayeyle bütünleşmiş olur.

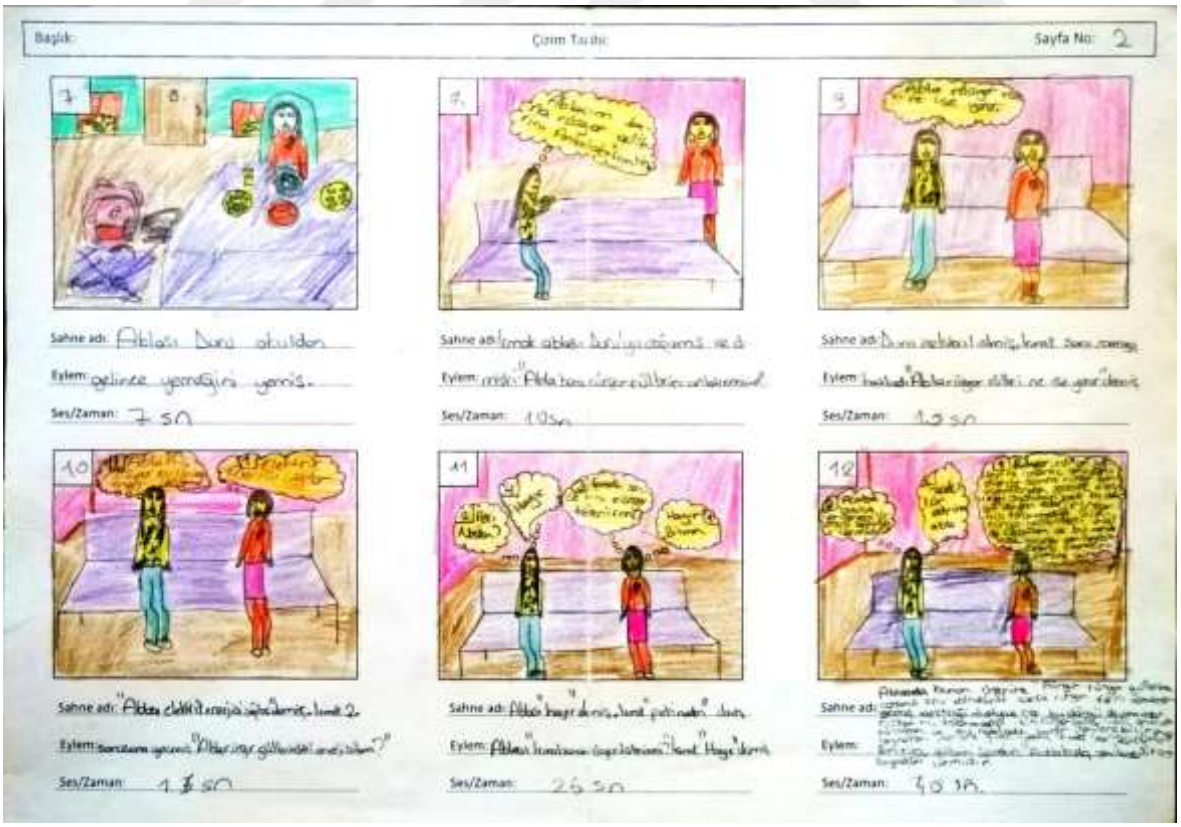
Şekil 40- Öğrenci örnek proje 2: Hikâye versiyon 1



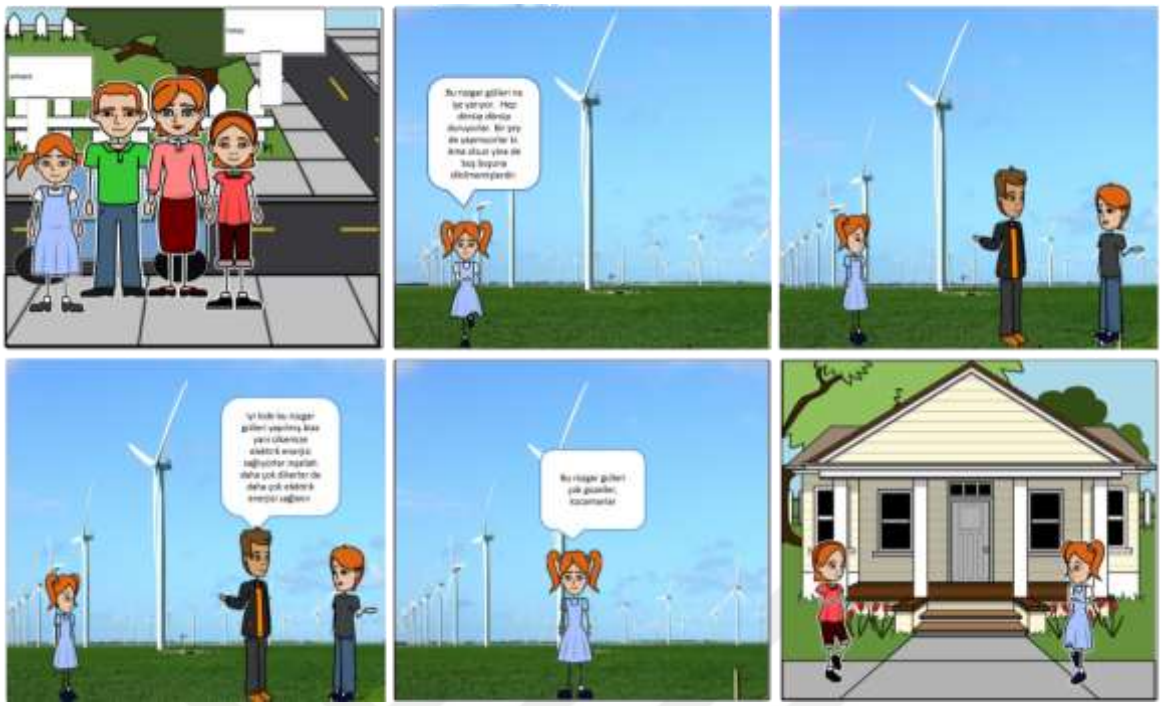
Şekil 41- Öğrenci örnek proje 2: Hikâye versiyon 2



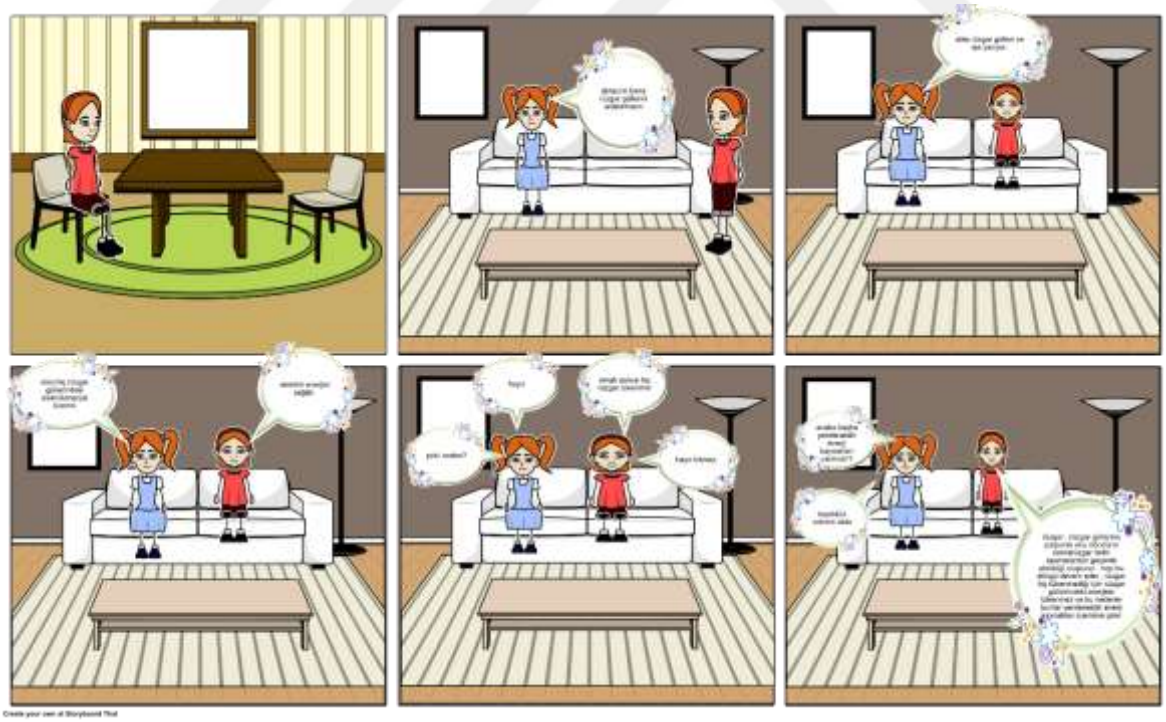
Şekil 42- Öğrenci örnek proje 2: Hikâye tahtası çizim sayfası 1



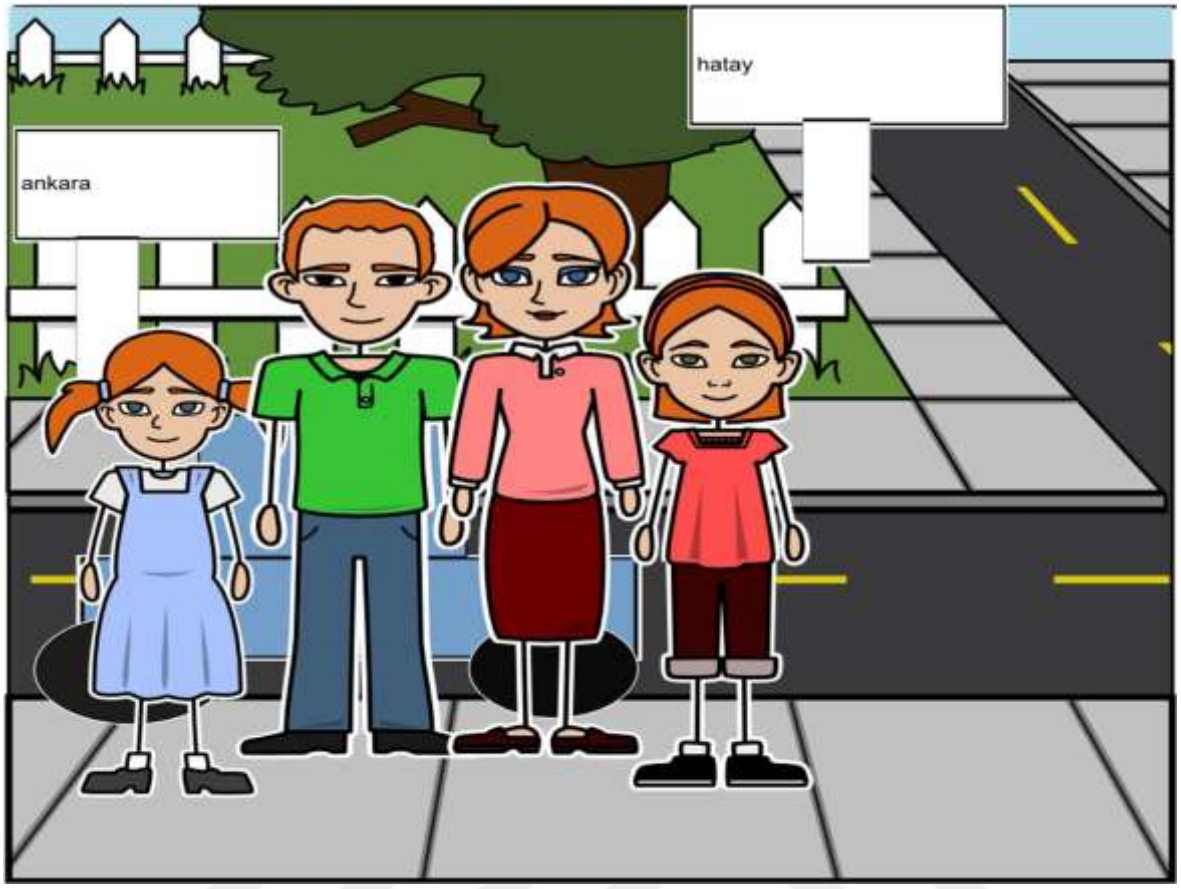
Şekil 43- Öğrenci örnek proje 2: Hikâye tahtası çizim sayfası 2



Şekil 44- Öğrenci örnek proje 2: Hikâye tahtası sayfa 1



Şekil 45- Öğrenci örnek proje 2: Hikâye tahtası sayfa 2



Şekil 46- Öğrenci örnek proje 2: Sahne-1



Şekil 47- Öğrenci örnek proje 2: Sahne-2



Şekil 48- Öğrenci örnek proje 2: Sahne-3



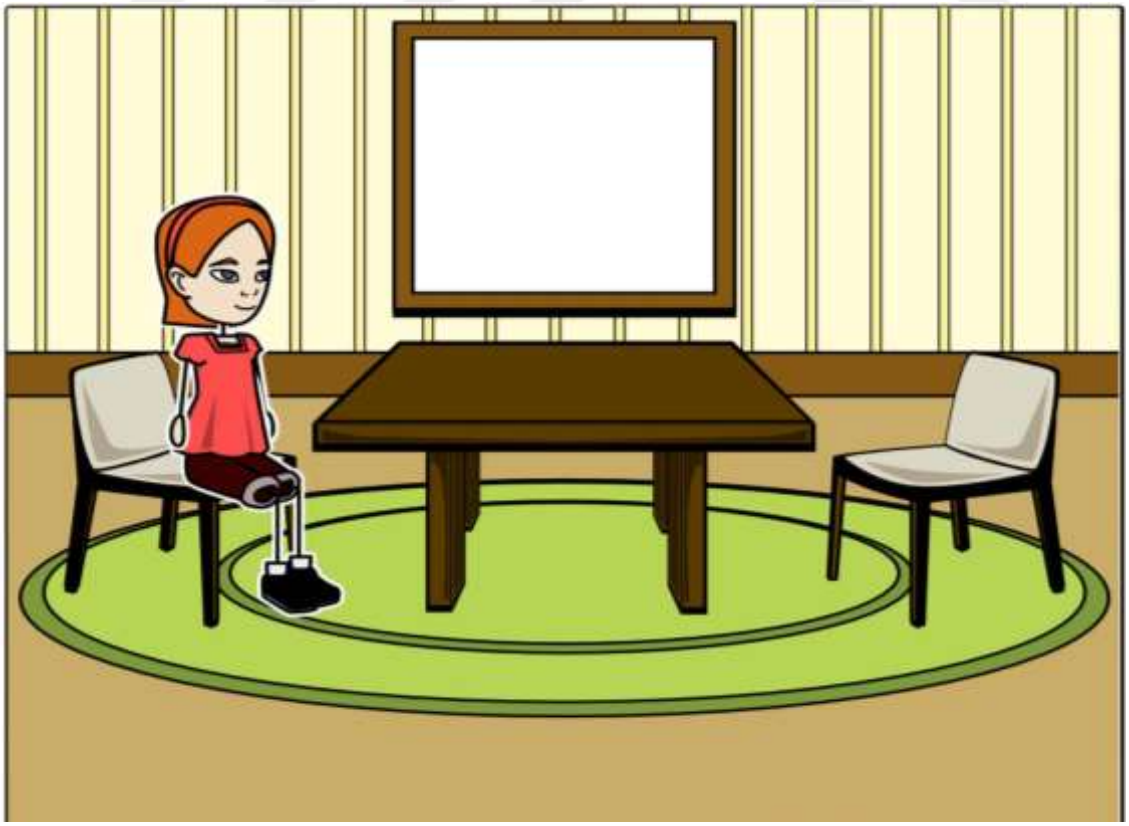
Şekil 49- Öğrenci örnek proje 2: Sahne-4



Şekil 50- Öğrenci örnek proje 2: Sahne-5



Şekil 51- Öğrenci örnek proje 2: Sahne-6



Şekil 52- Öğrenci örnek proje 2: Sahne-7



Şekil 53- Öğrenci örnek proje 2: Sahne-8



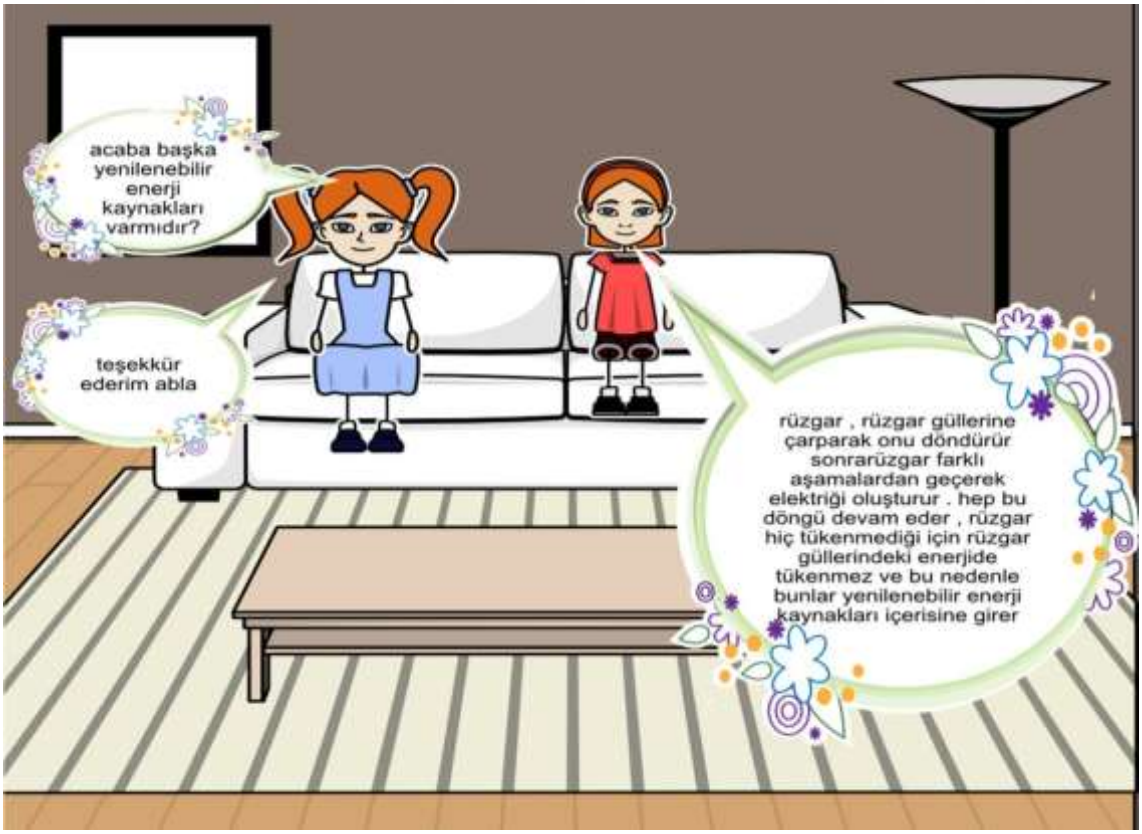
Şekil 54- Öğrenci örnek proje 2: Sahne-9



Şekil 55- Öğrenci örnek proje 2: Sahne-10



Şekil 56- Öğrenci örnek proje 2: Sahne-11



Şekil 57- Öğrenci örnek proje 2: Sahne-12

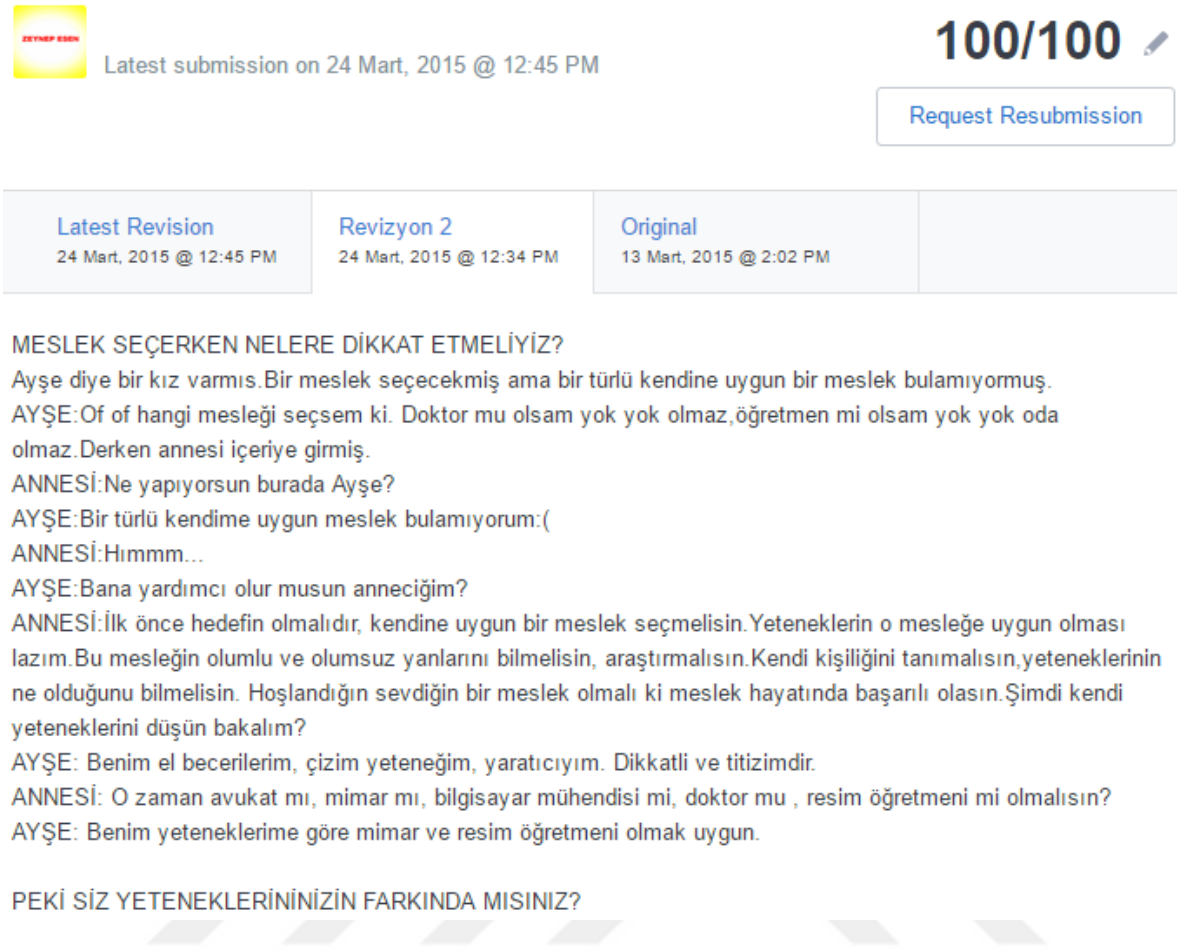


Şekil 58- Öğrenci örnek proje 2: Dijital hikâye ekran alıntısı

7.10.3. Örnek Proje 3- Meslek Seçerken Nelere Dikkat Etmeliyiz?



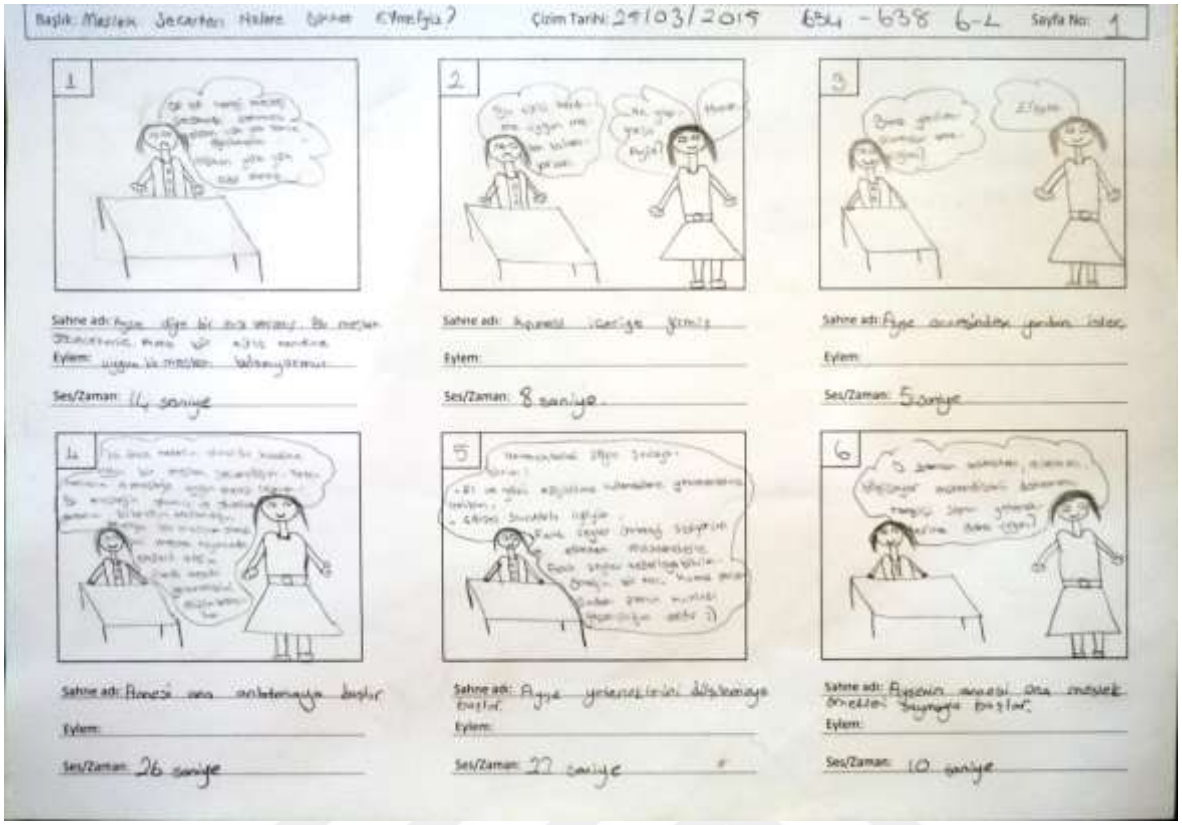
Şekil 59- Öğrenci örnek proje 3: Hikâye versiyon 1



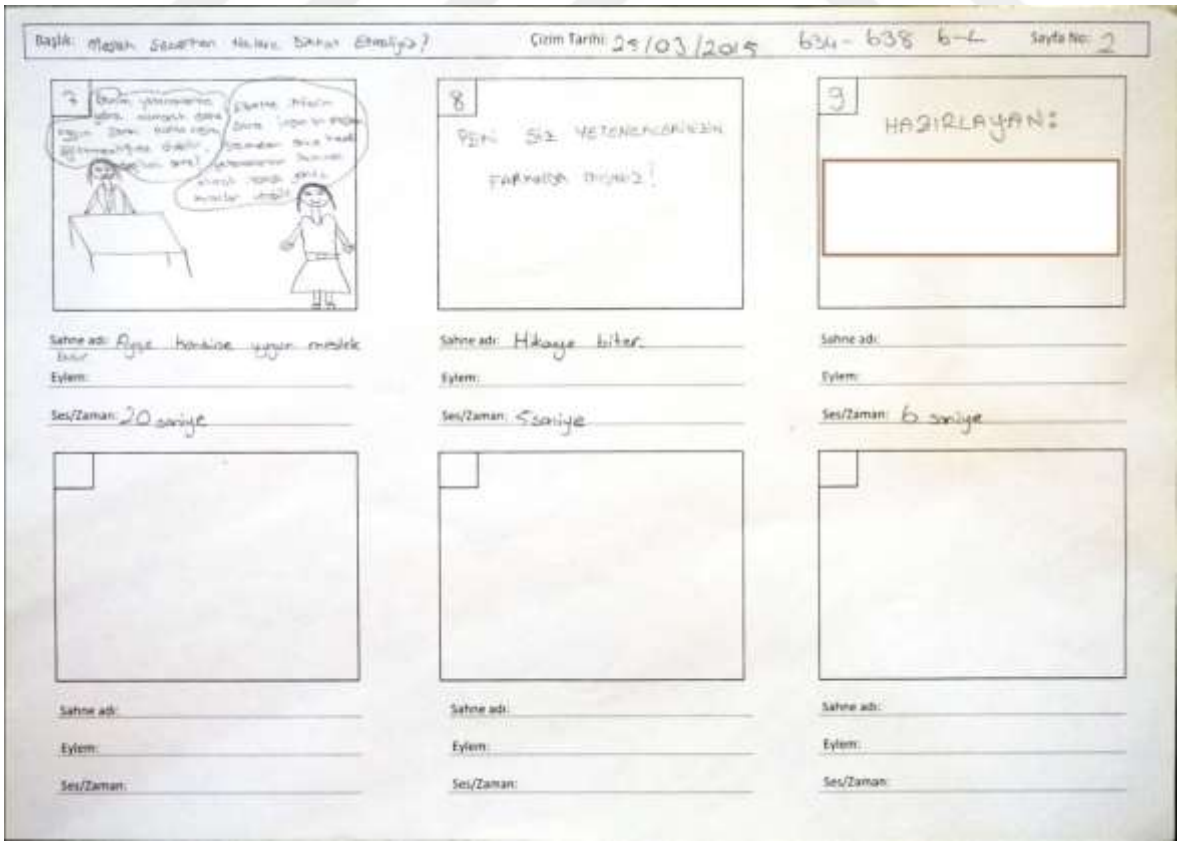
Şekil 60- Öğrenci örnek proje 3: Hikâye versiyon 2



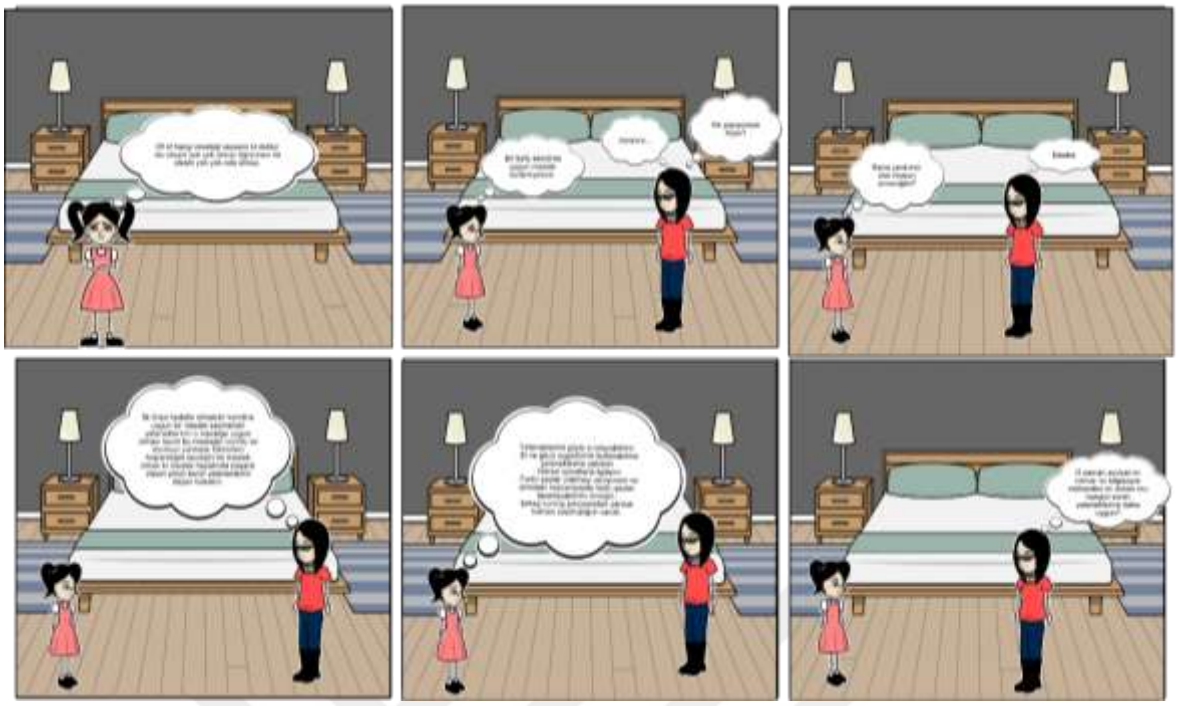
Şekil 61- Öğrenci örnek proje 3: Hikâye versiyon 3



Şekil 62- Öğrenci örnek proje 3: Hikâye tahtası çizim sayfası-1



Şekil 63- Öğrenci örnek proje 3: Hikâye tahtası çizim sayfası-2



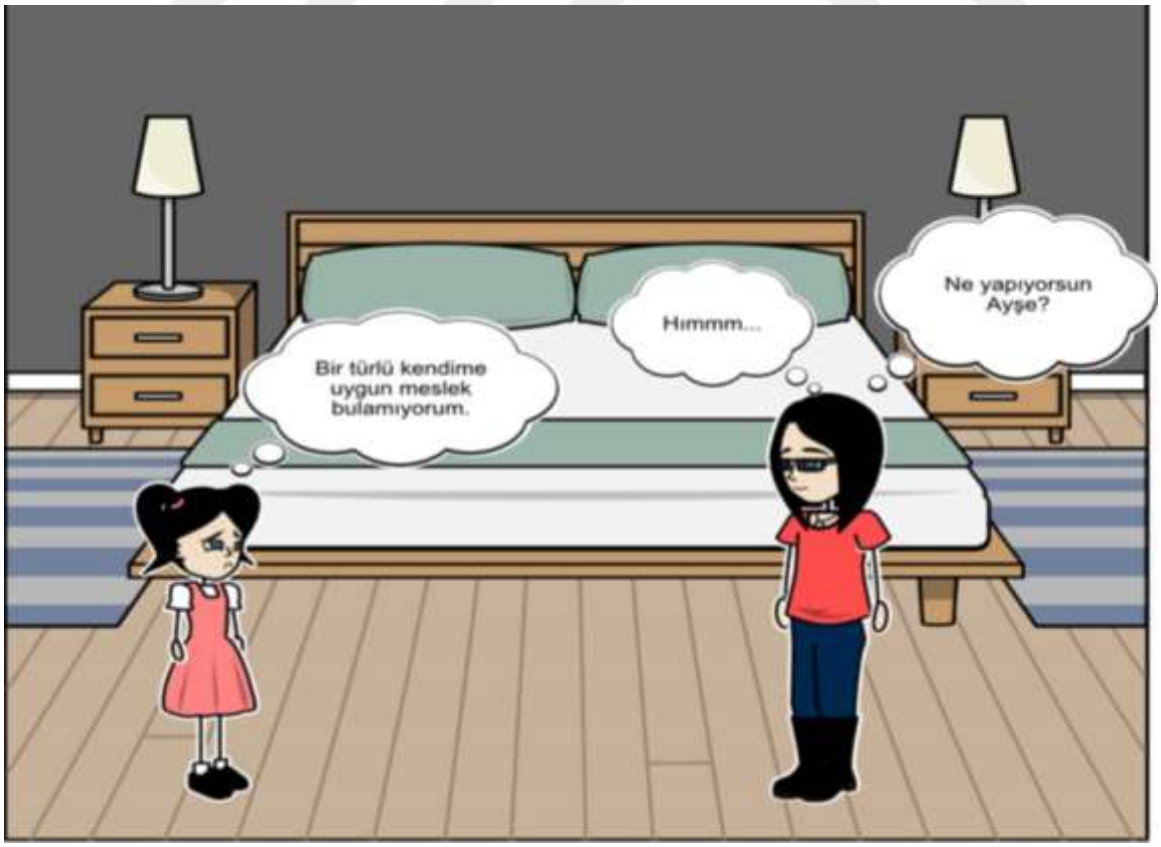
Şekil 64- Öğrenci örnek proje 3: Hikâye tahtası sayfa-1



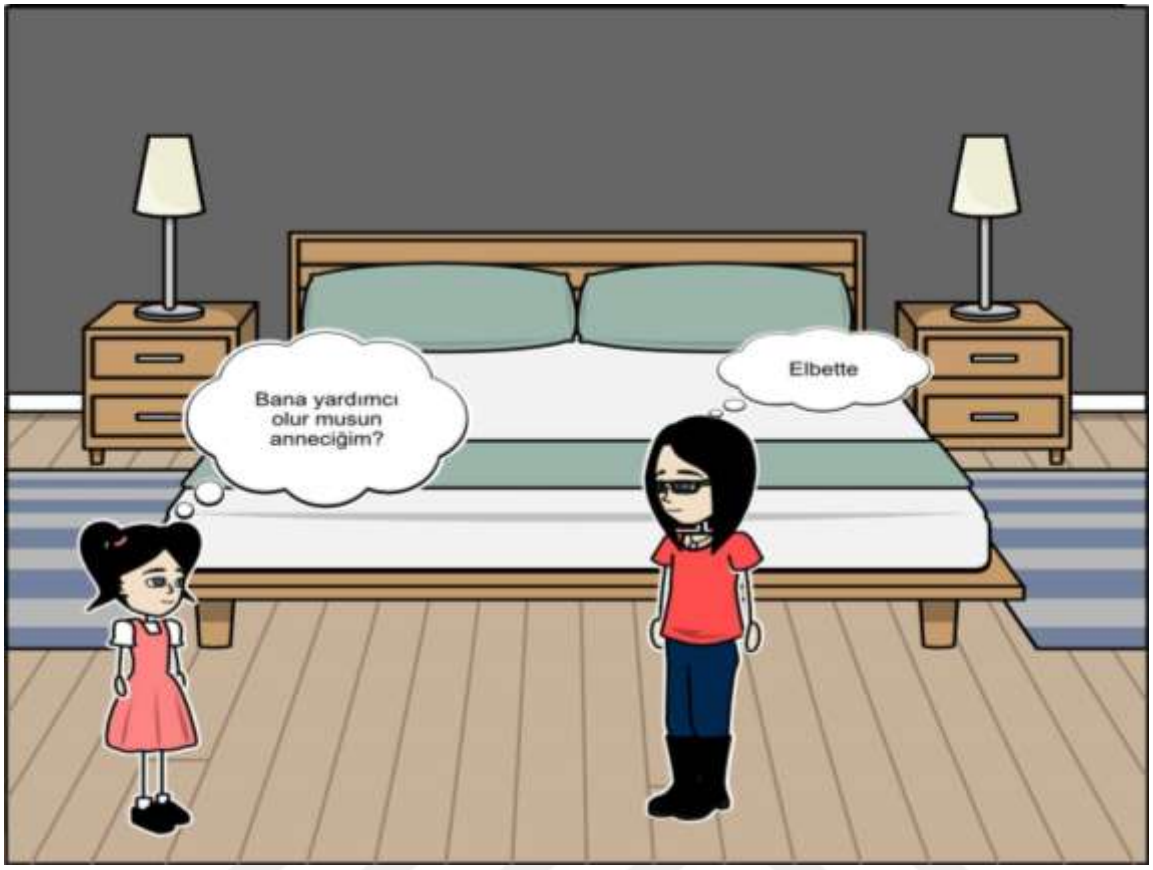
Şekil 65- Öğrenci örnek proje 3: Hikâye tahtası sayfa-2



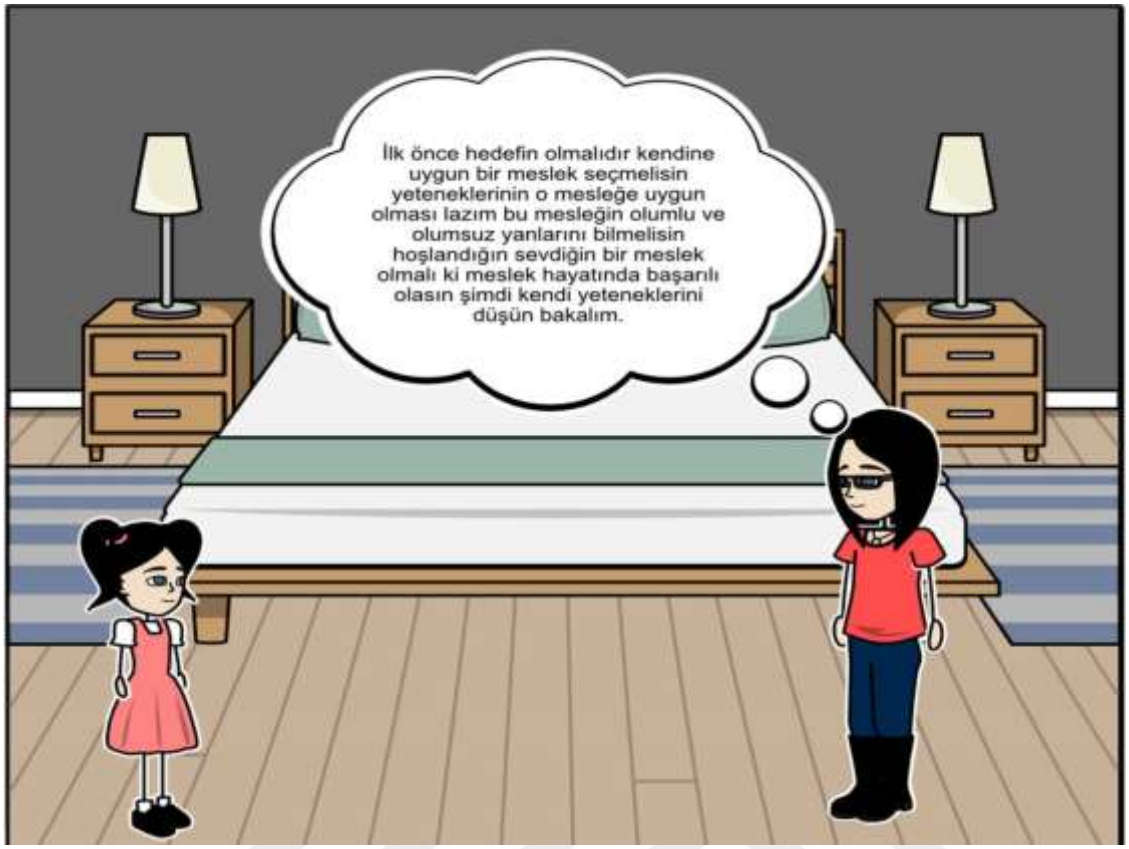
Şekil 66- Öğrenci örnek proje 3: Sahne-1



Şekil 67- Öğrenci örnek proje 3: Sahne-2



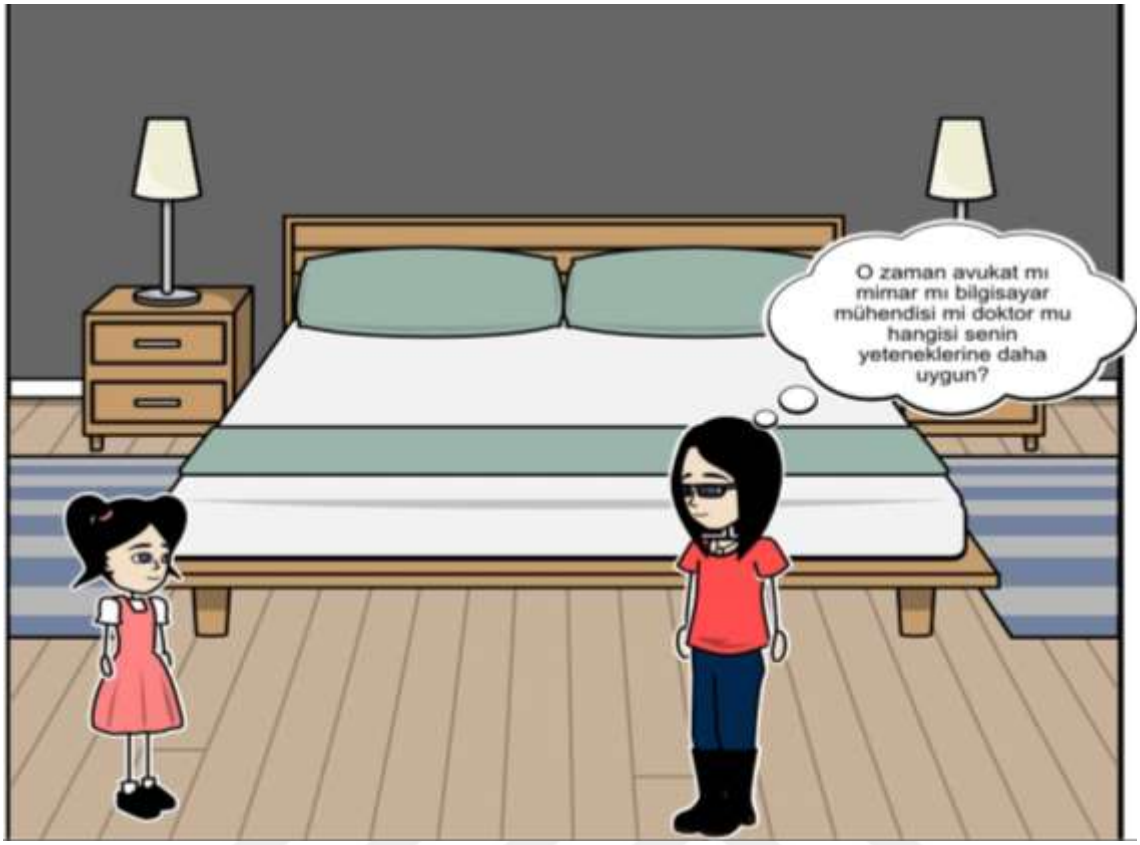
Şekil 68- Öğrenci örnek proje 3: Sahne-3



Şekil 69- Öğrenci örnek proje 3: Sahne-4



Şekil 70- Öğrenci örnek proje 3: Sahne-5



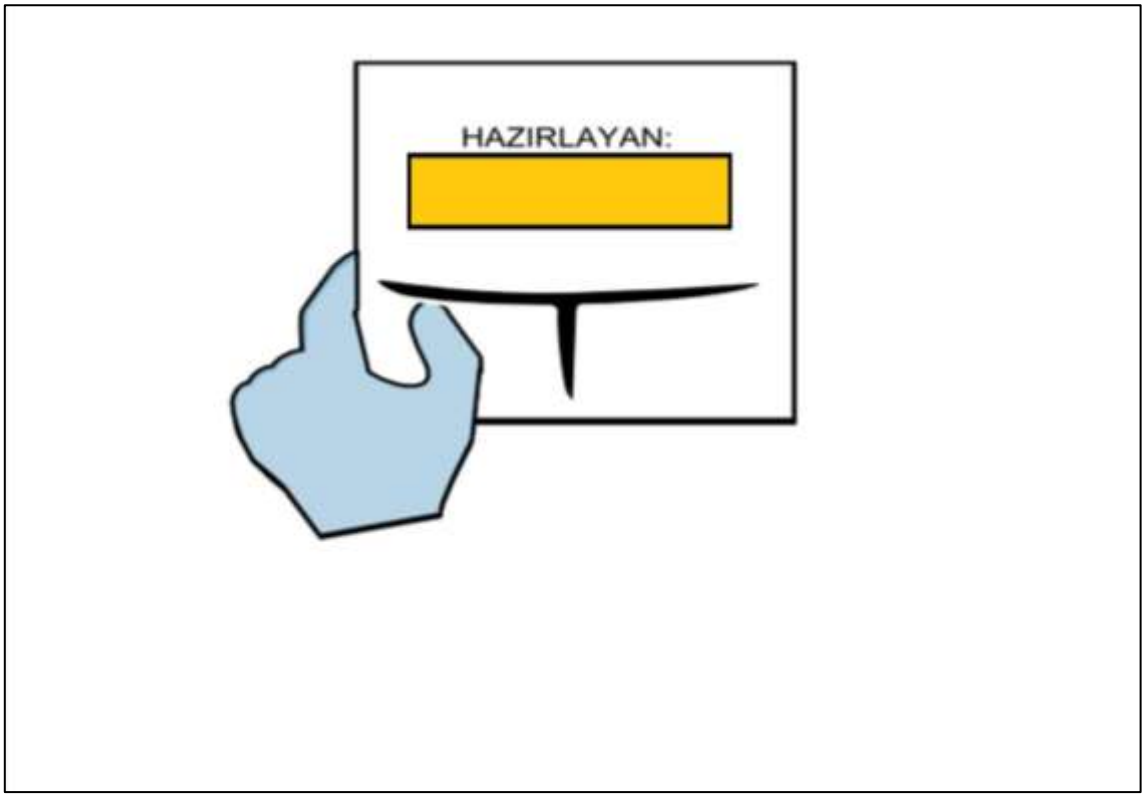
Şekil 71- Öğrenci örnek proje 3: Sahne-6



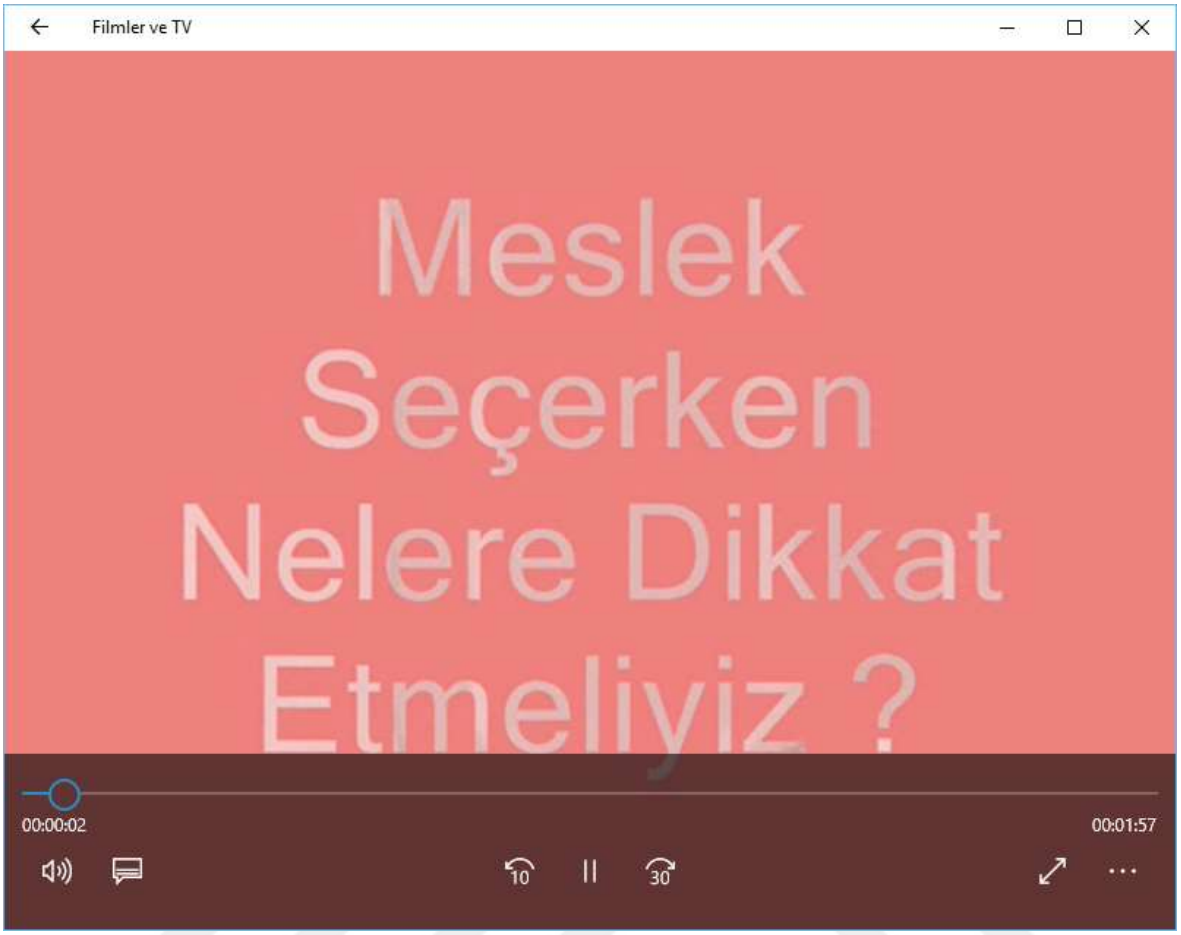
Şekil 72- Öğrenci örnek proje 3: Sahne-7



Şekil 73- Öğrenci Örnek Proje 3: Sahne-8



Şekil 74- Öğrenci örnek proje 3: Sahne-9



Şekil 75- Öğrenci örnek proje 3: Dijital hikâye ekran alıntısı

7.11. Ek11- İçerik Analizi Sonucunda Ortaya Çıkan Temalar (****), Kategoriler(***), Alt Kategoriler(**) ve Kodlar

Tablo 50

Nitel Veri Analizi Sonucu Oluşturulan Tema, Kategori, Alt Kategori ve Kodlar

1. DHA Etkinliklerinin Öğrenenler Üzerinde Etkileri**	**Toplam Kodlama Sayısı= 833**
Kodlar	***Kodlama Sayısı***
a. Derse Karşı Motivasyon Değişimine Yönelik Öğrenci Görüşleri *	**303**
i. Beğenilen Durumlara Yönelik Algılar*	***183***
Eğlence(li)	46
Üretkenlik	46
Dersin iyi geçmesi	18
Zevkli	18
Memnuniyet	17
Yeni öğrenmeler	14
Ders içi etkinlikler	12
Derste hikâyelerin kullanımı	12
ii. Beğenilmeyen Durumlara Yönelik Algılar*	***73***
Anlamakta, yapmakta zorluk çekmek	28
Olumsuz öğrenci davranışları	25
Sıkıcılık	9
Memnuniyetsizlik	6
Tekrar tekrar düzenleme yapmak	5
iii. Olumlu Motivasyon Değişimine Yönelik Algılar*	***47***
İstek - isteklilik	16
İlgi çekici - ilginç	16
Özgüven	5
Merak etme	4
Değer biçme	3
Yenilik etkisi	3
Akademik Başarı ve Kalıcılığa Yönelik Algılar*	**34**
Başarılı olma	15
Kalıcılığı sağlama	11
Pekiştirme	5
Transfer	3

Derse Karşı Tutuma Yönelik Algılar* **	**167**
DHA sürecine bakış	66
Derse bakıştaki değişim	31
DHA'nın diğer derslerde kullanımı	28
Sevmek	26
DHA benim için….ifade ediyor	7
Derse ilginin artması	7
Çekingenliğini-utangaçlığını yenme	2
Derse Katılıma Yönelik Görüşler* **	**329**
i. Derse Katılım Gelişimine Yönelik Algılar*	***36***
Derse katılımdaki değişim	34
Fark edilme(me)	2
***ii. Aktif ve Yardımlaşarak Öğrenmeye Yönelik Algılar ** **	***105***
Öğretmen Yardımı	40
Arkadaş Yardımı	24
Aile Yardımı	15
Yaparak yaşayarak öğrenme	8
İşbirlikli öğrenme	6
Akran öğretimi	4
Paylaşım	3
Derse hazırlıklı gelme	2
Fikir alış verişi	2
iii. Öğrencinin Ders Çalışmalarında Gösterdiği Çabaya Yönelik Algılar*	***54***
Çaba-uğraş düzeyi	48
Ders dışı çalışma	6
***iv. Geri Bildirim ve Etkileşime Yönelik Algılar ** **	***134***
Öğretmen-öğrenci etkileşimi	62
Öğrenci-öğrenci etkileşimi	28
Öğretmene Danışma	23
Geribildirim	14
Arkadaşlarıyla ilişkiler	7
2. Sorunlar, Zorluklar ve Çözüm Yolları**	**Toplam Kodlama Sayısı= 274**
Sorunlar, Zorluklar ve Problemler* **	**157**
i. Yaşanan Problemlere İlişkin Öğrenci Algıları*	***36***

Problem yaşamadım	14
Seslendirme problemleri	12
Donanımsal problemler	5
Erişim problemleri	4
Diğer problemler	1
ii. DHA Sürecinde Yaşanan Zorluklara İlişkin Algılar*	***121***
Sahne – Video oluşturmada zorlanma	36
Konuları anlamakta ve öğrenmede zorlanma	23
Hikâye tahtası oluştururken zorlanma	22
Hikâye yazarken zorlanma	20
Seslendirmede yaşanan zorluklar	18
Dosya yüklemede zorlanma	3
Çözüm Yollarına Yönelik Öğrenci Görüş ve Tavsiyeleri *	**117**
Zorlukları aşma tavsiyeleri	60
Zorlukların üstesinden gelme	57
3. DHA Sürecinin Kazanımlarına Yönelik Görüşler**	**Kodlama Sayısı= 108**
DHA Sürecinin Derse ve Öğrenciye Katkılarına Yönelik Algılar***	**48**
Daha iyi anlama	9
Verimlilik	9
Gerçek yaşama uygunluk	8
Diğer hikâyelerden öğrenme	5
Anlamayı-öğrenmeyi kolaylaştırma	5
Daha iyi öğrenme	5
İngilizce öğrenme	5
Katkısı olmadı	1
Derinlemesine öğrenme	1
Yeni Bilgi Beceri Edinimi ve Gelişimine Yönelik Algılar***	**60**
Yeni BT becerileri edinme	38
Çizim becerisi eksikliği	8
Bilgi edinme	6
Yazı yazma beceri	4
Hayal gücü gelişimi	2
Dinleme beceri	1
Düşünme beceri	1

4. DHA Uygulama Sürecine Yönelik Öğrenci Görüşleri ****	**Toplam Kodlama Sayısı= 190**
Kendi Uygulama Sürecine ve DHA Sürecinin İyileştirilmesine Yönelik Görüş ve Öneriler***	**66**
DHA sürecine yönelik öneriler	27
Farklı yapardım	23
Daha iyi yapabilirdim	14
Farklı yapmazdım	2
Kullanılan Program ve Sitelere İlişkin Algılar***	**70**
Program tercihi	21
edmodo	12
Storyboardthat	12
Storyboardthat sınırlılıklar	11
PhotoStory	10
Storyboardthat avantajları	4
Etkinliklerin ve kullanılan programların karşılaştırılması***	**54**
Diğer ders etkinlikleriyle karşılaştırma	22
DHA süreçlerini karşılaştırma	15
Programları karşılaştırma	7
Seslendirmeleri karşılaştırma	6
Diğer derslerle karşılaştırma	4
5. Öğrenme Öğretme Sürecini Etkileyen Faktörler******	**Toplam Kodlama Sayısı= 112**
Öğrenmeyi Etkileyen Durumlara İlişkin Algılar***	**96**
Tekrar	20
Dikkatli dinleme	16
Teknolojiye erişim durumu	14
İnternete başvurma	13
Test çözme	10
Öğretmene anlatım biçimi	10
Sözlü olma	7
Kitaba başvurma	6
Deneyime Yönelik Öğrenci Algıları***	**16**
Tecrübe-deneyim	11
Tecrübe-deneyim eksikliği	5

7.12. Ek12- Çalışma Ortamındaki Bilgisayarların Donanım ve Yazılımsal Özellikleri

Tablo 51

Bilişim Teknolojileri Sınıfı Bilgisayar Sicil Listesi

Bilgisayarın sınıftaki numarası	Bilgisayar Türü	Ekran	İşlemci	Bellek Büyüklüğü	İşletim Sistemi
Öğretmen Bilgisayarı	Masaüstü	HP LE1711 17" LCD kare	Core 2 Duo 3.17 GHz	2 GB	Windows 7
01	Masaüstü	15” Siyah CRT	İntel Celeron D 3333 Mhz	512 MB	Windows XP
02	Masaüstü	15” Siyah CRT	İntel Celeron D 3333 Mhz	512 MB	Windows XP
03	Masaüstü	15” Siyah CRT	İntel Celeron D 3333 Mhz	512 MB	Windows XP
04	Masaüstü	15” Siyah CRT	İntel Celeron D 3333 Mhz	512 MB	Windows XP
05	Masaüstü	15” Siyah CRT	İntel Celeron D 3333 Mhz	512 MB	Windows XP
06	Masaüstü	15” Siyah CRT	İntel Celeron D 3333 Mhz	512 MB	Windows XP
07	Masaüstü	15” Siyah CRT	İntel Celeron D 3333 Mhz	512 MB	Windows XP
08	Masaüstü	15” Siyah CRT	İntel Celeron D 3333 Mhz	512 MB	Windows XP
09	Masaüstü	15” Siyah CRT	İntel Celeron D 3333 Mhz	512 MB	Windows XP
10	Masaüstü	15” Siyah CRT	İntel Celeron D 3333 Mhz	512 MB	Windows XP
11	Masaüstü	15” Siyah CRT	İntel Celeron D 3333 Mhz	512 MB	Windows XP
12	Masaüstü	15” Siyah CRT	İntel Celeron D 3333 Mhz	512 MB	Windows XP
13	Masaüstü	15” Siyah CRT	İntel Celeron D 3333 Mhz	512 MB	Windows XP
14	Masaüstü	15” Siyah CRT	İntel Celeron D 3333 Mhz	512 MB	Windows XP
15	Masaüstü	15” Siyah CRT	İntel Celeron D 3333 Mhz	512 MB	Windows XP
16	Masaüstü	15” Siyah CRT	İntel Celeron D 3333 Mhz	512 MB	Windows XP
17	Masaüstü	15” Siyah CRT	İntel Celeron D 3333 Mhz	512 MB	Windows XP
18	Masaüstü	15” Siyah CRT	İntel Celeron D 3333 Mhz	512 MB	Windows XP
19	Masaüstü	15” Siyah CRT	İntel Celeron D 3333 Mhz	512 MB	Windows XP
20	Masaüstü	15” Siyah CRT	İntel Celeron D 3333 Mhz	512 MB	Windows XP

21	Dizüstü	Dizüstü Ekranı	Pentium M 1.86 GHz	1 GB	Windows XP
22	Dizüstü	Dizüstü Ekranı	Pentium M 1.86 GHz	1 GB	Windows XP
23	Dizüstü	Dizüstü Ekranı	Pentium M 1.86 GHz	1GB	Windows XP
24	Dizüstü	Dizüstü Ekranı	Core 2 Duo 2.0 GHz	1 GB	Windows XP
25	Dizüstü	Dizüstü Ekranı	Core 2 Duo 2.0 GHz	1 GB	Windows XP
26	Dizüstü	Dizüstü Ekranı	Core 2 Duo 2.0 GHz	1 GB	Windows XP

7.13. Ek13- Gruplar Arası Denkliklerle İlgili Analizler

Tablo 52

Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Katılımcıların "Cinsiyete" Göre Dağılımları

Grup	Kız		Erkek	
	n	*f*	*n*	*f*
Kontrol	37	62.7	22	37.3
Deney	29	48.3	31	51,7

Not: $\chi^2 = 2.49$, df = 1. p>.05

Tablo 53

Anne ve Baba Eğitim Düzeyleri Ki-Kare Bağımsızlık Testi Sonuçları

			1	2	3	4	5	6
Anne eğitim düzeyi	Kontrol	n	2	14	22	15	6	0
		f	3.4	23.7	37.3	25.4	10.2	0
	Deney	n	3	13	29	11	3	1
		f	5.0	21.7	48.3	18.3	5.0	1.7
	Toplam	n	5	27	51	26	9	1
		f	4,20	22,69	42,86	21,85	7,56	0,84
Not: $\chi^2 = 3.81$, df = 1. p>.05								
Baba eğitim düzeyi	Kontrol	n	1	11	18	20	7	2
		f	1.7	18.6	30.5	33.9	11.9	3.4
	Deney	n	0	7	23	22	8	0
		f	0	11.7	38.3	36.7	13.3	0
	Toplam	n	1	18	41	42	15	2
		f	.8	15.1	34.5	35.3	12.6	1.7

Not: $\chi^2 = 4.65$, df = 1. p>.05, 1: Okuma-yazma bilmiyor 2: İlkokul 3: Ortaokul 4: Lise 5: Üniversite 6: Lisans Üstü

Tablo 54

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Gelir Düzeyleri Dağılımına İlişkin Ki-Kare Bağımsızlık Testi Sonuçları

Grup		Gelir Düzeyi					
		1	2	3	4	5	6
Kontrol	n	9	25	13	7	4	1
	f	15.3	42.4	22.0	11.9	6.8	1.7
Deney	n	13	27	13	3	4	0
	f	21.7	45.0	21.7	5.0	6.7	0.0

Not: χ^2 = 3.40, df = 1. p>.05, 1: 1300₺'den az, 2: 1300-2000₺, 3: 2001-2750₺, 4: 2751-3500₺, 5: 3501-4250₺, 6: 4251₺ ve üzeri

Tablo 55

Sosyal Bilgiler Dersi Güz Dönemi 1. ve 2. Yazılı Sınav Puan Ortalamaları Shapiro-Wilks Normallik Testi Sonuçları

Grup	N	$\overline{X}$	Sd	Shapiro Wilks	P
Kontrol	59	64.59	19.325	.962	.065
Deney	60	69.59	15.995	.978	.355

Tablo 56

Sosyal Bilgiler Dersi Güz Dönemi 1. ve 2. Yazılı Sınav Ortalamaları t-testi Karşılaştırması

Grup	N	$\overline{X}$	sd	df	t	p
Kontrol	59	64.59	3.250	119	1.537	.127
Deney	60	69.59	3.255			



GAZİ GELECEKTİR…