



**TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ DİJİTAL HİKÂYE
UYGULAMALARINA YÖNELİK FARKINDALIKLARI**

Muammer Kartal

YÜKSEK LİSANS TEZİ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

MAYIS, 2021

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 : Muammer
Soyadı : KARTAL
Bölümü : Türkçe Eğitimi Bilim Dalı
İmza :
Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dijital Hikâye Uygulamalarına Yönelik Farkındalıkları

İngilizce Adı : Awareness of Turkish Teacher Candidates On Digital Story Applications

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: Muammer KARTAL

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Muammer Kartal tarafından hazırlanan “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Wattpad Uygulamasına Yönelik Farkındalıkları” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Başak Uysal

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı

Başkan: Doç. Dr. Ülker Şen

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Şeyda Özcan

Sinop Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Tez Savunma Tarihi: 25/05/2021

Bu tezin Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

.....

TEŞEKKÜR

Bilgi birikimi, tecrübesi ve hoşgörüsü ile tez dönemimin her aşamasında bana yol gösteren, hiçbir zaman yardımlarını esirgemeyerek lisans yıllarımdan itibaren ufku genişleten, ayrıca salgın sürecinde dahi tezime yardımcı olmak için fedakârlıkta bulunarak üniversiteye gelen saygıdeğer tez danışmanım Doç. Dr. Başak UYSAL'a en içten şekilde teşekkür ederim.

Salgın sürecinde olmamıza rağmen tez savunmasına yüz yüze şekilde katılan değerli hocam Doç. Dr. Ülker ŞEN'e ve kıymetli zamanını ayıran, katkıda bulunan Dr. Öğr. Üyesi Şeyda ÖZCAN'a değerlendirmeleri ve önerileri için teşekkür ederim.

Tez anketimdeki verilerin istatistik analizinde sorduğum soruları yanıtlayarak bana yol gösteren sayın hocalarım Doç. Dr. Ayfer SAYIN'a ve Doç. Dr. Bahadır KILCAN'a teşekkür ederim. Lisans eğitimimde ve Yüksek Lisans ders döneminde derslerime giren ve her derste gelişimime katkı sağlayarak farklı bakış açıları kazandıran değerli hocalarıma tek tek teşekkür ederim.

Görev aldığım Konya Kulu Kırkpınar Ortaokulu idarecilerinden Ahmet Naim ÇELİK'e ve Servet BEHZATOĞLU'na ders programında sağladıkları kolaylıklar için ve 2018-2019, 2019-2020 eğitim-öğretim yıllarında birlikte görevde bulunduğum öğretmen arkadaşlarıma ders programında yaşanan değişiklikleri anlayışla karşıladıkları için şükranlarımı sunarım.

Hayatımın her alanında, her koşulda en büyük destekçim olan, bugünlere gelmemde büyük emekleri bulunan canım anneme ve babama teşekkür ederim. Her anlamda yanımda yer alan sevgili abim Mahmut KARTAL'a, kardeşim Furkan KARTAL'a ve ayrıca desteğini esirgemeyen Banu CAN ablama teşekkür ederim.

Araştırma anketime gönüllü olarak katılan değerli Türkçe öğretmeni adaylarına teşekkür ederim.

**TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ DİJİTAL HİKÂYE
UYGULAMALARINA YÖNELİK FARKINDALIKLARI
(Yüksek Lisans Tezi)**

**Muammer Kartal
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Mayıs 2021**

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, teknolojinin eğitimle ilişkisi çerçevesinde ortaya çıkan ve kullanılmaya devam edilen Web 2.0 araçlarından dijital hikâye uygulamalarına dair Türkçe öğretmenlerinin bilgi ve farkındalıklarını araştırmaktır. Araştırma Türkiye’nin yedi farklı bölgesini kapsayacak şekilde; Atatürk Üniversitesi, Uludağ Üniversitesi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Gaziantep Üniversitesi, Pamukkale Üniversitesi, Sinop Üniversitesi ve Gazi Üniversitesi öğrencileriyle anket vasıtasıyla gerçekleştirilmiştir. Sınıf seviyesi olarak, belirlenen üniversitelerin Türkçe Öğretmenliği bölümünde okuyan 1, 2, 3 ve 4. sınıf düzeyindeki öğrenciler hedef kitle olarak kabul edilmiş, ölçmeye katılacak kişiler seçkisiz olarak tespit edilmiş ve ulaşılması gereken büyüklük, çıngı örneklem hesaplama tablosundan hareketle 400 kişi olarak belirlenmiştir. Veri toplama aracı olan anket, Google Forms aracılığıyla uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler SPSS programı kullanılarak incelenmiştir. Dijital hikâye anlatımı, teknolojinin sağladığı araçlar kullanılarak dijital ortamda hikâye anlatma sürecine denir. Dijital hikâye anlatımı ortaokulda verilen “Türkçe”, “Seçmeli Medya Okuryazarlığı”, “Seçmeli Yazarlık ve Yazma Becerileri” ve “Seçmeli Okuma Becerileri” dersleriyle doğrudan ilgilidir. Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı içerisinde yer alan “Bilişim Teknolojileri”, “Öğretim Teknolojileri”, “Türkçe Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları” ve “Medya Okuryazarlığı” derslerinin içeriğinde Türkçe öğretmeni adaylarının dil öğretiminde teknolojinin kullanılmasına yönelik yetkin ve güncel uygulamalardan haberdar olmaları beklenmektedir. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre Türkçe öğretmeni adaylarının %60,8’i dijital hikâye anlatımı uygulamalarını

kullanmamaktadır. Dijital hikâye anlatımı uygulamalarını kullandığını belirten Türkçe öğretmen adaylarının en çok kullandığı ilk üç uygulama Storybird, Powtoon, Pixton olarak tespit edilmiştir. Araştırmada, dijital hikâye anlatımı uygulamalarını kullanan Türkçe öğretmen adaylarının merak duygusu ve kendilerini ifade etme gibi okul dışı amaçlar için bu uygulamaları kullandığı sonucuna varılmıştır. Katılımcılara göre dijital hikâye anlatımı uygulamalarının erişim yönü hem avantajı hem de dezavantajı olarak görülmektedir. Türkçe öğretmen adaylarının %67,5'lik kısmına üniversitedeki lisans eğitimlerinde dijital hikâye anlatımı uygulamalarına yönelik olarak herhangi bir bilgi verilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bilgi aldığını belirten adayların ise belirttiği ders isimlerinde bir birlik bulunmadığı görülmektedir. Türkçe öğretmen adaylarına göre dijital hikâye anlatımı uygulamalarına hem yaş hem de içerik sınırlandırması getirilmelidir. Araştırmada katılımcılara göre dijital hikâye anlatımı uygulamalarının sırasıyla yazma, okuma, dinleme-izleme, konuşma ve dil bilgisi becerilerinin gelişimine katkı sağladığı belirlenmiştir. Katılımcılar, dijital hikâye anlatımı aracılığıyla oluşturulan eserleri edebî bir eser olarak görmemekle birlikte eserlerin Gençlik edebiyatı alanında incelenmesi gerektiğini belirlemiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular Türkçe öğretmen adaylarının teknoloji ve eğitim ilişkisi içinde çağın gerektirdiği becerilere yönelik kendilerini geliştirmesi, Türkçe Öğretmenliği Lisans Programının çağın ihtiyaçlarına uygun hâle getirilmesi, Web 2.0 ve dijital hikâye anlatımı uygulamalarına yönelik bilgilerin artırılması yönünde görülmektedir.

Anahtar kelimeler : Dijital hikâye, yazma becerisi, okuma becerisi, Wattpad, Storybird, Storyjumper.

Sayfa Adedi : xvi + 128

Danışman : Doç. Dr. Başak UYSAL

AWARENESS OF TURKISH TEACHER CANDIDATES ON DIGITAL STORY APPLICATIONS

(M.A. Thesis)

Muammer Kartal

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

May 2021

ABSTRACT

The aim of this study is to investigate the knowledge and awareness of Turkish teachers about digital story applications, one of the Web 2.0 tools that emerged and continues to be used within the framework of the relationship of technology with education. The research will cover seven different regions of Turkey; The survey was conducted with students of Atatürk University, Uludağ University, Mustafa Kemal University, Gaziantep University, Pamukkale University, Sinop University and Gazi University. As the grade level, the students at the 1st, 2nd, 3rd and 4th grades studying in the Turkish Language Teaching Department of the determined universities were accepted as the target audience, the people who would participate in the measurement were randomly determined, and the size to be reached was determined as 400 people based on the rattle sample calculation table. The questionnaire, which is a data collection tool, was applied via Google Forms. The data obtained in the research were analyzed using the SPSS program. Digital storytelling is the process of telling a story in a digital environment using the tools provided by technology. Digital storytelling is directly related to the “Turkish”, “Elective Media Literacy”, “Elective Writing and Writing Skills” and “Elective Reading Skills” courses given in secondary school. In the content of "Information Technologies", "Instructional Technologies", "Turkish Learning and Teaching Approaches" and "Media Literacy" courses in the Turkish Teaching Undergraduate Program, Turkish teacher candidates are expected to be aware of competent and current practices regarding the use of technology in language teaching. According to the results obtained in the research, 60.8% of Turkish teacher candidates do not use digital storytelling applications. Storybird, Powtoon and Pixton were identified as the top three applications most frequently used by Turkish teacher candidates who stated

that they use digital storytelling applications. In the study, it was concluded that Turkish teacher candidates who use digital storytelling applications use these applications for out-of-school purposes such as sense of curiosity and self-expression. According to the participants, the access aspect of digital storytelling applications is seen as both an advantage and a disadvantage. It was concluded that 67.5% of Turkish teacher candidates were not given any information about digital storytelling practices in their undergraduate education at the university. It is seen that there is no unity in the course names stated by the candidates who stated that they received information. According to Turkish teacher candidates, both age and content limitations should be imposed on digital storytelling practices. According to the participants in the study, it was determined that digital storytelling practices contributed to the development of writing, reading, listening-watching, speaking and grammar skills, respectively. While the participants do not see the works created through digital storytelling as a literary work, they determined that the works should be examined in the field of Youth literature. The findings of the study are seen in the direction of Turkish teacher candidates to develop themselves in the skills required by the age in the relationship between technology and education, to make the Turkish Teaching Undergraduate Program suitable for the needs of the age, and to increase the knowledge about Web 2.0 and digital storytelling applications.

Key Words : Digital story, writing skill, reading skill, Wattpad, Storybird, Storyjumper.

Page Number : xvi + 128

Supervisor : Doç. Dr. Başak UYSAL

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZ.....	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiv
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
BÖLÜM II	7
KURAMSAL ÇERÇEVE	7
1.Teknoloji ve Dil Eğitimi.....	7
1.a.Dinleme, İzleme Becerisi Eğitimi ve Teknoloji.....	14
1.b. Konuşma Becerisi Eğitimi ve Teknoloji	16
1.c. Okuma Becerisi Eğitimi ve Teknoloji	18
1.d. Yazma Becerisi Eğitimi ve Teknoloji.....	20

1.d.a. Dijital Hikâye Anlatımı	22
1.d.b. Wattpad	35
1.d.c. Storyjumper.....	38
1.d.d. Storybird	41
2. 11-15 Yaş Grubu ve Teknoloji.....	46
3. Türkçe Eğitimi ve Teknoloji	48
3.a. Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Teknoloji.....	49
3.b. Ortaokullarda Seçmeli Medya Okuryazarlığı Dersi ve Teknoloji.....	59
3.c. Ortaokullarda Seçmeli Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi ile Seçmeli Okuma Becerileri Dersinde Teknoloji	61
3.d. Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı ve Teknoloji	62
İlgili Araştırmalar	66
Yurt içi Araştırmalar.....	66
Yurt dışı Araştırmalar.....	69
BÖLÜM III	72
YÖNTEM.....	72
Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dijital Öyküleme Programlarına Yönelik Farkındalık Anketi.....	73
BÖLÜM IV.....	75
BULGULAR VE YORUM	75
Katılımcıların Demografik Özellikleri.....	75
Birinci Araştırma Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum	78
İkinci Araştırma Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum	88
Üçüncü Araştırma Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum	91
Dördüncü Araştırma Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	93
Beşinci Araştırma Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	100

BÖLÜM V	107
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	107
Sonuç ve Tartışma.....	107
Öneriler	113
Türkçe Öğretmeni Adaylarına Yönelik Öneriler	113
Akademisyenlere Yönelik Öneriler	115
Program Hazırlayanlara Yönelik Öneriler	117
KAYNAKLAR.....	119

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. WEB 1.0 ve WEB 2.0 Teknolojileri Arasındaki Farklar.....	11
Tablo 2. Basılı ve Dijital Metinler Arasındaki Başlıca Farklılıklar	23
Tablo 3. Dijital Hikâye Anlatımı Programlarının Özellikleri	34
Tablo 4. Metin Türlerinin Dijital Hikâye Anlatımına Uygunluk Ekseninde İncelenmesi....	53
Tablo 5. Yazma Kazanımlarının Dijital Hikâye Anlatımına Uygunluk Ekseninde İncelenmesi	54
Tablo 6. Okuma Kazanımlarının Dijital Hikâye Anlatımına Uygunluk Ekseninde İncelenmesi	56
Tablo 7. Medyaokuryazarlığına Yönelik Kazanımlarla Dijital Hikâye Anlatımı İlişkisi	59
Tablo 8. Araştırmaya Katılanların Cinsiyetlere Dağılımı	75
Tablo 9. Katılımcıların Üniversitelere Dağılımı	76
Tablo 10. Katılımcıların Sınıf Düzeylerine Dağılımı.....	77
Tablo 11. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dijital Hikâye Anlatımı Kavram Bilgisi	78
Tablo 12. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dijital Hikâye Anlatımı Programlarını Kullanma Oranları	79
Tablo 13. Katılımcıların E-okuma, E-yazma Kullanma Oranı.....	80
Tablo 14. Katılımcılar Tarafından Kullanılan Dijital Hikâye Anlatımı Programları.....	80
Tablo 15. Katılımcıların Dijital Hikâye Anlatımı Programlarını Kullanma Amaçları	82
Tablo 16. Dijital Hikâye Anlatımı Programlarının Avantajlı Görülen Yönleri	83
Tablo 17. Dijital Hikâye Anlatımı Programlarının Dezavantajlı Görülen Yönleri.....	83

Tablo 18. Katılımcılara Göre Dijital Hikâye Anlatımının Kullanılabildiği Araçlar	85
Tablo 19. Katılımcıların Dijital Hikâye Anlatımının Ekonomiklik İlkesiyle İlişkisine Dair Görüşleri	86
Tablo 20. Katılımcıların Dijital Hikâye Anlatımına Yönelik Yaklaşımları.....	87
Tablo 21. Dijital Hikâye Anlatımına Yönelik Olarak Üniversitedeki Lisans Derslerinde Bilgi Verilme Oranı	88
Tablo 22. Katılımcılara Dijital Hikâye Anlatımı Programına Dair Bilgi Verilen Dersler .	90
Tablo 23. Katılımcıların Dijital Hikâye Anlatımı Programlarına Yaş Sınırı Uygulanmasına Dair Görüşleri	91
Tablo 24. Katılımcıların Dijital Hikâye Anlatımı Programlarında İçerik Filtresi Uygulanmasına Dair Görüşleri	92
Tablo 25. Katılımcılara Göre Dijital Hikâye Anlatımının Dil Becerilerine Etkisinin Sıralanması	93
Tablo 26. Katılımcıların Dijital Hikâye Anlatımının Okuma Becerisinin Geliştirilmesinde Kullanılmasına Bakış Açısı	94
Tablo 27. Katılımcıların Dijital Hikâye Anlatımının Yazma Becerisinin Geliştirilmesinde Kullanılmasına Bakış Açısı	96
Tablo 28. Katılımcıların Dijital Hikâye Anlatımının Yazım Becerisinin Geliştirilmesinde Kullanılmasına Bakış Açısı	98
Tablo 29. Katılımcıların Dijital Hikâye Anlatımının Dinleme-İzleme, Konuşma Becerilerinin Geliştirilmesinde Kullanılmasına Bakış Açısı	99
Tablo 30. Katılımcıların Dijital Hikâye Anlatımı Programlarında Okumayı Tercih Ettiği Konular	100
Tablo 31. Katılımcıların Dijital Hikâye Anlatımı Programlarında Eser Yazarken Tercih Ettiği Konular	101
Tablo 32. Katılımcıların Dijital Hikâye Anlatımı Programlarında Oluşturulan Eserlerin Edebî Yönüne Bakışı	101
Tablo 33. Katılımcılara Göre Dijital Hikâye Anlatımı Programlarındaki Eserlerin Edebiyat Dallarına Dağılımı.....	105

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. 21. yüzyıl için dijital yeterlik görünümü.....	10
Şekil 2. Edpuzzle uygulamasının ana sayfası	16
Şekil 3. Audacity uygulamasının giriş sayfası	18
Şekil 4. Animaker uygulamasının ana sayfası.....	20
Şekil 5. Pixton uygulamasının ana sayfası.	22
Şekil 6. Dijital hikâye anlatımı sürecinde yararlanılacak araçlar	24
Şekil 7. Dijital hikâye anlatımı programlarının teknoloji ve eğitim ile ilişkisi.....	27
Şekil 8. Medya metinlerini incelerken sorulması gereken sorular.	31
Şekil 9. Dijital hikâye anlatımı programı aracılığıyla hikâye oluşturma süreci.	32
Şekil 10. Wattpad uygulamasının giriş sayfası	37
Şekil 11. Storyjumper uygulamasının giriş sayfası	39
Şekil 12. Storyjumper uygulamasında oluşturulan eserin paylaşıldığı sayfa.....	41
Şekil 13. Storybird uygulamasının giriş sayfası.	42
Şekil 14. Storybird uygulamasında sanal sınıf oluşturma sayfası	44
Şekil 15. Storybird uygulamasının resim kitaplığından hikâyelere eklenebilecek resim örnekleri	44
Şekil 16. Teknolojik pedagojik alan bilgisini oluşturan bilgi türleri.....	66
Şekil 17. Katılımcıların cinsiyetlere göre dağılımı	75
Şekil 18. Katılımcıların üniversitelere göre dağılımı.	76
Şekil 19. Katılımcıların sınıf düzeylerine göre dağılımı	77

<i>Şekil 20.</i> Katılımcıların dijital hikâye anlatımı programlarını kullanma oranları	79
<i>Şekil 21.</i> Katılımcıların kullanmayı tercih ettiği dijital hikâye anlatımı programları	81
<i>Şekil 22.</i> Katılımcılara göre dijital hikâye anlatımının avantajlı yönleri.	83
<i>Şekil 23.</i> Katılımcılara göre dijital hikâye anlatımının dezavantajlı yönleri.....	84
<i>Şekil 24.</i> Katılımcılara göre dijital hikâye anlatımı programlarının kullanılabildiği araçlar.	85
<i>Şekil 25.</i> Katılımcıların dijital hikâye anlatımının ekonomiklik ilkesine uygunluğuna dair görüşleri.	86
<i>Şekil 26.</i> Katılımcıların dijital hikâye anlatımının pedagojik açıdan kullanışlılığına dair görüşleri.	87
<i>Şekil 27.</i> Katılımcıların dijital hikâye anlatımının teknolojinin doğru kullanımındaki etkisine dair görüşleri.	88
<i>Şekil 28.</i> Katılımcılara lisans derslerinde dijital hikâye anlatımına dair bilgi verilme oranı.	89
<i>Şekil 29.</i> Katılımcıların dijital hikâye anlatımı programlarına yönelik yaş sınırlandırmasına dair görüşleri.	91
<i>Şekil 30.</i> Katılımcıların dijital hikâye anlatımı programlarında içerik filtresi uygulanmasına dair görüşleri.	92
<i>Şekil 31.</i> Katılımcılara göre dijital hikâye anlatımı programlarının kitap okuma alışkanlığına katkı durumu	95
<i>Şekil 32.</i> Katılımcılara göre dijital hikâye anlatımının, Türkçe dersi okuma becerisi hedeflerine uygunluk durumu	95
<i>Şekil 33.</i> Dijital hikâye anlatımı programlarında oluşturulan eserlerdeki kahramanların hedef kitleye rol model olma durumu	102
<i>Şekil 34.</i> Katılımcılara göre dijital hikâye anlatımının basılı kitaplara göre avantajları ...	102
<i>Şekil 35.</i> Katılımcılara göre dijital hikâye anlatımının basılı kitaplara göre dezavantajları	103

<i>Şekil 36.</i> Katılımcıların dijital hikâye anlatımı programlarındaki eserlerin, edebî eser özelliklerine sahip olmasına dair görüşleri	103
<i>Şekil 37.</i> Katılımcılara göre dijital hikâye anlatımı programlarındaki eserlerin, edebiyat dallarına göre değerlendirilmesi	105

BÖLÜM I

GİRİŞ

Gelişen teknoloji ile birlikte insan hayatının her alanında ekranlar yer almaya başlamıştır. Ekranın sürekli görüldüğü bir ortamda, ekrandan okuma ve yazma da kaçınılmaz bir duruma gelmiştir. Bu durumun bir sonucu olarak literatürde ekran okuryazarlığı, görsel okuryazarlık, ekrandan okuma, e-okuryazarlık, e-kitap, sesli kitap gibi kavramlar yer almaya ve bu kavramlara yönelik uygulamalı çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. Bu bilgi düşünüldüğünde artık dijital dünyada yer alan bilgileri okumak ve onları doğru şekilde değerlendirmek önem arz etmektedir. Tıpkı bir basılı kitabı okur gibi insanların sorgulama yapması ve bu sorgulamalarının sonucunda doğru web adreslerini ve uygulamaları kullanmaları amaçlanmaktadır. Öğrencileri artık farklı yöntemlerle ve özellikle de dijital ortamların öğretim sürecine katılmasıyla derslerde aktif rol oynayacak konuma getirmek, öğretim yöntemlerinin belirlenmesinde önemli unsurlardan biri olmuştur. Türkçe öğretiminin temeli olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin kazandırılmasında dijital içeriklerin de yer alması gerektiği artık kabul edilmektedir. Türkçe öğretim sürecinin çağa ayak uydurması için dijital içeriklerin takip edilmesi bir ihtiyaç hâline gelmiştir.

Ortaya çıkan ihtiyacı karşılamak için teknopedagoji alanı ortaya çıkmıştır. “Teknopedagoji ile birlikte kazanımların kazandırılmasında ve öğretim sürecinin yönlendirilmesinde teknoloji doğrudan destekleyici konuma geçmiştir. Dil eğitimi için tasarlanan eğitim teknolojisi programlarının belirlenen yöntemi destekleyecek nitelikte kullanılmasıyla dil eğitimi sürecinin olumlu yönde ilerlediği görülmektedir” (Uysal, 2019, s. 224). Teknopedagoji, bütün disiplinlerde ve disiplinler arası alanlarda olduğu gibi Türkçe eğitiminde de etkili bir şekilde kullanılabilecek bir yöntem olarak yer almaktadır. Gerek

anlama gerekse anlatma biçimlerinde, hedefe kolay ve etkili şekilde ulaşmayı sağladığı kabul edilmektedir.

Dijital okuryazarlığın önem kazandığı yaşanan çağda, üniversitelerin lisans bölümleri de bu yönde harekete geçmiş ve Medya Okuryazarlığı dersini öğrencilerine vermeye başlamıştır. Medya okuryazarlığı lisans ders içerikleri incelendiğinde, dersin bireyin kitle iletişim araçlarıyla olan ilişkisini artırmayı, bu araçları kullanırken eleştirel bakışı güçlendirilmeyi ve medya metinleri üzerine eleştirel düşünmeyi amaç ettiği görülmektedir. İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programında hedef kitlenin çoklu ortamlardaki mesajlara ulaşarak bunları çözümleme, değerlendirme ve iletme yeteneğini elde etmesi amaç olarak gösterilir.

Problem Durumu

21.yüzyılda görev alacak Türkçe öğretmenlerinin teknoloji alanında yetkinliği önem arz etmektedir. Geleceğin sınıflarında dijital platformların daha da aktif rol alacağı göz önüne getirildiğinde öğretmenlerin de bu alanda yetkinlik ve farkındalık seviyelerinin yüksek olması bir gereklilik hâlini almıştır. Türkçe dersi açısından bakıldığında zaman 11-15 yaş grubunun kullandığı aktif platformlara özellikle dikkat etmek gerekir. Okuma ve yazma alışkanlığının kazandırılmasında dijital platformlar önemli bir rol almıştır. Türkçe öğretmenleri bu platformları takip ederek hangilerinin uygun olduğunu belirleyecek ve öğrencilerinin ilgisini çekerek okuma alışkanlığını kazandıracaktır.

Türkçe Dersi Öğretim Programında dijital yetkinlik ve dijital okumanın önemi vurgulanmıştır. Buna göre, teknolojik araç ve gereçler kullanılırken güvenlik göz ardı edilmemelidir. Okuma becerileri alanında dijital okuryazarlık alanına yer verilmiş ve aynı zamanda bu alanla ilgili kazanımlar yazılmıştır. Programda belirtildiği üzere öğrencilerin dijital okuryazarlık alanında bilinçli olmaları, dijital içerikleri anlama ve değerlendirme sürecinde yönlendirilmeleri Türkçe dersinin içeriğinde yer almıştır. Türkçe Dersi Öğretim Programında basılı materyallerin yanı sıra çoklu medya kaynaklarının da kullanılması, sorgulanması ve öğrencilerin bu alanda üretme becerilerinin geliştirilmesi amaç edinilmiştir. Bu amaçla bağlantılı olarak Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde (TYÇ) belirlenen yetkinlikler arasında dijital yetkinliğe de yer verilmiştir.

Dijital hikâye anlatımı programlarına Türkçe Dersi Öğretim Programı açısından bakmak ve hedef kitleye uygunluğunu belirlemek Türkçe öğretmenleri için bir gereklilik hâline gelmiştir.

Son olarak 2020 yılında ortaya çıkan Covid-19 adlı virüsün sebep olduğu salgın ile birlikte eğitimin artık sadece yüz yüze değil gerektiğinde teknolojiden doğru bir şekilde yararlanarak uzaktan bir süreçle de devam ettirme fırsatının bulunması gerektiği dünyanın genelinde kabul görmüştür. Bu süreçte öğretmenler öğrencilerine okuması için e-kitaplar göndermiş, sanal sınıf sistemlerinden yararlanarak derslerine devam etmişlerdir.

Bütün bu sebepler göz önüne alındığında, başta 11-15 yaş grubu olmak üzere ülkemizde oldukça sık kullanılan ve yoğun ilgi gören dijital hikâye anlatımı uygulamaları hakkında Türkçe öğretmeni adaylarının farkındalıklarının belirlenmesi önem arz etmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Türkçe öğretmeni adaylarının dijital hikâye anlatımı uygulamalarına yönelik farkındalıklarını tespit etmektir. Türkçe öğretmeni adaylarının dijital hikâye anlatımına yönelik olarak teknik bilgileri ve dijital hikâye anlatımı ile dil becerileri arasında kurdukları ilişki anket uygulanarak ortaya çıkarılmaya çalışılacaktır. Bu ana amaç altında dijital hikâye anlatım uygulamalarının Türkçe öğretmeni adayları üzerindeki etkisi detaylı olarak görülmeye çalışılacaktır.

Araştırma Soruları

Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmaktadır:

1. Türkçe öğretmeni adayları dijital hikâye anlatımı uygulamalarını kullanmakta mıdır?
 - 1.1. Türkçe öğretmeni adaylarının kullandığı dijital hikâye anlatımı uygulamaları nelerdir?
 - 1.2. Türkçe öğretmeni adayları dijital hikâye anlatımı uygulamalarını hangi amaçlarla kullanmaktadırlar?
 - 1.3. Türkçe öğretmeni adayları tarafından dijital hikâye anlatımı uygulamalarının avantajları ve dezavantajları neler olarak görülmektedir?

2. Türkçe öğretmeni adaylarına dijital hikâye anlatımı uygulamalarına yönelik olarak lisans derslerinde bilgi verilmekte midir?
 - 2.1. Bilgi verilmekteyse hangi derslerde verilmektedir?
3. Türkçe öğretmeni adaylarına göre dijital hikâye anlatımı uygulamalarına herhangi bir sınırlama getirilmeli midir?
4. Türkçe öğretmeni adaylarının dijital hikâye anlatımı uygulamaları kullanarak dil becerilerinin kazandırılmasına yönelik bakış açıları nasıldır?
 - 4.1. Türkçe öğretmeni adaylarının dijital hikâye anlatımı uygulamaları kullanarak okuma ve yazma becerisi kazandırılmasına yönelik bakış açısı nasıldır?
 - 4.2. Türkçe öğretmeni adaylarının dijital hikâye anlatımı uygulamaları kullanarak konuşma ve dinleme-izleme becerisi kazandırılmasına yönelik bakış açısı nasıldır?
5. Türkçe öğretmeni adaylarının dijital hikâye anlatımı uygulamalarında oluşturulan eserlerin edebî yönüne yönelik bakış açısı nasıldır?

Araştırmanın Önemi

Bu araştırmanın, Türkçe öğretmeni adaylarının dijital hikâye anlatımı uygulamalarına yönelik farkındalıklarını inceleyerek Türkçe öğretmeni adaylarının bu alana yönelmesi ve geleceğin sınıflarında işlenecek olan Türkçe derslerinde teknolojiden faydalanılabilecek olması yönüyle alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmada son dönemlerde genç nesil tarafından oldukça sık kullanılan dijital hikâye anlatımı hakkında Türkçe öğretmeni adaylarının farkındalıkları anket yoluyla incelenerek ele alınmıştır. Çalışma, öğrencilerin kullandığı bir okuma-yazma ortamının gelecekte ders verecek olan Türkçe öğretmeni adayları tarafından ne kadar bilindiğini görmek açısından önem arz etmektedir. Türkçe dersine teknolojinin de dâhil edilmesi gerektiğini ve klasik olan yöntemlerden farklı olarak e-okuma, e-yazma platformu olan dijital hikâye anlatımı uygulamalarına yönelik farkındalığını inceleyen olan bu çalışma, Türkçe öğretmenlerinin derslerinde öğrencilerini aktif hâle getirmesi ve teknopedagoji açısından önem taşımaktadır.

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın belirlemiş olduğu Türkçe öğretmenlerinin girebileceği ders listesinde “Seçmeli Yazarlık ve Yazma Becerileri” ve “Medya Okuryazarlığı” dersine yer verilmiştir. Seçmeli Yazarlık ve Yazma Becerileri dersinde

öğrencilere dijital ortamlarda da sunabilmesinin öğretilmesine yer verilmiştir. Buradan hareketle bir Türkçe öğretmenin dijital alanda da yetkin olması gerektiği kabul edilmektedir.

Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı içerisinde yer alan “*Bilişim Teknolojileri*”, “*Öğretim Teknolojileri*”, “*Türkçe Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları*” ve “*Medya Okuryazarlığı*” derslerinin içeriğinde Türkçe öğretmeni adaylarının dil öğretiminde teknolojinin kullanılmasına yönelik yetkin ve güncel uygulamalardan haberdar olmaları beklenmektedir.

Bütün bu nedenlerden Türkçe öğretmeni adaylarının dijital alanın önde gelen uygulamaları hakkında ne derecede bilgi sahibi olduklarını görmek alan için değer taşımaktadır.

Sınırlılıklar

Bu araştırma, Türkiye’nin yedi bölgesinden, farklı sınıf seviyelerindeki Türkçe öğretmeni adayları ile sınırlıdır.

Varsayımlar

Çalışmaya dâhil edilen örneklemin evreni yansıttığı varsayılmıştır.

Tanımlar

E-okuma: Basılı metinlerin yanında dijital metinlerin de yer almasıyla ortaya çıkan yeni okuma türüne e-okuma veya diğer adıyla ekran okuma denilmektedir. Ekran okumada basılı metinlerin yerini dijital metinler almaktadır. Okuma sürecindeki görme, algılama, kelime tanıma, anlama, zihinde yapılandırma gibi işlemler ekrana bağlı yürütülmektedir. Okuma ortamı ekrana göre düzenlenmektedir (Güneş, 2010, s. 3).

E-yazma: Dijital içerik, basılı kitabı dijital ortama aktarma ve doğrudan dijital ortamda içerik oluşturma yoluyla iki şekilde oluşmaktadır. Doğrudan dijital ortamda yazma yolu seçildiği zaman ise e-yazma kavramı karşımıza çıkmaktadır (Konuk, 2018, s. 14).

E-kitap: Bir kitabın sayısal ortamdaki kopyasına, ya da doğrudan elektronik ortamda kitap olarak yazılmış içeriğe e-kitap (elektronik kitap) denilmektedir (Soydan, 2012, s. 390).

Hipermetin: Elektronik ortamlarda ses, görüntü, metin ve grafik gibi çoğunlukla pek çok medyanın bir arada kullanılmasıyla oluşturulmuş ve çoklu medya bilgileriyle okumayı gerektiren internet dünyasının yaşamımıza kattığı bir türdür (Asutay, 2009, s. 69).

Transmedya Hikâye Anlatıcılığı: Okunan bir kitabın; filminin çekilmesi, müziğinin çıkartılması şeklinde farklı ortamlara aktarılmasına transmedya hikâyeciliği denir.

Medya Okuryazarlığı: Doğru medya kaynaklarına erişebilmeyi, bu ulaşılan kaynakları eleştirel bir süzgeçten geçirerek incelemeyi ve kendi medya gönderilerini oluşturabilme becerisini kapsayan alana medya okuryazarlığı denir.

Teknopedagoji: Teknopedagoji, eğitim sürecinde temele alınan yaklaşım ve yöntemleri ele alıp hedefe koyulan kazanıma ulaşmak amacıyla öğretimi teknoloji ile destekleme sürecini içeren tasarımıdır (Uysal, 2019, s. 225).

Dijital hikâye anlatımı: Kişilerin kamera, bilgisayar, tarayıcı gibi teknolojik araçları ve dijital görüntüleri kullanarak kurgulayıp yarattıkları mini-filmler aracılığıyla hikâye anlatmasıdır (Alexander, 2011, s.3; Helf ve Voletz, 2009, s.133).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

1. Teknoloji ve Dil Eğitimi

Küresel rekabetin 21.yüzyıl becerileri ve gelişen teknolojiler şeklinde yaşandığı günümüzde devletler artık gelişen teknolojileri ve bu teknolojilere bağlı becerileri yetkin bir şekilde kullanabilen bireylere sahip olmak için yarışmaktadır. Bunun için de eğitim alanında bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik bir yapılandırma süreci mevcuttur (Önal, 2018, s.2). Teknoloji, insanlar ve ülkeler arasında o kadar büyük alanlara yayılmıştır ki devletler tarafından vatandaşlık tanımlanırken “Dijital Vatandaşlık” kavramı da kullanılır hâle gelmiştir. Dijital teknolojileri etkili şekilde kullanabilen, çevrim içi davranışlarının hukuki sorumluluğunu üstlenebilen, dijital içerikleri eleştirebilen, dijital eğitimlere katılan, çevrim içi alışveriş yapabilen, dijital ortamda içerik üreten ve tüketen kişi dijital vatandaş olarak kabul edilmektedir. Aslında her birey doğumuyla birlikte bir dijital vatandaş hâline gelmektedir. Doğan insan nüfus işlemleriyle birlikte dijital ortama girer. Dolayısıyla 21.yüzyıl bireyinin yaşamında dijital sınırlar önemli bir yer tutmaktadır. Günümüzde insanlardan dijital teknolojileri kullanarak kararlar alması, bu alınan kararlara göre dijital dünya üzerinden hareket etmesi de beklenmektedir (Selwyn’den aktaran Odabaşı, 2019, s.1).

Teknoloji her çağda var olmuştur. Teleskopun icadıyla insanlar, milyonlarca ışık yılı uzaklıktaki diğer evrenleri görebilmiştir. Tersten bakıldığında ise mikroskopun kullanımıyla hücre boyutunda yapıları görebilmiştir.. Çağdaş teknolojiyle donanmış insan artık gözlemlenebilen evrenin yaklaşık on üç milyar ışık yılından daha uzaktaki kıyısını ve atomu oluşturan kuantum ölçeğindeki parçaları görebilmiştir.. Hâl böyle iken eğitimin teknolojinin gerisinde kalması düşünülemezdi. Ancak teknolojinin eğitim sürecine dâhil edilmesi eğitim

ortamlarının teknolojik araçlarla donatılıp, içerik olarak kullanılmaması ayrı bir sorun olmuştur. Eğitim ve teknoloji bağlantısı doğrudan birbirini tamamlayıcı alanlar hâline gelmiştir (Kurzweil, 2019, s.79). Teknolojik araçlar artık sadece insanın yapabildiğini değil onların da yapamayacakları zorlu işlemleri daha iyi bir şekilde yapmaya başlamıştır. Bu süreçte dönüşüm hızını yakalayanlar fark yaratırken, yakalayamayanlar geride kalmaya başlamıştır. Hatta eğitim alanında yeni çıkan teknolojiyi takip edemeyip eski teknolojide kalan öğretmenler hem kendilerini hem de öğrencilerini geride bırakmaktadır.

Kitaplar da insanlık tarihi boyunca teknolojinin ilerlemesinden doğrudan etkilenmiştir. Kitaplar, toplumun kültürünü hem yansıtan hem biçimlendiren öylesine ayrılmaz bir parçasıdır ki onlarsız bir yaşamı düşünmek zordur. Ama tüm diğer teknolojiler gibi basılı kitabın da sonsuza kadar yaşaması mümkün görülmemektedir. Çünkü yaşadığımız çağ her an bir değişimi beraberinde getirmektedir. Türkçe eğitiminin de önemli araçlarından biri olan kitapların teknolojiyle ilişkisi benzer şekilde ilerlemektedir. Kitabın tarihsel gelişiminde keçi derisinden, internet üzerinde karşıdan yüklemeye varan bir ilerleme süreci yaşanmıştır. Mezopotamya'nın kil tabletleri ile Mısır'ın papirüs ruloları kitabın öncülleri idi. İlk sayılabilecek kitaplar Antik Yunan'da Bergama Kralı II. Eumenes tarafından keçi ve koyun derisinden elde edilen ince parşömenlerin tahtadan kapaklar arasına dikilmesiyle üretildi. Kitabın gelişip olgunlaşması üç aşamada olmuştur. İlk olarak MS 8.yüzyılda Çinliler tarafından kabartmalı tahta bloklarla denenen baskı, kitapların daha büyük miktarlarda üretilmesini sağlamıştır. İkinci aşama 11.yüzyılda hareketli harflerle baskının ortaya çıkması ile oluşmuştur. Üçüncü aşamada, mekanik ve elektromekanik baskı süreçlerinden sonraki bilgisayarlı dizginin kullanılmaya başlanması kitap basımı teknolojisinde başka bir niteliksel sıçrama yaşatmıştır. Kitapların tam olgunlaşmış bir teknolojiye erişmesinin ardından, ilk "Elektronik kitap" dalgası ortaya çıkmıştır. İlerleyen süreçte ise kitaplar dâhil fiziksel olan her şeyin yenilenen teknolojiye dayalı üretim gerçekleştiğinde, bilgi teknolojilerine dönüşeceği beklenmektedir (Kurzweil, 2019, s.86-88).

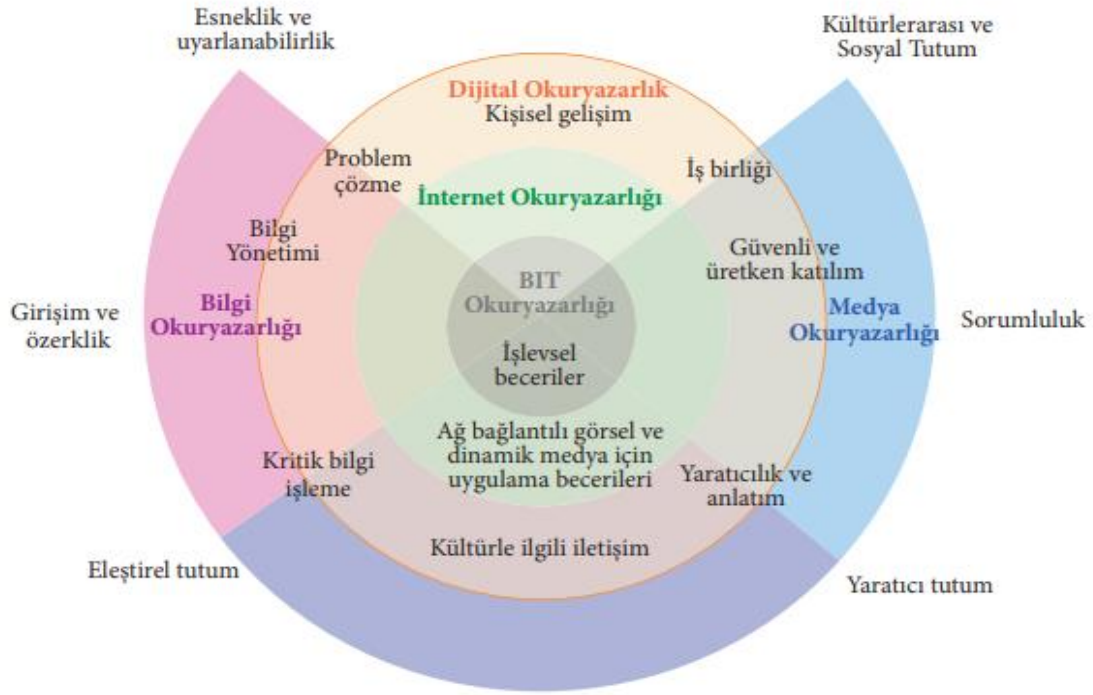
Eğitimde teknoloji kullanılmasının ilk amacı, öğretmen ve öğrenci arasında yeni ve deneyimsel bir ilişkinin oluşturulması, zaman ve mekândan bağımsız öğrenmesini sağlamaktır. Günümüzde eğitim teknolojileri sayesinde daha fazla insan eğitime ulaşabilmektedir. Dersler daha akılda kalıcı ve etkileyici hâle gelmektedir. Geçtiğimiz yüzyıl içinde iletişim teknolojilerinin benimsenme hızında genel olarak düzenli bir artış görülmektedir. Yeni buluş ve ortamların genel benimsenme hızı, teknolojinin ilerleme hızına paralel gelişerek şimdilerde her on yılda bir ikiye katlanmaktadır. Yani, bu hızla ilerleme devam ederse yirmi birinci yüzyıldaki teknolojik ilerleme iki yüz yıllık ilerlemeye denk gelecektir. Bu da bize teknolojinin hızını kaçırmamamız gerektiğini göstermektedir (Kurzweil, 2019, s.81). Bir teknoloji aracı olarak bilgisayarı değerlendirirsek, ilk başlarda sadece bilgisayar tek başına ileri teknoloji kabul edilmekteydi. Daha sonraki süreçte internete bağlı kişisel bilgisayarlar ileri teknoloji olarak kabul edilmiştir. Ancak internetin gelişmesiyle birlikte o da yerini daha geniş bant internet erişimine sahip bilgisayarlara bırakmıştır (Selwyn'den aktaran Odabaşı, 2019, s.5).

Dünya, her yeni gün değişmekte ve bu değişimin en önemli itici gücü olarak teknoloji ön plana çıkmaktadır. Teknoloji, zamanla insan yaşamının sınırlı alanlarında yer almakla yetinmeyip sağlıktan iletişime, ulaşımdan ticarete, siyasetten eğitime kadar farklı alanlarda yaşam ölçülerini belirleyen bir etken hâline gelmektedir. Teknolojiye eğitim penceresinden bakıldığında inkâr edilemez bir gerçek ortaya çıkmaktadır. Bu gerçek, çocukların gittikçe daha öne çekilen bir yaşla bir öğrenme aracı olarak teknolojiyle tanışmalarıdır (Benzer, 2019, s. 8). Teknolojinin sonsuz dünyasında ve dijital alanlarda tüketen değil üreten bir ülke konumunda yer alabilmek için eğitim alanında dijital dünyadan yararlanmak bir ihtiyaç hâline gelmiştir. Teknolojinin etkilediği alanların başında eğitim gelmektedir. “İçinde bulunduğumuz yüzyılda teknoloji bireylere, hangi ülkede basılırsa basılsın e-kitaplara ulaşma, elektronik ortamda öğrenme, açık kaynaklara ve ücretsiz yazılımlara erişme imkânı, internet ortamında etkileşimli olarak öğrenmeye katılma, elektronik iş birliği, gerçek öğrenme ortamları ve kişisel öğrenme alanları gibi birçok fırsat sunmaktadır” (Kurudayıoğlu ve Bal, 2014, s.76).

Günümüzde artık dijital ortamları yok sayanlar dahi dijital işlemlere muhtaç kalmaktadır. Kamusal hizmetlerin ve kurumsal firmaların işlemlerinin birçoğunda dijital teknolojiye dayanılmaktadır. Bugün bilginin sadece küçük bir kısmı, ders ya da eğitim yoluyla gelecek nesillere aktarılmaktadır. 21.yüzyılda internet ile birlikte rekabet ve bilgiye ulaşma ayrı bir önem kazanmıştır. İşlenmiş, hayata yansıtılmış bilgi insanı zengin kılmaktadır. Bilgiyi hayata dönüştürebilmek için veri madenciliği yapılmaktadır. Yani internetten gelen bilgiyi alıcı bir şekilde işlemelidir.

Öğrenmenin ve gelişmenin önemli bir aracı olarak dil her zaman var olmuştur. Bu noktada öğrenme ve gelişmenin iki önemli aracı olan teknoloji ve dil eğitiminin ayrı düşünülmesi imkânsız hâle gelmektedir. Dil öğretim yöntemleri, 1950’li yıllardan sonra hızla gelişen ses ve görüntü sistemleriyle etkileşim içinde olmuştur. Bunun sonucunda teknolojiyle bütünleşmeye başlamış ve gelişen teknoloji sayesinde günden güne farklı dil öğretim yöntemleri ortaya çıkmıştır. Çünkü öğrenilen dile ait ses ve görüntü üretmek ve bunları ders materyali olarak sınıfta kullanmak öğrenimi kolaylaştırmaktadır. Ayrıca hedef dilin düşünce biçiminin, mantığının, o dilin konuşulduğu farklı toplumsal ve yaşamsal pratiklerin bilinmesi önemlidir (Han, 2007, s.298).

Dijital yeterlik çağımızın önemli kavramlarından biri hâline gelmiştir. İnsanlar artık dijital ortamlardaki yeteneklerine ve gelişimlerine göre fark yaratabilmektedir.



Şekil 1. 21. yüzyıl için dijital yeterlik görünümü (Reisoğlu, İ., Çebi, A. (2020). Dijital yeterlik: dijital çağda dönüşüm yolculuğu. Ankara: Pegem).

Şekil 1’de gösterildiği üzere dijital yeterlik birden fazla gelişimi bir arada içeren bir süreçtir. Bu süreçte dijital okuryazarlık ve internet okuryazarlığı önemli bir aşamayı oluşturmaktadır. Problem çözme, bilgi yönetimi, kritik bilgi işleme, kültürle ilgili iletişim, yaratıcılık ve anlatım, güvenli ve üretken anlatım gibi beceriler dijital yeterliğin gelişiminde etkili olmaktadır. Bütün bu sürecin sonucunda girişim ve özerklik, eleştirel tutum, yaratıcı tutum, sorumluluk, kültürlerarası ve sosyal tutum ile esneklik ve uyarlanabilirlik gibi beceriler şekillendirilmektedir.

Çocuklara dijital yaşamın çeşitli aşamaları için gerekli yetkinlikler kazandırılması için:

- *Dijital araçlara erişim sağlanması,*
- *İlgi, ihtiyaç ve yeteneklerine uygun dijital ortam ve içeriklere erişimlerinin sağlanması,*
- *Dijital ortamda gerekli sosyal ve teknik desteğin sağlanması,*
- *Hangi dijital ortamları kullanabileceklerine dair seçim yapma konusunda yeterli bilgi sahibi ve bilinçliliğe ulaştırılması uygun görülmektedir (Selwyn’den aktaran Odabaşı, 2019, s.9).*

Marc Prensky tarafından 2001 yılında ortaya atılan “dijital yerliler” (digital natives) ve “dijital göçmenler” (digital immigrants) kavramları günümüz çocukları ve onların öğretmenleri arasındaki teknolojik açıdan nesil farkını betimlemek için kullanılmıştır.

Günümüz çocukları her yerde kulaklarında iPod ile müzik dinleyen, cep telefonu ile mesajlaşan, teknolojik aletlerdeki problemleri kolaylıkla çözebilen dijital yerlilerdir. Bu nedenle, bu neslin ders çalışması, ödev yapması, okuması ve birbirleriyle iletişim kurması öğretmenlerinin büyüme

tarzından çok farklılık göstermektedir. Bu farkın en önemli sebeplerinden birinin de teknoloji olduğu ortadadır. Dolayısıyla, Prensky geleneksel eğitim yöntem, yaklaşım, materyal, iletişim, sınav ve etkileşimin günümüz öğrencilerine uyumlu olmadığını düşünmektedir. Ona göre şu anda eğitimin karşı karşıya olduğu en önemli sorun dijital göçmen öğretmenlerimizin modası geçmiş yöntemleriyle ve materyalleriyle tamamen farklı bir dil konuşan dijital yerlilere bir şeyler öğretmeye çabalamalarıdır. Dijital yerliler, bilgiye hızlı ulaşmaya alışmıştır; aynı anda birden fazla işi bir arada yürütebilirler; yazılı metinlerden çok görselleri tercih ederler; grup halindeyken daha iyi performans gösterirler; hızlı dönüt almak isterler ve oyunu ciddi çalışmaya tercih ederler. Bu nedenle, okulda başarının artması için sınıf aktivitelerinin, materyallerinin ve değerlendirmenin onların ihtiyaçlarına göre yeniden düzenlenmesi gerekmektedir (Prensky, 2001, s.2).

Sınıf ortamında etkili ve keyifli bir ders işleyebilmek ve günümüzün teknoloji ile yetişen çocuklarına hitap edebilmek için kullanabilecek en önemli aracın teknolojinin oluşturduğu araçların olduğu ortadadır. İşte bu noktada bugünün çocuklarına ulaşmada en önemli araç teknoloji olurken aynı zamanda bu çocukların işbirlikçi öğrenme, yaratıcılık, farkındalık, eleştirel düşünme gibi pek çok üst bilişsel becerilerini geliştirmede Web 2.0 araçları önemli bir fark yaratacaktır. “Web 2.0 araçları öğrencilerin yaratıcı ürünler oluşturma, keşfetme, doğru bilgiyi arama, analiz etme, eleştirel düşünme ve işbirliği hâlinde çalışma becerilerini geliştirmek için öğretmen ve öğretim programı hedeflerine uygundur” (Benzer, 2019, s.134).

Tablo 1

Web 1.0 ve Web 2.0 Teknolojileri Arasındaki Farklar (MEB, 2019, s.32).

Web 1.0	Web 2.0
Durağan bir yapıdadır.	Dinamik, değişebilen bir yapıdadır.
İçeriğe daha fazla önem verilmektedir.	İçeriğin yanında önemli olan etkileşimdir.
İçerik sadece sahipleri tarafından üretilir.	Kullanıcılar tarafından içerik üretilebilir.
Bilgi aranır ve hazır olarak elde edilir.	Bilgi üretilir ve paylaşılabılır.
Yalnızca okuma eylemini içerir.	Okuryazarlık vardır.
Sadece mail yoluyla iletişim vardır.	Birçok farklı iletişim türü vardır.

MEB. (2019). Türkçe öğretiminde teknoloji kullanımı. Ankara: MEB.

Web, bilgisayarlar arasındaki ağ sayesinde yazı, resim, video, grafik ve ses gibi içeriklerin karşılıklı olarak iletilmesine yarayan servise denir (MEB, 2019, s.31). Dil eğitiminde en önemli katkı Web 2.0 araçlarından alınmaktadır. Günümüzde Web programlarının kullanımı Web 1.0, Web 2.0 Web 3.0 ve Web 4.0 olmak üzere dört gruba ayrılmıştır. Kullanıcının dâhil olmadığı ve etkileşimin olmadığı ortamları Web 1.0 araçları oluşturmaktadır. Web 1.0 araçlarında sadece bilgi bulunur ve tek taraflı olarak okunur. Web 1.0 araçları olarak kişilerin

oluşturduğu web siteleri örnek gösterilebilir. Kullanıcının işleyişe dâhil olduğu ve içerik üretmesinin amaçlandığı Web 2.0 araçları ise günümüzde daha fazla önem kazanmıştır. Web 2.0 araçları çoğunlukla eğitim alanında kullanılmaktadır. Web 2.0, O'Reilly Media tarafından 2004'te bir konferans sırasında dile getirilen bir kavramdır ve ikinci nesil internet hizmetlerini özellikle de toplumsal iletişim kanalları ile internet kullanıcılarının ortaklaşa ve paylaşarak yarattığı sistemleri tanımlamak için kullanılmaktadır. Kullanıcıların diğer kullanıcılar ile etkileşim kurmak amacıyla kullandıkları internet siteleri veya programlar olarak kabul görmektedir. Türkiye'de Web 2.0 hızlı bir gelişim göstermiştir. Özellikle 2006 yılı sonrasında Türkiye pazarına yabancı yatırımcıların ilgisi artarak Web 2.0 uygulamaları, siteleri oluşturulmaya başlanmıştır (İletişim Başkanlığı, 2020, s.24-26). İnternetin gelişim süreci etkileşimsiz (Web 1.0), etkileşimli (Web 2.0), anlamsal (Web 3.0) ve sanal (Web 4.0) olarak sıralanmaktadır. Web 3.0 araçları, kullanıcıların oluşturduğu içeriğin arama motorları tarafından anlamlandırılıp kullanılmasıyla oluşan ipuçları olarak kabul görmektedir. Web 4.0 araçları son dönemde ortaya çıkmıştır.

Yapay zekâ ve artırılmış gerçeklik Web 4.0 olarak görülmektedir. Henüz tam olarak kullanılamamakla beraber 2030 yılına kadar gerçekleşeceği tahmin edilmektedir. İnternetin kullanım alanının artması ve tercih edilmeye başlandığı kısım Web 2.0 yani kullanıcıların birbirleriyle etkileşime geçtikleri dönemdir. Web 2.0'da sadece içeriğe erişim değil, içerik üretme ve paylaşma da bulunmaktadır. Bu sayede Web; içerik üretme, paylaşım birleştirme ve transfer etme ortamına dönüşmektedir. Etkileşimli teknolojilerin kullanıcılara ve Web uygulamalarına sunduğu en büyük imkân kullanıcıların içerik geliştirebilmesine fırsat tanınması olmuştur.

Web 2.0, kullanıcının içeriği oluşturma ve değiştirme şansının olduğu, kullanıcı merkezli web programlarına verilen genel isimdir. Web 2.0 teknolojilerinin kullanıcılara sağladığı fırsatlardan biri öğrenme yönetim sistemleridir. Son dönemde bireysel öğrenme tercihlerinde etkili olan kitlesel açık çevrim içi dersler, Web 2.0 uygulamalarının başında gelmektedir. Öğrenme yönetim sistemi, doğrudan öğrenmeye odaklanan öğrenme deneyiminin her aşamasına yönelik uygulama ve denetim olanağı sunan öğrenci gelişimlerinin izlendiği etkin uygulamalardan oluşmaktadır (MEB, 2019, s.21). Web 2.0 siteleri, eğitim için gerekli iki özellik olan etkileşim ve işbirliği için oluşturulmuştur. Öğrenim materyallerini oluşturmak ve yönetmek için çok çeşitli araçlar mevcut olduğundan, Web 2.0 siteleri de hemen hemen her konuyu öğretmek için idealdir.. Kavram olarak 2000'li yılların başında ortaya çıkmıştır.

Web 2.0 araçlarının kullanım alanının gelişmesi, sosyal paylaşım sitelerinin dahi birer örtük dil eğitimi mekanizması olduğu gerçeğini ortaya çıkarmış, bu platformlarda dil eğitiminin nasıl gerçekleşebileceğine dair çalışmalar literatürde yer almaya başlamıştır. Ana dili eğitimi ve yabancı dil öğretimi süreçlerinde sözü edilen Web 2.0 araçlarının kullanımına yönelik yapılan yeni çalışmalar, elektronik kitle iletişim araçları ile dil eğitiminin yakın ilişkisini göstermektedir. Dolayısıyla iletişim bilimleri, sınıf içi atmosferden çıkarak dil öğrencisini alıcı konumuna getiren bütün kaynakları kapsar hâle gelmiştir (Uysal, 2019, s.188). Web 2.0 teknolojilerinin, kullanıcı ve Web uygulamaları arası etkileşimi, kullanıcılar arası etkileşimi, işbirlikçi çalışmaları ve bilgiye erişimi, Internet ortamında “oldukça kolay” bir hale getirmesidir. Söz konusu bu özellikler, Web 2.0 teknolojileri ve standartlarının eğitim alanında kullanılmasına ön ayak olmuştur (Deperlioğlu ve Köse, 2010, s.338). Web 2.0 teknolojileri ile gerçekleştirilecek eğitim çalışmaları, derslerin amaçlarını bir kenara bırakacak olursak, bilişim çağı gereklerine uygun, bilgiyi etkili kullanabilen ve işleyen, nitelikli bireylerin yetiştirilmesine de imkân tanıyacaktır.

Dil öğretiminde, teknolojik araçların kullanılabilmesinde birden fazla etkene dikkat edilmektedir. Öğrencilerin yaşları, öğrenme ihtiyaçları ve ilgi düzeyleri göz önüne alınarak kullanılacak teknolojik araçların belirlenmesi önem arz etmektedir. Dil öğretiminde geçmişten günümüze kadar yaşanan döneme göre çeşitli teknolojik araçlar kullanılmıştır. Afiş, slayt, televizyon, cd, bilgisayar gibi araçlar ile günümüze kadar gelinmiştir. Ancak günümüzde gelinen noktada bunlar tek başına yeterli olmamaktadır. Ortaya çıkan Web 2.0 araçları sayesinde artık eğitsel programlar çeşitlenmekte ve öğrenmenin kalıcılığı artırılmaktadır. Web 2.0 araçlarının dil öğretimine önemli katkılarından biri de işbirlikçi ortamlar oluşturmalarıdır (Yeşil, 2020, s.3).

Dil öğretiminde görev üstlenen öğretmenler, öğrencilerini 21.yüzyılın öğrenenlerine dönüştürmek için öncelikli olarak kendilerini de bu çağın ihtiyaçları ile donatmak durumundadır. Teknoloji, dil öğretiminde daha yaygın hâle geldikçe, gelişmiş Türkçe öğretmeni eğitimine olan ihtiyaç belirgin hâle gelmiştir. Özellikle zengin Web 2.0 araçları dil eğitiminde önemli bir yardımcı araç olmaktadır. Öğrenme ortamlarında Web 2.0 araçlarıyla içerik zenginliği sağlanmaktadır.

Türkçe dersi aracılığıyla amaçlanan, öğrencilerin dört temel dil becerisini üst düzeyde kullanabilmesidir. Ancak ilk hedefi bireyi yaşama hazırlamak olan eğitimin yalnızca basılı materyallerle amacına ulaşması böylesine teknolojinin hâkim olduğu bir dünyada mümkün

görülmemektedir. Öğrenciler okul dışındaki yaşamlarında sadece yazılı metinler ile değil teknolojinin sunduğu birçok ortamın sunduğu ürünler ile karşılaşmaktadır. Bu sebeple bu ürünlerin tamamı Türkçe derslerinde bir materyal olarak değerlendirilmelidir (Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2014, s.287).

Temel dil becerilerinin geliştirilmesinde teknoloji uygulamalarının kullanılması öğretmenlere önemli kolaylıklar sağlarken öğrencilerin dil becerilerindeki gelişimlerini ve başarılarını artırmaktadır. Gelişen teknoloji ile birlikte insan hayatının her alanında ekranlar yer almaya başlamıştır. Ekranın sürekli görüldüğü bir ortamda, ekrandan okuma ve yazma yapmamanın da mümkün olmadığı görülmüştür. Türkçe dersinin temel yapı taşlarından olan okuma ve yazma becerilerinin kazandırılmasında dijital içeriklerin de yer alması gerektiği artık kabul görmektedir.

Okuma alanında dijital ortamlardan yararlanmak faydalı olmakla birlikte öğrencilerin de ilgisini çekmektedir. Günümüzde artık ekranlar hayatımızın bir parçası hâline gelmiştir. Dolayısıyla başta çocuklar olmak üzere insanlar dijital ortamdan metinler okumaktadır. Bu gidişata göre dijital metinlerin kullanımının gün geçtikçe yaygınlaşacağı bir gerçektir. Türkçe eğitiminde dikkat edilecek nokta dijital metinlerin nasıl kullanılacağı ve bu metinlerin nasıl faydalı bir şekilde öğrencilere aktarılacağı olmalıdır. Böylece nitelikli dijital okuyazarlar geliştirilerek, teknolojik araçlarla ulaştığı bilgileri doğrudan kabul etmeyen ve her veriye sorgulayıcı bakış açısıyla bakan bireyler yetişecektir (Türkyılmaz, 2020, s.43-44).

Dinleme-izleme, konuşma, okuma, yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak sayısız teknolojik araç ve uygulama bulunmaktadır. Bu bakımdan hangi uygulamanın hangi dil becerisine yönelik olduğunu belirlemek ve pedagojik açıdan doğru uygulamaları seçmek önem kazanmaktadır.

1.a.Dinleme, İzleme Becerisi Eğitimi ve Teknoloji

Bireyin ilk kazandığı dil becerisi, dinleme olarak kabul edilmektedir. Dinleme, insanların edindikleri ilk iletişim kurma şekli olan ve bilgiyi edinme yolu olarak kullanılan iletişimi gerçekleştiren temel öğedir (Benzer, 2019, s. 166-168; Melanlıoğlu, 2012, s.67). “Dinleme hem mesajların alındığı hem de bu mesajların bilgiye dönüştürüldüğü aktif bir süreci oluşturmaktadır. Bu süreçte oluşturulacak olan etkileşimli ortam, dinlemenin bilişsel ve duyuşsal olarak insan zihninde sınıflanmasında yardımcı olurken becerinin geliştirilmesine yönelik fırsatlar da yaratacaktır” (Benzer, 2019, s. 166-168). Günümüzde dinleme becerisinin geliştirilmesinde teknolojinin kullanımı kaçınılmaz hâle gelmiştir. “Çoklu ortam araçlarının dinleme eğitiminde kullanılması geleneksel uygulamalara göre anlamlı düzeyde farklılık oluşturmaktadır. Teknolojinin etkili kullanılması öğretmenlerin de verim almasını

etkilemektedir. Çoklu ortam bilgilerin etkileşimli olarak ses, görüntü, video vb. şekilde sunulmasıyla durağan ders ortamını aktif hâle getirmektedir” (Sinaga ve Sigapuyunu’dan aktaran Benzer, 2019, s.168).

Türkçe öğretmenlerinin dinleme becerisine yönelik donanımlı olması ve bu becerinin farklı boyutlarına ilişkin çeşitli öğrenme ortamları tasarlaması hayati önem taşımaktadır (Karagöl, 2019, s.112). Okullarda öğretmenler öğrencilere dersi dikkatli dinlemeleri gerektiğini iletir ve sürekli bu konuda uyarılarda bulunur. Ancak öğrenciye nasıl dinlemeleri, dinlerken nelere dikkat etmeleri gerektiği ile ilgili bir şeyler öğretme konusuna yeterli önem verilmemektedir. Dinleme becerilerini daha iyi nasıl geliştirebileceği ile ilgili sağlam temellere dayanan bir süreç izlenmelidir. Bu süreçte internet ortamı ve çeşitli uygulamalar kolaylık sağlamaktadır.

Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlere ait ses ve görüntüler EBA(Eğitim Bilişim Ağı) adlı sanal platformda yer almaktadır. Bu platformda dinleme-izleme becerisine yönelik ses kayıtlarına ve videolara ulaşılmaktadır. Platformda yer alan içerikler ile dinleme-izleme becerisine yönelik etkinlikler yapılabilmektedir. Dinleme becerisinin geliştirilmesinde teknolojik kaynaklar önemli bir yer tutmaktadır. Podcast ses kaydının yapılıp dinleyicilere gönderilmesini sağlayan yayın çeşididir. Dil öğretiminde dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesinde kullanılabilecek bu programlar, öğrencilere ders dışında istedikleri kadar tekrar imkânı sağlayarak öğrenmeye katkı sağlayabilir. Podcast yayınlarının Türkçe öğretiminde ne şekilde kullanılabileceğini Voki ve Vocaroo isimli iki Web sitesi örneği üzerinden görebiliriz. Öne çıkan bu iki platform ile birlikte hem dinleme becerileri hem konuşma becerilerine yönelik etkinlikler yapılabilmektedir (Özdemir, 2017, s.436).

Storytel, adlı uygulama aracılığıyla da öğretmenler ve öğrenciler sesli metinlere ulaşmaktadır. Ayrıca Millî Eğitim Bakanlığına ait EBA platformunda yer alan dinleme-izleme metinleri de öğrenciler için dijital ortamda hizmet vermektedir.

Asetat ve holografik perde kullanılarak oluşturulan hologram kiti hem dinleme - izleme hem de konuşma eğitimi için kullanılabilmektedir. Hologram teknolojisi ile birlikte tarihi ve günümüzdeki tanınmış kişiler, nesneler ve hayvanlar adeta sınıftaymış gibi yansıtılarak konuşturulabilmektedir. Öğrencilerin ilgisini çekmek ve dikkatli dinleme etkinlikleri için hologram teknolojisi etkili bir şekilde kullanılabilmektedir.

Edpuzzle adlı uygulama ile öğretmenler kendileri video hazırlarken bu videoların içerisine öğrencilerin dinleme, izleme becerilerini ölçebilecek sorular ekleyebilmektedir. Öğrenciler ev ortamında da bu videoları izleyebilmekte ve videonun içindeki soruları

cevaplandırabilmektedir. Öğretmen, her öğrencinin verdiği cevabı görebilmektedir. Edpuzzle uygulamasının önemli avantajı ise ilgili soruya cevap vermeden videonun ilerlememesidir.



Şekil 2. Edpuzzle uygulamasının ana sayfası. <https://edpuzzle.com/> sayfasından erişilmiştir. İzleme becerisi için Nearpod adlı uygulama da tercih edilmektedir. Bu uygulama ile öğrencilerin ilgisini çekebilecek videolar izletilirken videonun istenilen kısımlarına sorular eklenebilmektedir.

Aurasma adlı uygulama ile videolar oluşturulabilmektedir. Öğrenciler kendi çizdikleri resmin içerisine gerçekliği artırabilmek adına Aurasma uygulaması ile hazırladıkları videoyu yerleştirebilmektedir.

Nimbb adlı uygulama ile öğrenciler kendi konuştukları videoları hazırlayarak arkadaşlarıyla dijital ortamlarda paylaşabilmektedir.

1.b. Konuşma Becerisi Eğitimi ve Teknoloji

Konuşma, duygu, düşünce ve dileklerimiz, fizikî olarak adeta iç içe girmiş küçük bir sistemin birbiriyle ahenkli seslerden oluşan dil aracılığıyla dışa vurulmasıdır (Demirel, 1999, s.40; Taşer, 2012, s.27; Yalçın, 2002, s.101).

Web 2.0 uygulamaları, dil becerilerini geliştirme yetilerine göre sınıflandırıldığında konuşma becerisine yönelik uygulamaların sayıca azlığı dikkat çekmektedir. Bununla birlikte konuşma becerisinin belirli kazanımlarının geliştirilmesine yönelik uygulamalar mevcuttur.

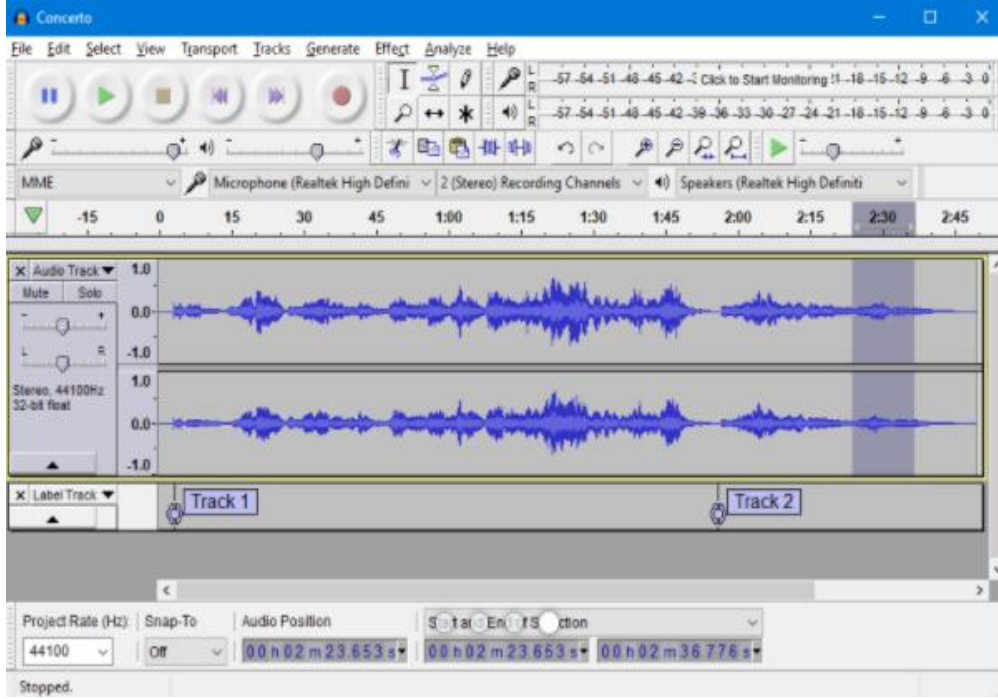
Web 2.0 araçlarından biri olan Storyteller, öğrencilerin hem dinleme hem de konuşma becerilerine yönelik etkinlikler için kullanılabilir.

Prezi, Emaze, Powtoon adlı Web 2.0 araçları ile öğrenciler sunum hazırlayabilmekte ve sınıf ortamında veya çevrimiçi ortamlarda sunabilmektedir. Ayrıca Prezi uygulaması üzerinden öğretmenler tartışma ortamı oluşturarak öğrencilerinin fikirlerini doğrudan beyan etmesine imkân sağlayabilmektedir.

Hologram teknolojisi ile birlikte tarihteki, günümüzdeki tanınmış kişiler ile nesneler ve hayvanlar adeta sınıftaymış gibi üç boyutlu şekilde yansıtılarak konuşturulabilmektedir. Özellikle kendini başkasının yerine koyarak konuşma için uygun etkinlikler oluşmaktadır.

Bir artırılmış gerçeklik uygulaması olan Morfo ile karakterlerin, nesnelerin canlandırılması sağlanmaktadır. Böylece öğrenci, karakterin yerine kendini koyarak konuşma yapabilmektedir. Kişilerin korku, şaşkınlık, ağlama ve gülme gibi duygularını ifade eden üç boyutlu fotoğraflarını oluşturarak o duygulara yönelik konuşturmalar yapılabilir. Bu uygulamadan farklı olarak hem öğretmenler hem öğrenciler Anchor ve VoiceThread adlı uygulamalar ile ses kayıtları ve videolar oluşturabilmektedir.

Audacity adlı uygulama ile konuşmalar kaydedilebilir. Bu uygulamanın kayıt özelliği kullanılarak metinler seslendirilip kaliteli ses kayıtları oluşturulmaktadır. Ayrıca kaydedilen sesler üzerinde düzenlemeler yapılabilir.



Şekil 3. Audacity uygulamasının giriş sayfası. <https://www.audacityteam.org/> sayfasından erişilmiştir.

Konuşma eğitime yönelik uygulamalara göz atıldığında 2021 yılı itibarıyla bu uygulamaların genellikle sözlü anlatıma yöneldiği, karşılıklı konuşmaya yönelik uygulamaların ise henüz sayıca az olduğu görülmektedir.

1.c. Okuma Becerisi Eğitimi ve Teknoloji

Okuma, gözlerin ve ses organlarının çeşitli hareketlerinden oluşan; kelimeleri, görselleri kavrama ve yorumlamaya dayanan bir anlam çıkarma sürecidir (Demirel, 1999, s.59; Özdemir, 1990, s.13; Tazebay, 1993, s.3).

Görsel bir alımlama ve kabul süreci olan okuma, materyallerin boyut ve tür bakımından çeşitlenmesiyle birlikte farklı biçimlere bürünmeye başlamıştır. Basılı bir materyalden hareketle yapılan okuma tanımları, yerini herhangi bir platformda farklı formlarda meydana gelmiş metinleri anlamaya dayalı tanımlara bırakmıştır. Buna göre okuma, insanların kendi aralarında anlam yüklediği harf, sözcük, grafik, resim gibi görsellerin duyu organları yoluyla algılanıp beyne iletilmesi ve zihninde yer alan şemalar aracılığıyla yorumlanıp değerlendirilerek bir anlam çıkarılması sürecidir (Karatay, 2009, s.59). Eğitimin bütün alanlarında yapılandırmacı yaklaşımın benimsendiği günümüzde okumayı sadece fiziksel veya sadece zihinsel bir beceri olarak görmek yetersiz olacaktır.

İyi bir okuma becerisine sahip olan birey, ulaşmak istediği ve amacına hizmet eden bilgiye kısa yoldan ulaşma fırsatı yakalamaktadır. Ayrıca hangi bilgiyi; hangi amaçla, nereden, nasıl edinebileceğini ve ne kadar sürede okuyup anlamlandırabileceğinin bilgisine sahip olur (Özden, 2019, s.108).

Okumak günümüzde yaşanan gelişmeler ile birlikte artık sadece yazılı olan metni okumak olarak algılanmamaktadır. Günümüzde metinler sadece basılı olarak değil görsel olarak da belirli bir alan oluşturmaktadır buna bağlı olarak dijital medyanın ilerlemesiyle medya okuryazarlığı alanı önem kazanmaktadır.

Okuma becerisinin geliştirilmesinde çağa ayak uydurabilen öğretmenler, sınıf içinde veya dışında yapacağı etkinliklerle öğrencilerin okumaya olan ilgi ve sevgisini de artırmayı başaracaklardır (Özden, 2019, s.112). Bu noktada öğretmenlere en büyük yardımı ve kolaylığı sağlayan ise teknolojinin bizzat kendisi olmaktadır.

Görsel okumayı desteklemek için Toontastic 3D, Goanimate, Animaker, Cartoon Make, Quiver adlı Web 2.0 araçları kullanılabilir.

LearningApps.org uygulamasıyla öğretmenler tarafından hem okuma hem de yazmaya yönelik etkinlikler düzenlenebilmektedir.

Karikatür okumak ve yazmak öğrencilerin hayal dünyasını zenginleştiren bir alandır. Pixton adlı uygulama karikatür alanında öne çıkan uygulamalar arasında yer almaktadır.

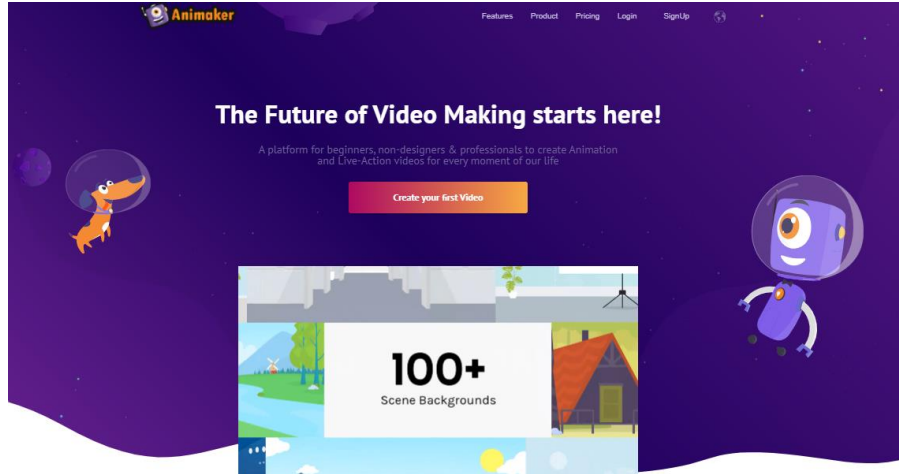
Kahoot, Plickers uygulamaları ile öğrencilere hem sınav yapma hem de okuma becerilerine yönelik değerlendirme imkânı sunulmaktadır.

Öğrencilerin okuma becerilerinin, bilişim okuryazarlığının ve medya okuryazarlığının geliştirilebilmesi için; Wattpad, Storyjumper, Storybird, Pixton adlı Web 2.0 araçları sınıf içi ve dışında kullanılabilecek araçlar olarak ön plana çıkmaktadır.

Görsel okuma ve görselleri kullanarak yazmak üzere afiş hazırlama etkinlikleri uygulamak yazma ve görsel okuma üzerinde doğrudan etkili olmaktadır. Afiş hazırlamaya yönelik olarak Canva, Postermymwall, Glogster, Piktochart, Easelly adlı uygulamalar kullanışlı Web 2.0 araçları olarak görülmektedir.

Hızlı okuma çalışmaları için öğrencilerin hem kendi metinlerini yazabildikleri hem de ürettikleri metinler aracılığıyla hızlı okuma çalışması yapabildikleri Spreeder adlı uygulama oldukça etkili olmaktadır.

Animasyonlar görsel okuryazarlık açısından önem bir alan teşkil etmektedir. Vyond ve Animaker adlı uygulamalar ile etkileyici animasyonlar kolaylıkla oluşturulabilmektedir. Bu uygulamaların yanı sıra Cartoon Maker, Go Animate, Brainpop, Drawing Cartoons, Explania, Stickdraw, Kerpoof, Dvolver, Moovly adlı uygulamalar öne çıkan animasyon uygulamaları arasında yer almaktadır.



Şekil 4. Animaker uygulamasının ana sayfası. <https://www.animaker.com/> sayfasından erişilmiştir.

Öğrencilerin kelime bilgisini artırabilmek ve okunan metinler üzerine beyin fırtınası yapmalarını sağlamak üzere Wordle adlı uygulama kullanılabilmektedir. Uygulamanın en önemli katkısı ise metinde geçen kelimelerin yoğunluğuna göre kelime bulutu oluşturma imkânı sunmasıdır. Kavram haritası yaratmak için etkili olan uygulamalardan biri de Popplet uygulamasıdır. Popplet ile metinde geçen veya işlenecek konuyla ilgili kavram haritaları rahatlıkla oluşturulmaktadır. Bu uygulamaların yanı sıra Mindup, Bubbl.us, Mindmeister, Draw.io, Scribblar, Lucidchart, Edraw Max, Gliffy, Inspiration, Creately adlı uygulamalar da kavram haritası hazırlayabilmek için işlevsel uygulamalar olarak kabul edilmektedir.

Kelime bulutları aracılığıyla konunun anahtar kelimeleri etkili bir şekilde gösterilebilmektedir. Wordle, Worditout, Tagul, TagCrowd, Tagxedo, Wordclouds, Wordart adlı uygulamalar öne çıkan kelime bulutu oluşturma araçları arasında yer almaktadır.

1.d. Yazma Becerisi Eğitimi ve Teknoloji

Yazma, insanların duyduklarını, düşündüklerini, tasarladıklarını; herhangi bir dilin alfabesinde bulunan yazı karakterleri ve işaretler aracılığıyla anlamlı şekilde açığa çıkartma ve anlatma sürecine denir (Güneş, 2019, s.151-152; Sever, 2004, s.24).

Yazma becerisinin geliştirilmesi bir süreçtir. Bu süreci kontrol edebilmek için Web 2.0 araçları rahatlıkla kullanılabilir. Çünkü çoğu yazma becerisine yönelik olan birçok Web 2.0 aracı, kullanıcılarının yazı oluştururken belli aşamalardan geçmesini sağlamaktadır. Ayrıca yazılan metinler kayıtlı kalmaktadır. Bunun sayesinde öğretmenler, öğrencilerinin oluşturduğu yazılara dair her öğrenciye ait sanal bir gelişim dosyasına sahip olmaktadır.

Yazma becerisinin geliştirilmesinde en önemli aşamalardan biri de öğrencilere dönüt verilmesidir. Öğretmenler bazı zamanlar çeşitli sebeplerden (sınıf mevcudunun fazlalığı, ders süresinin kısıtlı olması...) öğrencilerine detaylı dönüt verememektedirler. Yazmaya yönelik olan Web 2.0 araçları bu durumu telafi edebilme imkânı sağlamaktadır. Öğrencilerin yazdığı yazılar öğretmenin kendisi tarafından veya alanın uzmanları ve okuyucular tarafından değerlendirilebilmektedir. Böylece öğrencilerin yazılarına gelen dönütlere göre gelişim göstermeleri mümkün hâle gelmektedir. Web 2.0 araçları, yaratıcı yazmayı geliştirmek için en uygun araçlar olarak kabul edilmektedir.

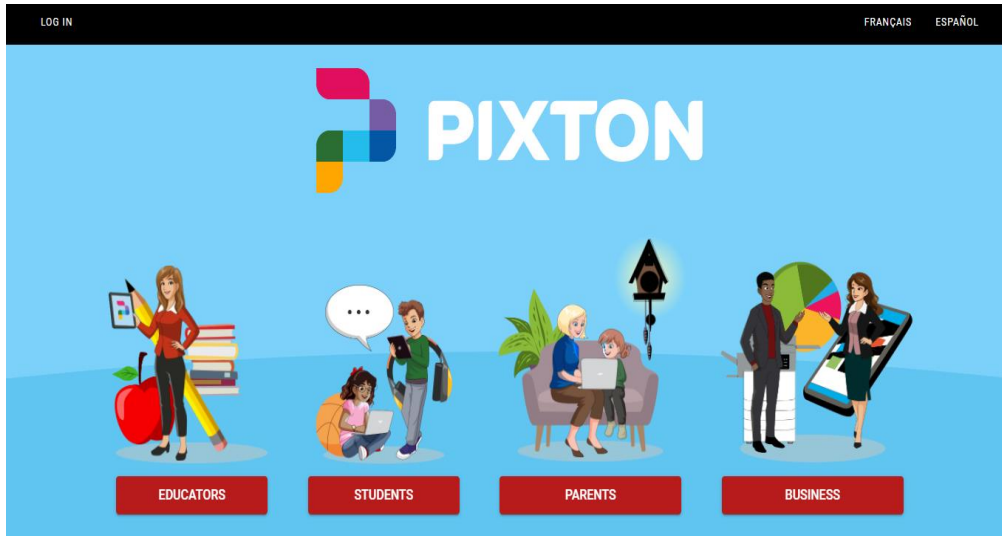
Make Beliefs Comix bir karikatür oluşturma uygulamasıdır. Bu uygulamayla hem karikatür hem de çizgi romanlar hazırlayarak yaratıcı yazma alanında gelişme kaydedilmektedir. Yazma becerisinin geliştirilmesinde karikatür etkili şekilde kullanıldığında hedef kitle üzerinde faydalı olmaktadır. Strip Generator, Funny Times, Superlame, Comic Llife, Witty Comic adlı uygulamalar öne çıkan karikatür hazırlama uygulamaları olarak kabul edilmektedir.

Öğrencilerin en başta kısa cümleler kurmaları adına Plicker ve Flipquiz adlı uygulamalar kullanılabilir. Bu uygulamalar aracılığıyla öğrencilerin doğru cümle kurması adına hazırlık çalışmaları yapılabilir. Böylece öğrencilerin yazı oluşturmaları için ilk adımların atılmasına başlanmaktadır.

Canva, üzerinde poster ve bilgi afişleri oluşturulabilecek bir uygulamadır. Çizgi romanlar görselliği ve diyalogları bir arada bulundurmaktadır. Öğrenciler yazma becerilerini çizgi roman okuyarak ve oluşturarak geliştirmektedirler. Pixton adlı çizgi roman oluşturma uygulaması ile yazma becerisine yönelik eğlenceli etkinlikler yapılabilir. Ortaokul öğrencilerinin yazma becerilerini geliştirmede hikâye metin türü önemli bir yer oluşturmaktadır. Gerek okudukları kitapların çoğunluğunun hikâye olması gerekse de kısa olması yönüyle bir metin yazma çalışması yapılmak istendiğinde öğrenciler yazılarında hikâye metin türünü tercih etmektedir. “Joomag adlı uygulama resimli, eğlenceli ve

geliştirici metin yazma çalışmaları yapılabilecek Web 2.0 araçları arasında yer almaktadır” (Benzer, 2019, s.141-146).

Not alma becerisi konuyu anlayabilmek için önemli bir nokta oluşturmaktadır. Öğrenciler ne zaman, hangi noktaları not alacağıyla ilgili karar vermekte çoğunlukla zorlanmaktadır. Onların not almalarını geliştirme etkinliklerinde Web 2.0 araçlarından faydalanılabilmektedir. “Evernote ve Trello adlı platformlarda öğrencilerin not alma becerilerini geliştirmek için etkinlikler yaptırılmaktadır” (Benzer, 2019, s.11).



Şekil 5. Pixton uygulamasının ana sayfası. <https://www.pixton.com/> sayfasından erişilmiştir.

Yukarıda belirtilen uygulamaların yanı sıra Halftone, Story Creator, Storyboardthat, Comic Book Creator, Adobe Spark, Creaza, Knight Lab, Littlebirtales gibi Web 2.0 araçları da hikâye yazmak için uygun olan uygulamalar olarak kabul edilmektedirler.

Her beceride olduğu üzere okuma ve yazma becerilerinde de Web 2.0 araçlarından faydalanmak öğrenciler ve öğretmenler için hem ihtiyaç hem de kolaylık hâline gelmiştir. Bütün bu etkinlikler ile birlikte dijital ortamda yazmayı ve okumayı kolaylaştırmayı amaç edinen “Dijital Hikâye Anlatımı” alanı ortaya çıkmıştır.

1.d.a. Dijital Hikâye Anlatımı

İnsan, tarihi boyunca hikâye anlatımını etkili bir yol olarak kullanılmıştır. Bilgi ve değerlerin aktarımı, paylaşımı için bu doğal yol oldukça sık tercih edilmiştir. Her milletin kendine ait hikâye anlatıcıları tarih boyunca bulunmuştur. Çağlardaki ilerlemeler ile birlikte hikâyeler

yazıya aktarılmış ve böylece daha da kalıcı hâle gelmiştir. Bugün insanlar hâlâ hikâyeler anlatmaktadır, ancak şimdi onları paylaşmak için yeni ve gelişmiş araçlar bulunmaktadır. Dolayısıyla dijital hikâye anlatımı, geleneksel hikâye anlatımı ile bir birleşme olarak görülebilir.

Basılı metinler ve dijital ortamda oluşturulan metinler arasında belli başlı farklılıklar bulunmaktadır. Aşamalar ve bileşenler incelendiğinde basılı biçimdeki bir metinle dijital hikâye anlatımının ilk basamakta birbirinden ayrıldığı düşünülmektedir. Bu ayrım, Javosky ve Trainin (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmada daha net biçimde görülmektedir. Bu farklar Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2

Basılı ve Dijital Metinler Arasındaki Başlıca Farklılıklar (Javosky ve Trainin, 2014, s.610)

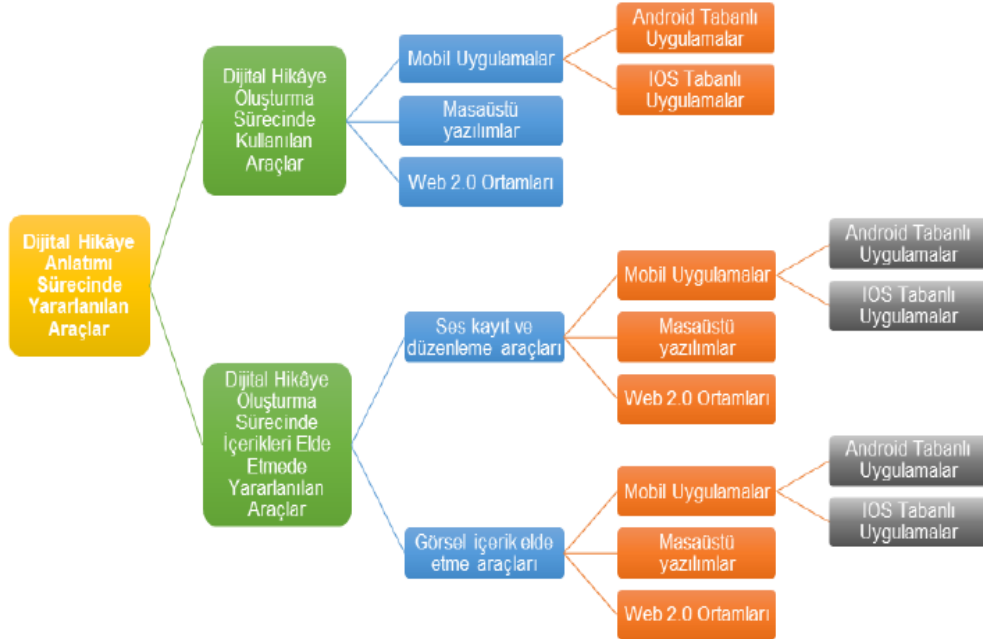
Tanımlayıcılar	Basılı metin	Dijital metin
Hikâyeye/okumaya başlama	Kitabın kapağı açılır.	Cihaz açılır, ses düzeyi ayarlanır, ekran ayarları yapılır ve hikâye uygulaması etkinleştirilir.
Yeniden okuma	Kitap, istendiği zaman tekrar açılır.	Bir simge kullanmayı, ayarlar menüsünde gezinip ilk sayfaya ulaşana kadar ekranı kaydırmayı gerektirebilir.
Sayfaları çevirme	Kitap sayfaları, köşelerinden tutularak sağdan sola doğru çevrilir.	Ekranda tanımlanan sanal sayfa sağdan sola çevrilir veya aşağıdan yukarıya doğru ilerletilir.
Aidiyet/bütünleşme duygusu	Okuyucu, hikâyenin içine girer ve orada kalır.	Okuyucu, uygulamaya eklenmiş harici bağlantılara tıklayarak istemeden de olsa hikâyeden ayrılabilir.
Alımlama/duyusal kabul	Görsel	Sıklıkla görsel ve işitsel girdiler eş zamanlıdır.
Görsel veri	Durağan çizimler	Otomatik olarak ilerleyen veya okuyucu tarafından etkinleştirilebilen animasyonlar; boyut değiştirebilen, altı çizili olan veya vurgulanmış metinler vardır.
Sesli okuma imkânı	Okuyucu tarafından sesli okunabilir veya bir başkasına seslendirilebilir.	Metin otomatik olarak kayıtlıdır, kullanıcı etkinleştirdiğinde arka plan müziği ve efektler kullanılabilir.
Metinle görsel olarak eşleşen anlatım	Okuyan kişi tarafından metin parmakla takip edilebilir.	Metin, dış sesle eş zamanlı olarak vurgulu/altı çizili biçimde sunulabilir.

Javosky, K., Trainin, G. (2014). Teaching young readers to navigate a digital story when rules keep changing. *The Reading Teacher*, 67(8), 606-618.

Dijital hikâye anlatımında ilk uygulama 1977 yılında oluşturulan “Tale-Spin” adlı uygulamadır. Tale-Spin bir problem hakkındaki bilgileri kullanarak hikâye yazan bir uygulamadır. Bu uygulamada kullanıcı, hikâyenin oluşturulması sırasında başlangıç ortamından bazılarını seçebilmekte ve soruları cevaplandırabilmektedir. Verilen cevaplara göre uygulama çeşitli bilgi kaynakları, kişisel rol karakteri özelliklerine göre bir akış oluşturabilmektedir. Bu akış sabit değildir, gerektiğinde yeni karakter ve nesneler sunulmaktadır. Ancak uygulamanın kod dilinde oluşan sorunlar ve teknolojinin ilerlemesiyle birlikte uygulama kullanılabilirliğini kaybetmiştir. Uygulamada oluşturulan eserlerden günümüze çok az veri kalmıştır (Meehan, 1977, s.91).

Dijital hikâye anlatımı gelişen medya teknolojileri ile beraber ortaya çıkmış bir olgudur. Dijital hikâye anlatımı, teknolojinin gelişmesiyle birlikte kurumsal bir yapı kazanmıştır. “İçtenlikle dinle ve hikâyeler anlat!” sloganıyla 1993 yılından bu yana önce Dijital Hikâye Anlatımı Merkezi daha sonrasında ise “Hikâye Merkezi” adıyla hizmet veren Amerika merkezli kuruluş, dijital platformdaki hikâye anlatımlarını atölye çalışmaları, eğitimler ve bilimsel çalışmalarla destekleyen bir kuruluştur (Storycenter, 2020).

Dijital hikâye anlatımı; görseller, ses kayıtları ve videolardan oluşan teknolojik bir bütündür. Dijital hikâye anlatımında yer alan araçlar Şekil 6’da gösterilmiştir:



Şekil 6. Dijital hikâye anlatma sürecinde yararlanılacak araçlar (Çıralı, H. (2014). Dijital hikâye anlatımının görsel bellek ve yazma becerisi üzerine etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara).

Şekil 6’da gösterildiği üzere dijital hikâye anlatımı oluştururken web uygulamaları, ses kayıt cihazları, görüntü kayıt cihazları gibi çeşitli araçlardan faydalanılmaktadır. Bu araçların kullanımı dijital hikâye anlatımının belirli aşamalarında yapılacak işleme göre değişmektedir.

Bilişim teknolojilerinin yaygınlaşmasıyla birlikte eğitim sisteminde yer alan birçok disiplinde öğrenme aracı olarak dijital hikâye anlatımı programları kullanılmaktadır. Ana dili eğitimi de dijital hikâye programlarının sıklıkla kullanıldığı disiplinlerden biridir. 1980’li yıllar dijital hikâye anlatımının başlangıç yılları olmasına rağmen, 1990’lı yıllar kurumsal açılardan da desteklendiği yıllar olmuştur. Dijital Hikâye Anlatımı Merkezi bu anlamda, dijital hikâyelerin üretilmesine öncülük etmiştir. Bireyler kendilerini ifade edebilecekleri yeni bir mecra bulmuşlardır. Dijital iletişim araçlarının gelişmesiyle ve kullanımlarının kolaylaşmasıyla beraber, dijital hikâyelerin üretiminde de artış olmuştur. Ayrıca ağ teknolojilerin gelişmesi Web 1.0’dan Web 2.0’ye geçilmesiyle, insanların ürettikleri hikâyeler daha erişilebilir ve daha görünür olmuştur. Youtube gibi paylaşım siteleri insanların kendi hikâyelerini anlattığı ve ifade ettiği bir platform özelliği göstermiştir. Sosyal medyaya olan ilginin de artmasıyla birlikte insanlar hikâyelerini kişilere, milyonlara iletebilmekte ve anında dönüt sağlayabilmektedir. Bu noktadan sonra dijital hikâye anlatımının, eğitim alanında da kullanılması kaçınılmaz hâle gelmiştir. Dijital hikâye anlatımı programları oluşturulmuş ve öğretmenler ile öğrenciler birlikte oluşturulan programları kullanmaya başlamışlardır (Küngerü, 2016, s.34).

Öğretmenlerin tamamı, hikâye anlatıcılığında birbirlerine eşit düzeyde olmayabilirler, ancak günümüzde oluşan Web 2.0 dünyasında, öğretmenlerin birçoğu bu önemli beceriyi dijital hikâye anlatımı uygulamalarını kullanarak geliştirme şansına sahiptir.

Dijital hikâye anlatımı, görüntü, ses ve müzikle bir hikâye oluşturma imkânı sayesinde geleneksel hikâye anlatımı sanatının, modern döneme yansması olarak kabul edilmektedir. Öğrenci katılımını teşvik ettiği ve ders içeriğine son derece uyarlanabilir olduğu için eğitim alanında da oldukça sık başvurulmuş bir alan hâline gelmektedir. Dijital hikâye anlatımı, çağın yarattığı avantajlardan yararlanmak için oluşturulmuş bir teknoloji alanıdır. Dijital hikâye anlatımı öğrencilerin sürece dâhil olmasına katkı sağlamayı amaçlarken öğretmenlerin sınıflarında teknolojiyi verimli kullanma konusunda bazı engelleri aşmalarına yardımcı olmayı da amaçlamaktadır. Bir öğretim aracı olarak dijital hikâyeler, öğretmenlerin önceden ders içeriğini hazırlamalarına imkân sunmaktadır. Böylece öğretmenler içeriği tanıtmak ve anlatmak için öğrencilerine yeni fikirler sunarken onların dikkatini de konuya çekmektedir (Robin, 2008, s.221).

Dijital hikâye anlatım uygulamaları ile yazmaya karşı isteksiz ve çekimser olan öğrencilerin de yazı yazmalarına imkân sunulmaktadır. Farklı öğrenme alanlarına sahip olan öğrenciler için dijital hikâye anlatım uygulamaları fırsat vermektedir. Sözel, görsel, işitsel birçok araçla birlikte dijital hikâyeler birden fazla zekâ alanına hitap etmektedir. Her öğrenci kendine göre bir parça bularak eserlerini oluşturabilmektedir. Zekâ türlerini temel alarak oluşturulan

uygulamalarda sadece yazılı metinlerin değil görsel içeriklerin, işitsel içeriklerin doğru seçimi önemli bir alan oluşturmaktadır.

Dijital hikâye anlatım uygulamalarının öğretmenler tarafından sık kullanılmasının sebebi olarak öğrenenlere farklı zengin içerikler sunması, yaratıcı düşünmeyi sağlaması, öğrendiklerini uygulamaya geçirebilmesi ve çeşitli öğrenme alanlarına uygulanması olarak gösterilmektedir. Dijital hikâye anlatımı öğrenenlerin katılımını sağlaması açısından etkilidir. Dijital hikâye anlatım uygulamaları yansıtıcı öğrenme ve proje tabanlı öğrenme alanları için oldukça uygun uygulamalar olarak dikkat çekmektedir. Dijital hikâye anlatım uygulamaları hem öğrenen merkezli hem de öğretmenlerin konu içeriklerini teknoloji yoluyla sağlam bir şekilde aktarmalarını sağladığı için teknolojinin eğitim içerisinde kullanılmasına güzel bir örnek olarak gösterilmektedir (Saritepeci, 2018, s.16-18).

Kullanıcıların işlemlere dâhil olmasını sağlayan Web 2.0 araçlarının yaygınlaşmasından sonra öğrenciler çeşitli dijital uygulamaları kullanmayı tercih etmektedir. Bu araçları kullanmalarında öğretmenlerin, öğrencileri doğru şekilde yönlendirmeleri önem arz etmektedir. Bilindiği üzere yaparak ve yaşayarak öğrenmek bilginin kalıcılığını desteklemektedir. Bu sebeple öğrenilmesi beklenen konu veya beceri ile ilgili öğretmenlerin yapacakları materyaller, ödevler, projeler öğretimin kalıcılığına ve öğretimin ilgi çekici hâle gelmesine katkıda bulunmaktadır. Çağımızın gereklerine uygun olarak kullanılan dijital araçlar öğrencilerin ilgisini çekmekte, konuya ve becerinin gelişimine yönelik motivasyonu da olumlu yönde etkilemektedir. Çoklu ortam araçları kullanılarak geliştirilen dijital hikâye anlatımı uygulamaları, öğrencilerin yazma becerisine karşı ilgisini çekmekle birlikte yaparak yaşayarak öğrenmesini de sağlar. Dijital hikâye anlatımında sunulacak bilgi yazılı olarak ifade edilmekle birlikte resimler, sesler ve videolar ile de desteklenmektedir. Resimler içerisinde karşılıklı konuşmalar ve zamanı belirten açıklamalar yer almaktadır. Dijital hikâye anlatımı ile eğitim bireysel bir hâle getirilmektedir.

Dijital hikâye anlatımı merak uyandırmaktadır. Öğrenci kitap okurken o kitabın içine girip oradaki kahramanların yerine kendini koymakta ve kitabın sonuna kadar orada yaşıyor gibi hissetmektedir. Dijital hikâye anlatımı da öğrencinin kendi ilgileri, becerileri ve açıklamaları ile hikâyenin içinde yer almasına imkân sağlamaktadır. “Dijital hikâye anlatımı uygulamalarında yazan kişiler yaşadıklarını, yaşamak istediklerini, pişmanlıklarını, çözüm önerilerini, duygu durumlarını yaptıkları çalışmalara yansıtmaktadır. Kendilerinden parçalar

ekleyerek hikâyelerini içselleştirmektedirler” (Ceylan ve Birinci’den aktaran Dinçel ve Savur, 2019, s.18).

Dijital hikâye anlatımında işlenen konular, kişisel anılardan tarihsel olayların anlatılmasına, kendi toplumundaki yaşamı keşfetmekten evrenin diğer köşelerindeki yaşam arayışına kadar her konuya uzanabilir.



Şekil 7. Dijital hikâye anlatım programlarının teknoloji ve eğitim ile ilişkisi (Robin, B. R. 2008. Digital storytelling a powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory Into Practice*, 47, 220-228).

Şekil 7’de gösterildiği üzere dijital hikâye anlatımı hem teknoloji alanına yönelik becerileri geliştirmekte hem de öğrenme sürecini kolaylaştıran bir araç rolü üstlenmektedir. Dijital hikâye anlatımında kamera, tarayıcı, mikrofon, bilgisayar, akıllı telefon gibi araçların kullanımından yararlanılmaktadır. Uygulama süresince öğretmen ve öğrencileri aktif kılmaktadır. Çünkü eser oluştururken ve değerlendirilirken bireylerin kendi anlamlarını oluşturmaları gerekmektedir. Dijital hikâye anlatımı oluşturma süreci araştırma, yazma, sunma, problem çözme ve değerlendirme gibi çoklu okuryazarlık becerilerini kapsamaktadır. Bu beceriler okuma ve anlama sürecinde de bireylere kolaylık sağlamaktadır. Dijital hikâye anlatımı, 21.yüzyıl becerileri olarak kabul edilen görsel

okuryazarlık, medya okuryazarlığı ve bilgi okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesinde de rahatlıkla kullanılabilir.

Dijital hikâye anlatımı, belli bir teknolojik donanım gerektirmektedir ve eğitimde hedeflenen becerilerin kazandırılması için kullanılmaktadır. Bu hedeflenen becerilerin kazandırılması için teknolojik araçların da kaliteli olması gerekmektedir. Öğrencilerin yaratıcılıklarını artırmayı amaçlayan dijital hikâye anlatımı uygulamaları öğrencilerin keyif alarak yazı yazmaları için fırsatlar yaratmaktadır. Bu uygulamalarda yazı yazmak öğrenciler için bir amaç değil düşüncelerini, duygularını ve hayal dünyalarını somut olarak ortaya koyabilmek için bir araç olarak görülmektedir. “Öğrenciler kendi hayal güçleri ile tasarladıkları hikâyelerini görseller, sesler ve videolar ile birleştirip yepyeni hikâyeler oluşturabilmektedir. Böylece ortaya yayınevlerinde gördüğümüz kitaplara benzer hikâye kitapları çıkacaktır. Öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini kullanmaları sağlanarak dil becerilerinin gelişimi sağlanacaktır” (Benzer, 2019, s.169).

Dijital hikâye anlatım uygulamaları; yazma, yaratıcılığı artırma ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler için kolaylık sağlamaktadır. Özellikle, öğrencilerin yaratıcı çalışmalarının nihai ürünü, resim tabanlı hikâyeleri de dâhil olmak üzere basılı bir kitaba dönüştürülebilmektedir. Böyle bir kitaba sahip olmak öğrencilere bir başarı hissi vermektedir çünkü bu onların hikâyelerini sadece öğretmenleri ve sınıf arkadaşları ile değil aynı zamanda aileleri ve arkadaşları ile paylaşımlarını sağlamaktadır.

“Dijital hikâyeler bireylerde hayal gücünü, yaratıcılığı ve eleştirel düşünceyi geliştirir. Dijital hikâyeler görsel ve işitsel öğelerden oluştuğu için öğrenmede kalıcılığı artırır ve tam öğrenmeyi destekler” (Yılmaz ve Güney, 2019, s.2).

Okuma, yazılı ve basılı bir materyal üzerinde gerçekleşen bir faaliyet olabileceği gibi dijital ortamlardaki verilerin bilişsel süreçler yoluyla anlamlandırılması olarak da yorumlanmaktadır. Okuma biçimlerinin şekil değiştirmesinde teknolojik gelişmelerin de önemli bir yeri vardır. Dijital teknoloji çağında öğrenciler, teknolojiyi öğrenme faaliyetinin önündeki bir engel olarak değil, amaca ulaşmak için bir araç olarak görmektedir (France ve Wakefield, 2011, s. 617). Özellikle 2020 yılının Mart ayından itibaren Covid-19 tedbirleri kapsamında ilkokulların ve ortaokulların uzaktan eğitime geçmesiyle bu oranın yükseldiği tahmin edilmektedir. Dolayısıyla Prensky (2001) tarafından “teknolojik araçların dilini konuşabilen” ve dijital yerli olarak adlandırılan öğrenciler, 21. yüzyıl becerilerinin sıklıkla dile getirildiği günümüzde artık dil eğitiminin de hedef kitesidir.

Morgan, dijital hikâye anlatımını bir araçtan çok bir yöntem olarak ele almış ve dijital hikâye anlatımını öğretmenlerin öğrencilerini motive edebilecekleri, öğrenmelerini artıracakları ve öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerini kazanmalarını destekleyici bir yöntem biçiminde tanımlamıştır (Morgan, 2014, s. 21).

Dijital hikâye anlatımı, bilgisayar kullanıcılarının bir konuyu seçme, bazı araştırmalar yapma, senaryo yazma ve ilginç bir hikâye geliştirme süreçleri aracılığıyla yaratıcı hikâye yazarları ve anlatıcıları olmalarını sağlamaktadır. Bu hikâyeler daha sonra bilgisayar tabanlı grafikler, kaydedilmiş ses, video görüntülemeler ve müzik dâhil olmak üzere çeşitli multimedya ile birleştirilir, böylece bir bilgisayarda oynatılabilir, bir web sitesine yüklenebilir. Öğrenciler, bir konuda araştırma yapmayı, sorular sormayı, fikirlerini düzenlemeyi, ifade etmeyi ve anlamlı metinler oluşturmayı öğrendikçe gelişmiş iletişim becerilerine sahip olmaktadır (Dinçel ve Savur, 2019, s.66).

Dijital hikâye anlatımı öğrencilerin gelişimine katkı sağlamaktadır. Çünkü yazma becerilerini güçlendirmekle birlikte dijital yazma becerilerini geliştirmekte ve öğrencileri yazının geleceğine hazırlamaktadır.

Dijital hikâye uygulamaları ile oluşturulan eserler ile diğer eserler arasındaki farklılıklar şöyle sıralanabilir:

- Hikâye odaklıdır. Dijital hikâye anlatımın ruhu teknoloji değil, hikâyedir. Dijital hikâye anlatımı, yaratıcının dikkatini kişisel hikâyeye yöneltir.
- Disiplinlidir/Organizedir. Dijital Hikâye Anlatımı Merkezi insanlara kendi hikâyelerini yaratırlarken bir yol haritası vermenin çok etkili olduğunu görmüşlerdir. Dijital Hikâye Anlatımı iyi disipline edilmiş bir yaklaşımdır. Süreci anlatan pratik bir çerçevesi vardır.
- Multimedya. Hikâyeler, anlatının, resimlerin, videoların, müziklerin ve seslerin bir araya getirilmesiyle oluşmaktadır. Dijital Hikâye Anlatımında multimedya bütünleşmiş olur. Bütün medya formları (animasyon, sanat çalışmaları, mektuplar) dijital hikâye anlatımında bir araya gelir.
- Basit teknoloji: Dijital hikâye anlatımı için gerekli en temel donanım bir bilgisayar ve mikrofondur. Bunun yanına diğer teknolojik gereklilikler de eklenebilir.
- Var olan materyaller: Birçok profesyonel dijital ürünün aksine, dijital hikâye anlatımında var olan materyallerden faydalanılabilir. Bunlar aile albümleri, ev videoları, elle yapılan çizimler olabilir (Qiongli'den aktaran Küngerü, 2016, s.37).

Dijital hikâye anlatımı, tanıtılan yedi etkili anlatma unsuruna dayanır:

❖ Bakış açısı,

- ❖ Duygusal içerik,
- ❖ Dramatik soru,
- ❖ Film müziği,
- ❖ Sesinizin kullanımı,
- ❖ Ekonomi,
- ❖ Hız (Banaszewski, 2005, s.4).

Yedi etkili anlatma parçasından; bakış açısı hikâyeyi oluşturacak kişinin amacını ve neyi nasıl anlatacağını oluşturduğu için önemlidir. Duygusal içerik ile birlikte eserin okuyucuyu etkilemesi ve verilmek istenilen duygunun tam yansıtılması istenmektedir. Dramatik bir soru ile dijital hikâyeyi okuyan kişinin merak duygusunu canlı tutulması sağlanmaktadır. Bu soru eserin sonunda açıklığa kavuşturulmaktadır. Film müziği ile eserin desteklenmesi sağlanmaktadır. Dijital hikâyeyi oluşturan kişi sesini kullanarak eseri hem kişiselleştirmekte hem de okuyucuya yardım etmektedir. Dijital hikâyeler zaman ve maddî yönlerden ekonomiktir. Az ve öz bir şekilde anlatılmak istenen karşı tarafa aktarılmaktadır. Hız, dijital hikâye için en önemli noktalardan birin oluşturmaktadır. Çünkü eserin içeriğinin hızlı veya yavaş olması okuyucudaki ilgiyi doğrudan etkilemektedir.

Dijital hikâyeler, bireysel anlatım türlerinin genel özelliklerinin çoğuna bağlıdır:

- Yazarın hayatındaki tek bir olaya odaklanır.
- Okuyucu için önemi açık olan açık bir amacı vardır.
- Birinci şahıs olarak yazılmıştır.
- Birçok duygusal ayrıntıya sahiptir.
- Yazarın duygu ve düşüncelerini içerir.
- Genellikle diyalog içerir (Banaszewski, 2005, s.4).

Dijital bir hikâye yazmak, aslında basılı hikâye anlatımının önemli noktalarını tanımayı da gerektirmektedir. Dijital hikâye oluştururken transmedya hikâye anlatımından da yararlanılmaktadır. Okunan bir kitabın; filminin çekilmesi, müziğinin çıkartılması şeklinde farklı ortamlara aktarılmasıyla transmedya hikâyeciliği alanı oluşmaktadır.

Kavramı literatüre kazandıran Henry Jenkins'e göre, bir transmedya hikâye, çok sayıda medya platformunda açılır, her yeni metin bütüne kendine özgü ve değerli bir katkıda bulunur. Transmedya anlatının ideal formunda, her ortam yapabildiği en iyi şeyi yapar, yani bir öykü

filmle izleyiciye sunulur, televizyon, roman ve çizgi romanlarla genişler, dünyası onun aracılığıyla keşfedilir veya bir eğlence parkında deneyimlenir (Jenkins'den aktaran Çetinkaya, 2017, s.567).

Transmedya hikâyeciliği ile birlikte okuyucu, hikâyeyi hayatına taşımaktadır. Mesela, okuduğu bir kitapla ilgili videoyu veya müziği arkadaşlarıyla paylaşan kişi böylelikle onu hayatına da taşımış olmakta ve arkadaşlarıyla birlikte ortak bir alan oluşturarak kitap üzerine konuşabilmektedir.

Dijital okuryazarlar, çağımızın da bir gereği olarak medya metinlerini incelemektedir. Medya metinleri incelenirken şu sorular yöneltilmektedir:



Şekil 8. Medya metinlerini incelerken sorulması gereken sorular (Banaszewski, M. T. (2005). Digital storytelling: supporting digital literacy in grades 4-12. Yüksek Lisans Tezi, Georgia Institute of Technology, Gürcistan).

Dijital hikâyenin oluşumu, yazılı ve basılı bir materyal olarak hikâye oluşturmaktan aşamaları itibarıyla ayrılmaktadır. Dijital hikâye anlatımı uygulamaları ile eser oluşturmanın aşamaları aşağıdaki şekilde gösterilmektedir:



Şekil 9. Dijital hikâye anlatımı programı aracılığıyla hikâye oluşturma süreci (Morgan, H. (2014). Using digital story projects to help students improve in reading and writing. *Reading Improvement*, 51(1), 20-27).

Dijital hikâye anlatımının her aşamasında belli bir plan yapılmakta ve bu plana göre ilerlenmektedir. Tabii ki bu ilerlemeler basamaklıp bir şekilde olmamaktadır. Kullanıcının oluşturmak istediği metin türüne göre bu planlamaların değişik basamakları kullanılabilir. Ancak genel olarak bakıldığında yazma becerisinin geliştirilmesinde hedeflenen temel kazanımların bu plana uygun olduğu görülmektedir. Kullanıcıların kendi içeriklerini üretebilmesi yaratıcılıklarını olumlu yönde etkilemektedir. Her aşamada başka bir hedefe ulaşılmaktadır. Bu aşamalar ile hem dil becerileri hem de teknolojiyi kullanma becerilerinin artırılması sağlanmaktadır.

Robin (2008) dijital hikâyeleri 3 grupta incelemektedir. Bunlardan ilki, bireyin hayatındaki önemli olayları anlattığı kişisel hikâyelerdir. İkincisi, geçmişin daha iyi anlaşılmasını sağlayacak dramatik olaylar içeren tarihî dokümanlardır. Bu noktadaki dramatik içerik gerekliliğinin olay ve kurgu temelli ilerleyiş olduğunu belirtmek gerekir. Üçüncü grupta ise okuyucu/ izleyicisi bir konuda bilgilendirmek ya da eğitmek için belirli bir alan içerisinde tasarlanmış hikâyelerdir. Robin'in yaptığı gruplamayla anı, belgesel ve kurgu temelli olmayan kısa videoların da hikâyeleştirme kapsamına alındığı görülmektedir. Gabel (2011) ise dijital hikâye oluşturmada kullanılabilecek farklı içerikleri; reklamlar, öz yaşam hikâyeleri, kısa hikâyeler, özet metinleri, yönergeler, tarihî olaylar, biyografi ve parodiler

olarak belirlemiştir (Gabel'den aktaran Morgan, 2014, s.24). Dolayısıyla dijital hikâye kavramını edebî bir türden ziyade bir üst çatı olarak değerlendirmek gerekmektedir.

Literatürden hareketle dijital hikâye anlatımı uygulamalarının aşağıdaki becerilerin kazandırılmasına fayda sağladığını söylemek artık mümkündür:

- Çoklu metin türlerini tanıma (Morgan, 2014; Robin, 2006),
- Kurgu oluşturma (Robin, 2006),
- Çoklu ortam sunma ((Javorsky ve Trainin, 2014; McLellan, 2006; Yılmaz ve Güney, 2019),
- Dijital okuryazarlık becerisi kazanma (Banaszewski, 2005; Dayan ve Girmen 2018; Javosky ve Trainin, 2014),
- Yazma becerisini geliştirme (Dayan ve Girmen, 2018),
- Kalıcı öğrenme sağlama (Tatlı ve Aksoy, 2017),
- Öğrenmeye istekli olma (Duran ve Topbaşoğlu, 2015),
- Akıcı okuma (Morgan, 2014; Skinner ve Hagood, 2008),
- Sesli okuma (Banaszewski, 2005; Lambert'ten aktaran Şimşek, 2018),
- Kelime hazinesini geliştirme (Morgan, 2014; Özer, 2016; Skinner ve Hagood, 2008),
- Çoklu okuryazarlık becerilerini geliştirme (Skinner ve Hagood, 2008),
- Farklı türlerde okuma (Robin, 2006).

Bu beceriler incelendiğinde eğitimin ve Türkçe dersinin temel becerileri olduğu görülecektir. Bütün bu sıralanan beceriler aynı zamanda 21.yüzyıl öğrencilerinin olmazsa olmaz becerileri durumundadır. Bu kadar geniş bir beceri kazandırma yelpazesine sahip olması dijital hikâyelerin dil eğitimi için ne derecede önemli bir etkiye olduğunu göstermektedir.

Dijital hikâye anlatımı uygulamalarının sayısı oldukça fazladır. Bu uygulamaların genel özellikleri aynı olsa da sundukları imkânlar birbirinden ayrılmaktadır. Dijital hikâye anlatımı uygulamalarının özellikleri ve sunduğu imkânlar Tablo 3'te gösterilmiştir:

Tablo 3

Dijital Hikâye Anlatımı Programlarının Özellikleri

Programın Adı	Lisans	Mobil Uygulama	Türkçe Dil Desteği	Sınıf Oluşturma	Türü	İmkân
Microsoft Photo Story	Ücretsiz	Yok	Var	Yok	Uygulama	Otomatik resim, sesli anlatım uyumu mevcuttur.
Powtoon	Ücretli / Ücretsiz	Yok	Yok	Yok	Web 2.0	Animasyon ve sesli videolar oluşturulabilmektedir.
Animaker	Ücretli / Ücretsiz	Yok	Yok	Yok	Web 2.0	Çok sayıda ve nitelikli dijital öge ücretsiz olarak kullanılabilir.
Adobe Spark	Ücretli / Ücretsiz	IOS	Yok	Yok	Web 2.0	Hazırlanan dijital hikâyelerin mp4 olarak indirilebilme imkânı vardır.
Storyjumper	Ücretli / Ücretsiz	IOS, Android, Web	Yok	Var	Web 2.0	Çevrimiçi sınıf oluşturulabilmektedir.
Wevideo	Ücretli / Ücretsiz	IOS, Android, Web	Yok	Var	Web 2.0	Çeşitli bulut teknolojileri ile birlikte çalışma imkânı sunmaktadır.
Storybird	Ücretli / Ücretsiz	Yok	Yok	Var	Web 2.0	Çevrimiçi etkinlik ve değerlendirme imkânı sunmaktadır.
Knight Lab	Ücretli / Ücretsiz	Yok	Yok	Yok	Web 2.0	Hikâye haritaları ve zaman çizelgesi oluşturmaya yarayacak araçlar bulunmaktadır.
Pixton	Ücretli / Ücretsiz	IOS, Android	Var	Var	Web 2.0	Sanal sınıf oluşturma olanağı sunmaktadır.
Joomag	Ücretli / Ücretsiz	IOS, Android	Yok	Yok	Web 2.0	Okul gazetesi, dergisi hazırlama olanağı bulunmaktadır.
Toontastic 3D	Ücretli / Ücretsiz	IOS, Android	Yok	Yok	Web 2.0	Hikâyede oluşturulan karakterlerin yazan kişi tarafından seslendirilmesi olanağı bulunmaktadır.
Fablement	Ücretli / Ücretsiz	Yok	Yok	Yok	Web 2.0	Hikâye yazarken belli noktalarda yönlendirici seçenekler sunmaktadır.

Sarıtepeci, M. (2018). Dijital hikâye anlatım araçları. Nezi Önal (Ed.), *Etkinlik örnekleriyle zenginleştirilmiş eğitimde teknoloji uygulamaları* içinde (s. 16-41). Ankara: Pegem.

Saritepeci (2018) tarafından Tablo 3’te gösterildiği üzere belirlenen dijital hikâye anlatımı uygulamaları ile Hart (2020) tarafından dünya genelinde yürütülen ve her yılın sonunda eğitim alanındaki en çok tercih edilen ilk yüz dijital uygulamanın oylanarak belirlendiği anketin sonuçları karşılaştırıldığında Powtoon, Adobe Spark adlı iki uygulamanın ortak olduğu görülmektedir.

Dijital hikâye anlatımı uygulamaları oldukça fazla olduğu için kişilerin farklı uygulamalara yönelmesi doğal bir durumdur. Dijital hikâye anlatımı uygulamalarının Google Akademik üzerinde isim isim araştırması yapıldığında Wattpad’e yönelik 3500 araştırma, Storybird’e yönelik 1990 araştırma, Storyjumper’a yönelik 635 araştırma mevcuttur. Diğer dijital hikâye anlatım uygulamaları üzerine araştırmalar olsa da Wattpad, Storybird ve Storyjumper araştırma sayısı yönünden öne çıkan üç uygulama olarak gözükmemektedir. Yöktez üzerinde yapılan araştırmada ise Wattpad’e yönelik 6, Storybird’e yönelik 1 teze ulaşılmıştır, diğer dijital hikâye anlatımı uygulamalarına yönelik bir teze rastlanmamıştır. Bu sonuçlar göz önüne alındığında Wattpad, Storybird ve Storyjumper önemli üç uygulama olarak kabul edilmektedir.

1.d.b. Wattpad

Allen Lau ve Ivan Yuen tarafından 2006 yılında kurulfn Wattpad, Kanada kökenli dünyanın en büyük okuma ve yazma uygulaması olarak kabul edilmektedir (Wattpad, 2020). Wattpad’in kurucularından Allen Lau, cep telefonundan kitap okumaya çalışmış ancak o zamanki telefonların bu konuda yetersiz kalmasından ötürü hedeflediğini gerçekleştirememiş ve bunun üzerine kendisi Wattpad’i geliştirmeye karar vermiştir. 2006 yılında Toronto’da kurulan bir şirket olan Wattpad, çoğunlukla akıllı telefonlardan, yanı sıra bilgisayar ve tabletlerden de takip edilebilen bir hikâye yazma, paylaşma ve okuma ortamıdır (Karağuz, 2016, s.234). Wattpad’in yazarlar açısından kolaylığı yayınevlerinin istek ve yönlendirmelerine bağlı kalmadan yüz binlerce okura ulaşmayı sağlaması olarak görülmektedir. Wattpad ile birlikte öğrenciler ekranlarının yazdığına ulaşabilmektedir. Böylece bir okuma ve yazma isteği oluşmaktadır.

App Store’un 2008’de piyasaya sürülmesiyle Wattpad artık Iphone, Android ve Blackberry’de mevcut bir uygulama hâline gelmiştir. 2010 yılında, Wattpad ekibi iki katına çıkmıştır. Wattpad, Techvibes tarafından “Yılın En İyi Kanada Girişim Uygulaması” seçildi ve Allen ve Ivan, “Yılın Girişimcisi” ödülünü almıştır. Bu sırada kullanıcı sayısında müthiş

bir büyüme yaşanmıştır. Wattpad kullanıcıları ayda platformda 1 milyar dakikayı geçirmeye başlamıştır. “After” adlı eser Wattpad'de en çok okunan kitap olma unvanını kazanmıştır. 2017 yılına gelindiğinde Wattpad uygulamasında 400 milyonuncu dijital hikâye yazılmıştır. Beth Reekles’in Wattpad uygulamasında yazdığı “The Kissing Booth” adlı eser 2018'de Netflix tarafından film haline getirilmiştir. Bu durum Wattpad’in tanınırlığını daha geniş kitlelere yaymıştır.

Günümüzde Wattpad ilk sıralarda tercih edilen bir dijital hikâye uygulaması olma özelliğini devam ettirmektedir. Bir zamanlar bir avuç okuyucusu olan uygulama, şimdi her ay 23 milyar dakikalık bir vakit harcanan, milyonlarca kullanıcıdan oluşan canlı bir topluluk olarak görülmektedir (Wattpad, 2020).

Wattpad sayesinde, özellikle genç ve beğenilen yazarların hikâyelerinin çeşitli yayınevleri tarafından yayınlanma imkânı bulunmaktadır. Bu durum kişileri yazmaya teşvik etmektedir. Ayrıca yazıların bölüm bölüm yayınlanması ile birlikte yazarlar, kendi okur kitlelerini oluşturma imkânı bulmaktadırlar.

Bugüne kadar 54 dile yayılmış olan sosyal medyanın bu farklı kolu dünya gençleri tarafından yaşatılmakta ve geliştirilmektedir. Wattpad’in verilerine göre dünya çapında yaklaşık 80 milyon Wattpad üyesi ve 100 milyon Wattpad hikâyesi bulunmaktadır. Her ay yaklaşık 23 milyar dakika harcanan Wattpad’e erişimin % 85’i mobil teknoloji ile sağlanmaktadır. Wattpad üzerinde güvenliği sağlamak için büyükelçiler denilen bir ekip bulunmaktadır. Uygulamada büyükelçi rozeti taşıyan kişiler içerikleri ve kullanıcıların davranışlarını denetlemektedir (Wattpad, 2020).

Wattpad’e üyelik için katılımcıların bir e-posta veya Facebook adreslerinin olması yeterlidir. Giriş sayfasında yer alan üye ol tuşuna bastıktan sonra, üye adı ve mail adresi ile uygulamaya kolay bir şekilde üye olunmaktadır. Sonra cinsiyet ve yaşla ilgili sorular gelmekte, bu sorular ise okura “en iyi hikâye tavsiyesi yapmak için” sorulmaktadır (Çoban, 2015, s.594).

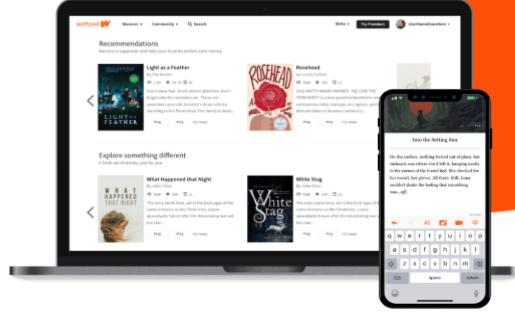
Merhaba, biz Wattpad'iz.

Dünyanın en sevilen sosyal hikaye anlatma platformu

Wattpad 80 milyon kişilik küresel okur ve yazar topluluğunu hikayelerin gücüyle birleştirir.

Okumaya Başla

Yazmaya Başla



Şekil 10. Wattpad uygulamasının giriş sayfası. https://www.wattpad.com/?locale=tr_TR sayfasından erişilmiştir.

Wattpad hedef kitle olarak kendisini belli bir kısımla sınırlandırmamaktadır. Kitap okumak veya yazmak isteyen herkese çevrimiçi bir uygulama olarak kapılarını açmaktadır. Wattpad bu durumu, “Neyle ilgileniyor olursan ol, hepsi Wattpad’de ücretsiz: Wattpad, okurlar ve yazarlar için dünyanın en iyi topluluğu.” sloganıyla vurgulamaktadır. Wattpad bu şekilde bir hedef kitle belirtmese de ülkemizde ortaokul öğrencilerinden başlayarak, genç kesim tarafından oldukça sık kullanılmaktadır. Türkiye’de son yıllarda popüler olan Wattpad, gençler üzerinde etkili bir sosyal medya aracı olarak görülmektedir. “Türkiye için fikirleri, üretkenlikleri kısacası geleceği inşa etme güçleri ile dikkatle yetiştirilmeleri gereken gençler, bu sosyal medya sitesi ile her gün etkileşim halinde olmaktadırlar. Gençlere yazma, istediği içeriği anında okuma, etkileşime açık bir yazım süreci sunma, yorum yapma, beğenme gibi imkânları bir arada sunan Wattpad onların hayatlarında etkili bir konumda bulunmaktadır” (Aytekin ve Yavuz, 2019, s.506).

Wattpad üzerinde bir eser oluşturma ve bu eserin ilerlemesi bazı aşamalara bağlı olarak ilerlemektedir:

- ❖ -Wattpad üzerinde hikâye paylaşılmaktadır. Sadece kişinin kendisinin anlatabileceği bir hikâyeyi oluştururken ihtiyaç duyulan yazma kaynaklarının bulunması istenmektedir.

- ❖ Hikâye okur ve ilerleme kaydederken bir hayran kitlesi oluşmaktadır. Hikâye anlatıcılığı aracılığıyla aynı fikirde olan yazarlarla bağlantı kurma imkânı bulunmaktadır.
- ❖ Wattpad Yıldızı statüsü kazanılırsa ve hikâye Wattpad Books ve Wattpad Stüdyoları aracılığıyla basılmakta, filme veya televizyon dizisine uyarlanmaktadır.

Wattpad’te en büyük eksiklerden biri yazma becerilerine yönelik bir uzman desteğinin bulunmaması olarak görülmektedir. Wattpad üzerinde okuyucu olarak bulunan kullanıcılar, beğendikleri yazarları teşvik edebilmek için ücret ödeyerek okumaya devam edebilmektedir.

Wattpad ses ve görüntü ekleyebilme yönünden dijital hikâye anlatımı uygulamaları arasında gösterilebilmekle beraber diğer dijital hikâye anlatımı uygulamalarına göre daha uzun soluklu bir süreci kapsamaktadır. Ayrıca diğer dijital hikâye uygulamalarından farklı olarak daha fazla yazı alanı kaplamaktadır. Çünkü Wattpad’te amaç doğrudan bir yazılı metin oluşturmaktır.

1.d.c. Storyjumper

Storyjumper, 2009 yılında kurulan, öğretmenler ve öğrenciler tarafından dijital hikâye anlatımı amacıyla kullanılan bir Web 2.0 aracıdır.

Storyjumper, internet ortamında bir web sitesi üzerinden resimli hikâye kitabı oluşturulmasına ve okunmasına imkân veren dijital hikâye anlatımı uygulaması olarak işlevini devam ettirmektedir. Uygulamada yer alan mevcut görseller ve karakterler ile yazılan hikâye kitabı, etkili ve eğlenceli bir hâle getirilmektedir. Türkçe dil desteği bulunan uygulamada hikâye kitabını oluşturduktan sonra ücretli olarak satma imkânı da bulunmaktadır. “Storyjumper uygulamasında hikâye yazıldıktan sonra kitap olarak çıktısı alınıp basılı hâle getirebilme özelliği tercih edilmektedir. Bunun yanı sıra uygulama oluşturulan hikâyelerin diğer sosyal ağlarda paylaşılmasına da izin vermektedir” (Benzer, 2019, s.182).

Çocukların küçük yaşlardan itibaren görsellere ilgisi yüksektir. Okudukları metinlerin resimlerle desteklenmesi onların ilgisini artırmaktadır. Kendilerinin oluşturduğu bir hikâye kitabını da resimli olarak oluşturma fırsatını sunması yönünden Storyjumper’a da ilgileri yüksektir.

Storyjumper uygulamasının öğrenciler üzerindeki en önemli etkisi görsellerinin her yaş seviyesine uygun olarak düzenlenmesi kabul edilmektedir. Okul öncesinden yükseköğretime kadar farklı kademelerde öğrencilerin bireysel veya grup hâlinde dijital hikâye oluşturabilecekleri uygulama, işbirlikçi öğrenmeyi desteklemektedir. Uygulama; öğrencilerin kavram öğrenimi, yazarlık, yaratıcılık, işbirliğine dayalı çalışma becerilerinin geliştirilmesi, hikâye temelli konu öğrenimi gibi farklı amaçlarla kullanılabilir. “Storyjumper ile öğrenciler hem kendi hikâyelerini oluşturabilmekte hem de diğer kullanıcıların oluşturdukları hikâyeleri okuyabilmektedir. Storyjumper’ı diğer kitap oluşturma araçlarından ayıran önemli bir özellik ise yazan kişi istediği yere ses ekleyebilmektedir” (Yeşil, 2020, s.50).

Storyjumper, diğer dijital hikâye anlatımı uygulamalarından farklı avantajlara sahiptir. İşbirlikçi ve proje tabanlı öğrenmenin yanı sıra öğretmenlere bireysel öğrenci çalışmalarının gelişimini takip edebilme imkânını sağlamaktadır. Bireysel projelerin ikili veya gruplar halinde organize edilmesini sağlamaktadır. Hikâye oluşturma tecrübesi sayesinde, öğrenci öğretim sürecinde yeni bilgiler keşfetmektedir. Öğrencilerin yeni bilgileri kendi başına almasını kolaylaştıracak beceriler geliştirmesini sağlamaktadır.



Şekil 11. Storyjumper uygulamasının giriş sayfası. <https://www.storyjumper.com/> sayfasından erişilmiştir.

Storyjumper uygulaması öğretmen ve öğrenciler tarafından bireysel olarak kullanıldığı gibi toplu şekilde sınıf ortamında da kullanılmaktadır.

Sınıf ortamında ve okul saatleri dışında öğrencilerinin yazma etkinliklerinde bulunmasını sağlamak ve eğlenceli etkinlikler yapmak isteyen öğretmenler için Storyjumper uygulamasında öğretmen girişi bulunmaktadır. Yapılması gereken ilk şey öğretmen hesabına kaydolmaktır. Üye olurken sayfanın üst kısmındaki kaydol (sign up) tıklanmakta, sorulan bazı temel bilgiler girildikten sonra "Ben öğretmenim ve Storyjumper'ı sınıfta öğrencilerimle kullanmak istiyorum" yazan kutu işaretlenmektedir. Böylece bir öğretmen hesabıyla sınıf oluşturularak Storyjumper uygulamasında bulunan öğrenciler sınıfa eklenebilmektedir.

Storyjumper uygulamasına öğretmen olarak girdikten sonra ilk adımda ders planlama imkânı bulunmaktadır. Bu aşamada Storyjumper tarafından hazır yazma projeleri ve ders planları sunulmaktadır. Öğrenciler ile birlikte yazılabilecek birçok yazı türü bulunmaktadır. Bu türlerden bazıları şunlardır:

- ✓ Hakkımda Her Şey Kitabı: Öğrencilerin ve öğretmenlerin kendilerini birbirleriyle tanıştırmaları için kullanılan uygulamadaki türdür.
- ✓ Yansıtıcı Gazete: Öğrencilerin, önemli bir deneyimden sonra veya bir okul projesi / şehir gezisini tamamladıktan sonra yaptıklarını ve öğrendiklerini yazdıkları türdür.
- ✓ Günlük: Öğrencilerin ve öğretmenlerin duygudaşlık geliştirmek için tarihsel bir karakter veya hayvan gözünden bir günlük yazdıkları türdür.
- ✓ Grup Defteri: Her öğrencinin şiir, alan gezisi veya başka bir konu hakkında bir grup kitabına bir veya iki sayfa katkıda bulunmasıyla oluşan ortak türdür (Storyjumper, 2020).

Bütün bu yazı türleri hem okul saati içinde hem de okul saati dışında öğretmen ve öğrenci etkileşimine açık bir şekilde yürütülebilmektedir.

Bir öğretmen; öğrenciler kitapları üzerinde çalışırken, sınıf sayfasına gidebilmekte ve Öğrenci Kitaplarını İnceleme bölümünden öğrencileri tarafından yazılan kitaplara ulaşabilmektedir. Bunları okumak, düzenlemek ve yorum yapmak için öğrenci kitaplarını tıklayarak işlem yapabilmektedir. Ek bir avantaj olarak, iki öğrenci grup kitaplarını aynı anda düzenlerken, fikirleri tartışmak ve daha hızlı iş birliği yapmak için Storyjumper içinde öğretmenleri ile görüntülü sohbet edebilme imkânına sahip olmaktadır. Bu görüntülü sohbet özelliğinin etkin olması için ebeveyn onayı veya öğretmenin sınıf oluştururken seçtiği yaşı 13'ten büyük olması gerekmektedir. 13 yaşından büyük öğrenciler, "Bağımsız" hesaba geçmeyi seçtikten sonra görüntülü sohbet edebilmektedir (Storyjumper, 2020).

Storyjumper uygulamasında öğretmen, öğrenciler ödevlerini teslim etmeden önce onlardan birbirlerinin kitaplarını incelemesine isteyebilmektedir. Bu durum eğitimde önemli bir nokta olan ekran değerlendirmesinin uygulanmasını sağlamaktadır. Bütün bu işlemlerden sonra velilerin kendi çocuklarının yazma düzeylerini görmelerini sağlamak için yazılanları velilerle paylaşma sayfası bulunmaktadır. Bu sayfada öğretmen isterse Storyjumper’a kayıtlı olan veya e-postası bulunan velilere çocuklarının yazısını ulaştırabilmektedir. Böylelikle yazma becerisinin geliştirilmesinde aile desteğinin alma fırsatı da bulunmaktadır.

Share Student Books with Parents

Privately share student books so parents can read and buy their child's book directly from StoryJumper.com. You don't need to collect any money.

 SHARE STUDENT BOOKS WITH PARENTS

Şekil 12. Storyjumper uygulamasında oluşturulan eserin paylaşıldığı sayfa.
<https://www.storyjumper.com/main/classroom> sayfasından erişilmiştir.

Öğretmenler, öğrencilerinin Storyjumper’da yazdığı metinleri ciltli kitap şeklinde alıp, sınıf kitaplığı oluşturmak isterse istekte bulunarak uygulama üzerinden ulaşmaktadır.

1.d.d. Storybird

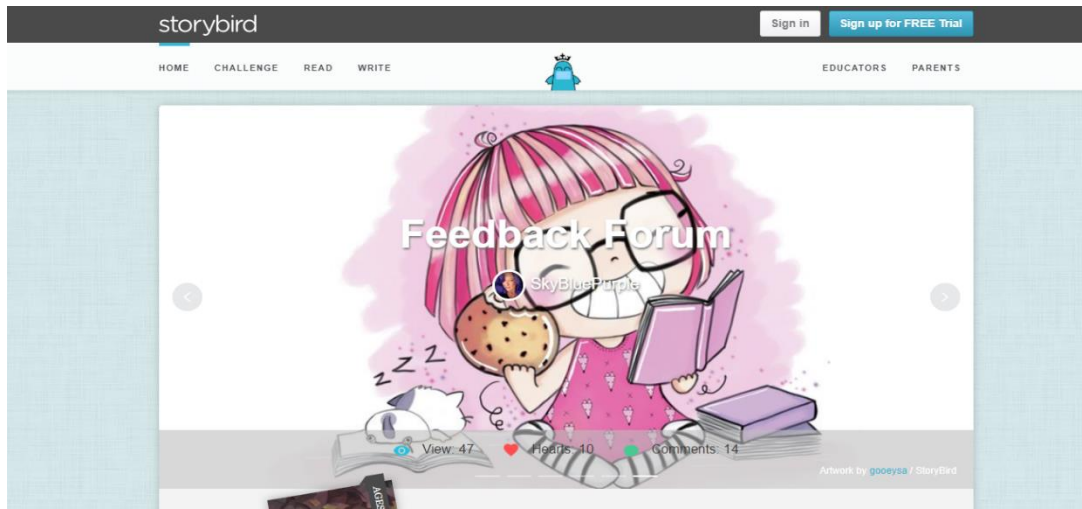
Storybird, Mark Ury tarafından Toronto’da kurulan, dijital hikâye yazma ve okuma imkânı sunan bir Web 2.0 aracıdır.

Storybird uygulamasının çıkış noktası, yazmak isteyen kişilerin profesyonel resimlere kendi metinlerini eklemesini sağlamak olarak kabul edilmektedir. Uygulamanın belirlediği slogan *“Her yerde görsel hikâye anlatımı istiyoruz, çünkü insanlar ve hikâyeleri her yerde.”* amaçlarını açıklamaktadır. Uygulamanın kurucusu Mark Ury, eşinin doğum gününde çocuğunun eşine yazdığı hikâyede resim çizmesinden ilham alarak önce resimlerin belirlenip daha sonra hikâyelerin yazılacağı bir site kurduğunu belirtmektedir. Kuruluşunda kullanıcı grubu olarak hedeflenen kesim, öğretmenler ve öğrencileri ile genç kızlardır. Uygulamada öğretmenlerin öğrencileriyle birlikte hareket etmesini sağlayan, ödevleri kontrol etmesine ve bir sınıf kütüphanesi geliştirmesine imkân tanıyan bir dizi ücretsiz araç bulunmaktadır. Storybird uygulaması akıllı cihazların hepsinde kullanılabilir. Donanımsal olarak ise internete erişebilen bir cihaz gerekmektedir. Storybird üzerinde hikâye yazmak, paylaşmak ve okumak için ücretsiz olarak hizmete sunulmaktadır. Yazdırma ve indirme işlemleri için

ise çeşitli ücretler bulunmaktadır. Yazılan eseri ciltli bir şekilde bastırmak için uygulama tarafından 33 dolar ücret istenmektedir.

Uygulama öğrencilerin hayal dünyasını ve yaratıcı düşünme becerisini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Böylece öğrenciler kendi hikâyelerini bir ürün olarak ortaya çıkarmanın mutluluğuna ulaşmaktadır.

“Storybird uygulamasında hazırlanan kitaplar basılı olarak da elde edilebilmektedir. Öğretmenler tarafından da kullanılabilen uygulamada bir kütüphane oluşturularak öğrencilerin yazdığı kitapları ve gelişimlerini takip etme imkânı bulunmaktadır. Öğretmenlere sağladığı bir diğer imkân ise anlatacakları bir konuyu burada hikâyeleştirerek anlatma özelliğinin bulunmasıdır”(Benzer, 2019, s.204).



Şekil 13. Storybird uygulamasının giriş sayfası. <https://storybird.com/> sayfasından erişilmiştir.

Storybird, herkesin saniyeler içinde dijital hikâyeler oluşturmaya izin vermektedir. Uygulama, dünyanın dört bir yanındaki yazarlardan sanat eserlerini seçme imkânı sunmayı ve her yaştaki yazarlara bu görüntüleri çevirmeleri için ilham vermeyi amaçlamaktadır. Aileler ve arkadaşlar, öğretmenler, öğrenciler, amatörler ve profesyoneller bugüne kadar Storybird uygulamasında 30 milyondan fazla hikâye oluşturmuşlardır (Storybird, 2020).

Storybird, alan uzmanlarından destek almaktadır. Yazma becerilerini geliştirmek için Storybird'ün yazma müfredatı, deneyimli eğitimciler ve uzman yazarlar tarafından oluşturulan 700'den fazla ders, sınav ve yazma seçeneği sunulmaktadır. Storybird ile sadece hikâye türü için değil bunun yanı sıra çizgi romanlardan resimli kitaplara, şiire kadar çok sayıda metin türü arasından seçim yapılabilir. Dünya çapında 100'den fazla ülkede 9 milyon yazar hikâyelerini yazmak için Storybird kullanmaktadır. Bugüne kadar 125.000

okulun Storybird uygulamasına kayıtlı olduğu gör÷lmektedir. Storybird uygulaması için herhangi bir yaş sınırlandırması bulunmamaktadır. Her yaştan, farklı düzeydeki kişiler uygulama üzerinde dijital hikâye oluşturabilmektedir. Ücretsiz şekli olmakla birlikte daha fazla özellikten yararlanabilmek için Storybird’in ücretli şekli de bulunmaktadır. Ücretli üyelik ile birlikte dünyanın dört bir yanından gelen 1.000'den fazla profesyonel sanatçı tarafından sağlanan 10.000'den fazla güzel görselden birini seçip daha da kaliteli resimlerden oluşan bir eser oluşturulabilmektedir. Bir metin oluşturmadan önce öğrencilere resimler sunulması öğrencilerin fikir eksiğı sebebiyle boş sayfanın ötesine geçmekte zorluk çekmesinden kurtulup ilerlemesine yardımcı olmaktadır.

Storybird uygulamasında önce yazılacak konuyla ilgili resimlerin seçilmesi en önemli avantaj olarak gör÷lmektedir. Öğrenciler resim sürükleyerek ve seçilen resimlere uygun bir hikâye yazarak diğerk kişilerle anında paylaşabilmektedir. Storybird üzerinde yazılan eseri, basılı olarak indirmek isteyen bir okuyucu olursa yazarına telif ücreti ödemek zorundadır.

Storybird uygulamasında okuma metinleri kategorilere ayrılmaktadır. Temalara ayrılan toplam 19 kategori bulunmaktadır. Okul öncesi çocuklara yönelik de uygun türler yer almaktadır. Ayrıca şiir türüne de yer verilmiştir.

Storybird'e katılmak isteyen kullanıcılar Google'a ücretsiz kaydolabilmekte veya herhangi bir e-posta adresiyle bir hesap oluşturabilmektedir. Kullanıcılar “Normal kullanıcı” veya “Eğitimci / Öğretmen” olarak kayıt yaptırabilmektedir. İki hesap türü aracın kullanım şekline benzer olmakla birlikte, “Eğitimci / Öğretmen” hesabı çevrimiçi sınıf oluşturma seçeneğine sahip olmaktadır.

Bir sınıf oluşturmak için öğretmenlerin bir sınıf adı vermeleri, listeden bir sınıf seviyesi seçmeleri ve ardından sınıf işleyişinin bitiş tarihini seçmeleri gerekmektedir.

Classes

Create a class

Start by creating a class. A class enables you to onboard students, issue assignments, and review work.

Class name

Class grade level

Next

Cancel

[Privacy Policy](#)

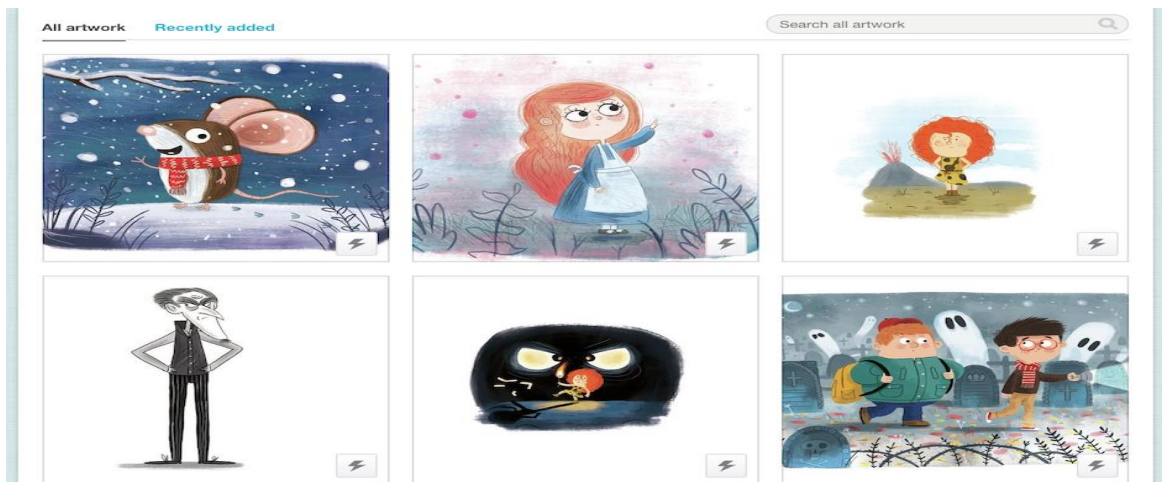
[Terms of Service](#)

[Help](#)

Şekil 14. Storybird uygulamasında sanal sınıf oluşturma sayfası.
<https://storybird.com/class-create> sayfasından erişilmiştir.

Bir sınıf oluşturduktan sonra öğretmenler öğrencileri iki şekilde ekleyebilmektedir: Öğrenci hesapları oluşturarak veya öğrencilere kendi hesaplarını kurmak için otomatik olarak oluşturulan sınıf şifresini vererek ekleyebilmektedir. Bütün öğrenciler kaydolduktan sonra öğretmenler bir yazma ödevi ayarlayabilmektedir.

Bir yazma ödevi oluşturmak, Storybird resim kütüphanesinden resim seçmekle başlamaktadır. Öğretmenler öğrencilerine bir hikâye anlatmak için belirli sanat eserleri atamakta veya öğrencilerin istedikleri sanat eserini seçmelerine izin vermektedir. Öğrenciler aklında belirli bir konu varsa, bunu resim kitaplığı sayfasının sağ üst köşesinden aramaktadır (Koltovskaia, 2019, s.1-9).



Şekil 15. Storybird uygulamasının resim kitaplığından hikâyelere eklenebilecek resim örnekleri. <https://storybird.com/start-with-art/picture-book> sayfasından erişilmiştir.

Resim seçiminden sonra öğretmenler şu ödev biçimlerinden birini seçebilmektedir: Uzun Biçimli Kitap, Resim Kitap veya Şiir.

Resim Kitap biçimi, öğrencilerin bir çocuk kitabına benzer kısa bir görsel hikâye yazmalarını sağlamaktadır. Görsel bir hikâye oluşturmak için öğrencilerin sadece görüntüleri sürükleyip bırakmaları ve kısa bir metin yazmaları yeterli olmaktadır. Öğrenciler Resim Kitap düzenleyici sayfasına girdikten sonra, resim, hikâye başlığı ve yazar adı gerektiren bir kapak sayfası oluşturarak metni yazmaya başlamaktadır. Hikâyelerini yazmak için sayfalar oluşturmaktadırlar. Her sayfa kısa bir metin ve bir resim gerektirmektedir. Öğrenciler, düzenleyicinin sağ alt köşesinde bulunan “artı” düğmesine tıklayarak sınırsız sayıda sayfa ekleyebilmektedir. “Eksi” düğmesine tıklayarak oluşturulan sayfaları silebilmektedir.

Şiir biçimi, öğrencilerin Storybird veya öğretmenleri tarafından sağlanan tek bir görüntü ve önceden yüklenmiş kelimeler kullanarak şiir oluşturmalarını sağlamaktadır. Storybird tarafından sağlanan kelimeler genellikle görüntünün olası konusuyla ilişkili olmaktadır. Öğrencilerin anlamlı ifadeler ve cümleler oluşturabilmeleri için fiiller, isimler, sıfatlar, zarflar ve noktalama işaretleri eklenmektedir. Öğretmenler ayrıca ödev hazırlarken öğrencileri için özel bir kelime listesi geliştirmektedir. Bir şiir yazmak için öğrenciler editör sayfasındaki resmin üzerine kelimeleri sürüklemektedir. Öğrenciler önceden yüklenmiş kelimeleri veya bir görüntüyü beğenmezlerse, düzenleyicinin sağ alt köşesindeki “yenile” düğmesini tıkladıktan sonra kullanılabilir bir seçenek belirleyerek bu iki seçeneği değiştirebilmektedir. Öğrenciler kelimeleri ve görüntüleri istedikleri kadar değiştirme imkânına sahip olmaktadır.

Storybird’ün görüntüleri, özellikle düşük yeterliliğe sahip öğrencilerin, dil öğrenenlerin mesajlarını ve fikirlerini daha kolay iletmelerine yardımcı olmaktadır (Kim ve Lee, 2018).

Storybird’ün bir başka yararı öğrencilerin kullanıcılar tarafından yazılan hikâyeleri ve şiirleri okuma sürecinde kelime dağarcığını genişletmelerine ve okuma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olması olarak görülmektedir. Görsellerdeki imgeler ve kelimeler genellikle birbirini tamamladıkça hikâyelerin anlaşılması kolaylaşmaktadır (Khayali, 2014, s.95).

Storybird, kullanıcılarının kendi resimlerini yüklemelerine izin vermemektedir, bu durum da öğrencilerin kullanmak istedikleri resimleri kullanamamalarına sebep olduğundan dezavantaj olarak kabul edilmektedir (Wertz, 2014, s.24-32).

Wattpad başta olmak üzere ele alınan üç uygulamanın ve diğer dijital hikâye anlatımı uygulamalarının kullanıcıların yaş ortalamasına bakıldığında genç kesim tarafından kullanıldığı görülmektedir. Teknoloji dünyası ile iç içe olan genç kesimin dijital hikâye anlatım uygulamalarını da kullanması doğal bir sonuç olarak kabul edilmektedir.

2. 11-15 Yaş Grubu ve Teknoloji

Dünya genelinde teknoloji kullanımının yaş seviyesi düşmektedir. Denilebilir ki çocuklar okula başlamadan gelişen teknolojik araçlar eşliğinde bilgi yağmuruyla karşı karşıya kalmaktadır. Her geçen gün değişen ve gelişen teknolojiye ayak uydurmak için çocukların baktığı pencereden yenilikleri takip etmek her eğitimci için bir gereklilik hâline gelmektedir. Ebeveynlerin çoğu, teknolojinin hangi yöntemlerle çocuklarının iyiliği için yararlı veya zararlı olacağı konusunda ve bulunması gereken rol hakkında belirsizlik yaşamaktadır.

Türkiye’de hanelerde bilgisayar kullanımı %59,6 oranındadır. Bunun yanı sıra hanelerde internet erişimi %90,7 oranına, internet kullanım oranı ise %79 oranına ulaşmıştır (TÜİK, 2020). Türkiye’de Ocak 2020 rakamlarına göre 62.07 milyon internet kullanıcısı bulunmaktadır. Yine Ocak 2020 rakamlarına göre 54 milyon sosyal medya kullanıcısı bulunmaktadır. Mobil cihazlar üzerinden aktif internet kullanan 77.39 milyon kişi bulunmaktadır. (İletişim Başkanlığı, 2020, s.76-78).

2021 yılının Ocak ayı ile birlikte Türkiye’de 65.80 milyon internet kullanıcısı olmuştur. Bir yıl içerisinde 3,7 milyonluk bir artış söz konusudur. İnternet kullanıcıları arasında ise sosyal medya kullananların sayısı 60 milyondur. Bu oran toplam nüfusun %70,8’ine denk gelmektedir. Günlük internet ortamının kullanım süresinin ortalaması 7 saat 57 dakikadır. Bu sürenin 1 saat 33 dakikası ise yazılı medya ürünlerini ve haberleri okumaya ayrılmaktadır. En fazla tercih edilen sosyal medya uygulaması 50,6 milyon kullanıcı sayısı ile YouTube uygulamasıdır. En çok kullanılan internet sitesi olarak Eğitim Bilişim Ağı(EBA) sitesi beşinci sırada yer almaktadır. Bütün dünyada içerik dili açısından internet ortamında en çok üretilen materyallerde Türkçe dördüncü sırada yer almaktadır (Hootsuite-We Are Social, 2021).

PISA değerlendirmesine göre 15 yaş seviyesinin %91’inin bir akıllı telefona erişimi olduğu, % 74’ünün evinde taşınabilir bir dizüstü bilgisayara sahip olduğu, %60’ının bir masaüstü bilgisayara ve % 53’ünün internet bağlantılı bir tablete sahip olduğu belirtilmektedir.

Türkiye’de 2006 yılında öğrencilerin evde internete erişim oranı %25’ken, günümüzde %60 oranını geçmeye başladığı görülmektedir (Graafland, 2018, s.9). PISA, OECD genelinde 15 yaşındakilerin çevrimiçi boş zaman aktivitelerini araştırmış ve 2012-2015 yılları arasında, günlük olarak çalışan öğrencilerin çevrimiçi etkinliklerinin ortalama yüzde 4 arttığını tespit etmiştir. Öğrencilerin % 73’ü sosyal ağlara günlük olarak katıldığını, % 61’i her gün çevrimiçi sohbet ettiğini ve %34’ü neredeyse her gün çevrim içi oyun oynadığını bildirmektedir (Graafland, 2018, s.11). Eğitimde Başarıyı Değerlendirme Derneği (IEA), bilgisayar kullanan çocukların dijital okuryazarlıklarının önemli ölçüde arttığını belirtmektedir. PISA’ya katılan bütün ülkelerde, avantajlı öğrencilerin evde internete erişim oranı ile dezavantajlı öğrencilerin internete erişim oranı arasında büyük farklılıklar gözlenmektedir. Türkiye’deki avantajlı öğrencilerin internete erişim oranı %90’larda, dezavantajlı öğrencilerin evde internete erişim oranı %50 olarak görülmekle birlikte, zaman geçtikçe dezavantajlı öğrencilerin de evden internete erişim oranı artmaktadır (Graafland, 2018, s.30-31).

Günümüzde televizyon yerine Netflix ve Amazon Prime gibi internet tabanlı hizmetler kullanılmaktadır ve Youtube çoğunlukla tercih edilen görüntüleme platformu hâline gelmektedir. Youtube üzerinden yayın yapan kişiler çocuklar üzerinde rol model hâline gelmektedir. Çocuklar, konuşmalarını, giyimlerini ve hareketlerini; beğendikleri, takip ettikleri Youtube kullanıcılarına benzetmektedirler (OECD, 2019, s.5).

Sosyal medya ve iletişim alanında çocukların büyük çoğunluğu teknolojiiden faydalanmaktadır. Yapılan çalışmaların çoğunluğunda çocuklar tarafından kullanılan sosyal medya uygulamaları arasında Facebook, Whatsapp, Snapchat ve Instagram uygulamalarının ön plana çıktığı görülmektedir (OECD, 2019, s.8).

Araştırmacılar, gençlerin sosyal medya kullanımı arttıkça daha az mutlu olmasında sosyal karşılaştırma sürecinin etkili olabileceğini düşünmektedir. Gençler sosyal medya aracılığıyla yaşamlarına şahit oldukları kişilerle kendilerini kıyaslama eğiliminde olabilmekte ve bu karşılaştırma sonucunda kendileri hakkında olumsuz yargılar geliştirebilmektedir (İmren, 2018, s.10).

Sosyal medya kullanımının biyolojik ve fiziksel gelişime etkilerine yönelik çalışmalar da literatürde mevcuttur. Gün boyunca sosyal medya üzerinde fazlaca vakit geçirmenin, gece uykusu üzerinde olumsuz etkilere sebep olduğu iddia edilmektedir. Pittsburgh Üniversitesi’nin 19-32 yaş arasında, uykusuzluk sorunu olan 1788 hasta üzerinde yaptığı

araştırma, sosyal medya kullanımındaki yoğunlukla uyku kalitesi arasında açık bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırmaya konu edilen kesimde yüzde 30 oranında uykusuzluk sorunu bulunmaktadır. Gününün büyük bölümünü Facebook, YouTube, Instagram, Snapchat gibi ortamlarda geçiren ve bu mecraları sıkça kontrol etmekten kendini alamayanlar ise uyku kalitesinde en aşağı sırada yer almaktadır. Bu duruma sebep olarak cihazların ekranından yansıyan mavi ışığın uyku düzenini bozduğu gösterilmektedir (Daşkiran, 2016, s.12).

Günümüzdeki çocukların birçoğu, uzmanların beklentisinin aksine çok küçük yaşlardan itibaren teknolojiyi aktif bir şekilde kullanmaktadır. Çocuklar pek çok alanda teknolojiden yararlanmaktadır. Genellikle de oyun dünyasından başlayarak teknoloji ile yüz yüze gelmektedirler. “Aslında çocuklar daha kendileri kullanmaya başlamadan önce bile teknolojiyle tanışmaktadırlar. Günümüzdeki anne ve babalar daha bebekken resimlerini sosyal medya hesaplarından paylaşarak çocuklar için dijital ortamlarda bir iz oluşturmaktadır” (Leave’den aktaran Odabaşı, 2019, s.3). Bütün bu gelişmeler göz önüne alındığında çağımızın ihtiyaçları doğrultusunda Türkçe eğitimi ve teknoloji arasında bir bağlantı kurulması artık mecburi bir durum olarak kabul edilmektedir.

3. Türkçe Eğitimi ve Teknoloji

Günümüz dünyasında gelişen teknoloji ve artan internet bağlantısıyla birlikte dijital ortamlara ulaşmak; içerik üretmek, paylaşmak ve paylaşılan içeriklere ulaşmanın çok kolay hâle geldiği bilinmektedir. Bu yaşanan gelişmeler sonucunda insanların öğrenme alışkanlıklarının da değişime uğrayarak dijital ortama kaymaya başladığı görülmektedir. Yaşanan bu değişime kayıtsız kalamayan eğitim sistemleri de dijital dönüşüme uyum sağlamaya çalışmaktadır. Dolayısıyla her eğitim sisteminin ana noktası olan dil eğitimi alanı da dijital ortamlar etkileşim içine girmektedir. Öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesinde hem sınıf içi uygulamalara hem de çevrimiçi ve çevrimdışı uygulamalara yer verilmeye başlanmaktadır (Yıldırım, 2019, s.171-182). Millî Eğitim Bakanlığının oluşturduğu FATİH projesi eğitimin teknoloji ile buluşturulması adına yapılmış olan büyük bir atılım olarak bilinmektedir.

Yalnızca yazılı ve basılı metinler ile sınırlı kalan; öğrencilerin günlük hayatını çevreleyen, hedef kitlenin ilgisini görsel ve elektronik metinler ile zenginleştirmeyen Türkçe dersleri öğrencilerin yaşantılarından uzak kalmaktadır. Günümüz teknoloji dünyasında yaşanan

gelişmelerin ve yapılandırmacı yaklaşımın gereği olarak sadece öğretmene bağımlı bir anlayış yerine öğrencilerin aktif olduğu öğretim teknolojilerden yararlanmak doğru bir yol olarak tercih edilmektedir (Okur ve Göçen, 2019, s.240-242). Özellikle teknolojik araçlar kullanılarak oluşturulan görsel metinler soyut kavramların somutlaştırılmasında etkili olmaktadır. “Çoklu ortamlar öğrenmenin temel kuramsal çerçevesinin oluşmasında önemli bir rolü olan Mayer (2009) öğrenme sürecinde,

-Seçme,

-Organize etme

-Bütünleştirme olmak üzere üç tip bilişsel işlemin gerçekleştiğini belirtmiştir” (MEB, 2019, s.16).

“Türkçe öğretiminde ve diğer dillerin öğretiminde teknoloji etkili araçlar sağlamaktadır. Dünya genelinde dil öğretiminde teknolojiye yararlanılırken görsel, işitsel, etkileşimli materyaller, çoklu ortamlar, internet imkânları, öğrenme ve içerik yönetim sistemleri, sanal sınıflar, kitlesel açık çevrimiçi dersler yaygın olarak kullanılmaktadır”(MEB, 2019, s. 24).

Teknolojik gelişmeler sonucu ortaya çıkan dijital öğrenme araçlarıyla birlikte yeni kavramlar da söz konusu olmakta, bu kavramlar Programda okuma teması altında bilgi okuryazarlığı, çoklu okuryazarlık, dijital okuryazarlık, e-kitap, teknoloji okuryazarlığı, z-kitap, z-kütüphane (MEB, 2018, s. 15) konu başlıkları şeklinde karşılık bulmaktadır. Programın teknolojiye bakış açısı öğretmenlerin tutumunu da doğrudan etkilemektedir. Türkçe öğretimi ile teknoloji arasındaki ilişkiyi açıklayabilmek için Türkçe Dersi Öğretim Programının incelenmesi doğru bir yaklaşım olacaktır.

3.a. Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Teknoloji

Gelişen şartlara göre belli aralıklarla değişiklikler yapılan Türkçe Dersi Öğretim Programı ile gelecek nesillerin çağa uyduracak yeterli donanımlara sahip olması amaçlanmaktadır. 2005 yılında uygulamaya geçen Türkçe Dersi Öğretim Programı ile yapılandırmacı yaklaşım benimsenmektedir. Böylece öğrencinin merkeze alınıp aktif olduğu ve beceri temelli bir döneme geçilmesi amaçlanmıştır. Bilginin çok hızlı bir şekilde yayıldığı, teknolojinin her geçen gün geliştiği bir dönemde öğrencilerin doğru bilgiye hızlı bir şekilde ulaşabilmeleri büyük bir önem taşımaktadır.

“Öğrencilerin teknoloji sayesinde sınıf ortamının dışında da kolaylıkla bilgiye ulaştığı görülmektedir. Bu açıdan Türkçe Dersi Öğretim Programının amacı öğrencilere bilgiye nasıl ulaşabileceklerinin, bilginin nasıl doğru şekilde kullanılabileceğinin kazandırılması olmuştur” (Okur ve Göçen, 2019, s.234).

Türkçe dersinde soyut konuların var olduğu göz önüne alındığında, somutlaştırmanın sağlanabilmesinde teknolojinin de kullanılması öğretmenlere yardımcı olmaktadır. Türkçe Dersi Öğretim Programında teknolojinin eğitimi etkilediği ve öğrencilerden beklenen rollerin değiştiği kabul edilmiştir. *“Bilim ve teknolojide yaşanan hızlı değişim, bireyin ve toplumun değişen ihtiyaçları, öğrenme öğretme teorileri ve yaklaşımlarındaki yenilik ve gelişmeler bireylerden beklenen rolleri de doğrudan etkilemiştir”* (MEB, 2019, s.3).

Türkçe Dersi Öğretim Programında teknolojinin ele alınış biçimlerini birkaç başlık altında ele almak mümkündür. Bu başlıklar; yetkinlikler, genel amaçlar, ölçme ve değerlendirme, metin türleri, temalar ve kazanımlar olarak sıralanmaktadır.

2019 yılının Mayıs ayında yayınlanıp 2018 – 2019 eğitim-öğretim yılında uygulamaya geçen, Türkçe Dersi Öğretim Programının Amaçları kısmında yer alan 3. maddede Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde belirtilen temel düzey beceri ve yetkinlerin öğrencilere kazandırılmasının amaç olarak kabul edildiği görülmektedir (MEB, 2019, s.3). Amaçlar kısmının 3. maddesinde belirtilen ve 2015 yılında yayınlanan Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde yer alan sekiz anahtar yetkinlikten teknoloji ve medya ile ilişkili olan iki yetkinlik, Türkçe Dersi Öğretim Programında doğrudan yer almaktadır:

- Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler,
- Dijital yetkinlik.

Bu iki temel yetkinlik ile amaç öğrencilerin çağa ayak uydurmasını sağlamaktır. Programda belirtildiği üzere teknolojide yetkinlik becerisinin kazandırılmasında öğrencilerin bilgiye ulaşma yöntemlerini ve bilgiyi kullanma becerilerini geliştirmek hedef olarak yer almaktadır. Dijital yetkinlik becerisinin kazandırılmasında ise hayatın her alanında ve iletişim kurulurken bilgi iletişim teknolojilerinden ve internetten en verimli şekilde yararlanılması için gereken becerileri kazandırmak hedef olarak yer almaktadır. Böylece Türkçe Dersi Öğretim Programının çağa ait gelişmelerle ve bilimsel, sosyal, teknolojik vb. ihtiyaçlarla eşgüdümlü yazıldığı ve gelecekte insanlar için ayırt edici özellik taşıyacak olan

dijital yetkinlik becerisinin öğrencilere kazandırılmasının doğrudan amaç edinildiği görülmektedir (MEB, 2019, s.5).

Avrupa Yeterlikler Çerçevesinden hareketle oluşturulan Türkiye Yeterlikler Çerçevesinin iki maddesinin doğrudan teknolojik yetkinliklerle ilişkili olması, eğitimde teknoloji kullanımını bir gelenek hâline getirmiştir. Bununla birlikte, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda ifade edilen Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri doğrultusunda hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı ile öğrencilere kazandırılması amaçlanan şu maddeler Türkçe öğretimi ve teknoloji arasındaki ilişki açısından dikkat çekicidir:

“- Basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerinin geliştirilmesi,

- Okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması, amaçlanmıştır.”(MEB, 2019, s. 8). Bu amaçlarda görüldüğü üzere Türkçe dersi için metinler artık sadece basılı metinler olarak sınırlandırılmamaktadır. Belirtildiği üzere çoklu medya kaynaklarının etkili kullanılması Türkçe öğretimi için bir amaç olarak kabul edilmektedir. Çoklu medya kaynaklarıyla anlatılmak istenen; televizyon, bilgisayar, internet, tablet, cep telefonu ve birçok teknolojik araçla Türkçe dersinin zengin bir içeriğe sahip hâle getirmektir. Bu araçların etkili şekilde kullanımı ile birlikte öğrencilerin aktif olarak katılabileceği etkinlik ve çalışmalara yer verilmesi gerektiği görülmektedir. Bu tarz etkinlik ve çalışmalar öğrenmeyi daha anlamlı ve kalıcı kılmakla birlikte öğrencilerin öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağlamaktadır (MEB, 2019, s. 8). Okuduklarını eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmesi istenilen öğrenciler, çoklu ortam medyalarını kullanarak farklı kaynaklardan bilgilere ulaşmakta ve bu bilgileri analiz ederek eleştirel düşünme olanağına sahip olmaktadır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı içerisinde yer alan öğrenme ve öğretme yaklaşımı kısmında, öğrenme öğretme sürecinde teknolojinin kullanılması gerektiği belirtilmektedir. Teknolojinin kullanımıyla öğrenciler veri toplama, organize etme ve elde ettikleri bilgilerle etkili sunumlar yapabilmektedir. Aynı zamanda öğretmenlerden, öğrencilerini teknolojiyi kullanmaları yönünde teşvik etmeleri istenmektedir. Millî Eğitim Bakanlığının kendi geliştirdiği EBA ortamının kullanılması, etkileşimli tahta ve internetten yeterli derecede faydalanılması gerektiği belirtilmektedir (MEB, 2019, s.9).

Türkçe Dersi Öğretim Programının uygulanması sürecinde her sınıf için 8 tema belirlenmiştir. Bu temalar içinde, teknoloji ve medya okuryazarlığına ilişkin temalar da bulunmaktadır.

- ❖ “Bilim ve Teknoloji” temasında: , bilim okuryazarlığı, bilişim okuryazarlığı, sosyal medya, teknoloji haberleşme, yenilikçilik,
- ❖ “Okuma Kültürü” temasında: bilgi okuryazarlığı, çoklu okuryazarlık, dijital okuryazarlık, e-kitap, teknoloji okuryazarlığı, z-kütüphane,
- ❖ “İletişim” temasında: bilgi iletişimi, , kitle iletişim araçları, medya okuryazarlığı,
- ❖ “Çocuk Dünyası” temasında: Dijital oyunlar, gibi teknoloji ve teknolojinin doğru kullanılmasına yönelik alanlara yer verilmiştir (MEB, 2019, s.15-16).

Türkçe dersi kitaplarında bütün sınıf düzeylerinde 8 tema ve her temada 4 metin kullanılacaktır. Bu metinlerin 3’ü okuma 1’i dinleme/ izleme metnidir. Böylece kitap bütününde toplamda 32 okuma ve dinleme/izleme metni kullanılacaktır. Dinleme/izleme metinlerinde etkileşimli tahta, EBA ortamı ve diğer teknolojik araçlardan faydalanılabilmektedir.

Belirtilen metin türleri arasında dijital ortama ait metin türlerine de yer verilmektedir:

- Blog yazıları: 6. 7. ve 8. sınıflar için metin türü olarak gösterilmektedir.
- E-posta: 2. sınıftan 8. sınıfa kadar olan sınıf seviyeleri için metin türü olarak gösterilmektedir.
- Sosyal medya mesajları: 4.sınıftan 8. sınıfa kadar olan sınıf seviyeleri için metin türü olarak gösterilmektedir (MEB, 2019, s.17). Ders kitabına alınacak metinlerin özellikleri belirtilirken de ağ günlüğü (blog), sosyal medya uygulamalarında yer alan yazı türlerine ders kitabında yer verilebileceği belirtilmektedir (MEB, 2019, s.18). Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan metin türleri, dijital hikâye anlatımının kazandırdığı yetkinlikler ekseninde incelendiğinde Tablo 4’e ulaşılmıştır.

Tablo 4

Metin Türlerinin Dijital Hikâye Anlatımına Uygunluk Ekseninde İncelenmesi

Metin Türleri	Sınıf				Dijital Hikâye Anlatımına Uygunluk
	5	6	7	8	
BİLGİLENDİRİCİ METİNLER	•	•	•	•	•
Anı			•	•	•
Biyografi, Otobiyografi		•	•	•	
Blog	•	•	•	•	
Dilekçe	•		•	•	•
Efemera ve Broşür	•	•	•	•	•
E-posta	•	•	•	•	•
Günlük			•	•	•
Haber Metni, Reklam	•	•	•	•	•
Kılavuzlar	•	•	•	•	•
Gezi Yazısı		•	•	•	
Makale /Fıkra /Söyleşi / Deneme	•	•	•	•	
Mektup	•	•	•	•	•
Özlü Sözler	•	•	•	•	•
Sosyal Medya Mesajları	•	•	•	•	•
HİKÂYE EDİCİ METİNLER					
Çizgi Roman	•	•	•	•	•
Fabl	•	•	•	•	•
Hikâye	•	•	•	•	•
Karikatür	•	•	•	•	•
Masal / Efsane / Destan	•	•	•	•	•
Mizahî Fıkra	•	•	•	•	•
Roman	•	•	•	•	
Tiyatro	•	•	•	•	
ŞİİR					
Şarkı / Türkü	•	•	•	•	•
Şiir	•	•	•	•	•

Programda yer alan metin türlerinin dijital hikâye anlatımı uygulamaları aracılığıyla yazılacağı düşünüldüğünde metin türlerinin büyük çoğunluğunun dijital hikâye anlatımı uygulamaları ile yazılabileceği görülmektedir.

Programda başta web siteleri olmak üzere internet kaynaklarının güvenli bir şekilde kullanımının sağlanması amaçlanmaktadır. Alt kazanımlar olarak web sitelerinin uzantılarının doğruluğu ve bilimsel araştırmalarda kullanılacak kaynaklara ulaşım üzerinde durulmaktadır. 4.sınıftan 7. Sınıfa kadar yer alan kazanımlarda farklı medya metinlerinin değerlendirilmesi yer almaktadır.

4.sınıf için: El ilanları, web siteleri, bloglar vb.

5.sınıf, 6.sınıf ve 7.sınıf için: İnternet, sinema, televizyonun verdiği iletiler,

8.sınıfa geçildiğinde ise üst bilişsel hedeflerden biri olan analiz etme üzerinde durulmaktadır.

Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan kazanımlar teknoloji bağlamında incelendiğinde genel olarak teknolojiden yararlanılabileceği görüldüğü gibi çalışmanın bu kısmında okuma ve yazma kazanımları, çalışmanın çerçevesini oluşturan dijital hikâyeler özelinde incelenecektir.

Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan yazma kazanımları, dijital hikâye anlatımının kazandırdığı yetkinlikler ekseninde incelendiğinde aşağıdaki tabloya ulaşılmıştır.

Tablo 5

Yazma Kazanımlarının Dijital Hikâye Anlatımına Uygunluk Ekseninde İncelenmesi

Kazanımlar	Sınıf				Dijital Hikâye Anlatımına Uygunluk
	5	6	7	8	
Şiir yazar.	•	•	•	•	•
Bilgilendirici metin yazar.	•	•	•	•	•
Hikâye edici metin yazar.	•	•	•	•	•
Yazma stratejilerini uygular.	•	•	•	•	•
Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.	•	•			•
Bir işin işlem basamaklarını yazar.	•	•	•	•	•
Yazılarını zenginleştirmek için atasözleri, deyimler ve özdeyişler kullanır.	•	•	•	•	•
Sayıları doğru yazar.		•			•
Yazdıklarını düzenler.	•	•	•	•	•
Yazılarında ses olaylarına uğrayan kelimeleri doğru kullanır.		•			•
Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.	•	•	•	•	•

Formları yönergelerine uygun doldurur.	•	•	•	•	
Kısa metinler yazar.	•	•	•	•	•
Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.	•	•	•	•	•
Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.	•	•	•	•	•
Yazdıklarını desteklemek için gerektiğinde grafik ve tablo kullanır.		•	•	•	•
Yazdıklarını paylaşır.		•	•	•	•
Yazılarında anlatım biçimlerini kullanır.			•	•	
Ek fiili işlevlerine uygun olarak kullanır.			•		
Araştırmalarının sonuçlarını yazılı olarak sunar.			•	•	•
Yazılarında mizahi öğeler kullanır.				•	•
Cümlelerin öğelerini ayırt eder.				•	
Cümle türlerini tanıır.				•	
Fiillerin çatı özelliklerinin anlama olan katkısını kavrar.				•	

Programda yazma becerisine ait 24 kazanım yer almaktadır. Bu kazanımlardan 12'si dört sınıf düzeyinde de ortak olarak yer almaktadır. Dijital hikâye anlatımına uygunluk yönünden bakıldığında ise 24 kazanımdan 18'i dijital hikâye anlatımı uygulamalarına uygun gözükmektedir. Bu da %75'lik bir uyuma denk gelmektedir.

Dijital hikâye anlatımının en önemli aşamalarından biri olan metne uygun resim belirleme, ilkökul 1.sınıftan itibaren Türkçe Dersi Öğretim programındaki kazanımlar arasında yer almaktadır. Programda yer alan görsel okuryazarlık ile okuma becerisinin görsel alanda da geliştirilmesi gerektiği görülmektedir. Çünkü görseller ile desteklenen bilgiler insan zihninde daha kalıcı olmaktadır. Görsel okuryazarlık bu anlamda medyada üretilen görsellerden, internet ortamında veya Web 2.0 araçlarında oluşturulan görseller dâhil geniş bir alanı kapsamaktadır.

Görsel bellek geliştikçe insanların okuduğunu anlama ve hatırlama kapasiteleri artmaktadır. Bu açıdan dijital hikâye anlatımı uygulamaları sadece okuma veya yazma amaçlı kullanılmamaktadır. Görsel okuma etkinlikleri için uygun uygulamalar olarak da kabul edilmektedir. Bu uygulamalar kullanılarak görsel okumaya yönelik çok sayıda etkinlik rahatlıkla yapılabilir.

Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan okuma kazanımları, dijital hikâye anlatımının kazandırdığı yetkinlikler ekseninde incelendiğinde Tablo 6'ya ulaşılmıştır.

Tablo 6

Okuma Kazanımlarının Dijital Hikâye Anlatımına Uygunluk Ekseninde İncelenmesi

Kazanımlar	Sınıf				Dijital Hikâye Anlatımına Uygunluk
	5	6	7	8	
Akıcı Okuma					
Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.	•	•	•	•	•
Metni türün özelliklerine uygun biçimde okur.	•	•	•	•	•
Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur.	•	•	•	•	•
Okuma stratejilerini kullanır.	•	•	•	•	•
Söz Varlığı					
Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder	•	•	•	•	•
Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler.	•	•	•	•	•
Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder		•	•		
İsim ve sıfatların metnin anlamına olan katkısını açıklar.		•			
İsim ve sıfat tamlamalarının metnin anlamına olan katkısını açıklar.		•			
Edat, bağlaç ve ünlemlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar.		•			
Basit, türemiş ve birleşik kelimeleri ayırt eder		•	•		
Zarfların metnin anlamına olan katkısını açıklar.			•		
Fiillerin anlam özelliklerini fark eder			•		
Anlatım bozukluklarını tespit eder			•		
Zamirlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar		•			
Kelimelerin eş anlamlılarını bulur.	•				
Kelimelerin zıt anlamlılarını bulur.	•				
Eş sesli kelimelerin anlamlarını ayırt eder.	•				
Kökleri ve ekleri ayırt eder.	•				
Yapım ekinin işlevlerini açıklar	•				
Metindeki söz sanatlarını tespit eder.	•	•	•	•	
Metindeki anlatım bozukluklarını belirler.				•	
Fiilimsilerin cümledeki işlevlerini kavrar.				•	
Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir.	•	•	•	•	•
Metindeki anlatım biçimlerini belirler.			•	•	•

Anlama					
Metin türlerini ayırt eder	•	•	•		•
Okuduklarını özetler	•	•	•	•	•
Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.	•	•	•	•	•
Metindeki yardımcı fikirleri belirler			•	•	•
Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir	•	•	•	•	•
Metindeki hikâye unsurlarını belirler	•	•	•	•	•
Metni yorumlar.	•	•	•	•	•
Metinle ilgili sorular sorar.	•	•	•	•	
Metinle ilgili sorulara cevap verir.	•		•	•	
Metnin konusunu belirler	•	•	•	•	•
Görsellerden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.	•	•	•	•	•
Görsellerle ilgili soruları cevaplar	•	•	•	•	•
Metinle ilgili soruları cevaplar		•			•
Metinde önemli noktaların vurgulanış biçimlerini kavrar.	•	•	•	•	•
Okuduğu metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirler.	•	•	•	•	•
Medya metinlerini değerlendirir.	•	•	•		•
Metinler arasında karşılaştırma yapar	•	•	•	•	•
Bilgi kaynaklarını etkili şekilde kullanır	•	•	•	•	•
Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.	•	•	•	•	•
Metindeki gerçek ve kurgusal unsurları ayırt eder.	•	•	•	•	•
Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.	•	•	•	•	•
	•	•	•		
Şiirin şekil özelliklerini açıklar		•			•
Okuduğu metindeki gerçek, mecaz ve terim anlamlı sözcükleri ayırt eder.	•				•
Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgilere ilişkin soruları cevaplar.	•				•
Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar.		•	•	•	•
Metinlerin yazılı hâli ile medya sunumlarını karşılaştırır		•			•
Metinde kullanılan düşüncüyü geliştirme yollarını belirler		•	•		•
Medya metinlerini analiz eder.				•	•
Edebî eserin yazılı metni ile medya sunumunu karşılaştırır.				•	•
Metindeki iş ve işlem basamaklarını kavrar.		•	•		•

Okuma becerisini geliştirmeyi hedefleyen toplam 142 kazanımdan 123'ünün, dijital hikâye anlatımı uygulamalarıyla kazandırılabilir nitelikte olduğu görölmektedir. Akıcı okuma becerisine yönelik kazanımların tamamı, söz varlığına yönelik kazanımların yaklaşık %50'si ve anlama becerisine yönelik kazanımların tamamına yakını dijital hikâye anlatımı uygulamalarının anahtar kelimeleriyle örtüşmektedir. Akıcı okuma becerisine yönelik kazanımların tamamında Program ve dijital hikâye anlatımı arasında eşleşme görülürken bu eşitlik söz varlığı alanına yönelik kazanımlar için geçerli olmamaktadır. Denkleşmenin sağlanamadığı kazanımlara bakıldığında bu kazanımların dil bilgisine yönelik çıkarımları sezdirmeye yönelik ifadeler olduğu görölmektedir. Bununla birlikte dil bilgisine yönelik kazanımları öğrencilere kazandırmada dijital hikâye anlatımının kullanılamayacağını söylemek, erken ve acele bir yorum olacaktır. Bu durumda dijital hikâyelerin uzunluğunun da etkisinin olduğunu söylemek mümkündür. “Dijital hikâyeler, üç ila dört dakikalık bir uzunluğa sahiptir” (Banaszewski, 2005, s.4). Sürenin kısıtlılığı metin üzerinde dil bilgisi çalışmalarına yönelmek için yeterli olmayabilir.

Dijital hikâye anlatımı uygulamalarının çıkış noktası yazılan metinlerin, diğeri insanlarla paylaşılması, böylece ortak ilgisi olan insanların aynı yazıyı okumalarını ve üzerine düşünmelerini sağlamaktır. Bu kazanım kullanılırken Türkçe öğretmenleri rahat bir şekilde dijital hikâye anlatımı uygulamalarından faydalanabilmektedir. Öğrenciler dijital hikâye anlatımı uygulamalarında oluşturdukları yazıları hem o uygulamada hem de diğeri sosyal medya ortamlarında paylaşabilmektedir.

Türkçe Dersi Öğretim Programında teknoloji, medya okuryazarlığı ve dijital hikâye anlatımıyla ilgili olarak yer alan yukarıda belirtildiği üzere sarmal şekilde ilerleyen kazanımların yanı sıra belli sınıf seviyelerine yönelik olarak var olan ve yine teknoloji, medya okuryazarlığı, dijital hikâye anlatımı alanlarını ilgilendiren kazanımlar yer almaktadır. Bu kazanımlar Tablo 7'de belirtilmiştir:

Tablo 7

Medya Okuryazarlığına Yönelik Kazanımlarla Dijital Hikâye Anlatımının İlişkisi

T.3.3.22. ve T.4.3.32.	<i>Kısa ve basit dijital metinlerdeki mesajı kavrar.</i> <i>Elektronik posta ve sosyal medya içeriklerine (davet, teşekkür mesajları vb.) yer verilir.</i>
T.3.3.26	<i>Şekil, sembol ve işaretlerin anlamlarını kavrar.</i> <i>Bilişim teknolojileri (bilgisayar, tablet) ve iletişim araçlarında kullanılan şekil ve semboller üzerinde durulur.</i>
T.8.3.33.	<i>Edebî eserin yazılı metni ile medya sunumunu karşılaştırır.</i> <i>Kahramanlar, mekân, zaman ve olay yönünden karşılaştırılması sağlanır.</i>
T.7.2.1. ve T.8.2.1.	<i>Hazırlıklı konuşma yapar.</i> <i>Öğrencilerin düşüncelerini mantıksal bir bütünlük içinde sunmaları, görsel, işitsel vb. destekleyici materyaller kullanarak sunu hazırlamaları sağlanır.</i>
T.7.3.35.	<i>Metinlerin yazılı hâli ile medya sunumlarını karşılaştırır.</i> <i>Hikâye, masal, fıkra gibi metinlerin; çizgi film, animasyon gibi medya sunumları ile karşılaştırması sağlanır.</i>
T.7.4.2.	<i>Bilgilendirici metin yazar.</i> <i>Öğrencilerin giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinde yazacaklarını belirleyerek bir metin taslağı oluşturmaları, düşünceyi geliştirme yollarını kullanmaları, yazılı ve çoklu medya kaynaklarından görüşlerini destekleyecek kanıtlar sunmaları sağlanır</i>

Bütün bu incelemelerde görüldüğü üzere Türkçe Dersi Öğretim Programında, eğitim ile teknolojiyi bir araya getirmeye ve öğrencilere çağın gereklerinin verilmeye çalışıldığı gözlenmektedir. Ayrıca dil öğretiminin önemli kısmı olan becerilerin kazandırılmasında, teknolojiye amaç değil bir araç olarak yaklaşıldığı görülmektedir.

3.b. Ortaokullarda Seçmeli Medya Okuryazarlığı Dersi ve Teknoloji

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2006 yılından bugüne kadar 7. ve 8. sınıflarda verilebilecek dersler arasında “Seçmeli Medya Okuryazarlığı” dersi bulunmaktadır. Bu ders, Türkçe öğretmenleri tarafından verilebilmektedir.

2018 yılında hazırlanan Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programında, Türkçe Dersi Öğretim Programında olduğu gibi Türkiye Yeterlikler Çerçevesinde belirtilen sekiz anahtar

yetkinliğe yer verilmiştir. Bunlar içinde bilim, teknolojik yetkinlik ve dijital yetkinlik doğrudan teknoloji ile ilişkilidir (MEB, 2018, s. 3-4).

Medya Okuryazarlığı dersinin özel amaçları, öğrencilerden yazılı, görsel ve işitsel medyaya ek olarak sosyal ağlar, yeni medya ve video oyunları gibi diğer dijital ortamlara ait iletilere erişip bunları eleştirel düşünme şeklinde incelemeleri ve yeni ürünler üretmeleri olarak gösterilmektedir (MEB, 2018, s.7).

Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programında beceriler; yaşam becerileri ve medya okuryazarlığı becerileri olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Yaşam becerileri içinde yer alan; yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, bilgi okuryazarlığı, iletişim, teknoloji okuryazarlığı becerileri Türkçe öğretmenlerinin hâkim olması gereken olanlar olarak belirtilmektedir (MEB, 2018, s.8).

Dersin uygulama sürecinde ise öğrencilere kendi medya iletilerini yazılı, görsel, işitsel ya da çoklu olarak oluşturma becerilerini ve bu medya iletilerini paylaşım becerilerini kazandırmak önem arz etmektedir (MEB, 2018, s.9). Öğrencilerin medya içeriklerini üreterek keşfetmeleri ve çıkarımlarda bulunmaları, metinlerden çok uygulamaya dayalı çalışmaların temel yaklaşım olarak benimsenmesi önerilmektedir (MEB, 2018, s.10).

Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programında, medya ürünleri oluşturulurken ve aynı zamanda kullanılırken Türkçenin kullanım konusunda da bilinçli davranılmasına dikkat çekilmektedir. Dijital ortamlarda dil becerilerinden dinleme/izleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerinin etkili bir şekilde geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Dilin zenginliğini, söz varlığını ve iletişim kanallarını doğru kullanmak ve farkındalık yaratmak ise ayrıca önem arz etmektedir (MEB, 2018, s.10).

Medya Okuryazarlığı dersine ait yer alan kazanımlarda, medya içeriği üretimi ve Türkçenin doğru kullanımına dikkat çekilmesi, dijital hikâye anlatımı alanı için yol göstermektedir. Dijital hikâye anlatımı uygulamaları aracılığıyla üretilen eserlerde bu kazanımlara da dikkat edilmesi gerektiği görülmektedir:

SMOY.2.1. Medyaya erişirken, medyayı takip ederken ve medya içeriği üretirken bireysel/toplumsal sorumlulukları yerine getirir.

Etik, mahremiyet, telif ve fikir hakları, kişisel güvenlik, dilin doğru kullanımı vb. konular ele alınabilir.

SMOY.3.4. Amaç ve hedef kitlesine uygun farklı türde medya iletileri oluşturur.

Aynı medya iletinin farklı bireyler tarafından farklı şekilde anlaşılabilceği dikkate alınabilir. Güncel ve toplumsal konular (bağış kampanyası, tasarruf, vergi bilinci, iş ve sosyal güvenlik gibi)ele alınabilir. İlk ünite de ifade edilen medya okuryazarlığı şenliğine

yönelik hazırlanacak proje çalışmalarında amaç ve hedef kitlesinin belirlenmesiyle ilişkilendirilebilir.

SMOY.5.1. Medya iletilerinde dilin, yazıların, seslerin ve görsellerin ikna etme amacıyla nasıl kullanıldığını kavrar.

Medya içeriklerinde yer alan yazılar, sesler, görüntüler, farklı çekim ölçeklerinin oluşturduğu anlamlar yardımıyla hedef kitlenin, izleyicinin bir ürüne dönüştürülmesi *vurgulanabilir.*” (MEB, 2018, s.13-15).

Medya Okuryazarlığı dersi ile birlikte öğrencilerin görsel okuryazarlığı da gelişmektedir. Dijital ortamlara ait içerikler eleştirel bir gözle okunarak, bu ortamlarda verilen bilgi ve haberlerin doğruluğunu inceleme yetkinliğine erişmektedirler.

3.c. Ortaokullarda Seçmeli Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi ile Seçmeli Okuma Becerileri Dersinde Teknoloji

Ortaokulun bütün sınıf düzeylerinde Seçmeli Yazarlık ve Yazma Becerileri dersi verilebilmektedir. 5. ve 6. sınıflarda ise Seçmeli Okuma Becerileri dersi verilebilmektedir. Doğrudan dil becerileri ile ilgili olması yönünden bu dersler Türkçe öğretmenleri için oldukça işlevsel dersler olarak yer almaktadır. Bu dersler ile birlikte öğrencilerin okuma ve yazma becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalara doğrudan yer verme fırsatı bulunmaktadır.

Bu iki derse ait öğretim programları incelendiğinde teknolojiye ve onun araçlarının kullanılmasına yer verildiği görülmektedir. Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi Öğretim Programının özel amaçları arasında *“Basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme ve seçme, bilgiyi kullanma ve yeniden dönüştürme becerilerini geliştirmek.”* (MEB, 2018, s.8) amacı yer almaktadır. Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi Öğretim Programında yer alan *“YYB.5.5. Yazdıklarını paylaşır. Yazdıklarını sınıf panosu, okul dergisi, çoklu medya vb. ortamlarda paylaşmaları sağlanır.”* (MEB, 2018, s.15) kazanım göstermektedir ki öğrencilerin dijital ortamlarda yazı yazmaları ve yazılarını çeşitli medya ortamlarında paylaşmaları amaç olarak gösterilmektedir.

Okuma Becerileri Dersi Öğretim Programının özel amaçları arasında *“7. Çoklu medya ortamlarında aktarılanları sorgulamak.”*(MEB, 2018, s.8) amacı yer almaktadır. Öğrencilerden sadece basılı kitapları okuyup değerlendirmeleri değil, dijital ortamlardaki metinleri okuyarak eleştirip üstünde düşünmelerinin istendiği görülmektedir. Okuma Becerileri Dersi Öğretim Programında dikkat çeken bir nokta ise görsel okuryazarlığa ait kazanımlara yer verilmesidir. Toplam 36 kazanım arasında görsel okumaya yönelik olarak

7 kazanıma yer verilmiştir. Bu durum göstermektedir ki öğrencilerin günümüz ihtiyaçlarına bağlı olarak sadece geleneksel okuryazarlık alanında değil görsel okuryazarlık alanında da gelişmesi beklenmektedir (MEB, 2018, s.10).

Okuma Becerileri Dersi Öğretim Programında görsel okuma ve teknoloji kullanımına yönelik şu kazanımlar yer almaktadır:

OB. 1.1. Metnin görsellerine bakarak içeriği hakkında tahminde bulunur.

OB. 1.2. Çeşitli görselleri (resim, fotoğraf, karikatür, şekil, sembol, işaret vb.) okur ve yorumlar.

OB. 1.3. Grafik, tablo, çizelge şema, harita, kroki vb. ile sunulan bilgileri okur ve yorumlar.

OB. 1.4. Çoklu medya kaynaklarının güvenilirliğini sorgular. İnternet/yazılı (dergi, kitap, broşür, gazete vb.) kaynaklardan edinilen bilgilerin güvenilirliklerini sorgulaması sağlanır.

OB. 1.5. Çoklu medya kaynaklarında verilen mesajları sorgular ve değerlendirir.

OB. 1.6. Bir bilgiye veya içeriğe erişmek için basılı ve dijital içeriklerde içindekiler, sözlük ve kaynakça gibi bölümleri kullanır.

OB. 1.7. E- okuma sürecinde amaca uygun stratejiler belirler. Özellikle e-okuma yer verilmesi dijital hikâye anlatımı programlarında oluşturulan eserlerin önemi ortaya koymaktadır (MEB, 2018, s.11).

21. yüzyıl dünyasında Okuma Becerileri dersi içinde dijital okuryazarlık alanına yönelik gelişim sağlanması doğal olarak beklenmektedir. Çünkü dijital medya okuryazarlığına yönelik geliştirilmeyen ve bilinçlendirilmeyen öğrenciler dijital ortamlarda savunmasız kalarak istismarlara açık hâle gelmektedir.

3.d. Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı ve Teknoloji

Bir öğretmenin çağa ayak uydurabilmesi için değişimin kaynaklarından doğru beslenmesi gerekmektedir. Z kuşağı olarak adlandırılan kuşağı anlayabilmek ve onlara hitap edebilmek için ezber bozan işlerde bulunmak ve teknolojiyi yakından takip etmek bir zorunluluk hâline gelmektedir. Sınıflarda doğru şekilde teknoloji kullanımı arttığında sadece öğrenciler değil öğretmenler de yaptıkları etkinliklerden daha fazla zevk almaya başlayacaktır.

Problem çözen, eleştirel düşünebilen, doğru bilgiye hızlı ve güvenilir bir şekilde ulaşabilen ve teknolojiyi etkili kullanabilen 21.yüzyıl öğrencilerinin, öğretmenlerinin programda belirlenen amaçları öğrencilere kazandırabilmeleri için genel olarak dil öğretimiyle, eğitim modelleriyle ve özel olarak Türkçenin öğretimiyle ilgili güncel eğilimlerin farkında olmaları gerekmektedir (Okur ve Göçen, 2019, s.234).

Her alanda teknolojiye uyum sağlamış olan çocukların sıralarda yer aldığı süreçte öğretmenlerin beceri, yetkinlik ve liderlik kapasitelerini güçlendirmek dil öğretiminde çağı yakalamak ve ona ayak uydurmak için önemli bir süreç hâline gelmiştir. Dünyanın herhangi bir yerinden sadece internete erişimi olan herkesin istediği bilgiye anında erişim şansının olduğu çevrimiçi eğitim dünyası üniversiteleri de değişime sürüklemeye başlamıştır.

Teknolojinin öğretmen adayları yetiştirilirken de kullanılması zaman ilerledikçe yaygınlaşacaktır. Öğretmen adaylarının üniversitelerdeki eğitimleri sırasında teknolojik donanımlara hâkim olması onların hem üniversitedeki öğrencilik hayatlarında hem de meslekî kariyerlerinde fark yaratmalarını sağlayacaktır.

Türkçe öğretmeni adayları, teknoloji ve alan bilgilerini birleştirdiği ders olan medya okuryazarlığı dersi ile kısıtlı da olsa çağın teknoloji ihtiyacına hazırlanmaktadır. Birçok yerden bilginin aktığı günümüzde, bilgilerin doğruluğunu tespit etme becerisini öğrencilere kazandırmak için yetişen, Türkçe öğretmenleri hem alanına hem de teknolojiye hâkim olmak durumundadır.

Günümüzde teknolojiyi kullanabilen öğretmenler, öğrencilerinin ilgisini rahatlıkla derslerine çekebilmektedir. Bu ilgiyle birlikte öğrencilerin derste olan başarısı da artmaktadır.

Türkçe Öğretmenliği Lisans Programında doğrudan teknoloji ile ilişkili olarak şu derslere yer verilmektedir:

I. Yarıyıl: “Bilişim Teknolojileri” dersine 3 saat yer verilmiştir.

III. Yarıyıl: “Öğretim Teknolojileri” dersine 2 saat yer verilmiştir (YÖK, 2018, s. 2).

Derslerin içeriği ile ilgili verilen bilgilerde ise yine teknolojiyle ilişki kurulmaktadır.

Bilişim Teknolojileri dersinin içeriğinde: “Bilişim teknolojileri ve bilgi-işlemsel düşünme; problem çözme kavramları ve yaklaşımları; algoritma ve akış şemaları; bilgisayar sistemleri; yazılım ve donanım ile ilgili temel kavramlar; işletim sistemlerinin temelleri, güncel işletim sistemleri; dosya yönetimi; yardımcı programlar (üçüncü parti yazılımlar); kelime işlem programları; hesaplama/tablo/grafik programları; sunu programları; masaüstü yayıncılık; veri tabanı yönetim sistemleri; web tasarımı; eğitimde internet kullanımı; iletişim ve işbirliği teknolojileri; güvenli internet kullanımı; bilişim etiği ve telif hakları; bilgisayar ve internetin çocuklar/gençler üzerindeki etkileri.” üzerinde durulması gereken konular olarak gösterilmiştir (YÖK, 2018, s. 4).

Öğretim Teknolojileri dersinde, “Eğitimde bilgi teknolojileri; öğretim süreci ve öğretim teknolojilerinin sınıflandırılması; öğretim teknolojilerine ilişkin kuramsal yaklaşımlar; öğrenme yaklaşımlarında yeni yönelimler; güncel okuryazarlıklar; araç ve materyal olarak öğretim teknolojileri; öğretim materyallerinin tasarımı; tematik öğretim materyali tasarlama; alana özgü nesne ambarı oluşturma, öğretim materyali değerlendirme ölçütleri. (YÖK, 2018, s.7).

Adı geçen derslerin içeriklerine yer verilerek, öğretmen adaylarının alan bilgilerini teknolojiyle bütünleştirmesi amaçlanmaktadır.

“*Eğitime Giriş*” dersinde 21. yüzyılda eğitimle ilgili gelişmelerin aktarılması üzerinde durularak teknoloji çağına dikkat çekilmektedir (YÖK, 2018, s.3).

“*Türkçe Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları*” dersinde Türkçe öğretiminde güncel eğilimler konusuna ders içeriğinde yer verilmektedir. Bu dersle birlikte öğretmen adaylarının sınıflarında güncel uygulamalara yer verecek niteliğe sahip olması beklendiği görülmektedir (YÖK, 2018, s.7).

Türkçe Öğretmenliği Lisans Programında yer alan Meslek Bilgisi Seçmeli Dersleri kısmında teknoloji ile ilişkili şu derslere yer verilmektedir:

- Açık ve Uzaktan Öğrenme dersi,
- Mikro Öğretim dersi,
- Sürdürülebilir Kalkınma ve Eğitim dersi.

“*Açık ve Uzaktan Öğrenme*” dersinin içeriği şu şekilde tanımlanmaktadır:

Uzaktan eğitimde kullanılan teknolojiler; açık ve uzaktan eğitimin yönetimi; açık ve uzaktan öğrenmede sınıf yönetimi ve bileşenleri; açık eğitim kaynakları ve dünyadaki eğilimler; kitlesel açık çevrimiçi dersler; kişiselleştirilmiş öğrenme ortamları; açık ve uzaktan eğitimle ilgili sorunlar ve bunların çözümü; öğretmen yetiştirmede açık ve uzaktan eğitim uygulamaları; açık ve uzaktan eğitimde bireysel öğretim materyali geliştirme ve öğrenci destek hizmetleri; farklı öğrenme durumları için öğretim stratejilerinin belirlenmesi; uzaktan eğitimde araştırma ve değerlendirme (YÖK, 2018, s.15).

Gelişen eğitim teknolojileri ve yaşanan son salgın dolayısıyla okulların kapalı olduğu, öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelmek zorunda kaldığı günlerde dersin ve içeriğinin doğru bir tercih olduğu ortaya çıkmıştır.

“*Mikro Öğretim*” dersinin içeriğinde öğretmen adaylarının, öğretmenlik deneyimi kazanması amaçlanmaktadır. Öğretmen adayına ders anlatımı yaptırılırken ders kamera ile video şeklinde kayıt altına alınmaktadır. Bu kaydı öğretmen adayları izleyerek eksiklerinin farkına vararak gelişim göstermektedir. Derste video kayıtları, videoların izlenmesi sırasında teknolojik araçlardan doğrudan yararlanılmaktadır (YÖK, 2018, s.18).

“*Sürdürülebilir Kalkınma ve Eğitim*” dersinde, eğitimin teknolojik gelişmelerden etkilenmesine ve gelecek üzerine düşünülmesi gerektiği ders içeriği olarak belirlenmiştir.

Gelecekteki teknolojik gelişmeler eşliğinde eğitimin gelişmesinin ve kalkınmanın sağlanması amaçlanmaktadır (YÖK, 2018, s.19).

Türkçe Öğretmenliği Lisans Programında yer alan Alan Eğitimi Seçmeli Dersler kısmında teknoloji ile ilişkili şu derslere yer verilmektedir:

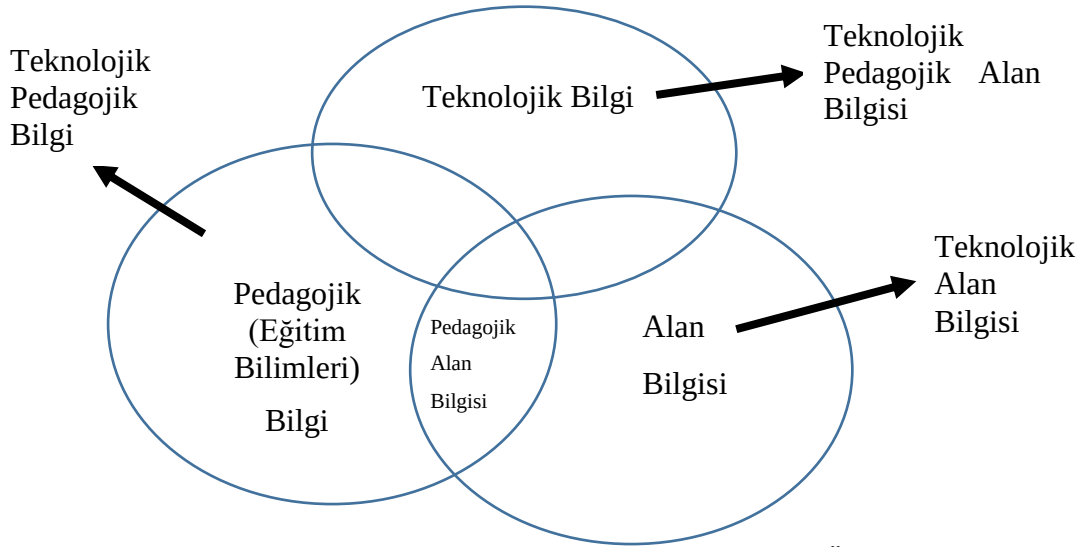
- Medya Okuryazarlığı dersi,
- Türkçe Öğretiminde Materyal Tasarımı.

“*Medya Okuryazarlığı*” dersinin içeriği: “Medya ve medya okuryazarlığı kavram alanı, bilgi toplumu ve medya okuryazarlığı; medya araçları, (televizyon, gazete, dergi, internet, sosyal medya vb.); eleştirel okuma, eleştirel dinleme ve izleme; mesajların değerlendirilmesi ve çözümlenmesi; televizyon reklamları, gazete haberleri, televizyon programları, web içerikleri vb. medya ürünlerinin incelenmesi” olarak belirlenmiştir (YÖK, 2018, s.25). Ortaokul 7.sınıf ve 8.sınıfta seçmeli ders olarak yer alan Medya Okuryazarlığı alanında Türkçe öğretmenlerinin girebileceği düşünüldüğünde, bu dersle birlikte Türkçe öğretmeni adaylarının medya ve okuma arasındaki bilgisinin artacağı görülmektedir.

“*Türkçe Öğretiminde Materyal Tasarımı*” dersinin içeriğinde teknoloji ile ilgili olarak, VCD, DVD, MP3 ve MP4 dosyaları vb. öğretim materyallerinin geliştirilmesi; farklı öğretim materyallerine yönelik sınıf içi uygulamaların değerlendirilmesi içeriği belirtilmektedir (YÖK, 2018, s.25).

Yaşanılan dijital çağda etkili, verimli bir öğretmen olabilmek için yaşanan yenilikleri geride kalmadan takip etmek gerekmektedir. Günümüzdeki çocuklar ile doğru iletişimi kurabilmek, etkili dersler işleyebilmek onlarla anlaşılabilirlik dili ve yöntemleri kullanmaktan geçmektedir. Dolayısıyla Türkçe öğretmenleri de öğrencilerin ilgisini çekecek, öğrenme sürecine aktif olarak dâhil olabilecekleri teknolojik araçları kullanarak derslerini tasarlamaları beklenmektedir.

Çağımızın bir gereği olarak eğitim ve teknoloji alanı çoğu noktada iç içe geçmektedir. Yani bir öğretmen sadece kendi alan bilgisiyse hareket ederse bu çağın eğitim dünyasında yetersiz kalmaktadır. İyi bir alan bilgisinin yanı sıra öğretmenler dijital alanlardaki ilerlemeyi ve yenilikleri de takip etmeye de ihtiyaç duymaktadır.



Şekil 16. Teknolojik pedagojik alan bilgisini oluşturan bilgi türleri (Önal, N. (2018). Etkinlik örnekleriyle zenginleştirilmiş eğitimde teknoloji uygulamaları, Ankara: Pegem).

Mishra ve Koehler tarafından bir çerçeve model olarak oluşturulan, Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi'ne göre, eğitim sürecinde sadece öğretmenin alan bilgisindeki veya eğitim bilimlerindeki bilgisi yeterli kalmamaktadır. Bunun için öğretmenlerin eğitim bilimleri bilgisinin, alan bilgisinin ve teknolojiye yönelik bilgisinin birbirleriyle etkileşimli olması gerekmektedir. Öğretmenin alanına ait içerikleri etkili eğitim teknikleri kullanarak teknoloji aracılığıyla sunması, öğrencilerin için hem kalıcılığı hem de derslerin daha aktif ve hareketli geçmesini sağlayacaktır (Önal, 2018, s.2).

Sonuç olarak günümüz eğitim dünyasında yetişecek öğretmen adayları için alan, eğitim bilimleri, genel kültür bilgilerinin yanı sıra dördüncü yapı olarak teknopedagojik alan bilgisi bir ihtiyaç hâline gelmektedir.

İlgili Araştırmalar

Bu bölümde problem durumu, önem, bulgular, yorum ve tartışma bölümlerinde yer verilmeyen, dijital hikâye anlatımı uygulamaları ile dijital hikâye anlatımı uygulamalarının dil becerilerine etkisini çeşitli yönlerden inceleyen yurt içinde ve yurt dışında yapılmış çalışmalara yer verilmiştir.

Yurt içi Araştırmalar

Tetik (2020) tarafından yazılan “Özel yetenekli ilkökul öğrencilerinin yazma becerilerinin desteklenmesinde dijital öyküleme etkinlikleri: Eylem araştırması” başlıklı doktora tezinde etkinlik temelli dijital hikâye anlatımının özel yetenekli öğrencilerin yazma, dijital hikâye oluşturma becerilerini ve yazma motivasyonlarını nasıl etkilediğini ortaya çıkarmak

amaçlanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; uygulanan eylem planı, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmiştir. Öğrencilerin ön değerlendirme-son değerlendirme ve uygulama sürecinde aldıkları puanlara göre öğrencilerin yazma becerilerinin geliştiği görülmüştür. Öğrencilerin dijital hikâye oluşturma becerilerinin, ön değerlendirme-son değerlendirme ve uygulama sürecinde geliştiği görülmüştür. Etkinlik temelli dijital hikâye anlatımı çalışmalarının, öğrencilerin yazma motivasyonlarını ve ölçeğin alt boyutları olan yazmaya karşı olumlu tutum, sahip olunan amaç, yazının paylaşılması ve yazmaya karşı çaba açısından gelişim gösterdiği belirlenmiştir. Öğrencilerin yazıda başarısızlık yüklemesi alt boyutunda gelişim göstermediği görülmüştür. Öğrencilerin görüşlerine göre; etkinlik temelli dijital hikâye anlatımı çalışmaları ile öğrencilerin metin türlerinin nasıl yazılacağını öğrendikleri, yazı yazmayı sevdikleri ve çalışmaları eğlenceli buldukları, bu çalışmaların yazma becerilerini geliştirdiği belirlenmiştir. Bunun yanında yazma etkinliklerinin yazı yazmayı kolaylaştırdığı, hayal gücünü geliştirdiği; dijital hikâye anlatımı çalışmalarının, yazılardaki hataları görmeyi ve düzeltmeyi, daha özenli ve dikkatli yazmayı sağladığı, teknolojik becerileri geliştirdiği, telaffuz ve tonlamayı geliştirdiği görülmüştür.

Gider (2019) tarafından yazılan “Bireysel ve işbirlikli dijital öyküleme uygulamalarının üstün zekâlı öğrencilerin yazma performansına ve dil gelişimine etkisi” başlıklı yüksek lisans tezinde üstün zekâlı öğrencilerin yazma performansında ve dil gelişiminde bireysel ve işbirlikçi dijital hikâye anlatımı uygulamalarının etkisinin ortaya koyulması amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda bireysel dijital hikâye anlatımı uygulamalarının, geleneksel hikâye yazma uygulamalarına göre yazma performansı açısından etkili olduğu, işbirlikli dijital hikâye anlatımı uygulamalarının geleneksel hikâye yazma uygulamalarına göre yazma performansı açısından etkili olduğu görülmüştür. Dil gelişim düzeyi açısından, işbirlikli dijital hikâye anlatımı uygulamalarının geleneksel hikâye yazma uygulamalarına göre etkili olduğu görülmüştür. Bireysel dijital hikâye anlatımı uygulamaları dil gelişimi açısından geleneksel hikâye yazma uygulamalarıyla kıyaslandığında etkili olmamıştır.

Dayan (2017) tarafından yazılan “İlkokul öğrencilerinin Türkçe dersinde dijital öyküleme çalışmaları” başlıklı yüksek lisans tezinde ilkök 4.sınıf öğrencilerinin dijital hikâye anlatımı çalışmalarının betimlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonucunda dijital hikâye anlatımı çalışmalarının, öğrencilerin çok biçimli metin oluşturma sayesinde, yazım ve noktalama kurallarına uymayı geliştirerek, daha kurallı metinler oluşturmalarını sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Dijital ürünlerindeki kelime ve cümle sayılarında artış olmakla

birlikte hikâye öğelerini de geliştirerek daha detaylı metinler oluşturmayı sağladığı belirlenmiştir. Ayrıca Türkçe dersi öğretim sürecinde uygulanan zenginleştirici çalışmaların öğrencileri yazmaya düşünsel olarak hazır hale getirdiği, derslerin daha zevkli ve eğlenceli geçtiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Uçar (2016) tarafından yazılan “Dijital öykülemenin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma becerilerine olan etkisi” başlıklı doktora tezinde dijital hikâye anlatımının öğrencilerin motivasyon ve ilgilerine olan etkisini araştırılmıştır. Buna ek olarak, dijital hikâye anlatımı projesine katılımları sonucunda öğrencilerin eğitimsel teknolojinin kullanılmasına karşı tutum ve öz yeterliklerinde bir değişiklik olup olmadığı da araştırılmıştır. Son olarak, katılımcıların bu çalışmaya dair algıları da incelenmiştir. Araştırma sonucunda toplanan nicel veri, her iki yazma yönteminin hikâye yazma becerilerini geliştirmede etkili olduğunu, ancak dijital hikâye anlatımına dayalı yöntemin söz konusu becerileri geliştirmede diğer yöntemle göre istatistiksel olarak daha etkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca bulgular, araştırma başında her iki grubun da motivasyon düzeylerinin eşit olduğunu, fakat araştırma sonucunda her iki grubun motivasyon düzeylerinde deneysel grup lehine istatistiksel bir farklılık olduğunu göstermiştir. Deneysel grup motivasyon değerlerini artırırken, kontrol grubu söz konusu değerlerini azaltmıştır. Bu, dijital hikâye anlatımı yönteminin diğer yöntemle göre motivasyon değişkenindeki üstünlüğü şeklinde yorumlanabilir. Buna ek olarak, dijital hikâye anlatımına dayanan bu çalışmaya karşı öğrencilerin ne kadar ilgili oldukları da araştırılmıştır ve bütün süreç boyunca öğrencilerin ilgilerinin yüksek olduğu ve baştan sona artarak devam ettiği bulunmuştur. Ayrıca, hem nicel hem de nitel veriler, dijital hikâye anlatımı yönteminin diğer geleneksel yöntemle göre, öğrencilerin eğitimsel teknolojiye karşı öz yeterlik algılarını daha olumlu yönde etkilediğini ve öğrencilerin daha pozitif tutumlar sergilemelerine yol açtığını göstermiştir. Son olarak, deney grubu öğrencilerinin, dijital hikâye anlatımına dayanan yazma dersine karşı düşünceleri de araştırılmış ve öğrencilerin bu yöntemle dair olumlu düşüncelere sahip oldukları bulunmuştur. Özetle, bulunan bu bilgiler, 21. yüzyıl dünyasıyla uyumlu, motive edici ve ilgi çekici çok biçimli yazma müfredatı hazırlamak isteyenlere yardımcı olacaktır.

Cayhan (2017) tarafından yazılan “Ortaokul öğrencilerinin Wattpadd uygulaması kullanımı ile okuma ve yazma öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezinde, Wattpad kullanımı ile okuma öz yeterlik ve yazma öz yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Tezin sonucunda öğrencilerin Wattpad uygulamasında

geçirdikleri vakit ile okuma öz yeterlikleri ve yazma öz yeterlikleri arasında bir ilişki bulunmadığı sonucuna varılmıştır.

Özüdoğru (2017) tarafından yazılan “Dijital öykülemenin Türkçe öğretmeni adaylarının derse katılımı ile yazılı anlatım ve bilişim teknolojileri kullanım öz yeterliklerine etkisinin incelenmesi” başlıklı doktora tezinde; dijital hikâye oluşturma etkinliklerinin Türkçe öğretmeni adaylarının derse katılımlarına, yazılı anlatım öz yeterliklerine, bilişim teknolojileri kullanım öz yeterliklerine etkisinin ve uygulamaya yönelik görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma dijital hikâye anlatımının etkisini incelemek için deney ve kontrol grubuna uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarından birincisi deneysel işlem sonrasında dijital hikâye anlatımı yönteminin uygulandığı grubun katılımının bu yöntemin uygulanmadığı gruptan daha yüksek olduğudur. Aktif, davranışsal, duygusal ve bilişsel boyutlarında da deney grubunda katılım daha yüksektir. İkinci sonuç ise; deneysel işlem sonrasında dijital hikâye anlatımı yönteminin uygulandığı grubun yazılı anlatım öz yeterliğinin bu yöntemin uygulanmadığı gruptan daha yüksek olduğudur. Yazma süreci ve yazmaya hazırlık boyutlarındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı çıkmıştır, ancak yazmayı değerlendirme boyutundaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Araştırma sonuçlarından üçüncüsü ise deneysel işlem sonrasında öğretmen adaylarının bilişim teknolojileri kullanım öz yeterliklerinin arttığı ancak bu artışın anlamlı düzeyde karşılaştırma grubundan farklılık göstermediğidir.

Yurt dışı Araştırmalar

Doğan (2007) tarafından yazılan “Implementation of digital storytelling in the classroom by teachers trained in a digital storytelling workshop” başlıklı doktora tezinde, bir grup öğretmenin, Houston Üniversitesi'nde bir atölyede eğitim aldıktan sonra sınıfta dijital hikâye anlatımını nasıl kullandıklarının ortaya koyulması amaçlanmıştır. Araştırmada dijital hikâye anlatımının sınıfta bir teknoloji aracı olarak nasıl kullanılabileceği, öğretmenler tarafından öğrenciler üzerinde hangi etkilerin gözlemlendiği ve uygulama sürecinde ortaya çıkabilecek olası sorunlar üzerinde durulmuştur. Çalışmadaki katılımcılar Houston Üniversitesi'nde Eğitimde Yenilikçi Teknoloji Laboratuvarı (LITE) tarafından düzenlenen bir dijital hikâye anlatımı atölyesine katılan gönüllülerdir. Toplanan araştırma verilerinin omurgasını iki anket ve üç görüşme oluşturmaktadır. Atölye çalışmalarının hemen ardından sınıfta dijital hikâye kullanımına ilişkin algılar çok olumlu çıkmıştır, uygulamada izleme çalışmasındaki

öğretmenlerin yarısından fazlası uygulama döneminde dijital hikâye anlatımını hiç kullanmamıştır. Sınıfta dijital hikâye uygulamalarının kullanmama sebepleri, tezde öğretmenlerin karşılaştığı engellerle tartışılmıştır. Araştırmanın sonucunda, dijital hikâye anlatımının öğretmenler tarafından bir konu veya konu alanı etrafında istenen mesajları iletme için güçlü bir araç olmasının yanı sıra pratikte öğrenciler ve performansları üzerinde olumlu etkileri olan çok güçlü bir araç olduğu tespit edilmiştir. Sınıfta öğrencileriyle birlikte dijital hikâye anlatımı uygulamalarını kullanan öğretmenler, öğrencileriyle birlikte teknik beceriler, sunum becerileri, araştırma becerileri, organizasyon becerileri ve yazma becerileri gibi belirli becerilerde artış gözlemlediklerini bildirmiş ve hepsi aynı fikirde olmuştur.

Smeda (2014) tarafından yazılan “Creating constructivist learning environments with digital storytelling” başlıklı doktora tezinde dijital hikâye anlatımının öğrenci katılımı üzerindeki etkisini keşfetmeyi amaçlamıştır. Çalışma dijital hikâye anlatıcılığının potansiyelini keşfetmeye odaklanmıştır. Bunun için dijital hikâye anlatımının öğrenci üzerindeki etkisi ile öğretmenlerin ve öğrencilerin dijital hikâyeleri kullanırken öğrenmeleri üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Çalışmada öğrenci katılımını artırmak için dijital hikâye anlatımını kullanmanın faydalı olacağı sonucuna varılmıştır. Aynı zamanda dijital hikâye anlatımını, dijital okuryazarlık alanına katkı sağladığı, öğrenme deneyimini kişiselleştirdiği ve farklı zekâ alanlarına hitap ettiği gözlemlenmiştir.

Rini (2016) “Using Storybird for teaching narrative writing” başlıklı araştırmasında sınıfta teknoloji, yazma öğretimi için web araçlarını kullanmanın önemini ve Storybird’ün anlatı yazma öğretiminde kullanımını ele almayı amaçlamıştır. Araştırmada Storybird’ün öğrencileri İngilizce ve diğer dillerde yazmaya son derece motive ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Fansa (2020) “Geçici eğitim merkezindeki Suriye uyruklu öğrencilerin ve Türkçe öğreticilerin Storyjumper deneyimleri: Yamen okulda” başlıklı araştırmasında dijital hikâye anlatımının Türkçe öğrenme ve öğretme sürecine etkisini araştırmıştır. Araştırma sonucunda Storyjumper adlı uygulamanın öğrencilerin öğrenme isteğini artırdığı, teknoloji becerilerini geliştirdiği, okumanın yanı sıra diğer dil temel becerilerini de güçlendirdiği bulgusuna ulaşılmıştır ve uygulamanın öğretmenlerin mesleki gelişimlerini, öğretmen-öğrenci etkileşimini artırdığı birden fazla dil becerisi öğretimine imkân sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Mohammad ve Yamat (2020) “Students perspectives and motivation towards Storyjumper on creative writing” başlıklı araştırmalarında Storyjumper’ın araştırma yapmak için bir yazı sınıfında kullanımını ve öğrencilerin yaratıcı yazmada hikaye atlama ve motivasyon konusundaki bakış açılarını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada öğrencilerin Storyjumper’ı kullandıktan sonra yazarken olumlu bakış açısına sahip oldukları, motivasyonlarının arttığı ve yaratıcı bir şekilde yazdıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Aytan (2017) “Evaluation of electronic writing experiences of Turkish teacher candidates at Wattpad environment” başlıklı araştırmasında Türkçe öğretmen adaylarının elektronik ortamda yazma deneyimlerini analiz etmeyi amaçlamıştır. Araştırmada Türkçe öğretmen adaylarının elektronik yazma deneyimleri avantajlar ve dezavantajlar temelinde oluşturulan temalar çerçevesinde yorumlanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre Türkçe öğretmen adayları elektronik ortamda yazmayı okunaklılık ve yazım denetimi şartları, okuyucu ve yazar etkileşimi ve görsel çekicilik, zaman tasarrufu ve kolaylık, satın alınabilirlik, hızlı geri bildirim ve yapıcı eleştiri, teşvik, arşivleme imkânları ve sosyalleşme yönlerinden avantajlı olarak değerlendirilmiştir. Öte yandan, elektronik ortamda yazmayı sanal dünyanın güvenilmezliği, dikkat dağınıklığı, ağır eleştiriler, el yazısıyla karşılaştırılmaz, karakter sınırlama, sağlık sorunları, ifade endişeleri, asosyallik, telif hakkı ve intihal endişeleri gibi yönlerden dezavantajlı bulmuşlardır. İncelenen çalışmalar, dijital hikâye anlatımının uygulanma katmanına yönelik literatüre önemli katkı sağlayan çalışmalardır. Bununla birlikte Türkçe öğretmen adaylarının bu konudaki bilgi ve farkındalıklarına hâkim olmayı amaçlayan söz konusu çalışma ile gelecekteki araştırmalara katkı sağlanabileceği düşünölmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, verilerin toplanması, veri toplama aracı, uygulama süreci ve analizi bölümlerine yer verilmektedir.

Araştırmanın Modeli

Türkçe öğretmeni adaylarının Wattpad ve dijital hikâye anlatımı uygulamalarına yönelik farkındalıklarını tespit etmek amacıyla yapılan çalışma, var olan durumu olduğu gibi ortaya koyma amacı güttüğünden nicel araştırma modellerinden tarama modelinde bir çalışmadır. Tarama modeli çalışma, bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlamaktadır (Büyüköztürk, Akgün, Karadeniz, Demirel ve Kılıç, 2010, s. 16).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni üniversitelerde okuyan Türkçe öğretmeni adaylarıdır. Örneklem seçmede küme örneklemeden yararlanılarak 7 bölgeyi temsilen 7 üniversite belirlenmiştir. Sınıf seviyesi olarak belirlenen üniversitelerin Türkçe Öğretmenliği bölümünde okuyan 1, 2, 3 ve 4. sınıf düzeyindeki öğrenciler hedef kitle olarak kabul edilmiştir, ölçmeye katılacak kişiler seçkisiz olarak belirlenecek olup toplamda ulaşılması gereken büyüklük çıngı örneklem hesaplama tablosundan hareketle 400 kişi olarak belirlenmiştir.

Araştırmada ayrı bir örneklem grubunu dijital hikâye anlatımı uygulamaları içinden Yöktez ve Google Akademik üzerinde isim isim yapılan araştırma sonucunda ulaşılan verilere göre en çok araştırmaya sahip olan uygulamalar arasında yer alan Wattpad, Storybird ve Storyjumper oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri, Türkçe öğretmeni adaylarının araştırmacı tarafından hazırlanan “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dijital Öyküleme Programlarına Yönelik Farkındalık Anketi” adlı anketle Google Forms üzerinden katılmaları aracılığıyla toplanmıştır. Anketin oluşturulma süreci ve yapısı hakkında aşağıda bilgi verilmiştir.

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dijital Öyküleme Programlarına Yönelik Farkındalık Anketi

Ölçme aracının geliştirilmesi sürecinde, ilk aşamada veri toplama araçları arasından ankete karar verilmiştir. Anketin planlanması aşamasında dijital hikâye anlatımı programlarına yönelik literatür taranmıştır ve dijital hikâye anlatımı programlarından en çok tercih edilenler belirlenmiştir. Buna göre Wattpad, Storybird ve Storyjumper programlarına yönelik olarak hangi bilgilerin toplanması gerektiğine ve kapsamına karar verilmiştir. Amaç olarak dijital hikâye anlatımı alanındaki bilgi ve farkındalığın ölçülmesi kabul edilmiştir. Amaç ve kapsamı bu şekilde belirledikten sonra anketin uygulama biçimi olarak internet üzerinden yapılmasına karar verilmiştir. Google Forms platformu anketin uygulanması için uygun görülmüştür. Soru tipi olarak yapısal açıdan hem olgusal hem de yargısal maddeler, biçimsel açıdan ise çoktan seçmeli ve kısa cevaplı maddeler tercih edilmiştir.

- 1- Ölçme aracı olarak kullanılacak anket için madde havuzu oluşturulmuştur.
- 2- Madde havuzu konu başlıklarına göre 3 gruba ayrılmıştır.
- 3- Madde havuzunda yer alıp birbirini tekrarlayan ve birbiriyle çelişen maddeler elenmiştir.
- 4- Geçerlik ve güvenirliği sağlamak amacıyla anket incelenmek üzere 5 alan uzmanına gönderilmiştir. Bu uzmanlar; ölçme – değerlendirme uzmanı, Türkçe öğretmeni, alan uzmanı, araştırmacı ve danışman öğretim üyesidir.
- 5- Uzmanlardan alınan dönütlere göre ankete son hâli verilmiştir.
- 6- Anketin pilot uygulaması yapılmıştır.
- 7- Pilot uygulamadan geçirildikten sonra Google Forms aracılığıyla anket işleme konulmuştur.

- 8- Google Forms üzerinden toplanan veriler SPSS programı ile incelenerek analiz yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Anketler tamamlandıktan sonra veriler kontrol edilerek SPSS 23.0 (Statistical Package for the Social Sciences) programı ile analiz edilmiştir. Bütün veriler kategorik olup, frekans ve yüzde değerleri ile sunulmuştur.

Anket sonuçlarının güvenilirliği soru kâğıdındaki maddelere verilen cevaplar arasındaki içsel tutarlılığı değerlendiren Cronbach alfa katsayısı ile analiz edilmiştir.

Çalışma kategorik verilerden oluşmakta olup, anket içeriğinde herhangi bir ölçek kullanılmamıştır. Anketin içeriğindeki benzer sorulara verilen cevapların iç tutarlılığının kontrolü için Cronbach Alfa testi uygulanmış ve alfa değeri 0,914 elde edilmiştir. Bu sonuç uygulanan anketin yüksek derecede güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

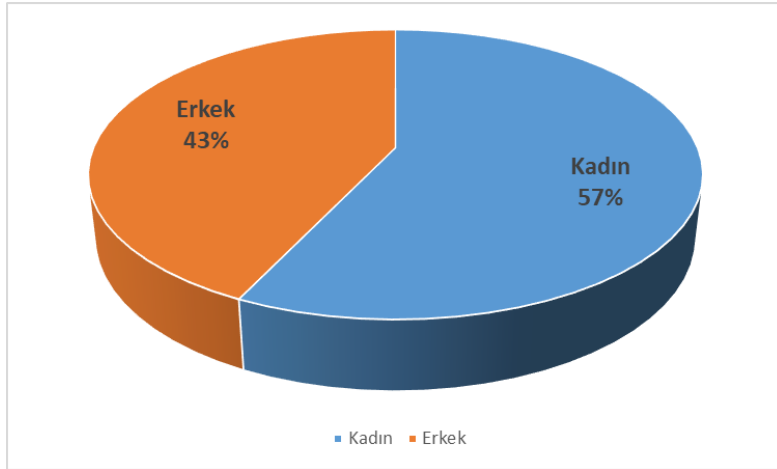
Katılımcıların Demografik Özellikleri

Araştırmaya 230'u (%57,1) kadın, 173'ü (%42,9) erkek olmak üzere toplam 403 kişi katılmıştır.

Tablo 8

Araştırmaya Katılanların Cinsiyetlere Dağılımı

Cinsiyet	Sayı	Yüzde
Kadın	230	57,1
Erkek	173	42,9
Toplam	403	100,0



Şekil 17. Katılımcıların cinsiyetlere göre dağılımı.

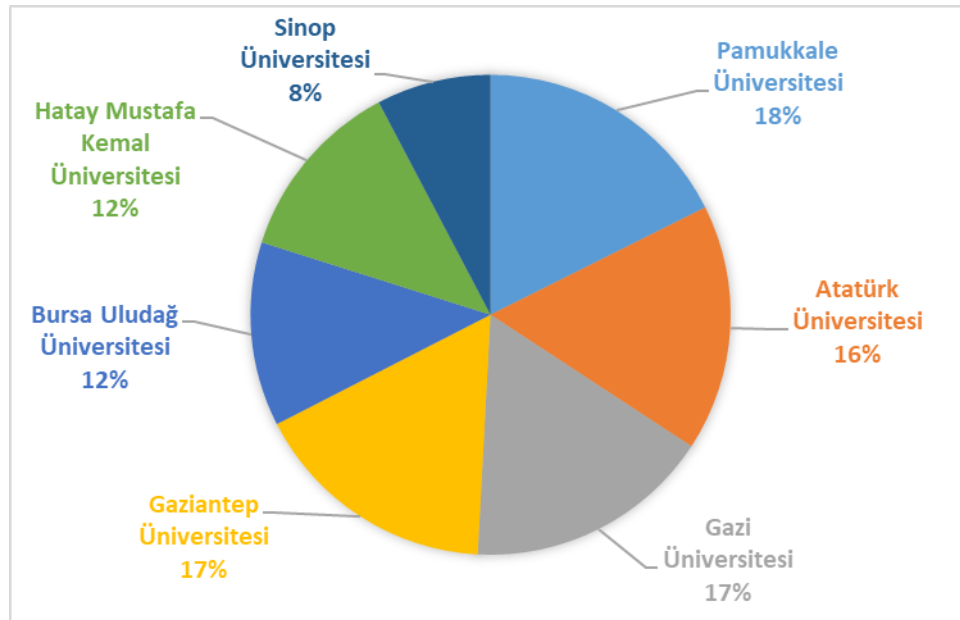
Üniversitelerin eğitim fakültelerinde kız öğrencilerin sayısının erkek öğrenci sayısına göre fazla olduğu bilinmektedir. “Türkçe Öğretmenliği” bölümlerinde de aynı şekilde kız öğrencilerin sayısı daha fazladır. Örnek olarak Gazi Üniversitesi Türkçe Eğitimi bölümü ele alınırsa 405 kayıtlı öğrenciden 207 kişi (%66,7) kız, 135 kişi erkek (%33,3) olarak gözükmektedir (YÖK, 2021). Bu duruma rağmen araştırmada denklik sağlanmaya çalışılmıştır. Bu noktadan bakıldığında araştırmada kız ve erkek öğretmen adaylarında denklik bulunması dikkat çeken bir noktadır.

Tablo 9 ve Şekil 18’de katılımcıların üniversitelere göre dağılımı gösterilmiştir.

Tablo 9

Katılımcıların Üniversitelere Dağılımı

Üniversite	Sayı	Yüzde
Pamukkale Üniversitesi	71	17,6
Atatürk Üniversitesi	67	16,6
Gazi Üniversitesi	67	16,6
Gaziantep Üniversitesi	67	16,6
Bursa Uludağ Üniversitesi	50	12,4
Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi	50	12,4
Sinop Üniversitesi	31	7,7
Toplam	403	100,0



Şekil 18. Katılımcıların üniversitelere göre dağılımı.

Katılımcıların 71’i (%17,6) Pamukkale Üniversitesinde, 67’si (%16,6) Atatürk Üniversitesinde, 67 ‘si (%16,6) Gazi Üniversitesinde, 67 ‘si (%16,6) Gaziantep Üniversitesinde, 50 ‘si (%12,4) Bursa Uludağ Üniversitesinde, 50 ‘si (%12,4) Hatay Mustafa

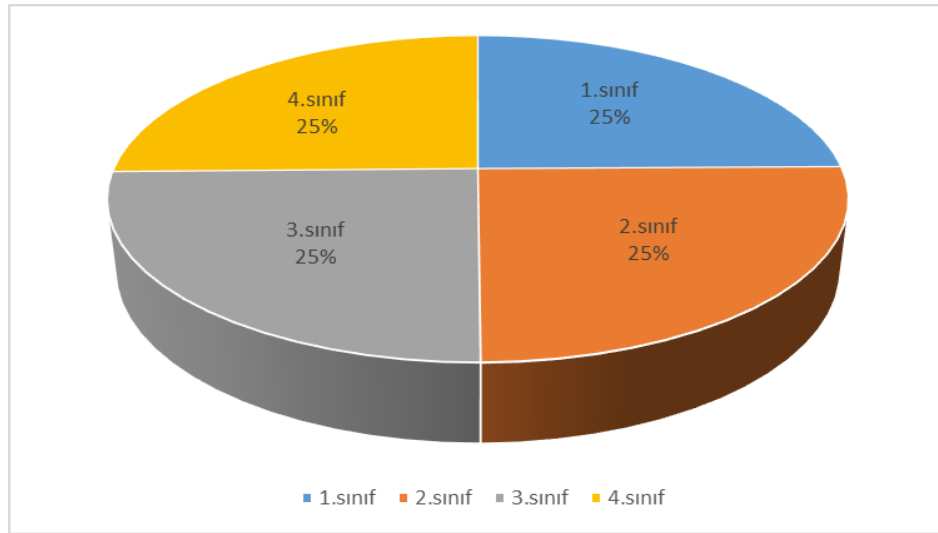
Kemal Üniversitesinde ve 31'i (%7,7) Sinop Üniversitesinde okumaktadır. Araştırmada veri elde etmek için yedi farklı bölgeyi temsilen yedi farklı üniversite tercih edilmiştir. Bu dağılımdan hareketle örneklemin geneli temsil ettiğini söylemek mümkündür.

Tablo 10 ve Şekil 19'da katılımcıların sınıf düzeylerine göre dağılımı gösterilmiştir.

Tablo 10

Katılımcıların Sınıf Düzeylerine Dağılımı

Sınıf	Sayı	Yüzde
1.sınıf	100	24,8
2.sınıf	101	25,1
3.sınıf	100	24,8
4.sınıf	102	25,3
Toplam	403	100,0



Şekil 19. Katılımcıların sınıf düzeylerine göre dağılımı

Ankete katılanların 100'ü (%24,8) 1. sınıf, 101'i (%25,1) 2. sınıf, 100'ü (%24,8) 3. sınıf ve 102'si (%25,3) 4. sınıf öğrencisidir. Araştırmada dört sınıf düzeyine de eşit derecede yer verilerek her sınıf düzeyinin görüşü elde edilmiş, böylece sınıf düzeyinde eşitlik sağlanmıştır. Araştırmada sadece 4.sınıf yerine bütün sınıf düzeylerine eşit sayıda yer verilmesinin sebebi, öğretmen adaylarının dijital hikâyeye yönelik özel bir dersi 4.sınıfa kadar görmeyeceklerinin Türkçe Öğretmenliği Lisans Programının incelenerek tespit edilmiş olmasıdır.

Birinci Araştırma Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

1. Türkçe öğretmeni adayları dijital hikâye anlatımı uygulamalarını kullanmakta mıdır?

Birinci araştırma problemi altında ayrıca Türkçe öğretmeni adaylarının dijital hikâye anlatımı uygulamalarındaki kavram bilgilerine ve kullanımlarına yönelik olarak üç alt problem bulunduğu için sırasıyla bu alt problemlere ilişkin bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Katılımcılara “Aşağıdaki kavramlardan hangisini daha önceden duydunuz?” sorusu yöneltilmiş ve elde edilen sonuçların dağılımı Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dijital Hikâye Anlatımı Kavram Bilgisi

Aşağıdaki kavramlardan hangisini daha önceden duydunuz?	Sayı	Yüzde
Hiçbirini Duymadım	131	32,5
Dijital Öyküleme	196	48,6
Hipermetin	17	4,2
Transmedya Hikâyeciliği	21	5,2
Dijital Öyküleme, Hipermetin	14	3,5
Dijital Öyküleme, Transmedya Hikâyeciliği	6	1,5
Transmedya Hikâyeciliği, Hipermetin	2	0,5
Dijital Öyküleme, Transmedya Hikâyeciliği, Hipermetin	16	4,0
Toplam	403	100,0

Araştırma anketinde katılımcılardan “Dijital öyküleme, hipermetin ve transmedya hikâyeciliği” kavramlarını daha önceden duyup duymadıkları sorusunu cevaplandırmaları istenmiştir. Katılımcıların %32,5’i bu kavramları daha önceden hiç duymadığını belirtirken %67,5’i kavramları duyduğunu belirtmiştir. Ankete katılan 403 kişi arasında 196 kişi (%48,6) dijital öyküleme kavramını daha önceden duyduğunu belirtirken, 21 kişi (%5,2) transmedya hikâyeciliğini, 17 kişi (%4,2) hipermetinini daha önce duyduğunu bildirmiştir. Bunun yanı sıra 131 kişi (%32,5) dijital öyküleme, transmedya hikâyeciliği veya hipermetin kavramlarından hiçbirini daha önce duymadığını bildirmiştir. Dijital hikâye anlatımı yerine dijital öyküleme kavramı kaynaklarda sık kullanıldığı için öğretmen adaylarının bu kavramla daha sık karşılaşmış olması tutarlı bir durumdur. Literatüre bakıldığında Türkçe öğretmeni adaylarının dijital öyküleme kavramından görece haberdar olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

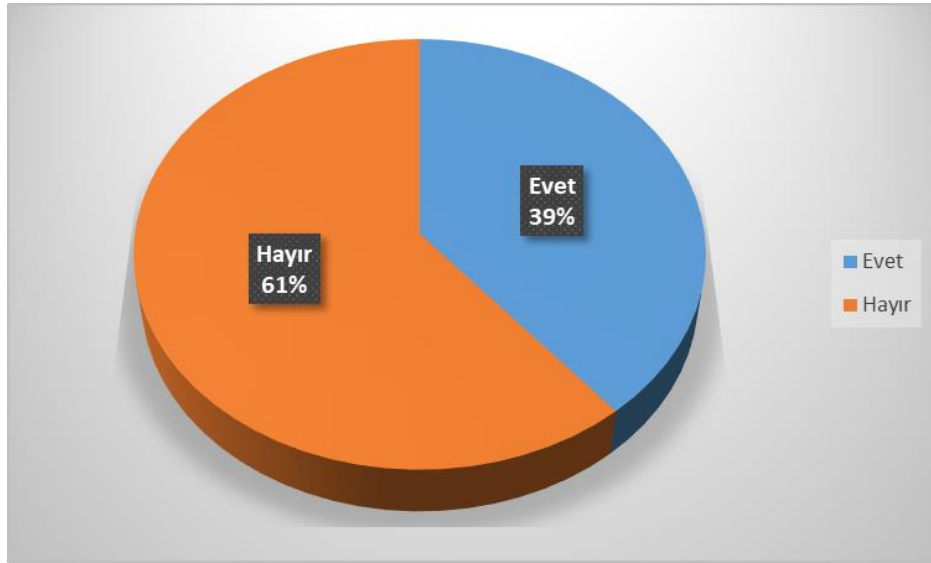
Araştırmada elde edilen verilerden transmedya hikâyeciliği ve hipermetin kavramlarının, dijital öyküleme kavramı ile kıyaslandığında Türkçe öğretmeni adayları tarafından daha az duyulduğu görülmektedir. Çünkü transmedya hikâyeciliği ve hipermetin kavramları daha çok ticaret ve pazarlama alanına hizmet etmektedir. Bu kavramların dijital öykülemeye kıyasla daha az duyulmuş olması, bu iki kavramın disiplinler arası kavramlar olmalarıyla açıklanabilir.

Katılımcılara dijital hikâye anlatım programlarından herhangi birini kullanıp kullanmadıkları sorulmuş ve elde edilen sonuçlar Tablo 12 ile Şekil 20’de gösterilmiştir.

Tablo 12

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dijital Hikâye Anlatımı Programlarını Kullanma Oranları

Dijital öyküleme programlarını kullanıyor musunuz?	Sayı	Yüzde
Evet	158	39,2
Hayır	245	60,8
Toplam	403	100,0



Şekil 20. Katılımcıların dijital hikâye anlatımı programlarını kullanma oranları.

Araştırmada, katılımcılara dijital hikâye anlatımı programı kullanıp kullanmadıkları sorusu yöneltilmiştir. Katılımcılardan 158 kişi (%39,2) bir dijital öyküleme programı kullandığını belirtirken 245 kişi (%60,8) dijital öyküleme programı kullanmadığını belirtmiştir.

Katılımcılara “Kullanmakta olduğunuz herhangi bir e-okuma, e-yazma ortamı var mı?” sorusu yöneltilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 13’te gösterilmiştir.

Tablo 13

Katılımcıların E-okuma, E-yazma Platformlarını Kullanma Oranı

Kullanmakta olduğunuz herhangi bir e-okuma, e-yazma ortamı var mıdır?	Sayı	Yüzde
Evet	182	45.2
Hayır	221	54.8
Toplam	403	100.0

Araştırmada, katılımcılara herhangi bir e-okuma, e-yazma uygulaması kullanıp kullanmadıkları sorusu yöneltilmiştir. Katılımcılardan 182 kişi (%45,2) bir e-okuma, e-yazma uygulaması kullandığını belirtirken 221 kişi (%54,8) kullanmadığını belirtmiştir. Elde edilen bu veriler kitlenin uygulama alanında sadece bilgi sahibi olmayıp aynı zamanda katılımcı rolü üstlendiğini göstermektedir. Dijital öyküleme ismini duyduğunu söyleyenlerin çoğunun aynı zamanda kullanıcı da olduğu yorumuna Tablo 12’de yer alan sonuçlardan hareketle ulaşmak mümkündür.

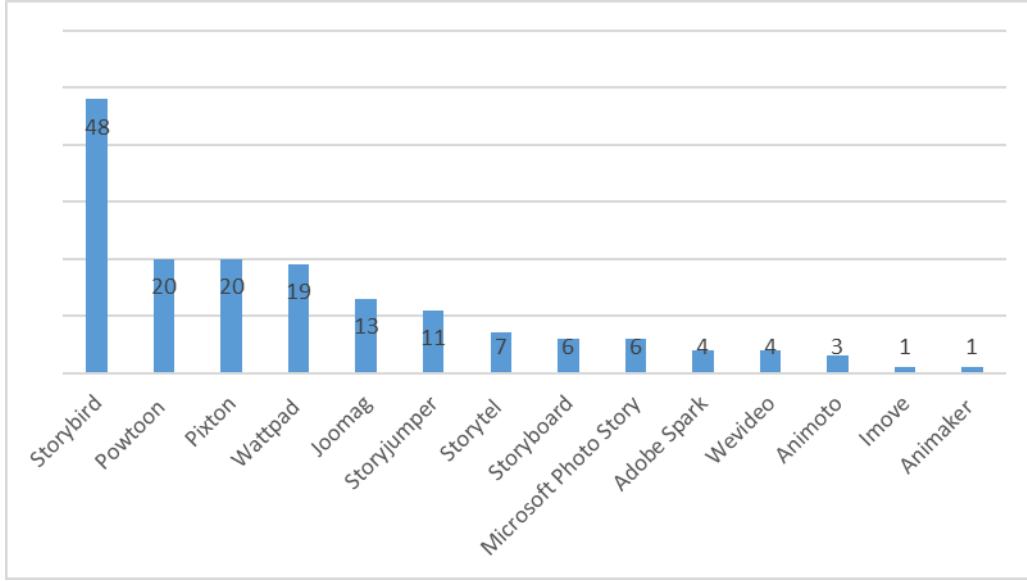
1.1.Türkçe öğretmeni adaylarının kullandığı dijital hikâye anlatımı programları nelerdir?

Katılımcılara şimdiye kadar hangi dijital hikâye anlatımı programlarını kullandıkları sorulmuş ve elde edilen sonuçlar Tablo 14 ve Şekil 21’de gösterilmiştir.

Tablo 14

Katılımcılar Tarafından Kullanılan Dijital Hikâye Anlatım Programları

	Sayı
Adobe Spark	4
Animoto	3
Imove	1
Joomag	13
Microsoft Photo Story	6
Powtoon	20
Pixton	20
Storybird	48
Storyboard	6
Storyjumper	11
Storytel	7
Wattpad	19
Wevideo	4
Animaker	1



Şekil 21. Katılımcıların kullanmayı tercih ettiği dijital hikâye anlatımı programları.

Araştırma anketinde dijital öyküleme programı kullandığını belirten katılımcılara, kullandıkları dijital öyküleme programları sorulmuştur ve daha önce dijital öyküleme programı kullandığını beyan eden 158 katılımcıdan 141'i kullandığı dijital öyküleme programının adını belirtmiştir. Tabloya göre en çok tercih edilen dijital öyküleme programı Storybird adlı uygulamayken en az tercih edilen uygulamalar arasında birer video düzenleme programı olan Imove ve Animaker olmuştur. Katılımcılardan 22 kişi aynı anda birden fazla dijital hikâye anlatımı programının ismini yazmıştır. Bu durum Türkçe öğretmeni adaylarının dijital hikâye anlatımı programları kullanmasında bir birliğin veya kural yapısının olmadığını göstermektedir. Aynı zamanda Türkçe öğretmeni adaylarının sınıf ortamında kullanabilmesi ve öğrencilerine önerebilmesi için çok sayıda dijital hikâye anlatımı programının mevcut olduğunu göstermektedir. Tablodan hareketle ortaya çıkan bir diğer sonuç, birincil amacı dijital hikâye anlatımı olmayan Animaker gibi uygulamaların da katılımcılar tarafından dijital hikâye anlatımı programı olarak kabul edilmesidir.

1.2. Türkçe öğretmeni adayları dijital hikâye anlatım uygulamalarını hangi amaçlarla kullanmaktadırlar?

Katılımcılara dijital hikâye anlatımı programlarını hangi amaçlarla kullandıkları sorulmuş ve elde edilen sonuçlar Tablo 15'te gösterilmiştir.

Tablo 15

Katılımcıların Dijital Hikâye Anlatımı Programlarını Kullanma Amaçları

Dijital hikâye anlatım programlarının kullanılma amaçları	Sayı
Merak / Yönlendirme	93
Yazma	68
Yazılanları okuma	41
Ödev	32
Diğer	3

Araştırma anketinde katılımcılara dijital öyküleme uygulamalarını hangi amaçlarla kullandıkları sorusu yöneltilmiştir. 158 kişi hangi amaçla dijital öyküleme programı kullandığını belirtmiştir. Katılımcılardan 76 kişi birden fazla amaç için dijital öyküleme programı kullandığını belirtmiştir. 93 kişi merak/yönlendirme yönüyle, 68 kişi (%15,82) hem yazma yönüyle, 41 kişi yazılanları okuma yönüyle, 32 kişi ödev sebebiyle dijital öyküleme programlarını kullandıklarını belirtmiştir.

Elde edilen veriden katılımcıların ağırlıklı olarak okul dışı amaçlar ile bireysel yönlü olarak dijital öyküleme uygulamaları ile tanıştığı ve örgün eğitim programlarında bu uygulamalar ile tanışmadıklarına ulaşılmaktadır. Ancak diğer taraftan yine okul ortamında arkadaş çevresiyle de bu uygulamaları kullandığı da düşünülebilir. Bu noktada kesin bir yargıya ulaşmak için detaylı bir araştırma gerekmektedir.

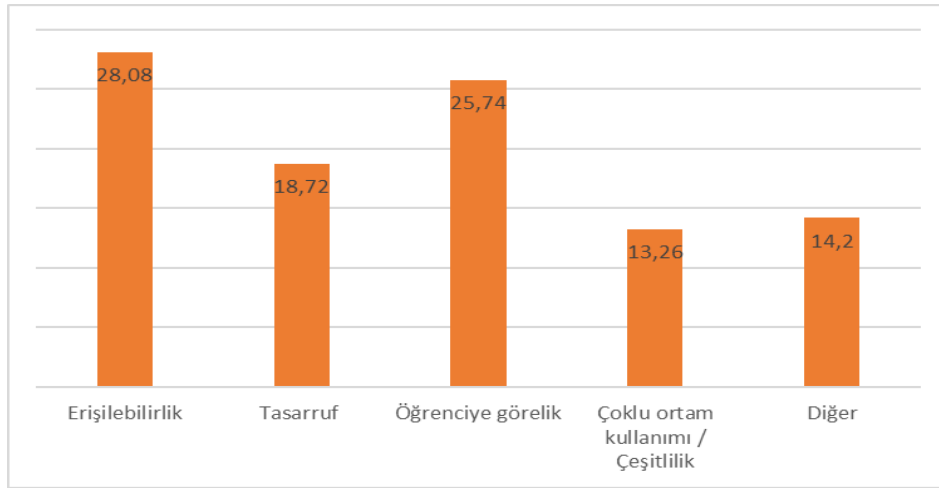
1.3.Türkçe öğretmeni adayları tarafından dijital hikâye anlatımı uygulamalarının avantajları ve dezavantajları neler olarak görülmektedir?

Katılımcılara dijital hikâye anlatımı programlarının avantajlı yanlarının neler olduğu sorulmuş ve elde edilen sonuçlar Tablo 16'da gösterilmiştir. 403 kişiden 128 kişi dijital öyküleme programlarının avantajlı yönleri olduğunu düşünmektedir. Belirtilen avantajların analizi yapıp kategorilerine ayrıldığında aşağıdaki tablo ortaya çıkmıştır:

Tablo 16

Dijital Hikâye Anlatımı Programlarının Avantajlı Görülen Yönleri

	Sayı	Yüzde
Erişilebilirlik	36	28,08
Tasarruf	24	18,72
Öğrenciye görelilik	33	25,74
Çoklu ortam kullanımı / Çeşitlilik	17	13,26
Diğer	18	14,20
Toplam	128	100



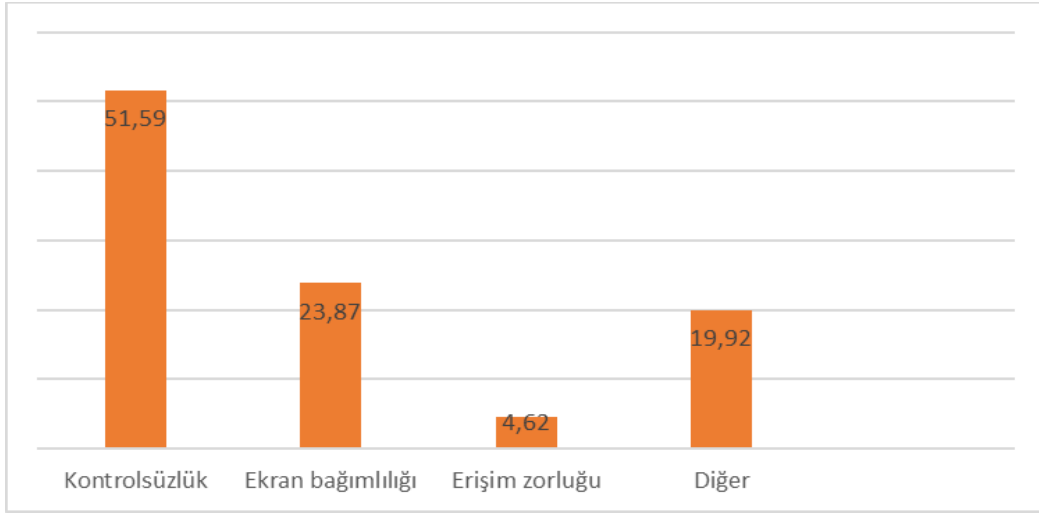
Şekil 22. Katılımcılara göre dijital hikâye anlatımının avantajlı görülen yönleri.

403 kişiden 130 kişi ise dijital öyküleme programlarının dezavantajlı yönleri olduğunu düşünmektedir. Belirtilen dezavantajların analizi yapıp kategorilerine ayrıldığında aşağıdaki tablo ortaya çıkmıştır:

Tablo 17

Dijital Hikâye Anlatımı Programlarının Dezavantajlı Görülen Yönleri

	Sayı	Yüzde
Kontrolsüzlük	67	51,59
Ekran bağımlılığı	31	23,87
Erişim zorluğu	6	4,62
Diğer	26	19,92
Toplam	130	100



Şekil 23. Katılımcılara göre dijital hikâye anlatımının dezavantajlı görülen yönleri.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarından 145 kişi dijital öyküleme programlarının avantaj ve dezavantajlarına yönelik bir fikir belirtmemiştir. Fikir belirtenlerin yaklaşık yarısı dijital öyküleme programlarının dezavantajlı yönleri olduğunu düşünmektedir. Burada dikkat çeken nokta ise katılımcılar arasında dijital öyküleme programlarının ismini duymayanların oranı %51,6 olmasına rağmen programların olumsuz yönleri olduğunun düşünülmesidir.

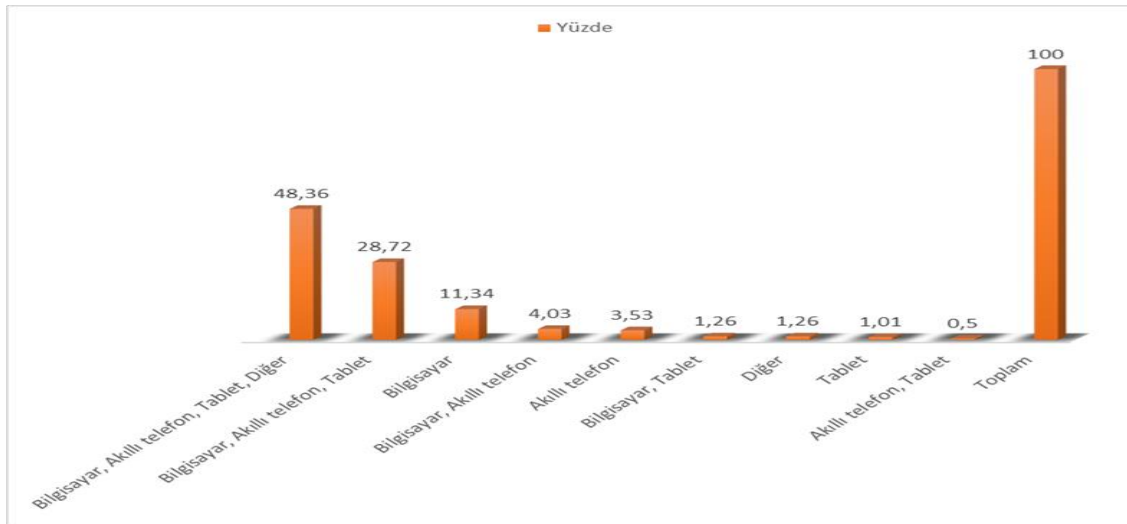
Dijital öyküleme programlarının avantajlı yönleri olduğunu düşünen katılımcıların programların esneklik ve ulaşım kolaylığı yönlerinin hareket noktası olduğu görülmektedir. Dezavantajlı yönleri olduğunu düşünen katılımcıların hareket noktası ise erişim zorluğu olarak görülmektedir. Dezavantajlı yönlerde ekran bağımlılığı yoğun olarak verilen cevaplar arasındadır. Uzun saatler boyunca ekrana bakma durumunun bağımlılık oluşturduğu bilinen bir gerçektir. Ekran bağımlılığının oluşmasında sadece eğitim alanındaki uygulamalar değil diğer amaçlar için kullanılan programlar da etkili olmaktadır.

Katılımcıların dijital hikâye anlatımı programlarına yönelik bilgilerini tespit etmek amacıyla “Dijital hikâye anlatımı programları hangi aygıtlarda kullanılabilir?” sorusu yöneltilmiş, elde edilen sonuçlar Tablo 18 ve Şekil 24’te gösterilmiştir.

Tablo 18

Katılımcılara Göre Dijital Hikâye Anlatımının Kullanılabildiği Araçlar

Dijital öyküleme programı kullanım araçları	Sayı	Yüzde
Bilgisayar, Akıllı telefon, Tablet, Diğer	192	48,36
Bilgisayar, Akıllı telefon, Tablet	114	28,72
Bilgisayar	45	11,34
Bilgisayar, Akıllı telefon	16	4,03
Akıllı telefon	14	3,53
Bilgisayar, Tablet	5	1,26
Diğer	5	1,26
Tablet	4	1,01
Akıllı telefon, Tablet	2	0,50
Toplam	397	100,00



Şekil 24. Katılımcılara göre dijital hikâye anlatımı programlarının kullanılabildiği araçlar.

Araştırmada katılımcılara, dijital öyküleme programlarının hangi teknolojik araç ile kullanılabileceği sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya, katılımcılardan 192 kişi (%48,36) dijital öyküleme programlarını bilgisayar, akıllı telefon, tablet ve diğer bazı araçlar ile kullanılabılır, 114 kişi (%28,72) bilgisayar, akıllı telefon ve tablet araçlarıyla, 45 kişi (%11,34) ise sadece bilgisayar ile kullanılabılır cevabını vermiştir.

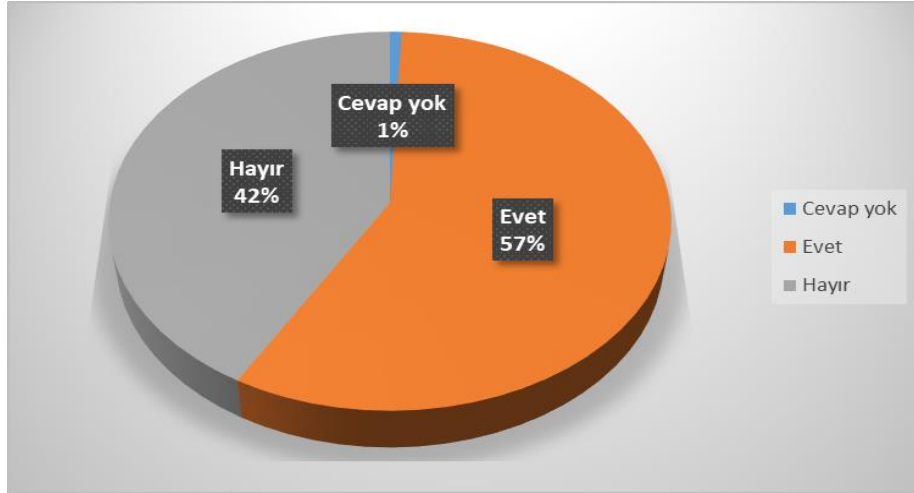
Elde edilen veriye göre, Türkçe öğretmeni adayları dijital öyküleme programlarına çeşitli araçlardan erişilebilirliğinin farkındadırlar. Katılımcılar dijital öykülemenin avantajlarında kolay erişilebilirliği göstermişlerdir.

Katılımcıların dijital hikâye anlatımı programlarının eğitimdeki ekonomiklik ilkesiyle ilişkisini tespit etmek amacıyla katılımcılara “Sizce dijital öyküleme programları eğitimdeki ekonomiklik ilkesine uygun mudur?” sorusu yöneltilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 19 ve Şekil 25’de gösterilmiştir.

Tablo 19

Katılımcıların Dijital Hikâye Anlatımının Ekonomiklik İlkesiyle İlişkisine Dair Görüşleri

		Sayı	Yüzde
Sizce dijital öyküleme programları eğitimdeki ekonomiklik ilkesine uygun mudur?	Cevap yok	3	0,74
	Evet	232	57,57
	Hayır	168	41,69
	Toplam	403	100,00



Şekil 25. Katılımcıların dijital hikâye anlatımının ekonomiklik ilkesine uygunluğuna dair görüşleri

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarından 232 kişi (%57,57) dijital öyküleme programlarının eğitimdeki ekonomiklik ilkesine uygun olduğunu, 168 kişi (%41,69) eğitimdeki ekonomiklik ilkesine uygun olmadığını belirtmiştir. Dijital öyküleme programları zaman ve hız yönünden ekonomiklik ilkesine uygundur.

Katılımcıların dijital hikâye anlatımı programlarının pedagoji ile ilişkisini tespit etmek amacıyla “Sizce dijital öyküleme programları pedagojik açıdan kullanışlı mıdır?” ve “Sizce dijital öyküleme programları teknolojik kaynakları doğru şekilde kullanmaya katkı sağlar mı?” soruları yöneltilmiş, elde edilen sonuçlar Tablo 20’de gösterilmiştir.

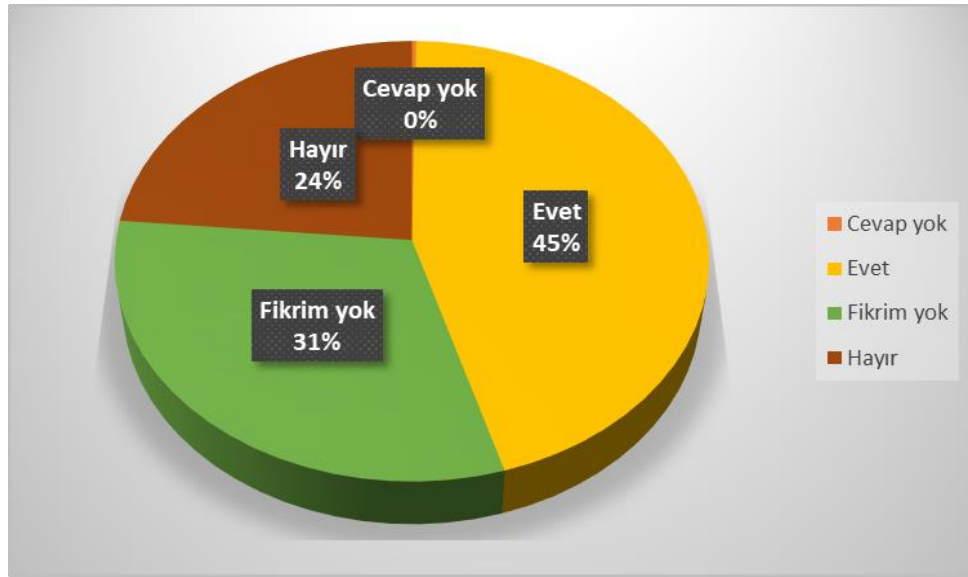
Tablo 20

Katılımcıların Dijital Hikâye Anlatımına Yönelik Yaklaşımları

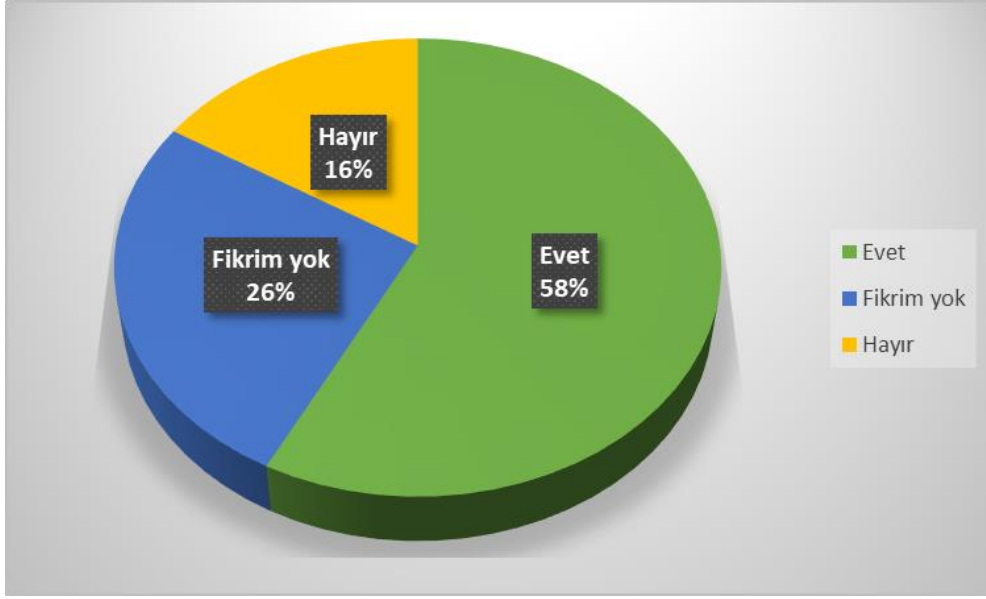
		Sayı	Yüzde
Sizce dijital öyküleme programları pedagojik açıdan kullanışlı mıdır?	Cevap yok	1	0,25
	Evet	182	45,16
	Fikrim yok	125	31,02
	Hayır	95	23,57
	Toplam	403	100,00
Sizce dijital öyküleme programları teknolojik kaynakları doğru şekilde kullanmaya katkı sağlar mı?	Evet	232	57,57
	Fikrim yok	106	26,30
	Hayır	65	16,13
	Toplam	403	100,00

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarından 182 kişi (%45,16) dijital hikâye programlarının pedagojik açıdan kullanışlı olduğunu, 125 kişi (%31,02) bu konuda fikri olmadığını belirtmiştir.

Araştırmaya katılan 232 kişi (%57,57) dijital hikâye programlarının teknolojik kaynakları doğru şekilde kullanmaya katkı sağladığını düşünmektedir.



Şekil 26. Katılımcıların dijital hikâye anlatımının pedagojik açıdan kullanışlılığına dair görüşleri.



Şekil 27. Katılımcıların dijital hikâyelerin teknolojinin doğru kullanımındaki etkisine dair görüşleri.

İkinci Araştırma Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

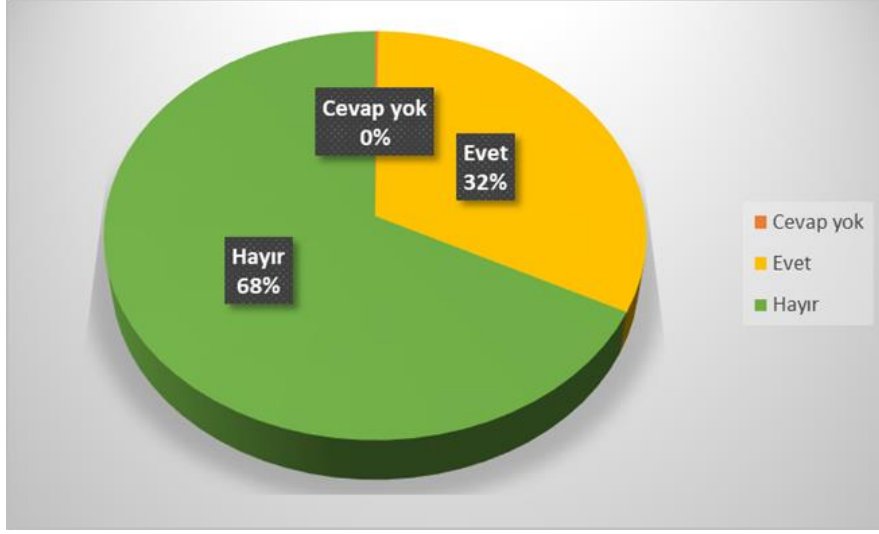
2. Türkçe öğretmeni adaylarına dijital hikâye anlatım uygulamalarına yönelik olarak lisans derslerinde bilgi verilmekte midir?

Katılımcıların dijital hikâye anlatımı programları hakkında lisans eğitimlerinde bilgi alıp almadıklarını tespit etmek amacıyla “Üniversitedeki lisans derslerinde dijital hikâye anlatımı programları hakkında bilgi aldınız mı?” sorusu yöneltilmiş, elde edilen sonuçlar Tablo 21 ve Şekil 28’de gösterilmiştir.

Tablo 21

Dijital Hikâye Anlatımına Yönelik Olarak Üniversitedeki Lisans Derslerinde Bilgi Verilme Oranı

Üniversitedeki lisans derslerinde dijital hikâye anlatımı programlarıyla ilgili bilgi aldınız mı?	Sayı	Yüzde
Cevap yok	1	0,2
Evet	130	32,3
Hayır	272	67,5
Toplam	403	100,0



Şekil 28. Katılımcılara lisans derslerinde dijital hikâye anlatımına dair bilgi verilme oranı.

Araştırmaya katılan 403 kişiden 272 kişi (%67,5) üniversitedeki derslerde dijital öyküleme programları hakkında herhangi bir bilgi almadığını belirtmiştir. 130 kişi (%32,3) ise üniversitedeki derslerden dijital öyküleme programları hakkında bilgi edindiğini bildirmiştir.

Türkçe öğretimi programında dijital öykülemeye yönelik bir ders yoktur. Dolayısıyla “Hayır” cevabı veren katılım sayısının yüksek olması bu sonuç ile tutarlıdır. “Evet” cevabı veren 130 kişinin hangi derslerde dijital öykülemeye yönelik bilgi aldığını belirlemek bu noktada önemlidir. Bu durum, dijital hikâye anlatımı programlarının belirli bir kur tanımına bağlı olmaksızın öğretim üyesinin yeterliği ve tasarrufu dâhilinde öğrenciye aktarıldığını göstermektedir.

2.1.Bilgi verilmekteyse hangi derslerde verilmektedir?

Lisans eğitimleri esnasında dijital hikâye anlatımı programlarına yönelik bilgi edindiğini belirten 130 katılımcıya bu bilgileri hangi derste edindiği sorulmuş, elde edilen sonuçlar Tablo 22’de gösterilmiştir.

Tablo 22

Katılımcılara Dijital Hikâye Anlatımı Programına Dair Bilgi Verilen Dersler

Ders Adı	Sayı
Yazma Becerileri	25
Bilgisayar	20
Eğitsel Oyunlar	19
Okuma Becerileri	18
Çocuk Edebiyatı	8
Dünya Edebiyatı	15
Yabancılar için Türkçe Öğretimi	5
Okul Deneyimi	7
Özel Öğretim Yöntemleri	11
Dinleme Becerileri	1
Çağdaş Türk edebiyatı	4
Edebî Türler	4
Konuşma Eğitimi	2
Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı, ,	1
Seçmeli Yazarlık Becerileri	2

Katılımcılardan 113 kişi dijital hikâye anlatımı hakkında bilgi aldığı dersi belirtmiştir. 113 kişi içinden 29 kişi aynı anda birden fazla dersin ismini belirtmiştir. Türkçe öğretmeni adaylarından 25 kişi yazma becerileri dersinde dijital öyküleme programlarını duyduğunu belirtirken, 20 kişi bilgisayar dersinde, 19 kişi eğitsel oyunlar dersinde, 18 kişi ise okuma becerileri dersinde duyduğunu belirtmiştir.

Dijital öyküleme programlarına yönelik etkinliklerin okuma, yazma ve uygulama derslerinde ağırlıklı olduğu görülmektedir. Bu durum dijital öykülemenin hareket alanının genişliğini göstermektedir.

Elde edilen verilerden anlaşıldığı üzere “Türkçe Eğitimi” bölümlerinin ders içeriğinde dijital öykülemeye yer verilip verilmemesine yönelik bir birlik görülmemektedir. Öğretmen adaylarının verdiği cevaplar farklı dersler arasında bir dağılışın söz konusunu olduğunu göstermektedir. Öğretmen adayları bu programlar ile tamamen tesadüfî olarak bilgi sahibi olmuştur. Derse giren akademisyenin kararına bağlı olarak üniversiteden üniversiteye bu alana yönelik bilgi verilme durumu değişmektedir.

Üçüncü Araştırma Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

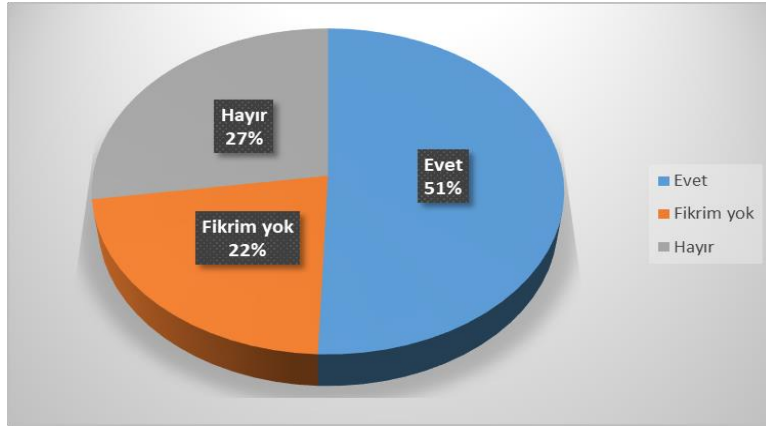
3. Türkçe öğretmeni adaylarına göre dijital hikâye anlatım uygulamalarına herhangi bir sınırlama getirilmeli midir?

Katılımcıların dijital hikâye anlatımı programlarında bir sınırlama olup olmamasına yönelik görüşlerini tespit etmek amacıyla katılımcılara “Dijital hikâye anlatımı programlarına erişimde yaş sınırı konulmalı mı?” sorusu yöneltilmiş, elde edilen sonuçlar Tablo 23 ve Şekil 29’da gösterilmiştir.

Tablo 23

Katılımcıların Dijital Hikâye Anlatımı Programlarına Yaş Sınırı Uygulanmasına Dair Görüşleri

Yaş Sınırı Konulmalı mı?	Sayı	Yüzde
Evet	204	50,6
Fikrim yok	89	22,1
Hayır	110	27,3
Toplam	403	100,0



Şekil 29. Katılımcıların dijital hikâye anlatımı programlarına yönelik yaş sınırlandırmasına dair görüşleri.

Katılımcılardan 204 kişi (%50,6) yaş sınırlandırması yapılması gerektiğini belirtirken, 110 kişi (%27,3) yaş sınırı koymaya gerek olmadığını belirtmiştir. Katılımcılardan 89 tanesi (%22,1) ise bu konuda herhangi bir fikri olmadığını beyan etmiştir.

Dijital öyküleme programlarında yaş sınırı uygulamadan uygulamaya değişmektedir. Araştırmada incelenen uygulamalar arasında bir birlik söz konusu değildir. Storybird uygulaması, 13 yaş altı üyelik için öğretmen veya ebeveyn onayı istemektedir. Wattpad uygulaması, 13 yaş altındaki üyelik için ebeveyn onayı istediğini şartlarında belirtmektedir.

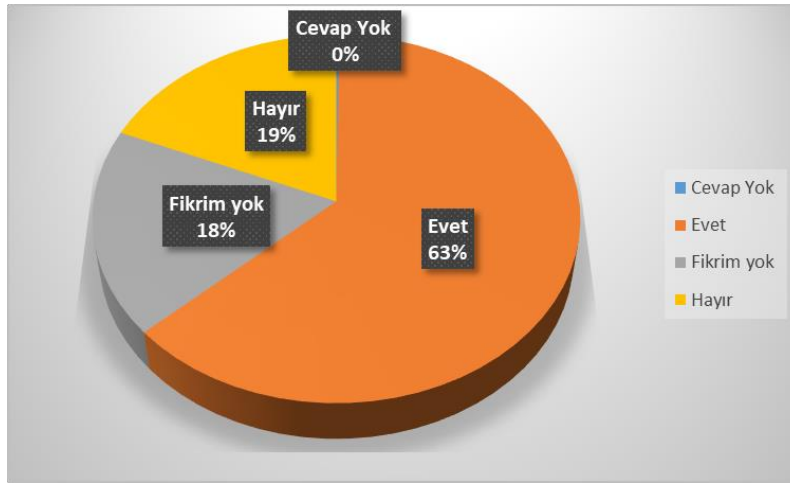
Storyjumper uygulaması, 13 yaş altındaki üyeler için ebeveyn hesabının açılıp o hesabın içinde çocuğa yönelik bir alt hesap açılması şartı koşturmaktadır.

Katılımcıların dijital hikâye anlatımı programlarında bir sınırlama olup olmamasına yönelik görüşlerini tespit etmek amacıyla katılımcılara “Sizce dijital öyküleme programları, kullanıcılarını göz önünde bulundurarak bir içerik filtresi uygulamalı mıdır?” sorusu yöneltilmiş, elde edilen sonuçlar Tablo 24 ve Şekil 30’da gösterilmiştir.

Tablo 24

Katılımcıların Dijital Hikâye Anlatımı Programlarında İçerik Filtresi Uygulanmasına Dair Görüşleri

Sizce dijital öyküleme programları, kullanıcılarını göz önünde bulundurarak bir içerik filtresi uygulamalı mıdır?	Sayı	Yüzde
Cevap Yok	1	0.2
Evet	254	63.0
Fikrim yok	73	18.1
Hayır	75	18.6
Toplam	403	100.0



Şekil 30. Katılımcıların dijital hikâye anlatımı programlarında içerik filtresi uygulanmasına dair görüşleri.

Katılımcılardan 254 kişi (%63) dijital öyküleme programlarının kullanıcılarını göz önünde bulundurarak bir içerik filtresi uygulaması gerektiğini belirtmiştir. 75 kişi (%19) herhangi bir filtrenin gerekli olmadığını belirtmiştir. Yaş sınırlaması konusunda olumsuz görüş bildiren katılımcıların içerik filtresi söz konusu olduğunda olumlu görüş bildirdiği görülmektedir. Bu durum, Türkçe öğretmeni adaylarının içerik sağlayıcısı ve düzenleyicisinden pedagojik yeterlik beklediğini göstermektedir.

Dördüncü Araştırma Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

4. Türkçe öğretmeni adaylarının dijital hikâye anlatımı uygulamaları kullanarak dil becerilerinin kazandırılmasına yönelik bakış açıları nedir?

Katılımcıların dijital hikâye anlatımı programları kullanılarak dil becerilerinin kazandırılmasına yönelik görüşlerini tespit edebilmek amacıyla katılımcılara “Sizce dijital hikâye anlatımı programları hangi dil becerilerini geliştirmede etkilidir? En etkili olandan en az etkili olana doğru sıralayınız.” sorusu yöneltilmiş, elde edilen sonuçlar Tablo 25’te gösterilmiştir.

Tablo 25

Katılımcılara Göre Dijital Hikâye Anlatımının Dil Becerilerine Etkisinin Sıralaması

Öncelik Sıralaması	Dinleme	Konuşma	Okuma	Yazma	Dil bilgisi
1	44	27	113	181	35
2	31	45	193	124	7
3	130	77	50	23	115
4	132	120	22	46	79
5	63	141	36	17	140

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adayları, dijital öyküleme programlarının en fazla yazma becerisi üzerine katkı sağladığını, sonrasında sırasıyla okuma, dinleme, konuşma becerilerine katkı sağladığını ve en son olarak da dil bilgisi üzerinde etkili olduğunu belirlemişlerdir. Ortaya çıkan veriye göre dijital öyküleme programlarının dil eğitiminde kullanılma amacıyla uyumlu olduğu görülmektedir.

Dinleme – izleme ve konuşma becerilerine yönelik dijital hikâye programlarında yer alan sesli metinler ve görsel içerikler öğrencilerin metne uygun görsel seçme ve uygun ifadeleri içeren sesleri seçmesinde etkili olduğu görülmektedir. Dijital hikâye programları kısmen de olsa bu becerilerin geliştirilmesinde öğretmenlere imkân sunmaktadır. Öğrenciler bu uygulamalarda ses tonu, vurgulama gibi noktalarda çalışmalar yapabilmektedir.

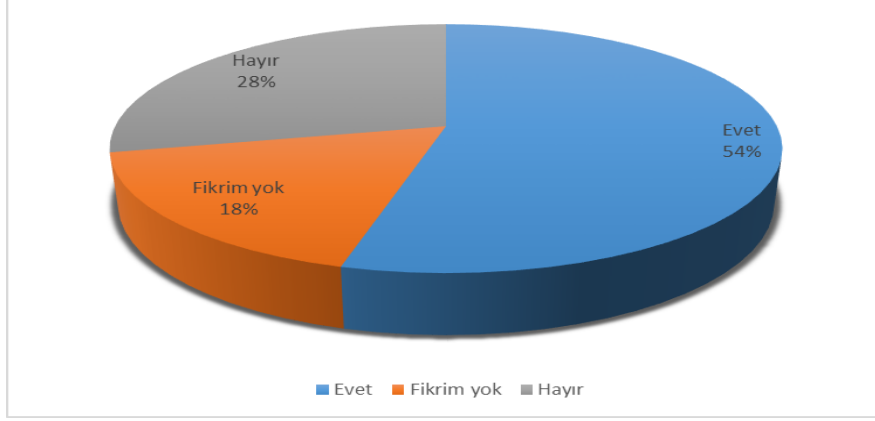
4.1. *Türkçe öğretmeni adaylarının dijital hikâye anlatımı uygulamaları kullanarak okuma ve yazma becerisi kazandırılmasına yönelik bakış açısı nedir?*

Katılımcıların dijital hikâye anlatımı programları kullanarak okuma ve yazma becerilerinin kazandırılmasına yönelik görüşlerini tespit edebilmek amacıyla katılımcılara “Kitap okuma alışkanlığını artırdığını düşünüyor musunuz?”, “Ortaokul Türkçe dersi okuma becerileri hedeflerine uygun mudur?”, “Sizce dijital öyküleme programları eleştirel okuma becerisine yönelik etkinliklerde kullanılabilir mi?”, “Sizce dijital öyküleme programları görsel okuryazarlık etkinliklerinde kullanılabilir mi?” soruları yöneltilmiş, elde edilen sonuçlar Tablo 26 ve Şekil 31 ve Şekil 32’de gösterilmiştir.

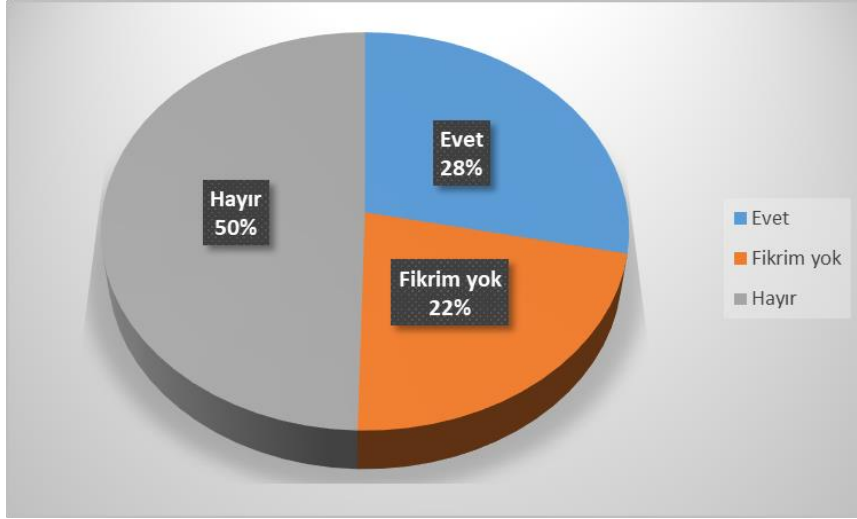
Tablo 26

Katılımcıların Dijital Hikâye Anlatımının Okuma Becerisinin Geliştirilmesinde Kullanılmasına Bakış Açısı

Kitap okuma alışkanlığını artırdığını düşünüyor musunuz?	Cevapsız	1	0,25
	Evet	218	54,1
	Fikrim yok	70	17,4
	Hayır	114	28,3
	Toplam	403	100,0
Ortaokul Türkçe dersi okuma becerileri hedeflerine uygun mudur?	Evet	114	28,3
	Fikrim yok	89	22,1
	Hayır	200	49,6
	Toplam	403	100,0
Sizce dijital öyküleme programları eleştirel okuma becerisine yönelik etkinliklerde kullanılabilir mi?	Cevapsız	1	0,25
	Evet	183	45,4
	Fikrim yok	151	37,5
	Hayır	68	16,9
	Toplam	403	100,0
Sizce dijital öyküleme programları görsel okuryazarlık etkinliklerinde kullanılabilir mi?	Cevapsız	3	0,74
	Evet	216	53,6
	Fikrim Yok	99	26,6
	Hayır	85	21,1
	Toplam	403	100,0



Şekil 31. Katılımcılara göre dijital hikâye anlatımı programlarının kitap okuma alışkanlığına katkı durumu



Şekil 32. Katılımcılara göre dijital hikâye anlatımının Türkçe dersi okuma becerisi hedeflerine uygunluk durumu

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının 218'i (%54,1) dijital öyküleme programlarının kitap okuma alışkanlığını artırdığını düşünürken, 114 tanesi (%17,4) kitap okuma alışkanlığını artırdığını düşünmemektedir. Ancak araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adayları arasında bir bu kadar kişinin de dijital öykülemenin varlığından haberi olmadığını beyan ettiğini bu noktada hatırlamak gerekmektedir.

Türkçe öğretmeni adaylarından 200 kişi (%49,4) dijital öyküleme programlarının ortaokul Türkçe dersi okuma becerileri hedeflerine uygun olmadığını düşünmektedir.

Türkçe öğretmenleri adaylarından 183 kişi (%45,4) dijital öyküleme programlarının eleştirel okuma becerisine yönelik etkinliklerde kullanılabileceğini ifade ederken, 151 kişi (%37,5) bu konuda hiçbir fikri olmadığını belirtmiştir.

Dijital hikâye programlarında bir metin oluştururken hazır bulunan içeriklerden seçme imkânı sunulmaktadır. Kullanıcılar gerek yazılı gerek görsel içeriklerden kendi kurgularına uygun olanları seçmek için bir düşünme sürecinden geçirmektedir. Bu noktada bilgiye yaklaşırken incelemek gerektiği fark edilmektedir. Bu durum eleştirel düşünme ve okuma üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir.

Katılımcılardan 216 kişi (%53,6) görsel okuryazarlık etkinliklerinde dijital öyküleme programlarının kullanılabileceğini belirtmiştir.

Elde edilen verilere göre katılımcılar dijital öyküleme programlarının Türkçe dersinde çeşitli kazanımları vermek amacıyla kullanılabileceğini düşündükleri görülmektedir. Dijital öyküleme programlarının özellikle görsel okuryazarlık alanında önemli bir katkı payına sahip olduğu bilinmektedir.

Katılımcıların dijital hikâye anlatımı programları kullanarak okuma ve yazma becerilerinin kazandırılmasına yönelik görüşlerini tespit edebilmek amacıyla katılımcılara “Ortaokul Türkçe dersi yazma becerileri hedeflerine uygun mudur?”, “Sizce dijital öyküleme programlarında planlı yazma aşamaları uygulanabilir mi?”, “Sizce dijital öyküleme programları yaratıcı yazmaya katkı sağlar mı?”, “Sizce dijital öyküleme programları öğrencilerde yazarlık isteği uyandırır mı?”, “Sizce dijital öyküleme programları yazma eğitiminde seçilen konuya farklı bakış açıları getirilmesini sağlar mı?” soruları yöneltilmiş, elde edilen sonuçlar Tablo 27’de gösterilmiştir.

Tablo 27

Katılımcıların Dijital Hikâye Anlatımının Yazma Becerisinin Geliştirilmesinde Kullanılmasına Bakış Açısı

Ortaokul Türkçe dersi yazma becerileri hedeflerine uygun mudur?	Cevapsız	2	0,50
	Evet	126	31,3
	Fikrim yok	93	23,1
	Hayır	182	45,2
	Toplam	403	100,0
Sizce dijital öyküleme programlarında planlı yazma aşamaları uygulanabilir mi?	Cevapsız	1	0,25
	Evet	166	41,2
	Fikrim yok	155	38,5
	Hayır	81	20,1
	Toplam	403	100,0
Sizce dijital öyküleme programları yaratıcı yazmaya katkı sağlar mı?	Cevapsız	1	0,25
	Evet	201	49,9
	Fikrim yok	129	32,0
	Hayır	72	17,9
	Toplam	403	100,0

Sizce dijital öyküleme programları öğrencilerde yazarlık isteği uyandırır mı?	Cevapsız	2	0,50
	Evet	182	45,2
	Fikrim yok	138	34,2
	Hayır	81	20,1
	Toplam	403	100,0
Sizce dijital öyküleme programları yazma eğitiminde seçilen konuya farklı bakış açıları getirilmesini sağlar mı?	Cevapsız	2	0,50
	Evet	180	44,7
	Fikrim yok	124	30,8
	Hayır	97	24,1
	Toplam	403	100,0

Katılımcılardan 182 kişi (%45,2) dijital öyküleme programlarının ortaokul Türkçe dersi yazma becerileri hedeflerine uygun olmadığını düşünürken 126 kişi (%31,3) uygun olduğunu düşünmektedir.

Katılımcılardan 166 tanesi (%41,2) dijital öyküleme programlarında planlı yazma aşamaları uygulanabileceğini belirtirken, 155 tanesi (%38,5) bu konuda fikri olmadığını belirtmiştir. Bunun yanı sıra Türkçe öğretmeni adaylarından 201 tanesi (%49,9) dijital öyküleme programlarının yaratıcı yazmaya katkı sağladığını söylemektedir.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarından 201 kişi (%49,9) dijital öyküleme programlarında planlı yazma aşamalarının uygulanabileceğini belirtmiştir. Ayrıca 180 kişi (%44,7) dijital öyküleme programlarının yazma eğitiminde seçilen konuya farklı bakış açıları getirilmesini sağladığını belirtirken, 124 tanesi (%30,8) bu konuda fikri olmadığını belirtmiştir.

Araştırmadan elde edilen verilere göre Türkçe öğretmeni adaylarının dijital öyküleme programları aracılığıyla yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik olumlu bir bakış açısına sahip olduğu görülmektedir. Özellikle yaratıcı yazma alanında dijital öyküleme programlarının etkili kabul edildiği görülmektedir. Pano oluşturma süreci, konu, başlık belirleme gibi içeren süreçleri dijital öykülemenin yazma alanında bir planlamaya sahip olduğunu göstermektedir. Tablo 28’de okuma becerisinin geliştirilmesinde dijital hikâye anlatımının kullanılmasına yönelik sorularda da Türkçe öğretmeni adayları olumlu bir yaklaşımda bulunmuştur. Türkçe öğretmeni adaylarına göre hem yazma hem de okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik olarak dijital hikâye anlatımı programları kullanılabilir. Tablo 28 ve Tablo 29 incelendiğinde katılımcılar tarafından dijital hikâye anlatımı, yazma alanında yaratıcı yazmaya yönelik etkinlikler için uygun görülürken okuma alanında eleştirel okuma etkinlikleri için uygun görülmektedir.

Katılımcıların dijital hikâye anlatımı programları kullanarak yazma becerilerinin kazandırılmasına yönelik görüşlerini tespit edebilmek amacıyla katılımcılara “Dijital hikâye anlatımı programları, kullanıcılarını yazım ve noktalama kurallarına uymaya teşvik etmekte midir?” sorusu yöneltilmiş, elde edilen sonuçlar Tablo 28’de gösterilmiştir.

Tablo 28

Katılımcıların Dijital Hikâye Anlatımının Yazım Becerisinin Geliştirilmesinde Kullanılmasına Bakış Açısı

		Sayı	Yüzde
Kullanıcılarını yazım ve noktalama kurallarına uymaya teşvik etmekte midir?	Cevapsız	1	0,25
	Evet	133	33,0
	Fikrim yok	140	34,7
	Hayır	129	32,0
	Toplam	403	100,0

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarından 133 kişi (%33) dijital öyküleme programlarının yazım ve noktalama alanında doğru kullandırmaya yönelik olduğunu düşünürken 129 kişi (%32) böyle bir etkisinin olmadığını düşünmektedir.

Dijital öyküleme programlarının yazım ve noktalamada doğru kullandırmaya yönelik bir düzenlemesi mevcut değildir. Ancak bir ebeveyn veya öğretmen tarafından kontrol edilerek yazım ve noktalamanın doğru kullanımına dair yönlendirme yapılabilir.

4.2. Türkçe öğretmeni adaylarının dijital hikâye anlatımı uygulamalarını kullanarak konuşma, dinleme ve izleme becerisi kazandırılmasına yönelik bakış açısı nedir?

Katılımcıların dijital hikâye anlatımı programları kullanarak konuşma, dinleme ve izleme becerilerinin kazandırılmasına yönelik görüşlerini tespit edebilmek amacıyla katılımcılara “Sizce dijital öyküleme programları öğrencilerin etkili iletişim becerisinde gelişim sağlar mı?”, “Sizce dijital öyküleme programları söz varlığının zenginleştirilmesinde kullanılabilir mi?” soruları yöneltilmiş, elde edilen sonuçlar Tablo 29’da gösterilmiştir.

Tablo 29

Katılımcıların Dijital Hikâye Anlatımının Dinleme-İzleme, Konuşma Becerilerinin Geliştirilmesinde Kullanılmasına Bakış Açısı

		Sayı	Yüzde
Sizce dijital öyküleme programları öğrencilerin etkili iletişim becerisinde gelişim sağlar mı?	Cevapsız	2	0,50
	Evet	186	46,2
	Fikrim yok	118	29,3
	Hayır	97	24,1
	Toplam	403	100,0
Sizce dijital öyküleme programları söz varlığının zenginleştirilmesinde kullanılabilir mi?	Cevapsız	2	0,50
	Evet	193	47,9
	Fikrim yok	138	34,2
	Hayır	70	17,4
	Toplam	403	100,0

Araştırmada katılımcılara, dijital hikâye anlatım programlarının öğrencilerin etkili iletişim becerilerinde gelişim sağlayıp sağlamayacağı ve dijital hikâye anlatımı programlarının söz varlığının zenginleşmesine katkısı olup olmadığı sorusu yöneltilmiştir. Katılımcılardan 186 kişi (%46,2) dijital hikâye anlatım programlarının etkili iletişim becerilerini geliştirdiğini düşünürken 97 kişi (%24,1) geliştirmedini düşünmektedir. Günümüzde internet ortamlarının iletişim aracı olarak kullanıldığı göz önüne alındığında etkileşime dayalı olan dijital hikâye anlatımı programlarının da iletişime katkı sağladığı kabul edilebilir. Ancak internet ortamlarını uzun saatler kullanmak günlük hayattaki iletişimi kesintiye uğratabilmektedir. Katılımcılardan 193 kişi (%47,9) dijital hikâye anlatım programlarının söz varlığını zenginleştirdiğini düşünürken 70 kişi (%17,4) zenginleştirmedini düşünmektedir. Tabii ki okumanın olduğu her alan insanın söz varlığını zenginleştirmektedir. Ancak dijital hikâye anlatım programlarında yazarların kelimeleri ne kadar doğru ve yerinde kullandıkları şüphelidir. Dil kullanımının güzel örneklerini, inceliklerini içermeyen eserler de dijital hikâye anlatımı programlarında yer almaktadır. Bu bakımdan doğru eserle karşılaşılması şartıyla söz varlığının zenginleştirilebileceği düşünülebilir. Aksi durumda hem yanlış kelime öğrenimi hem de günlük dilde kullanılması uygun olmayan kelimeler, Türkçeye uygun olmayan kelimeler ile karşılaşılabilir.

Beşinci Araştırma Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

5. Türkçe öğretmeni adaylarının dijital hikâye anlatımı uygulamalarında oluşturulan eserlerin edebî yönüne yönelik bakış açıları nedir?

Araştırmada katılımcılara dijital hikâye anlatımı programlarında oluşturulan eserler içinde hangi konularda okudukları sorusu yöneltilmiştir. Katılımcılar arasından 127 kişi dijital öyküleme programlarında hangi konularda eserler okuduğunu belirtmiştir, 97 kişi aynı anda farklı konularda eserler okuduğunu belirtmiştir ve elde edilen veriler Tablo 30’da verilmiştir.

Tablo 30

Katılımcıların Dijital Hikâye Anlatımı Programlarında Okumayı Tercih Ettiği Konular

Okunulan konu	Sayı
Aşk	83
Tarih	28
Macera	82
Polisiye	21
Diğer	10

Dijital öyküleme programlarında eser okuyan katılımcılar arasında 83 kişi aşk, 82 kişi macera, 28 kişi tarih, 21 kişi polisiye konusunda okumaktadır. Erikson’un psikososyal kuramı ile katılımcıların yoğunlukla okumayı seçtikleri konu arasında bir paralellik vardır. Kitlenin hâlâ ergenlikte edindiği özelliklerini devam ettirdiğini göstermektedir. Erikson kuramında, gelişim dönemlerini kesin yaş grupları ile sınırlandırmamaktadır. Ergenlik dönemindeki gelişim evrelerinin yetişkin davranışında bazı etkilerinin ve izlenimlerinin devam edebileceğini belirtmektedir.

Araştırmada katılımcılara dijital öyküleme programlarında hangi konularda eserler yazdıkları sorusu yöneltilmiştir. Katılımcılardan 95 kişi (%23,6) dijital öyküleme programlarında hangi konularda öyküler yazdığını belirtmiştir, bunlardan 13 kişi ise birden fazla konuda aynı anda yazdığını belirtmiştir ve elde edilen veriler Tablo 31’de gösterilmiştir.

Tablo 31

Katılımcıların Dijital Hikâye Programlarında Eser Yazarken Tercih Ettiği Konular

Yazılan Konu	Sayı
Aşk	17
Tarih	19
Macera	41
Polisiye	28
Diğer	13

Dijital hikâye uygulamalarında eser yazan katılımcılardan 41 kişi macera, 28 kişi polisiye, 19 kişi tarih, 17 kişi aşk konusunda eserler yazdığını belirtmiştir.

Elde edilen verilerde dikkat çeken nokta katılımcıların okumayı tercih ettiği ve yazmayı tercih ettiği konular birbirinden farklıdır. Okurken çoğunlukla aşk konusunda okumayı tercih ederken, yazarken macera konusunda yazma tercih edilmektedir.

Dijital hikâye uygulamalarında oluşturulan eserler genç kesime hitap ettiği için konular çoğunlukla aşk ve macera üzerine kuruludur. Bu noktada Türkçe öğretmeni adaylarının bu konularla daha fazla karşılaşmış olması da muhtemeldir.

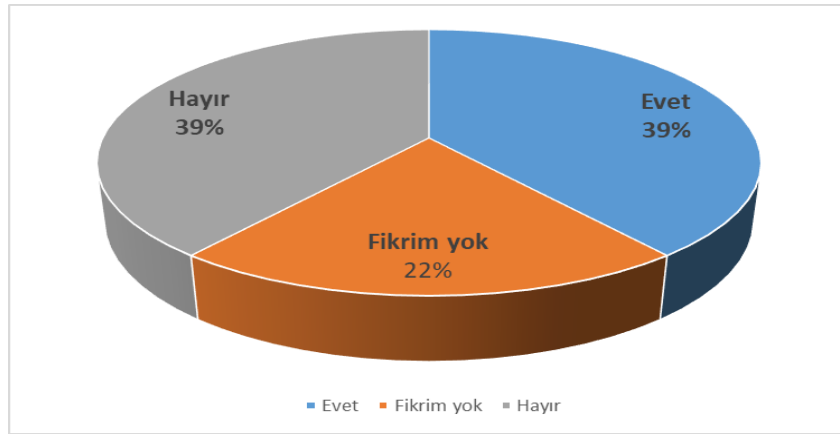
Dijital hikâyelerde oluşturulan eserler sadece kurgusal metinler olmak zorunda değildir. Bilgilendirici metinler de bu programlarda yazılabilmekte ve sunulabilmektedir. Elde edilen verilere göre Türkçe öğretmeni adayları bilgilendirici konularda dijital hikâye programlarını kullanmayı tercih etmemektedir. Ancak iyi kurgulanarak oluşturulan dijital hikâyeler ile öğrencilere bilgi vermek oldukça etkili olmaktadır.

Tablo 32

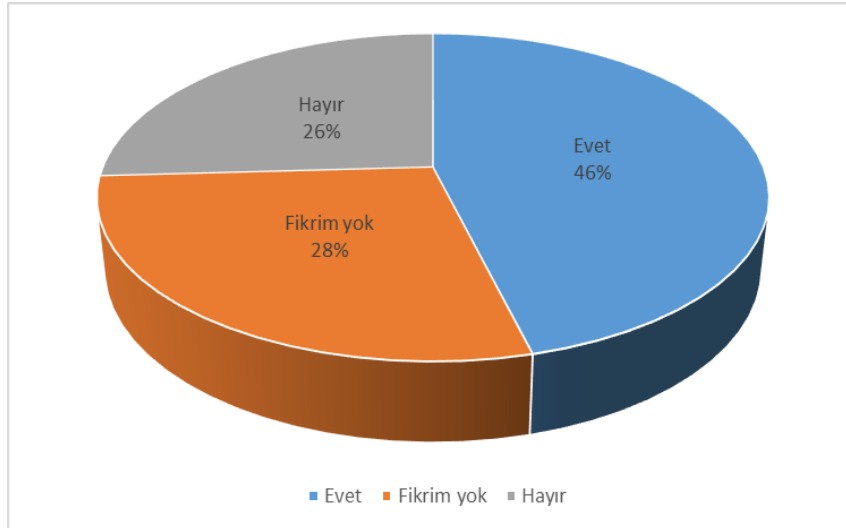
Katılımcıların Dijital Hikâye Programlarında Oluşturulan Eserlerin Edebî Yönüne Bakışı

		Sayı	Yüzde
Sizce dijital öyküleme programlarında oluşturulan eserler içerisinde çok okunanların yayınevleri tarafından basılması okuma alışkanlığı kazandırmayı olumlu yönde etkiler mi?	Cevap Yok	2	0,50
	Evet	182	45,16
	Fikrim yok	118	29,28
	Hayır	101	25,06
	Toplam	403	100,00
Sizce dijital öyküleme programlarında oluşturulan eserlerin basılı kitaplara göre avantajları var mıdır?	Cevap Yok	1	0,25
	Evet	185	45,91
	Fikrim yok	113	28,04
	Hayır	104	25,81
	Toplam	403	100,00
Sizce dijital öyküleme programlarında oluşturulan eserlerin basılı kitaplara göre dezavantajları var mıdır?	Cevap Yok	1	0,25
	Evet	213	52,85
	Fikrim yok	77	19,11
	Hayır	112	27,79

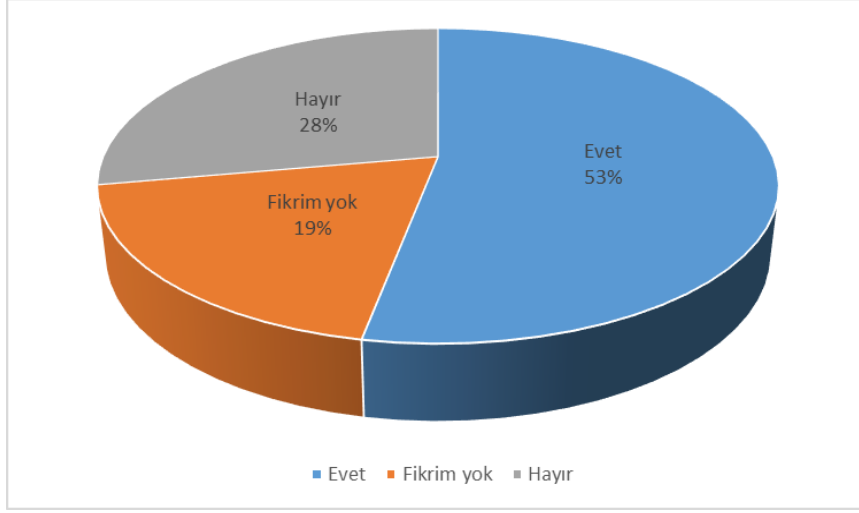
	Toplam	403	100,00
Dijital öyküleme programlarında yer alan eserlerdeki kahramanların hedef kitle açısından rol model olduğunu düşünüyor musunuz?	Cevap Yok	1	0,25
	Evet	158	39,21
	Fikrim yok	86	21,33
	Hayır	158	39,21
	Toplam	403	100,00
Sizce dijital öyküleme programlarında oluşturulan eserler, edebî eser özelliklerine sahip midir?	Cevap Yok	1	0,25
	Evet	122	30,27
	Fikrim yok	149	36,97
	Hayır	131	32,51
	Toplam	403	100,00



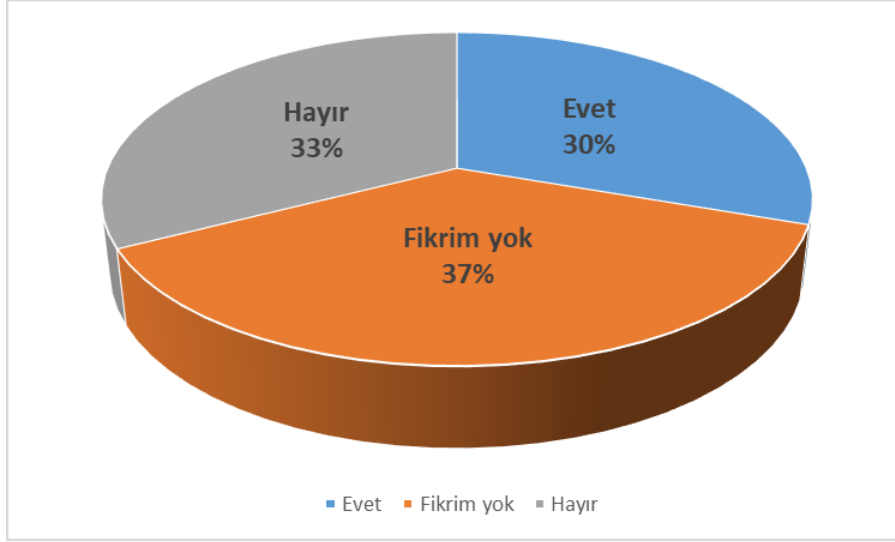
Şekil 33. Katılımcılara göre dijital hikâye anlatımı programlarında oluşturulan eserlerdeki kahramanların hedef kitleye rol model olma durumu.



Şekil 34. Katılımcılara göre dijital hikâye anlatımının basılı kitaplara göre avantaj durumu.



Şekil 35. Katılımcılara göre dijital hikâye anlatımını basılı kitaplara göre dezavantaj durumu



Şekil 36. Katılımcıların dijital hikâye anlatımı programlarındaki eserlerin, edebî eser özelliklerine sahip olmasına dair görüşleri

Araştırmaya katılanlardan 182 kişi (%45,16) dijital öyküleme programlarında oluşturulan eserler içerisinde çok okunanların yayınevleri tarafından basılmasının okuma alışkanlığı kazandırmayı olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir, 101 kişi ise (%25,06) bu durumun herhangi bir etkisi olmadığını belirtmiştir.

Günümüzde yayınevleri basılı olarak çıkarttıkları kitabın aynı zamanda elektronik şekilde alınabilmesi imkânını da sunmaktadır. (ISBN) istatistiklerine göre, 2019'da yayımlanan materyal sayısı 68.554 olarak görülmektedir. Yayınevleri tarafından 415 elektronik kitap (DVD, VCD, CD), 6 bin 72 web tabanlı elektronik kitap, 186 konuşan kitap (kaset, CD, DVD) şeklinde kayıt alınmıştır (TÜİK, 2019). Bu durum basılı kitapların ülkemizde %89

oranında bir alan kapsadığını, dijital kitapların ise %11 oranında bir alan oluşturduğunu göstermektedir. Yayınevleri basılı kitapların yanı sıra aynı kitabın dijital şekillerini satın alma seçeneği sunmaktadır. Bu durum sadece ele alınan Wattpad, Storybird ve Storyjumper ile sınırlı olunmadığını genel olarak görsel okumaya yönelik bir ilerlemenin var olduğunu göstermektedir. Elektronik baskılar ile kitaba erişimin kolaylaştığı göz önüne alınırsa araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının yayınevleri tarafından elektronik olarak basılan kitapların okumaya katkı sunduğunu belirtmesi tutarlı bir durumdur.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarından 158 kişi (%39,21) dijital öyküleme programlarında yer alan eserlerdeki kahramanların hedef kitle açısından rol model olduğunu düşünmekte iken; 158 kişi de (%39,21) rol model olduğunu düşünmediğini ifade etmiştir.

Yaşanan teknolojik gelişmeler ile birlikte başta sosyal medya olmak üzere internet ortamındaki gelişmeler artık insanların davranışlarında doğrudan etkili olmaktadır. Özellikle olağanın dışında davranışta bulunan kişiler gençlerin ilgisini çekmektedir. Dijital öyküleme programlarında da bu genç nesle hitap edebilmek için oluşturulan eserlerde kahramanlar genelde duygularını ve davranışlarını normalin dışında yaşayanlardan oluşmaktadır. İnsanların okuduklarından etkilendikleri bilinen bir gerçektir bu durumda Türkçe öğretmeni adaylarının dijital öyküleme eserlerindeki kahramanların hedef kitle tarafından rol model alındığını düşünmesi doğaldır ve öğrencilerine kitap önerirken kahramanlarının öğrenciler tarafından örnek alınacağını bilincinde olduklarını göstermektedir.

Ankete katılanlardan 185 kişi (%45,91) dijital öyküleme programlarında oluşturulan eserlerin basılı kitaplara göre avantajları olduğunu düşünmektedir. Diğer yandan 213 kişi (%52,85) dijital öyküleme programlarında oluşturulan eserlerin basılı kitaplara göre dezavantajları olduğunu düşünmektedir.

Yaşanılan salgın döneminde insanların basılı kitap satan yayınevleri kapalı durumdayken dijital ortamda üretilen kitaplar rahatlıkla alınabilmektedir. Hızlı erişim, zaman tasarrufu, saklama kolaylığı gibi bakımlardan dijital öykülemede oluşturulan kitapların basılı kitaplara göre avantajları olarak görülmektedir. Basılı kitaplarda okumanın daha kolay olması ve daha çok basılması, herkesin teknolojik araçlara ulaşamaması gibi sebepler ise basılı kitapların avantajları olarak görülmektedir.

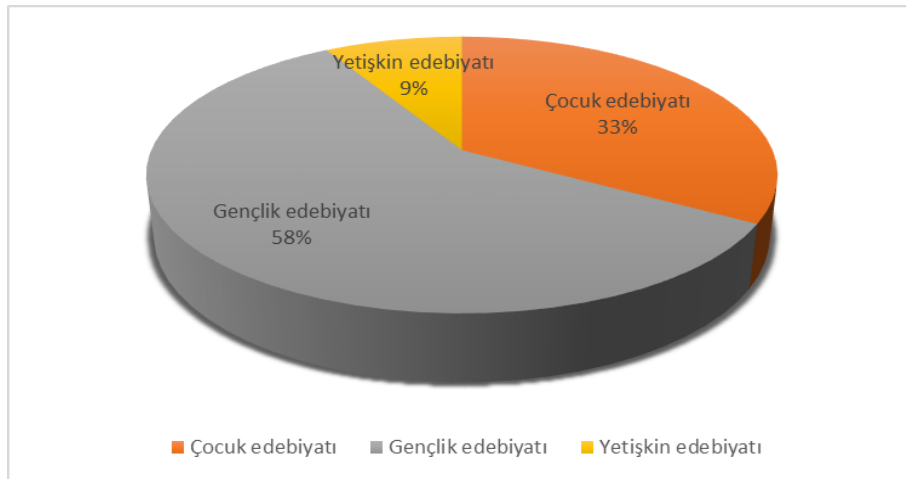
Katılımcılardan 122 kişi (%30,27) dijital öyküleme programlarında oluşturulan eserlerin edebî eser özelliklerine sahip olduğunu belirtirken 131 kişi (%32,51) edebî eser özelliklerine sahip olmadığını belirtmiştir. 149 kişi ise (%36,97) bu konuda fikri olmadığını belirtmiştir.

Dijital öyküleme programlarında oluşturulan eserlerin herhangi bir edebî amacı yoktur. Daha çok eğitsel amaçlarla veya etrafında bir kitle oluşturmak amacıyla eserler yazılmaktadır. Bu bakımdan Türkçe öğretmeni adaylarının dijital öyküleme programlarında oluşturulan eserleri edebî olarak değerlendirmemesi doğru bir yaklaşımdır.

Tablo 33

Katılımcılara Göre Dijital Hikâye Anlatımı Programlarındaki Eserlerin Edebiyat Dallarına Dağılımı

Sizce dijital öyküleme programlarında oluşturulan eserler, hangi edebiyat alanı içerisinde incelenmelidir?	Sayı	Yüzde
Cevap Yok	1	0,2
Çocuk edebiyatı	134	33,3
Gençlik edebiyatı	234	58,1
Yetişkin edebiyatı	34	8,4
Toplam	403	100.0



Şekil 37. Katılımcılara göre dijital hikâye anlatımı programlarındaki eserlerin edebiyat dallarına göre değerlendirilmesi

Araştırmaya katılan katılımcılardan 234 kişi (%58.1) dijital öyküleme programlarında oluşturulan eserlerin Gençlik edebiyatı kapsamında incelenmesi gerektiğini düşünmektedir. 134 kişi (%33.3) ise eserlerin Çocuk edebiyatı kapsamında incelenmesi gerektiğini düşünmektedir.

Wattpad başta olmak üzere dijital ortamda oluşturulan eserlerde tercih edilen konulara bakıldığında, konuların çocukluk çağından ziyade gençlik dönemine yönelik içeriklerden oluştuğu görülmektedir. Türkçe öğretmeni adaylarının araştırmada belirttiği okurken ve yazarken seçtiği konulardan da bu durum ortaya çıkmaktadır. Bu açıdan dijital öyküleme

programlarında oluşturulan eserlerin Gençlik edebiyatı kapsamında değerdendirilmesi tutarlı görölmektedir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Sonuç ve Tartışma

Araştırmada Türkçe öğretmeni adaylarının, teknopedagojinin önemli bir alanını oluşturan dijital hikâye anlatımı uygulamalarına yönelik farkındalık düzeyleri incelenmiştir. Araştırmanın bulguları ve bu bulgulara yönelik yorumlar incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının % 60,8'i tarafından dijital hikâye anlatımı uygulamalarının kullanılmadığı sonucuna varılmaktadır. Demirer ve Baki (2018) tarafından dijital hikâye alanında bilgilendirilen Türkçe öğretmeni adaylarına yönelik yürütülen araştırmada ise katılımcıların %68.57'si dijital hikâyeyi kullanmayı tercih edeceklerini belirtmişlerdir. Bu durum Türkçe öğretmeni adaylarının dijital hikâye anlatımına yönelik bilgi sahibi olduklarında kullanmayı tercih edeceklerini göstermektedir. Ayrıca bu durum Türkçe öğretmeni adaylarının dijital hikâye uygulamalarını kullanılmama sebebi bu alana yönelik haberdar edilmemeleridir.

Araştırmada Türkçe öğretmeni adayları tarafından dijital hikâye anlatımı uygulamalarının avantajlı yönleri için erişilebilirlik ve öğrenciye görelilik ön plana çıkartılmıştır. Dezavantajlı yönleri olarak ise erişim zorluğu ve ekran bağımlılığı ön plana çıkartılmıştır. Erişilebilirlik ve erişim zorluğunun hem avantajlı hem de dezavantajlı yönler olarak görülmesi Türkçe öğretmeni adaylarının teknopedagoji alanına yönelik uygulama eksikliğinin de olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, literatürde Elkıran (2019) tarafından Türkçe öğretmeni adaylarının teknopedagojideki yeterliklerini inceleyen araştırmanın sonucunda elde ettiği Türkçe öğretmeni adaylarının e-içerik oluşturma, arama, bulma, seçme konularında yetersiz kaldıkları sonucu ile benzerlik göstermektedir. Literatürde bu konuya yönelik yürütülen diğer araştırmalarda öğretmen adaylarının Web 2.0 araçlarını öğrenme ortamlarına taşıma ve kullanma konusunda zorluk yaşadıkları belirlenmiştir (Karakuş ve Er, 2021; Usta,

Günteppe ve Durukan, 2020). Literatürde yer alan Türkçe öğretmeni adaylarının teknoloji uygulamalarını kullanma konusundaki farkındalıkları, bu araştırmanın sonucu ile uyuşmaktadır.

Araştırmada elde edilen verilerden transmedya hikâyeciliği ve hipermetin kavramlarının, dijital öyküleme kavramı ile kıyaslandığında Türkçe öğretmeni adayları tarafından daha az duyulduğu görülmektedir. Çünkü transmedya hikâyeciliği ve hipermetin kavramları daha çok ticaret ve pazarlama alanının kapsamında değerlendirilmektedir. Türkçe öğretmeni adaylarının bu kavramları daha az duyması olağan bir durumdur. Bu sonuç, transmedya hikâyeciliği üzerine yapılan araştırmalarda (Bazarcı, 2019; Çetinkaya, 2017) elde edilen transmedya hikâyeciliği ile ticaret alanı arasındaki ilişkiyi açıklayan sonuçlar ile benzerlik göstermektedir.

Araştırma sonucunda dijital hikâye anlatımı uygulamalarını kullanan Türkçe öğretmeni adaylarının çoğunlukla tercih ettiği uygulamalar sırasıyla Storybird, Powtoon ve Pixton olarak görülmektedir. Bu sonuç Hart (2020) tarafından her yılın sonunda eğitim alanında en çok tercih edilen ilk yüz dijital uygulamanın oylanarak belirlendiği araştırma ile bağdaşmamaktadır. Çünkü 2020 yılında eğitim alanında kullanılan ilk yüz uygulama arasında Storybird ve Pixton uygulaması yer almamakta, Powtoon uygulaması ise yetmiş yedinci sırada yer almaktadır. Bu durumda ya bu liste oluşturulurken ankete katılanlar güncel kaynaklara yönelmemektedir ya da Türkçe öğretmeni adaylarının beslendiği kaynaklar farklıdır sonucuna ulaşılabilir.

Araştırmada Türkçe öğretmeni adaylarının dijital hikâye uygulamalarını kendilerini ifade etmek için kullandığı sonucuna varılmıştır. Uygulamaların merak duygusu ve kendilerini ifade etmeleri için fırsat sunması kullanmalarını sağlayan temel etkenlerdir. Bu sonuç, Küngerü (2016) tarafından ulaşılan dijital hikâye uygulamalarının, dijitalleşen dünya içerisinde insanların hikâyelerinin iletilmesinde bir araç konumunda olduğu için çoğunlukla tercih edildiğine yönelik sonucu ile benzerlik göstermektedir.

Türkçe öğretmeni adaylarının büyük kısmına lisans eğitimlerinde dijital hikâye anlatımı alanına dair bir bilgi verilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum Türkçe Öğretmenliği Lisans Programında teknolojik içeriklere yönelik doldurulması gereken bir eksiklik olduğunu göstermektedir. Lisans derslerinde bilgi verildiğini belirten adayların ise üniversitede derse giren akademisyene ve sınıf seviyesine göre farklı derslerin içeriğinde dijital hikâye anlatımı hakkında bilgi aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum da Türkçe

öğretmeni adaylarına gösterilen lisans eğitimindeki ders içeriklerinde bir birlik olmadığını göstermektedir. Bu sonuç, Türkçe Öğretmenliği Lisans Programının değerlendirilmesine dair yürütülen araştırmanın sonucu ile benzerlik göstermektedir (Aykaç ve Stebler, 2019, s.134).

Türkçe öğretmeni adayları, dijital hikâye anlatım uygulamalarına yönelik içerik ve yaş kısıtlamasının olması gerektiğini düşünmektedir. Bu durumdan hareketle Türkçe öğretmeni adaylarının pedagojik farkındalıklarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Araştırmada dijital hikâye anlatımı araçlarının dil becerilerinden sırasıyla yazma, okuma, dinleme-izleme, konuşma ve dil bilgisi becerilerini geliştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum dijital hikâye anlatımının dil eğitiminde kullanılma amaçlarına uygun olduğunu göstermektedir. Türkçe öğretmeni adaylarının dijital hikâye anlatımı uygulamaları kullanılarak okuma, yazma, dinleme-izleme ve konuşma eğitimlerine yönelik etkinlikler uygulanmasına ve bu uygulamalar ile ilerleme kaydedileceğine dair bakış açılarının olumlu yönde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dijital hikâye anlatımı uygulamaları yazma becerisi üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir. Özellikle yaratıcı yazma becerilerine yönelik etkinliklerde dijital hikâye uygulamalarından yararlanılması faydalı olmaktadır. Öğrencilerin görsellerden hareketle hikâye yazmalarında, bir kurguyu devam ettirmelerinde dijital hikâye uygulamaları önemli etkiye sahip olmaktadır. Okuma becerilerinde, görsel okuryazarlığa yönelik etkinliklerde dijital hikâye uygulamaları aktif bir şekilde kullanılabilir. Türkçe öğretmeni adaylarının bu iki beceri ile dijital hikâye uygulamaları arasındaki ilişkiyi yüksek görmesi doğru bir yaklaşımdır. Araştırmada elde edilen verilerden dijital hikâye anlatımı uygulamalarının en etkili olduğu dil becerilerinin yazma ve okuma becerileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar, dijital hikâye anlatımının dil becerileri ile ilişkisi üzerine yürütülen araştırmaların sonuçları ile benzerlik göstermektedir (Çıralı, 2014; Demirer ve Baki, 2018; Doğan, 2007; Fansa, 2020; Özudoğru, 2017; Uçar, 2016). Benzer şekilde Rini (2016) ve Mohammad ve Yamat (2020) tarafından yürütülen araştırmalarda Storybird ve Storyjumper uygulamalarının yazma becerisi üzerinde doğrudan olumlu etkileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dil becerilerinin yanı sıra Smeda (2014) tarafından yürütülen araştırmada dijital hikâye anlatımının, dijital okuryazarlık alanına katkı sağladığı, öğrenme deneyimini kişiselleştirdiği ve farklı zekâ alanlarına hitap ettiği de gözlemlenmiştir. Öte yandan geleneksel hikâye ile dijital hikâyenin dil gelişimine etkisini karşılaştıran Gider (2019) bireysel dijital hikâye anlatımı uygulamalarıyla

geleneksel hikâye yazma uygulamalarını dil gelişimine etkileri açısından kıyasladığında dijital hikâye anlatımının etkili olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Cayhan (2017) tarafından yürütülen araştırmanın sonucunda öğrencilerin Wattpad uygulamasında geçirdikleri vakit ile okuma öz yeterlikleri ve yazma öz yeterlikleri arasında bir ilişki bulunmadığı sonucuna varılmıştır. Bu durumda araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının yaklaşımı ile bu sonuçlar birbiriyle zıt gözükmektedir. Bu zıtlığın sebebi olarak araştırmalardaki katılımcıların dijital dünyaya yaklaşımlarının birbirinden farklılık içermesi gösterilebilir. Ayrıca uygulama yapılan hedef kitleye göre de sonuçlar değişmektedir.

Türkçe öğretmeni adaylarının dijital hikâye anlatımı uygulamalarında oluşturulan eserler içinde aşk ve macera konularında yazılan eserleri daha çok okudukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, üniversite öğrencilerinin okudukları kitaplara yönelik yürütülen araştırmanın sonucu ile benzerlik göstermektedir (Alan, 2020). Dolayısıyla üniversite öğrencilerinin ergenlik dönemindeki konu tercihlerini devam ettirdikleri sonucuna da ulaşılmaktadır. Aynı zamanda bu sonuç Erikson'un psikososyal gelişim kuramında ifade ettiği gelişim dönemlerinin özellikleri arasında sert sınırlar olmadığı görüşüyle de uyushmaktadır. Çünkü çoğunlukla ergenlik döneminde okunduğu kabul edilen aşk ve macera konulu kitaplar, Türkçe öğretmeni adayları tarafından okunarak dönemin özelliğinin devam ettiği sonucuna ulaşılmaktadır.

Araştırmada elde edilen verilere göre Türkçe öğretmeni adayları okumayı sadece basılı metinleri okumak olarak algılamamaktadır. Dijital hikâyeler aracılığıyla görsel okuryazarlık yapılabileceğini de düşünmektedirler. Çağımızda geline noktada okuma, görsel okuryazarlık ağırlıklı bir şekilde ilerlemektedir. Bu sonuç Türkçe Dersi Öğretim Programı ile uyushmaktadır. Elde edilen bu sonuç ile görsel okuryazarlığın okuma becerisi üzerindeki etkisini inceleyen araştırmalardaki sonuçlar birbirine benzemektedir (Akçam, 2006; Çam, 2006; Özsarı, 2015). Günümüzdeki öğrencilere görsel ve metin içeren bir parça verilirse, önce görsele bakıp sonra metni okuyacak ve son olarak görselin metne nasıl uyduğuna karar verecektir.

Araştırma bulgularına göre, Türkçe öğretmeni adayları dijital hikâye uygulamalarının pedagojik açıdan kullanışlı olduğunu ve teknolojik kaynakları doğru şekilde kullanmaya katkı sağladığını belirlemiştir. Bu sonuç Türkçe öğretmeni adaylarının eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutumlarının ve düşüncelerine yönelik yürütülen araştırmalarda ulaşılan genel olarak olumlu bir tutum ve düşünceye sahip oldukları sonuçları ile benzerlik göstermektedir (Aytan ve Başal, 2015; Dargut ve Çelik, 2014).

Araştırmada Türkçe öğretmeni adaylarına göre dijital hikâye uygulamalarına içerik ve yaş sınırı konulması ve uygulanması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle algı yönetimlerinin etkili olduğu günümüzde bu tür dijital uygulamalar ile genç kesime yön verildiği bilinmektedir. Bu durum Türkçe öğretmeni adaylarının dijital pedagojik farkındalıklarının yüksek olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, Türkçe öğretmeni adaylarının dijital pedagojik yeterliliklerini inceleyen araştırma sonucunda ulaşılan Türkçe öğretmeni adaylarının dijital pedagoji bakımından yeterli düzeye sahip olduğu sonucuyla benzerlik göstermektedir (Yaman, Demirtaş ve Aydemir, 2013).

Araştırmada elde edilen verilere göre Türkçe öğretmeni adaylarına göre dijital hikâye uygulamalarında oluşturulan eserlerin, basılı kitaplara göre avantajlı yönleri olduğu gibi dezavantajlı yönleri de bulunmaktadır. Bu sonuç, e-kitap üzerine yürütülen araştırmaların sonuçları ile örtüşmektedir (Aydın, 2014; Boynukara, 2019; Ülke, 2016). Ayrıca Aytan (2017) tarafından yürütülen araştırmanın sonucunda ulaşılan dijital hikâye anlatımının avantajlı yönleriyle de benzerlik göstermektedir.

Türkçe öğretmeni adaylarının dijital hikâyelere ve e-kitaplara karşı olumlu bir algıya sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Türkçe öğretmeni adaylarına göre yayınevleri tarafından e-kitap içeriklerinin üretilmesinin okuma alışkanlığı üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuç, Boynukara (2019) tarafından yürütülen, öğretmen adaylarının etkileşimli e-kitap içeriklerinin ders etkinliklerinde kullanılabileceğine dair olumlu algıya sahip olduğu sonucuna ulaşan araştırma ile benzerlik göstermektedir.

Araştırmada Türkçe öğretmeni adaylarına göre dijital hikâye uygulamalarında oluşturulan eserlerin Gençlik edebiyatı alanında incelenmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Oluşturulan eserlerin içeriği incelendiğinde Gençlik edebiyatı içerisinde yer alması doğru bir yaklaşımdır.

Türkçe öğretmeni adaylarına göre dijital hikâye uygulamalarında oluşturulan eserler, edebî eser özelliği taşımamaktadır. Edebi eserlerde sanatsal bir dil kullanılır, mecazlar ve yan anlamlar ile söz sanatlarına yer verilir. Dilin en güzel kullanımı edebî eserlerde yer almaktadır. Dijital hikâyeler incelendiğinde ise bu kurallar yer almamaktadır. Bu yüzden Türkçe öğretmeni adaylarının dijital hikâyeleri, edebî eser olarak değerlendirmemesi doğal bir durum olarak kabul edilebilir.

Araştırma sonucunda Türkçe öğretmeni adaylarının dijital hikâye uygulamalarında oluşturulan eserlerin yazım ve noktalama üzerinde olumlu bir etkiye sahip olmadığını

belirlediklerine ulaşılmıştır. Tetik (2020) tarafından ulaşılan sonuçlar ise dijital hikâye anlatımı çalışmalarının, yazılardaki hataları görmeyi ve düzeltmeyi, daha özenli ve dikkatli yazmayı sağladığını, teknolojik becerileri geliştirdiğini, telaffuz ve tonlamayı geliştirdiğini göstermektedir. Ancak dijital hikâye uygulamalarında oluşturulan eserler incelendiğinde birçoğunda yazım ve noktalama hatalarının bulunduğu görülecektir. Bu bakımdan yazım ve noktalamayı geliştirmek yerine yanlış örnek içeren metinler öğrenciler tarafından okunabilir. Bu noktada öğretmenlere görev düşmektedir. Dijital hikâye uygulamalarında var olan güzel örneklerle öğrencilerin karşılaşması sağlanmalıdır.

Türkçe öğretmeni adaylarından 200 kişi (%49,4) dijital hikâye anlatımı uygulamalarının ortaokul Türkçe dersi okuma becerileri hedeflerine uygun olmadığını düşünmektedir. Ancak Tablo 6’da gösterildiği üzere Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan okuma becerisini geliştirmeyi hedefleyen 142 kazanımdan 123’ü dijital hikâye anlatımı uygulamalarıyla kazandırılabilir niteliktedir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular ve yorumlar, dijital hikâye uygulamalarının öğretmenler tarafından eğitim ortamlarında kullanılması gerektiğine yönelik fikir vermektedir. Araştırmayla ulaşılan verilere göre Türkçe Eğitimi Bölümü öğrencileri olan geleceğin öğretmenlerinin, dijital hikâye anlatımı uygulamaları başta olmak üzere teknolojiye yönelik farkındalıkları ve görüşleri son yıllarda yapılan araştırmalarla benzerlik göstermektedir. Bütün bu bilgiler doğrultusunda genel olarak, dijital hikâye uygulamalarının Türkçe öğretmenleri tarafından eğitim ortamlarında kullanılması gerektiğine dair fikir oluşmuştur.

Öneriler

Türkçe Öğretmeni Adaylarına Yönelik Öneriler

Bilindiği gibi günlük hayatta teknolojinin kullanılmadığı, ihtiyaç duyulmadığı alanlar çok azalmıştır. Teknolojik büyümeyle öğretmenlerin edindiği alan bilgisi ve eğitim bilimleri becerileri yetersiz kalabilmektedir. Bu sebeple öğretmenler teknoloji alanındaki yeterliliklerini artırmak durumundadır. Öğrencilere sınıf içinde aktif bir ortam sağlayabilmek ve sınıfın dışında hitap edebilmek için gelişen iletişim, bilgi teknolojileri gereklidir. Bütün kültürler geleneksel hikâye anlatıcılığını kullanmış olsa da dijital hikâye anlatımı öğretmenlerin öğrencileri motive etmek ve öğrenmeyi teşvik etmek için kullanabileceği yeni bir yöntemdir.

Türkçe derslerinde, öğretim teknolojilerinin kullanımına dair uygulamalı çalışmaların geliştirilerek hizmet öncesinde öğretmen adaylarına hizmet içinde de Türkçe öğretmenlerine verilmesi uygun olacaktır.

Öğretmen ve öğretmen adayları mutlaka çağa uygun olarak kendilerini yenilemeli ve teknolojik uygulamalar hakkında bilgi sahibi olmalıdır. Öğretmen adaylarının kendi çalışmalarını planlamaları, tasarlamaları ve üretmeleri için kendi hayal güçlerini kullanabilecekleri bir ortam oluşturulmalıdır. Teknolojik çalışmalar ve takım çalışmaları ile öğretmen adaylarının teknolojik ve sosyal becerilerini geliştirmeleri sağlanmalıdır.

Dijital hikâye anlatımı uygulamalarına yönelik olarak başta Türkçe öğretmenleri olmak üzere, Türkçeye özel Web 2.0 araçları geliştirilmelidir. Hem dil kullanımı açısından, hem de kendi kültür ve geleneğimize uygun olan bir kullanım sağlayabilmek için bu tip dijital hikâye anlatımı uygulamalarını kendi ülkemizde oluşturmamız oldukça faydalı olacaktır. Dijital hikâye anlatımı öğretmenler için çok yönlü bir araçtır; matematik ve fen bilimlerinden bilim insanlarına kadar çeşitli konularda bilgi sunmak için yararlanılmaktadır. Ayrıca bilgiyi yaratıcı, bağımsız bir şekilde kullanarak öğrencileri eğitmek için faydalanılmaktadır.

Türkçe dersinde ve genel eğitim sürecinde hikâye anlatımı öğrencilerin gelişimini sağlamak için önemli bir araç rolü üstlenmektedir. Bunun yanı sıra çağın ihtiyaçları doğrultusunda gelişen iletişim becerileri ve teknoloji bütün alanlar için gerekli görülmektedir. Dijital ortamda gerçekleştirilen hikâye okuryazarlığının kritik rolünü kabul ederek, öğretmen adayları geleceğe hazırlanırken sınıfta dijital medya üretimine yönelik birçok yaklaşıma yer

verilmelidir. Birçok Türkçe öğretmeni adayı özelde dijital ortamda hikâye okuryazarlığının, genelde teknolojinin kritik rolünü kabul etmediği veya lisans eğitimleri süresince bu konuda bilgi verilmediği için hikâye anlatımı, sınıfta dijital medya üretimi ve teknoloji kullanımına yönelik yaklaşımlar yetersiz kalmaktadır. Türkçe öğretmeni adaylarına yönelik olarak medya okuryazarlığının ve görsel okuryazarlığın geliştirilmesine yönelik etkinliklerin olmaması durumu daha da karmaşık hâle getirmektedir.

Dijital hikâye anlatımına başlamadan önce öğretmen adaylarının medya okuryazarlığının ve görsel okuryazarlığın yaratma sürecini nasıl etkilediğini anlamaları gerekmektedir. Dijital hikâye anlatımı çok çeşitli beceriler gerektirmektedir: Geleneksel sözlü hikâye anlatımı, yazılı kompozisyon, görsel okuryazarlık, medya okuryazarlığı ve senaryo oluşturma anlayışı bu beceriler içerisinde yer almaktadır. Pek çok öğretmen adayının bu beceriler hakkında eksikle mezun olması sonucunda öğrenciler sadece dijital hikâye anlatımında değil belirtilen beceriler yönünden de eksik kalmaktadır.

Türkçe dersinde yaptırılan yazma çalışmalarında özellikle somut düşünce döneminde olan öğrenciler için sadece kavram vererek bununla ilgili düşüncelerini yazmalarını istemek, onları oldukça zor durumda bırakmaktadır. Bunun yerine bir görsele veya hayatlarında yer alan içeriklere yer verilmesi daha etkili olmaktadır. Dijital hikâye anlatımı bu noktada Türkçe öğretmenlerinin işini kolaylaştırmaktadır. Çünkü dijital hikâye anlatımı uygulamalarında hazır görsel içerikler ve senaryolar ile birlikte öğrenciler yazılacak konuyu somut şekilde karşılarında görmektedir. Önce görseli öğrenciye gösterip neler olabileceğini sözlü olarak tartışmak öğrencilerin merak duygusuna da hitap edecektir. Görsele uygun hikâye yazmada “5N1K” sorularını kullanarak analiz becerilerine yönelik bir etkinlik de rahatlıkla yaptırılabilir. Ayrıca yazı çalışmalarında parçadan bütüne gitmek öğrencilerin özgüvenini artırmaktadır.

Türkçe öğretmeni adayları, derslerini teknolojik materyaller ve Web 2.0 uygulamalarını kullanarak öğrencilerini hem sınıf ortamında hem de uzaktan eğitim olarak okul dışında aktif kılacak şekilde geleceğe hazır hâle getirilmelidir. Bunu yaparken öğretmen adaylarına,

- ✓ Sözlü kültürümüze ait eserlerimizi anlatma geleneklerini kazandırılmalı,
- ✓ Görsel okumaya yönelik pratik yaptırılmalı;
- ✓ Giriş, gelişme ve sonuç şeklindeki temel hikâye öğelerini oluşturma çalışmalarıyla dijital hikâye haritalamalarını sağlamaları,

- ✓ Çeşitli hikâyeler kullanarak öğretmen adaylarının bir hikâyenin çatışma noktalarını, amacını belirlemelerini sağlayacak medya unsurlarından yararlanmaları etkili olacaktır.

Dijital hikâye anlatımı uygulamaları öğrenciler için ayrı bir isteklendirme kaynağı hâline gelmektedir. Çünkü öğrenciler oluşturdukları resimli, videolu, ses kayıtlı hikâyelerini çevresindekilerle paylaşmak isteyecektirler. Öğrenciler hikâyelerini internet ortamında küresel bir izleyici kitlesine gösterme olasılığıyla motive olurlar. Bunun için de yazdıklarına ve seçtiklerine ayrıca dikkat edeceklerdir. Bu durum ayrıca Türkçe öğretmeni adaylarına gelecekteki sınıflarında okuma ve yazma becerilerine yönelik etkinliklerde öğrencilerin dikkatini çekme aşamasında kolaylık sağlayacaktır. Dijital hikâye anlatımı uygulamalarının kullanıldığı kısımlarda derse katılımın arttığı görülecektir.

Dijital hikâye anlatımını kullanmanın bir yöntemi de topluluklar hâlinde dijital hikâye anlatımı yarışmaları oluşturmaktan geçmektedir. Bu yarışmalar ile öğrenciler de öğretmenler de dijital hikâye anlatımı uygulamaları ile tanışma fırsatı yakalayacaktır. Öğretmen adaylarına dijital hikâyeye yönelik atölyeler düzenlenip daha sonra bir yarışma düzenlenmesi ilgiyi artıracaktır.

Dijital hikâye anlatımı uygulamaları sadece hikâye türünde metinler yazdırmak için kullanılmamalıdır. Bilgilendirici metin türü için bu uygulamalar kullanılabilir. Bilgilendirici metin türünde bu uygulamalar kullanıldığında öğretmen adaylarının gelişmiş teknik, araştırma ve organizasyon becerilerini ortaya çıkarma imkânı doğacaktır.

Unutulmamalıdır ki günümüzde dijital araçların kullanan öğretmenlerin derslerinde esnek bir öğretim ortamı ve kalıcı öğrenme sağlama imkânı artmaktadır. Çünkü öğrenciler aktif olarak katıldıkları derslere daha fazla ilgi duymaktadır. Öğrenme sürecinde teknolojiye yararlanılarak yetişen öğretmen adaylarının geleceğimizin eğitim dünyasında farklılıklar yaratacağı göz ardı edilmemelidir.

Akademisyenlere Yönelik Öneriler

Dijital hikâye anlatımı kavramı üzerinde alan uzmanları arasında henüz bir anlaşma sağlanamamıştır. Bu alana yönelik olarak dijital öyküleme, e-öyküleme, internet destekli hikâye anlatımı gibi çeşitli kavramlar kullanılmaktadır. İnternet ortamında ağırlıklı olarak dijital öyküleme kavramı kullanılsa da bir birlik sağlamak ve doğru adlandırmak için “Dijital

Hikâye Anlatımı” kavramı kullanılmalıdır. Çünkü hikâye kavramı günlük olan olayları anlık bir şekilde anlatabilme olanağı sunan sözlü gelenekten beri halk hikâyeleri ile var olan bir kavramdır. Web 2.0 uygulamalarında eser oluştururken de kişinin sözlü birikimi, gelenekleri, yaşadığı çevre doğrudan eserine yansımaktadır. Yani kişi bir hikâye oluşturmaktadır. Aynı zamanda bu uygulamalarda oluşturduğu eserlere istediği şekilde kendi sesini ve anlatımını da ekleyebilmektedir. Bu sebeplerden bu alana yönelik yapılacak bundaki sonraki araştırmalarda ve alanda “Dijital Hikâye Anlatımı” kavramında birleşilmesi önerilmektedir.

Geleceğin öğretmenlerini teknoloji alanına da hâkim bir şekilde hazırlamak doğru olacaktır. Türkçe öğretmeni adaylarının sadece dijital hikâye anlatımı alanına yönelik değil teknolojik araçlara, kodlamaya yönelik olarak da yetkin hâle getirilmesi doğru olacaktır. Mevcut görevde olan öğretmenlerin ise hizmet içi eğitimlerle açıklarının kapatılması gerekmektedir. Hizmet içi eğitimlerde önemli olan nokta ise öğretmenlerin lisans eğitiminde aldıkları genel bilgilerin tekrarına değil daha çok alanlarında ve alanlarına yönelik eğitim teknolojilerinde ortaya çıkan yeni gelişmeleri öğretmeye ve uygulamaya yönelik olarak alanında uzman akademisyenlerin vereceği örneklerle yer verilmesidir.

Dijital hikâye anlatımı alanında yapılacak bundan sonraki araştırmalarda akademisyenler daha çok uygulamaya yönelmelidir. Bir atölye düzenlenerek atölyede katılımcıların dijital hikâye anlatımı uygulaması kullanmadan oluşturduğu yazılı metinler ile dijital hikâye anlatımı uygulaması kullanarak oluşturdukları eserler arasındaki farklılıkları ve gelişim düzeylerini inceleyen bir araştırma yürütülmesi uygun olacaktır. Aynı zamanda Türkçe öğretmeni adaylarının dijital yeterliliklerinin alan bilgisine aktarılmasında önemli bir nokta olan dijital pedagojiye yönelik kapsamlı araştırmalar ve etkinlikler başlatılmalıdır.

Eğitim kurumlarında teknolojinin varlığı ile etkin kullanımı arasındaki fark genişlemektedir. Teknolojik araçları eğitim kurumlarında bulundurmak görevin sadece bir kısmını oluşturmaktadır. Teknoloji kullanımının tam potansiyelini değerlendirebilmek için bir temel pedagoji oluşturulmalı ve bu bütün paydaşlar tarafından anlaşılmalıdır. Bu sebeple, eğitimcilerin aktif katılımına ihtiyaç vardır. Akademisyenler başta olmak üzere herkes bu sürece dâhil edilmelidir. Önce öğrenci merkezli ortamlar tasarlanmalı, sonra bu ortamları teknolojiyle desteklemenin yolları aranmalıdır. Unutulmamalıdır ki öğrencilere becerileri kazandıracak olan teknolojik aletler değil, dersin yapısı, işleniş şeklidir.

Dijital hikâye uygulamalarında oluşturulan eserlerin yazım kısmında bir birlik yoktur. Genellikle kurallara uymadan yazılan yazılar yaygındır. Sosyal medya dilinin dijital hikâye eserlerine yansıdığı görülmektedir. Türkçenin güzel örneklerinin bu mecralarda da görülebilmesi için akademisyenlerin bu alanda söz sahibi olması uygulamaları yönlendirmesi gerekmektedir.

Program Hazırlayanlara Yönelik Öneriler

Günümüzdeki eğitim dünyasında dijital altyapının yanı sıra dijital eğitimde yeterli öğretmenler de gerekmektedir. Eğitimde çağı yakalamayı dijital araçlar değil dijital araçları derslerinde doğru ve etkili şekilde kullanabilen öğretmenler gerçekleştirecektir. Türkçe öğretmeni adayları alanlarına da yönelik olan birçok teknolojik içerik ve kavramı uygulamak bir kenara adını dahi duymadan mezun olmaktadır. 21.yüzyılda bu durum kabul edilemez bir durumdur. Bu yüzyılda öğretmenlerin yetiştirilmesinde sadece alan bilgilerine yönelmek, ihtiyaçları karşılamada yeterli olmamaktadır. Yaşadığımız salgın süreci öğretmenlere önemli bir mesaj vermiştir: Teknoloji artık eğitimin vazgeçilmez bir parçasıdır. Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı bu noktayı göz önüne alınarak yeniden şekillendirilmelidir. Temel derslerin yanı sıra dijital yetkinliği artıracak derslere de yer verilmelidir.

Dijital okuryazarlık kavramı uzun zamandır ortalıkta dolaşmaktadır, ancak gerçekçi bir şekilde uygulamaya konulmamıştır. Dijital okuryazarlık becerilerinin öğrenciler ve eğitimciler için bir gereklilik haline geldiği bilinmektedir. Bu okuryazarlık fikri sadece uygulamaların nasıl kullanılacağını değil, aynı zamanda öğrencilerin adil kullanım kapsamında materyalleri nasıl paylaşabileceklerini, bilgileri nasıl değerlendirebileceklerini şiddet içeren, cinsel içerikli uygulamalardan koruyabilecek yetkinlikleri ve siber zorbalık riskini önleme programlarını nasıl bir bütün hâlinde kullanabileceklerini de içermelidir. Dijital okuryazarlık konusu başta Bilişim Teknolojileri ve Türkçe dersi olmak üzere diğer derslerin de içeriklerin de yer almalıdır.

Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı içerisinde öğretmen adaylarını teknoloji alanında yetkin kılacak ders ve içerik sayısı oldukça kısıtlıdır. Bu noktada Türkçe öğretmeni adaylarını teknolojik alanda geliştirecek ve geleceğe hazırlayacak olan dersler ve içerikler programa eklenmelidir. Bu dersler seçmeli dersler şeklinde değil bütün üniversitelerde bir birlik olacak şekilde sabit şekilde planlanmalıdır. Dijital hikâye anlatımı doğrudan dil

becerileri ile ilgili olduğu ve yeni neslin doğrudan kullandığı bir alandır. Bu bakımdan mevcut olan teknoloji temelli lisans derslerinin Web 2.0 uygulamalarına göre güncellenerek dijital hikâye anlatımı uygulamalarının ilgili derslerin içeriğine entegre edilmesi önerilmektedir. Bu içerikler sadece teorik olmamalı, uygulamaya yönelik etkinlikler de derslerin içeriğinde yer almalıdır. Derslerin içeriğinde dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkinlikler üretilmesi ve öğretmen adaylarının dijital hikâye uygulamalarına yönelik bilgilerinin artırılması amaçlanmalıdır.

Kanun koyuculara yönelik bir öneri verilecek olursa dijital hikâye uygulamalarından biri olan Wattpad'e yönelik belli düzenlemelerin yapılması gerekmektedir. Araştırma anketinde Türkçe öğretmeni adaylarının verdiği cevaplardan da anlaşılacağı üzere bir yaş ve içerik kısıtlaması gerekmektedir. 18 yaş altındaki çocukların uygun olmayan kitap içeriklerine erişimi bu uygulamada kesin bir şekilde sınırlandırılmalıdır. Çünkü Wattpad içerisinde çocukların ruh ve beden gelişimlerine uygun olmayan içerikler oldukça fazladır. Aynı zamanda zararlı içerikler oluşturulmasını engelleyecek bir düzenleme getirilmesi de uygun olacaktır. Wattpad içerikleri incelendiğinde; pedofili bulunan, şiddete özendiren, madde bağımlılığını barındıran içerikler görülecektir. Çocukların ve gençlerin okuduklarına, dinlediklerine özendiğı göz önüne alındığında bu zararlı konuları içeren kitaplara ulaşmasının kısıtlanmasına yönelik gerekli düzenlemelerin bir an önce yapılması gerekmektedir.

Dijital hikâye anlatımı uygulamalarında oluşturulan eserlerde Türkçenin doğru kullanımına yönelik bir denetim oluşturulmalıdır. Eserler incelendiğinde çoğunluğunda kelimelerin yanlış kullanıldığı, yabancı kelimeler ile Türkçenin karışık kullanıldığı görülmektedir. Ya ilgili kurumlar tarafından ya da uygulamaların kendileri tarafından dilin doğru kullanılmasına yönelik yönlendirmeler ve sınırlandırmalar bulundurulmalıdır.

KAYNAKLAR

- Akçam, K. H. (2006). *Görsel okumanın ilköğretim 5.sınıf bilgi verici metinlerde anlam kurmaya etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Alan, Y. (2020). Türkiye’deki üniversite öğrencilerinin kitap okuma profilleri. *Söylem Filoloji Dergisi*, 5(1), 278-303.
- Alexander, B. (2011) *New digital storytelling the creating narratives with new media creating narratives with new media*. Abc-Clio.
- Asutay, H. (2009). Elektronik yazın yeni teknolojilerle birlikte yazın dünyasında ortaya çıkan yeni yazınsal tür ve biçimler. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(11), 63-86.
- Aydın, D. (2015). *Kitap ve e-kitap tasarımının tarihsel gelişimi ve grafik tasarım ilkeleri üzerinden incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü, Eskişehir.
- Aykaç, N., Stebler, M. Z. (2019). 2018 Türkçe öğretmenliği lisans programının öğretim elemanlarının görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 116-138.
- Aytan, T. (2017). Evaluation of electronic writing experiences of Turkish teacher candidates at Wattpad environment. *Higher Education Studies*, 4(7), 1-8.
- Aytan, T., Başal, A. (2015). Türkçe öğretmen adaylarının web 2.0 araçlarına yönelik algılarının incelenmesi. *Turkish Studies*, 10(7), 149-166.
- Aytekin, M., Yavuz, B. (2019). Wattpad’in lisede eğitim gören kız öğrenciler üzerindeki etkisi. *Sosyal Araştırmalar ve Davranış Bilimleri Dergisi*, 5(8), 503-512.

- Banaszewski, M. T. (2005). *Digital storytelling: supporting digital literacy in grades 4 – 12*. Yüksek Lisans Tezi, Georgia Institute Of Technology, Gürcistan.
- Bazarcı, S. (2019). Transmedya uygulamalarında yayılma kanalları: küresel örnekler üzerine bir inceleme. *Akdeniz İletişim Dergisi*, (31), 560-576.
- Benzer, A. (2019). Dinleme ve sınıf içi uygulama örnekleri. Fulya Topçuoğlu Ünal (Ed.), *Türkçe öğrenme ve öğretim yaklaşımları içinde* (s. 165-202). Ankara: Nobel.
- Benzer, A. (2019). *Dijital çağda öğretim teknolojileri ile Türkçe eğitimi*. İstanbul: Eski Babil.
- Benzer, A. (2019). İlkokulda dijital ders materyallerinin kullanımı. Mehmet Canbulat (Ed.), *Türkçe eğitimi içinde* (s. 134-153). Ankara: Nobel.
- Boynukara, M. (2019). *Etkileşimli e-kitap oluşturulması, öğretmen adaylarının gelecekte etkileşimli e-kitap kullanımı hakkındaki düşünceleri*. Yüksek Lisans Tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demir, F. ve Kılıç, E. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Cayhan, C. (2017). *Ortaokul öğrencilerinin Wattpadd uygulaması kullanımı ile okuma ve yazma öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.
- Ceylan, B., Birinci, G. (2013). Teknopedagojik eğitimde çoklu ortam uygulamaları. Işıl Kabakçı Yurdakul (Ed.), *Teknopedagojik eğitime dayalı eğitim teknolojileri ve materyal tasarımı içinde* (s. 131-159). Ankara: Anı.
- Çam, B. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin görsel okuma düzeyleri ile okuduğunu anlama, eleştirel okuma ve Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Çetinkaya, Ö. (2017). Marka sadakati oluşturma aracı olarak transmedya hikâye anlatımının yeri ve değeri. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(4), 559-576.
- Çıralı, H. (2014). *Dijital hikâye anlatımının görsel bellek ve yazma becerisi üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Çoban, O. (2015). Yoksa sen daha okumadın mı? Bir online okuma platformu olarak Wattpad ve sanal dünyanın gençlerinde sanal okuma kültürü. *II. Uluslararası Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu Bildirileri*, 594-598.
- Dargut, T., Çelik, G. (2014). Türkçe öğretmeni adaylarının eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutum ve düşünceleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(2), 158-156.
- Daşkiran, L. (2016). Sosyal medya uykusuzluğu hastalık olma yolunda. *Bilim ve Teknik Dergisi*, 580, 12.
- Dayan, G. (2017). *İlkokul öğrencilerinin Türkçe dersinde dijital öyküleme çalışmaları*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Dayan, G., Girmen, P. (2018). Türkçe eğitimi yazma sürecinde dijital öyküleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(3), 207-228.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. İstanbul: MEB.
- Demirer, V., Baki, Y. (2018). Türkçe öğretmeni adaylarının dijital öyküleme sürecine ilişkin görüşleri ve algıları. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 11(4), 718-747.
- Deperlioğlu, Ö., Köse, U. (2010). Web 2.0 teknolojilerinin eğitim üzerindeki etkileri ve örnek bir öğrenme yaşantısı. *XII. Akademik Bilişim Konferansı bildirileri*, 337-342.
- Diñel, B., Savur, H. (2019). *Türkçe öğretiminde öğretim teknolojileri*. Konya: Eğitim.
- Doğan, B. (2007). *Implementation of digital storytelling in the classroom by teachers trained in a digital storytelling workshop*. Doktora Tezi, University of Houston Yurtdışı Enstitü, Houston.
- Duran, E., Topbaşoğlu, N. (2015). Dijital-etkileşimli öyküleyici metinler ve anlama. *Turkish Studies*, 10(11), 519-532.
- Dursun, Ö., Bedir Erişti, S. D. (2019). Görsel okuryazarlık ve çocuk. Ferhan Odabaşı (Ed.), *Dijital yaşamda çocuk içinde* (s.141-179). Ankara: Pegem.
- Elkiran, M.Y. (2019). *Türkçe öğretmeni adaylarının teknoloji entegrasyonu yeterlikleri ile öğretmenlik özyeterlikleri arasındaki ilişki*. Doktora Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

- Fansa, M. (2020). Geçici eğitim merkezindeki Suriye uyruklu öğrencilerin ve Türkçe öğreticilerin Storyjumper deneyimleri: “Yamen Okulda”. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 259-275.
- France, D. & Wakefield, K. (2011) How to produce a digital story. *Journal of Geography in Higher Education*, 35(4), 617-623.
- Gider, B. (2019). *Bireysel ve işbirlikli dijital öyküleme uygulamalarının üstün zekâlı öğrencilerin yazma performansına ve dil gelişimine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Kırklareli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kırklareli.
- Graafland, J. H. (2018). New technologies and 21st century children: recent trends and outcomes. *Organisation for Economic Cooperation and Development*, 15, 2-60.
- Güneş, F. (2010). Öğrencilerde ekran okuma ve ekranik düşünme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14).
- Güneş, F. (2019). *Türkçe öğretimi: yaklaşımlar modeller*. Ankara: Pegem.
- Han, T. (2007). Yabancı dil öğretiminde ana dilden kaynaklanan kimi hataların hedef dilin yazınsal/kültürel becerileri bağlamında irdelenmesi. *V. Ulusal Frankofoni Kongresi bildirileri*, 297-304.
- Hootsuite-We Are Social (2021). *Reports*. Retrieved from <https://datareportal.com/reports/digital-2021-turkey?rq=Turkey>.
- Hart, J. (2020). Top 100 tools for education (Ed100). Retrieved from <https://www.toptools4learning.com/top-100s/>.
- Helff, S., Voletz, J. (2009). Narrating Euro-African life in digital space. John Hartley, Kelly McWilliam (Ed.), *Story circle digital storytelling around the world* içinde (s.129-143). New Jersey: Wiley Blackwell.
- İletişim Başkanlığı (2020). Sosyal medya kullanım kılavuzu. Ankara: İletişim Başkanlığı.
- İmren, M. (2018). Sosyal medya gençleri nasıl etkiliyor?. *Bilim ve Teknik Dergisi*, 608, 10.
- Javorsky, K., Trainin, G. (2014). Teaching young readers to navigate a digital story when rules keep changing. *The Reading Teacher*, 67(8), 606-618.
- Karagöl, E. (2019). Dinleme ve iletişim. Gıyasettin Aytaş ve Kadir Kaplan (Ed.), *Türkçe eğitimi ve iletişim* içinde (s. 91-118). Ankara: Akçağ.

- Karakuş, N., Er, Z. (2021). Türkçe öğretmeni adaylarının web 2.0 araçlarının kullanımıyla ilgili görüşleri. *IBAD Sosyal Bilimleri Dergisi*, (9), 177-197.
- Karatay, H. (2009). Okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 58-80.
- Karauğuz, A. M. (2016). Dijital tablete yazı yazmak ya da Wattpad romanları, *Hece Aylık Edebiyat Dergisi*, Sayı:234-235-236.
- Khaiyali A. (2014). ESL elementary teacher's use of children's picture books to initiate explicit instruction of reading comprehension strategies. *English Language Teaching*, 7(2), 90-102.
- Kim, H., Lee, J. H. (2018). The value of digital storytelling as an l2 narrative practice. *Asia-Pacific Edu Res*, 27(1), 1-9.
- Koltovskaia, S. (2019). Storybird. *The Electronic Journal for English as a Second Language*. 1(23), 1-9.
- Konuk, S. (2018). Gençlerin okuma ve yazma alışkanlıklarındaki değişimlerin incelenmesi. *SDU International Journal Of Educational Studies*, 5(2), 13-32.
- Kurudayıoğlu, M., & Tüzel, S. (2014). 21. yüzyıl okuryazarlık türleri, değişen metin algısı ve Türkçe eğitimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (28), 0-298.
- Kurudayıoğlu, M., Bal, M. (2014). Ana dili eğitiminde dijital hikâye anlatımlarının kullanımı. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (28), 74-95.
- Kurzweil, R. (2019). *İnsanlık 2.0* (M.Şengel, Çev.). İstanbul: Alfa.
- Küngerü, A. (2016). Bir ifade aracı olarak dijital öykü anlatımı. *Abant Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 1(2), 33-45.
- McLellan, H. (2006). Digital storytelling in higher education. *Journal of Computing in Higher Education*, 19(1), 65-79.
- MEB. (2015). Yazarlık ve yazma becerileri 5. Sınıf öğretim materyali. Ankara: MEB.
- MEB. (2018). Medya okuryazarlığı dersi öğretim programı. Ankara: MEB.
- MEB. (2018). Okuma becerileri dersi öğretim programı. Ankara: MEB.
- MEB. (2018). Yazarlık ve yazma becerileri dersi öğretim programı. Ankara: MEB.
- MEB. (2019). Türkçe dersi öğretim programı. Ankara: MEB.

- MEB. (2019). Türkçe öğretiminde teknoloji kullanımı. Ankara: MEB.
- Meehan, J. R. (1977). Tale spin an interactive program that writes stories. *In Proceedings of the 5th International Joint Conference on Artificial Intelligence*, 91-98.
- Melanlioğlu, D. (2012). Dinleme becerisinin geliştirilmesinde ailenin rolü. *Sosyal Politika Çalışmaları*, 7(29), 65-77.
- Mohammad, N., Yamat, H. (2020). Students perspectives and motivation towards Storyjumper on creative writing. *Jurnal Penyelidikan Sains Sosial*, 3(7), 1-12.
- Morgan, H. (2014). Using digital story projects to help students improve in reading and writing. *Reading Improvement*, 51(1), 20-27.
- Odabaşı, H. F. (2019). *Dijital yaşamda çocuk*. Ankara: Pegem.
- OECD (2019). What do we know about children and technology?. Paris: OECD.
- Okur, A., Göçen, G. (2019). Türkçe öğretiminde güncel eğilimler ve sorunlar. Fulya Topçuoğlu Ünal (Ed.), *Türkçe öğrenme ve öğretim yaklaşımları* içinde (s. 233-252). Ankara: Nobel.
- Önal, N. (2018). *Etkinlik örnekleriyle zenginleştirilmiş eğitimde teknoloji uygulamaları*, Ankara: Pegem.
- Özdemir, E.(1990). *Okuma sanatı*. İstanbul: İnkılâp.
- Özdemir, O. (2017). Türkçe öğretiminde dijital teknolojilerin kullanımı ve bir web uygulaması örneği. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(4), 427-444.
- Özden, M. (2019). Okuma ve sınıf içi uygulama örnekleri. Fulya Topçuoğlu Ünal (Ed.), *Türkçe öğrenme ve öğretim yaklaşımları* içinde (s. 105-123). Ankara: Nobel.
- Özer, M. (2016). *Dijital hikâye anlatımının kelime öğrenme ve akılda tutmadaki rolü: Harran Üniversitesi'nde bir durum çalışması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çağ Üniversitesi, Mersin.
- Özsarı, İ. (2015). *İlkokul birinci sınıf öğrencilerine yönelik 'görsel okuma eğitim programı' geliştirilmesi ve etkililiğinin sınanması*. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Özüdoğru, G. (2017). *Dijital öykülemenin Türkçe öğretmeni adaylarının derse katılımı ile yazılı anlatım ve bilişim teknolojileri kullanım öz yeterliklerine etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *NCB University Press*, 9 (5).
- Reisoğlu, İ., Çebi, A. (2020) Dijital yeterlik ve kuramsal çerçeveler. Ayça Çebi (Ed.), *Dijital yeterlik: dijital çağda dönüşüm yolculuğu* içinde (s. 1-16). Ankara: Pegem.
- Rini, A. (2016). Using Storybird for teaching narrative writing. *Proceedings of the Fourth International Seminar on English Language and Teaching*, 4(2), 230-239.
- Robin, B. R. (2008). Digital storytelling a powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory Into Practice*, 47, 220-228.
- Saritepeci, M. (2018). Dijital hikâye anlatım araçları. Nezih Önal (Ed.), *Etkinlik örnekleriyle zenginleştirilmiş eğitimde teknoloji uygulamaları* içinde (s. 16-41). Ankara: Pegem.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı.
- Skinner, E., Hagood, M. (2008). Developing literate identities with English language learners through digital storytelling. *The Reading Matrix*, 8(2), 12-37.
- Smeda, N. (2014). *Creating constructivist learning environments with digital storytelling*. Doktora Tezi, Victoria University College of Engineering and Science, Kanada.
- Soydan, E. (2012). E- kitap teknolojisi ve basılı kitabın geleceği. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 1(1), 389-399.
- Storybird (2020). *About storybird*. Retrieved from <https://storybird.com/about>.
- Storycenter (2020). *About storycenter*. Retrieved from <https://www.storycenter.org/about>.
- Storyjumper (2020). *Teacher's guide*. Retrieved from <https://www.storyjumper.com/main/classroom>.
- Şimşek, B., Usluel, Y. K., Sarıca, H. Ç., Tekeli, P. (2018). Türkiye’de eğitsel bağlamda dijital hikâye anlatımı konusuna eleştirel bir yaklaşım. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 8 (1), 158-186.
- Taşer, S. (2012). *Konuşma eğitimi*. İstanbul: Pegasus.

- Tatlı, Z., Aksoy, D. A. (2017). Yabancı dil konuşma eğitiminde dijital öykü kullanımı. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 45, 137-152.
- Tazebay, A. (1993). *İlkokul yazma öğretimi*. İstanbul: MEB.
- Tetik, T. (2020). *Özel yetenekli ilkokul öğrencilerinin yazma becerilerinin desteklenmesinde dijital öyküleme etkinlikleri: eylem araştırması*. Doktora Tezi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- TÜİK. (2020). Bilgi toplumu istatistikleri 2004-2020. Ankara: TÜİK.
- TÜİK, (2019). *Uluslararası standart kitap numarası (ISBN) istatistikleri*. Retrieved from <https://tuikweb.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=33623>.
- Türkyılmaz, M. (2020). *Gençlik edebiyatı ve okuma kültürü*. Ankara: Pegem.
- Uçar, S. B. (2016). *Dijital öykülemenin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma becerilerine olan etkisi*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Usta, N., Güntepe, E., Durukan, Ü. G. (2020). Öğretmen adaylarının öğrenme ortamına web 2.0 teknolojilerini entegre edebilme yeterliliği. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*, 11(2), 519-529.
- Uysal, B. (2019). Dil eğitiminin disiplinler arası kavramları. Ülker Şen (Ed.), *Dil eğitiminin temel kavramları içinde* (s. 203-231). Ankara: Pegem.
- Uysal, B. (2019). Dil eğitiminin kavram alanını oluşturan başlıca disiplinler. Ülker Şen (Ed.), *Dil eğitiminin temel kavramları içinde* (s. 183-201). Ankara: Pegem.
- Ülke, Y. B. (2016). *Kitap yayıncılığı endüstrisinin dijitalleşmesi: Türkiye'deki e-kitap yayıncılığı üzerine bir çalışma*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Wattpad (2020). *About Wattpad*. Retrieved from <https://company.wattpad.com>.
- Wertz, J. A. (2014). Bitstrips and Storybird writing development in a blended literacy camp. *Voices from the Middle*, 21(4), 24-32.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretimi yöntemleri yeni yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ.

- Yaman, H., Demirtaş, T., Aydemir, Z. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının dijital pedagojik yeterlilikleri. *Turkish Studies*, 8(8), 1407 – 1419.
- Yeşil, L. B. (2020). *İngilizce öğretiminde dijital dönem*. Ankara: Pegem.
- Yıldırım, E.S.(2019). Türkçe eğitiminde söz varlığı. Mehmet Canbulat (Ed.), *Türkçe Eğitimi* içinde (s. 171-184). Ankara: Nobel.
- Yılmaz, U., Güney, Z. (2019). *Dijital hikâye tasarımı*. İstanbul: Pusula 20 Teknoloji.
- YÖK. (2021). Yükseköğretim süreç ve çıktı göstergeleri. Retrieved from <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans.php?y=104110387>
- YÖK. (2018). Türkçe öğretmenliği lisans programı. Ankara: YÖK.



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..