

DİJİTAL HİKÂYELERİN YANSITICI ÖĞRENME ARACI OLARAK TOPLUMA HİZMET UYGULAMALARINDA KULLANIMI: BİR ALIMLAMA ÇALIŞMASI

Hatice Çıralı Sarıca¹

Öz

Bu çalışmanın amacı yansıtıcı öğrenme aracı olarak dijital hikâye (DH)'lerin topluma hizmet uygulamaları (THU) dersinde kullanımını incelemektir. Bu çalışma, alımlama yönteminin kullanıldığı nitel bir araştırmaya dayanmaktadır. Bu alımlama çalışması ile izleyici olarak 22 gönüllü öğretmen adayının tercihlerini veya medya olarak DH'lerin onlardaki etkilerini tahmin etmek ya da sonuçlarını genellemek yerine, öğretmen adaylarının DH'leri nasıl anlamlandırdığı açıklanmaya çalışılmıştır. Buradan hareketle çalışmanın amacı doğrultusunda geçmiş dönemlerde üretilen gönüllülük DH'lerinin THU dersini yeni almakta olan öğretmen adayları için ne anlam ifade ettiği, duygusal olarak nasıl hissettirdiği ve hangi türde yansıtma yapmalarını sağladığı irdelenmiştir. Öğretmen adayları, geçmiş dönemlerde THU dersini alan akranlarının gönüllülük ile ilgili ürettiği DH'lerin kendi derslerinde kullanımında, sivil toplum kuruluşları (STK)'nı tanımada, gönüllü olarak yapılanlar ve yapılabilecekler konusunda yararlı, yol gösterici, bilgi verici, farkındalık oluşturucu, empati kurucu, öğretici ve iş birliği sağlayıcı olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının gönüllülük DH'lerini alımlama sürecinde yaşadıkları duygular mutluluk, hüzn, umut, heyecan, şaşkınlık, umutsuzluk, hoşnutluk, mahcup ve gurur olmak üzere çeşitlenmiştir. Öğretmen adayları gönüllülük faaliyetlerinde karşılaşılan sorunlar karşısında hüzn ve umutsuzluk yaşarken, yapılan gönüllülük faaliyetleri karşısında mutlu oldukları ve akranlarıyla gurur duydukları, kendilerinin gönüllü olarak henüz herhangi bir şey yapamaması noktasında mahcup olurken bu yapılardan hareketle yapacakları konusunda heyecanlandığı ve umutla doldukları görülmüştür. Öğretmen adayları, ders kapsamında DH'lerin kullanımı, akranlarının geçmişte yaptığı gönüllülük süreçleri ve bu süreçlere ilişkin yaşadıkları duygusal durumların değerlendirilmesine yönelik "eylem üzerine yansıtma" yaparken; hangi STK'lara gidilebileceği, topluma hizmet için gönüllü olarak nelerin yapılabileceği, toplumsal sorunların çözümü ve DH'lerin THU dersinde nasıl kullanılabileceği konularında gelecekte yapmayı veya yapılmasını düşündükleri eylemlere yönelik de "eylem için yansıtma" yapmışlardır. Buradan hareketle bu çalışma, eğitsel bağlamda bir alımlama çalışmasının nasıl gerçekleştirilebileceği ile ilgili olarak somut bir örnek niteliği taşımaktadır.

¹ Dr.Öğr.Üyesi, Hacettepe Üniversitesi, haticecirali@hacettepe.edu.tr, h.cirali@gmail.com, orcid.org/0000-0001-5398-1496.

Sonuç olarak, bu çalışmanın DH’lerin THU bağlamında nasıl kullanılabileceği ve yansıtıcı öğrenme aracı olarak nasıl rol oynayabileceği noktasında alanyazına ve araştırmacılara katkı sağlayıcı nitelikte olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: dijital hikâye; gönüllülük; topluma hizmet uygulaması; öğretmen eğitimi; yansıtıcı öğrenme; alımlama alışması.

Yasal İzinler: Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu, Tarih: 21.06.2023, Sayı: E-35853172-900-00002911942

THE USE OF DIGITAL STORIES AS A REFLECTIVE LEARNING TOOL IN SERVICE LEARNING: A RECEPTION STUDY

Abstract

The aim of this study is to examine the use of digital stories (DS) as a reflective learning tool in service-learning (SL) course. This study is based on qualitative research using the reception methodology. With this reception study, instead of predicting the preferences of 22 volunteer pre-service teachers as an audience or the effects of DSs as a media on them or generalizing the results, it is tried to explain how pre-service teachers make sense of DSs. Thus, in line with the aim of the study, the meaning of the volunteering DSs produced in the past periods for the pre-service teachers who are just taking the SL course, how they make them feel emotionally and what kind of reflection they enable them to make were analyzed. The pre-service teachers stated that the DSs produced by their peers who had taken the SL course in the past semesters about volunteering were useful, guiding, informative, awareness-raising, empathizing, instructive and collaborative in their own courses, in getting to know non-governmental organizations (NGOs), and about what can be done voluntarily. The emotions experienced by the pre-service teachers in the process of reception volunteering DSs varied as happiness, sadness, hope, excitement, surprise, despair, contentment, embarrassment, and pride. While the pre-service teachers experienced sadness and despair in the face of the problems encountered in volunteering activities, it was seen that they were happy about the volunteering activities and proud of their peers, they were embarrassed that they could not do anything as a volunteer yet, but they were excited and filled with hope about what they would do based on what was done. While the pre-service teachers 'reflection-on-action' on the use of DSs within the scope of the course, the volunteering processes of their peers in the past and the evaluation of the emotional situations they experienced in these processes; they also 'reflection-for-action' on the actions they thought to do or to be done in the future about which NGOs can be visited, what can be done voluntarily to serve the society, how to solve social problems and how DHs can be used in the SL course. From this point of view, this study is a concrete example of how a reception study can be carried out in an educational context. As a result, it can be said that this study contributes to literature and researchers in terms of how DSs can be used in the context of SL and how they can play a role as a reflective learning tool.

Keywords: digital story; volunteering; service learning; community service practice; teacher education; reflective learning; reception study.

Legal Permissions: Hacettepe University Ethics Committee, Date: 21.06.2023, Number: E-35853172-900-00002911942

Summary

According to StoryCenter, digital storytelling (DST) can be defined as a practice based on a collaborative and co-creative approach between storytellers and facilitators, starting with a group process called story circle, adopting certain non-hierarchical stages and digitizing personal stories (Lambert, 2010, 2013). While DST is a process, the media product produced by storytellers as participants at the end of this process is a digital story (DS). DS is a new media product, but it can be said that not every new media product is a DS and its main determinant is hidden in the story itself and the narrative based on personal experience (Ohler 2013, p. 17;

Şimşek et al., 2018). As a matter of fact, DSs reflect individuals' knowledge about the meaning of their lives and their life experiences (Garcia & Rossiter, 2010; Lambert 2010, p. 22; Thompson Long & Hall, 2018).

In educational context, DST and DSs are a powerful educational, instructive, reconstructive, reflective and transformative tool, method or practice for both students and educators (Austen et al., 2020; Dreyer, 2017; Gachago et al., 2015; Ivala et al., 2013; Kocaman-Karoğlu, 2016; Robertson et al., 2012; Robin, 2016; Skouge & Rao 2009; Thompson Long & Hall, 2018; Wu & Chen, 2020). DST and DSs are used to reflect on experiences, to facilitate collaboration between individuals and society, to convey emotions and empathy, and to provide personal and professional development in teacher education (Aitken & Radford 2012; Coggin et al., 2019; Çıralı Sarıca & Usluel, 2022; Gachago et al., 2015; Ivala et al., 2013; Karaoğlu Yılmaz & Durak, 2018; Kearney, 2009; Kocaman-Karoğlu, 2016; Reyes & Brinegar, 2016; Robertson et al., 2012; Skouge & Rao 2009; Thorsen & Devore, 2013; Thompson Long & Hall, 2015, 2018) and service learning (SL) (Berine, 2018; Blithe et al., 2015; Dush, 2014; Westman, 2012).

Although the literature shows that DST in educational contexts has been extensively studied with systematic reviews (Bilici & Yılmaz, 2021; Çıralı Sarıca, 2023; Rodríguez et al. 2021; Tian & Suki 2023; Quah & Ng, 2022; Wu & Chen, 2020), there is a limited number of studies on the sharing, circulation, viewing and reception of DSs (Çıralı Sarıca & Usluel, 2022; Niemi & Multisilta, 2016; Pieterse & Quilling, 2018; Reyes & Brinegar, 2016; Skouge & Rao, 2009; Stacey & Hardy, 2011; Stenhouse et al., 2013; Trevisan et al., 2020). From this point of view, the aim of this study is to examine the use of DSs as a reflective learning tool in SL. In line with this purpose, the following questions are sought to be answered: The use of volunteering digital stories in community service practices: 1. What does it mean for pre-service teachers? 2. How do pre-service teachers feel emotionally? 3. What kind of reflection does it enable pre-service teachers to do?

This study is based on a qualitative research using the reception method. Reception studies seek to understand and explain how audiences make sense of the media, rather than predict the preferences of audiences or the effects of the media, or generalize the results, based on the interaction between audiences and the media message (Hermes, 2006; p.383; Yoo & Buzinde, 2012). In this reception study, it is investigated how the DSs created by pre-service teachers who have taken the SL course in the past about their volunteering experiences are perceived by pre-service teachers who are new to the SL course, that is, how digital stories are made sense of. In summary, while the audience in this reception study is the pre-service teachers taking the SL course, the media is the DSs about volunteering.

The study group consisted of 22 volunteer pre-service teachers (10 females and 12 males) studying at the Department of Computer Education and Instructional Technology (CEIT) of a state university and taking the SL course.

During the reception process, 40 DSs based on volunteering experience were shared with the pre-service teachers through the learning management system (LMS) of the SL course. The pre-service teachers were asked to watch these DSs within a period of one week and after watching them, they were asked to fill in the reflection report shared with them and upload it to the LMS.

The DSs shared with the pre-service teachers for them to watch were produced by the pre-service teachers who took the SL course in the past years and participated in the DST

workshop voluntarily. Each DS is two-three minutes long on average. All of these DSs are based on the pre-service teachers' own personal volunteering experiences. The DSs of the pre-service teachers are about the activities they have done in various non-governmental organizations (NGOs), the difficulties, problems they have encountered in the volunteering process and the ways they have overcome them, their emotions in this process, etc. topics they want to address. The NGOs and places where pre-service teachers in these DSs carried out volunteer activities can be listed as follows: Bambu Voluntary Education Platform, Information Technologies Educators Association, Association for Supporting Contemporary Life, Hacettepe University Sustainable Teaching and Learning Centre (STL Hacettepe), Hacettepe University Distance Education Centre (HUZEM), Hacettepe University Institute of Engineers and Everyone Else Society (IEEE Hacettepe), Primary Schools Aid Foundation (İLKİYAR), Foundation for Children with Leukaemia (LÖSEV), Middle East Association for Accessible Education (ODED), SosyalBen, Educational Volunteers Foundation of Turkey (TEGV), Turkish Red Crescent and Spinal Cord Paralytics Association of Turkey (TOFD).

All data were analyzed through content analysis. In the coding of the data, the inductive coding technique was used (Miles & Huberman, 1994).

When the data were analyzed, in the context of the first research question, the pre-service teachers found the use of the DSs produced by their peers who had taken the SL course in the past about volunteering by watching them in their own lessons more useful and guiding, followed by informative, awareness-raising, empathy-building, instructive and collaboration-providing, respectively. Regarding the benefits of DSs, pre-service teachers mostly emphasized the use of DSs in the SL course, making volunteering activities for community service visible and revealing the importance of community service, volunteering and social responsibility. The pre-service teachers stated that DSs were guiding and informative in recognizing NGOs and what was and could be done for volunteering activities in NGOs. In addition, some of the pre-service teachers decided in which NGOs they could volunteer and started their activities there. It was seen that DSs created awareness for pre-service teachers on many issues such as NGOs, volunteering activities and identifying and solving social problems. Regarding the teaching of DSs in the context of SL course, pre-service teachers emphasized the real experiences and events in DSs. In addition, pre-service teachers stated that DSs strengthen collaboration between individuals and society, encourage empathy and thus increase social sensitivity.

Regarding the findings of the second research question, the pre-service teachers stated that they experienced various emotions during the process of reception of volunteering DSs, mostly happiness, sadness and hope, and less frequently excitement, surprise, hopelessness, contentment, embarrassment and pride. It was seen that the pre-service teachers were happy and proud of their peers who had taken the SL course in the past about the volunteering activities they did for community service, and that they were excited and filled with hope that they would do it voluntarily based on these activities. It was revealed that there were deficiencies and expectations in these volunteering activities and that the prospective teachers felt embarrassed because they had not yet made any attempts in this regard. On the other hand, pre-service teachers' attention was drawn to the problems encountered in volunteering experiences in DSs. In the face of these problems, pre-service teachers were sometimes surprised, sometimes despairing and sometimes sad. However, it was also seen that they were filled with hope about what they could do by learning lessons from them.

Finally, in relation to the third research question, in the process of the reception of volunteering DSs in the SL course, pre-service teachers made two types of reflections: 1- 'reflection-on-action' and 2- 'reflection-for-action'. While the reflections of the pre-service teachers on the action were on the one hand related to the evaluation of the use of DSs within the scope of the SL course, on the other hand, they were related to the evaluations of the volunteering processes (activities carried out, NGOs visited and social problems/needs) and the emotional states experienced by the pre-service teachers regarding these processes. The reflections of the pre-service teachers for action were related to the use of DSs in the SL course, which NGOs to go to, what can be done voluntarily to serve the community in connection with these NGOs or independently, and the solution of social problems.

As a result, it can be said that this study contributes to literature and researchers in terms of how DSs can be used in the context of SL and how they can play a role as a reflective learning tool. This study is also a concrete example of how a reception study can be carried out in an educational context.

Giriş

1990'lı yıllarda bir grup medya sanatçısı ve tasarımcısı, hikâye anlatımı uygulamalarını geliştirmek için bir araya gelerek dijital hikâye anlatımına yönelik ilk adımları atarak Dijital Hikâye Anlatımı Merkezini (Center for Digital Storytelling - CDS) kurmuşlardır (Lambert, 2009; www.storycenter.org). Daha sonra CDS 2000'li yıllarda Hikâye Merkezi (StoryCenter) olarak yeniden yapılmış ve kimlik, sağlık, eğitim, göçmenlik, aile, insan hakları, vb. çok çeşitli temalarda uluslararası bağlamda birçok üniversite ve kuruluşla iş birliği içinde dijital hikâye anlatımı atölyeleri yürüterek alana hizmet vermeye devam etmektedir. StoryCenter'e göre dijital hikâye anlatımı (DHA), hikâye anlatıcıları ile kolaylaştırıcılar arasındaki iş birliği ve birlikte üretim yaklaşımına dayanan, hikâye çemberi adı verilen bir grup süreciyle başlanarak hiyerarşik olmayan belirli aşamaların benimsendiği ve kişisel hikâyelerin dijitalleştirildiği bir uygulama olarak tanımlanabilir (Lambert, 2010, 2013). StoryCenter, DHA sürecini bir yolculuk olarak görmekte ve çeşitli atölye çalışmaları ile çıktıları bu yolculuklarda kendilerini, süreci tekrardan gözden geçirdiklerini belirtmektedir (Lambert, 2010). DHA bir süreç iken, bu süreç sonunda katılımcı olarak hikâye anlatıcıları tarafından üretilen medya ürünü ise dijital hikâye (DH)'dir. DH, bir yeni medya ürünüdür, ancak her yeni medya ürününün bir DH olmadığı ve temel belirleyicisinin hikâyenin kendisinde ve kişisel deneyime dayalı anlatıda saklı olduğu söylenebilir (Ohler, 2013, s. 17; Şimşek vd., 2018). Nitekim DH'ler, bireylerin yaşamlarının anlamını ve yaşam deneyimlerini yansıtır (Garcia ve Rossiter, 2010; Lambert 2010, s. 22; Thompson Long ve Hall, 2018).

Eğitsel bağlamda DHA'nın ve DH'lerin hem öğrenciler ve hem de eğitimciler için güçlü bir eğitici, öğretici, yeniden yapılandırıcı, yansıtıcı ve dönüştürücü bir araç, yöntem veya uygulama olduğu ifade edilmektedir (Austen vd., 2020; Dreyer, 2017; Gachago vd., 2015; Ivala vd., 2013; Kocaman-Karoğlu 2016; Robertson vd., 2012; Robin, 2016; Skouge ve Rao 2009; Şimşek vd. 2024; Thompson Long ve Hall 2018; Wu ve Chen, 2020). DHA, öğretmen adaylarının bir yandan kendi DH'lerini tasarlamalarına olanak tanıyarak kişisel deneyimlerini sunmak için bir öğrenme-öğretme aracı olarak hizmet etmekte diğer yandan da paydaşları tarafından üretilen DH'lerin kendi öğrenme-öğretme süreçlerinde kullanımı ile mesleki gelişimlerini desteklemektedir (Aitken ve Radford 2012; Coggin vd., 2019; Çıralı Sarıca ve Usluel, 2022; Gachago vd., 2015; Ivala vd., 2013; Karaoğlu Yılmaz ve Durak, 2018; Kearney, 2009; Kocaman-Karoğlu, 2016; Reyes ve Brinegar, 2016; Skouge ve Rao, 2009; Şimşek vd. 2024; Thompson

Long ve Hall, 2018). DHA, öğrencilerin kişisel deneyimlerini, fikirlerini ve duygularını paylaşmaya yönelik uygulamalı bir öğrenme aracı sunarken, bu süreçte öğrencilerin duygusal etkileşimlerini ve teknolojik becerilerini de geliştirebilmektedir (Kocaman-Karoğlu, 2016). Aynı zamanda DH'lerde ve DHA sürecinde anlatılanlar öğretmen adaylarının kendilerini daha iyi anlamalarına ve kendi anlayışlarını geliştirmelerine yardımcı olabilmektedir (Çıralı Sarıca ve Usluel, 2022; Thompson Long ve Hall, 2018). Topluma hizmet uygulamaları (THU) bağlamında da DHA'nın deneyimlerin paylaşılması, eleştirel düşünmenin sağlanması, öz-farkındalığın oluşturulması, birey ve toplum arasında işbirliklerin kurulması konularında etkili bir araç ve yöntem olarak işe koşulduğu sınırlı sayıda çalışmada görülmektedir (Beirne, 2018; Blithe vd., 2015; Daniels, 2013; Dush, 2014; Westman, 2012).

Diğer bir yandan alanyazında her ne kadar eğitsel bağlamda DHA konusunda yoğun bir şekilde çalışıldığı sistematik derleme çalışmaları (Bilici ve Yılmaz, 2021; Çıralı Sarıca, 2023; Rodríguez vd.; 2021; Tian ve Suki, 2023; Quah ve Ng, 2022; Wu ve Chen, 2020) ile görülse de DH'lerin paylaşımı, dolaşımı, izlenmesi ve alımlanması üzerine sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır (Çıralı Sarıca ve Usluel, 2022; Niemi ve Multisilta, 2016; Pieterse ve Quilling, 2018; Reyes ve Brinegar, 2016; Skouge ve Rao, 2009; Stacey ve Hardy, 2011; Stenhouse vd., 2013; Şimşek vd., 2024; Trevisan vd., 2020). DH'lerin THU bağlamında alımlanmasına ilişkin ise herhangi bir çalışmaya alanyazında rastlanmamıştır. DH'lerin yanı sıra eğitim teknolojilerinin THU derslerinde nasıl kullanılabileceği ve bütünleştirilebileceği ile ilgili ipuçlarına da özellikle ülkemizde yapılan çalışmalarda sınırlı sayıda ulaşılmaktadır (Doğan ve Çağıltay, 2014; Kocadağ Ünver ve Şahin, 2017; Noyan ve Kesten, 2020; Tosun, 2014). Buradan hareketle bu çalışma ile öğretmen eğitiminin önemli bir parçası olan topluma hizmet uygulamaları dersinde gönüllülük DH'lerinin yansıtıcı öğrenme aracı olarak ele alınarak öğretmen adaylarınca alımlanması ile alanyazına ve araştırmacılara katkı sağlanması planlanmaktadır. Ek olarak DH'lerin eğitime entegrasyonu ve yayılımına yönelik önemli adımların atılabileceği ve bu çalışmanın bir örnek olay niteliği taşıyabileceği söylenebilir.

Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı yansıtıcı öğrenme aracı olarak dijital hikâyelerin topluma hizmet uygulamalarında kullanımını incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

Gönüllülük dijital hikâyelerinin topluma hizmet uygulamalarında kullanımı:

1. Öğretmen adayları için ne anlam ifade etmektedir?
2. Öğretmen adaylarına duygusal olarak nasıl hissettirmektedir?
3. Öğretmen adaylarının hangi türde yansıtma yapmalarını sağlamaktadır?

İlgili Alanyazın

Çalışmanın amacından hareketle ilgili alanyazın “yansıtıcı öğrenmede dijital hikâye anlatımı”, “topluma hizmet uygulamalarında dijital hikâye anlatımı” ve “izleyici çalışmalarında dijital hikâyeler” başlıkları altında ayrıntılandırılmıştır.

Yansıtıcı Öğrenmede Dijital Hikâye Anlatımı

Eğitimde yansıtıcı öğrenmenin babası olarak bilinen Dewey (1933)'e göre deneyimler bireyleri şekillendirir ve yansıtıcı uygulama öğrenmenin bir parçası olduğunda değişim ve anlam oluşturma süreci başlar. Yansıtıcı uygulamanın bir diğer önemli kuramcılarında Schön (1983)'e göre ise yansıtma, kişisel ve mesleki yaşam arasında bağ kurulması için yapılandırılmış

bir yol sunan önemli bir öğrenme aracıdır. Yansıtıcı uygulamanın üç türü şöyle sıralanabilir (Schön, 1983, 1992; Thorsen ve DeVore, 2013):

- (1) Eylemde yansıtma (reflection-in-action): Bir eylemi yerine getirirken gerçek zamanlı düşünerek duruma göre eylemlerin gözden geçirilmesi ve düzenlenmesi ile ilgilidir.
- (2) Eylem üzerine yansıtma (reflection-on-action): Bir eylem gerçekleşikten sonra ders çıkarmak için eylemle ilgili sonuçları, zorlukları, başarıları, vb. durumlarını değerlendirmeye yönelik neler yapıldığını düşünmeyi içerir.
- (3) Eylem için yansıtma (reflection-for-action): Gelecekteki eylemleri daha etkili bir biçimde planlamak için geçmiş deneyimlerin kullanılarak ileriye dönük düşünme ile ilgilidir.

Yansıtıcı uygulama, öğretmen eğitiminde öğretim performansını, öğrenme ihtiyaçlarını ve çıktılarını değerlendirmek için bir yol sunar (Thorsen ve Devore, 2013). Yansıtıcı uygulamanın bir biçimi olarak DHA, hikâye anlatıcılarına, yaşam deneyimleri; izleyicilere, kendisinin veya başkalarının uygulamaları; kolaylaştırıcılara da kolaylaştırma uygulaması ve yaşam deneyimleri üzerine düşünme fırsatı sunmaktadır (Lambert, 2013, s. 165). Ayrıca dijital hikâyeler, bireylerin yaşamlarının ve yaşam deneyimlerinin anlamına ilişkin bilgilerini yansıtmaktadır (Garcia ve Rossiter, 2010; Lambert, 2010, s.22; Thompson Long ve Hall, 2018). Kendini yansıtma süreci de insanların daha derin bir iç görü ve farkındalık geliştirmesine yardımcı olmaktadır (Lambert, 2010, s.10). Öğretmen eğitiminde DHA ve DH'ler, öğretmen adaylarına yansıtıcı öğrenme ve mesleki gelişim fırsatları sunmaktadır (Robertson vd., 2012; Thompson Long ve Hall, 2015, 2018). DHA, öğretmen eğitiminde yansıtıcı uygulama sürecinde uygulamaya, deneyime ilişkin alternatif bilgileri görünür ve eyleme geçirilebilir hale getirmeye yönelik bir anlatım aracı rolü üstlenebilmektedir (Thompson Long ve Hall, 2018). Öğretmen adayları kişisel deneyimleri DHA ve DH'ler aracılığıyla eleştirel düşünerek ve yansıma yaparak daha iyi anlamlandırabilmektedir (Coggin vd., 2019; Robertson, Hughes ve Smith, 2012). DH'ler ise bir öğretim aracı olarak öğretmen eğitiminde empati oluşturmak amacıyla sosyal eşitlik üzerine öğretmen adaylarının yansıma yapmalarını sağlayabilmektedir (Reyes ve Brinegar, 2016).

Topluma Hizmet Uygulamalarında Dijital Hikâye Anlatımı

Topluma hizmet uygulamaları (THU), Türkiye'de 2006-2007 akademik yılından itibaren öğretmen yetiştirme programlarında zorunlu bir ders olarak yer almaktadır (YÖK, 2007). THU dersinin amacı, toplumun güncel sorunlarını belirleme ve çözüm üretmeye yönelik projeler hazırlama, bilimsel etkinliklere katılma, çeşitli sosyal sorumluluk projelerinde gönüllü olarak yer alma ve topluma hizmet çalışmalarının uygulanmasına yönelik bilgi ve becerilerin öğretmen adaylarına kazandırılması olarak ifade edilmektedir (YÖK, 2007). THU, sadece Türkiye'de değil uluslararası bağlamda temelleri 1900'lu yıllara dayanan ve yükseköğretim programlarında yürütülen bir ders anlayışıdır (Fleky, 2010). THU, bir yandan toplumla ve çeşitli sivil toplum kuruluşları (STK) ile iş birliği içinde eğitimle gönüllüğü birleştirerek öğrencilerin topluma hizmet eden yararlı bireyler olmasını sağlarken diğer yandan da bu süreçlerde öğrencilerin üretim, eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme, problem çözme, iletişim, vb. becerilerini geliştirmesine fırsat sunmaktadır (Ayvaci ve Akyıldız, 2009; Blithe vd., 2015; Daniels, 2013; Fleky, 2010; Madden, Davis ve Cronley, 2014).

DHA'nın, topluma hizmet ve kültürlerarası iletişim için anlamlı kanıtlar olduğu, öğrenciler için deneyimlerin yansıtılmasını, daha derinlemesine düşünmeyi, öz-farkındalığı, öğrenme bağlılığını sağladığı ifade edilmektedir (Blithe vd., 2015). DHA, THU ile birleştiğinde

öğrencilerin ve sivil toplum kuruluşlarının savunuculuk, eğitim ve toplumsal bağlılık çabalarını destekleyen anlamlı dijital hikâyeler oluşturulmasında iş birliği yapılmasına olanak tanır (Dush, 2014). THU'da DHA, öğrencilerin topluma katkıda bulunma konusunda bilgi, uygulama ve deneyimlerin paylaşılması, değerlendirilmesi ve kullanılması konusunda mesleki gelişimlerini destekleyici bir araç görevi görür (Berine, 2018; Westman, 2012). Topluma hizmet için gerçekleştirilen faaliyetlerin DH'ler yoluyla anlatılması öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme sürecini daha somut ve ilgi çekici hale getirirken, deneyimlerini eleştirel bir gözle bakmalarına yardımcı olabilmektedir (Daniels, 2013)

İzleyici Çalışmalarında Dijital Hikâyeler

DHA süreci sonunda katılımcılar/hikâye anlatıcıları tarafından üretilen dijital hikâyeler yüz yüze veya çevrimiçi ortamlarda izleyici kitlesi ile buluşmaktadır. DH'lerde yer alan duygular izleyici kitlesinin daha derin bir düzeyde bağ kurmasına yardımcı olur (Lambert 2010, s. 12; Lowenthal 2009, s. 254). DH'ler, özellikle hikâye anlatıcılarının ses tonu, müzik ve görüntü seçimleri gibi dijital bileşenleri aracılığıyla duyguları iletir ve izleyicide birçok duygu uyandırır; bu da hikâye anlatıcılarının deneyiminin daha derin bir şekilde anlaşılmasını sağlar (Choi, 2018; Kim vd., 2021; Kim ve Li, 2021; Lambert, 2010; Olitsky vd., 2020; Ramírez Verdugo ve Alonso Belmonte, 2007; Romero-Ivanova vd., 2021; Sljivic vd., 2022; Silseth, 2013). DH'lerde yer alan görseller, anlatı ile izleyici kitlesi arasında arabulucu görevi görerek kelimelerin söyleyemediği bir şeyi açığa çıkarma gücüne sahiptir (Lambert, 2010, s.17). Özellikle ses, DH'lerin kişisel boyutuna büyük ölçüde katkıda bulunan önemli bir duygusal bileşendir (Silseth, 2013). DH'de hikâye anlatıcısının sesi, sesindeki tonlamalar ise duyguların izleyici tarafından hissedilmesini sağlar (Romero-Ivanova vd., 2021). Böylece DH'ler izleyici kitlesine hikâye anlatıcısının yerine geçme konusunda bir fırsat sunar (Stacey ve Hardy, 2011).

DH'lerin sağlık eğitiminden öğretmen eğitime çeşitli eğitsel bağlamlarda kullanıldığı, izleyici kitlesi olarak öğrenciler ile bulunduğu ve yorumlandığı alanyazındaki sınırlı sayıdaki çalışmada görülmektedir (Çıralı Sarıca ve Usluel, 2022; Niemi ve Multisilta, 2016; Pieterse ve Quilling, 2018; Reyes ve Brinegar, 2016; Skouge ve Rao, 2009; Stacey ve Hardy, 2011; Stenhouse vd., 2013; Trevisan vd., 2020). Örneğin, hemşirelik eğitiminde dijital hikâyelerin kullanılması ve paylaşılması, eğitmenlere, öğrencilere ve diğerlerine yeni mezun hemşirelerin dünyasına dair içgörüler edinerek öğrenme fırsatı sunar ve öğrencilerin klinik pratiğin gerçek dünyasına daha iyi hazırlanmalarını sağlar (Stacey ve Hardy, 2011). Öğretmen eğitiminde ise DH'leri hedef kitleleriyle (öğretmen adayları) paylaşmak, öğrencilerin öğrenmelerinin gelecekteki eğitimciler olarak kendilerinde yaratabileceği etkiyi nasıl öngördükleri konusunda düşüncelerini sağlarken sınıf tartışmalarını da teşvik eder (Reyes ve Brinegar, 2016). Ek olarak, meslekteki öğretmenler tarafından oluşturulan mesleki deneyimlere ilişkin dijital hikâyelerin aynı branştaki öğretmen adaylarına izletilmesiyle de öğretmen adaylarının hikâyelerdeki olaylarla bağlantılar kurarak ve içgörüler elde ederek mesleki anlayışlarının şekillendiği ve böylece mesleki gelişimlerine katkıda bulunulduğu ifade edilmektedir (Çıralı Sarıca ve Usluel, 2022).

Yöntem

Bu çalışma, alımlama yönteminin kullanıldığı nitel bir araştırmaya dayanmaktadır. "Alımlama (reception)" kavramı, izleyiciler ile medya mesajı arasındaki etkileşimi ifade eder (Yoo ve Buzinde, 2012). İzleyiciler aktif bilgi alıcıları ve kendi görüşlerini inşa eden anlam üreticileridir (Yoo ve Buzinde, 2012). Alımlama çalışmaları, izleyicilerin tercihlerini veya

medyanın etkilerini tahmin etmek ya da sonuçlarını genellemek yerine, izleyicilerin medyayı nasıl anlamlandırıldığını anlamaya ve açıklamaya çalışır (Hermes, 2006; s.383). Alımlama yöntemi, medya içeriklerinden hareketle medya söylemleri ile izleyici söylemlerinin karşılaştırmalı analizi olarak tanımlanabilir (Jensen, 2002). Alımlama yönteminin alımlama verilerinin toplanması, analizi ve yorumlanmasından oluşan üç ana unsuru vardır (Jensen 2002). İlk olarak, veri toplama izleyici tarafına odaklanır (Jensen 2002; Straiger 2005, s. 8-13). Veri toplama materyalleri arasında bireysel ya da grup görüşmeleri, gözlem, öğrenci ürünleri, oturum kayıtları, vb. araçlar yer alabilir. İkinci olarak, verilerin analizi metin analizi, içerik analizi ve/veya söylem analizini içerebilir. Üçüncü olarak, alımlama verilerinin yorumlanması “bulgular” olarak kabul edilir. Bu bulgular bağlamla birlikte yorumlanmalıdır. Buradan hareketle bu alımlama çalışmasında topluma hizmet uygulamaları dersini geçmiş dönemlerde alan öğretmen adaylarının gönüllülük deneyimleri ile ilgili oluşturdukları dijital hikâyelerin topluma hizmet uygulamaları dersini yeni almakta olan öğretmen adayları tarafından nasıl alımladığı yani dijital hikâyelerin nasıl anlamlandırıldığı araştırılmaktadır. Özetle, bu alımlama çalışmasındaki izleyiciler topluma hizmet uygulamaları dersini alan öğretmen adayları iken, medya ise gönüllülükle ilgili dijital hikâyelerdir (Şekil 1).

Bu çalışma kapsamında gerçekleştirilen veri toplama süreçleri, Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonunun 21.06.2023 tarihli ve E-35853172-900-00002911942 sayılı belgesi ile onaylanmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu, bir devlet üniversitesinin Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü’nde (BÖTE) öğrenim gören ve Topluma Hizmet Uygulamaları dersini alan gönüllü 22 öğretmen adayından (10 kadın ve 12 erkek) oluşmaktadır. Çalışmada öğretmen adaylarının bilgilerinin gizli tutulmasına yönelik isimleri farklı K1, K2, K3..., K22 olarak kodlanmıştır.

Araştırmacının Rolü

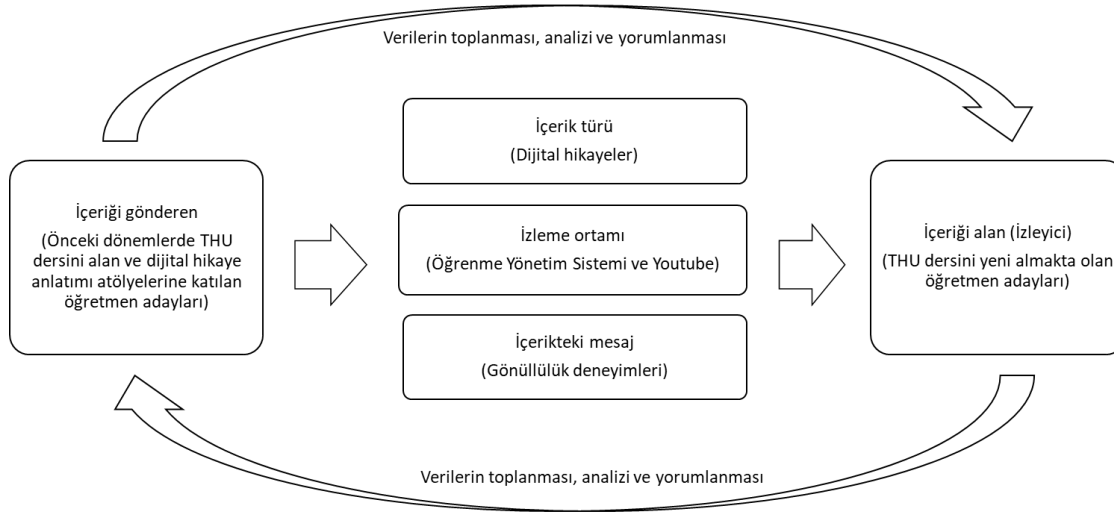
Araştırmacının hem DHA hem de THU kapsamında deneyime sahip olduğu söylenebilir. Nitekim araştırmacı DHA konusunda lisansüstü ders almış, tez yazmış ve öğretmen adayları başta olmak üzere farklı öğrenim düzeyindeki öğrenciler ve öğretmen grupları ile çeşitli DHA atölyeleri yürütmüştür. Araştırmacının eğitsel bağlamda DHA konusundaki çalışmaları devam etmektedir. Alımlama çalışması konusunda lisansüstü ders almış ve bu çalışmadan farklı bir bağlamda alımlama çalışması gerçekleştirmiştir. Araştırmacı, topluma hizmet uygulamaları dersini kendi öğretmen eğitimi sürecinde almış ve şu an görev yaptığı fakültede vermiş ve vermeye devam etmektedir. Ek olarak araştırmacı kendisi de çeşitli STK’lar aracılığıyla gönüllülük faaliyetlerinde bulunarak gerçek yaşam deneyimlerine sahiptir. Buradan hareketle araştırmacının bu çalışmanın verilerini yorumlayabilme yeterliğine sahip olduğu söylenebilir.

Diğer bir yandan araştırmacının alımlama çalışmalarında katılımcıların anlamlandırma sürecini kendi bağlamlarında tarafsız, önyargısız bir şekilde keşfetmeye, derinlemesine anlamaya ve yorumlamaya yönelik rolleri bulunmaktadır (Hermes, 2006; Jensen, 2002; Yoo ve Buzinde, 2012). Bu çalışmada da araştırmacı araştırma soruları çerçevesinde öğretmen adaylarının DH’leri nasıl anlamlandırıldığını önyargıdan kaçınarak, tarafsız bir şekilde derinlemesine irdelemeye ve açıklamaya çalışmıştır.

Uygulama Süreci

Alımlama sürecinde, öğretmen adayları ile 40 tane gönüllük deneyimine dayalı DH, THU dersinin öğrenme yönetim sistemi (ÖYS) üzerinden paylaşılmıştır (Şekil 1). Öğretmen

adaylarından bu DH'leri bir haftalık bir süre içinde izlemeleri ve izledikten sonra onlarla paylaşılan yansıma raporunu doldurarak ÖYS'ye yüklemeleri istenmiştir.



Şekil 1. DH'lerin alımlanmasına ilişkin uygulama süreci

Öğretmen adayları ile izlemeleri için paylaşılan DH'ler geçmiş yıllarda araştırmacının ders veren olduğu THU dersini alıp bir STK aracılığıyla gönüllü faaliyette bulunan ve araştırmacının kolaylaştırıcı olduğu DHA atölyesine gönüllü olarak katılan öğretmen adayları tarafından üretilmiştir. Üretilen DH'lerin yayınlanmasına ve paylaşılmasına yazılı olarak izin veren öğretmen adaylarının DH'si "Dijital Hikâyeler Eğitimde" isimli Youtube sayfası (<https://www.youtube.com/@dijitalhikayeleregitimde6479>) üzerinden dolaşıma sokulmuştur. Her bir DH, ortalama iki-üç dakika uzunluğundadır. Bu DH'lerin hepsi öğretmen adaylarının kendi kişisel gönüllülük deneyimlerine dayanmaktadır. Bazı dijital hikâyeler aynı STK'ya giden öğretmen adayları tarafından birlikte üretilmiş olsa da her bir öğretmen adayı kendi hikayesine ve sesine yer vermiştir. Öğretmen adaylarının gönüllülük DH'leri çeşitli STK'larda yaptıkları faaliyetler, gönüllülük sürecinde karşılaştıkları zorluklar, sorunlar ve bunların üstesinden gelme biçimleri, bu süreçteki duyguları, vb. değinmek istedikleri konularla ilgilidir. Bu DH'lerdeki öğretmen adaylarının gönüllü faaliyet yaptığı STK ve yerler ise şöyle sıralanabilir: Bambu Gönüllü Eğitim Platformu, Bilişim Teknolojileri Eğitimcileri (BTE) Derneği, Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği, Hacettepe Üniversitesi Sürdürülebilir Öğretme ve Öğrenme Merkezi (STL Hacettepe), Hacettepe Üniversitesi Uzaktan Eğitim Merkezi (HUZEM), Hacettepe Üniversitesi Institute of Engineers and Everyone Else Topluluğu (IEEE Hacettepe), İlköğretim Okullarına Yardım Vakfı (İLKİYAR), Lösemili Çocuklar Vakfı (LÖSEV), Orta Doğu Engelsiz Eğitim Derneği (ODED), SosyalBen, Türkiye Eğitim Gönüllüleri Vakfı (TEGV), Türk Kızılay ve Türkiye Omurilik Felçlileri Derneği (TOFD), Uluslararası Omurilik Felçlileri Derneği (UOFD).

Alımlama sürecinde izlenen DH'lere ilişkin bilgiler Tablo 1'de ayrıntılandırılmıştır.

Tablo 1. Alımlama sürecinde kullanılan gönüllülük DH'lerine ilişkin bilgiler

DH'leri n üretildi ği dönem	DHA atölye adı	DH'lerin adı	Gönüllülük yapılan yerler	DH'lerin Youtube bağlantı adresi
2022- 2023 Bahar	Gönüllülük	1. LÖSEV Gönüllüleri 2. Benim Bambu Hikayem 3. Kızılay Gönüllüleriyle İyilik Damlaları 4. Bilişim Lordları 5. Umut Tırı 6. Hep Birlikte Sahaya	1. Lösev 2. Bambu 3. Kızılay 4. HUZEM 5. SosyalBen 6. Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği	https://youtube.com/playlist?list=PLPvGmWLSVZskMQ-rWgzEAAP0Z2Q4Le3G4&si=joHBm7jDNhBM-FKy
2021- 2022 Bahar	Parlayan Yıldızlar	1. Yapay Zeka Yolculuğum 2. Benim Gönüllülük Yolculuğum 3. Gönüllülük Hikayem 4. Gönüllülük Serüvenim 5. VR Ortam Geliştirme Maceram 6. Gönüllülük Hikayelerim 7. Benim Gönüllülük Hikayem 8. Kendinize Güvenin	1. BTE Derneği 2. BTE Derneği ve Çağ Maker 3. BTE Derneği ve STL 4. LÖSEV 5. HUZEM 6. TEGV ve STL 7. STL ve Çağ Maker 8. STL	https://youtube.com/playlist?list=PLPvGmWLSVZsnp2xkj398gfi2gslIvaNDT&si=8VTKGBRf6LVky-2P
2021- 2022 Bahar	Gönül Dostları	1. Çocuklar Hep Gülsün Diye 2. Kan Bağından Gönül Bağına 3. Kucaklaşmanın İLK YARDIMI 4. Teknoloji Geliştiren Genç 5. Online Gönül Bağı 6. Gönüllülük Hikayem 7. İyilik Çemberi 8. Hayat Kurtaran Kan 9. Güneş Parıltısı 10. 4 Yapraklı Yonca	1. LÖSEV, Kızılay ve BTE Derneği 2. Kızılay 3. İLK YAR 4. BTE Derneği 5. BAMBU 6. BAMBU 7. LÖSEV 8. Kızılay 9. TEGV 10. Kızılay	https://youtube.com/playlist?list=PLPvGmWLSVZsIT5MaXVaRYzTrWmGJ1dgs8&si=EvKSIBhIQvj_i4M7
2021- 2022 Bahar	Gönül Işığı	1. Pozitif Negatif 2. Eğlenceli Öğretmenin Heyecanı 3. Gönül Köprüsü 4. Umut Işığı 5. Engelleri Aşmak 6. Işıksız Yol Bırakma 7. Gönüllülük Faaliyetinde Öğretmenleri Anlamak 8. Gönüllülük Hikayelerim 9. TEGV Maceram 10. Can Bağışı	1. Kızılay 2. TEGV 3. Kızılay 4. Bireysel gönüllülük 5. ODED 6. BTE Derneği 7. STL 8. TEGV ve STL 9. TEGV 10. Kızılay	https://youtube.com/playlist?list=PLPvGmWLSVZsn-nHunLO1fxAjntDhFYdgY&si=0Wn4IQGwV_o94kBnQ
2020- 2021 Güz	Gönüllüyüm Gönüllü Kal	1. Hayata Gülümse 2. Kalplere Dokunmak 3. Kelebek Etkisi 4. Gönülden Gönüllülüğe Giden Yol 5. Birilerine Işık Ol 6. Bir Fidan Bir Umut	1. UOFD 2. IEEE 3. Bireysel gönüllülük 4. Bireysel gönüllülük 5. Bireysel gönüllülük 6. Yeşil Türkiye Derneği	https://youtube.com/playlist?list=PLPvGmWLSVZsmENTBUFDXx9yIvZuBN-tpi&si=kkf_noQ3SUZdJlCd

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada veriler, bireysel yazılı yansıma raporlarından elde edilmiştir. Yansıma raporunda yer alan soruların oluşturulmasında uzman görüşü alınarak gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Öğretmen adaylarına yansıma raporlarında yöneltilen açık uçlu sorulardan bazıları şöyledir:

- İzlediğiniz dijital hikâyeler sizin için ne anlam ifade ediyor? Bu dijital hikâyeler hakkında ne düşünüyorsunuz?
- İzlediğiniz dijital hikâyeler duygusal olarak size ne hissettirdi? Neden ve nasıl?
- İzlediğiniz dijital hikâyelerin bu ders kapsamında kullanılması konusunda neler söylersiniz?

Verilerin Analizi

Tüm veriler içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. İçerik analizi, kullanılan bağlamla ilgili olarak metinlerden ya da diğer anlamlı içeriklerden güvenilir ve geçerli çıkarımlar yapmak için kullanılan bir yöntem olarak açıklanmaktadır (Krippendorff, 2004; Neuendorf, 2002). Verilerin kodlanmasında Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen tümevarımsal kodlama tekniği kullanılmıştır. Bu süreçte önce veriler satır satır gözden geçirilerek kodlar oluşturulmuştur. Ortaya çıkan kodlar tekrardan gözden geçirilerek ilgili kodlar bir araya getirilerek kategoriler, gerekli ise üst bir kategoride birleştirilerek temalar oluşturulmuştur. Üçüncü araştırma sorusuna yönelik kodlamalar yapılırken yansıtıcı uygulamanın türleriyle ilgili kuramsal temelden (Schön, 1983, 1992; Thorsen ve DeVore, 2013) yararlanılmıştır.

Verilerin analizinde MAXQDA programı kullanılmıştır. Bulgular bölümünde kodlamaların görselleştirilmesinde programda oluşturulan kod bulutundan, kod-alt kod modelinden ve kod ilişki haritalarından yararlanılmıştır. Bu haritalarda kalın ve büyük sembolize edilmiş kodlar, kodlama yoğunluğunun yüksek olduğu anlamına gelmektedir.

Çalışmanın İnandırıcılığı, Tutarlılığı ve Aktarılabilirliği

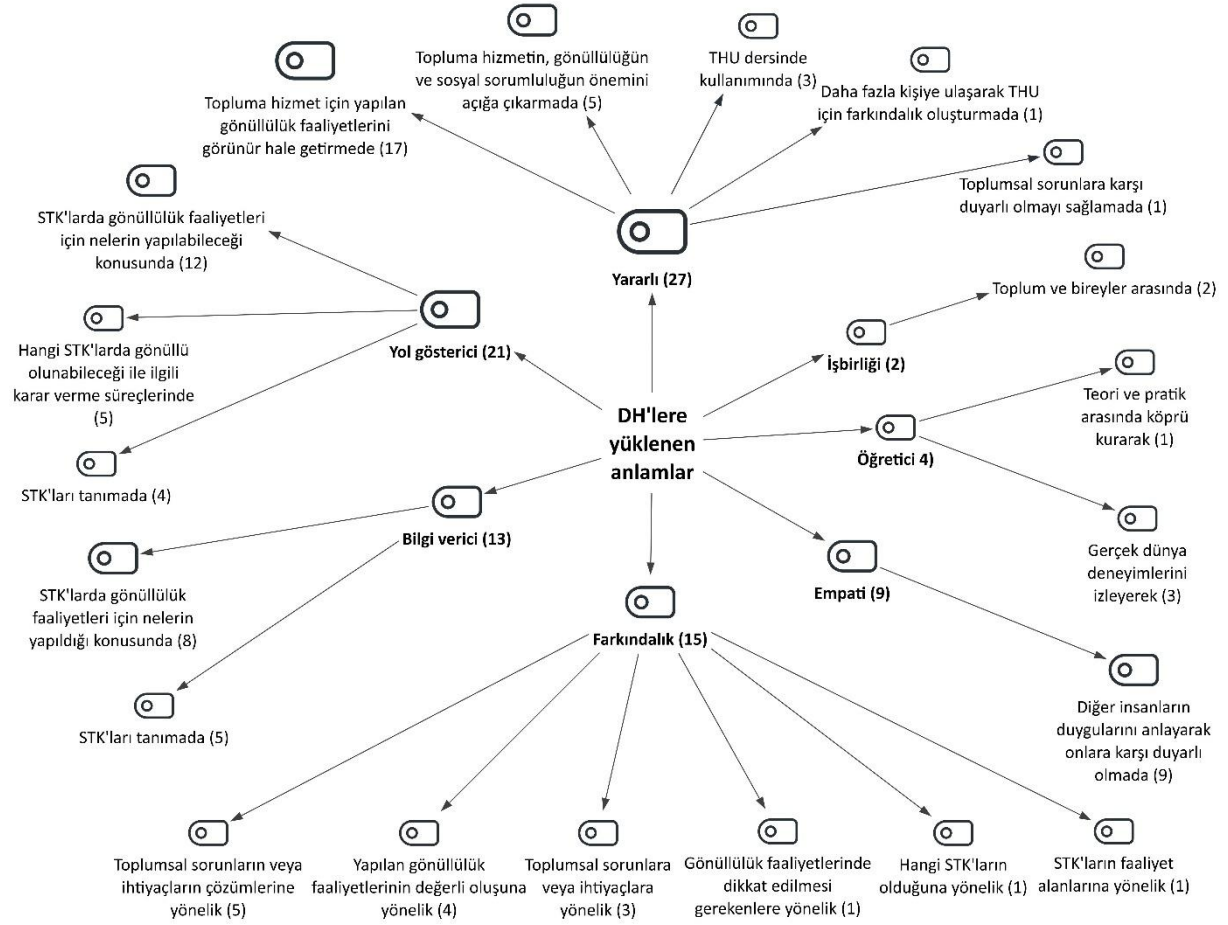
Nitel araştırmaların doğası gereği, geçerlilik ve güvenilirlik geleneksel nicel araştırmalarda olduğu gibi mutlak doğruluk kavramları üzerinden değil, inandırıcılık, tutarlılık ve aktarılabilirlik gibi kriterler üzerinden değerlendirilir (Lincoln ve Guba, 1985). Buradan hareketle bu çalışmada inandırıcılık için verilerin analizi sürecinde dış bir araştırmacı kodların gözden geçirilmesinde destek sağlamıştır. Öneriler doğrultusunda kodlar yeniden düzenlenmiştir. Tutarlılık için, kodlar aynı kodlayıcı tarafından belirli aralıklarla gözden geçirilmiştir (Schreier, 2014). Ek olarak alanyazında tutarlılık için, tüm kodlamaların en az %10'u rastgele seçilerek ve farklı kodlayıcılar tarafından kodlanarak kodlayıcılar arası güvenilirlik hesabının Scott's pi, Cohen's kappa veya Krippendorff's alpha hesaplamaları üzerinden yapılabileceğinden ve .80 veya üstü uyum ile güvenilir sonuçlara ulaşılabileceğinden bahsedilmektedir (Lombard vd., 2002). Buradan hareketle bu çalışmada kodlayıcılar arası güvenilirlik hesabı için Cohen's Kappa değeri hesaplanarak .811 bulunmuştur. Hesaplanan bu değerden hareketle kodlamaların güvenilir ve tutarlı olduğu söylenebilir. Son olarak aktarılabilirlik için, bulgular yorumlanırken ayrıntılı betimlemelere ve öğretmen adaylarından doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Bulgular

Araştırma sorularına ilişkin bulgular sırasıyla başlıklandırılarak açıklanmıştır.

Gönüllülük dijital hikâyelerinin topluma hizmet uygulamalarında kullanımı öğretmen adayları için ne anlam ifade etmektedir?

Öğretmen adayları, geçmiş dönemlerde THU dersini alan akranlarının gönüllülük ile ilgili ürettiği DH'lerin kendi derslerinde izletilerek kullanımını daha çok yararlı ve yol gösterici sonrasında ise sırasıyla bilgi verici, farkındalık oluşturunca, empati kurucu, öğretici ve iş birliği sağlayıcı bulmuşlardır (Şekil 2).



Şekil 2. Öğretmen adaylarının gönüllülük DH'lerini alımla sürecindeki DH'lere yüklediği anlamlarla ilgili hiyerarşik kod-alt kod modeli

DH'lerin yararı konusunda öğretmen adayları daha çok THU dersinde kullanımına, topluma hizmet için yapılan gönüllülük faaliyetlerinin görünür hale gelmesine ve topluma hizmetin, gönüllülüğün ve sosyal sorumluluğun önemini açığa çıkarmasına vurgu yapmışlardır. Örneğin, K4 bu durumla ilgili şunları dile getirmiştir: *"Bu DH'ler, öğrencilere gönüllülüğün ve sosyal sorumluluğun önemini anlatırken, aynı zamanda onları toplumsal sorunlara karşı duyarlı olmaya teşvik ettiğini düşünüyorum."*

Öğretmen adayları, STK'ları tanımada ve STK'larda gönüllülük faaliyetleri için nelerin yapıldığı ve yapılabileceği konusunda DH'lerin yol gösterici ve bilgi verici olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca izledikleri DH'lerden hareketle öğretmen adaylarından bazıları hangi STK'larda gönüllü olabileceklerine karar vererek orada faaliyetlerine başlamışlardır. Örneğin

K17 izlediklerinden hareketle kafasındaki soruların cevabını bularak bir LÖSEV gönüllüsü olduğunu şu sözleriyle dile getirmiştir: *“Bu ders kapsamında DH’leri yol gösterici olarak tanımlayabilirim. Nerde çalışmak istediğini bilmeyen veya kararsız kalanlar için bir örnek olabilecek DH’ler vardı... LÖSEV Gönüllüleri DH’si benim ilgimi çekti çünkü bende gönüllü olarak LÖSEV’de çalışmak istiyordum. Hatta artık çalışıyorum da diyebilirim. Ayrıca, LÖSEV’de yapılan etkinlikleri merak ediyordum. Bu DH sayesinde aklımdaki soru işaretlerini gidermiş oldum.”*

DH’lerin STK’lar, yapılan gönüllülük faaliyetleri ve toplumsal sorunların belirlenmesi ve çözümlenmesi gibi birçok konuda öğretmen adayları için farkındalık oluşturduğu görülmüştür. Örneğin K22, *“DH’lerde dinlediklerimden hareketle gönüllü olarak çalıştığım süreçte dikkat etmem gereken şeylerin farkına vardım. Örneğin KIZILAY’a gelen madde bağımlısı kişiler daha dikkatli ve irdeleyici olmam gerektiğini düşündürdü... Ve genel olarak açıklayacak olursam: Yaptığımız bu etkinliklerin iyi olaylar ya da kötü olaylarla karşılaşılrsa da ne kadar kıymetli olduğunu anlamamı sağladı.”*

DH’lerin THU dersi kapsamında kullanılarak öğreticiliği konusunda öğretmen adayları DH’lerdeki gerçek deneyimlere ve olaylara vurgu yapmışlardır. Örneğin bununla ilgili K18, *“DH’lerle insanların yaşadıkları veya tanık oldukları olaylar eğitici bir şekilde diğer insanlarla paylaşılmaktadır.”* ve K4 *“DH’lerin ders kapsamında kullanılması, teorik bilginin pratik uygulamalarla zenginleştirilmesini sağlar ve öğrencilere gerçek dünya deneyimlerinden öğrenme fırsatı sunar.”* dile getirmiştir.

Son olarak, öğretmen adayları dijital hikâyelerin bireyler ve toplum arasında iş birliğini güçlendirdiğini, empatiyi teşvik ettiğini ve bu sayede toplumsal duyarlılığı artırdığını ifade etmişlerdir. Bu konuda K4, K10 ve K17 sırasıyla şunları dile getirmiştir: *“Bu DH’ler, bireysel katkının toplumsal değişimde ne kadar önemli olduğunu ve her birimizin, çevremizdeki dünyayı daha iyi bir yer haline getirmede bir rol oynayabileceğimizi hatırlatıyor. Gönüllülerin deneyimleri, toplumda empati ve iş birliğinin gücünü vurguluyor.”*. *“Bu DH’ler toplumla etkileşim, iletişim ve iş birliği becerilerinin gelişmesinde katkı sağladığını düşünüyorum.”*. *“DH’lerde gönüllü olarak çalışılabilecek kurumlarda neler yapıldığı ve bu gönüllülük işinin aslında toplum için ne kadar önemli olduğunu hissettim. Artık topluma karşı daha duyarlı bir birey olmam yolunda bir başlangıç oldu diyebilirim.”*.

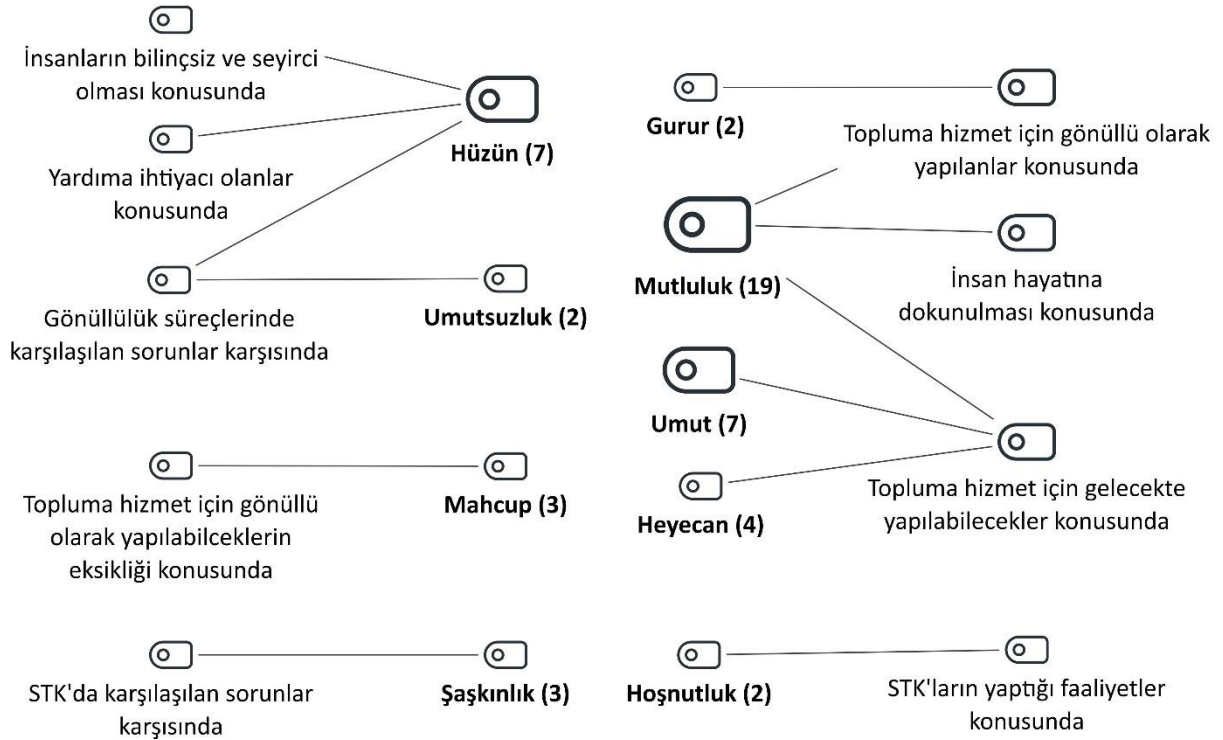
Gönüllülük dijital hikâyelerinin topluma hizmet uygulamalarında kullanımı öğretmen adaylarına duygusal olarak nasıl hissettirmektedir?

Öğretmen adayları gönüllülük DH’lerini alımlama sürecinde daha çok mutluluk, hüznün ve umut duygularını yaşarken daha az sıklıkta ise heyecan, şaşkınlık, umutsuzluk, hoşnutsuzluk, mahcup ve gurur olmak üzere çeşitli duyguları bir arada yaşadığı görülmüştür (Şekil 3). Örneğin K14 karmaşık duygular yaşamasını şu şekilde ifade etmiştir: *“Anlatılan hikâyelerin bazılarında mutlu oluyorsun bazılarında hüznü, bazılarında umudun gidiyor bazılarında umutlanıyorsun. O yüzden her duyguyu barındırıyor.”*

Gurur Hüzün Umutsuzluk Mahcup Mutluluk Hoşnutluk Şaşkınlık Umut Heyecan

Şekil 3. Öğretmen adaylarının gönüllülük DH'lerini alımla sürecindeki duyguları ile ilgili kod bulutu

Öğretmen adaylarının gönüllülük DH'lerini alımla sürecindeki duyguları ve bu duygularına neden olan olaylarla ilişkisi Şekil 4'te verilmiştir.



Şekil 4. Öğretmen adaylarının gönüllülük DH'lerini alımla sürecindeki duyguları ve bu duygularına neden olan olaylar ile ilgili kod-ilişki haritası

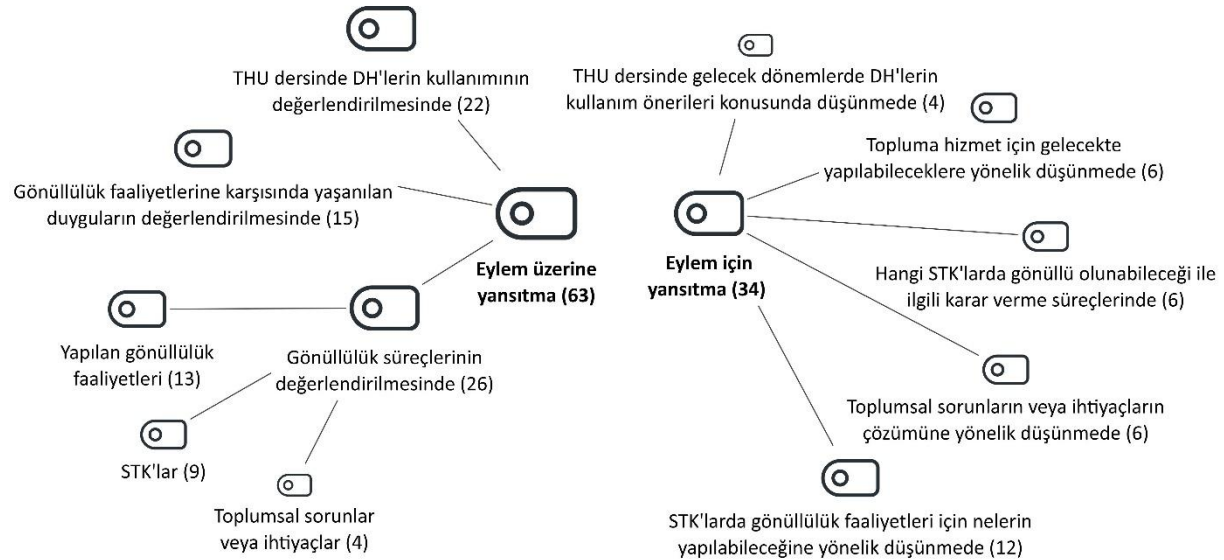
Öğretmen adaylarının, izledikleri DH'lerden hareketle geçmiş dönemlerde THU dersini alan akranlarının topluma hizmet için yaptıkları gönüllülük faaliyetleri konusunda onlarla mutlu oldukları ve gurur duydukları ve kendilerinin de bu yapılardan hareketle gönüllü olarak yapacakları konusunda heyecanlandığı ve umutla doldukları görülmüştür. Örneğin K19 şunları dile getirmiştir: *"Daha önce hiçbir gönüllülük projesinde görev almadığım için arkadaşlarımla yaptıkları işleri görüp mutlu oldum ve aynı zamanda bir an önce yardımlara başlamak istedim...İnsanlara yardım etmenin beni mutlu edeceğine inanıyorum. Bu sayede en ufak bir çabayla bile birkaç insana dokunabileceğimi düşünmek de heyecan verici."* Bu yapılan gönüllülük faaliyetlerinde eksikliklerin ve beklentilerin olması ve öğretmen adaylarının da

henüz bu konuda hiç girişimlerinin olmaması nedeniyle kendilerini mahcup hissettikleri ortaya çıkmıştır. Örneğin K13 bu duygularını şu şekilde dile getirmiştir: *“DH’ler duygusal olarak mutlu ve mahcup hissettirdi aslında. Arkadaşlarımız bu gönüllülük projelerinde yer alarak ve karşılaştıkları beklentilerden bize bahsederek aslında hepimizin bu konuda daha fazla çalışmalar yapması gerektiğini vurguluyor, bu yüzden mahcup hissettim.”*

Diğer bir yandan öğretmen adaylarının dikkatini DH’lerdeki gönüllülük deneyimlerinde karşılaşılan sorunlar çekmiştir. Bu sorunlar karşısında öğretmen adayları bazen şaşkınlık yaşamış bazen umutsuzluğa kapılmış bazen de hüzünlenmişlerdir. Fakat bunlardan ders çıkararak kendi yapabilecekleri konusunda da umutla doldukları görülmüştür. Örneğin LÖSEV’de gönüllü olan akranlarının gönüllülük deneyimlerinden hareketle K2, K14 ve K15 duygusal durumlarını sırasıyla şöyle ifade etmişlerdir: *“Bu DH’lerde duygusal anlam en derinden hissedilmekle beraber özellikle çocukları ilgilendiren STK’lar benim için ayrı bir önem ifade etmekle beraber duygusal olarak hem biraz hüzün hem de gelecek için umut hissettirdi.”* *“Lösev gönüllülerinde bu kadar sorun çıkacağını tahmin etmiyordum açıkçası, şaşırdım. Yapılan DH’ler bize yol gösterici aslında. Bizlerde bu ya da buna benzer serüvenlerden geçeceğimiz için bizim için bir ışık niteliğinde.”* *“Lösev gönüllüleri DH’si daha çok aklımda kaldı. Çünkü DH’leri henüz izlemeden bende Lösev gönüllüsü olmuştum. Bu bağlamda bu kadar büyük bir kuruluşun saha çalışmalarında yaşadığı sorunların aslında sorun olacağını hiç düşünmemiştim. Çünkü amacı doğrultusunda güzel işler yapmak isteyen kuruluşların, toplulukların aslında böylesine sorun yaşamasını görmek üzücü bir durum.”*

Gönüllülük dijital hikâyelerinin topluma hizmet uygulamalarında kullanımı öğretmen adaylarının hangi türde yansıtma yapmalarını sağlamaktadır?

THU dersinde gönüllülük DH’lerinin alımlanması sürecinde öğretmen adayları 1-eylem üzerine ve 2-eylem için olmak üzere iki türde yansıtma yapmışlardır. Öğretmen adaylarının yansıtma türlerine yön veren eylemler Şekil 5’te verilmiştir.



Şekil 5. Öğretmen adaylarının gönüllülük DH’lerini alımla sürecindeki yansıtma türleri ile ilgili kod-ilişki haritası

Öğretmen adaylarının eylem üzerine yansıtmaları yapılanları değerlendirmeye yönelik bir yandan ders kapsamında DH’lerin kullanımının değerlendirilmesine yönelik iken diğer yandan akranlarının geçmişte yaptığı gönüllülük süreçlerine (yapılan faaliyetler, gidilen STK’lar

ve toplumsal sorunlar/ihtiyaçlar) ve bu süreçlere ilişkin öğretmen adaylarının yaşadığı duygusal durumlara yönelik değerlendirmeler ile ilgili olmuştur. Eylem üzerine yansıtma ile ilgili K2'nin ve K11'in ifadeleri şöyle örnek verilebilir: *"THU dersi kapsamında DH'lerin yer verilmesi bu STK'larda gönüllü olarak yer alacak öğrenciler için bir rehber niteliğinde olmakla beraber bu kuruluşları tanıma adına da önemli bir içerik."* *"DH'ler STK hakkında ön bilgi veriyor. Özellikle Lösev DH videosunda insanların yanlarına gittiklerinde dinlememeleri kısmı çok dikkatimi çekti. Lösev'in bütün etkinliklerine değinilmesi benim için önemliydi."*

Öğretmen adaylarının eylem için yansıtma yapılarındaki hareketle gelecekte yapmayı veya yapılmasını planladıkları eylemleri düşündükleri DH'lerin THU dersinde kullanımı, hangi STK'lara gidileceği, bu STK'lara bağlı olarak veya bağımsız olarak topluma hizmet için gönüllü olarak nelerin yapılabileceği ve toplumsal sorunların çözümü ile ilgili olmuştur. Örneğin DH'lerin gelecek THU derslerinde kullanımı ile ilgili K6 ve K11'in öneri mahiyetindeki düşünceleri şöyle sıralanabilir: *"Bazı DH'ler bilgi aktarımı konusunda yetersizdi. Süreçle ilgili daha çok fikir verilmeli."* *"DH sayısı az bence. Daha fazla STK'nın DH'leri olmalı bence."* Eylem için yansıtma özellikle DH'lerdeki deneyimlerden hareketle öğretmen adaylarının hangi STK'larda gönüllü olunabileceği ve bu STK'larda ne tür faaliyetler yapılabileceği konusunda ortaya çıkmıştır. Örneğin K13 DH'lerin STK seçme kararındaki rolü ile ilgili yansıtmasını şöyle ifade etmiştir: *"Tüm bu izlediğim DH'ler bana öncelikli olarak hangi STK'da çalışırsam hangi kolaylıklarla/zorluklarla ya da hangi şartlar altında çalışacağım dair bir izlenim oluşturmakta rol oynadı. Bu sayede de hangi DH benim beklentimi ve istediğimi karşılıyor bunu öğrenip o STK ile gönüllülük projemi gerçekleştirebilirim."*

Sonuçlar

Bu çalışmada yansıtıcı öğrenme aracı olarak DH'lerin THU dersinde kullanımı alımlama yöntemiyle incelenmiştir. Bu alımlama çalışması ile izleyici olarak 22 gönüllü öğretmen adayının tercihlerini veya medya olarak DH'lerin onlardaki etkilerini tahmin etmek ya da sonuçlarını genellemek yerine, öğretmen adaylarının DH'leri nasıl anlamlandırdığı açıklanmaya çalışılmıştır. Bu çalışma ile eğitsel bağlamdaki DH'lerin izleyici kitlesi olarak öğrenciler ile bulunduğu ve yorumlandığı sınırlı sayıda çalışmanın olduğu alanyazına (Çıralı Sarıca ve Usluel, 2022; Niemi ve Multisilta, 2016; Pieterse ve Quilling, 2018; Reyes ve Brinegar, 2016; Skouge ve Rao, 2009; Stacey ve Hardy, 2011; Stenhouse vd., 2013; Şimşek vd., 2024; Trevisan vd., 2020) katkı sağlandığı söylenebilir. Nitekim THU bağlamında bilgi, uygulama ve deneyimlerin paylaşılması veya yansıtılması, birey ve toplum arasında işbirliklerin kurulmasında yönelik DHA çalışmaları olsa da üretilen DH'lerin izleyici kitlesiyle buluşarak alımlanması bağlamında ele alınmadığı çalışmalarda dikkati çekmektedir (Blithe vd., 2015; Berine, 2018; Daniels, 2013; Dush, 2014; Westman, 2012). Buradan hareketle bu çalışmanın öğretmen eğitiminde THU bağlamında DH'lerin izleyici kitlesi olarak öğretmen adaylarıyla buluşarak nasıl alımlanabileceğine yönelik somut bir örnek teşkil ettiği ve böylece alanyazına ve araştırmacılara katkı sağladığı söylenebilir.

Bu alımlama çalışmasında geçmiş dönemlerde üretilen BÖTE öğretmen adaylarının çeşitli STK'lardaki gönüllülük deneyimlerini konu alan DH'lerin THU dersini yeni almakta olan öğretmen adayları için ne anlam ifade ettiği, duygusal olarak nasıl hissettirdiği ve hangi türde yansıtma yapmalarını sağladığı ortaya konmuştur. Öğretmen adayları, geçmiş dönemlerde THU dersini alan akranlarının gönüllülük ile ilgili ürettiği DH'lerin kendi derslerinde kullanımında, öğrenme-öğretme süreçlerinde, duyarlı birey olmalarında, STK'ları tanımada, gönüllü olarak yapılanlar ve yapılabilecekler konusunda, toplumsal sorunları veya ihtiyaçları

belirleme ve çözüm üretmede yararlı, yol gösterici, bilgi verici, farkındalık oluşturunca, empati kurucu, öğretici ve iş birliği sağlayıcı olduğunu ifade etmişlerdir. Nitekim alanyazında da DHA'nın ve DH'lerin bireyler için bilgi verici, öğretici, farkındalık oluşturunca, empati ve iş birliği sağlayıcı olmasının yanı sıra güçlü bir yansıtıcı, yapılandırıcı ve dönüştürücü bir araç, yöntem veya uygulama olduğu ifade edilmektedir (Austen vd., Judge 2020; Beirne, 2018; Blithe vd., 2015; Çıralı Sarıca ve Usluel, 2022; Daniels, 2013; Dush, 2014; Gachago vd., 2015; Ivala vd., 2013; Kocaman-Karoğlu 2016; Robertson vd., 2012; Robin, 2016; Skouge ve Rao, 2009; Thompson Long ve Hall, 2018; Reyes ve Brinegar, 2016; Şimşek vd., 2024; Westman, 2012; Wu ve Chen, 2020). Böylece DH'lerin öğretmen adaylarının hem mesleki hem de kişisel gelişimlerine katkı sağladığı söylenebilir.

Öğretmen adaylarının gönüllülük DH'lerini alımlama sürecinde yaşadıkları duygular mutluluk, hüznün, umut, heyecan, şaşkınlık, umutsuzluk, hoşnutluk, mahcup ve gurur olmak üzere çeşitlenmiştir. Öğretmen adayları bu duygulardan bazılarını aynı anda bir arada yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmen adayları gönüllülük faaliyetlerinde karşılaşılan sorunlar karşısında hüznün ve umutsuzluk yaşarken, yapılan gönüllülük faaliyetleri karşısında mutlu oldukları ve akranlarıyla gurur duydukları, kendilerinin gönüllü olarak henüz herhangi bir şey yapamaması noktasında mahcup olurken bu yapılanlardan hareketle yapacakları konusunda heyecanlandıkları ve umutla doldukları görülmüştür. Alanyazında DHA'nın ve DH'lerin duygusal paylaşımı ve empatiyi kolaylaştırdığı, hikâye anlatıcıları ve izleyiciler arasında duygusal bağ kurmayı sağladığı, duygusal öz-farkındalığın ve öz-yansıtmanın gelişimini desteklediği ve öğrenme-öğretme süreçlerinde duygusal becerilerin gelişimini sağladığı ifade edilmektedir (Austen vd., 2021; Byman vd., 2022; Chen Hsieh, 2021; Chen ve Seong, 2021; Çıralı-Sarıca, 2023; Gachago vd., 2015; Kim vd., 2021; Kim ve Li, 2021; Lambert, 2010; Liu vd., 2018; Romero-Ivanova vd., 2021; Stewart ve Gachago, 2016; Yang, 2012). Nitekim bu çalışma ile DH'lerin duygu aktarımını sağladığı, izleyici olarak öğretmen adayları ile hikâye anlatıcısı olarak akranları arasında duygusal bağın kurulduğu, öğretmen adaylarının toplumdaki diğer bireylere yönelik empati yaptığı ve duygusal öz-farkındalıklarının geliştiği ve duygusal öz-yansıtma yaptıkları görülmektedir.

Öğretmen adayları, ders kapsamında DH'lerin kullanımı, akranlarının geçmişte yaptığı gönüllülük süreçleri ve bu süreçlere ilişkin yaşadıkları duygusal durumların değerlendirilmesine yönelik "eylem üzerine yansıtma" yaparken; hangi STK'lara gidilebileceği, topluma hizmet için gönüllü olarak nelerin yapılabileceği, toplumsal sorunların çözümü ve DH'lerin THU dersinde nasıl kullanılabilirliği konularında gelecekte yapmayı veya yapılmasını düşündükleri eylemlere yönelik de "eylem için yansıtma" yapmışlardır. Alanyazında da DHA'nın ve DH'lerin yansıtmayı sağlayan ve kolaylaştıran bir uygulama veya araç olduğu görülmektedir (Aitken ve Radford, 2012; Austen vd., 2020; Barnes, 2015; Bringle ve Clayton, 2020; Callens ve Elen, 2015; Coggin vd., 2019; Gachago vd., 2015; Garcia ve Rossiter, 2010; Ivala vd., 2014; Lambert 2010, s.22; Norris vd., 2017; Park, 2019; Reyes ve Brinegar, 2016; Thompson Long ve Hall, 2018). Her ne kadar alanyazında DHA ve yansıtıcı uygulama bağlamında çalışmalar olsa da bu çalışmada DH'lerin öğretmen eğitiminde THU bağlamında yansıtıcı öğrenme aracı olarak kullanımı alanyazındaki bu boşluğu doldurmaktadır.

Öğretmen adayları DH'lerin THU dersinde kullanımını yararlı, yol gösterici, bilgi verici, farkındalık oluşturunca, empati kurucu, öğretici ve iş birliği sağlayıcı bulmuş ve gelecek dönemlerdeki derslerde kullanımına yönelik önerilerde bulunmuşlardır. Bu öneriler, DH'lerin dijital bileşenlerinden ziyade gönüllülük deneyimleri ile ilgili anlatılanların kapsamı ve içeriği ile ilgili olmuştur. Bu çalışmada gönüllülük DH'leri sadece BÖTE öğretmen adayları tarafından

üretmiş ve akranları tarafından alımlanmıştır. BÖTE öğretmen adayları her ne kadar DH'lerin üretilebilmesi için gerekli dijital yeterliliklere ve okuryazarlık becerilerine sahipmiş görünse de DHA için bu beceri ve yetkinliklerin zorunlu olmadığı, DHA'nın gücünü amatör oluşundan aldığı, hikâyeyi önelediği, yediden 70'e herkesin DH'sini üretebileceği unutulmamalıdır (Şimşek vd., 2018). Böylece DH'lerin THU dersine entegrasyonu sadece BÖTE ile sınırlandırılmaksızın farklı bölümlerde yaygınlaştırılarak gönüllülük faaliyetlerinin yayılımı ve sürdürülebilirliği için faydalı adımların atılabilmesine olanak sağlanabilir. Ek olarak, DH'lerin üretim sürecinde DHA atölyeleri yoluyla birlikte üretim sürecine odaklanarak ve kurgudan uzak durularak, gerçek yaşam deneyimlerinin ve bireylerin sesinin merkezde olmasına dikkat edilmesi gerektiği söylenebilir. Bir DH'de eğer bir arka fon müziği kullanılacak ise de hikâye anlatıcısının sesini gölgelememesine özen gösterilmelidir. DHA'lardaki bir diğer bileşen olan görseller konusunda da gerçek deneyim sürecindeki kişisel arşivden fotoğraflar bir yandan olayları doğrudan yansıtabilirken diğer yandan üçüncü kişilerin yer aldığı fotoğraflarda etik sorunlar yaratabilme ihtimali göz önünde bulundurularak dikkatli kullanım gerektirmektedir. DH'lerin üretimi sürecinde kullanılacak dijital araçlar konusunda da katılımcıların ve kolaylaştırıcıların bilgi, yeterlik ve istekleri doğrultusunda seçime gidebileceği ve özgür olunabileceği söylenebilir.

THU dersleri, öğretmen adaylarının toplumsal sorunlara duyarlılık kazanması ve gönüllülük bilinci geliştirmesi açısından kritik bir role sahiptir. Bu çalışma, DH'lerin bu tür derslerde nasıl kullanılabileceğini göstererek, teknolojinin eğitime entegrasyonuna yönelik önemli bir adım oluşturmaktadır. Bu çalışmadan hareketle bir eğitim teknolojisi aracı olarak DH'lerin THU derslerinde kullanımı, öğretmen adaylarının bilişsel ve duyuşsal açıdan öğrenmelerini zenginleştirebileceği, toplumsal sorunlara yönelik çözüm üretme becerilerini geliştirmede önemli bir rol oynayabileceği söylenebilir. Ek olarak bu çalışmada Bambu, BTE Derneği, HUZEM, STL gibi yerlerde gönüllülük yapan öğretmen adaylarının DH'lerinde öğrenim gördükleri BÖTE bölümünün beraberinde getirmiş olduğu bilgi ve yeterlikleri gönüllülük süreçlerinde nasıl kullandıkları ve bu doğrultuda üstlendikleri roller (öğretim tasarımcısı, uzaktan eğitim ders tasarımcısı ve sorumlusu, eğitsel materyal geliştiricisi vb.) görülebilmektedir. Buradan hareketle eğitim teknolojisi açısından sahip olunan bilgi, beceri ve yeterliklerin THU ile nasıl bütünleştirilebileceği bu DH'ler aracılığıyla daha görünür olabilmekte ve yol göstericiliği sayesinde yeni kapılar açmaya olanak sağlanabilmektedir.

Sonuç olarak bu çalışma, eğitsel bağlamda bir alımlama çalışmasının nasıl gerçekleştirilebileceği ile ilgili olarak somut bir örnek niteliği taşımaktadır. Ek olarak bu alımlama çalışmasının DH'lerin THU bağlamında nasıl kullanılabileceği ve yansıtıcı öğrenme aracı olarak nasıl rol oynayabileceği noktasında alanyazına ve araştırmacılara katkı sağlayıcı nitelikte olduğu söylenebilir.

Öneriler

Bu çalışmada alımlama sürecine dahil edilen DH'lerde BÖTE öğretmen adaylarının gönüllü faaliyet yaptığı STK'lardaki (Bambu Gönüllü Eğitim Platformu, BTE Derneği, Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği, STL Hacettepe, HUZEM, IEEE Hacettepe, İLKİYAR, LÖSEV, ODED, SosyalBen, TEGV, Türk Kızılay ve TOFD) deneyimlerine yer almıştır. Alımlama sürecinde bu DH'ler yine aynı bölüm BÖTE öğretmen adaylarının THU dersinde onlara izletilerek kullanılmıştır. Gelecek çalışmalarda eğitim fakültesinin farklı bölümlerinde öğrenim gören, THU dersini alan ve farklı STK'larda gönüllülük deneyimi olan öğretmen adaylarına ulaşılarak onların DH'lerinin üretilmesine yönelik DHA atölyeleri gerçekleştirilebilir. Böylece üretilen

DH'ler çeşitlendirilerek eğitim fakültelerinin farklı bölümlerinde THU derslerinde kullanımına yönelik yaygınlaştırma çalışmaları yapılabilir.

Gönüllülük DH'lerin öğretmen eğitiminde kullanımının yanı sıra ilgili STK'larda alımlanmasına yönelik çalışmalar planlanabilir. Ek olarak bir yandan çeşitli STK'larda gönüllü olarak faaliyet gösteren öğretmen adayları dışındaki bireylerle de DHA atölyeleri çalışmaları yürütülebilir. Diğer yandan da bu üretilen DH'lerin çeşitli izleyici kitlesi ile buluşmasına yönelik öğretmen eğitiminde farklı bölümlerde THU dersleri başta olmak üzere çeşitli derslerde, derslerin yanı sıra STK'larda ve topluma yönelik çevrimiçi veya yüz yüze gösterimlerin yapılabileceği çeşitli platformlarda çalışmalar gerçekleştirilebilir.

Diğer bir yandan THU dersinde DH'lerin alımlama çalışmalarının yanı sıra deneyime dayalı DH'lerin üretilebileceği ve teorik derslerde kullanılabilecek öğretmenlik uygulaması, sınıf yönetimi gibi farklı ders bağlamları için de çalışmalar yürütülebilir. Böylece kuram ve uygulama arasında bağ kurmaya yönelik adımların da atılabileceği ileri sürülebilir.

Kaynakça

- Aitken, A., & Radford, L. (2012). Aesthetic archives: Pre-service teachers symbolizing experiences through digital storytelling. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 10(2), 92-119. <https://doi.org/10.25071/1916-4467.36278>
- Austen, L., Pickering, N., & Judge, M. (2021). Student reflections on the pedagogy of transitions into higher education, through digital storytelling. *Journal of Further and Higher Education*, 45(3), 337-348. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2020.1762171>
- Ayvacı, H. Ş., & Akyıldız, S. (2009). Topluma hizmet uygulamaları dersinin bireye ve topluma kazandırdıkları ve toplumun beklentileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 39(184), 102-119.
- Barnes, V. (2015). Telling timber tales in Higher Education: A reflection on my journey with digital storytelling. *Journal of Pedagogic Development*, 5(1), 72-83.
- Beirne, H. K. (2018). A storied tale: Melding digital storytelling, service-learning, and digital and information literacy skills for pre-service teachers. In T. McDevitt (Ed.), *Library Service and Learning: Empowering Students, Inspiring Social Responsibility* (pp. 145-10). ACRL Publications
- Bilici, S., & Yılmaz, R. M. (2021). Research trends in educational digital story studies 2008-2019. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 50(2), 614-648. <https://doi.org/10.14812/cufej.822000>
- Blithe, S. J., Carrera, W., & Medaille, A. (2015). Stories of service-learning: Guidelines for increasing student engagement with digital storytelling. *Journal of Library Innovation*, 6(1), 60-74.
- Byman, J., Kumpulainen, K., Wong, C. C., & Renlund, J. (2022). Children's emotional experiences in and about nature across temporal-spatial entanglements during digital storying. *Literacy*, 56(1), 18-28. <https://doi.org/10.1111/lit.12265>
- Callens, J. C., & Elen, J. (2011). The impact of approaches to reflection and learner control upon critical reflection. *Reflective Practice*, 12(4), 495-506. <https://doi.org/10.1080/14623943.2011.590338>

- Callens, J. C., & Elen, J. (2015). Does a structured methodology support pre-service teachers more to reflect critically than an unstructured?. *Reflective Practice*, 16(5), 609-622. <https://doi.org/10.1080/14623943.2015.1064383>
- Chen Hsieh, J. (2021). Digital storytelling outcomes and emotional experience among middle school EFL learners: Robot-assisted versus PowerPoint-assisted mode. *TESOL Quarterly*, 55(3), 994-1010. <https://doi.org/10.1002/tesq.3043>
- Chen, J., & Seong, L. (2021). Digital storytelling outcomes, emotions, grit, and perceptions among EFL middle school learners: robot-assisted versus PowerPoint-assisted presentations. *TESOL Quarterly*, 55(3), 994-1010. <https://doi.org/10.1080/09588221.2021.1969410>
- Choi, G. Y. (2018). Learning through digital storytelling: Exploring entertainment techniques in lecture video. *Educational Media International*, 55(1), 49–63. <https://doi.org/10.1080/09523987.2018.1439710>
- Coggin, L. S., Daley, S., Sydnor, J., & Davis, T. R. (2019). Imagining my ideal: a critical case study of digital storytelling as reflective practice. *Reflective Practice*, 20(2), 143-159. <https://doi.org/10.1080/14623943.2018.1538949>
- Çıralı-Sarıca, H. (2023). Emotions and digital storytelling in the educational context: A systematic review. *Review of Education*, 11 (3), 1-35. <https://dx.doi.org/10.1002/rev3.3430>
- Çıralı Sarıca, H. & Usluel, Y. K. (2022). Pre-service teachers' future professional self-understanding: a reception study through teachers' digital stories. *Journal of Education for Teaching*, 48(2), 159-177. [doi: 10.1080/02607476.2021.1967088](https://doi.org/10.1080/02607476.2021.1967088)
- Daniels, K. (2013). Exploring the impact of critical reflection through the use of service-learning and digital storytelling. *i-Manager's Journal on School Educational Technology*, 9(1), 1-9.
- Doğan, S., & Çağıltay, K. (2014). Zihinsel engelli öğrenciler ile bilişim teknolojileri etkinlikleri: Topluma hizmet dersi örnek uygulaması incelemesi. *International Computer Instructional Technologies Symposium*, (18-20 Eylül 2014), Edirne, Türkiye. <https://hdl.handle.net/11511/85669>
- Dreyer, L. M. (2017). Digital storytelling to engage postgraduates in reflective practice in an emerging economy. *South African Journal of Education*, 37(4), 1-10. <https://doi.org/10.15700/saje.v37n4a1475>
- Dush, L. (2014). Building the capacity of organizations for rhetorical action with new media An approach to service learning. *Computers and Composition*, 34, 11-22. <https://doi.org/10.1016/j.compcom.2014.09.001>
- Flecky, K. (2010). Foundations of Service-Learning. Editörler K. Flecky ve L. Gitlow *Service-Learning in Occupational Therapy Education* (pp. 1-18).. USA: Jones & Bartlett Publishers
- Gachago, D., Ivala, E., Chigona, A., & Condry, J. (2015). Owning your emotions or sentimental navel-gazing. *Cultural Science Journal*, 8(2), 22-42. <https://doi.org/10.5334/csci.80>
- Gachago, D., Cronje, F., Ivala, E., Condry, J. ve Chigona, A. (2014). Using digital counterstories as multimodal pedagogy among south African pre-service student educators to produce stories of resistance. *Electronic Journal of e-learning*, 12(1), 29-42.

- Garcia, P., & M. Rossiter (2010). Digital storytelling as narrative pedagogy. *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*, edited by D. Gibson & B. Dodge, 1091–1097. Chesapeake, VA: Association for the Advancement of Computing in Education.
- Hermes, J. (2006). Practicing embodiment: Reality, respect, and issues of gender in media reception. In A. N. Valdivia (Ed.), *A companion to media studies* (pp. 382–398). Blackwell.
- Ivala, E., Gachago, D., Condy, J., & Chigona, A. (2014). Digital storytelling and reflection in higher education: A case of pre-service student teachers and their lecturers at a university of technology. *Journal of Education and Training Studies*, 2(1), 217-227. <http://dx.doi.org/10.11114/jets.v2i1.286>
- Jensen, K. B. (2002). Media audiences reception analysis: Mass communication as the social production of meaning. In K. B. Jensen & N. W. Jankowski (Eds.), *A handbook of qualitative methodologies for mass communication research* (pp. 135–148). Taylor & Francis.
- Karaoğlu Yılmaz, F. G., & Durak, H. (2018). Examining pre-service teachers' opinions about digital story design. *Education and Information Technologies*, 23(3), 1277–1295. <https://doi.org/10.1007/s10639-017-9666-2>
- Kim, D., Long, Y., Zhao, Y., Zhou, S., & Alexander, J. (2021). Teacher professional identity development through digital stories. *Computers & Education*, 162, 104040. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104040>
- Kim, D., & Li, M. (2021). Digital storytelling: Facilitating learning and identity development. *Journal of Computers in Education*, 8(1), 33–61. <https://doi.org/10.1007/s40692-020-00170-9>
- Kocadağ Ünver, T., & Şahin, S., (2017). *Topluma hizmet uygulamaları: BÖTE bölümü öğretmen adaylarından uygulama önerileri*. 11. International Computer Instructional Technologies Symposium (ICITS) (pp.1069-1071). Malatya, Turkey
- Kocaman-Karoglu, A. (2016). Personal voices in higher education: A digital storytelling experience for pre-service teachers. *Education and Information Technologies*, 21, 1153-1168. <https://doi.org/10.1007/s10639-014-9373-1>
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: an introduction to its methodology* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Lambert, J. (2013). *Digital Storytelling: capturing lives, creating community* (4th ed.). New York: Routledge.
- Lambert, J. (2010). *Digital Storytelling Cookbook*. California, USA: Digital Diner Press.
- Liu, M. C., Huang, Y. M., & Xu, Y. H. (2018). Effects of individual versus group work on learner autonomy and emotion in digital storytelling. *Educational Technology Research and Development*, 66(4), 1009–1028. <https://doi.org/10.1007/s11423-018-9601-2>
- Lombard, M., Snyder-Duch, J., & Bracken, C. C. (2002). Content analysis in mass communication: Assessment and reporting of intercoder reliability. *Human communication research*, 28(4), 587-604. <https://doi.org/10.1017/s0958344013000268>

- Madden, E. E., Davis, J., & Cronley, C. (2014). A comparative analysis of service learning in social work and criminal justice education. *Teaching in Higher Education*, 19(5), 470-483. <https://doi.org/10.1080/13562517.2014.880680>
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Neuendorf, K. A. (2002). *The content analysis guidebook*. USA: Sage Publications
- Noyan, M., & Kesten, A. (2020). Türkiye'de topluma hizmet uygulamaları konulu çalışmalar üzerine bir inceleme. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (50), 207-227.
- Ohler, J. (2013). *Digital storytelling in the classroom. New media pathways to literacy, learning, and creativity*. (2nd ed.) Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Olitsky, S., Becker, E. A., Jayo, I., Vinogradov, P., & Montcalmo, J. (2020). Constructing “authentic” science: Results from a university/high school collaboration integrating digital storytelling and social networking. *Research in Science Education*, 50(2), 505–528. <https://doi.org/10.1007/s11165-018-9699-6>
- Park, H. R. (2019). ESOL pre-service teachers’ experiences and learning in completing a reflection paper and digital storytelling. *Australasian Journal of Educational Technology*, 35(4), 63-77. <https://doi.org/10.14742/ajet.4117>
- Ramírez Verdugo, D., & Alonso Belmonte, I. (2007). Using digital stories to improve listening comprehension with Spanish young learners of English. *Language Learning & Technology*, 11(1), 87–101.
- Reyes, C., & Brinegar, K. (2016). Lessons learned: Using the literacy histories of education students to foster empathy. *Teaching and Teacher Education*, 59, 327-337. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.06.014>
- Robertson, L., Hughes, J., & Smith, S. (2012). “Thanks for the assignment!”: Digital stories as a form of reflective practice. *Language and Literacy*, 14(1), 78-90. <https://doi.org/10.20360/G2S88D>
- Robin, B. R. (2016). The power of digital storytelling to support teaching and learning. *Digital Education Review*, (30), 17-29.
- Romero-Ivanova, C. L., Cook, P., & Faurote, G. (2021). Digital stories, material transformations: Reflections of education students in a pre-teacher program. *English Teaching: Practice and Critique*, 20(2), 245–260. <https://doi.org/10.1108/ETPC-07-2020-0066>
- Rossi, K., & Thorsen, C. (2019). Validation of a reflective practice rubric for evaluating the complexity of teacher candidate digital and written reflections. *Reflective Practice*, 20(3), 325-338. <https://doi.org/10.1080/14623943.2019.1598351>
- Schreier, M. (2014). Qualitative content analysis. In U. Flick (Ed.), *The SAGE handbook of qualitative data analysis* (pp. 170-184). Sage.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books Inc.

- Silseth, K. (2013). Surviving the impossible: Studying students' constructions of digital stories on world war II. *Learning, Culture and Social Interaction*, 2(3), 155–170. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2013.04.004>
- Skouge, J. R., & Rao, K. (2009). Digital storytelling in teacher education: Creating transformations through narrative. *Educational Perspectives*, 42, 54-60.
- Sljivic, H., Sutherland, I., Stannard, C., Ioppolo, C., & Morrisby, C. (2022). Changing attitudes towards older adults: Eliciting empathy through digital storytelling. *Gerontology & Geriatrics Education*, 43(3), 360-373. <https://doi.org/10.1080/02701960.2021.1900838>
- Stacey, G., & Hardy, P. (2011). Challenging the shock of reality through digital storytelling. *Nurse education in practice*, 11(2), 159-164. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2010.08.003>
- Stewart, K., & Gachago, D. (2016). Being human today: A digital storytelling pedagogy for transcontinental border crossing. *British Journal of Educational Technology*, 47(3), 528-542. <https://doi.org/10.1111/bjet.12450>
- Şimşek, B., Usluel, Y. K., Sarica, 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. <https://doi.org/10.17943/etku.332485>
- Şimşek, B. (2012). Enhancing women’s participation in Turkey through digital storytelling. *Cultural Science Journal*, 5(2), 28-46. <https://doi.org/10.5334/csci.45>
- Şimşek, B., Karabağ, Ç., İnce, Ş., Sertalp, E., & Tözüm, T. F. (2024). The reception of digital stories in dental education: Triggering thinking skills for empathy in undergraduate dentistry students. *Thinking Skills and Creativity*, 51, 101475. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2024.101475>
- Thompson Long, B., & Hall, T. (2018). Educational narrative inquiry through design-based research: designing digital storytelling to make alternative knowledge visible and actionable. *Irish Educational Studies*, 37(2), 205-225. <https://doi.org/10.1080/03323315.2018.1465836>
- Thompson Long, B., & Hall, T. (2015). R-NEST: Design-based research for technology-enhanced reflective practice in initial teacher education. *Australasian Journal of Educational Technology*, 31(5). <https://doi.org/10.14742/ajet.2535>
- Thorsen, C. A., & DeVore, S. (2013). Analyzing reflection on/for action: A new approach. *Reflective Practice*, 14(1), 88-103. <https://doi.org/10.1080/14623943.2012.732948>
- Tosun, N. (2014). BÖTE bölümü öğrencilerinin proje tabanlı topluma hizmet uygulamaları dersine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 961-980.
- Westman, P. J. (2012). “Playing with the Team”: The development of communities of practice in a digital storytelling project. *Digital Education Review*, 92-100.
- Wu, J., & Chen, D. T. V. (2020). A systematic review of educational digital storytelling. *Computers & Education*, 147, 103786. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103786>
- Yang, Y. F. D. (2012). Multimodal composing in digital storytelling. *Computers and Composition*, 29(3), 221–238. <https://doi.org/10.1016/j.compcom.2012.07.001>

- Yin, R.K. (2003). *Case study research: Design and methods* (3rd edition). USA: Sage Publications.
- Yoo, E. E., & Buzinde, C. N. (2012). Gazing upon the kingdom: An audience reception analysis of a televised travelogue. *Annals of Tourism Research*, 39(1), 221–242.
<https://doi.org/10.1016/j.annals.2011.06.002>
- YÖK. (2007). *Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları*.
<https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/egitim-fakultesi-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari.pdf>