

DİJİTAL ÖYKÜLERİN 6. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN YAZMAYA YÖNELİK TUTUMLARINA ETKİSİ¹

Yasemin BAKİ

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ysmnbaki@gmail.com

Nesrin FEYZİOĞLU

Atatürk Üniversitesi, Türk Müsiki Devlet Konservatuvarı, nesrinf@atauni.edu.tr

Makale Geliş Tarihi:01.02.2017 Makale Kabul Tarihi:02.12.2017

Özet

Bu araştırmada, dijital öykülerin 6.sınıf öğrencilerinin yazmaya yönelik tutumlarına etkisini incelenmiştir. Dijital öyküleme etkinliklerine ilişkin süreç içerisinde karşılaşılabilecek sorunları en aza indirebilmek ve kullanılan yazılımların işlevliliğini kontrol etmek amacıyla gerçekleştirilen pilot uygulamanın ardından, asıl uygulamaya geçilmiştir. Ön-test son-test kontrol gruplu deneysel desenle gerçekleştirilen araştırmada gruplardaki denekler, basit seçkisiz örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Bu yöntemle belirlenen çalışma grubu, Rize il merkezinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı olarak faaliyetlerini yürüten bir ortaokulda, 6. sınıfta öğrenim gören 60 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma sürecinde deney grubunda dersler dijital öyküleme etkinlikleriyle gerçekleştirilirken kontrol grubunda ise sadece 6. sınıf mevcut ders programı uygulanmıştır. Verilerin toplanmasında Susar (2009) tarafından geliştirilen Yazı Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. 34 madde ve dört faktörden oluşan ölçme aracının Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .90'dır. Araştırmada deneysel işlemin etkisini incelemek amacıyla elde edilen verilerin analizinde ANCOVA analizi kullanılmıştır. IBM SPSS 23 yazılımıyla gerçekleştirilen analiz sonucunda deney grubu öğrencilerinin yazmaya yönelik tutumlarına ilişkin son-test puanlarının, deney grubu lehine istatistiksel olarak manidar düzeyde farklılık gösterdiği ve dijital öykülerin deney gurubu öğrencilerinin yazmaya yönelik tutumlarının gelişiminde olumlu yönde bir artış oluşturduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda dijital öyküler yazmaya yönelik tutumların artırılmasında yazma becerisine katkı sağlayacak özgün bir araç olarak birçok dil becerisinin de gelişiminde aktif olarak kullanılabilir.

Anahtar Kelimeler: *Dijital öykü, yazı yazmaya yönelik tutum, 6. sınıf öğrencileri.*

THE EFFECTS OF DIGITAL STORIES ON THE ATTITUDES OF 6th GRADE STUDENTS TOWARDS WRITING

Abstract

In this study, the effects of digital stories on the attitude toward writing of 6th grade students were analyzed. Firstly, a pilot application was performed in order to minimize the problems that can be encountered in the process of digital storytelling activities and to control the functioning of the software used. Then, the actual application was started. In the study conducted with experimental design with pre-test post-test control groups, the subjects in the groups were determined by simple random sampling. The study group determined by this method consisted of 60 students who were on 6th grade of a secondary school in Rize

¹ Bu araştırma, "Dijital Öykülerin Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Yazma Sürecine Etkisi" adlı doktora tezinden üretilmiştir.

province, which was affiliated to the Ministry of National Education. In the research process, the courses were carried out by digital storytelling activities in the experimental group, while 6th grade curriculum was applied in the control group. In the collection of the data, the Writing Attitude Scale, which was developed by Susar Kırmızı (2009), was used. The Cronbach Alfa reliability coefficient of the scale that consisted of 34 items and 4 factors was .90. ANCOVA analysis was used in the analysis of the data obtained to analyze the effect of the experimental process in the study. As a result of analysis performed with IBM SPSS 23 software, it was found that the posttest scores of the students in the experimental group showed a statistically significant difference in favor of the experimental group and that the digital stories positively increased the attitude toward writing of the experimental group students. In this context, digital stories can be actively used in to increase attitude toward writing and developing many language skills as a unique tool to contribute to writing skills.

Key words: Digital story, Attitude towards writing, 6th Grade students.

Giriş

Günümüzün dönüştürücü gücü olan teknolojinin ortaya çıkardığı yeni kavramlar ve bunların insan yaşamına etkisi, toplumsal iletişimin temel simgelerinden olan okuryazarlık kavramında çeşitli değişimler meydana getirmiştir. 21. yüzyıl okuryazarlık becerileri olarak adlandırılan birçok becerinin bireyin hayatındaki önemi her geçen gün artmaktadır. Teknolojinin bilgi ve becerilerde meydana getirdiği değişim, öğrencilerin günlük hayatlarında bu becerileri kullanımını arttırırken eğitim kurumlarının bu uygulamalar konusunda sınırlı kalması okul ve yaşam arasında dijital uyumsuzluk oluşturmaktadır. Modern eğitimde okul, hayata hazırlayan değil öğrencinin bizzat hayatın kendisi deneyimlediği yaşamsal bir mekândır. Bu bağlamda mevcut uyumsuzluğun ortadan kaldırılarak okulların yaşamın bizzat kendisi olması adına eğitim kurumlarının bu becerilerin aktif kullanımına olanak sağlayacak şekilde yeniden yapılandırılması gerekmektedir (Atal ve Usluel, 2011). 21. Yüzyıl Becerileri Ortaklık Organizasyonunun teknolojiyle eğitimi bütünleştirmek amacıyla yayınladığı 21. Yüzyıl Öğrencisi için Standartlar adlı raporda, öğrencilerin yaşamsal ve eğitimsel kalitelerinin artması için çağın şartlarına uygun becerilerle donatılması gerektiği savunmaktadır. Bu becerilerin kazanılması içinde bilgi ve iletişim teknolojileri araçlarının eğitimde aktif olarak kullanımı öngörülmektedir (AASL, 2009; Partnership for 21st Century Skills, 2003). Bu amaçla ülkemizde de Eğitimde Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) Projesiyle gündeme gelen teknolojik değişimler kapsamında, kitap ve defterli eğitim yerine günümüz öğrencilerinin niteliklerine uygun, bilişim teknolojileriyle donatılmış yöntem ve tekniklerin işe koşulduğu öğretim programları ve öğrenme-öğretme ortamlarının oluşturulması amaçlanmaktadır (Kamacı ve Durukan, 2012).

21. yüzyıl okuryazarlık becerilerinin gelişimi temel dil becerilerinin gelişimiyle doğrudan ilişkilidir. 21. Yüzyıl Becerileri Ortaklık Organizasyonu araştırmacılarına göre 21. yüzyıl becerilerinin birçoğunu kapsayan ve eğitimle teknolojinin bütünleştirilmesini sağlayan araçlardan biri de dijital öykülerdir (Partnership for 21st Century Skills, 2003). Dijital öyküler, Meadows'a (2003) göre tarih boyunca bilgi, bilgeli ve değerlerin aktarımında bir ifade formu, Morris'e (2013) göre ise

zihin gözünü harekete geçiren sanatsal ve eğitici bir faaliyet olan geleneksel öykü anlatımına, teknolojik araçların inşa edildiği bir araç olarak da tanımlanabilir (Di Blas vd., 2009; Robin, 2008). Bu öykü türünün ilk olarak Joe Lambert ve Dana Atchley tarafından 1980'lerin sonlarında Kaliforniya Berkeley'de sanatsal bir organizasyon olarak ortaya konulduğu ileri sürülmektedir. 1990'ların başında Joe Lambert ve Dana Atchley'in bu konudaki çalışmalarına Nina Mullen'in de katılımıyla San Francisco'da *Dijital Medya Merkezi* açılmış, ardından bu kurum 1998'de Berkeley'de, *Dijital Öyküleme Merkezi* adı altında yeniden yapılandırılmıştır. Çeşitli çalıştaylarla dijital öyküleme sürecinin bileşenleri, kullanılacak yazılımların tanıtımı, çoklu ortam öğelerini birleştirebilme gibi çeşitli faaliyetlerle bu hareketin gelişimine önemli katkılar sağlanmıştır (Karakoyun, 2014, Militelto ve Guajardo, 2013; Robin, 2008). 2002 yılında Joe Lambert tarafından yayınlanan *Dijital Öyküleme: Yaşamları Yakalamak, Topluluklar Oluşturmak* adlı kitapla dijital öykülerin ve bu süreçte kullanılacak yaklaşımların tanıtımı yapılarak bu türün daha geniş bir sahaya yayılması sağlanmıştır (Hubbell, 2011; Lambert, 2002; Pierotti, 2006). Bu tür, Syracuse'un *Dijital Okuryazarlık Merkezi* ile sanatta, Houston Üniversitesi öğretim üyelerinden Bernard Robin'in *Dijital Öykülerin Eğitsel Kullanımı Merkezi* ile de eğitimde yaygınlaşmasında önemli işlevler üstlenmişlerdir (Bull ve Kajder, 2005; Bumgarner, 2012 Garcia ve Rossiter; 2010; Robin, 2008).

Banaszewski (2005)'ye göre başlı başına yapılandırmacı bir süreci kapsayan dijital öyküler; görsel, ses, müzik, video gibi modern araçlarla zevkli bir öğrenme-öğretme ortamı oluşturabilen ve müfredata uygun şekilde kullanılabilme işleviyle de öğrencilere yüksek kaliteli bir öğrenme deneyimi yaşatan bir araçtır (Di Blas vd., 2009; Huff, 2009; Jakes ve Brennan, 2005; Robin, 2008). Dijital öykülerin eğitimde sahip olduğu üstünlükler, ilgili alan yazında çeşitli araştırmalarla ortaya konulmuştur (Buchanan, 2012; Di Blas ve Paolini, 2013; Robin, 2008; Rolón-Dow, 2011; Rossiter ve Garcia, 2010; Rudnicki vd., 2006; Sylvester ve Greenidge, 2010; Torres, Ponce ve Pastor, 2012; Westman, 2011). Aynı zamanda yaratıcı bir dil öğrenme aracı olan dijital öyküler, dil eğitiminin amaçlandığı derslerde dil becerilerinin gelişimine önemli katkılar sağlamaktadır (Mathison ve Pohan, 2007; Norman, 2011; Torrres vd., 2012; Tsou vd., 2006). Bu bağlamda tümleşik temel dil becerileri olarak adlandırılan yazma (Bogard ve McMackin, 2012; Borneman ve Gibson, 2011; Daigle, 2008; Dogan, 2007; Gakhar ve Thompson, 2007; Gregory ve Steelman, 2009; Jonassen, 2003; Kajder, 2004; Kulla-Abbott, 2006; Kulla-Abbott ve Polman, 2008; Royer ve Richards, 2008; Sylvester ve Greenidge, 2010), konuşma (Dogan ve Robin, 2008; Fries-Gaither, 2010; Kearney, 2011; Thesen ve Kara-Soteriou, 2011), okuma (Dracup, 2012; Speaker, 2010; Thesen ve Kara-Soteriou, 2011; More, 2008), dinleme (Verdugo ve Belmonte, 2007) ve görsel okuma ve sunu (Churchill vd., 2008; Fries-Gaither, 2010; Jakes ve Brennan, 2005; Karakoyun, 2014; Kieler, 2010; Menezes, 2012; Royer ve Richards, 2008) becerilerinin gelişiminde etkin bir araçtır.

Tümleşik beceriler olarak adlandırılan bu temel dil becerilerinin programlı bir şekilde geliştirilmesi, ana dil eğitimi hayata dinamik bir bağ kurarak yapılandırılmayı amaçlayan Türkçe öğretimiyle sağlanmaktadır (Güneş, 2007; Öz, 2006). Bu bağlamda Türkçe Öğretimi Programında (MEB, 2015; 1-8. Sınıf) öğrencilerin temel dil becerilerinin yanı sıra *Türkçeyi doğru ve etkin kullanma becerisi, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerisi, iletişim kurma, problem çözme, araştırma, karar verme, girişimcilik ve bilgi teknolojilerini kullanma* gibi hayat boyu kullanacakları temel becerilerin de kazandırılmasını amaçlanmaktadır. Türkçe öğretiminde istenilen verimlilik ve kaliteye ulaşılması için ise dil becerileri ve temel becerilerin eşit oranda zamansal bir dağılımla geliştirilmesi gerekmektedir (Calp, 2010; Çelenk, 2008; Şahbaz, 2013).

Programda sarmal bir yapıda, hem kendi içinde hem de diğer becerilerle ilişkili olarak ele alınan temel dil becerilerden biri olan yazma becerisiyle, bireyin kendini doğru ve amacına uygun bir şekilde ifade etmesi amaçlanmaktadır (Akbayır, 2011; Yıldız, Okur, Arı ve Yılmaz, 2008). Yazma becerisi; bireyin gerçekliğini, kendi dünya görüşü ve deneyimleriyle harmanlayarak içindeki yaşantıyı birtakım sembollerle dışavurumudur (Güleryüz, 2006; Gündüz, 2013). Temelde zihinsel bir faaliyet olan yazma; sıralama, sınıflama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez, değerlendirme gibi zihinsel işlemler sonucunda bireyin zihinsel şemalarında var olanları tanıması, düzenlemesi ve yapılandırması sonucu ortaya bir ürünün çıkarılmasıdır (Güneş, 2007; Karadağ ve Kayabaşı, 2011). Okuma, dinleme ve konuşma becerilerine göre daha zor kazanılan yazma becerisine ilişkin öğrencilerin duyu ve düşüncelerini ifade etmelerinde yaşadıkları sorunlar bu becerinin geliştirilmesindeki eksikliklere işaret etmektedir (Temizkan ve Yalçınkaya, 2013; Uygun, 2012). İlgili alan yazında ilköğretimden yükseköğretimin son kademesine kadar çeşitli sorunların olduğu ortaya konulmuştur (Bağcı, 2007; Çeçen, 2011; Çelik, 2012; Demirel ve Şahinel, 2006; Erkinay, 2011; Göçer, 2011; İlaslan, 2007; Karatay, 2011b; Maltepe, 2006, Özdemir, 2008; Temizkan, 2003; Tepeli ve Baydar, 2013; Yalçın, 2002).

Kazanılması ve geliştirilmesi en zor becerilerden biri olan yazma becerisine ilişkin mevcut sorunların aşılması ve bu becerinin gelişimine katkı sağlamak için duyuşsal durumların belirlenmesi ve değerlendirilmesi bu konudaki performansın artmasına katkı sağlayacaktır. Bu bağlamda yazma sürecine ilişkin değerlendirilecek duyuşsal durumlardan bir de tutumlardır. Öğrenilmiş tutarlı eğilimler olarak da tanımlanan tutum, bireyin bir konu, nesne ya da olay karşısında sahip olduğu ön algılayış tarzı olarak değerlendirilmektedir (Demirel ve Ün, 1987; Temizkan ve Sallabaş, 2009). Küçükahmet'e (2003) göre tutumlar bireyin tüm yaşantısını olduğu gibi eğitim yaşantısında da öğrencileri etkileyen en önemli kişilik özellikleri arasında sayılmaktadır. Yazma becerisinin gelişimini etkileyen çeşitli duyuşsal etkenler olmakla birlikte bu etkenlerden biri olan tutumların olumlu yöndeki değişimi, yazma başarısının artışında önemli bir işlevi vardır (Bartscher, Lawler, Ramirez and Schinault, 2001). Çeşitli duyuşsal engellerin aşılmasında geleneksel yazma sürecini

teknolojiyle buluşturarak bu süreçte oluşabilecek engelleri azaltan pedagojik bir araçlardan bir de dijital öykülerdir (Copeland ve Miskelly, 2010; Spicer, 2013). Yaratıcı bir yazma etkinliği olan dijital öykülerin yazmaya ilişkin oluşturduğu olumlu tutuma ilişkin işlevi ilgili alan yazında çeşitli araştırmalarla da ortaya konulmuştur (Ballast vd., 2008; Condy vd., 2012; Dogan, 2007; Matthews, 2001; Michalski vd., 2005).

Türkçe öğretiminin teknolojiyle olan bağına güçlendirerek güncel teknolojilerin öğrenme-öğretme sürecine dâhil edilmesini sağlayan çok boyutlu bir öğretim-öğretme aracı olan dijital öykülerin, yazmaya ilişkin tutum ve buna bağlı olarak da yazma becerisinin gelişimi üzerinde önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çerçevede araştırmanın genel amacı; yazma becerisini müfredatla uyumlu bir şekilde teknolojik araçlarla birleştirerek bu becerinin gelişimine farklı bir bakış açısı kazandırılarak dijital öykülerin yazmaya yönelik tutum üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırmada, şu problem cümlesine cevap aranmıştır: 6. sınıf düzeyinde, dijital öykü oluşturan deney grubu ve mevcut ders programını uygulayan kontrol grubu öğrencilerinin, yazmaya yönelik tutum ön-test puanları kontrol altına alındığında, son-test puanları arasında manidar bir farklılık var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

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

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2013-2014 eğitim öğretim yılında Rize il merkezinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bir ortaokulda öğrenim gören altıncı sınıflara ait evrenden basit seçkisiz örnekleme yoluyla belirlenen 6/A ve 6/C sınıflarındaki 60 öğrencinin katılımıyla oluşturulmuştur. Deneysel desenle gerçekleştirilen çalışmada, deney ve kontrol gruplarının belirlenmesi mevcut okuldaki altı adet altıncı sınıf içerisinde basit seçkisiz örnekleme yoluyla gerçekleştirilmiş, sınıfların belirlenmesinde kura çekilmiş ve sınıflara deneklerin atanmasına müdahale edilmemiştir. Bu kura sonucunda mevcut okulun 6/A sınıfı kontrol, 6/C sınıfı da deney grubu olarak belirlenmiş olup her grupta 30 öğrenci yer almıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin grup denkliliği; yazı yazmaya yönelik tutum, Türkçe dersi ile Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersi akademik başarı notları, internet-bilgisayar kullanabilme düzeyleri ve cinsiyet değişkenleri açısından

incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Yazı yazmaya yönelik tutum ön-test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar için t-testi analizi yapılmadan önce bu analizlerin gerçekleştirilmesinin koşulu olan normal dağılım ve varyansların homojenliği kontrol edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda yazı yazmaya yönelik tutum ön-test puanlarına ilişkin deney grubu çarpıklık (.46) ve basıklık katsayıları (.19) ile kontrol grubu çarpıklık (.22) ve basıklık katsayıları (.58) değerlendirildiğinde normal dağılımın sağlandığı görülmektedir. Varyansların homojenliğini test etmek amacıyla Levene testi kullanılmış ve bu analiz sonucunda manidar bir farklılık olmadığı ($t_{(58)}=.02$, $p=.832>.05$), deney ve kontrol grubunun yazı yazmaya yönelik tutum ön-test puanlarına ilişkin varyansların homojen olduğu tespit edilmiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazı yazmaya yönelik tutum ön-test puanları arasında manidar bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız gruplar için t-testi analizine ilişkin sonuçları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Deney Ve Kontrol Grubunun Yazı Yazmaya Yönelik Tutum Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları

| Grup | N | \bar{X} | S | sd | t | p |
|---------|----|-----------|-------|----|-----|-------|
| Deney | 30 | 96.43 | 19.85 | 58 | .21 | .832* |
| Kontrol | 30 | 95.96 | 18.96 | | | |

* $p>.05$

Tablo 1’e göre deney grubu yazı yazmaya yönelik tutum ön-test puanlarının ortalamaları ($\bar{X}=96.43$), kontrol grubunun ortalamalarına ($\bar{X}=95.96$) göre daha yüksek olmakla birlikte yazmaya yönelik tutum ön-test puanları açısından deney ve kontrol grubu arasında manidar bir farklılık olmadığı görülmektedir ($t_{(58)}=.21$, $p>.05$). Başka bir söylemlerle araştırma öncesinde her iki gruptaki öğrencilerin yazı yazmaya yönelik tutumlarının denk olduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarı puan ortalamaları arasında manidar bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız gruplar için t-testi analizi sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Deney Ve Kontrol Grubu Türkçe Dersi Akademik Başarı Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları

| Grup | N | \bar{X} | S | sd | t | p |
|---------|----|-----------|-------|----|-----|-------|
| Deney | 30 | 64.73 | 17.27 | 58 | .28 | .977* |
| Kontrol | 30 | 64.60 | 18.93 | | | |

* $p>.05$

Tablo 2’ye göre deney grubundaki öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarı puanlarının ortalamaları ($\bar{X}=64.73$), kontrol grubundaki öğrencilerin ortalamalarına ($\bar{X}=64.60$) göre daha yüksek olmakla birlikte deney ve kontrol grubundaki öğrenciler arasında Türkçe dersi akademik başarı puan ortalamaları

açısından manidar bir farklılık yoktur ($t_{(58)}=.28$, $p>.05$). Bu bulgulara göre grupların, Türkçe dersi akademik başarı puan ortalamaları bakımından birbirine denk olduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersi akademik başarı puan ortalamaları arasında manidar bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız gruplar için t-testi analizi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3: Deney ve Kontrol Grubu Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi Akademik Başarı Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları

| Grup | N | \bar{X} | S | sd | t | p |
|---------|----|-----------|-------|----|-----|-------|
| Deney | 30 | 72.07 | 12.25 | 58 | .33 | .742* |
| Kontrol | 30 | 71.17 | 8.44 | | | |

* $p>.05$

Tablo 3'e göre deney grubundaki öğrencilerin Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersi akademik başarı puan ortalamaları ($\bar{X}=72.07$), kontrol grubundaki öğrencilerin ortalamalarına ($\bar{X}=71.17$) göre daha yüksektir. Bununla birlikte gruplar arasında Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersi akademik başarı puan ortalamaları açısından manidar bir farklılık olmadığı ve grupların bu değişken açısından birbirine denktir ($t_{(58)}=.33$, $p>.05$).

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin cinsiyete göre dağılımlarını belirlemek amacıyla frekans analizi yapılmış olup grupların cinsiyete göre dağılımlarına ilişkin yapılan bu analiz sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Dağılımları

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

Tablo 4'e göre deney grubundaki öğrencilerinin %56.7 (N=17)'sinin kız, %43.3 (N=14)'ünün erkek olduğu kontrol grubu öğrencilerinin ise %56.7 (N=17)'sinin kız, %43.3 (N=13)'ünün erkek olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre gruplar arasında cinsiyet açısından manidar bir fark olmadığı görülmektedir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin internet kullanabilme düzeylerine ilişkin yeterliliklerini karşılaştırmak için Kay-kare analizi yapılmış olup bu analize ilişkin sonuçlar Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5: Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin internet kullanabilme düzeyleri

| Düzeyler | Gruplar | | Toplam | χ^2 | p |
|---------------|-------------|---------------|--------|----------|-------|
| | Deney Grubu | Kontrol Grubu | | | |
| Orta Düzey | 10 | 4 | 14 | | |
| İyi Düzey | 9 | 8 | 17 | | |
| Çok İyi Düzey | 10 | 18 | 28 | 5.916 | .116* |
| Çok Az Düzey | 1 | - | 1 | | |
| Toplam | 30 | 30 | 60 | | |

*p>.05

Tablo 5'e göre deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin internet kullanabilme düzeylerinin genel olarak orta düzey ve üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Yapılan Kay-kare analizi sonucunda her iki grubunda internet kullanma düzeyleri bakımından denk oldukları söylenebilir ($\chi^2=5.91$, p>.05).

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin bilgisayar kullanma düzeylerinin karşılaştırılması için Kay-kare analizi yapılmış olup bu analize ilişkin sonuçlar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Bilgisayar Kullanabilme Düzeyleri

| Düzeyler | Gruplar | | Toplam | χ^2 | p |
|---------------|-------------|---------------|--------|----------|-------|
| | Deney Grubu | Kontrol Grubu | | | |
| Orta Düzey | 11 | 11 | 22 | | |
| İyi Düzey | 9 | 10 | 19 | | |
| Çok İyi Düzey | 10 | 9 | 19 | 3.043 | .218* |
| Toplam | 30 | 30 | 60 | | |

*p>.05

Tablo 6'ya göre gruplardaki öğrencilerin bilgisayar kullanabilme düzeylerinin genel olarak orta düzey ve üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Yapılan Kay-kare analizi sonucunda her iki gruptaki öğrencilerin, bilgisayar kullanma düzeyleri bakımından denk oldukları söylenebilir ($\chi^2=3.04$, p>.05).

Verilerin Toplanması

Araştırma süreci öncesinde deney grubu öğrencilerine dijital öykü oluşturma süreci öncesinde beş ders saatini kapsayan bir seminer verilmiştir. Bu seminer sürecinde dijital öykülerin oluşturulması ve değerlendirilmesine ilişkin detaylı bilgi verilmiş ve örnek dijital öyküler incelenmiştir. Bu uygulamaların ardından dijital öykü oluşturmada kullanılan alan yazında kullanılan Photo Story 3, Windows Live Movie Maker, resim kesme ve ses kaydına ilişkin kullanılacak programlarının kullanımı uygulamalı olarak anlatılmıştır. Öğrencilerin dijital öykülerini yazma, görselleştirme, seslendirme aşamalarında kolaylık sağlamanın yanı sıra dijital öykülerin yayınlaması için bu araştırma kapsamında bir web sitesi

(www.dijitaloyku.biz.com) oluşturulmuştur (Ek 1). Dijital öykülere ilişkin tüm süreç, bu web sitesi üzerinden yürütülmüştür. Öğrencilere verilen seminer sürecinde bu web sitesi detaylı olarak tanıtılmış ve her öğrencinin kullanımı için gerekli tanımlamaları yapılmıştır. Bu sürecin ardından araştırmacı tarafından hazırlanan “Dijital Öykü El Kitabım” adlı kılavuz kitap öğrencilere verilmiştir (Ek 2). Seminerin ardından öğrencilerin her birinin ikişer dijital öykü oluşturması sağlanmıştır. Öğrencilere verilen seminerin ardından grup denkliliğine ilişkin yapılan değerlendirmelerin ardından 2014 yılı bahar döneminde Rize il merkezinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bir ortaokulda gerçekleştirilen uygulamada aynı ders saatinde yazmaya ilişkin tutum ölçeğine ilişkin ön-testler uygulanmıştır. Deney grubu öğrencilerinin müfredat kapsamında iki dijital öyküyü oluştururken kontrol grubu öğrencileri de mevcut müfredat programlarına devam etmiştir. Bu sürecin ardından yazı yazmaya ilişkin tutum ölçeğine ilişkin son-test deney ve kontrol grubuna uygulanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrasında yazı yazmaya yönelik tutumlarını ve bu tutumlar arasındaki farkı belirlemek amacıyla Susar (2009) tarafından geliştirilen Yazı Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Yapılan güvenirlik analizi sonucunda ölçeğin bütününe ilişkin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .90 olarak bulunmuştur. 34 maddeye ve dört faktörlü bir yapıdan oluşan ölçeğin birinci faktörü “yazı yazmaya ilişkin duyuşsal tutumlar”, ikinci faktörü “yazmada kendini geliştirmek için kişisel çabalar”, üçüncü faktörü “yazı yazmaya yönelik davranışsal tutumlar” ve dördüncü faktör “yazmaya ilişkin kendini değerlendirme” olarak adlandırılmıştır. Ölçekte her bir faktör beşli Likert tipinde (1=Kesinlikle katılmıyorum ve 5=Kesinlikle katılıyorum) derecelendirilmiştir.

Verilerin Analizi

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

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

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

Bulgular

Araştırma sonucunda dijital öykülerin, 6. sınıf öğrencilerinin yazma yazmaya yönelik tutumlarına etkisini incelemek için yapılan tek yönlü ANCOVA analizine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Deney ve kontrol grubunun yazmaya yönelik tutum ön-test puanları kontrol altına alındığında, yazmaya yönelik tutum son-test puanları arasında manidar bir farklılık olup olmadığını belirlemek için tek yönlü ANCOVA analizi yapılmıştır. ANCOVA analizinin varsayımlarının kontrol edilmesi amacıyla gerçekleştirilen

grupların yazı yazmaya yönelik tutum ön-test ve son-test puanlarına ilişkin betimsel istatistik sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7: Yazı Yazmaya Yönelik Tutum Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

| Grup | Test | Betimsel İstatistik | | | | | | |
|---------|---------|---------------------|-----------|-------|-----|-----|-------|--------|
| | | N | \bar{X} | SS | Min | Mak | ÇK | BK |
| Deney | Ön-YYT | 30 | 95.37 | 18.96 | 58 | 140 | .467 | .194 |
| | Son-YYT | 30 | 116.17 | 15.15 | 85 | 148 | .058 | -1.183 |
| Kontrol | Ön-YYT | 30 | 96.43 | 19.85 | 45 | 135 | -.226 | .583 |
| | Son-YYT | 30 | 97.83 | 18.97 | 74 | 135 | .563 | -.067 |

Tablo 7’ye göre yazı yazmaya yönelik tutum ön-test ve son-test puanlarının gruplara göre çarpıklık ve basıklık katsayıları incelendiğinde normal dağılım varsayımlarının karşılandığı görülmektedir. Deney grubunun 95.37 olan ön-test puanları uygulama sonrasında 20.80 puan artarak 116.17 olurken kontrol grubundaysa 96.43 olan ön-test puanları uygulama sonrasında 1.40 puan artarak 97.83 olmuştur. Uygulama sonrasında her iki grubunda yazı yazmaya yönelik tutum puanlarında artış olmakla birlikte deney grubunun puanlarındaki artış kontrol grubuna göre çok daha fazla olmuştur.

Grupların varyanslarının homojenliği varsayımı Levene testiyle incelenmiş ve istatistiksel açıdan manidar bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($F_{(1-58)}=2.021$, $p=.160>0.05$). Yapılan analiz sonucunda deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazı yazmaya yönelik tutumlarına ilişkin varyansların homojen olduğu görülmüştür.

Bağımlı değişken ile ortak değişken arasında doğrusal bir ilişkinin olup olmadığının kontrol edilmesini amaçlayan varsayımı incelemek amacıyla Pearson korelasyon analizi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8: Ortak Değişken ile Bağımlı Değişken Arasındaki İlişki

| Grup | Değişkenler | N | r | p |
|---------|------------------|----|--------|------|
| Deney | Ön-YYT x Son-YYT | 30 | .626** | .000 |
| Kontrol | Ön-YYT x Son-YYT | 30 | .778** | .000 |

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

Tablo 8’e göre deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazı yazmaya yönelik tutum ön-test ve son-test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($p<.05$).

Regresyon doğrularının eğimlerinin homojenliği varsayımını incelenmek amacıyla, bağımsız değişken ile ön-test puanlarının ortak etkisini (GrupxÖn-test) ortaya koyan ANCOVA analizine ilişkin sonuçlar Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9: Regresyon Doğrularının Eğimlerinin Homojenliği

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd | Kareler Ortalaması | F | p |
|-------------------|-----------------|----|--------------------|--------|--------|
| Grup | 18.440 | 1 | 18.440 | .138 | .712* |
| Ön-ÖYB | 9595.536 | 1 | 9595.536 | 71.847 | .000** |
| GrupxÖn-YK | 105.800 | 1 | 105.800 | .792 | .377 |
| Hata | 7479.046 | 56 | | | |
| Toplam | 709090.000 | 60 | | | |

Tablo 9’da regresyon doğrularının eğimlerinin homojenliği için yapılan ANCOVA sonuçları incelendiğinde öğrencilerin yazı yazmaya yönelik tutum son-test puanları üzerinde GrupxÖn-test ortak etkisinin anlamsız olduğu görülmektedir ($F_{(1,56)}=.792, p>.05$). Analiz sonucunda elde edilen bu bulgu, regresyon doğrularının eğimlerinin eşit olduğunu ortaya koymaktadır.

Yapılan analizler sonucunda yazı yazmaya yönelik tutum ön-test ve son-test puanlarının normal dağılım göstermesi, varyanslarının homojen olması, ortak değişken ile bağımlı değişken arasındaki ilişkinin doğrusal olması ve grup içi regresyon doğrularının eğimlerinin homojen olması ANCOVA analizi için gerekli olan varsayımların sağlandığını göstermektedir.

Deneyel işlem sonrasında deney ve kontrol grubunun yazı yazmaya yönelik tutum ön-test puanlarına göre düzeltilmiş son-test ortalama puanları Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10: Yazı Yazmaya Yönelik Tutuma İlişkin Ortalama Puanlar

| Gruplar | N | Ön-YK | | Son-YK | | Düzeltilmiş Ortalama | |
|---------|----|-----------|-------|-----------|-------|----------------------|-------|
| | | \bar{X} | SS | \bar{X} | SS | Düz \bar{X} | SH |
| Deney | 30 | 95.37 | 18.96 | 116.17 | 19.85 | 116.519 | 2.106 |
| Kontrol | 30 | 96.43 | 15.15 | 97.83 | 18.97 | 97.481 | 2.106 |

Tablo 10’a göre deneyel işlem sonrasında yazı yazmaya yönelik tutum puanlarının ortalamaları; deney grubundaki öğrenciler için 116.17, kontrol grubundaki öğrenciler için ise 97.83’tür. Deney grubu öğrencilerinin ön-test puanlarına göre düzeltilmiş son-test puanlarının ortalaması 116.519, kontrol grubundaki öğrencilerin ise 97.481’dir.

Deney ve kontrol grubunun yazı yazmaya yönelik tutum düzeltilmiş son-test puanlarının ortalamaları arasındaki farkın manidar olup olmadığına ilişkin yapılan ANCOVA analizine ilişkin sonuçlar Tablo 11’de görülmektedir.

Tablo 11: Yazı Yazmaya Yönelik Tutuma İlişkin ANCOVA Sonuçları

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd | Kareler Ortalaması | F | p | Kısmi n ² | Gözlenen Güç |
|-------------------|-----------------|----|--------------------|--------|------|----------------------|--------------|
| Ön-YYT Grup | 9523.488 | 1 | 9523.488 | 71.569 | .000 | .658 | 1.000 |
| Hata | 5432.066 | 1 | 5432.066 | 40.82 | .000 | .417 | 1.000 |
| Toplam | 7584.846 | 57 | 133.067 | | | | |
| | 709090.000 | 60 | | | | | |

Tablo 11'e göre deney ve kontrol grubunun ön-test puanlarına göre yazı yazmaya yönelik tutum düzeltilmiş son-test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak manidar bir farklılık olduğu görülmektedir ($F_{(1-57)}=40.822$, $p<.01$). Bu sonuç, öğrencilerin yazı yazmaya yönelik tutumlarının uygulanan deneysel işleme bağlı olarak manidar bir şekilde değiştiğini uygulanan deneysel işlemin öğrencilerin yazı yazmaya yönelik tutumları üzerinde oldukça geniş bir etkiye (Kısmi $n^2=.417$) sahip olduğu göstermektedir. Ayrıca bağımlı değişkendeki değişimin %41'nin uygulanan yöntemden kaynaklandığını, gözlenen güç değerinin (1.000) yüksek olmasının da uygulanan yöntemin pratikte uygulanabilirliğinin fazla olduğunu ortaya koymaktadır.

Deney ve kontrol grubunun yazı yazmaya yönelik tutum puanları arasında gözlenen bu farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan Bonferroni çoklu karşılaştırma analizi sonuçları Tablo 12'de gösterilmiştir.

Tablo 12: Grupların Yazı Yazmaya Yönelik Tutum Düzeltilmiş Son-test Puanlarının İkili Karşılaştırma Sonuçları

| (I)Grup | (J)Grup | Ort. Fark (I-J) | Std. Hata | p | Anlamli Fark |
|---------|---------|-----------------|-----------|------|---------------|
| Deney | Kontrol | 19.037 | 2.980 | .000 | Deney>Kontrol |
| Kontrol | Deney | -19.037 | 2.980 | .000 | |

Tablo 12'de yazı yazmaya yönelik tutum puanları karşılaştırıldığında deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak manidar bir farklılık vardır ($p<.05$). Deney ve kontrol grubunun ön-test puanlarına göre düzeltilmiş son-test puanlarının ortalamaları incelendiğinde; deney grubunun ortalama puanının ($\bar{X}=116.519$), kontrol grubunun ortalama puanından ($\bar{X}=97.481$) çok daha yüksek olduğu görülmektedir.

Yapılan analizler sonucunda; deney ve kontrol grubunun yazı yazmaya yönelik tutum ön-test puanları açısından manidar bir farklılık olmadığı ancak son-test puanları açısından deney grubu lehine manidar düzeyde farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Araştırma sonucunda deney ve kontrol grubunun yazı yazmaya yönelik tutum ön-test puanları arasında manidar bir farklılık olmadığı, yazı yazmaya yönelik tutum son-test puanları açısından ise deney grubu lehine manidar düzeyde farklılık olduğu tespit edilmiştir. Deneysel süreç sonrasında her iki grubunda yazı yazmaya yönelik tutum puanlarında artış gözlenmekle birlikte dijital öyküleri gerçekleştiren deney grubu öğrencilerinin sadece mevcut ders programını uygulayan kontrol grubu öğrencilerine göre yazı yazmaya yönelik tutum puanlarının manidar düzeyde arttığı tespit edilmiştir. Bu bulgulara göre dijital öykülerin öğrencilerin yazı yazmaya karşı tutumlarının gelişmesinde mevcut programdaki yazma çalışmalarına göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ballast ve diğerlerinin (2008), dijital öykülerin öğrencilerin yazma sürecine olumlu katkılar sağladığı ve yazmaya yönelik tutumlarını geliştirmede geleneksel yazmaya göre daha etkili olduğunu tespit etmiştir. Michalski ve diğerlerinin (2005) araştırmasında, dijital öykülerin öğrencilerin yazmaya karşı tutumlarında olumlu değişiklikler oluşturduğu; Matthews (2001)'in araştırmasında ise yazmaktan hoşlanmalarını sağladığı tespit edilmiştir. Condy ve diğerlerinin (2012) araştırmasında dijital öykülerin zengin ve çeşitli metinler oluşturma becerilerinin ve yazmaya karşı tutumlarında gelişiminde olumlu değişimler gerçekleştiği gözlenmiştir. Dijital öykülerin, yazma tutum üzerinde oluşturduğu bu pozitif etki ilgili alan yazındaki araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir (Dogan, 2007; Ballast vd., 2008).

Yazma sürecinde uyması gereken kuralların bilinmemesi, yetersiz uygulamalar ve değerlendirmeler, takdir edilmeme gibi durumlar; yazmaya karşı olumsuz tutum geliştirmesinde etkili faktörler arasında sayılmaktadır (Karatay, 2011a; 2011b). Yazma becerisi, bilişsel ve üst bilişsel süreçlerin yanı sıra duyuşsal süreçleri de kapsayan iç içe geçmiş becerilerden oluşmaktadır (Demir, 2011). Yazma becerisinin gelişiminde duyuşsal süreçlerin etkisi ve bu etki içerisinde tutumun önemli bir yere sahip olmasından hareketle yazma öncesinde öğrencilerin yazma isteği oluşturacak şekilde motive edilmeleri, yazmaya karşı olumlu tutum geliştirilmesine önemli katkı sağlamaktadır (Tepeli ve Baydar, 2013). Yazma motivasyonun, yazma tutum üzerindeki etkisi noktasından bakıldığında, dijital öyküler; yazma sürecinde öğrencilerin motivasyonlarını arttırıcı bir etkiye sahip olduğu görülmektedir (Dogan, 2007; Yüksel, 2011). Benzer şekilde Hathorn (2005) dijital öykülerin, öğrencilerin derse katılımlarını ve motivasyonlarını arttırarak sınıfta pozitif bir etki oluşturduğu, böylelikle öğrenciler üzerinde başarıyı arttırarak süreçten zevk almalarını sağladığını belirtmektedir. Çünkü dijital öyküler, öğrencilerin düşüncelerini daha rahat bir şekilde ifade etmelerini sağlayarak cesaretlerini arttırmakta (Sanchez, 2009), yazdıklarını paylaşmaları yoluyla yazmaya karşı tutumlarını ve ilgilerini geliştirmekte ve kendilerini yazar gibi hissetmelerinin yanı sıra eğlenmelerini de sağlamaktadır (Archibald, 2010; Humphris, 2010; Lehr, 1995; Nouman, 2007). Dijital öyküleme sürecinde, sınıf içerisinde oluşturulan bu pozitif ortam, öğrenci katılımının artmasına böylelikle de öğrencilerin, yazma

sürecinde olumlu duygular içerisinde olmalarına olanak sunmaktadır (Coutinho, 2010; Doğan, 2012; Doğan, 2007; Doğan ve Robin, 2008; Demirer, 2013; Hull ve Katz, 2009; Hung vd., 2012; Jakes ve Brennan, 2005; Kahraman, 2013; Kieler, 2010; Kindborg, 2001; More, 2008; Norman, 2011; Reinders, 2011; Rossiter ve Garcia, 2010; Thesen ve Kara-Soteriou, 2011; Wake ve Modla, 2010; Wu ve Yang, 2008; Yang ve Wu, 2012).

Araştırma sonucunda deney grubu öğrencilerinin yazmaya ilişkin tutumlarındaki bu farklılık, mevcut yazma etkinliklerine göre dijital öyküleme sürecinde kullanılan araçların dil becerileri arasında oluşturduğu anlamlı bağla, yazma çalışmalarını daha anlamlı ve yaratıcı bir sürece dönüştürmesinde etkili olduğu şeklinde değerlendirilebilir. Bu sonucunda, mevcut Türkçe dersindeki yazma uygulamalarında sadece kâğıt ve kalemle gerçekleştirilen uygulamaların ötesine geçilerek öğrencinin yazma, dinleme, okuma ve konuşma becerilerini aynı anda ve kendi tercihleri noktasında organize edecek serbestlikte olmasından kaynaklandığı şeklinde de düşünülebilir. Nitekim dijital öykülerin yazma sürecinde sağladığı bu esneklikle, öğrencilerin yazmaya karşı tutumlarının gelişmesinde etkili olduğu alan yazındaki çeşitli araştırmalarla ortaya konulmuştur (Guajardo, 2011; Mathison ve Pohan, 2007; Morris, 2013; Robin, 2008; Tindall, 2012; Thesen ve Kara-Soteriou, 2011).

Yazma becerisi, diğer becerilere nazaran daha zor gelişen üst düzey bir beceri olup, bu becerinin gelişiminde yazmaya karşı tutum önemli bir etkiye sahiptir. Bu araştırmada dijital öykülerin, Türkçe derslerinde mevcut yazma uygulamaları karşısında, yazma tutum üzerinde oluşturduğu etki, bu modern dil aracının yazma sürecine yeni bir bakış açısı sunarak öğrencinin yazma sürecini desteklediği ve zenginleştirdiği şeklinde değerlendirilebilir. Araştırmadan elde edilen bu sonuçtan hareketle dijital öykülerin, öğrencilerin farklı bir deneyim yaşamalarına olanak sağladığı, yazma sürecine getirdiği yenilikçi bakış açısıyla, Türkçe derslerinde yazma becerisinin gelişimine olumlu katkılar sağlayacağı söylenebilir. Nitekim ilgili alan yazında yaratıcı yazma (Beydemir, 2010; Türkel, 2011), yaratıcı drama yöntemine dayalı yaratıcı yazma (Susar-Kırmızı, 2008), işbirlikli yazma (Humphris, 2010), 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modeli (Karatay, 2011) gibi çeşitli yenilikçi uygulamaların, yazmaya yönelik tutumu olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Öğretim sürecinin, çağın modern bakış açısıyla her an yeniden inşa edilmesi, bu süreçten elde edilecek verim için vazgeçilmezdir. Öğretim sürecinin hızla yenilenmesinin yanı sıra hızla değişen dijital araçların toplum ve öğrenenler üzerindeki etkisi, teknolojinin bu sürece dâhil edilmesini nerdeyse bir zorunluluğa dönüştürmüştür. Bu bağlamda yazılı-basılı araçların yerini yavaş yavaş dijital araçlara bıraktığı bu dönemde, dil becerileri de bu dönüşümden en çok etkilenen beceriler arasında yer almaktadır. Bu bağlamda temel dil becerilerinin öğretildiği Türkçe derslerinde dijital araçların aktif kullanımının, dil becerilerinin gelişimine olumlu katkılar sağlayacağı söylenebilir. Bu araştırmada modern araçlardan dil araçlarından

biri olan dijital öykülerin, mevcut yazma uygulamaları karşısında yazmaya karşı tutum üzerinde manidar düzeyde farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlardan hareketle bu aracın, yazmaya yönelik tutumların arttırılmasında yazma becerisine katkı sağlayacak özgün bir araç olarak Türkçe derslerinde aktif olarak kullanılabileceği söylenebilir. Ayrıca dijital öykülerin, yazma becerisinin yanında diğer dil becerilerinin de etkileşimli bir şekilde kullanımına olanak sağlamasından hareketle sadece yazma tutumla sınırlı tutulan bu araştırmanın sonuçları, farklı dil becerileri üzerinde de sınanabilir. Araştırmanın 6. sınıf düzeyiyle sınırlı tutulmasına karşın, çeşitli öğretim kademelerinde kullanılabilecek bu aracın etkileri, farklı örneklemelerin yanı sıra farklı öğretim kademelerinde de incelenebilir. Bununla birlikte proje tabanlı öğrenme esasına dayalı bu araç, Türkçe derslerinde grupta ve bireysel olarak gerçekleştirilebilecek çalışmalarla desteklenerek ders içinde ve dışında öğretmenlere farklı alternatifler sunabilir. Bu çalışmada, dijital öykülerin kişisel öykü anlatımı türü kullanılmış olmakla birlikte bu aracın öğretimsel ve bilgilendirici türü de kullanımına olanak sağlayan farklı uygulamalarla Türkçe derslerinde öğrenme-öğretme süreci zenginleştirilebilir.

Kaynakça

AASL (American Association of School Librarians). (2009). Standards for the 21st Century Learner. [Online]: <http://www.ala.org/aasl/standards-guidelines/learning-standards> adresinden 23. 04. 2013 tarihinde erişilmiştir.

Akbayır, S. (2011). *Nasıl konuşabilirim?* Ankara: PegemA Yayıncılık.

Archibald, M. (2010). *Perceptions of diverse first-grade learners of their writing instruction and growth as writers*. Unpublished doctoral dissertation, Walden University, Walden.

Atal, D., ve Usluel, Y. (2011). İlköğretim öğrencilerinin okul içinde ve dışında teknoloji kullanımları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 24-35.

Bağcı, H. (2007). Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatıma ve yazılı anlatım derslerine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 21(21), 29-61.

Ballast, K., Stephens, L., and Radcliffe, R. (2008). The effects of digital storytelling on sixth grade students' writing and their attitudes about writing. In K. McFerrin et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2008* (pp. 875-879). Chesapeake, VA: AACE.

Bartscher, M. A., Lawler, K.E., Ramirez, A.J. & Schinault, K. S. (2001). Improving student's writing ability through journals and creative writing exercises. Master of arts action research project reports, Saint Xavier University, Chicago.

Banaszewski, T. (2002). Digital storytelling finds its place in the classroom. *Multimedia Schools*, 9(1), 32-35.

Bogard, J. M., Mary C., and McMackin, M. C. (2012). Combining traditional and new literacies in a 21st-century writing workshop. *The Reading Teacher*, 65(5), 313-323.

Borneman, D., and Gibson, K. (2011). Digital storytelling: Meeting standards across the curriculum in a WWII/Holocaust unit. *School Library Monthly*, 27(7), 16-17.

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

Bumgarner, B. L. (2012). *Digital storytelling in writing: a case study of student teacher attitudes toward teaching with technology*. Unpublished doctoral dissertation, University of Missouri, Columbia.

Bunchanan, R. (2011). Paradox, promise and public pedagogy: implications of the federal government's digital education revolution. *Australian Journal of Teacher Education* 36 (2). 6-78.

Büyükoztürk, Ş. (2011). *Deneyisel desenler*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Calp, M. (2010). *Özel eğitim alanı olarak Türkçe eğitimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Churchill, N., Lim, C. P., Oakley, G., and Churchill, D. (2008). Digital storytelling and digital literacy learning. *ICICTE 2008: International Conference on Information Communication Technology in Education*, (s.418-430). Corfu: [Online]http://www.icicte.org/ICICTE2008Proceedings/churchill043.pdf adresinden 12.02.2013 tarihinde erişilmiştir.

Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd. Ed). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Condy, J., Chigona, A., Gachago, D., and Ivala, E. (2012). Pre-service students' perceptions and experiences of digital storytelling in diverse classrooms. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 11(3), 278-285.

Copeland, S., and Miskelly, C. (2010, June). Making time for storytelling; the challenges of community building and activism in a rural locale. *International Journal of Media, Technology and Life Long Learning*, 6(2), 192-207.

Coutinho, C. (2010). Storytelling as a strategy for integrating technologies into the curriculum: an empirical study with post-graduate teachers. D. Gibson ve B. Dodge (Ed.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2010* (s. 3795-3802). Chesapeake, VA: AACE.

Creswell, J. W. (2013b). *Nitel araştırma desenleri* (Çev. Ed. S. B. Demir). Ankara: Eğiten Yayın Dağıtım. (Eserin orijinali 2013'te yayımlandı).

Çeçen, M. A. (2011). Yedinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici yazılarında tutarlılık. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1-20.

Çelenk, S. (2008). Türkçe öğretiminde yararlanılabilecek öğretim yöntemleri. A. Tazebey, S. Çelenk (Ed.). *Türkçe öğretimi ilke-yöntem-teknikler* (Birinci Baskı) içinde (s. 18-48). Ankara: Maya Akademi Yayıncılık.

Çelik, M. E. (2012). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(1), 727-743.

Daigle, B. A. (2008). *Digital storytelling as a literacy-based intervention for a sixth grade student with Autism Spectrum Disorder: An exploratory case study*. Unpublished doctoral dissertation, Baton Rouge, La: Louisiana State University.

Demir, T. (2011). *İlköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma öz yeterlik algısı ve başarı amaç yönelimi türleri ilişkisinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

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

Demirel, Ö., ve Şahinel, Ö. (2006). *Türkçe ve sınıf öğretmenlerine Türkçe öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Demirel, Ö. ve Ün, K. (1987). *Eğitim Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Şafak Matbaası.

Di Blas, N., Garzotto, F., Paolini, P., and Sabiescu, A. (2009). Digital storytelling as a whole-class learning activity: Lessons from a three-years project. In *Interactive Storytelling* (pp. 14-25). Springer Berlin Heidelberg.

Di Blas, N., and Paolini, P. (2013). Beyond the school's boundaries: policultura, a large-scale digital storytelling initiative. *Educational Technology & Society*, 16(1), 15-27.

Dogan, B. (2007). *Implementation of digital storytelling in the classroom by teachers trained in a digital storytelling workshop*. Unpublished doctoral dissertation, University of Houston.

Dogan, B. (2012). Educational uses of digital storytelling in k-12: research result of digital storytelling contest (DISTCO) 2012. [Online]: ERIC 02. 02. 2013 tarihinde indirilmiştir.

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

Dracup, M. (2012). Designing online role plays with a focus on story development to support engagement and critical learning for higher education students. *Journal of Learning Design*, 5(2), 12-24.

Erkınay, H. K. (2011). Türkçe öğretmenlerinin yazım kılavuzu kullanma konusundaki tutum ve görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 4(1), 1-24.

Fries-Gaither, J. (2010). Digital storytelling supports writing across content areas. *Ohio Journal of English Language Arts*, 50(1), 9-13.

Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. (3rd. Ed). California: Sage Publications Ltd. Şti.

Gakhar, S., and Thompson, A. (2007). Digital storytelling: Engaging, communicating, and collaborating. In R. Carlsen et al. (Eds.), *Proceedings of Society for 265 Information Technology & Teacher Education International Conference 2007* (pp. 607-612). Chesapeake, VA: AACE.

Göçer, A. (2011). *Yazma çalışmalarını değerlendirme*. Murat Özbay (Ed.). *Yazma eğitimi* (Birinci Baskı) içinde (s. 195-236). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Gregory, K., and Steelman, J. (2009, February). *Digital storytelling: Powerful student engagement with multiple benefits*. Paper presented at the annual meeting of the National Association of Developmental Education, Greensboro, NC.

Guajardo, M., Oliver, J. A., Rodríguez, G., Valadez, M. M., Cantú, Y., and Guajardo, F. (2011). Reframing the praxis of school leadership preparation through digital storytelling. *Journal of Research on Leadership Education*, 6(5), 145-161.

Güleryüz, H. (2006). *Yaratıcı çocuk edebiyatı*. Ankara: Pegem Yayınları.

Gündüz, S. (2013). *Öykü ve roman yazma sanatı*. İstanbul: Toroslu Kitaplığı Yayınları.

Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Hathorn, P. P. (2005). Using digital storytelling as a literacy tool for the inner city middle school youth. *The Charter Schools Resource Journal*, 1(1), 32-38.

Hubbell, N. (2011). *Digital storytelling and study abroad returnees: The impact of a narrative-based, reflective practice upon identity construction*. Unpublished masters thesis, University of Denver.

Huff, D. D. (2009). Every picture tells a story. *Social Work*, 43(6), 576-583.

Hull, G. A., and Katz, M. (2006). Crafting an agentive self: Case studies of digital storytelling. *Research in the Teaching of English*, 41(1), 43-81.

Humphris, R. (2010). Developing students as writers through collaboration. *Changing English*, 17 (2), 201-214.

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

İlaslan, B. (2007). *Ortaöğretim ikinci sınıf öğrencilerinde görülen yazılı anlatım bozuklukları ve bu bozuklukların giderilmesi için çeşitli öneriler-Kalecik/Pursaklar örneği*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Jakes, D. S., and Brennan, J. (2005). Digital storytelling, visual literacy and 21st century skills. In *Online Proceedings of the Tech Forum New York*. [Online] ERIC 01.02. 2013 tarihinde indirilmiştir.

Jonassen, D. H. (2003). Designing research-based instruction for story problems. *Educational Psychology Review*, 15(3), 267-296.

Kahraman, Ö. (2013). *Dijital hikayecilik metoduyla hazırlanan öğretim materyallerinin öğrenme döngüsü giriş aşamasında kullanılmasının fizik dersi başarısı ve motivasyonu düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.

Kajder, S. B. (2004). Enter here: Personal narrative and digital storytelling. *English Journal*, 93(3), 64-68.

Kamacı, E., ve Durukan, E. (2012). Araştırma görevlilerinin eğitimde tablet bilgisayar kullanımına ilişkin görüşleri üzerine nitel bir araştırma (Trabzon örneği). *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(3), 203-215.

Karadağ, R., ve Kayabaşı, B. (2011). Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde okuma metinleri olarak gazete köşe yazılarının kullanılması. *International Periodical For The Languages, terature and History of Turkish or Turkic*, 6(3), 989-1010.

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

Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Karatay, H. (2011). Çocuk edebiyatı. Tacettin Şimşek. (Ed.). *Çocuk edebiyatı metinlerinde bulunması gereken özellikler* (Birinci Baskı) içinde (s. 77-122). Ankara: Grafiker Yayıncılık.

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

Kieler, L. (2010). A reflection: trials in using digital storytelling effectively with the gifted. *Gifted Child Today*, 33(3), 48-52.

Kindborg, M. (2001). How Children Understand Concurrent Comics: Experiences from LOFI and HIFI Prototypes. *Proceedings of the IEEE 2001 Symposia on Human Centric Computing Languages and Environments (HCC'01)*, (s. 232-233). Stresa, Italy.

Kulla-Abbott, T. M. (2006). Developing literacy practices through digital storytelling. Unpublished doctoral dissertation, *University of Missouri*. St. Louis.

Kulla-Abbott, T., and Polman, J. L. (2008). Engaging student voice and fulfilling curriculum goals with digital stories. *THEN: Technology, Humanities, Education, Narrative*, 5, 38-60.

Küçükahmet, L. (2003). *Öğretimi planlama ve değerlendirme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Lambert, J. (2002). *Digital storytelling: Capturing lives, creating community*. Berkeley, CA: Center for Digital Storytelling.

Lehr, F. (1995). Revision in the writing process. *ERIC Clearinghouse on Reading English and Communication*. Bloomington [Online] ERIC 02. 02. 2013 tarihinde indirilmiştir.

Maltepe, S. (2006). Türkçe öğretiminde yazılı anlatım uygulamaları için bir seçenek: yaratıcı yazma yaklaşımı. *Ankara Üniversitesi Dil Dergisi*, 132, 58-59.

Matthews, D. A. H. (2001). *In our voices: a pedagogical approach to reducing writing apprehension*. Georgia State University. Unpublished doctoral dissertation. [Online]: ProQuest Digital Dissertations 01.02. 2014 tarihinde indirilmiştir.

Mathison, C., and Pohan, C. A. (2007). Helping experienced and future teacher build professional interaction skill through the writing and reading of narratives. *Issues in Teacher Education*, 16(1), 61-73.

Matthews, D. A. H. (2001). *In our voices: a pedagogical approach to reducing writing apprehension*. Georgia State University. Unpublished doctoral dissertation. [Online]: ProQuest Digital Dissertations 01.02. 2014 tarihinde indirilmiştir.

Meadows, D. (2003). Digital storytelling: Research-based practice in new media. *Visual Communication*, 2(2), 189-193.

MEB (2015). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu* (1-8. Sınıflar). Ankara: MEB Yayınları.

Menezes, H. (2012). Using digital story telling to improve literacy skills. *IADIS International Conference on Cognition and Exploratory Learning in Digital Age*. [Online] ERIC 17. 12. 2013 tarihinde erişilmiştir.

Michalski, P., Hodges D. and Banister S. (2005). Digital storytelling in the middle childhood special education classroom: A teacher's story of adaptations. *Teaching Exceptional Children Plus*, 1(4). [Online] ERIC 02. 02. 2014 tarihinde indirilmiştir.

Militello, M., and Guajardo, F. (2013). Virtually speaking: How digital storytelling can facilitate organizational learning. *Journal of Community Positive Practices*, 13(2), 80-91.

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

Morris, R. J.(2011). *Responses of listener-viewers in digital storytelling: Collaborations in the intermediate classroom and the middle school library*. Unpublished doctoral dissertation, University of Pittsburgh.

Mutalib, A. A., Aziz, N., and Shaffie, Z. A. (2011). Digital storytelling makes reading fun and entertaining. *International Journal of Computer Applications*, 18(1), 20-26.

Nauman, A. D. (2007). Writing in the primary grades: Tapping young children's enthusiasm to help them become good writers. *Illinois Reading Council Journal*, 35(4), 16-28.

Norman, A. (2011). *Digital storytelling in second language learning: A qualitative study on students' reflections on potentials for learning* (Unpublished doctoral dissertation). Norwegian University of Science and Technology, Norwegian.

Özdemir, S. (2008). *Orta öğretim seçme sınavında başarılı olan öğrencilerin yazılı anlatım becerileri üzerine bir inceleme*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Partnership for 21st Century Skills. (2003). *Learning for the 21st century: A report and mile guide for 21st century skills*. Washington, D.C.: Partnership for 21st Century Skills.

Pierotti, K. E. (2006). *Digital storytelling: an application of vichian theory*. Unpublished masters thesis, Brigham Young University, England.

Reinders, H. (2011). Digital storytelling in the foreign language classroom. *ELT World Online Blog*. Retrieved November, 26, 1-9.

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

Rolón-Dow, R. (2011). Race (ing) stories: digital storytelling as a tool for critical race scholarship. *Race Ethnicity and Education*, 14(2), 159-173.

Rossiter, M., and Garcia, P. (2010, March). Digital storytelling as narrative pedagogy. *In Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*, 1, 1091-1097.

Royer, R., and Richards, P. (2008). Digital storytelling. *Learning & Leading with Technology*, 36(3), 29-31.

Rudnicki, A., Cozart, A., Ganesh, A., Markello, C., Marsh, S., McNeil, S., and Robin, B. (2006, March). The buzz continues... The diffusion of digital storytelling across disciplines and colleges at the University of Houston. *In Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*, 1, 717-723.

Sanchez, J. (2009). Pedagogical applications of second life. *Library Technology Reports*, 45(2), 21-28.

Seçer, İ. (2013). *SPSS ve Lisrel ile pratik veri analizi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Siyez, D. M. (2013). *PDR'de kaynak tarama ve rapor hazırlama*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Susar Kırmızı, F. (2009). Türkçe dersinde yaratıcı drama yöntemine dayalı yaratıcı yazma çalışmalarının yazmaya yönelik tutuma etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 4(7), 51-67.

Speaker, K. (2010). Speaking the lower frequencies 2.0: digital ghost stories. *Mentoring literacy professionals: continuing the spirit of CRA/ALER after 50 years*, 27, 28-33.

Spicer, S. R. (2013). *The relationship between digital storytelling creation and self-efficacy beliefs on media production skill sets in first year college students*. Unpublished doctoral dissertation, University of Minnesota.

Sylvester, R., and Greenidge, W. (2010). Digital storytelling: Extending the potential for struggling writers. *The Reading Teacher Journal*, 63(4), 284-295.

Şahbaz, N. K. (2013). Türkçe öğretiminde kullanılan strateji, yöntem ve teknikler. A. Güzel, H. Karatay (Ed.). *Türkçe öğretimi el kitabı* (Birinci Baskı) içinde (s. 133-150 içinde). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Temizkan, M., ve Yalçınkaya, M. (2013). İlköğretim 6. 7. 8. sınıf Türkçe öğretmenlerinin yaratıcı yazma etkinliklerini uygulama durumları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 70-91.

Temizkan, M. ve Sallabaş, M. E. (2009). Öğretmen adaylarının okuma ve yazmaya yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(27), 155-176.

Tepeleli, Y., ve Baydar, A. S. E. (2013). Yazılı anlatım becerisi kazandırma çalışmalarında anlatım türlerinin önemi. *A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi [TAED]*, 50, 319-326.

Thesen, A., and Kara-Soteriou, J. (2011). Using digital storytelling to unlock student potential. *New England Reading Association Journal*, 46(2), 93-100.

Türkel, A. (2011). *Yaratıcı dramanın yaratıcı yazma başarısına ve yazmaya karşı tutuma etkisi (ilköğretim 8. sınıf)*. Yayımlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Torres, R. A., Ponce, E. P., and Pastor, M. D. (2012). Digital story telling as a pedagogical tool within a didactic sequence in foreign language teaching. *Digital Education Review*. [Online] ERIC 27. 04. 2013 tarihinde erişilmiştir.

Tsou, W., Wang, W., and Tzeng, Y. (2006). Applying a multimedia storytelling website in foreign language learning. *Computers & Education*, 47, 17-28.

Tindall, E. (2012). Learning through dramatic story presentation. *Journal of Adult Education Information* 41, 36-40.

Uygun M. (2012). *Öz düzenleme stratejisi gelişimi öğretiminin yazılı anlatıma, yazmaya yönelik öz düzenleme becerisine, kalıcılığa ve tutuma etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

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

Wake, D. G., and Modla, V. B. (2010). Language experience stories gone digital: Using digital stories with the LEA approach. *Mentoring literacy professionals: continuing the spirit of CRA/ALER after*, 50, 253-274.

Westman, P. J. (2012) "Playing with the team": The development of communities of practice in a digital storytelling project. *digital education review*. [Online] ERIC 11. 09. 2013 tarihinde erişilmiştir.

Wu, W. C., and Yang, Y. T. (2008). The impact of digital storytelling and of thinking styles on elementary school students' creative thinking, learning motivation and academic achievement. K. McFerrin v.d. (Ed.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2008* (s. 975-981). Chesapeake, VA: AACE.

Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri yeni yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Yang, Y. T. C., and Wu, W. C. I. (2012). Digital storytelling for enhancing student academic achievement, critical thinking, and learning motivation: A year-long experimental study. *Computers & Education*, 59(2), 339-352.

Yüksel, P. (2011). *Using digital storytelling in early childhood education: a phenomenological study of teachers experiences*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ortadoğu Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yıldız, C., Okur, A., Arı, G., ve Yılmaz, Y. (2008). Ana dili öğretimi. C. Yıldız (Ed.). *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi içinde* (Birinci Baskı) içinde (s. 45-76). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Extended Abstract

Introduction

The development of 21st century literacy skills is directly related to the development of basic language skills. According to Partnership for 21st Century Skills researchers, one of the tools that is one of the tools that encompasses a great deal of 21st century skills and provides the integration of education and technology is digital storytelling (Partnership for 21st Century Skills, 2003). Digital narratives can also be described as a means by which technological tools are built into traditional storytelling that is a form of expression in the transfer of knowledge,

wisdom and values throughout history (Robin, 2008). Digital narratives; is a tool that can create a pleasurable learning-teaching environment with modern tools such as visual, audio, music, video and with its ability to use according to the curriculum appropriately (Di Blas et al., 2009; Huff, 2009; Jakes and Brennan, 2005; Robin, 2008). At the same time, digital narratives, a creative language learning tool, make significant contributions to the development of language skills in the courses aimed at language education (Mathison and Pohan, 2007; Norman, 2011; Torres et al., 2012; Tsou et al., 2006).

Systematical development of these basic language skills, also called integrated skills, is provided by Turkish education that aims to establish a dynamic connection between mother language education and life (Güneş, 2007; Öz, 2006). The aim of the program is to express oneself with the writing skill which is one of the basic language skills handled both in itself and in relation to other skills in a spiral structure (Akbayır, 2011; Yıldız, Okur, Arı and Yılmaz, 2008). It has been revealed that there is a variety of problems from primary education to the last level of higher education in the literature (Bağcı, 2007; Çeçen, 2011; Çelik, 2012; Demirel and Şahinel, 2006; Erkinay, 2011; Göçer, 2011; İlaslan, 2007; Karatay, 2011b; Maltepe, 2006; Özdemir, 2008; Temizkan, 2003; Tepeli and Baydar, 2013; Yalçın, 2002). It is believed that digital narratives, a multidimensional learning-teaching tool that enables the inclusion of current technologies in the learning-teaching process by strengthening the connection of Turkish teaching with technology, will provide important contributions to the development of writing attitude and accordingly the writing skill. In this context, the overall purpose of the research is to gain a different perspective on the development of writing skill by combining it with the technological tools in harmony with the curriculum and to examine the effect of the digital narratives on the writing attitude. In the study, the answer to this problem question was sought: Is there a meaningful difference between the post-test scores and the pre-test scores of 6th grade students, who create digital narratives in the experimental group and who fulfil the current curriculum in the control group when their writing attitude pre-test scores are got under control?

Method

The study group of the research was determined by simple random sampling and formed with the participation of 60 students from 6/A and 6/C class in a secondary school affiliated to the Ministry of National Education in Rize city in 2013-2014 academic year. In the study conducted with experimental design, the designation of experiment and control groups were carried out by simple random sampling method from six sixth graders in the present school, the lot was casted to determine the classes and the assignment of the subjects to the classes was not interfered. As a result of the lot, 6/A class was chosen for the experimental group and 6/C class was chosen for the control group and 30 students were included in each group. The group consistency of the students in the experimental and control groups was analyzed in terms of the variables of attitudes towards writing,

academic grades of Turkish and Information Technologies and Software courses, ability levels to use internet-computer and gender.

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

Result

As a result of the research, it was determined that there was no significant difference between the writing attitude pre-test scores of the experimental group and the control group, and that there was a significant difference in the writing attitude post-test attitude scores for the experimental group. After the experimental process, it was observed that the attitude scores for writing in both groups increased, but the attitude scores for the experimental group students who created digital narratives significantly increased compared to the control group students who only fulfilled the current curriculum.

Discussion

As a result of the study, it has been concluded that digital narratives are more effective than writing practices in the current program. Ballast et al. (2008) have found that digital narratives provide positive contributions to the writing process of the students and are more effective than traditional writing in the development of the attitudes toward writing. In Michalski et al.'s (2005) study, it was found that digital narratives positively changed students' attitudes toward writing; In Matthews' (2001) research it has been found that digital narratives allow students to like writing. In Condy et al.'s (2012) research, it has been observed that digital narratives have made positive changes in the development of rich and varied text-making skills and attitudes towards writing. This positive effect of digital narratives on writing attitude overlaps with the results of the research in the related field (Doğan, 2007; Ballast et al., 2008). As a result of the research, this difference in the students' writing attitudes in the experimental group can be interpreted as the significant link which is created by the tools used in the digital narrative process between the language skills is effective in transforming writing practices into more a meaningful and creative process.

Dijital Öykülerin 6. Sınıf Öğrencilerinin Yazmaya Yönelik Tutumlarına Etkisi

EKLER

Ek 1



Ek 2

