



# HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

## EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı  
Eğitim Programları ve Öğretim Programı

DİJİTAL ÖYKÜLEMENİN LİSE ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE YAZMA BECERİLERİNE  
VE YABANCI DİL KAYGI DÜZEYLERİNE ETKİSİ

Elif ÖLMEZ

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2023

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

*Daha ileriye... En İyiyeye...*



Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı  
Eğitim Programları ve Öğretim Programı

DİJİTAL ÖYKÜLEMENİN LİSE ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE YAZMA BECERİLERİNE  
VE YABANCI DİL KAYGI DÜZEYLERİNE ETKİSİ

THE EFFECT OF DIGITAL STORYTELLING ON HIGH SCHOOL STUDENTS' ENGLISH  
WRITING SKILLS AND  
FOREIGN LANGUAGE ANXIETY LEVELS

Elif ÖLMEZ

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2023

## Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,

Elif ¼lmez'in hazırladığı “Dijital ¼yk¼lemenin Lise ¼đrencilerinin İngilizce Yazma Becerilerine ve Yabancı Dil Kaygı D¼zeylerine Etkisi” başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından **Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve ¼đretim Bilim Dalında Y¼ksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

J¼ri Başkanı Prof. Dr. Nuray SENEMOğLU

J¼ri ¼yesi (Danışman) Doç. Dr. ¼zge CAN ARAN

J¼ri ¼yesi Dr. ¼đr. ¼yesi Nur ÇAKIR

Enstit¼ Y¼netim  
Kurulunun .../.../....  
Tarihli ve ..... sayılı  
kararı.

Bu tez Hacettepe ¼niversitesi Lisans¼st¼ Eğitim, ¼đretim ve Sınav Y¼netmeliđi'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri ¼yeleri tarafından 18 / 01 / 2023 tarihinde uygun g¼r¼lm¼ř ve Enstit¼ Y¼netim Kurulunca ..... / ..... / ..... tarihi itibarıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Selahattin GELBAL  
Eğitim Bilimleri Enstit¼s¼ M¼d¼r¼

## Öz

Çoklu okuryazarlık kavramının giderek önem kazandığı çağımızda, yabancı dil öğretiminde bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Öğrencileri yabancı dil öğrenirken motive etmesi, ilgi uyandırması, özerk çalışma imkânı vermesi ve multimedya araçlarının kullanılması boyutuyla dijital öyküleme yabancı dil eğitiminde kullanılan etkili yöntemlerden biridir. Bu kapsamda bu araştırmada dijital öyküleme yöntemi ile zenginleştirilmiş İngilizce dersinin lise öğrencilerinin yazma becerilerine ve yabancı dil kaygı düzeylerine etkisi araştırılmıştır. Araştırmada deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu Ankara'da bir lisede 10. sınıf seviyesinde öğrenim gören öğrencilerden oluşmuştur. Araştırmanın veri toplama araçları; 9. sınıf yazma görevi dereceli puanlama anahtarı, 10. sınıf yazma görevi dereceli puanlama anahtarı, dijital öykü dereceli puanlama anahtarı, yabancı dil kaygı ölçeği ve görüşme formudur. Araştırmada denel işlem adımlarının öğrenciler tarafından takibini sağlamak için ise dijital öyküleme kontrol listesi kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verileri SPSS 22 programı ile nitel verileri ise betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırma dijital öykülemenin öğrencilerin yazma becerilerini artırdığı ancak yabancı dil kaygı düzeylerinde anlamlı bir fark oluşturmadığını göstermiştir. Araştırmada öğrencilerin yazma ve yabancı dil kaygı son test puanları arasında negatif yönde orta düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna da ulaşılmıştır. Araştırmanın görüşme yoluyla elde edilen nitel verileri ise deney grubunda bulunan öğrenciler dijital öyküleme sonrasında yabancı dil kaygılarının azaldığını, derse olan ilgilerinin arttığını, derslerin daha eğlenceli geçtiğini ve bu duruma bağlı olarak derse katılma motivasyonlarının arttığını belirtmişlerdir.

**Anahtar sözcükler:** dijital öyküleme, yazma becerileri, İngilizce, lise, kaygı

## Abstract

It is considered important to take advantage of information and communication technologies in foreign language teaching. Digital storytelling is considered important in terms of motivating and arousing interest in students while learning a foreign language, providing opportunities for autonomous work, and using multimedia tools. In this context, this research aims to investigate the effect of digital storytelling method on the writing skills and foreign language anxiety levels of high school students. The research was conducted with 10th-grade students in a high school in Ankara, using an experimental design. The data collection tools used in the study are: 9th grade writing skills evaluation rubric, 10th grade writing skills evaluation rubric, digital storytelling evaluation rubric, foreign language anxiety scale, and interview form. In the research, a digital storytelling checklist was used to ensure that students follow the experimental steps. The data was analyzed using SPSS 22 and descriptive analysis methods. The research showed that digital storytelling increases students' writing skills, but does not create a significant difference in their foreign language anxiety levels. In the research, it was also concluded that there was a statistically significant negative correlation at a moderate level between the students' final test scores in writing and foreign language anxiety. The qualitative data showed that the students in the experimental group reported a decrease in their foreign language anxiety, an increase in their interest in the lesson, more enjoyable lessons, and an increase in their motivation to participate in the lesson after the digital storytelling.

**Keywords:** digital storytelling, writing skills, English, secondary school, anxiety

## Teşekkür

Yüksek lisans sürecimde beni hep destekleyen, kendisiyle çalışmanın bir ayrıcalık olduğunu her dakika hissettiğim, gece gündüz demeden ve bıkmadan her soruma cevap veren, araştırmanın her aşamasını titizlikle takip edip beni yönlendiren, her zaman örnek aldığım ve hayran olduğum değerli danışmanım Doç. Dr. Özge CAN ARAN'a teşekkürü bir borç bilirim.

Tez savunmamda belirttikleri görüşleri ve yapıcı tutumları ile tezimin gelişmesine katkıda bulunan çok değerli tez jürisi üyelerim Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU ve Dr. Öğr. Üyesi Nur ÇAKIR'a;

Bu araştırmayı yaparken sorduğum hiçbir soruda beni geri çevirmeyen başta Doç. Dr. Neşe GÜLER olmak üzere Prof. Dr. Olcay SERT, Öğr. Gör. Zafer ÇEPNİ'ye;

Araştırmamın tamamlanmasında büyük emeği olan ve her aşamasına hevesle katılan tüm öğrencilere, benden desteğini hiç esirgemeyen okul müdürü Serkan AYDIN ve bu araştırmayı kendi araştırması gibi sahiplenerek titizlikle çalışan İngilizce öğretmeni Duran AYKAN'a;

Her çaresiz anımda bir çözüm yolu bularak beni motive eden, tecrübelerini paylaşan ve her telefonumda sabırla yardımcı olan, motivasyon kaynağım, canım dostlarım Gülce KALAYCI KARAGÜN ve Onur KARAGÜN'e;

Asla pes etmeme izin vermeyen, bu dönemde yapamadığım tüm işlere koşan ve hep arkamda olan canım arkadaşlarım İzel ANDIÇ SEYHAN ve Güllü YANIK ve araştırmam boyunca yardımlarını esirgemeyen meslektaşlarım ve iş arkadaşlarım Selcan ERGUN ve Ayşegül ÖZTÜRK'e;

Bu süreçte beni gönülden destekleyen, yanlarında olamadığımda anlayışla karşılayan, varlıklarıyla bana güç veren babam Nafiz KOÇ, annem Semiha KOÇ, ablalarım Sığnem KOÇ ve Çiğdem KARTAY'a;

Beni sabırla bekleyen, zaman zaman tezimin üzerinde uyuklayan, oyun oynayamadığımız için küsen ama her zaman affeden, benim uyuyamadığım zamanlarda benim yerime de uyuyan, tüm stresimi hafifleten bir tanecik kızlarım Ponçık ve Çitos'a;

Bu zor süreçte hep yanımda olan, beni teselli eden, her açıdan bana yardımcı olan ve hayatımı kolaylaştıran biricik eşim Mehmet Zahir ÖLMEZ'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.



**İçindekiler**

Kabul ve Onay.....	ii
Öz.....	iii
Abstract.....	iv
Teşekkür.....	v
Şekiller Dizini.....	xii
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	xiii
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu.....	3
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	8
Araştırma Problemi.....	9
Sayıtlılar.....	9
Sınırlılıklar.....	9
Tanımlar.....	10
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	11
Öyküleme.....	11
Dijital Öyküleme.....	13
Dijital Öykü Oluşturma Süreci.....	17
Yabancı Dil Öğretiminde Dijital Öyküleme.....	23
Dijital Öyküleme ve Yabancı Dilde Yazma Becerisi.....	27
Dijital Öyküleme ve Duyuşsal Özelliklere Etkisi.....	29
İlgili Araştırmalar.....	31
Bölüm 3 Yöntem.....	51
Araştırmanın Çalışma Grubu.....	52
Veri Toplama ve Denel İşlem Süreci.....	54
Veri Toplama Araçları.....	57
Verilerin Analizi.....	61

Bölüm 4 Bulgular ve Yorumlar .....	63
Dijital öyküleme yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu 10. sınıf öğrencilerinin yazma düzeylerine ilişkin bulgular .....	63
Dijital öyküleme yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu 10. sınıf öğrencilerinin yabancı dil kaygı düzeylerine ilişkin bulgular .....	67
Deney ve kontrol grubundaki 10. sınıf öğrencilerinin İngilizce yazma düzeyleri ile yabancı dil kaygı düzeyleri arasında ilişkiye yönelik bulgular .....	71
Deney grubundaki öğrencilerin dijital öyküleme yöntemi ile zenginleştirilmiş İngilizce öğretimine ilişkin görüşlerine yönelik bulgular .....	73
Bölüm 5 .....	84
Sonuçlar .....	84
Tartışma .....	86
Öneriler .....	92
Kaynaklar .....	94
EK-A: 9. Sınıf Yazma Görevi Dereceli Puanlama Anahtarı .....	cxx
EK-B: 10. Sınıf Yazma Görevi Dereceli Puanlama Anahtarı .....	cxxi
EK-C: Yabancı Dil Kaygı Ölçeği .....	cxxii
EK-D: Dijital Öykü Dereceli Puanlama Anahtarı .....	cxxiii
EK-E: Dijital Öyküleme Kontrol Listesi .....	cxxvi
EK-F: Öğrenci Görüşme Formları .....	cxxvii
EK-G: Ders Planı Örneği .....	cxxviii
EK-H: Öykü Panosu Örneği .....	cxxxi
EK-İ: Kaygı Ölçeği Kullanım İzni .....	cxxxii
EK-J: Deney Grubu Gönüllü Katılım Formu .....	cxxxiii
EK-K: Deney Grubu Veli Onam Formu .....	cxxxiv
EK-L: Kontrol Grubu Gönüllü Katılım Formu .....	cxxxv

EK-M: Kontrol Grubu Veli Onam Formu .....	cxxxvi
EK-N: Öğretmen Gönüllü Katılım Formu .....	cxxxvii
EK- O: Etik Komisyonu Onay Bildirimi .....	cxxxviii
EK- Ö: Etik Beyanı .....	cxxxix
EK- P: Milli Eğitim Bakanlığı İzni .....	cxl
EK- R: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu.....	cxli
EK- S: Thesis Originality Report.....	cxlii
EK- Ş: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı .....	cxliii

## Tablolar Dizini

<b>Tablo 1</b> Araştırma Modeli .....	51
<b>Tablo 2</b> Deney ve Kontrol Gruplarının Bilişsel Giriş Davranışları Testi Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları.....	53
<b>Tablo 3</b> Deney ve Kontrol Grubuna Ait Ön Test Yazma Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları .....	53
<b>Tablo 4</b> Deney ve Kontrol Gruplarının Yabancı Dil Kaygı Ölçeğine Ait Ön Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonucu.....	54
<b>Tablo 5</b> Dijital Öykülerin Niteliği ile İlgili Betimsel İstatistikler .....	56
<b>Tablo 6</b> Deney Grubuna Ait Yazma Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin t-Testi Sonucu .....	64
<b>Tablo 7</b> Kontrol Grubuna Ait Ön Test ve Son Test Yazma Puanlarına İlişkin t-Testi Sonucu .....	64
<b>Tablo 8</b> Deney ve Kontrol Grubu Yazma Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....	65
<b>Tablo 9</b> “Regresyon Doğrularının Eğimlerinin Eşitliği ile İlgili Analiz Sonuçları.....	65
<b>Tablo 10</b> Deney ve Kontrol Grubu Yazma Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....	66
<b>Tablo 11</b> Deney ve Kontrol Grubu Yazma Puanlarına İlişkin Kovaryans Analizi (ANCOVA) Sonuçları .....	66
<b>Tablo 12</b> Deney Grubuna Ait Yabancı Dil Kaygı Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin t-Testi Sonucu.....	67
<b>Tablo 13</b> Kontrol Grubuna Ait Yabancı Dil Kaygı Ölçeği Ön Test ve Son Puanlarına İlişkin t-Testi Sonucu.....	68
<b>Tablo 14</b> Deney ve Kontrol Grubu Yabancı Dil Kaygı Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler .....	68
<b>Tablo 15</b> Regresyon Doğrularının Eğimlerinin Eşitliği ile İlgili Analiz Sonuçları .....	69
<b>Tablo 16</b> Deney ve Kontrol Grubu Yabancı Dil Kaygı Ön ve Son Test Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler .....	70
<b>Tablo 17</b> Deney ve Kontrol Grubu Kaygı Puanlarına İlişkin Kovaryans Analizi (ANCOVA) Sonuçları .....	70
<b>Tablo 18</b> Deney Grubu İngilizce Yazma ve Yabancı Dil Kaygı Son Test Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler .....	71
<b>Tablo 19</b> Deney Grubunun İngilizce Yazma ile Yabancı Dil Kaygı Son test Puanları Arasındaki İlişkinin Pearson Korelasyon Analizi ile İncelenmesi.....	71

<b>Tablo 20</b> <i>Kontrol Grubu İngilizce Yazma ve Yabancı Dil Kaygı Son Test Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler</i> .....	72
<b>Tablo 21</b> <i>Kontrol Grubunun İngilizce Yazma ile Yabancı Dil Kaygı Son test Puanları Arasındaki İlişkinin Pearson Korelasyon Analizi ile İncelenmesi</i> .....	72
<b>Tablo 22</b> <i>Görüşme Sonrası Ortaya Çıkan Ana ve Alt Temaların Gösterimi</i> .....	74
<b>Tablo 23</b> <i>Öğrencilerin Dijital Öykülemenin İngilizce Öğrenmeye Etkisi Alt Temasına İlişkin Görüşme Kodlarına Ait Frekanslar</i> .....	74
<b>Tablo 24</b> <i>Öğrencilerin Dijital Öyküleme ile Zenginleştirilmiş Öğretimin Devam Etmesini İsteme Nedenleri Alt Temasına İlişkin Görüşme Kodlarına Ait Frekanslar</i> .....	77
<b>Tablo 25</b> <i>Öğrencilerin Dijital Öyküleme Süreci Alt Temasına İlişkin Görüşme Kodlarına Ait Frekanslar</i> .....	78
<b>Tablo 26</b> <i>Öğrencilerin Kaygı Durumlarına Göre Dijital Öykülemenin İngilizce Yazma ve Yabancı Dil Kaygısına Etkilerine İlişkin Görüşme Kodlarına Ait Frekanslar</i> .....	80

**Şekiller Dizini**

<b>Şekil 1</b> <i>Dijital Öykü Oluşturmanın 4 Aşaması</i> .....	19
<b>Şekil 2</b> <i>İngilizce Yazma Becerisi ve Yabancı Dil Kaygısı Saçılım Grafiği</i> .....	73

**Simgeler ve Kısaltmalar Dizini**

**CEF:** Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı

**ESL:** İkinci dil olarak İngilizce

**EFL:** Yabancı dil olarak İngilizce

**TOEFL:** Yabancı Dil Olarak İngilizce Sınavı

**MEB:** Milli Eğitim Bakanlığı

## Bölüm 1

### Giriş

Yazma becerisi, yazma etkinliği sırasında diğer dil becerilerini de kullanmayı gerektirmesi sebebiyle gelişmesi zor olan bir beceridir (Kustati ve Yuhardi, 2014). Yabancı dil eğitiminde öğrencilerin İngilizce kelime dağarcığı, dilbilgisi, yazım ve noktalama konularında yaşadığı eksiklikler hem öğrenci hem de öğretmenler için bu becerinin geliştirilmesi noktasında zorluklar yaşatmaktadır (Yusuf ve ark., 2019). Ayrıca öğrencilerin tutum ve kaygıları da bu becerinin gelişimini etkilemektedir (Carson, 2001). Bu noktada yazma öğretiminde öğretmenlerin öğrencilerinin ihtiyaçlarına uygun araç ve yöntemleri seçmesi oldukça önemlidir (Negari, 2011). İçinde bulunduğumuz çağ düşünüldüğünde öğrencilerin etkileşimleri ve yaratıcılıklarının artmasına ve bilginin etkili ve kolay aktarılmasına yardımcı olan dijital teknolojilerin (Raja ve Nagasubramani, 2018), yazma gibi dil becerilerinin kazandırılmasında araç olarak kullanılmasının önemli olduğunu söylemek mümkündür. Sullivan ve Pratt (1996) yabancı dil eğitiminde yazma becerisinin öğretiminde teknoloji kullanılmasının öğrencilerin dikkatini çekmesine, aktivitelere daha çok ilgili ve istekli katılmasına, yaptıkları göreve daha çok odaklanmalarına sebep olduğunu belirtmiştir. Teknolojinin eğitimde doğru kullanımı sonucunda öğrencinin doğru bilgiye daha hızlı bir şekilde ulaşip analiz etmesi ve bu bilgiyi sentezleyip kullanması, öğrenmeye motive olması, öğrendiği yeni bilgiler ile bir problemi çözebilmesi, yaratıcı ve eleştirel düşünmesi beklenir (Sadık, 2008). İnternetin de eğitim alanında kullanımının artmasıyla yeni teknolojiler sınıflara uygulanabilir, öğrenciler ise bilgiye daha kolay ulaşabilir ve daha iş birliği içinde öğrenip, paylaşım yapabilir hale gelmişlerdir (Yang ve Wu, 2012). Geleneksel öğretim yöntemleriyle her öğrencinin ihtiyaçlarını karşılamak oldukça zorken, eğitimde teknoloji kullanımı sayesinde ulaşılan çeşitli araç ve yöntemler, bu ihtiyaçların karşılanmasını kolaylaştırır (Domalewska, 2014). Öğrenim sürecini zenginleştirmek adına internet uygulamalarının çeşitli amaçlarla kullanılacağı ifade edilmektedir. Örneğin yabancı dil eğitiminde; elektronik posta yabancı bir ülkeden mektup arkadaşı edinmek için, elektronik



tartışma grupları öğrencilerin benzer ilgi alanları hakkında fikir alışverişi yapabilmeleri için, elektronik dergiler ve arama motorları ihtiyaç duyulan bilgilere ulaşabilmek için, radyo yayınları, videolar, çevrimiçi kütüphane ve veri tabanları uzaktan bilgiye erişebilmek için, video konferansı dünyanın bir ucundaki konferansa canlı bağlanabilmek, mesaj, ses ve video gönderebilmek için ve web tabanlı kurslar ise öğretmenlerin öğrencileriyle paylaşımda bulunabilmesi amacı ile kullanılabilceği belirtilmiştir (LeLoup ve Ponterio, 2000). Ayrıca teknolojik araçlar öğretmenlere öğrenciler ile bireysel olarak iletişim kurabilecekleri, onlara zamanında geri bildirim verebilecekleri, konu eksiklikleri olan öğrencileri kurslarla destekleyebilecekleri farklı öğretim yolları sağlar (Delgado ve ark., 2015). Teknoloji eğitimde öğretmenlerin ve öğrencilerin bilgi edinebilecekleri bir kaynak olarak kullanılmaktadır (Musawi, 2011). Bu noktada teknolojinin hem bir öğretim hem de bir öğrenme aracı olarak kullanılabilceğinden bahsedilmektedir. Teknoloji hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin bilgiye ulaşmasını kolaylaştırır ve öğrenme ortamını daha eğlenceli hale getirir (Lazar, 2015). Yabancı dil eğitiminde de teknolojik kaynaklar kullanmanın dil öğrenenleri hızla değişen dünyaya hazırlama bakımından oldukça etkili olacağı belirtilmektedir (Tsou ve ark., 2006). Yabancı dil eğitimde teknoloji kullanımının her öğrenci için bireysel farklılıklarına hizmet edecek öğrenme imkânları sunduğu, sınıf dışında da öğrencilerin dil ile etkileşimini sağlayarak dili öğrenmelerine katkıda bulunduğu bilinmektedir (Al-Mahrooqi ve Troudi, 2014).

Uluslararası Eğitimde Teknoloji Derneği (International Society for Technology in Education) gibi kuruluşlar 21. yüzyıl becerilerinin gelişmesi için eğitimde teknoloji kullanımının artırılması yönünde çağrı yapmaktadırlar (Clemens ve Kreider, 2011). Aynı gereklilik yabancı dil eğitim ortamları için de dile getirilmiş, dil eğitiminde öğrencilerin teknolojiyi kullandığı, iş birlikli çalıştığı yaratıcı uygulamaların önemi üzerinde durulmuştur (Fandiño Parra, 2013). Bu kapsamda ülkemizde derslerin öğretim programları incelendiğinde dijital yetkinlik vurgusunun yer aldığı görülmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2018a, 2018b, 2018c, 2018e, 2018f). Türk eğitim sistemi içerisinde ikinci sınıftan itibaren

zorunlu dersler arasında yer alan ve bilgiye kaynağından ulaşabilen, dünya ile iletişim kurabilen gençler yetiştirmeyi amaçlayan İngilizce dersi (Kirkgoz, 2007) öğretim programında da dil öğrenirken teknoloji kullanımı da vurgulanmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2018d, 2018g). Hayatın her alanına nüfuz etmiş olan teknolojinin eğitim alanında sebep olduğu değişiklikler yabancı dil eğitimini de yakından etkilediği (Shyamlee ve Phil, 2012) için teknolojiyi dil öğretiminde kullanmayı reddetmek, öğrenciler için yapay bir öğrenme ortamı oluşmasına sebep olur (Chun ve ark., 2016). Dil öğreniminde teknolojiyi kullanan öğrencilerin uluslararası bakış açısına sahip olup, çeşitli bilgi formlarını ve farklı kültürleri öğrenebilecekleri düşünülmektedir (Yang ve Chen, 2007). Öğrencilerin teknolojiyi kendi öğrenmelerinde, bilgiyi araştırmalarında ve görevlerini tamamlamalarında kullanmaları teşvik edilmelidir (Ala-Mutka ve ark., 2008). Hızla değişen ve gelişen dijital dünyaya uyum sağlayabilmek için yabancı dil eğitiminde de gerekli güncellemelerin sıklıkla yapılması gerekmektedir.

### **Problem Durumu**

Yabancı dil öğretiminde teknoloji kullanımı aktiviteleri daha çekici kılmakta ve öğrenenlere özerklik ve yaşam boyu öğrenme fırsatı sunmaktadır (Williams ve ark., 2014). Teknolojinin eğitimde kullanımı sayesinde gerçek yaşamdan materyaller öğrenenlerin anlayabileceği bir seviyede onlara sunulmuş olur (Zhao, 2003). Öğrenciler yabancı dil öğrenirken teknolojik araçları kullanmaları durumunda günlük hayatta kullanılan bir dile maruz kalırlar, aktivitelere katılma istekleri artar ve 21. yüzyılda öğrenen olma gereklerini yerine getirmiş olurlar (Cephe ve Balçıkanlı, 2012). Bu noktada dijital öyküleme eğitimde teknoloji kullanımının etkili örneklerden birisi olarak gösterilebilir. Aynı zamanda dijital öykülemenin öğrencilere kazandırdığı 21. yüzyıl okuryazarlık becerileri şu şekilde sıralanabilir (Robin, 2006):

- Dijital okuryazarlık- sorunlarını tartışma, bilgiye ulaşabilme ve sürekli genişleyen toplumla iletişim kurabilme becerisi;

- Küresel okuryazarlık- metinleri küresel bir bakış açısıyla okuma, yorumlama, bağlamsallaştırma ve yanıtlama becerisi;
- Teknoloji okuryazarlığı- teknolojiyi kendi öğrenme, üretme ve performans geliştirme süreçleri için kullanabilme becerisi;
- Görsel okuryazarlık- görsel imgeleri anlayabilme, üretebilme ve bu imgeleri iletişim kurmak için kullanabilme becerisi;
- Bilgi okuryazarlığı- bilgiyi bulma, doğruluğunu değerlendirme ve önceki bilgilerle sentezleme becerisi.

Dijital öykü oluşturma sürecinde öğrenciler yaptıkları araştırma, analiz ve kullandıkları teknolojiler sayesinde bilgi, medya ve teknoloji gibi 21. yüzyıl becerilerini geliştirmiş olurlar (Alismail, 2015; McLellan, 2007). Ohler (2013) de dijital öykülerin öğrenenlerin sanat okuryazarlığı, dijital okuryazarlık, sözlü ve yazılı okuryazarlık becerilerini geliştirdiğini belirtmiştir. Dijital öyküler öğrencilerin sosyal hayatlarında okuryazarlık ile akademik hayatlarındaki okuryazarlık deneyimlerini bir araya getiren araçlar olarak kullanılabilir (Brzoska, 2009). Öğrenciler dijital öykü oluştururken kendi hızlarında ilerleyebilirler, öykülerini gerçek yaşam ile bağdaştırabilirler ve öğrenme sürecinde daha aktif rol alırlar (Van Gils, 2005). Öğrenciler öykülerini yalnız hazırlayabilecekleri gibi iş birliği yaparak grup halinde de hazırlayabilirler (Robin, 2006). Dijital öyküler başlangıçta fikir alışverişinden başlayarak, fotoğraf ve müzik bulma, video düzenleme gibi birçok aşamada öğrencilerin etkileşime geçmesini sağlayacak adımlardan oluşur (Vinogradova ve ark., 2011). Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenciler birlikte çalışarak, farklı araç ve bilgi kaynakları kullanarak, problem çözme becerileri kullanarak gerçekçi bir bağlamda öğrenirler (Wilson, 1996). Dijital öyküleme de öğretim için yapılandırmacı bir yaklaşım izlemesi sebebiyle iş birliğini artıran, problem çözme becerilerini geliştiren, öğrencileri öğrenme sürecinde aktif kılan bir araçtır (Smeda ve ark., 2014). Dijital öyküler gerçek yaşam durumları yaratmak ve öğrenenlerin sürece aktif katılımlarını sağlamak için kullanılacak etkili araçlardır (Wang ve Zhan, 2010) ve öğrenciler öğrendiklerini gerçek hayatlarıyla

bağdaştırabildikleri sürece öğrenme anlamlı hale gelir (Erten, 2020). Dijital öyküleme sürecinde öğrenciler devamlı olarak geri bildirim olarak derse materyal oluşturur (Matsuda, 2003). Dijital öykü oluşturan öğrenciler aynı zamanda kendi hızlarında ilerleyerek süreçte rol alırlar (Van Gils, 2005). Dijital öykü oluştururken öğrenciler dikkat çekme, olayları mantıksal bir sıraya koyma, fikirlerini ifade etme ve öykülerini aktarma süreçlerinden geçerek iletişim becerilerini de geliştirirler. Dijital öyküleme hem oluşturulma sürecinde hem de ortaya çıkan ürün bazında öğrencilere kendilerini ifade etmeleri için bir fırsat sunar (Malita ve Martin, 2010). Sürecin sonunda dijital öykülerini arkadaşlarıyla paylaşan öğrenciler kendilerini ve diğerlerinin öykülerini eleştirel bir gözle izleme şansı bulur ve bu da öğrencinin duygusal zekasını ve sosyal öğrenmesini destekler (Robin, 2006). Sosyal öğrenme öğrencilerin dil gelişiminde de en etkili yollardan biridir çünkü dil öğrenme bireyin çevresiyle etkileşimi ile gerçekleşir (Mondahl ve Razmerita, 2014). Bu noktada eğitimde kullanılan dijital öyküler öğrenciler için sosyalleşme, iletişim kurma ve bilgi paylaşımında bulunma açısından da fırsatlar sunar. Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenciler kendi öğrenmelerinde sorumlu oldukları durumlarda öğrenme motivasyonları da artar (Wilson, 1996). Buna bağlı olarak özerk öğrenmeyi de desteklemesi sebebiyle dijital öyküleme öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını artırır (Smeda ve ark., 2014). Her öğrencinin öğrenmeye karşı motivasyon kaynağı farklıdır ve kaynağı ne olursa olsun başarılı bir şekilde dilin öğrenilmesinde motivasyon çok büyük bir rol oynar (Alizadeh, 2016).

Dijital öyküleme resimlerin, kaydedilmiş bir senaryonun, video veya animasyonların kişisel ya da öğretim programında yer alan bir öge ile ilgili öyküler üretmek için kullanılmasıdır (Miller, 2019). Dijital öyküleme web, grafik, ses, video, müzik gibi multimedya araçlarını kullanarak anlatılan öykülerden meydana gelir (Robin, 2008). Dijital öyküleme her yaş grubuyla rahatlıkla yapılabilir ancak dijital yeterliliğin daha iyi olduğu büyük yaş gruplarındaki öğrenciler bir öykü konusu seçme, konuyla ilgili araştırma yapma, bir senaryo yazma, görüntü toplama, sesli anlatım kaydetme ve öyküye son halini vermek için bilgisayar tabanlı araçlar kullanma gibi çok yönlü çalışarak kendi öykülerini oluşturabilirler (Robin,

2016). Büyük yaş gruplarındaki öğrenciler dijital öykülemeyi kendi deneyimlerini ve fikirlerini paylaşmak, yaptıkları araştırmaların sonuçlarını kendileri için anlamlı olacak şekilde paylaşmak ya da matematik, fen bilimleri, sanat gibi konu alanlarında aktarımda bulunmak için kullanabilirler (Wang ve Zhan, 2010). Bu eğitimsel aracı kullanan öğrenciler farklı bilgi ve fikirleri araştırmak için kütüphaneyi ve interneti etkili bir şekilde kullanmayı öğrenirler ve öykülerini yazma ve sunum aşamasında yaratıcılıklarını geliştirirler (Robin, 2016). Girmen ve arkadaşları (2019) yaptıkları araştırmada dijital öykü oluşturma sürecinde öğrencilerin internette araştırma yapma becerilerinin geliştiğini belirtmişlerdir. Dijital öykülemenin proje tabanlı öğrenme ve sorgulayıcı öğrenme gibi öğrenci merkezli öğrenme stratejilerini birleştirmesi nedeniyle eğitime entegrasyonu yaygınlaşmıştır (Wang ve Zhan, 2010; Wu ve Chen, 2020). Dijital öykülemenin yabancı dil eğitiminde kullanımı öğrencilerin okuma ve yazma becerilerini artırdığı ve ayrıca öğrencilerin dijital araçlara erişimleri arttıkça okuma performansında da puan artışı olduğu tespit edilmiştir (Rahimi ve Yadollahi, 2017). Reyes Torres ve arkadaşları (2012) dijital öykülemenin hem öyküyü oluşturmak için çok çeşitli multimedya bileşenini bir araya getirmesi hem de dört farklı dil becerisini kullanmayı gerektirmesi sebebiyle dil öğreniminde önemli bir araç olduğunu ileri sürmüşlerdir. Aynı zamanda öğrencilerin öğrenmesini ve bilgiyi saklamasını kolaylaştırdığını da belirtmişlerdir. Fakat dijital öyküleme ile ilgili ulusal alanyazın incelendiğinde dinleme (Akdamar, 2021; Avcı, 2021; Ciğerci, 2015; Sümer ve Çetin, 2018; Türe Köse, 2019), konuşma (Esen, 2019; Madı, 2020; Tatlı ve Aksoy, 2017), okuduğunu anlama (Adıgüzel ve Kumkale, 2018; Akdoğan, 2020; Bilaloğlu, 2019; Leylek, 2018) ve yazma (Aydın, 2019; Baki, 2019; Balaman-Uçar, 2016; Çıralı, 2014; Dayan ve Girmen, 2018; Demir ve Kılıçkiran, 2018; Gider, 2019; Özüdoğru, 2017; Tetik, 2020; Uslu, 2019; Yamaç ve Ulusoy, 2017) becerilerine yönelik çalışmalar yoğun olarak yer alırken, özellikle lise öğrencilerine İngilizce öğretiminde yazma becerisi üzerine yapılan çalışma olmaması dikkati çekmektedir. Bilgi ve iletişim teknolojileri araçlarının, yabancı dil yazma becerilerinin gelişmesine destek olacak ortamın oluşmasını sağladığı (Yunus ve ark., 2013) düşünüldüğünde öğrencilerin öğretmen rehberliğinde hazırladıkları dijital öykülerin öğrencilerin yabancı dilde yazma becerilerini

geliştirmesi beklenmektedir. Bu noktada bu yöntemin diğer becerilerin gelişiminde etkili olduğu gibi lise öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişiminde de etkili olduğunun ortaya konulmasını sağlayacak daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır. Bu becerinin geliştirilmesinde yazınsal türlerden faydalanılabilir ve kısa öyküler çok çeşitli yazma aktivitesi için kullanılabilir (Aşçı, 2019).

Kısa öyküler içeriği, organizasyonu, teması itibariyle yazma çalışmalarında örnek teşkil etmeleri ve öğrenciler için motive edici unsurlar olmaları sebebiyle İngilizce dört dil becerisinin geliştirilmesi için yıllardır kullanılan etkili araçlardır (Pardede, 2011). Van Gils (2005) öykü anlatma gibi ilgi çekici bir yolla aktarılan bilgilerin daha çok dikkat çektiğini belirtmiştir. Teknolojinin gelişmesiyle de dijital öyküleme kavramı ortaya çıkmıştır. Robin (2006) görsellerle desteklenen bilgilerin daha kolay ve hızlı bir şekilde anlaşıldığını belirtmiştir. Bu yöntemin diğer becerilerin gelişiminde etkili olduğu gibi lise öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişiminde de etkili olduğunun ortaya konulmasını sağlayacak daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır. Aynı zamanda öğrenciler dijital öyküleri hazırlarken kendi yaşantıları yoluyla öğrenecekleri için duyuşsal olarak da öğrenmeye odaklanacakları ve dil öğrenme kaygılarının da azalacağı düşünölmektedir. Ülkemizde de lise İngilizce öğretim programında eğitici teknoloji materyalleri kullanımının öğrencilerin gerçek yaşam deneyimleri göz önünde bulundurulduğunda yaygınlaştırılması gerektiği belirtilmiştir. Çünkü lise öğrencilerinin yaşları itibariyle teknolojiyi sık kullanan bireyler oldukları göz önüne alındığında, yabancı dil eğitiminde teknoloji kullanımının öğrencilere dili daha güvende hissedecekleri bir ortamda kullanma imkânı sağladığı ve bu sebeple kendilerine olan güven ve motivasyonlarının arttığı ifade edilmiştir (MEB, 2018). Dijital öyküleme öğrencilere güvende hissedecekleri ortamın sağlanması, onların motivasyonların artması ve kaygı seviyelerinin azalmasına yardımcı olarak verimli bir dil öğrenme sağlar (Hashwani, 2008). Bu kapsamda, bu araştırmada dijital öyküleme yöntemi ile zenginleştirilmiş İngilizce öğretiminin, lise öğrencilerinin yazma becerileri ile yabancı dil kaygılarına etkisinin araştırılması amaçlanmıştır.

## Araştırmanın Amacı ve Önemi

Öğrencilerin İngilizceyi etkin bir şekilde öğrenebilmesi için okul dışında da öğrenmeye devam edebilen, özerk öğrenen olmaları gerekir (Kurt ve Acat, 2016). Öğrencilerin kendi öykülerini veya kendi belirledikleri konuları anlatmalarına yarayan dijital öyküleme, öğrenen özerkliği sağlayan bir yöntem olması açısından İngilizce öğrenmeyi destekleyeceği düşünülmektedir. Aynı zamanda dijital öykülemenin eğitimde kullanılmasının öğretme-öğrenme sürecini daha ilgi çekici hale getireceği de düşünülmektedir (Van Gils, 2005). İngilizce yazma aktivitesi sırasında öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme sürecini kontrol edebilir, öğretilen dil kalıpları pekiştirilebilir, öğrenciler öğrendikleri bilgileri performansa dönüştürebilir ve öğrenciler kullandıkları dil yapılarındaki yanlışlarının farkına varıp düzeltebilir (Çakır, 2010). Bu nedenle bu çalışmada dijital öykülemenin lise öğrencilerinin İngilizce yazma becerileri ve yabancı dil kaygı düzeylerine etkisi araştırılmıştır. Yabancı dilde yazma aktiviteleri aynı zamanda yazma öncesi fikir üretme, odaklanma ve konuyu yapılandırma, yazma sırasında fikirleri mantıksal bir sıraya koyup taslak oluşturma ve taslağı gözden geçirip gerekli düzeltmeleri yapma ve yazma sonrasında ortaya çıkan ürünü sunma şeklinde gerçekleştirilebilir (Negari, 2011; Widiati ve Cahyono, 2016). Dijital öyküleme sürecinin öğrencilerin öykülerini oluşturmalarından önce yaptıkları hazırlıklar, dijital öyküleri oluşturma süreçleri ve sonucunda yaptıkları analiz itibarıyla yabancı dilde yazma becerisinin gelişimini destekleyeceği düşünülmektedir.

Araştırma Ankara ilinde bulunan bir devlet okulunda 10. sınıf seviyesinde öğrenim gören lise öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Lise öğrencileri ile çalışılmasının en önemli sebebi ortaöğretim İngilizce öğretim programında (MEB, 2018g) lise öğrencilerinin dijital bir dünyaya doğdukları, bu yaş grubunun keşfetme, akran etkileşimi ve özerk çalışma için çok hevesli olduklarının belirtilmiş olması ve dijital öykülemenin de onlara bu olanakları yaratacağının düşünülmesidir. Dijital öykülemenin bu olanakları öğrencilere sağlamasının onların yabancı dil kaygı düzeyini de azaltabileceği düşünüldüğü için, çalışmada dijital öykülemenin yabancı dil kaygı düzeyine etkisi de araştırılmıştır.

## **Araştırma Problemi**

Dijital öyküleme yöntemi ile zenginleştirilmiş İngilizce öğretiminin lise öğrencilerinin İngilizce yazma becerilerine ve yabancı dil kaygı düzeylerine etkisi nedir?

## **Alt Problemler**

Bu araştırma aşağıdaki araştırma sorularını incelemektedir:

1. Dijital öyküleme yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu 10. sınıf öğrencilerinin İngilizce yazma düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. Dijital öyküleme yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu 10. Sınıf öğrencilerinin yabancı dil kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3. Deney ve kontrol grubundaki 10. sınıf öğrencilerinin İngilizce yazma düzeyleri ile yabancı dil kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

4. Deney grubundaki öğrencilerin dijital öyküleme yöntemi ile zenginleştirilmiş İngilizce öğretimine ilişkin görüşleri nelerdir?

## **Sayıtlar**

1. Araştırmada kontrol altına alınamayan değişkenler, deney ve kontrol grubunu aynı düzeyde etkilemiştir.
2. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının kapsam geçerliği için uzman görüşleri yeterlidir.

## **Sınırlılıklar**

Bu araştırma 2021-2022 eğitim-öğretim yılı Anadolu Lisesi 10. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.



## Tanımlar

**Dijital Öyküleme:** Bir konuda bilgi sunmak için video, müzik, ses, dijital grafikler gibi çeşitli multimedya araçlarını kullanarak öykü oluşturma ve anlatma sanatıdır (Robin, 2006).

**Dijital Öyküleme Yöntemi ile Zenginleştirilmiş İngilizce Öğretimi:** İngilizce dersinde yazma becerisi ile ilgili etkinliklerde dijital öykülemenin kullanılması.

**Geleneksel Yöntem:** İngilizce dersinde yazma becerisi ile ilgili etkinliklerde herhangi bir teknoloji entegre yaklaşımı kullanılmadan klasik yöntem ve teknikler kullanılması.

**Bilişsel Giriş Davranışları:** Deney ve kontrol grubunda yer alan 10. Sınıf öğrencilerinin 9. sınıfı (A1 düzeyini) tamamladıklarında öğrencilerde gözlenmesi beklenen yazma becerisi ile ilgili özellikler.

**Yazma Becerisi:** Yazarın bir konuda duygu, düşünce ve bilgilerini belli semboller kullanarak yazıya aktarabilme, birçok kelime ve cümleyi birbiri ile ilişkili olacak şekilde sıraya koyabilmesi (Aydın, 2019).

**Yabancı Dil Kaygı Düzeyi:** Yabancı dil kaygısı, bireyin o dili kullanma konusunda yetersiz olduğu algısı, bu dile karşı geliştirdiği tutum ve korku seviyesi (Aydın ve Zengin, 2008).

## Bölüm 2

### Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Bu araştırmanın amacı dijital öyküleme yöntemi ile zenginleştirilmiş İngilizce öğretiminin lise öğrencilerinin İngilizce yazma becerilerine ve yabancı dil kaygı düzeylerine etkisini ortaya koymaktır. Bu bölümde araştırmanın kuramsal temelleri “Öyküleme”, “Dijital Öyküleme”, “Dijital Öykü Oluşturma Süreci”, Yabancı Dil Öğretiminde Dijital Öyküleme”, “Dijital Öyküleme ve Yabancı Dilde Yazma Becerisi” ve “Dijital Öyküleme ve Duyuşsal Özelliklere Etkisi” olmak üzere altı başlıkta sunulmuştur. Ayrıca bu bölümde dijital öyküleme yöntemi ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalara da yer verilmiştir.

#### Öyküleme

Öyküler tarih boyunca önce sözel daha sonra yazılı olarak çocukları eğitmek ve eğlendirmek amacıyla kullanılmıştır. İnsanlar öyküler sayesinde bilgi, deneyim ve değerlerini başkaları ile paylaşmışlardır (Heo, 2009). Öykülerin aktarılış biçimi zamanla değişmiş olsa da onlar hayatımızdaki yerini hep korumuştur (Van Gils, 2005). Kişisel deneyimlerini çevresiyle paylaşma ihtiyacı duyan kişiler telefon, mektup, mesaj ve e-posta gibi yollarla bu ihtiyaçlarını giderirler. Bu deneyimleri paylaşmak erken yaşlarda iletişim ve okuryazarlığın ilk adımlarıdır (Van Gils, 2005). İnsanlar öyküler sayesinde kendi hayatlarının gerçekleri ile geçmişten geleceğe aktarılacak olan değer ve inançları gözden geçirme fırsatı bulurlar (Miller, 2009). Schank (1995) öykü anlatmanın anlatan kişi için farklı bir amaç taşıdığını, öyküyü dinleyen için ise farklı bir amaç taşıdığını söylemiştir. Buna ek olarak öykü anlatmanın amaçlarını öykü anlatanın kendileri ile ilgili amaçları, dinleyici ile ilgili amaçları ve öykünün kendisi ile ilgili amaçları olarak üç kategoriye ayırmıştır (Schank, 1995). Öyküleme öğrenciler için ise etkili bir öğrenme aracıdır (Pop, 2012). Öyküler öğrencilerin karmaşık deneyimlerini bir öykü içinde tekrar anlamlandırmalarını sağlayan bir yöntemdir (Gallagher, 2011). Eğitimde öğrenci katılımını ve öğrenmeyi artırmak için öykülerin kullanılması çok etkilidir çünkü öyküler öğrencilerin hem zihinlerine hem duygularına hitap ederler (McLellan, 2007). Öğrenciler dinledikleri hikâyelerden bir anlam çıkararak ve

öğrendiklerini kişiselleştirip anlatarak öyküleme sürecinde yer alırlar (Behmer ve ark., 2006). Öyküler sayesinde öğrenciler deneyimlerini paylaşarak kendilerini ifade etme şansı bulurlar ve bu onlara kendilerini değerli hissettirir (Reinders, 2010). Dinleyiciler de kendilerine bir öykü anlatıldığında anlatıcı ile birlikte kurguyu anlamlandırmaya çalışırlar ve bu noktada resimlendirilmiş hikâyeler anlamlandırma sürecini kolaylaştırır (Collins, 1999).

Öyküler karakterlerin birbirleriyle ilişkilerine odaklanan karakter öyküleri, farklı kişilerle yaşanan deneyimlerin anlatıldığı anma öyküleri, seyahatlerde yaşanan deneyimlerin anlatıldığı maceraları öyküleri, hayatta elde edilen zaferlerin anlatıldığı başarı öyküleri, yaşanan zorlukların üstesinden nasıl geldiğini anlatan iyileşme öyküleri, hayatlarındaki önemli kişilerin anlatıldığı aşk öyküleri ve bir öğrenme sürecinin paylaşıldığı keşif öyküleri gibi farklı türlerde olabilir (Lambert, 2012). Schank (1995) ise öyküleri farklı yerler ile ilgili bilgiler veren resmi öyküler, yalnızca eğlenme amacı ile yazılmış uyarlanmış öyküler, kişinin kendi deneyimini paylaştığı ilk elden öyküler, bir başkasının deneyiminin anlatıldığı ikinci el öyküler ve çevreden duyulan veya bir olay çerçevesinde uydurulmuş olan kültürel öyküler olarak sınıflandırmıştır. Öykülerin türlerinden ayrı olarak öykü anlatımının da farklı kategorileri bulunmaktadır. Bunlar toplantılarda kurumsal bilgilendirme amacıyla kullanılan stratejik öykü anlatımı, mesleki deneyimlerin işe koşulduğu ve belli bir hedefi başarmaya yönelik kullanılan eğitici öykü anlatımı, bir kurumun ilkelerine uyum sağlamak için belli deneyimlerin vurgulandığı yapılandırılmış öykü anlatımıdır (Becker ve Freberg, 2014). Ancak öykünün veya anlatımın türü ne olursa olsun öyküler öğrenen için bilişsel bir süreç başlatırlar (Tsiviltidou, 2015).

Öyküler öğrencilerin okuma, yazma, konuşma, dinleme açısından dil gelişimlerine katkıda bulunan en eski öğretim yöntemlerinden biri olarak görülmektedir (Wang ve Zhan, 2010). Öyküleme sayesinde öğretmenler hem öğrencilerin dil gelişimlerini hem de kelime öğrenimlerinin izleme imkânı bulurlar (Kervin ve Mantei, 2016). Öykülerin yabancı dilde kullanımı ise öğrenciler için daha pozitif bir öğrenme ortamı oluşturarak dil bariyerlerin aşmak amacıyla olmuştur (Hemmati ve ark., 2015). Öyküler öğrencilerin özgüvenlerini ve

öğrenme motivasyonlarını artırır (Hung ve ark., 2012). Ancak her öykü ilgi çekici olmadığı gibi anlatıcının hedefinden bağımsız olarak bu öykülerin dinleyicinin ilgisini çekebilecek ve kendi hayatından bir parça bulabileceği nitelikte olması gerekir (Schank, 1995). Öyküleriyle kendilerini ifade etme fırsatı bulan öğrencilerin ben dilini kullanması dijital öykülemeyi geleneksel öykülerden ayırır (Bull ve Kajder,2005). Öyküler kültürel değerleri kazandırırken bir taraftan da farklı kültürlere saygı duymayı öğreten bir araçtır (Nassim, 2018). Dijital öyküler de geleneksel öyküler gibi insanların birbirleriyle, geçmiş ve gelecekle iletişim kurmak için başvurduğu araçlardır (McLellan, 2007).

### **Dijital Öyküleme**

Dijital öyküleme bireylere seçtikleri bir konu hakkında, bilgisayar tabanlı grafikler, kendi kaydettikleri sesler, videolar ve müzikler kullanarak bir öykü yazma ve bu öyküyü bilgisayar ortamında sunma imkânı veren bir teknoloji uygulamasıdır (Robin, 2008). Dijital öykülemenin temelleri Joe Lambert'in, Dana Atchly ile bir tiyatro festivalinde tanışması ile atılmıştır. Dana yaptığı yolculuklarda topladığı hikâyeleri, şarkılar ve görseller eşliğinde anlattığı şovuna yansıtılmıştır. Yıllar sonra Dana hikâyeleri ve videolarını bilgisayara aktarmayı başarmıştır. 1992 yılında bir film şirketi, kendi dijital medya bilgisayar laboratuvarlarında kişisel kısa hikâyeler oluşturup videolarla birleştirebileceği bir çalıştay yönetmesini teklif etmiştir. Bu çalıştaylar Joe'nun eşi Nina Mullen'in da aralarına katılmasıyla daha da gelişmiş, 1995 yılında Dijital Öyküleme Festivali'ne dönüşmüştür. Joe daha kurumsal bir yol izlemek ve çalıştaylarını tek bir merkezden yürütmek amacıyla San Francisco'da kurdukları merkezlerini kapatıp, 1998 yılında Dijital Hikâye Anlatma Merkezi'ni kurmuştur. Bu merkezde kendi hikâyelerini dijitalleştirmek isteyenlere birlikte eğitim vermişlerdir (Lambert, 2012). Günümüzde bilgisayarlar, tarayıcılar, dijital kameralar ve yüksek kaliteli dijital ses kayıt cihazlarının daha ulaşılabilir olması dijital öykülemenin kullanılabilirliğini daha da artırmış ve bireylere kendi öykülerini oluşturma fırsatı sunmuştur (Robin, 2008). Dijital öykü anlatımı eski geleneksel öykü anlatımı ile yeni teknolojik imkânların birlikte kullanımı olarak anlatılabilir (Normann, 2011). İnsanların kendi

hikâyelerini paylaşmaları ve onları zamana karşı korumaları için dijital öyküleme bir fırsattır (McLellan, 2007). Dijital öyküler esnektir, herkes tarafından kolayca üretilebilmesi yönüyle evrenselidir (Blithe ve ark., 2015), dinleyicilerin de katkı sağlayabileceği bir yapısı olması sebebiyle etkileşimlidir, internetin kullanımı ile birçok kişiyi aynı amaç etrafında bir araya getirme gücüyle topluluk oluşturma özelliklerine sahiptir (Öz, 2019). Teknolojinin hayatımıza girmesiyle bireylerin her zaman ulaşabildikleri cep telefonları, fotoğraflar ve videolar aracılığıyla hayat hikâyelerini başkalarına aktarmaları kolaylaşmıştır (Bull ve Kajder, 2005). Bu yönüyle dijital öyküleme hem kişisel hem de evrenselidir (McLellan, 2007).

Teknolojinin gelişmesi ile eğitimciler teknolojiyi eğitime entegre etmek için alternatif yollar aramışlardır. Bu noktada dijital öyküleme teknolojinin eğitimde amacına uygun bir şekilde kullanılması için uygun bir araçtır (Sadik, 2008). Öğretmenler bu süreçte kendi oluşturdukları dijital öykülerden faydalanabilecekleri gibi daha önceden hazır olan dijital öyküleri de kullanabilirler (Doğan, 2007). Öğretmenler tarafından oluşturulan dijital öyküler öğrencilerin dikkatini çekeceği gibi aynı zamanda içeriği daha anlaşılır hale getirerek öğretim programını zenginleştirebilir (Robin, 2006). Bunun yanında öğrenciler tarafından oluşturulan dijital öyküler öğrenci merkezli bir ortam yaratarak daha kişiselleştirilmiş bir öğrenme ortamı yaratır (Bandi-Rao ve Sepp, 2015; Van Gils, 2005). Bu yönüyle dijital öykülemenin yapılandırmacı yaklaşım ve anlatı paradigması teorilerine dayandığı söylenir (Wang ve Zhan, 2010). Yapılandırmacılık öğrenmenin sosyal boyutlarının ve doğal öğrenme ortamlarının önemini vurgular (Smeda ve ark., 2014). Yapılandırmacı öğrenme teorisi öğrencilerin kendi öğrendiklerini anlamlandırdıkları, bu anlamı oluşturmak için kendileri öğrenme sürecinde yer aldıkları, bu süreçte ön öğrenmelerini kullandıkları ve sosyal etkileşimde buldukları bir yol izlenmesini savunur (Good ve Brophy, 1994). Bu yönüyle teknoloji kullanılan bir eğitim ortamı öğrenciler için tüm bu maddeleri sağlayan bir ortam olarak nitelendirilir (Nikitina, 2009; Wu ve Yang, 2009). Sadik (2008) ideal öğrenme ortamının teknolojinin entegrasyonu ile sağlanacağını belirtmiştir. Eğitimde dijital öykü kullanımı öğrencileri pasif öğrenen olmaktan çıkararak bilgiyi kullanan konumuna getirir

(Hur ve Suh, 2012). Öğrenciler öykülerini oluştururken materyal analizi, sentezi ve değerlendirmesi gibi becerileri kullanarak aktif öğrenen olurlar (Sadik, 2008). Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenciler sosyalleştikleri ve ürettiklerini çevreleriyle paylaştıkları sürece öğrenme süreci etkili olur ve dijital öyküleme öğrencilere ihtiyaç duydukları bu atmosferi yaratır (Banzato, 2014) çünkü dijital öyküleme sürecinde de öğrenciler oluşturdukları hikâyeleri çevreleriyle paylaşarak ve onlardan aldıkları dönütler ile öğrenerek ilerlerler (Nguyen, 2011). Bu yönüyle dijital öyküleme öğrencilere gerçekçi bir öğrenme ortamı sunar çünkü öğrenciler için gerçek bir izleyici kitlesi vardır ve bunun en önemli göstergelerinden biri de öğrencilerin çevrelerinden geri bildirim almasıdır (Kocaman-Karoğlu, 2015). Teknoloji ile büyüyen öğrencilerden kendilerini dijital öyküler ile ifade etmeleri istendiğinde bu onlar için gerçek hayatla bir bağlantı kurma fırsatı verir ki bu öğrenci odaklı çalışma onlara özerklik tanır (Kearney ve Schuck, 2006). Sadik (2008), dijital öykülemenin özgün bir öğrenme süreci yarattığını belirtmiştir. Anlatı teorisine (Narrative Theory) göre ise dijital öyküleme eğitimde geleneksel öykü anlatımında olduğu gibi öğretici olması sebebiyle kullanılabilir (Clark ve Rossiter, 2008). Anlatı teorisi gözlem, değerlendirme ve yansıtma süreciyle bireylerin deneyimlerini eğitsel bir hale getirir (Johnson ve Golombek, 2011). İnsanlar öyküler ile tecrübelerini ve değerlerini gelecek nesillere aktararak var olurlar (Heo, 2009). Öykü anlatımı hem öğretmenler hem de öğrencilerin iç dünyalarını yansıtma ve dil öğrenme ve öğretme süreçlerini anlamalarına yardımcı olan bir araçtır (Barkhuizen ve ark., 2013). Her öğrenci de bünyesinde farklı bir hikâye barındırır ve dijital öyküleme öğrencileri kendi hikâyelerini paylaşmak için motive eder (Sadik, 2008). Bu yönüyle dijital öyküleme eğitime entegre edilmesi gereken önemli bir yöntemdir (Nguyen, 2011).

Dijital öykü anlatımı öğrenci katılımı, derin öğrenme için yansıtma, proje tabanlı öğrenme ve eğitime teknoloji entegrasyonu olmak üzere öğrenci merkezli öğrenme stratejilerinin kullanılmasını kolaylaştırmaktadır (Sadik, 2008). Dijital öyküler konuyu anlatma, özerklik tanıma, aktif katılım sağlama, eğlence katma yönleriyle hem öğrenme

hem öğretme aracı olarak kullanılabilir (Wang ve Zhan, 2010). Bu uygulama ile öğrenciler geleneksel yöntemlerin dışına çıkarak kendi öğrenme süreçlerinde aktif rol alırken aynı zamanda daha günlük hayatlarında karşılarına çıkabilecek, gerçekçi materyallere maruz kalırlar (Sadik, 2008). Dijital öyküleme öğrencilere gerçek hayatlarında da karşılarına çıkabilecek problemler üretmeleri ve onlara çözüm bulmaları, hikâyelerini oluştururken yazdıkları karakterleri kendi hayatlarından seçmeleri ve okul dışında gerçekleşen olayları okula taşımalarına fırsatı verir (Kearney ve Schuck, 2006). Öğrencilerin özerklik kazanması ve teknolojiyi kendi istedikleri şekilde, kendi öğrenmelerinde etkili bir şekilde kullanma ve kontrol etme fırsatı vermek için dijital öyküler kullanılmaktadır (Sadik, 2008; Miller, 2009). Dijital öyküleme sırasında öğrencilerin kullandıkları görseller onların soyut kavramları somutlaştırmasında rol oynar (Rahimi ve Yadollahi, 2017). Öğrenciler öykülerini dijitalleştirirken karakterlere ve olaylara bir canlılık ve boyut kazandırmış olurlar (Razmi ve ark., 2014). Dijital öyküleme sürecinde tasarlama, oluşturma ve sunma aşamalarında yer alan öğrencilerin; araştırma, yazma, organizasyon, teknoloji, sunum, görüşme, iletişim, problem çözme ve değerlendirme becerilerini geliştirdikleri belirtilmektedir. Öğrenciler, dijital öyküleme sürecine daha eleştirel bakabilir ve yaptıkları seçimlerin farkında olurlar (Reinders, 2010). Öğrenciler öykülerini oluşturmak için kelime, müzik, görsel seçimleri yaparken hangisinin daha iyi olacağı, bunları nasıl kullanacakları konusunda eleştirel bakmayı, yaratıcı olmayı, araştırma yapmayı ve bilgilerini sentezlemeyi öğrenirler (Miller, 2009). Dijital öykülemenin kullanıldığı bir eğitim sürecinde, öğrencilerin konuyu daha iyi anladığı, eleştirel düşünebildiği, motivasyonlarının ve özgüvenlerinin yüksek olduğu ve bilgi okuryazarlığı becerilerini geliştirdiği belirtilmiştir (Yang ve Wu, 2012). Teknolojinin etki alanını artırmasıyla birlikte okuryazarlık yalnızca basılı materyalleri okumaktan çıkıp çok yönlü okuryazarlık kavramına geçmiştir (Grabill ve Hicks, 2005).

Birçok araştırmacı dijital öykülemenin öğrencilere dijital okuryazarlık becerilerini geliştirebilecekleri sanal bir ortam sunduğunu desteklemiştir (Castañeda, 2013; Niemi ve ark., 2014; Vinogradova ve ark., 2011).

Dijital öykülerini oluşturan ve paylaşan öğrencilerin okuryazarlık becerileri gelişmektedir (Robin, 2006). Bunlar:

- Araştırma Becerileri- öğrencinin öyküleme sürecinde kendi öyküsüyle ilgili bilgileri araştırıp bulması,
- Yazma Becerileri- öğrencinin kendi bakış açısıyla öyküsünü oluşturması,
- Organizasyon Becerileri- öğrencinin öyküsünü oluşturması için gerekli materyalleri bulması ve süreci yönetmesi,
- Teknoloji Becerileri- öğrencinin dijital araçları kullanması,
- Sunum Becerileri- öğrencinin oluşturduğu öyküyü izleyicilere etkili şekilde sunması,
- Mülakat Becerileri- öğrencinin öyküsünü oluşturmak için soracağı sorulara kaynak bulması,
- Kişilerarası Beceriler- öğrencinin öyküsünü grupta çalışarak oluşturabilmesi ve görev dağılımı yapması,
- Problem Çözme Becerileri- öğrencinin öyküsünü oluşturma sürecinde doğru kararlar alması ve karşılaştığı olumsuzlukların üstesinden gelmesi,
- Değerlendirme Becerisi- öğrencinin kendinin ve arkadaşlarının öykülerini değerlendirmesi

Dijital öyküleme öğrencilerin yalnızca dijital okuryazarlık becerilerini geliştirmekle kalmaz aynı zamanda onların teknoloji kullanımına ilişkin öz yeterlik algılarını da geliştirir (Bandura, 1995). Öğrencilerin öz yeterlik algıları yükseldikçe öğrenmeye daha istekli olacak ve derse katılımları artacaktır (Rouxel, 1999).

### **Dijital Öykü Oluşturma Süreci**

Dijital öyküler öğretmenler tarafından ya da öğrenciler tarafından hazırlanabilir. Yapılan araştırmalara göre öğrenci temelli dijital öyküleme ile ilgili daha fazla olumlu tepkiler alınmıştır (Razmi ve ark., 2014). Dijital öykü oluşturma sürecini hazırlık, üretim ve sunum



olarak üç ana kategoriye ayırabiliriz (Frazel, 2010). Bu süreçte öğrenciler öykülerini grupla oluşturabilecekleri gibi bireysel olarak da çalışmayı tercih edebilirler (Miller, 2009). Öykülerini grup olarak oluşturan öğrencilerin işbirlikçi çalışma ile iletişim becerileri gelişmektedir (Tatlı ve Aksoy, 2017). Hazırlık sürecinde konu seçimi, dinleyicilere karar verilmesi, öykünün genel çerçevesinin belirlenmesi, öykünün yazılması ve öyküyle ilgili dönütler alınarak gerekli düzenlemelerin yapılması adımları tamamlanır (Chung, 2007). İlk olarak geleneksel öyküye benzer şekilde konu seçilir ve bir taslak hazırlanır (Miller, 2009). Öykünün tüm bileşenlerini ve akışını içeren bir sayfalık bir öykü panosuyla taslak detaylandırılabilir (Ohler, 2006). Bu taslak ana fikrin netleşmesine yardımcı olur. Bu aşamada öğrenci taslağı arkadaşlarıyla ve öğretmeniyle paylaşıp fikir alışverişinde bulunabilir (Miller, 2009). Öğrenciler aldıkları dönütler doğrultusunda hikâyelerine detaylar ekleyerek daha anlaşılır hale getirirler (Sylvester ve Greenidge, 2009). Daha sonra geleneksel öykü yazmaya ek olarak öğrenciler bir görsel öykü panosu hazırlar ve kullanacakları medya araçlarını belirlerler. Üretim aşamasında, öykü yazılımlar aracılığıyla ses, resimler, videolar kullanılarak dijitalleştirilir (Miller, 2009). Bu noktada öğrenciler bir video düzenleme aracı ile çalışırlar (Lowenthal, 2009). Öğrenciler öyküsünün türüne göre seslendirme yapar ve öykünün hızına, geçişlerine ve efektlere karar verirler (Kocaman-Karoglu, 2015). Öğrencilerin öykülerini ikişer üçerli cümleler şeklinde seslendirmesi olası bir hata durumunda tüm ses kaydının boşa gitmesini önleyecektir (Jakes ve Brennan, 2005). En son aşama, ortaya çıkan dijital öykünün sınıfta veya sosyal medya aracılığıyla sunumudur (Kocaman-Karoglu, 2015). Dijital öykülemenin hazırlık, üretim ve sunum olmak üzere her aşamasında öğrencilerin fikir alışverişi yapması ve yaptıklarını yansıtması, istenilen verimin alınması için çok önemlidir (Miller, 2009). Bu uygulama adımlarının her dijital öykü için katı bir şekilde takip edilmesine gerek yoktur. Çünkü bu tarz yaratıcı süreçlerde öğrenciler birden çok kez düzeltme ve değiştirme yapabilirler (Castañeda, 2013). Robin (2016) ise etkili bir dijital öykü oluşturmak için Şekil 1’de 4 aşamalı bir yaklaşımdan söz etmiştir:

## Şekil 1

### Dijital Öykü Oluşturmanın 4 Aşaması



Şekil 1’de görüldüğü üzere dijital öyküleme öğrencilerin öncelikli olarak hazırlık yaptıkları ve öykülerinin gerekli bileşenlerini topladıkları, bu bileşenlerden öykülerine uygun olanları seçip düzenledikleri, amacına uygun olarak öykülerini yazdıkları ve seslendirdikleri ve son olarak öykülerinin paylaştıkları aşamalardan oluşmaktadır.

Chung (2007) dijital öykülerin sunumundan sonra gerçekleşecek değerlendirme aşamasında dikkat edilmesi gereken noktaları şu şekilde sıralamıştır:

- İlk olarak aşırıya kaçmadan, yeterli miktarda resim, ses, video ve metin kullanılmalıdır. Kullanılan görseller konuyla uyumlu olmalıdır.

- Doğru sesler ve müziklerle öyküye duygu katılmalıdır. Kullanılan müzikler konuya ve görsellere uygun olmalıdır.

- Öğrenciler kendi öykülerini kendileri seslendirmelidir. Öğrenci öykünün akışıyla koordineli seslendirme yapmalı, doğru vurgular ve duraklamalarla dikkat etmelidir.

- Öğrenciler videonun hızını öyküsünün konusuna uygun olarak ayarlamalıdır. Resimlerin geçiş hızının dinleyicileri duygusal olarak etkileyeceğini göz önünde bulundurmalıdır.

Öğrenciler bu kriterleri göz önünde bulundurarak daha başarılı öyküler ortaya koyabilirler (Chung, 2007). Öğretmenler öğrencilerin ortaya koyduğu bir dijital öyküyü, öğrencinin kullandığı içerik, görseller, sesler, geçişler, efektler, organizasyon ve anlatım yeteneği kriterlerini göz önünde bulundurarak bütüncül bir değerlendirme listesi ile değerlendirebilir (Miller, 2009). Ancak burada en önemli konunun ürün olmadığı da dikkat edilmesi gereken bir konudur. Önemli olan bu süreç boyunca öğrencilerin dijital becerilerini, problem çözme becerilerini, iş birliğine dayalı çalışma becerilerini ve yaratıcılıklarını geliştirmektir (Robin, 2008).

Dijital öyküleme uzmanı Joe Lambert etkili dijital öyküler için yedi unsurdan bahsetmiştir. Bunlar; bakış açısı (yazarın öyküsüyle ortaya koymaya çalıştığı görüş), dramatik bir soru (dinleyicide merak uyandıran ve öyküde cevabı aranan soru), duygusal içerik (izleyicinin dikkatini çeken ve onları öyküye bağlayan içerik), sesin armağanı (öyküdeki duyguyu izleyiciye geçirmenin bir aracı), eşlik eden bir film müziğidir (öyküyü süsleyen ve duygusal tepkiyi artıran sesler) ve ekonomi (öyküyü izleyiciye anlatmak için yeterli içerik kullanma), ilerleme hızı (öykünün ilerlemesinin ne kadar hızlı ve yavaş gideceğini belirleyen ritim) (Miller, 2009; Robin, 2008). Öğrenciler doğru bir bakış açısıyla en baştan yazının amacını belirler ve ulaşacakları sonu daha net görürler. Dramatik bir soruyla beklenenin aksine çarpıcı bir farklılık ortaya konulur. Duygusal bir içerikle izleyiciler meşgul edilir. Öyküdeki sesler duyulabilir ve öyküyle tutarlı olmalıdır. Anlatıcının ses tonu öyküyü monotonluktan kurtarmak için bir araçtır (Bull ve Kajder,2005). Öğrenciler

öykülerinin seslendirirken heyecanlı veya gergin bir olayı daha hızlı, rahatlatıcı bir sahneyi daha yavaş aktarabilir (Chung, 2007). Öykünün müziği de içerikle uyumlu olmalıdır. Öykü ekonomik açıdan çok uzun veya çok kısa olmamalı, yeterli miktarda ayrıntı içermelidir (Barrett, 2006). Böyle bir sınırlama yazar için zorlayıcı olsa da sınıf ortamında dijital öykülerin sunumu için dikkat edilmesi gereken bir unsurdur (Bull ve Kajder, 2005). Belirtilen bu unsurlar standart bir dijital öykünün olmazsa olmazlarıdır. Burada dikkat edilmesi gereken bir diğer unsur ise yazılacak dijital öykünün türüdür. Robin (2006) ve Robin (2008) dijital öykülemeyi üç kategoriye ayırmıştır. Bunlardan en popüler olanı kişinin kendi deneyimlerini anlattığı 'Kişisel Anlatımlar' dır. Bu türde kişi yaşadığı maceraları, başarıları, zorlukları ve güncel olayları dinleyiciyle paylaşabilir. Öyküsünü arkadaşlarıyla paylaşan öğrenci kendisini çevresine tanıtmaya fırsatı bulur. Bu türde dijital öyküler eğitimde öğrencilerin empati duygularını geliştirmek amacıyla kullanılabilir. Bunun en önemli nedeni kişisel anlatım kullanılan dijital öykülerin öğrencilere farklı çevrelerden gelen akranlarını tanıma ve onların hayatlarını anlama fırsatı vermesidir (Robin, 2006; Robin, 2008). İkinci tür daha çok eğitimde matematik, teknoloji, bilim, resim gibi konularda bilgi vermek için kullanılan 'Bilgilendiren veya Talimat Veren Öyküler'dir. Bu öyküler daha çok eğitici ve öğretici yönüyle ortaya çıkar (Robin, 2006). Son olarak tarihte gerçekleşen olayların farklı materyallerle zenginleştirilerek anlatılabileceği 'Tarihi Olayları İnceleyen Öyküler' ise üçüncü dijital öykü türüdür. Bu türde öyküler geçmişten edinilen bilgiler, fotoğraflar, gazeteler ile zenginleştirilir (Robin, 2006). Burada en önemli nokta hangi öyküleme türünün kullanılacağına belirlenmesidir çünkü her öyküleme türü farklı bir amaca hizmet eder (Robin, 2008). Her ne kadar dijital öykülemenin türü değişse de temelde dijital öyküleme süreçleri benzerdir (Flihan, 2013).

### ***Dijital Öyküleme Sürecinde Öğretmen ve Öğrencilere Düşen Sorumluluklar***

Birçok dijital araç tek bir eğitimsel amaçla tasarlanmamıştır ve bu nedenle öğretmenler bu araçları kendi eğitim hedefleri doğrultusunda yaratıcı bir şekilde kullanma imkânına sahiptirler (Henriksen ve ark., 2016). Dijital öyküleme sürecinde öğretmene düşen

görev projenin hedeflerini belirlemek, öğrencileri yeteneklerini kullanmaları ve fikirlerini paylaşımları konusunda teşvik etmek ve medyanın gücünü kullanarak öykülerini oluşturmalarını sağlamaktır (Miller, 2009). Öğretmenlerin dijital öykülemeyi eğitime entegre ederken öğrencilerin ihtiyaçlarını doğru tespit edip, öğrenmelerini destekleyecek şekilde öğretim programıyla uyum içinde uygulaması gerekir (Lowenthal, 2009). Öğretmenler dijital öyküleme çalışmalarını öğrencilerin dikkatini çekmek, onları araştırmaya ve keşfetmeye yönlendirmek, eski öğrenmeleriyle yeni bilgileri bağlamak amacıyla kullanabilirler (Robin, 2006). Dijital öyküleme öğretmenlere zamandan tasarruf etme, öğrencileri cesaretlendirme ve katılımı artırma konusunda fayda sağlar (Alismail, 2015). Öğretmenler tarafından oluşturulan dijital öyküler soyut ve kavramsal bilgileri daha anlamlı kılmak, öğrenciyi konu hakkında düşünmeye sevk etmek amacıyla kullanılabilir (Robin, 2006). Öğrencilerin takibi açısından ise onların yalnızca oluşturdukları dijital öykülere odaklanmak yerine öykülerini oluşturma süreçlerini de göz önünde bulundurmak öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğini görmek için daha etkili olacaktır (Normann, 2011). Öğrencilerin dijital öykü oluşturmak için kullanacakları yazılımlar okullarda devamlı kullanılan teknolojiden farklı bir eğitim gerektirebilir (Sylvester ve Greenidge, 2009). Tüm bunlar için öğretmenin sürece ve kullanılacak teknolojiye hâkim olması ve yaşanabilecek zorluklara karşı öğrencileri hazırlaması gerekmektedir. Bu noktada öyküleme yapmak için kullanılacak programı öğretmen iyi bilmeli ve öğrencileri bu programı nasıl kullanacakları konusunda eğitmelidir (Miller, 2009). Bunun yanı sıra dijitalleştirme aracının kullanımının basit olması öğrencilerin katılımını artıracaktır (Di Blas ve Paolini, 2012).

Öğrenciler ise önce yazacakları öyküye daha sonra bu öykünün dijitalleştirilmesine odaklanmalıdır. Öğrencilerin dijital öykülerini dinleyicilere aktarabilmeleri için konuya hakim olmaları ve doğru anlamı oluşturabilmeleri gereklidir (Porter, 2008). Dijitalleştirme sürecinde öğrenciler teknolojiyi kullanmayı öğrenirken aynı zamanda medyaya eleştirel yaklaşmayı da öğrenecekler, pasif medya tüketicisi olmaktan çıkacaklardır (Ohler, 2006). Öykü yazma esnasında öğrenciler öyküleri içselleştirmeli ve etkili bir biçimde aktarmalıdır, aksi takdirde

dinleyicilerin gerekli mesajı almaları ve öyküyü kendi şemalarına oturtmaları zorlaşacaktır (Behmer ve ark., 2006).

### **Yabancı Dil Öğretiminde Dijital Öyküleme**

Yabancı dil becerileri, farklı platformlarda okuma, yazma ve iletişim kurma becerisini gerektirir (Green, 2013). 1960'larda Bilgisayar Destekli Dil Öğreniminin ortaya çıkmasından bu yana sözlük gibi çevrimdışı erişilebilen uygulamalardan bloglar, yabancı dil uygulamaları, oyunlar gibi çevrimiçi uygulamalara kadar bilgisayar teknolojilerinin yabancı dil eğitimde kullanım alanı her geçen gün genişlemiştir (Thang ve ark., 2015). Teknolojide yaşanan hızlı gelişmeler öğrencilere özerk öğrenme imkânı sunmaktadır (Godwin-Jones, 2011). Öğrencilere ne yapacaklarını ve ne düşünmeleri gerektiğini hazır olarak sunmak yerine onların bilgiyi kendileri keşfetmesine, içselleştirmesine ve kendi fikirlerini paylaşmasına izin verilmelidir (McLellan, 2007). Özellikle yabancı dil öğretiminde öğrencilerin öğrendiklerini sınıf dışında da sürdürebilmesi ve öğrenilenlerin kalıcı olması için özerk öğrenme önemlidir (Kormos ve Csizer, 2013). Dijital öyküleme ise öğrencilere fikirlerini teknoloji kullanarak sunma imkânı verir (Liu ve ark., 2018). Öğrenciler dijital öyküleme sürecinde pasif dinleyiciler olmaktan çıkar ve aktif üreticiler olurlar (Green, 2013; Niemi ve Multisilta, 2016). Aynı zamanda dijital öyküler öğrencilerin gerçek hayat tecrübelerini de aktarabilecekleri bir araç sağlar (Yoon, 2012). Dijital öykülemenin sunduğu esneklik ve konu alanı için sunduğu farklı olasılıklar öğrencilere kullanım kolaylığı tanır (Miller, 2009). Dijital öykülemenin teknolojik anlamda öğrencilere sağladığı esneklik, onları dili öğrenirken farklı yollar bulmaları ve yaratıcı olmaları için teşvik eder (Gregori-Signes, 2008). Dijital öyküleme boyunca kullanılan multimedya araçları öğrencilere daha yaratıcı olmaları için farklı imkânlar sunar ve farklı yollarla İngilizce öğrenmelerini sağlar (Gregori-Signes, 2008). Dijital öyküleme yapan öğrenciler kinestetik, işitsel ve görsel öğrenme stillerini kullanarak verilen içeriği kavrarlar (Nassim, 2018). Her öğrencinin farklı öğrenme hızları ve dilsel özellikleri olduğunu göz önüne aldığımızda dijital öyküleme kullanılacak etkili bir yöntemlerden biridir (Tatlı ve Aksoy, 2017). Yabancı dil öğretiminde bilgisayar destekli öğretim yöntemleri

kullanmak karşılaşılabilecek problemlerin çözümünde yardımcı olmaktadır (Tatlı ve Aksoy, 2017).

Dijital öykülemenin Avrupa Dilleri Ortak Çerçevesi (CEF) tarafından belirlenen ilkelere uygun bir eğitim türü olarak yeterliliği belirtilmiştir (Gregori-Signes, 2008). Dijital öyküler dil öğrenme için CEF tarafından önerilen hedeflere uygun olarak öğrencilere kendi öykülerini yazmak için güçlü bir araç sunar (Robin, 2006). Dijital öyküler öğrenmeyi her öğrenci için yaşlarına, öğrenme stillerine, ihtiyaçlarına ve yeterliliklerine uygun olarak kişiselleştirmek ve özelleştirmek açısından uygun araçlardır (Amelia ve Abidin, 2018). Dijital öyküleme, öğrencilere öykülerini geniş bir kitleyle online paylaşma imkânı tanır ve öykülerini teknoloji sayesinde tekrar tekrar paylaşma fırsatı yakalayan öğrencilerin motivasyonu artar (Lowenthal, 2009). Dijital öyküleme dil öğretiminde öğrencilerin okuma, yazma, dinleme ve konuşma seviyelerinin artmasına yardımcı olan yaratıcı ve motive edici bir araçtır (Sadik, 2008).

Dijital öyküler yabancı dilin teknoloji ve diğer içeriklerle birleşmesine olanak tanır (Castañeda, 2013). Dijital öyküleme yabancı dil öğrenme sürecinde kelime bilgisi, akıcı konuşma, düzgün telaffuz, okuma yazma becerisi, yaratıcı ve eleştirel düşünme, öz yeterlik, kültürel etkileşim, etkin katılım gibi birçok alanda faydalı olduğu görülmüştür (Anderson ve ark., 2018). Dijital öyküleri oluşturma sürecinde öğrenciler dil becerilerinin yanı sıra yazma, organizasyon, sunum, problem çözme, dijital okuryazarlık, küresel okuryazarlık, teknoloji okuryazarlığı, görsel okuryazarlık gibi becerilerini de geliştirme fırsatı bulurlar (Gregori-Signes, 2008) ve yaratıcılıklarını ve çoklu yöntemleri kullanabilecekleri zengin bir öğrenme ortamı elde ederler (Nassim, 2018). Dijital öyküleme öğrencilerin teknoloji okuryazarlığı ve yazma becerilerini geliştirirken aynı zamanda okuduğunu anlama becerilerine de büyük katkı sağlar (Royer ve Richards, 2008). Geleneksel öykülemeye benzer olarak dijital öyküleme de öğrencilere diyalog kurma, bilgi paylaşma ve tartışma fırsatı vermesi yönünden okuduğunu anlama becerisini geliştirir (Morgan, 2014). Aynı zamanda dijital öykülemenin öğrencilerin okuduğunu anlama hızını da artırdığı belirtilmiştir (Ming ve ark.,

2014). Yabancı dil sınıfların öğretmenler genellikle okuma öncesinde öğrencilere sorular sorarak, görseller göstererek öğrencilerin ön öğrenmelerini aktive etmeye çalışırlar (Echevarria ve ark., 2008). Dijital öyküleme sürecinde yer alan öğrenciler oluşturdukları öyküleri arkadaşlarıyla paylaşırlar. Bu paylaşımlar her öğrencinin kendi öykülerinin yanında arkadaşlarının öykülerini de okuması, yorum yapması ve bu sayede okuma becerilerini geliştirmesi için olanak tanır (Rahimi ve Yadollahi, 2017). Pasif okuma yapan öğrenciler okumayı basit bir bilgi aktarımı olarak görürken dijital öyküleme yapan öğrenciler bir yandan öykülerini okurken bir yandan videolarını, sorularını ve yorumlarını ekleyerek süreçte aktif olurlar (Malin, 2010). Okuma yaparken anlamı oluşturmak için ihtiyaç duyulan kültürel öğeler, resimler, sesler ve telaffuzun dijital öykülemede bir arada bulunması onu normal bir okuma alıştırmısından ayırarak daha etkili bir hale getirir (Rance-Roney, 2010). Dijital öykülemenin öğrencilerin okuma becerilerini geliştirdiği ve sınıf içi katılımı artırdığı (Yoon, 2012; Kimura, 2012), öğrencilerin okuma motivasyonlarını yükselttiği (Zorigian, 2009) çalışmalarla tespit edilmiştir. Öğrenciler dijital öyküleme sürecinde daha derin ve anlamlı okuma yaparlar ve teknik açıdan dile daha hâkim olurlar (Miller, 2009). Dijital öyküleme öğrencileri okumaya motive etmek için kullanılabilecek etkili bir araçtır (Nassim, 2018).

Dijital öyküleme sürecinde aktif rol alan öğrencilerin iletişim becerilerinin de geliştiği tespit edilmiştir (Nassim, 2018). Dijital öykü yapısı gereği konuşma aktivitesi olarak da kullanılabilir çünkü öğrenciler kendi hikâyelerini kendileri seslendirirler (Kajder, 2004). Yabancı dil öğretiminde dijital öykülerini oluşturan öğrenciler öykülerini ses kaydı yapmadan önce sık sık tekrar ederler ve bu sayede hem telaffuzları hem de akıcılıkları gelişir (Hur ve Suh, 2012). Öğrenci istediği zaman hikâyesinde geriye dönüp düzeltmeler yapabilir (Pardo, 2014). Dijital öyküleme öğrencilere seslerini kaydetme ve istedikleri kadar dinleme imkânı verir (Pardo, 2014). Kendi öykülerini seslendiren öğrenciler, tonlama ve ses tonu ayarlama gibi özellikleri de farkında olurlar (Dong, 2015). Alanyazında yapılan birçok çalışma dijital öykülemenin öğrencilerin yabancı dilde konuşma becerilerini geliştirdiğini desteklemektedir (Abdolmanafi-Rokni, 2014; Afrilyasanti ve Basthomi, 2011; Dunn, 2012; Kim, 2014). Ancak



dili yeni öğrenenler için kelimelerin ve seslerin öğrenciler için anlamlı bir bağlamda birleştirilmesi önemlidir (Choi, 2012). Benzer şekilde dinleme becerisinin geliştirilmesi noktasında da teknolojinin gelişmesiyle görsel kullanımı giderek artan bir ilgi görmüştür (Brett, 1995). Dijital öyküleme dinleme ve görselleri aynı anda öğrencilere sunarak dinlediğini anlamayı kolaylaştırır (Ramírez Verdugo ve Alonso Belmonte, 2007). Buna ek olarak bu görseller yabancı dil öğrenenlerin başkalarının da dil öğrenme sürecinde yaşadıkları problemleri görme ve bunun doğal bir süreç olduğunu anlamalarına yardımcı olur (Green, 2013).

Dijital öyküler kelime, dil bilgisi, cümle yapıları içermesi sebebiyle dil öğrenmeye katkı sağlar (Amelia ve Abidin, 2018). Dijital öyküleme teknolojik gelişmelere uyum sağlamak için ihtiyaç duyulan eleştirel düşünme becerisi ve teknolojik becerileri desteklerken aynı zamanda öğrencilerin derse katılımını artırıp, okuma ve yazma becerilerini geliştirir (Shelby-Caffey ve ark., 2014). Menezes (2012) anaokulundan ortaokula kadar farklı düzeylerden öğretmenler ile yürüttüğü çalışması sonucunda dijital öykülemenin öğrencilerin okuma ve yazma becerilerinin, hayal güçlerinin ve özgüvenlerinin geliştiğini belirtmiştir. Dijital öyküleme ile öğrenciler yabancı bir ülkede uzun bir sürede öğrenecekleri argo ve jestlerin kültürel bağamlarını görseller aracılığıyla daha kısa bir sürede öğrenme fırsatı yakalarlar (Green, 2013). Uzmanlar görselleri sadece gördüğümüz gibi algılamadığımızı aynı zamanda onlar sayesinde öğrenmemize ve öz farkındalığımıza katkı sağladığımızı ve yazma sırasında anlam oluşturmamızda görsellerin yardımcı olabileceğini belirtmiştir (Christensen, 2012). Öğrenciler öykülerini oluştururken dilin sözlü ve yazılı söylem özelliklerinin farklılıklarını görürler (Gregori-Signes, 2008). Dijital öykülemenin temelini oluşturan öykü yazma aşaması, öğrencilerin düşüncelerini tutarlı bir şekilde organize etmesini gerektirir ve yazma becerisinin gelişimine katkı sağlar (Oskoz ve Elola, 2014). Öykünün kontrolü tamamen öğrencide olur ve bu onlara zaman ve mekân esnekliği sağlar (Pardo, 2014). Dijital öyküleme öğrencileri dile sürekli olarak maruz

bırakarak onların dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin gelişmesine katkıda bulunur (Tsou ve ark., 2006).

### **Dijital Öyküleme ve Yabancı Dilde Yazma Becerisi**

Okullarda öğrencilere kazandırılmak istenen becerilerin başında okuma ve yazma gelir. Yazma kavramı alanyazında farklı tanımlamalarla ifade edilmiştir. Yazma; insanların düşüncelerini çeşitli sembol ve işaretler aracılığıyla üretime geçerek ifade etmesidir (Akyol ve Yıldız, 2018). Yazma becerisi dil öğrenenler için hem yeni dil yapıları, bilinmeyen kelimeler, organizasyon açısından zordur hem de öğrenciler yeni dil öğrenmenin verdiği stres, ders içinde dikkat dağıtan faktörler ve zaman yönetimiyle de başa çıkmak zorundadırlar (Turgut, 2010). Planlama ile başlayan yazma süreci, düşünceleri yazıya aktarma ve yazılanları değerlendirme olarak devam eder ve bu değerlendirmeler ışığında yapılan düzeltme ile sona erer (Bayat, 2019). Öğrencilerin hayatları boyunca kullanmaları gereken bir beceri olarak yazma becerisi; ön bilgilerini kullanabilme, doğru sözcükleri seçebilme, anlamlı ve kurallı cümleler kurabilme, düşüncelerini mantıklı bir sırayla yazabilme, farklı ifadeler kullanabilme, sebep-sonuç ilişkisi kurabilme, değerlendirebilme ve özetleyebilme gibi zihinsel becerileri kapsar (Göçer, 2019). Nitelikli bir yazıda olması gereken özellikleri değerlendirmek amacıyla geliştirilen ve Özkara (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeline göre yazıda iletilmek istenen fikirlerin geliştirilmesi, yazıyı oluşturan fikirlerin ve olayların organizasyonu, yazarın duygu ve düşüncelerini aktarmak için seçtiği üslup, okuyucuya duygu ve düşüncelerini aktaran zengin ve doğru kelime seçimi, düzgün ve akıcı cümle seçimi, imla kurallarına uygun yazım, tamamlanan yazının sayfada görünüş ve düzeni süreçlerinin tamamlanması ile nitelikli bir yazma gerçekleşmektedir (Özbay, 2015).

Yazma becerisini geliştirmek için öğrencilerin yazma öncesi, yazma sırası ve yazma sonrası uygulayabileceği stratejiler vardır. Yazma öncesi kullanılan stratejiler;

- Öğrenci seviyesinde ve ilgi çeken konu seçme,

- Yazma amacını belirleme,
- Yazının hedef aldığı kitleyi belirleme,
- Yazı türüne karar verme,
- Konu hakkındaki düşünceleri organize etme,

Yazma sırasında kullanılan stratejiler;

- Yazının taslağını oluşturma,
- Taslağın eksik yönlerini gözden geçirme,

Yazma sonrası kullanılan stratejiler;

- Gözden geçirilen taslağa son halini verme,
- Ortaya çıkan ürünü paylaşma (Bahadır ve Kahtalı, 2020).

Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler her geçen gün değişmekte ve yapılandırmacı bir bakış açısı ile eğitim verilmektedir. Dil eğitiminde öğrenen odaklı eğitimin önem kazanması ile birlikte ürün odaklı yaklaşımdan süreç odaklı yaklaşıma geçiş olmuştur (Matsuda, 2003). Bu süreçte öğrenciler kendi konularını seçebilir, öğretmenleri onlara geri bildirim verir ve gerekli düzenlemeleri kendisi yapar ve süreç sonunda ortaya çıkan çalışma ders materyali olarak kullanılır (Matsuda, 2003). Süreç odaklı yaklaşım öğrencilerin yazma becerilerini geliştirir (Khabiri ve Rouhani-Tonekaboni, 2009) ve öğrencilerin derse katılımını artırır (Uçar, 2013). Montague (1995) özellikle ikinci yabancı dil öğreniminde süreç odaklı yazma çalışmaları yapmanın öğrenciye kendi hızında ilerlemesi için bir alan yarattığını vurgulamıştır. Teknolojinin etkisi ile yazma anlayışı değişmiş (Selfe, 2007), verilmek istenen mesaj kelimelerin yanı sıra işitsel ve görsel unsurların da yer aldığı bir etkinliğe dönüşmüştür (Jewitt, 2012). Yeni yazma öğretimi anlayışında öğrencilerin bilgiye farklı kaynaklardan ulaşabilecekleri ve bu bilgiyi değerlendirebilecekleri, farklı hedefler ve kişiler için multimedya metinleri üretebilecekleri çoklu okuryazarlık kavramı önem kazanmıştır (Borsheim ve ark., 2008). Öğrenciler çoklu ortamda yazma kuralları arasında bulunan

izleyici farkındalığı, düzenleme, düzeltme gibi ilkelerle başa çıkabilmek için yeni stratejiler geliştirirler (Selfe, 2007). Dijital öyküleme izleyici kitlesinde uygun öyküler oluşturma (Kulla-Abott, 2007), düzenleme (Balaman-Uçar, 2016) ve düzeltme stratejilerini geliştirme ihtiyacı doğurur (Xu ve ark., 2011). Dijital öykü oluşturmada ortaya çıkan ürün bir öykü olsa da başarılı bir dijital öykü oluşturmada en önemli adım kaliteli bir yazma aşamasıdır (Banaszewski, 2005). Bu nedenle öğrencilerin dijital öykü oluştururken teknolojik araçları da göz ardı etmeden yazma aşamasına odaklanması gerekmektedir (Banaszewski, 2005). Öğrenciler dijital öykü hazırlarken teknolojinin imkânlarını kullanarak yazdıklarını görselleştirir ve yazma sürecini güçlendirirler (Tetik, 2020). Teknolojik gelişmelerle birlikte dijital öykülemenin dil öğreniminde kullanımı artmıştır ancak bu alanda yapılan çalışmalar hala yetersizdir. Dijital öykülemenin 21. yüzyıl okuryazarlık becerilerini kazanmak için etkili bir araç olduğu birçok çalışmada belirtilmiş olmasına rağmen, dijital öykülemenin öğrencinin dil öğrenimine özellikle de yazma becerisine etkisini inceleyen araştırmalar oldukça azdır.

### **Dijital Öyküleme ve Duyuşsal Özelliklere Etkisi**

Eğitimde öğrencilerin fiziksel ve bilişsel gelişimin yanı sıra duyuşsal gelişimine de önem vermek gerekir. Öğrenciler duyuşsal olarak pozitif olduklarında iç motivasyonları artmaktadır (Gömlüksüz ve Kan, 2012). Öğrencinin içsel motivasyonu hedeflerine, başarı beklentisine, öz-yeterlik algısına ve kaygısına bağlı olarak değişebilir (Guthrie ve Cox, 2001). Öğrencinin hem motive olması hem de katılım göstermesi için onlara daha amaç odaklı ve anlamlı etkinlikler planlamak gereklidir (Nunan, 1991). Bu kapsamda Dijital öykülemenin öğrenciler arasındaki etkileşimi arttırması, öğrencilerin kaygı seviyelerini düşürerek yabancı dil öğrenmelerine katkıda bulunması (Green, 2013) nedeniyle yabancı dil öğretiminde kullanılabilir etkili bir yöntem olduğu düşünülmektedir. Dijital öyküleme yönteminin uygulandığı derslerde öğrencilerin arkadaşlarıyla etkileşime geçmelerini ve öykülerini kişiselleştirebilmelerini sağlayan dijital öyküler sayesinde öğrencilere kaygı hissetmeden yabancı dil ile meşgul olacakları bir ortam sunulmuş olur (Reyes ve Vallone,

2007). Dijital öyküleme yöntemi ile öğrencilere kendilerini rahat hissedebilecekleri bir ortam sağlamak öğrenememe kaygılarını da azaltacaktır (Coutu, 2002).

Dijital öyküler içerdiği olay örgüsü, karakterler ve nesnelere ile anlatı özelliğine sahiptir (Vinogradova, 2011) ve öğrencilere kendilerini anlatma olanağı vermesiyle onların kişilik oluşturma ve kendilerini ifade etme süreçlerinde de yardımcı olur (Banaszewski, 2005). Yapılan araştırmalar da 'kişisel anlatımlar' türündeki öykülerin öğrencilerin kendilerinin anlatması ve kişiliklerini oluşturması açısından oldukça önemli olduğunu ortaya koymuştur (Banaszewski, 2005). Özellikle kendini ifade etmeye çekinen öğrenciler için dijital öyküler öğrencilere bu hissin üstesinden gelmeleri konusunda yardımcı olur (Kim, 2014). Bu yönüyle de dijital öyküler dezavantajlı ve savunmasız grupların kendilerini ve duygularını ifade etmelerine yardımcı bir araç olabilir (Anderson ve Macleroy, 2017). Dijital öyküler öğrencilerin öykülerini neden anlattıklarını, bu öyküyü anlatmadaki amaçlarının ne olduğunu, bu öykü sürecinde kendilerinin rolünün ne olduğunu anlamalarını sağlayarak öğrenme sürecini kişiselleştirmelerini sağlar (Jakes ve Brennan, 2005). Dijital öyküler öğrencilerin kendi yaşamışlıklarından anlamlar çıkararak öyküler oluşturmalarına (Grigsby ve ark., 2015) ve bu şekilde tüketici değil üretici olmalarını destekler (Green, 2013). Dijital öyküleme sonucunda ortaya çıkan etkileyici ürün öğrenciyi motive eder (Gregori-Signes, 2008) ve kendi oluşturdukları bu özgün ürün onlara anlamlı bir öğrenme ortamı sunar (Lo ve Hyland, 2007). Öğrencilerin motivasyonları ve katılımları artmasının bir sebebi olarak dijital öyküleme ile kendi hayat deneyimlerini paylaşmaları ve başkalarının hikâyelerini izleyip onların hayatları hakkında fikir edinmeleri gösterilebilir (Lowenthal, 2009). Öğrencilerin sürece motive olması ve aktif katılmasındaki bir diğer sebep ise öğrencilerin hayatlarının her alanında teknoloji ile iç içe olması ve teknolojinin onlar için ilgi çekici bir unsur olması gösterilir (Bull ve Kajder, 2005). Dexter ve Riedel (2003) öğrencilerin katılımını artırdığı sürece teknolojinin eğitimde verimli kullanıldığı görüşündedir. Teknolojinin eğitime entegrasyonunda dijital öyküleme öğrenci merkezli bir yaklaşımla öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olmalarını destekler (Miller, 2009; Tahriri ve ark., 2015). Buna

dayanarak dijital öyküleme öğrencilerin motivasyonunu ve katılımını artırabilir (Yang ve Wu, 2012). Dijital öyküler etkileşimli ve yapılandırmacı bir öğrenme ortamı sunarak öğrencilerin motivasyonunu artırır (Smeda ve ark., 2014) Ayrıca dijital öyküler ile öğretmeninden çok daha fazla dinleyiciye ulaşabilen öğrenciler daha iyisini yapmak için motive olur ve katılımları artar (Norton, 2014). Dijital öykülemenin öğrencilerin duyuşsal özelliklerinin gelişimine bir diğer katkısı da teknoloji kullanımı sayesinde öğrencilerde ilgi uyandırmasıdır (Van Gils, 2005). Dijital öyküleme çok yönlü bir aktivite olması sebebiyle öğrencilerin dikkatini etkinliğe çeker ve bu etkinlikleri öğrencilerin daha ilgiyle yapmasına sebep olur (Chan ve ark., 2017). İlgi öğrencinin motivasyonunun artmasını, becerilerinin gelişmesini ve öğrenmesini kolaylaştıran bir etkidir (Renninger ve ark., 2014). Buradan yola çıkarak bu araştırmada dijital öyküleme yöntemi ile zenginleştirilmiş derse katılan öğrencilerin derse olan ilgi ve motivasyonlarının olumlu etkilenerek yabancı dil kaygı düzeylerinin azalacağı düşünülmüştür. Bu kapsamda bu araştırmada dijital öykülemenin yazma becerisine etkisinin yanı sıra, yabancı dil kaygı düzeyine de etkisi araştırılmıştır.

### **İlgili Araştırmalar**

Bu bölümde dijital öyküleme ile ilgili alanyazındaki çalışmalar “Dijital Öykülemenin Dil Alanında Kullanımına İlişkin Çalışmalar”, “Dijital Öykülemenin Yabancı Dil Alanında Kullanımına İlişkin Çalışmalar”, “Dijital Öykülemenin Yazma Becerisinde Kullanımına İlişkin Çalışmalar”, “Dijital Öyküleme ile İlgili Diğer Konu Alanlarında Yapılan Çalışmalar” başlıkları altında sunulmuştur. Bu ana başlıklar altında sunulan araştırmalardan yurtdışında yapılanlar “Yurtdışında Yapılan Çalışmalar” ve yurtiçinde yapılanlar ise “Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar” olarak alt başlıklara ayrılarak ayrı ayrı sunulmuştur. Dijital öyküleme ile ilgili alanyazında yer alan ve bu bölümde yer verilen araştırmaların çoğunun hem bilişsel hem de duyuşsal boyutu olduğu gözlemlendiği için, bu bölümde ayrıca duyuşsal özellikler ile ilgili bir alt başlığa yer verilmemiştir. Bunun yerine, araştırmalarda duyuşsal özellikler ile ilgili ulaşılan sonuçlar, bölüm sonunda özetlenmiştir.

### ***Dijital Öykülemenin Dil Alanında Kullanımına İlişkin Çalışmalar***

**Yurtdışında Yapılan Çalışmalar.** Kulla-Abbott (2007) araştırmasında dijital öyküleme projelerini tamamlayan 43 tane yedinci sınıf öğrencisinin okuryazarlık becerileri üzerinde çalışmıştır. Yapılan bu çalışmada; gözlem alanı notları, sınıf etkinliklerinin video kasetleri, öğrenciler tarafından oluşturulan dijital video eserleri, yansımalar, e-postalar ve röportajlar yoluyla veri toplanmıştır. Araştırma sonunda elde edilen bulgulara göre öğrenciler geri bildirim, yansıtma ve düzenleme yoluyla bir öykünün nasıl organize edileceğini ve gerekli multimedya araçlarını nasıl kullanacaklarını öğrenmişlerdir. Ayrıca, bu süreçte iş birliği yapmışlar, birden fazla bakış açısı olabileceğini kavramışlar, bir metni bağlamsallaştırmayı öğrenmişler ve akıcılık becerileri kazanmışlardır.

Tatum (2009) araştırmasında, Yönlendirilmiş Okuma Etkinliğinin okuma sonrası aşamasında dijital öyküleme kullanımının bilgi metninin anlaşılması üzerindeki etkisini anlamak amacıyla 80 tane altıncı sınıf öğrencisinden deney ve kontrol grupları oluşturmuştur. Sekiz hafta boyunca yapılan uygulamada veriler okuduğunu anlama ön test-son testi, video kayıtları, öğretmen alan notları ve gözlemleri ve öğrenci çalışmaları ile toplanmıştır. Çalışma sonunda nicel veriler incelendiğinde deney ve kontrol grupları arasında bir fark gözlenmemiştir. Nitel verilerin analizi sonucunda ise dijital öykülemenin hem kavramsal hem araçsal açıdan öğrencilere kolaylık sağladığı, öğrencilerin planlama, izleme, gözden geçirme ve yansıtma gibi üst bilişsel becerileri nasıl kullandığını gözlemlene fırsatı sunduğu, öğrencilerin metinle olan etkileşimini artırdığı gözlemlenmiştir.

Yuksel ve arkadaşları (2011) öğretmenlerin ve öğrencilerin eğitim süreçlerini desteklemek amacıyla dijital öykülemeyi ne şekilde kullandıklarını incelemiş ve farklı kültürlerden insanların bu teknoloji aracına ilişkin algılarını ortaya koymuştur. Araştırmada nicel yöntem kullanılmış ve eğitimciler ve öğrencilerden çevrimiçi anketler toplanmıştır. Anketler, dijital öyküleme ile ilgilenen kişilere gönderilmiş ve sonuçta 154 kişiden demografik bilgileri, dijital öykülemeye dair algıları, kişisel dijital öyküleme kullanımları, eğitim, destek ve teknoloji erişimleri hakkında bilgiler toplanmıştır. Katılımcılar dijital öykülemenin konunun anlaşılmasına, yazma becerilerine, sunma becerilerine, araştırma

becerilerine ve genel akademik becerilerine katkı sağladığını belirtmişlerdir. Buna ek olarak dijital öykülemenin dil öğreniminde dinleme, yazma, konuşma becerilerinin gelişmesine, üst düzey düşünme becerilerine, yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerinin gelişmesine, motivasyonlarına ve sosyal becerilerini geliştirmeye katkı sağladığı bulunmuştur. Bu gelişmelerin yanı sıra dijital öykülemenin fazla zaman gerektirdiği ile ilgili eleştiri yapılmıştır. Araştırmaya katılanlar dijital öykülemenin dil öğretimi başta olmak üzere birçok alanda kullanılabileceğini belirtmişlerdir. Katılımcıların çoğunluğu dijital öykülemeyi kendi öğrenmeleri için daha çok kullandıklarını, diğerleri ise öğretim için kullandıklarını belirtmişlerdir.

Liu ve arkadaşları (2018) dijital öykülemenin ilköğretim seviyesinde dil öğrenme motivasyonu ve performansını nasıl etkilediğini araştırmışlardır. 64 öğrencinin katıldığı çalışmada veriler motivasyon anketi, başarı testi puanları ve dijital öyküler ile toplanmıştır. Araştırma sonunda dijital öykülemenin öğrencilerin dil performansını artırdığı, dışsal hedef yönelimi ve detaylandırma açısından motivasyonlarına katkıda bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca dijital öykülemenin dili kullanırken yaratıcılığı artırması sebebiyle yararlı bir motivasyon aracı olduğu vurgulanmıştır.

Elenein (2019) dijital öykülemenin dinleme ve konuşma becerilerine etkisini araştırdığı çalışmasında 60 tane ilköğretim 5. Sınıf öğrencisi ile çalışmıştır. Birinci eğitim-öğretim döneminde gerçekleştirilen araştırmada ön test ve son test olarak dinleme ve konuşma becerileri kontrol listesi ve başarı testi uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda dijital öykülemenin öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerini ve performanslarını artırdığı bulunmuştur. Ayrıca bu süreç sonunda öğrenciler iletişim kurma ve öğrenmeye daha motive olmuşlardır.

Mohammadi Khomjani (2020) dijital öykülemenin öğrencilerin öğrenme motivasyonlarına ve İngilizce konuşma kaygılarına etkisini incelemiştir. Denel işlemin çevrim içi ortamda ve 10 oturumda yapılmış ve dil kursuna katılan 13 lise öğrencisi tarafından dijital öyküler oluşturulmuştur. Araştırmanın ön test ve son test verileri "Bilgisayar



Kaygısı Değerlendirme Ölçeği”, “Yabancı Dil Konuşma Kaygısı Anketi”, “İkinci Dil Konuşma Kaygısı Anketi” ve “Motivasyon Anketi” kullanılarak toplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda dijital öykülemenin İngilizceyi yabancı dil olarak kullananların konuşma kaygısını azalttığı ancak öğrencilerin yabancı dil öğrenme motivasyonlarını değiştirmedığı sonucuna ulaşılmıştır.

Nair ve Yunus (2021) dijital öykülemenin konuşma becerilerin üzerindeki etkisi üzerine çalışmış ve 45 makaleyi sistematik olarak inceledikleri bu çalışmada Sistematik İnceleme ve Meta-Analizler için Tercih Edilen Raporlama Ögeleri (PRISMA) kullanmışlardır. Bu makalelerin çoğunda dijital öykülemenin eğitim her kademesinde öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek için kullanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Tabieh ve ark. (2021) dijital öykülemenin üçüncü sınıf öğrencilerinin aktif düşünme ve yaratıcı dinleme becerilerinin gelişimine etkisi üzerine çalışmıştır. Deney grubu öğrencileri üç farklı dijital öykü ile ilgilenirken kontrol grubu öğrencileri aynı öyküleri geleneksel okuma yaparak çalışmışlardır. Çalışma kapsamında 200 öğrenciye aktif dinleme becerileri testi ve yaratıcı öğrenme testi uygulanmıştır. Analizler sonucunda dijital öykülemenin aktif dinleme becerilerinin gelişimini etkilediği, yaratıcı düşünme gelişimini akıcılık yönünden etkilediği ancak esneklik ve özgünlük açısından fark yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

**Türkiye’de Yapılan Çalışmalar.** Cığerci (2015) dijital öykülemenin Türkçe dersinde öğrencilerin dinleme becerilerine etkisini görmeyi amaçladığı araştırmasında ilköğretim dördüncü sınıf öğrencileri ile çalışmıştır. Dijital öyküleme yöntemi sekiz hafta boyunca deney grubunda uygulanmıştır. Hem deney hem de kontrol grubu öğrencilerinden dinlediğini anlama testi, dinlemeye yönelik tutum ölçeği, öğretmen ve öğrenci görüşmeleri, gözlem, öğrenme materyalleri, araştırmacı ve öğrenci günlükleri ile veriler toplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda deney grubu öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerinin ve dinlemeye yönelik tutumlarının arttığı gözlemlenmiştir.

Yılmaz (2022) dijital öykülemenin öğrencilerin Türkçe konuşma becerilerine karşı tutum ve motivasyonlarını ne derece değiştireceğini incelemiştir. 56 tane beşinci sınıf öğrencisi ile yürüttüğü çalışmasında “Konuşma Becerisi Tutum Ölçeği” ve “Öğretim Materyalleri Motivasyon Anketi” ile veriler toplamıştır. Araştırma sonunda yapılan analizlerde dijital öyküleme yapan deney grubu öğrencilerinin konuşma becerisi tutum ve motivasyonlarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

### ***Dijital Öykülemenin Yabancı Dil Alanında Kullanımına İlişkin Çalışmalar***

**Yurtdışında Yapılan Çalışmalar.** Normann (2011) çalışmasını, dijital öyküleme öğrenci merkezli ikinci dil öğrenme etkinliği olarak kullanıldığında öğrencilerin öğrenme potansiyellerine ilişkin düşüncelerine etkisini görmek amacıyla gerçekleştirmiştir. Normann kendi öğrencileri ile çalışmasını yürütmüş ve farklı İngilizce başarı seviyelerinden ve farklı cinsiyetlerden altı öğrenci seçmiştir. Aynı zamanda öğrencilerini seçerken üçünün dijital öykülemeye ilgi duymasını üçünün ise dijital öykülemeye ilgi duymamasını dikkate almıştır. Araştırmacı verileri anketler, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve yansıtma günlükler aracılığıyla toplamıştır. Araştırma sonunda öğrencilerin motivasyonları ile dijital öyküleme arasında doğrudan bir bağ bulunamamış ancak farklı metot kullanımından kaynaklı motivasyon artışı görülmüştür. Öğrencilerin sürece aktif katılımlarını sağlaması yönüyle dijital öyküleme öğrenmeyi artırmış, konuşma becerilerine katkıda bulunmuştur. Öğrenciler İngilizceyi farklı açılardan kullanma fırsatı yakalamışlardır. Erkek öğrenciler kız öğrencilere kıyasla teknoloji kullanımı ile öğrenme ve motivasyonu daha çok ilişkilendirmiştir.

Yoon (2012) tarafından dijital öykülemenin İngilizce okuma becerisine ve öğrenci tutumlarına etkisini incelemeyi amaçlayan bir çalışma yapılmıştır. Araştırmanın verileri Güney Kore’de İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen 32 tane beşinci sınıf öğrencisinden İngilizce okuma becerisini ölçmek amacıyla ön-test ve son-test ile toplanmıştır. Öğrencilerin duyuşsal alandaki gelişimlerini görmek amacıyla da ön/son anket uygulaması yapılmıştır. Nitel veriler ise öğrencileri için tutulan ders gözlem raporu ve öğrencilerin doldurduğu öz değerlendirme formu ile toplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda, dijital öykülemenin

öğrencilerin okuma becerileri üzerinde çok olumlu etkileri olduğu, motivasyon ve ilgilerini önemli ölçüde artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler dijital öykülemenin öz güvenlerini artırdığını, daha aktif katılımlarını desteklediğini ve daha eğlenceli bir öğrenme ortamı yarattığını belirtmişlerdir.

Yang ve Wu (2012) dijital öykülemenin lise öğrencilerinin akademik başarı, eleştirel düşünme ve öğrenme motivasyonu üzerinde olumlu etki bırakacağını ortaya çıkarmışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen 110 tane 10. Sınıf öğrencisi oluşturmuştur. İngilizce başarı ve eleştirel düşünme puanları, öğrenme motivasyonu için anket cevapları, öğrenci ve öğretmen görüşmelerinin kayıtları kullanılarak veriler toplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda öğrencilerin dijital öyküleme yaptıktan sonra İngilizce dinleme, okuma ve yazma başarısı, eleştirel düşünme ve öğrenme motivasyonu açısından çok daha iyi bir seviyeye geldiklerini sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan öğretmen ve öğrenci görüşmeleri sonunda dijital öykülemenin öğrencilerin ders içeriğini anlamalarını, keşfetme isteklerini ve eleştirel düşünme yeteneğini artırdığı sonucuna varılmıştır.

Kim (2014) dijital öyküleme kullanmanın öğrencilerin kendi bağımsız öğrenmelerinin, değerlendirmelerinin ve geri bildirimlerinin öğrencilerin özerkliğini nasıl destekleyebileceğini incelenmiştir. San Francisco City College'da bir video ESL dersine katılan beş katılımcının öykülerini kaydedebilmeleri için çevrimiçi bir kayıt programı, Vocaroo ve bir Metin-Konuşma (TTS) programı, vozMe kullanılmıştır. Katılımcıların sözlü yeterlilik gelişimleri için kendi kendine çalışma kaynaklarını kullanarak özerk öğrenmeye yönelik tutumlarını incelemek için çevrimiçi program aracılığıyla üç anket gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı dijital öykülemenin verilen konuları veya bağlamsal durumları uygun bir şekilde tanımlamak için zengin kelimelerinin kullanımını desteklediği sonucuna ulaşmıştır. Buna ek olarak tüm katılımcılar, kendi kendine çalışma kaynaklarını kullandıktan sonra çeşitli ifadeler kullanarak ve daha uzun cümleler kurarak daha güvenli bir şekilde konuşmaya başlamışlar

ve özgüvenlerini artırmak için dijital öykülemenin olumlu bir öğrenme etkisi yaratabileceğini belirtmişlerdir.

Razmi ve arkadaşları (2014) çalışmayı dijital öykü anlatımının öğrencilerin öğrenme, motivasyon ve fikirleri organize ederek, fikirlerini ifade ederek ve anlamlı anlatılar inşa ederek katılımı üzerindeki etkisini görmek amacıyla Azad Üniversitesi'nde gerçekleştirmiştir. Örneklem, 30 kadın 30 erkek olmak üzere 60 İranlı EFL öğrencisidir. Orta düzeyde yeterlik sahibi öğrencileri seçmek için Michigan İngilizce Dil Yeterliliği Testi (MTELP) uygulanmıştır. Dijital öykülemenin etkisini görmek için ayrıca tüm öğrencilerden öyküyü tekrar anlatmaları istenen bir röportaj yapılmıştır. Sonuçta dijital öykü anlatımı sayesinde EFL öğrencilerinin geleneksel konu seçme, araştırma yapma, senaryo yazma ve ilginç bir öykü geliştirme süreçleriyle daha yaratıcı öykü anlatıcıları oldukları, ilgisiz öğrencilerin dikkatlerinin çekildiği, sözlü yeteneklerini ve yeterliliklerini geliştirdikleri ve motive oldukları bulgularına ulaşılmıştır.

Abdolmanafi-Rokni ve Qarajeh (2014) yaptıkları araştırmada 2014 akademik yılında Param Noor Üniversitesinde İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen öğrenciler ile çalışmışlardır. Öğrencilerin dil yeterliliğini ölçmek için Oxford Yerleştirme Testi (OPT) uygulanmıştır. Ön test ve son test olarak, 20 maddeden oluşan TOEFL konuşma testi değiştirilmiş ve iki kez uygulanmıştır. Öğrencilerin dijital öykü anlatımının konuşma becerileri üzerindeki etkilerinden bahsetmelerini isteyen altı soruluk anket kullanılmıştır. Verilerin analizi sonucunda, deney grubundaki katılımcıların %93.4'ünde dijital öykü anlatımı uygulamasının konuşma performanslarının gelişmesine yol açtığı belirtilmiştir. Dijital öykü anlatımı, öğrencilerin konuşma becerilerini geleneksel öykü anlatımından çok daha fazla geliştirebilir sonucuna ulaşılmıştır.

Anderson ve arkadaşları (2018) dijital öykülemeyi farklı dillerde uygulayan bir araştırma yapmıştır. Bu araştırmada, çoklu dilli dijital öykülemenin öğrencilerin öğrenmeleri üzerindeki önemini, öğretmenlerin mesleki gelişimleri ve politikaları üzerindeki etkisini görmek amaçlanmıştır. Yedi adet Londra merkezli okulun tamamında proje olarak

gerçekleştirilen araştırmada video kayıtları ve fotoğraflar, öğretmen, öğrenci, veli ve toplumun üyeleriyle yapılan görüşmeler, ekip toplantıları ve eğitim atölyelerinin video ve ses kayıtları, ders planları, öğrenci çalışmalarını, öğretim materyalleri ve alan notları ile veriler toplanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre dijital öyküleme, öğrencilerin öğretmenin sunduğu dilin de ötesinde dil becerileri kullanmalarını sağlamıştır. Aynı zamanda seslerini tekrar tekrar kaydetmek zorunda kalan öğrencilerin konuşma becerilerinin ve özgüvenlerinin de geliştiği görölmüştür. Buna ek olarak dijital öyküleme, öğrencilerin farklı kültürleri esnek ve eleştirel bir yolla keşfetmelerini ve empati kurmalarını, özerklik kazanmalarını sağlamıştır. Öğretmenlerin mesleki gelişimleri açısından ise, lider öğretmenlerle çalışmanın öğretmenlerin pedagojik yaklaşımlarını şekillendirdiği ortaya konmuştur.

Leong ve ark. (2019) çalışmalarında İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen ilkököl öğrencileri ile dijital öykülemenin kelime öğrenmeye etkisini araştırmıştır. Araştırmacının gözlemci olarak katıldığı bu çalışmada nitel veriler toplanmıştır. Bu uygulama sonunda dijital öykülemenin kelime öğrenimine katkı sağladığı, öğrencilerin ilgi ve motivasyonlarını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Dijital öykülemenin yabancı dilde akademik başarı üzerine etkisini inceleyen araştırmalardan birini de Nnakwe (2019) yapmıştır. Nnakwe (2019) dijital öykülemenin, öğrencilerin yabancı dil okuduğunu anlama ve sözlü dil becerilerinde gelişmeye katkı sağlayacağını düşünmüştür. Nicel yöntem kullanarak, nedensel- karşılaştırmalı olarak yaptığı çalışmasında Amerika'nın güneyinde geniş okul bölgelerinde bulunan performansı en düşük okuldan seçilen 40 tane 11. Sınıf öğrencisine ön test ve son test olarak "English II Practice Test" (İngilizce 2 Uygulama Testi) uygulamıştır. Deney grubunda dijital öyküleme sekiz hafta boyunca uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, dijital öyküleme kullanılan grup ile kullanılmayan grup arasında okuduğunu anlama ve dilin kullanımını açısından büyük fark gözlemlenmiştir.

Mirza (2020) çalışmasında dijital öykülemenin üniversite seviyesindeki EFL öğrencilerinin yabancı dil yeterliliklerine etkisini araştırmıştır. Çalışmada 20 üniversite ikinci sınıf öğrencisi hem bireysel hem grup olarak dijital öyküler oluşturmuşlar ve çalışma sonrası görüşmeler yapılan bu öğrencilerden veriler toplanmıştır. Görüşmeler sırasında öğrenciler karşılaştıkları güçlüklerden de bahsetmişler, tekrar dijital öykü oluşturmaya karşı yaklaşımları ve bu uygulamayı tavsiye edip etmedikleri üzerine sorular sorulmuştur. Araştırma sonunda katılımcıların çoğunun uygulamayı eğlenceli ve eğitici bulduğu, özgüvenlerinin arttığı, telaffuz, organizasyon, araştırma ve sosyal becerilerinin arttığı ve uygulamaya devam etmekte istekli oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Aljaraideh (2020) dijital öykülemenin altıncı sınıf öğrencilerinin İngilizce başarılarına ve motivasyonlarına etkisi üzerine çalışmasını yapmıştır. Araştırmacı çalışmasını 50 öğrenci ile birlikte yarı deneysel desen kullanarak yapmıştır. Veriler başarı testi, İngilizceye yönelik motivasyon ölçeği ve dijital öykü değerlendirmelerinden elde edilmiştir. Verilerin analizi sonucunda öğrencilerin İngilizce akademik başarılarında ve İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyonlarında önemli bir artış gözlemlenmiştir.

Yang ve arkadaşları (2022) İngilizce ve bilgisayar dersinde yaptıkları ortak bir proje kapsamında dijital öykülemenin İngilizce konuşma ve yaratıcı düşünme üzerindeki etkisini incelemiştir. Sekiz hafta süren bu araştırmada öğrenciler küçük gruplar halinde çalışmış ve ön test- son test verileri incelenmiştir. Araştırma sonunda dijital öykülemenin öğrencilerin konuşma ve yaratıcı düşünme becerilerini desteklediği ve anlamlı ve özgün bir öğrenme ortamı sunduğu sonucuna ulaşılmış ve eğitim uygulamalarında kullanmasına teşvik edilmesi gerektiği belirtilmiştir.

**Türkiye’de Yapılan Çalışmalar.** Hava (2021) dijital öykülemenin İngilizce eğitiminde öğrenci motivasyonu üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmasında hem nitel hem nicel veriler toplamıştır. Dokuz hafta boyunca öğretmenler farklı konu başlıklarında dijital öyküler oluşturmuşlardır. Motivasyon ölçeği, dijital öykü anlatımı memnuniyet anketi ve görüşmeler ile toplanan veriler incelendiğinde dijital öykü anlatımı sonrası öğrencilerin

özgüvenlerinde ve kişisel kullanımlarında gelişmeler olduğu ancak tutumlarının değişmediği sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda dijital öykülemenin öğrencilerin kelime öğrenimi, yazma ve konuşma becerilerine de faydalı olabileceği bulunmuştur.

Tatlı ve Aksoy (2017) 2014-2015 yabancı diller yüksekokulu hazırlık sınıfında okuyan 41 öğrenci ile yaptıkları çalışmada öğrencilerin “konuşma” dersine dijital öykü yönteminin etkisini araştırmışlardır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme ve yapılandırılmamış gözlem formları kullanarak toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre dijital öykü kullanımı, derslerin kalıcılığını olumlu etkilemekte, öğrencilere kendilerini daha rahat ifade etme imkânı sağlamakta ve onları konuşma dersine karşı motive etmektedir.

Kaya ve Tolu (2017) çalışmalarında lise öğrencilerinin Almanca yabancı dil eğitiminde dijital öyküleme uygulaması yapmışlar ve 97 öğrenci ile sekiz hafta boyunca uygulamayı sürdürmüşlerdir. Araştırma kapsamında öğrencilerden görüşmeler, motivasyon anket ve dijital öykü değerlendirme rubriği kullanılarak veriler toplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda dijital öykülemenin lise öğrencilerinin motivasyonlarını artırdığı, yabancı dil becerilerinin geliştiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Öğrenciler dijital öyküleme süreci boyunca öğretmen ve akranlarından aldıkları geri bildirimleri faydalı bulduklarını görüşmelerde belirtmişlerdir.

Adıgüzel ve Kumkale (2018) yaptıkları çalışmada dijital hikâyelerin öğrencilerin yabancı dilde okuma- anlama düzeylerine etkisini araştırmıştır. 2016- 2017 öğretim yılında ortaokulda öğrenim gören 34 öğrenci ile çalışmayı yürütmüşlerdir. Veri toplama aracı olarak deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları, Bağımlı Örneklem t-Testi yapılarak aralarında anlamlı bir fark olup olmadığı görülmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda hem dijital hem de basılı öykülerin öğrencilerin İngilizce okuma ve anlama başarıları üzerinde önemli bir etkisi olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ancak, dijital öykülemenin geleneksel öykülemeye göre daha etkili olduğu belirtilmiştir. Dijital öyküleme sayesinde görselleştirme, hareketlilik, öğrenci merkezli etkinlik ve yüksek öğrenci katılımı öğrencilerin İngilizce okuma ve anlama becerilerini önemli ölçüde etkilediği gözlemlenmiştir.

Esen (2019), dijital hikâye anlatımının öğrencilerin İngilizce konuşma yeterliklerini artırıp artıramayacağını ve dijital hikâye anlatımının öğrencilerin konuşma becerisine olan tutumlarına etkisi olup olmayacağını araştırmıştır. Üniversite hazırlık okulunda okuyan 124 öğrenci ile yaptığı bu deneysel çalışmasında veriler bir konuşma tutum anketi, iki farklı görev notu, final sınavı konuşma notları, deney grubuyla yapılan dijital öykü anlatımı tutum anketi, altı deney grubu öğrencisi ile gerçekleştirilen bir görüşme ve bir görev değerlendirme formu ile toplanmıştır. Çalışma sonucunda, dijital hikâye anlatımının öğrencilerin konuşma becerisindeki performanslarına katkıda bulunduğu ve dijital öykü kullanan öğrencilerin konuşma becerisine karşı daha olumlu bir tutum geliştirdiklerini ortaya çıkmıştır. Öğrenciler dijital hikâye anlatımını konuşma pratiği için etkili bir teknik olduğunu ve öğretmenler de dijital hikâye anlatımını başarılı bir öğrenme materyali olduğunu belirtmişlerdir.

Bekar (2019) dijital öykülemenin yabancı dilde kelime öğrenme motivasyonu ve ilgisine, kelime öğrenme ve öğrendiği bu kelimeleri akılda tutma becerisine etkisini incelemiştir. İlköğretim üçüncü sınıf öğrencileri ile yaptığı bu çalışmada nicel veriler İçsel Motivasyon Anketi ve Kelime Bilgi Skalası ile toplanmış, nitel veriler ise araştırmacının yaptığı gözlemler sonucu elde edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda nitel ve nicel veriler birbirlerini pozitif yönde desteklemiştir. Dijital öykülemenin kelimelerin öğretilmesinde ve bu kelimelerin akılda kalmasında etkili bir yöntem olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bu uygulamanın öğrencilerin motivasyonlarını olumlu anlamda etkilediği sonucuna da ulaşılmıştır.

Akdamar (2021) ortaokul öğrencileri ile gerçekleştirdiği araştırmasında dijital öykülemenin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dinleme becerilerine ve bu yaklaşıma karşı tutumlarına etkisini incelemiştir. Dinlediğini Anlama Başarı Testi ve Öğrenci tutum ölçeği kullanılarak veriler toplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda deney grubu öğrencilerinin dinleme becerilerinde önemli ölçüde artış olduğu ve öğrencilerin dijital öykülemeye karşı olumlu tutum sergilediği bulunmuştur. Öğrencilerin dijital öykülemenin özellikle dil sınıflarında kullanılmasına dair olumlu görüş bildirmişlerdir.



### ***Dijital Öykülemenin Yazma Becerisinde Kullanımına İlişkin Çalışmalar***

**Yurtdışında Yapılan Çalışmalar.** Stojke (2009) öğrencilerin yazdıklarını revize etme aşamasında dijital öykülemenin önemli bir anlam değişikliğine sebep olup olmadığını ve yazma kaliteleri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırmanın verileri alan notları, görüşme ve dijital öykü uygulamasının ses-görüntü kayıtları, öğrenci çalışmaları ve öğrenci günlükleri ile bir üniversitenin yazın gerçekleştirdiği yazma projesine katılan 4 orta okul öğrencisinden elde edilmiştir. Sonuçlara göre; dijital öyküleme sonrası öğrenciler daha anlamlı revizyon çalışması yapmışlar, öykülerine ekledikleri görseller öğrencileri cesaretlendirerek daha detaylı düşüncelerini ve dolayısıyla daha kaliteli yazılar yazmalarını sağlamıştır. Bunlara ek olarak öğretmenler, dijital öykülemenin öğrencilerin ilgilerini çektiğini, görsel okuryazarlık becerilerini artırdığını ve yazmaya yeni bir bakış açısı kazandırdığını belirtmiştir.

Campbell (2012) ortaokul öğrencilerinin dil eğitimlerinde dijital öykülemenin öğrencilerin yazma motivasyonları ve katılım düzeylerine bir etkisi olup olmadığını araştırmıştır. Ortaokul beşinci ve altıncı sınıf öğrencileri ile iki yıl boyunca yürüttüğü çalışmada ortaya ürüne harcanan zaman, ürünü tamamlama ve olumlu yazar öz algısına dair üç farklı ölçme yapmıştır. Araştırmanın sonunda dijital öykülemenin öğrencilerin yazma motivasyonlarına ve derse katılım düzeylerine olumlu anlamda katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır.

Rahimi ve Yadollahi (2017) çevrimiçi ve çevrimdışı dijital öykülerin yabancı dilde okuma ve yazma becerilerine etkisini inceledikleri çalışmayı yalnızca kızların bulunduğu 42 ortaokul birinci sınıf öğrencisi ile yürütmüştür. Araştırmada ön-test ve son-test olarak İngilizce testinin okuma ve yazma kısımları kullanılmıştır. Çalışmaya başlamadan, öğrencilerin bilgisayar teknolojilerindeki yetkinliklerini ölçmek amacıyla 'Bilgisayar Okuryazarlığı Ölçeği' uygulanmıştır. Beş ay boyunca devam eden bu araştırma sonucunda çevrimiçi platformda oluşturulan dijital öykülerin, çevrimdışı ortamlara kıyasla öğrencilerin okuma ve yazma becerilerini daha çok geliştirdiği bulunmuştur. Aynı zamanda, proje

kapsamında bilgisayar başında daha çok zaman harcayan öğrencilerin okuryazarlık becerilerinin daha çok geliştiği saptanmıştır. Buna ek olarak, öğrencilerin öykü oluşturma sürecinde aktif rol alması, onları motive etmiştir.

Nassim (2018) de dijital öykülemenin öğrencilerin performansını ve dil becerilerindeki ilerlemeyi incelediği araştırmasında İngilizce hazırlık sınıfından 24 öğrenci ile çalışmıştır. Öğrencileri altışar kişiden oluşan dört gruba ayırmıştır. Veriler dijital öykü değerlendirme listesi ve dijital öykünün sınıftaki etkinliğini değerlendirme anketi ile toplanmıştır. Dijital öykülemenin, öğrencilerin özellikle okuma ve yazma olmak üzere dil becerilerini geliştirdiği araştırmanın bulguları arasındadır. Öğrenciler ayrıca bu uygulama sonunda çok şey öğrendiklerini, çok keyif aldıklarını, yeni öğrenme deneyimleri yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Azmi Zakaria ve Aziz (2019) yaptıkları yarı deneysel çalışmada dijital öykülemenin içerik, dil bilgisi, kelime bilgisi ve genel performans açısından öyküleyici kompozisyon yazma üzerindeki etkisini ve dijital öykü anlatımına ilişkin algılarını araştırmışlardır. 16 ders saati boyunca yapılan uygulama öncesi ve sonrası hem deney hem kontrol grubuna kompozisyon soruları sormuş ve deneysel işlem sonrası deney grubundan öğrenciler ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirmiştir. 52 lise öğrencinden toplanan veriler analiz edilmiş ve öğrencilerin son test puanlarının ilk test puanlarından daha yüksek çıktığı görülmüştür. Özellikle içerik, dil ve kelime dağarcığının uygulamadan sonra geliştiği bulunmuştur. Sonuç olarak dijital öyküleme öğrencilerin öyküleyici kompozisyon yazma becerilerini artırmıştır. Ancak deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin yazma becerileri arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır. Görüşme analizleri sonucunda ise dijital öykülemenin öğrencileri motive ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Rong ve Noor (2019) araştırmalarında öğrencilerin yazma becerilerini etkileyen dijital öykü araçlarını incelemişlerdir. Araştırmaya 15 öğrenci katılmış ve veriler dört zaman serisi testi ile toplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda öğrencilerin yazma performansında gelişme görülmüştür. Öğrenciler bu süreçte öykü anlatım aracı olarak 'Hikâyenin Genel

Amacı', 'Dramatik Sorular', 'İçerik Seçimi', 'Anlatı Hızı', 'Görüntülerin Kalitesi' ve 'İyi Dilbilgisi ve Dil Kullanımı' öğelerini kullanmışlardır. Yapılan uygulamalar sonrasında Dramatik sorular dışındaki bu öykü anlatım öğeleri ile öğrencilerin yazma performansları arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Chiang (2020) çalışmasında bir dijital yazma aracı kullanılarak oluşturulan dijital öykülerin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen üniversite öğrencilerinin dijital okuryazarlık becerilerine, özyeterlik algılarına ve yabancı dilde yazma algısına etkisini araştırmıştır. Dijital öyküleme öğrencilerin yabancı dil yazma etkinliklerine entegre edilmiş ve bir eğitim-öğretim yılı boyunca hem nitel hem nicel veriler Dijital Okuryazarlık Ölçeği, İngilizceyi Uluslararası Dil Olarak Kullanmanın Öz-yeterliği Ölçeği, öğrencilerin dijital öyküleme uygulamasına ilişkin açık uçlu anket ve görüşmeler ile toplanmıştır. Bir yılın sonunda yapılan analizlerde öğrencilerin çoğunluğunun dijital okuryazarlık becerilerinin arttığı, İngilizce yazmaya ilişkin özgüvenlerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

**Türkiye’de Yapılan Çalışmalar.** Yamaç ve Ulusoy (2016) dijital öykülemenin öğrencilerin yazma becerilerine etkisini incelemiştir. Kırsal kesimden 26 adet üçüncü sınıf öğrencisi ile yapılan bu eylem araştırmasında, gözlem ve saha notları, röportajlar, ses ve video kayıtları, öğrenci günlükleri ve ortaya çıkan ürünler ile veriler toplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda dijital öykülemenin öğrencilerin yazma becerisini düzenleme, kelime seçimi, cümle akıcılığı, yazı kalitesi ve fikirleri açısından geliştirdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Buna ek olarak, öğrenciler hikâyelerinde daha sağlam karakterler ve daha çeşitli kelimeler kullanmışlardır. Aynı zamanda dijital öykülemenin öğrencilerin yazma motivasyonlarını ve teknoloji okuryazarlığı becerilerini artırdığı bulunmuştur.

Balaman-Uçar (2016) dijital öykülemenin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma becerilerine olan etkisini incelediği çalışmasında Hacettepe Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulundan İngilizce alanındaki 43 hazırlık öğrencisi ile çalışmıştır. Veriler araştırma öncesi ve sonrası uygulanan yazma örneklerinden, araştırma öncesi ve sonrası uygulanan anketlerden, dijital öyküleri değerlendirmede kullanılan ölçekten, bu

çalışmayı değerlendirme anketinden, yapılandırılmış görüşmelerden ve açık uçlu sorulardan toplanmıştır. Araştırma sonucunda, dijital öykülemenin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede etkili olduğu, motivasyonlarını artırdığı, araştırma süresi boyunca öğrencilerin ilgilerinin yüksek olduğu, öğrencilerin eğitimsel teknolojiye karşı öz yeterlik algılarını daha olumlu yönde etkilediği bulunmuştur.

Sarıca ve Usluel (2016) dijital öykülemenin öğrencilerin görsel bellek kapasiteleri ve yazma becerilerine etkisini 59 ilkokul 1. sınıf öğrencisi ile yaptığı araştırmasında incelemiştir. Denel işlem 13 hafta sürmüştür ve ön test- son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verileri “Benton Görsel Kalıcılık Testi” ve “Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonunda elde edilen bulgularda deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine kıyasla yazma becerileri açısından daha fazla gelişme gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ancak görsel bellek kapasiteleri açısından deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencileri gelişme göstermelerine rağmen aradaki fark anlamlı ölçüde yüksek bulunmamıştır.

Tanrıkulu (2020) dijital öykülemenin öğrencilerin yazma becerilerini nasıl etkilediğini araştırmış ve çalışmasında Türkçe eğitimi bölümünde öğrenim gören üniversite birinci sınıf öğrencileri ile çalışmıştır. Öğrenciler bir bireysel bir de grupla olmak üzere iki dijital öykü oluşturmuşlar. Araştırma sürecinde veriler araştırmacı ve öğrenci günlükleri ve odak grup görüşmeleri ile toplanmıştır. Bulgularda dijital öykülemenin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirdiğine dair bir algı olduğu, iş birlikli oluşturulan dijital öykünün metnin iç ve dış yapısına katkı sağladığı yönünde olumlu görüşler elde edilmiştir.

### ***Dijital Öyküleme ile İlgili Diğer Konu Alanlarında Yapılan Çalışmalar***

**Yurtdışında Yapılan Çalışmalar.** Doğan (2007) çalışmasında dijital öykülemenin sınıfta nasıl uygulandığı, öğrencilerin üzerindeki etkilerine ilişkin öğretmenlerin algıları ve uygulama sırasında ortaya çıkabilecek problemler üzerinde çalışmasını gerçekleştirmiştir. Araştırmanın amacı, öğretmenlerin dijital öyküleme ve eğitim uygulamalarına ilişkin algılarını ortaya koymaktır. Araştırmanın verileri, daha önce Houston Üniversitesinin

düzenlediği dijital öyküleme çalıştayına katılan 31 öğretmenden anketler ve görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, teknolojik anlamda yaşanması olası problemler sebebiyle öğretmenlerin yarısından fazlası çalıştaydan sonra dijital öykülemeyi sınıflarında uygulamaya geçirmemiştir. Bunun yanı sıra, uygulamayı gerçekleştiren öğretmenler dijital öykülemenin, öğrencilerin akademik başarılarına olumlu etkide bulunduğunu, özellikle teknik, sunum, araştırma, organizasyon, yazma ve 21. yüzyıl becerileri açısından öğrencileri geliştirdiğini belirtmiştir. Uygulamanın yapıldığı sınıflarda bulunan öğrencilerin derse katılım ve motivasyonlarında da artış gözlenmiştir.

Gordon (2011) dijital öyküleme sınıfta ilk kez uygulandığında hangi problemlerle karşılaşıldığı ve bu problemleri çözmek için ne tür stratejiler geliştirildiğini, daha önce hiç dijital öyküleme eğitimi almamış iki lise bir ortaokul olmak üzere üç matematik öğretmenin katılımıyla durum çalışması ile araştırmıştır. Araştırmacı; katılımcı öğretmen yansımaları, öğrenci katılımcı yansımaları, gözlem ve görüşme kullanarak nitel veriler toplamıştır. Çalışmalar önce kendi içlerinde sonra da karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir. Çapraz durum analizi sonucunda araştırma sonuçları daha genellenebilir hale gelmiştir. Bulgular öğretmenlerin yalnızca teknik problem yaşadıklarını ve bu durumu okulun teknik ekibinden aldıkları yardımla çözdüklerini göstermiştir. Çapraz durum analizine göre tüm öğretmenler teknolojiyi derslerinde kullandıklarını ve öğrencilerin laboratuvarları sık kullanmaları sebebiyle sorun yaşamadıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin karşılaştıkları zorluklar ise; Movie Maker uygulamasına erişimin okul tarafından engellenmiş olması, yönetimin ve bilgisayar teknolojileri departmanının gerekli desteği sağlamaması, öğrencilerin projeleri okulda başlamaları sebebiyle evde bunlara erişimlerinin olmaması ve öğrencilerin ses kaydı yapmaları için yeterli sayıda ses kayıt cihazı ve sessiz odanın olmaması olmuştur. Öğretmenler yaşadıkları problemler sonucunda; projeye başlamadan eldeki tüm imkânların değerlendirilmesi, her öğretmenin önce kendi öykülerini oluşturmayı denemeleri, projenin tamamlanması için uzun süreler belirlenmesini, her öğrencinin kendi materyal dosyasını açmasını ve bunların ortak bir dosyada toplanmasını önermiştir.

Grindle (2014) dijital öykülemeye farklı bir bakış açısıyla yaklaşmış ve dijital öykülemenin insan davranışı üzerindeki etkisini araştırmıştır. Dijital öykülemenin insan davranışı üzerinde etkisi olup olmadığını görmek ve etkisi var ise hangi açılardan olduğunu tespit edebilmek amacıyla birbiriyle bağlantılı dört nitel araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalar; kapsam incelemesi, uluslararası dijital öykü anlatıcıları ile görüşmeler, örnek olay incelemesi ve odak grup çalışması şeklinde gerçekleştirilmiştir. Yapılan bu araştırmalar sonucunda, dijital öykülemenin insan davranışını duygusal bağlılığı artırarak, olumlu duyguları artırırken olumsuz duyguları azaltarak, sürekli tekrarlayan unsurlara bağlı olarak bilinçsizce etkilediği görülmüştür.

Smeda ve arkadaşları (2014) öncelikli branş alanlarından (bilim, sanat, İngilizce, kütüphane ve sosyal bilgiler) ilköğretim ve ortaöğretim öğretim programına dijital öykülemeyi uygulayacak beş öğretmenle çalışarak dijital öykülemenin farklı disiplinlerde kullanılabileceğini göstermişlerdir. Karma yöntem kullanarak yaptıkları kapsamlı çalışmalarında, dijital öykü anlatımının öğrenci katılımı ve öğrenme çıktıları üzerindeki etkisini araştırmayı amaçlamışlardır. Araştırmanın verileri karma araştırma yöntemi kullanılarak toplanmıştır. Nicel veri toplamak için bir değerlendirme listesi (rubrik) ve nitel veri toplamak için görüşme ve gözlem kullanılmıştır. Yazılım kullanımı ve dijital medya için arama yapmak öğrencilerin sınıfta aktif olma durumunu artırmış, işbirlikli çalışma ve iletişim kurma düzeylerine katkı sağlamıştır. Hem öğrenciler hem de öğretmenler, teknolojik becerilerini geliştirme fırsatı buldukları için dijital öykü anlatımının öğretim aracı olarak kullanılmasına yönelik olumlu tutumlar sergilemişlerdir.

Nam (2017) ise, çevrimiçi iş birliğine dayalı öğrenme ortamında, dijital öykülemenin öğrencilerin başarı, sosyal varlık ve tutumuna etkisini araştırmıştır. Araştırma Güney Kore'de gerçekleşmiş ve kimya alanında eğitim gören 131 ortaokul öğrencisi katılmıştır. Araştırma verileri 24 maddelik sosyal varlığa yönelik tutum anketi ve 14 maddelik çevrimiçi iş birliğine dayalı öğrenmeye yönelik tutum anketi kullanılarak toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre, 17 sosyal varlığın dört başlığı olarak "sosyal bağlam, çevrimiçi iletişim,

etkileşim ve gizlilik” üzerinde dijital öykülemeye dayalı çevrimiçi iş birliğine dayalı öğrenim, genel çevrimiçi iş birliğine dayalı öğrenime kıyasla daha etkilidir. Bunlara ek olarak, kontrol ve deney grupları arasında öğrenci başarısı ve tutumları açısından anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Kim ve Li (2020) dijital öykü anlatımının ortaokul öğrencilerinin düşünme ve öğrenmesini nasıl etkilediğini araştırmıştır. Ayrıca öğrencilerin bu süreçte seslerini, kimliklerini ve duygularını nasıl ifade ettiklerini incelemiştir. Çalışma kapsamında öğrencilerden birkaçı konu ve kendileri hakkında bilgi vermek için metin, ses, resim, animasyon, emoji ve diğer kaynakları kullanmışlar, bir öğrenci sunum yaparken öğretmen rolünü üstlenmiş ve bir öğrenci ise bir mutfak projesi kapsamında akranlarıyla iletişime geçmiştir. Yapılan araştırma sonucunda dijital öykülemeyi öğretim programına dahil ederek öğrencilerin motivasyonunun, yaratıcılığının, kimlik gelişiminin ve başkalarıyla iletişimin olumlu yönde etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu şekilde anlamlı ve çeşitli kaynak kullanımına teşvik etmesi sebebiyle dijital öykülemenin öğrencilerin ilgisini çeken bir araç olduğu belirtilmiştir.

**Türkiye’de Yapılan Çalışmalar.** Bilici (2021) araştırmasında 10. Sınıf öğrencileri ile çalışmış ve dijital öykülemenin öğrencilerin akademik başarılarına, eleştirel düşünme eğilimlerine, işbirlikli düzenleme ve hikâye kurgulama becerilerine etkisinin incelemiştir. Yöntem biyoloji dersinde uygulanmış ve veriler akademik başarı testi, eleştirel düşünme eğilimi ölçeği, işbirlikli düzenleme becerisi ölçeği, dijital öykü değerlendirme rubriği, görüşme formu ve ekran kayıtları ile toplanmıştır. Verilerin analizi sonucunda denel işlemin uygulandığı gruptaki öğrencilerin akademik başarısı, eleştirel düşünme ve işbirlikli çalışma becerisi anlamlı bir şekilde artmıştır. Öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucu elde edilen veriler de bu bulguları desteklemiştir.

Gürsoy (2021) fen bilgisi öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada dijital öyküleme sürecine yönelik görüşlerini almayı amaçlamıştır. Bu doğrultuda hem nitel hem nicel veriler toplamış ve bu verileri birlikte yorumlamıştır. Toplamda 50 öğretmen adayı ile yaptığı

çalışmada nicel verileri anket yoluyla, nitel verileri ise görüşmeler yoluyla toplamıştır. Yaptığı analiz sonucunda dijital öykülemenin, öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine, anlamlı ve kalıcı öğrenmeye katkı sağladığı ve aynı zamanda eğlenceli ve motive edici olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğretmen adayları birçok farklı derste dijital öykü kullanımına yer verilmesi ve öğretmenlerin bu konuda yaşayabilecekleri güçlüklerle karşı hazır olabilmeleri için önceden hazırlanması konusunda görüş bildirmişlerdir.

Bahadır (2022) tarih dersi ve grafik ve animasyon dersi kapsamında disiplinler arası bir yaklaşım izleyerek dijital öyküleme uygulaması gerçekleştirmiştir. Bu araştırma kapsamında dijital öykülemenin öğrenci ders başarısına, motivasyonuna ve 21. Yüzyıl becerilerine etkileri incelenmiştir. Araştırma sekiz hafta sürmüştü ve 51 öğrenci ile yapılmıştır. Nicel veriler ön test-son test başarı testleri, motivasyon ölçeği ve 21. Yüzyıl başarı ölçeği kullanılarak ve nitel veriler ise görüşmeler ve araştırmacı gözlem notları yoluyla toplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda öğrencilerin hem tarih dersinde hem de grafik ve animasyon dersindeki başarı ve motivasyonlarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca elde edilen nitel veriler kapsamında öğrenciler dijital öykülemenin öğrenmede kalıcılığı artırdığı, dersleri daha eğlenceli bulduklarını, daha çok sorumluluk aldıklarını belirtmişlerdir.

Alanyazın incelendiğinde dijital öykülemenin dil becerileri üzerine etkisini araştıran araştırmaların yer aldığı gözlenmiştir. Bu araştırmalar kapsamında dijital öykülemenin okuma, dinleme, konuşma ve yazma dil becerilerini geliştirdiği bulunmuştur. Bu araştırmalarda dijital öykülemenin dil becerilerine etkisi araştırılırken aynı zamanda motivasyon, kaygı, tutum, ilgi, özgüven gibi duyuşsal özelliklere etkisine de bakılmıştır. Dijital öykülemenin yabancı dil öğretiminde kullanılması üzerine yapılan çalışmalar sonucunda dijital öykülemenin öğrencilerin konuşma, dinleme, okuma, yazma, eleştirel düşünme ve sosyal becerilerini geliştirdiği ve motivasyon, özgüven, aktif katılımı artırdığı ve kaygıyı azalttığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca öğrenme ortamlarının daha ilgi çekici, esnek ve eğlenceli hale geldiği araştırmaların bulguları arasındadır. Bunlara ek olarak dil öğretiminde dijital öyküleme kullanımının öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerine,



yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerinin gelişmesine, sosyal becerilerini geliştirmeye, katkı sağladığı bulunmuştur.

### Bölüm 3

#### Yöntem

Araştırmada dijital öyküleme yönteminin lise öğrencilerinin İngilizce yazma becerisine ve yabancı dil kaygı düzeylerine etkilerini incelemek amacıyla ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Gerçek deneysel modellerin gerektirdiği kontrollerin sağlanamadığı durumlarda yarı-deneysel desenden yararlanılır (Karasar, 2005). Yarı deneysel tasarımlar deneysel gerçekliğini sürdürürken laboratuvar deneyleri kadar izole olmadıkları için araştırmanın yalnızca olası nedenselliği değerlendirmesine olanak tanır (Gefen ve Ridings, 2002). Araştırma modeli Tablo 1’de simgesel olarak gösterilmiştir.

**Tablo 1**

*Araştırma Modeli*

Gruplar	Ön Test	Denel İşlem	Son Test
G1	O <sub>1.1</sub>	X	O <sub>1.2</sub>
G2	O <sub>2.1</sub>	-	O <sub>2.2</sub>

G<sub>1</sub>: Deney Grubu

G<sub>2</sub>: Kontrol Grubu

O<sub>1</sub>: Ön Test

O<sub>2</sub>: Son Test

X: Dijital öyküleme yöntemi

Araştırma süresince deney grubunda dijital öyküleme yöntemiyle zenginleştirilmiş öğretim yapılırken, kontrol grubunda mevcut koşullarda öğretime devam edilmiştir. Bu araştırmanın bağımsız değişkeni dijital öyküleme yöntemi ile zenginleştirilmiş İngilizce öğretimi ve bağımlı değişkenleri öğrencilerin İngilizce yazma becerisi ve yabancı dil kaygı düzeyleridir. Denel işlem sekiz hafta sürmüş ve İngilizce dersinde uygulanmıştır. Bu süreçte

deney grubu öğrencileri İngilizce öğretmenlerinin rehberliğinde işlenen temaya göre ilk olarak öykü yazmışlar ve öğretmen ve arkadaşlarından dönüt alarak gerekli düzenlemeleri tamamlamışlardır. Öğrenciler yazdıkları öyküleri öykü panosunda görselleştirmişler, özetlemişler ve tekrar öğretmenlerinden öykünün organizasyonuna ilişkin dönüt almışlardır. Öğrenciler öykülerinin dijitalleştirmişler ve bu süreçte devamlı olarak arkadaşları ve öğretmenlerinden geri bildirim alarak gerekli düzeltmeleri yapmışlardır. Bu süreçte dijital öykü kontrol listelerini kullanarak öğrenciler kendi dijital öykü oluşturma süreçlerini takip etmişlerdir. Son olarak dijital öyküler sınıfta paylaşılmış ve öğretmen ve öğrenciler bu öykülere ilişkin yorumlarını paylaşmışlardır.

### **Araştırmanın Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 öğretim yılı Ankara ili Yenimahalle ilçe merkezinde bulunan bir devlet okulunda 10. sınıf seviyesindeki iki sınıfta bulunan öğrenciler oluşturmuştur. Araştırmanın başında dört şubede bulunan 160 öğrenciden dokuzuncu sınıfta işledikleri konulardan birine ilişkin kompozisyon yazmaları istenmiş ve araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan 9. sınıf yazma görevi dereceli puanlama anahtarı ile bilişsel giriş davranışları tespit edilmiştir. 9. sınıf yazma görevi dereceli puanlama anahtarından elde edilen sonuçlar dikkate alınarak birbirine benzer nitelikte iki sınıf seçilmiştir. Araştırmacının grupları eşitlemesinin mümkün olmadığı durumlarda olabildiğince denk gruplar seçilmeye özen gösterilmesi gerektiği için (Karasar, 2005), 9. sınıf yazma görevi dereceli puanlama anahtarından elde edilen sonuçlar dikkate alınarak birbirine benzer nitelikte iki sınıf seçilmiştir. Ayrıca eşitlenmemiş kontrol gruplu yarı deneysel desenlerde deney ve kontrol gruplarının yansız atama yoluyla seçilmesine özen gösterilir (Aydede ve Matyar, 2009; Karasar, 2005). Bu kapsamda seçilen iki grup arasından hangisinin kontrol hangisinin deney grubu olacağına yansız atama yoluyla karar verilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin bilişsel giriş davranışları testine ait puanları arasındaki fark, bağımsız gruplar arasında yapılan t-testi ile analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 2'de sunulmuştur.

**Tablo 2**

*Deney ve Kontrol Gruplarının Bilişsel Giriş Davranışları Testi Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları*

Grup	n	$\bar{X}$	ss	t	p
Deney	40	13,00	4,73	-.057	.954
Kontrol	40	13,05	4,36		

( $p>0.05$ ).

Tablo 2’de görüldüğü gibi kontrol ve deney gruplarının denklik puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür ( $p>0.05$ ). Diğer bir deyişle, ortalama puanlardan da görüleceği üzere grupların birbirine benzer sonuçlara sahip olması nedeniyle denk oldukları gözlenmiştir.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin yazma ön test puanlarının arasındaki fark, bağımsız örneklem t-testi ile analiz edilmiştir. Öğrencilerin yazma ön test puanlarına ilişkin aritmetik ortalamaları, standart sapmaları ve t değerleri Tablo 3’te sunulmuştur.

**Tablo 3**

*Deney ve Kontrol Grubuna Ait Ön Test Yazma Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları*

Grup	n	$\bar{X}$	ss	t	p
Deney	120	5,74	3,22	.597	.551
Kontrol	120	5,49	3,26		

( $p>0.05$ )

Yukarıdaki Tablo 3’te görüldüğü gibi deney ve kontrol gruplarının yazma ön test puanları bağımsız örneklem t-testi ile incelenmiştir. Ön test puanları bakımından deney ve kontrol gruplarına ilişkin puanların birbirine denk olması nedeniyle fark olmadığı gözlemlenmiştir ( $p>0.05$ ).

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin yabancı dil kaygı ölçeğinden aldıkları ön test puanları arasındaki fark, bağımsız gruplar arasında yapılan t-testi ile analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 4’te sunulmuştur.

**Tablo 4**

*Deney ve Kontrol Gruplarının Yabancı Dil Kaygı Ölçeğine Ait Ön Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonucu*

Grup	n	$\bar{X}$	ss	t	p
Deney	40	90,65	26,55	1.823	.072
Kontrol	40	80,25	24,41		

( $p>0.05$ )

Tablo 4'te görüldüğü gibi deney ve kontrol gruplarının ön test kaygı puanları arasındaki fark bağımsız örneklem t-testi ile incelenmiş olup gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür ( $p>0.05$ ). Diğer bir deyişle, grupların yabancı dil kaygı düzeyleri açısından denk oldukları söylenebilir.

Yapılan analizler sonucunda deney grubu 40, kontrol grubu 40 olmak üzere araştırmaya toplamda 80 öğrenci katılmıştır. Deney grubu 15 erkek 25 kız öğrenciden, kontrol grubu ise 18 erkek 22 kız öğrenciden oluşmuştur. Hem deney hem kontrol grubunun İngilizce öğretmeni aynı olduğu için araştırmada farklı öğretici faktörü ortadan kaldırılmıştır. Öğrenciler haftada altı saat İngilizce dersi görmektedir. Ayrıca araştırma sonunda yapılan görüşmelerde de maksimum çeşitliliği sağlamak amacıyla öğrencilerin İngilizce dersi başarı notları dikkate alınarak deney grubundan altı üst düzeyde öğrenen, beş orta düzeyde öğrenen, dört alt düzeyde öğrenen öğrenci olmak üzere toplam 15 öğrenciyle görüşmeler yapılmıştır.

### **Veri Toplama ve Denel İşlem Süreci**

Araştırma sürecinde izlenen adımlar aşağıda verilmiştir.

Denel işlem öncesinde, ölçme araçlarının pilot çalışması yürütülmüştür. 2021-2022 öğretim yılı başında deneklerin öğrenim gördüğü okuldan farklı fakat MEB öğretim programı ile ortak program yürüten bir okula devam eden 35 tane 10. sınıf öğrencisi ile bir önceki yıl gördükleri bir konuya ilişkin yazma çalışması yapılmış ve öğrencilerden elde edilen veriler

9. sınıf yazma görevi dereceli puanlama anahtarı ile analiz edilerek puanlayıcılar arası güvenilirlik hesaplanmıştır.

Ölçme araçlarının pilot çalışması kapsamında, 2021-2022 öğretim döneminin başında deneklerin öğrenim gördüğü okuldan farklı fakat MEB öğretim programı ile ortak program yürüten bir okula devam eden 34 tane 11. Sınıf öğrencisi ile bir önceki yıl gördükleri bir konuya ilişkin yazma çalışması yapılmış ve öğrencilerden elde edilen veriler 10. sınıf yazma görevi dereceli puanlama anahtarı ile analiz edilerek puanlayıcılar arası güvenilirlik hesaplanmıştır.

Ölçme araçlarının pilot çalışması kapsamında, 2021-2022 öğretim döneminin başında deneklerin öğrenim gördüğü okuldan farklı bir okulda öğrenim gören 35 tane 10. sınıf öğrencisi ile dijital öyküleme çalışması yapılmış ve öğrencilerin oluşturduğu dijital öyküler dijital öykü dereceli puanlama anahtarı ile analiz edilerek puanlayıcılar arası güvenilirlik hesaplanmıştır.

2021-2022 öğretim yılının birinci dönemi başında araştırmaya katılacak kontrol ve deney gruplarının bilişsel giriş davranışları açısından denk olup olmadığını belirlemek üzere her iki gruba da bir önceki yıl gördükleri bir konuya ilişkin kompozisyon yazma görevi verilmiştir. Öğrencilerin yazma görevleri 9. sınıf yazma görevi dereceli puanlama anahtarı ile değerlendirilerek öğrencilerin bilişsel giriş davranışlarının denk olup olmadığı belirlenmiştir.

Araştırma sürecinin başında deney ve kontrol gruplarına ön test olarak 10. Sınıf “Yazma Becerileri Görevi ve “Yabancı Dil Kaygı Ölçeği” uygulanmıştır.

Denel işlem süresince sekiz hafta boyunca deney grubunda dijital öyküleme yöntemiyle zenginleştirilmiş öğretim yapılmıştır. Öğrenciler ilk olarak belirlenen tema kapsamında yazmak istedikleri öykünün konusuna karar vermişlerdir. Öğrenciler belirledikleri konularda öykülerini yazmışlar ve ilk taslağını öğretmenleri ve arkadaşları ile paylaşarak dönüt almışlardır. Alınan dönütler doğrultusunda öğrenciler yazım yanıtları ve

mantık hatalarını düzeltmişler ve öykülerinin nihai halini oluşturmuşlardır. Öğrencilere dijital öyküleme kontrol listeleri dağıtılmış ve süreçte izledikleri adımları kendilerinin kontrol etmeleri desteklenmiştir. Bir sonraki adımda öğrenciler öykülerine uygun resimler çizerek öykü panosu oluşturmuşlar ve yazdıkları öyküleri özetleyerek ilgili resimlerin altına yazmışlardır. Hazırladıkları öykü panolarını öğretmenleriyle paylaşarak öykülerinin organizasyonuna ilişkin dönüt almışlardır. Öğrenciler öykü panosunda çizdikleri resimlere uygun görseller araştırmış, öykülerinin duygusunu yansıtacağını düşündükleri bir müzik bulmuş ve öğretmenlerinden uygunluğu ile ilgili dönüt almışlardır. Öğrencilere bu aşamada telif haklarının korunması ile ilgili bilgi verilmiş ve buldukları dijital öğelerin nasıl telif haklarına uygun kullanılabileceği anlatılmıştır. Öğrenciler daha sonra video düzenleme uygulaması ile ilgili bilgilendirilmiş ve öğrencilerin görseller ve müziği bu uygulamaya yüklemeleri istenmiştir. Öğrenciler bu süreçte yaşadıkları zorluklar ile ilgili birbirlerine yardım etmişlerdir. Öğrenciler yükledikleri görselleri öykü panosuna uygun şekilde sıralamış ve öykü panosunda özetledikleri öykülerini görsellere uygun olarak dijital ortama aktarmışlardır. Son olarak öğrenciler öykülerini seslendirmiş ve buldukları müziği de ekleyerek videolarına son halini vermişlerdir. Dijital öyküler sınıfta paylaşılmış ve öğrenciler arkadaşlarından ve öğretmenlerinden dönütler almışlardır. Öğrencilerin dijital öyküleme adımlarını doğru yapıp yapmadıklarını ve bu sürece ne derece katılım sağladıklarını tespit etmek amacıyla oluşturdukları dijital öyküler araştırmacı tarafından geliştirilen dijital öykü dereceli puanlama anahtarı ile değerlendirilmiştir. Bu kapsamda deney grubundaki öğrencilerin dijital öykülerinin niteliği ile ilgili betimsel istatistikler Tablo 5'te sunulmuştur.

**Tablo 5**

*Dijital Öykülerin Niteliği ile İlgili Betimsel İstatistikler*

		$\bar{X}$	ss	Min.	Max.
Dijital	Öykülerin	39,58	3.48	32,00	45,00
	Niteliği				

Yukarıdaki tabloda öğrencilerin dijital öykü dereceli puanlama anahtarından aldıkları puanların betimsel istatistik incelemesi verilmiştir. Öğrencilerin aldıkları puanların aralığına bakıldığında en düşük puan alan öğrenci 32,00 puan ve en yüksek alan öğrencinin 45,00 puan aldığı ve genel ortalama puanın 39,58 olduğu görülmüştür. Ortalamanın rubrikten alınacak en yüksek puana (45 puan) yakın olması öğrencilerin nitelikli öyküler ortaya koyduğunu göstermiştir. Bu durumda sınıf içinde öğrencilerin dijital öykü oluşturma aşamalarını izlediği ve bu durumda derse katılımının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma süresince, kontrol grubunda belirlenen temaya ilişkin yazma çalışması yapılmıştır. Öğrenciler bu temaya ilişkin yazmak istedikleri öykünün konusuna karar vermişlerdir. Öğrenciler belirledikleri konuda kâğıt üzerinde öykülerinin oluşturmuşlar ve sınıfta öğretmenleri ve arkadaşları ile paylaşarak dönüt almışlar, sonrasında gerekli düzenlemeleri yapıp öykülerini tamamlamışlardır.

Denel işlem sonrasında dönem başında ön test olarak uygulanan “Yazma Becerileri Görevi” ve “Yabancı Dil Kaygı Ölçeği” son test olarak tekrar uygulanmıştır.

Son olarak, deney grubu öğrencilerinin dijital öyküleme yöntemiyle zenginleştirilmiş öğretime yönelik düşünceleri ve dijital öyküleme yöntemiyle zenginleştirilmiş öğretimin yazma ve yabancı dil kaygı düzeylerine etkisini derinlemesine incelemeyi amaç edinen öğrenci görüşme formları kullanılmıştır. Buna yönelik olarak 15 öğrenci ile birebir görüşme yapılmıştır.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmanın nicel verileri 9. sınıf yazma görevi dereceli puanlama anahtarı, 10. sınıf yazma görevi dereceli puanlama anahtarı, dijital öykü dereceli puanlama anahtarı ve yabancı dil kaygı ölçeği ile toplanmıştır. Öğrencilerin dijital öyküleme adımlarını doğru şekilde takip etmesini sağlamak üzere onlara dijital öyküleme kontrol listesi dağıtılmıştır. Araştırmanın nitel verileri ise yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır.



### **9. Sınıf Yazma Görevi ve Dereceli Puanlama Anahtarı**

Araştırmaya başlamadan deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin bilişsel yönden denklik düzeylerini belirlemek için öğrencilere bir yazma görevi verilmiştir. Bu görevde öğrencilerden 9. sınıfta gördükleri bir konuda 150-200 kelimelik bir metin yazmaları istenmiştir. Yazma görevi konusu uygulama başlamadan önce sınıfın İngilizce öğretmeni ile paylaşılmış ve öğretmenden öğrencilerin bu konuyu daha önce öğrendikleri onayı alınmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan 9. sınıf yazma görevi dereceli puanlama anahtarı (EK-A) ile öğrencilerin bilişsel giriş davranışları tespit edilmiştir.

9. sınıf yazma becerileri görevi dereceli puanlama anahtarı beş maddeden oluşmaktadır ve 0 (yetersiz) ve 4 (mükemmel) arasında değişen analitik dereceli puanlama anahtarıdır. Ölçek içerik, organizasyon, dil bilgisi, kelime, yazım ve noktalama maddelerinden oluşmaktadır. Araştırmacı tarafından geliştirilen bu dereceli puanlama anahtarının kapsam geçerliği için dört program geliştirme uzmanı ve iki İngiliz dili eğitimi uzmanının görüşü alınmıştır. Uzmanlardan sağlanan dönütler sonrasında dereceli puanlama anahtarında gerekli düzeltmeler sağlanmıştır. Dereceli puanlama anahtarı nihai halini aldıktan sonra deneme uygulaması yapılmıştır ve Cronbach alpha değerinden hareketle puanlayıcılar arası güvenilirlik hesaplanmıştır. 9. sınıf yazma görevi dereceli puanlama anahtarının güvenilirliğine ilişkin Cronbach alpha değeri 0.88 bulunmuştur. Buna ek olarak 9. sınıf yazma görevi dereceli puanlama anahtarının güvenilirliği genellenebilirlik kuramı ile hesaplanmıştır çünkü genellenebilirlik kuramı tüm hata kaynaklarını göz önünde bulundurarak güvenilirliğin hesaplanmasını sağlamaktadır (Güler, 2011). Bu dereceli puanlama anahtarı için 35 birey, beş görev ve üç puanlayıcı üzerinden hesaplanan G katsayısı 0.72 bulunmuştur. G Katsayısı Klasik Test Kuramı'ndaki güvenilirlik katsayısı olarak yorumlanır ve değer 1'e yaklaştıkça güvenilirlik artar (Güler, 2011). Bu durumda 9. sınıf yazma görevi dereceli puanlama anahtarının güvenilir olduğunu söylemek mümkündür.

### **10. Sınıf Yazma Görevi ve Dereceli Puanlama Anahtarı**

Dijital öykülemenin öğrencilerin yazma becerilerine etkisi olup olmadığını görmek amacıyla, deney ve kontrol grubu öğrencilerinden deneysel uygulama öncesi ve sonrasında 10. sınıfta işleyecekleri ve söz varlığı bilgilerinin yeterli olduğu düşünülen bir konuya ilişkin kompozisyon yazmaları istenmiş ve öğrencilerin kompozisyonları 10. sınıf yazma görevi dereceli puanlama anahtarı (EK-B) ile değerlendirilmiştir. Kompozisyon konusu için sınıfın İngilizce öğretmeninin de onayı alınmıştır.

10. sınıf yazma görevi dereceli puanlama anahtarı beş maddeden oluşmaktadır ve 0 (yetersiz) ve 4 (mükemmel) arasında değişen analitik dereceli puanlama anahtarıdır. Ölçek içerik, organizasyon, dil bilgisi, kelime, yazım ve noktalama maddelerinden oluşmaktadır. Araştırmacı tarafından geliştirilen bu dereceli puanlama anahtarının kapsam geçerliği için dört program geliştirme uzmanı ve iki İngiliz dili eğitimi uzmanının görüşü alınmıştır. Uzmanlardan sağlanan dönütler sonrasında dereceli puanlama anahtarında gerekli düzeltmeler sağlanmıştır. Dereceli puanlama anahtarı nihai halini aldıktan sonra deneme uygulaması yapılmış ve Cronbach alpha değerinden hareketle puanlayıcılar arası güvenirlik hesaplanmıştır. 10. sınıf yazma görevi dereceli puanlama anahtarının güvenilirliğine ilişkin Cronbach alpha değeri 0.85 bulunmuştur. Buna ek olarak 10. sınıf yazma görevi dereceli puanlama anahtarının güvenilirliği genellenebilirlik hesaplanarak tespit edilmiştir. Bu dereceli puanlama anahtarı için genellenebilirlik 34 birey, beş madde ve üç puanlayıcı üzerinden hesaplanmış ve G katsayısı 0.74 bulunmuştur. Bu durumda 10. sınıf yazma görevi dereceli puanlama anahtarının da güvenilir olduğunu söylemek mümkündür.

### ***Yabancı Dil Kaygı Ölçeği***

Araştırmada yabancı dil kaygı ölçeği dijital öykülemenin öğrencilerin yabancı dil kaygı düzeylerine etkisini görmek amacıyla ön test-son test olarak kullanılmıştır. Horwitz (1986) 300 yabancı dil öğrencisi ile yaptığı çalışmasında yabancı dil kaygı ölçeğinin iç tutarlılığını .93, bulmuştur. Aydın (1999) Türkçeye uyarladığı bu ölçeği 72 yabancı dil öğrencisi ile uygulamış ve iç tutarlılığı .91, bulmuştur. Ölçek 32 maddeden oluşan beş

dereceli likert tipi bir ölçektir (EK-C). Ölçeğin başına araştırmacı tarafından bir kişisel bilgi formu eklenmiştir. Bu formda sınıf ve İngilizce başarı notu ile ilgili maddelere yer verilmiştir. Araştırmada ön test-son test olarak uygulanan “Yabancı Dil Kaygı Ölçeği” için yapılan analizler sonucunda yabancı dil kaygı ölçeğinin güvenilirliğine ilişkin Cronbach alpha değeri 0.95 bulunmuştur.

### ***Dijital Öykü Dereceli Puanlama Anahtarı***

Araştırmada dijital öykü dereceli puanlama anahtarı (EK-D) öğrencilerin oluşturdukları dijital öykülerin niteliğini belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen dijital öykü dereceli puanlama anahtarı 9 maddeden oluşmaktadır ve 1 (yetersiz) ve 5 (mükemmel) arasında değişen analitik dereceli puanlama anahtarıdır. Ölçek bakış açısı, dramatik soru, içerik, görseller, ses, müzik, hız, ekonomi ve telif haklarını gözetme maddelerinden oluşmaktadır. Bu maddelere dijital öykü oluşturma adımları göz önünde bulundurularak ve ilgili literatür taraması sonucunda karar verilmiştir. Dereceli puanlama anahtarının kapsam geçerliği için dört program geliştirme uzmanı ve iki İngiliz dili eğitimi uzmanının görüşü alınmıştır. Uzmanlardan sağlanan dönütler sonrasında dereceli puanlama anahtarında gerekli düzeltmeler sağlanmıştır. Dereceli puanlama anahtarı nihai halini aldıktan sonra deneme uygulaması yapılmış, Cronbach alpha değerinden hareketle puanlayıcılar arası güvenilirlik hesaplanmıştır ve Cronbach alpha değerinin 0.95 olduğu bulunmuştur. Dijital öykü dereceli puanlama anahtarı için yapılan genellenebilirlik çalışmasında 35 birey, dokuz madde ve üç puanlayıcı üzerinden yapılan hesaplamada G katsayısı 0.72 bulunmuştur. Buna dayanarak dijital öykü dereceli puanlama anahtarının güvenilir olduğu söylenebilir.

### ***Dijital Öyküleme Kontrol Listesi***

Deney grubundaki öğrencilerin dijital öykülerini hazırlarken takip etmeleri için araştırmacı tarafından geliştirilen dijital öyküleme kontrol listesi (EK-E) öğrencilere verilmiştir. Bu kontrol listesi için uygulama öncesinde dört program geliştirme uzmanı ve iki İngiliz dili eğitimi uzmanının görüşü alınmıştır. Uygulama esnasında öğrencilerden kontrol

listelerini doldurmaları istenmiş ve bu sürecin öğrencilerin kendi öğrenmelerini kontrol edebilmelerine yardımcı olduğu gözlenmiştir.

### ***Öğrenci Görüşme Formu***

Araştırmanın nitel verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu (EK-F) ile toplanmıştır. Görüşme formu araştırmacı tarafından geliştirilmiş ve görüşme formunun kapsam geçerliği için dört program geliştirme uzmanı ve iki İngiliz dili eğitimi uzmanının görüşü alınmıştır. Uzman görüşü alındıktan sonra gerekli düzeltmeler yapılarak sekiz sorudan oluşan nihai görüşme formu oluşturulmuştur. Görüşme ile öğrencilerin dijital öyküleme yöntemine ve bu yöntemin onların İngilizce yazma becerisine ve yabancı dil kaygı düzeylerine etkisine ilişkin görüşlerini almak amaçlanmıştır. Görüşmeler dönemin başında İngilizce dersinde oldukları sınavdan aldıkları başarı puanı göz önünde bulundurularak, iyi (n:6), orta (n:5) ve düşük başarı (n:4) seviyelerine ayrılmış ve gönüllü olan toplam 15 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin cevapları gerekli izinler alınarak ses kaydına alınmıştır. Ses kayıtları daha sonra analiz edilmek üzere araştırmacı tarafından yazıya dökülmüştür.

### **Verilerin Analizi**

Öğretim yılının başında araştırmaya katılan 10. sınıf öğrencilerinin, 9. sınıf yazma görevi ve dereceli puanlama anahtarı ile elde edilen verileri analiz edilerek deney ve kontrol gruplarının bilişsel giriş davranışları açısından denk olup olmadıkları belirlenmiştir. Dijital öyküleme yöntemi ile zenginleştirilmiş İngilizce öğretiminin öğrencilerin yazma becerine ve yabancı dil kaygı düzeylerine etkisini belirlemek amacıyla öğretim sürecinin başında ve sonunda uygulanan yazma görevi ve dereceli puanlama anahtarı ile yabancı dil kaygı ölçeğinden elde edilen veriler analiz edilmiştir. Ayrıca deneysel uygulamanın etkisine kanıt olması amacıyla, öğrencilerin dijital öykülerinin niteliği ile ilgili elde edilen veriler analiz edilmiştir. Bunlara ek olarak deney grubu öğrencileri ile görüşmeler yapılmış ve görüşmeler sonucunda elde edilen veriler de analiz edilmiştir.

Nicel veriler SPSS 22 programı ile nitel veriler ise betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Her bir alt probleme ilişkin olarak, elde edilen verilerin analizinde yapılan istatistiksel işlemler aşağıda sırasıyla verilmiştir:

- 1- Deneysel uygulamadan önce gruplar arasında denklik olup olmadığını anlamak için 9. sınıf yazma görevi ve dereceli puanlama anahtarı uygulanmış ve sonuçları bağımsız örneklem t-testi ile analiz edilmiştir.
- 2- Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında, dijital öyküleme yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu 10. sınıf öğrencileri arasında yazma düzeyleri yönünden anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmıştır. Deney ve kontrol grupları bilişsel giriş davranışları bakımından denk olmasına ve yazma becerileri ön test puanları arasında anlamlı bir fark olmamasına rağmen, deney ve kontrol grubuna ait ön test ve son test yazma puanları arasında fark olup olmaması kovaryans analizi (ANCOVA) ile incelenmiştir. Çünkü ortak değişken (covariate) açısından bağımsız değişkeni oluşturan gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmasa bile, bağımlı değişkeni etkilediği düşünülen ortak değişkenin sabitlenmesine imkân vermesi ve hata varyansını düşürerek yüksek istatistiksel güç sağlaması açısından kovaryans analizi yapılması önerilmektedir (Büyüköztürk, 1998; Taşpınar, 2017, s. 174).
- 3- Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında, dijital öyküleme yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu 10. sınıf öğrencileri arasında yabancı dil kaygı düzeyleri yönünden anlamlı bir fark olup olmadığı test edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının ön test kaygı puanları arasında anlamlı bir fark olmamasına rağmen, deney ve kontrol grubuna ait ön test ve son test kaygı puanları arasında fark olup olmadığı yüksek istatistiksel güç sağlaması nedeniyle kovaryans analizi (ANCOVA) ile incelenmiştir.
- 4- Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında, deney ve kontrol grubundaki 10. sınıf öğrencilerinin İngilizce yazma düzeyleri ile yabancı dil kaygı son test puanları

- arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını tespit etmek için Pearson korelasyon analizi ile incelemesi yapılmıştır.
- 5- Deney grubundaki öğrencilerin dijital öyküleme ile zenginleştirilmiş İngilizce dersinde ürettikleri dijital öykülerin niteliği belirlemek amacıyla öğrencilerin dijital öykülerden aldıkları puanlar betimsel istatistik ile incelenmiştir.
- 6- Araştırmanın dördüncü alt problemi kapsamında, deney grubundaki öğrencilerin dijital öyküleme yöntemi ile zenginleştirilmiş İngilizce öğretimine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Öğrenci isimleri "Ö" harfi ile kodlanmıştır.
- 7- Nitel verilerin güvenilirliği için yapılan görüşmeler (altı sayfa) farklı bir kodlayıcı tarafından tekrar okunmuş ve kodlayıcılar arası uyum yüzdesi 88% bulunmuştur. Miles ve Huberman (2015) kodlayıcılar arası güvenirlüğün ilk başta 70% çıkmasının yeterli olduğunu belirtmiştir. Bu kapsamda görüşme verilerine ait bu yüzdenin yeterli düzeyde olduğu görülmektedir.

## **Bölüm 4**

### **Bulgular ve Yorumlar**

Çalışmanın temel amacı, dijital öyküleme yöntemi ile zenginleştirilmiş İngilizce öğretiminin, lise öğrencilerinin İngilizce yazma becerilerine ve yabancı dil kaygı düzeylerine etkisini incelemektir. Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerine ilişkin verilerin analizi sonucu elde edilen bulgulara ve bu bulgulara yönelik yorumlara yer verilmektedir.

#### **Dijital öyküleme yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu 10. sınıf öğrencilerinin yazma düzeylerine ilişkin bulgular**

Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında, dijital öyküleme yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu 10. sınıf öğrencileri arasında yazma düzeyleri yönünden anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmıştır.

Öncelikle deney grubuna ait yazma ön test ve son test puanları arasında ve kontrol grubuna ait yazma ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı bağımlı örneklem için t-testi ile analiz edilmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin yazma ön test ve son test puanlarına ilişkin bağımlı örneklem için t-testi sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

**Tablo 6**

*Deney Grubuna Ait Yazma Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin t-Testi Sonucu*

Testler	n	$\bar{X}/20$	ss	T	p
Ön Test	40	5,74	2,86	-19,476	.000**
Son Test	40	11,63	3,40		

\*\* $p < 0.01$  önem düzeyinde anlamlı

Yukarıdaki Tablo 6'da görüldüğü gibi deney grubu öğrencilerinin yazma ön test ve son testleri arasındaki fark bağımlı örneklem t-testi ile incelenmiş olup gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ( $t_{(39)} = -19,476$ ;  $p < 0.01$ ). Bu farkın etkisine bakıldığında, son test sonrasında deney grubu öğrencilerinin yazma puanlarında nerdeyse iki kat bir artış olduğu gözlemlenmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilerin ise yazma ön test ve son test puanlarına ilişkin bağımlı örneklem t-testi sonuçları Tablo 7'de sunulmuştur.

**Tablo 7**

*Kontrol Grubuna Ait Ön Test ve Son Test Yazma Puanlarına İlişkin t-Testi Sonucu*

Testler	n	$\bar{X}/20$	ss	t	p
Ön Test	40	5,49	2,92	-3,739	.111
Son Test	40	6,50	2,57		

( $p > 0.05$ ).

Yukarıdaki Tablo 7'de görüldüğü gibi kontrol grubu öğrencilerinin yazma ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ( $p > 0.05$ ). Denel işlem öncesinde deney ve kontrol grupları yazma ön test puanları arasında anlamlı fark olup olmadığı bağımsız gruplar t-testi ile incelenmiş ve yazma ön test puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır (bkz. Tablo 3). Grupların yazma ön test puanları arasında

fark olmamasına rağmen, bağımlı değişkeni etkilediği düşünülen ortak değişkenin sabitlenmesine imkân vermesi ve hata varyansını düşürerek yüksek istatistiksel güç sağlaması nedeniyle, birinci alt problemi cevaplamak üzere elde edilen veriler kovaryans analizi (ANCOVA) ile incelenmiştir. İlk olarak verilerin kovaryans analizi için varsayımları sağlayıp sağlamadığı test edilmiştir. Verilerin normalliği ile ilgili betimsel istatistikler Tablo 8’ de verilmiştir.

**Tablo 8**

*Deney ve Kontrol Grubu Yazma Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler*

Gruplar	Testler	n	$\bar{X}$	ss	Çarpıklık	Basıklık
Deney	öntest	40	5,74	2,86	,825	,106
	son test	40	11,63	3,40	,527	-,508
Kontrol	öntest	40	5,49	2,92	1,306	3,726
	son test	40	6,50	2,57	1,200	1,266

( $p>0.05$ ).

Tablo 8’deki değerler incelendiğinde puanların dağılımlarının normal dağılımdan aşırı bir sapma göstermediği gözlenmektedir. Grup varyanslarının homojen olup olmadığını tespit edebilmek amacıyla Levene testi yapılmıştır. Levene testi sonucunda göre  $p=0,249>0,05$  olması nedeniyle varyansların homojenliği varsayımının sağlandığı söylenebilir. Grupların yazma ön test puanlarına dayalı son test puanlarının yordanmasına ilişkin, regresyon doğrularının eğimlerinin eşitliğini test etmek amacıyla uygulanan ANOVA sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

**Tablo 9**

*“Regresyon Doğrularının Eğimlerinin Eşitliği ile İlgili Analiz Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Kısmi Eta-kare
Düzeltilmiş Model	1004.934 <sup>a</sup>	3	334.978	110.882	.000	.814
Kesişim	300.406	1	300.406	99.438	.000	.567
Grup x Ön Test	11.255	1	11.255	3.725	.057	.047



Grup	48.592	1	48.592	16.085	.000	.175
Ön Test	469.238	1	469.238	155.323	.000	.671
Hata	229.599	76	3.021			
Toplam	7810.889	80				
Düzeltilmiş Toplam	1234.533	79				

a. R-kare = ,814 (Düzeltilmiş R-kare = ,807)

Tablo 9 incelendiğinde, öğrencilerin son test puanları üzerinde “Grup\*Öntest” ortak etkisinin anlamlı olmadığı görülmektedir [ $F_{(1,76)}=3.725$ ;  $p>0,05$ ]. Bu bulgu grupların ön test puanlarına dayalı olarak son test puanlarının yordanmasına ilişkin, hesaplanan regresyon doğrularının eğimlerinin eşit olduğunu göstermektedir. Bu durumda yapılan analizler sonucunda verilerin kovaryans (ANCOVA) analizi ile incelenmesinin uygun olduğuna karar verilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin yazma ön test ve son test puanlarına ilişkin aritmetik ortalamaları, düzeltilmiş aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 10’da sunulmuştur. Deney ve kontrol grubu yazma puanlarına ilişkin kovaryans analizi Tablo 11’de sunulmuştur.

#### Tablo 10

*Deney ve Kontrol Grubu Yazma Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler*

Gruplar	Testler	n	$\bar{x}/20$	ss	Düzeltilmiş Aritmetik Ortalama
Deney	Ön Test	40	5.74	3.22	
	Son Test	40	11.63	3.67	11.61
Kontrol	Ön Test	40	5.49	2.92	
	Son Test	40	6.50	2.57	6.48

#### Tablo 11

*Deney ve Kontrol Grubu Yazma Puanlarına İlişkin Kovaryans Analizi (ANCOVA) Sonuçları*

Varyans Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Model	993.679	2	496.840	158.838	.000
Ön Test	466.657	1	466.657	149.188	.000
Grup	483.535	1	483.535	154.584	.000

Hata	240.854	77	3.128
Toplam	7810.889	80	

$p < 0.05$

Tablo 10 ve 11 birlikte incelendiğinde, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin “Yazma” ön test puanına göre düzeltilmiş son test puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu ( $F(154.584) = 0.000$   $p < 0.05$ ) görülmektedir. Bu alt problem kapsamında elde edilen tüm bulgular birlikte değerlendirildiğinde, deney grubunda uygulanan dijital öyküleme yöntemi ile zenginleştirilmiş öğretimin, öğrencilerin yazma puanlarını anlamlı ölçüde yükselttiği sonucuna ulaşılmıştır.

### **Dijital öyküleme yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu 10. sınıf öğrencilerinin yabancı dil kaygı düzeylerine ilişkin bulgular**

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında, dijital öyküleme yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu 10. sınıf öğrencileri arasında yabancı dil kaygı düzeyleri yönünden anlamlı bir fark olup olmadığı test edilmiştir. Bu amaçla öncelikle deney grubuna ait yabancı dil kaygı ölçeği ön test ve son test puanları arasında ve kontrol grubuna ait yabancı dil kaygı ölçeği ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı, bağımlı örneklem için t-testi ile analiz edilmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin yabancı dil kaygı ölçeği ön test ve son test puanlarına ilişkin bağımlı örneklem için t-testi sonucu Tablo 12’de sunulmuştur.

#### **Tablo 12**

*Deney Grubuna Ait Yabancı Dil Kaygı Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin t-Testi Sonucu*

Testler	n	$\bar{X}/160$	Ss	t	p
Ön Test	40	90,65	26,55	1.766	.085
Son Test	40	85,60	26,47		

( $p > 0.05$ ).

Tablo 12’de görüldüğü gibi deney grubuna ait yabancı dil kaygı ölçeği ön test ve son test puanları bağımlı örneklem t-testi ile incelenmiş olup gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür ( $p>0.05$ ). Son test puanlarına göre öğrencilerin yabancı dil kaygı puanlarında düşüş gözlenirse de fark anlamlı bulunmamıştır. Kontrol grubundaki öğrencilerin ise Yabancı Dil Kaygı Ölçeği ön test ve son test puanlarının bağımlı örneklem t-testi sonuçları Tablo 13’te sunulmuştur.

**Tablo 13**

*Kontrol Grubuna Ait Yabancı Dil Kaygı Ölçeği Ön Test ve Son Puanlarına İlişkin t-Testi Sonucu*

Testler	n	$\bar{X}/160$	Ss	t	p
Ön Test	40	80,25	24,41	-.084	.934
Son Test	40	80,55	27,08		

( $p>0.05$ ).

Tablo 13’te görüldüğü gibi kontrol grubuna ait yabancı dil kaygı ölçeği ön test ve son test puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür ( $p>0.05$ ). Denel işlem öncesinde deney ve kontrol grupları yabancı dil kaygı ölçeği ön test puanları arasında anlamlı fark olup olmadığı bağımsız örneklem t-testi ile incelenmiş (bkz. Tablo 4) ve yabancı dil kaygı ön test puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Grupların yabancı dil kaygı ön test puanları arasında fark olmamasına rağmen, bağımlı değişkeni etkilediği düşünülen ortak değişkenin sabitlenmesine imkân vermesi ve hata varyansını düşürerek yüksek istatistiksel güç sağlaması nedeniyle, ikinci alt problemi cevaplamak üzere de elde edilen veriler kovaryans analizi (ANCOVA) ile incelenmiştir. İlk olarak verilerin kovaryans analizi için varsayımları sağlayıp sağlamadığı test edilmiştir. Verilerin normalliği ile ilgili betimsel istatistikler Tablo 14’te verilmiştir.

**Tablo 14**

*Deney ve Kontrol Grubu Yabancı Dil Kaygı Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler*

Gruplar	Testler	n	$\bar{X}$	ss	Çarpıklık	Basıklık
---------	---------	---	-----------	----	-----------	----------

Deney	öntest	40	90,6500	26,55864	-,015	-,752
	sontest	40	85,6000	26,47476	,214	-1,003
Kontrol	öntest	40	80,2500	24,4139	,761	,065
	sontest	40	80,550	27,08955	,731	-,088

( $p>0.05$ ).

Tablo 14'teki tüm değerler incelendiğinde değişkenlere ilişkin puanların dağılımlarının normal olduğu gözlenmektedir. Grup varyanslarının homojen olup olmadığını tespit edebilmek amacıyla Levene testi yapılmıştır. Levene testi sonucuna göre  $p=0,319>0,05$  olması nedeniyle varyansların homojenliği varsayımının sağlandığı söylenebilir. Son olarak grupların yabancı dil kaygı ölçeği ön test puanlarına dayalı son test puanlarının yordanmasına ilişkin, regresyon doğrularının eğimlerinin eşitliğini test etmek amacıyla uygulanan ANOVA sonuçları Tablo 15'te verilmiştir.

**Tablo 15**

*Regresyon Doğrularının Eğimlerinin Eşitliği ile İlgili Analiz Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Kısmi Eta-kare
Düzeltilmiş Model	27498.669 <sup>a</sup>	3	9166.223	24.049	.000	0.487
Kesişim	2802.224	1	2802.224	7.352	.008	0.088
Grup x Ön Test	81.410	1	81.410	.214	.645	0.003
Grup	139.886	1	139.886	.367	.546	0.005
Ön Test	26470.127	1	26470.127	69.449	.000	0.477
Hata	28966.881	76	381.143			
Toplam	608582.000	80				
Düzeltilmiş Toplam	56465.550	79				

a. R-kare = ,487 Düzeltilmiş R-kare = ,467)

Tablo 15 incelendiğinde, öğrencilerin son test puanları üzerinde “Grup\*Öntest” ortak etkisinin anlamlı olmadığı görülmektedir [ $F_{(1,76)}=0,214$ ;  $p>0,05$ ]. Bu bulgu ön test puanlarına dayalı olarak son test puanlarının yordanmasına ilişkin, hesaplanan regresyon doğrularının eğimlerinin eşitliğini göstermektedir. Bu durumda ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Diğer bir deyişle,

bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmadığı görülmüştür. Yapılan analizler sonucunda verilerin kovaryans (ANCOVA) analizi ile incelenmesine karar verilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin yabancı dil kaygı ölçeği ön test ve son test puanlarına ilişkin aritmetik ortalamaları, düzeltilmiş aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 16'da sunulmuştur. Deney ve kontrol grubu yabancı dil kaygı puanlarına ilişkin kovaryans analizi sonuçları ise Tablo 17'de sunulmuştur.

**Tablo 16**

*Deney ve Kontrol Grubu Yabancı Dil Kaygı Ön ve Son Test Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler*

Gruplar	Testler	n	$\bar{x}/160$	ss	Düzeltilmiş Aritmetik Ortalama
Deney	Ön Test	40	90.65	26.56	
	Son Test	40	85.60	26.47	81.62
Kontrol	Ön Test	40	80.25	24.41	
	Son Test	40	80.55	27.09	84.11

**Tablo 17**

*Deney ve Kontrol Grubu Kaygı Puanlarına İlişkin Kovaryans Analizi (ANCOVA) Sonuçları*

Varyans Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Model	27417.259 <sup>a</sup>	2	13708.630	36.338	.000
Ön Test	26907.209	1	26907.209	71.325	.000
Grup	122.042	1	122.042	.324	.571
Hata	29048.291	77	377.251		
Toplam	608582.000	80			

( $p > 0.05$ ).

Tablo 16 ve 17 birlikte incelendiğinde, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yabancı dil kaygı ölçeğinden aldıkları ön test puanına göre düzeltilmiş son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı ( $F(0.324) = 0.571$   $p > 0.05$ ) görülmektedir. Bu alt problem kapsamında elde edilen tüm bulgular birlikte değerlendirildiğinde, deneysel işlemin öğrencilerin yabancı dil kaygı puanlarını anlamlı ölçüde değiştirmede sonucuna

ulaşılmıştır. Buna göre, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde fark oluşturmadığını söylemek mümkündür.

### **Deney ve kontrol grubundaki 10. sınıf öğrencilerinin İngilizce yazma düzeyleri ile yabancı dil kaygı düzeyleri arasında ilişkiye yönelik bulgular**

Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında, deney ve kontrol grubundaki 10. sınıf öğrencilerinin İngilizce yazma düzeyleri ile yabancı dil kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını tespit etmek için Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır.

Deney grubundaki öğrencilerin İngilizce yazma düzeyleri ile yabancı dil kaygı düzeylerine ait son test puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 18’de sunulmuştur. Deney grubundaki öğrencilerin İngilizce yazma düzeyleri ile yabancı dil kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiye ait bulgular Tablo 19’da sunulmuştur.

**Tablo 18**

*Deney Grubu İngilizce Yazma ve Yabancı Dil Kaygı Son Test Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler*

	n	$\bar{X}$	Ss	Min.	Max.
Yazma	40	11,63	3,39	6,67	19,67
Kaygı	40	85,60	26,47	49	140

**Tablo 19**

*Deney Grubunun İngilizce Yazma ile Yabancı Dil Kaygı Son test Puanları Arasındaki İlişkinin Pearson Korelasyon Analizi ile İncelenmesi*

Değişkenler	Yazma	Kaygı
Yazma	-	
Kaygı	-,376*	-

\*  $p < 0.05$  düzeyinde anlamlı

Tablo 19 incelendiğinde yazma ile kaygı arasında orta düzeyde negatif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ( $r = -,376$ ;  $p < 0.05$ ). Çünkü alanyazında korelasyon katsayısının 0.30-0.70 arası olmasının orta düzeyde ilişkiye işaret ettiği belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2020). Bu kapsamda deney grubunda İngilizce yazma beceri

düzeyi yüksek öğrencilerin genelde yabancı dil kaygı düzeylerinin düşük olduğunu söylemek mümkündür.

Kontrol grubundaki öğrencilerin İngilizce yazma düzeyleri ile yabancı dil kaygı düzeylerine ait son test puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 20’de sunulmuştur. Kontrol grubundaki öğrencilerin İngilizce yazma düzeyleri ile yabancı dil kaygı düzeyleri son test puanları arasındaki ilişkiye ait bulgular Tablo 21’de sunulmuştur.

**Tablo 20**

*Kontrol Grubu İngilizce Yazma ve Yabancı Dil Kaygı Son Test Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler*

	n	$\bar{X}$	Ss	Min.	Max.
Yazma	40	6,50	3,41	2,33	14
Kaygı	40	80,55	27,08	50	158

**Tablo 21**

*Kontrol Grubunun İngilizce Yazma ile Yabancı Dil Kaygı Son test Puanları Arasındaki İlişkinin Pearson Korelasyon Analizi ile İncelenmesi*

Değişkenler	Yazma	Kaygı
Yazma	-	
Kaygı	-,403*	-

\* p<0.05

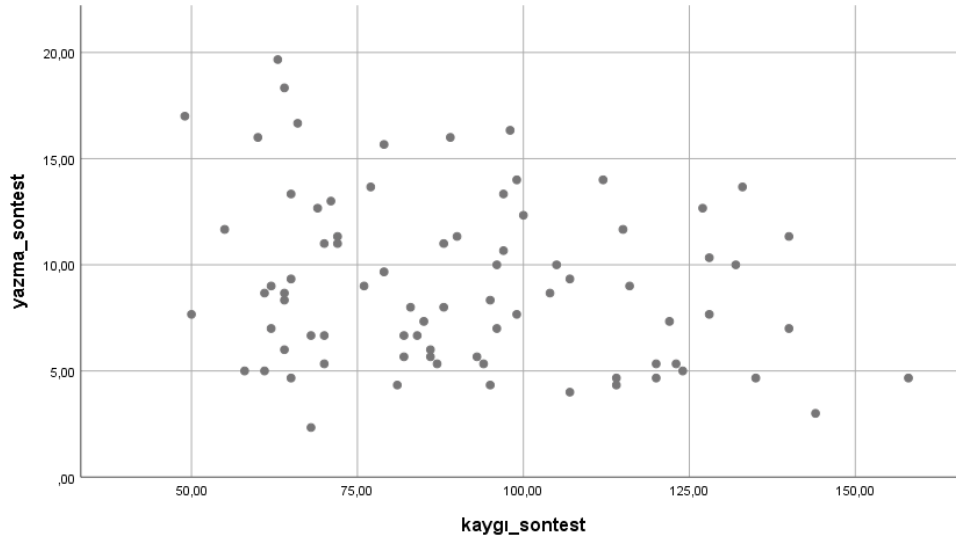
Tablo 21 incelendiğinde yazma ile kaygı arasında orta düzeyde negatif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ( $r=-,403$ ;  $p<0.05$ ). Bu kapsamda kontrol grubunda da İngilizce yazma beceri düzeyi yüksek öğrencilerin genelde yabancı dil kaygı düzeylerinin düşük olduğunu söylemek mümkündür.

Elde edilen bulgulara göre, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin tamamının İngilizce yazma becerileri ve yabancı dil kaygı son test puanları arasında orta düzeyde negatif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Grubun tamamının İngilizce

yazma becerileri ve yabancı dil kaygı son test puanları arasındaki ilişkiyi gösteren saçılım grafiği (scatter-plot) Şekil 2’de verilmiştir.

## Şekil 2

### *İngilizce Yazma Becerisi ve Yabancı Dil Kaygısı Saçılım Grafiği*



Şekil 2 incelendiğinde öğrencilerin İngilizce yazma becerileri ile yabancı dil kaygı son test puanları arasında orta düzeyde negatif yönde anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Bu kapsamda araştırmaya katılan öğrencilerden İngilizce yazma beceri düzeyi yüksek öğrencilerin genelde yabancı dil kaygı düzeylerinin düşük olduğunu söylemek mümkündür.

### **Deney grubundaki öğrencilerin dijital öyküleme yöntemi ile zenginleştirilmiş İngilizce öğretimine ilişkin görüşlerine yönelik bulgular**

Araştırmanın dördüncü alt problemi kapsamında, deney grubundaki öğrencilerin dijital öyküleme yöntemi ile zenginleştirilmiş İngilizce öğretimine ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Yapılan görüşmelerden elde edilen veriler betimsel analiz yapılarak analiz edilmiştir.

Araştırmanın kuramsal çerçevesi ve görüşmede kullanılan kavramlar doğrultusunda “dijital öyküleme” ve “kaygı” olmak üzere iki ana tema belirlenmiştir. Öğrencilere sorulan sorular kapsamında öğrencilerin dijital öykülemeye ilişkin görüşleri alınmıştır. Dijital öyküleme teması altında öğrenciler dijital öyküleme sürecindeki hissettiklerini, deneyimlerini



ve dijital öykülemenin yabancı dil öğrenme süreçleri ve İngilizce yazma becerileri üzerindeki etkilerinden bahsetmişlerdir. Kaygı teması altında öğrenciler İngilizce dersinde yaşadıkları kaygılardan, yazma etkinlikleri sırasında yaşadıkları kaygılardan ve dijital öyküleme ile kaygı arasındaki ilişkiden söz etmişlerdir. Öğrencilerden alınan cevaplar doğrultusunda iki ana tema altında alt temalar belirlenmiştir. Öğrencilerle yapılan görüşme sonrası bulunan ana tema ve alt temalar Tablo 22'de sunulmuştur.

**Tablo 22**

*Görüşme Sonrası Ortaya Çıkan Ana ve Alt Temaların Gösterimi*

Ana Tema	Alt Temalar
Dijital Öyküleme	Dijital Öykülemenin İngilizce Öğrenmeye Etkisi Dijital Öyküleme ile Zenginleştirilmiş Öğretimin Devam Etmesini İsteme Nedenleri Dijital Öyküleme Süreci
Kaygı	Dijital Öykülemenin İngilizce Kaygısına Etkileri İngilizce Yazma Kaygısı Dijital Öykülemenin İngilizce Yazma Kaygısına Etkileri

Öğrencilere dijital öykülemenin İngilizce öğrenmelerine etkisi sorulmuştur. Bu soruya öğrencilerin verdikleri cevaplar ışığında “Dijital Öykülemenin İngilizce Öğrenmeye Etkisi” alt teması oluşturulmuştur. Bu soru kapsamında görüşme yapılan on beş öğrenciden on dördü dijital öykülemenin İngilizce yazma becerilerini geliştirdiğini, kelime ve dil bilgisi bilgilerinin arttığını, genel İngilizce seviyelerinin yükseldiğini, İngilizce dinleme ve konuşma becerilerinin arttığını, öğrendikleri bilgilerin daha kalıcı hale geldiğini ve derse olan ilgilerinin arttığını belirtmişlerdir. Bu cevaplara ilişkin frekans tablosu Tablo 23'te sunulmuştur.

**Tablo 23**

*Öğrencilerin Dijital Öykülemenin İngilizce Öğrenmeye Etkisi Alt Temasına İlişkin Görüşme Kodlarına Ait Frekanslar*

Kodlar	Alt Kodlar	f
--------	------------	---

Bilişsel Alan ile İlgili	Yazma becerisini geliştirmesi	14
Özelliklere Etkisi	Genel İngilizce bilgisini artırması	8
	Kelime bilgisini artırması	5
	Dil bilgisini artırması	5
	Akılda kalıcılığı artırması	2
	Dinleme ve konuşma becerisini artırması	1
Duyuşsal Alan ile İlgili	İngilizceye olan ilgiyi artırması	5
Özelliklere Etkisi	Özgüveni arttırması	5
	İngilizce kaygısını azaltması	4
	Motivasyonu arttırması	3

Dijital öykülemenin İngilizce öğrenmeye etkisi alt teması kapsamında görüşlerine başvuru alan öğrenciler verdikleri cevaplarda bilişsel alan boyutunda en çok yazma becerilerinin geliştiğini belirtmişlerdir (f=14). Deney grubu öğrencilerinden elde edilen yazma düzeyine ilişkin bulgulara bakıldığında da bu öğrencilerin yazma düzeylerinde anlamlı düzeyde artış görülmüştür. Dijital öyküleme temelde metin oluşturma ile başlaması sebebiyle öğrenciler kelime (f=5) ve dil bilgisi bilgilerinin arttığını (f=5) hissetmişlerdir. Öğrenciler dijital öyküleme sürecinde devamlı İngilizceye maruz kaldıkları için genel olarak İngilizce bilgilerinin arttığını (f=8) ve bir öğrenci de bu bilgilerin dijital öyküleme sayesinde daha kalıcı olduğunu (f=2) belirtmiştir. Bir öğrenci bu süreçte yazdıklarını seslendirdiği ve sürekli kendini duyduğu için konuşma ve dinleme becerilerinin de geliştiğini belirtmiştir (f=1). Dijital öykülemenin İngilizce öğrenmeye etkisi alt teması kapsamında görüşlerine başvuru alan öğrenciler verdikleri cevaplarda duyuşsal alan boyutunda (f=5) dijital öykülemenin derse olan ilgilerini artırdığını belirtmiştir. Öğrenciler (f=5) ortaya koydukları ürünler ve başarıma duyguları neticesinde özgüvenlerinin arttığını söylemişlerdir. Ayrıca öğrenciler (f=3) dijital öyküleme yaptıkları süreçte eğlendiklerini, derse katılma motivasyonlarının arttığını belirtmişlerdir. Motivasyona bağlı olarak öğrenciler (f=4) yabancı dil dersinde yaşadıkları kaygının da azaldığını ve bu sayede daha rahat iletişim kurabildiklerini belirtmişlerdir. Öğrenciler görüşme sorularına verdikleri cevaplara yönelik yaptıkları açıklamalarda öykü panosu hazırlarken bilgilerinin daha akılda kalıcı olduğunu, öğretmen ve arkadaşlarından aldıkları dönütlerin ve bu dönütler ışığında yaptıkları

düzeltilmelerin İngilizce yazma becerisine katkı sağladığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin dijital öykülemenin İngilizce öğrenmeye etkisi sorusuna verdikleri cevaplara aşağıda yer verilmiştir.

Ö2: *“İngilizce öğrenmemi dediğim gibi yazamazken yazmaya başladım ayrıyeten daha farklı kelimeler öğrendim, nerde hangi gramerleri kullanacağımı öğrendim. Yani baya etkisini gördüm.”*

Ö6: *“Yani resim yaptığımız için daha çok aklımda kalmasını sağladı. Yazımı da geliştirdi.”*

Ö5: *“Tabi ki çünkü yaklaşık 5-6 kez taslak yapıp temize çektim. O yüzden genel olarak ‘writing’imi de geliştirmiş oldum.”*

Ö10: *“Bence olumlu etkiledi. Yazma konusunda özellikle baya becerimi geliştirdi. Görselle canlandırmayı eklediğimizde de tam kafama oturduğunu hissettim.”*

Ö8: *“İlk başta hazırlarken aslında biraz yapamayacağım korkusu vardı ve süreçler ilerledikçe ve yapabildikçe hani daha da çok yapma isteğim geldi. Bu yüzden mutlu oldum. Yani dediğim gibi hani daha güzel cümle oluşturabilmeye başladım bir de sürekli metin yazdığımız için daha da iyi bir şekilde gelişti İngilizcem ve daha güzel yani aklımda hemen cümleleri oluşturabilmeye başladım.”*

Ö7: *“İngilizceyi daha önce yapamam endişesiyle başlamıştım hani hiç katılmak istememiştim ama daha sonra metinleri güzel bir şekilde oluşturmaya başlayınca baya bir kendimi iyi hissettim.”*

Ö3: *“Evet yani ben hiçbir şekilde cümle kuramam falan diye düşünüyordum, yazıya dökmem diye. Şimdi öyle değil daha yapabileceğime inanıyorum biraz daha.”*

Öğrencilere bundan sonraki süreçte İngilizce dersinde dijital öykü oluşturmaya devam etmek isteyip istemedikleri sorulmuştur. Bu soru kapsamında “Öğrencilerin Dijital Öyküleme ile Zenginleştirilmiş Öğretimin Devam Etmesini İsteme Nedenleri” alt teması oluşturulmuştur. Görüşlerine başvuru alan öğrencilerin tamamının (f=15) devam etmek

istediklerini belirtmesi üzerinde neden devam etmek istedikleri sorulmuştur. Bu soru kapsamında öğrenciler dijital öykülemenin İngilizceyi geliştirdiğini, özellikle de İngilizce yazma becerilerini geliştirdiğini, buna ek olarak konuşma ve telaffuz becerilerini geliştirdiğini, dijital öykülemeyi eğlenceli bulduklarını ve dijital öykülemenin ilgilerini çektiğini, kaygılarını azalttığını ve son olarak da kelime bilgilerine katkı sağladığını belirtmişlerdir. Bu cevaplara ilişkin frekans tablosu Tablo 24'te sunulmuştur.

**Tablo 24**

*Öğrencilerin Dijital Öyküleme ile Zenginleştirilmiş Öğretimin Devam Etmesini İsteme Nedenleri Alt Temasına İlişkin Görüşme Kodlarına Ait Frekanslar*

Kodlar	f
İngilizceyi geliştirmesi	8
Yazma becerilerini geliştirmesi	6
Eğlenceli olması	5
Konuşma becerilerini geliştirmesi	4
Telaffuzu geliştirmesi	3
Kelime bilgisini geliştirmesi	2
İlgi çekici olması	2
Kaygıyı azaltması	2

Bu soru kapsamında görüşlerine başvuru alan öğrencilerin tamamı (f=15) dijital öykülemeye devam etmek istediklerini belirtmiştir. Bu noktada en etkili olan faktörün İngilizcelerin geliştirdiğini farkına varmaları olduğunu belirtmişlerdir (f=8). Öğrenciler özellikle daha önceleri başarısız oldukları İngilizce yazma becerisindeki gelişmede dijital öykülemenin katkısı olduğunu ve bu nedenle bu sürecin devam etmesini istediklerini söylemişlerdir (f=6). Yazma becerisinin yanı sıra öğrenciler dijital öykülemeyi konuşma (f=4), telaffuz (f=3) ve kelime bilgilerine (f=2) katkı sağlamasından dolayı beğendiklerini belirtmiştir. Ayrıca öğrenciler dijital öykülemeyi eğlenceli (f=5) ve ilgi çekici (f=2) bulmuş, kaygılarının da azalması (f=2) sebebiyle bu sürecin devam etmesinin olumlu olacağı kanaatine varmışlardır. Öğrencilerin dijital öykülemeye devam etmeyi isteme sebepleri sorusuna verdikleri cevaplara aşağıda yer verilmiştir.

Ö7: “Çünkü ilk önce ben böyle farklı aktiviteler yapmayı seviyorum. Video oluşturmak çok hoşuma gitti ve resim koyarak, daha sonra metinleri altına geçirerek ve ses kaydı almak daha güzel şekilde oldu ve bunu benim yapmam daha çok hoşuma gitti. Yani sonuçta bir video oluşturdum ve bu benim kendi gelişimimi de etkiledi. Yani zaten sıkılıyorsam benim için bir şey oluyor. Merak uyandırdığı için yeniden yapasım geliyor ve İngilizce düzeyimi geliştirmek istiyorum.”

Ö11: “Evet hem eğlenceliydi hem de öğreticiydi. Hem de bizi geliştirdiğini düşünüyorum”

Öğrencilere dijital öykü hazırlarken en çok beğendikleri ve en çok zorlandıkları kısımlar sorulmuştur. Bu soru öğrencilere yöneltildiğinde öğrencilerin cevapları “Dijital Öyküleme Süreci” alt temasını oluşturmuştur. Öğrencilerin cevaplarına ilişkin frekans tablosu Tablo 25’te sunulmuştur.

**Tablo 25**

*Öğrencilerin Dijital Öyküleme Süreci Alt Temasına İlişkin Görüşme Kodlarına Ait Frekanslar*

	f en beğenilen aşama	f en zorlanılan aşama	f hem en beğenilen hem de en çok zorlanılan aşama
Metin yazma	3 (Ö1, Ö10, Ö11)	4 (Ö3, Ö7, Ö13, Ö15)	2 (Ö2, Ö5)
Video oluşturma	4(Ö3, Ö6, Ö7, Ö13)	3 (Ö4, Ö9, Ö14)	3 (Ö8, Ö12, Ö15)
Ses kaydı alma	4 (Ö4, Ö9, Ö12, Ö14)	4 (Ö1, Ö6, Ö10, Ö11)	

Tablo 25 incelendiğinde öğrenciler dijital öyküleme sürecinde en çok metin yazma (f=3), video oluşturma (f=4) ve ses kaydetme (f=4) kısımlarını sevdiğini ve bu süreçte en çok ses kaydı alırken (f=4), video hazırlarken (f=3) ve metin oluştururken (f=4) zorlandıklarını belirtmişlerdir. Yapılan görüşmeler incelendiğinde öğrencilerden bazılarının en beğendikleri ve en zorlandıkları aşamaların aynı olduğu tespit edilmiştir. Metin oluştururken zorlandığını belirten öğrenciler aynı zamanda bu aşamanın en sevdiğini

aşama olduğunu belirtmişlerdir (f=2). Aynı şekilde video hazırlarken zorlandığını belirten öğrenciler aynı zamanda bu aşamanın en sevdikleri aşama olduğunu belirtmişlerdir (f=3). Öğrenciler görüşme sorularına verdikleri cevaplarda ilişkin yaptıkları yorumlarda öğretmenlerinden ve arkadaşlarından aldıkları dönütler sayesinde zorlandıkları aşamaları yapabildiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler dijital öykü oluştururken dijitalleştirme aşamasında oldukça fazla zaman harcadıklarını, öyküleri bittiğinde birden çok kez tekrar ederek en iyi ürünü ortaya koymaya çalıştıklarını da yorumlarında belirtmişlerdir. Dijital öyküleme en beğenilen kısım alt teması kapsamında görüşlerine başvurulmuş öğrenciler verdikleri cevaplara aşağıda yer verilmiştir.

Ö3: *“Video hazırlama kısmı. Yani o kısımda fotoğrafları falan bulmak eğlenceliydi. Onlara altyazıları geçirmek, ses kaydetmek hepsi ayrı ayrı eğlenceliydi bence.”*

Ö6: *“Video ve alta altyazı yazma falan daha çok hoşuma gitti çünkü altyazı yazarken görsele falan uygun olmasına çalıştım. Arka plandaki müziği falan da ona ayarlamaya çalıştım. En beğendiğim kısım buydu.”*

Ö11: *“...Ya bir hatayı bir kere yaptıktan sonra ikinci kez yapmayacağımı anladım. Çünkü yazı aşaması ve kontrol aşaması çok etkiledi çünkü hatalar vardı başta çok eksikti hem de metinlerim. Arttığını düşünüyorum.”*

Ö12: *“Kendimi geliştirmek için birden fazla kere okuyup, bilmediğim kelimelerin okunmasına çalıştım.”*

Öğrencilerin en zorlandıkları kısım sorusuna verdikleri cevaplara aşağıda yer verilmiştir.

Ö8: *“En çok zorlandığım şeylerin süresini ayarlamaydı resimlerin süresini ayarlamaydı yani hazırlarken gerçekten açıkçası sinirlendim de. Hani mesela 5 sn ayarladığım zaman hani onu 10 sn falan olarak ayarlıyordu onda gerçekten çok zorlandım.”*

Ö6: “Ses kaydı. Evde yaptığım için dışarıdan ses gelirse diye heyecanlandığım telaşlandığım için birkaç kez yeniden ses kaydı almak zorunda kaldım. En çok zorlandığım kısım buydu.”

Ö4: “En çok zorlandığım yer writing kısmı. Yazarken zorlandım. Zaten şöyle İngilizcem iyi değil. Baya iyi değil. O yüzden yazarken çok zorlandım...”

Ö15: “Müziği hazırlamak ve yazmak. Yazmak çok uğraştırdı. Sınıftayken yaptığım için kelime haznemde çok az yani geniş olmadığı için biraz zorlandım ve yanımda sözlük falan da yoktu. O yüzden zorlandım.”

Öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen cevapların analizi sonucu ikinci ana tema olarak kaygı ana temasına ulaşılmıştır. Kaygı teması kapsamında öğrencilere dijital öykülemenin yabancı dil kaygıları üzerinde nasıl bir etkisi olduğu soruldu. Bu soruya gelen cevaplar ile “Dijital Öykülemenin Yabancı Dil Kaygısına Etkileri” alt teması orta çıkmıştır. Öğrencilere İngilizce dersinde yazma etkinlikleri sırasında kaygılı hissedip hissetmedikleri sorulmuştur. Öğrencilerden alınan cevaplar sonucunda “İngilizce Yazma Kaygısı” alt teması oluşmuştur. Alınan cevaplar doğrultusunda yazma etkinlikleri sırasında kaygılı hisseden öğrencilere dijital öykülemenin İngilizce dersinde yazma etkinlikleri sırasında hissettikleri kaygıya bir etkisi olup olmadığı sorulmuştur. Öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplar sonucunda “Dijital Öykülemenin İngilizce Yazma Kaygısına Etkileri” alt teması oluşturulmuştur. Öğrencilerin bu temalar kapsamında verdikleri cevaplara ilişkin frekanslar Tablo 26’da sunulmuştur.

**Tablo 26**

*Öğrencilerin Kaygı Durumlarına Göre Dijital Öykülemenin İngilizce Yazma ve Yabancı Dil Kaygısına Etkilerine İlişkin Görüşme Kodlarına Ait Frekanslar*

	f <sub>yazma kaygısı</sub>	f <sub>yabancı dil kaygısı</sub>	
	f <sub>kaygı azaldı</sub>	f <sub>kaygı azaldı</sub>	f <sub>etkisi olmadı</sub>
Yazma Kaygısı Olan Öğrenciler	10 (Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö15)	10 (Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö13, Ö15)	5 (Ö1, Ö3, Ö6, Ö12, Ö14)

Yazma Kaygısı Olmayan Öğrenciler	5 (Ö1, Ö7, Ö12, Ö13, Ö14)		
----------------------------------	---------------------------	--	--

Görüşlerine başvurulanan öğrencilerin tamamı (f=15) yabancı dil kaygısı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu öğrencilerin büyük çoğunluğu ayrıca İngilizce yazma kaygısı hissettiğini (f=10) ve kalan öğrenciler ise yazma kaygısı hissetmediğini (f=5) belirtmiştir. Öğrencilerin üçte biri (f=5) dijital öykülemenin yabancı dil kaygıları üzerinde nasıl bir etkisi olduğu sorusuna dijital öyküleme uygulaması sonrasında da bu kaygılarının devam ettiğini ve bir değişiklik olmadığını belirtmiştir. Ancak görüşme yapılan öğrencilerin çoğunluğu (f=10) dijital öykülemenin kaygılarını azalttığını (f=7) veya tamamen ortadan kaldırdığını (f=3) belirtmiştir. Yazma etkinlikleri sırasında kaygılı hisseden öğrencilere dijital öykülemenin İngilizce dersinde yazma etkinlikleri sırasında hissettikleri kaygıya bir etkisi olup olmadığı sorulduğunda ise öğrencilerin tamamı (f=10) dijital öykülemenin İngilizce yazma kaygılarını azalttığını (f=6) veya tamamen ortadan kaldırdığını (f=4) belirtmiştir. Bu öğrenciler içinde dijital öykülemenin yabancı dilde yazma kaygısını etkilemediğine dair hiç görüş belirtilmemiştir. Öğrencilerin dijital öykülemenin yabancı dil kaygısına etkisi sorusuna verdikleri cevaplara aşağıda yer verilmiştir.

Ö2: *“Aniden bir soru geldiğinde, ya böyle kafam dalgınken falan bir anda soru gelince hangi cümleleri bir araya getireceğimi falan o biraz kaygılanıyordum. Öncelikle bu kaygımı yendim. Çünkü çok şey öğrendiğim için şu anda korkacağım bir şey yok yani hocamız bir soru sorsa anında cevaplayabilirim.”*

Ö4: *“Yani başkaları falan böyle alay eder falan diye düşünüyorum. Dijital öykülemeye bu konular hakkında çoğunlukla fikir sahibi olduğum için çok fazla kaygılanmadım ve kaygılarım da genel olarak azalmış oldu.”*

Ö12: *“Pek böyle belirgin bir etkisini görmedim açıkçası çünkü hani İngilizce derslerine nasıl devam ediyorsam dijital öyküleme şeyinden sonra da aynı şekilde devam ettim. Bu şekilde.”*



Tablo 26'da görüldüğü gibi görüşlerine başvuru alan öğrencilerin çoğu (f=10) İngilizce dersinde yazma etkinliklerinde kaygılandıklarını ve bu kaygı nedeniyle yazma aktivitelerinden kaçındıklarını, çeviri uygulamaları kullandıklarını belirtmişlerdir. Beş öğrenci ise yazma konusunda kendilerini yeterli hissettiklerini veya yanlış yapmaktan korkmadıklarını belirtmiştir (f=5). Öğrencilerin yabancı dil yazma kaygısı sorusuna verdikleri cevaplara aşağıda yer verilmiştir.

Ö14: *“Hayır çünkü dediğim gibi sevdiğim şeyi yaparken hata yapmak çok da korkutucu değil.”*

Ö3: *“Evet hissediyorum. Çok hissediyorum hem de. Çok yanlış yapacağımı düşündüğüm için bazen yazmak bile istemiyorum.”*

Tablo 26'da belirtildiği gibi yazma kaygısı hisseden öğrencilerin tamamı (f=10) dijital öyküleme sonrasında bu kaygılarının azaldığını veya ortadan kalktığını belirtmiştir. Öğrencilerin yorumlarında her öğrencinin kendine özgü bir öğrenme süreci yaşadığı bilincine ulaştıkları görülmüştür. Ek olarak öğrenciler aldıkları dönütler sayesinde daha iyi düzeyde yazma çalışması yaparak kaygılarının azaldığını da belirtmişlerdir. Öğrencilerin dijital öykülemenin yabancı dil yazma kaygısına etkisi sorusuna verdikleri cevaplara aşağıda yer verilmiştir.

Ö8: *“Ya özellikle hani kaygımda büyük bir azalma oldu. Hani özgüvenim yerine geldi. Hani eskiden mesela arkadaşlarım bana sürekli gülecek gibi hissediyorum. Artık öyle düşünmüyorum Hani herkes hata yapar hani bende herkes sınıfta İngilizce öğrenmeye çalışıyor herkesin hatası oluyor. Benim neden olmasın şeklinde düşüncelerim oldu.”*

Ö1: *“Evet kesinlikle azalttı çünkü writing yaparken kelimelerin doğru yazılışlarını ve telaffuzlarını da öğrenmiş oldum.”*

Ö4: *“Kaygımı azalttı diyebilirim...”*

Ö10: “Önceden hissediyordum çünkü yazamam kafası vardı bende şu anda o daha az.”

Görüşmelerden elde edilen tüm bulgular birlikte değerlendirildiğinde, öğrenciler genel olarak dijital öyküleme uygulamasını faydalı bulduklarını vurgulamışlardır. Öğrenciler dijital öykülemenin İngilizcelerin gelişimine katkıda bulunduğunu ve bu kapsamda dil bilgilerinin, kelime bilgilerinin, dinleme ve konuşma becerilerinin ve telaffuzlarının giderek geliştiğini belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler video hazırlama sürecinde çok eğlendiklerini, videoları düzenleme aşamasının beklediklerinden daha eğlenceli geçtiğini dile getirmiştir. Öğrenciler bu süreçte eğlendiklerini ve sürece katılım sağladıkça başarıya duygusuyla öğrenmeye daha motive olduklarını, özgüvenlerinin artarak kaygılarının azaldığını belirtmişlerdir. Bazı öğrenciler video hazırlarken ve metin oluştururken zorlandıklarını ancak bu süreçlerin onların en çok hoşuna giden süreçler olduğunu belirtmişlerdir. Dijital öyküleme kısaca öğrencilerin İngilizce becerilerini ve yabancı dil öğrenme sürecine aktif katılma motivasyonlarını olumlu yönde etkilemiştir. Yapılan görüşmeler ışığında öğrencilerin yabancı dil kaygı sebeplerinin başında yetersiz hissetme ve bilgi eksikliği olduğu tespit edilmiştir. Öğrenciler en çok aniden yöneltilen soruları yapamamaktan ve arkadaşlarına rezil olmaktan korktuklarını dile getirmişlerdir. Ancak öğrencilerin büyük çoğunluğu dijital öyküleme sayesinde bu kaygılarının azaldığını veya ortadan kalktığını belirtmişlerdir. İngilizce yazma etkinlikleri sırasında kaygılı hisseden öğrencilerin tamamı dijital öykülemenin bu kaygılarını azalttığını belirtmişlerdir. Son olarak ise öğrenciler dijital öykülemeyi İngilizce derslerine entegre etme fikrine sıcak bakmış, bu uygulamanın İngilizcelerini ve özellikle dil bilgisi, kelime, dinleme, konuşma becerilerini geliştireceğini belirtmişlerdir. Öğrenciler dijital öyküleme ile birlikte derslerin daha ilgi çekici ve eğlenceli olduğunu, İngilizce öğrenme motivasyonlarına olumlu yönde etki ettiğini dile getirmişlerdir.

Özetle, yapılan nicel veri analizi sonucunda dijital öykülemenin lise öğrencilerinin yazma becerilerini anlamlı düzeyde geliştirdiği bulunmuştur. Ancak deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerine uygulanan yabancı dil kaygı ölçeği sonuçlarında iki grupta da anlamlı

düzeyde bir değişiklik olmadığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin yazma becerileri ile yabancı dil kaygı düzeyleri arasında orta düzeyde negatif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Öğrencilerin derse katılımı ile ilgili elde edilen nicel veriler sonucunda derse aktif katılım sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Deney grubunda bulunan öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen genel izlenimde, öğrencilerin dijital öykülemeyi İngilizce öğrenmelerinde yararlı buldukları, İngilizce gelişimleri için katkı sağlayacağını düşündükleri ve çoğunlukla yabancı dil kaygılarını da azaltacağını düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır.

## **Bölüm 5**

Bu bölümde elde edilen bulgulara dayalı sonuçlar ortaya konulmuş ve ilgili literatür kapsamında bulgular tartışılmıştır. Buna takiben ileride yapılacak çalışmalar için önerilere yer verilmiştir.

### **Sonuçlar**

Araştırmanın birinci alt problemine ait bulgulara göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin İngilizce yazma görevi ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puanları arasında istatistiksel olarak deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ( $F(154.584) = 0.000$   $p < 0.05$ ). Bu araştırmada elde edilen bu bulgu dijital öyküleme yöntemiyle zenginleştirilmiş İngilizce öğretiminin öğrencilerin İngilizce yazma düzeylerini anlamlı ölçüde yükselttiğini göstermiştir.

Araştırmanın ikinci alt problemine ait bulgulara göre dijital öyküleme yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin yabancı dil kaygı ölçeği ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ( $F(0.324) = 0.571$   $p > 0.05$ ). Bu durumda dijital öyküleme yönteminin öğrencilerin yabancı dil kaygılarına etkisi olmadığını söylemek mümkündür.

Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin İngilizce yazma son test puanları ile yabancı dil kaygı son test puanları arasındaki ilişki incelenmiş ve istatistiksel olarak anlamlı negatif yönde orta düzey bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu durum, araştırmaya katılan öğrencilerden İngilizce yazma beceri düzeyi yüksek öğrencilerin genelde yabancı dil kaygı düzeylerinin düşük olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi kapsamında deney grubunda yer alan öğrencilerle yapılan görüşmeler neticesinde elde edilen bulgulara göre dijital öyküleme yöntemiyle zenginleştirilmiş İngilizce öğretimi için görüşlerine başvuru alan öğrencilerin çoğunluğunun (f=14) yazma becerilerinin gelişmesi ve yabancı dil kaygılarının azalması (f=10) anlamında olumlu görüş belirttiği sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan görüşmelerde öğrenciler dijital öyküleme uygulamasını faydalı bulduklarını vurgulamışlardır. Öğrenciler dijital öykülemenin İngilizcilerinin gelişimine katkıda bulunduğunu ve bu kapsamda dil bilgilerinin, kelime bilgilerinin, dinleme ve konuşma becerilerinin ve telaffuzlarının giderek geliştiğini belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler video hazırlama sürecinde çok eğlendiklerini, videoları düzenleme aşamasının beklediklerinden daha eğlenceli geçtiğini dile getirmiştir. Öğrenciler sürece katılım sağladıkça başarıya duygusuyla öğrenmeye daha motive olduklarını, özgüvenlerinin artarak kaygılarının azaldığını belirtmişlerdir. Bazı öğrenciler video hazırlarken ve metin oluştururken zorlandıklarını ancak bu süreçlerin onların en çok hoşuna giden süreçler olduğunu belirtmişlerdir. Bu durumda öğrenciler ortaya koydukları ürünlerle başarıya duygusunu deneyimlediklerini belirtmiş ve dijital öykü oluşturma sürecine daha aktif katılmaya istekli davranmışlardır. Dijital öyküleme kısaca öğrencilerin İngilizce becerilerini ve yabancı dil öğrenme sürecine aktif katılma motivasyonlarını olumlu yönde etkilemiştir.

Yapılan görüşmeler ışığında öğrencilerin yabancı dil kaygı sebeplerinin başında yetersiz hissetme ve bilgi eksikliği olduğu tespit edilmiştir. Öğrenciler en çok aniden yöneltilen soruları yapamamaktan ve arkadaşlarına rezil olmaktan korktuklarını dile

getirmişlerdir. Ancak öğrencilerin büyük çoğunluğu dijital öyküleme sayesinde bu kaygılarının azaldığını veya ortadan kalktığını belirtmişlerdir. İngilizce yazma etkinlikleri sırasında kaygılı hisseden öğrencilerin tamamı dijital öykülemenin bu kaygılarını azalttığını belirtmişlerdir. Son olarak ise öğrenciler dijital öykülemeyi İngilizce derslerine entegre etme fikrine sıcak bakmış, bu uygulamanın İngilizcelerini ve özellikle dil bilgisi, kelime, dinleme, konuşma becerilerini geliştireceğini belirtmişlerdir. Öğrenciler dijital öyküleme ile birlikte derslerin daha ilgi çekici ve eğlenceli olduğunu, İngilizce öğrenme motivasyonlarına olumlu yönde etki ettiğini dile getirmişlerdir.

### **Tartışma**

Araştırmada dijital öyküleme yöntemi ile zenginleştirilmiş İngilizce öğretiminin, lise öğrencilerinin İngilizce yazma becerileri ile yabancı dil kaygılarına etkisi araştırılmıştır. Araştırmanın nicel verileri kapsamında “Dijital öyküleme yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu 10. sınıf öğrencilerinin İngilizce yazma düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?”, “Dijital öyküleme yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu 10. Sınıf öğrencilerinin yabancı dil kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?” ve “Deney ve kontrol grubundaki 10. sınıf öğrencilerinin İngilizce yazma düzeyleri ile yabancı dil kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” alt problemlerine cevap aranmıştır. Araştırmanın nitel verileri kapsamında “Deney grubundaki öğrencilerin dijital öyküleme yöntemi ile zenginleştirilmiş İngilizce öğretimine ilişkin görüşleri nelerdir?” alt problemine cevap aranmıştır. Bu bölümde araştırmanın nitel ve nicel verilerden elde edilen bulgular, ilgili alanyazın rehberliğinde bütünleştirilerek tartışılmıştır.

Araştırmada öncelikle deney ve kontrol grubuna ait ön test ve son test yazma puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmış ve deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazma ön test puanına göre düzeltilmiş son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu ( $F(319.911) = 0.000$   $p < 0.05$ ) görülmüştür. Bu kapsamda, dijital öyküleme yönteminin geleneksel yöntemle kıyasla İngilizce yazma becerilerinin

gelişmesinde daha etkili bir yöntem olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada elde edilen bu bulgular, alanyazında yer alan dijital öyküleme yönteminin öğrencilerin İngilizce yazma becerisi üzerindeki etkisini (Balaman-Uçar, 2016; Chiang, 2020; Nassim, 2018; Yang ve Wu, 2012) ve yazma becerisi üzerindeki etkisini araştıran (Azmi Zakaria ve Aziz, 2019; Campbell, 2012; Doğan, 2007; Sarıca ve Usluel, 2016; Stojke, 2009; Tanrıku, 2020; Yamaç ve Ulusoy, 2016; Yuksel ve ark., 2011) çalışmaların sonuçlarını desteklemektedir.

Araştırmanın nitel verileri nicel verilerini doğrular niteliktedir. Yürütülen bu çalışmada görüşlerine başvuru alan öğrenciler dijital öykülemenin İngilizce yazma becerilerini geliştirdiğini belirtmişlerdir. Öğrenciler aynı zamanda dijital öykülemeyi İngilizce yazma becerilerini geliştirmek için faydalı ve eğlenceli bir uygulama olarak bulduklarını söylemişlerdir. Dijital öyküleme yönteminin İngilizce yazma becerilerini geliştirmesinde birçok etken olduğunu söyleyebiliriz. Bunlardan ilki dijital öykü oluşturma süreci ile yazma sürecinin birbirine entegre bir biçimde ilerlemesidir. Yazma süreci planlama, yazma ve değerlendirme adımlarından oluşur (Bayat, 2019). Öğrenciler ilk olarak yazacakları düşünceleri planlar, doğru sözcükleri seçer, anlamlı cümleler oluşturur, bu cümleleri mantıklı bir sıraya koyar, yazdıklarını değerlendirir ve özetler (Göçer, 2019). Yazma sürecini ayrıca bünyesinde barındıran dijital öyküleme süreci de öğrencilerin anlatacakları öyküyü planlaması, bu öyküyü mantıksal bir düzende cümlelere dökmesi, bu cümleleri öykü panosunda özetlemesi ve dijital ortama dökmesi süreçleriyle yazma sürecine benzerlik gösterir. Dijital öyküleme süreçlerinden biri olan öykü panosu hazırlama esnasında öğrenciler organizasyon becerilerini de geliştirirler. Bu panoda çizdikleri resimler onlara öykü oluşturma aşamalarını zihinlerinde somutlaştırma fırsatı tanır. Aynı zamanda çizdikleri görsellerin altına öykülerini eklerken cümlelerini tekrar gözden geçirme, özetleme, yazım yanlışlarını ve mantık hatalarını görme fırsatı bulurlar. Araştırma kapsamında görüşlerine başvuru alan öğrenciler de öykü panosu oluştururken çizdikleri resimler sayesinde öğrendiklerinin daha iyi akıllarında kaldığını belirtmişlerdir. Yapılan görüşmelerde de öğrenciler devamlı aldıkları geri bildirimler sayesinde birden fazla kez yazdıklarının

üzerinden geçtiklerini ve bu sayede yazma becerilerinin geliştiğini belirtmişlerdir. Stojke (2009) da yaptığı çalışmada dijital öyküleme uygulaması sonunda, öğrencilerin yazma sürecinin en önemli adımlarından biri olan revize etme adımını daha anlamlı bir şekilde yapmaya başladıklarını belirtmiştir. Araştırmada görüşüne başvuru alan öğrenciler ayrıca İngilizce dil bilgisi ve kelime dağarcığında gelişme yaşandığı vurgulamışlardır. Azmi Zakaria ve Aziz (2019) da bu çalışmaya benzer olarak lise öğrencileri ile yaptıkları çalışmada özellikle içerik, dil ve kelime dağarcığı açısından gelişme yaşandığını belirtmişlerdir. Benzer şekilde Nassim (2018) de dijital öykülemenin dil bilgisi ve kelime öğrenmeyi sağladığı bulgularını desteklemektedir. Yamaç ve Ulusoy (2016) ise bu çalışmadan farklı olarak ilköğretim 3. sınıf öğrencileri ile çalışmasını yürütmüş ve yine dijital öykülemenin öğrencileri yazma becerisini düzenleme, kelime seçimi, kullanılan kelime çeşitliliği, cümle akıcılığı, yazı kalitesi ve fikirleri açısından geliştirdiği bulgusuna ulaşmışlardır. Buna ek olarak, çalışma kapsamında öğrencilere dijital öykülemeye devam etmek isteyip istemedikleri sorulmuş ve öğrenciler devam etmek istediklerini belirtmişlerdir. Buna sebep olarak öğrenciler dijital öykülemenin İngilizcilerinin gelişimine katkıda bulunduğunu ve bu kapsamda dil bilgilerinin, kelime bilgilerinin, dinleme ve konuşma becerilerinin ve telaffuzlarının giderek geliştiğini belirtmişlerdir.

Deney grubu öğrencileri ile yapılan görüşmeler dijital öykülemenin öğrencilerin derse yönelik motivasyonlarını da artırdığını göstermiştir. Bu noktada İngilizce yazma becerilerinin geliştirilmesinde en önemli itici güçlerden birinin de motivasyon olduğu söylenebilir. Dijital öyküleme öğrencilerin motivasyonlarını artırır ve öğrenmeyi kolaylaştırır (Gregori-Signes, 2008; Miller, 2009). Bu durumda dijital öyküleme öğrencilerin yazma sürecinde daha aktif rol almalarına ve bu becerilerini geliştirmelerine olanak sağlar. Alanyazında yapılan çalışmalar da dijital öyküleme yöntemiyle zenginleştirilmiş öğretimin öğrencilerin okuryazarlık becerilerini daha çok geliştirdiği ve motivasyonu artırdığı (Rahimi ve Yadollahi, 2017; Yoon, 2012) sonuçlarına ulaşmıştır. Araştırmanın yazma becerileri ile

ilgili sonuçlarından yola çıkılarak, dijital öyküleme yönteminin İngilizce derslerinde yazma becerilerini geliştirmek için uygun bir yöntem olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmada ayrıca dijital öyküleme yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu öğrencileri arasında yabancı dil kaygı düzeyleri yönünden anlamlı bir fark olup olmadığı sorusuna da cevap aranmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yabancı dil kaygı düzeylerinin değerlendirmesinden aldıkları ön test puanına göre düzeltilmiş son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı ( $F(0.324) = 0.571$   $p > 0.05$ ) görülmüştür. Nicel verilerden elde edilen bulgulara göre dijital öykülemenin öğrencilerin yabancı dil kaygı düzeylerine etkisi olmadığı söylenebilir. Ancak 15 deney grubu öğrencisi ile yapılan görüşmelerde toplanan nitel verilere göre 10 öğrenci dijital öyküleme uygulaması sonrası yabancı dil öğrenme kaygılarının azaldığı ( $f=7$ ) veya tamamen ortadan kalktığı ( $f=3$ ) belirtmiştir. Bu öğrencilerden İngilizce yazma kaygısı yaşayanların tamamı dijital öykülemenin İngilizce yazma kaygılarını azalttığını ( $f=6$ ) veya tamamen ortadan kaldırdığını ( $f=4$ ) belirtmiştir. Araştırma kapsamında öğrenciler ile yapılan görüşmelerde öğrencilerin dijital öykülemenin kaygılarını azalttığını belirtmelerinin en önemli sebeplerinden biri teknolojinin derse entegrasyonu olabileceği düşünülmektedir. Öğrenciler teknoloji ile iç içe olduklarında kendilerini daha rahat hissettiklerini ve daha rahat iletişim kurduklarını söylemişlerdir. Öğrenme ortamına teknolojinin entegrasyonu öğrencilerin motivasyonlarını artırmakta ve onları derse daha aktif katılmaya teşvik etmektedir (Lowenthal, 2009). Daha önce dijital öyküleme üzerine yapılmış çalışmaların (Azmi Zakaria ve Aziz, 2019; Campbell, 2012; Doğan, 2007; Yamaç ve Ulusoy, 2016; Yang ve Wu, 2012; Yuksel ve ark., 2011) sonuçları da eğitimde teknoloji kullanımının motivasyonu artırdığı bulgusunu desteklemektedir. Öğrenciler görüşmelerde aynı zamanda dijital öyküleme sayesinde derslerin daha ilgi çekici ve eğlenceli olduğunu, bu uygulamanın İngilizce öğrenme motivasyonlarına olumlu yönde etki ettiğini dile getirmişlerdir. Dijital öykülemenin öğrencilerin motivasyonunu artırdığı birçok farklı çalışmada bulunmuştur (Doğan, 2007; Gregori-Signes, 2008; Kim ve Li, 2020; Leong ve ark., 2019; Liu ve ark.,



2018; Normann, 2011; Rahimi ve Yadollahi, 2017; Razmi ve ark., 2014; Renninger ve ark., 2014; Yamaç ve Ulusoy, 2016; Yang ve Wu, 2012; Yuksel ve ark., 2011). Carreira (2011) ve Akpur (2015)'un araştırma sonuçları da içsel motivasyon arttığında kaygı düzeyinin azalarak öğrencilerin daha başarılı performans sergilediklerini ortaya koymuştur. Bu durumda dijital öykü kullanarak teknolojiyi derste kullanmanın motivasyonu artırarak kaygıyı dolaylı olarak azalttığı söylenebilir. Nitekim yapılan bu çalışma, alanyazında belirtildiği gibi dijital öykülemenin öğrencilerin motivasyonlarını artırdığı ve öğrencinin derse ilgisini çekmede kullanılabilecek bir uygulama olduğu bulgusunu desteklemiştir.

Görüşmelerde öğrenciler ayrıca oluşturdukları öykülerle kendileri bir ürün ortaya koyabilme duygusunu tattıklarını ve bu durumun onları çok mutlu ettiğini belirtmişlerdir. Bu kapsamda görüşmelerde öğrencilerin çoğunluğunun (f=10) kaygılarının azaldığını belirtmelerinde bir başka etken de, dijital öykülemenin öğrencileri otonom öğrenmeye itmesi olarak gösterilebilir. Öğrenciler bu süreçte kontrol grubunun aksine kâğıt ve kaleme bağlı kalmamışlar ve sürecin içinde yer alarak hem teknolojiyi hem de hayal güçlerini kullanma imkânı bulmuşlardır. Daha önceki çalışmalar da dijital öykülemenin öğrencinin kendi öğrenme sürecini kontrol etmesini ve otonom öğrenen olmasını destekleyen bir süreç olduğunu belirtmişlerdir (Jesus ve Carvalho, 2011; Ivala, 2015; Sadik, 2008). Nassim (2018) araştırmasında dijital öyküleme yönteminin öğrencilere yeni bir öğrenme deneyimi sunduğunu ve otonom öğrenmeyi desteklediğini belirtmiştir. Öğrencilerin kendi işini sahiplenmesinin motivasyonlarını artırdığı da bilinmektedir (Kulla-Abbott, 2007).

Görüşmelerde öğrenciler aynı zamanda dijital öyküleme sürecine aktif katıldıklarını, en iyisini yapabilmek için araştırma yaptıklarını ve bu süreçte zaman zaman öğretmenlerinden veya arkadaşlarından destek aldıklarını söylemişlerdir. Özellikle de öykülerini ortaya koymadan önce defalarca izleyerek nihai halini verdiklerini belirtmişlerdir. Dijital öyküleme öğrencinin hem kendini izlediği hem de öğretmeninden geri bildirim alarak ilerlediği bir süreç olması sebebiyle (Kaya ve Tolu, 2017; Matsuda, 2003), öğrencilerden bazıları (f=5) dijital öykü oluşturma sürecinde aldıkları geri bildirimlerin sayesinde artık

kaygılarının azalarak daha özgüvenli çalıştıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca bu çalışmada görüşlerine başvuru alan öğrenciler dijital öyküleme öncesi ani gelen sorulardan, sınıfta arkadaşlarına ve öğretmenine rezil olmaktan korktuklarını, dijital öyküleme sonrasında bu korkularını yendiklerini, artık kendilerine güvendiklerini ve yabancı dil kaygılarının azaldığını (f=7) veya bittiğini (f=3) de belirtmişlerdir. Öğrenciler bu durumu özgüvenlerinin ve motivasyonlarının artmasına bağlamıştır. Benzer şekilde, Chiang (2020) çalışmasında dijital öykülemenin öğrencilerin özyeterlik algılarına etkisini incelemiş ve öğrencilerin İngilizce yazmaya ilişkin özgüvenlerinin arttığı sonucuna ulaşmıştır. Görüşmelerde öğrencilerin dijital öyküleme sürecinde video oluşturma, öykü metni yazma ve dijital öykü seslendirme aşamalarını hem zorlandıkları hem de zevkli buldukları aşamalar olarak belirtmişlerdir. Bu durumun dijital öykülemenin öğrencilerin motivasyonunu ve özgüvenini artırması ve yabancı dil kaygılarını azaltmasından kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Yang ve Wu (2012) öğrencilerle yaptıkları görüşmeler sonucunda öğrencilerin öykülerini tamamladıklarında özgüvenlerinin arttığını, bu sürecin öğrencilerin motivasyonlarını artırdığını, dijital öykü oluşturmayı eğlenceli bulduklarını ve bu sürecin devam etmesini istedikleri bulgularına ulaşmışlardır. Stojke (2009) de dijital öykülemenin öğrencilerin yazmaya olan ilgilerini ve cesaretlerini artırdığını belirtmiştir. Dijital öykülemenin insan davranışını olumlu duyguları artırırken olumsuz duyguları azalttığı bilinmektedir (Grindle, 2014). Balaman-Uçar (2016)'ın deney grubu ile yaptığı görüşmelerde öğrencilerin denel işlem öncesi İngilizce yazma kaygısı yaşadıklarını ancak dijital öyküleme sonrasında başarı duygusunu tattıkları için kaygılarının azaldığını belirtmeleri bu düşünceyi desteklemektedir. Sonuç olarak bu çalışmadan elde edilen nitel veriler dijital öykülemenin öğrencilerin yabancı dil kaygılarını azalttığı sonucunu desteklemektedir.

Araştırmada ayrıca deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazma becerileri son test puanları ile yabancı dil kaygı son test puanları arasında orta düzeyde negatif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Yani öğrencilerin yazma becerileri geliştikçe genelde yabancı dil kaygılarının azaldığı görülmüştür. Yazma becerileri

gelişmemiş olan kişilerin yazma kaygısının giderek arttığı (Corbett-Whittier, 2004; Daly ve Miller, 1975) ve buna bağlı olarak öğrencilerin motivasyonlarının da düştüğü (Jain ve Sidhu, 2013; Von Worde, 2003) bilinmektedir. Buna ek olarak öğrencilerin içsel motivasyonları arttığında kaygı düzeylerinin düşerek, daha başarılı oldukları bilinmektedir (Akpur, 2015; Carreira, 2011). Araştırmanın nitel verileri de yazma becerisi ve yabancı dil kaygısı arasındaki negatif yönlü ilişkiyi destekler niteliktedir. Bu çalışma kapsamında yapılan görüşmeler sırasında öğrencilerden sekizi dijital öyküleme öncesinde yabancı dilde yazma kaygısı yaşadıklarını söylemişler ve bu öğrencilerin tamamı süreç sonunda yazma becerilerinin geliştiğini ve bu konuda başarıları arttıkça yaşadıkları kaygının azaldığını belirtmişlerdir. Öğrenciler bunun sebebi olarak sürece katılım sağladıkça başarma duygusuyla öğrenmeye daha motive olmaları, özgüvenlerinin artmasını göstermişlerdir. Buna ek olarak öğrenciler çalışma bittikten sonra da dijital öykü oluşturmaya devam etmek istediklerini belirtmişler ve bunun sebepleri arasında İngilizce yazma becerilerinin gelişmesini göstermişlerdir.

## **Öneriler**

Bu bölümde araştırmada ulaşılan sonuçlar göz önüne alınarak uygulamaların geliştirilmesine yönelik önerilere ve ileride yapılacak olan çalışmalara ilişkin önerilere yer verilmiştir.

### ***Uygulamaların Geliştirilmesine Yönelik Öneriler:***

Bu araştırma kapsamında deneysel uygulama ile ilgili sonuçlar dijital öykülemenin 10. sınıf öğrencilerinin İngilizce yazma becerilerini geliştirdiğini göstermiştir. Dijital öyküleme yönteminin daha fazla okulda pilot uygulaması yapılıp, denendikten sonra İngilizce öğretim programlarında kapsamlı olarak yer alması sağlanabilir.

Araştırmanın dijital öykülemenin yazma becerileri üzerindeki olumlu etkisi ve nitel verilerine göre bu yöntemin duyuşsal özellikler ile ilgili olumlu sonuçlarından yola çıkarak yabancı dil alanında görev yapan öğretmenlere dijital öykülemenin uygulama adımları ile ilgili hizmet içi eğitim verilebilir.

**İleride Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler:**

Dijital öykülemenin 10. sınıf öğrencilerinin İngilizce yazma becerilerini geliştirdiği araştırmanın sonuçları arasındadır. Aynı uygulama lise düzeyinde farklı seviyelerde de uygulanabilir.

Bu araştırmada dijital öykülemenin lise öğrencilerinin yazma becerilerine etkisi araştırılmıştır. Görüşmelerde de öğrenciler dijital öyküleme sonrasında İngilizce kelime, dil bilgisi, konuşma ve dinleme becerilerinin de geliştiği görüşünü paylaşmışlardır. Çalışmada dijital öykülemenin kapsam dışında tutulmuş olan diğer dil becerilerine etkisi araştırılabilir.

Araştırmada dijital öykülemenin lise öğrencilerinin yabancı dil kaygı düzeylerine etkisi araştırılmıştır. Öğrenciler görüşmelerde dijital öyküleme uygulaması sonrasında yabancı dil kaygılarının azaldığını, derse katılma motivasyonlarının ve derse olan ilgilerinin arttığını belirtmişlerdir. Çalışmada dijital öykülemenin kapsam dışında tutulmuş olan diğer duyuşsal özelliklere etkisi araştırılabilir.

Bu çalışma kapsamında öğrenciler dijital öykülerini bireysel olarak oluşturmuşlardır. Dijital öyküleme yöntemini kullanan öğrenciler akran desteğinin de faydalı olduğu görüşünü paylaşmışlardır. Dijital öykülemenin, iş birliği yapma gibi duyuşsal becerileri geliştirmek amacıyla grup çalışması olarak da kullanılıp yazma becerilerine etkisi araştırılabilir.

Bu çalışma Ankara'da bir devlet okulunda gerçekleştirilmiştir. Çalışma farklı illerde ve farklı okul türlerindeki öğrenciler ile yapılarak araştırmanın kapsamı artırılabilir.

## Kaynaklar

- Abdolmanafi-Rokni, S. J. (2014). Digital Storytelling in EFL classrooms: The effect on the oral performance. *International Journal of Language and Linguistics*, 2(4), 252–257. <https://doi.org/10.11648/j.ijll.20140204.12>
- Adıgüzel, A. ve Kumkale, Z. (2018). The effect of digital story preparation program on reading comprehension in English. *Electronic Journal of Education Sciences*, 7(14), 176-186.
- Afrilyasanti, R. ve Basthomi, Y. (2011). Digital storytelling: A case study on the teaching of speaking to Indonesian EFL students. *Language in India*, 11(2), 81–91.
- Akdamar, N. S. (2021). *Effects of digital storytelling on listening skills of foreign language learners of English and their attitudes towards digital storytelling* (Master's thesis). Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akdoğan, F. (2020). *Dijital hikâye anlatım yönteminin İngilizce kelime dağarcığı ve okuma becerilerinin gelişimine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Akpur, U. (2015). *İngilizce hazırlık programı öğrencilerinin akademik motivasyon kaygı ve tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiler örüntüsü* (Doktora Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Akyol, H. ve Yıldız, M. (2018). *Kuramdan Uygulamaya Yazma Öğretimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Al-Mahrooqi, R. ve Troudi, S. (2014). *Using technology in foreign language teaching*. Cambridge Scholars Publishing.
- Ala-Mutka, K., Punie, Y. ve Redecker, C. (2008). *Digital competence for lifelong learning*. Institute for Prospective Technological Studies (IPTS), European Commission, Joint Research Centre. Technical Note: JRC, 48708, 271-282.

- Alismail, H. A. (2015). Integrate digital storytelling in education. *Journal of Education and Practice*, 6(9), 126-129.
- Alizadeh, M. (2016). The impact of motivation on English language learning. *International Journal of Research in English Education*, 1(1), 11-15.
- Aljaraideh, Y. A. (2020). The impact of digital storytelling on academic achievement of sixth grade students in English language and their motivation towards it in Jordan. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 21(1), 73–82.  
<https://doi.org/10.17718/tojde.690345>
- Amelia, L. C. H. ve Abidin, M. J. Z. (2018). Young ESL Learners' Perception on the Effects of Using Digital Storytelling Application in English Language Learning. *Pertanika Journal of Social Sciences & Humanities*.
- Anderson, J., Chung, Y. C. ve Macleroy, V. (2018). Creative and critical approaches to language learning and digital technology: Findings from A multilingual digital storytelling project. *Language and Education*, 32(3), 195–211.  
<https://doi.org/10.1080/09500782.2018.1430151>
- Anderson, J. ve Macleroy, V. (2017). Connecting worlds: Interculturality, identity and multilingual digital stories in the making. *Language and Intercultural Communication*, 17(4), 494-517.
- Aşçı, Y. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öykü: B2 düzeyinde okuma ve yazma becerisi geliştirme*. (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara
- Avcı, A. (2021). *Developing a digital storytelling program for young learners to improve the listening performance* (Master's thesis). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Aydın.
- Aydede, M. N. ve Matyar, F. (2009). Fen bilgisi öğretiminde aktif öğrenme yaklaşımının bilişsel düzeyde öğrenci başarısına etkisi. *Journal of Turkish Science Education*, 6(1), 115-127.

- Aydın, E. (2019). *Yabancılara Türkçe öğretiminde dijital hikâye anlatımının yaratıcı yazma becerisine etkisi*. (Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Aydın, B. (1999). *A study of sources of foreign language classroom anxiety in speaking and writing classes* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Aydın, S. ve Zengin, B. (2008). Yabancı dil öğreniminde kaygı: Bir literatür özeti. *Dil ve Dilbilimi Çalışmaları Dergisi*, 4(1).
- Azmi Zakaria, M. ve Abdul Aziz, A. (2019). The impact of digital storytelling on ESL narrative writing skill. *Arab World English Journal*, (5), 319–332. <https://doi.org/10.24093/awej/call5.22>
- Bahadır, H. (2022). *Disiplinlerarası dijital hikâye anlatımı uygulamasının öğrencilerin başarı, motivasyon ve 21. yüzyıl becerilerine etkileri* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Bahadır, O. ve Kahtalı, B. D. (2020). Yazma Stratejilerine Yönelik Bir Derleme Çalışması ve Stratejilerin Yazma Kazanımlarıyla İlişkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 119-137.
- Baki, Y. (2019). Türkçe öğretmeni adaylarının yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesinde dijital öykülerin etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 964-995.
- Balaman-Uçar, S. (2016). *The impact of digital storytelling on English as a foreign language learners' writing skills* (Doctoral dissertation). University of Hacettepe, Ankara.
- Banaszewski, T. M. (2005). *Digital storytelling: supporting digital literacy in grades 4-12* (Doctoral dissertation, Georgia Institute of Technology).
- Bandi-Rao, S. ve Sepp, M. (2015). Creating an effective model for digital storytelling in the ESL writing class. *NYS TESOL Journal*, 2(1), 76–88.

- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. Self-efficacy in changing societies. *Cambridge University Press*, 15, 334.
- Banzato, M. (2014). Digital Storytelling and Key Skills: Problems and Opportunities. *In IFIP Conference on Information Technology in Educational Management* (pp. 233-246). Springer, Berlin, Heidelberg.
- Barkhuizen, G., Benson, P. ve Chik, A. (2013). Narrative inquiry in language teaching and learning research. *Routledge*.
- Barrett, H. (2006). *Researching and evaluating digital storytelling as a deep learning tool*. In Society for Information Technology & Teacher Education International Conference (pp. 647-654). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Bayat, N. (2019). *Yazma ve Eğitimi*. Anı Yayıncılık.
- Becker, K. A. ve Freberg, K. (2014). Medical student storytelling on an institutional blog: A case study analysis. *Medical Teacher*, 36(5), 415-421.
- Behmer, S., Schmidt, D. ve Schmidt, J. (2006). *Everyone has a story to tell: Examining digital storytelling in the classroom*. In Society for Information Technology & Teacher Education International Conference (pp. 655-662). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Bekar, N. C. (2019). *Exploring the effects of digital storytelling on young learners' motivation, vocabulary learning and retention in foreign language teaching* (Master's thesis). ukurova Üniversitesi, Adana.
- Bilaloğlu, F. (2019). *Dijital hikâye anlatımının ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ve okuma motivasyonları üzerindeki etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.



- Bilici, S. (2021). *Dijital öykülemenin lise öğrencilerinin akademik başarılarına, eleştirel düşünme eğilimlerine, işbirlikli düzenleme ve hikâye kurgulama becerilerine etkisi* (Doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Blithe, S. J., Carrera, W. ve Medaille, A. (2015). Stories of service-learning: Guidelines for increasing student engagement with digital storytelling. *Journal of Library Innovation*, 6(1).
- Borsheim, C., Merritt, K. ve Reed, D. (2008). Beyond technology for technology's sake: Advancing multiliteracies in the twenty-first century. *The Clearing House: A journal of educational strategies, issues and ideas*, 82(2), 87-90.
- Brett, P. (1995). Multimedia for listening comprehension: The design of a multimedia-based resource for developing listening skills. *System*, 23(1), 77-85.
- Brzoska, K. L. (2009). *Shaping our world: Digital storytelling and the authoring of society* (pp. 1-155). University of California, Irvine and California State Polytechnic University, Pomona.
- Bull, G. ve Kajder, S. (2005). Digital storytelling in the language arts classroom. *Learning & Leading with Technology*, 32(4), 46-49.
- Büyüköztürk, Ş. (1998). Kovaryans analizi (Varyans analizi ile karşılaştırmalı bir inceleme). *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 31(1).
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni, Spss Uygulamaları ve Yorum*. Pegem Akademi.
- Campbell, T. A. (2012). Digital Storytelling in an elementary classroom: Going beyond entertainment. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 69, 385–393. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.11.424>

- Carreira, J. M. (2011). Relationship between motivation for learning EFL and intrinsic motivation for learning in general among Japanese elementary school students. *System*, 39(1), 90-102.
- Carson, J. (2001). Second language writing and second language acquisition. *On second language writing*, 191-200.
- Castañeda, M. E. (2013). Digital storytelling: Building 21st-century literacy in the foreign language classroom. *NECTFL Review*, 71(1), 55-75.
- Cephe, P. T. ve Balçıklı, C. (2012). Web 2.0 tools in language teaching: What do student teachers think. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 3(1), 1-12.
- Chan, B. S., Churchill, D. ve Chiu, T. K. (2017). Digital literacy learning in higher education through digital storytelling approach. *Journal of International Education Research (JIER)*, 13(1), 1-16.
- Chiang, M. H. (2020). Exploring the effects of digital storytelling: A case study of adult L2 writers in Taiwan. *IAFOR Journal of Education*, 8(1), 65–82.  
<https://doi.org/10.22492/ije.8.1.04>
- Choi, D. (2012). Digital storytelling technology for developing schema for ESL/EFL reading comprehension. *Secondary English Education*, 5(1), 3–17.
- Christensen, M. (2012). *Intermodality in teaching writing*. The University of Nebraska-Lincoln.
- Chun, D., Kern, R. ve Smith, B. (2016). Technology in language use, language teaching, and language learning. *The Modern Language Journal*, 100(S1), 64–80.  
<https://doi.org/10.1111/modl.12302>

- Chung, S. K. (2007). Art Education Technology: Digital storytelling. *Art Education*, 60(2), 17–22. <https://doi.org/10.1080/00043125.2007.11651632>
- Ciğerci, F. M. (2015). *İlkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde dinleme becerilerinin geliştirilmesinde dijital hikâyelerin kullanılması* (Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Clark, M. C. ve Rossiter, M. (2008). Narrative learning in adulthood. *New Directions for Adult and Continuing Education*, (119), 61–71.
- Clemens, S. ve Kreider, M. (2011). What's your story? Using digital storytelling to enhance 21st century skills. *The CU Online Handbook. Edited by Patrick R. Lowenthal, David Thomas, Anna Thai and Brian Yuhnke. Denver: University of Colorado*, 73-80.
- Collins, F. (1999). The use of traditional storytelling in education to the learning of literacy skills. *Early Child Development and Care*, 152(1), 77–108. <https://doi.org/10.1080/0300443991520106>
- Coutu, D. L. (2002). The anxiety of learning. *IEEE Engineering Management Review*, 30(4), 106-106.
- Corbett-Whittier, C. (2004). *Writing apprehension in adult college undergraduates: Six case studies*. University of Kansas.
- Çakır, İ. (2010). Yazma becerisinin kazanılması yabancı dil öğretiminde neden zordur?. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(28), 1-12
- Çıralı, H. (2014). *Dijital hikâye anlatımının görsel bellek ve yazma becerisi üzerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Daly, J. A. ve Miller, M. D. (1975). The empirical development of an instrument to measure writing apprehension. *Research in the Teaching of English*, 9(3), 242-249.
- Dayan, G. Ve Girmen, P. (2018). Türkçe eğitimi yazma sürecinde: Dijital öyküleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(3), 207-228.

- Delgado, A., Wardlow, L., O'Malley, K. ve McKnight, K. (2015). Educational Technology: A review of the integration, resources, and effectiveness of technology in K-12 Classrooms. *Journal of Information Technology Education: Research*, 14, 397–416. <https://doi.org/10.28945/2298>
- Demir, S. ve Kılıçkırın, H. (2018). Dijital öykü uygulamasının özel yetenekli öğrencilerin yazma becerilerine etkisi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 12-18.
- Dexter, S. ve Riedel, E. (2003). Why improving preservice teacher educational technology preparation must go beyond the college's walls. *Journal of teacher education*, 54(4), 334-346.
- Di Blas, N. ve Paolini, P. (2012). Digital Storytelling at school: Engagement and educational benefits. *2012 IEEE 12th International Conference on Advanced Learning Technologies*. <https://doi.org/10.1109/icalt.2012.91>
- Doğan, B. (2007). *Implementation of digital storytelling in the classroom by teachers trained in a digital storytelling workshop*. (Doctoral dissertation, Houston University).
- Domalewska, D. (2014). Technology-supported classroom for collaborative learning: Blogging in the foreign language classroom. *International Journal of Education and Development Using ICT*, 10(4).
- Dong, Y. (2015). *Using digital storytelling to support EFL learning in China (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. University of Victoria.
- Dunn, M. (2012). *The effect of Voice-Thread integration on high school students' anxiety and oral proficiency in the foreign language* (Doctoral Dissertation). Liberty University, Lynchburg, VA.
- Echevarria, J., Short, D. ve Powers, K. (2008). Making content comprehensible for non-native speakers of English: The siop model. *The International Journal of Learning: Annual Review*, 14(11), 41–50. <https://doi.org/10.18848/1447-9494/cgp/v14i11/45514>

- Elenein, A. A. (2019). The effect of utilizing digital storytelling on developing oral communication skills for 5th grade students at Rafah Primary Schools. *International Journal of Language and Literary Studies*, 1(1), 30–46. <https://doi.org/10.36892/ijlls.v1i1.24>
- Erten, P. (2020). Otantik Öğrenme. *Bilgi ve İletişim Teknolojileri Dergisi*, 2(1), 17-30.
- Esen, M. (2019). *Digital storytelling in the elt classroom: making use of digital narratives to promote the productive skill of speaking* (Doctoral dissertation). Bilkent University, Ankara.
- Fandiño Parra, Y. J. (2013). 21st century skills and the English foreign language classroom: A call for more awareness in Colombia. *Gist Education and Learning Research Journal*, 7(7), 190–208.
- Flihan, S. (2013). Telling tales with talking texts: Developing language and literacy with digital tools. In *Technological Tools for the literacy classroom* (pp. 105-118). IGI Global.
- Frazel, M. (2010). *Digital storytelling guide for educators*. Washington, DC: International Society for Technology in Education.
- Gallagher, K. M. (2011). In search of a theoretical basis for storytelling in education research: Story as method. *International Journal of Research & Method in Education*, 34(1), 49–61. <https://doi.org/10.1080/1743727x.2011.552308>
- Gefen, D. Ve Ridings, C. M. (2002). Implementation team responsiveness and user evaluation of Customer Relationship Management: A quasi-experimental design study of social exchange theory. *Journal of Management Information Systems*, 19(1), 47–69. <https://doi.org/10.1080/07421222.2002.11045717>
- Gider, B. (2019). *Bireysel ve işbirlikli dijital öyküleme uygulamalarının üstün zekalı öğrencilerin yazma performansına ve dil gelişimine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Kırklareli Üniversitesi, Kırklareli.

- Girmen, P., Özkanal, Ü. ve Dayan, G. (2019). Digital Storytelling in the language arts classroom. *Universal Journal of Educational Research*, 7(1), 55–65.  
<https://doi.org/10.13189/ujer.2019.070108>
- Godwin-Jones, R. (2011). Autonomous language learning. *Language Learning & Technology*, 15(3), 4-11.
- Good, T. L. ve Brophy, J. E. (1994). Looking in classrooms. New York: HarperCollins College Publishers
- Gordon, C. (2011). *Digital storytelling in the classroom: Three case studies* (Doctoral dissertation, Arizona State University).
- Göçer, A. (2019). *Yazma Eğitimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gömleksiz, M. N. ve Kan, A. Ü. (2012). Eğitimde Duyuşsal Boyut ve Duyuşsal Öğrenme. *Electronic Turkish Studies*, 7(1).
- Grabill, J. T. ve Hicks, T. (2005). Multiliteracies meet methods: The case for digital writing in English education. *English Education*, 37(4), 301-311.
- Green, L. (2013). Language learning through a lens: The case for digital storytelling in the Second language classroom. *School Libraries Worldwide*, 22–36.  
<https://doi.org/10.29173/slw6862>
- Gregori-Signes, C. (2008). Integrating the old and the new: Digital storytelling in the EFL language classroom. *Greta*, 16(1), 43-49.
- Grigsby, Y., Theard-Griggs, C. ve Lilly, C. (2015). (Re) claiming voices: Digital storytelling and second language learners. *Acta Educationis Generalis*, 5(1), 60-67.
- Grindle, M. (2014). *The power of digital storytelling to influence human behaviour* (Master's thesis, University of Stirling).
- Guthrie, J. T. ve Cox, K. E. (2001). Classroom conditions for motivation and engagement in reading. *Educational psychology review*, 13(3), 283-302.

- Güler, N. (2011). The Comparison of the Reliability According to Generalizability Theory and Classical Test Theory on Random Data. *Education and Science*, 36 (162), 225-234.
- Gürsoy, G. (2021). Digital Storytelling: Developing 21st Century skills in science education. *European Journal of Educational Research*, 10(1), 97–113. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.10.1.97>
- Hashwani, M. S. (2008). Students' attitudes, motivation and anxiety towards English language learning. *Journal of Research and Reflections in Education*, 2(2).
- Hava, K. (2021). Exploring the role of digital storytelling in student motivation and satisfaction in EFL education. *Computer Assisted Language Learning*, 34(7), 958-978.
- Hemmati, F., Gholamrezapour, Z. ve Hessamy, G. (2015). The effect of teachers' storytelling and reading story aloud on the listening comprehension of Iranian EFL learners. *Theory and Practice in Language Studies*, 5(7), 1482.
- Henriksen, D., Mishra, P. ve Fisser, P. (2016). Infusing creativity and technology in 21st century education: A systemic view for change. *Educational Technology & Society*, 19(3), 27-37.
- Heo, M. (2009). Digital storytelling: An empirical study of the impact of digital storytelling on pre-service teachers' self-efficacy and dispositions towards educational technology. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 18(4), 405–428.
- Horwitz, E. K. (1986). Preliminary evidence for the reliability and validity of a foreign language anxiety scale. *TESOL Quarterly*, 20(3), 559. <https://doi.org/10.2307/3586302>
- Hung, C. M., Hwang, G. J. ve Huang, I. (2012). A project-based digital storytelling approach for improving students' learning motivation, problem-solving competence and

- learning achievement. *Journal of Educational Technology & Society*, 15(4), 368-379.
- Hur, J. W. ve Suh, S. (2012). Making learning active with interactive whiteboards, podcasts, and digital storytelling in ELL Classrooms. *Computers in the Schools*, 29(4), 320–338. <https://doi.org/10.1080/07380569.2012.734275>
- Ivala, E. (2015). Digital storytelling as a deep learning opportunity. In J. Condy (Ed.), *Telling stories differently: Engaging 21st century students through digital storytelling* (pp. 27–36). Sun Press.
- Jain, Y. ve Sidhu, G. K. (2013). Relationship between anxiety, attitude and motivation of tertiary students in learning English as a second language. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 90, 114–123. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.07.072>
- Jakes, D. S. ve Brennan, J. (2005). Digital storytelling, visual literacy and 21st century skills. *In Online Proceedings of the Tech Forum New York* (Vol. 3).
- Jesus, A. ve Carvalho, A. A. (2011). Producing Digital Storytelling to Improve Foreign Language Learning: a Multimodal and Intersemiotic Approach. *In EdMedia+ Innovate Learning* (pp. 3569-3578). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Jewitt, C. (2012). *Technology, literacy, learning: A multimodal approach*. Routledge.
- Johnson, K. E. ve Golombek, P. R. (2011). The transformative power of narrative in second language teacher education. *Tesol Quarterly*, 45(3), 486-509.
- Kajder, S. B. (2004). Enter here: Personal narrative and digital storytelling. *English Journal*, 64-68.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi (15. Baskı)*. Nobel Yayın Dağıtım. 99- 102.
- Kaya, O. ve Tolu, A. T. (2017). Yabancı dil öğretiminde (Almanca) dijital hikâye anlatım yönteminin araştırılması. *Dil Dergisi*, 168(1), 5-20.



- Kearney, M. ve Schuck, S. (2006). Spotlight on authentic learning: Student developed Digital Video projects. *Australasian Journal of Educational Technology*, 22(2). <https://doi.org/10.14742/ajet.1298>
- Kervin, L. ve Mantei, J. (2016). Digital storytelling: capturing children's participation in preschool activities. *Issues in Educational Research*, 26(2), 225-240.
- Khabiri, M. ve Rouhani-Tonekaboni, F. (2009). How to boost academic essay writing: A choice between process and product writing. *Journal of Teaching English as a Foreign Language and Literature*, 1(3), 53–74.
- Kim, D. ve Li, M. (2020). 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>
- Kim, S. (2014). Developing autonomous learning for oral proficiency using digital storytelling. *Language Learning & Technology*, 18(2), 20-35.
- Kimura, M. (2012). Digital storytelling and oral fluency in an English reading class at a Japanese university. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching (IJCALLT)*, 2(1), 1-12.
- Kirkgoz, Y. (2007). English language teaching in Turkey. *RELC Journal*, 38(2), 216–228. <https://doi.org/10.1177/0033688207079696>
- Kocaman-Karoğlu, A. (2015). Öğretim sürecinde hikâye anlatmanın teknolojiyle değişen doğası: dijital hikâye anlatımı. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(2). <https://doi.org/10.17943/etku.29277>
- Kormos, J. ve Csizér, K. (2013). The interaction of motivation, self-regulatory strategies, and autonomous learning behavior in different learner groups. *TESOL Quarterly*, 48(2), 275–299. <https://doi.org/10.1002/tesq.129>
- Kulla-Abbott, T. M. (2007). *Developing literacy practices through digital storytelling*. (Doctoral dissertation, University of Missouri--St.).

- Kurt, E. ve Acat, M. B. (2016). Yabancı dil olarak İngilizce öğrenen lise öğrencilerinin özerklik algılarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4).
- Kustati, M. ve Yuhardi, Y. (2014). The effect of the peer-review technique on students' writing ability. *Studies in English Language and Education*, 1(2), 71-80.
- Lambert, J. (2012). *Digital Storytelling: Capturing Lives, Creating Community (4th ed.)*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203102329>
- Lazar, S. (2015). The importance of educational technology in teaching. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 3(1), 111-114.
- LeLoup, J. W. ve Ponterio, R. (2000). Enhancing authentic language learning experiences through Internet technology. *ERIC Digest*. ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics Washington DC. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 442 277).
- Leong, A. C. H., Abidin, M. J. Z. ve Saibon, J. (2019). Learners' perceptions of the impact of using digital storytelling on vocabulary learning. *Teaching English With Technology*, 19(4), 3-26.
- Leylek, B. Ş. (2018). *İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin gelişiminde ve okumaya yönelik tutumlarında dijital hikâyelerin etkisi* (Doktora Tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Liu, K. P., Tai, S. J. D. ve Liu, C. C. (2018). Enhancing language learning through creation: The effect of digital storytelling on student learning motivation and performance in a school English course. *Educational Technology Research and Development*, 66(4), 913–935. <https://doi.org/10.1007/s11423-018-9592-z>

- Lo, J. ve Hyland, F. (2007). Enhancing students' engagement and motivation in writing: The case of primary students in Hong Kong. *Journal of Second Language Writing*, 16(4), 219-237.
- Lowenthal, P. (2009). 18. Digital storytelling: An emerging institutional technology? *Story circle: Digital storytelling around the world* (pp. 252–259). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Madı, H. (2020). *Exploring the integration of digital storytelling to improve speaking skills in Arabic as a foreign language* (Masters' Thesis). Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Malin, G. (2010). Is it still considered reading? using digital video storytelling to engage adolescent readers. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 83(4), 121–125. <https://doi.org/10.1080/00098651003774802>
- Malita, L. ve Martin, C. (2010). Digital storytelling as web passport to success in the 21st Century. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 3060–3064. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.465>
- Matsuda, P. K. (2003). Second language writing in the twentieth century: A situated historical perspective. *Exploring the dynamics of second language writing*, 1, 15-34.
- McLellan, H. (2007). Digital storytelling in higher education. *Journal of Computing in Higher Education*, 19(1), 65-79.
- Menezes, H. (2012). Using Digital Storytelling to Improve Literacy Skills. *International Association for Development of the Information Society*.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi*. Çev. Ed Sadegül Akbaba Altun ve Ali Ersoy). Pegem Akademi.
- Miller, C. H. (2019). *Digital Storytelling 4e: A creator's guide to interactive entertainment*. CRC Press.

- Miller, E. A. (2009). *Digital storytelling* (Master dissertation, University of Northern Iowa).
- Milli Eğitim Bakanlığı TTKB. (2018a). *İlköğretim Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı*.  
<http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=325>
- Milli Eğitim Bakanlığı TTKB. (2018b). *İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı*.  
<http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=329>
- Milli Eğitim Bakanlığı TTKB. (2018c). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı*.  
<http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=663>
- Milli Eğitim Bakanlığı TTKB. (2018d). *İlköğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı*.  
<http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=327>
- Milli Eğitim Bakanlığı TTKB. (2018e). *Ortaöğretim Matematik Dersi Öğretim Programı*.  
<http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=343>
- Milli Eğitim Bakanlığı TTKB. (2018f). *Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı*. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=353>
- Milli Eğitim Bakanlığı TTKB. (2018g). *Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı*.  
<http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=342>
- Ming, T. S., Sim, L. Y., Mahmud, N., Kee, L. L., Zabidi, N. A. ve Ismail, K. (2014). Enhancing 21st century learning skills via digital storytelling: Voices of Malaysian teachers and undergraduates. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 118, 489-494.
- Mirza, H. S. (2020). Improving University Students' English Proficiency with Digital Storytelling. *International Online Journal of Education and Teaching*, 7(1), 84-94.

- Mohammadi Khomjani, M. (2020). *Effect of Digital Storytelling on Learning Motivation and Reducing Anxiety of Learners to Talk to Others in a Foreign Language* (Doctoral dissertation, Concordia University).
- Mondahl, M. ve Razmerita, L. (2014). Social media, collaboration and social learning a case-study of Foreign Language Learning. *Electronic Journal of E-learning*, 12(4), pp339-352.
- Montague, N. (1995). The process oriented approach to teaching writing to second language learners. *New York State Association for Bilingual Education Journal*, 10(2), 13-24.
- Morgan, H. (2014). Using digital story projects to help students improve in reading and writing. *Reading Improvement*, 51(1), 20-26.
- Musawi, A. S. (2011). Redefining technology role in Education. *Creative Education*, 02(02), 130–135. <https://doi.org/10.4236/ce.2011.22018>
- Nam, C. W. (2017). The effects of digital storytelling on student achievement, social presence, and attitude in online collaborative learning environments. *Interactive Learning Environments*, 25(3), 412–427. <https://doi.org/10.1080/10494820.2015.1135173>
- Nair, V. ve Yunus, M. M. (2021). A systematic review of digital storytelling in improving speaking skills. *Sustainability*, 13(17), 9829. <https://doi.org/10.3390/su13179829>
- Nassim, S. (2018). Digital Storytelling: An active learning tool for improving students' language skills. *PUPIL: International Journal of Teaching, Education and Learning*, 4(1), 14–29. <https://doi.org/10.20319/pijtel.2018.21.1429>
- Negari, G. M. (2011). A study on strategy instruction and EFL learners' writing skill. *International Journal of English Linguistics*, 1(2). <https://doi.org/10.5539/ijel.v1n2p299>

- Nguyen, A. T. (2011). *Negotiations and challenges in creating a digital story: The experience of graduate students* (Doctoral Dissertation, University of Houston).
- Niemi, H., Harju, V., Vivitsou, M., Viitanen, K. ve Multisilta, J. (2014). Digital storytelling for 21 st-century skills in virtual learning environments. *Creative Education*, 5, 657– 671.
- Niemi, H. ve Multisilta, J. (2016). Digital storytelling promoting twenty-first century skills and student engagement. *Technology, Pedagogy and Education*, 25(4), 451–468.  
<https://doi.org/10.1080/1475939x.2015.1074610>
- Nikitina, L. (2009). Student video project as a means to practice constructivist pedagogy in the foreign language classroom. *Journal of Educators & Education/Jurnal Pendidik dan Pendidikan*, 24.
- Nnakwe, R. (2019). *The Effects of Integrating Digital Storytelling on English Language Learners' Academic Performance: A Quantitative Causal-Comparative Study* (Doctoral dissertation, Northcentral University).
- Normann, A. (2011). *Digital storytelling in second language learning: A qualitative study on students' reflections on potentials for learning* (Master's thesis, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet).
- Norton, H. J. (2014). *Digital storytelling in an L2 context, and its impact on student communication, engagement, and motivation* (Doctoral dissertation, University of Waikato).
- Nunan, D. (1991). *Language teaching methodology: A textbook for teachers*. Prentice hall.
- Ohler, J. (2006). The world of digital storytelling. *Educational leadership*, 63(4), 44-47.
- Ohler, J. B. (2013). *Digital Storytelling in the classroom: New Media Pathways to literacy, learning, and creativity*. Corwin, a SAGE Company.

- Oskoz, A. ve Elola, I. (2014). Integrating digital stories in the writing class: Towards a 21st century literacy. *Digital literacies in foreign language education: Research, perspectives, and best practices*, 179-200.
- Öz, S. (2019). *The meta-synthesis of digital storytelling studies in K-12* (Doktora Tezi). ODTÜ, Ankara.
- Özbay, M. (2015). *Yazma Eğitimi*. Pegem Akademi Yayıncılık
- Özkara, Y. (2007). 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin 5. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Özüdoğru, G. (2017). *Dijital öykülemenin Türkçe öğretmeni adaylarının derse katılımı ile yazılı anlatım ve bilişim teknolojileri kullanım öz yeterliklerine etkisinin incelenmesi* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Pardede, P. (2011). Using short stories to teach language skills. *JET (Journal of English Teaching)*, 1(1), 14-27. <https://doi.org/10.33541/jet.v1i1.49>
- Pardo, B. S. (2014). Digital storytelling: A case study of the creation, and narration of a story by EFL learners. *Digital Education Review*, 74-84.
- Pop, A. (2012). Enhancing English Language Writing and Speaking through Digital Storytelling. *In 7th International Conference on Virtual Learning (ICVL 2012)* (pp. 453-458).
- Porter, B. (2008). Digital storytelling across the curriculum. *Creative Educator*, 1(5), 7-9.
- Rahimi, M. ve Yadollahi, S. (2017). Effects of offline vs. online digital storytelling on the development of EFL Learners' Literacy Skills. *Cogent Education*, 4(1), 1285531. <https://doi.org/10.1080/2331186x.2017.1285531>

- Raja, R. ve Nagasubramani, P. C. (2018). Impact of modern technology in Education. *Journal of Applied and Advanced Research*, 3(1), 33-35. <https://doi.org/10.21839/jaar.2018.v3is1.165>
- Ramírez Verdugo, D. ve Alonso Belmonte, I. (2007). Using digital stories to improve listening comprehension with Spanish young learners of English. *Language Learning & Technology*, 11(1), 87-101.
- Rance-Roney, J. (2010). Jump-starting language and schema for English-language learners: Teacher-composed digital jumpstarts for academic reading. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 53(5), 386–395. <https://doi.org/10.1598/jaal.53.5.4>
- Razmi, M., Pourali, S. ve Nozad, S. (2014). Digital Storytelling in EFL classroom (oral presentation of the story): A pathway to improve oral production. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 98, 1541–1544. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.576>
- Reinders, H. (2010). Digital storytelling in the foreign language classroom. *ELTWO*.
- Renninger, K. A., Hidi, S. ve Krapp, A. (2014). The role of interest in learning and development. *Psychology Press*, Taylor & Francis Group.
- Reyes, S. A. ve Vallone, T. L. (2007). *Constructivist strategies for teaching English language learners*. Corwin Press.
- Reyes Torres, A., Pich Ponce, E. y García Pastor, M.D. (2012). Digital storytelling as a pedagogical tool within a didactic sequence in Foreign Language Teaching. *Digital Education Review*, 22



- Robin, B. (2006). The educational uses of digital storytelling. *In Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 709-716). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Robin, B. R. (2008). Digital Storytelling: A powerful technology tool for the 21st Century classroom. *Theory Into Practice*, 47(3), 220–228. <https://doi.org/10.1080/00405840802153916>
- Robin, B. (2016). The power of digital storytelling to support teaching and learning. *Digital Education Review*, (30), 17-29.
- Rong, L. P. ve Noor, N. M. (2019). Digital storytelling as a creative teaching method in promoting secondary school students' writing skills. *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, 13(7), 117-128.
- Rouxel, G. (1999). Path analyses of the relations between self-efficacy, anxiety and academic performance. *European Journal of Psychology of Education*, 14(3), 403–421.
- Royer, R. ve Richards, P. (2008). Digital storytelling. *Learning & Leading with Technology*, 36(3), 29-31.
- Sadik, A. (2008). Digital Storytelling: A meaningful technology-integrated approach for engaged student learning. *Educational Technology Research and Development*, 56(4), 487–506. <https://doi.org/10.1007/s11423-008-9091-8>
- Sarıca, H. Ç. ve Usluel, Y. K. (2016). The effect of digital storytelling on visual memory and writing skills. *Computers & Education*, 94, 298–309. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.11.016>
- Schank, R. C. (1995). *Tell me a story: Narrative and intelligence*. Northwestern University Press.

- Selfe, C. L. (2007). Multi-Modal Composition. *Cresskill: Hampton*.
- Shelby-Caffey, C., ÚbEDA, E. ve Jenkins, B. (2014). Digital Storytelling Revisited. *The Reading Teacher*, 68(3), 191–199. <https://doi.org/10.1002/trtr.1273>
- Shyamlee, S. D. ve Phil, M. (2012). Use of technology in English language teaching and learning: An analysis. *In International Conference on Language, Medias and Culture*, 33(1), 150-156.
- Smeda, N., Dakich, E. ve Sharda, N. (2014). The effectiveness of digital storytelling in the classrooms: A comprehensive study. *Smart Learning Environments*, 1(1), 6. <https://doi.org/10.1186/s40561-014-0006-3>
- Stojke, A. E. (2009). *Digital storytelling as a tool for revision*. (Doctoral dissertation, Oakland University).
- Sullivan, N. ve Pratt, E. (1996). A comparative study of two ESL writing environments: A computer-assisted classroom and a traditional oral classroom. *System*, 24(4), 491-501.
- Sümer, S. ve Çetin, M. E. (2018). Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylerin dinlediklerini Anlama düzeyleri üzerinde geleneksel hikâye okuma ve dijital hikâye kullanımının etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırılması. *Education Sciences*, 13(1), 44–55. <https://doi.org/10.12739/nwsa.2018.13.1.1c0679>
- Sylvester, R. ve Greenidge, W. L. (2009). Digital Storytelling: Extending the potential for struggling writers. *The Reading Teacher*, 63(4), 284–295. <https://doi.org/10.1598/rt.63.4.3>
- Tabieh, A. A., Al-Hileh, M. M., Abu Afifa, H. M. ve Abuzagha, H. Y. (2021). The Effect of Using Digital Storytelling on Developing Active Listening and Creative Thinking Skills. *European Journal of Educational Research*, 10(1), 13-21.

- Tahriri, A., Tous, M. D. ve MovahedFar, S. (2015). The impact of digital storytelling on EFL learners' oracy skills and motivation. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 4(3), 144-153.
- Tanrıkulu, F. (2020). Students' perceptions about the effects of collaborative digital storytelling on writing skills. *Computer Assisted Language Learning*, 35(5-6), 1090–1105. <https://doi.org/10.1080/09588221.2020.1774611>
- Taşpınar, M. (2017). *Sosyal Bilimlerde SPSS Uygulamalı Nicel Veri Analizi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tatlı, Z. ve Aksoy, D. A. (2017). Yabancı dil konuşma eğitiminde dijital öykü kullanımı. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 45(45), 137-152. <https://doi.org/10.15285/maruaebd.271060>
- Tatum, M. E. (2009). *Digital storytelling as a cultural-historical activity: Effects on information text comprehension*. (Doctoral dissertation, University of Miami).
- Tetik, T. (2020). *Özel yetenekli ilkokul öğrencilerinin yazma becerilerinin desteklenmesinde dijital öyküleme etkinlikleri: Eylem araştırması* (Doktora Tezi). Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Thang, S., Mahmud, N. ve Tng, C. A. (2015). Digital storytelling as an innovative approach to enhance learning Mandarin as a second language. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 11(2).
- Tsiviltidou, Z. (2015). Digital storytelling with mobile media for inquiry-based museum learning The student as author of the museum experience. *In 2015 International Conference on Interactive Mobile Communication Technologies and Learning (IMCL)* (pp. 91-95). IEEE.
- Tsou, W., Wang, W. ve Tzeng, Y. (2006). Applying a multimedia storytelling website in foreign language learning. *Computers & Education*, 47(1), 17–28. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2004.08.013>

- Turgut, E. (2010). *Write in class or write at home?* (Doctoral Tezi). Bilkent Üniversitesi, Ankara.
- Türe Köse, H. B. (2019). *Okul öncesi dönem çocuklarında dijital hikâye anlatımının dinleme becerisine etkisi* (Master's thesis). Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Uçar, H. (2013). *English language and literature students' perceptions of reflective writing, its effects on engagement in writing and literature* (Doktora Tezi). Bilkent Üniversitesi, Ankara.
- Uslu, A. (2019). *İşbirlikli dijital hikâye anlatımının ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma ve sosyal duygusal öğrenme becerilerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.
- Van Gils, F. (2005). Potential applications of digital storytelling in education. *In 3rd twente student conference on IT (Vol. 7)*. University of Twente, Faculty of Electrical Engineering, Mathematics and Computer Science Enschede.
- Vinogradova, P. (2011). *Digital storytelling in ESL instruction: Identity negotiation through a pedagogy of multiliteracies*. University of Maryland, Baltimore County.
- Vinogradova, P., Linville, H. A. ve Bickel, B. (2011). "Listen to my story and you will know me": Digital stories as student-centered collaborative projects. *TESOL Journal*, 2(2), 173-202. <https://doi.org/10.5054/tj.2011.250380>
- Von Worde, R. (2003). Students' Perspectives on Foreign Language Anxiety. *Inquiry*, 8(1), n1.
- Wang, S. ve Zhan, H. (2010). Enhancing teaching and learning with Digital Storytelling. *International Journal of Information and Communication Technology Education*, 6(2), 76–87. <https://doi.org/10.4018/jicte.2010040107>
- Widiati, U. ve Cahyono, B. Y. (2016). The teaching of EFL writing in the Indonesian context: The state of the art. *Jurnal Ilmu Pendidikan*, 13(3).

- Williams, L., Abraham, L. B. ve Bostelmann, E. D. (2014). A survey-driven study of the use of digital tools for language learning and teaching. *Digital literacies in foreign and second language education*, 29-67.
- Wilson, B. G. (1996). *Constructivist learning environments: Case studies in instructional design*. Educational Technology.
- Wu, J. ve 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>
- Wu, W. C. ve Yang, Y. T. C. (2009). Using a Multimedia Storytelling to Improve Students' Learning Performance. *In EdMedia+ Innovate Learning* (pp. 3159-3166). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Xu, Y., Park, H. ve Baek, Y. (2011). A new approach toward digital storytelling: An activity focused on writing self-efficacy in a virtual learning environment. *Journal of educational technology & society*, 14(4), 181-191.
- Yamaç, A. ve Ulusoy, M. (2016). The effect of digital storytelling in improving the third graders' writing skills. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 9(1), 59-86.
- Yang, S. C. ve Chen, Y. J. (2007). Technology-enhanced language learning: A case study. *Computers in human behavior*, 23(1), 860-879.
- Yang, Y. T. C. ve 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. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.12.012>
- Yang, Y. T. C., Chen, Y. C. ve Hung, H. T. (2022). Digital storytelling as an interdisciplinary project to improve students' English speaking and creative thinking. *Computer Assisted Language Learning*, 35(4), 840-862.

- Yılmaz, G. (2022). *Dijital öykü kullanımının öğrencilerin konuşma becerisi tutum ve motivasyonuna etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Yoon, T. (2012). Are you digitized? ways to provide motivation for ELLs using digital storytelling. *International Journal of Research Studies in Educational Technology*, 2(1), 1-10. <https://doi.org/10.5861/ijrset.2012.204>
- Yuksel, P., Robin, B. ve McNeil, S. (2011). Educational uses of digital storytelling all around the world. *In Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 1264-1271). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Yunus, M. M., Nordin, N., Salehi, H., Amin Embi, M. ve Salehi, Z. (2013). The use of Information and Communication Technology (ICT) in teaching ESL writing skills. *English Language Teaching*, 6(7), 1-8. <https://doi.org/10.5539/elt.v6n7p1>
- Yusuf, Q., Jusoh, Z. ve Yusuf, Y. Q. (2019). Cooperative Learning Strategies to Enhance Writing Skills among Second Language Learners. *International Journal of Instruction*, 12(1), 1399-1412.
- Zhao, Y. (2003). Recent developments in technology and language learning: A literature review and meta-analysis. *CALICO journal*, 7-27.
- Zorigian, K. A. (2009). *The effects of web-based publishing on students' reading motivation* (Doctoral dissertation, The University of North Carolina at Chapel Hill).

**EK-A: 9. Sınıf Yazma Görevi Dereceli Puanlama Anahtarı**

	0	1	2	3	4
Content	The content is completely irrelevant to the purpose. The topic is completely incomprehensible.	The content is insufficient to reflect the topic and the topic is very poorly understood.	The content is partially relevant to the topic and some sections partially hinder understanding of the topic.	The majority of the content is related to the topic. The topic is well understood.	The content is all task-related. The topic is very well understood.
Organization	There is no connection between ideas. There aren't linking words.	The link between ideas is very weak. Linking words are often used incorrectly.	The link between ideas is partly well organized. Basic level linking words are partially used correctly.	The majority of ideas are related and clear. Basic level linking words are well used.	The ideas are completely linked and clear. Basic level linking words are used effectively.
Language Use	Simple grammatical forms are used completely incorrect and this completely prevent the meaning.	Incorrect grammatical forms are used frequently, and this often results in loss of clarity distortion of meaning.	There are repetitive errors in simple grammatical forms. These errors partially prevent the meaning.	Simple grammatical forms are often well used.	Simple grammatical forms are used completely correctly and effectively.
Lexis	Everyday words are completely misused and the context is incomprehensible.	The use of everyday words is often inaccurate.	Partially repetitive errors are seen in the use of everyday words.	Everyday words are generally used correctly and appropriately.	Everyday words are used correctly and effectively.
Punctuation and Spelling	There is no punctuation and spelling.	Punctuation and spelling are poorly followed.	Punctuation and spelling are partially used appropriately.	Punctuation and spelling are often used appropriately.	Punctuation and spelling are used effectively.

**EK-B: 10. Sınıf Yazma Görevi Dereceli Puanlama Anahtarı**

	0	1	2	3	4
Content	The content of the paragraph is completely irrelevant to the purpose. There are no supporting sentences.	The content of the paragraph is insufficient to meet the purpose of the text. Supporting sentences are used in small numbers.	The content of the paragraph partially meets the purpose of the text. Supporting sentences are sometimes used.	The content of the paragraph mostly meets the purpose of the text. Sentences that support the content are often used.	The content of the paragraph completely addresses the text requirements. There is a variety of supporting sentences.
Organization	The structure of the paragraphs is bad. There are no suitable linking devices. There is no topic sentence and concluding sentence.	Linking devices are often used incorrectly and there is little variety in linking devices. The topic sentence and concluding sentences poorly reflect the plot.	Ideas are linked by basic level linking devices but the variety of linking devices is small. The topic sentence and concluding sentence partially reflect the plot.	Ideas are often linked and clear with a variety of genres and appropriate linking devices. The topic sentence and concluding sentence reflect the plot well.	Ideas are linked and clear with a wide variety of genres and appropriate linking devices. The topic sentence and concluding sentence effectively reflect the plot.
Language Use	Grammar forms are used completely incorrect and the message is not understood.	Basic grammatical forms are often misused, making the message difficult to understand.	Basic grammatical forms are used but some errors partially prevent the message from being understood.	Different types of grammatical forms are often used appropriately, despite a few errors.	Different types of grammatical forms are used accurately and effectively.
Lexis	Words and terms are completely irrelevant to the purpose and the context is incomprehensible.	Very few words and terms are used that poorly reflect the context.	Words and terms that are partially appropriate to the topic are used.	Words and terms that are mostly relevant to the topic are well used.	A wide variety of words and terms suitable for the topic are used effectively.
Punctuation and Spelling	There is no punctuation and spelling	Punctuation and spelling are poorly followed.	Punctuation and spelling are partially used appropriately.	Punctuation and spelling are often used appropriately.	Punctuation and spelling are used effectively.



## EK-C: Yabancı Dil Kaygı Ölçeği

Sevgili öğrenciler,

Araştırma sonuçlarının doğru bir şekilde ortaya çıkması için soruları içtenlikle yanıtlamanızı bekliyorum. Hiçbir ifadeyi boş bırakmayınız. Katılımınız için teşekkür ederim.

Aşağıdaki her bir ifadeyi okuduktan sonra şu seçeneklerden birisini size verilen kağıda işaretleyiniz. **Hiç bir ifadeyi boş bırakmayınız.**

**1. Hiçbir zaman      2. Nadiren      3. Bazen      4. Sıklıkla      5. Her zaman**

1. İngilizce derslerinde konuşurken kendimden emin olamıyorum.
2. İngilizce derslerinde hata yapmaktan korkuyorum.
3. İngilizce derslerinde sıranın bana geldiğini bildiğim zaman heyecandan ölüyorum.
4. İngilizce derslerinde öğretmenin ne söylediğini anlamamak beni korkutuyor.
5. Haftada daha fazla İngilizce ders saatimin olmasını isterdim.
6. İngilizce dersi sırasında kendimi dersle hiç de ilgisi olmayan başka şeyleri düşünürken buluyorum.
7. Diğer öğrencilerin İngilizce derslerinde benden daha iyi olduklarını düşünüyorum.
8. İngilizce derslerinin sınavlarında kendimi endişeli hissediyorum.
9. İngilizce derslerinde hazırlıksız konuşmak zorunda kaldığımda paniğe kapılıyorum.
10. İngilizce derslerinde başarısız olmak beni endişelendiriyor.
11. Yabancı dil dersleri konusunda bazılarının niye endişe duyduklarını anlayabiliyorum.
12. İngilizce derslerinde bazen öyle heyecanlanıyorum ki, bildiğim şeyleri bile unutuyorum.
13. İngilizce derslerinde sorulan sorulara gönüllü olarak cevap vermekten sıkılıyorum.
14. İngilizceyi, ana dili İngilizce olan insanlarla konuşmak beni heyecanlandırıyor.
15. Öğretmenin hangi hataları düzelttiğini anlamamak beni endişelendiriyor.
16. İngilizce derslerinde, önceden çok iyi hazırlanmış olsam bile derste heyecanlanıyorum.
17. İngilizce derslerine girmek istemiyorum.
18. İngilizce derslerinde konuştuğum zaman kendime güvenmiyorum.
19. İngilizce öğretmenim yaptığım her hatayı düzeltmeye çalışıyor.
20. İngilizce dersinde sıra bana geldiği zaman kalbimin hızlı hızlı attığını hissediyorum.
21. İngilizce sınavlarına ne kadar çok çalışsam kafam o kadar çok karışıyor.
22. Kendimi İngilizce derslerine çok iyi hazırlanıp gitmek zorunda hissediyorum.
23. Her zaman diğer öğrencilerin benden daha iyi İngilizce konuştuğunu düşünüyorum.
24. Diğer öğrencilerin önünde İngilizce konuşurken kendimi çok tedirgin hissediyorum.
25. İngilizce dersleri o kadar hızlı akıp gidiyor ki sınıfa ayak uyduramamaktan korkuyorum.
26. İngilizce derslerinde konuştuğum zaman hem sıkılıyorum hem de kafam karışıyor.
27. İngilizce derslerine girerken kendimi çok rahatsız ve güvensiz hissediyorum.
28. İngilizce öğretmenin söylediği her kelimeyi anlayamadığım zaman paniğe kapılıyorum.
29. İngilizce konuşabilmek için öğrenmek zorunda olduğum kuralların sayısının çok fazla olması beni kaygılandırıyor.
30. İngilizce konuştuğum zaman diğer öğrencilerin bana güleceğinden endişe duyuyorum.
31. İngilizceyi, ana dili İngilizce olan insanların yanında kullanırken rahatsız oluyorum.
32. İngilizce öğretmenin cevabını önceden hazırlamadığım sorular sorduğunda heyecanlanıyorum.

**EK-D: Dijital Öykü Dereceli Puanlama Anahtarı**

	1	2	3	4	5
Point of View	There is no message that is trying to be delivered or it is completely incomprehensible.	The message trying to be delivered is only implied and it is little consistent and understandable with the subject of the story.	The approach to the subject and the message tried to be given is partially understandable and consistent with the subject of the story.	The approach to the subject and the message tried to be given is generally understandable and consistent with the subject of the story.	The approach to the topic and the message is completely clear and consistent with the plot of the story.
Dramatic Question	There is no remarkable question in the story.	In the story, the question gets little attention and it is not answered.	There is a question in the story that partially keeps the attention, but it is not answered.	There is a question in the story that keeps the attention, but it is not answered.	There is a question that holds the attention throughout the story and is answered at the conclusion.
Content	There are no introduction, main part and conclusion parts in the content and the content is completely irrelevant.	Introduction, main part and conclusion sections of the content are mostly incorrectly organized and most of the content is not consistent with the plot.	Content is partially organized with introduction, main part and conclusion sections but some parts make it difficult to follow the story.	The content is well organized with introduction, main part and conclusion sections.	The content makes it very easy to follow the plot with its introduction, main part and conclusion sections.
Images	No images are used or they are completely incompatible with the story.	Images are little compatible with the story, and often prevent the story from being followed.	Although images are partially compatible with the story, there are images that are not suitable	The visuals are compatible with the story and help to follow the story.	The images are in a great harmony with the story and allow the story to be imagined.

			for the purpose of the story.		
Voice	The speaker's voice is not heard at all.	The speaker's voice is not clear most of the time and gives little sense of the story.	The speaker's voice is partially audible and moderately conveys the emotion of the story.	The speaker's voice is clear and conveys the emotion of the story well.	The speaker's voice is quite clear and easy to understand. It represents the story's emotional tone very well.
Music	Music is not used or totally unrelated to the story.	The music is little relevant and poorly represent the emotion of the story.	The music is partially linked to the subject, and partially represent the story's emotion.	Music is generally linked to the story's emotion and theme.	Music is in the great harmony with the theme and emotion of the story.
Pace	There was no effort to adjust the pace of the story to the plot or the audience.	The pace is usually too slow or too quick, making it difficult to follow the story.	The pace is partially well set to follow the story but can be too slow or too fast at times.	The pace is generally well set to follow the story and matches the subject.	The pace is set accurately to follow the story and matches the subject.
Economy	The details completely prevent the story from being followed and understood.	The most of the sections are too long or too short and there is a lot of details that need to be fixed.	Some sections are too long or too short, and there are details that need to be fixed.	The length of story is generally well adjusted. There are a few details that need to be addressed.	The length of story is very well adjusted and unnecessary details are omitted.

Considering Copyright	It is not clear whether any of the pictures, music, videos and photographs used in the story belonged to the author or to a different author.	The author owns or has permission few of the picture, music, video, and photographs used in the story and it is unclear whether rest of them belong to the author or to a different author.	The author owns or has permission some of the picture, music, video, and photographs used in the story but it is unclear whether most of them belong to the author or to a different author.	The author owns or has permission to use most of the picture, music, video, and photographs used in the story however, it is unclear whether some of them belong to the author or to a different author.	The author owns or has permission to use the picture, music, video, and photographs used in the story, and these have been used in the way that is appropriate for copyright.
--------------------------	---	---	--	--	---

### EK-E: Dijital Öyküleme Kontrol Listesi

	Dijital Öyküleme Kontrol Adımları	EVET	HAYIR
1.	Yazdığım paragrafı öğretmenim ve arkadaşlarımla paylaştım.		
2.	Yazdığım paragrafı sahnelere ayırdım (öykü panosu).		
3.	Ayırdığım bölümlere uygun görseller belirledim veya çizdim.		
4.	Hazırladığım öykü panosunu öğretmenim ve arkadaşlarımla paylaştım.		
5.	Dijital öyküme dramatik bir soruyla başladım.		
6.	Dijital öyküm için fotoğraflar bulup dosyama kaydettim.		
7.	Dijital öykümün duygusunu yansıtacak bir müzik buldum ve kaydettim.		
8.	Video Düzenleyici programına görsellerimi yükledim ve sıraya koydum.		
9.	Film şeridindeki yazılarımı görsellerin üzerine ekledim.		
10.	Yazımı öykünün duygusuna uygun şekilde seslendirdim.		
11.	Kaydettiğim sesi Video Düzenleyici programına yükledim.		
12.	Görsellerimi efektlerle hareketlendirdim.		
13.	Video Düzenleyici programına fon müziğini ekledim.		
14.	Dijital öykümü kontrol ettim ve kaydettim.		
15.	Dijital öykümü öğretmenim ve arkadaşlarımla paylaştım.		

**EK-F: Öğrenci Görüşme Formları**

Sevgili Öğrenciler,

Bu eğitim-öğretim yılında sizinle İngilizce dersi kapsamında dijital öyküleme çalışması gerçekleştirdik. Bu süreçle ilgili olarak yapacağımız görüşmede izninizle kayıt alacağım. Bu kayıtlar sadece bilimsel amaçla kullanılacak olup herhangi bir platformda paylaşılmayacaktır. Ayrıca kişisel bilgileriniz bu çalışmada dahi kullanılmayacaktır. Araştırma sonuçlarının doğru bir şekilde ortaya çıkması için soracağım soruları içtenlikle yanıtlamanızı bekliyorum. Görüşmeye siz istediğiniz zaman ara verebiliriz veya görüşmeyi sonlandırabiliriz. Katkılarınız için teşekkür ederim.

Elif Ölmez

1. İngilizce dersinde dijital öykü hazırlarken neler hissettin?
2. Dijital öykü hazırlarken en çok hoşuna giden kısımlar nerelerdi? Açıklar mısın?
3. Dijital öykü hazırlarken en çok zorlandığın yerler nerelerdi? Açıklar mısın?
4. Dijital öyküleme yöntemi İngilizce öğrenmeni nasıl etkiledi?
5. Dijital öykülemenin yazma becerilerini geliştirdiğini düşünüyor musun? Neden?
6. İngilizce derslerinde seni neler kaygılandırıyor? Dijital öykülemenin bu kaygılarının üzerinde nasıl bir etkisi oldu? Yazma etkinlikleri sırasında kaygılı hissediyor musun? Dijital öykülemenin yazma kaygını azalttığını düşünüyor musun?
7. İngilizce derslerinde yazma becerilerini geliştirmek için dijital öykü oluşturmaya devam etmek ister misin? Neden?
8. Eklemek istediğiniz başka bir şey var mı?

**EK-G: Ders Planı Örneği****LESSON PLAN 4****Class:** 10<sup>th</sup> grade**Topic:** Plans**Level:** A2/ B1**Duration:** 40 minutes**Objectives:** To create a digital story in accordance with the given topic**Learning Outcomes:**

- Students will be able to choose images that are related to the topic
- Students will be able to voice clearly and in accordance with the emotion of the story
- Students will be able to find remarkable music that suits the emotion of the composition they wrote
- Students will be able to organise digital elements to keep the audience's attention

**Materials and resources:**

- Smartboard
- Internet access
- Computer
- Paper and pencil
- Storyboard template
- Video Editor

**Methods and techniques:** Task-based language learning- question and answer, storytelling

**Measurement and evaluation techniques:** Peer-assessment, self-assessment

### Introduction:

The teacher asks what the students know about digital storytelling. She shows a digital story about a place (Appendix 1) to attract their attention. They talk about what they need to create a digital story and what would like to change about the video that they have watched. She asks them what they have seen in the video about digitalizing a story.

- How did the girl create the digital story?

They talk about the video and the elements of a digital story. She tells them that they are going to learn how to digitalize a story.

### Main Part:

The teacher starts with the elements of digital storytelling.

- First, have a perspective. Your point of view and the purpose of the story should be the same. The message you are trying to convey in the story should be clear and consistent with the subject.

- Then find **a dramatic question**. Do you remember the question you wrote in your composition? That's the dramatic question of your digital story.

The teacher asks them to share their dramatic questions and gives feedback.

Also, catch the audience's attention with emotional content. Everything in your story should **be attractive and related to the topic**. You should **organize** them very well so the audience can follow your story easily.

The teacher asks them to check each other's storyboard one more time and see if there is something unrelated or disorganized.

Convey the emotion of the story with your voice. **Use a clear and audible tone.**

**Find good music.** Music should be in great harmony with the story and it should attract the audience.



The students share what they think about the music. The teacher **gives feedback** if it is appropriate or not.

Keep your digital story short. As we talked about before, don't make your audience bored. **(1.30-3.30 minutes)**

Vocalize your story at a good pace. **Don't be too fast or too slow.**

She also warns them **about copyright.** She explains that it is a crime to use images, music, or videos from the internet without permission. That's why they should provide a reference or create their own digital elements.

**Assignment:** The teacher asks them to download "Viva Video" on their phone and bring their phones to the next lesson.

## Appendices

**Appendix 1:** <https://www.youtube.com/watch?v=8yzXCOOVYtA&t=13s>

EK-H: Öykü Panosu Örneği

STORYBOARD

<p>2</p> <p>MY Holiday Plan</p>		<p>36</p>	
<p>My holiday plans about next holiday</p>	<p>I want to stay on my country for next holiday.</p>	<p>Sometimes you go a trip <sup>because</sup> cause you want some space for urself but it ends up with a lot of tiredness</p>	<p>I want to take a time for myself.</p>
<p>6</p>			
<p>I will focus on my hobbies, like I want to improve my basketball skills</p>	<p>I want to spent some time with my friends</p>	<p>we will watch MOVIES, SERIES etc.</p>	<p>Anyway I just hope that next holiday is gonna be fun for me</p>
<p>7</p>	<p>3</p>		
<p>I will practice the languages that I want to learn</p>	<p>Why do people want to go a vacation? isn't it for relaxing?</p>	<p>we all decided to stay on our city - we wanted to hang out on our places</p>	

## EK-İ: Kaygı Ölçeği Kullanım İzni



elif koç

Alıcı: belgin aydin

19 Ağu 2020 Çar 12:56



Merhaba Belgin Hocam,

Ben Elif Özmez, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim anabilim dalında yüksek lisans yapmaktayım.

Yüksek lisans tezimde dijital okuyucuların yabancı dil okuma becerilerine ve kaygı düzeylerine etkisini incelemek için Elaine K. Horwitz, Michael B. Horwitz and Joann Cope tarafından 1986 yılında "Foreign Language Anxiety Scale" adıyla geliştirilen ve sizin tarafınızdan Türkiye'ye "Yabancı Dil Öğrenme Kaygı Ölçeği" olarak uyarlanan bu ölçeği tez çalışmamda kullanmak ve ekler kısmında paylaşmak için izninizi istiyorum.

Saygılarımla



Belgin Aydın

Alıcı: ben

19 Ağu 2020 Çar 22:04



Elif merhaba,

Ölçeği tabii ki kullanabilirsin.

Kolaylıklar diliyorum

Belgin

### EK-J: DeneY Grubu Gönüllü Katılım Formu

Değerli Katılımcı,

Milli Savunma Üniversitesi Kara Harp Okulunda öğretim görevlisi olarak görev yapmaktayım. Aynı zamanda Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim bölümünde yüksek lisans öğrenimi görmekteyim. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim bölümünde görev yapan Dr. Öğretim Üyesi Özge CAN ARAN ile birlikte "DİJİTAL ÖYKÜLEMENİN LİSE ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE YAZMA BECERİLERİ VE YABANCI DİL KAYGI DÜZEYLERİNE ETKİSİ" üzerine bir araştırma yürütmekteyiz. Bu doğrultuda sizin katılımınızla dijital öyküleme yöntemi ile İngilizce dersi öğretimi yapılacak ve yazma becerileri üzerine çalışmalar gerçekleştirilecektir. 8 hafta sürecek bu uygulama kapsamında, bir kompozisyon yazmanız, bir kontrol listesini adım adım doldurarak araştırmadaki ilgili adımları takip etmeniz, bir dijital öykü oluşturmanız ve yaklaşık 20-30 dakika sürecek bir görüşmeye katılmanız, 15 dakika sürecek bir ölçek formunu doldurmanız beklenmektedir. Araştırma için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan ve Milli Eğitim Bakanlığından izin alınmıştır. Bu araştırmaya katılmanız halinde ilgili İngilizce öğretmeni tarafından yapılacak uygulamalar sizlerin eğitim sürecinizi aksatmadan, önceden planlanan bir saatte okulda gerçekleştirilecektir. Görüşmeler verilerin analiz edilebilmesi için ses kaydı olarak kaydedilecektir. Ses kaydına izin vermediğiniz takdirde, görüşmeler araştırmacı tarafından yazılı olarak kayıt altına alınacaktır. Deneysel araştırma sürecine katılıma, dijital öykü oluşturmaya, kontrol listesi ve ölçek formu doldurmaya ve görüşmeye istediğiniz an ara verme ya da araştırma sürecini ve görüşmeyi sonlandırma hakkına sahipsiniz. Araştırma kapsamında oluşturduğunuz kompozisyonlar, dijital öyküler, kontrol listesinde yaptığınız işaretlemeler, ölçek ve görüşme sorularına yönelik verdiğiniz cevaplar gizli tutulacak ve sadece bilimsel araştırma amacıyla kullanılacaktır. Ayrıca bu araştırmanın sonuçları makale, bildiri ya da poster haline dönüştürülürse kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır. Bu formu imzaladıktan sonra araştırmadan ayrılma hakkına sahipsiniz. Araştırmayla ilgili sorularınızı aşağıdaki e-posta adreslerini veya telefon numaralarını kullanarak araştırmacılara çekinmeden sorabilirsiniz.

Saygılarımla

Araştırmacı: Elif Ölmez

Sorumlu Araştırmacı:  
Dr. Öğrt. Üyesi Özge CAN ARAN

Tarih: .....

***Lütfen tercihinizi aşağıdaki kutucuklardan size uygun gelen kısmı işaretleyerek belirtiniz ve imzalayarak araştırmacıya ulaşmasını sağlayınız.***

- Bu araştırmaya gönüllü olarak katılmak istiyorum.
- Bu araştırmaya gönüllü olarak katılmak istemiyorum.
- Görüşmeler sırasında ses kaydı alınmasına izin veriyorum.
- Görüşmeler sırasında ses kaydı alınmasına izin vermiyorum.

Öğrencinin Adı Soyadı:

Okulu:

Sınıfı:

Okul Numarası:

### EK-K: Deney Grubu Veli Onam Formu

Sayın Veli,

Milli Savunma Üniversitesi Kara Harp Okulunda öğretim görevlisi olarak görev yapmaktayım. Aynı zamanda Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim bölümünde yüksek lisans öğrenimi görmekteyim. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim bölümünde görev yapan Dr. Öğretim Üyesi Özge CAN ARAN ile birlikte "DİJİTAL ÖYKÜLEMENİN LİSE ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE YAZMA BECERİLERİ VE YABANCI DİL KAYGI DÜZEYLERİNE ETKİSİ" adlı bir araştırma yürütmekteyiz. Bu doğrultuda sizin velisi olduğunuz öğrenciye dijital öyküleme yöntemi ile İngilizce dersi öğretimi yapılacak, 8 hafta sürecek bu uygulama kapsamında, bir kompozisyon yazması, öğrencinin bir kontrol listesini adım adım doldurarak takip etmesi, bir dijital öykü oluşturması, yaklaşık 20-30 dakika sürecek bir görüşmeye katılması, 15 dakika sürecek bir ölçek formunu doldurması beklenmektedir. Araştırma için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan ve Milli Eğitim Bakanlığından izin alınmıştır. Velisi olduğunuz öğrencinin bu araştırmaya katılmasına izin verdiğiniz takdirde ilgili İngilizce öğretmeni tarafından yapılacak uygulamalar öğrencinin eğitim sürecini aksatmadan önceden planlanan bir saatte okulda gerçekleşecektir. Görüşmeler verilerin analiz edilebilmesi için ses kaydı olarak kaydedilecektir. Ses kaydına izin vermediğiniz takdirde, görüşmeler araştırmacı tarafından yazılı olarak kayıt altına alınacaktır. Velisi olduğunuz öğrenci, deneysel araştırma sürecine katılıma, dijital öykü oluşturmaya, kontrol listesi ve ölçek formu doldurmaya ve görüşmeye istediği an ara verme ya da araştırma sürecini ve görüşmeyi sonlandırma hakkına sahiptir. Öğrencinin araştırma kapsamında oluşturduğu kompozisyonlar, dijital öyküler, kontrol listelerinde yaptıkları işaretlemeler, ölçek ve görüşme sorularına yönelik verdikleri cevaplar gizli tutulacak sadece bilimsel araştırma amacıyla kullanılacaktır. Ayrıca bu araştırmanın sonuçları makale, bildiri ya da poster haline dönüştürülürse velisi olduğunuz öğrencinin kişisel bilgileri gizli tutulacaktır. Bu formu imzaladıktan sonra velisi olduğunuz öğrenci araştırmadan ayrılma hakkına sahiptir. Araştırmayla ilgili sorularınızı aşağıdaki e-posta adreslerini veya telefon numaralarını kullanarak araştırmacılara çekinmeden sorabilirsiniz.

Saygılarımla

Araştırmacı: Elif Ölmez

Sorumlu Araştırmacı:

Dr. Öğrt. Üyesi Özge CAN ARAN

Tarih: .....

***Lütfen tercihinizi aşağıdaki kutucuklardan size uygun gelen kısmı işaretleyerek belirtiniz ve imzalayarak araştırmacıya ulaşmasını sağlayınız.***

- Bu araştırmaya velisi olduğum öğrencinin gönüllü olarak katılmasına izin veriyorum.
- Bu araştırmaya velisi olduğum öğrencinin gönüllü olarak katılmasına izin vermiyorum.
- Velisi olduğum öğrenci katılımcı olarak yer aldığı takdirde görüşmeler sırasında ses kaydı alınmasına izin veriyorum.
- Velisi olduğum öğrenci katılımcı olarak yer aldığı takdirde görüşmeler sırasında ses kaydı alınmasına izin vermiyorum.

Öğrencinin Adı Soyadı:

Velinin Adı- Soyadı:

Okulu:

Telefonu:

Sınıfı:

İmzası:

Okul Numarası:

Adresi:

**EK-L: Kontrol Grubu Gönüllü Katılım Formu**

Değerli Katılımcı,

Milli Savunma Üniversitesi Kara Harp Okulunda öğretim görevlisi olarak görev yapmaktayım. Aynı zamanda Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim bölümünde yüksek lisans öğrenimi görmekteyim. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim bölümünde görev yapan Dr. Öğretim Üyesi Özge CAN ARAN ile birlikte "DİJİTAL ÖYKÜLEMENİN LİSE ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE YAZMA BECERİLERİ VE YABANCI DİL KAYGI DÜZEYLERİNE ETKİSİ" üzerine bir araştırma yürütmekteyiz. Bu doğrultuda sizin katılımınızla yazma becerileri üzerine çalışmalar gerçekleştirilecektir. 8 hafta sürecek bu uygulama kapsamında, kompozisyon yazmanız ve 15 dakika sürecek bir ölçek formunu doldurmanız beklenmektedir. Araştırma için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan ve Milli Eğitim Bakanlığından izin alınmıştır. Bu araştırmaya katılmanız halinde ilgili İngilizce öğretmeni tarafından yapılacak uygulamalar sizin eğitim sürecinizi aksatmadan, önceden planlanan bir saatte okulda gerçekleştirilecektir. Deneysel araştırma sürecine katılıma ve ölçek formu doldurmaya istediğiniz an ara verme ya da araştırma sürecini sonlandırma hakkına sahipsiniz. Araştırma kapsamında oluşturduğunuz kompozisyonlar ve ölçek sorularına yönelik verdiğiniz cevaplar gizli tutulacak ve sadece bilimsel araştırma amacıyla kullanılacaktır. Ayrıca bu araştırmanın sonuçları makale, bildiri ya da poster haline dönüştürülürse kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır. Bu formu imzaladıktan sonra araştırmadan ayrılma hakkına sahipsiniz. Araştırmayla ilgili sorularınızı aşağıdaki e-posta adreslerini veya telefon numaralarını kullanarak araştırmacılara çekinmeden sorabilirsiniz.

Saygılarımla

Araştırmacı: Elif Ölmez

Sorumlu Araştırmacı:  
Dr. Öğrt. Üyesi Özge CAN ARAN

Tarih: .....

***Lütfen tercihinizi aşağıdaki kutucuklardan size uygun gelen kısmı işaretleyerek belirtiniz ve imzalayarak araştırmacıya ulaşmasını sağlayınız.***

- Bu araştırmaya gönüllü olarak katılmak istiyorum.  
 Bu araştırmaya gönüllü olarak katılmak istemiyorum.

Öğrencinin Adı Soyadı:

Okulu:

Sınıfı:

Okul Numarası:

**EK-M: Kontrol Grubu Veli Onam Formu**

Sayın Veli,

Milli Savunma Üniversitesi Kara Harp Okulunda öğretim görevlisi olarak görev yapmaktayım. Aynı zamanda Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim bölümünde yüksek lisans öğrenimi görmekteyim. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim bölümünde görev yapan Dr. Öğretim Üyesi Özge CAN ARAN ile birlikte "DİJİTAL ÖYKÜLEMENİN LİSE ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE YAZMA BECERİLERİ VE YABANCI DİL KAYGI DÜZEYLERİNE ETKİSİ" adlı bir araştırma yürütmekteyiz. Bu doğrultuda sizin velisi olduğunuz öğrencinin katılımıyla yazma becerileri üzerine çalışmalar gerçekleştirilecektir. 8 hafta sürecek bu uygulama kapsamında, öğrencinin kompozisyon yazması ve 15 dakika sürecek bir ölçek formunu doldurması beklenmektedir. Araştırma için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan ve Milli Eğitim Bakanlığından izin alınmıştır. Velisi olduğunuz öğrencinin bu araştırmaya katılmasına izin verdiğiniz takdirde ilgili İngilizce öğretmeni tarafından yapılacak uygulamalar öğrencinin eğitim sürecini aksatmadan önceden planlanan bir saatte okulda gerçekleştirilecektir. Velisi olduğunuz öğrenci, deneysel araştırma sürecine katılıma ve ölçek formu doldurmaya istediği an ara verme ya da araştırma sürecini ve görüşmeyi sonlandırma hakkına sahiptir. Öğrencinin araştırma kapsamında oluşturduğu kompozisyonlar ve ölçek sorularına yönelik verdikleri cevaplar gizli tutulacak sadece bilimsel araştırma amacıyla kullanılacaktır. Ayrıca bu araştırmanın sonuçları makale, bildiri ya da poster haline dönüştürülürse velisi olduğunuz öğrencinin kişisel bilgileri gizli tutulacaktır. Bu formu imzaladıktan sonra velisi olduğunuz öğrenci araştırmadan ayrılma hakkına sahiptir. Araştırmayla ilgili sorularınızı aşağıdaki e-posta adreslerini veya telefon numaralarını kullanarak araştırmacılara çekinmeden sorabilirsiniz.

Saygılarımla

Araştırmacı: Elif Ölmez

Sorumlu Araştırmacı:

Dr. Öğrt. Üyesi Özge CAN ARAN

Tarih: .....

***Lütfen tercihinizi aşağıdaki kutucuklardan size uygun gelen kısmı işaretleyerek belirtiniz ve imzalayarak araştırmacıya ulaşmasını sağlayınız.***

- Bu araştırmaya velisi olduğum öğrencinin gönüllü olarak katılmasına izin veriyorum.
- Bu araştırmaya velisi olduğum öğrencinin gönüllü olarak katılmasına izin vermiyorum.

Öğrencinin Adı Soyadı:

Velinin Adı- Soyadı:

Okulu:

Telefonu:

Sınıfı:

İmzası:

Okul Numarası:

Adresi:

**EK-N: Öğretmen Gönüllü Katılım Formu**

Değerli Öğretmen,

Milli Savunma Üniversitesi Kara Harp Okulunda öğretim görevlisi olarak görev yapmaktayım. Aynı zamanda Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim bölümünde yüksek lisans öğrenimi görmekteyim. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim bölümünde görev yapan Dr. Öğretim Üyesi Özge CAN ARAN ile birlikte "DİJİTAL ÖYKÜLEMENİN LİSE ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE YAZMA BECERİLERİ VE YABANCI DİL KAYGI DÜZEYLERİNE ETKİSİ" üzerine bir araştırma yürütmekteyiz. Bu doğrultuda sizin katılımınızla dijital öyküleme yöntemi ile İngilizce dersi öğretimi yapılacaktır. 8 hafta sürecek bu uygulama kapsamında, sizlere verilen ders planları doğrultusunda, öğrencilerinizle İngilizce yazma becerileri üzerine çalışma yapmanız ve yine ders planları doğrultusunda öğrencilerin çalışmalarını dijital öykülere dönüştürmeleri konusunda rehberlik etmeniz beklenmektedir. Araştırma için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan ve Milli Eğitim Bakanlığından izin alınmıştır. Bu araştırmaya katılmanız halinde tarafınızdan yapılacak uygulamalar sizlerin eğitim sürecinizi aksatmadan, önceden planlanan bir saatte okulda gerçekleşecektir. Deneysel araştırma sürecine katılıma istediğiniz an ara verme ya da araştırma sürecini sonlandırma hakkına sahipsiniz. Bu araştırmanın sonuçları makale, bildiri ya da poster haline dönüştürülürse kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır. Bu formu imzaladıktan sonra araştırmadan ayrılma hakkına sahipsiniz. Araştırmayla ilgili sorularınızı aşağıdaki e-posta adreslerini veya telefon numaralarını kullanarak araştırmacılara çekinmeden sorabilirsiniz.

Saygılarımla

Araştırmacı: Elif Ölmez

Sorumlu Araştırmacı:

Dr. Öğrt. Üyesi Özge CAN ARAN

Tarih: .....

***Lütfen tercihinizi aşağıdaki kutucuklardan size uygun gelen kısmı işaretleyerek belirtiniz ve imzalayarak araştırmacıya ulaşmasını sağlayınız.***

- Bu araştırmaya gönüllü olarak katılmak istiyorum.
- Bu araştırmaya gönüllü olarak katılmak istemiyorum.

Öğretmenin Adı Soyadı:

Okulu:

Sınıfı:

Telefonu:



**EK- O: Etik Komisyonu Onay Bildirimi**

EK-1



T.C.  
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Rektörlük

Sayı : E-35853172-300-00001728511  
Konu : Elif ÖLMEZ Hk. (Etik Komisyon İzni)

27.08.2021

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE**

İlgi : 11.08.2021 tarihli ve E-51944218-300-00001702560 sayılı yazı.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencilerinden **Elif ÖLMEZ**'in **Dr. Öğr. Üyesi Özge Can ARAN** danışmanlığında yürüttüğü "**Dijital Öykülemenin Lise Öğrencilerinin İngilizce Yazma Becerileri ve Yabancı Dil Kaygı Düzeylerine Etkisi**" başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunu **24 Ağustos 2021** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla rica ederim.

Prof. Dr. Vural GÖKMEN  
Rektör Yardımcısı

**EK- Ö: Etik Beyanı**

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

...../...../.....

(İmza)  
Elif ÖLMEZ

**EK- P: Milli Eğitim Bakanlığı İzni**

T.C.  
ANKARA VALİLİĞİ  
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-14588481-605.99-33801796  
Konu :Araştırma İzni

05.10.2021

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ  
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne)

İlgi : a)MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2020/2 nolu Genelgesi.  
b)15.09.2021 tarihli ve 1760053 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Elif ÖLMEZ'in "**Dijital Öykülemenin Lise Öğrencilerinin İngilizce Yazma Becerileri ve Yabancı Dil kaygı Düzeylerine Etkisi**" konulu çalışması kapsamında İlimiz Altındağ, Etimesgut, Çankaya, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Pursaklar, Sincan, Yenimahalle ilçelerindeki okul ve kurumlarda, uygulama talebi ilgi (a) Genelge çerçevesinde incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda, söz konusu araştırmanın Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ölçme araçlarının; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Milli Eğitim Temel Kanunu ile Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde okul ve kurum yöneticilerinin sorumluluğunda gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Harun FATSA  
Vali a.  
Milli Eğitim Müdürü

**EK- R: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu**

28/02/2023

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı: Dijital Öykülemenin Lise Öğrencilerinin İngilizce Yazma Becerilerine ve Yabancı Dil Kaygı Düzeylerine Etkisi

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
28/02 /2023	158	34956	18/01 /2023	6%	2026068966

Uygulanan filtreler:

- Kaynaklar hariç
- Alıntılar dâhil
- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

**Ad Soyadı:** Elif ÖLMEZ

**Öğrenci No.:** N19138151

**Ana Bilim Dalı:** Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

**Programı:** Eğitim Programları ve Öğretim

**Statüsü:**  Y.Lisans  Doktora  Bütünleşik Dr.

İmza

**DANIŞMAN ONAYI**

UYGUNDUR.

Doç. Dr. Özge CAN ARAN

## EK- S: Thesis Originality Report

28/02/2023

HACETTEPE UNIVERSITY  
Graduate School of Educational Sciences  
To The Department of Educational Sciences

Thesis Title: The of Digital Storytelling on High School Students' English Writing Skills and Foreign Language Anxiety Levels

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
28/02 /2023	158	34956	18/01 /2023	6%	2026068966

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

**Name Lastname:** Elif ÖLMEZ  
**Student No.:** N19138151  
**Department:** The Department of Educational Sciences  
**Program:** Curriculum and Instruction  
**Status:**  Masters  Ph.D.  Integrated Ph.D.

Signature

### ADVISOR APPROVAL

APPROVED  
Doç. Dr. Özge CAN ARAN

## EK- Ş: Yayınlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına ilişkin Yönerge**" kapsamında tezimin aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- o Enstitü/Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. <sup>(1)</sup>
- o Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren ... ay ertelenmiştir. <sup>(2)</sup>
- o Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. <sup>(3)</sup>

..... / ..... / .....

(imza)

Elif ÖLMEZ

"*Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge*"

- (1) Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
- (2) Madde 6.2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3 şahıslara veya kurumlara haksız kazanç; imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.
- (3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir\*. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.
- Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir

\* Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.

