



Turkish Studies

Educational Sciences

Volume 13/27, Fall 2018, p. 723-736

DOI: 10.7827/TurkishStudies.14384

ISSN: 1308-2140

Skopje/MACEDONIA-Ankara/TURKEY



INTERNATIONAL
BALKAN
UNIVERSITY

EXCELLENCE FOR THE FUTURE
IBU.EDU.MK

Research Article / Araştırma Makalesi

Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: Kasım 2018

✓ Accepted/Kabul: Aralık 2018

✍ Referees/Hakemler: Doç. Dr. Mustafa ULUSOY – Dr. Öğr. Üyesi Hatice DEĞİRMENCİ GÜNDOĞMUŞ

This article was checked by iThenticate.

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ DİJİTAL ÇOCUK EDEBİYATI ÜRÜNÜ HAZIRLAMA DENEYİMLERİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİ

İhsan Seyit ERTEM* - Ezgi ÇETİNKAYA ÖZDEMİR**

Esma GÜLLÜ EGİN*** - Ersin PALABIYIK****

ÖZET

Yazılı kaynakların çok daha öncesinde var olduğu bilinen hikâye anlatım geleneği, gelişen teknolojinin etkisi ile geleneksel yapıdan sıyrılarak, dijital ortamda da yer bulmaya başlamıştır. Dijital hikâye olarak adlandırılan bu edebi ürünler; görsel, ses, video ve animasyon gibi multimedya öğelerinin sentezlenmesiyle bir ürün oluşturulması şeklinde ifade edilmektedir. Bu çalışmanın amacı öğretmen adaylarının dijital çocuk edebiyatı ürünü hazırlama deneyimleri ile ilgili görüşlerini belirlemektir. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmada, çalışma grubunu 2016-2017 akademik yılı bahar döneminde Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi 2. sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Çalışma, Gazi Üniversitesi Sınıf Eğitim Anabilim dalı 2. sınıfta bulunan çocuk edebiyatı dersi kapsamında gerçekleştirildiği için örneklem grubu Gazi Üniversitesi olarak seçilmiştir. Araştırmanın katılımcıları 55 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırma verileri, yarı yapılandırılmış görüşme formları ve odak grup görüşmesi yoluyla elde edilmiştir. Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma yapılan gruptan elde edilen veriler incelendiğinde, öğretmen adaylarının tümünün bulundukları ortamlarda internet erişimine sahip olduğu ve teknolojiyi aktif olarak kullandığı sonucuna varılmıştır. Bu süreçte daha çok hikâye

* Doç. Dr., Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği ABD, E-posta: ertemseyit@yahoo.com

** Arş. Gör., Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, E-posta: ezgicetinkaya1990@gmail.com

*** Öğretmen, MEB, E-posta: egullu38@gmail.com

**** Doktora Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, E-posta: ersinpalabiyik06@gmail.com

ve masal türlerinin tercih edildiği görülmektedir. Süreci 5-7 gün arasında tamamlayan öğretmen adaylarının süreç içinde en fazla arkadaşlarından yardım aldığı görülmektedir. Yapılan uygulamaları eğlenceli ve yaratıcı kelimeleriyle tanımlayan öğretmen adayları, metin oluşturma, seslendirme ve resim bulmanın sürecin en kolay bölümü olduğunu ifade ederken kullanılan program, ses-metin eşleştirmesi, çocuğun seviyesine uygun yazma ve dijital boyutta zorlandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adayları dijital çocuk edebiyatı ürünlerinin öğretim sürecinde aktif olarak farklı disiplinlerdeki kazanımları desteklemek amacıyla kullanılabileceğini ve bu durumun hem kendilerine hem öğrencilere yarar sağlayacağını ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Dijital Çocuk Edebiyatı Ürünleri, Sınıf Eğitimi, Öğretmen Adayları, İlkokul

OPINIONS OF PRIMARY SCHOOL TEACHER CANDIDATES' ON PREPARING DIGITAL CHILDREN LITERATURE PRODUCT EXPERIENCES

ABSTRACT

The tradition of storytelling, which is known to exist much earlier than written sources, has started to find a place in the digital environment with the effect of developing technology. These literary products called digital stories; it is expressed as the creation of a product by synthesizing multimedia elements such as image, audio, video and animation. The aim of this study is to determine the opinions of teacher candidates about their experiences in preparing digital children's literature. In the study, where qualitative research method is used, the study group consisted of teacher candidates who are in the second grade of Gazi University Faculty of Education in the spring term of 2016-2017 academic years. As the study was carried out within the scope of the children's literature course in the second year of Gazi University, Classroom Education Department, the sample group was selected as Gazi University. Participants of the study consist of 55 teacher candidates. Research data were obtained through semi-structured interview forms and focus group interviews. Content analysis was used to analyze the data obtained in the study. When the data obtained from the research group were examined, it was concluded that all of the teacher candidates had access to internet in their environments and actively used technology. In this process, more stories and fairy tales are preferred by teacher candidates. It is seen that the teacher candidates who completed the process in 5-7 days received the most help from their friends. Teachers candidates who defined the applications with their fun and creative words, stated that the text creation, voiceover and picture finding were the easiest part of the process, however, they had difficulty in program used, sound-text matched, writing to the child's level writing and digital dimension. Teacher candidates explained that digital children's literature products can be used actively to support different disciplines in the teaching process and this situation will benefit both themselves and students.

STRUCTURED ABSTRACT

Introduction

Traditional storytelling, had preceded the invention of writing, started to find its place in the digital environment with developing technology. These literary products, called digital stories, are the creation of a new product by synthesizing multimedia items such as visual, audio, video and animation. The use of technology has become widespread and web tools are being used by non-professionals, so people started to produce their personal videos in their daily lives; as a result, it has contributed significantly to the development of digital storytelling. The digital storytelling process requires both a comprehensive content research and analyzing the acquired information to form a synthesis product. This process supports students' creativity and development. In addition, students who learn to create digital stories can improve their communication skills by better expressing and organizing their thoughts, asking effective questions and creating narratives. This process helps students create their stories and express their thoughts more meaningfully and originally.

Technological devices such as computers, tablets and mobile phones, which are used as tools to support different learning-teaching approaches in educational environments, contribute to the reshaping of education to 21st century requirements and to the creation of more free learning environments that support the creativity of students. Applying digital storytelling in this process will both give chance the use of different thinking skills and as it requires the use of technology, it will contribute to learning the components of digital citizenship by living directly. For this reason, to have experience in digital children literature product preparation is very important for teachers and teacher candidates who will be included in the education system in a short period of time, in terms of supporting to the students' digital storytelling processes. This study includes the analysis of the experiences of primary school teacher candidates' experiences in the process of preparing digital children literature products and the analysis of opinions expressed in the direction of these experiences.

Method

In this study, which aims to determine the opinions of primary school teacher candidates about the experiences of preparing digital children literature, qualitative research method was used. The participants of this study consisted of primary school teacher candidates who are studying in the second grade of Gazi University, Faculty of Education, Department of Classroom Education in the spring semester of 2016-2017 academic year. Participants of this study consist of 55 teacher candidates. Research data were obtained through semi-structured interview forms and focus group interviews. The literature on digital child literature product preparation skills has been searched to determine the interview questions used in the study in accordance with the purpose of the research. A draft form containing 30 open-ended questions has been prepared. After the researcher and expert examinations, this form was arranged to be a 10 open-ended questions interview form. The focus group interview was conducted with 10 students selected from 55 teacher candidates based on volunteerism.

Teacher candidates were informed about the purpose of the interview at the beginning. The interview lasted approximately 50 minutes, and all the conversations were recorded with the voice recorder within the knowledge of the teacher candidates. The names of the teacher candidates were kept confidential in the framework of ethical rules and the method of coding their names were used.

To analyze the data obtained in the research content analysis was used. To analyze the data set, first all the data were expected to be collected and then the data set was tried to be created by reading the data. During the data analysis opinions received from participants were first coded separately. After the encoding process is finished, all codes are merged and corrected on the computer. Themes were created with merged codes. In the last stage, the data are interpreted in the context of the created themes.

Results and Discussion

When the data obtained from the research group is examined, it is concluded that all the teacher candidates have Internet access in their environment and actively use the technology. In this process it seems that more preferred types of digital children literature products are stories and fairy tales. Teacher candidates have suggested that they prefer stories and fairy tale types because they are easier to write, freely expandable and more accessible to creativity. In addition to these types, there are also teacher candidates who have produced biographies and poetry products with a limited number. It is seen that teacher candidates can create digital children literature products in 5-7 days and most of them get help from their friends. In this case, it can be mentioned that the digital child literature product preparation work, supports collaboration and team work. Teacher candidates have defined this process with the words of “enjoyable” and “creative”. According to their opinions the easiest part of the process is writing the text, dubbing and finding the images. However, they pointed out that using a digital program, audio-text mapping and writing at the child's level are difficult parts of the process. Teacher candidates also stated that preparing digital children literature products would benefit both themselves and their students. Teacher candidates expressed that digital children's literature products could be actively used to support achievements in different disciplines as Turkish language, maths, social studies lessons in the teaching process. Teacher candidates also stated that digital children literature products could also be used for students with learning difficulties or visually-hearing disabilities. Just as it is in traditional children's literature products, digital children's literature products can also be used in a wide variety of contexts.

Keywords: Digital Storytelling, Classroom Education, Teacher Candidates, Primary School

Giriş

Dijital çağ olarak adlandırılan günümüz dünyasında geleneksel okuryazarlığın yanında dijital okuryazarlık da önemini her geçen gün arttırmaktadır ve farklı disiplin alanlarında dijital teknolojiler gittikçe artan oranda kullanılmaktadır (Özdemir, 2017). Yazılı kaynakların çok daha öncesinde var

olduğu bilinen hikâye anlatım geleneği, gelişen teknolojinin etkisi ile geleneksel yapıdan sıyrılarak, dijital ortamda da yer bulmaya başlamıştır. Hikâyenin dijital ortama aktarılması ile anlatılmak istenen duygu ve düşüncelerin hedef kitlede daha kalıcı bir etki yaratacağı düşünülmektedir (Gömleksiz, 2004).

Literatürde dijital hikâye anlatımı ile ilgili tanımlara bakıldığında; Dupain ve Maguire (2005) görsel, ses, video ve animasyon gibi multimedya öğelerinin sentezlenmesiyle bir ürün oluşturulması olarak ifade etmiştir. Chung (2007), metin, görsel, ses, video gibi dijital öğelerin bir araya getirilmesi ve oluşturulan ürünün dijital ortamlarda sunulması olarak tanımlamıştır. Nguyen (2011) ise bir konu hakkında farklı multimedya araçlarının kullanılarak hikâye oluşturulması ve bu hikâyenin çoklu ortamlarda paylaşılması olarak belirtmiştir.

Dijital hikâye anlatımını özgün ve etkili kılan durum, birden fazla teknolojik aracın ve çeşitli multimedya öğelerinin beraber kullanılmasıdır (İnceelli, 2005). Dijital hikâye anlatımı ile bireyler farklı bir öğrenme ortamına girmekte ve daha önce alışık olmadıkları bir durum ile karşılaşmaktadırlar (Karadağ & Ayvaz Tunç, 2013). Teknoloji kullanımının yaygınlaşması ve web 2.0 araçlarının kullanılmaya başlaması ile profesyonel olmayan kullanıcı için üretimin kolay hale gelmesi ve bunun sonucunda insanların günlük yaşamlarında kişisel videolarını üretmeye başlamalarının dijital hikâyelerin gelişimine önemli bir katkısı olmuştur. Buna bağlı olarak formal ve informal ortamlarda dijital hikâyelerin kullanımı ilgi görmeye başlamıştır (Clarke& Adam, 2010).

Dijital hikâye anlatımı; günümüzde bilgi ve iletişim teknolojilerindeki hızlı gelişmelere ve teknolojik araçların insan hayatının vazgeçilmez bir parçası haline gelmesine bağlı olarak ortaya çıkmış yeni bir kavram değildir. Dijital hikâye anlatımının temelleri 1980'lerin sonlarında Kaliforniya'da konuyla ilgili çeşitli çalışmalar gerçekleştiren ve kar amacı gütmeyen Dijital Hikâye Anlatımı Merkezini (Center for Digital Storytelling, CDS) kuran Dana Atchley ve Joe Lambert tarafından atılmıştır (McLellan, 2006). Atchley ve Lambert'ın öncülüğünü yaptığı CDS halen insanlara kendi hikâyelerini oluşturmaları ve paylaşmaları için çeşitli eğitimler vermektedir.

Dijital Hikâye Anlatım Merkezinin çalışmalarına göre, dijital hikâyeler oluşturulmaya başlanırken Dijital Hikâye Anlatımının Yedi Öğesinin (Seven Elements of DigitalStorytelling) bilinip, buna göre bir plan ve programın oluşturulmasının faydalı olacağı ifade edilmektedir (Robin, 2008). Bu yedi öge geleneksel hikâye öğelerinden çok farklı olmamakla birlikte, geleneksel hikâye anlatımının, ses, video, fotoğraf gibi çoklu ortam teknolojileriyle bütünleştirilmesini içermektedir. Dijital hikâyelerin oluşturulma aşamasında bu adımların takip edilmesi, aşamaların hikâye oluşturma sürecinde bilinmesi ve kullanılması hikâye anlatıcıların ufkunu açmakta, hikâye anlatma sürecini ve hikâyeyi geliştirmektedir (Lambert, 2013). Bu yedi öge, dijital hikâyenin temel içeriğini oluşturan sürecin yedi temel ve yaratıcı basamağa bölünmüş hali olarak düşünülebilir. Dijital bir edebi ürün hazırlanırken bu yedi aşamanın özenle takip edilmesi ve aşamaların içeriğinin doldurulması gerekmektedir. Ancak bu sayede amacına hizmet eden bir ürünün oluşturulması sağlanmış olacaktır. Adımlar aşağıdaki gibidir (Bull & Kajder, 2004; Robin, 2008):

1. Bakış Açısı: Hikâyenin ana konusu nedir ve yazarın bu konu ile ilgili görüşü nedir?
2. Çarpıcı bir soru: Hikâyenin sonunda cevaplanacak ve izleyicinin ilgisini çekecek anahtar bir soru
3. Duygusal içerik: Kişisel ve güçlü bir şekilde bizimle konuşan ciddi sorunlar
4. Sesin kattığı değer: Hedef kitlenin içeriği anlamasına yardımcı olmak için hikâyeyi kişiselleştirmenin yolu
5. Etkiyi güçlendirici bir müzik: Hikâyeyi güzelleştiren ve destekleyen müzik ve diğer seslerin kullanılması

6. Ekonomiklik: İzleyiciye aşırı yükleme yapmadan hikâyeyi anlatacak kadar içeriğin kullanılması

7. Hız: Hikâyenin hızlı ve yavaş ilerlemesini sağlayan ritmi

Öğrencilerin öğrenmesine önemli katkılarının olduğu düşünülen dijital hikâyeler öğrencilere iletişim kurma yeteneği için yol göstermekte ve alan sağlamaktadır. Öğrenciler bu sayede kendi anlayışlarını benzersiz bir şekilde gösterebilmektedir (Küngerü, 2016). Robin (2006) dijital hikâye oluşturma etkinliklerinin araştırma, yazma, organize etme, sunum yapma, insanlar arası iletişim, problem çözme ve değerlendirme yeteneğini arttırdığını ileri sürmektedir.

Dijital hikâye yazma süreci öğrencilerin kendi hikâyelerini oluşturmak için hem önemli bir içerik araştırması yapmalarını hem de elde ettikleri bilgileri analiz ederek bir sentez ürün oluşturmalarını gerektirmektedir. Bu süreç, öğrencilerin yaratıcılıklarını ortaya çıkarmalarına ve geliştirmelerine destek olmaktadır. Ayrıca dijital hikâye yazmayı öğrenen öğrenciler düşüncelerini daha iyi ifade ve organize etme, etkili sorular sorma ve anlatılar oluşturma yoluyla iletişim becerilerini geliştirebilmektedirler. Bununla birlikte dijital hikâyeler, öğrencilerin hikâyelerini oluşturmalarına ve düşüncelerini daha anlamlı ve özgün bir şekilde ifade etmelerine yardımcı olmaktadır (Robin, 2006).

Dijital hikâye yazma çalışmaları, öğrencilerin dijital çağ okuryazarlığı olarak da tanımlanan güçlü bir temele sahip olmalarını sağlamaktadır. Bu temel için gerekli beceriler;

- Dijital okuryazarlık: Sürekli genişleyen bir toplulukla sorunları tartışmak, bilgi toplamak ve yardım bulmak için iletişim kurma becerisi
- Küresel okuryazarlık: Mesajları okumak, yorumlamak, cevaplamak ve iletileri küresel bir perspektiften içeriğe dönüştürme kapasitesi
- Teknoloji okuryazarlığı: Öğrenme, üretkenlik ve performansı artırmak için bilgisayarları ve diğer teknolojileri kullanma becerisi
- Görsel okuryazarlık: Görsel imgeler yoluyla anlama, üretme ve iletişim kurma becerisi
- Enformasyon okuryazarlığı: Bilgi bulma, değerlendirme ve sentezleme becerisi, olarak sıralanabilir (Robin, 2008).

Eğitim ortamlarında farklı öğrenme-öğretme yaklaşımlarını destekleyici bir araç olarak kullanılan bilgisayar ve mobil araçlar gibi teknolojiler, eğitimin 21. yüzyıl gerekliliklerine göre yeniden şekillendirilmesine ve öğrencilerin yaratıcılıklarını destekleyen daha özgür öğrenme ortamlarının oluşturulmasına katkı sağlamaktadır. Bu süreçte dijital hikâye anlatımı uygulamaları hem farklı düşünme becerilerini işe koacak, hem de teknoloji kullanımını gerektirdiği için dijital vatandaşlığın bileşenlerini doğrudan yaşayarak öğrenmeye katkı sağlayacaktır. Bu sebeple öğretmenlerin ve kısa süre içinde eğitim sistemine dâhil olacak olan öğretmen adaylarının dijital çocuk edebiyatı ürünü hazırlama ile ilgili deneyimlere sahip olması, öğrencilerin dijital hikâye anlatımı süreçlerini destekleyebilmeleri açısından oldukça önemlidir. Bu çalışma, sınıf öğretmeni adaylarının dijital çocuk edebiyatı ürünü hazırlama sürecinde yaşadıkları deneyimlerin ifade edilmesini ve bu deneyimler doğrultusunda belirtilen görüşlerin analizini içermektedir.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışmada ayrıntılı ve derinlemesine veri toplama, katılımcıların bireysel deneyimlerini, algılarını ve bakış açılarını doğrudan öğrenme, mevcut durumları anlama ve açıklama amacıyla nitel araştırma yaklaşımı kullanılmıştır (Büyüköztürk ve diğ. 2009). Çalışmada öğretmen adaylarının dijital

çocuk edebiyatı ürünlerine ilişkin görüşleri üzerinde odaklanılıp, derinlemesine incelenmeye çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın örnekleme seçilirken ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde, önceden belirlenen ölçütleri karşılayan durumlar üzerinde çalışılır (Yıldırım ve Şimşek, 2015). Çalışmada, çocuk edebiyatı dersini almış olma ölçütü olarak kabul edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 akademik yılı bahar döneminde Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi 2. sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmaya 43'ü kız, 12'si erkek olmak üzere 55 öğretmen adayı katılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri, yarı yapılandırılmış görüşme formları ve odak grup görüşmesi yoluyla elde edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde, araştırmacı önceden sormayı planladığı soruları içeren görüşme protokolünü hazırlar. Buna karşın araştırmacı görüşmenin akışına bağlı olarak değişik yan ya da alt sorularla görüşmenin akışını etkileyebilir ve kişinin yanıtlarını açmasını ve ayrıntılandırmasını sağlayabilir (Türnüklü, 2000).

Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin araştırmacıya sunduğu en önemli kolaylık görüşmenin önceden hazırlanmış görüşme protokolüne bağlı olarak sürdürülmesi nedeniyle daha sistematik ve karşılaştırılabilir bilgi sunmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2015). Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği sahip olduğu belirli düzeyde standartlık ve aynı zamanda esneklik nedeniyle eğitimbilim araştırmalarına daha uygun bir teknik görünümü vermektedir (Türnüklü, 2000).

Çalışmada yapılan görüşmede sorulacak soruların belirlenmesi için araştırmanın amacına uygun olarak dijital çocuk edebiyatı ürünü hazırlama becerilerine ilişkin literatür taranmıştır. 30 tane açık uçlu soru içeren taslak form oluşturulmuş, araştırmacı ve uzman incelemelerinin ardından 10 soruluk görüşme formu hazırlanmıştır. Odak grup görüşmesi ise 55 öğretmen adayı içinden gönüllülük esasına dayalı olarak seçilen 10 kişi ile gerçekleştirilmiştir. Odak grup görüşmelerinin amacı, belirlenen bir konu hakkında katılımcıların bakış açılarına, yaşantılarına, ilgilerine, deneyimlerine, eğilimlerine, düşüncelerine, algılarına, duygularına, tutum ve alışkanlıklarına dair derinlemesine, detaylı ve çok boyutlu nitel bilgi edinmektir (Stewart & Shamdasani, 1990; Kitzinger, 1995).

Görüşme öncesinde öğretmen adayları görüşmenin amaçları ile ilgili olarak bilgilendirilmiştir. Görüşme yaklaşık olarak 50 dakika sürmüştür ve konuşmaların tamamı ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Görüşmeye katılan kişilerin isimleri etik kurallar çerçevesinde gizli tutularak kodlama yöntemine başvurulmuştur.

Öğretmen adaylarına yapılan görüşmeler aracılığıyla dijital çocuk edebiyatı ürünü hazırlama süreci ile ilgili bir dizi soru sorulmuştur. Bu sorular aşağıdaki tabloda (Tablo 1) şu şekilde ifade edilmiştir:

Tablo 1. Dijital Çocuk Edebiyatı Ürünü Hazırlama Sürecine İlişkin Sorular

Dijital çocuk edebiyatı ürünleri hazırlama sürecini nasıl planladınız? Bu süreçte neler yaptınız?
Dijital çocuk edebiyatı ürünleri hazırlama sürecinde karşılaştığınız güçlükler nelerdir?
Dijital çocuk edebiyatı ürünleri hazırlama sürecinde en zorlandığınız bölüm hangisidir? Neden?
Dijital çocuk edebiyatı ürünleri hazırlama sürecinde sizin için en kolay bölüm hangisidir? Neden?
Dijital çocuk edebiyatı ürünleri hazırlama süreciniz ortalama ne kadar sürdü?
Dijital çocuk edebiyatı ürünleri hazırlama sürecinde herhangi bir destek aldınız mı? Aldıysanız nasıl bir destek olduğunu belirtiniz.
Öğretmen olduğunuzda sınıfınızda dijital çocuk edebiyatı ürünlerini nasıl kullanırsınız? Bir örnekle açıklayınız.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri, belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım & Şimşek, 2015). Veri setini çözümlmek için öncelikle bütün verilerin toplanılması beklenilmiş, daha sonra okumalar yapılarak veri seti oluşturulmaya çalışılmıştır. Veri analizi sırasında katılımcılardan alınan görüşler önce ayrı ayrı kodlanmıştır. Kodlama işlemi bittikten sonra tüm kodlar Word dosyasında birleştirilmiş ve üzerinde gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Birleştirilen kodlar ile temalar oluşturulmuştur. Son aşamada ise oluşan temalar eşliğinde veriler yorumlanmıştır. Verilerin analizi işlemi, araştırmada bulunan farklı iki kodlayıcı tarafından gerçekleştirildikten sonra, bir diğer araştırmacıya kontrol amacıyla gönderilmiştir.

Bulgular

1. Kişisel Bilgiler

Araştırma yapılan gruptan elde edilen veriler incelendiğinde, öğretmen adaylarının tümünün bulundukları ortamlarda internet erişimine sahip olduğu ve teknolojiyi aktif olarak kullandığı sonucuna varılmıştır.

Öğretmen adaylarının bilgisayar kullanma becerilerine bakıldığında, genellikle kendilerini orta ve iyi derece olarak tanımlamışlardır. 28 öğretmen adayı orta derecede olarak tanımlarken, 18'i iyi, 6'sı kötü ve 3'ü de çok iyi derecede olarak ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarından 32'si bilgisayar, tablet, telefon gibi teknolojik araçlarla günde ortalama 4-5 saat geçirirken; 13 aday 1-3 saat arası, 10 aday ise 5 saatten fazla zaman ayırmaktadır.

Öğretmen adaylarının tamamına yakınının interneti eğlence, sosyal medya ve anlık iletişim kurma gibi amaçlarla kullandığı ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının çeşitli teknolojik araçlarla günlük olarak geçirdikleri zaman fazla olmasına rağmen teknoloji kullanma becerilerini çoğunlukla orta düzey olarak tanımlamaları; bu araçlarla geçirdikleri süreyi yeni beceriler geliştirmek ve üretmek amacıyla değil daha çok tüketici olarak kullanmaları ile ilişkilendirilebilir.

2. Dijital Çocuk Edebiyatı Ürünleri Hazırlama Sürecine İlişkin Bulgular

Yapılan analizler sonucunda,

a. Öğretmen adaylarının hazırladıkları dijital çocuk edebiyatı ürünleri incelendiğinde; en fazla hikâye türünün ikinci olarak da masal türünün seçildiği görülmektedir. 55 öğretmen adayının oluşturduğu ürünlere bakıldığında 29'u hikâye türünde, 22'si masal türünde, 2'si biyografi ve 2'si de şiir türünde dijital ürün hazırlamışlardır.

Öğretmen adayları hikâye türünü seçme nedenlerini, “günlük hayata yakın, gerçekçi ve kolay olması” şeklinde ifade etmişlerdir. Masal türünü seçen öğretmen adayları ise “öğrencilerin daha çok zevk alacağını düşünmeleri, masal türünün kurgu çerçevesinin daha geniş olması, yaratıcılığın fazla olması ve sevdikleri tür olması” şeklinde açıklamışlardır.

Tablo 2. Öğretmen Adaylarının Hazırladığı Dijital Çocuk Edebiyatı Ürünlerine ait Frekans Sayıları

Tür	Frekans
<i>Hikâye</i>	29
<i>Masal</i>	22
<i>Şiir</i>	2
<i>Biyografi</i>	2

b. Öğretmen adaylarının dijital çocuk edebiyatı ürünlerini hazırlama sürelerine bakıldığında çoğunluğun 5-7 gün içerisinde tamamladığı görülmektedir.

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Hazırladığı Dijital Çocuk Edebiyatı Ürünü Hazırlama Süresi

Gün	Frekans
1-2	12
3-4	7
5-7	20
7+	16

c. Öğretmen adaylarının dijital çocuk edebiyatı ürünlerini hazırlarken en çok arkadaşlarından yardım aldığı, bunun yanında önemli bir kısmının da yardım almadan süreci kendilerinin yürüttüğü görülmektedir. Arkadaşlarından ya da kardeşlerinden yardım alan öğrenciler genellikle bunu fikir alma, karakterleri seslendirme ve programı kullanmadaki güçlükleri aşma amacıyla yaptıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 4. Öğretmen Adaylarının Dijital Çocuk Edebiyatı Ürünü Hazırlarken Yardım Aldığı Kişiler ve Frekans Sayıları

Çalışmada Yardım Kaynağı	Frekans
Arkadaş	31
Kardeş	7
Kaynak İnceleme	3
İnternet	2
Yardım Almayan	14

d. Öğretmen adaylarının dijital çocuk edebiyatı ürünleri oluşturma sürecini ifade etmede kullandıkları kelimelere bakıldığında; çoğu bu süreci eğlenceli ve yaratıcı olarak tanımlamışlardır.

Tablo 5. Öğretmen Adaylarının Dijital Çocuk Edebiyatı Sürecini Tanımladıkları Kelimeler ve Frekans Sayıları

Akılda Kalıcı	1	Etkili	1	Masal	2	Sürükleyici	1
Araştırma	2	Faydalı	1	Komik	1	Tasarım	1
Başarı	3	Gayret	1	Merak	2	Tecrübe	1
		Gerektiren		uyandıran			
Bıkkınlık	1	Gerekli	1	MovieMaker	1	Teknolojik	2
Bilinçli çocuklar	1	Güçlük	1	Mutluluk	2	Uğraştırıcı	3
Cesaret	1	Güzel	1	Öğretici	5	Uygunluk	1
Çocuk	2	Hayal	8	Öğüt	1	Üretken	1
		gücü					
Deneyim	1	Hikâye	2	Özveri	1	Yaratıcılık	22
Dikkat çekme	2	İlginç	4	Parça-bütün	1	Yardımcı olmak	1
Disiplin	1	Kalıcı	2	Plan	1	Yorucu	4
Düşündürücü	1	Karar	2	Sabır	2	Zahmetli	2
Eğlenceli	24	Karmaşık	1	Ses Kaydı	1	Zaman	1
Eğitici	4	Keyifli	6	Sevgi	1	Zevkli	4
Emek	3	Keşfedici	1	Sıkıcı	1	Zorlayıcı	8
Empati	1	Kontrol	1	Sıradışı	1		1

e. Öğretmen adaylarının dijital ürünleri hazırlama sürecine bakıldığında; adaylar belli bir planı izlemek yerine kendilerine uygun, öznel bir planı takip etmişlerdir. Adayların çoğu sürece türü

belirleme basamağıyla başlarken; genel anlamda seslendirme ve birleştirme basamaklarıyla süreci bitirmişlerdir.

f. Süreç ile ilgili gerçekleştirilen yazılı ve sözlü görüşmeler sonucunda öğretmen adaylarının zorlandıkları durumlar 4 temel boyut altında açıklanabilir. Bunlar; kullanılan program, seslendirme, çocuğun seviyesine uygunluk ve dijital boyuttur.

Öğretmen adayları dijital ürünler oluştururken kullandıkları programların İngilizce olmasının anlaşılabilirliği kısıtladığını ve süreçte zorlandıklarını dile getirmişlerdir. Bir öğretmen adayı bu konudaki düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir; “*Programlar İngilizceydi. Oradaki cümleleri çevirme konusunda çok zorlandım. Ne demek istediğini anlamaya çalıştım.*”

Ayrıca kullanılan programların tam sürümlerinin yüksek ücretli olması da öğrencilerin karşılaştığı güç durumlardan biri olarak görülmektedir.

Öğretmen adaylarının edebi ürünü seslendirme sürecinde programlardaki yetersizlik nedeniyle ses kaydı yapma ve resim ile ses arasındaki senkronizasyonu sağlama konusunda sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bir öğretmen adayı bu durumu “*En zorlandığım kısım, resimlerle sesleri eşleştirme bölümü oldu. Aynı anda devam etmesi için epey uğraştım.*” şeklinde ifade etmiştir. Bir başka aday ise “*Ses kaydı bazen programlarda bulunmayabiliyor. Sesi başka bir yerde kaydettikten sonra ortama aktarmak gerekiyor. Bu da ekstra bir çaba gerektiriyor.*” diyerek zorlandığı kısmı ifade etmiştir.

Edebi ürünleri oluştururken çocuğun seviyesine uygun bir dil kullanmak, çocuğa göre yazmak ve çocuk gibi düşünmenin zorlayıcı bir iş olduğunu söyleyen öğretmen adayları bu durumu şöyle dile getirmişlerdir; “*Şiir yazıyorum normalde o yüzden daha kolay olur diye düşünmüştüm ama çocuğun seviyesine uygun yazmak çok zormuş. Çünkü çocuk gibi düşünebilmek gerekiyor.*”, “*Hikâyeyi çocuğun dilinde yazmak çok zor oldu. Tekrar tekrar yazmak zorunda kaldım.*”.

Öğretmen adaylarının zorlandığı bir diğer konu ise dijital boyut adı altında açıklanabilecek olan bilgisayarı ve programları etkili kullanmadaki yetersizliktir.

g. Öğretmen adaylarının sürece yönelik görüşleri içerisinde eğlendikleri ya da kolay olarak adlandırabilecekleri durumlara bakıldığında; metin oluşturma, seslendirme ve resim bulma şeklinde ifade edilebilir.

Öğretmen adaylarından biri süreçteki kolay kısmı şu şekilde ifade etmiştir: “*En kolay bölüm bana göre masalı yazmaktı. Nasıl bir masal olabilir diye düşünürken eğlendim.*”

Bir diğer öğretmen adayı, “*Metin oluşturmak ve onu seslendirmek benim için sürecin en kolay kısmıydı. Çünkü metin oluştururken elimde olan bilgileri çocuklara uygun bir şekilde düzenledim, metni hazırladıktan sonra seslendirmek kolay oldu.*” şeklinde belirtmiştir. Bir başka öğretmen adayı ise; “*Resim seçme keyif alarak yaptığım bir kısım oldu. Görsel seçeneklerim çok olduğu için rahatlıkla seçim yaptım.*” ifadelerini kullanmıştır.

h. Öğretmen adaylarının çoğu dijital edebi ürünler oluşturarak bunları sınıflarında kullanacaklarını dile getirmişlerdir. Dijital hikâyelerin sınıfta kullanımına yönelik öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde disiplin alanı ve kullanım amacı şeklinde 2 temel boyuttan söz edilebilir.

Disiplin alanı boyutu incelendiğinde, öğretmen adayları oluşturdukları dijital edebi ürünlerin özellikle Türkçe, Hayat Bilgisi ve Matematik olmak üzere her disiplinde farklı şekillerde kullanılabileceğini ifade etmişlerdir. Derste kullanımına ilişkin öğretmen adayı görüşleri şu şekildedir:

Matematik dersinde kullanılabileceğini ifade eden bir aday “*Matematikte geometrik cisimlerin öğretiminde kullanabilirim. Mesela üçgenleri falan konuşatarak bir hikâye yazıp öğrencilere dersi anlatmadan önce bunu sunarım.*” şeklinde dile getirirken Hayat Bilgisi dersinde etkili olabileceğini

söyleyen bir başka aday “Ben genelde Hayat Bilgisi dersinde kullanırım. Arkadaşlık, yardımseverlik ya da bilinçli tüketicilik gibi konularda çocuklara değer öğretiminde kullanılabilir.” demiştir.

Birkaç öğretmen adayı ise dijital ortamda hazırlanan hikâye, masal, şiir vb. eserlerin kitap okuma saatlerinde kullanılabileceğini, bu durumun öğrencilerin kitap okumaya olan bakış açısını değiştireceğini ifade etmişlerdir.

Kullanım amacı boyutuna bakıldığında, öğretmen adayları hazırladıkları ürünleri dikkat çekme, konuları hikayeleştirme, soyut kavramları somutlaştırma, konuyu pekiştirme, ilgiyi sağlama, kalıcılık sağlama, zor konuların öğretimi ve değer öğretiminde kullanabileceklerini dile getirirken aynı zamanda normal gelişim göstermeyen öğrencilerin öğretiminde de etkili olabileceğini ifade etmişlerdir. Buna ilişkin birkaç öğretmen adayının görüşleri şu şekildedir:

“Mesela görme engelli bir öğrencim olursa normal gelişim gösteren öğrencimle aynı şeyi okuyabilmesi için ürünümü seslendiririm ya da işitme engeli olan öğrencim için resim ve metni kullanarak onun kendini iyi hissetmesini sağlarım.”

“Örneğin kazandırılmak istenen bir davranışı dijital ürüne çevirerek çocukların dikkatini çekmek için kullanırım. Bu şekilde daha etkili bir anlatım olabilir. Hem de ders sıkıcı olmaktan çıkar. Ses de eklenebildiği için sınıfça dinleme imkânı olur. Öğrenci yazıyı okumasa bile dinleyerek takip edebilir.”

“Çocukların anlamakta zorlanacağını düşündüğüm konuları somutlaştırarak ve eğlendirerek öğretebilirim. Örnek olarak çarpım tablosunu ezberlemeyen öğrenciler için hikâye hazırlanabilir.”

“Öğretmen olduğumda sınıfta öğrencilerin kitaplara olan ilgisini arttırmak amacıyla okuma derslerinde kullanırım. Dijital hikâyelerden yola çıkarak onlara her okudukları kitabın bambaşka bir hayat anlattığını öğretmiş olurum. Öğrenciler de hem görerek hem duyarak pekiştirdikleri için kalıcı öğrenme sağlanmış olur.”

i. Öğretmen adayları oluşturdukları dijital ürünlerin yararlarına yönelik sorulara hem kendi açılarından hem de öğrenciye sağladığı yarar açısından iki boyutta cevap vermiştir.

Öğretmen adayları sürecin kendilerine sağladığı yararı, dijital bir ürün hazırlama ve bunu nasıl kullanacağı konusunda yetkinlik kazanma, hayal gücünü geliştirme, araştırma yapmaya teşvik etme, teknolojiyi etkili kullanma ve yazma becerisini geliştirme şeklinde ifade etmiştir.

Bu konuda öğretmen adaylarının görüşleri şu şekildedir:

“Öncelikle hazırlarken özgün metinler ortaya çıktığı için hayal gücümüze katkıda bulunur.”,

“Kendim için faydası olaylara bakış açımı, teknolojiyi kullanmamı, araştırma yapmamı sağladı. Hem de bir senaryo yazdığımız için yazma becerimizi artırıyor.”,

“Tekdüze ders anlatma çizgisinin dışında daha çok duyu organına hitap eden bir ders anlatımı için önemli bir fırsattır.”

Öğrencilere sunduğu yararları ise farklı duylara hitap etme, dikkat çekme, dersi eğlenceli hale getirme, hayal gücünü geliştirme, teknolojiyi etkili kullanma, yaratıcı düşünme, kolay kavramalarını sağlama ve dijital ürün hazırlanan edebi türü sevmeye şeklinde belirtmişlerdir.

Öğretmen adayları bu konudaki görüşlerini;

“Okumaktan ziyade hem görsel hem işitsel oluyor, çocuğun farklı duylarına hitap ediyor.”, “Öğrencinin konuyu daha kolay kavramasını sağlar, hem dersi sıkıcılıktan da kurtarır. Monoton bir ders olmaz.” şeklinde ifade etmişlerdir.

Bir başka öğretmen adayı hazırladıkları dijital ürünlerin, öğrencilerin kullanılan edebi türü sevmesine yardımcı olduğunu söyleyerek şunu belirtmiştir; “*Ben şiiri kullanarak bir ürün hazırladım. Bence bu sayede öğrenci şiiri sevebilir. Çünkü onu etkileyebilecek ses, resim ve görüntüler kullanılıyor. Sadece yazı o yaştaki çocuğu korkutuyor.*”

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi Bölümü 2. sınıf öğrencilerinin dijital çocuk edebiyatı ürünü hazırlama deneyimlerine ilişkin görüşleri incelenmiştir.

Dijital çocuk edebiyatı ürünü oluşturma sürecinde, öncelikle öğretmen adaylarından oluşturmak istedikleri ürünün türünü belirlemesi beklenmiştir. Bu süreçte daha çok hikâye ve masal türlerinin tercih edildiği görülmektedir. Daha kolay yazılabiliyor olması, sınırlarının geniş ve yaratıcılığa müsait olması gibi sebeplerle tercih edilen hikâye ve masal türlerinin yanında az da olsa biyografi ve şiir türleri ile ürün hazırlayan öğretmen adayları da bulunmaktadır. Bu konuda çeşitliliğin artırılması amacıyla farklı örneklerin sunulması ve hazırlatılması etkili olabilir.

Öğretmen adaylarının dijital çocuk edebiyatı ürünü oluştururken harcadıkları süre açısından bakıldığında, sürecin çok da kısa olmadığı göze çarpmaktadır. Yapılan bazı çalışmalarda da zaman kısıtlamasına vurgu yapılarak ön hazırlığı ve dijitalleştirilmesi zaman alan bu sürecin olumsuz yönünden bahsedilmiştir (Kocaman-Karoglu, 2015; Karakoyun, 2014; Sadık, 2008; Gakhar, 2007; Hew ve Brush, 2007; Robin, 2006; Cuban, 2001).

Öğretmen adaylarının dijital çocuk edebiyatı ürünlerini hazırlarken desteğe ihtiyaç duydukları konularla ilgili yardım aldıkları görülmektedir. Bu durumda, dijital çocuk edebiyatı ürünü hazırlama çalışmasının iş birliğini ve takım çalışmasını destekleyici yönünden bahsedilebilir. Sadık (2008) dijital hikâye anlatımının işbirliğini arttırdığını belirtmiş ve öğrenme ortamlarında bu amaçla kullanımını önermiştir. Bu tip çalışmalar hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin yetenek ve ilgi alanlarına göre takımlar oluşturarak iş birliği halinde çalışmalarına imkân sağlayacaktır. Bu açıdan ele alındığında dijital çocuk edebiyatı ürünü oluşturma sürecinin, ekip çalışmasını, yaratıcılığı, eleştirel düşünmeyi ve teknoloji kullanımını destekleyici ve geliştirici olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının dijital çocuk edebiyatı ürünü hazırlama deneyimlerine ilişkin görüşleri incelendiğinde; genel olarak süreçten keyif aldıkları, yaratıcılıklarının geliştiği ancak özellikle dijital araçları kullanma, ses ve görüntü ekleme ile ilgili sıkıntı yaşadıkları görülmektedir. Uslupehlivan, Kurtoğlu Erden ve Cebesoy (2017) da öğretmen adaylarının öykü oluşturma sürecinde teknik sıkıntılar ve zaman sıkıntısı yaşadığını belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının teknolojiyle ilişkilerine yönelik kendi ifadelerine bakıldığında ise aslında teknolojik araçlarla geçirilen vaktin oldukça fazla olduğu göze çarpmaktadır. Bu durumda aslında bu araçlarla sadece vakit harcandığı ancak herhangi bir konuda uzmanlık geliştirmek ya da durumunu iyileştirmek amaçlı olarak kullanılmadığı sonucuna varılabilir. Ayrıca bilgisayar, tablet, telefon gibi teknolojilerin aktif kullanıcıları olsalar da bu tür teknolojilerin öğrenme ortamında nasıl kullanılabileceğine ilişkin yeterli bilgi ve deneyime sahip olmamaları kısıtlayıcı olmaktadır. Dijital çocuk edebiyatı ürünü oluşturma deneyimi öğretmen adaylarına teknolojinin öğrenme ortamına uyarlanması konusunda fikir vermiş ve yeni uygulamalar konusunda cesaretlendirmiştir. Robin (2008) dijital hikâye anlatımı sürecinde aktif görev alındığında bilgi okuryazarlığının, görsel okuryazarlığın ve medya okuryazarlığının gelişeceğini vurgulamaktadır.

Öğretmen adaylarının dijital çocuk edebiyatı ürünlerini sınıfta ne şekilde kullanabileceklerine ilişkin görüşleri incelendiğinde; Türkçe, Hayat Bilgisi ve Matematik derslerinin çoğunlukla akla geldiği bunun yanı sıra öğrenme güçlüğü çeken ya da görme-işitme engeli olan öğrenciler için de kullanılabileceğini ifade ettikleri görülmektedir. Uslupehlivan, Kurtoğlu Erden ve Cebesoy (2017), Göçen Kabaran ve Alkan Karademir (2017) ve Baki ve Türk (2017) yaptıkları benzer çalışmalarda, öğretmen adaylarının dijital öyküleme yönteminin öğrenme-öğretme sürecinde aktif olarak

kullanılabileceğini düşündüklerini belirtmiştir. Tıpkı geleneksel çocuk edebiyatı ürünlerinde olduğu gibi dijital çocuk edebiyatı ürünleri de çok geniş ve farklı bağlamlarda kullanılabilir. Ayrıca öğretmen adaylarının ifadelerinde olduğu gibi dezavantajlı öğrencilerin eğitiminde kolaylaştırıcı bir araç olarak kullanılabilir. Sümer ve Eldeniz Çetin (2018) yaptıkları araştırmada öğretmen adaylarının bu görüşlerini doğrular nitelikte bulgular sunmaktadır. Çalışmaya göre; zihinsel yetersizliği olan bireylerin dinlediğini anlamaya yönelik doğru cevap düzeylerinin, geleneksel hikaye okumanın aksine dijital hikâye kullanıldığında daha yüksek olduğu ve dijital hikâye kullanımının daha verimli olduğu tespit edilmiştir.

NOT: Bu çalışma 17. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda (11-14 Nisan 2018, Gazi Üniversitesi, Ankara) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

- Baki, Y. & Türk, A. (2017). "Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dijital Pedagojik Yeterliliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi", *TURKISH STUDIES -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, ISSN:1308-2140, Volume 12/11, ANKARA/TURKEY, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11769>, p.37-58.
- Bull, G. & Kajder, S. (2004). Digital storytelling in the language arts classroom. *Learning & Leading with Technology*, 32(4), 46-49.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2009). Bilimsel Araştırma Yöntemleri (3. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Chung, S. K. (2007). Art education technology: Digitalstorytelling. *Art Education*, 60(2), 17-22.
- Clarke, R. & Adam, A. (2010). Digital storytelling in Australia academic perspectives and reflections. *Arts & Humanities in Higher Education*, 11(1-2) 157-176.
- Cuban, L. (2001). Over sold and under used: computers in the classroom. Harvard University Press, Cambridge, http://www.uosario.edu.co/uosario_files/28/28745b9b-7870-4676-9b0e-a84b26278639.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Çokluk, Ö., Yılmaz, K., & Oğuz, E. (2011). Nitel bir görüşme yöntemi: Odak grup görüşmesi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4(1), 95-107.
- Dupain, M. & Maguire, L. (2005, August). *Digitalstorybookprojects 101: How to create and implement digital storytelling into your curriculum*. Paper presented in 21st Annual Conference on Distance Teaching and Learning, Wisconsin.
- Gakhar, S. (2007). The influence of digital storytelling experience on pre-service teacher education students' attitudes and intentions, *Masters Abstracts International*, 46(1). <http://lib.dr.iastate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=16050&context=rtad> adresinden erişilmiştir.
- Göçen Kabaran, G. & Alkan Karademir, Ç. (2017). "Öğretmen Adaylarının Dijital Öyküleme Deneyimleri: Bir Eylem Araştırması / Digital Storytelling Experiences of Pre-Service Teachers: an Action Research", *TURKISH STUDIES -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, ISSN: 1308-2140, (Prof. Dr. Tahsin Aktaş Armağanı) Volume 12/6, ANKARA/TURKEY, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11443>, p. 369-386.
- Gömleksiz, M. N. (2004). Use of education technology in English classes. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, 3(2), 71-77.
- Hew, K. & Brush, T. (2007). Integrating technology into K-12 teaching and learning: Current knowledge gaps and recommendations for future research. *Educational Technology Research and Development*. 55(3), 223-252.

- İnceelli, A. (2005). Dijital hikâye anlatımının bileşenleri. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4(3), 132-142.
- Karadağ, E. & Ayvaz Tunç, Ö. (2013). Postmodern oluşturmacılığa dijital öyküleme. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 310-315.
- Karakoyun, F. (2014). *Çevrimiçi ortamda oluşturulan dijital öyküleme etkinliklerine ilişkin öğretmen adayları ve ilköğretim öğrencilerinin görüşlerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kitzinger, J. (1995). Qualitative research: introducing focus groups. *British Medical Journal*, 311, 299–302.
- Kocaman-Karoglu, A. (2015). Öğretim sürecinde hikâye anlatmanın teknolojiyle değişen doğası: dijital hikaye anlatımı. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(2). <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/etku/article/view/5000118212> adresinden erişilmiştir.
- Küngerü, A. (2016). Bir ifade aracı olarak dijital öykü anlatımı. *Abant Kültürel Araştırmalar Dergisi (AKAR)*, 1(2), 33-45.
- Lambert, J. (2013). *Digital storytelling: Capturing lives, creating community* (4th Ed). Routledge.
- McLellan, H. (2006). Digital storytelling in higher education. *Journal of Computing in Higher Education*, 19(1), 65-79.
- Nguyen, A. T. (2011). *Negotiations and challenges in creating a digitalstory: The experience of graduate students*. Doctoral Dissertation, University of Houston, Texas.
- Özdemir, O. (2017). “Türkçe Öğretiminde Dijital Teknolojilerin Kullanımı ve Bir Web Uygulaması Örneği / Usage of Digital Technologies in Turkish Teaching and an Example of Web Implementation”, *TURKISH STUDIES -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, ISSN: 1308-2140, (Prof. Dr. Tahsin Aktaş Armağanı) Volume 12/4, ANKARA/TURKEY, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11283>, p. 427-444.
- Robin, B. (2006). The educational uses of digital storytelling. In C. Crawford et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference* (pp. 709-716). Chesapeake, VA: AACE.
- Robin, B. R. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory into Practice*, 47, 220-228.
- Sadik, A. (2008). Digital storytelling: a meaningful technology-integrated approach for engaged student learning. *Educational Technology Research and Development*, 56(4), 487-506.
- Stewart, D.W. & Shamdasani, P.N. (1990). *Focus Groups: Theory and Practice*. Newbury Park, CA: SAGE.
- Sümer, S. & Eldeniz Çetin, M. (2018). Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylerin Dinlediklerini Anlama Düzeyleri Üzerinde Geleneksel Hikaye Okuma ve Dijital Hikaye Kullanımının Etkililik Ve Verimliliklerinin Karşılaştırılması. *Education Sciences*, 13(1), 44-55.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24, 543- 559.
- Uslupehlivan, E., Kurtoglu Erden, M. & Cebesoy, Ü. (2017). Öğretmen Adaylarının Dijital Öykü Oluşturma Deneyimleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10, 1-22.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2015). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.