



DOI: 10.18039/ajesi.1623546

Candidate Teachers Use of Epic and Legend Texts with Digital Story Method in Social Studies Teaching¹

Enes YAŞAR²

Date Submitted: 20.01.2025

Date Accepted: 13.05.2025

Type³: Research Article

Abstract

The aim of this study is to reveal the impact of digital stories, designed by pre-service teachers using the digital storytelling method in social studies education and based on epics and legends, on educational processes, as well as the potential contributions of these stories as instructional materials. Accordingly, the pre-service teachers created digital stories in alignment with the learning domains of the 2024 Social Studies Curriculum. The study was conducted using a qualitative research approach, specifically a case study design. The study group consisted of 35 third-year students enrolled in the Social Studies Teacher Education program at a public university. The findings of the research were obtained through the analysis of the digital stories designed by the pre-service teachers. The results indicate that the digital storytelling method contributed to the development of the participants' creative thinking and pedagogical skills, and functioned as a powerful tool that made learning processes more efficient and engaging. The functional use of narrative techniques such as flashbacks added literary depth to the stories, while the integration of visual and auditory elements helped to concretize abstract concepts, thereby enriching the learning experience. Furthermore, it was observed that the pre-service teachers incorporated geographical and cultural elements into their narratives, resulting in multilayered story structures. These findings suggest that digital storytelling can be used as an effective instructional strategy in social studies education and that digital tools possess significant potential to drive innovative transformation in educational contexts.

Keywords: Digital story, epic and legend, social studies education

Cite: Yaşar. E (2025). Candidate teachers use of epic and legend texts with digital story method in social studies teaching. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 15(2), 679-721. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1623546>



¹ This work was supported by Çanakkale Onsekiz Mart University the Scientific Research Coordination Unit, Project number: 4748

² Assoc. Prof., Çanakkale Onsekiz Mart University, Faculty of Education, Turkish Education, Turkey, enesyasar@comu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-4606-25927>

³ This research study was conducted with Research Ethics Committee approval of Çanakkale Onsekiz Mart University, dated 14.04.2023 and issue number E-84026528-050.01.04-2300088891



DOI: 10.18039/ajesi.1623546

Öğretmen Adaylarının Sosyal Bilgiler Öğretiminde Dijital Hikâye Yöntemi ile Destan ve Efsane Metinlerini Kullanımı¹

Enes YAŞAR²,

Gönderim Tarihi: 20.01.2025

Kabul Tarihi: 13.05.2025

Türü³: Araştırma Makalesi

Öz

Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde dijital hikâye yöntemini kullanarak destan ve efsaneler üzerine tasarladıkları dijital hikâyelerin eğitsel süreçlere etkisini ve öğretim materyali olarak sağlayabileceği katkısı ortaya koymaktır. Bu sebeple çalışmada öğretmen adayları, 2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın öğrenme alanlarına uygun olarak dijital ortamda destan ve efsane tasarlamışlardır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Çalışma grubunu, bir devlet üniversitesinde Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programının üçüncü sınıfına devam eden 35 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmanın bulguları öğretmen adaylarının tasarlamış oldukları dijital hikâyeler ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda dijital hikâye yönteminin öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme ve pedagojik becerilerini geliştirmelerine yardımcı olduğu ve öğrenme süreçlerini daha verimli ve ilgi çekici hale getiren güçlü bir araç olduğu tespit edilmiştir. Olay örgüsünde flashback gibi anlatım tekniklerinin işlevsel kullanımı hikâyelere edebi derinlik kazandırırken; görsel ve işitsel öğelerin etkin kullanımı soyut kavramların somutlaştırılmasına olanak sağlamış ve öğrenme sürecini zenginleştirmiştir. Ayrıca, öğretmen adaylarının dijital hikâyelerinde coğrafi ve kültürel unsurları bütünleştirerek anlatılara çok katmanlı bir yapı kazandırdıkları gözlemlenmiştir. Elde edilen sonuçlar, dijital hikâye anlatımının sosyal bilgiler öğretiminde etkili bir öğretim stratejisi olarak kullanılabileceğini ve dijital araçların eğitimde yenilikçi bir dönüşüm potansiyeline sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Anahtar kelimeler: Dijital hikâye, destan ve efsane, sosyal bilgiler eğitimi.

Atıf: Yaşar, E. (2025). Öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde dijital hikâye yöntemi ile destan ve efsane metinlerini kullanımı. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 15(2), 679-721. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1623546>

¹ Bu çalışma Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimince Desteklenmiştir. Proje Numarası:4748

² Doç. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, Türkiye, enesyasar@comu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-4606-25927>

³ Bu çalışma Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi'nin 14.04.2023 tarih ve E-84026528-050.01.04-2300088891 sayılı Etik Kurul Onayı alınarak gerçekleştirilmiştir.

Giriş

Sosyal bilgiler dersinin ana hedefi, bireylerin çevrelerine, topluma ve insanlığa karşı sorumluluk bilinci kazanmalarına ve bu sorumluluklarını yerine getirmelerine yardımcı olmaktır (Aykaç, 2007). Ayrıca bireylerin farklı kültürleri tanımasına, tarihsel süreçleri kavramasına ve güncel olayları değerlendirebilmesine de katkıda bulunmayı amaçlamaktadır. Bu yönüyle sosyal bilgiler dersinin toplumsal olayları, bireyler arası ilişkileri ve insan yaşamını çevreleyen çeşitli dinamikleri kapsamlı bir şekilde inceleyen multidisipliner bir alan olduğu düşünülmektedir. Zira sosyal bilgiler dersi toplum hayatıyla ilgili tüm bilim alanlarını kapsayan multidisipliner bir yapıya sahiptir (Alaylıoğlu ve Oğuzkan, 1976; Köstüklü, 1999).

Selanik-Ay (2020) ve Dolmaz (2018) da Sosyal Bilgiler dersini tarih, coğrafya, felsefe, sosyoloji, psikoloji, antropoloji, eğitim, hukuk, ekonomi, sanat ve edebiyat gibi pek çok disiplinle ilişkili olduğunu ifade etmektedir. Ancak sosyal bilgiler derslerinin hedeflerine ulaşması için en çok faydalanan ve kullanılan disiplinler arasında edebiyat alanının olduğu da görülmektedir (Dolmaz, 2018). Nelson ve Nelson (1999) sözlü ve yazılı edebiyat eserlerinin eğitim sürecinde kültür aktarımının ana unsurları olduğunu ve edebi metinlerin öğrencilere yeni bilgiler ve değerler kazandırma konusunda uzun zamandır bilinen etkili bir yöntem olduğunu ifade etmektedir. 2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda da sosyal bilgiler ile edebiyat arasındaki ilişki vurgulanmış ve sosyal bilgiler derslerinde edebî metinler ve yazılı eserlerden faydalanılabileceği belirtilmiştir (MEB, 2005). Bu bağlamda, sosyal bilgiler derslerinde sözlü ve yazılı edebi ürünlerin kullanımı, dersin amaçlarına ulaşılmasında ve kazanımların elde edilmesinde büyük bir öneme sahip olduğu görülmektedir. Yeşilbursa ve Sabancı (2015) da yapmış oldukları çalışmada sosyal bilgiler öğretiminde edebî ürünlerin kullanımının öğretimi olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Öyle ki 2004 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda da edebî ürünler ve yazılı materyallerden faydalanılması gerektiği ve sosyal bilgiler dersinin edebiyat ile kaynaştırılması gerektiği vurgusu yapılmıştır (MEB, 2004). Özellikle 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda efsane, destan, masal, atasözü, halk hikâyesi, türkü ve şiir gibi belli başlı türlerden yararlanılması ve Sosyal Bilgiler dersinin edebî ürünlerle desteklenmesi gerektiği ifade edilmiştir (MEB, 2024). Bahsi geçen edebi ürünler arasında toplumun kültürel özelliklerini, yaşayış biçimlerini, tarihini, geleneklerini ve yaşanan çevredeki doğal ve beşerî unsurlarını sosyal bilgiler dersinin doğasına en uygun ve en etkili şekilde aktaran türlerin destan ve efsane olduğu düşünülmektedir (Sömen & Metin Göksu, 2017; Tangülü, 2016). Zira Yeşilbursa ve Sabancı (2015) ise yapmış olduğu çalışmada sosyal bilgiler dersinde kullanılan edebi ürünlerin konularını büyük ölçüde tarihi ve coğrafi içerikler oluşturduğu sonucuna ulaşmıştır. Dallı ve Çakmak (2020), Demir ve Haçat (2018) ile Keçe (2013), sosyal bilgiler dersi kapsamında yer alan öğrenme alanları, kazanımlar, değerler ve beceriler üzerinde yaptıkları incelemelerde, tarih disiplininin bu yapı içerisinde belirgin şekilde ön plana çıktığını tespit etmişlerdir. Selanik Ay (2020) ise edebî ürünler içinde sosyal bilgiler dersinin doğasına en uygun türlerden birisinin efsane olduğunu ifade etmektedir. Bu bağlamda sosyal bilgiler dersinde içerik olarak yoğun bir şekilde ele alınan konuların destan ve efsane türleri ile öğrencilere daha etkili bir şekilde aktarılabilceği düşünülmektedir. Ünlü (2016) de destan ve efsanelerdeki olay örgülerinin bireylerin daha fazla ilgisini çektiğini ve ders kapsamında kazanımların daha kolay bir şekilde aktarılmasını kolaylaştırdığı yönünde tespitlerde bulunmuştur. Bu bağlamda öğrencilerin çoklu bakış açıları kazanabilmeleri, zaman ve kronoloji ile ilgili becerilerinin desteklenebilmesi ve soyut konuların somutlaştırılabilmesi için destan ve efsane gibi edebi türlerden faydalanılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Zira söz konusu edebi ürünler, özgün kurgu yapıları, karakter dizilimleri ve mekân-zaman betimlemeleri aracılığıyla karmaşık kavramları somut örnekler hâlinde sergiler, kültürel

bağlamı öğrencilerin deneyim eksenine taşır ve böylece bilişsel ve duyuşsal öğrenmeyi çok boyutlu ve etkileşimli biçimde destekler. Bununla birlikte son yıllarda sosyal bilgiler dersinde kullanılan materyallerde, teknolojideki hızlı gelişmeler doğrultusunda köklü değişiklikler ve yenilikler yaşandığı yadsınamaz bir gerçektir. Günümüzde, geleneksel aktarım odaklı öğretim yöntemlerinin yerini, daha dinamik, etkileşimli ve uygulamalı öğrenme yaklaşımlarının aldığı bir döneme girilmiştir. Bu değişim, derslerin daha aktif ve katılımcı bir yapıya bürünmesini sağlamıştır (Holcomb & Beal, 2010). Ayrıca, materyal çeşitliliği artmış ve geleneksel materyallerin yerini giderek dijital materyaller alarak, eğitimde teknoloji temelli bir yaklaşımın hâkim olmasına olanak tanımıştır (Yılmaz, 2024). Dolayısıyla eğitimde teknoloji destekli yöntemlerin giderek daha yaygın hale gelmesi öğretim süreçlerini daha etkili ve verimli kılmaktadır.

Debele ve Plevyak (2012), öğretmen eğitiminin teknolojinin pedagojik uygulamalarla uyumlandırılmasında kilit bir rol üstlendiğini ortaya koymuş ve bu eğitimin müfredata etkin bir biçimde dâhil edilmesinin zaruri olduğunu ifade etmiştir. Costa, Alvelos ve Teixeira (2015) ise öğretmen adaylarının hem teknolojiyi verimli kullanabilme hem de ortaya çıkan yeni teknolojileri yönetme yeterliklerini kazanmaları gerektiğine işaret etmiştir. Teknolojiyle zenginleştirilmiş öğrenme ortamları, öğrencilerin düşünme, problem çözme ve dijital okuryazarlık gibi pek çok becerisini geliştirmeye katkı sağlamaktadır (21. Yüzyıl Becerileri için Ortaklık, 2006). Bu ortamlar öğrencilerin motivasyonlarını artırmakta (Susskind, 2005) ve daha yenilikçi öğretim yöntemlerini teşvik etmektedir (Shapley vd., 2010).

Eğitimdeki teknolojik gereksinimler fark edilip, bu araçların nasıl kullanıldığına dair bilgi sahibi olunmalıdır (Uslupehlivan & Erden, 2016). Öğretmen adayları, çağın gereksinimlerine uygun bir şekilde eğitilmeli, derslerde gerekli öğretim teknolojileri ve materyallerinden faydalanmalıdır. Dijital hikâyeler, eğitim materyalleri içerisinde önemli bir yer tutmalıdır. Pedagojik yaklaşımların teknolojiyle entegre edilerek gelişmesi gerektiği açıktır. Öğrencilerin yaratıcılığını desteklemek ve eğitimin kalitesini yükseltmek için teknoloji temelli yöntemlerin benimsenmesi gerekmektedir. Zira öğretmenler ve öğretmen adaylarının, sürekli değişen ve gelişen teknoloji dünyasını takip etmeleri ve bu değişimlere uyum sağlamaları kritik bir önem taşımaktadır. Özarpınar'ın (2017) da belirttiği gibi bilgiyi araştıran ve etkili bir şekilde kullanabilen bireyler yetiştirmek için teknolojik araç ve gereçlerin etkin kullanımına özen gösterilmesi gerekmektedir (Özarpınar, 2017). Uslupehlivan ve Erden (2016), eğitimde teknolojik gereksinimlerin farkında olunması ve bu araçların etkin kullanımının önemine vurgu yapmaktadır. Bu bağlamda öğretmen adaylarının, günümüzün gereksinimlerine uygun olarak yetiştirilmesi gerektiği ortaya çıkmaktadır. Ayrıca, öğretim süreçlerinde gerekli teknolojik araç ve materyallerin etkin şekilde kullanılması beklenmektedir. Bunlar arasında dijital hikâyeler de önemli bir yer tutmaktadır.

Sınıflarda konuların öğretilmesinde kullanılan dijital hikâyeler, öğrencilerin kendi dünyalarıyla bağlantı kurmalarını ve temel yetkinlikler edinmelerini desteklemektedir (Pala, 2021). Ayrıca dijital hikâyelerle geliştirilen ders materyalleri bireylerin öğrenme sürecine yönelik ilgisini, motivasyonunu artırmakta; aralarındaki iş birliği ve fikirlerin organize edilmesini kolaylaştırmakta; karmaşık öğrenme içeriğini anlayarak bilgileri anlamlı hale getirme sürecine katkı sağlamaktadır (Başcı vd., 2023). Şeker (2016) de dijital hikâye kullanımı ile dersin daha da somutlaşacağını, çeşitli duyu organlarına hitap ederek öğrenmede etkili ve yaratıcı düşünceler geliştirmesine katkı sağlayabileceğini ifade etmektedir.

Dijital hikâyelerin sosyal bilgiler dersinde kullanımına yönelik yapılan çalışmalarda ise Pala (2021) dijital hikâyeler ile işlenen konuların önemli ölçüde kalıcılığı yakaladığı tespitinde

bulunmuştur. Başcı vd (2023) dijital öykülerin kolay ve kalıcı öğrenmelere fırsat sağlayarak akademik başarıyı artırdığı ve teknolojiye yönelik tutumun gelişimine katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Olur (2021) sosyal bilgiler dersinde kullanılan dijital hikayelerin öğrencilerin dijital okuryazarlık özyeterliklerini geliştirdiği yönünde bir sonuca ulaşmıştır. Ünlü ve Yangın (2020) ve Sarıtepeci (2016) dijital öykülerle desteklenmiş sosyal bilgiler dersinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkisini belirlemek üzere bir çalışma gerçekleştirmiştir. Demir (2019) ve Kandemir (2023) ise dijital öykü kullanımının öğrencilerin başarı, tutum ve motivasyonları üzerindeki etkilerine yönelik bir çalışma ortaya koymuştur. Ancak sosyal bilgiler dersinde dijital hikayelerden yararlanırken edebi türlerden yararlanılması üzerine bir çalışmanın yapılmadığı tespit edilmiştir. Yalnızca Selanik-Ay'ın (2020) sosyal bilgiler öğretiminde dijital öyküleme ve efsaneleri kullanarak ilkokul öğrencilerinin görüşlerine dayalı bir değerlendirme yaptığı tespit edilmiştir. Bu bulgular ise dijital hikâye uygulamalarının sosyal bilgiler eğitiminde disiplinler arası bir perspektifle yeterince yer bulmadığı anlamına gelmektedir. Söz konusu eksikliğin giderilmesi amacıyla bu çalışmada, öğretmen adaylarının destan ve efsane metinleri temelinde dijital hikâyeler üretmeleri ve bunları ders materyali olarak kullanılabilir özgün ürünlere dönüştürmeleri hedeflenmiştir.

Çalışmada öğretmen adaylarının sosyal bilgiler dersi için destan ve efsane türlerinden faydalanarak dijital hikâyeler tasarımları ve yeni öğretim materyalleri geliştirmeleri amaçlanmıştır. Çünkü öğretmen adayları böylelikle dijital senaryolarla ders konularını daha ilgi çekici hâle getirebilecek ve öğretim süreçlerine alternatif pedagojik yöntemler dâhil edebileceklerdir (Britt, 2008; Kurtdece vd., 2021). Sosyal bilgiler dersinin önemli unsurlarından destan ve efsane metinlerinden dijital hikâyeler oluşturulması, öğretmen adaylarının edebi ürünleri daha etkili kullanabilmesini ve disiplinler arası öğrenme becerisi geliştirmesini sağlayacaktır. Zira öğretmen adayları sosyal bilgiler dersi için tasarladıkları senaryoları dijital dünyaya aktarabildiklerinde ders konularının öğretiminde alternatif pedagojik yöntemler uygulamaya başlayabilecek ve öğrenme sürecini daha ilgi çekici hale getirebilecektir (Britt, 2008; Kurtdece vd., 2021). Bu bakımdan sosyal bilgiler dersinde önemli bir yeri olan destan ve efsane metinlerinden yola çıkarak dijital hikayeler oluşturulduğunda öğretmen adaylarının edebi ürünleri daha etkili ve işlevsel bir şekilde kullanabileceği ve disiplinler arası bir öğrenme becerisine dönüştürebilecekleri anlayışı hâkim olmaktadır. Bu bağlamda çalışmada öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde dijital hikâye yöntemini kullanarak destan ve efsaneler üzerine tasarladıkları dijital hikâyelerin eğitsel süreçlere etkilerini ve öğretim materyali olarak sağlayabilecekleri katkıları belirlemek amacıyla aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Katılımcıların dijital hikâye olarak tasarladıkları destan ve efsaneler nelerdir?
2. Katılımcıların dijital hikâye olarak tasarladıkları destan ve efsanelerin olay örgülerinde öne çıkan unsurlar nelerdir?
3. Katılımcıların dijital hikâye olarak tasarladıkları destan ve efsanelerin tematik öğeleri nelerdir?
4. Katılımcıların dijital hikâye olarak tasarladıkları destanlarda yer alan yaşam biçimleri, karakter dizilimleri ve coğrafi öğelerin eğitim materyali olarak sunduğu katkılar nelerdir?
5. Katılımcıların dijital hikâye olarak tasarladıkları efsanelerdeki şehir, tarihi mekân ve doğal çevre öğelerinin eğitim materyali işlevine sağladığı katkılar nelerdir?
6. Katılımcıların dijital hikâye olarak tasarladıkları destan ve efsanelerin ders materyali olarak sunduğu genel katkılar nelerdir?

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın temel amacı, öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde destan ve efsane metinlerinden yola çıkarak dijital hikâyeler tasarlamaları ve bu ürünleri ders materyali olarak kullanabilme yeterliklerini incelemektir. Çalışma, söz konusu edebi türlerin disiplinler arası yapısını dijital hikâye anlatımıyla birleştirerek, öğretim sürecine özgün ve etkili materyaller kazandırmayı hedeflemektedir. Araştırmanın önemi, sosyal bilgiler dersinde hem edebî hem teknolojik bileşenlerin bir arada kullanılmasıyla öğrenci merkezli, etkileşimli ve kalıcı öğrenme ortamlarının oluşturulmasına katkı sağlamasında yatmaktadır. Bu bağlamda çalışma, öğretmen adaylarının çok yönlü düşünme becerilerini geliştirmeleri, dijital okuryazarlıklarını artırmaları ve kültürel aktarımı güçlendirmeleri açısından önemli bir boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır. Ayrıca, dijital hikâye kullanımının edebî içeriklerle bütünleştirilmesine yönelik sınırlı literatür dikkate alındığında, araştırmanın özgün katkılar sunması beklenmektedir.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırmada, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması, araştırmacının önemli gördüğü durum ya da durumları, teorik bir çerçeve temelinde ayrıntılı bir şekilde analiz edilmesini içeren bir yöntemdir (Yin, 2004). Durum çalışmaları, güncel bir olgu, olay ve durumun, birey ve gruplar üzerine odaklanıldığı incelemelerin yapıldığı çalışmalardır (Basse, 1999). Bu sebeple araştırmada, öğretmen adaylarının hazırladığı dijital hikayelerin değerlendirilmesi ve sürece ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlandığından, durum çalışması yöntemi seçilmiştir. Araştırmada, sosyal bilgiler eğitimi öğretmen adayları, dijital öykü oluşturma süreçlerinde destan ve efsane metinlerini temel alarak bu öyküleri ders materyallerine dönüştürmüşlerdir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın kapsamını Türkiye'nin batısındaki bir üniversitede Sosyal Bilgiler Eğitimi 3. sınıfta öğrenim gören 35 öğretmen adayı oluşturmaktadır. 20'si kadın, 15'i erkektir. Söz konusu çalışma grubu amaçlı örneklem yöntemi ile belirlenmiştir. Görüşmeler ve web tabanlı uygulamalar ders saatleri dışında gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adayları çalışmaya gönüllü olarak katılmış ve dijital hikâye tasarlayarak kendilerine yöneltilen soruları cevaplandırmıştır.

Veri Toplama Araçları

1. Uygulama Süreci

Araştırmada veriler, öğretmen adaylarının dijital hikâye oluşturma süreçleri üzerinden toplanmıştır. Bu kapsamda ilk olarak öğretmen adaylarına dijital hikâye yazım süreci hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Bu bilgilendirme sürecinde, dijital hikâyelerin genellikle bir kurgu ile başladığı ve bu nedenle hangi hikâyeye nasıl bir kurgu ile başlanması gerektiğinin önemli olduğu vurgulanmıştır. Ardından, dijital hikâye üretiminde kullanılacak "Plotagon Studio" adlı web tabanlı uygulamanın teknik kullanımı detaylı şekilde tanıtılmıştır. Uygulama içerisinde sırasıyla şu konular üzerinde durulmuştur:

- Programın açılması ve arayüzün tanıtımı

- Zaman çizgisinin oluşturulması
- Zaman çizgisine seslendirme eklenmesi
- Seslendirmenin gözden geçirilmesi ve düzenlenmesi
- Yakınlaştırma teknikleri
- Projenin kaydedilmesi
- Görüntülerin dijital hikâyeye entegrasyonu
- Görsellerin ses ve müzik ile uyumlu bir şekilde birleştirilmesi

Bu süreçte öğretmen adayları, Jakes ve Brennan'ın (2005) dijital hikâye oluşturma basamakları temel alınarak kendi dijital hikâyelerini geliştirmişlerdir. Oluşturulan dijital hikâyeler, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği 3. sınıf lisans programında yer alan "Sosyal Bilgilerde Sözlü ve Yazılı Edebiyat" ders içeriği doğrultusunda efsane ve destan temalarıyla ilişkilendirilmiştir. Görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilmiş olup, her bir görüşme yaklaşık 15 dakika sürmüştür. Uygulama süreci toplamda iki hafta sürmüş ve öğretmen adaylarının dijital hikâyelerini oluşturma süreçleri bu süre zarfında tamamlanmıştır.

2. Görüşme Formunun Oluşturulması Süreci

Araştırmada veri toplamak amacıyla uygulama sonrasında yapılandırılmış görüşme tekniğinden faydalanılmıştır. Bu teknik, önceden hazırlanan sorular doğrultusunda yürütüldüğü için sistematik ve karşılaştırılabilir bilgi elde etme avantajı sunmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2015). Görüşme formu oluşturulurken başlangıçta belirlenen sorulara, görüşme esnasında herhangi bir ekleme yapılmamış; form, önceden hazırlanan toplam yedi sorudan oluşmuştur. Bu süreçte görüşme formunun geliştirilmesinde aşağıdaki adımlar izlenmiştir:

1. Amaç Belirleme: Formun temel amacı, öğretmen adaylarının dijital hikâye yazımı sürecine yönelik tutumları, deneyimleri ve görüşlerini derinlemesine anlamaktır.
2. Literatür Taraması: Dijital hikâye anlatımı, öğretmen eğitimi ve teknoloji tutumu konularında ilgili literatür incelenmiştir.
3. Soru Tasarımı: Öğretmen adaylarının deneyimlerini ve görüşlerini açıkça ifade edebilmelerine imkân verecek şekilde kısa, açık uçlu ve açık anlaşılabılır sorular hazırlanmıştır.
4. Uzman Görüşü: Sorular formüle edildikten sonra içerik geçerliliğini sağlamak amacıyla 3 alan uzmanından geri bildirim alınmıştır.

3. Doküman Analizi Süreci

Dijital hikâyelerin değerlendirilmesinde doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem, nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan ve yazılı materyallerin sistematik biçimde incelenmesini sağlayan bir tekniktir (Yıldırım & Şimşek, 2015). Uygulanan doküman analizi süreci şu basamakları içermektedir:

1. Verilerin Belirlenmesi: Öğretmen adayları tarafından üretilen dijital hikâyeler analiz edilecek dokümanlar olarak belirlenmiştir.
2. Dokümanların Organizasyonu: Hikâyeler içerik türüne göre sınıflandırılmış, görsel-ışitsel unsurlar dikkate alınarak kategorilere ayrılmıştır.

3. Veri Kodlama: Hikâyeler içerik, kurgu yapısı, teknik kullanım (ses, müzik, görsel entegrasyon), dil ve anlatım açısından incelenmiş; belirlenen temalar doğrultusunda kodlanmıştır.
4. Tema Oluşturma: Kodlar bir araya getirilerek ortak temalar oluşturulmuş, bu temalar üzerinden yorumlamalara gidilmiştir.
5. Bulguların Yorumlanması: Tematik analiz sonucunda ortaya çıkan veriler öğretmen adaylarının teknoloji kullanım tutumları ve yaratıcı anlatım becerileri açısından değerlendirilmiştir.

Veri Toplama Süreci ve Veri Analizi

Veriler, içerik analizi tekniği ile değerlendirilmiştir. İçerik analizi; bir veya birçok metin içindeki sözcüklerin, kavramların, temaların, deyimlerin karakterlerin veya cümlelerin varlıklarını belirlemek ve onları sayıya dökmek için kullanılır (Kızıltepe, 2015). İçerik analizindeki temel amaç, benzer özellikler taşıyan verileri belirli temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun kavrayabileceği bir şekilde birleştirerek yorumlamaktır (Yıldırım & Şimşek, 2015). Çalışmada veri analizi için öncelikle analiz etmeye değer bulunan dokümanlar ve yapılandırılmış görüşme formları ile elde edilen veriler çözümlenmek üzere toplanmıştır. Daha sonra veriler form ortamından dışarıya aktararak ve katılımcıların yanıtları rumuzlarla isimlendirilmiştir. Veri analizi sırasında katılımcılardan alınan görüşler ve planlanan dijital hikâye tasarımları kodlanmış ve kodlar üzerinden düzeltmeler yapılarak temalar oluşturulmuştur. Verilerin kodlanmasında, Miles ve Huberman'ın (2015) ifade ettiği tümevarımsal kodlama tekniği kullanılmıştır. Ayrıca tematik kodlama ile olguya dayalı kodlar bir araya getirilerek anlamlı ilişkiler kurulmuştur. Creswell'in (2003) de belirttiği üzere bu aşamalar doğrusal bir şekilde değil, spiral bir yapıda, birbiriyle ilişkili bir şekilde ilerlemiştir. Bu bağlamda, dijital hikâye tasarımları içerik ve görsel unsurlar açısından birlikte analiz edilmiştir. Ardından güvenilirliği sağlamak için oluşturulan tema ve kategoriler 3 uzman görüşüne sunulmuş ve karşılaştırılmıştır.

Geçerlik / Güvenirlik

Bu araştırmada verilerin geçerliği ve güvenilirliği nitel araştırma ilkeleri doğrultusunda sağlanmaya çalışılmıştır. Öncelikle, iç geçerlik kapsamında veriler özellikle bulgular bölümünde yorum katılmadan ve genellemeye gidilmeden doğrudan katılımcı ifadeleriyle desteklenerek sunulmuştur. Bu sayede okuyucunun doğrudan veriyle bulgular arasındaki ilişkiyi görmesi amaçlanmıştır. Ayrıca, elde edilen bulgular çalışma grubundaki öğretmen adaylarıyla paylaşılmış ve onların yorumları alınarak verilerin doğruluğu katılımcı doğrulaması yoluyla teyit edilmeye çalışılmıştır.

Aktarılabilirlik ilkesine uygun olarak, araştırmanın bağlamı, katılımcı profilleri, veri toplama süreci ve analiz yöntemi detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Ayrıca elde edilen veriler kodlanırken kullanılan temalar ve kodlama süreçleri ayrıntılı biçimde sunulmuş, başka araştırmacıların benzer çalışmaları kendi bağlamlarında karşılaştırabilmesi hedeflenmiştir.

Araştırmanın onaylanabilirliği açısından, verilerin toplanmasından analizine kadar izlenen yöntem sistematik biçimde açıklanmıştır. Bulguların öznellikten arındırılarak veri temelli sunulması için analiz sürecinde doğrudan alıntılara yer verilmiş, ayrıca kodlama süreci uzman

bir araştırmacı tarafından incelenerek karşılaştırmalı kontrol sağlanmıştır. Araştırmacı, elde edilen bulguları kendi önyargılarından bağımsız olarak yorumlamaya dikkat etmiş ve araştırmacı yansızlığına özen gösterilmiştir. Son olarak, araştırmacının dış güvenirliğini artırmak amacıyla benzer konularda yapılmış önceki çalışmaların bulgu ve sonuçlarıyla karşılaştırmalar yapılmış, araştırmacının bulgularının literatürle ne ölçüde örtüştüğü ya da ayrıştığı ortaya konmuştur. Bu sayede araştırma sonuçlarının bilimsel zemine oturtulması hedeflenmiştir.

Etik Konular

Bu araştırmada kullanılan veri toplama araçları, araştırma amacı ve yanıt aranan sorular için Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Etik Kurulu'ndan "E-84026528-050.01.04-2300088891 sayılı, 14. 04.2023 tarihli ve 05/27 sayı nolu" karar ile izin alınmıştır.

Bulgular

Bu araştırmada, öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde dijital hikâye yöntemi ile destan ve efsane metinlerini kullanımına ilişkin görüşleri ve dijital hikâye oluşturma süreçleri incelenmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen bulgular, katılımcıların dijital hikâye oluşturma sürecine yaklaşımlarını, sosyal bilgiler derslerindeki etkilerini ve öğretim süreçlerine katkılarını içermektedir. Bulgular aşağıdaki başlıklar altında sunulmuştur.

1. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmen Adayları Tarafından Tasarlanan Destan ve Efsanelere Yönelik Bulgular

Dijital hikâye tasarlama, öğretim süreçlerinde etkili bir ders materyali olarak kullanılma potansiyeline sahip güçlü bir pedagojik yaklaşımdır. Yenilikçi, etkileşimli ve zengin içeriğiyle derslerde önemli bir yer tuttuğu düşünülmektedir. Zira Yılmaz, Üstündağ ve Güneş'in (2017) de belirttiği gibi dijital hikâyeleme yöntemleri öğretim materyallerine verilebilecek en güzel örneklerden bir tanesidir. Bu bakımdan çalışmada öğretmen adayları kendi alanları ile ilgili dijital hikâyeleme tekniği kullanarak destan ve efsane türleri ile ilgili içerikler geliştirmiştir. Öğretmen adaylarının destan ile ilgili kendi iradeleriyle tasarladıkları dijital hikayeler Tablo 1'de yer almaktadır:

Tablo 1

Dijital Hikâye Olarak Tasarlanan Destanlar

Destanlar	f
Göç Destanı	12
Oğuz Kağan Destanı	11
Gılgamış Destanı	6
Ergenekon Destanı	3
Türeyiş Destanı	1
Şu Destanı	1
Manas Destanı	1
Toplam	35

Tablo 1'e göre öğretmen adayları tarafından dijital hikâye olarak toplamda 7 farklı destan tasarlanmış ve bu çalışmalar sonucunda 35 hikâye üretilmiştir. En fazla tercih edilen destan Göç Destanı (f=12) olmuştur.

İkinci sırada Oğuz Kağan Destanı (f=11) yer almaktadır. Bu da Türk destan geleneğinin en bilinen ve kahramanlık öğeleriyle zenginleşmiş anlatılarından birinin öğretmen adayları tarafından sıklıkla tercih edildiğini göstermektedir.

Gılgamış Destanı (f=6) ise hem farklı bir kültürden olması hem de mitolojik derinliği sayesinde öne çıkan bir diğer destandır. Ergenekon Destanı (f=3) ise daha sınırlı bir kullanım oranına sahiptir, ancak yine de Türk mitolojisinin önemli bir parçası olarak hikâyeleştirmeye dahil edilmiştir. Türeyiş, Şu ve Manas Destanları ise her biri sadece birer kez (f=1) tercih edilmiştir. Bu durum, söz konusu destanların dijital hikâyeleştirme sürecinde daha fazla zorluk barındırmasıyla ilişkilendirilmektedir.

Öğretmen adaylarının, destanların aksine dijital hikâye tasarımında efsaneleri ele alırken kurgularını daha geniş bir perspektife yaydıkları görülmektedir. Adayların dijital hikâye olarak tasarladıkları efsane kurgularına ilişkin bilgiler Tablo 2'de sunulmaktadır:

Tablo 2

Dijital Hikâye Olarak Tasarlanan Efsaneler

Efsaneler	f
Ağrı Dağı Efsanesi	7
Şahmeran Efsanesi	6
Kız Kulesi Efsanesi	4
Kız Kalesi Efsanesi	3
Kızlar Hisarı Efsanesi	2
Titreyen Göl Efsanesi	2
Taşköprü Efsanesi	2
Ferhat ile Şirin Efsanesi	1
Balıkölü Efsanesi	1
Güzellik Suyu Efsanesi	1
Ölü Deniz Efsanesi	1
Bingöl Efsanesi	1
Sapanca Gölü Efsanesi	1
Akdamar Efsanesi	1
Ali Göl Efsanesi	1
Güzellik Suyu Efsanesi	1
Toplam	35

Tablo 2'den de anlaşılacağı üzere öğretmen adayları efsanelerle ilgili 16 farklı dijital hikâye tasarlamıştır. En çok tercih edilen efsaneler sırasıyla Ağrı Dağı Efsanesi (f=7) ve Şahmeran Efsanesi (f=6) olmuştur. Bu durum, bu iki efsanenin öğretmen adayları açısından daha dikkat çekici ve hikâyeleştirmeye daha uygun bulunduğunu göstermektedir.

Kız Kulesi Efsanesi (f=4), Kız Kalesi Efsanesi (f=3) ve Kızlar Hisarı, Titreyen Göl ve Taşköprü Efsaneleri (her biri f=2) orta düzeyde tercih edilen efsaneler arasında yer almıştır.

Ferhat ile Şirin, Balıklıgöl, Güzellik Suyu, Ölü Deniz, Bingöl, Sapanca Gölü, Akdamar ve Ali Göl Efsaneleri ise her biri yalnızca birer kez ($f=1$) tercih edilmiştir.

2. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmen Adaylarının Tasarladığı Destan ve Efsanelerde Olay Örgüsünü Oluşturan Kişilere Yönelik Bulgular

Tasarlanan dijital hikayeler incelendiğinde, her iki edebi türün de olay örgüsü ve karakter bağlamında yaratıcı düşünme becerilerini daha etkili bir şekilde ortaya konulmasına imkân sağladığı düşünülmektedir. Zira öğretmen adayları, ele aldıkları temaları farklı kurgular ve görsellerle zenginleştirerek öykülerinde sunmaya çalışmışlardır. Bu da dijital hikâye oluşturma sürecinde farklı bakış açılarının yansımaya olanak sağlamıştır. Örneğin birden fazla kişi tarafından ele alınan destan ve efsanelerde dahi içerik ve görseller birbirinden farklılaşmıştır. Öğretmen adayları zihin dünyalarındaki olay örgüsü ve karakter tasavvurlarını yaratıcı bir şekilde ortaya koyabilme imkânı bulabilmişlerdir. Öğretmen adaylarının destanlar ile ilgili tasarladıkları olay örgülerini oluşturan kahraman ve mekânlar, Tablo 3'te şu şekilde sunulmaktadır:

Tablo 3

Destanların Olay Örgüsünü Oluşturan Kişiler ve Geçtikleri Mekanlar

Olay örgüsünü oluşturan kişiler	Mekân	f
Öğretmen-öğrenci	Sınıf	15
Anne-kız	Ev	6
Ödev konusu bulmaya çalışan arkadaş grubu	Kütüphane-Kafe	5
Destan kahramanları	Saray-Doğa	3
Baba-oğul	Göl Kenarı-Park	1
Bilgi yarışması sunucusu ve yarışmacı	Stüdyo	1
TV programı (açık oturum)	Stüdyo	1
Nine-torun	Park	1
Muhabir	Cadde	1
Youtuber	Ev	1
Toplam		35

Tablo 3'e göre öğretmen adayları, destanların dijital hikâyeleştirilmesinde toplamda 10 farklı kişi grubunu ve 9 farklı mekânı kullanarak 35 dijital hikâye tasarlamıştır. En çok tercih edilen kişi grubu öğretmen-öğrenci ($f=15$) olurken, en çok kullanılan mekân ise sınıf ($f=15$) olmuştur. Bu durum, öğretmen adaylarının mesleki kimlikleriyle özdeşleştikleri rolleri ve eğitim ortamlarını hikâyeleştirme sürecinde daha uygun ve etkili bulduklarını göstermektedir.

Anne-kız ($f=6$) ve ev ($f=6$) ilişkisi ikinci sırada yer alırken, bu yapının daha çok duygusal anlatılara olanak sunduğu düşünülebilir. Ödev konusu arayan arkadaş grubu ($f=5$) ile kütüphane-kafe ($f=5$) tercihi ise gençlerin gündelik yaşamıyla ve eğitim süreçleriyle bağlantılı senaryoların öne çıktığını ortaya koymaktadır.

Buna karşılık destan kahramanları, baba-oğul, bilgi yarışması sunucusu, TV programı, nine-torun, muhabir ve youtuber gibi kişi gruplarının yanı sıra saray-doğa, göl kenarı-park, stüdyo, cadde gibi mekânlar yalnızca birer kez tercih edilmiştir (her biri $f=1$).

Tablodan da anlaşılacağı üzere öğretmen adayları dijital hikâyeler tasarlarken hem eğitim ile ilgili süreçlerden hem de teknoloji ve yenilikçi yaklaşımların etkileyici rollerinden önemli ölçüde faydalanmışlardır. Ayrıca bazı öğretmen adayları olay örgülerini tasarlarken flashback tekniği ile yaratıcı bir kurgu anlayışı da geliştirdikleri tespit edilmiştir. Zira K3, K9, K10, K21, K22, K33, K35 kodlu öğretmen adayları, ana olay örgüsü gerçekleşirken flashback tekniği ile destanın anlatıldığı döneme gitmiş ve kahramanların ağzından olayları aktarmaya devam etmişlerdir. Anlatımın tamamlanmasıyla birlikte yine içinde bulunulan âna dönüş yapılmıştır. Bu da ders materyali olarak tasarlanan dijital hikayelerin bir yandan bilgi aktarıcı bir işlevi yerine getirirken diğer yandan görsellerle anlatımı zenginleştirdiği ve akılda kalıcılığı arttırdığı anlayışını oluşturmaktadır. Öyle ki Nilsson'un (2008) da ifade ettiği gibi dijital hikâyeler aynı anda pek çok duyu organına hitap ettiği için dikkat çekiciliği ve akılda kalıcılığı kolaylaştırmaktadır. Örneğin K9 kodlu öğretmen adayı, Gılgamış Destanı ile ilgili dijital hikayesini kurgularken bu akılda kalıcılığı arttırabilmek adına flashback tekniğini kullanmıştır. Sınıf ortamında öğretmen-öğrenci ilişkisi ile başlayan olay örgüsü, *Resim 1*'de görüleceği üzere destan içerisindeki mekâna geçiş yapılarak devam etmiştir.

Resim 1: *Gılgamış Destanı*



Resim 2: *Gılgamış Destanı*



Ardından öğretmen, destanın anlatıcı kişisi olma görevini *Resim 2*'de de yer aldığı gibi Endigu ve Gılgamış'a bırakmıştır. Verilmek istenen mesajların ardından kurgu yine sınıfta sonlandırılmıştır. K10 kodlu öğretmen adayı da Göç Destanı'nı sınıf ortamında başlatmış ve olay örgüsünü kahramanların yaşamları ve konuşmaları ile *Resim 3*'te görüldüğü gibi devam etmiştir.

Resim 3: Göç Destanı**Resim 4: Ergenekon Destanı**

K4 kodlu öğretmen adayı ise olay örgüsünü bilgi yarışması çerçevesinde tasarlamıştır. Sunucunun, yarışmacıya yönelttiği *“Göktürklere ait olan ve dağı erittiklerinden söz edilen destan aşağıdakilerden hangisidir?”* sorusu ile destan hakkında izleyicilerin bilgi sahibi olmasına imkan sağlanmıştır.

Resim 5: Oğuz Kağan Destanı

K25 kodlu katılımcı, *Resim 5*'te görüldüğü üzere *Tarihten Notlar* adlı bir açık oturum programı kurgusu tasarlamıştır. Programa tarihin nabzını tutmak için bir tarih profesörü davet edilmiş ve Oğuz Kağan Destanı üzerine bir program gerçekleştirilmiştir. Bu tür kurgulama yöntemlerinin öğretmen adaylarının anlatma tekniklerini geliştirdiği ve derslere yönelik bilgileri hikâye içerisinde sezdirerek vermelerine olanak sağladığı düşünülmektedir. Zira K10 kodlu öğretmen adayı *“destan ve efsane tasarlama bana yeni bilgiler ve anlatma yöntemler kazandırdı”* şeklindeki düşünceleriyle anlatma tekniğinin dijital hikâyeler ile ne ölçüde geliştiğini vurgulamıştır. K7 kodlu öğretmen adayı *“destan ve efsaneleri dijital ortama uyarlamak hikâye anlatma yeteneğimi geliştirmeme yardımcı oldu. Karakterlerin ve olayların öğrenme alanlarına göre nasıl bir araya geleceğini planlamak ve hikâye dünyasını oluşturmak harika bir deneyimdi”* şeklindeki yorumuyla dijital hikayelerdeki olay örgülerini öğrenme alanlarına göre sezdirici bir şekilde vermenin önemine değinmiştir. K4 kodlu öğretmen adayı ise destanları ele alan bir olay örgüsü kurgulamayı *“yaratıcı yazma becerilerini destekleyen bir aktivite”* olarak tasavvur etmiştir.

Dijital hikayeler, destanlarda olduğu gibi efsanelerde de öğretmen adaylarının hayal güçlerini kullanarak olay örgüsü oluşturmalarına, karakterleri derinleştirmelerine ve alternatif sonlar yazmalarına imkân sağlamıştır. Bu bağlamda öğretmen adaylarının efsaneler ile ilgili kurguladıkları olay örgülerinin kahramanları ve mekanlar Tablo 4'teki gibi tasarlanmıştır:

Tablo 4*Efsanelerin Olay Örgüsünü Oluşturan Kişiler ve Geçtikleri Mekanlar*

Olay örgüsünü oluşturan kişiler	Mekân	f
Öğretmen-öğrenci	Sınıf, Ağrı Dağı	8
İki arkadaş	Kamp, Gemi, Ev, Sınıf, nehir kenarı	7
Anne-kız	Tren, Ev, Deniz Kenarı	4
Baba-oğul	Ağrı Dağı, Gemi, Orman	3
Anne-oğul	Ev, Ağaç altı	3
Efsane anlatıcısı	Oda, ova	2
Haber bülteni sunucusu	Stüdyo	1
Youtuber	Ev	1
Nine- torun	Park	1
Dede-torun	Göl kenarı	1
Efsane kahramanları	Çöl	1
Polis-hırsız	Sorgu odası	1
Muhabir-konuk	Nehir kenarı	1
Toplam		35

Tablo 4'e göre öğretmen adayları, dijital hikâye oluştururken toplamda 13 farklı kişi grubu ve çeşitli mekânları kullanarak 35 dijital hikâye tasarlamıştır. En fazla tercih edilen kişi grubu öğretmen-öğrenci (f=8) olurken, onu iki arkadaş (f=7) ve anne-kız (f=4) izlemektedir. Bu grupların daha sık kullanılması, öğretmen adaylarının hem kendi mesleki kimliklerine uygun ilişkileri hem de gençlik ve aile bağlarını anlatıya daha uygun bulduklarını göstermektedir. Özellikle öğretmen-öğrenci ve arkadaş ilişkileri hem eğitim hem de sosyal bağlamda anlamlı kurgular sunmaktadır.

Baba-oğul (f=3) ve anne-oğul (f=3) gibi aile temalı kişi grupları da dikkat çekmektedir. Bu yapıların tercih edilmesi, dijital hikâyelerde duygusal derinlik ve kuşaklar arası bağları işleme isteğini yansıtmaktadır. Daha az tercih edilen kişi grupları arasında efsane anlatıcısı, haber bülteni sunucusu, youtuber, nine-torun, dede-torun, efsane kahramanları, polis-hırsız ve muhabir-konuk yer almakta (her biri f=1). Bu kişilerin daha az kullanılması hikâyeleştirmeye daha zor entegre edilmeleri ya da anlatı açısından daha özgün, ancak riskli kurgular oluşturmalarıyla ilgili olduğu anlayışını oluşturmaktadır.

Mekân açısından oldukça çeşitli ortamlar kullanılmıştır: sınıf, ev, gemi, orman, tren, ova, stüdyo, park, göl kenarı, çöl, sorgu odası, nehir kenarı gibi geniş bir yelpazeye yayılmıştır. Mekân çeşitliliği, hikâyelerde hem geleneksel hem de modern unsurların birlikte kullanıldığını; doğa, ev, okul gibi yerlerin dışında fantastik veya sıra dışı mekânlara da yer verildiğini göstermektedir.

Bunun yanı sıra geleneksel anlatım biçimlerinin modern teknoloji ile bütünleştirildiği gözlemlenmektedir. Sözlü kültürün taşıyıcısı olan meddah, dijital hikâyelerde efsaneleri anlatan kişi olarak yer almış ve kültürel değerlerin genç nesillere aktarılmasına katkı sağlayıcı bir unsur olarak kullanılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının geleneksel anlatıcılık biçimlerini modern platformlara taşıyarak, dijital hikâyelerde bu aktarımı sürdürdükleri de görülmektedir. Zira haber bülteni sunucusu, youtuber ve muhabir gibi günümüzün anlatıcı figürleri, dijital

hikâyelerde de benzer bir rol üstlenerek, geçmişin anlatım biçimlerini çağdaş medya aracılığıyla genç kitlelere sunmaktadır. Bu durum, öğretmen adaylarının hem geleneksel hem de modern anlatım tekniklerini birleştirerek yaratıcı bir şekilde kullanabilme yeteneği geliştirdiklerini ve bu sayede anlatımlarına zenginlik kattıkları anlamına gelmektedir. Ayrıca farklı bakış açılarıyla hikâye anlatımına yeni perspektifler eklediklerini de ortaya koymaktadır. Bu da öğretmen adaylarının sadece bilgiyi aktarmakla kalmayıp, öğrenciler için daha etkili, ilgi çekici ve anlamlı bir öğrenme deneyimi meydana getirebildikleri anlamına gelmektedir.

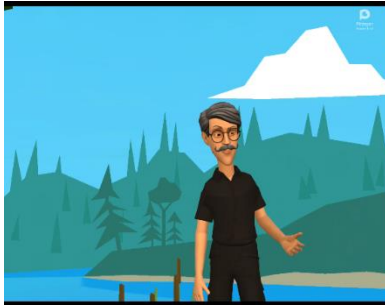
Resim 6: Taşköprü Efsanesi



Örneğin K31 kodlu öğretmen adayı Adana'nın tarihi simgelerinden biri olan Taşköprü efsanesini *Resim 6*'da görüleceği üzere bir haber bülteni üzerinden anlatmayı tercih etmiştir. K6 kodlu öğretmen adayı ise yine bir haber bülteni üzerinden Akdamar Efsanesini öğrencilere farklı perspektiflerle aktarmaya çalışmıştır. Öğretmen adayları, bu dijital hikâye kurgularını tasarlarken Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın öğrenme alanlarını temel almışlardır.

Bu yaklaşım, adayların öğretim programının içeriklerini yaratıcı bir bağlamda sunarak öğrencilerin öğrenme süreçlerini zenginleştirme çabalarını yansıtmaktadır. Zira çalışmada öğretmen adaylarının efsaneleri farklı bağlamlarda ve vurgularla dijital hikayelere aktardıkları görülmektedir.

Resim 7: Bingöl Efsanesi



Örneğin K26 kodlu öğretmen adayı, Bingöl efsanesi ile ilgili olay örgüsünü Bingöl'deki göller bölgesinde gezintiye çıkan dede ve torun üzerinden tasarlamıştır. Dede rolünü üstlenen kişi, torunun bölgedeki göllerin sayısının neden bu kadar fazla olduğunu ve nasıl oluştuğunu merak etmesi üzerine, onunla birlikte bir gezintiye çıkmış ve bu sorulara yanıt bulmasına yardımcı olmuştur. Ardından, *Resim 7*'de görüldüğü üzere, gölleri arkasına alarak Bingöl Efsanesi bağlamında

yeryüzü şekillerinin oluşum süreçlerine dair açıklamalarda bulunmuştur. K9 kodlu öğretmen adayı ise göllerin oluşum biçimlerini ve ilgili efsaneyi trenle Bingöl'e doğru yolculuk yapan bir anne ve kız arasındaki konuşma üzerinden aktarmıştır. Bu kurguda, anne efsaneyi anlatırken, kız hem hikâyeyi dinlemekte hem de göllerin oluşumuna dair bilgiyi bilimsel bir olgu olarak kavrayarak öğrenme süreci tamamlamaktadır. Dolayısıyla K9 kodlu öğretmen adayı, öğrenmeyi bilgiyi işleme süreciyle öğrencilere aktarırken, K26 kodlu öğretmen adayının, bilgiyi bireylerin bireysel keşiflerini destekleyen ve kendi deneyimleriyle anlamlandırmalarını sağlayan bir süreç olarak aktardığı görülmektedir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının aynı efsaneyi dahi işlerken vurguladıkları temel unsurların ve kurguladıkları içeriklerin birbirinden farklılık gösterdiği ve anlatı zenginliği oluşturduğu ifade edilebilir. Öyle ki K32 kodlu öğretmen adayı, bu anlatı zenginliğine dair görüşlerini şu şekilde ifade ettiği görülmektedir: *"Ders içeriklerinin dijital kurgu veya hikâye içerisinde sunulması, öğrencilerde bağlamsal anlayış, duygusal bağlılık, motivasyon, problem çözme becerileri, kültürel ve sosyal farkındalık gibi birçok farkındalık oluşturabilir."*

Öğretmen adaylarının tasarladıkları dijital hikâyelerin çoğunda, özgün ve yaratıcı fikirlerin başarıyla işlendiği gözlemlenmektedir. Bu özgün ve yaratıcı yaklaşımların öğretmen adaylarına hem öğretici hem de ilgi çekici ve öğrenciler için merak uyandırıcı materyaller

tasarlama imkânı sağladığı düşünülmektedir. Zira dijital hikâye tasarımı, öğretmen adaylarının bir yandan pedagojik becerilerini geliştirmelerine olanak tanırken, diğer yandan eğitsel içeriklerin daha dinamik, etkileşimli ve öğrenci merkezli bir şekilde sunulmasını mümkün kılmaktadır. Öyle ki K16 kodlu öğretmen adayının da “*öğrenci merkezli ve görsel-işitsel unsurlarla zenginleştirilmiş dijital hikâyeler, öğrenmeyi daha keyifli ve etkili hale getirebilir*” diyerek, dijital hikayelerin öğretim sürecinde öğrencilerin ilgisini çekebileceğini ve öğrenme deneyimlerini daha verimli kılabilceğini vurguladığı görülmektedir.

3. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmen Adaylarının Tasarladığı Destan ve Efsanelerin Temalarına Yönelik Bulgular

Destan ve efsaneler, kültürel değerleri, toplumsal normları ve insanlık tarihindeki önemli olayları aktararak toplumların kimliklerini şekillendirmektedirler. Dijital hikâye olarak tasarlandıklarında ise bu kadim temalar, modern bir dilde sunulmakta ve evrensel ve kültürel değerlere odaklanarak zengin ve derin anlamlar etrafında şekillenmektedir. Bu sayede geleneksel anlatılar, modern eğitim araçlarına dönüştürülerek kültürel miras günümüz izleyicisiyle buluşturulabilmektedir. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programına yönelik tasarladıkları dijital hikayelerde yer alan temaların önemli bir yere sahip olduğu düşünülmektedir. Öğretmen adaylarının ele aldıkları temalara ilişkin elde edilen veriler şu şekilde tespit edilmiştir:

Tablo 5

Destanlara Dair Temalar

Temalar	f
Türklerde Birlik ve Beraberlik: Milli Dayanışma	6
Türklerin Toprak Bütünlüğünü Koruma Bilinci	4
Geleneklerin Yaşatılması: Türk Töresinin Sürekliliği	3
Destan Kahramanlarının Özellikleri ve Türk Kimliği	2
Türklerde Liderlik ve Yönetim Anlayışı	2
Türklerin Boylara Ayrılış ve Sosyal Yapı	1
Göktürklerin Tarih Sahnesindeki Rolü	1
Ergenekon Vadisi ve kültürel yapısı	1
Uygurların Kültürel ve Sosyal Hayatı	1
Orta Asya'da Sosyal ve Siyasal Yapı	1
Türklerin Yerleşik Hayata Geçiş Süreci	1
Toplam	23

Tabloya göre öğretmen adayları, dijital hikâyelerinde toplamda 11 farklı tema üzerinden 23 hikâye üretmiştir. En fazla tercih edilen tema Türklerde birlik ve beraberlik: millî dayanışma (f=6) olmuştur. Bu durum, öğretmen adaylarının millî değerler, dayanışma ve birlik kavramlarını ön planda tutarak dijital hikâyelerini bu doğrultuda şekillendirdiklerini göstermektedir.

İkinci sırada Türklerin toprak bütünlüğünü koruma bilinci (f=4) yer almakta; bu da vatan sevgisi ve koruma bilincinin öne çıkan bir anlatı unsuru olduğunu ortaya koymaktadır. Bu iki temanın toplamda 10 hikâyeye konu olması millî kimlik ve toprak bütünlüğü gibi değerlerin öğretmen adayları açısından öncelikli olduğunu göstermektedir.

Geleneklerin yaşatılması: Türk töresinin sürekliliği” (f=3) ve destan kahramanlarının özellikleri ve Türk kimliği ile Türklerde liderlik ve yönetim anlayışı (her biri f=2) orta düzeyde tercih edilen temalar arasındadır. Bu temalar, kültürel devamlılık, tarihsel kimlik ve liderlik gibi konulara dikkat çekilmek istendiğini göstermektedir.

Türklerin boylara ayrılışı ve sosyal yapı, Göktürklerin tarih sahnesindeki rolü, Ergenekon Vadisi ve kültürel yapısı, Uygurların kültürel ve sosyal hayatı, Orta Asya’da sosyal ve siyasal yapı, Türklerin yerleşik hayata geçiş süreci gibi temalar ise yalnızca birer kez tercih edilmiştir (f=1).

Öğretmen adaylarının efsanelere yönelik tasarladıkları temalarda da zengin anlatı unsurlarının kullanıldığı görülmektedir. Dijital hikayelerde yer alan temalardan elde edilen veriler şu şekilde belirlenmiştir:

Tablo 6

Efsanelere Dair Temalar

Temalar	f
Mimari yapılar (Su kemerleri, Kız Kulesi, Kız Kalesi, Kızlar Hisarı, Taşköprü)	6
Ağrı Dağı’nın fiziki özellikleri ve coğrafi önemi	5
Sevgi için fedakârlık yapmak	5
Canlılara Zarar Verme: Etik ve Çevresel Sorunlar	3
Zalim Hükümdarlık ve Zorba Yönetim (Nemrut, Bolu Beyi)	2
Bingöl’deki yeryüzü şekilleri ve oluşumu	2
Akdamar Kilisesi: Sosyal, Kültürel ve Dini Hayatın İzleri	1
Tarihteki Uygarlıkların İzleri ve Mirası	1
Osmanlı Yönetim Sistemi ve Devlet Yapısı	1
İnsanların ahını almak	1
Yalan Söylemenin Ahlaki ve Toplumsal Zararları	1
Toplam	28

Tablo 6’ya göre öğretmen adayları, dijital hikâye tasarımlarında toplamda 11 farklı tema kullanmış ve bu temalar doğrultusunda 28 hikâye üretmiştir. En fazla tercih edilen temalar sırasıyla mimari yapılar (f=6), Ağrı Dağı’nın fiziki özellikleri ve coğrafi önemi” (f=5) ve sevgi için fedakârlık yapmak (f=5) olmuştur. Bu dağılım, adayların hem somut tarihî yapıları hem de duygusal bağlamı güçlü bireysel temaları öne çıkardıklarını göstermektedir.

Mimari yapılar teması altında Kız Kulesi, Kız Kalesi, Kızlar Hisarı, Taşköprü gibi kültürel ve tarihî öğelerin öne çıkarılması; dijital hikâyelerde somut miras üzerinden kültürel farkındalık yaratma amacı taşıdığını göstermektedir. Benzer şekilde Ağrı Dağı gibi doğal bir yapının hem fiziki hem coğrafi yönleriyle işlenmesi, coğrafya temelli anlatıların da ilgi gördüğünü ortaya koymaktadır.

Sevgi için fedakârlık yapmak teması ise daha evrensel ve duygusal bir değer etrafında şekillenmiştir ve bireyler arası ilişkilerde anlam arayışını yansıtmaktadır. Bu tema, öğretmen adaylarının yalnızca tarihî-kültürel değil, insani değerleri de öne çıkarmaya önem verdiklerini göstermektedir.

Canlılara zarar verme: etik ve çevresel sorunlar (f=3) ve zalim hükümdarlık ve zorba yönetim (f=2) gibi temalar da toplumsal ve çevresel bilinç oluşturmaya hedefleyen anlatılarla dikkat çekmiştir.

Diğer temalar ise yalnızca birer kez (f=1) tercih edilmiştir: Bingöl'deki yeryüzü şekilleri, Akdamar Kilisesi, tarihteki uygarlık mirası, Osmanlı yönetim sistemi, insanların ahını almak ve yalan söylemenin toplumsal zararları gibi temalar, içerik açısından önemli olsalar da öğretmen adayları tarafından daha az işlenmiştir.

4. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmen Adaylarının Tasarladığı Destanlarda Yaşam Biçimleri, Şahsiyetler ve Coğrafyalar Yönelik Bulgular

Destanlarda Yaşam Biçimlerine Yönelik Bulgular

Öğretmen adayları, dijital hikayelerde destanlara dair çeşitli konu ve içeriklere yer vermişlerdir. Bu içeriklerden biri de Türklerin yaşam biçimidir. Öğretmen adayları, Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın öğrenme alanlarına uygun şekilde, Türk kültürünün sosyal, ekonomik, askeri ve yönetsel yapısına dair önemli ipuçları sunmuşlardır. Ele alınan temalar hem günlük yaşamın dinamiklerini hem de kültürel değerlerin destan anlatılarında nasıl işlendiğini gösterdiği düşünülmektedir. Bu bağlamda, konuya ilişkin elde edilen veriler şu şekildedir:

Tablo 7

Yaşam Biçimleri

Yaşam Biçimleri	f
Göçebe yaşam	2
Avcılık	2
Evlilik	1
İklimin yaşam biçimine etkisi	1
Devletin yönetim biçimi	1
Şenlikler	1
Ata binme-ok atma	1
Toplam	9

Tablo 7'e göre öğretmen adayları dijital hikâyelerinde toplamda 7 farklı yaşam biçimi teması işlemiş ve bu temalar doğrultusunda 9 hikâye oluşturmuştur. En fazla tercih edilen yaşam biçimi temaları göçebe yaşam (f=2) ve avcılık (f=2) olmuştur. Bu iki tema, Türklerin tarihsel yaşam tarzını yansıtan geleneksel unsurlar olarak öne çıkmakta ve öğretmen adaylarının anlatılarında geçmişe dayalı kültürel yaşam örneklerini tercih ettiklerini göstermektedir.

Evlilik, iklimin yaşam biçimine etkisi, devletin yönetim biçimi, şenlikler ve ata binme-ok atma gibi temalar ise yalnızca birer kez (f=1) işlenmiştir. Bu durum söz konusu yaşam biçimi unsurlarının anlatılarda daha sınırlı yer bulduğunu göstermektedir.

Tablodan da anlaşılacağı üzere öğretmen adayları destanların içeriklerini dijital hikâye formatında kurgularken bu içerikleri farklı ders kazanımlarıyla bütünleştirmiş, özgün ve etkili bir ders materyali oluşturma imkânı bulmuşlardır. Ayrıca destanların dijital hikâye olarak tasarlanma ve olayların aktarılma sürecinde, Türklerin yaşam biçimlerine dair önemli ipuçlarını

da ortaya koyma fırsatı yakaladıkları düşünülmektedir. Örneğin K2 kodlu öğretmen adayı, Ergenekon Destanı'nı ele aldığı anlatısında Türklerin göçebe bir yaşam biçimine sahip olduğuna dair çeşitli ipuçları vermiştir.

Resim 8: Oğuz Kağan Destanı



K32 kodlu öğretmen adayı ise eski Türklerde avcılığın önemini, iki arkadaşın bir mağarada Oğuz Kağan'ın avcı kimliği üzerine yaptıkları bir diyalog aracılığıyla ele almıştır. K12 kodlu öğretmen adayı, eski Türklerdeki Çinli prenseslerle yapılan evlilik ilişkilerini ve bu evliliklerin sebeplerini, Göç Destanı aracılığıyla öğrencilere aktarmaya çalışmıştır. K18 kodlu öğretmen adayı, yine Göç Destanı üzerinden

bu kez devletin yönetim biçimini ve yaşadıkları coğrafyaların iklimsel yapısının yaşamları nasıl şekillendirdiği üzerine bir kurgu oluşturmuştur.

K24 kodlu öğretmen adayı ise Oğuz Kağan Destanı üzerine kurguladığı dijital hikayesinde eski Türklerdeki düğün şenliklerini ele almış ve yaşam biçimlerine dair önemli ipuçları sunmuştur. Ayrıca at binme ve ok atma kültürünün de Türkler için ne derece önemli olduğuna dair diyaloglar tasarlamıştır.

Destanlarda Şahsiyetlere/Kahramanlara Yönelik Bulgular

Destanlarda yer alan kahramanlar genellikle gerçek tarihi figürlerin mitolojik hale gelmiş versiyonlarıdır. Hikâyeyi şekillendiren, olayların akışını belirleyen ve anlatımın merkezinde yer alan kişiler olarak karşımıza çıkmaktadırlar. Öğretmen adayları, tasarladıkları bu destanlarda kahramanları çeşitli yönleriyle ele almışlardır. Bu sayede dijital hikâyelerdeki karakterlerin nitelikleri ve görsellerinde bir anlatı zenginliği ortaya çıkmıştır. Her öğretmen adayı, hayalindeki kahramanı betimlerken onların farklı özelliklerini vurgulamış ve bu karakterleri çeşitli görsellerle tasvir ederek özgün görünümler sunmuştur. Ayrıca, bu süreçte pek çok farklı karakteri tanıma fırsatı sağlandığı ve kahramanların akılda kalıcılığının arttığı düşünülmektedir. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının oluşturdukları kahramanlara ilişkin elde edilen veriler aşağıda sunulmaktadır:

Tablo 8*Şahsiyetler/Kahramanlar*

Şahsiyetler	f
Ergenekon Destanı	4
Kıyan	2
Nüküz	2
Oğuz Kağan Destanı	7
Oğuz Kağan	3
Mete Han	2
Urum Kağan	1
Bayındır Han	1
Gılgamış Destanı	11
Gılgamış	3
Enkidu	3
Humbaba	2
Utnapiştım	2
Tanrıça İştar	1
Göç Destanı	5
Bögü Tigin	2
Yulug Tigin	2
Gali Tigin	1
Şu Destanı	2
Büyük İskender	1
Taragay	1
Türeyiş Destanı	2
Tanrı Ülgen	1
Ak Ana	1
Toplam	31

Tablo 8'de de görüldüğü gibi öğretmen adayları, dijital hikâyelerinde toplamda 24 farklı şahsiyet/kahramanı içeren anlatılar oluşturarak 31 hikâye tasarlamıştır. En fazla yer verilen destan ve kahraman Gılgamış Destanı (f=11) olmuştur.

Oğuz Kağan Destanı (f=7) ve içinden çıkan Oğuz Kağan (f=3) karakteri de dikkat çeken bir diğer ögedir. Bu durum, Türk destan geleneğinin önemli figürlerinden biri olan Oğuz Kağan'ın hâlâ ilgi çekici ve anlatı açısından güçlü bir karakter olarak değerlendirildiğini göstermektedir.

Ergenekon Destanı (f=4) ve ona bağlı şahsiyetler olan Kıyan (f=2) ve Nüküz (f=2) ile birlikte değerlendirildiğinde, bu destanın da anlatılarda anlamlı bir yer tuttuğu görülmektedir. Göç Destanı (f=5) ve karakterleri (Bögü Tigin, Yulug Tigin, Gali Tigin) ile Türeyiş Destanı (f=2) da geleneksel Türk kültürüne dayalı karakterlerin dijital hikâyelerde kullanıldığını göstermektedir. Gılgamış Destanı dışındaki figürlerin büyük çoğunluğu (Tanrı Ülgen, Ak Ana, Taragay, Büyük İskender, Urum Kağan) yalnızca birer kez (f=1) kullanılmıştır.

Dijital hikayelerde bazı öğretmen adayları, destan kahramanlarının niteliklerini yalnızca sözel olarak ifade ederken, bazıları hayalindeki kahramanın görsel tasvirlerini Plotagon uygulamasının sunduğu imkânlar dahilinde görsel olarak tasvir etmeye çalışmıştır. Zira öğretmen adayları, düşüncelerini uygulamaya aktarma sürecinde çeşitli zorluklar yaşamışlardır. Örneğin K31 kodlu öğretmen adayı uygulamanın sınırlıkları nedeniyle özgün bir senaryo oluşturmada zorluklar yaşadığını belirtmiş ve uygulamanın dezavantajlarını şu şekilde ifade etmiştir: *“Dezavantajları ise uygulamayı kullanmada ve özgün senaryolar oluşturmada biraz zorlandım.”* K13 kodlu öğretmen adayı da seslendirme ve kişiliklere uygun bir karakter oluşturma sürecinde yaşadığı zorluklara şu şekilde değinmiştir: *“Ben seslendirme, diyalog kurma ve karakter tasarlamada biraz sıkıntı yaşadım.”*

Bununla birlikte bazı öğretmen adayları, karakterlere yönelik sınırlamalara rağmen uygulamanın sunduğu çeşitli alternatifler ve imkanlardan memnuniyetlerini dile getirmiştir. Örneğin, K3 kodlu öğretmen adayı kurguladığı olay örgüsüne uygun fon ve karakter tasarımında herhangi bir zorluk yaşamadığını şu sözlerle ifade etmiştir: *“Tasarımda arka plan ve karakter olarak birçok seçenek olması güzeldi. Her seviyede ve her konuda bir hikâye oluşturulabilir.”* Bu açıklama, uygulamanın sunduğu esnekliğin öğretmen adaylarının yaratıcı süreçlerini desteklediğini ve geniş bir yelpazede eğitim materyali üretimine olanak tanıdığını da göstermektedir. Zira K3 kodlu öğretmen adayı, Ergenekon Destanı kahramanlarından Kıyan ve Nöküz karakterlerini tasvir etmiştir. Karakterlerin konuşturulduğu anlatıda, öğrencilerin bu karakterlerin kişilikleri ve destanda sergiledikleri tavırlar hakkında fikir sahibi olmaları beklenmektedir.

Resim 9: Ergenekon Destanı (Kıyan-Nöküz)



K3 kodlu öğretmen adayı, Resim 9’da görüldüğü üzere Kıyan ve Nöküz’ü sırasıyla bir saldırı altında, ardından doğal bir sığınakta ve son olarak bir mağaranın içinde ateş yanarken tasvir etmiştir. Zira Ergenekon Destanı’nda Kıyan ve Nöküz, büyük bir felaketten kurtulup insanları Ergenekon adlı güvenli bölgeye ulaştıran liderler olarak görülmektedir. Onlar, Ergenekon’a sığınma sürecinde halkın rehberi olmuş, burada hayatta kalmalarını sağlamış ve demir dağın eritilmesiyle Türklerin yeniden özgürlüğüne kavuşmasında kilit bir rol üstlenmişlerdir. Bu bağlamda, öğretmen adayının kurguladığı dijital hikâye, öğrencilerin kahramanların niteliklerini ve destanın ana temasını anlamalarına yardımcı olacak bir anlatımla sunulabildiği anlayışını oluşturmaktadır.

Oğuz Kağan Destanı’nda da öğretmen adaylarının, Oğuz Kağan’ı hem fiziksel özellikleri hem de liderlik vasıflarıyla detaylı bir şekilde tasvir ettikleri görülmüştür. Dijital hikayelerde Oğuz Kağan, kısa sürede büyüyen, güçlü ve cesur bir karakter olarak öne çıkmaktadır. Aynı zamanda adaletli bir lider, topraklarını koruyan bir kahraman, Oğuz Türklerini birleştiren bir önder ve güçlü bir devletin temellerini atan vizyon sahibi bir lider olarak betimlenmiştir. Resim 10’da görüldüğü gibi, K13, K23 ve K24 kodlu öğretmen adayları, Oğuz

Kağan'ı görsellerde betimlerken onun heybetli ve güçlü yönlerini vurgulamaya çalıştıkları görülmektedir.

Resim 10: Oğuz Kağan Destanı (Oğuz Kağan)



Ayrıca K27 ve K28 kodlu öğretmen adayları, Oğuz Kağan Destanı'nın tarihsel olarak Mete Han'la ilişkilendirildiğini vurgulamış ve destanlardaki kahraman figürlerinin tarihi şahsiyetlerle özdeşleştirilebileceğini ifade etmişlerdir. Böylelikle destanların sadece mitolojik ya da efsanevi öğelerle sınırlı kalmadığını; tarihsel figürler ve olaylarla bağdaştırılabileceğini de ortaya koyabilmişlerdir.

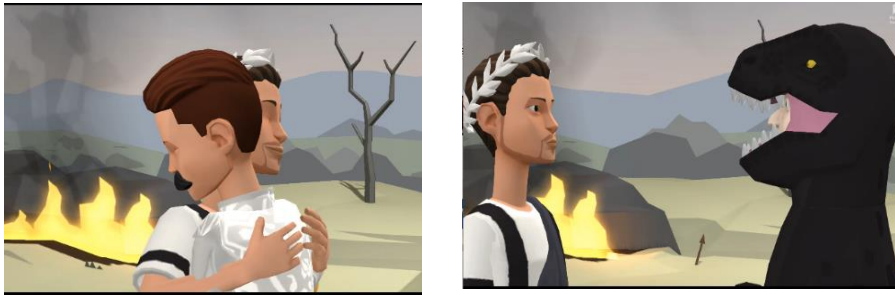
K26 kodlu öğretmen adayı, Oğuz Kağan'ın babasının Bayındır Han olduğunu belirterek olay örgüsünü kurgularken, K32 kodlu öğretmen adayı ise Oğuz Kağan'ın buyruğunu dinlemeyen Urum Kağan'dan bahsetmiş ve düşman figürlerine dair bilgiler aktarmıştır. Bu durum, öğretmen adaylarının dijital hikayelerde Oğuz Kağan'ın dostlarını ve düşmanlarını öğrencilere tanıtmaya çabalarını göstermektedir. Yani, öğrenciler hem Oğuz Kağan'ın müttefiklerini hem de ona karşı çıkanları öğrenebilecek ve destandaki kahramanların ilişkilerini daha iyi kavrama imkânı bulabileceklerdir.

Gılgamış Destanı'na yönelik çalışmalarda öğretmen adaylarının destandaki pek çok kahramanla ilgili bilgiyi dijital hikâyelere entegre ettikleri ve olay örgüsü içinde bu kahramanları görselleştirdikleri tespit edilmiştir. Özellikle Gılgamış, Enkidu ve Tanrıça İştâr gibi ana karakterlere geniş yer verildiği dikkat çekmektedir. Ayrıca Anu ve Gökyüzü Boğası ile ilgili görsellerin oluşturulduğu görülmektedir. Olay örgüsünde geçen diğer karakterlerin ise sözlü anlatımlarla öğrencilere aktarılmaya çalışıldığı görülmektedir.

K1 kodlu öğretmen adayı, dijital hikayesinin olay örgüsünü Tanrıça İştâr'ın Gılgamış'a olan aşkı ve Gılgamış'ın onu reddedişi ile başlatmıştır. İştâr, Gılgamış'ın onu reddetmesi üzerine öfkelenmiş ve *Resim 11*'de görüleceği üzere babası Anu'nun yanına giderek ondan Gökyüzü Boğasını göndermesini istemiştir.

Resim 11: *Gilgamiş Destanı (Gilgamiş-Tanrıça İştar)-(Anu)*

Ancak *Resim 12*'de görüldüğü üzere Gilgamiş ve Enkidu, gönderilen Gökyüzü Boğasını birlikte hareket ederek öldürmüşler ve İştar'a karşı büyük bir zafer kazanmışlardır.

Resim 12: *Gilgamiş Destanı (Gilgamiş-Gökyüzü Boğası) (Gilgamiş-Enkidu)*

K6 kodlu öğretmen adayı da kurgusunda *Resim 13*'te görüleceği üzere Gilgamiş'i bir kral olarak tasvir ederek başlamıştır.

Resim 13: *Gilgamiş Destanı (Gilgamiş)*

Tıpkı K1 kodlu öğretmen adayı gibi, Gilgamiş'i tasvir ederken kraliyetini simgeleyen tacıyla görsellerini tasarladığı gözlemlenmiştir. Bu durum her iki öğretmen adayının da Gilgamiş'in güç ve liderliğini vurgulamak için benzer bir yaklaşım benimsediğini göstermektedir. Ayrıca tasarlanan dijital hikayeler aracılığıyla öğrencilerin Gilgamiş'i daha kolay bir şekilde kral olarak hatırlamalarının sağlanabileceği ve bu sayede karakterin liderlik özelliklerini daha etkili bir şekilde pekiştirebilecekleri düşünülmektedir.

Fakat K9 kodlu öğretmen adayının Gilgamiş'i tacı olan bir kişilikten ziyade uzun saçlı bir savaşçı olarak tasavvur ettiği ve diğer öğretmen adaylarından farklı bir yaklaşımla kahramanın görselini oluşturduğu görülmektedir. Bu sebeple *Resim 14*'te görüldüğü gibi Gilgamiş savaş alanında betimlemiş ve kahramanlık özellikleri ön plana çıkarılmıştır. Enkidu'nun da savaşçı yönüyle tasarlandığı görülmektedir.

Resim 14: Gılgamış Destanı (Gılgamış)- (Enkidu)

Nihai olarak Gılgamış Destanı'na dair dijital hikayeler üzerinde yapılan incelemelerde, öğretmen adaylarının Gılgamış'ı ölümsüzlük arayışı sürecinde hayatın değerini anlamaya ve sınırlı bir ömrü daha anlamlı hale getirecek yolları keşfetmeye

çalışan bir karakter olarak tasvir ettikleri gözlemlenmiştir. Bu süreçte ölümsüzlüğün sırrını bilen bilge bir figür olan Utnapiştim'e de dikkat çektikleri görülmektedir. Özellikle, K7 kodlu öğretmen adayının, Utnapiştim'in Sümer, Akad ve Babil mitolojilerindeki önemli rolünü vurgulayarak öğrencilerde Mezopotamya uygarlığına yönelik bir merak uyandırmayı amaçladığı düşünülmektedir. Bu anlayışın mitolojik figürlerin öğretim sürecine entegre edilmesine olanak tanınmasının yanı sıra, öğrencilerin tarih ve edebiyat arasındaki ilişkiyi keşfetmelerine de katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Öğretmen adaylarının Göç Destanı üzerinde çalışırken, edebiyat ve tarih arasındaki ilişkiyi kurarak olay örgüleri oluşturdukları görülmüştür. Özellikle Böğü Tigin, Yulug Tigin ve Galı Tigin gibi karakterler üzerinde yoğunlaştıkları tespit edilmiştir. Bu karakterler aracılığıyla Türk halkının kutsal saydığı değerleri ve manevi bağlara verdiği önemi yansıtmayı amaçlamışlardır. Bu bağlamda, Böğü Tigin'den başlayan bir olay örgüsü geliştirdikleri anlaşılmaktadır.

Resim 15: Göç Destanı (Böğü Tigin)

K10 ve K12 kodlu öğretmen adayları, Böğü Tigin'i akıllı, yiğit, adil ve bilge bir hükümdar olarak tanımlamışlardır. K10 kodlu öğretmen adayı, Resim 15'te görüleceği üzere Böğü Tigin'i öyküde tacı olan bir kişilik olarak

betimlerken, K12 kodlu öğretmen adayı onu daha sade ve olağan bir şekilde tasvir etmiştir. İçerik açısından bakıldığında destan kahramanlarının karakter özelliklerinin etkili bir şekilde aktarıldığı görülmektedir. Ancak görsel tasvirlerde Türk kültür ve tarihine dair kısıtlı unsurların sunulması, istenilen görselliğin tam olarak yakalanamamasına da neden olmuştur.

Resim 16: Göç Destanı (Yulug Tigin)

Bögü Tigin'in ardından kağan olan Yulug Tigin ise savaşçı kişiliği ile tasvir edilmiştir. K12 kodlu öğretmen adayı, Yulug Tigin'i *Resim 16*'da görüldüğü gibi yeşil askeri bir kıyafet içinde tasvir etmiştir. Bu tasvirin Yulug Tigin'in olay örgüsündeki rolüyle uyumlu olduğu şeklinde bir anlayış oluşturmuştur. Zira o, Çinlilerle uzun yıllar savaşmış bir kişiliktir. Ayrıca bu savaşlara son vermek amacıyla oğlu Gali Tigin'i bir Çinli prensesle evlendirmek isteyen bir lider olarak anlatılmaktadır. Buna karşılık, Gali Tigin, Çinliler tarafından akılcı, felaketlere yol açan ve kıtlığa neden olan zayıf bir hükümdar olarak tasvir edilmiştir.

Resim 17: Göç Destanı (Gali Tigin)**Resim 18: Göç Destanı (Gali Tigin)**

K12 kodlu öğretmen adayı, bu sebeple Gali Tigin'i *Resim 17*'de görüleceği üzere bir çöl ortamında tasvir etmiştir. Bu bakımdan öğretmen adaylarının görseller aracılığıyla ve destanın içeriğini yansıtmaya

yönelik bir çaba olduğu çalıştığı düşünülmektedir. Ancak K10 kodlu öğretmen adayı, *Resim 18*'deki gibi Gali Tigin'i saray ortamında ve tacı olan bir kişilik olarak betimlemiştir. Neden olduğu felaket ise sözel anlatımla olay örgüsüne yansıtılmıştır. Dolayısıyla destan kahramanları yalnızca liderlik özellikleriyle değil; yaptıkları hatalar, aldıkları zor kararlar ve kişisel feragatlerle de öğrencilere sunulmaya çalışılmıştır.

Resim 19: Manas Destanı (Manas)

Karakter betimlemeleri yapan öğretmen adaylarından bir diğeri K25 kodlu öğretmen adayıdır. Manas Destanı'nda Manas'ın Moğollara karşı cesur ve stratejik bir savaşçı olarak mücadele ettiği vurgulanmıştır. Bu sebeple Manas, *Resim 19*'de görüldüğü gibi savaş alanında tasvir edilmiştir. Şu ve Türeyiş Destanlarında ise kahramanların nitelikleri daha çok genel ve sözel ifadelerle dile getirilmiştir.

Öğretmen Adaylarının Tasarladığı Destanlarda Coğrafyalara Yönelik Bulgular**Tablo 9**

Coğrafya

Coğrafyalar	f
Ergenekon Destanı	2
Moğol İli	1
Ergenekon	1
Oğuz Kağan Destanı	3
Kuzey Sibirya	2
Ötüken	1
Gılgamış Destanı	4
Urug	2
Ninova	1
Mezopotamya	1
Göç Destanı	13
Turfan İli	1
Hulin Dağı	6
Tula- Selenge Irmağı	6
Şu Destanı	1
Balagasun	1
Türeyiş Destanı	2
Altay Dağları	1
Sibirya	1
Toplam	25

Tablo 9'a göre öğretmen adayları dijital hikâyelerinde toplamda 17 farklı coğrafi yeri kullanarak 25 hikâye tasarlamıştır. En çok yer verilen destan coğrafyası Gılgamış Destanı'na ait bölgeler olmuş, toplamda 7 kez kullanılmıştır: Urug (f=4), Ninova (f=2) ve Mezopotamya (f=1). Oğuz Kağan Destanı ile ilişkili bölgeler de toplam 6 kez kullanılmıştır: Kuzey Sibirya (f=3), Ötüken (f=2) ve Moğol İli (f=1). Göç Destanı da 6 kez işlenmiştir ve buna bağlı olarak Turfan İli (f=2), Hulin Dağı (f=1) ve Tula-Selenge Irmağı (f=3) gibi bölgeler tercih edilmiştir. Ergenekon Destanı (f=2) ve Şu Destanı (Balagasun, f=1) ile Türeyiş Destanı'na ait mekânlar (Altay Dağları, Sibirya – toplam f=2) ise daha sınırlı oranda kullanılmıştır.

Öğretmen adaylarının dijital hikâye olarak destanlarda belirttikleri coğrafyalar öğrencilere tarihsel ve kültürel bilgilerin yeni bir perspektifle sunulmasına olanak sağlayacak niteliktedir. Zira öğrencilerin bu tür yaklaşımlarla Türk coğrafyalarında şekillenmiş kültürel yapıların çeşitliliğini, toplumsal yaşamın dinamiklerini ve bölgeye hâkim olan inanç sistemlerini keşfetme fırsatı elde edecekleri düşünülmektedir. Özellikle Orta Asya, Kuzey Asya, Sibirya ve Mezopotamya gibi Türklerin tarihsel yurtları ve kültürel kökenlerini barındıran bölgelerin isimlerine aşinalık kazandırılması açısından dijital hikâyelerin fayda sağlayabileceği anlayışı hâkim olmuştur. Örneğin, K3 kodlu öğretmen adayı, karakterlerini Ergenekon coğrafyasında konuştururken, bu bölgeyi yeşilliklerle kaplı ve çiçeklerle bezeli bir alan olarak görselleştirmiştir.

K24 ve K33 kodlu öğretmen adayları ise Oğuz Kağan Destanı'nda geçen Kuzey Sibirya ve Ötüken bölgeleriyle ilgili olay örgüsünü kurgularken, *Resim 20*'de görüldüğü gibi arka planı daha soğuk, bulutlu ve kurak bir iklim olarak tasvir etmeye çalıştıkları gözlemlenmiştir. Bu yaklaşım ile bölgenin coğrafi ve iklimsel özelliklerinin vurgulanarak bölgenin atmosferini gerçeğe yakın bir şekilde yansıtmaya çalıştıkları düşünülmektedir.

Resim 20: *Oğuz Kağan Destanı*



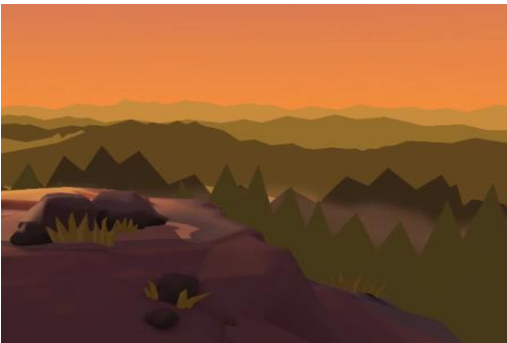
Gılgamış Destanı'nda ise Mezopotamya şehirlerinden olan Uruk ve Ninova şehirleri betimlenmeye çalışılmıştır. Günümüzde Irak sınırları içerisinde yer alan şehirler, Fırat ve Dicle nehirlerinin kenarında kurulmuştur. Bu bakımdan bölgedeki tarımın verimliliğini artırmış ve büyük uygarlıkların gelişmesine olanak sağlamıştır.

Resim 21: *Gılgamış Destanı (Uruk- Ninova)*



K9 ve K7 kodlu öğretmen adayları, *Resim 21*'de görüleceği üzere hazırladıkları görsellerde bereketli toprakların yeşil zenginliğini ve nehir kenarındaki yaşamı vurgulamaya çalışmışlar ve öğrencilerin bu coğrafyanın özelliklerini daha iyi kavramalarını hedeflemişlerdir.

Resim 22: *Göç Destanı (Hulin Dağı)*



Resim 23: *(Tula/Selenge Irmağı)*



K11, K21, K14, K15, K17 ve K19 kodlu öğretmen adayları ise Göç Destanı'nda özellikle Turfan ilinden, Hulin Dağı'ndan ve Tula ile Selenge Irmakları'ndan bahsetmişlerdir. K14 kodlu öğretmen adayı, *Resim 22*'de görüleceği üzere Hulin Dağı'nı, K19 kodlu öğretmen adayı ise *Resim 23*'te görüldüğü üzere Tula/Selenge Irmağı'nı sembolik olarak olay örgüsünde

kurgulamaya çalışmıştır. Böylece öğrencilerin dijital hikayeler aracılığıyla sıkça bahsedilen bu yerlerin günümüzde nerede olduklarını merak edebileceği ve Türk tarihi ile kültürü açısından taşıdıkları önemi kavrayabilecekleri düşünülmektedir. Öyle ki K12 öğretmen adayı, öğrencilerin iklim ve coğrafi özellikler hakkında bilgi sahibi olabileceği yönündeki kanaatini şu şekilde ifade etmektedir: “*Destanların ve efsanelerin anlatıldığı ve içeriğinde geçen bölgeler ele alındığında o bölgenin coğrafi özellikleri iklimi ve çevresel koşullarını öğretmek için yine bu eserler kullanılabilir.*”

5. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmen Adaylarının Tasarladığı Efsanelerde Şehirler/Tarihi ve Doğal Mekanlara Yönelik Bulgular

Efsanelerde Şehirler/Tarihi Ve Doğal Mekanlara Yönelik Bulgular

Şehirler, Türk mitolojisi ve halk edebiyatında çoğu zaman tarihsel olaylarla, kültürel mirasla, doğa veya kutsallıkla ilişkilendirilmektedir. Bu sebeple belirli şehirler ve bölgeler efsanelerin ve halk anlatılarının bir parçası olarak yerel halkın geçmişini, inançlarını ve kültürünü yansıtan önemli unsurlarını temsil etmektedirler. Zira efsaneler, bu şehirlerin geçmişiyle ve halkının inançlarıyla bütünleşerek şehirlerin kimliğini oluştururlar. Öğretmen adayları da tasarladıkları dijital hikayelerde efsanelerin geçtikleri şehirlerin ve tarihi mekanların kültürel yapı ile özdeşleştikleri vakaları tasvir etmişlerdir.

Tablo 10

Şehirler/Tarihi ve Doğal Mekanları

Şehirler	f
Ağrı/ Ağrı Dağı	5
Mersin/Tarsus / Şahmeran Mağarası	4
İstanbul/Kız Kulesi	3
Mersin/ Erdemli/ Kız Kalesi	2
Adana/ Taşköprü	2
Van/Akdamar Kilisesi	1
Elbistan/Nurhak Dağı- Göl	1
Şanlıurfa/ Balıklıgöl	1
Bingöl/ Göller Bölgesi	1
Amasya/Şahinkaya	1
Bergama/Güzellik Ilıcası	1
Aydın/Kızlar Hisarı	1
Fethiye/ Ölü Deniz	1
Sakarya/Sapanca Gölü	1
Antalya/ Titreyen Göl	1
Toplam	25

Tablo 10 incelendiğinde, öğretmen adayları dijital hikâyelerinde toplamda 15 farklı şehir ve bu şehirlere ait tarihî ya da doğal mekânları kullanarak 25 hikâye oluşturmuştur. En çok kullanılan şehir ve mekân Ağrı/Ağrı Dağı (f=5) olmuştur. Bu durum, Ağrı Dağı'nın hem efsanevi

hem de coğrafi açıdan dikkat çekici bulunarak hikâyeleştirmeye en uygun mekânlardan biri olarak tercih edildiğini göstermektedir.

İkinci sırada Mersin/Tarsus/Şahmeran Mağarası (f=4) yer almakta, bu da Şahmeran efsanesinin geçtiği yerin anlatılarda oldukça öne çıktığını ve kültürel kökeniyle dikkat çektiğini göstermektedir. İstanbul/Kız Kulesi (f=3) ve Mersin/Erdemli/Kız Kalesi (f=2) gibi yapılar ise hem tarihî hem de efsanevi özellikleriyle orta düzeyde tercih edilmiştir. Bu iki yapı, popüler kültürde de sıkça yer alan ve tanınan öğeler oldukları için hikâyeleştirmede etkili olmuştur.

Diğer şehir ve mekânlar —Adana/Taşköprü, Van/Akdamar Kilisesi, Şanlıurfa/Balıköl, Antalya/Titreten Göl, Fethiye/Ölü Deniz gibi — yalnızca birer kez (f=1) kullanılmıştır. Bu durum, söz konusu şehirlerin ve doğal/tarihî mekânlarının anlatıya entegre edilmesinin daha az tercih edildiğini göstermektedir.

Öğretmen adayları seçtikleri efsaneler aracılığıyla bu şehirlerin tarihsel, kültürel, doğal ve dinsel niteliklerini farklı şekillerde öykülerine dahil ettikleri ve görsel bir zenginlik oluşturdukları düşünülmektedir. Ancak oluşturulan dijital hikâyelerde tüm öğretmen adaylarının efsanelerin olay örgüsüne uygun görselliği tam anlamıyla yakalayamadığı da düşünülmektedir. Çünkü bazı öğretmen adayları, efsaneleri görsel unsurlarla desteklemek yerine yalnızca kurguladıkları olay örgüsü çerçevesinde sözlü bir anlatım yoluyla aktarmayı tercih etmişlerdir. Örneğin, K1, K2, K7, K15 ve K28 kodlu öğretmen adayları, Ağrı Dağı Efsanesi ile ilgili dijital hikâyede, dağın fiziksel özelliklerini efsanede bahsedilen kız kardeşlerin sembolik anlamlarıyla örtüşecek şekilde kurgulamışlardır. Dağın yüksekliği ve zorluğu ile kız kardeşlerin yaşadıkları güçlükler arasında bir paralellik kurmuşlardır. Böylece efsanenin anlatımında hem dağın fiziksel yapısına hem de efsanevi kahramanların karakterlerine dair derin bir bağlantı oluşturulmuştur. Ancak K1 kodlu öğretmen adayı, *Resim 24*'de görüldüğü gibi kurguladığı dijital hikâyeyi görselleştirmiştir. Görselliği sağladığı olay örgüsünde bir babanın oğluyla Ağrı Dağı'nın eteklerinde oturup sohbet ettiği bir sahne oluşturmuştur. Bu sohbette baba, efsanedeki kız kardeşler ile dağın fiziksel özellikleri arasındaki ilişkiyi oğluna anlatmakta ve bu durumu *Resim 25*'deki gibi görselleştirmektedir.

Resim 24: Ağrı Dağı Efsanesi (Ağrı Dağı)



Resim 25: Ağrı Dağı Efsanesi (İki kız kardeş)



K2 ve K15 kodlu öğretmen adayları da *Resim 26*'da görüleceği üzere iki kardeşin birbirleriyle olan diyaloglarını aktarmışlar ve öğrencilerin hem Ağrı Dağı'nın fiziksel özellikleri hakkında bilgi edinebilmelerine hem de kültürel bir olayı kavrayabilmelerine olanak sağlamışlardır.

Resim 26: Ağrı Dağı Efsanesi (İki kız kardeş)

K26, K27, K28, K29 ve K30 kodlu öğretmen adayları, Anadolu kültürünün zengin mitolojik dokusunu yansıtan Şahmeran Efsanesi'nde, Mersin/Tarsus'ta halk arasında 'Şahmeran Mağarası' olarak bilinen yeraltı mağarasını hem fiziksel yapısı hem de yöreye özgü kültürel kimliğiyle birlikte ele almışlardır. Mağaranın coğrafi özelliklerini efsanenin olay örgüsüyle ilişkilendirmişler ve Şahmeran'ın bilgelik, şifa ve doğayla uyum gibi sembolik anlamlarını yöre halkının kültürel değerleriyle harmanlamışlardır.

Resim 27: Şahmeran Efsanesi (Şahmeran- Cemşab)

K26 kodlu öğretmen adayı, *Resim 27*'de de görüleceği üzere Şahmeran ve Cemşab'ı, efsanede bahsi geçen mağarada tasvir etmiştir. Yılanların kraliçesi olarak anılan Şahmeran, başındaki tacıyla betimlenirken, odun satarak geçimini sağlayan Cemşab, sade bir gömlek ve yelek içinde görselleştirilmiştir. Bu sayede öğretmen adayı, Tarsus'un yeraltı mağaraları ve gizemli yapılarıyla tanınan bu bölgeyi öğrencilere öyküleyici bir şekilde tanıtmaya ve kültürel yönlerini aktarma fırsatı bulmuştur. Diğer öğretmen adayları ise olay örgülerini sözlü olarak aktarmayı tercih etmişlerdir. Ancak K28 kodlu öğretmen adayının efsanenin olay örgüsünü ele alırken farklı versiyonlarını da kurgulayarak öğrencilere sunmayı hedeflediği görülmektedir.

K7 kodlu öğretmen adayı, Maraş'ın Elbistan ilçesinde bulunan Nurhak Dağı'nın, bölge halkı için taşıdığı kültürel ve manevi önemi, Ali Göl efsanesindeki iki gencin aşkı üzerine kurulu bir hikâye aracılığıyla aktarmıştır.

Resim 28: Ali Göl Efsanesi

Böylece öğretmen adayının efsanedeki aşk hikayesi aracılığıyla bölgesel kültürleri, tarihi, coğrafi özellikleri ve toplumsal değerleri öğrencilere etkili bir şekilde aktarabileceği düşünülmektedir. Zira öğretmen adayının *Resim 28*'de görüldüğü gibi, efsaneyi kendi olay örgüsü içinde kurgularken, bunu mümkün olduğunca görsel unsurlarla zenginleştirmeye özen gösterdiği anlaşılmaktadır. Tasarladığı efsaneyi görsel unsurlarla zenginleştiren bir diğer kişi, K33 kodlu öğretmen adayıdır. Öğretmen adayı, Titreyen Göl Efsanesi üzerinden gölü yalnızca bir doğa unsuru olarak değil; insan ve doğa arasındaki karmaşık ilişkiyi sembolize eden bir metafor olarak sunmuştur.

Resim 29: Titreyen Göl Efsanesi

Efsanede, gölün titreyen yapısı, insanların doğal çevreye ve orada yaşayan tüm canlılara karşı olan sorumluluklarını güçlü bir şekilde hatırlatan bir uyarı niteliği taşımaktadır. Bu bağlamda K33 kodlu öğretmen adayı, *Resim 29*'da görüldüğü gibi, bir göl manzarası ve karşısında oturan bir karakter kullanılarak bu metaforu görsel olarak aktarılmaya çalışılmıştır.

Göllerle ilgili bir başka efsaneyi ele alan K11 kodlu öğretmen adayı, Bingöl adının bölgede bulunan bol su kaynaklarından geldiğine dikkat çekmiş ve bu doğal zenginlikleri manevi bir perspektifle yorumlayarak insanlara nimetler sunduğunu vurgulamıştır. Zira öğretmen adayı gölün şifalı olduğu, Hızır aleyhisselam ve abı hayat suyunun bu göllerden birinde olduğu yönündeki rivayeti dile getirmiştir. Özellikle *Resim 30*'da görüleceği üzere gölün şifalı olduğuna dair inancı dede figürü üzerinden görsel olarak aktarmıştır.

Resim 30: Bingöl Efsanesi

Göllerle ilgili inanışlara dayanan bir diğer efsane de Güzellik Suyu Efsanesi'dir. K12 kodlu öğretmen adayı, bu efsaneyi ele alarak doğanın insanlar üzerindeki derin etkilerini ve insanın doğayla uyum içinde yaşamayı öğrenmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bergama yöresine ait olan bu halk hikâyesini onun güzelliğini kıskanan kraliçe ve güzelliğinin sırrını araştırması için görevlendirdiği asker üzerinden aktarmıştır.

Resim 31: Güzellik Suyu Efsanesi

Resim 31'de görüldüğü üzere kraliçe kızı yanına çağırarak güzelliğini görmek istemiştir. Sonrasında bu güzelliğin ardındaki sırrı çözmek için bir asker görevlendirmiştir. Asker, güzelliğin kaynağını araştırırken sırrın, kızının her gün gölde yıkanmasında gizli olduğunu keşfetmiş ve kraliçeye haber vermiştir.

Resim 32: Güzellik Suyu Efsanesi

Ancak öğretmen adayı, suyu yalnızca fiziksel bir unsur olarak değil, manevi bir arınma kaynağı olarak ele almıştır. Resim 32'de görüldüğü üzere, kraliçenin yüzünde ihtiraslı ve hırslı bir ifade vardır. Güzellik suyu, iyi niyetli ve saf kalpli olanları arındırıcı bir özelliğe sahiptir ve bu yönüyle metaforik bir anlam taşımaktadır. Dijital hikâye bu yönüyle değerlendirildiğinde görsel unsurların öğrencilerin efsaneyi daha derinlemesine ve çok yönlü bir şekilde anlamalarına ve ait olduğu yöreyi tanımalarına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Ölüdeniz, Sapanca Gölü, Balıklıgöl ve Ferhat ile Şirin gibi efsanelerde ise öğretmen adayları, efsanelerin geçtiği mekanların görsel tasvirine yoğunlaşmaktan ziyade hikâyenin akışını detaylı bir şekilde aktarmayı tercih etmişlerdir. Bu yaklaşım efsanelerin atmosferinden çok karakterler arasındaki ilişkileri ön plana çıkarmaya yönelik bir eğilim ortaya koymuştur.

Mimari yapılarda da Kız Kalesi, Kız Kulesi ve Kızlar Hisarı efsanelerinde, efsane kahramanları görselleştirilmek yerine olay örgüleri aracılığıyla öğrencilere aktarılmıştır. Bunun

yanı sıra, efsanelerin geçtiği yörelerin kültürel ve coğrafi özelliklerini tanıtacak ipuçları da anlatımlarda vurgulanmaya çalışılmıştır.

Resim 33: Taşköprü Efsanesi



Resim 34: Taşköprü Efsanesi



Ancak K31 kodlu öğretmen adayı, *Resim 33*'te görüldüğü gibi Taşköprü Efsanesi'ni işlerken televizyon haberlerinin sunulduğu bir stüdyoyu mekân olarak seçmiş ve burada köprüyü görselleştirmeye çalışmıştır. Diğer yandan K32 kodlu öğretmen adayı, *Resim 34*'te olduğu gibi dijital hikâye kahramanını Taşköprü'ye atıfta bulunarak bir köprünün başında tasarlamıştır. Böylece hem mekânı hem de efsanenin sembolik yönlerini bir arada sunmuştur. Zira öğretmen adayı, padişahın kızını kaybetmesinin ardından onun anısını yaşatmak amacıyla Adana'da, Seyhan Nehri'nin iki yakasını birleştiren ve tarihe tanıklık eden bir köprünün inşa edildiğini öğrencilere aktarmıştır. Bu süreçte, köprünün yalnızca tarihsel önemine değil, mimari özelliklerine ve bölgenin kültürel mirası içerisindeki yerine de dikkat çekerek öğrencilerde hem tarih bilinci hem de estetik duyarlılık oluşturmayı hedeflemiştir.

Resim 35: Taşköprü Efsanesi



K6 kodlu öğretmen adayı da *Resim 35*'te görülebileceği üzere, bir sunucu üzerinden Akdamar Efsanesi'ni öğrencilere görselleştirerek aktarmaya çalışmıştır. Sunucu, efsane ile birlikte Van'ın doğal güzelliklerinden biri olan Akdamar Adası'nı tanıtmış ve adanın sahip olduğu eşsiz coğrafi özelliklere vurgu yapmıştır. Bu yaklaşımla öğretmen adayının, öğrencilerin hem sanatsal duyarlılıklarını geliştirmeyi hem de tarihi ve kültürel mirasa yönelik farkındalık kazandırmayı amaçladığı

düşünülmektedir.

6. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmen Adaylarının Tasarladığı Destan ve Efsanelerin Ders Materyali Olarak Sağladığı Katkılara Yönelik Bulgular

Tablo 11

Dijital Hikayelerin Katkıları

Dijital Hikayelerin Katkıları	f
Somutlaştırma	11
Akılda Kalıcılık	9
Eleştirel Düşünme	6
İlgi Çekicilik	6
Odak Süresini Arttırma	3
Empati	3
Yaratıcılığı Arttırma	2
Toplam	40

Tabloya 11'e göre öğretmen adayları tarafından oluşturulan dijital hikâyelerde toplamda 7 farklı katkı türü tespit edilmiş ve bu katkılar doğrultusunda 40 değerlendirme yapılmıştır. En fazla belirtilen katkı somutlaştırma (f=11) olmuştur. Bu durum, dijital hikâyelerin soyut kavramların anlaşılmasını kolaylaştırma ve içerikleri daha görünür, anlaşılır hâle getirme açısından güçlü bir araç olarak değerlendirildiğini göstermektedir.

İkinci sırada yer alan katkılar akılda kalıcılık (f=9) ve eleştirel düşünme (f=6) olmuştur. Bu katkılar, dijital hikâyelerin öğrenilen bilgilerin hafızada tutulmasına ve öğrencilerin bilgiye sadece pasif olarak ulaşmak yerine sorgulayıcı bir tutum geliştirmelerine yardımcı olduğunu göstermektedir. Aynı sayıda tercih edilen ilgi çekicilik (f=6) katkısı da dijital içeriklerin özellikle öğrencilerin dikkatini çekme ve derse motivasyon sağlama açısından etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Odak süresini arttırma ve empati gibi katkılar her biri (f=3) ile orta düzeyde belirtilmiş, yaratıcılığı arttırma (f=2) ise en az vurgulanan katkı olmuştur. Bu sonuçlar öğretmen adaylarının daha çok bilişsel süreçlere ve öğrenme verimliliğine odaklandıklarını; duyuşsal veya üretkenlik temelli katkıları ise daha sınırlı ölçüde değerlendirdiklerini göstermektedir.

Dijital hikayeler, soyut kavramları daha kolay bir şekilde görsel, işitsel ve etkileşimli unsurlarla somut hale getirebilmektedirler. Zira görsel ve işitsel öğelerin birleşimi, bilgiyi daha kalıcı hale getirmekte ve öğrencilerin öğrenilen konuları uzun süre hatırlamalarına katkı sağlamaktadır. Bu bakımdan öğretmen adayları da tasarlamış oldukları dijital hikayelerin ders materyali olarak farklı şekillerde öğrencilere katkı sağlayabileceğini düşünmektedirler. Özellikle kavranması zor içerikleri somutlaştırma konusunda dijital hikayelerin etkili olduğuna yönelik bir anlayışın hâkim olduğu görülmektedir. Örneğin, K17 kodlu öğretmen adayı, eski Türklerde liderlik vasıflarının ne kadar önemli olduğunu ve bu kavramın taşıdığı derin anlamı öğrencilere aktarabilmek için Oğuz Kağan Destanı'ndan faydalandığını, görsel materyallerle destekleyerek anlatımını somutlaştırabildiğini şu şekilde ifade etmektedir: *“Oğuz Kağan Destanı'nı anlatırken özellikle liderlik kavramı üzerinde durdum. Hem öğrencilerin ilgisini çekecek görsellerle destekledim hem de somut örnekler sunarak bu kavramı açıklamayı başardım.”*

K5 kodlu öğretmen adayı, dijital hikâye ile somutlaştırılan içeriklerin öğrenciler tarafından daha kolay bir şekilde anlaşılabilirliğini şu şekilde ifade etmektedir: *“Ders*

içeriklerinin dijital materyaller yoluyla hikâye ile verilerek somutlaştırılması sayesinde birey verilen konuyu zihninde canlandırabilecek ve bu sayede daha kolay anlamlandırabilecektir.”

Yukarıdaki ifadelerden anlaşılaçağı üzere destanların görsel materyallerle desteklenmesi, öğrencilerin ilgisini çekmenin yanı sıra kavramsal öğrenmelerini derinleştirmeye de yardımcı olmaktadır. Ayrıca K16 kodlu öğretmen adayı, somutlaştırıcı dijital hikayelerin öğrencilerin derslere olan ilgisini artıracağına dair güçlü bir inanca sahip olduğunu vurgulamaktadır. Bu görüşünü ise şu şekilde ifade etmiştir: *“Dijital hikayelerin görsel hafızaya dikkat edebilecek şekilde tasarlanması öğrencinin sıkıcı olduğu düşüncesinden kurtulmasına vesile olabilir.”*

Öğretmen adaylarının dijital hikayelerin akılda kalıcılığı artırdığına yönelik güçlü inançlarının olduğu da görülmektedir. Özellikle dijital hikayelerin sunduğu görsel ve işitsel olanakların öğretmen adaylarını bu düşünceye yönlendirdiği düşünülmektedir. Öyle ki K29 kodlu öğretmen adayı, öğrencilerin zihinlerinde canlandırmakta zorlandıkları sahnelerin görsellerle desteklenerek pekiştirici olduğunu ve akılda kalıcılığı artırdığını şu şekilde ifade etmektedir: *“Öğrencilerin kafalarında canlandıramadıkları sahneleri görsel ve işitsel olarak pekiştirdiği için kalıcılığı artıracağı gibi öğrencinin de dikkatini çekmektedir.”* Ayrıca K12 kodlu öğretmen adayı, dijital hikayelerin öğrencilerin kültürel, coğrafi ve tarihi konuları daha ilgi çekici, eğlenceli ve akılda kalıcı bir şekilde öğrenmelerine olanak tanımakta olduğunu vurgulamaktadır.

K14 kodlu öğretmen adayı da dijital hikayelerin farklı kültürleri ve toplumsal dinamikleri daha etkili ve kalıcı bir şekilde aktarma gücünün olduğunu şu sözleriyle dile getirmiştir: *“Öğrenciler, bu hikayeler aracılığıyla farklı kültürleri, tarihi olayları ve toplumsal değerleri daha iyi anlayabilirler.”*

K25 kodlu öğretmen adayı ise geçmişe ait değer ve kavramların daha iyi anlaşıldığında, günümüzle karşılaştırma yapma imkanının arttığını ve bireylerin olaylara eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşmaya başlanabildiğini ifade etmektedir. Öğretmen adayı bu düşüncesini şu şekilde dile getirmiştir: *“Dijital hikayelerle öğrenciler geçmiş ve bugün karşılaştırmalarını yaparak eleştirel düşünme becerisini geliştirir. Destan ve efsaneler dijital hikayelere dönüştürülerek daha ilgi çekici kılınabilir. Böylece öğrenciye görsel yorumlama ve analitik düşünme becerileri de kazandırmış oluruz.”*

Yapılan yorumdan da anlaşılaçağı üzere öğretmen adayları, dijital hikayelerin sunduğu çok yönlülük sayesinde hem içeriklerin daha kolay somutlaştırılmasına hem de öğrenilen bilgilerin daha etkili bir şekilde akılda kalıcılığının artırılmasına olanak sağladığını vurgulamaktadırlar. Öyle ki dijital hikayelerin bu güçlü yönleri, yalnızca öğrenme sürecini daha etkili kılmakla kalmamakta; öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine olanak tanıyan zengin ve etkili bir öğrenme ortamı sunulduğu algısını da güçlendirmektedir. Bu da öğrencilerin daha fazla ilgisini çekecek bir niteliği beraberinde getirmektedir. Zira öğretmen adayları, dijital hikayelerdeki olay örgüsü, görseller ve ses unsurlarının bütünleştiğinde öğrencilerin daha fazla dikkatini çekebileceği düşüncesine sahiptirler. Örneğin K14 kodlu öğretmen adayı bu konuyla ilgili düşüncesini şu şekilde belirtmektedir: *“Dijital hikayeler, metin, görüntü, ses ve animasyon gibi çeşitli unsurları içerdği için öğrencilere daha ilgi çekici bir deneyim sunar.”*

K18 kodlu öğretmen adayı dijital hikayelerin daha dikkat çekici olduğunu ve geleneksel ders materyallerinin artık öğrencilerin ilgisini yeterince çekmediğini şu şekilde ifade etmiştir: *“Öğrenciler sadece yazı yazılmış bir kâğıt, bir defter ya da bir kitap görmektense böyle animasyon tarzı dijital hikayeleri tercih ediyorlar ve bu da onların konuya olan ilgileri ve derse*

olan güdülenmelerini artırıyor.” K16 kodlu öğretmen adayı ise günümüzde teknolojik yeniliklerden faydalanan bireylerin, bu gelişmeleri benimsemeyenlerden belirgin bir şekilde ayrıştığını ve avantajlı duruma geldiğini belirtmektedir. Çünkü teknolojik materyaller kullanıldığında öğrencilerin dikkat süreleri uzamakta ve konuya olan ilgileri daha uzun süre devam etmektedir. Bu konuya ilişkin olarak K4 kodlu öğretmen adayı, tasarladığı dijital hikâye üzerinden şu değerlendirmeyi yapmıştır: “Kazanımların destan ve efsanelerden yararlanarak dijital hikâyeye dönüştürülmesi, ortaokul öğrencilerinin odak süresini de olumlu yönde etkilemektedir.”

Görüldüğü üzere öğretmen adayları, dijital materyallerin öğrencilerdeki odaklanma süresine olumlu yönde etkilediği kanaatinde olduklarıdır. Çünkü dijital materyallerin sunduğu özelleştirilmiş öğrenme deneyimleri her öğrencinin hızına ve ilgisine göre uyarlanabilmektedir. Bu da onların odaklanma sürelerini uzun tutmalarına katkı sağlamaktadır. Bu bakımdan öğretmen adaylarının da belirttiği gibi teknolojik materyallerin sunduğu çeşitlilik ve dinamizm, geleneksel yöntemlerden daha etkili bir şekilde öğrencilerin dikkatini çekmekte ve öğrenme sürecini daha verimli hale getirebilmektedir.

Öğretmen adayları dijital hikayelerin öğrencilerin empati becerilerini geliştirmede de önemli bir rol oynadığını düşünmektedir. Çünkü dijital hikayeler, öğrencilerin farklı karakterlerin bakış açılarını anlamalarını sağlayan güçlü bir araçtır. Zira hikayeler, genellikle çeşitli karakterlerin duygusal ve düşünsel dünyalarını derinlemesine keşfetme fırsatı sunmaktadır. Bu bağlamda K14 kodlu öğretmen adayı, dijital hikayelerin öğrenciler üzerindeki etkisine dair düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir: “Öğrenciler, hikayelerdeki kahramanlarla empati kurarak onlara duygusal olarak yaklaşır ve derse olan ilgileri artar.”

K32 kodlu öğretmen adayı da öğrencilerin hikayelerdeki karakterlerle empati kurarak dersin içeriğini daha derinlemesine kavrayabileceklerini ve bu sayede öğrenme sürecinin daha anlamlı hale getirebileceklerini ifade etmektedir.

Öğretmen adayları, dijital hikayelerin aynı zamanda yaratıcı düşünme fırsatları sunduğu görüşündedir. Öyle ki bu dijital araçlar, öğretmenlerin ders içeriğini yenilikçi bir şekilde sunmalarına olanak tanıırken, öğrencilerin de hayal güçlerini ve yaratıcı potansiyellerini keşfetmelerine yardımcı olmaktadır. Bu bağlamda K19 kodlu öğretmen adayı dijital hikaye kurgularken yaratıcı düşünme becerilerinin geliştiğini şu şekilde ifade etmiştir: “Dijital hikayeler tasarlama sürecinde, karakterler, olay örgüsü ve temaları kurgulamak, yaratıcı düşünce ve anlatım becerilerimi geliştirdi.”

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Dijital hikâyeleme bireylerin dijital araçları kullanarak hikâye oluşturmaya olanak tanıyan yenilikçi bir yöntemdir. Bu yöntem, geleneksel hikâye anlatıcılığını görsel, işitsel ve metin tabanlı unsurlarla birleştirilerek etkili bir öğrenme deneyimi sunmaktadır. Özellikle eğitimde dijital hikâye tasarlama karmaşık kavramların anlaşılmasını kolaylaştıran, öğrencilerin ilgisini çeken ve öğrenme sürecini daha anlamlı hale getiren güçlü bir pedagojik araç olarak görülmektedir. Öyle ki Taşkın Ekici ve Dereli (2023) de dijital hikayelerin öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgilerini geliştirdiği yönünde bir sonuca ulaşmışlardır. Şahin (2021) ise dijital hikâye yönteminin, diğer öğretim yaklaşımlarına kıyasla çok daha olumlu bir öğrenme ortamı sunduğunu vurgulamaktadır.

Sadık (2008) da yaptığı çalışmada dijital öykülemenin öğrencilerin öğrenme deneyimlerini zenginleştirdiği noktasında bulgulara ulaşmıştır. Dolayısıyla günümüz eğitim

sistemi içerisinde öğretmen adaylarının dijital öyküleme uygulamalarını deneyimlemeleri ve dijital öykü oluşturmaları oldukça önemli bir rol oynamaktadır. Zira Hannafin ve Savenye (1993) de dijital çağ ve eğitim entegrasyonunda öğretmen rolünün çok büyük olduğunu ve bu rolün görmezden gelinmemesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Bu sebeple çalışmada, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital hikâyeleme tekniğini kullanarak öğrenme süreçlerini nasıl zenginleştirdikleri ve bu yaklaşımın eğitimdeki önemi ortaya konulmaya çalışılmıştır. Daha önceki çalışmalara bakıldığında dijital hikâyeleme yönteminin öğrenme süreçlerine olan katkıları ve etkileri üzerine pek çok olumlu bulguya rastlanmaktadır. Örneğin Göçen (2014), Turan ve Şeker (2018), Çiçek (2018), Koltuk ve Kocakaya (2017), Özerbaş ve Öztürk (2017) ile Faruk, Özudoğru ve Sevim (2018), dijital öykülemenin öğretmen adaylarının pedagojik becerilerinin gelişimine anlamlı katkılar sunduğunu; bu yöntemin öğretim sürecini planlama, öğrencilerin dikkatini çekme, öğrenmeyi somutlaştırma ve etkileşimli öğretim materyalleri geliştirme gibi alanlarda etkili bir araç olarak öne çıktığını ortaya koymuşlardır.

Selanik-Ay (2020) da çalışmasında sosyal bilgiler dersinde tasarlanan dijital hikâyelerin öğrencilerin derse olan ilgisini artırdığı ve dersin daha sevilebilir hale gelmesine yönelik birçok olumlu etki yarattığı sonucuna ulaşmıştır. Özellikle Yılmaz (2024) sosyal bilgiler dersinde dijital hikâyelerin derse, öğretmene ve öğrenciye sunduğu katkıdan dolayı öğretmen adaylarının meslek hayatlarında dijital materyallerin önemli rol oynayacağı yönünde tespitlerde bulunmuştur. Bu tespitler doğrultusunda çalışmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital hikâye kullanımı konusundaki deneyimleri ve ders materyali olarak eğitimdeki potansiyel katkıları çeşitli boyutlarıyla incelenmiştir.

Çalışmada öncelikli olarak öğretmen adaylarının dijital hikâyeleme yöntemi ile öğretim materyali geliştirme süreçlerinde hangi tür içeriklere daha fazla eğilim gösterdikleri ortaya konulmuştur. Yapılan incelemelerde öğretmen adaylarının destanlar konusunda daha sınırlı ve belirgin tercihlere sahip olduğu, buna karşın efsaneler konusunda daha geniş bir yelpazede tasarım yaptıkları tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarının destan ve efsaneler ile ilgili dijital hikâyelerini genellikle öğretmen-öğrenci diyalogu ile eğitim-öğrenme ilişkileri çerçevesinde kurguladıkları tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra, anne-kız, baba-oğul ve nine-torun gibi aile içi güçlü iletişim örnekleri üzerinden olay örgülerini aktarmayı tercih ettikleri anlaşılmıştır. Bunun başlıca nedeni, Türk kültüründe aile büyüklerinin genellikle bilge bir rol üstlenmesi ve onların geçmişe dair bilgi ve birikimlerinden yararlanmanın önemli bir değer olarak görülmesi olduğu düşünülmektedir. Bu bulgu Hofer ve Swan'ın (2006) sosyal bilgiler öğretiminde dijital hikâyelerin toplumsal değerleri aktarmada etkili bir araç olduğu yönündeki görüşleriyle de örtüşmektedir.

Öğretmen adaylarının olay örgülerini destan ve efsane kahramanları üzerinden de kurguladıkları tespit edilmiştir. Ayrıca bilgi yarışmaları, röportajlar ve YouTuber videoları gibi teknoloji odaklı ve yenilikçi yaklaşımları da hikâyelerinin olay örgüsü haline getirdikleri görülmektedir. Bu durum ise dijital hikâyelerin yalnızca geleneksel anlatıları yansıtmakla kalmadığını; çağdaş medya diline uyum sağlayarak günümüz öğrencilerinin ilgisini çekebilecek çok yönlü içerikler oluşturduğunu da göstermektedir.

Öğretmen adaylarının olay örgülerini kurgularken yaygın bir şekilde flashback tekniğinden yararlandıkları anlaşılmaktadır. Bu tekniğin özellikle destan ve efsane gibi kültürel anlatıların aktarımında dikkat çekici bir şekilde kullanıldığı görülmektedir. Öyle ki flashback tekniği ile yapılan geçişlerin dijital hikâyelere hem edebi anlamda derinlik ve zenginlik kattığı

hem de teknolojik imkanlarla birleşerek estetik ve kurgusal yaratıcılığı artırdığı düşünülmektedir. Bu bağlamda adayların yalnızca teknik bir anlatım unsuru kullanmakla kalmayıp kültürel mirası yeniden yorumlama ve günümüz dijital çağının olanaklarıyla harmanlama becerisi geliştirdikleri söylenebilir. Bu durum onların anlatı oluşturma sürecinde geleneksel öğelerle çağdaş anlatım tekniklerini bütünleştirerek özgün ve etkileyici içerikler üretebildiklerini göstermektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının çoklu okuryazarlık becerilerini geliştirmelerine ve öğrenciler için daha etkileşimli, çok katmanlı içerikler tasarlamalarına da zemin hazırladığı anlamına gelmektedir.

Çalışmada ele alınan destan ve efsanelerin içeriklerinden öğrencilerin, eserlerdeki yaşam biçimleri, şahsiyetler, coğrafyalar, inançlar ve şehirlerin önemli tarihi yerleri hakkında sosyal bilgiler eğitimi açısından önemli kazanımlar edinebileceği düşünülmektedir. Zira öğretmen adayları, olay örgülerini kurgularken Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın öğrenme alanları ve kazanımlarını göz önünde bulundurarak öğretim sürecine uygun bir yapı oluşturmuşlardır. Özellikle yaşam biçimleri bağlamında, öğrenciler farklı dönemlerdeki toplumsal yapıları, günlük yaşam pratiklerini ve üretim-tüketim ilişkilerini daha somut bir biçimde ortaya koyabilmişlerdir. Şahsiyetler üzerinden yapılan anlatımlar ise tarihî figürlerin rol model olarak benimsenmesini sağlarken; liderlik, cesaret, fedakârlık gibi değerlerin öğrenci zihninde yer etmesine katkı sunmuştur. Coğrafyaların anlatı içinde işlenmesi, mekânsal farkındalığı artırmış ve doğal ile beşerî çevre unsurlarının tarihsel bağlamda değerlendirilmesini mümkün kılmıştır. Aynı şekilde inanç sistemlerinin ve kültürel ritüellerin metinlerdeki temsili, toplumsal çeşitliliğe ve hoşgörüye dair duyarlılık geliştirmeye aracılık ettiği düşünülmektedir. Şehirlerin önemli tarihî yerlerinin vurgulanması ise hem tarihî miras bilincinin oluşmasına hem de yerel-küresel bağlamda kültürel kimlik gelişimine katkıda bulunduğu anlaşılmaktadır.

Bu sürecin öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmelerine ve pekiştirmelerine olanak sağladığı; onların eğitim alanında yenilikçi ve özgün yaklaşımlar geliştirmelerine önemli katkılar sunduğu düşünülmektedir. Zira öğretmen adayları, dijital hikâye deneyimleriyle yalnızca mevcut bilgi ve becerilerini uygulama fırsatı sunmakla kalmamış; geniş bir yelpazede eğitim materyali üretme ve öğretim süreçlerini çeşitlendirme konusunda yeni ufuklar elde etmiştir. Örneğin her öğretmen adayı, olayların akışına uygun şekilde görseller, kıyafetler ve arka planlar tasarlamıştır. Efsane ve destanların geçtiği bölge ve şehirlerin coğrafi ve iklimsel özellikleri, farklı yönleriyle vurgulanmış ve anlatıya derinlik kazandırılmıştır. Ayrıca olay örgüsünün kurgulanmasında coğrafi özelliklerin, o bölgenin kültürel yapısıyla bütünleştirildiği tespit edilmiştir. Özellikle görsel unsurların bu şekilde hikâyeye bilinçli şekilde entegre edilmesi hem hikâyenin atmosferini güçlendirmiş hem de izleyicide merak ve bağ kurma düzeyini artırarak etkileşimli öğrenme ortamı oluşturmuştur.

Bu süreçte öğretmen adaylarının dijital hikayeleri görsel ve işitsel unsurlarla zenginleştirerek soyut kavramları somut hale getirme fırsatı yakaladıkları anlaşıyor. Ayrıca öğretmen adaylarının dijital hikayeleri tasarlarken öğrencilere farklı perspektiflerden bakabilme, empati kurma ve yaratıcı düşünme becerileri kazandırmaya yönelik önemli adımları olduğu da görülmektedir. Nihai olarak çalışmada dijital hikayelerin öğretmen adaylarına hem yaratıcı düşünme hem de pedagojik beceriler kazandırdığı; ayrıca öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha verimli ve ilgi çekici hale getirdiği anlaşıyor. Ayrıca dijital hikayelerin ders materyali olarak eğitimde kullanılması, öğretim yöntemlerini dönüştürme potansiyeline sahip olduğu görüşünü güçlendirmiştir.

Bu bulgular doğrultusunda, dijital hikâyeleme yöntemiyle yürütülen öğretim uygulamalarının, sosyal bilgiler öğretiminde hem içerik çeşitliliğini artırdığı hem de öğretim sürecine derinlik kazandırdığı söylenebilir. Özellikle öğrencilerin yaşam biçimleri, şahsiyetler, coğrafyalar, inançlar ve şehirlerin önemli tarihî yerleri hakkında kazandıkları bilgi ve beceriler, yalnızca bilişsel düzeyde kalmayıp, duyuşsal ve psikomotor alanlara da etki etmektedir. Bu bağlamda dijital hikâye anlatımı; tarihî empati, kültürel farkındalık, değer eğitimi ve yerel kimliğin inşası gibi sosyal bilgiler dersinin hedeflediği üst düzey kazanımların gerçekleşmesinde etkili bir araç olarak öne çıkmaktadır. Ayrıca, öğretmen adaylarının bu sürece aktif katılımları, onların yalnızca bilgi aktarıcısı değil; içerik geliştirici ve öğretim tasarımcısı rollerini üstlenmelerine de olanak sağlamıştır. Böylece dijital hikâyeleme yöntemi hem öğretmen adayları hem de öğrenciler için öğrenmeyi daha anlamlı, kalıcı ve etkileşimli hale getiren yenilikçi bir pedagojik araç olarak değerlendirilmektedir.

Bu çalışmanın doğrultusunda öğretmen yetiştirme programlarının müfredatına dijital hikâye uygulamalarının entegre edilerek öğretmen adaylarının dijital beceriler geliştirmesine ve pedagojik yeterliliklerini artırmasına katkıda bulunabilir. Ayrıca ders kapsamında disiplinlerarası çalışmalar teşvik edilerek dijital hikâyeleme süreci daha zengin hale getirilebilir.

Kaynakça

- Aykaç, N. (2007). İlköğretim sosyal bilgiler dersi eğitim-öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(22), 46-73.
- Alaylıoğlu, R., & Ferhan, A. (1976). *Ansiklopedik eğitim sözlüğü*. İstanbul: İnkılâp ve Aka Yayınları.
- Bassey, M. (1999). *Case study research in educational settings*. Philadelphia: Open University Press.
- Başcı Namlı, Z., Kayaalp, F., & Meral, E. (2023). Sosyal bilgiler dersinde alternatif bir öğretim süreci: Dijital öyküler ile öğreniyorum. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (58), 398-430. <https://doi.org/10.9779/pauefd.1090743>
- Britt, M. (2008). Social studies-library of congress has old and new resources. *Learning and Leading with Technology*, 36(3), 32.
- Costa, C., Alvelos, H., & Teixeira, L. (2015). The use of Web 2.0 tools by students in learning and leisure contexts: A study in a Portuguese institution of higher education. *Technology, Pedagogy and Education*, 25(3), 377-394. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2015.1057611>
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çiçek, M. (2018). *Dijital hikâyeleme yöntemini kullanmanın altıncı sınıf fen bilimleri dersindeki etkisinin incelenmesi: bir karma yöntem araştırması*. (Yayın No: 507290). [Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Dallı, C., & Çakmak, M. A. (2020). 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Türk tarihi ve kültürü konularının yeri. *Sinerji Uluslararası Alan Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 53-66.
- Debele, M., & Plevyak, L. (2012). Conditions for successful use of technology in social studies classrooms. *Computers in the Schools*, 29(3), 285-299. <https://doi.org/10.1080/07380569.2012.703602>
- Demir, B. F., & Haçat, S. O. (2018). Sosyal bilim disiplinlerine göre 2005 ve 2018 sosyal bilgiler dersi öğretim programındaki kazanımların değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 2(2), 27-56.
- Demir, T. (2019). *Dijital öykülerin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin motivasyon, tutum ve başarılarına etkisi*. (Yayın No: 630058). [Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Dolmaz, M. (2018). Kitap inceleme: Sosyal bilgiler öğretiminde edebî ürünler ve yazılı materyaller. *International Journal of New Approaches in Social Studies*, 2(2), 1-8.
- Faruk, I., Ö., Özüdoğru, G. & Sevim, C. N. (2018). The use of digital storytelling in elementary Math teachers' education. *Educational Media International*, 55(2), 107- 122.
- Göçen, G. (2014). *Dijital öyküleme yönteminin öğrencilerin akademik başarı ile öğrenme ve ders çalışma stratejilerine etkisi*. (Yayın No: 387198). [Yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Hannafin, R., & Savenye, W. (1993). Technology in the classroom: The teacher's new role and resistance to IT. *Educational Technology*, 33(6), 26-31.
- Hofer, M., & Owings Swan, K. (2006). Digital storytelling: Moving from promise to practice. In C. Crawford, R. Carlsen, K. McFerrin, J. Price, R. Weber, & D. Willis (Eds.), *Proceedings of SITE 2006—Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 679–684). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Holcomb, L., Beal, C., & Lee, J. K. (2011). Supersizing social studies through the use of Web 2.0 technologies. *Social Studies Research and Practice*, 6(3), 102-111. <https://doi.org/10.1108/SSRP-03-2011-B0009>
- Jakes, D. S. & Brennan, J. (2005). Digital storytelling, visual literacy and 21st-century skills. *Tech Forum New York*. [Online].
- Kandemir, K. (2023). *Dijital öykü ve eğitsel oyunla desteklenen ortaokul 6. sınıf sosyal bilgiler dersinin öğrencilerin akademik başarılarına, derse yönelik tutumlarına ve sosyal becerilerine etkisi*. (Yayın No: 774964). [Doktora tezi, Kastamonu Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Keçe, M. (2013). Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan tarih konuları: Öğretmen görüşlerine dayalı nitel bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(4), 343-361.

- Kızıltepe, Z. (2015). İçerik analizi nedir? Nasıl oluşmuştur? F. N. Seggie ve Y. Bayyurd (Ed.), *Nitel araştırma yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları* (ss. 253-266). Arı Yayıncılık.
- Koltuk, N. & Kocakaya, S. (2015). 21.yy. becerilerinin gelişiminde dijital öyküler: Ortaöğretim öğrencilerinin görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 354-363.
- Köstüklü, N. (1999). *Sosyal bilimler ve tarih öğretimi* (2. baskı). Konya: Günay Ofset.
- Kurtdede-Fidan, N., & Özaydın, A. (2021). Sosyal bilgiler öğretiminde alternatif/güncel kaynaklar. V. Aktepe, M. Gündüz, N. Kurtdede-Fidan, & E. Yalçinkaya (Ed.), *Kuramdan uygulamaya sosyal bilgiler öğretimi* içinde (ss. 302-319). Pegem Akademi.
- MEB. (2004). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi 4-5. sınıflar öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB. (2005). *Sosyal bilgiler öğretim programı (4-5 ve 6-7)*. <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686-SOSYAL%20B%C4%B0LG%C4%B0LER%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%20.pdf> adresinden 20.11.2024 tarihinde erişilmiştir.
- MEB. (2024). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4, 5, 6, 7. sınıflar)*. <https://mufredat.meb.gov.tr/> adresinden 25.04.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Merriam, B. S. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayınları.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Nelson, L., & Nelson, T. (1999). *Learning history through children's literature*. ERIC Digest, ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education, Bloomington, IN. (BBB24392), Washington, DC.
- Nilsson, M. (2008). Digital storytelling as a tool in education. T. Hansson (Ed.), *Handbook of research on digital information technologies: Innovations, methods, and ethical issues* (ss. 131-145). Hershey, PA: IGI Global.
- Olur, B. (2021). *Sosyal bilgiler dersinde dijital hikâye kullanımı: Öğrencilerin yeterlik ve değerlerinin incelenmesi*. (Yayın No: 695005). [Doktora Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Özerbaş, M. A. & Öztürk, Y. (2017). Türkçe dersinde dijital hikâye kullanımının akademik başarı, motivasyon ve kalıcılık üzerinde etkisi. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 10(2), 102-110.
- Özpınar, İ. (2017). Matematik öğretmeni adaylarının dijital öyküleme süreci ve dijital öykülerin öğretim ortamlarında kullanımına yönelik görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), 1189-1210.
- Pala, F. (2021). Sosyal bilgiler dersi "Tarihe Yolculuk" ünitesi bağlamında dijital hikaye kullanımının öğrenci akademik başarı ve kalıcılığa etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 43-58.
- Partnership for 21st Century Skills. (2006). *The intellectual and policy foundations of the 21st century skills framework*. http://route21.p21.org/images/stories/epapers/skills_foundations_final.pdf
- Sadık, A. (2008). Digital storytelling: A meaningful technology-integrated approach for engaged student learning. *Educational Technology Research and Development*, 487-506.
- Saritepeci, M. (2016). Dijital hikaye anlatım yönteminin sosyal bilgiler dersinde etkililiğinin incelenmesi. (Yayınlanmış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ankara).
- Selanik Ay, T. (2020). Sosyal bilgiler öğretiminde dijital öyküleme ile efsanelerden yararlanma: Nitel bir araştırma. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(4), 1623-1638.
- Shapley, K., Sheehan, D., Maloney, C., & Caranikas-Walker, F. (2010). Evaluating the implementation fidelity of technology immersion and its relationship with student achievement. *Journal of Technology, Learning, and Assessment*, 9(4), 1-68.
- Sömen, T. & Metin Göksu, M. (2017). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin derslerinde sözlü ve yazılı edebi ürünleri kullanmaları durumu. *Turkish Studies*, 12(18), 561-576.
- Susskind, J. E. (2005). PowerPoint's power in the classroom: Enhancing students' self-efficacy and attitudes. *Computers & Education*, 45(2), 203-215.

- Şahin, I. (2011). Development of survey of technological pedagogical and content knowledge (TPACK). Turkish Online Journal of Educational Technology (TOJET), 10(1), 97-105.
- Şeker, B. S. (2016). An evaluation of digital stories created for social studies teaching. *Journal of Education and Practice*, 7(29), 18-29.
- Tangülü, Z. (2016). Efsaneler ile sosyal bilgiler öğretimi. H. Tokcan (Ed.), *Sosyal bilgilerde sözlü ve yazılı edebiyat incelemeleri* (ss. 59-81). PegemA Yayıncılık.
- Taşkın Ekici, F. & Dereli, F. (2023). Dijital öyküleme uygulamalarının fen bilgisi öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgilerine etkisi. *Journal of Individual Differences in Education*, 5(2), 149-163. <https://doi.org/10.47156/jide.1231688>
- Turan, T. & Şeker, B. S. (2018). The Effect of Digital Stories on Fifth-Grade Students' Motivation. *Journal Of Education And Future*, (13), 65-78.
- Uslupehlivan, E., Erden Kurtoğlu, M., & Cebesoy, Ü. B. (2017). Öğretmen adaylarının dijital öykü oluşturma deneyimleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*.
- Ünlü, B., & Yangın, S. (2020). Dijital öykülerle desteklenmiş sosyal bilgiler dersinin eleştirel düşünme becerilerine etkisi. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(11), 1-29. <https://doi.org/10.34086/rteusbe.714620>
- Ünlü, İ. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ders materyali olarak edebi ürün kullanımına yönelik görüşleri. *Universal Journal of Educational Sciences and Studies (UJOESS)*, 7(22), 120-136.
- Yeşilbursa, C., & Sabancı, O. (2015). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde edebi ürünlerin kullanımına yönelik görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 19-33.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, Y., Üstündağ, M. T., & Güneş, E. (2017). Öğretim materyali olarak dijital hikâye geliştirme aşamalarının ve araçlarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 1621-1640.
- Yılmaz, A. (2024). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital materyal tasarımı deneyimlerine yönelik bir durum çalışması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(41), 1700-1729.
- Yin, R. K. (2004). *The case study anthology*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Extended Abstract

The primary objective of Social Studies courses is to foster individuals' sense of responsibility towards their environment, society, and humanity while supporting them in fulfilling these responsibilities (Aykaç, 2007). Furthermore, the course aims to help students understand historical processes, appreciate different cultures, and evaluate current events. Social Studies is considered a multidisciplinary field encompassing history, geography, philosophy, sociology, psychology, anthropology, education, law, economics, art, and literature (Selanik-Ay, 2020; Dolmaz, 2018). Among these disciplines, literature is most frequently utilized to achieve the course's objectives (Dolmaz, 2018). Literary texts, especially legends and epics, are effective tools for teaching as they convey cultural, historical, and geographical elements in alignment with the nature of Social Studies (Sömen and Metin Göksu, 2017; Tangülü, 2016). With advancements in technology, traditional teaching materials in Social Studies have been increasingly replaced by digital resources (Yılmaz, 2024). Digital storytelling has emerged as a valuable method, enhancing students' engagement, collaboration, and comprehension (Pala, 2021; Başcı Namlı, Kayaalp, and Meral, 2023). Studies have shown that digital storytelling improves critical thinking, academic achievement, and digital literacy skills (Ünlü and Yangın, 2020; Sarıtepeci, 2016). However, few studies explore integrating literary genres like legends and epics into digital storytelling within Social Studies. This study aims to bridge this gap by engaging teacher candidates in designing digital stories based on legends and epics for Social Studies instruction. By doing so, teacher candidates can apply interdisciplinary methods, making course content more engaging and pedagogically innovative. The findings are expected to contribute to the effective integration of literary texts into technology-rich learning environments, providing alternative teaching strategies and enhancing the learning process.

This study employed a qualitative case study design to analyze the digital stories created by Social Studies teacher candidates and gather their perspectives on the process. The participants comprised 35 third-year Social Studies Education students at a university in western Turkey. Data were collected using document analysis and semi-structured interview forms. Teacher candidates designed their digital stories using the "Plotagon Studio" application, following Jakes and Brennan's (2005) digital storytelling steps, and integrated epics and legends relevant to the course content. Data were analyzed using content analysis, employing inductive coding techniques to identify themes. Expert reviews ensured the reliability of themes and categories.

The findings highlight the educational potential of digital storytelling to foster creative thinking, empathy, and innovative teaching practices. The study concludes that digital tools can transform teaching methods, equipping educators with skills to produce diverse educational materials and create meaningful, interactive learning experiences. By integrating epics and legends into Social Studies through digital storytelling, teacher candidates demonstrated the potential of interdisciplinary methods to enhance both teaching and learning. These findings suggest that using literary texts as part of digital storytelling can make Social Studies content more engaging and effective, supporting the development of critical and creative thinking skills while promoting cultural and historical awareness.