



**T.C.
AKSARAY ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**DİJİTAL HİKÂYELERİN İLKOKUL İKİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
OKUMA BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MEHMET ÇİFTÇİ

**DANIŞMAN
DR. ÖĞR. ÜYESİ HATİCE DEĞİRMENCİ GÜNDOĞMUŞ**

AKSARAY 2019

AKSARAY ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

DİJİTAL HİKÂYELERİN İLKOKUL İKİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
OKUMA BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MEHMET ÇİFTÇİ

DANIŞMAN
DR. ÖĞR. ÜYESİ HATİCE DEĞİRMENCİ GÜNDOĞMUŞ

AKSARAY 2019

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 1(bir) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Mehmet

Soyadı : ÇİFTÇİ

Bölümü : Sınıf Öğretmenliği

İmza :

Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Dijital Hikâyelerin İlkokul İkinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerileri Üzerindeki Etkisi

İngilizce Adı : The Effects of Digital Stories on Reading Skills of Primary Education Second Grade Students

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

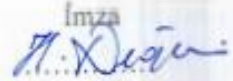
Yazar Adı Soyadı: Mehmet ÇİFTÇİ

İmza:

T.C.
AKSARAY ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
JÜRİ ONAY SAYFASI

Mehmet ÇİFTÇİ tarafından hazırlanan “Dijital Hikâyelerin İlkokul İkinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerileri Üzerindeki Etkisi” başlıklı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği/~~oy çokluğu~~ ile Aksaray Üniversitesi İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Hatice DEĞİRMENCİ GÜNDOĞMUŞ
(Temel Eğitim, Aksaray Üniversitesi)

İmza


Üye: Doç. Dr. Aybala ÇAYIR
(Temel Eğitim, Aksaray Üniversitesi)



Üye: Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Hayri SARI
(Temel Eğitim, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi)



Tez Savunma Tarihi: 30/05/2019

Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulu’nun 11/07/2019 tarih ve 2019/28-6 sayılı kararı ile onaylanmıştır.


Mehmet ÇİFTÇİ
İmza

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü
Doç. Dr. Sevilay USLU DİVANOĞLU

İmza


TEŞEKKÜR

Dijital Hikâyelerin İlkokul İkinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerileri Üzerindeki Etkisi'' adlı bu araştırmamda her türlü desteğini esirgemeyen, çalışmanın her aşamasında bilgi ve birikimiyle bana yol gösteren değerli danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Hatice DEĞİRMENCİ GÜNDOĞMUŞ'a, araştırmamı tamamlamada değerli katkılar sunan ve tez jürimde bulunan hocalarım Doç. Dr. Aybala ÇAYIR'a ve Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Hayri SARI'ya teşekkür ederim.

Hayatım boyunca maddi ve manevi desteklerini hiç esirgemeyen, yaşamıma anlam katan, bugünlere gelmememi sağlayan, sevgili annem Yeter ÇİFTÇİ'ye, babam İbrahim ÇİFTÇİ'ye, kardeşlerim Gönül İnan KARA, Hasan Aziz ÇİFTÇİ ve Ayşe Nuray ÇİFTÇİ'ye teşekkürlerim sonsuzdur.

Yorulduğum anlarda moral ve motivasyonumu arttıran, değerli bilgilerinden yararlandığım ve dünyada ki bütün güzel şeyleri hak ettiğine inandığım değerli dostum Fen Bilimleri Öğretmeni Enver KILINÇ'a teşekkür ediyorum.

Araştırma yapılan okulda çalışmamın her aşamasında bana yardımcı olan sınıf öğretmenlerine ve onların öğrencilere teşekkür ederim.

Ayrıca çeviri konusunda çalışmama katkı sunan arkadaşım İngilizce Öğretmeni Abdullah BOZ'a teşekkür ederim.

Mehmet ÇİFTÇİ

Aksaray, 2019

**AKSARAY ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLERENSTİTÜSÜ**

**DİJİTAL HİKÂYELERİN İLKOKUL İKİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
OKUMA BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ**

(Yüksek Lisans Tezi)

Mehmet ÇİFTÇİ

ÖZET

Dijital hikâyelerin ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma becerileri üzerindeki etkisinin belirlenmesini amaçlayan bu çalışmada, nicel araştırma yöntemlerinden ön test – son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Bu amaç doğrultusunda nicel veriler toplanarak elde edilen bulgular karşılaştırılmış ve yorumlanmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı Şanlıurfa ili Hilvan ilçesinde bir ilkokulda ikinci sınıfta öğrenim görmekte olan 54 öğrenci oluşturmaktadır. Deney grubunda 26 öğrenci ve kontrol grubunda 28 öğrenci yer almıştır.

Araştırmada dört çeşit veri toplama aracı kullanılmıştır. Veri toplama araçları olarak; okuduğunu anlama ölçeği, dakikada okuma hızı, okuma hataları ve prozodi ölçeği kullanılmıştır.

Araştırmanın sonuçlarına göre, dijital hikâyelerin kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama puanları ile kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama puanları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Dijital hikâyelerin kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre “atlayıp geçme, tekrar, yanlış okuma” hatalarını daha çok yaptığı görülmüştür.

Kontrol ve deney grubunda metni yarıda bırakan öğrenci bulunmadığı tespit edilmiştir. Dijital hikâyelerin kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin ve kontrol grubu öğrencilerinin okuma hızları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmüştür.

Dijital hikâyelerin kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin ve kontrol grubu öğrencilerinin prozodi yeterlilik puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Prozodi yeterlilikleri puanlarında anlamlı bir farklılık bulunmamasına rağmen deney grubu öğrencilerinin prozodi yeterlilikleri puan ortalamaları kontrol grubu öğrencilerinin prozodi yeterlilikleri puan ortalamalarına göre daha fazladır.

Anahtar Kelimeler: Okuma Becerisi, Anlama, Dijital Hikâye

Sayfa Adedi: 106

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Hatice DEĞİRMENCİ GÜNDOĞMUŞ

AKSARAY UNIVERSITY
THE INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCES
THE EFFECTS OF DIGITAL STORIES ON READING SKILLS OF PRIMARY
EDUCATIONSECOND GRADE STUDENTS

(MASTER THESIS)

MEHMET ÇİFTÇİ

SUMMARY

In this research that aims to detect the effects of digital stories on reading skills of P.E. 2nd grade students, experimental pattern with pre-test and final test control groups which are quantitative research methods are used. For this purpose quantitative data is compiled and the results are compared and evaluated.

The working group of this research is the 54 students that are studying at a P.E. school at 2nd grade in Şanlıurfa, Hilvan. There are 26 students in the experimental group and 28 students in the control group.

Four different data compliment methods is used in this research. As data compliment methods, reading comprehension scale, reading speed per minute, reading faults and Prozodi scale is used.

According to the result of this research, it is observed that there is not a significant difference in the points of reading comprehension between the experimental group and the control group. And it is observed that while reading “skipping, repetition and reading faults” of the experimental group that are exposed to digital stories are much more than those of the control group.

It is detected that there is no students in both experimental and control group that quits reading the text on the halfway. It is observed that there is not a significant difference in reading speed between the experimental group and the control group.

We came to conclusion that there is not a significant difference in Prozodi qualification points between the experimental group and the control group. Even though there is not a significant difference in Prozodi qualification points. The Prozodi qualifications score average of the experimental group is performed more than the score average of the control group.

Keywords : Reading Skills, Comprehension, Digital Stories

Number of Pages : 106

Thesis Advisor : Lecturer Dr. Hatice DEĞİRMENCİ GÜNDOĞMUŞ

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZET	v
SUMMARY	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ.....	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ	x
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ	xi
BÖLÜM 1	1
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	3
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Sayıtlar	6
1.5. Sınırlılıklar	6
1.6. Tanımlar	7
BÖLÜM II	8
2. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	8
2.1. Okuma	8
2.2. Okuma Türleri.....	9
2.2.1. Sesli Okuma.....	10
2.2.2. Sessiz Okuma	11
2.3. Okuduğunu Anlama	11
2.4. Akıcı Okuma	13
2.4.1. Akıcı Okuma İçin Gerekli Beceriler.....	14
2.5. Dijital Hikâye	16
2.5.1. Dijital Hikâye Oluşturma Aşamaları ve Özellikleri	20
2.6. Teknoloji ve Okuma.....	22
2.7. İlgili Araştırmalar	23
2.7.1. Okuma ile İlgili Yapılan Araştırmalar	23
2.7.2. Eğitimde Teknoloji Kullanımı ile İlgili Yapılan Araştırmalar	25
2.7.3. Eğitimde Dijital Hikâyelerin Kullanımı ile İlgili Yapılan Araştırmalar.....	27
BÖLÜM III	29
3. YÖNTEM	29
3.1. Araştırma Modeli	29
3.2. Çalışma Grubu.....	31
3.3. Çalışma Ortamı	32
3.4. Uygulama Süreci ve Deneysel İşlem	34
3.5. Veri Toplama Süreci, Yöntemleri ve Araçları	37

3.5.1. Okuduğunu Anlama Ölçeği	38
3.5.2. Video Kayıt.....	38
3.5.3. Prozodi Ölçeği	38
3.5.4. Ders Planları ve Öğrenme Materyalleri.....	39
3.6 Sayıtların İncelenmesi.....	39
3.7. Verilerin Analizi.....	41
BÖLÜM IV	42
4. BULGULAR.....	42
4.1. Araştırmanın 1. Alt Problemine Yönelik Bulgular	42
4.2. Araştırmanın 2. Alt Problemine Yönelik Bulgular	45
4.3. Araştırmanın 3. Alt Problemine Yönelik Bulgular	47
4.4. Araştırmanın 4. Alt Problemine Yönelik Bulgular	48
BÖLÜM V	53
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	53
5.1. Sonuç.....	53
5.1.1 Birinci Alt Problem ile İlgili Sonuç.....	53
5.1.2. İkinci Alt Problem ile İlgili Sonuç	53
5.1.3 Üçüncü Alt Problem ile İlgili Sonuç	54
5.1.4 Dördüncü Alt Problem ile İlgili Sonuç.....	54
5.2. Tartışma.....	54
5.3. Öneriler.....	55
KAYNAKÇA.....	58
EKLER.....	64
EK 1. Prozodi Ölçeği	64
EK 2. Öntest Metni.....	65
EK 3. Sontest Metni	66
EK 4. Dijital Hikâye Ders Planı	67
EK 5. Etik Kurulu Kararı	69
EK 6. İl Millî Eğitim Müdürlüğü Çalışma İzin Onayı	73
EK 7. Morpa Kampüs Eğitim Yazılımı İzin Talebi	74
EK 8. Değerlendirme Çalışmaları Sırasında Çekilen Resimler	75
EK 9. Okuma Çalışmaları Sırasında Çekilen Resimler.....	79
EK 10. Deney Grubu Öğrencilerinin Okuma Yanlışıları	80
EK 11. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okuma Yanlışıları	93

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Okuma Türleri ve Hızları	11
Tablo 2. Okuma Hızı ve Anlama İlişkisi	12
Tablo 3. Okuma Hızını Etkileyen Faktörler	15
Tablo 4. Deney ve Kontrol Gruplu Öntest ve Sontest Deneysel Deseni	29
Tablo 5. Deney ve Kontrol Gruplarına Uygulanan İşlemler ve Son Testlerin Dağılımı	31
Tablo 6. Çalışma Grubunda Bulunan Öğrencilerin Dağılımı	31
Tablo 7. Çalışma Grubunda Bulunan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı	32
Tablo 8. Deney ve Kontrol Grubundan Elde Edilen Verilere İlişkin Betimsel İstatistikler	40
Tablo 9. Öntest Sonucu Elde Edilen Verilere İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları	41
Tablo 10. Deney Grubu Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Puanlarının Dağılımı	43
Tablo 11. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Puanlarının Dağılımı	44
Tablo 12. Okuduğunu Anlama Sontest Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları	44
Tablo 13. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okuma Hataları Dağılımları	45
Tablo 14. Okuma Hatalarına İlişkin Sontest t-Testi Sonuçları	47
Tablo 15. 1 Dakikada Okunan Kelime Sayılarına İlişkin Sontest t-Testi Sonuçları	47
Tablo 16. Deney Grubu Öğrencilerinin Prozodi Yeterlilikleri Puanlarının Dağılımı	48
Tablo 17. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Prozodi Yeterlilikleri Puanlarının Dağılımı	50
Tablo 18. Deney ve Kontrol Grubunun Prozodi Yeterlilikleri Sontest Puanlarına İlişkin t-Testi Sonucu	52

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Akıcı Okuma Becerileri	14
Şekil 2. Dijital Öykülere İlişkin Algılara Dair Temalar	19
Şekil 3. Dijital Hikâye Oluşturma Süreci	20
Şekil 4. Araştırma Süreci	30
Şekil 5. Sınıflarının Yerleşim Düzeni	33
Şekil 6. Araştırmanın Paydaşları.....	34
Şekil 7. Eğitim Yazılımı ile Değerlendirme Bölümü.....	36
Şekil 8. Veri Toplama Araçları ve Süreci	37

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
PISA	Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
OECD	Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü
FATİH	Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi
TDK	Türk Dil Kurumu
EBA	Eğitim Bilişim Ağı
UNESCO	Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü
TYÇ	Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi
TÜBİTAK	Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu
f	Frekans
N	Veri Sayısı
%	Yüzde
R	Random
X	Bağımsız Değişkeni
T	Ölçüm Puanı
p	Anlamlılık
S	Standart Sapma
$\bar{X}$	Ortalama

BÖLÜM 1

1. GİRİŞ

Temel eğitime başlayan öğrencilere, programlı ve sistematik bir şekilde doğru ve etkili okuma becerisi kazandırmak, sınıf öğretmenlerinin temel amacıdır. Bireyin tüm eğitim kademelerinde daha başarılı olmasında ana faktör olarak görülen doğru ve etkili okuma becerisi, sınıf öğretmenleri tarafından verilen eğitimle temel eğitimde kazanmaları hedeflenmektedir. 2018 Türkçe Öğretim Programı'nda ilk okuma öğretimi; düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, analiz sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerin geliştirilmesini sağlayan, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmaya dönük becerilerin kazandırıldığı bir süreci de içine alan bir beceri olarak tanımlanmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Demirel, (2003: 78) bireylerin başkasına bağlı olmadan yaşamasını ve düşünmesini sağlayan okuma, bireye zarar verecek olan eğitimsizlikten ve inanışlardan kurtulmasını sağlar. Çocuğun öğrenim hayatı boyunca tüm öğrenmeleri etkileyen en önemli fonksiyon okuma becerisidir. Eğitimciler tarafından bireylerin okuma becerisini kazanmaları için birçok yöntem kullanılmaktadır. Okumanın tanımı ve yapısı üzerinde de literatürde birçok tanım belirtilmiştir. Genel olarak okuma tanımlarına bakıldığında anlama ve çok boyutlu bir kavram olduğu üzerinde durulmaktadır.

Er, (2018: 1) okumayı, göz hareketlerinin beyin tarafından anlamlandırıldığı, sesli okumada ses organlarının eşlik ettiği ortak bir çalışmanın ürünü olduğunu ifade etmektedir. Okuma, okuyucunun ön bilgilerini de okuma ortamına aktararak verilen sembol, görsel ve işaretlerden anlam çıkarma etkinliği de olabilir. Okula başlama amacının ilk ve en önemli sebebi, okuma yazma öğretim amaç ve ilkelerine uygun olarak okuma becerisini kazanmak olarak karşımıza çıkar. Yanlış okuma becerisi çocuğun tüm eğitim ve toplumsal yaşamını olumsuz etkiler. Demirel, (2003: 77) okuma eylemi, zihnin yazılı kavramları çözümlemesi

ve görme duyusu ile ses organlarının etkileşimi sonucunda yazarın anlatmak istediklerini okuyucunun kavramasıyla ortaya çıkar.

Türkçe öğrenme becerilerinden biri olan okuma; yazar ve okuyucunun etkileşimi ve zaman içerisinde sürekli değişen anlam oluşturma etkinliği ile iletişim kurma becerisidir. Bireyin ön bilgilerini kullanarak karşılaştığı durumlarda yeni anlamlar kurma sürecidir (Akyol, 2011: 33-34). Bu çağın insanın tüm yaşamında başarılı olabilmesi için uygun hızda, kavrayarak, analiz ederek ve doğru okuma becerisiyle okuma yapması gereklidir (Köksal, 2003: 6). 21. Yüzyılda bilgiye ulaşmanın yolları ve bilgi kaynaklarının çeşitliliğinin sürekli artması ve değişmesi bunlara uyum sağlayabilen nesillerin yetişmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bilgiye doğru ve hızlı ulaşmak, bilginin eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirebilmesi, ön bilgilerini kullanarak anlam kurma sürecinin gerçekleşebilmesi için bireyin yirmi birinci yüzyıl insanın gerek duyduğu okuma becerisine sahip olması gerekmektedir.

Öğrencilerin düşünen, sorgulayan, yeniliklere açık, teknolojik gelişmeleri takip edebilen, bilişim teknolojilerini kullanabilen ve düzenleyebilen bireyler olması için eğitimciler tarafından teknolojinin, eğitim ortamında etkili bir şekilde kullanılmasını zorunlu kılmaktadır.

Okuma becerisini kazandırmak ve geliştirmek için bireyin okula başladığı yıldan itibaren birçok farklı yöntem ve teknik kullanılır. Günümüzde hayatımızın her alanında olduğu gibi eğitimde de sınıf ortamında kullanılan teknolojik ürünlerin kullanıldığı sınıflar, öğrencilerin ilgisini çekmektedir.

Alkan (1991: 340) eğitim teknolojisini; “eğitimle ilgili kuramların etkin ve olumlu biçimde uygulamaya dönüştürülmesi için personel-araç-gereç, süreç ve yöntemlerden oluşmuş bir sistemler bütünüdür.” şeklinde ifade etmiştir. Bu nedenle; eğitim ortamında bireylere kazandırılmak istenen bilgi ve becerilerin, teknolojik araçlar kullanılarak daha etkili ve zengin bir öğrenme yaşantısı sağlamak için teknolojinin eğitimle iç içe olması amaçlanmalıdır. Eğitimde teknolojinin neden kullanılması gerektiği ile ilgili Roblyer ve Edwards’tan (2005) aktaran Ertem, vd. (2014: 35) beş nedeni “motivasyon, eğitici nitelikler, öğretmenin verimliliği, bilgi çağının gerekliliği, yeni öğretim tekniklerini desteklemek” şeklinde ifade etmiştir.

Geçmişte ve şu an eğitim ortamlarında kullanılan teknolojileri incelediğimizde tepegöz, bilgisayarlar, videolar, projeksiyonlar ve akıllı tahtalar örnek olarak gösterilebilir. Yakın zamanda kullanılmaya başlayan ve gelecekte kullanılabilecek materyaller ise; sesli ve

elektronik kitaplar, online metinler ve kütüphaneler, programlanmış okuma öğretim yazılımları ve elektronik hikâye kitapları örnek verilebilir. Dijital hikâyeler de motivasyonu arttırması, farklı duylara hitap etmesi, sınırsız tekrar etme imkânı ve zengin öğrenme yaşantısı sunması yönünden eğitim ortamlarına katkı sağlayacak teknolojik materyallerden biri olarak görölmektedir.

Yukarıda verilen bilgiler doğrultusunda bu araştırmada dijital hikâyelerin ilkokul ikinci sınıfta okuyan öğrencilerin okuma becerileri üzerindeki etkisinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu bölümde problem durumuna, alt problemlere, amaca, öneme, sayıtlara, sınırlılıklara ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

“Günümüzde okuma öğretiminin amacı dil ve iletişim becerilerinin yanında, düşünme, anlama, sorgulama, sınıflama, analiz-sentez yapma gibi zihinsel becerileri de geliştirme olmaktadır.” (Güneş, 2017: 142). Okuma öğrenme ortamları ve materyallerinin sürekli değişmesi okuma amaçlarını ve kazanılan becerilen farklı yönlerden geliştirilmesini zorunlu kılmaktadır. “21. Yüzyıl insanı, öğrenim, meslek ve günlük yaşamında başarılı olmak için hızlı, doğru, anlayarak ve eleştirel okuma becerisine sahip olmak zorundadır.” (Yılar vd, 2015: 53). İlkokula başlayan öğrencilere yapılan en önemli öğretim etkinliği, doğru okuma-yazma becerilerini kazanmalarını sağlamaktır. Türkçe Dersi Öğretim Programının beş öğrenme alanlarından biri olan okuma, ilkokuma yazma öğretiminin amaç ve ilkelerine ve Türkçe Öğretim Programındaki okuma becerilerine uygun olarak kazanılması hedeflenmelidir. Okuduğunu anlamayan, yorumlayamayan ve okuduklarından sonuç çıkaramayan öğrencilerin akademik başarıları düşük olur, sadece Türkçe dersinde değil diğer derslerdeki başarılarının da azalmasına sebep olur.

Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) üye ülkelerinin daha fazla katıldığı Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı’na (PISA) 2015 yılında toplam 72 ülkenin okuma becerilerindeki durumu incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre okuma becerileri alanında projeye katılanlar içerisinde Türkiye 50. sırada yer almaktadır. PISA verileri incelendiğinde ülkemizdeki öğrencilerin PISA 2015 okuma becerileri alanındaki ortalama puan performanslarının 2009 ve 2012 PISA’ya göre daha başarısız olduğu belirlenmiştir (PISA, 2015). Okuma becerileri zayıf olan ülkelerin bu duruma neden olan etmenleri iyi analiz edip, istenen başarıyı yakalayabilmeleri için yapmaları gereken uygulamaları

belirlemeleri gerekmektedir. PISA ortalaması yüksek olan ülkelerle düşük olan ülkeler arasındaki fırsat eşitliğini sağlamak için teknolojik ürünlerin desteğinden yararlanılabilir.

21. yüzyılda toplumların kayıtsız kalmayacağı şekilde ilerleyen teknoloji, üretim süreçlerinde de önemli bir etkidir. Toplumların üretim şeklini ve kapasitesini belirleyen eğitim alanında, teknoloji destekli eğitime ve teknolojinin öğretilmesi süreçlerine gelişmekte olan ülkelerin daha fazla kaynak ayırması gerektiği kaçınılmaz bir unsurdur. (Güllüpinar, Kuzu, Dursun, Kurt, Gültekin, 2013: 196). Ülkemizde eğitim ortamlarında fırsat eşitliğini arttırmak ve eğitim kurumlarındaki teknolojik donanımı öğrencilerin ihtiyaçlarına göre sağlamak için MEB tarafından yürütülen ve planlanan Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) projesi hayata geçirilmiştir.

Teknolojideki baş döndüren bu gelişmeler eğitim ortamlarında, materyallerde ve öğretim şekillerinde başlıca olmak üzere okullarda birçok değişikliğe sebep olmuştur. İstenilen becerileri kazanamayan bireylerin, teknolojinin birçok duyu organına hitap etme, öğrenme yaşantısını zenginleştirme, fırsat eşitliğini arttırması ve etkili bir materyal olarak istendik hedeflere ulaşmada bir araç olarak kullanımının sağlanması amaçlanmalıdır.

Toplum içinde teknolojinin bu denli yayıldığı çağda, eğitim kurumlarındaki öğrenme ortamlarına teknolojiyi adapte etmek ve çeşitli eğitim-öğretim faaliyetlerinde teknolojiyi etkin bir şekilde kullanmak 21. yüzyıl insanı olmada etken ve belirleyici bir faktördür (Yamaç, 2015: 1). Hayatın her alanında yaygın bir şekilde kullanılan teknolojik imkanlar eğitim-öğretim ortamlarında da sıkça kullanılmaya başlanmıştır.

Okuma becerisinin temel eğitimde tüm öğrencilere doğru ve etkili olarak kazandırılması için öğretmen, öğrenci ve velilere büyük sorumluluk düşmektedir. Eğitimdeki paydaşlar tarafından, öğrencinin doğru ve akıcı okuma, okuduğunu anlama, ön bilgilerini kullanarak sonuç çıkarma ve diğer disiplinlerle ilişki kurma kazanımlarını gecikmeden edinmesine yardımcı ve rehber olunmalıdır. Okuma becerisi zayıf olan öğrencilere teknolojik imkanlarda kullanılarak yeterli seviyeye gelmeleri için uygulamalar yapılmalıdır.

Yeni teknolojiler ekonomik ve günlük hayatta eşsiz fırsatlar yaratmakla kalmayıp öğretmek ve öğrenmek için yeni ve daha iyi yollar sunmuştur. Bu yollar toplumun her alanında daha verimli olmayı sağlamıştır (Değirmenci, 2014a). Teknolojinin gittikçe artan etkisi eğitimde de doğru ve uygun bir şekilde kullanımını, öğretim programlarını teknolojik imkanlarla bütünleştirilerek hayata geçirilmesi beklenmektedir. Doğru okuma ve okuduğunu anlama bireyin hayatın her alanında başarılı olmasını sağlayan son derece önemli etkidir. Ancak bireylerin okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin istenilen

seviyede olmamasından, okuma ve okuduğunu anlama becerisini geliştirme üzerine daha fazla çalışmaya ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Bu çerçevede, dijital hikâyeler sayesinde dezavantajlı bölgelerde öğrenim görmekte olan çocukların doğru okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin nasıl geliştirilebileceğine yönelik daha fazla çalışmaya ihtiyaç olduğu görülmektedir.

1.2.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, dijital hikâyelerin ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma becerileri üzerindeki etkisini belirlemektir.

Araştırmanın alt problemleri;

1. Okuduğunu anlama düzeyleri bakımından;
 - a) Deney grubu öğrenci puanlarının dağılımı nasıldır?
 - b) Kontrol grubu öğrenci puanlarının dağılımı nasıldır?
 - c) Deney grubu öğrenci puanları ile kontrol grubu öğrenci puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin “okuma hataları” ne düzeydedir?
3. Deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin “okuma hızları” ne düzeydedir?
4. Prozodi yeterlilikleri bakımından;
 - a) Deney grubu öğrenci puanlarının dağılımı nasıldır?
 - b) Kontrol grubu öğrenci puanlarının dağılımı nasıldır?
 - c) Deney grubu öğrenci puanları ile kontrol grubu öğrenci puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.3.Araştırmanın Önemi

Okuma becerisinin gelişimi diğer öğrenme alanlarının gelişiminde de kritik role sahiptir. Teknolojinin etkisiyle okuma kavramında birçok değişikliğe gidilerek yeni okuryazarlık tanımı ortaya çıkmıştır. Ertem (2014: 4) teknolojinin etkisiyle değişen yeni okuryazarlığı; “okuma ve yazmayı öğrenme, anlam kurma ve teknoloji ile anlamlı bir şekilde etkileşim

içinde olma” şeklinde tanımlamıştır. Dijital hikâyeler basılı hikâye kitaplarından görüntü, ses, çoklu medya ve hareket gibi pek çok öğede farklılık göstermektedir. İki farklı materyal arasındaki okuma becerilerine ilişkin çalışmalar yapılmış olmasına rağmen dijital materyalin ilkökul öğrencilerin okuma başarısı üzerindeki etkisi tam olarak bilinmemektedir.

Araştırmaya başlamadan önce alan yazında okuma becerisi ve teknolojinin eğitimde kullanılması ve etkisi ile ilgili pek çok çalışma incelenmiş olup sonuç olarak okuma, sadece basılı materyallerle değil, teknolojik imkanların sunduğu; sesli ve elektronik kitaplar, dijital hikâyeler ve online metinler ve kütüphaneler üzerinden yapılabildiği ve okuma becerisi üzerinde bilişim teknolojilerinin önemli bir faktör olduğu görülmüştür.

Dijital hikâyelerin okuma ve anlama becerileri üzerinde etkisini belirleyerek eğitim-öğretim ortamında teknolojik gelişmelerin doğru ve etkili kullanılmasını sağlamak, fırsat eşitliğini artırmak, teknolojik gelişmeleri özümsemiş, yenilikleri takip edebilen bireyler yetiştirmek hedeflenmelidir. Teknoloji ile eğitim ortamını bütünleştirerek, okullarımızın çağın gereklerine uygun olarak teknolojik imkânlarla donatılması sağlanmalıdır. Bu yönüyle gerek ilgili alanyazın gerekse sınıf içi uygulamalar açısından araştırmanın eğitim öğretim ortamına ve öğrencilerin okuma ve anlama becerilerinin artmasına katkı sağlayacaktır.

1.4. Sayıtlar

1. Araştırmanın sonucuna etki edecek faktörlerden arındırılmış bir uygulama süreci geçirildiği varsayılmıştır.
2. Araştırma içerisinde yer alan gruplara, beklenmedik faktörlerin aynı seviyede etkilediği düşünülmektedir.

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırma, 2018-2019 eğitim-öğretim yılı Şanlıurfa ili Hilvan ilçesinde öğrenim görmekte olan ilkökul 2. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
2. Okuma etkinliklerinde kullanılan dijital hikâyeler Millî Eğitim Bakanlığının desteklediği Morpa Kampüs ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Okuma: Ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasında etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma sürecidir (Akyol, 2018: 1).

Anlama: Dinleme, okuma ve görsel okuma ile alınan bilgileri ön bilgiler ışığında inceleme, üzerinde düşünme, nedenlerini araştırma, sonuçlar çıkarma ve yeniden anlam verme işlemidir (Güneş, 2017: 209).

Akııcı Okuma: Noktalama işaretleri, vurgu ve tonlamalara dikkat edilen, geriye dönüş ve kelime tekrarına yer verilmeyen, heceleme ve gereksiz duruşlar yapılmayan, anlam ünitelerine dikkat edilerek, konuşurcasına yapılan okumadır (Akyol, 2018: 4).

Okuma Hızı: Bir dakika da okunan kelime sayısını belirtmektedir.

Prozodi: Vurgu, durak, ezgi gibi ses bilgisi öğelerinin tamamıdır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2018).

Eğitim Teknolojisi: Öğrenme ve öğretmeyi en iyi biçimde planlayıp gerçekleştirmek ve gerekli değerlendirmeyi yapmak amacıyla öğrenme-öğretme süreçlerine sistematik bir yaklaşımdır (Alkan, 1991: 340)

Eğitim Yazılımı: Öğretmenlerin ve öğrencilerin hizmetine sunulan ilkokuma yazma öğretimine ilişkin tüm etkinlikleri kapsayan ve online erişimi olan yazılımdır.

Dijital Hikâye: Grafikler, metinler, kaydedilmiş ses anlatımları, video ve müzik karışımı unsurların bir araya getirilerek kişisel hikâyelerin anlatılması, tarihi olayların anlatılması ya da bilgi vermek için sunulan birkaç dakikalık hikâyelerdir (Robin, 2008).

BÖLÜM II

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Okuma

Millî Eğitim Bakanlığı Türkçe Öğretim Programının öğrenme alanları dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu üzerinde yapılandırılmıştır. Okuma öğrenme alanı diğer öğrenme alanları ile iç içe, ilişkili ve bütünlük içindedir. Güneş'e (2017: 131) göre okuma, dil becerilerinin yanında zihin becerilerinin gelişiminde etkili olan, yeni bilgilerin zihin tarafından yapılandırılarak, depolandırılmasıdır. Güneş, okumayı yapılandırmacı anlayışın öne sürdüğü ön bilgilerle metindeki bilgilerden hareketle yeni anlamların ortaya çıktığı süreç olarak ifade etmiştir. Çiftçi ve Temizyürek (2008: 110) okumanın amacı anlama ulaşmadır. Metinlerde ifade edilen duygu ve düşünceler belirlenirse anlama gerçekleşir.

Okuma ile ilgili birçok çeşitli tanımlar yapılmıştır. Güneş (2017: 133) okumanın farklı anlam ve özelliklerini;

- Okumak, yazıların anlamını araştırmaktır,
- Sadece şifreyi çözmek değildir,
- Sesli okuma seslendirme değildir,
- Yazının anlamına gönüllü katkı yapmaktır,
- Kendini ve dünyayı sorgulamak demektir,
- Okumayı öğrenme ile öğrenmek için okuma karıştırılmamalıdır.

şeklinde ifade etmiştir.

İyi bir okuma becerisi, bilgiye ulaşmada, anlamada ve ön bilgilerle yeni bilgileri sentezleyerek sonuç çıkarmada elzem bir durumdur. Karatay'a (2014: 225) göre bireyin okuma kazanımını edinmesinin gerçek hedefi, karşılaştığı tüm metinlerde sorgulama yapan, anlamlandıran, karşılıklı tepki içinde bulunan davranış içerisinde olmaktır.

21. Yüzyılda metni doğru, akıcı ve iyi bir telaffuz ile okumak yetmemektedir. Birey okuduğu metni eleştirel bir şekilde, ön bilgilerle anlamlandırma, sorgulayıcı ve çıkarımlar yaparak stratejik bir şekilde okuma yapması gerekir. Akyol'a (2011: 35) göre etkili bir okuma gerçekleşebilmesi için okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası planlı etkinlikler ve stratejiler işe koşulması gerektiği ifade edilmiştir. Bu stratejiler:

- 1) Okuma Öncesi Yapılabilecekler
 - a. Göz gezdirme
 - b. Okuma için amaç oluşturma
 - c. Ön bilgileri okuma ortamına getirme
 - d. Tahminler yapma
- 2) Okuma Sırasında Yapılabilecekler
 - a) Akıcı bir şekilde okuma
 - b) Anlamayı kontrol etme
 - c) Yardımcı stratejileri kullanma
- 3) Okuma Sonrasında Yapılabilecekler
 - a) Okunanları özetleme
 - b) Okunanları değerlendirme

şeklinde sıralanmıştır.

Bilinçli, planlı ve stratejik okuma metinde işlenen konuların daha çabuk kavranmasına, ön bilgilerin hatırlanmasını, kendi öğrenme modellerini bulmalarına ve bilişsel farkındalık edinmelerini sağlayacaktır. Karatay (2014: 231) bilişsel farkındalık stratejilerinden kendini kontrol etme ve öz denetim bilgisinin öğretilmesi, metnin okunması sırasında anlama, hız ve dikkat çekici yerlere odaklanma sağlayarak okurun daha başarılı okuma gerçekleştirmesini sağlar. Stratejiler, istenen hedeflere daha hızlı ve düzenli ulaşmaya yardımcı olan etkinliklerdir.

2.2. Okuma Türleri

Okumanın çeşitli türleri vardır. Güneş'e (2017: 151) göre okuma türleri okuyucunun amacına, kullandığı yöntemine, metnin türüne, kullanılan materyale, göz hareketlerine ve kişilere göre farklılaşmaktadır.

2.2.1. Sesli Okuma

Metindeki ifadelerin sesli olarak aktarıldığı, okuyanın okuma durumları hakkında bilgi veren, vurgu ve tonlama yoluyla dikkat çekme ve okunan materyale yoğunlaşma sağlayan fiziksel ve zihinsel fonksiyonların etkili olduğu bir süreçtir (Güneş, 2017: 152). Demirel (2003: 80) sesli okumayı “Gözle algılanıp zihinle kavranan sözcük ya da sözcük kümelerinin konuşma organlarının yardımıyla söylenmesidir.” şeklinde tanımlamıştır. İlkokuma yazma sürecinde öğretmenler tarafından öğrencinin vurgu, tonlama ve telaffuz becerisi hakkında bilgi vermesi yönünden çok kullanılır.

Sesli okumada, okuma sırasında çeşitli nedenlerden dolayı okuyucuların akıcı okumalarını engelleyen okuma hataları yapılmaktadır. Akyol’a (2018: 244-246) göre yapılan hata türleri:

a) Ters Çevirmeler: Okuma yazma öğrenme sürecinin başında çok fazla görülen hatlardan biridir. Özellikle 1. sınıfta öğrenci ya harfleri “d” yerine “b” ya da kelimeleri “ev” yerine “ve” gibi ters çevirmektedir. Süreç içerisinde bu hatalar azalmaz ve bu durum devam ederse öğrencinin bu yanlış okumasını ortadan kaldırmak için uzman kişilerden de yardım alınarak gelişimi sağlanabilir. Bu hata öğrencinin Türkçe yazım kurallarından biri olan soldan-sağa doğru doğru hareket becerisinin kazandırılmasıyla gelişir.

b) Atlayıp Geçmeler (Bırakmalar): Duyuşsal ve fiziksel nedenlerden dolayı kelimeler ya da satır yokmuş gibi okuma yapılmasıdır.

c) Eklemeler: Kelime de ya da cümlede olmayan hece ve kelimelerin varmış gibi okunmasıdır.

d) Tekrarlar: Zaman kazanmak veya heyecan gibi nedenlerden dolayı okuyucunun kelimenin yarısını, bütünü veya cümlenin tamamını tekrarlanması şeklinde olmaktadır. Bu hata kendine güven sağlaması ve kelime tanıma becerisinin gelişmesiyle ortadan kalkan bir durumdur.

e) Yanlış Okuma: Cümle içinde geçen kelimelerin benzer veya farklı kavramlarla değiştirilmesiyle ortaya çıkan bir durumdur.

Yapılan sesli okuma hataları akıcı okumayı engellemekte, okuyucunun sesli okuma hızını düşürmektedir.

f) Dakikada okuma hızı: Öğrencinin sınıf seviyesine uygun bir metnin sesli olarak okutularak 1 dakikada ne kadar kelime okuduğudur. Sesli okuma sırasında yapılan hatalı

okumalar toplam okunan kelime sayısından çıkarılır ve dakikada okuduğu doğru kelime sayısı bulunur. Kelime tanıma becerisi gelişmiş öğrenciler daha hızlı okumaktadır.

2.2.2. Sessiz Okuma

Gözle takip edilerek, diğer organların kullanılmadığı, anlamının çok daha hızlı olduğu bir okuma türüdür. İşte, sokakta, günlük yaşamda yetişkinler tarafından çok sık tercih edilir. Bağımsız çalışmayı tercih edenlerin için kendi kendine okuma alışkanlığı kazandırmaktadır. TDK'ya (2019) göre bir yazılı parçayı yalnızca gözle izleyerek okuma olarak tanımlanmıştır (TDK, 2019). Sessiz okumaya, sesli okuma becerisi edindikten sonra başlanması gerektiğini savunan Yılar (2015: 59) göre sessiz okuma becerisini geliştirmek için;

- Seçilen okuma parçalarının çocukların ilgisini çeken nitelikte olmasına, hazır bulunuşluk düzeylerine uygun ve yaşantılarıyla ilişki kurulabilecek türde olmasına dikkat edilmeli,
- Öğrenciler sessiz okumanın; içten sesli okuma olmadan, ses çıkarmadan ve dudak kımıldatmadan yapıldığının farkına vardırılmalıdır

şeklinde belirtmiştir.

Akyol (2011: 81) tarafından hazırlanan okuma türlerinin hızları ve amaçları Tablo 1'de sunulmuştur:

Tablo 1.Okuma Türleri ve Hızları

Okuma Türü	Hız	Amaç
Tarama	Çok hızlı	Çok spesifik bilgi edinme (rehberden telefon numarasını bulma vb.)
Gözden Geçirme	Hızlı	Metin veya materyal hakkında genel bilgi edinme
Zevk için okuma	Orta	Haz alma, hayal gücünü geliştirme, boş zamanlarını değerlendirme
Çalışma	Yavaş	Sınav için hazırlanma. Önemli bir sunu için gerekli bilgileri toplama vb.
Eleştirel okuma	Orta, yavaş	Metni değerlendirme ve bireysel reaksiyonda bulunma
Analiz edici okuma	Çok yavaş	Çok zor olan bir materyalde detayları ve kavramları anlama

2.3. Okuduğunu Anlama

Okuma sadece kelimeleri doğru okuma, uygun tonlama ve hızda okuma değildir. Okumanın temel işlevlerinden biri de okunanları anlamaktır. Okuyucunun ön bilgilerini

kullanılarak metni yorumlaması anlamadır. Çoklu ve karma bir süreç olduğu için Ertem ve diğerlerine (2014: 52) göre anlama üzerinde; “kelime işlem süreci”, “ön bilgi”, “motivasyon ve tutum” ve “anlama stratejileri” olmak üzere dört faktörün etkili olduğunu belirtmiştir. Kelimeyi doğru ve hızlı tanıyan, ön bilgisi zengin, öğrenme isteği ve okuma amacını ve stratejisini belirleyen okurlar, anlam kurma sürecini de daha hızlı ve kolay yapar.

Carver’in (1982, 1984) yaptığı araştırma ile Akyol’un (2011: 80) yaptığı çalışmalarda gereğinden fazla hızlı ve yavaş okumanın anlamayı olumsuz etkilediği belirlenmiştir. Carver (1982-1984) tarafından hazırlanan okuma hızı ve anlama ilişkisi ile ilgili bilgiler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Okuma Hızı ve Anlama İlişkisi

1 Dakikada okunan kelime sayısı	Anlama yüzdesi
62-250	%80-90
500	%40
1000	%15-20
1000’den fazla detaylı okuma	% 15’ten az

(Carver (1982-1984) Akt. Akyol,2011)

Okuduğu metni anlamayan bireyin öğrenme gerçekleştirilmesi zordur. Epçaçan (2018: 621) göre okuma sürecinde kullanılan stratejiler okunan metnin anlamlandırılmasında ve anlama becerilerinin ilerletilmesinde önemli bir etken olarak ifade etmiştir. Kullanılan stratejiler metni anlamamızı kolaylaştırmaktadır. Metinle ilgili açık uçlu sorularda, okuduğunu anlamının ölçülmesinde ve geliştirilmesinde kullanılmaktadır. Okuma fonksiyonun amacının anlama olduğunu, anlamının gerçekleşmediği bir okuma bireyin öğretim sürecinde etkili olamayacağını belirten Epçaçan’a (2018) göre anlama becerilerinin geliştirilmesi için kullanılabilecek tekniklerden bazılarını şu şekilde ifade etmiştir.

a. Tahmin Etme: Metnin görselleri ve başlığından yola çıkarak metin ile ilgili çıkarımda bulunmaktır.

b. Sorgulama: Bireyin metni okurken metnin anlamı üzerinde düşünerek sorgulamalar yapmasıdır.

c. Özetleme: Özetlemede ana düşünce belirlenir ve bu ana düşüncenin çevresinde oluşturulan yardımcı düşüncelerin tek bir düşünce olarak öz haline getirilmesidir.

d. Açıklama: Metin okunurken; ne, nasıl, niçin, ne zaman, kim vb. sorular sorularak okunan metin hakkında açıklayıcı bilgiler elde edilir. Böylelikle metin hakkında bireyin bilgi sahibi olması amaçlanır.

e. Göz Gezdirme: Metin okunmadan önce metnin şekilsel yapısını inceleme, metnin başlığı, metnin yayım tarihi, içindekiler bölümü, ön söz, metnin giriş, gelişme, sonuç bölümlerine bakılarak metin hakkında okuyucunun bir fikir sahibi olması sağlanır.

Okuduğunu anlamamanın geliştirilmesinde bireysel farklılıklar, bireyin içinde bulunduğu çevrenin özellikleri ve imkanları dikkate alınmalıdır. Öğrencilerin sahip olduğu bilişsel özelliklerin durumunu değerlendirerek bireysel gelişim hedefleri oluşturulabilir. Bununla birlikte aileden başlanarak öğrencinin çevresindeki kişilerin destekleyici hâle gelmesi sağlanabilir (Şen ve Baz 2018: 37).

Demirel (2003: 83) okuduğunu anlama becerisini geliştirmek için yararlanılması gereken yöntemleri:

- Yazıda ele alınan konuyu belirlemek,
- Anlamı bilinmeyen sözcüklerle, anlaşılmayan cümle ve paragrafları saptamak,
- Ana fikri araştırıp bulmak,
- Yardımcı fikirlerini incelemek,
- Yazının genel düşünce ve anlatım yapısını çıkarmak,
- Metin anlaşılmadığında okuma hızını azaltmak,

şeklinde sıralamıştır.

Okuduğunu anlama becerisinin gelişimi, sesli okuma ve akıcı okuma becerisinin de gelişimine katkı sunabileceği çeşitli araştırmalarda belirtilmiştir. Baştuğ ve Akyol (2012: 407) yaptıkları araştırmada akıcı okuma becerileri yüksek olan öğrencilerin anlama becerilerin de yüksek olduğunu, ikisi arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir.

2.4. Akıcı Okuma

Akıcı okuma, sesli okuma sırasında doğru okuma, okuma hızı ve prozodi olmak üzere üç becerinin birlikte gösterildiği bir okumadır. Okunan metinde anlamamanın gerçekleşebilmesi için okuyucunun doğru okuma, okuma hızı ve prozodi becerilerine sahip olması gerekir (Kuhn ve Stahl, 2000; Hudson ve diğerleri, 2005 aktaran Baştuğ, 2012:4). Akyol (2018: 4)

göre akıcı okuma; “noktalama işaretleri, vurgu ve tonlamalara dikkat edilerek, geriye dönüş ve kelime tekrarına yer verilmeden, heceleme ve gereksiz duruşlar yapılmadan, anlam üniteleri halinde, konuşurcasına yapılan okumadır” şeklinde tanımlamıştır.

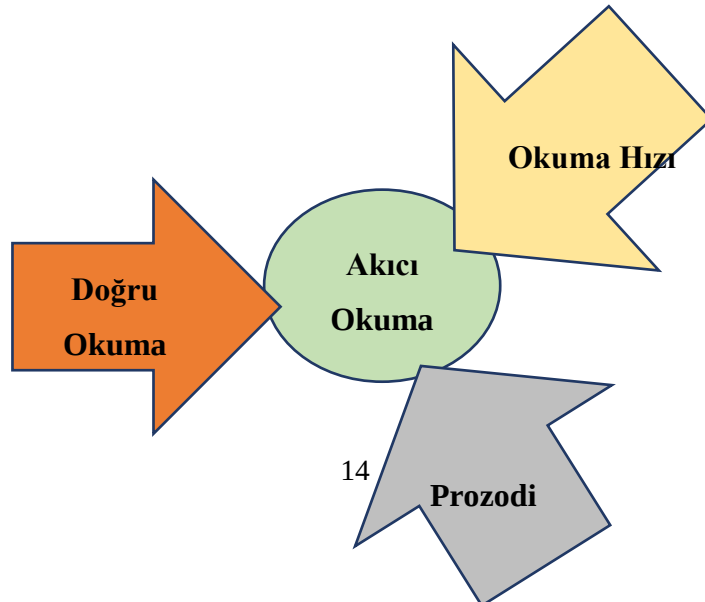
Kelime tanıma ve kelime ayırt etme akıcı okumanın temel koşuludur. Başarılı okuyucuların kelime tanıma ve kelime ayırt etme becerileri yüksektir, zayıf okuyucular kelime tanıma ve kelime ayırt etmeye çok fazla süre ayırdıkları için okuduğu metnin anlamını kavramada problemler yaşamaktadır. Akyol (2018: 47) zayıf okuyucuların özelliklerini şu şekilde ifade etmiştir.

1. Zayıf okuyucular, konuyla ilgili ön bilgilerini okuma ortamına aktaramazlar,
2. Anlayamadıkları zaman yardımcı stratejileri (öğretmene veya bir yetiştikine sorma, sözlük kullanma, tekrar okuma vb.) kullanamazlar. Anlayıp anlamadıklarını kontrol edemezler.
3. Zevk ve bilgi için yapılan okumaları, amaç ve yöntem açısından ayırt edemezler. Değişik amaçlı okumalar yaptırılmalıdır.
4. Metinlerdeki tutarsızlıkları kontrol edemezler.
5. Okumanın yararına pek inanmazlar düzensizdirler, işlerini tamamlayamazlar, çabuk usanırlar, heyecanlanırlar ve kendilerini yarımsız hissederler.
6. Testlerde başarısızdırlar.
7. Anlamadan ziyade kelimeleri seslendirirler.
8. Tahmin yetenekleri ve becerileri zayıftır.
9. İpuçlarını kullanmazlar (ses, şekil, geçmiş tecrübe, semantik, sentaks vb.)

Özellikle temel eğitimde olmakla beraber öğrencilerin eğitim yaşamları ve hayat boyu akıcı okuma becerilerini kazanmasında ve sürdürmesinde eğitimcilere büyük sorumluluk düşmektedir.

2.4.1. Akıcı Okuma İçin Gerekli Beceriler

Şekil 1. Akıcı Okuma Becerileri



Akıcı okuma becerileri yukarıdaki şekilde de açıklandığı gibi üç farklı okuma sürecinin aynı anda sergilenmesinden meydana gelir. Beceriler birbirinden bağımsız değildir. Birbirlerinin gelişimini etkilemektedir.

2.4.1.1. Doğru Okuma (Kelime Tanıma)

Hızlı okuma önemli olsa da doğru okuma daha değerli görülür. Zayıf öğrenciler okuma becerisi yüksek olan öğrencilere göre daha fazla enerji harcamaktadır. Aynı kazanıma ulaşabilmek için okuma becerisi yüksek olan öğrencilere göre yetersiz öğrenciler 3 kat daha fazla enerji harcamaları gerekir. Kavramları çözümleyebilmek için zayıf okuyucular en az 35 defa kavramla çalışma yapmalıdır (Gates 1931'den aktaran Akyol, 2018: 4).

2.4.1.2. Okuma Hızı (Otomatiklik)

Akıcı okumanın diğer önemli unsuru da okuma hızıdır. Doğru okuma akıcı okuma için ne kadar önemliyse uygun hızda okumada akıcı okumanın temel fonksiyonudur. Okuma hızının bazı değişkenler tarafından etkilendiğini belirten Akyol (2011: 84) bu değişkenleri metinden, okuyucudan ve okuma amacından kaynaklanan etkenler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Okuma Hızını Etkileyen Faktörler

Metnin Özellikleri	Okuyucu Özellikleri	Okuma Amacı
*Yazım şekli	*Kelime bilgisi	*Zevk için 250-400 kelime/dak.
*Cümle uzunluğu	*Anlama yeteneği	*Sınav için 150-250 kelime/dak.
*Kelimeler	*Fiziksel durum	*Özel bir bilgi için 600 kelime/dak.
*Fikirler ve Kavramlar	*Materyale olan ilgi	
	*Ön bilgiler	
	*Okumaya hazır oluşluk	

(Akyol, 2011, s.84)

2.4.1.3. Prozodi

Doğru okuma ve uygun hızda okuma akıcı okuma için çok önemli bir beceri olsa da prozodisi zayıf olan öğrenci akıcı okuma becerisini tamamiyle kazanmış sayılmaz. Prozodi becerisi doğru okuma ve okuma hızını tamamlayan bir ögedir. Prozodi, metnin içeriğine göre metnin yapısına uygun sesle, ritim içerisinde, uygun bir ifade, tonlama, vurgu ve duraklamayla yapılan okuma olarak ifade edilir (Ertem vd. 2014: 87). Temel eğitimde özellikle okumanın öğrenildiği ve geliştirildiği 1 ve 2. sınıfta öğrencilere çokça sesli okuma yaptırılarak prozodi becerilerin gelişmesi sağlanabilir. Eğitimciler farklı metin türlerinde örnek okumalar yaparak öğrencilerin; vurgu, tonlama, ahenkli okuma ve ritim gibi prozodi unsurlarını hızlı ve doğru bir şekilde kazanmalarını sağlar. Akıcı okuma becerisi kazanan bireylerin okunan metni anlama yüzdeleri artmaktadır. Rasinski ve diğerleri, 2009 aktaran Baştuğ, (2012:65) prozodi unsurları da akıcı okuma becerisi ile anlama arasında bağ görevi yapmaktadır. Okur prozodi becerisini ne kadar iyi kazanırsa anlama becerisini de o kadar artırır.

Literatürde akıcı okumanın geliştirilmesine yönelik birçok strateji mevcuttur. Ertem ve vd. (2014:88) belli başlı akıcı okuma yöntemlerini;

- Tekrarlı Okuma,
- Eşli Okuma,
- Koro halinde okuma,
- Nörolojik Etkileme Modeli (NIM),
- Okuyucu Tiyatroları,

şeklinde sıralanmaktadır.

2.5. Dijital Hikâye

Bireylerin hayal ve düşünce sınırlarını arttıran, toplumsal durumlara çeşitli yönlerden bakmalarını sağlayan hikâyeler, sözel-dil becerilerinin yanında karakter gelişimde de etkili olmaktadır (Tayşi, 2007: 71). Temel eğitimden itibaren başlayan ilkokuma ve yazma öğrenme sürecinin en önemli yardımcısı hikâye, tekerleme ve masal kitaplarıdır. Gomez'e (2010: 33) göre hikâyelerin faydaları:

- Hikâyeler motive edici ve eğlenceli bir iletişim arzusu yaratır.
- Olumlu tutumlar ve çocukların öğrenmeye devam etmelerine yardımcı olur.

- Hikâyeler, insan toplumları ve eğitim için de zengin bir bilgi kaynağıdır.,
- Hikâyeler çocukların dünyayı anlamasını ve başkalarıyla paylaşmasını sağlar.
- Hikâyeler hayal gücünü kullanır. Çocuklar hikâye içindeki olayları, sahneleri, karakterleri vb. hayal ederler.
- Hikâyeler, fanteziyi ve hayal gücünü çocuğun gerçeğiyle ilişkilendirmesinde faydalı bir araçtır.
- Farklı bakış açısı geliştirir ve anlama yeteneklerinin geliştirir.

şeklinde sıralanmıştır.

Teknolojinin gelişmesi, sözlü ve basılı hikâyelerin yerine resim, müzik, ses ve video gibi öğelerin geleneksel hikâyelerle bütünleşip, birçok duyuya hitap eden dijital hikâyelerin kullanımı gündeme getirmiştir.

Teknolojik gelişmeler eğitim alanında değişimlere neden olmaktadır. Kitap, dergi gibi basılı ürünlerle aktarılan bilgiler, teknolojinin eğitim ortamlarına dahil edilmesiyle ders kitaplarının yanında radyo, televizyon, bilgisayar, internet, CD, video gibi araçlar yeni bilgilerin araştırılması, paylaşılması ve öğrenilmesinde büyük önem taşımaktadır. Öğrencilere teknolojik araçların kullanımı öğretilmekte, ayrıca çoğu ders teknolojik araçlarla sürdürülmektedir (Güneş, 2010: 2).

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın gerçekleşmesi sürecinde, tüm sınıflarda 8 tema öngörülmüş olup bu temalardan biri "Bilim ve Teknoloji" temasıdır. Bu temada bilim, girişimcilik, teknoloji vb. konuların yer aldığı kazanımlar ve konular bulunmaktadır (MEB, Türkçe Dersi Öğretim Programı 2018: 16-17). Teknolojinin bireyler tarafından özenli ve bilinçli kullanımını yaygınlaştırmak gerekmektedir. MEB'in tematik yaklaşımı esas alınarak oluşturulan yeni ilköğretim programlarında, Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim kurma, problem çözme, araştırma, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma gibi üst düzey bilişsel becerilerin ana hedef olarak kazandırılması beklenmektedir (MEB, 2018: 8).

MEB 2018 Türkçe Öğretim Programında yetkinlikler Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi'nde (TYÇ) 8 yetkinlik belirlenmiştir. Sekiz yetkinlik becerilerinden biri dijital yetkinliktir. Söz konusu yetkinlik günlük hayatımızda, işte ve toplumsal iletişimimizde bilgi iletişim teknolojilerinin güvenli, doğru ve eleştirel kullanılmasını kapsamaktadır. Söz konusu

yetkinlik, bilgiye erişim ve bilginin değerlendirilmesi, saklanması, üretimi, sunulması ve alışverişi için bilgisayarların kullanılması ayrıca internet aracılığıyla ortak ağlara katılım sağlanması ve iletişim kurulması gibi temel beceriler yoluyla desteklenmektedir (MEB, 2018: 5) Bu bağlamda teknolojik imkanların artmasıyla “dijital”, “dijital hikâye nedir”, “öğretim ortamında nasıl kullanılır”, “öğrenme becerilerine katkısı nedir” ifadeleri en sık duyduğumuz ve araştırmacılar tarafından sorgulanan yeni kavramlar olmuştur. Bu çerçevede “Neden dijital hikâye?” sorusunun cevabı eğitimciler tarafından beklenmektedir.

Eğitim ortamında bir videonun dijital bir hikâye olarak sınıflandırılıp sınıflandırılmayacağını belirlemeye yardımcı soruları Robin (2016: 18) şu şekilde sıralamıştır:

- Videonun konusu ve amacı nedir?
- Videonun kaynağı nedir?
- Videoyu kim ve ne zaman oluşturdu?
- Hedeflenen kitlesi kimler?
- Videoyu oluşturan kişi onu öykülendirdi mi?
- Video kişisel bir görüş içeriyor mu?
- İçerik gerçeğe uygun ve dengeli bir şekilde sunuluyor mu?
- Video, bir kurum, iş veya başka tür bir organizasyonla ilgili belirli bir gündem veya mesajı içeriyor mu?
- Video ne kadar sürüyor?

Her videonun dijital hikâye olamayacağı, dijital hikâyede yukarıdaki sorulara cevap olarak verilen bileşenlerin mevcut olması gerekmektedir.

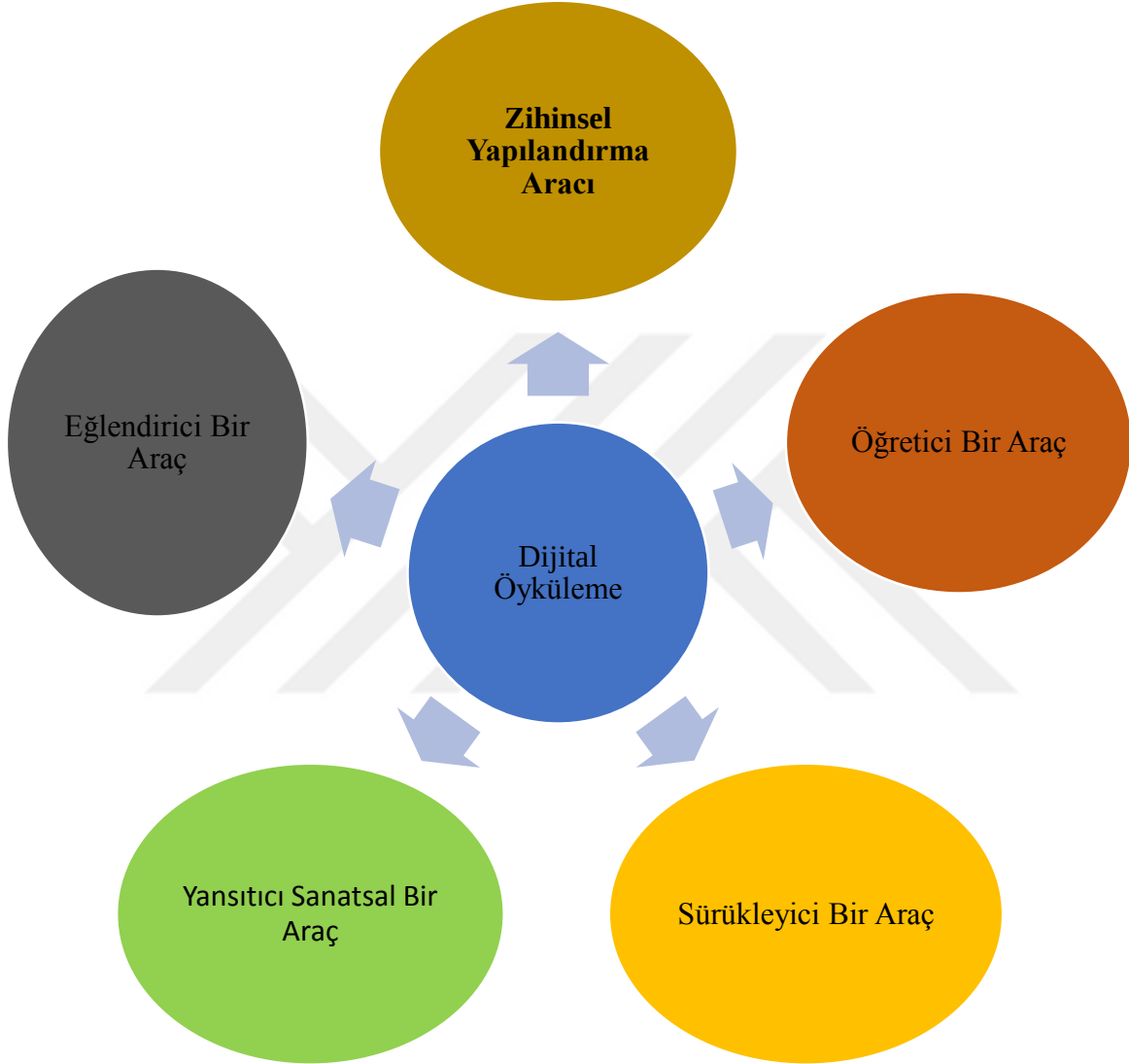
Dijital öyküleme yaklaşımının öğrencilere yansıyan üstünlüklerini Robin'den (2006) aktaran Tunç ve Karadağ, (2013: 313) şu şekilde sıralamıştır:

- Öğrencilerin araştırma becerilerine katkısı,
- Öğrencilerin yazma becerilerine katkısı,
- Öğrencilerin organizasyon becerisine katkısı,
- Öğrencilerin teknoloji kullanım becerisine olan katkısı,
- Öğrencilerin sunum becerilerine olan katkısı,
- Öğrencilerin görüşme becerilerine olan katkısı,
- Öğrenciler arası iş birliğine olan katkısı,
- Öğrencilerin problem çözme becerilerine olan katkısı,

- Öğrencilerin değerlendirme becerilerine olan katkısı” sıralamıştır.

Demirer ve Baki'nin (2018: 728) yaptığı araştırmaya göre Türkçe öğretmeni adaylarının dijital öykülere ilişkin ürettikleri metaforlara ait bulgular aşağıdaki şekilde gösterilmiştir.

Şekil 2. Dijital Öykülere İlişkin Algılara Dair Temalar

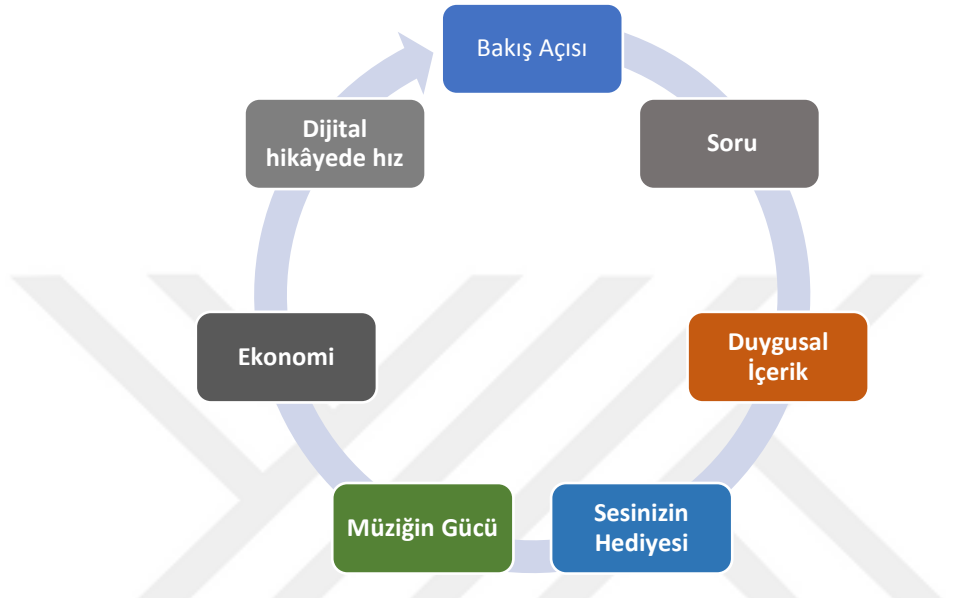


Teknolojinin etkisiyle meydana gelen dijital hikâyeler etkili bir şekilde kullanımı için eğitim sistemlerinde, müfredatta, okul ve sınıf ortamında ve eğitimcilerde bazı değişimlerin yaşanmasını gereklidir. Program geliştiresilerin uzun vadeli düşünüp, toplumsal dönüşüm ve ihtiyaçları dikkate alarak planlama yapmaları zorunludur. Eğitimcilerin bu konularda bilinçli olmasını ve kendini geliştirmesi gerekmektedir. Okul ve sınıf içinde yeni okuryazarlık becerilerine uygun teknolojik materyallerin bulunması zorunludur. Dijital hikâyelerin bu yeni okuryazarlık becerilerine katkı sunacağı düşünülmektedir.

2.5.1. Dijital Hikâye Oluşturma Aşamaları ve Özellikleri

Dijital hikâye oluşturmada materyal, bireylerin bakış açıları ve konuya hakimiyetleri gibi faktörler etkilidir. Dijital hikâyenin oluşma aşamalarını ve öğelerini Houston Üniversitesi (2015) ve Robin (2008: 223) aşağıdaki gibi belirtmiştir:

Şekil 3. Dijital Hikâye Oluşturma Süreci



1. **Bakış Açısı:** Oluşturucular dijital hikâye için bir konu seçerek süreci başlatırlar.
2. **Dramatik Bir Soru:** Dijital hikâyelerde, öğrenciler dikkat çekici bir etkinlik yapmalı, ilgili resimleri, sesleri veya bilgileri kullanarak merak uyandırmak için bir soruyla başlamalıdır.
3. **Duygusal İçerik:** Dinleyici ve izleyicisini kimi zaman güldüren, eğlendiren, kimi zaman hüzünlendiren duygusal içeriğe sahip olmalıdır.
4. **Sesinizin Hediyesi:** Bu aşamada oluşturdukları senaryoyu seslendirirler. Prozodisi yüksek olan hikâyelerin anlaması da kolay olur.
5. **Müziğin Gücü:** Öğrenciler, buradaki resimlerin sırasına göre bazı değişiklikler yapabilme şansına sahiptirler.
6. **Ekonomi:** Dijital hikâye unsurlarının her yönden ekonomik olmasına özen gösterilmelidir.
7. **Dijital hikâyede hız denetimi:** Belli bir ritim içerisinde devam etmelidir.

Öğrenciler dijital hikâyelerini tamamladıktan ve bir video dosyası olarak kaydettikten sonra paylaşabilirler (Banaszewski, 2005: 58-60; Houston Üniversitesi, 2015; Robin, 2008: 223).

Bull ve Kajder'e (2004: 49) göre dijital hikâye anlatımı, ortaya çıkmakta olan yeni teknolojilerin eğitimde çekici bir kullanımıdır. Sınırlı erişim ve sınırlı ders süresi faktörleri, bu teknolojiyi kısıtlayan etkenler olmasına rağmen farklı düşünme yöntemleriyle sınıf içine uyarlanabilir. Okul ortamında kullanımında çeşitli zorluklar olsa da uygun bir planlama ile yönetilebilir.

Dijital hikâyeler, farklı duyu organlarını işe koşması, içeriği somutlaştırması öğrencilerin materyale daha istekli yaklaştırmıştır. Bireyin tüm eğitim yaşantılarında kullanılmaya başlanan araç niteliğindedir. Türkçe dışında tarih, edebiyat gibi diğer disiplinlerde de kullanılmaktadır (Özerbaş ve Öztürk, 2017: 103). Banaszewski (2005: 4) dijital hikâyelerin oluşma özelliklerini:

- Tek bir olaya odaklanır,
- Açık ve net bir amacı vardır,
- Çoğu zaman diyalog içerir,
- Yazarın duygu ve düşüncelerini içerir,
- Birden çok duyuya hitap eder,
- Üç ile dört dakikalık bir uzunluktadır,

şeklinde sıralamıştır.

Dijital hikâye kitapları öğrencilere dinleme, okuma ya da hem okuma hem dinleme seçenekleri sunmaktadır. Örnek okumadan nasıl okuması gerektiğini de öğretmektedir. Hikâye kahramanlarının konuşmalarının farklı ses tonuyla seslendirilmesi, öğrencilerin doğru okuma, akıcı okuma ve prozodi becerilerini geliştirmektedir (Ertem ve vd. 2014: 40). Dijital hikâyeler öğrenme-öğretme sürecini bireyselleştirmesi, farklı ihtiyaçlara cevap vermesi, yapılandırmacı yaklaşımın önemseydiği aktif ve öğrenci merkezli olmasından eğitimcilerin ve öğrencilerin ilgisini çekmektedir.

2.6. Teknoloji ve Okuma

21. yüzyılda teknoloji insanı etkileyen sağlık, eğitim, ulaşım vb. tüm sektörlerde insan gücüyle beraber kullanılan vazgeçilmez bir fonksiyon olmuştur. Eğitim-öğretim süreçlerinin gerçekleştiği eğitim kurumlarında da müfredatla bütünleştirilerek ve fırsat eşitliğinin artması için teknolojik imkânların öğretim materyali olarak kullanımı artmıştır. Teknolojinin ilerlemesi ve farklılaşması eğitim alanında da yeni öğretim materyallerinin kullanılmasının önünü açmıştır. Eğitim teknolojisi kısa sürede binlerce sınıfın bir parçası oldu. Televizyon, bilgisayar ekranları ve video oyunları çocukların en çok vakit geçirdiği teknolojik ürünlerdir. Teknolojik deneyimlerin okuryazarlık gelişimi üzerindeki etkisi büyük ölçüde göz ardı edildi. Teknolojik deneyimlerini kullanarak dijital okuryazarlık becerilerini de geliştirebilecekleri belirtilse de bilgi çağında okuryazar olmanın tam olarak ne anlama geldiği ve geleceğin iş yeri için hangi becerilere ihtiyaç duyulacağı konusunda tartışma devam etmektedir (Banaszewski, 2005: 25).

Teknoloji, öğrencileri motive edebilecek bir araçtır ve kendi benzersiz katkılarını yapabilecekleri senaryolar sunarlar. Bu öğrenci merkezli yaklaşım ayrıca, öğrencilerin resmi ve gayri resmi öğrenme ayarlarını birbirine bağlayabileceği ve bunları her ikisini de öğrenme kaynağı olarak kullanabileceği anlamına gelir (Niemi vd. 2014: 660). Teknolojinin eğitim-öğretim sürecinde nasıl ve hangi amaç için ne kadar kullanılacağı eğitiminin gelecekteki yönünün belirlenmesinde önemli bir rol oynayabilir.

21. yüzyılda meydana gelen teknolojik değişimler, eğitimcilerin temel ilkeleri yeniden düzenlemesini, yeni teknolojileri faydalı bir şekilde uygulamasını ve okulun toplumsal değişimlerle uyumlu, bireyi merkeze alan anlayışla yeniden düzenlenmesini gerekli kılmıştır (Ertem vd. 2014: 3).

Hızla gelişen ve artan teknolojiler eğitim- öğretim süreçlerini, okul ve sınıf ortamını, öğrencinin öğrenme biçimini ve öğretmenin okuldaki rolünde köklü değişiklikler olmuştur. 21. yüzyıl teknoloji ve bilgi toplumu öğretimi, öğrencinin bilgiye ulaştığı, bilgiyi ön bilgileriyle sentezleyip kendi kendine öğrenen, öğretmenin öğrenciye bilgiye ulaşmada rehberlik ettiği yapılandırmacı anlayış temelinde kabul etmektedir. Hayatın her alanında başarılı olabilmek için okuma yazma becerisi kadar teknoloji iyi kullanmakta gerekli görülmektedir.

Temel eğitimde başlayan okuma becerisi kazanma davranışı, öğrencinin bilişsel ve içsel faktörlerinden dolayı istenilen seviyede olmayabilir. Çelenk (2003) yaptığı araştırmada, çocuğun içinde bulunduğu tüm sosyal ilişkilerin okuma yazma becerisi üzerinde etkili

olduğunu ifade etmiştir. Eğitimciler tarafından teknolojik imkânlar eğitim süreçlerine öğrencinin özellikleri dikkate alınarak entegrasyonu sağlanarak öğrencide okuma motivasyonu, teknolojiyi kullanma kabiliyeti artırılır ve çağdaş becerilere sahip olması sağlanır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda, ulaşılması gereken temel beceriler arasında bilgi teknolojilerinin kullanımına da vurgu yapılmıştır (MEB, 2018: 13).

Tor ve Erden'e (2004: 121) göre günümüz dünyasında iyi kararlar verebilmek ve kararlara katılabilmek için, teknolojik anlamda da bireylerin kendilerini geliştirmesi gerekmektedir. Öğrenciler, öğretmenler ve öğrenme ortamları yeni teknolojik gelişmelerden etkilenmektedir. Teknolojinin gelişmesiyle düşünce üreten, yenilikçi ve yaratıcı bireylere daha fazla ihtiyaç duyulmaktadır.

Dijital hikâyelerde teknoloji destekli bir materyal olarak yeni yeni eğitim ortamlarında kullanılmakta ve tanınmaktadır. Bu materyal eğitim ortamında nasıl kullanılır, hangi amaçlara hizmet eder, öğrenciye ve öğretmene ne tür kolaylıklar ve fayda sağlayabileceği üzerinde araştırmalar devam etmektedir. Bu bağlamda araştırmanın amacı teknolojinin gelişen ve toplumu çevreleyen etkisinin eğitim ortamında, müfredata uygun şekilde kullanımı için sonuç ve öneriler ortaya koymaktır.

2.7. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde araştırmayla ilgili literatürde yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

2.7.1. Okuma ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Dündar ve Akyol (2014) yapmış olduğu çalışmada, okuma ve anlama problemi olan bir ikinci sınıf öğrencisinin okuma ve anlama problemlerinin giderilmesine yönelik olarak yapılan uygulama ve değerlendirmelerini içermektedir. Deneğin okuma ve anlama atalarının belirlenmesinde Yanlış Analizi Envanteri kullanılmıştır. Okuma hatalarının giderilmesi “Tekrarlı Okuma Yöntemi” ve okuma motivasyonunu sağlamanın da olduğu 11 haftalık bir öğretim programı uygulanmıştır. Endişe düzeyinde olan okuyucu uygulanan programdan sonra öğretim düzeyi seviyesine ulaştığı belirlenmiştir. Tekrarlı okuma stratejisi okuma problemi yaşayan öğrencilerde etkili bir yöntem olarak tüm eğitimcilere önerilmiştir.

Keskin (2012) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, eşli okuma, koro okuma ve yapılandırılmış akıcı okuma yöntemlerinin, ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerileri üzerindeki etkisinin ne olduğu incelenmiştir. Eşitlenmemiş ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel model yönteminin kullanıldığı çalışmada, prozodik okuma becerileri için “prozodik okuma ölçeği” ve anlama becerileri için “basit ve derin anlamayı ölçen açık uçlu sorular bulunduğu ölçeklerle değerlendirmeler yapılmıştır. Ölçüm sonuçlarına göre okuma hızını ve prozodik okumayı geliştirmede en etkili yöntem yapılandırılmış okuma; doğru okumayı geliştirmede en etkili yöntemin eşli okuma yöntemi olduğu saptanmıştır.

Kaman (2012) tekrarlı okuma stratejisinin ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin, okuma düzeylerini geliştirmede etkililik düzeyinin belirlenmesi üzerine yaptığı çalışmada öğrencilerin okuma ile ilgili hazır bulunuşluk seviyeleri “Yanlış Analizi Envanteri” ile tespit edilmiştir. Biri deney diğeri kontrol grubu olarak belirlenen gruplardan deney grubuna 10 hafta boyunca “tekrarlı okuma” stratejisi ile uygulama yapılırken, kontrol grubu öğrencileri normal eğitim öğretimlerine devam etmişlerdir. Araştırma sonuçları SPSS programında değerlendirilmiş olup okuyucuların okuma düzeylerini ve okuduğunu anlamalarını geliştirdikleri ve okuma sırasında yaptıkları hataları azalttıkları bulunmuştur.

Yüksel (2010) tarafından yapılan çalışmada, “Kelime Kutusu Stratejisi” ile “Paragrafın Önceden Dinlenmesi Stratejisinin” bedensel, zihinsel, işitsel ve görsel hiçbir engeli olmamasına rağmen okuma güçlüğü çeken bir öğrencinin, okuma alanındaki yetersizliklerine katkısı incelenmiştir. Eylem araştırması deseni kullanılan araştırma, Afyonkarahisar Merkez ilçesindeki bir okuldaki öğrenciye toplamda 33 saat süren bir çalışma uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencinin okuma ve anlama düzeyi “Endişe Düzeyinden” “Öğretim Düzeyine” yükselmiş ve okuma alanındaki yetersizliklerinde iyileşmeler tespit edilmiştir.

Baştuğ ve Akyol (2012) 2-5. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı yordama düzeyi ve akıcı okuma becerileri ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma tarama modelinde olup çalışma Konya ili Kulu ilçesinde bulunan bir ilköğretim okulundaki 2-5. sınıf öğrencilerinin katılımıyla gerçekleşmiştir. Toplam 72 öğrencinin katıldığı çalışmada prozodik okuma ölçeği ve okuduğunu anlama testleri veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Akıcı okuma becerileri ile okuduğunu anlama becerileri arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Okuduğunu anlama becerisi ile en yüksek ilişki gösteren akıcı okuma becerisinin, prozodi olduğu yordandırılmıştır. Doğru

okuma, hızlı okuma ve prozidi gibi akıcı okuma becerileri birbirleriyle ilişkili olduğu kadar, gelişimlerinde de birbirlerini etkiledikleri tespit edilmiştir.

Yamaç (2015) tarafından yapılan çalışmada zihinsel, görsel ve işitsel herhangi bir sorunu olmamasına rağmen okuma güçlüğü çeken dördüncü sınıf öğrencisinin okuma akıcılığını geliştirmek için tekrarlı okuma, eşli okuma ve kelime inşası tekniği bir arada kullanılmıştır. Yöntem olarak tek denekli araştırma deseni kullanılan bu çalışma, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Afyonkarahisar ili Gazlıgöl İlkokulu'nda gerçekleştirilmiş ve toplam 30 saat sürmüştür. Uygulamaya başlamadan önce kelime tanıma becerisi endişe düzeyinde olan öğrencinin uygulamadan sonra serbest düzeye çıktığı, aynı zamanda dakikada okuma hızı, prozodi puanı yükselmiştir. Parmakla takip, tonlama, noktalama işaretlerine dikkat etmeme, ritimsiz okuma, ekleme, atlama, yanlış okuma ve uzun kelimeleri çözümlemede zorluk çekme gibi okuma sorunlarının tekrarlı okuma, eşli okuma ve kelime inşası tekniğinin kullanılmasıyla giderilebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Baştuğ ve Keskin (2012) beşinci sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerileri ile basit ve çıkarımsal anlama düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada 39 öğrenci ile çalışılmış, yöntem olarak tarama modeli kullanılmıştır. Verilerin analizinde t-testi, ANOVA ve korelasyon analiz tekniklerinden faydalanılmıştır. Akıcı okuma becerileri ile anlama düzeyleri, basit anlamaya göre özellikle çıkarımsal anlama, arasında önemli ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet ve sosyoekonomik düzey değişkenleri akıcı okuma becerileri ve anlama düzeyleri açısından da karşılaştırılmıştır. Sosyoekonomik açıdan düşük düzeye sahip olan öğrencilerin okuma becerileri ve anlama düzeyleri açısından dezavantajlı oldukları, cinsiyet farklılığının etkili bir değişken olmadığı bulunmuştur. Araştırmacılar sosyoekonomik düzeyi kötü olan öğrencilerin okuma materyallerine erişimi ve onların desteklenmesi amacıyla ders içeriklerinin ve sınıf ortamının zenginleştirilmesini, sınıf ve okul kütüphanesinden daha fazla yararlandırılması sağlanarak fırsat eşitliğinin sağlanabileceğini ifade etmiştir.

2.7.2. Eğitimde Teknoloji Kullanımı ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Karsak Orhan (2014) yarı deneysel çalışmasında bilgisayar destekli öğretimin ilkokuma yazma başarısı üzerindeki etkisini araştırmıştır. İlkokul 1. sınıfta okuyan 64 öğrencinin 32'si deney grubunu, 32'si de kontrol grubunu oluşturmuştur. Deneysel işlemde, deney grubunda bilgisayar destekli öğretimle eğitim yapılırken, kontrol grubunda geleneksel öğretimle sürdürülmüştür. Bilgisayar destekli okuma yazma öğretimi gören deney grubu

öğrencileri ile geleneksel öğretim görenlerin yazı, noktalama ve okuma başarılarında deney grubu öğrencilerinin lehine anlamlı fark bulunmuş ancak okuduğunu anlama ve yazma başarılarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Projeksiyon ve bilgisayardan yararlanılarak çeşitli müzikli ve animasyonlu eğitsel oyunlarla öğrencilerin noktalama işaretlerini yerleştirme işlemi yapması bilgisayar destekli öğretimin noktalama işaretlerini doğru kullanmada geleneksel öğretimden daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Deney grubu öğrencilerinin sesi hissetme ve hecelerden metinlere ulaşma sürecini PowerPoint sunuları, flash programları ve yazılımlar aracılığıyla sesli ve hareketli görseller, eğitsel oyunla öğrenmesi sesli okumada başarılı olmalarını sağladığı araştırmacı tarafından tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre genele bakıldığında ilkokuma yazma başarılarında anlamlı fark elde edilmiştir.

Değirmenci (2014b) eğitim yazılımının birinci sınıf öğrencilerinin okuma becerilerine etkisini incelemiştir. Araştırmacı veri toplama araçları olarak nicel bölümde; fonolojik farkındalık ölçeği, okuduğunu anlama ölçeği, okuma hataları ve prozodi ölçeği; nitel bölümde ise yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanmıştır. Nicel bölümde 48 öğrenci çalışma grubunu oluştururken, deney grubunda 24 öğrenci ve kontrol grubunda 24 öğrenci yer almıştır. Araştırmanın nitel bölümünün ise çalışma grubunu 8 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Eğitim yazılımının kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama puanları ile kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama puanları ve prozodi yeterlilik puanları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı, “atlayıp geçme, tekrar, yanlış okuma” hatalarının deney grubu öğrencilerinin lehine daha az yapıldığı tespit edilmiştir. Araştırmanın nitel sonuçlarına göre öğretmenler eğitim yazılımlarına ilişkin olumlu görüşlere sahip olmakla birlikte avantajları ve dezavantajları olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenler eğitim yazılımlarının avantajlarını; öğrencinin dikkatini çekme, eğitim ortamını zenginleştirme, öğretmene destek olma, zamandan tasarruf sağlama, erişilebilirlik ve öğrencilerin aktif katılımını sağlama şeklinde sıralarken; dezavantajları konusunda; sık kullanıldığında etkililiğini yitirme, kullanılma sürecinde teknik sorunlar yaşanması, öğretmeni pasifleştirmesi ve yanlış kullanıma açık olması şeklinde ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenler ilkokuma öğretimi sürecinde karşılaşılan güçlüklerden; hecelemede, sesi hissettirmede, doğru okumada, okuduğunu anlamada ve okuma hızı konularında eğitim yazılımlarının yardımcı olduğunu ifade etmiştir.

Ertem ve Özen (2014) 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde ekran okumanın anlam kurmaya etkisini belirlemek amacıyla bu çalışma yapılmıştır. Ekran okuma ile geleneksel okumanın anlam kurmaya etkisi açısından karşılaştırılmıştır. İkisi bilgilendirici ve diğer

ikisi de hikâye edici metin olmak üzere dört farklı metin ile çalışma yapılmış olup anlam kurma becerisini ölçmek için hazırlanan sorular; metin içi, metin dışı ve metinler arası olmak üzere üç farklı kaynağı içermektedir. Araştırma sonuçlarına göre metin içi anlam kurma açısından geleneksel okumanın ekrandan okumaya göre daha etkili olduğu, metin dışı anlam kurma ve metinler arası anlam kurma açısından bakıldığında her iki değişken arasında fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca anlam kurma açısından geleneksel okumanın ekrandan okumaya göre daha etkili olduğu tespit edilmiştir.

2.7.3. Eğitimde Dijital Hikâyelerin Kullanımı ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Karoğlu (2015) çalışmasında dijital hikâye anlatımının öğretim ortamlarında kullanımı için farkındalık oluşturma, öğretim ortamlarına entegrasyonun sağlanması için dikkat çekmek istemiştir. Çalışması ile dijital hikâye anlatımı yaklaşımını tanıtmış, uluslararası literatürde yapılan çalışmalardan örnekler vererek dijital hikâyelerden faydalanacak eğitimcilere katkı sağlamayı beklediği saptanmıştır.

Ciğerci (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, ilkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde dinleme becerilerinin geliştirilmesinde dijital hikâyelerin etkisi incelenmiştir. Karma yöntemle gerçekleşen araştırma deney ve kontrol grubu belirlendikten sonra deney grubuna dijital hikâyelerle ilgili etkinlikler uygulanmıştır. Dinlediğini anlama testi, dinlemeye yönelik tutum ölçeği, öğretmen ve öğrenci görüşmeleri, gözlem, öğrenme materyalleri, araştırmacı ve öğrenci günlükleri kullanılarak veriler elde edilmiştir. Dinlediğini anlama becerilerini, dinlemeye yönelik olumlu tutum geliştirmede dijital hikâyelerin etkili olduğu belirlenmiştir.

Yamaç (2015) tarafından yapılan çalışmada, kırsal kesimde öğrenim görmekte olan ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişiminde dijital hikâyelerin etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Eylem araştırması olarak tasarlanan bu çalışma Afyonkarahisar'a bağlı bir köy okulunda gerçekleşmiştir. Veri toplama aracı olarak gözlem formları ve tutulan alan notları, öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşmeler, ses ve video kayıtları, öğrenci günlükleri, dokümanlar ve öğrenci ürünleri kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre dijital hikâyelerin yazma sürecini olumlu yönde etkileyen bir araç olduğu bulunmuştur.

Kaman (2018) dijital metin okumanın ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin anlama, okuma hataları ve tutumları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada toplam 75 öğrenci çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı eş zamanlı karma yöntem çalışmasında, deney grubu öğrencileri dijital metinler ile okuma yaparken kontrol grubu öğrencileri basılı metinlerden okumalarını yapmışlardır. Çalışma bu şekilde 14 hafta sürmüştür. Dijital hikâyelerin kullanılması öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini pozitif yönde etkilerken, okuma tutumunda etkili olmamıştır. Ayrıca okuma sırasında yapılan okuma hatalarını azaltmada etkili olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda dijital metin okutma sırasında kullanılan tablet bilgisayarlar, öğrencilerin dijital metin okuma konusunda istekli ve heyecanlı olmalarını sağladığı görülmüştür.

Ulum ve Ercan Yalman (2018) tarafından Fen ve Teknoloji dersinde proje görevi olarak dijital hikâye hazırlamanın ders başarısı düşük, bilgisayarla fazla vakit geçiren öğrenciler üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Eylem araştırması olarak yapılmış olup özellikle ders başarısı düşük ancak bilgisayarla fazla vakit geçiren öğrencileri dijital hikâye yoluyla eğitime kazandırma, fen ve teknoloji ders başarısını artırma, fen ve teknoloji dersine ilgilerini artırma ve proje ödevlerinin nasıl olması gerektiğine dair fikir sağlamak için 8 tane sekizinci sınıf öğrencisiyle çalışma yapılmıştır. Öğrencilerin genel olarak dijital hikâyeyi sevdikleri, bu süreçte eğlenerek öğrendikleri ve öğrencilerin çoğunun fen dersine karşı ilgilerinin olumlu yönde değiştiği tespit edilmiştir. Aynı zamanda dijital hikâye hazırlama ile öğrencilerin konu hakkında daha fazla ve kalıcı bilgi edindikleri anlaşılmıştır. Dijital hikâye oluşturma aşamasında ise bazı öğrencilerin hikâye yazma ve ses ekleme kısmını sevdiğini bazı öğrencilerin ise bu kısmı sevmeyişi öğrenilmiştir. Dijital hikâye oluşturma çalışmalarının bütün derslerde dikkat çekme, motivasyon ve kalıcı bilgi edinmede kullanılabileceği araştırmacı tarafından önerilmiştir.

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın ortamı ve katılımcılar, verilerin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Dijital hikâyelerin ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma becerileri üzerindeki etkisinin belirlenmesini amaçlayan bu araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden ön test – son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır.

Karşılaştırılabilir işlemler uygulanması yönünden bilimsel araştırmalar deneysel araştırmalar içinde en kesin sonuçlara ulaşılmasını sağlayan yöntemdir(Büyüköztürk, Kılınç-Çakmak, Akgün, Demirel ve Karadeniz, 2011: 13).Araştırma belli şartlar, kurallar ve zaman içerisinde etkisi ölçülecek bir değişkeninin deney grubuna uygulanması ve sonuçlarının kontrol grubu ile karşılaştırılması ile değişkenin etkisinin belirlenmesi üzerine olduğu için araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden öntest – sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Gruplardan biri deney grubunu oluştururken, diğeri kontrol grubu olarak kullanılır. Her iki grupta da deneysel işlem öncesi ve sonrası ölçmeler yapılır.

Çalışmada kullanılan deneysel modele ilişkin desen Tablo 4'teki gibidir.

Tablo 4.Deney ve Kontrol Gruplu Öntest ve Sontest Deneysel Deseni

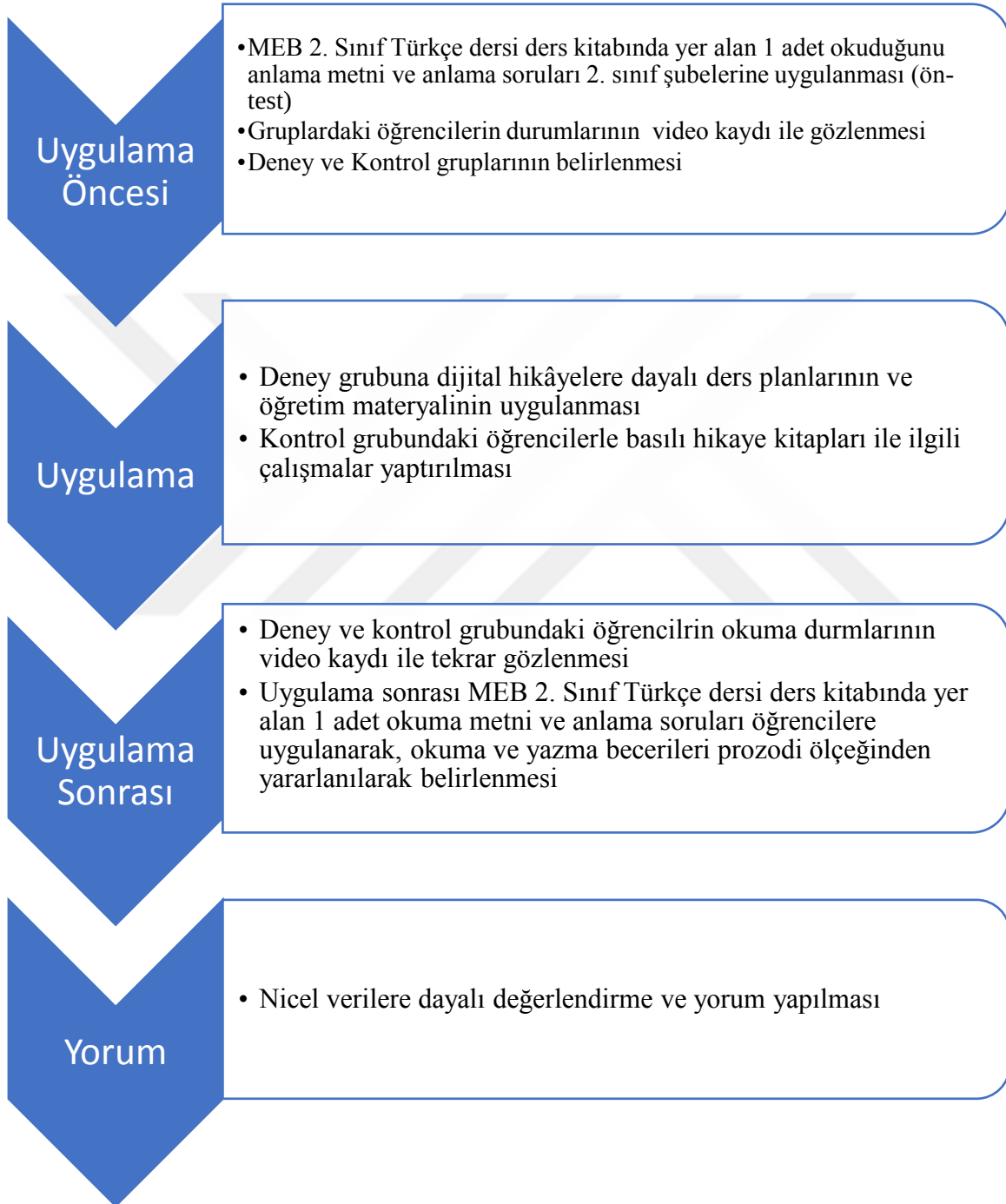
Gruplar		Öntest Puanları	Bağımsız Değişken	Sontest Puanları
Deney Grubu	R	T ₁	X	T ₃
Kontrol Grubu	R	T ₂		T ₄
Uygulama		1 Hafta	7 Hafta	1 Hafta

Deney ve kontrol gruplarının belirlenmesi için 2018-2019 eğitim-öğretim yılı güz döneminde araştırmanın yapıldığı okulda bulunan iki adet 2. sınıf şubesine MEB 2. Sınıf

Türkçe dersi ders kitabında yer alan 1 adet okuma metni (Ek 2) ve anlama soruları öğrencilere uygulanarak, öntest sonuçları elde edilmiştir. Elde edilen veriler, ön test olarak prozodi ölçeğinden yararlanılarak tespit edilmiştir.

Araştırma süreci Şekil 4’te verilmiştir.

Şekil 4. Araştırma Süreci



Uygulama sürecine geçildiğinde deney grubuna dijital hikâyelere dayalı olarak hazırlanmış Türkçe dersi ders planları ve öğrenme materyalleri uygulamaya konulmuştur. Uygulama

süreci tamamlandıktan sonra, deney ve kontrol gruplarına MEB 2017 2. Sınıf Türkçe dersi ders kitabında yer alan 1 adet okuma metni (Ek 3) ve anlama soruları sontest olarak uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilere yapılan uygulamalar sonrası okuma ve yazma becerileri prozodi ölçeğinden yararlanılarak belirlenmiştir.

Tablo 5. Deney ve Kontrol Gruplarına Uygulanan İşlemler ve Son Testlerin Dağılımı

Gruplar	İşlem	Son Test
Deney	Morpa Kampüs eğitim yazılımının “Okuma Dinleme Metinleri” bölümü Şubat 2019-Mart 2019 tarihleri arasında uygulanmıştır.	•Okuduğunu Anlama Ölçeği •Dakikada Okuma Hızı •Okuma Hatalarının Tespiti •Prozodi Ölçeği
Kontrol	Okuma- Dinleme metnlerinin basılı hikâye kitabı Şubat 2019- Mart 2019 tarihleri arasında uygulanmıştır.	•Okuduğunu Anlama Ölçeği •Dakikada Okuma Hızı •Okuma Hatalarının Tespiti •Prozodi Ölçeği

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığına bağlı Şanlıurfa ili Hilvan ilçesinde bulunan bir ilkokulda ikinci sınıfta öğrenim gören 54 öğrencinin katılımıyla oluşturulmuştur. Deneysel desenle gerçekleştirilen çalışmada, deney ve kontrol gruplarının belirlenmesi mevcut okuldaki beş adet ikinci sınıf içerisinde benzer özelliklere sahip iki 2. Sınıf şubesindeki öğrenciler oluşturmaktadır. Bu iki gruptaki öğrencilerden biri kontrol grubu diğeri deney grubu olarak belirlenmiştir. Çalışma grubunda bulunan öğrencilerin dağılımı Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Çalışma Grubunda Bulunan Öğrencilerin Dağılımı

Grup	<i>f</i>	%
Deney Grubu	26	48
Kontrol Grubu	28	52
Toplam	54	100

Tablo 6'daki veriler incelendiğinde araştırmının çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin %48'ininden deney grubunda ve %52'sinin kontrol grubunda olduğu görülmektedir.

Tablo 7.Çalışma Grubunda Bulunan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	Deney		Kontrol		Toplam	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Kız	13	50	16	57	29	54
Erkek	13	50	12	43	25	46
Toplam	26	100	28	100	54	100

Tablo 7'de çalışma grubunda bulunan öğrencilerin cinsiyet dağılımı verilmiştir. Tablo 7 incelendiğinde çalışma grubunda bulunan öğrencilerin %46'sının erkek (25) ve %54'ünün kız (29) olduğu görülmektedir. Deney grubunda 26, kontrol grubunda 28 öğrenci bulunmaktadır. Deney grubunda yer alan öğrencilerin 13'ü kız, 13'ü erkek iken, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin 16'sı kız, 12'si erkektir.

Çalışma okulunun seçilmesinde, araştırma ve uygulama yapmak için araştırmacıya yakın olması, farklı kültürel özelliklere sahip öğrencilerin bulunması ve araştırma maliyetinin dikkate alınması gibi kriterler göz önüne alınmıştır.

3.3. Çalışma Ortamı

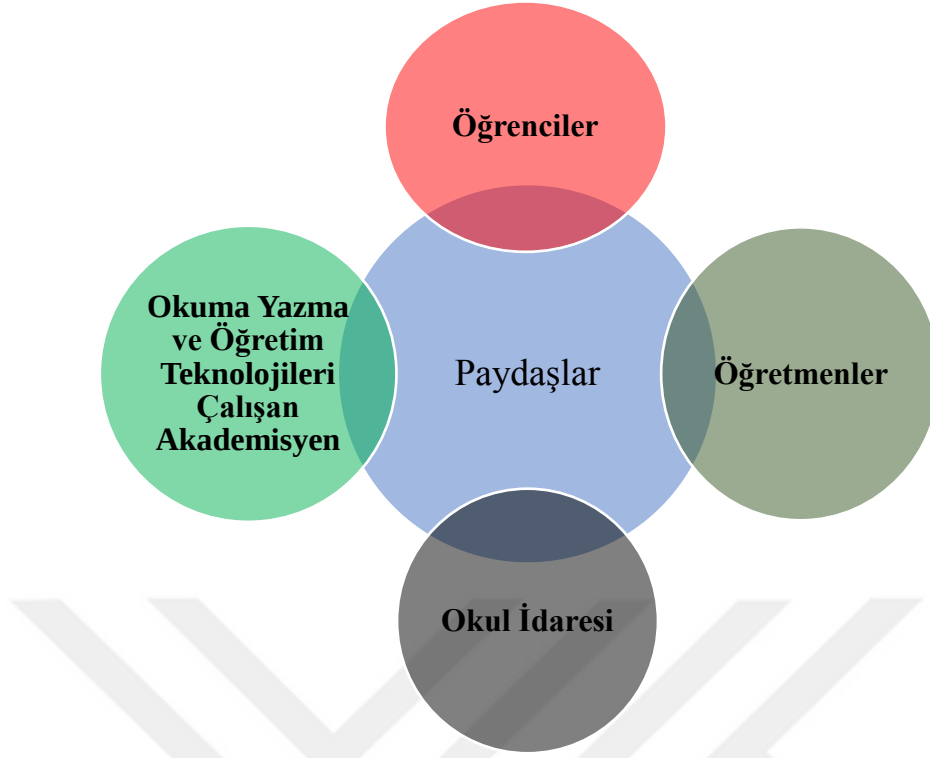
Araştırma 2018-2019 eğitim-öğretim yılının ikinci yarısında Şanlıurfa'ya 55 km uzaklıktaki Hilvan ilçesindeki bir ilkokulda gerçekleştirilmiştir. Ana bina 3 kattan oluşmaktadır. Sınıfların yerleşim düzenleri Şekil 5'te verilmiştir.

Şekil 5. Sınıflarının Yerleşim Düzeni



Araştırma yapılan okul idaresi ve uygulama yapılan sınıfların öğretmenleri ile iş birliği içinde çalışılmıştır.

Şekil 6. Araştırmanın Paydaşları



3.4. Uygulama Süreci ve Deneysel İşlem

Millî Eğitim Müdürlüğü’nden gerekli resmî izin (Ek 6) alındıktan sonra araştırma 2018-2019 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde gerçekleştirilmiştir. Öğretim başlamadan önce öğretmenlere örnek ders planları (Ek 4) ve çalışma kitabı verilmiştir. Araştırmanın ilk aşamasında öğrencilerinin okuma performansı ve okuduğunu anlama becerilerini belirlemek amacıyla öntest (Ek 2) uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerinin okuma performanslarını ölçmek için MEB 2. Sınıf Türkçe ders kitabında yer alan 1 adet okuduğunu anlama metni bütün öğrencilere okutularak okuma yazma becerileri prozodi ölçeğinden yararlanarak tespit edilmiştir. Metinler öğrencilere okutulmuş olup video kaydı ile 1 dakikada okuma hızları ve okuma hataları tespit edilmiştir. Okuduğunu anlama becerileri ise okuma metninde yer alan anlama sorularına verdikleri cevaplara bakılarak tespit edilmiştir.

Değerlendirmede basit anlama (tanıma, hatırlama) sorularına; tam olarak cevaplananlar için “2” puan; yarısı cevaplananlar için “1” puan ve hiç cevaplanmayanlar sorular için “0” puan verilmiştir. Aynı şekilde derin anlama (çıkarım ve yoruma dayalı) sorularına; tam ve etkili verilen cevaplar için “3” puan; biraz eksikliği olsa da cevabın yarısından fazlasını

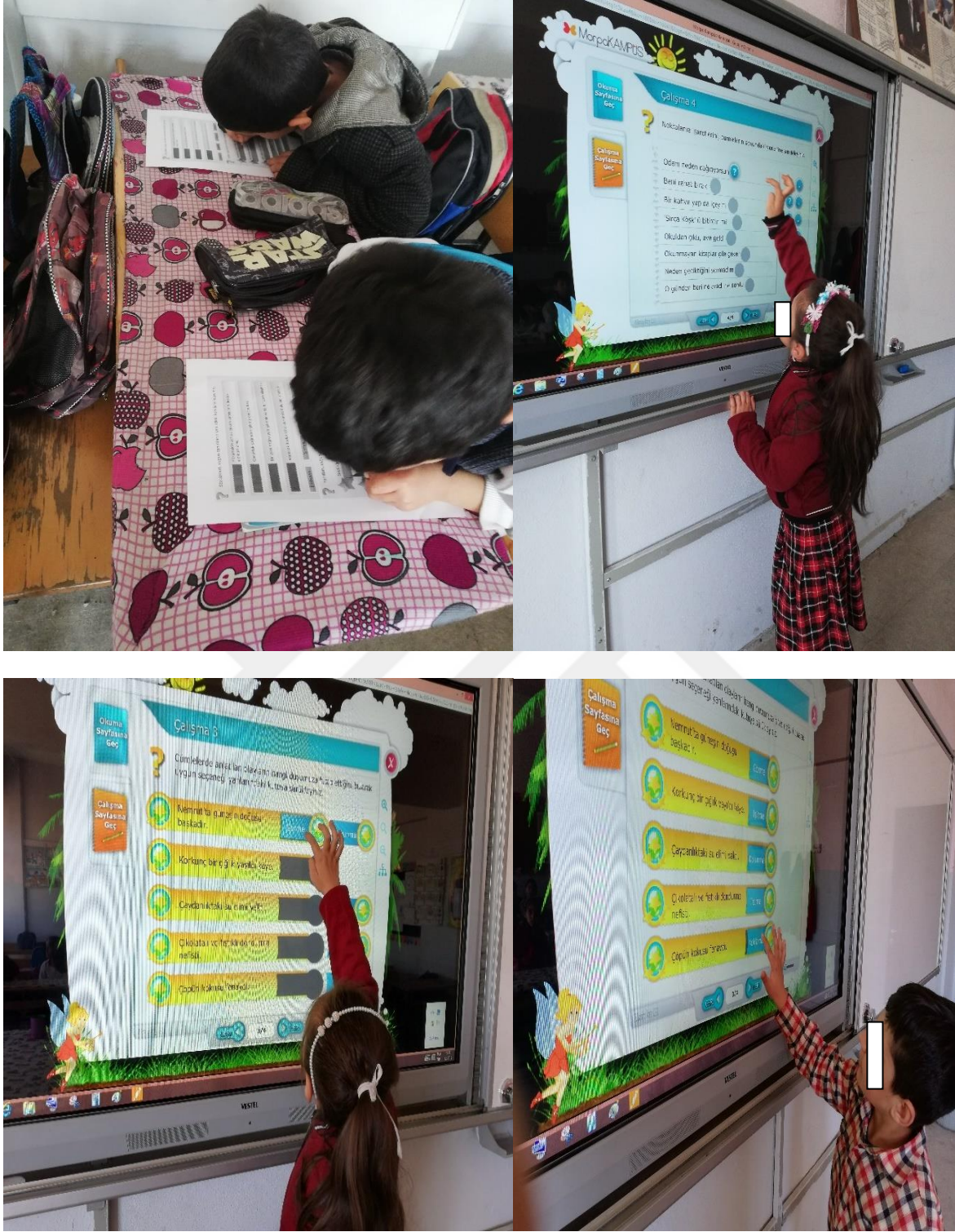
verenler için “2” puan; yarı cevap verenler için “1” puan ve hiç cevaplanamayanlara ise “0” puan verilmiştir (Akyol, 2011: 100)

Uygulama yapılan okulda deney ve kontrol grubu olarak belirlenmiş sınıflarda bulunan sürekli devamsızlık yapan öğrenciler, kaynaştırma öğrencileri ve Türkçe okuma yazma bilmeyen öğrenciler araştırma kapsamına dahil edilmemiştir. Deney grubu olarak seçilen sınıfta deneysel araştırma için akıllı tahta ve internet mevcut olup, Morpa Kampüs eğitim yazılımındaki materyallerden yararlanılarak sınıf öğretmeni ve araştırmacı iş birliği içerisinde ve ders planları doğrultusunda uygulama işe konulmuştur.

Öntestin uygulamasından sonra deney grubu öğrencilerine dijital hikâyeler ve yapılacak olan araştırmanın süreci ile ilgili bilgi verilmiştir. Deney grubu ile çalışma haftada 6 saatten 7 hafta boyunca yapılmıştır. Deney grubunda dijital hali verilen metinler kontrol grubuna basılı kâğıt olarak verilmiştir. Kontrol grubu olarak belirlenen sınıfta çalışma boyunca dijital hikâye materyali kullanılmamıştır.

Uygulama boyunca deney grubuna dijital hikâye ile ilgili etkinlikler yaptırılmıştır. Deney grubundaki öğrenciler dijital hikâyeleri önce dinleyip, sonra sesli olarak okuma yapmaları sağlandı. Sesli okuma sırasında noktalama işaretleri, vurgu, tonlama ve akıcı okuma becerileri geliştirmek için hatalı okumalar üzerinde durulmuş metin tekrar dinletilerek ve doğrusu örnek olarak okunup tekrar okuma yaptırılmıştır. Yanlış ve eksik okuma hatası yapan öğrenciler için okumalardan sonra metin ile ilgili okuduğunu anlama ve değerlendirme çalışmaları yapılmıştır.

Şekil 7. Eğitim Yazılımı ile Değerlendirme Bölümü



Kullanılan Uygulama: <http://www.morpakampus.com>

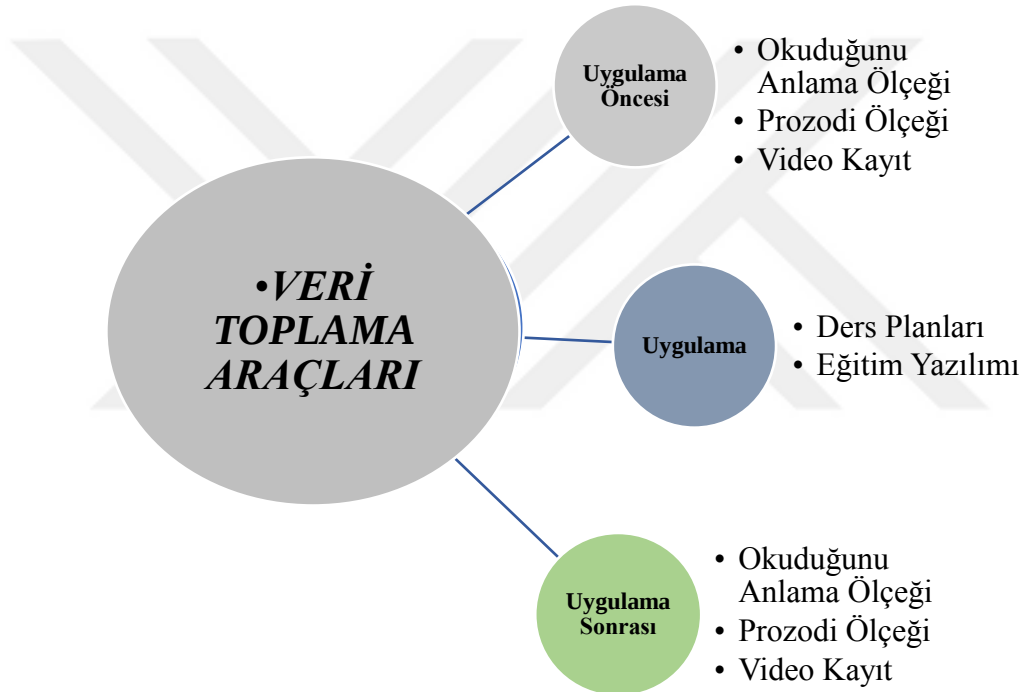
Uygulama sonunda son test olarak deney ve kontrol grubundaki öğrencilerinin okuma performanslarını ölçmek için MEB 2. Sınıf Türkçe dersi ders kitabında yer alan 1 adet okuduğunu anlama metni (Ek 3) bütün öğrencilere okutularak okuma yazma becerileri prozodi ölçeğinden yararlanarak tespit edilmiştir. Metinler öğrencilere okutulmuş olup

video kaydı ile 1 dakikada okuma hızları ve okuma hataları tespit edilmiştir. Okuduğunu anlama becerileri ise okuma metninde yer alan anlama sorularına verdikleri cevaplara bakılarak tespit edilmiştir.

3.5. Veri Toplama Süreci, Yöntemleri ve Araçları

Araştırmanın teorik ve kavramsal boyutu için yerli ve yabancı kaynaklar taranmıştır. Araştırma öntest-sontest yarı deneysel olduğundan araştırma problemine cevap bulabilmek için nicel veri toplama araçları kullanılmış ve veri toplama süreci ve araçları Şekil 8’de verilmiştir.

Şekil 8. Veri Toplama Araçları ve Süreci



Şekil 8’de görüldüğü gibi uygulama öncesinde; araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu öğrencilerine okuduğunu anlama ölçeği ve video kayıtları ön test olarak her iki gruba da uygulanmıştır. Uygulama sürecinde dijital hikâyelere dayalı ders planları ve öğrenme materyalleri sınıf öğretmeni ve araştırmacı tarafından uygulanmış. Uygulama sonrasında ise Okuduğunu Anlama Ölçeği ve video kayıtları son test olarak kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve geliştirilme süreçleri aşağıda açıklanmıştır.

3.5.1. Okuduğunu Anlama Ölçeği

Öntest ve sontestte okunan metinlerin değerlendirme sorularına verilen cevaplara göre anlama düzeyleri belirlenmiştir. Okuma becerileri için önemli olan okuduğunu anlamanın, deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında anlamlı farklılığın olup olmadığına MEB 2017 Türkçe 2. Sınıf ders kitabından alınan metinler okuduğunu anlama ölçeği olarak kullanılmıştır. Öğrencilere; tam olarak cevaplananlar için “2” puan; yarısı cevaplananlar için “1” puan ve hiç cevaplanmayanlar sorular için “0” puan verilerek öğrencilerin okuduğunu anlama puanları hesaplanmıştır. Buna göre bir öğrencinin 6 sorudan oluşan okuduğunu anlama ölçeğinden alabileceği en yüksek puan 12, en düşük puan 0’dır.

3.5.2. Video Kayıt

Doğru okunan kelime sayısını ve okuma hızını bulmak için ön test ve son testte yapılan video kayıtlarından yararlanılmıştır. Kayıtlar tekrar tekrar dinlenerek veriler elde edilmiştir. Ayrıca video kayıtlar sayesinde prozodik okuma değerlendirmesi daha özenli yapılmıştır.

3.5.3. Prozodi Ölçeği

Akıcı, doğru ve uygun hızda okuma becerileri prozodi ölçeği kullanılarak tespit edilmiştir. Araştırmada deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında prozodi yeterlilikleri bakımından anlamlı farklılığın olup olmadığına dair Ulusoy, Ertem ve Dedeoğlu tarafından 2011 yılında hazırlanan 12 maddenin bulunduğu ve likert 82 tipi bir derecelendirme ile sesli okuma prozodisi aşağıda gösterilen seçenekler karşılığında verilen puanlara göre işlem yapılmıştır:

- Çok İyi (5),
- İyi (4),
- Orta (3),
- Kötü (2),
- Çok Kötü (1)

Kriterlerine göre değerlendirildiği belirtilen “Prozodi Ölçeği” kullanılmıştır (Ek 1). Buna göre bir öğrencinin 12 maddeden oluşan prozodi ölçeğinden alabileceği en yüksek puan 60, en düşük puan 12’dir.

3.5.4. Ders Planları ve Öğrenme Materyalleri

Türkçe dersinde öğrencilerin okuma becerilerini dijital hikâyeler ve bu hikâyelere dayalı etkinliklerle geliştirmeyi amaçlayan bu araştırmada okuma öğrenme alanındaki kazanımlara dayalı ders planları hazırlanmıştır. Hazırlanan ders planları ve öğrenme materyalleri Ek4’te sunulmuştur. Diğer taraftan, deneysel süreçte öğrencilerin etkinlik çalışma kâğıtları ürün dosyasında toplanmıştır.

3.6 Sayıtların İncelenmesi

Uygulama sonrasında elde edilen veriler analiz edilmeden önce veri setinde kayıp veri olup olmadığı, uç değer olup olmadığı ve analize uygun olup olmadığı kontrol edilmelidir. Kayıp veriler, uç değerler ve normallik sayıtlarının incelenme aşamaları şu şekildedir:

Kayıp veriler: Veriler analiz edilmeden önce ilk kontrol edilmesi gereken özelliklerden biri kayıp verilerdir. Veri seti incelendiğinde kayıp verinin olmadığı görülmektedir.

Uç Değerler: Veri setinde genel yapıdan farklı olan veriler uç değer olarak tanımlanmaktadır (Kline, 2011). Uç değerler hatalı sonuçlara neden olacağı için analizlere başlamadan önce uç değerlerin incelenmesi gerekmektedir. Uç değerler bulunurken iki farklı yöntem vardır. Birinci yöntemde verilerin z puanlarına bakılır ve z puanlarının ± 3.29 ’u geçmemesi gerekir. Bu değeri geçen veriler uç değerlerdir. İkinci yöntem ise Mahalanobis uzaklığıdır (D^2). Mahalanobis uzaklığı, ki kare dağılımında $p < 0,001$ ve serbestlik derecesi için değişken sayısı alınarak elde edilen değere göre yorumlanır (Kline, 2011). Öntest sonucunda elde edilen veri seti her bir alt problem için incelendiğinde z değerinin -2,13 ile 2,94 arasında değiştiği; sontest sonucunda elde edilen veri seti her bir alt problem için incelendiğinde z değerinin -2,13 ile 2,72 arasında değiştiği görülmektedir. Bu durumda deney ve kontrol grubu öğrencilerinden elde edilen öntest ve sontest verilerinde uç değer bulunmamaktadır.

Normallik: Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine karar vermek için bağımsız değişkenlerin her birine yönelik çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Yapılan analiz sonuçları Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8.Deney ve Kontrol Grubundan Elde Edilen Verilere İlişkin Betimsel İstatistikler

Grup	Test Türü	Uygulama	Çarpıklık Katsayısı	Basıklık Katsayısı
Deney Grubu	Öntest	Prozodi puanı	-0,18	-1,25
		Okuduğunu anlama puanı	0,18	-1,18
		1 Dakikada Okunan Kelime Sayısı	0,12	-,77
		Toplam Hata Miktarı	0,67	0,01
	Sontest	Prozodi puanı	-0,78	-0,63
		Okuduğunu anlama puanı	-0,44	-1,38
		1 Dakikada Okunan Kelime Sayısı	-0,12	-0,97
		Toplam Hata Miktarı	1,29	1,47
Kontrol Grubu	Öntest	Prozodi puanı	-0,62	-0,46
		Okuduğunu anlama puanı	-0,98	-0,17
		1 Dakikada Okunan Kelime Sayısı	-,016	-0,52
		Toplam Hata Miktarı	1,16	1,35
	Sontest	Prozodi puanı	0,04	-1,34
		Okuduğunu anlama puanı	-0,64	-0,54
		1 Dakikada Okunan Kelime Sayısı	0,15	-0,24
		Toplam Hata Miktarı	0,82	0,05

Tablo 8 incelendiğinde her bir gruptan elde edilen öntest ve sontest verilerine ilişkin hesaplanan çarpıklık katsayısının -0,98 ile 1,29 arasında ve basıklık katsayısının -1,38 ile 1,49 arasında değiştiği görülmektedir. George ve Mallery (2010), Tabachnick ve Fidell (2013) çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1,5 ile +1,5 arasında olduğu durumlarda veri setinin normal dağılım gösterdiğini belirtmektedir. Bu nedenle öğrencilerin öntest ve sontest puanlarından elde edilen veriler normal dağılım göstermektedir.

Araştırma yapılan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin eğitim sürecine başlamadan önce benzer özellik gösterip göstermediğini incelemek için öntest sonucunda elde edilen verilere bağımsız gruplar t-Testi yapılmıştır. Öntest sonucu elde edilen verilere ilişkin bağımsız gruplar t-Testi sonuçları Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9.Öntest Sonucu Elde Edilen Verilere İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

Uygulama	Grup	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Prozodi puanı	Deney	26	36,31	16,00	52	-	0,27
	Kontrol	28	40,79	13,54		1,11	
Okuduğunu anlama puanı	Deney	26	5,62	4,10	52	-	0,19
	Kontrol	28	6,96	3,32		1,33	
1 Dakikada Okunan Kelime Sayısı	Deney	26	44,54	23,45	52	-	0,59
	Kontrol	28	47,89	21,93		0,54	
Toplam Hata Miktarı	Deney	26	23,38	14,88	52	0,53	0,60
	Kontrol	28	21,04	17,32			

*p<,05

Tablo 9 incelendiğinde öğrencilere uygulanan öntest sonucunda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin prozodi puanı[t(52)=-1,11, p=0,27>0,05], okuduğunu anlama puanı[t(52)=-1,33, p=0,19>0,05], 1 dakikada okunan kelime sayısı[t(52)=-0,54, p=0,59>0,05] ve toplam hata miktarı[t(52)=0,53, p=0,60>0,05] arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu nedenle deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik olarak benzer özellik gösterdiği söylenebilir.

Tüm bu sayıtlar incelendiğinde akademik olarak benzer özellikler gösteren deney ve kontrol grubu öğrencilerine uygulanan sontestten elde edilen veri setinin analizler için uygun olduğu görülmektedir.

3.7. Verilerin Analizi

Araştırmada prozodi puanı, okuduğunu anlama puanı, 1 dakikada okunan kelime sayısı ve toplam hata miktarından elde edilen veriler araştırmanın alt problemleri doğrultusunda istatistik paket programından yararlanılarak analiz edilmiştir. Bu doğrultuda, elde edilen veriler çözümlenirken parametrik analiz tekniklerinden bağımsız gruplar t-Testi kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR

Bu bölümde alt problem sırasına göre araştırmanın bulgularına ve bu bulgular ile ilgili değerlendirmelere yer verilmiştir. İlk olarak deney ve kontrol grubu öğrencilerinden elde edilen veriler okuduğunu anlama puanları bakımından incelenip arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmıştır. Sonra deney ve kontrol grubu öğrencilerinden elde edilen veriler okuma hataları ve 1 dakikada okudukları kelime sayıları bakımından incelenmiştir. Son olarak deney ve kontrol grubu öğrencilerinden elde edilen veriler prozodi puanları bakımından incelenip arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmıştır.

4.1. Araştırmanın 1. Alt Problemine Yönelik Bulgular

Araştırmanın birinci alt probleminde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin “okuduğunu anlama puanları” incelenmiştir. Bu bağlamda araştırmaya katılan deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama puanlarının dağılımını belirlemek için soruyu hiç cevaplamayan, yarısını cevaplayan ve tam cevaplayan öğrencilerin frekansı ve yüzdeleri hesaplanarak Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Deney Grubu Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Puanlarının Dağılımı

Sorular		Hiç cevaplamayan	Yarısını Cevaplayan	Tam Cevaplayan	Toplam
1	<i>f</i>	4	5	17	26
	%	15,38	19,23	65,38	100
2	<i>f</i>	5		21	26
	%	19,23		80,77	100
3	<i>f</i>	8	7	11	26
	%	30,77	26,92	42,31	100
4	<i>f</i>	3	3	20	26
	%	11,54	11,54	76,92	100
5	<i>f</i>	9	1	16	26
	%	34,62	3,85	61,54	100
6	<i>f</i>	10	8	8	26
	%	38,46	30,77	30,77	100

Tablo 10 incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinden sorulara hiç cevap vermeyen öğrencilerin bulunduğu; 2. sorunun tam cevaplanma oranının (%80,77) en yüksek; 6. sorunun tam cevaplanma oranının en düşük (%30,77) olduğu görülmektedir. Ayrıca 6. soruyu hiç cevaplamayan öğrenci sayısının (%38,46), soruyu tam cevaplayan ya da yarısını cevaplayan öğrenci sayısından fazla olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama puanlarının dağılımını belirlemek için soruyu hiç cevaplamayan, yarısını cevaplayan ve tam cevaplayan öğrencilerin frekansı ve yüzdeleri hesaplanarak Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Puanlarının Dağılımı

	Sorular	Hiç cevaplamayan	Yarısını Cevaplayan	Tam Cevaplayan	Toplam
1	<i>f</i>	13	1	14	28
	%	46,43	3,57	50,00	100
2	<i>f</i>	5		23	28
	%	17,86		82,14	100
3	<i>f</i>	9	11	8	28
	%	32,14	39,29	28,57	100
4	<i>f</i>	5		23	28
	%	17,86		82,14	100
5	<i>f</i>	7	1	20	28
	%	25,00	3,57	71,43	100
6	<i>f</i>	20	7	1	28
	%	71,43	25,00	3,57	100

Tablo 11 incelendiğinde, kontrol grubu öğrencilerinden sorulara hiç cevap vermeyen öğrencilerin olduğu; 2. ve 4. sorunun tam cevaplanma oranının (%82,14) en yüksek; 6. sorunun tam cevaplanma oranının en düşük (%3,57) olduğu görülmektedir. 6. soruyu hiç cevaplamayan öğrenci sayısının (%38,46), soruyu tam cevaplayan ya da yarısını cevaplayan öğrenci sayısından fazla olduğu görülmektedir. Bu bulgular deney grubu öğrencilerinden elde edilen bulgular ile benzerlik göstermektedir. Ayrıca 2. ve 4. sorunun yarısını cevaplayan öğrenci bulunmamaktadır.

Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama puanlarına ilişkin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t-Testi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Okuduğunu Anlama Sontest Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Deney	26	8,08	3,63	52	1,14	0,26
Kontrol	28	7,07	2,85			

*p<,05

Tablo 12 incelendiğinde dijital hikâyelerin kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama puanları ile kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [$t(52)=1,14$, $p=0,26>0,05$]. Öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarına göre yapılan bağımsız gruplar t-Testi analizi sonucu manidar bir farklılık olmamasına rağmen dijital hikâyelerin kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama puanlarının ($\bar{X}=8,08$), kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama puanlarına ($\bar{X}=7,07$) göre daha fazla olduğu görülmektedir.

4.2. Araştırmanın 2. Alt Problemine Yönelik Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin “okuma hataları” incelenmiştir. Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yapmış oldukları sesli okuma hatalarının düzeylerini belirlemek için hataların frekansları ve toplam hata yüzdeleri hesaplanarak Tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 13. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okuma Hataları Dağılımları

Hata Kaynakları	Deney			Kontrol		
	N	f	%	N	f	%
Atlayıp Geçme	26	96	27,59	28	63	17,65
Ekleme		34	9,77		36	10,08
Tekrar		29	8,33		13	3,64
Yanlış Okuma		187	53,74		245	68,63
Ters Çevirme		2	0,57		0	0,00
Yarıda Bırakma		0	0,00		0	0,00
TOPLAM		348	100,00		357	100,00

* Deney ve kontrol grubundaki hataların yüzdeleri hesaplanırken deney ve kontrol gruplarındaki hataların toplam frekansı dikkate alınmıştır.

Tablo 13’teki veriler incelendiğinde; araştırmaya katılan deney grubundaki 26 öğrencinin toplam 348 hatası bulunmaktadır. Bu hataların 96’sı (%27,59) atlayıp geçme, 34’ü (%9,77) ekleme, 29’u (%8,33) tekrar, 187’si (%53,74) yanlış okuma, 2’si (%0,57) ters çevirmedir. Yarıda bırakma hatası bulunmamaktadır.

Araştırmaya katılan kontrol grubundaki 28 öğrencinin toplam 357 hatası bulunmaktadır. Bu hataların 63'ü (%17,65) atlayıp geçme, 36'sı (%10,08) ekleme, 13'ü (%3,64) tekrar, 245'i (%68,63) yanlış okumadır. Ters çevirme ve yarıda bırakma hatası bulunmamaktadır.

Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin en fazla “yanlış okuma” hatası yaptıkları görülmektedir.

Dijital hikâyelerin kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin yaptığı hatalar genel olarak şunlardır:

- Sessiz harflerin yan yana geldiği kelimeleri yanlış okumuşlardır. Örneğin “taraftan”, “gülümseyerek”, “şaşırdık”, “giderken”, “üretebilirsiniz” kelimelerini hatalı okumuşlardır.
- Olumsuz eklerin geldiği kelimeleri hatalı ifade etmişlerdir. Örneğin “alamıyordu” yerine “alıyordu”, “paylaşamıyorduk” yerine “paylaşıyorduk” şeklinde okumuşlardır.
- Kelimede olamayan hecelerin eklenmesi ile yanlış okuma yaptıkları belirlenmiştir. Örneğin “elmalar” kelimesine (-ı), “öğretmenimiz” kelimesine (-in), “arkadaşlar” kelimesine (-ı, -ına), “herkes” kelimesine (-e), ekleyerek okumuşlardır.

Kontrol grubu öğrencilerinin genel olarak yaptıkları hatalar şunlardır:

- Kelimelere ekleme yapmışlardır. Örneğin “alsın” kelimesine (-lar), “gelmedi” kelimesine (-m), “arkadaşlar” kelimesine (-ı, -ım), “çözüm” kelimesine (-ü), ekleyerek okumuşlardır.
- İki sessiz harfin yan yana geldiği kelimeleri hatalı okumuşlardır. Örneğin “düşünürken”, “yiyorduk”, “paylaşılabilir” kelimelerini hatalı okumuşlardır.

Dijital hikâyelerin kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin ve kontrol grubu öğrencilerinin okuma hataları yaptığı kelimeler incelendiğinde ortak yapılan hatalar genel olarak şunlardır:

- Kelimelere ekleme yaparak okumaları,
- Olumsuz eklerin bulunduğu kelimeleri yanlış okumaları,
- İki sessiz harfin yan yana geldiği kelimeler hatalı okumaları,
- Atlayıp geçme hatalarında en çok satır atlaması yaptıkları belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuma hatalarına ilişkin anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t-Testi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14.Okuma Hatalarına İlişkin Sontest t-Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Deney	26	13,38	11,27	52	0,21	0,84
Kontrol	28	12,75	11,19			

*p<,05

Tablo 14 incelendiğinde eğitim yazılımının kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin okuma hata miktarı ile kontrol grubu öğrencilerinin okuma hata miktarları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [$t(52)=0,21$, $p=0,84>0,05$]. Öğrencilerin okuma hata miktarlarına göre yapılan bağımsız gruplar t-Testi analizi sonucuna göre manidar bir farklılık olmamasına rağmen deney grubu öğrencilerinin okuma hata miktarlarının ($\bar{X}=13,38$), kontrol grubu öğrencilerinin okuma hata miktarlarına ($\bar{X}=12,75$) göre daha fazla olduğu görülmektedir.

4.3. Araştırmanın 3. Alt Problemine Yönelik Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt probleminde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin “1 dakikada okudukları kelime sayıları” yani “okuma hızları” incelenmiştir. Bu bağlamda araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin 1 dakikada okudukları kelime sayılarına ilişkin anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t-Testi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15.1 Dakikada Okunan Kelime Sayılarına İlişkin Sontest t-Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Deney	26	52,88	20,54	52	-0,58	0,57
Kontrol	28	56,04	19,64			

*p<,05

Tablo 15 incelendiğinde eğitim yazılımının kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin 1 dakikada okudukları kelime sayıları ile kontrol grubu öğrencilerinin 1 dakikada okudukları kelime sayıları arasında manidar bir fark bulunmamıştır [$t(52)=-058$, $p=0,57>0,05$]. Öğrencilerin 1 dakikada okudukları kelime sayılarına göre yapılan bağımsız gruplar t-Testi analizi sonucuna göre deney grubu öğrencilerinin okuma hızı ortalamasının ($\bar{X}=52,88$), kontrol grubu öğrencilerinin okuma hızı ortalamasına ($\bar{X}=56,04$) göre daha az olması istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık değildir.

4.4. Araştırmanın 4. Alt Problemine Yönelik Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin “prozodi yeterlilikleri” incelenmiştir. Bu bağlamda araştırmaya katılan deney grubu öğrencilerinin prozodi yeterlilikleri puanlarının dağılımını belirlemek için her bir göreve ait puanların frekansı ve yüzdeleri hesaplanarak Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16. Deney Grubu Öğrencilerinin Prozodi Yeterlilikleri Puanlarının Dağılımı

Düzeyler Maddeler	Çok İyi		İyi		Orta		Kötü		Çok Kötü		$\bar{X}$	S
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1	5	19,23	5	19,23	7	26,92	4	15,38	5	19,23	3,04	1,40
2	5	19,23	6	23,08	7	26,92	3	11,54	5	19,23	3,12	1,40
3	10	38,46	8	30,77	3	11,54	1	3,85	4	15,38	3,73	1,43
4	9	34,62	6	23,08	6	23,08	0	0,00	5	19,23	3,54	1,48
5	7	26,92	5	19,23	8	30,77	1	3,85	5	19,23	3,31	1,44
6	10	38,46	7	26,92	4	15,38	0	0,00	5	19,23	3,65	1,50
7	11	42,31	6	23,08	4	15,38	1	3,85	4	15,38	3,73	1,46
8	10	38,46	8	30,77	3	11,54	2	7,69	3	11,54	3,77	1,37
9	9	34,62	7	26,92	5	19,23	0	0,00	5	19,23	3,58	1,47
10	7	26,92	6	23,08	8	30,77	0	0,00	5	19,23	3,38	1,42
11	10	38,46	5	19,23	6	23,08	0	0,00	5	19,23	3,58	1,50
12	11	42,31	5	19,23	5	19,23	0	0,00	5	19,23	3,65	1,52

Tablo 16 incelendiğinde; deney grubunda bulunan 26 öğrencinin prozodi yeterlilikleri;

“Vurgulamalar” (Madde 1) ilkesinde öğrencilerin 5’i (%19,23) çok iyi, 5’i (%19,23) iyi, 7’si (%26,92) orta, 4’ü (%15,38) kötü, 5’i (%19,23) çok kötü düzeydedir.

“Okuma sırasında verilen mesajı uygun tonlama yapma” (Madde 2) ilkesinde öğrencilerin 5’i (%19,23) çok iyi, 6’sı (%23,08) iyi, 7’si (%26,92) orta, 3’ü (%11,54) kötü, 5’i (%19,23) çok kötü düzeydedir.

“Anlaşılrlık” (Madde 3) ilkesinde öğrencilerin 10’u (%38,46) çok iyi, 8’i (%30,77) iyi, 3’ü (%11,54) orta, 1’i (%3,85) kötü, 4’ü (%15,38) çok kötü düzeydedir.

“Verilen anlama uygun hızda okuma” (Madde 4) ilkesinde öğrencilerin 9’u (%34,62) çok iyi, 6’sı (%23,08) iyi, 6’sı (%23,08) orta, 5’i (%19,23) çok kötü düzeydedir. Kötü düzeyde öğrenci yoktur.

“Karakterlerin duygusal durumunu yansıtmı” (Madde 5) ilkesinde öğrencilerin 7’si (%26,92) çok iyi, 5’i (%19,23) iyi, 8’i (%30,77) orta, 1’i (%3,85) kötü, 5’i (%19,23) çok kötü düzeydedir.

“Noktalama ve imla kurallarını dikkate alarak okuma” (Madde 6) ilkesinde öğrencilerin 10’u (%38,46) çok iyi, 7’si (%26,92) iyi, 4’ü (%15,38) orta, 5’i (%19,23) çok kötü düzeydedir. Kötü düzeyde öğrenci yoktur.

“Telaffuz ve aksan” (Madde 7) ilkesinde öğrencilerin 11’i (%42,31) çok iyi, 6’sı (%23,08) iyi, 4’ü (%15,38) orta, 1’i (%3,85) kötü, 4’ü (%15,38) çok kötü düzeydedir.

“Ses tonunun hoşı gitmesi” (Madde 8) ilkesinde öğrencilerin 10’u (%38,46) çok iyi, 8’i (%30,77) iyi, 3’ü (%11,54) orta, 2’si (%7,69) kötü, 3’ü (%11,54) çok kötü düzeydedir.

“Ses kontrolünü sağlayarak okuma” (Madde 9) ilkesinde öğrencilerin 9’u (%34,62) çok iyi, 7’si (%26,92) iyi, 5’i (%19,23) orta, 5’i (%19,23) çok kötü düzeydedir. Kötü düzeyde öğrenci yoktur.

“Hata yapmadan okuma” (Madde 10) ilkesinde öğrencilerin 7’si (%26,92) çok iyi, 6’sı (%23,08) iyi, 8’i (%30,77) orta, 5’i (%19,23) çok kötü düzeydedir. Kötü düzeyde öğrenci yoktur.

“Ses tonunun kendine olan güveni yansıtmısı” (Madde 11) ilkesinde öğrencilerin 10’u (%38,46) çok iyi, 5’i (%19,23) iyi, 6’sı (%23,08) orta, 5’i (%19,23) çok kötü düzeydedir. Kötü düzeyde öğrenci yoktur.

“Konuşur gibi bir ritimle okuma” (Madde 12) ilkesinde öğrencilerin 11’i (%42,31) çok iyi, 5’i (%19,23) iyi, 5’i (%19,23) orta, 5’i (%19,23) çok kötü düzeydedir. Kötü düzeyde öğrenci yoktur.

Buna göre deney grubu öğrencilerinin “anlaşılabilirlik” (Madde 3), “telaffuz ve aksan” (Madde 7) ve “ses tonunun hoş gitmesi” (Madde 8) ilkelerinde daha başarılı oldukları görülmektedir.

“Vurgulamalar” (Madde 1), ve “okuma sırasında verilen mesaja uygun tonlama yapma” (Madde 2) ilkelerinde daha az başarılı oldukları görülmektedir.

Araştırmaya katılan kontrol grubu öğrencilerinin prozodi yeterlilikleri puanlarının dağılımını belirlemek için her bir göreve ait puanların frekansı ve yüzdeleri hesaplanarak Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Prozodi Yeterlilikleri Puanlarının Dağılımı

Düzeyleyler Maddeler	Çok İyi		İyi		Orta		Kötü		Çok Kötü		$\bar{X}$	S
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1	0	0,00	7	25,00	11	39,29	8	28,57	2	7,14	2,82	0,90
2	0	0,00	7	25,00	11	39,29	10	35,71	0	0,00	2,89	0,79
3	5	17,86	12	42,86	7	25,00	4	14,29	0	0,00	3,64	0,95
4	7	25,00	6	21,43	6	21,43	8	28,57	1	3,57	3,36	1,25
5	1	3,57	8	28,57	9	32,14	9	32,14	1	3,57	2,96	0,96
6	2	7,14	10	35,71	7	25,00	8	28,57	1	3,57	3,14	1,04
7	6	21,43	7	25,00	9	32,14	6	21,43	0	0,00	3,46	1,07
8	7	25,00	9	32,14	8	28,57	4	14,29	0	0,00	3,68	1,02
9	3	10,71	7	25,00	9	32,14	9	32,14	0	0,00	3,14	1,01
10	3	10,71	8	28,57	11	39,29	6	21,43	0	0,00	3,29	0,94
11	3	10,71	7	25,00	8	28,57	10	35,71	0	0,00	3,11	1,03
12	7	25,00	6	21,43	5	17,86	8	28,57	2	7,14	3,29	1,33

Tablo 17 incelendiğinde kontrol grubunda bulunan 28 öğrencinin prozodi yeterlilikleri;

“Vurgulamalar” (Madde 1) ilkesinde öğrencilerin 7’si (%25) iyi, 11’i (%39,29) orta, 8’i (%28,57) kötü, 2’si (%7,14) çok kötü düzeydedir. Çok iyi düzeyde öğrenci bulunmamaktadır.

“Okuma sırasında verilen mesaja uygun tonlama yapma” (Madde 2) ilkesinde öğrencilerin 7’si (%25) iyi, 11’i (%39,29) orta, 10’u (%35,71) kötü düzeydedir. Çok iyi ve çok kötü düzeyde öğrenci bulunmamaktadır.

“Anlaşılabilirlik” (Madde 3) ilkesinde öğrencilerin 5’i (%17,86) çok iyi, 12’si (%42,86) iyi, 7’si (%25) orta, 4’ü (%14,029) kötü düzeydedir. Çok kötü düzeyde öğrenci bulunmamaktadır.

“Verilen anlama uygun hızda okuma” (Madde 4) ilkesinde öğrencilerin 7’si (%25) çok iyi, 6’sı (%21,43) iyi, 6’sı (%21,43) orta, 8’i (%28,57) kötü, 1’i (%3,57) çok kötü düzeydedir.

“Karakterlerin duygusal durumunu yansıtmak” (Madde 5) ilkesinde öğrencilerin 1’i (%3,57) çok iyi, 8’i (%28,57) iyi, 9’u (%32,14) orta, 9’u (%32,14) kötü, 1’i (%3,57) çok kötü düzeydedir.

“Noktalama ve imla kurallarını dikkate alarak okuma” (Madde 6) ilkesinde öğrencilerin 2’si (%7,14) çok iyi, 10’u (%35,71) iyi, 7’si (%25) orta, 8’i (%28,57) kötü, 1’i (%3,57) çok kötü düzeydedir.

“Telaffuz ve aksan” (Madde 7) ilkesinde öğrencilerin 6’sı (%21,43) çok iyi, 7’si (%25) iyi, 9’u (%32,14) orta, 6’sı (%21,43) kötü düzeydedir. Çok kötü düzeyde öğrenci yoktur.

“Ses tonunun hoşla gitmesi” (Madde 8) ilkesinde öğrencilerin 7’si (%25) çok iyi, 9’u (%32,14) iyi, 8’i (%28,57) orta, 4’ü (%14,29) kötü düzeydedir. Çok kötü düzeyde öğrenci yoktur.

“Ses kontrolünü sağlayarak okuma” (Madde 9) ilkesinde öğrencilerin 3’ü (%10,71) çok iyi, 7’si (%25) iyi, 9’u (%32,14) orta, 9’u (%32,14) kötü düzeydedir. Çok kötü düzeyde öğrenci yoktur.

“Hata yapmadan okuma” (Madde 10) ilkesinde öğrencilerin 3’ü (%10,71) çok iyi, 8’i (%28,57) iyi, 11’i (%39,29) orta, 6’sı (%21,43) kötü düzeydedir. Çok kötü düzeyde öğrenci yoktur.

“Ses tonunun kendine olan güveni yansıtmak” (Madde 11) ilkesinde öğrencilerin 3’ü (%10,71) çok iyi, 7’si (%25) iyi, 8’i (%28,57) orta, 10’u (%35,71) kötü düzeydedir. Çok kötü düzeyde öğrenci yoktur.

“Konuşur gibi bir ritimle okuma” (Madde 12) ilkesinde öğrencilerin 7’si (%25) çok iyi, 6’sı (%21,43) iyi, 5’i (%17,86) orta, 8’i (%28,57) kötü, 2’si (%7,14) çok kötü düzeydedir.

Buna göre kontrol grubu öğrencilerinin “anlaşılabilirlik” (Madde 3), “telaffuz ve aksan” (Madde 7) ve “ses tonunun hoş gitmesi” (Madde 8) ilkelerinde daha başarılı oldukları görülmektedir.

“Vurgulamalar” (Madde 1), “okuma sırasında verilen mesaja uygun tonlama yapma” (Madde 2) ve “karakterlerin duygusal durumunu yansıtmak” (Madde 5) ilkelerinde daha az başarılı oldukları görülmektedir.

Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin prozodi yeterlilikleri puanlarına ilişkin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t-Testi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18. Deney ve Kontrol Grubunun Prozodi Yeterlilikleri Sontest Puanlarına İlişkin t-Testi Sonucu

Grup	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Deney	26	42,08	16,86	52	0,845	0,40
Kontrol	28	38,79	11,44			

*p<,05

Tablo 18 incelendiğinde, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin prozodi yeterlilik puanları arasında manidar bir farklılık bulunmamıştır [$t_{(52)}=0,845$, $p=0,40>0,05$]. Öğrencilerin prozodi yeterlilikleri puanlarına göre yapılan t-Testi analizi sonucu anlamlı bir farklılık bulunmamasına rağmen deney grubu öğrencilerinin prozodi yeterlilikleri puan ortalamaları ($\bar{X}=42,08$) kontrol grubu öğrencilerinin prozodi yeterlilikleri puan ortalamalarına ($\bar{X}=38,79$) göre daha fazladır.

BÖLÜM V

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç

Bu araştırmada; ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma prozodisi, dakika da okuma hızı, okuduğunu anlama ve okuma hatalarına etkisini belirlemek için teknolojik materyallerden dijital hikâyeler uygulanmış ve bu uygulamanın sonucunda öğrencilerin okuma becerilerinde bir değişme olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre şu sonuçlara ulaşılmıştır.

5.1.1 Birinci Alt Problem ile İlgili Sonuç

Birinci alt problem sorusu deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri bakımından, sontest puanları ve bu puanlara ilişkin farklılıklarını incelemektir. Sontest sonuçlarına göre deney ve kontrol grubu arasında okuduğunu anlama puanları yönünden anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Okuduğunu anlama puanlarına göre anlamlı bir fark olmasa da deney grubu lehine okuduğunu anlama puanları daha yüksek çıkmıştır.

5.1.2. İkinci Alt Problem ile İlgili Sonuç

İkinci alt problem sorusu deney ve kontrol grubu öğrencilerinin hatalı okuma düzeyleri bakımından, sontest puanları ve bu puanlara ilişkin farklılıklarını incelemektir. Sontest sonuçlarına göre deney ve kontrol grubu arasında hatalı okuma puanları yönünden anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Öntest sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin “atlayıp geçme, tekrar, yanlış okuma, ekleme, ters çevirme” hatalarını kontrol grubuna göre daha fazla yaptığı belirlenmiş olup,

dijital hikâye uygulama sonrası her iki grubunda hatalı okunan kelime sayısında azalma olduğu, deney grubu lehine bu azalmanın daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

5.1.3 Üçüncü Alt Problem ile İlgili Sonuç

Üçüncü alt problem sorusu deney ve kontrol grubu öğrencilerinin dakika da okuma hızları bakımından, son test puanları ve bu puanlara ilişkin farklılıklarını incelemektir.

Sontest sonuçlarına bakıldığında öğrencilerin ön test sonuçlarına göre dakika da okudukları kelime sayısında artış olduğu, deney ve kontrol grubunda benzer oranlarda artış olduğu bulgusu elde edilmiştir.

5.1.4 Dördüncü Alt Problem ile İlgili Sonuç

Dördüncü alt problem sorusu deney ve kontrol grubu öğrencilerinin prozodi düzeyleri bakımından, son test puanları ve bu puanlara ilişkin farklılıklarını incelemektir. Sontest puanlarına göre prozodi becerilerinde anlamlı bir farklılık bulunmamasına rağmen eğitim yazılımının kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin prozodi yeterlilikleri puan ortalamaları, kontrol grubu öğrencilerinin prozodi yeterlilikleri puan ortalamalarına göre daha fazladır.

Sonuç olarak, uygulamaya başlamadan önce çalışma grubuna öntest olarak okuduğunu anlama metni uygulanmış öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri belirlenmiştir. Sesli okuma yaptırılarak, prozodi, hız ve doğru okuma becerileri tespit edilmiştir. Prozodi ölçeği kullanılarak “prozodi yeterlilikleri” incelenmiştir. Uygulamada deney grubuna dijital hikâyelerle hazırlan ders planları işe koşurken, kontrol grubu aynı hikâyelerin basılı haliyle dersler işlemiştir. Uygulama tamamlandıktan sonra deney ve kontrol grubuna yönelik sontest ölçeği uygulanarak okuduğunu anlama, prozodi, hız ve doğru okuma becerileri tespit edilmiştir. Araştırma sonucuna göre deney ve kontrol grubunun sontest puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı, okuduğunu anlama ve prozodi yeterlilikleri puanları açısından deney grubunda daha fazla artış olduğu tespit edilmiştir.

5.2. Tartışma

Okuma becerisi gelişmiş bireylerin, okuduğunu anlaması ve kavradığını uygulaması daha kolaydır. 21. yüzyılda okuduğunu anlayan, bilgiye ulaşan, bilgi üreten, bilgiyi kullanabilen yapılandırmacı anlayışın gerektirdiği birey olmada okuma becerisi önemli bir unsurdur.

Şentürk Leylek, (2018: 94-97) dijital hikâyelerin ilkököl 3. sınıf öğrencilerinin okuma becerilerine ve okumaya yönelik tutumlarına etkisini araştırdığı çalışmasında da öğrencilerin okuduğunu anlama, okuma hızı ve prozodi yeterlilikleri açısından sonuç puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmiştir. Bu sonuç, araştırmada elde edilen bulgu ve sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Kaman (2018) yaptığı araştırma da dijital metin okumalarının okuduğunu anlama becerisini geliştirdiğini, okuma hatalarını azalttığı yönde sonuçlara erişmiştir. Duran ve Topbaşoğlu (2015: 530) yaptıkları araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin de dijital etkileşimli kitaptan ve basılı materyalden okuma arasında okuduğunu anlama yönünden anlamlı farklılık olmadığını sonucuna ulaşmıştır.

Uluslararası sınavlarda başarılı olan ülkelere bakıldığında eğitimde ve okuma güçlüklerinin azaltılmasında ve geliştirilmesinde teknoloji kullanımına önem verdikleri ve teknolojik materyalleri kendi eğitim sistemlerine göre yapılandırdıkları görülmüştür (Zelzele, 2014: 143).Özbek,(2015) okuma becerisinin farklı boyutlarında sorunlar yaşayan bireyler için teknolojik materyallerin sınıfta yardımcı araç olacak şekilde öğrencinin okuma becerisini geliştirme amaçlı ya da okuma eylemini kolaylaştırma amaçlı kullanılabilir.

Teknolojide meydana gelen hızlı değişimler, toplum hayatımızda birçok değişikliğe sebep olmuştur. Teknolojik yenilikler sağlık, ulaşım, iletişim vb. alanlarda değişimlere yol açtığı gibi eğitimde de etkili olmaktadır. Birey için çok önemli olan eğitim hayatında, teknolojiden doğru ve uygun biçimde faydalanma düşüncesi önem kazanmıştır. Araştırmacılar tarafından eğitimde teknoloji kullanımının etkisi üzerine bilimsel etkinlikler ve uygulamalar yapılarak, sonuçları belirlenmeye çalışılmış ve çalışmaya devam edilmektedir.

5.3. Öneriler

Araştırmanın sonuçlarına ve alan yazınından elde edilen bilgilere göre eğitimcilere, dijital hikâye alanında çalışan ve çalışacak araştırmacılara katkı sağlayabileceği düşünülen bazı öneriler sunulmuştur.

Yapılan Araştırmaya Yönelik Öneriler

- Araştırmanın süresi arttırılarak öğrencilerin önce bireysel ya da grup halinde dijital hikâye hazırlamaları sağlanıp, oluşturdukları dijital hikâyeleri prozodi unsurlarına göre okumaları incelenebilir.
- Bu araştırmada dijital öyküleme yönteminin 2. sınıf öğrencilerinin okuma becerilerine etkisi incelenmiştir. Yapılacak olan başka araştırmalarda dijital öyküleme yönteminin farklı sınıflar üzerindeki etkisi incelenebilir.
- Dijital hikâye etkinliği aynı ders ve yöntemle işlenmesi öğrencilerin istek ve motivasyonunu düşürdüğü, ders çeşitliliği artırılarak ve öğrencilerin sadece dinleme yerine yazma, sunma gibi etkinlikler yapmaları sağlanarak daha katılımcı olmaları sağlanabilir.
- Araştırma daha fazla okul ve öğrenci sayısı ile yapılırsa sonuçların güvenilirliği ve geçerliliği artar.

Dijital Hikâye ile İlgili Yapılacak Diğer Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Okuma becerileri dışında diğer öğrenme becerileri alanlarında da dijital hikâye uygulamasının etkisi incelendiği benzer çalışmalar yapılabilir.
- Dijital hikâyenin eğitime etkisini daha iyi anlayabilmek için farklı bölgelerde bulunan illerde de benzer çalışmalar yapılabilir.
- Yerel ve ulusal bazda dijital hikâye oluşturma yarışmaları düzenlenerek öğrenci, veli ve toplumda dijital hikâye hakkında tepkiler incelenebilir.

Millî Eğitim Bakanlığı, Okul İdaresi, Veli ve Öğretmenlere Yönelik Öneriler

- Öğretmenlerin okullarda dijital hikâye etkinliklerini kolay ve verimli bir şekilde kullanmalarına imkân sağlamak için donatım kurma ve hizmet içi eğitimlere önem verilmesi önerilebilir.
- Dijital hikâye oluşturmak için gerekli donanım ve malzeme imkânı olan velilerle iş birliği yapılarak öğrenci-veli iş birliğinde dijital hikâyeler ürünü elde edilebilir.
- Öğrenme ortamlarına teknoloji entegrasyonu konusunda ve öğrencilerde farkındalık yaratmak için dijital hikâye oluşturma ve okuma kazanımı “Türkçe ve Serbest Etkinlikler” dersi müfredatına eklenebilir.

- MEB ve okul idareleri tarafından farklı kazanım ve konular için oluşturulan dijital hikâyeler Eğitim Bilişim Ağı (EBA)’ya yüklenerek tüm öğretmen ve öğrencilerin yararlanması sağlanabilir. Ayrıca öğretmen ve öğrenciler tarafından hazırlanan dijital hikâyeler için EBA’da dijital hikâye menüsü açılarak dijital platformda tanıtımı ve kullanımı sağlanabilir.
- Sosyoekonomik düzeyi bakımından daha dezavantajlı bölgelerdeki okullarda teknolojik donanımlar artırılarak, birçok duyuya hitap eden ve fırsat eşitliği ilkesinin artırıldığı eğitim ortamları sağlanabilir.
- Yeterli donanım ve alt yapıya sahip okullarda dijital hikâye oluşturma etkinlikleri yaptırılarak öğrencilerin eğlenceli ve kalıcı öğrenmeleri sağlanabilir.
- Öğretmenlerin, dijital hikâyeleri Türkçe öğretimi dışında diğer disiplinlerde de etkin bir şekilde kullanılabilecekleri konusunda farkındalıklarını arttırmak için seminer, hizmetiçi eğitim ve konferans etkinliklerine ağırlık verilebilir.
- Okullarda bulunan destek eğitim odalarına dijital hikâye oluşturmak için gerekli araç ve gereç konularak destek eğitim odalarının kalitesi arttırılabilir.
- Dijital hikâye oluşturma etkinliklerinin öğrencilerin sıralama, sınıflama, yaratıcı düşünme vb. becerilerine etkisi incelenebilir.
- Üniversitelerin çeşitli bölümlerinde seçmeli ders olarak “Dijital Hikâye” müfredata eklenerek öğretmen adaylarının bu alanda temel bilgi sahibi olmaları sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Akyol, H. (2011). *Türkçe Öğretim Yöntemleri* (4. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Akyol, H. (2018). *Türkçe İlk Okuma ve Yazma Öğretimi*. PegemA Akademi, 16. Baskı
Ankara
- Alkan, C. (1991). *Bilgisayar Destekli Öğrenme Modülleri*. Ankara: Anı Yayınları.
- Banaszewski, T. M. (2005). *Digital storytelling: Supporting digital literacyin Grades4-12*.
Yüksek Lisans Tezi, Georgia Institute of Technology.
- Baştuğ, M. (2012). *İlköğretim I. Kademe Öğrencilerinin akıcı Okuma Becerilerinin Çeşitli
Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim
Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Baştuğ M. & Akyol H. (2012). Akıcı Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamayı Yordama
Düzeyi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(4), 394-411.
- Baştuğ, M. & Keskin, H. (2012). Akıcı Okuma Becerileri ile Anlama Düzeyleri (Basit ve
Çıkarımsal) Arasındaki İlişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi
Dergisi*, 13 (3), 227-244.
- Bull, G., & Kajder, S. (2004). Digital Storytelling in the Language Arts Classroom.
Learning & Leadingwith Technology, 32(4), 46-49.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F., (2011).
Bilimsel Araştırma Yöntemleri (9. Baskı), Pegem Akademi Yayınları, Ankara.
- Ciğerci, F. M. (2015). *İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Dersinde Dinleme Becerilerinin
Geliştirilmesinde Dijital Hikâyelerin Kullanılması*. Doktora Tezi, Anadolu
Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Çelenk, S. (2003). İlk Okuma Yazma Öğretiminde Kuluçka Dönemi. *Ankara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36(1-2).

- Çiftçi, Ö. & Temizyürek, F. (2008). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Ölçülmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 109-129.
- Değirmenci, H. (2014a). İlkokuma Öğretimi ve Teknoloji. İ. S. Ertem (Ed.), *Okuma Yazma Eğitimi ve Teknoloji* (ss. 29-48). Ankara: Nobel
- Değirmenci, H. (2014b). *Eğitim Yazılımının Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerileri Üzerindeki Etkisi: Morpa Kampüs Uygulaması*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara
- Demirel, Ö. (2003). *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi*, PegemA Yayıncılık.5. baskı. Ankara.
- Demirer, V. & Baki Y. (2018). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dijital Öyküleme Sürecine İlişkin Görüşleri ve Algıları, *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 11(4), 718-747, Ekim 2018
- Duran, E., &Topbaşoğlu, N. (2015). Dijital-Etkileşimli Öyküleyici Metinler ve Anlama *Turkish Studies*, 10(11), 519-532.
- Dündar, H. &Akyol, H. (2014). Okuma ve Anlama Problemlerinin Tespiti ve Giderilmesine İlişkin Örnek Olay Çalışması. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 39(171), 361-377.
- Epçaçan, C. (2018). Okuma ve Anlama Becerilerinin Öğretim Sürecine Etkisi Üzerine Bir Değerlendirme. *Electronic Turkish Studies*, 13(19), 615-630.
- Er, Z. (2018) *Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Geliştirilmesinde Ailenin Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul
- Ertem, İ.S. (2014a). Okuma Yazma Eğitiminde Teknolojinin Rolü: Gelişmeler, Yaklaşımlar ve Yeni Okuryazarlıklar. İ. S. Ertem (Ed.), *Okuma Yazma Eğitimi ve Teknoloji* (ss. 1-16). Ankara: Nobel
- Ertem, İ.S. (2014b). Okuduğunu Anlama ve Teknoloji. İ. S. Ertem (Ed.), *Okuma Yazma Eğitimi ve Teknoloji* (ss. 51-59). Ankara: Nobel
- Ertem, İ.S. &Özen, M. (2014). Metinleri Ekrandan Okumanın Anlam Kurma Üzerine Etkisi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 24, 319-350

- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step By Step: a Simple Guide and Reference*, 17.0 update (10a ed.) Boston: Pearson
- Gómez, A. B. (2010). How to Use Tales for the Teaching of Vocabulary and Grammar in A Primary Education, *English Class. Revista Española de Lingüística Aplicada*, (23), 31-52.
- Güllüpınar F. vd. (2013). Milli Eğitimde Teknoloji Kullanımı ve Sonuçları: Velilerin Bakış Açısından Fatih Projesi'nin Pilot Uygulamasının Değerlendirilmesi. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30, 195-216
- Güneş, F. (2010). Öğrencilerde Ekran Okuma ve Ekranik Düşünme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14),1-20.
- Güneş, F. (2017). *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller*, PegemA Akademi, Ankara.
- Houston Üniversitesi, The Educational Uses of Digital Storytelling, About Digital Storytelling (2019) 21.02.2019 tarihinde <http://digitalstorytelling.coe.uh.edu/page.cfm?id=27&cid=27&sublinkid=29> sayfasından erişilmiştir.
- Karatay, H. (2014). Okuma Eğitimi: Kuram, Uygulama, Ölçme ve Değerlendirme. A. Güzel & H. Karatay (Ed.), *Türkçe Öğretimi El Kitabı* (ss. 221-260) 2. Baskı. Ankara. Pegem Akademi
- Kaman, Ş. (2012). *Akıcı Okuma Stratejilerini Kullanmanın İlköğretim Üçüncü Sınıf Öğrencilerinde Okuma Becerisini Geliştirmeye Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Kaman, Ş. (2018) *Dijital ve Geleneksel Metin Temelli Okuma Çalışmalarının Okuduğunu Anlama, Okuma Hataları ve Tutumları Açısından Karşılaştırılması*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara
- Keskin, H. K. (2012). *Akıcı Okuma Yöntemlerinin Okuma Becerileri Üzerindeki Etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Kline, R. B. (2011). *Principles and Practice of Structural Equation Modelling*. (Third Edition). New York: Guildford Publication, Inc.
- Kocaman Karoğlu, A. (2015). Öğretim Sürecinde Hikâye Anlatmanın Teknolojiyle Değişen Doğası: Dijital Hikâye Anlatımı. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5 (2), 89-106.

- Köksal, K. (2003). *Okuma Yazmanın Öğretimi*. Ankara: MEB.
- Niemi, H., Harju, V., Vivitsou, M., Viitanen, K., Multisilta, J., & Kuokkanen, A. (2014). *Digital Storytelling for 21st-century Skills in Virtual Learning Environments*. Creative Education.
- MEB. TTKB (2017). *İlkokul 2. Sınıf Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı*, Ankara: Dikey Yayıncılık
- MEB., 2018. *Türkçe Dersi (İlkokulu ve Ortaokul 1,2,3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*, Ankara. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Orhan Karsak, H. G. (2014). Bilgisayar Destekli Öğretimin İlkokuma Yazma Başarısına Etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 7 (1), 114-134.
- Özbek, A. B. (2015). Okuma Güçlüğü Müdahalelerinde Teknoloji Kullanımı. *Journal of Education and Special Education Technology*, 1(1).
- Özerbaş, M. A., & Öztürk, Y. (2017). Türkçe Dersinde Dijital Hikâye Kullanmanın Akademik Başarı Motivasyon ve Kalıcılık Üzerine Etkisi, *TÜBAV Bilim* (10)2, 102-110.
- PISA, (2015) Ulusal Raporu M.E.B. Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü. 15.02.2019 tarihinde http://pisa.meb.gov.tr/?page_id=22 sayfasından erişilmiştir.
- Robin, B. R. (2008). Digital Storytelling: A Powerful Technology Tool For The 21st Century Classroom. *Theory Into Practice*, 47(3), 220-228.
- Robin, B. (2016). The Power Of Digital Storytelling To Support Teaching And Learning. *Digital Education Review*, (30), 17-29.
- Şen Baz, D. & Baz, B. (2018). Okuduğunu Anlama Üzerine Bir Derleme Çalışması. *Yıldız Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2 (1), 28-41.
- Şentürk Leylek, B. (2018). *İlkokul Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Gelişiminde ve Okumaya Yönelik Tutumlarında Dijital Hikâyelerin Etkisi*. Doktora Tezi. Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Bursa
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013) *Using Multivariate Statistics* (sixth ed.) Pearson, Boston. Pearson Education.

- Tayşı, Karakuş E. (2007). *İlköğretim 5.ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye ve Deneme Türü Metinlerindeki Okuduğunu Anlama Becerilerinin Karşılaştırılması (Kütahya İli Örneği)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- TDK (2019). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.22.02.2019 tarihinde http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5cbcf4552e95f4.65263786 sayfasından erişilmiştir.
- Tor, H., & Erden, O. (2004). İlköğretim Öğrencilerinin Bilgi Teknolojilerinden Yararlanma Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(1), 120-130.
- Tunç, Ayvaz Ö. & Karadağ, E. (2013). Postmodernden Oluşturmacılığa Dijital Öyküleme, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi (Journal of Research in Education and Teaching)*, (2)4, 310-315.
- Uluç, Ü. (2014). Akıcı Okuma ve Teknoloji. İ. S. Ertem (Ed.), *Okuma Yazma Eğitimi ve Teknoloji* (ss. 81-97). Ankara: Nobel
- Ulum, E.& Ercan Yalman, F. (2018). Fen Bilimleri Dersinde Dijital Hikâye Hazırlamanın Ders Başarısı Düşük ve Bilgisayarla Fazla Vakit Geçiren Öğrenciler Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 12 (2), 306-335.
- Yamaç, A. (2015a).İlkokul Dördüncü Sınıf Düzeyinde Bir Öğrencinin Sesli Okuma Akıcılığını Artırmaya Yönelik Bir Uygulama. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23 (2), 631-644.
- Yamaç, A. (2015b).*İlkokul Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerilerinin Gelişiminde Dijital Hikâyelerin Etkisi*, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılar, Ö. (2015). Okuma. Ö. Yılar (Ed.), *İlkokuma ve Yazma Öğretimi*. Ankara: PegemA Akademi
- Yüksel, A. (2010). Okuma Güçlüğü Çeken Bir Öğrencinin Okuma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Çalışma. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3 (1), 124-134.

Zelzele, B. (2014). Zayıf Okuyucuların Okuma Becerisinin Geliştirilmesi ve Okuma Güçlüklerinde Teknoloji Kullanımı. İ. S. Ertem (Ed.), *Okuma Yazma Eğitimi ve Teknoloji* (ss. 125-144). Ankara: Nobel



EKLER

EK 1. Prozodi Ölçeği

PROZODİ ÖLÇEĞİ

Prozodi İlkeleri	5-Çok iyi	4-İyi	3-Orta	2-Kötü	1-Çok kötü
Vurgulamalar					
Okuma sırasında verilen mesaja uygun tonlama yapma					
Anlaşılrlık					
Verilen anlama uygun hızda okuma					
Karakterlerin duygusal durumunu yansıtırna (sevinç, coşku vb)					
Noktalama ve imla kurallarını dikkate alarak okuma					
Telaffuz ve aksan					
Ses tonunun hoşı gitmesi					
Ses kontrolünü sağlayarak okuma					
Hata yapmadan okuma					
Ses tonunun kendine olan güveni yansıtırması					
Konuşur gibi bir ritimle okuma					

EK 2. Öntest Metni

HASTANE GÜNLERİM

Dünden beri hastanede idi. Doktor Çağrı Bey, Büşra'ya serum bağlamış, serumun bitmesini bekliyorlardı. Doktor, her sabah olduğu gibi bu sabah da hastalarını kontrol ediyordu. Sıra Büşra'ya gelmişti. Doktor, hemşireye dönerek "Dün gece ateşi yükseldi mi?" diye sordu. Hemşire, "Hayır efendim, yükselmedi, yalnız çok öksürdü." dedi. Doktor Çağrı Bey, Büşra'nın boğazını kontrol etmek için tahta çubuğu ağzına soktu. Büşra, oldum olası o tahta çubuktan hoşlanmazdı, hemen midesi bulanırdı. Doktor Çağrı Bey, "Hum, evet, henüz boğazındaki iltihap tam olarak kurumamış." diyerek hemşireye bir şeyler fısıldadıktan sonra diğer hastaların yanına gitti. Hemşire, elinde iğneyle Büşra'nın yanına geldi. Büşra, "Yine mi iğne olacağım, ne zaman bitecek bu işkence?" demeye kalmadan hemşire iğneyi batırıp içindeki ilacı vücuduna aktarmıştı bile. Kendine kızgınlığı gittikçe artıyordu Büşra'nın. Öğretmenlerinin koridorlarda koşmamaları için yaptığı uyarılara aldırış etmediğini düşünüyor ve pişmanlık hissediyordu.

Mehmet KOCAMANBAŞ
MEB, 2017

Aşağıdaki soruları metne göre yanıtlayınız.

• Kim hasta olmuş?

• Doktor, hemşireye ne sormuş?

• Büşra neredeymiş?

• Büşra, hastaneye ne zaman gitmiş?

• Doktor Çağrı Bey, Büşra'nın boğazını nasıl kontrol etmiş?

• Büşra, niçin pişmanlık hissediyormuş?

EK 3. Sontest Metni

ÜÇ ELMA, DÖRT ÖĞRENCİ

Öğretmenimiz, sıramızın üzerine üç tane elma bıraktı. Öğretmenler odasına gitti. Giderken de bu üç elmayı eşit olarak paylaşmamızı istedi.

Şaşırdık kaldık. Çünkü biz dört arkadaşık ama elmalar üç taneydi. Herkes bir tane elma alsa bir arkadaşımız elma alamıyordu. Bu elmaları bir türlü eşit olarak paylaşamıyorduk. “Elmalar nasıl eşit olarak paylaşılabilir?” diye düşünürken Burak, heyecanla bağırdı:

— Buldum arkadaşlar, ben buldum, dedi.

Çok şaşırmıştık. Acaba Burak çözümü nasıl bulmuştu? Hepimiz merak ettik. Burak, sorun çözmede çok başarılıydı. Zaten ileride bilim insanı olmak istiyordu.

Haydi, biraz da siz düşünün. Burak’ın çözümünü anlatmadan, sizin çözümlerinizi dinleyelim. Kim bilir, belki de çok güzel çözümler üretebilirsiniz.

Burak çözümünü söyledi. Hepimiz şaşırdık. Aslında sorunun çözümü gayet basitmiş. Ama bir türlü bu çözüm aklımıza gelmedi. Artık daha fazla sizleri bekletmeden Burak’ın çözümünü paylaşalım.

Burak, “Arkadaşlar, önce her bir elmayı eşit olarak dörde bölelim. Herkes, birer dilim alsın. Böylece her bir elma eşit olarak dörde paylaştırılmış olur.” dedi. Biz bir taraftan gülümseyerek birbirimize bakıyor, bir taraftan da elmaları yiyorduk.

Kolaymış değil mi? Aslında zor gibi görünen her sorunun çözümü kolaydır. Yeter ki çözmek için çaba gösterelim.

Göksel ASLAN

Aşağıdaki soruları metne göre yanıtlayınız.

• Öğretmen, öğrencilerinden ne istedi?

• Öğretmen, nereye gitti?

• Çocuklar, elmaları niçin paylaşamıyorlardı?

• Çözümü kim buldu?

• Burak, ileride ne olmak istiyordu?

• Burak, çözümü nasıl bulmuştur?

EK 4.Dijital Hikâye Ders Planı

DİJİTAL HİKAYE KULLANILARAK DERS İŞLENEN DENEY GRUBU SINIFININ TÜRKÇE DERS PLANI

04 Şubat- 22 Mart 2019

OKUL	MUSTAFA KEMAL İLKOKULU
SÜRE	7 HAFTA, HAFTADA 6 SAAT
SINIF	2
DERS	TÜRKÇE
METİNLER	DİDO, İÇİMİZDEKİ GÜZELLİKLER, OKULA DÖNÜŞ, AH ŞU GÖRGÜ KURALLARI, DURAK USTA, MUSTAFA'NIN DOĞUŞU, KUŞLAR VE YEMEK ARKADAŞLARI
BECERİ ALANI VE KAZANIMLAR	1. DİNLEME/İZLEME T.2.1.2. Dinlediklerinde /izlediklerinde geçen olayların gelişimi ve sonucu hakkında tahminde bulunur. T.2.1.3. Dinlediği/izlediği metni anlatır. 2. KONUŞMA T.2.2.1. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır. 3. OKUMA T.2.3.7. Görselden/görsellerden hareketle bilmediği kelimeleri ve anlamlarını tahmin eder T.2.3.11. Görsellerden hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder T.2.3.12. Okuduklarını ana hatlarıyla anlatır. T.2.3.13. Okuduğu metnin konusunu belirler. T.2.3.14. Okuduğu metinle ilgili soruları cevaplar T.2.3.18. Yazılı yönergeleri kavrar. 4. YAZMA T.2.4.4. Kısa yönergeler yazar. T.2.4.13. Sıra ekini kuralına uygun yazar. T.2.4.14. Yazma stratejilerini uygular
ÖĞRENME- ÖĞRETME YÖNTEM	Öğrenme öğretme süreci planlanırken öğrencilerin bireysel farklılıkları göz önünde bulundurulacak.

VE TEKNİKLERİ	Öğrencilerin öğrenme öğretme sürecine aktif katılımı sağlanacak. Dersin işlenişinde karşılıklı diyaloglara ve seslendirmelere yer verilecek.
KULLANILAN ARAÇ VE GEREÇLER	Okuma ve Dinleme Metinleri, akıllı tahta, internet bağlantısı, sözlük, morpa kampüs eğitim yazılımı, metinlerin basılı kâğıtta çalışma bölümü, kalem, silgi ve boyama kalemleri.
ETKİNLİKLER	1. Metinlerle ilgili ön hazırlık yapılır. (Metinle ilgili materyallerin getirilmesi, metnin konusuna uygun şiir ve görselle dikkat çekme etkinlikleri yapılır.) 2. Konuşma kuralları hatırlatılarak uygun ifade kullanmaları sağlanır. 3. Öğrencilere dijital hikayeler hakkında genel bilgi verilir. 4. Dinleme için hazırlık yapımları, dikkatleri dinledikleri metne yoğunlaştırmaları istenir. 5. Metin akıcı okuma kurallarına dikkat edilerek öğrencilere okunur. Noktalama işaretleri, vurgu, tonlama, kendine güvenerek okuma vb. prosodi unsurları dikkate alınarak öğrencilerin okuması sağlanır. 6. Öğrencilerin okumaları sırasında yaptıkları hatalar doğru şekilde okuma yaptırılarak tekrarlanır. 7. Sesli ve sessiz okumalar yapılırken öğrencilere anlamı bilmedikleri kelimeleri belirleyip sözlükten araştırmaları sağlanır.
ÖLÇME VE DEĞERLEN- DİRME	Öğrenci sesli okumaları prosodi ölçөгüne göre değerlendirilir. Metinlerin sonundaki çalışma bölümünde yer alan okuduğunu anlama, boşluk doldurma, doğru-yanlış ve metin karakterleriyle ilgili sorular cevaplandırılır.

EK 5. Etik Kurulu Kararı

T.C.
AKSARAY ÜNİVERSİTESİ
İnsan Araştırmaları Etik Kurulu Kararı

Tarih	Toplantı Sayısı	Karar No	Sayfa
02.11.2018	16	2018/197-233	4

Üniversitemiz İnsan Araştırmaları Etik Kurulu 02.11.2018 tarihinde saat 14.00'da İslami Bilimler Fakültesi Toplantı Salonunda kurula yapılan başvuruları görüşmek üzere toplanmış ve aşağıdaki kararı/kararları almıştır:

Karar 2018/197: Yürütücülüğünü Nesibe SEVİNDİK KUYUCU'nun yaptığı "Argümantasyon Temelli Fen Eğitiminin Öğrencilerin Fen Bilimleri Dersine Yönelik Tutuma ve Problem Çözme Becerileri Üzerine Etkisi" başlıklı araştırma ile ilgili 2018/197 protokol numaralı başvuru kurumumuz tarafından incelenmiş, Üniversitemiz İnsan Araştırmaları Etik Kurul Yönergesi'nde belirtilen etik ilkelere uygun olduğuna, toplantıya katılan üyelerin oy birliği ile karar verilmiştir.

Karar 2018/198: Yürütücülüğünü Yalçın GÜMÜŞSOY'un yaptığı "Ruhsal Liderliğin Hizmet İnovasyon Davranışına Üzerindeki Etkisinde, Bilgi Paylaşımı ve Takım Uyumunun Aracılık Rolü Üzerine Bir Araştırma" başlıklı araştırma ile ilgili 2018/198 protokol numaralı başvuru kurumumuz tarafından incelenmiş, Üniversitemiz İnsan Araştırmaları Etik Kurul Yönergesi'nde belirtilen etik ilkelere uygun olduğuna, toplantıya katılan üyelerin oy birliği ile karar verilmiştir.

Karar 2018/199: Yürütücülüğünü Sultan AYAZ ALKAYA'nın yaptığı "Postpartum Depresyon Riski Olan Kadınlarda Progresif Kas Geyşetmenin Genel Konfor Düzeyine Etkisi" başlıklı araştırma ile ilgili 2018/199 protokol numaralı başvuru kurumumuz tarafından incelenmiş, Üniversitemiz İnsan Araştırmaları Etik Kurul Yönergesi'nde belirtilen etik ilkelere uygun olduğuna, toplantıya katılan üyelerin oy birliği ile karar verilmiştir.

Karar 2018/200: Yürütücülüğünü Dr. Öğr. Üyesi Keşer Sevgi ÜNAL'ın yaptığı "Palyatif Bakım Alan Hastalarda Terapötik Dokümanların Spiritüel Bakım ve Uyku Kalitesi Üzerine Etkisinin İncelenmesi" başlıklı araştırma ile ilgili 2018/200 protokol numaralı başvuru kurumumuz tarafından incelenmiş, Üniversitemiz İnsan Araştırmaları Etik Kurul Yönergesi'nde belirtilen etik ilkelere uygun olduğuna, toplantıya katılan üyelerin oy birliği ile karar verilmiştir.

Karar 2018/201: Yürütücülüğünü Metin DÖLDÜR'ün yaptığı "Bilim Merkezinde Gerçekleştirilen Fen Bilimleri Dersinin Öğrencilerin Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına Yönelik Algılarına ve Dersle Yönelik Tutumlarına Etkisi" başlıklı araştırma ile ilgili 2018/201 protokol numaralı başvuru kurumumuz tarafından incelenmiş, Üniversitemiz İnsan Araştırmaları Etik Kurul Yönergesi'nde belirtilen etik ilkelere uygun olduğuna, toplantıya katılan üyelerin oy birliği ile karar verilmiştir.

Karar 2018/202: Yürütücülüğünü Nilgün ÖZER'in yaptığı "Sürdürülebilir Gelişme için Eğitimde Çevre Etiği Uygulamalarına Yönelik Etkinlik Temelli Bir Model Oluşturma" başlıklı araştırma ile ilgili 2018/202 protokol numaralı başvuru kurumumuz tarafından incelenmiş, Üniversitemiz İnsan Araştırmaları Etik Kurul Yönergesi'nde belirtilen etik ilkelere uygun olduğuna, toplantıya katılan üyelerin oy birliği ile karar verilmiştir.

Karar 2018/203: Yürütücülüğünü Emre KILINÇ'ın yaptığı "Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Kan Bağışına Yönelik tutumlarının İncelenmesi" başlıklı araştırma ile ilgili 2018/203 protokol numaralı başvuru kurumumuz tarafından incelenmiş, Üniversitemiz İnsan Araştırmaları Etik Kurul Yönergesi'nde belirtilen etik ilkelere uygun olduğuna, toplantıya katılan üyelerin oy birliği ile karar verilmiştir.

Karar 2018/204: Yürütücülüğünü Kerem AKBABA'nın yaptığı "Teknoloji Destekli Fen Öğretiminin Öğrencilerin Fene Ve Teknoloji Kullanımına Yönelik Tutumlarına Etkisi" başlıklı araştırma ile ilgili 2018/204 protokol numaralı başvuru kurumumuz tarafından incelenmiş, Üniversitemiz İnsan Araştırmaları Etik Kurul Yönergesi'nde belirtilen etik ilkelere uygun olduğuna, toplantıya katılan üyelerin oy birliği ile karar verilmiştir.

Karar 2018/205: Yürütücülüğünü Orhan YÜKSEL'in yaptığı "Fen Bilimleri Dersinde Sorgulamaya Dayalı Öğrenme Ortamlarının Öğrencilerin Sorgulayıcı Öğrenme Becerileri Algısına ve Araştırma Becerilerine Etkisi" başlıklı araştırma ile ilgili 2018/205 protokol numaralı başvuru kurumumuz tarafından incelenmiş, Üniversitemiz İnsan Araştırmaları Etik Kurul Yönergesi'nde belirtilen etik ilkelere uygun olduğuna, toplantıya katılan üyelerin oy birliği ile karar verilmiştir.

Etik kurul elektronik imzalı suretine <https://e-bilgi.aksaray.edu.tr/adresizden/belirli/077-0561-4065-050b-06011c284596> kodu ile erişebilirsiniz.
Bu Bilge 3070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'nun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Karar 2018/206: Yürütücülüğünü Arş. Gör. Dr. Kadriye SAYIN KASAR'ın yaptığı " Hemşirelik Öğrencilerinin Deri Kamerasine İlişkin Farkındalıkları " başlıklı araştırma ile ilgili 2018/206 protokol numaralı başvuru kurumumuz tarafından incelenmiş, Üniversitemiz İnsan Araştırmaları Etik Kurul Yönergesi'nde belirtilen etik ilkelere uygun olduğuna , toplantıya katılan üyelerin oy birliği ile karar verilmiştir.
Karar 2018/207: Yürütücülüğünü Sinan ÇİFTÇİ'nin yaptığı " Sosyal Bilgiler Dersinde Etkinlik Temelli Öğretimin Çevresel Sorumluluk Vatandaşlık Davranışlarına Etkisinin İncelenmesi " başlıklı araştırma ile ilgili 2018/207 protokol numaralı başvuru kurumumuz tarafından incelenmiş, Üniversitemiz İnsan Araştırmaları Etik Kurul Yönergesi'nde belirtilen etik ilkelere uygun olduğuna , toplantıya katılan üyelerin oy birliği ile karar verilmiştir.
Karar 2018/208: Yürütücülüğünü Sadet ÇAPACI'nın yaptığı " Diyabetli Hastaların Kullandıkları Tamamlayıcı ve Bütüleştirici Tıp Uygulamaları " başlıklı araştırma ile ilgili 2018/208 protokol numaralı başvuru kurumumuz tarafından incelenmiş, Üniversitemiz İnsan Araştırmaları Etik Kurul Yönergesi'nde belirtilen etik ilkelere uygun olduğuna , toplantıya katılan üyelerin oy birliği ile karar verilmiştir.
Karar 2018/209: Yürütücülüğünü Arş. Gör. Dr. Kadriye SAYIN KASAR'ın yaptığı " Yaşlı Bireylerin Ağrıya Yönelik Tamamlayıcı ve Bütüleştirici Tıp Uygulamaları " başlıklı araştırma ile ilgili 2018/209 protokol numaralı başvuru kurumumuz tarafından incelenmiş, Üniversitemiz İnsan Araştırmaları Etik Kurul Yönergesi'nde belirtilen etik ilkelere uygun olduğuna , toplantıya katılan üyelerin oy birliği ile karar verilmiştir.
Karar 2018/210: Yürütücülüğünü Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin MUTLU'nun yaptığı " İntihar Girişimi Nedeniyle Acil Servise Başvuran Hastaların Retrospektif Değerlendirilmesi " başlıklı araştırma ile ilgili 2018/210 protokol numaralı başvuru kurumumuz tarafından incelenmiş, Üniversitemiz İnsan Araştırmaları Etik Kurul Yönergesi'nde belirtilen etik ilkelere uygun olduğuna , toplantıya katılan üyelerin oy birliği ile karar verilmiştir.
Karar 2018/211: Yürütücülüğünü Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin MUTLU'nun yaptığı " Acil Servise Başvuran Çocuklarda Ortopedik yaralanmaların Epidemiyolojik Değerlendirilmesi " başlıklı araştırma ile ilgili 2018/211 protokol numaralı başvuru kurumumuz tarafından incelenmiş, Üniversitemiz İnsan Araştırmaları Etik Kurul Yönergesi'nde belirtilen etik ilkelere uygun olduğuna , toplantıya katılan üyelerin oy birliği ile karar verilmiştir.
Karar 2018/212: Yürütücülüğünü Doç. Dr. Sedef CANBAZOĞLU BİLİCİ'nin yaptığı " QR Kodlar ile Hazırlanan Oyunların 7Ç. Sınıf Öğrencilerinin Astronomi Kavramlarına İlişkin Kavramsal Öğrenmelerine ve Fene Yönelik Tutumlarına Etkisi " başlıklı araştırma ile ilgili 2018/212 protokol numaralı başvuru kurumumuz tarafından incelenmiş, Üniversitemiz İnsan Araştırmaları Etik Kurul Yönergesi'nde belirtilen etik ilkelere uygun olduğuna , toplantıya katılan üyelerin oy birliği ile karar verilmiştir.
Karar 2018/213: Yürütücülüğünü Dr. Öğr. Üyesi Uğur GÜRLEVİK'in yaptığı " Tekrarlanabilirlik ve Güvenilirlik Açısından Optik Biyometri ve Dual-scheimpflug Topografisinin Karşılaştırılması " başlıklı araştırma ile ilgili 2018/213 protokol numaralı başvuru kurumumuz tarafından incelenmiş, Üniversitemiz İnsan Araştırmaları Etik Kurul Yönergesi'nde belirtilen etik ilkelere uygun olduğuna , toplantıya katılan üyelerin oy birliği ile karar verilmiştir.
Karar 2018/214: Yürütücülüğünü Dr. Öğr. Üyesi Uğur GÜRLEVİK'in yaptığı " Bilgisayar Kullanıcılarında Refraktif Durumu, Göz İçi Basıncı, Göz Ön ve Arka Segment Parametrelerinin Günlük Değişimi " başlıklı araştırma ile ilgili 2018/214 protokol numaralı başvuru kurumumuz tarafından incelenmiş, Üniversitemiz İnsan Araştırmaları Etik Kurul Yönergesi'nde belirtilen etik ilkelere uygun olduğuna , toplantıya katılan üyelerin oy birliği ile karar verilmiştir.
Karar 2018/215: Yürütücülüğünü Mehmet ÇİFTÇİ'nin yaptığı " Dijital Hikayelerin İlkokul İkinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerileri Üzerindeki Etkisi " başlıklı araştırma ile ilgili 2018/215 protokol numaralı başvuru kurumumuz tarafından incelenmiş, Üniversitemiz İnsan Araştırmaları Etik Kurul Yönergesi'nde belirtilen etik ilkelere uygun olduğuna , toplantıya katılan üyelerin oy birliği ile karar verilmiştir.
Karar 2018/216: Yürütücülüğünü Dr. Öğr. Üyesi Uğur GÜRLEVİK'in yaptığı " Ankilozan Spondilüli Hastalarda Göz Bulguları " başlıklı araştırma ile ilgili 2018/216 protokol numaralı başvuru kurumumuz tarafından incelenmiş, Üniversitemiz İnsan Araştırmaları Etik Kurul Yönergesi'nde belirtilen etik ilkelere uygun olduğuna , toplantıya katılan üyelerin oy birliği ile karar verilmiştir.
Karar 2018/217: Yürütücülüğünü Dr. Öğr. Üyesi Uğur GÜRLEVİK'in yaptığı " Romatoid Artiritli Hastalarda Göz Bulguları " başlıklı araştırma ile ilgili 2018/217 protokol numaralı başvuru kurumumuz tarafından incelenmiş, Üniversitemiz İnsan Araştırmaları Etik Kurul Yönergesi'nde belirtilen etik ilkelere uygun olduğuna , toplantıya katılan üyelerin oy birliği ile karar verilmiştir.

Karar 2018/218: Yürütücülüğünü Cemile KÜTMEÇ YILMAZ'ın yaptığı " Yaşlı Bireylerin Yaşlanma Sürecine Uygun İle Sağlık Yaşam Biçimi Davranışları Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi " başlıklı araştırma ile ilgili 2018/218 protokol numaralı başvuru kurumumuz tarafından incelenmiş, Üniversitemiz İnsan Araştırmaları Etik Kurul Yönergesi'nde belirtilen etik ilkelere uygun olduğuna, toplantıya katılan üyelerin oy birliği ile karar verilmiştir.

Karar 2018/219: Yürütücülüğünü Cemile KÜTMEÇ YILMAZ'ın yaptığı " Geriatrik Sağlık Geliştirme Ölçeği (GHP): Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması " başlıklı araştırma ile ilgili 2018/219 protokol numaralı başvuru kurumumuz tarafından incelenmiş, Üniversitemiz İnsan Araştırmaları Etik Kurul Yönergesi'nde belirtilen etik ilkelere uygun olduğuna, toplantıya katılan üyelerin oy birliği ile karar verilmiştir.

Karar 2018/220: Yürütücülüğünü Gülşüm ALTINDAL'ın yaptığı " İlkokul 3. Sınıf Matematik Dersinde Yarattıcı Drama Yönteminin Öğrencilerin Başarılarına, Tutumlarına ve Öğrenmelerinin Kalıcılığına Etkisi " başlıklı araştırma ile ilgili 2018/220 protokol numaralı başvuru kurumumuz tarafından incelenmiş, Üniversitemiz İnsan Araştırmaları Etik Kurul Yönergesi'nde belirtilen etik ilkelere uygun olduğuna, toplantıya katılan üyelerin oy birliği ile karar verilmiştir.

Karar 2018/221: Yürütücülüğünü Dr. Öğr. Üyesi Uğur GÖRLEK'ın yaptığı " Bariatrik Cerrahi Hastalarının Uzun Dönem Göz Öu ve Arka Segment Bulgularının Değerlendirilmesi" başlıklı araştırma ile ilgili 2018/221 protokol numaralı başvuru kurumumuz tarafından incelenmiş, Üniversitemiz İnsan Araştırmaları Etik Kurul Yönergesi'nde belirtilen etik ilkelere uygun olduğuna, toplantıya katılan üyelerin oy birliği ile karar verilmiştir.

Karar 2018/222: Yürütücülüğünü Ahmet Tuncay ERDEM'in yaptığı " Kurumsal Girişimcilik Düzeyi İle Kurumsallaşma Arasındaki İlişki Bağlamında Örgütsel Yenilikçiliğin Aracılık Etkisi ile X ve Y Kuşaklarının Dönüştürücü Rolü: Küresel Doğan Aile İşletmelerinde Bir Araştırma" başlıklı araştırma ile ilgili 2018/222 protokol numaralı başvuru kurumumuz tarafından incelenmiş, Üniversitemiz İnsan Araştırmaları Etik Kurul Yönergesi'nde belirtilen etik ilkelere uygun olduğuna, toplantıya katılan üyelerin oy birliği ile karar verilmiştir.

Karar 2018/223: Yürütücülüğünü Doç. Dr. Sedat CANBAZOĞLU BİLİCİ'nin yaptığı " Yavaş Geçişli Animasyon Etkinliklerinin 6. Sınıf Öğrencilerinin Biliş ve Hayvanlarda Üreme, Büyüme, Gelişme Ünitelerindeki Kavramsal Öğrenmelerine ve Fen Bilimleri Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi " başlıklı araştırma ile ilgili 2018/223 protokol numaralı başvuru kurumumuz tarafından incelenmiş, Üniversitemiz İnsan Araştırmaları Etik Kurul Yönergesi'nde belirtilen etik ilkelere uygun olduğuna, toplantıya katılan üyelerin oy birliği ile karar verilmiştir.

Karar 2018/224: Yürütücülüğünü Abdujiang MAILYAMU'nun yaptığı " Siyasal Pazarlama Uygulamalarının Y Kuşağı Üzerindeki Etkisi " başlıklı araştırma ile ilgili 2018/224 protokol numaralı başvuru kurumumuz tarafından incelenmiş, Üniversitemiz İnsan Araştırmaları Etik Kurul Yönergesi'nde belirtilen etik ilkelere uygun olduğuna, toplantıya katılan üyelerin oy birliği ile karar verilmiştir.

Karar 2018/225: Yürütücülüğünü Adem BİÇER'in yaptığı " Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilere Yönelik Fen Eğitimi " başlıklı araştırma ile ilgili 2018/225 protokol numaralı başvuru kurumumuz tarafından incelenmiş, Üniversitemiz İnsan Araştırmaları Etik Kurul Yönergesi'nde belirtilen etik ilkelere uygun olduğuna, toplantıya katılan üyelerin oy birliği ile karar verilmiştir.

Karar 2018/226: Yürütücülüğünü Dr. Öğr. Üyesi Emel BAHADIR YILMAZ'ın yaptığı " Cerrahi Kliniklerinde Yatan Hastaların Depresyon Düzeyleri İle Profesyonel Yardım Arama Tutumları ve Psikolojik İyi Oluş Düzeyleri Arasındaki İlişki" başlıklı araştırma ile ilgili 2018/226 protokol numaralı başvuru kurumumuz tarafından incelenmiş, Üniversitemiz İnsan Araştırmaları Etik Kurul Yönergesi'nde belirtilen etik ilkelere uygun olduğuna, toplantıya katılan üyelerin oy birliği ile karar verilmiştir.

Karar 2018/227: Yürütücülüğünü Dr. Öğr. Üyesi Emel BAHADIR YILMAZ'ın yaptığı " Hemşirelik Öğrencilerinin Kadına Yönelik Şiddete İlişkin Tutumları " başlıklı araştırma ile ilgili 2018/227 protokol numaralı başvuru kurumumuz tarafından incelenmiş, Üniversitemiz İnsan Araştırmaları Etik Kurul Yönergesi'nde belirtilen etik ilkelere uygun olduğuna, toplantıya katılan üyelerin oy birliği ile karar verilmiştir.

Karar 2018/228: Yürütücülüğünü Nesibe ÖLGER'in yaptığı " Ortaokul Öğrencilerinin İnfomal Muhakemelerinde İnaat Yanlılıkları " başlıklı araştırma ile ilgili 2018/228 protokol numaralı başvuru kurumumuz tarafından incelenmiş, Üniversitemiz İnsan Araştırmaları Etik Kurul Yönergesi'nde belirtilen etik ilkelere uygun olduğuna, toplantıya katılan üyelerin oy birliği ile karar verilmiştir.

Karar 2018/229: Yürütücülüğünü Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin MUTLU'nun yaptığı " 3. Basamak Acil Servisteki Ürolojik Vakaların Değerlendirilmesi " başlıklı araştırma ile ilgili 2018/229 protokol numaralı başvuru kurumumuz tarafından incelenmiş, Üniversitemiz İnsan Araştırmaları Etik Kurul Yönergesi'nde belirtilen etik ilkelere uygun olduğuna, toplantıya katılan üyelerin oy birliği ile karar verilmiştir.

Karar 2018/230: Yürürlüğündeki Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin MUTLU'nun yaptığı " Acil Servise Kulak Burun Boğazda (KBB) Yabancı Cisim ile Gelen Hastaların Geriye Dönük Taraması " başlıklı araştırma ile ilgili 2018/230 protokol numaralı başvuru kurumunuz tarafından incelenmiş, Üniversitemiz İnsan Araştırmaları Etik Kurul Yönergesi'nde belirtilen etik ilkelere uygun olduğuna, toplantıya katılan üyelerin oy birliği ile karar verilmiştir.

Karar 2018/231: Yürürlüğündeki Dr. Öğr. Üyesi Funda ÇETİNKAYA'nın yaptığı " Ürodinamik İşlem Sırasında Uygulanan Farklı Yöntemlerin Ağrı ve Anksiyete Üzerine Etkisi " başlıklı araştırma ile ilgili 2018/231 protokol numaralı başvuru kurumunuz tarafından incelenmiş, Üniversitemiz İnsan Araştırmaları Etik Kurul Yönergesi'nde belirtilen etik ilkelere uygun olduğuna, toplantıya katılan üyelerin oy birliği ile karar verilmiştir.

Karar 2018/232: Yürürlüğündeki Dr. Öğr. Üyesi Funda ÇETİNKAYA'nın yaptığı " Ameliyat Sonrası Yaşlı Hastalarda Basit Hesaplama ve Sesli Okumanın Bilişsel Fonksiyona Etkisi " başlıklı araştırma ile ilgili 2018/232 protokol numaralı başvuru kurumunuz tarafından incelenmiş, Üniversitemiz İnsan Araştırmaları Etik Kurul Yönergesi'nde belirtilen etik ilkelere uygun olduğuna, toplantıya katılan üyelerin oy birliği ile karar verilmiştir.

Karar 2018/233: Yürürlüğündeki Arş. Gör. Dr. Kadriye SAYIN KASAR'ın yaptığı " Venöz Kan Alma Öncesi Uygulanan El Masajının Ağrı ve Anksiyete Düzeyine Etkisi " başlıklı araştırma ile ilgili 2018/233 protokol numaralı başvuru kurumunuz tarafından incelenmiş, Üniversitemiz İnsan Araştırmaları Etik Kurul Yönergesi'nde belirtilen etik ilkelere uygun olduğuna, toplantıya katılan üyelerin oy birliği ile karar verilmiştir.


Prof. Dr. Necmettin AYGÜN
Başkan


Doç. Dr. Mehmet KARACA
Üye


Prof. Dr. Hüseyin ÜNLÜ
Üye


Dr. Öğr. Üyesi
Sevilay USLU DİVANOĞLU
Üye


Dr. Öğr. Üyesi Arzu YÜKSEL
Üye


Dr. Öğr. Üyesi Gaye BULUT
Üye


Dr. Öğr. Üyesi
Funda VARNACI UZUN
Üye

	T.C. ŞANLIURFA VALİLİĞİ İl Millî Eğitim Müdürlüğü	 04.12.2018
Sayı : 26292541-44-E.23317634 Konu : İzin Talebi (Mehmet ÇİFTÇİ)		
AKSARAY ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE (Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)		
İlgili: 22.11.2018 tarihli 300 sayılı yazınız.		
Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi yüksek lisans öğrencisi Mehmet ÇİFTÇİNİN "Dijital Hikayelerin İlkokul İkinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerileri Üzerindeki Etkisi" konulu uygulama çalışmasını Müdürlüğümüze bağlı Hilvan İlçesi Mustafa Kemal İlkokulunda uygulanmasına ilişkin ilgi yazı ve ekleri değerlendirilmiş olup;		
Söz konusu çalışmanın sonuçlarının Müdürlüğümüzce paylaşılması ve çalışmanın eğitim öğretim faaliyetini aksatmadan, gönüllülük esasına dayalı olarak yapılmasında herhangi bir sakınca görülmemiştir.		
Bilgilerinize arz ederim.		
Şerafettin TURAN İl Millî Eğitim Müdürü		
Görevli Elektronik İmza Aşağıya Aytadır 04.12.2018 Mustafa ÇİFTÇİ İl Millî Eğitim Müdürü		
Azrahan Hamdiye Mah. Nispetiye Caddesi Cad. Harman Üstü, Yata No 28 Blok No: 1 - Şanlıurfa Etiler Sokak, Ağ e-posta: info@aksaray.gov.tr		
Bilgi için: Tel: 0(414) 280 63 37 Faks: 0(414) 280 63 99		
Doküman görsel elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evr.sagun.gov.tr/adresler 6356-0339-3741-a804-a82c karta ile teyit edilebilir.		

EK 7.Morpa Kampüs Eğitim Yazılımı İzin Talebi

Sayın Yetkili,

Merhaba ben Mehmet ÇİFTÇİ , Aksaray Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans öğrencisi ve aynı zamanda MEB'de öğretmenim,

'Dijital Hikâyelerin İlkokul İkinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerileri Üzerindeki Etkisi' adlı tez çalışmamızda Morpa Kampüs eğitim yazılım uygulamasında yer alan Okuma - Dinleme Metinlerini ve e- kütüphane bölümünde yer alan öyküleri çalışmamızda kullanmak için izin istiyoruz. Bu konuda yardımlarınızı bekliyorum. İlginiz için şimdiden teşekkür ederim.

MK

Morpa Kampüs <info@morpakampus.com>

12.12.2018 Çar 16:40

Siz

↩ ↶ → .

Sayın Mehmet Çiftçi,

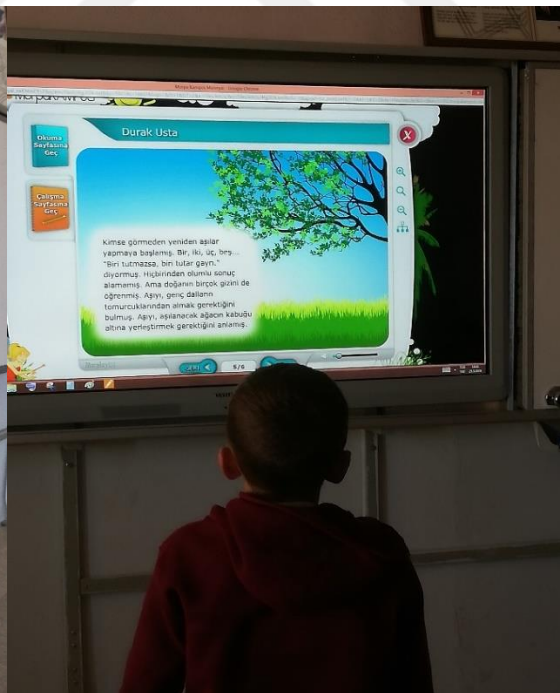
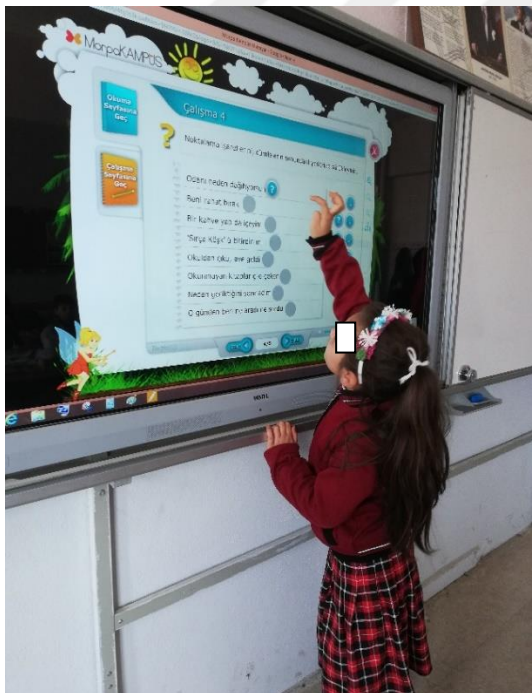
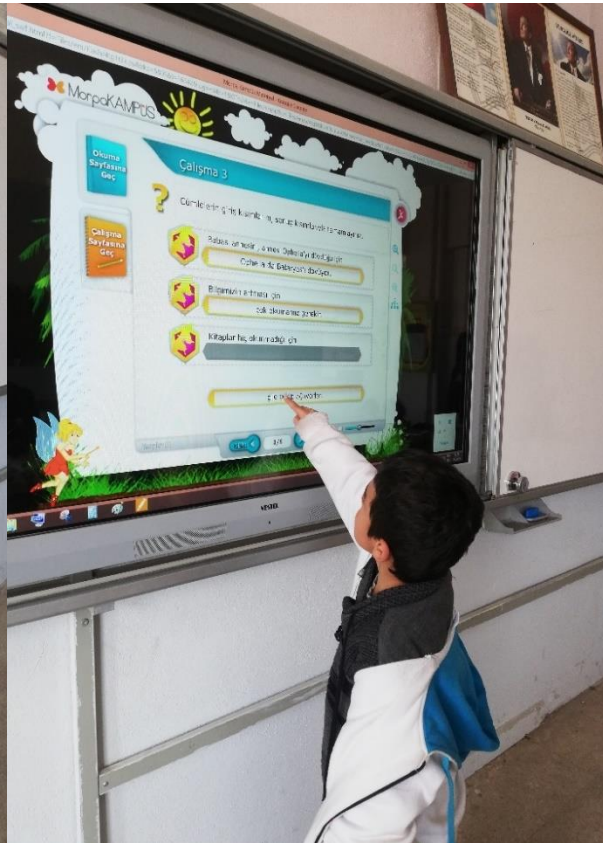
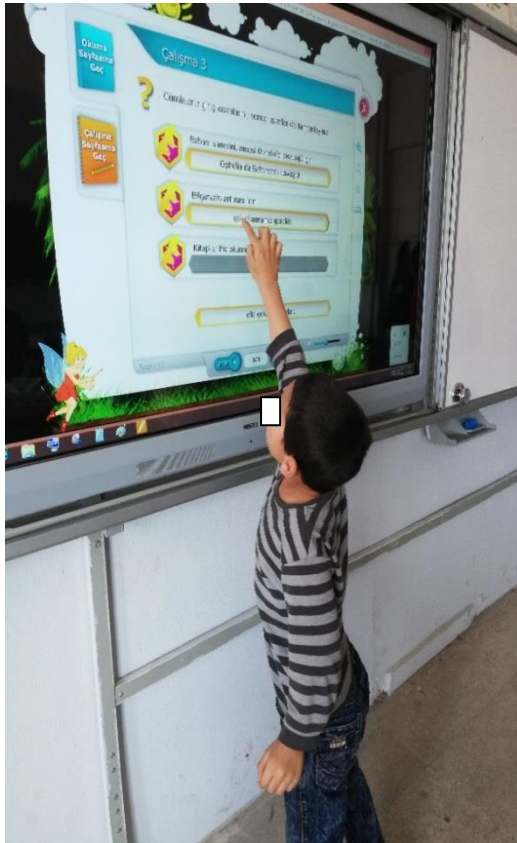
'Dijital Hikâyelerin İlkokul İkinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerileri Üzerindeki Etkisi' adlı tez çalışmanızda Morpa Kampüs'te yer alan Okuma - Dinleme Metinlerini ve e- kütüphane bölümünde yer alan öyküleri kaynak göstererek kullanmanızda bir sakınca yoktur.

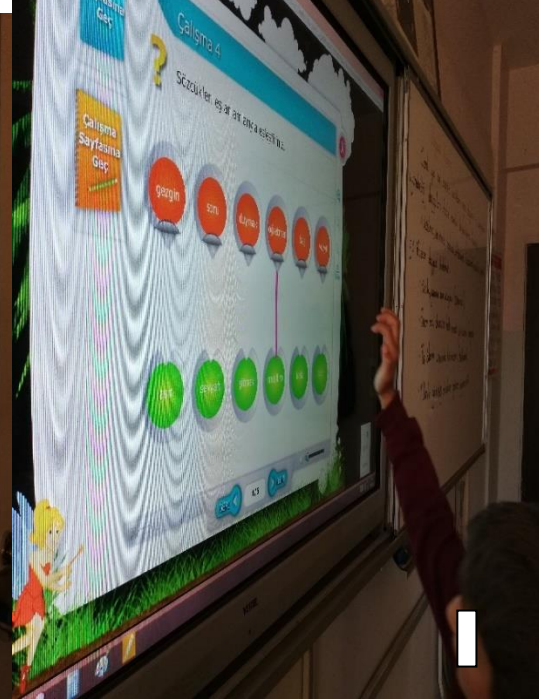
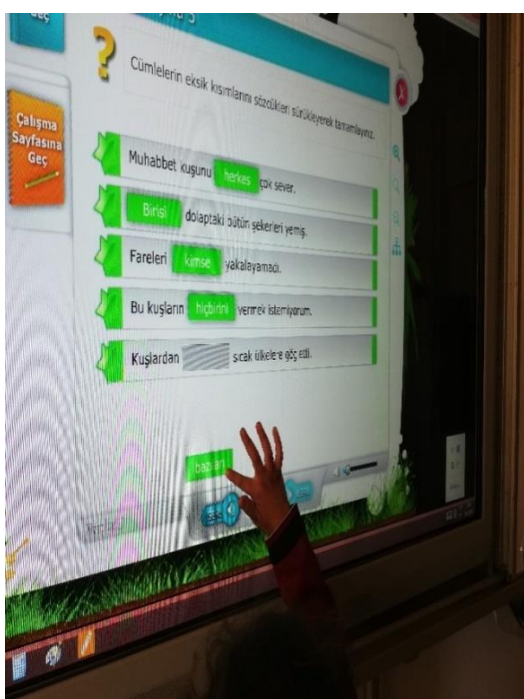
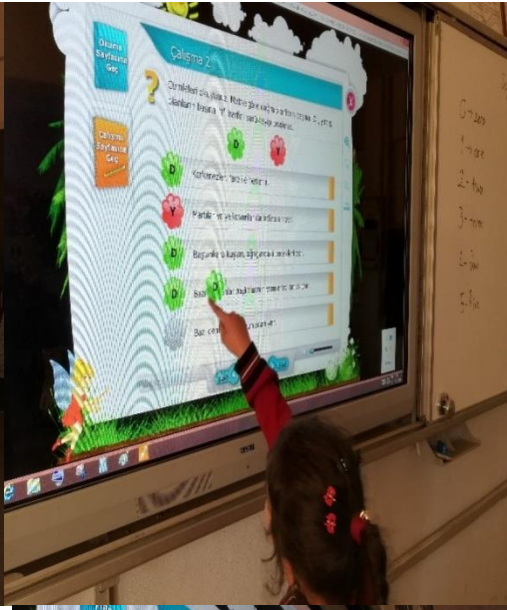
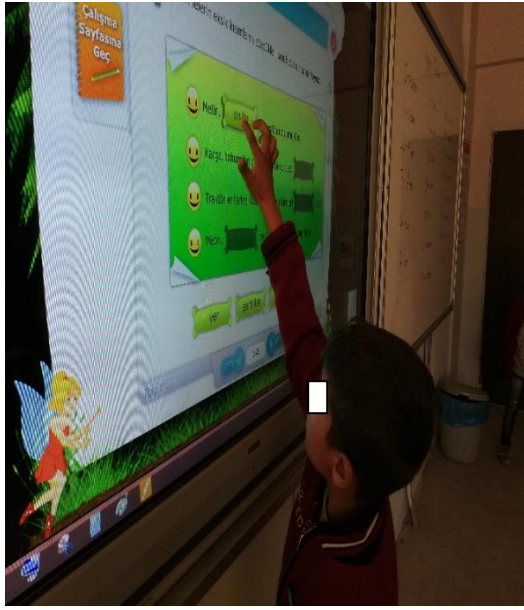
Başarılar dileriz.

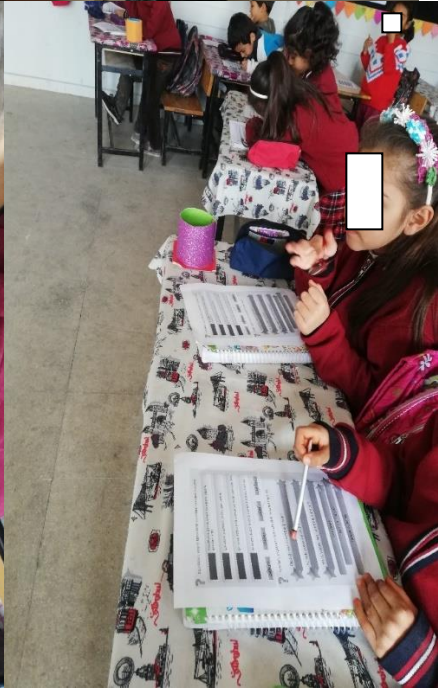
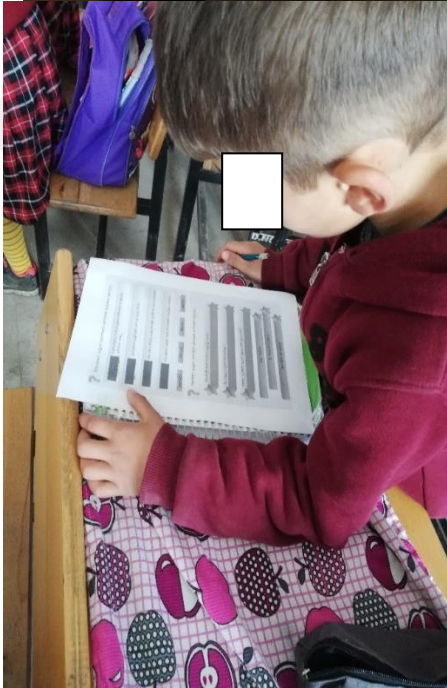
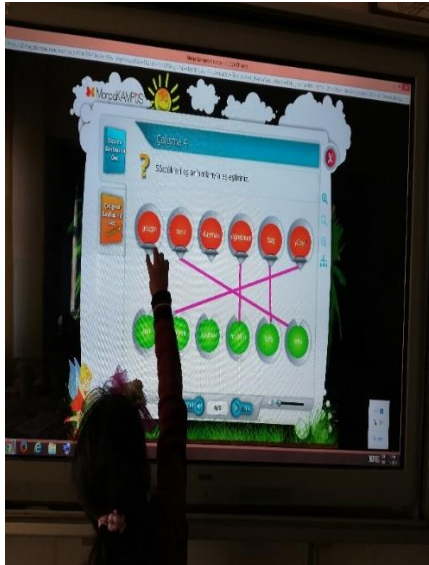
Morpa Kültür Yayınları

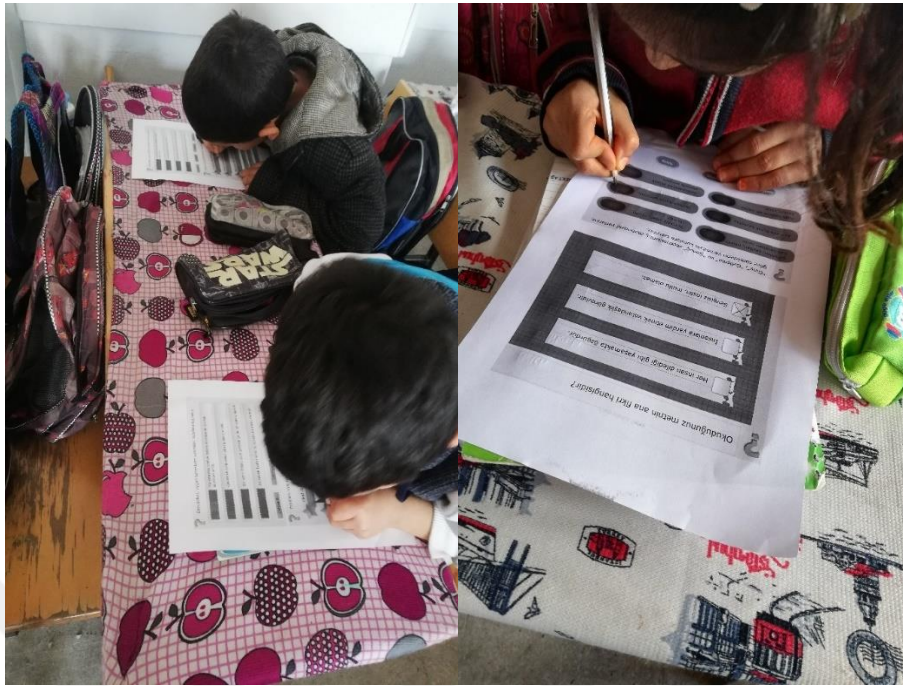


EK 8.Değerlendirme Çalışmaları Sırasında Çekilen Resimler

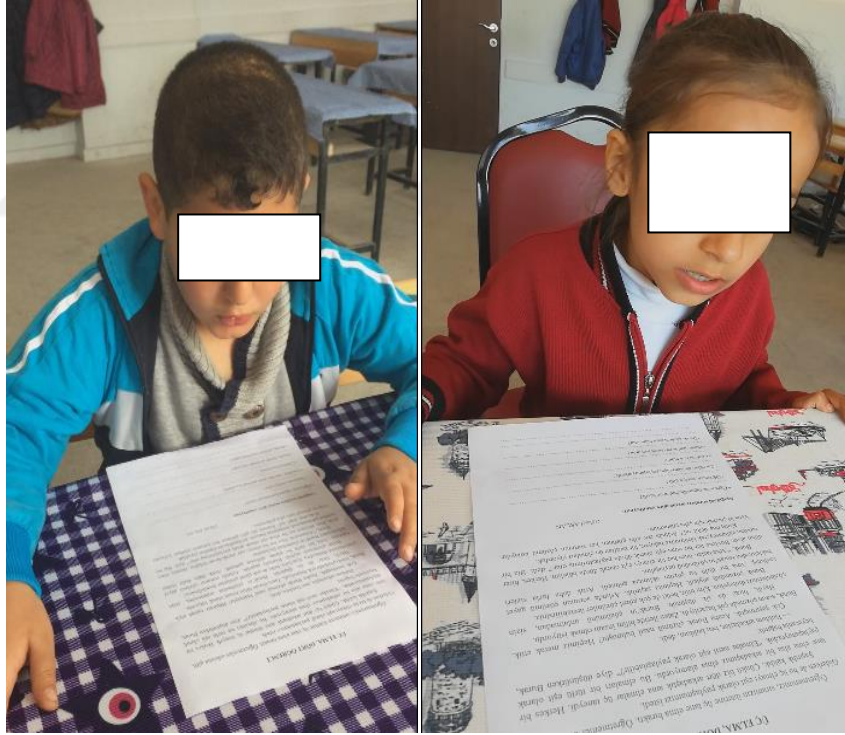
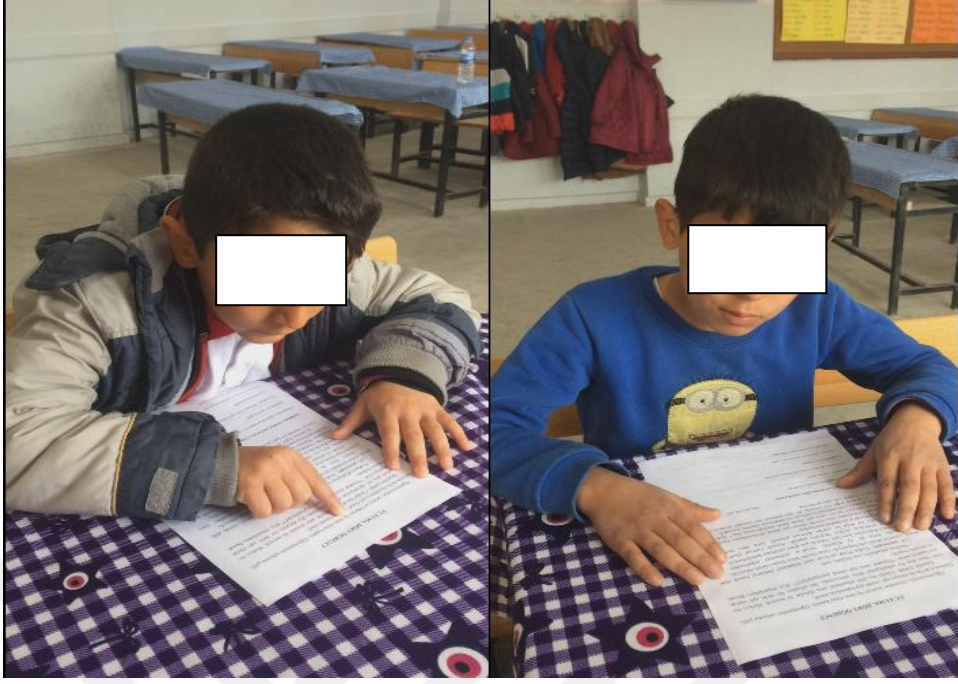








EK 9.Okuma Çalışmaları Sırasında Çekilen Resimler



EK 10. Deney Grubu Öğrencilerinin Okuma Yanlıları

D1

ÜÇ ELMA, DÖRT ÖĞRENCİ

4.0

Öğretmenimiz, sıramızın üzerine üç tane elma bıraktı. Öğretmenler odasına gitti. Giderken de bu üç elmayı eşit olarak paylaşmamızı istedi.

Şaşırdık kaldık. Çünkü biz dört arkadaşlık ama elmalar üç taneydi. Herkes bir tane elma alsın bir arkadaşımız elma alamıyordu. Bu elmaları bir türlü eşit olarak paylaşamıyorduk. "Elmalar nasıl eşit olarak paylaşılabilir?" diye düşünürken Burak, heyecanla bağırdı:

Atılma Tekrar

4.0

Tekrar

— Buldum arkadaşlar, ben buldum, dedi.

Çok şaşırmıştık. Acaba Burak çözümü nasıl bulmuştu? Hepimiz merak ettik. Burak, sorun çözmede çok başarılıydı. Zaten ileride bilim insanı olmak istiyordu.

Haydi, biraz da siz düşünün. Burak'ın çözümünü anlatmadan, sizin çözümünüzü dinleyelim. Kim bilir, belki de çok güzel çözümler üretebilirsiniz.

Burak çözümünü söyledi. Hepimiz şaşırdık. Aslında sorunun çözümü gayet basitmiş. Ama bir türlü bu çözüm aklımıza gelmedi. Artık daha fazla sizleri bekletmeden Burak'ın çözümünü paylaşalım.

Burak, "Arkadaşlar, önce her bir elmayı eşit olarak dörde bölelim. Herkes, birer dilim alsın. Böylece her bir elma eşit olarak dörde paylaştırılmış olur," dedi. Biz bir taraftan gülümseyerek birbirimize bakıyor, bir taraftan da elmaları yiyorduk.

Kolaymış değil mi? Aslında zor gibi görünen her sorunun çözümü kolaydır. Yeter ki çözmek için çaba gösterelim.

D2

ÜÇ ELMA, DÖRT ÖĞRENCİ

Öğretmenimiz, sıramızın üzerine üç tane elma bıraktı. Öğretmenler odasına gitti.

Giderken de bu üç elmayı eşit olarak paylaşmamızı istedi.

Ekleme (m)

Ekleme (e)

Şaşırdık kaldık. Çünkü biz dört arkadaşlık ama elmalar üç taneydi. Herkes bir tane elma alsın bir arkadaşımız elma alamıyordu. Bu elmaları bir türlü eşit olarak paylaşamıyorduk. "Elmalar nasıl eşit olarak paylaşılabilir?" diye düşünürken Burak, heyecanla bağırdı:

Ekleme (i)

— Buldum arkadaşlar, ben buldum, dedi.

Ekleme (m)

Çok şaşırmıştık. Acaba Burak çözümü nasıl bulmuştu? Hepimiz merak ettik. Burak, sorun çözmede çok başarılıydı. Zaten ileride bilim insanı olmak istiyordu.

Haydi, biraz da siz düşünün. Burak'ın çözümünü anlatmadan, sizin çözümünüzü dinleyelim. Kim bilir, belki de çok güzel çözümler üretebilirsiniz.

Burak çözümünü söyledi. Hepimiz şaşırdık. Aslında sorunun çözümü gayet basitmiş. Ama bir türlü bu çözüm aklımıza gelmedi. Artık daha fazla sizleri bekletmeden Burak'ın çözümünü paylaşalım.

Ekleme (m)

Atılma

Burak, "Arkadaşlar, önce her bir elmayı eşit olarak dörde bölelim. Herkes, birer dilim alsın. Böylece her bir elma eşit olarak dörde paylaştırılmış olur," dedi. Biz bir taraftan gülümseyerek birbirimize bakıyor, bir taraftan da elmaları yiyorduk.

Kolaymış değil mi? Aslında zor gibi görünen her sorunun çözümü kolaydır. Yeter ki çözmek için çaba gösterelim.

4.0

4.0

Öğretmenimiz, sıramızın üzerine üç tane elma bıraktı. Öğretmenler odasına gitti. Giderken de bu üç elmayı eşit olarak paylaşmamızı istedi.

Şaşırdık kaldık. Çünkü biz dört arkadaşık ama elmalar üç taneydi. Herkes bir tane elma alsın bir arkadaşımız elma alamıyordu. Bu elmaları bir türlü eşit olarak paylaşamıyorduk. “Elmalar nasıl eşit olarak paylaşılabilir?” diye düşünürken Burak, heyecanla bağırdı:

— Buldum arkadaşlar, ben buldum, dedi.

Çok şaşırmıştık. Acaba Burak çözümü nasıl bulmuştu? Hepimiz merak ettik. Burak, sorun çözmede çok başarılıydı. Zaten ileride bilim insanı olmak istiyordu.

Haydi, biraz da siz düşünün. Burak’ın çözümünü anlatmadan, sizin çözümlerinizi dinleyelim. Kim bilir, belki de çok güzel çözümler üretebilirsiniz.

Burak çözümünü söyledi. Hepimiz şaşırdık. Aslında sorunun çözümü gayet basitmiş. Ama bir türlü bu çözüm aklımıza gelmedi. Artık daha fazla sizleri bekletmeden Burak’ın çözümünü paylaşalım.

Burak, “Arkadaşlar, önce her bir elmayı eşit olarak dörde bölelim. Herkes, birer dilim alsın. Böylece her bir elma eşit olarak dörde paylaştırılmış olur.” dedi. Biz bir taraftan gülümseyerek birbirimize bakıyor, bir taraftan da elmaları yiyorduk.

Kolaymış değil mi? Aslında zor gibi görünen her sorunun çözümü kolaydır. Yeter ki çözmek için çaba gösterelim.

Öğretmenimiz, sıramızın üzerine üç tane elma bıraktı. Öğretmenler odasına gitti. Giderken de bu üç elmayı eşit olarak paylaşmamızı istedi.

Şaşırdık kaldık. Çünkü biz dört arkadaşık ama elmalar üç taneydi. Herkes bir tane elma alsın arkadaşımız elma alamıyordu. Bu elmaları bir türlü eşit olarak paylaşamıyorduk. “Elmalar nasıl eşit olarak paylaşılabilir?” diye düşünürken Burak, heyecanla bağırdı:

— Buldum arkadaşlar, ben buldum, dedi.

Çok şaşırmıştık. Acaba Burak çözümü nasıl bulmuştu? Hepimiz merak ettik. Burak, sorun çözmede çok başarılıydı. Zaten ileride bilim insanı olmak istiyordu.

Haydi, biraz da siz düşünün. Burak’ın çözümünü anlatmadan, sizin çözümlerinizi dinleyelim. Kim bilir, belki de çok güzel çözümler üretebilirsiniz.

Burak çözümünü söyledi. Hepimiz şaşırdık. Aslında sorunun çözümü gayet basitmiş. Ama bir türlü bu çözüm aklımıza gelmedi. Artık daha fazla sizleri bekletmeden Burak’ın çözümünü paylaşalım.

Burak, “Arkadaşlar, önce her bir elmayı eşit olarak dörde bölelim. Herkes, birer dilim alsın. Böylece her bir elma eşit olarak dörde paylaştırılmış olur.” dedi. Biz bir taraftan gülümseyerek birbirimize bakıyor, bir taraftan da elmaları yiyorduk.

Kolaymış değil mi? Aslında zor gibi görünen her sorunun çözümü kolaydır. Yeter ki çözmek için çaba gösterelim.

Öğretmenimiz, sıramızın üzerine üç tane elma bıraktı. Öğretmenler odasına gitti. Giderken de bu üç elmayı eşit olarak paylaşmamızı istedi.

Şaşırdık kaldık. Çünkü biz dört arkadaşık ama elmalar üç taneydi. Herkes bir tane elma alsa bir arkadaşımız elma alamıyordu. Bu elmaları bir türlü eşit olarak paylaşamıyorduk. "Elmalar nasıl eşit olarak paylaşılabilir?" diye düşünürken Burak, heyecanla bağırdı:

— Buldum arkadaşlar, ben buldum, dedi.

Çok şaşırmıştık. Acaba Burak çözümü nasıl bulmuştu? Hepimiz merak ettik. Burak, sorun çözmede çok başarılıydı. Zaten ileride bilim insanı olmak istiyordu.

Haydi, biraz da siz düşünün. Burak'ın çözümünü anlatmadan, sizin çözümlerinizi dinleyelim. Kim bilir, belki de çok güzel çözümler üretebilirsiniz.

Burak çözümünü söyledi. Hepimiz şaşırdık. Aslında sorunun çözümü gayet basitmiş. Ama bir türlü bu çözüm aklımıza gelmedi. Artık daha fazla sizleri bekletmeden Burak'ın çözümünü paylaşalım.

Burak, "Arkadaşlar, önce her bir elmayı eşit olarak dörde bölelim. Herkes, birer dilim alsın. Böylece her bir elma eşit olarak dörde paylaştırılmış olur." dedi. Biz bir taraftan gülümseyerek birbirimize bakıyor, bir taraftan da elmaları yiyorduk. Allama

Kolaymış değil mi? Aslında zor gibi görünen her sorunun çözümü kolaydır. Yeter ki çözmek için çaba gösterelim.

Öğretmenimiz, sıramızın üzerine üç tane elma bıraktı. Öğretmenler odasına gitti. Giderken de bu üç elmayı eşit olarak paylaşmamızı istedi.

Şaşırdık kaldık. Çünkü biz dört arkadaşık ama elmalar üç taneydi. Herkes bir tane elma alsa bir arkadaşımız elma alamıyordu. Bu elmaları bir türlü eşit olarak paylaşamıyorduk. "Elmalar nasıl eşit olarak paylaşılabilir?" diye düşünürken Burak, heyecanla bağırdı:

— Buldum arkadaşlar, ben buldum, dedi.

Çok şaşırmıştık. Acaba Burak çözümü nasıl bulmuştu? Hepimiz merak ettik. Burak, sorun çözmede çok başarılıydı. Zaten ileride bilim insanı olmak istiyordu.

Haydi, biraz da siz düşünün. Burak'ın çözümünü anlatmadan, sizin çözümlerinizi dinleyelim. Kim bilir, belki de çok güzel çözümler üretebilirsiniz.

Burak çözümünü söyledi. Hepimiz şaşırdık. Aslında sorunun çözümü gayet basitmiş. Ama bir türlü bu çözüm aklımıza gelmedi. Artık daha fazla sizleri bekletmeden Burak'ın çözümünü paylaşalım.

Burak, "Arkadaşlar, önce her bir elmayı eşit olarak dörde bölelim. Herkes, birer dilim alsın. Böylece her bir elma eşit olarak dörde paylaştırılmış olur." dedi. Biz bir taraftan gülümseyerek birbirimize bakıyor, bir taraftan da elmaları yiyorduk.

Kolaymış değil mi? Aslında zor gibi görünen her sorunun çözümü kolaydır. Yeter ki çözmek için çaba gösterelim.

Öğretmenimiz, sıramızın üzerine üç tane elma bıraktı. Öğretmenler odasına gitti. Giderken de bu üç elmayı eşit olarak paylaşmamızı istedi.

Şaşırdık kaldık. Çünkü biz dört arkadaşlık ama elmalar üç taneydi. Herkes bir tane elma alsın bir arkadaşımız elma alamıyordu. Bu elmaları bir türlü eşit olarak paylaşamıyorduk. "Elmalar nasıl eşit olarak paylaşılabilir?" diye düşünürken Burak, heyecanla bağırdı:

— Buldum arkadaşlar, ben buldum, dedi.

Çok şaşırmıştık. Acaba Burak çözümü nasıl bulmuştu? Hepimiz merak ettik. Burak, sorunu çözmeye çok başarılıydı. Zaten ileride bilim insanı olmak istiyordu.

Haydi, biraz da siz düşünün. Burak'ın çözümünü anlatmadan, sizin çözümlerinizi dinleyelim. Kim bilir, belki de çok güzel çözümler üretebilirsiniz.

Burak çözümünü söyledi. Hepimiz şaşırdık. Aslında sorunun çözümü gayet basitmiş. Ama bir türlü bu çözüm aklımıza gelmedi. Artık daha fazla sizleri bekletmeden Burak'ın çözümünü paylaşalım.

Burak, "Arkadaşlar önce her bir elmayı eşit olarak dörde bölelim. Herkes, birer dilim alsın. Böylece her bir elma eşit olarak dörde paylaştırılmış olur." dedi. Biz bir taraftan gülümseyerek birbirimize bakıyor, bir taraftan da elmaları yiyorduk.

Kolaymış değil mi? Aslında zor gibi görünen her sorunun çözümü kolaydır. Yeter ki çözmek için çaba gösterelim.

Öğretmenimiz, sıramızın üzerine üç tane elma bıraktı. Öğretmenler odasına gitti. Giderken de bu üç elmayı eşit olarak paylaşmamızı istedi.

Şaşırdık kaldık. Çünkü biz dört arkadaşlık ama elmalar üç taneydi. Herkes bir tane elma alsın bir arkadaşımız elma alamıyordu. Bu elmaları bir türlü eşit olarak paylaşamıyorduk. "Elmalar nasıl eşit olarak paylaşılabilir?" diye düşünürken Burak, heyecanla bağırdı:

— Buldum arkadaşlar, ben buldum, dedi.

Çok şaşırmıştık. Acaba Burak çözümü nasıl bulmuştu? Hepimiz merak ettik. Burak, sorun çözmeye çok başarılıydı. Zaten ileride bilim insanı olmak istiyordu.

Haydi, biraz da siz düşünün. Burak'ın çözümünü anlatmadan, sizin çözümlerinizi dinleyelim. Kim bilir, belki de çok güzel çözümler üretebilirsiniz.

Burak çözümünü söyledi. Hepimiz şaşırdık. Aslında sorunun çözümü gayet basitmiş. Ama bir türlü bu çözüm aklımıza gelmedi. Artık daha fazla sizleri bekletmeden Burak'ın çözümünü paylaşalım.

Burak, "Arkadaşlar, önce her bir elmayı eşit olarak dörde bölelim. Herkes, birer dilim alsın. Böylece her bir elma eşit olarak dörde paylaştırılmış olur." dedi. Biz bir taraftan gülümseyerek birbirimize bakıyor, bir taraftan da elmaları yiyorduk.

Kolaymış değil mi? Aslında zor gibi görünen her sorunun çözümü kolaydır. Yeter ki çözmek için çaba gösterelim.

Öğretmenimiz, sıramızın üzerine üç tane elma bıraktı. Öğretmenler odasına gitti. Giderken de bu üç elmayı eşit olarak paylaşmamızı istedi.

Şaşırdık kaldık. Çünkü biz dört arkadaşık ama elmalar üç taneydi. Herkes bir tane elma alsa bir arkadaşımız elma alamıyordu. Bu elmaları bir türlü eşit olarak paylaşamıyorduk. "Elmalar nasıl eşit olarak paylaşılabilir?" diye düşünürken Burak, heyecanla bağırdı:

— Buldum arkadaşlar, ben buldum, dedi.

Tekrar

Cok şaşırmıştık. Acaba Burak çözümü nasıl bulmuştu? Hepimiz merak ettik.

Burak, sorun çözmede çok başarılıydı. Zaten ileride bilim insanı olmak istiyordu.

Haydi, biraz da siz düşünün. Burak'ın çözümünü anlatmadan, sizin çözümlerinizi dinleyelim. Kim bilir, belki de çok güzel çözümler üretebilirsiniz.

Burak çözümünü söyledi. Hepimiz şaşırdık. Aslında sorunun çözümü gayet basitmiş. Ama bir türlü bu çözüm aklımıza gelmedi. Artık daha fazla sizleri bekletmeden Burak'ın çözümünü paylaşalım.

Burak, "Arkadaşlar, önce her bir elmayı eşit olarak dörde bölelim. Herkes, birer dilim alsın. Böylece her bir elma eşit olarak dörde paylaştırılmış olur." dedi. Biz bir taraftan gülümseyerek birbirimize bakıyor, bir taraftan da elmaları yiyorduk.

Kolaymış değil mi? Aslında zor gibi görünen her sorunun çözümü kolaydır. Yeter ki çözmek için çaba gösterelim.

Öğretmenimiz, sıramızın üzerine üç tane elma bıraktı. Öğretmenler odasına gitti. Giderken de bu üç elmayı eşit olarak paylaşmamızı istedi.

Şaşırdık kaldık. Çünkü biz dört arkadaşık ama elmalar üç taneydi. Herkes bir tane elma alsa bir arkadaşımız elma alamıyordu. Bu elmaları bir türlü eşit olarak paylaşamıyorduk. "Elmalar nasıl eşit olarak paylaşılabilir?" diye düşünürken Burak, heyecanla bağırdı:

— Buldum arkadaşlar, ben buldum, dedi.

Çok şaşırmıştık. Acaba Burak çözümü nasıl bulmuştu? Hepimiz merak ettik. Burak, sorun çözmede çok başarılıydı. Zaten ileride bilim insanı olmak istiyordu.

Haydi, biraz da siz düşünün. Burak'ın çözümünü anlatmadan, sizin çözümlerinizi dinleyelim. Kim bilir, belki de çok güzel çözümler üretebilirsiniz.

Burak çözümünü söyledi. Hepimiz şaşırdık. Aslında sorunun çözümü gayet basitmiş. Ama bir türlü bu çözüm aklımıza gelmedi. Artık daha fazla sizleri bekletmeden Burak'ın çözümünü paylaşalım.

Burak, "Arkadaşlar, önce her bir elmayı eşit olarak dörde bölelim. Herkes, birer dilim alsın. Böylece her bir elma eşit olarak dörde paylaştırılmış olur." dedi. Biz bir taraftan gülümseyerek birbirimize bakıyor, bir taraftan da elmaları yiyorduk.

Kolaymış değil mi? Aslında zor gibi görünen her sorunun çözümü kolaydır. Yeter ki çözmek için çaba gösterelim.

Öğretmenimiz, sıramızın üzerine üç tane elma bıraktı. Öğretmenler odasına gitti. Giderken de bu üç elmayı eşit olarak paylaşmamızı istedi.

Şaşırdık kaldık. Çünkü biz dört arkadaşlık ama elmalar üç taneydi. Herkes bir tane elma alsaydı bir arkadaşımız elma alamıyordu. Bu elmaları bir türlü eşit olarak paylaşamıyorduk. "Elmalar nasıl eşit olarak paylaşılabilir?" diye düşünürken Burak, heyecanla bağırdı:

— Buldum arkadaşlar, ben buldum, dedi.

Çok şaşırmıştık. Acaba Burak çözümü nasıl bulmuştu? Hepimiz merak ettik. Burak, sorun çözmede çok başarılıydı. Zaten ileride bilim insanı olmak istiyordu.

Haydi, biraz da siz düşünün. Burak'ın çözümünü anlatmadan, sizin çözümlerinizi dinleyelim. Kim bilir, belki de çok güzel çözümler üretebilirsiniz.

Burak çözümünü söyledi. Hepimiz şaşırdık. Aslında sorunun çözümü gayet basitmiş. Ama bir türlü bu çözüm aklımıza gelmedi. Artık daha fazla sizleri bekletmeden Burak'ın çözümünü paylaşalım.

Burak, "Arkadaşlar, önce her bir elmayı eşit olarak dörde bölelim. Herkes, birer dilim alsın. Böylece her bir elma eşit olarak dörde paylaştırılmış olur," dedi. Biz bir taraftan gülümseyerek birbirimize bakıyor, bir taraftan da elmaları yiyorduk.

Kolaymış değil mi? Aslında zor gibi görünen her sorunun çözümü kolaydır. Yeter ki çözmek için çaba gösterelim.

Öğretmenimiz, sıramızın üzerine üç tane elma bıraktı. Öğretmenler odasına gitti. Giderken de bu üç elmayı eşit olarak paylaşmamızı istedi.

Şaşırdık kaldık. Çünkü biz dört arkadaşlık ama elmalar üç taneydi. Herkes bir tane elma alsaydı bir arkadaşımız elma alamıyordu. Bu elmaları bir türlü eşit olarak paylaşamıyorduk. "Elmalar nasıl eşit olarak paylaşılabilir?" diye düşünürken Burak, heyecanla bağırdı:

— Buldum arkadaşlar, ben buldum, dedi.

Çok şaşırmıştık. Acaba Burak çözümü nasıl bulmuştu? Hepimiz merak ettik. Burak, sorun çözmede çok başarılıydı. Zaten ileride bilim insanı olmak istiyordu.

Haydi, biraz da siz düşünün. Burak'ın çözümünü anlatmadan, sizin çözümlerinizi dinleyelim. Kim bilir, belki de çok güzel çözümler üretebilirsiniz.

Burak çözümünü söyledi. Hepimiz şaşırdık. Aslında sorunun çözümü gayet basitmiş. Ama bir türlü bu çözüm aklımıza gelmedi. Artık daha fazla sizleri bekletmeden Burak'ın çözümünü paylaşalım.

Burak, "Arkadaşlar, önce her bir elmayı eşit olarak dörde bölelim. Herkes, birer dilim alsın. Böylece her bir elma eşit olarak dörde paylaştırılmış olur," dedi. Biz bir taraftan gülümseyerek birbirimize bakıyor, bir taraftan da elmaları yiyorduk.

Kolaymış değil mi? Aslında zor gibi görünen her sorunun çözümü kolaydır. Yeter ki çözmek için çaba gösterelim.

Öğretmenimiz, sıramızın üzerine üç tane elma bıraktı. Öğretmenler odasına gitti. Giderken de bu üç elmayı eşit olarak paylaşmamızı istedi.

Şaşırdık kaldık. Çünkü biz dört arkadaşlık ama elmalar üç taneydi. Herkes bir tane elma alsın bir arkadaşımız elma alamıyordu. Bu elmaları bir türlü eşit olarak paylaşamıyorduk. "Elmalar nasıl eşit olarak paylaşılabilir?" diye düşünürken Burak, heyecanla bağırdı:

— Buldum arkadaşlar, ben buldum, dedi.

Çok şaşırmıştık. Acaba Burak çözümü nasıl bulmuştu? Hepimiz merak ettik. Burak, sorun çözmede çok başarılıydı. Zaten ileride bilim insanı olmak istiyordu.

Haydi, biraz da siz düşünün. Burak'ın çözümünü anlatmadan, sizin çözümünüzü dinleyelim. Kim bilir, belki de çok güzel çözümler üretebilirsiniz. 4.0

Burak çözümünü söyledi. Hepimiz şaşırdık. Aslında sorunun çözümü gayet basitmiş. Ama bir türlü bu çözüm aklımıza gelmedi. Artık daha fazla sizleri bekletmeden Burak'ın çözümünü paylaşalım.

Burak, "Arkadaşlar, önce her bir elmayı eşit olarak dörde bölelim. Herkes, birer dilim alsın. Böylece her bir elma eşit olarak dörde paylaştırılmış olur." dedi. Biz bir taraftan gülümseyerek birbirimize bakıyor, bir taraftan da elmaları yiyorduk. Allah

Kolaymış değil mi? Aslında zor gibi görünen her sorunun çözümü kolaydır. Yeter ki çözmek için çaba gösterelim.

Öğretmenimiz, sıramızın üzerine üç tane elma bıraktı. Öğretmenler odasına gitti. Giderken de bu üç elmayı eşit olarak paylaşmamızı istedi. 4.0

Şaşırdık kaldık. Çünkü biz dört arkadaşlık ama elmalar üç taneydi. Herkes bir tane elma alsın bir arkadaşımız elma alamıyordu. Bu elmaları bir türlü eşit olarak paylaşamıyorduk. "Elmalar nasıl eşit olarak paylaşılabilir?" diye düşünürken Burak, heyecanla bağırdı:

— Buldum arkadaşlar, ben buldum, dedi.

Çok şaşırmıştık. Acaba Burak çözümü nasıl bulmuştu? Hepimiz merak ettik. Burak, sorun çözmede çok başarılıydı. Zaten ileride bilim insanı olmak istiyordu.

Haydi, biraz da siz düşünün. Burak'ın çözümünü anlatmadan, sizin çözümünüzü dinleyelim. Kim bilir, belki de çok güzel çözümler üretebilirsiniz.

Burak çözümünü söyledi. Hepimiz şaşırdık. Aslında sorunun çözümü gayet basitmiş. Ama bir türlü bu çözüm aklımıza gelmedi. Artık daha fazla sizleri bekletmeden Burak'ın çözümünü paylaşalım. Allah

Burak, "Arkadaşlar, önce her bir elmayı eşit olarak dörde bölelim. Herkes, birer dilim alsın. Böylece her bir elma eşit olarak dörde paylaştırılmış olur." dedi. Biz bir taraftan gülümseyerek birbirimize bakıyor, bir taraftan da elmaları yiyorduk. 4.0

Kolaymış değil mi? Aslında zor gibi görünen her sorunun çözümü kolaydır. Yeter ki çözmek için çaba gösterelim.

Öğretmenimiz, sıramızın üzerine üç tane elma bıraktı. Öğretmenler odasına gitti. Giderken de bu üç elmayı eşit olarak paylaşmamızı istedi. 4.0

Şaşırdık kaldık. Çünkü biz dört arkadaşlık ama elmalar üç taneydi. Herkes bir tane elma alsın bir arkadaşımız elma alamıyordu. Bu elmaları bir türlü eşit olarak paylaşamıyorduk. "Elmalar nasıl eşit olarak paylaşılabilir?" diye düşünürken Burak, heyecanla bağırdı: 4.0

— Buldum arkadaşlar, ben buldum, dedi.

Çok şaşırmıştık. Acaba Burak çözümü nasıl bulmuştu? Hepimiz merak ettik. Burak, sorun çözmede çok başarılıydı. Zaten ileride bilim insanı olmak istiyordu.

Haydi, biraz da siz düşünün. Burak'ın çözümünü anlatmadan, sizin çözümlerinizi dinleyelim. Kim bilir, belki de çok güzel çözümler üretebilirsiniz.

Burak çözümünü söyledi. Hepimiz şaşırdık. Aslında sorunun çözümü gayet basitmiş. Ama bir türlü bu çözüm aklımıza gelmedi. Artık daha fazla sizleri bekletmeden Burak'ın çözümünü paylaşalım.

Burak, "Arkadaşlar, önce her bir elmayı eşit olarak dörde bölelim. Herkes, birer dilim alsın. Böylece her bir elma eşit olarak dörde paylaştırılmış olur." dedi. Biz bir taraftan gülümseyerek birbirimize bakıyor, bir taraftan da elmaları yiyorduk. 4.0

Kolaymış değil mi? Aslında zor gibi görünen her sorunun çözümü kolaydır. Yeter ki çözmek için çaba gösterelim. 4.0

Öğretmenimiz, sıramızın üzerine üç tane elma bıraktı. Öğretmenler odasına gitti. Giderken de bu üç elmayı eşit olarak paylaşmamızı istedi.

Şaşırdık kaldık. Çünkü biz dört arkadaşlık ama elmalar üç taneydi. Herkes bir tane elma alsın bir arkadaşımız elma alamıyordu. Bu elmaları bir türlü eşit olarak paylaşamıyorduk. 4.0 "Elmalar nasıl eşit olarak paylaşılabilir?" diye düşünürken Burak, heyecanla bağırdı:

— Buldum arkadaşlar, ben buldum, dedi.

Çok şaşırmıştık. Acaba Burak çözümü nasıl bulmuştu? Hepimiz merak ettik. Burak, sorun çözmede çok başarılıydı. Zaten ileride bilim insanı olmak istiyordu.

Haydi, biraz da siz düşünün. Burak'ın çözümünü anlatmadan, sizin çözümlerinizi dinleyelim. Kim bilir, belki de çok güzel çözümler üretebilirsiniz. 4.0

Burak çözümünü söyledi. Hepimiz şaşırdık. Aslında sorunun çözümü gayet basitmiş. Ama bir türlü bu çözüm aklımıza gelmedi. Artık daha fazla sizleri bekletmeden Burak'ın çözümünü paylaşalım.

Burak, "Arkadaşlar, önce her bir elmayı eşit olarak dörde bölelim. Herkes, birer dilim alsın. Böylece her bir elma eşit olarak dörde paylaştırılmış olur." dedi. Biz bir taraftan gülümseyerek birbirimize bakıyor, bir taraftan da elmaları yiyorduk.

Kolaymış değil mi? Aslında zor gibi görünen her sorunun çözümü kolaydır. Yeter ki çözmek için çaba gösterelim.

Öğretmenimiz, sıramızın üzerine üç tane elma bıraktı. Öğretmenler odasına gitti. Giderken de bu üç elmayı eşit olarak paylaşmamızı istedi.

Şaşırdık kaldık. Çünkü biz dört arkadaşlık ama elmalar üç taneydi. Herkes bir tane elma alsa bir arkadaşımız elma alamıyordu. Bu elmaları bir türlü eşit olarak paylaşamıyorduk. "Elmalar nasıl eşit olarak paylaşılabilir?" diye düşünürken Burak, heyecanla bağırdı:

— Buldum arkadaşlar, ben buldum, dedi.

Çok şaşırmıştık. Acaba Burak çözümü nasıl bulmuştu? Hepimiz merak ettik. Burak sorunu çözmede çok başarılıydı. Zaten ileride bilim insanı olmak istiyordu.

Haydi, biraz da siz düşünün. Burak'ın çözümünü anlatmadan, sizin çözümlerinizi dinleyelim. Kim bilir, belki de çok güzel çözümler üretebilirsiniz.

Burak çözümünü söyledi. Hepimiz şaşırdık. Aslında sorunun çözümü gayet basitmiş. Ama bir türlü bu çözüm aklımıza gelmedi. Artık daha fazla sizleri bekletmeden Burak'ın çözümünü paylaşalım.

Burak, "Arkadaşlar, önce her bir elmayı eşit olarak dörde bölelim. Herkes, birer dilim alsın. Böylece her bir elma eşit olarak dörde paylaştırılmış olur." dedi. Biz bir taraftan gülümseyerek birbirimize bakıyor, bir taraftan da elmaları yiyorduk.

Kolaymış değil mi? Aslında zor gibi görünen her sorunun çözümü kolaydır. Yeter ki çözmek için çaba gösterelim.

Öğretmenimiz, sıramızın üzerine üç tane elma bıraktı. Öğretmenler odasına gitti. Giderken de bu üç elmayı eşit olarak paylaşmamızı istedi.

Şaşırdık kaldık. Çünkü biz dört arkadaşlık ama elmalar üç taneydi. Herkes bir tane elma alsa bir arkadaşımız elma alamıyordu. Bu elmaları bir türlü eşit olarak paylaşamıyorduk. "Elmalar nasıl eşit olarak paylaşılabilir?" diye düşünürken Burak, heyecanla bağırdı:

— Buldum arkadaşlar, ben buldum, dedi.

Çok şaşırmıştık. Acaba Burak çözümü nasıl bulmuştu? Hepimiz merak ettik. Burak, sorun çözmede çok başarılıydı. Zaten ileride bilim insanı olmak istiyordu.

Haydi, biraz da siz düşünün. Burak'ın çözümünü anlatmadan, sizin çözümlerinizi dinleyelim. Kim bilir, belki de çok güzel çözümler üretebilirsiniz.

Burak çözümünü söyledi. Hepimiz şaşırdık. Aslında sorunun çözümü gayet basitmiş. Ama bir türlü bu çözüm aklımıza gelmedi. Artık daha fazla sizleri bekletmeden Burak'ın çözümünü paylaşalım.

Burak, "Arkadaşlar, önce her bir elmayı eşit olarak dörde bölelim. Herkes, birer dilim alsın. Böylece her bir elma eşit olarak dörde paylaştırılmış olur." dedi. Biz bir taraftan gülümseyerek birbirimize bakıyor, bir taraftan da elmaları yiyorduk.

Kolaymış değil mi? Aslında zor gibi görünen her sorunun çözümü kolaydır. Yeter ki çözmek için çaba gösterelim.

Öğretmenimiz, sıramızın üzerine üç tane elma bıraktı. Öğretmenler odasına gitti. Çiderken de bu üç elmayı eşit olarak paylaşmamızı istedi.

Şaşırdık kaldık. Çünkü biz dört arkadaşık ama elmalar üç taneydi. Herkes bir tane elma olsa bir arkadaşımız elma alamıyordu. Bu elmaları bir türlü eşit olarak paylaşamıyorduk. "Elmalar nasıl eşit olarak paylaşılabilir?" diye düşünürken Burak, heyecanla bağırdı:

— Buldum arkadaşlar, ben buldum, dedi.

Çok şaşırmıştık. Acaba Burak çözümü nasıl bulmuştu? Hepimiz merak ettik. Burak, sorun çözmede çok başarılıydı. Zaten ileride bilim insanı olmak istiyordu.

Haydi, biraz da siz düşünün. Burak'ın çözümünü anlatmadan, sizin çözümlerinizi dinleyelim. Kim bilir, belki de çok güzel çözümler üretebilirsiniz.

Burak çözümünü söyledi. Hepimiz şaşırdık. Aslında sorunun çözümü gayet basitmiş. Ama bir türlü bu çözüm aklımıza gelmedi. Artık daha fazla sizleri bekletmeden Burak'ın çözümünü paylaşalım. **Atlama**

Burak, "Arkadaşlar, önce her bir elmayı eşit olarak dörde bölelim. Herkes, birer dilim alsın. Böylece her bir elma eşit olarak dörde paylaştırılmış olur." dedi. Biz bir taraftan gülümseyerek birbirimize bakıyor, bir taraftan da elmaları yiyorduk.

Kolaymış değil mi? Aslında zor gibi görünen her sorunun çözümü kolaydır. Yeter ki çözmek için çaba gösterelim. **Ekleme(nü)**

Ekleme(ye)

Öğretmenimiz, sıramızın üzerine üç tane elma bıraktı. Öğretmenler odasına gitti. Çiderken de bu üç elmayı eşit olarak paylaşmamızı istedi.

Şaşırdık kaldık. Çünkü biz dört arkadaşık ama elmalar üç taneydi. Herkes bir tane elma olsa bir arkadaşımız elma alamıyordu. Bu elmaları bir türlü eşit olarak paylaşamıyorduk. "Elmalar nasıl eşit olarak paylaşılabilir?" diye düşünürken Burak, heyecanla bağırdı: **Ekleme(i)**

— Buldum arkadaşlar, ben buldum, dedi.

Çok şaşırmıştık. Acaba Burak çözümü nasıl bulmuştu? Hepimiz merak ettik. Burak, sorun çözmede çok başarılıydı. Zaten ileride bilim insanı olmak istiyordu.

Haydi, biraz da siz düşünün. Burak'ın çözümünü anlatmadan, sizin çözümlerinizi dinleyelim. Kim bilir, belki de çok güzel çözümler üretebilirsiniz. **Ekleme(nü)**

Burak çözümünü söyledi. Hepimiz şaşırdık. Aslında sorunun çözümü gayet basitmiş. Ama bir türlü bu çözüm aklımıza gelmedi. Artık daha fazla sizleri bekletmeden Burak'ın çözümünü paylaşalım. **Atlama**

Burak, "Arkadaşlar, önce her bir elmayı eşit olarak dörde bölelim. Herkes, birer dilim alsın. Böylece her bir elma eşit olarak dörde paylaştırılmış olur." dedi. Biz bir taraftan gülümseyerek birbirimize bakıyor, bir taraftan da elmaları yiyorduk.

Kolaymış değil mi? Aslında zor gibi görünen her sorunun çözümü kolaydır. Yeter ki çözmek için çaba gösterelim. **Ekleme(nü)**

Öğretmenimiz, sıramızın üzerine üç tane elma bıraktı. Öğretmenler odasına gitti. Giderken de bu üç elmayı eşit olarak paylaşmamızı istedi.

Şaşırdık kaldık. Çünkü biz dört arkadaşlık ama elmalar üç taneydi. Herkes bir tane elma olsa bir arkadaşımız elma alamıyordu. Bu elmaları bir türlü eşit olarak paylaşamıyorduk. "Elmalar nasıl eşit olarak paylaşılabilir?" diye düşünürken Burak, heyecanla bağırdı:

— Buldum arkadaşlar, ben buldum, dedi.

Çok şaşırmıştık. Acaba Burak çözümü nasıl bulmuştu? Hepimiz merak ettik. Burak, sorun çözmede çok başarılıydı. Zaten ileride bilim insanı olmak istiyordu.

Haydi, biraz da siz düşünün. Burak'ın çözümünü anlatmadan, sizin çözümlerinizi dinleyelim. Kim bilir, belki de çok güzel çözümler üretebilirsiniz.

Burak çözümünü söyledi. Hepimiz şaşırdık. Aslında sorunun çözümü gayet basitmiş. Ama bir türlü bu çözüm aklımıza gelmedi. Artık daha fazla sizleri bekletmeden Burak'ın çözümünü paylaşalım.

Burak, "Arkadaşlar, önce her bir elmayı eşit olarak dörde bölelim. Herkes, birer dilim alsın. Böylece her bir elma eşit olarak dörde paylaştırılmış olur." dedi. Biz bir taraftan gülümseyerek birbirimize bakıyor, bir taraftan da elmaları yiyorduk.

Kolaymış değil mi? Aslında zor gibi görünen her sorunun çözümü kolaydır. Yeter ki çözmek için çaba gösterelim.

Öğretmenimiz, sıramızın üzerine üç tane elma bıraktı. Öğretmenler odasına gitti. Giderken de bu üç elmayı eşit olarak paylaşmamızı istedi.

Şaşırdık kaldık. Çünkü biz dört arkadaşlık ama elmalar üç taneydi. Herkes bir tane elma olsa bir arkadaşımız elma alamıyordu. Bu elmaları bir türlü eşit olarak paylaşamıyorduk. "Elmalar nasıl eşit olarak paylaşılabilir?" diye düşünürken Burak, heyecanla bağırdı:

— Buldum arkadaşlar, ben buldum, dedi.

Çok şaşırmıştık. Acaba Burak çözümü nasıl bulmuştu? Hepimiz merak ettik. Burak, sorun çözmede çok başarılıydı. Zaten ileride bilim insanı olmak istiyordu.

Haydi, biraz da siz düşünün. Burak'ın çözümünü anlatmadan, sizin çözümlerinizi dinleyelim. Kim bilir, belki de çok güzel çözümler üretebilirsiniz.

Burak çözümünü söyledi. Hepimiz şaşırdık. Aslında sorunun çözümü gayet basitmiş. Ama bir türlü bu çözüm aklımıza gelmedi. Artık daha fazla sizleri bekletmeden Burak'ın çözümünü paylaşalım.

Burak, "Arkadaşlar, önce her bir elmayı eşit olarak dörde bölelim. Herkes, birer dilim alsın. Böylece her bir elma eşit olarak dörde paylaştırılmış olur." dedi. Biz bir taraftan gülümseyerek birbirimize bakıyor, bir taraftan da elmaları yiyorduk.

Kolaymış değil mi? Aslında zor gibi görünen her sorunun çözümü kolaydır. Yeter ki çözmek için çaba gösterelim.

Öğretmenimiz, sıramızın üzerine üç tane elma bıraktı. Öğretmenler odasına gitti. Giderken de bu üç elmayı eşit olarak paylaşmamızı istedi.

Şaşırdık kaldık. Çünkü biz dört arkadaşık ama elmalar üç taneydi. Herkes bir tane elma alsın bir arkadaşımız elma alamıyordu. Bu elmaları bir türlü eşit olarak paylaşamıyorduk. "Elmalar nasıl eşit olarak paylaşılabilir?" diye düşünürken Burak, heyecanla bağırdı:

— Buldum arkadaşlar, ben buldum, dedi.

Çok şaşırmıştık. Acaba Burak çözümü nasıl bulmuştu? Hepimiz merak ettik. Burak, sorun çözmede çok başarılıydı. Zaten ileride bilim insanı olmak istiyordu.

Haydi, biraz da siz düşünün. Burak'ın çözümünü anlatmadan, sizin çözümünüzü dinleyelim. Kim bilir, belki de çok güzel çözümler üretebilirsiniz.

Burak çözümünü söyledi. Hepimiz şaşırdık. Aslında sorunun çözümü gayet basitmiş. Ama bir türlü bu çözüm aklımıza gelmedi. Artık daha fazla sizleri bekletmeden Burak'ın çözümünü paylaşalım.

Burak, "Arkadaşlar, önce her bir elmayı eşit olarak dörde bölelim. Herkes, birer dilim alsın. Böylece her bir elma eşit olarak dörde paylaştırılmış olur." dedi. Biz bir taraftan gülümseyerek birbirimize bakıyor, bir taraftan da elmaları yiyorduk.

Kolaymış değil mi? Aslında zor gibi görünen her sorunun çözümü kolaydır. Yeter ki çözmek için çaba gösterelim.

Öğretmenimiz, sıramızın üzerine üç tane elma bıraktı. Öğretmenler odasına gitti. Giderken de bu üç elmayı eşit olarak paylaşmamızı istedi.

Şaşırdık kaldık. Çünkü biz dört arkadaşık ama elmalar üç taneydi. Herkes bir tane elma alsın bir arkadaşımız elma alamıyordu. Bu elmaları bir türlü eşit olarak paylaşamıyorduk. "Elmalar nasıl eşit olarak paylaşılabilir?" diye düşünürken Burak, heyecanla bağırdı:

— Buldum arkadaşlar, ben buldum, dedi.

Çok şaşırmıştık. Acaba Burak çözümü nasıl bulmuştu? Hepimiz merak ettik. Burak, sorun çözmede çok başarılıydı. Zaten ileride bilim insanı olmak istiyordu.

Haydi, biraz da siz düşünün. Burak'ın çözümünü anlatmadan, sizin çözümünüzü dinleyelim. Kim bilir, belki de çok güzel çözümler üretebilirsiniz.

Burak çözümünü söyledi. Hepimiz şaşırdık. Aslında sorunun çözümü gayet basitmiş. Ama bir türlü bu çözüm aklımıza gelmedi. Artık daha fazla sizleri bekletmeden Burak'ın çözümünü paylaşalım.

Burak, "Arkadaşlar, önce her bir elmayı eşit olarak dörde bölelim. Herkes, birer dilim alsın. Böylece her bir elma eşit olarak dörde paylaştırılmış olur." dedi. Biz bir taraftan gülümseyerek birbirimize bakıyor, bir taraftan da elmaları yiyorduk.

Kolaymış/değil mi? Aslında zor gibi görünen her sorunun çözümü kolaydır. Yeter ki çözmek için çaba gösterelim.

Tekrar

D25 ÜÇ ELMA, DÖRT ÖĞRENCİ

Öğretmenimiz, sıramızın üzerine üç tane elma bıraktı. Öğretmenler odasına gitti. Giderken de bu üç elmayı eşit olarak paylaşmamızı istedi.

Şaşırdık kaldık. Çünkü biz dört arkadaşlık ama elmalar üç taneydi. Herkes bir tane elma alsın bir arkadaşımız elma alamıyordu. Bu elmaları bir türlü eşit olarak paylaşamıyorduk. "Elmalar nasıl eşit olarak paylaşılabilir?" diye düşünürken Burak, heyecanla bağırdı:

— Buldum arkadaşlar, ben buldum, dedi.

Çok şaşırmıştık. Acaba Burak çözümü nasıl bulmuştu? Hepimiz merak ettik. Burak, sorun çözmede çok başarılıydı. Zaten ileride bilim insanı olmak istiyordu.

Haydi, biraz da siz düşünün. Burak'ın çözümünü anlatmadan, sizin çözümlerinizi dinleyelim. Kim bilir, belki de çok güzel çözümler üretebilirsiniz.

Burak çözümünü söyledi. Hepimiz şaşırdık. Aslında sorunun çözümü gayet basitmiş. Ama bir türlü bu çözüm aklımıza gelmedi. Artık daha fazla sizleri bekletmeden Burak'ın çözümünü paylaşalım.

Burak, "Arkadaşlar, önce her bir elmayı eşit olarak dörde bölelim. Herkes, birer dilim alsın. Böylece her bir elma eşit olarak dörde paylaştırılmış olur." dedi. Biz bir taraftan gülümseyerek birbirimize bakıyor, bir taraftan da elmaları yiyorduk.

Kolaymış değil mi? Aslında zor gibi görünen her sorunun çözümü kolaydır. Yeter ki çözmek için çaba gösterelim.

D26

ÜÇ ELMA, DÖRT ÖĞRENCİ

Öğretmenimiz, sıramızın üzerine üç tane elma bıraktı. Öğretmenler odasına gitti. Giderken de bu üç elmayı eşit olarak paylaşmamızı istedi.

Şaşırdık kaldık. Çünkü biz dört arkadaşlık ama elmalar üç taneydi. Herkes bir tane elma alsın bir arkadaşımız elma alamıyordu. Bu elmaları bir türlü eşit olarak paylaşamıyorduk. "Elmalar nasıl eşit olarak paylaşılabilir?" diye düşünürken Burak, heyecanla bağırdı:

— Buldum arkadaşlar, ben buldum, dedi.

Çok şaşırmıştık. Acaba Burak çözümü nasıl bulmuştu? Hepimiz merak ettik. Burak, sorun çözmede çok başarılıydı. Zaten ileride bilim insanı olmak istiyordu.

Haydi, biraz da siz düşünün. Burak'ın çözümünü anlatmadan, sizin çözümlerinizi dinleyelim. Kim bilir, belki de çok güzel çözümler üretebilirsiniz.

Burak çözümünü söyledi. Hepimiz şaşırdık. Aslında sorunun çözümü gayet basitmiş. Ama bir türlü bu çözüm aklımıza gelmedi. Artık daha fazla sizleri bekletmeden Burak'ın çözümünü paylaşalım.

Burak, "Arkadaşlar, önce her bir elmayı eşit olarak dörde bölelim. Herkes, birer dilim alsın. Böylece her bir elma eşit olarak dörde paylaştırılmış olur." dedi. Biz bir taraftan gülümseyerek birbirimize bakıyor, bir taraftan da elmaları yiyorduk.

Kolaymış değil mi? Aslında zor gibi görünen her sorunun çözümü kolaydır. Yeter ki çözmek için çaba gösterelim.

EK 11. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okuma Yanlıları

K1

ÜÇ ELMA, DÖRT ÖĞRENCİ

Öğretmenimiz, sıramızın üzerine üç tane elma bıraktı. Öğretmenler odasına gitti. Giderken de bu üç elmayı eşit olarak paylaşmamızı istedi.

Şaşırdık kaldık. Çünkü biz dört arkadaşık ama elmalar üç taneydi. Herkes bir tane elma alsaydı arkadaşımız elma alamıyordu. Bu elmaları bir türlü eşit olarak paylaşamıyorduk. "Elmalar nasıl eşit olarak paylaşılabilir?" diye düşünürken Burak, heyecanla bağırdı: 7.0

— Buldum arkadaşlar, ben buldum, dedi.

Çok şaşırmıştık. Acaba Burak çözümü nasıl bulmuştu? Hepimiz merak ettik. Burak, sorun çözmede çok başarılıydı. Zaten ileride bilim insanı olmak istiyordu.

Haydi, biraz da siz düşünün. Burak'ın çözümünü anlatmadan, sizin çözümlerinizi dinleyelim. Kim bilir, belki de çok güzel çözümler üretebilirsiniz.

Burak çözümünü söyledi. Hepimiz şaşırdık. Aslında sorunun çözümü gayet basitmiş. Ama bir türlü bu çözümü aklımıza gelmedi. Artık daha fazla sizleri bekletmeden Burak'ın çözümünü paylaşalım.

Burak, "Arkadaşlar, önce her bir elmayı eşit olarak dörde bölelim. Herkes, birer dilim alsın. Böylece her bir elma eşit olarak dörde paylaştırılmış olur." dedi. Biz bir taraftan gülümseyerek birbirimize bakıyor, bir taraftan da elmaları yiyorduk.

Kolaymış değil mi? Aslında zor gibi görünen her sorunun çözümü kolaydır. Yeter ki çözmek için çaba gösterelim. 7.0

K2

ÜÇ ELMA, DÖRT ÖĞRENCİ

Öğretmenimiz, sıramızın üzerine üç tane elma bıraktı. Öğretmenler odasına gitti. Giderken de bu üç elmayı eşit olarak paylaşmamızı istedi.

Şaşırdık kaldık. Çünkü biz dört arkadaşık ama elmalar üç taneydi. Herkes bir tane elma alsaydı arkadaşımız elma alamıyordu. Bu elmaları bir türlü eşit olarak paylaşamıyorduk. "Elmalar nasıl eşit olarak paylaşılabilir?" diye düşünürken Burak, heyecanla bağırdı: 7.0

— Buldum arkadaşlar ben buldum, dedi.

Çok şaşırmıştık. Acaba Burak çözümü nasıl bulmuştu? Hepimiz merak ettik. Burak, sorun çözmede çok başarılıydı. Zaten ileride bilim insanı olmak istiyordu.

Haydi, biraz da siz düşünün. Burak'ın çözümünü anlatmadan, sizin çözümlerinizi dinleyelim. Kim bilir, belki de çok güzel çözümler üretebilirsiniz.

Burak çözümünü söyledi. Hepimiz şaşırdık. Aslında sorunun çözümü gayet basitmiş. Ama bir türlü bu çözümü aklımıza gelmedi. Artık daha fazla sizleri bekletmeden Burak'ın çözümünü paylaşalım. 7.0

Burak, "Arkadaşlar, önce her bir elmayı eşit olarak dörde bölelim. Herkes, birer dilim alsın. Böylece her bir elma eşit olarak dörde paylaştırılmış olur." dedi. Biz bir taraftan gülümseyerek birbirimize bakıyor, bir taraftan da elmaları yiyorduk.

Kolaymış değil mi? Aslında zor gibi görünen her sorunun çözümü kolaydır. Yeter ki çözmek için çaba gösterelim.

K3 ÜÇ ELMA, DÖRT ÖĞRENCİ

Öğretmenimiz, sıramızın üzerine üç tane elma bıraktı. Öğretmenler odasına gitti. Giderken de bu üç elmayı eşit olarak paylaşmamızı istedi.

Şaşırdık kaldık. Çünkü biz dört arkadaşlık ama elmalar üç taneydi. Herkes bir tane elma alsın bir arkadaşımız elma alamıyordu. Bu elmaları bir türlü eşit olarak paylaşamıyorduk. "Elmalar nasıl eşit olarak paylaşılabilir?" diye düşünürken Burak, heyecanla bağırdı: 4.0

— Buldum arkadaşlar, ben buldum, dedi.

Çok şaşırmıştık. Acaba Burak çözümü nasıl bulmuştu? Hepimiz merak ettik. Burak, sorun çözmede çok başarılıydı. Zaten ileride bilim insanı olmak istiyordu.

Haydi, biraz da siz düşünün. Burak'ın çözümünü anlatmadan, sizin çözümlerinizi dinleyelim. Kim bilir, belki de çok güzel çözümler üretebilirsiniz. 4.0

Burak çözümünü söyledi. Hepimiz şaşırdık. Aslında sorunun çözümü gayet basitmiş. Ama bir türlü bu çözüm aklımıza gelmedi. Artık daha fazla sizleri bekletmeden Burak'ın çözümünü paylaşalım. 4.0

Burak, "Arkadaşlar, önce her bir elmayı eşit olarak dörde bölelim. Herkes, birer dilim alsın. Böylece her bir elma eşit olarak dörde paylaştırılmış olur." dedi. Biz bir taraftan gülümseyerek birbirimize bakıyor, bir taraftan da elmaları yiyorduk.

Kolaymış değil mi? Aslında zor gibi görünen her sorunun çözümü kolaydır. Yeter ki çözmek için çaba gösterelim.

K4 ÜÇ ELMA, DÖRT ÖĞRENCİ

Öğretmenimiz, sıramızın üzerine üç tane elma bıraktı. Öğretmenler odasına gitti. Giderken de bu üç elmayı eşit olarak paylaşmamızı istedi. 4.0

Şaşırdık kaldık. Çünkü biz dört arkadaşlık ama elmalar üç taneydi. Herkes bir tane elma alsın bir arkadaşımız elma alamıyordu. Bu elmaları bir türlü eşit olarak paylaşamıyorduk. "Elmalar nasıl eşit olarak paylaşılabilir?" diye düşünürken Burak, heyecanla bağırdı: 4.0

— Buldum arkadaşlar, ben buldum, dedi.

Çok şaşırmıştık. Acaba Burak çözümü nasıl bulmuştu? Hepimiz merak ettik. Burak, sorun çözmede çok başarılıydı. Zaten ileride bilim insanı olmak istiyordu.

Haydi, biraz da siz düşünün. Burak'ın çözümünü anlatmadan, sizin çözümlerinizi dinleyelim. Kim bilir, belki de çok güzel çözümler üretebilirsiniz. 4.0

Burak çözümünü söyledi. Hepimiz şaşırdık. Aslında sorunun çözümü gayet basitmiş. Ama bir türlü bu çözüm aklımıza gelmedi. Artık daha fazla sizleri bekletmeden Burak'ın çözümünü paylaşalım. 4.0

Burak, "Arkadaşlar, önce her bir elmayı eşit olarak dörde bölelim. Herkes, birer dilim alsın. Böylece her bir elma eşit olarak dörde paylaştırılmış olur." dedi. Biz bir taraftan gülümseyerek birbirimize bakıyor, bir taraftan da elmaları yiyorduk.

Kolaymış değil mi? Aslında zor gibi görünen her sorunun çözümü kolaydır. Yeter ki çözmek için çaba gösterelim.

Öğretmenimiz, sıramızın üzerine üç tane elma bıraktı. Öğretmenler odasına gitti. Giderken de bu üç elmayı eşit olarak paylaşmamızı istedi.

Şaşırdık kaldık. Çünkü biz dört arkadaşlık ama elmalar üç taneydi. Herkes bir tane elma alsa bir arkadaşımız elma alamıyordu. Bu elmaları bir türlü eşit olarak paylaşamıyorduk. "Elmalar nasıl eşit olarak paylaşılabilir?" diye düşünürken Burak, heyecanla bağırdı:

— Buldum arkadaşlar, ben buldum, dedi.

Çok şaşırmıştık. Acaba Burak çözümü nasıl bulmuştu? Hepimiz merak ettik. Burak, sorun çözmede çok başarılıydı. Zaten ileride bilim insanı olmak istiyordu.

Haydi, biraz da siz düşünün. Burak'ın çözümünü anlatmadan, sizin çözümlerinizi dinleyelim. Kim bilir, belki de çok güzel çözümler üretebilirsiniz.

Burak çözümünü söyledi. Hepimiz şaşırdık. Aslında sorunun çözümü gayet basitmiş. Ama bir türlü bu çözüm aklımıza gelmedi. Artık daha fazla sizleri bekletmeden Burak'ın çözümünü paylaşalım.

Burak, "Arkadaşlar, önce her bir elmayı eşit olarak dörde bölelim. Herkes, birer dilim alsın. Böylece her bir elma eşit olarak dörde paylaştırılmış olur." dedi. Biz bir taraftan gülümseyerek birbirimize bakıyor bir taraftan da elmaları yiyorduk.

Kolaymış değil mi? Aslında zor gibi görünen her sorunun çözümü kolaydır. Yeter ki çözmek için çaba gösterelim.

Öğretmenimiz, sıramızın üzerine üç tane elma bıraktı. Öğretmenler odasına gitti. Giderken de bu üç elmayı eşit olarak paylaşmamızı istedi.

Şaşırdık kaldık. Çünkü biz dört arkadaşlık ama elmalar üç taneydi. Herkes bir tane elma alsa bir arkadaşımız elma alamıyordu. Bu elmaları bir türlü eşit olarak paylaşamıyorduk. "Elmalar nasıl eşit olarak paylaşılabilir?" diye düşünürken Burak, heyecanla bağırdı:

— Buldum arkadaşlar, ben buldum, dedi.

Çok şaşırmıştık. Acaba Burak çözümü nasıl bulmuştu? Hepimiz merak ettik. Burak, sorun çözmede çok başarılıydı. Zaten ileride bilim insanı olmak istiyordu.

Haydi, biraz da siz düşünün. Burak'ın çözümünü anlatmadan, sizin çözümlerinizi dinleyelim. Kim bilir, belki de çok güzel çözümler üretebilirsiniz.

Burak çözümünü söyledi. Hepimiz şaşırdık. Aslında sorunun çözümü gayet basitmiş. Ama bir türlü bu çözüm aklımıza gelmedi. Artık daha fazla sizleri bekletmeden Burak'ın çözümünü paylaşalım. Ahlama

Burak, "Arkadaşlar, önce her bir elmayı eşit olarak dörde bölelim. Herkes, birer dilim alsın. Böylece her bir elma eşit olarak dörde paylaştırılmış olur." dedi. Biz bir taraftan gülümseyerek birbirimize bakıyor, bir taraftan da elmaları yiyorduk.

Kolaymış değil mi? Aslında zor gibi görünen her sorunun çözümü kolaydır. Yeter ki çözmek için çaba gösterelim.

Öğretmenimiz, sıramızın üzerine üç tane elma bıraktı. Öğretmenler odasına gitti. Giderken de bu üç elmayı eşit olarak paylaşmamızı istedi.

Şaşırdık kaldık. Çünkü biz dört arkadaşlık ama elmalar üç taneydi. Herkes bir tane elma alsın bir arkadaşımız elma alamıyordu. Bu elmaları bir türlü eşit olarak paylaşamıyorduk. “Elmalar nasıl eşit olarak paylaşılabilir?” diye düşünürken Burak, heyecanla bağırdı:

— Buldum arkadaşlar, ben buldum, dedi.

Çok şaşırmıştık. Acaba Burak çözümü nasıl bulmuştu? Hepimiz merak ettik. Burak, sorun çözmede çok başarılıydı. Zaten ileride bilim insanı olmak istiyordu.

Haydi, biraz da siz düşünün. Burak’ın çözümünü anlatmadan, sizin çözümünüzü dinleyelim. Kim bilir, belki de çok güzel çözümler üretebilirsiniz.

Burak çözümünü söyledi. Hepimiz şaşırdık. Aslında sorunun çözümü gayet basitmiş. Ama bir türlü bu çözüm aklımıza gelmedi. Artık daha fazla sizleri bekletmeden Burak’ın çözümünü paylaşalım.

Burak, “Arkadaşlar, önce her bir elmayı eşit olarak dörde bölelim. Herkes, birer dilim alsın. Böylece her bir elma eşit olarak dörde paylaştırılmış olur.” dedi. Biz bir taraftan gülümseyerek birbirimize bakıyor, bir taraftan da elmaları yiyorduk.

Kolaymış değil mi? Aslında zor gibi görünen her sorunun çözümü kolaydır. Yeter ki çözmek için çaba gösterelim.

Öğretmenimiz, sıramızın üzerine üç tane elma bıraktı. Öğretmenler odasına gitti. Giderken de bu üç elmayı eşit olarak paylaşmamızı istedi.

Şaşırdık kaldık. Çünkü biz dört arkadaşlık ama elmalar üç taneydi. Herkes bir tane elma alsın bir arkadaşımız elma alamıyordu. Bu elmaları bir türlü eşit olarak paylaşamıyorduk. “Elmalar nasıl eşit olarak paylaşılabilir?” diye düşünürken Burak, heyecanla bağırdı:

— Buldum arkadaşlar, ben buldum, dedi.

Çok şaşırmıştık. Acaba Burak çözümü nasıl bulmuştu? Hepimiz merak ettik. Burak, sorun çözmede çok başarılıydı. Zaten ileride bilim insanı olmak istiyordu.

Haydi, biraz da siz düşünün. Burak’ın çözümünü anlatmadan, sizin çözümünüzü dinleyelim. Kim bilir, belki de çok güzel çözümler üretebilirsiniz.

Burak çözümünü söyledi. Hepimiz şaşırdık. Aslında sorunun çözümü gayet basitmiş. Ama bir türlü bu çözüm aklımıza gelmedi. Artık daha fazla sizleri bekletmeden Burak’ın çözümünü paylaşalım.

Burak, “Arkadaşlar, önce her bir elmayı eşit olarak dörde bölelim. Herkes, birer dilim alsın. Böylece her bir elma eşit olarak dörde paylaştırılmış olur.” dedi. Biz bir taraftan gülümseyerek birbirimize bakıyor, bir taraftan da elmaları yiyorduk.

Kolaymış değil mi? Aslında zor gibi görünen her sorunun çözümü kolaydır. Yeter ki çözmek için çaba gösterelim.

K9 ÜÇ ELMA, DÖRT ÖĞRENCİ

Öğretmenimiz, sıramızın üzerine üç tane elma bıraktı. Öğretmenler odasına gitti. Giderken de bu üç elmayı eşit olarak paylaşmamızı istedi.

Şaşırdık kaldık. Çünkü biz dört arkadaşlık ama elmalar üç taneydi. Herkes bir tane elma alsın bir arkadaşımız elma alamıyordu. Bu elmaları bir türlü eşit olarak paylaşamıyorduk. "Elmalar nasıl eşit olarak paylaşılabilir?" diye düşünürken Burak, heyecanla bağırdı:

— Buldum arkadaşlar, ben buldum, dedi.

Çok şaşırmıştık. Acaba Burak çözümü nasıl bulmuştu? Hepimiz merak ettik. Burak, sorun çözmede çok başarılıydı. Zaten ileride bilim insanı olmak istiyordu.

Haydi, biraz da siz düşünün. Burak'ın çözümünü anlatmadan, sizin çözümünüzü dinleyelim. Kim bilir, belki de çok güzel çözümler üretebilirsiniz.

Burak çözümünü söyledi. Hepimiz şaşırdık. Aslında sorunun çözümü gayet basitmiş. Ama bir türlü bu çözüm aklımıza gelmedi. Artık daha fazla sizleri bekletmeden Burak'ın çözümünü paylaşalım.

Burak, "Arkadaşlar, önce her bir elmayı eşit olarak dörde bölelim. Herkes, birer dilim alsın. Böylece her bir elma eşit olarak dörde paylaştırılmış olur." dedi. Biz bir taraftan gülmüşyerek birbirimize bakıyor, bir taraftan da elmaları yiyorduk.

Kolaymış değil mi? Aslında zor gibi görünen her sorunun çözümü kolaydır. Yeter ki çözmek için çaba gösterelim.

K10 ÜÇ ELMA, DÖRT ÖĞRENCİ

Öğretmenimiz, sıramızın üzerine üç tane elma bıraktı. Öğretmenler odasına gitti. Giderken de bu üç elmayı eşit olarak paylaşmamızı istedi.

Şaşırdık kaldık. Çünkü biz dört arkadaşlık ama elmalar üç taneydi. Herkes bir tane elma alsın bir arkadaşımız elma alamıyordu. Bu elmaları bir türlü eşit olarak paylaşamıyorduk. "Elmalar nasıl eşit olarak paylaşılabilir?" diye düşünürken Burak, heyecanla bağırdı:

— Buldum arkadaşlar, ben buldum, dedi.

Çok şaşırmıştık. Acaba Burak çözümü nasıl bulmuştu? Hepimiz merak ettik. Burak, sorun çözmede çok başarılıydı. Zaten ileride bilim insanı olmak istiyordu.

Haydi, biraz da siz düşünün. Burak'ın çözümünü anlatmadan, sizin çözümünüzü dinleyelim. Kim bilir, belki de çok güzel çözümler üretebilirsiniz.

Burak çözümünü söyledi. Hepimiz şaşırdık. Aslında sorunun çözümü gayet basitmiş. Ama bir türlü bu çözüm aklımıza gelmedi. Artık daha fazla sizleri bekletmeden Burak'ın çözümünü paylaşalım.

Burak, "Arkadaşlar, önce her bir elmayı eşit olarak dörde bölelim. Herkes, birer dilim alsın. Böylece her bir elma eşit olarak dörde paylaştırılmış olur." dedi. Biz bir taraftan gülmüşyerek birbirimize bakıyor, bir taraftan da elmaları yiyorduk.

Kolaymış değil mi? Aslında zor gibi görünen her sorunun çözümü kolaydır. Yeter ki çözmek için çaba gösterelim.

K11 ÜÇ ELMA, DÖRT ÖĞRENCİ

Öğretmenimiz, sıramızın üzerine üç tane elma bıraktı. Öğretmenler odasına gitti. Giderken de bu üç elmayı eşit olarak paylaşmamızı istedi.

Şaşırdık kaldık. Çünkü biz dört arkadaşık ama elmalar üç taneydi. Herkes bir tane elma alsın bir arkadaşımız elma alamıyordu. Bu elmaları bir türlü eşit olarak paylaşamıyorduk. "Elmalar nasıl eşit olarak paylaşılabilir?" diye düşünürken Burak, heyecanla bağırdı:

— Buldum arkadaşlar, ben buldum, dedi.

Çok şaşırmıştık. Acaba Burak çözümü nasıl bulmuştu? Hepimiz merak ettik. Burak, sorun çözmede çok başarılıydı. Zaten ileride bilim insanı olmak istiyordu.

Haydi, biraz da siz düşünün. Burak'ın çözümünü anlatmadan, sizin çözümünüzü dinleyelim. Kim bilir, belki de çok güzel çözümler üretebilirsiniz.

Burak çözümünü söyledi. Hepimiz şaşırdık. Aslında sorunun çözümü gayet basitmiş. Ama bir türlü bu çözüm aklımıza gelmedi. Artık daha fazla sizleri bekletmeden Burak'ın çözümünü paylaşalım.

Burak, "Arkadaşlar, önce her bir elmayı eşit olarak dörde bölelim. Herkes, birer dilim alsın. Böylece her bir elma eşit olarak dörde paylaştırılmış olur." dedi. Biz bir taraftan gülümseyerek birbirimize bakıyor, bir taraftan da elmaları yiyorduk.

Kolaymış değil mi? Aslında zor gibi görünen her sorunun çözümü kolaydır. Yeter ki çözmek için çaba gösterelim.

K12 ÜÇ ELMA, DÖRT ÖĞRENCİ

Öğretmenimiz, sıramızın üzerine üç tane elma bıraktı. Öğretmenler odasına gitti. Giderken de bu üç elmayı eşit olarak paylaşmamızı istedi.

Şaşırdık kaldık. Çünkü biz dört arkadaşık ama elmalar üç taneydi. Herkes bir tane elma alsın bir arkadaşımız elma alamıyordu. Bu elmaları bir türlü eşit olarak paylaşamıyorduk. "Elmalar nasıl eşit olarak paylaşılabilir?" diye düşünürken Burak, heyecanla bağırdı:

— Buldum arkadaşlar, ben buldum, dedi.

Çok şaşırmıştık. Acaba Burak çözümü nasıl bulmuştu? Hepimiz merak ettik. Burak, sorun çözmede çok başarılıydı. Zaten ileride bilim insanı olmak istiyordu.

Haydi, biraz da siz düşünün. Burak'ın çözümünü anlatmadan, sizin çözümünüzü dinleyelim. Kim bilir, belki de çok güzel çözümler üretebilirsiniz.

Burak çözümünü söyledi. Hepimiz şaşırdık. Aslında sorunun çözümü gayet basitmiş. Ama bir türlü bu çözüm aklımıza gelmedi. Artık daha fazla sizleri bekletmeden Burak'ın çözümünü paylaşalım.

Burak, "Arkadaşlar, önce her bir elmayı eşit olarak dörde bölelim. Herkes, birer dilim alsın. Böylece her bir elma eşit olarak dörde paylaştırılmış olur." dedi. Biz bir taraftan gülümseyerek birbirimize bakıyor, bir taraftan da elmaları yiyorduk.

Kolaymış değil mi? Aslında zor gibi görünen her sorunun çözümü kolaydır. Yeter ki çözmek için çaba gösterelim.

K13 ÜÇ ELMA, DÖRT ÖĞRENCİ

Öğretmenimiz, sıramızın üzerine üç tane elma bıraktı. Öğretmenler odasına gitti. Giderken de bu üç elmayı eşit olarak paylaşmamızı istedi.

Şaşırdık kaldık. Çünkü biz dört arkadaşık ama elmalar üç taneydi. Herkes bir tane elma alsın bir arkadaşımız elma alamıyordu. Bu elmaları bir türlü eşit olarak paylaşamıyorduk. "Elmalar nasıl eşit olarak paylaşılabilir?" diye düşünürken Burak, heyecanla bağırdı:

— Buldum arkadaşlar, ben buldum, dedi.

Çok şaşırmıştık. Acaba Burak çözümü nasıl bulmuştu? Hepimiz merak ettik. Burak, sorun çözmede çok başarılıydı. Zaten ileride bilim insanı olmak istiyordu.

Haydi, biraz da siz düşünün. Burak'ın çözümünü anlatmadan, sizin çözümlerinizi dinleyelim. Kim bilir, belki de çok güzel çözümler üretebilirsiniz.

Burak çözümünü söyledi. Hepimiz şaşırdık. Aslında sorunun çözümü gayet basitmiş. Ama bir türlü bu çözüm aklımıza gelmedi. Artık daha fazla sizleri bekletmeden Burak'ın çözümünü paylaşalım.

Burak, "Arkadaşlar, önce her bir elmayı eşit olarak dörde bölelim. Herkes, birer dilim alsın. Böylece her bir elma eşit olarak dörde paylaştırılmış olur." dedi. Biz bir taraftan gülümseyerek birbirimize bakıyor, bir taraftan da elmaları yiyorduk. ekleme

Kolaymış değil mi? Aslında zor gibi görünen her sorunun çözümü kolaydır. Yeter ki çözmek için çaba gösterelim.

K14 ÜÇ ELMA, DÖRT ÖĞRENCİ

Öğretmenimiz, sıramızın üzerine üç tane elma bıraktı. Öğretmenler odasına gitti. Giderken de bu üç elmayı eşit olarak paylaşmamızı istedi.

Şaşırdık kaldık. Çünkü biz dört arkadaşık ama elmalar üç taneydi. Herkes bir tane elma alsın bir arkadaşımız elma alamıyordu. Bu elmaları bir türlü eşit olarak paylaşamıyorduk. "Elmalar nasıl eşit olarak paylaşılabilir?" diye düşünürken Burak, heyecanla bağırdı:

— Buldum arkadaşlar, ben buldum, dedi.

Çok şaşırmıştık. Acaba Burak çözümü nasıl bulmuştu? Hepimiz merak ettik. Burak, sorun çözmede çok başarılıydı. Zaten ileride bilim insanı olmak istiyordu.

Haydi, biraz da siz düşünün. Burak'ın çözümünü anlatmadan, sizin çözümlerinizi dinleyelim. Kim bilir, belki de çok güzel çözümler üretebilirsiniz.

Burak çözümünü söyledi. Hepimiz şaşırdık. Aslında sorunun çözümü gayet basitmiş. Ama bir türlü bu çözüm aklımıza gelmedi. Artık daha fazla sizleri bekletmeden Burak'ın çözümünü paylaşalım.

Burak, "Arkadaşlar, önce her bir elmayı eşit olarak dörde bölelim. Herkes, birer dilim alsın. Böylece her bir elma eşit olarak dörde paylaştırılmış olur." dedi. Biz bir taraftan gülümseyerek birbirimize bakıyor, bir taraftan da elmaları yiyorduk.

Kolaymış değil mi? Aslında zor gibi görünen her sorunun çözümü kolaydır. Yeter ki çözmek için çaba gösterelim.

K15 ÜÇ ELMA, DÖRT ÖĞRENCİ

Öğretmenimiz, sıramızın üzerine üç tane elma bıraktı. Öğretmenler odasına gitti. Giderken de bu üç elmayı eşit olarak paylaşmamızı istedi.

Şaşırdık kaldık. Çünkü biz dört arkadaşlık ama elmalar üç taneydi. Herkes bir tane elma alsa bir arkadaşımız elma alamıyordu. Bu elmaları bir türlü eşit olarak paylaşamıyorduk. "Elmalar nasıl eşit olarak paylaşılabilir?" diye düşünürken Burak, heyecanla bağırdı:

— Buldum arkadaşlar, ben buldum, dedi.

Çok şaşırmıştık. Acaba Burak çözümü nasıl bulmuştu? Hepimiz merak ettik. Burak, sorun çözmede çok başarılıydı. Zaten ileride bilim insanı olmak istiyordu.

Haydi, biraz da siz düşünün. Burak'ın çözümünü anlatmadan, sizin çözümlerinizi dinleyelim. Kim bilir, belki de çok güzel çözümler üretebilirsiniz.

Burak çözümünü söyledi. Hepimiz şaşırdık. Aslında sorunun çözümü gayet basitmiş. Ama bir türlü bu çözüm aklımıza gelmedi. Artık daha fazla sizleri bekletmeden Burak'ın çözümünü paylaşalım.

Burak, "Arkadaşlar, önce her bir elmayı eşit olarak dörde bölelim. Herkes, birer dilim alsın. Böylece her bir elma eşit olarak dörde paylaştırılmış olur" dedi. Biz bir taraftan gülümseyerek birbirimize bakıyor, bir taraftan da elmaları yiyorduk.

Kolaymış değil mi? Aslında zor gibi görünen her sorunun çözümü kolaydır. Yeter ki çözmek için çaba gösterelim.

K16 ÜÇ ELMA, DÖRT ÖĞRENCİ

Öğretmenimiz, sıramızın üzerine üç tane elma bıraktı. Öğretmenler odasına gitti. Giderken de bu üç elmayı eşit olarak paylaşmamızı istedi.

Şaşırdık kaldık. Çünkü biz dört arkadaşlık ama elmalar üç taneydi. Herkes bir tane elma alsa bir arkadaşımız elma alamıyordu. Bu elmaları bir türlü eşit olarak paylaşamıyorduk. "Elmalar nasıl eşit olarak paylaşılabilir?" diye düşünürken Burak, heyecanla bağırdı:

— Buldum arkadaşlar, ben buldum, dedi.

Çok şaşırmıştık. Acaba Burak çözümü nasıl bulmuştu? Hepimiz merak ettik. Burak, sorun çözmede çok başarılıydı. Zaten ileride bilim insanı olmak istiyordu.

Haydi, biraz da siz düşünün. Burak'ın çözümünü anlatmadan, sizin çözümlerinizi dinleyelim. Kim bilir, belki de çok güzel çözümler üretebilirsiniz.

Burak çözümünü söyledi. Hepimiz şaşırdık. Aslında sorunun çözümü gayet basitmiş. Ama bir türlü bu çözüm aklımıza gelmedi. Artık daha fazla sizleri bekletmeden Burak'ın çözümünü paylaşalım.

Burak, "Arkadaşlar, önce her bir elmayı eşit olarak dörde bölelim. Herkes, birer dilim alsın. Böylece her bir elma eşit olarak dörde paylaştırılmış olur" dedi. Biz bir taraftan gülümseyerek birbirimize bakıyor, bir taraftan da elmaları yiyorduk.

Kolaymış değil mi? Aslında zor gibi görünen her sorunun çözümü kolaydır. Yeter ki çözmek için çaba gösterelim.

Öğretmenimiz, sıramızın üzerine üç tane elma bıraktı. Öğretmenler odasına gitti. Giderken de bu üç elmayı eşit olarak paylaşmamızı istedi.

Şaşırdık kaldık. Çünkü biz dört arkadaşlık ama elmalar üç taneydi. Herkes bir tane elma alsın bir arkadaşımız elma alamıyordu. Bu elmaları bir türlü eşit olarak paylaşamıyorduk. "Elmalar nasıl eşit olarak paylaşılabilir?" diye düşünürken Burak, heyecanla bağırdı:

— Buldum arkadaşlar, ben buldum, dedi.

Çok şaşırmıştık. Acaba Burak çözümü nasıl bulmuştu? Hepimiz merak ettik. Burak, sorun çözmede çok başarılıydı. Zaten ileride bilim insanı olmak istiyordu.

Haydi, biraz da siz düşünün. Burak'ın çözümünü anlatmadan, sizin çözümlerinizi dinleyelim. Kim bilir, belki de çok güzel çözümler üretebilirsiniz.

Burak çözümünü söyledi. Hepimiz şaşırdık. Aslında sorunun çözümü gayet basitmiş. Ama bir türlü bu çözüm aklımıza gelmedi. Artık daha fazla sizleri bekletmeden Burak'ın çözümünü paylaşalım.

Burak, "Arkadaşlar, önce her bir elmayı eşit olarak dörde bölelim. Herkes, birer dilim alsın. Böylece her bir elma eşit olarak dörde paylaştırılmış olur." dedi. Biz bir taraftan gülümseyerek birbirimize bakıyor, bir taraftan da elmaları yiyorduk.

Kolaymış değil mi? Aslında zor gibi görünen her sorunun çözümü kolaydır. Yeter ki çözmek için çaba gösterelim.

Öğretmenimiz, sıramızın üzerine üç tane elma bıraktı. Öğretmenler odasına gitti. Giderken de bu üç elmayı eşit olarak paylaşmamızı istedi.

Şaşırdık kaldık. Çünkü biz dört arkadaşlık ama elmalar üç taneydi. Herkes bir tane elma alsın bir arkadaşımız elma alamıyordu. Bu elmaları bir türlü eşit olarak paylaşamıyorduk. "Elmalar nasıl eşit olarak paylaşılabilir?" diye düşünürken Burak, heyecanla bağırdı:

— Buldum arkadaşlar, ben buldum, dedi.

Çok şaşırmıştık. Acaba Burak çözümü nasıl bulmuştu? Hepimiz merak ettik. Burak, sorun çözmede çok başarılıydı. Zaten ileride bilim insanı olmak istiyordu.

Haydi, biraz da siz düşünün. Burak'ın çözümünü anlatmadan, sizin çözümlerinizi dinleyelim. Kim bilir, belki de çok güzel çözümler üretebilirsiniz.

Burak çözümünü söyledi. Hepimiz şaşırdık. Aslında sorunun çözümü gayet basitmiş. Ama bir türlü bu çözüm aklımıza gelmedi. Artık daha fazla sizleri bekletmeden Burak'ın çözümünü paylaşalım.

Burak, "Arkadaşlar, önce her bir elmayı eşit olarak dörde bölelim. Herkes, birer dilim alsın. Böylece her bir elma eşit olarak dörde paylaştırılmış olur." dedi. Biz bir taraftan gülümseyerek birbirimize bakıyor, bir taraftan da elmaları yiyorduk.

Kolaymış değil mi? Aslında zor gibi görünen her sorunun çözümü kolaydır. Yeter ki çözmek için çaba gösterelim.

K19 ÜÇ ELMA, DÖRT ÖĞRENCİ

Öğretmenimiz, sıramızın üzerine üç tane elma bıraktı. Öğretmenler odasına gitti. Giderken de bu üç elmayı eşit olarak paylaşmamızı istedi.

Şaşırdık kaldık. Çünkü biz dört arkadaşık ama elmalar üç taneydi. Herkes bir tane elma alsın bir arkadaşımız elma alamıyordu. Bu elmaları bir türlü eşit olarak paylaşamıyorduk. "Elmalar nasıl eşit olarak paylaşılabilir?" diye düşünürken Burak, heyecanla bağırdı:

— Buldum arkadaşlar, ben buldum, dedi.

Çok şaşırmıştık. Acaba Burak çözümü nasıl bulmuştu? Hepimiz merak ettik. Burak, sorun çözmede çok başarılıydı. Zaten ileride bilim insanı olmak istiyordu.

Haydi, biraz da siz düşünün. Burak'ın çözümünü anlatmadan, sizin çözümlerinizi dinleyelim. Kim bilir, belki de çok güzel çözümler üretebilirsiniz.

Burak çözümünü söyledi. Hepimiz şaşırdık. Aslında sorunun çözümü gayet basitmiş. Ama bir türlü bu çözüm aklımıza gelmedi. Artık daha fazla sizleri bekletmeden Burak'ın çözümünü paylaşalım.

Burak, "Arkadaşlar, önce her bir elmayı eşit olarak dörde bölelim. Herkes, birer dilim alsın. Böylece her bir elma eşit olarak dörde paylaştırılmış olur." dedi. Biz bir taraftan gülümseyerek birbirimize bakıyor, bir taraftan da elmaları yiyorduk.

Kolaymış değil mi? Aslında zor gibi görünen her sorunun çözümü kolaydır. Yeter ki çözmek için çaba gösterelim.

K20 ÜÇ ELMA, DÖRT ÖĞRENCİ

Öğretmenimiz, sıramızın üzerine üç tane elma bıraktı. Öğretmenler odasına gitti. Giderken de bu üç elmayı eşit olarak paylaşmamızı istedi.

Şaşırdık kaldık. Çünkü biz dört arkadaşık ama elmalar üç taneydi. Herkes bir tane elma alsın bir arkadaşımız elma alamıyordu. Bu elmaları bir türlü eşit olarak paylaşamıyorduk. "Elmalar nasıl eşit olarak paylaşılabilir?" diye düşünürken Burak, heyecanla bağırdı:

— Buldum arkadaşlar, ben buldum, dedi.

Çok şaşırmıştık. Acaba Burak çözümü nasıl bulmuştu? Hepimiz merak ettik. Burak, sorun çözmede çok başarılıydı. Zaten ileride bilim insanı olmak istiyordu.

Haydi, biraz da siz düşünün. Burak'ın çözümünü anlatmadan, sizin çözümlerinizi dinleyelim. Kim bilir, belki de çok güzel çözümler üretebilirsiniz.

Burak çözümünü söyledi. Hepimiz şaşırdık. Aslında sorunun çözümü gayet basitmiş. Ama bir türlü bu çözüm aklımıza gelmedi. Artık daha fazla sizleri bekletmeden Burak'ın çözümünü paylaşalım.

Burak, "Arkadaşlar, önce her bir elmayı eşit olarak dörde bölelim. Herkes, birer dilim alsın. Böylece her bir elma eşit olarak dörde paylaştırılmış olur." dedi. Biz bir taraftan gülümseyerek birbirimize bakıyor, bir taraftan da elmaları yiyorduk.

Kolaymış değil mi? Aslında zor gibi görünen her sorunun çözümü kolaydır. Yeter ki çözmek için çaba gösterelim.

Öğretmenimiz, sıramızın üzerine üç tane elma bıraktı. Öğretmenler odasına gitti. Giderken de bu üç elmayı eşit olarak paylaşmamızı istedi.

Şaşırdık kaldık. Çünkü biz dört arkadaşık ama elmalar üç taneydi. Herkes bir tane elma alsın bir arkadaşımız elma alamıyordu. Bu elmaları bir türlü eşit olarak paylaşamıyorduk. "Elmalar nasıl eşit olarak paylaşılabilir?" diye düşünürken Burak, heyecanla bağırdı:

— Buldum arkadaşlar, ben buldum, dedi.

Çok şaşırmıştık. Acaba Burak çözümü nasıl bulmuştu? Hepimiz merak ettik. Burak, sorun çözmede çok başarılıydı. Zaten ileride bilim insanı olmak istiyordu.

Haydi, biraz da siz düşünün. Burak'ın çözümünü anlatmadan, sizin çözümünüzü dinleyelim. Kim bilir, belki de çok güzel çözümler üretebilirsiniz.

Burak çözümünü söyledi. Hepimiz şaşırdık. Aslında sorunun çözümü gayet basitmiş. Ama bir türlü bu çözüm aklımıza gelmedi. Artık daha fazla sizleri bekletmeden Burak'ın çözümünü paylaşalım.

Burak, "Arkadaşlar, önce her bir elmayı eşit olarak dörde bölelim. Herkes, birer dilim alsın. Böylece her bir elma eşit olarak dörde paylaştırılmış olur." dedi. Biz bir taraftan gülümseyerek birbirimize bakıyor, bir taraftan da elmaları yiyorduk.

Kolaymış değil mi? Aslında zor gibi görünen her sorunun çözümü kolaydır. Yeter ki çözmek için çaba gösterelim.

Öğretmenimiz, sıramızın üzerine üç tane elma bıraktı. Öğretmenler odasına gitti. Giderken de bu üç elmayı eşit olarak paylaşmamızı istedi. Şaşırdık kaldık. Çünkü biz dört arkadaşık ama elmalar üç taneydi. Herkes bir tane elma alsın bir arkadaşımız elma alamıyordu. Bu elmaları bir türlü eşit olarak paylaşamıyorduk. "Elmalar nasıl eşit olarak paylaşılabilir?" diye düşünürken Burak, heyecanla bağırdı:

— Buldum arkadaşlar, ben buldum, dedi.

Çok şaşırmıştık. Acaba Burak çözümü nasıl bulmuştu? Hepimiz merak ettik. Burak, sorun çözmede çok başarılıydı. Zaten ileride bilim insanı olmak istiyordu.

Haydi, biraz da siz düşünün. Burak'ın çözümünü anlatmadan, sizin çözümünüzü dinleyelim. Kim bilir, belki de çok güzel çözümler üretebilirsiniz.

Burak çözümünü söyledi. Hepimiz şaşırdık. Aslında sorunun çözümü gayet basitmiş. Ama bir türlü bu çözüm aklımıza gelmedi. Artık daha fazla sizleri bekletmeden Burak'ın çözümünü paylaşalım.

Burak, "Arkadaşlar, önce her bir elmayı eşit olarak dörde bölelim. Herkes, birer dilim alsın. Böylece her bir elma eşit olarak dörde paylaştırılmış olur." dedi. Biz bir taraftan gülümseyerek birbirimize bakıyor, bir taraftan da elmaları yiyorduk.

Kolaymış değil mi? Aslında zor gibi görünen her sorunun çözümü kolaydır. Yeter ki çözmek için çaba gösterelim.

Öğretmenimiz, sıramızın üzerine üç tane elma bıraktı. Öğretmenler odasına gitti. Giderken de bu üç elmayı eşit olarak paylaşmamızı istedi.

Şaşırdık kaldık. Çünkü biz dört arkadaşlık ama elmalar üç taneydi. Herkes bir tane elma alsın bir arkadaşımız elma alamıyordu. Bu elmaları bir türlü eşit olarak paylaşamıyorduk. "Elmalar nasıl eşit olarak paylaşılabilir?" diye düşünürken Burak, heyecanla bağırdı:

— Buldum arkadaşlar, ben buldum, dedi.

Çok şaşırmıştık. Acaba Burak çözümü nasıl bulmuştu? Hepimiz merak ettik. Burak, sorun çözmede çok başarılıydı. Zaten ileride bilim insanı olmak istiyordu.

Haydi, biraz da siz düşünün. Burak'ın çözümünü anlatmadan, sizin çözümlerinizi dinleyelim. Kim bilir, belki de çok güzel çözümler üretebilirsiniz.

Burak çözümünü söyledi. Hepimiz şaşırdık. Aslında sorunun çözümü gayet basitmiş. Ama bir türlü bu çözüm aklımıza gelmedi. Artık daha fazla sizleri bekletmeden Burak'ın çözümünü paylaşalım.

Burak, "Arkadaşlar, önce her bir elmayı eşit olarak dörde bölelim. Herkes, birer dilim alsın. Böylece her bir elma eşit olarak dörde paylaştırılmış olur." dedi. Biz bir taraftan gülümseyerek birbirimize bakıyor, bir taraftan da elmaları yiyorduk.

Kolaymış değil mi? Aslında zor gibi görünen her sorunun çözümü kolaydır. Yeter ki çözmek için çaba gösterelim.

Öğretmenimiz, sıramızın üzerine üç tane elma bıraktı. Öğretmenler odasına gitti. Giderken de bu üç elmayı eşit olarak paylaşmamızı istedi.

Şaşırdık kaldık. Çünkü biz dört arkadaşlık ama elmalar üç taneydi. Herkes bir tane elma alsın bir arkadaşımız elma alamıyordu. Bu elmaları bir türlü eşit olarak paylaşamıyorduk. "Elmalar nasıl eşit olarak paylaşılabilir?" diye düşünürken Burak, heyecanla bağırdı:

— Buldum arkadaşlar, ben buldum, dedi.

Çok şaşırmıştık. Acaba Burak çözümü nasıl bulmuştu? Hepimiz merak ettik. Burak, sorun çözmede çok başarılıydı. Zaten ileride bilim insanı olmak istiyordu.

Haydi, biraz da siz düşünün. Burak'ın çözümünü anlatmadan, sizin çözümlerinizi dinleyelim. Kim bilir, belki de çok güzel çözümler üretebilirsiniz.

Burak çözümünü söyledi. Hepimiz şaşırdık. Aslında sorunun çözümü gayet basitmiş. Ama bir türlü bu çözüm aklımıza gelmedi. Artık daha fazla sizleri bekletmeden Burak'ın çözümünü paylaşalım.

Burak, "Arkadaşlar, önce her bir elmayı eşit olarak dörde bölelim. Herkes, birer dilim alsın. Böylece her bir elma eşit olarak dörde paylaştırılmış olur." dedi. Biz bir taraftan gülümseyerek birbirimize bakıyor, bir taraftan da elmaları yiyorduk.

Kolaymış değil mi? Aslında zor gibi görünen her sorunun çözümü kolaydır. Yeter ki çözmek için çaba gösterelim.

K25 ÜÇ ELMA, DÖRT ÖĞRENCİ

Öğretmenimiz, sıramızın üzerine üç tane elma bıraktı. Öğretmenler odasına gitti. Giderken de bu üç elmayı eşit olarak paylaşmamızı istedi. **Elleme(ği)**

Şaşırdık kaldık. Çünkü biz dört arkadaşık ama elmalar üç taneydi. Herkes bir tane elma alsın bir arkadaşımız elma alamıyordu. Bu elmaları bir türlü eşit olarak paylaşamıyorduk. "Elmalar nasıl eşit olarak paylaşılabilir?" diye düşünürken Burak, heyecanla bağırdı:

— Buldum arkadaşlar, ben buldum, dedi.

Çok şaşırmıştık. Acaba Burak çözümü nasıl bulmuştu? Hepimiz merak ettik. Burak, sorun çözmede çok başarılıydı. Zaten ileride bilim insanı olmak istiyordu.

Haydi, biraz da siz düşünün. Burak'ın çözümünü anlatmadan, sizin çözümlerinizi dinleyelim. Kim bilir, belki de çok güzel çözümler üretebilirsiniz.

Burak çözümünü söyledi. Hepimiz şaşırdık. Aslında sorunun çözümü gayet basitmiş. Ama bir türlü bu çözüm aklımıza gelmedi. Artık daha fazla sizleri bekletmeden Burak'ın çözümünü paylaşalım.

Burak, "Arkadaşlar, önce her bir elmayı eşit olarak dörde bölelim. Herkes, birer dilim alsın. Böylece her bir elma eşit olarak dörde paylaştırılmış olur." dedi. Biz bir taraftan gülümseyerek birbirimize bakıyor, bir taraftan da elmaları yiyorduk.

Kolaymış değil mi? Aslında zor gibi görünen her sorunun çözümü kolaydır. Yeter ki çözmek için çaba gösterelim.

K26 ÜÇ ELMA, DÖRT ÖĞRENCİ

Öğretmenimiz, sıramızın üzerine üç tane elma bıraktı. Öğretmenler odasına gitti. Giderken de bu üç elmayı eşit olarak paylaşmamızı istedi.

Şaşırdık kaldık. Çünkü biz dört arkadaşık ama elmalar üç taneydi. Herkes bir tane elma alsın bir arkadaşımız elma alamıyordu. Bu elmaları bir türlü eşit olarak paylaşamıyorduk. "Elmalar nasıl eşit olarak paylaşılabilir?" diye düşünürken Burak, heyecanla bağırdı:

— Buldum arkadaşlar, ben buldum, dedi.

Çok şaşırmıştık. Acaba Burak çözümü nasıl bulmuştu? Hepimiz merak ettik. Burak, sorun çözmede çok başarılıydı. Zaten ileride bilim insanı olmak istiyordu.

Haydi, biraz da siz düşünün. Burak'ın çözümünü anlatmadan, sizin çözümlerinizi dinleyelim. Kim bilir, belki de çok güzel çözümler üretebilirsiniz.

Burak çözümünü söyledi. Hepimiz şaşırdık. Aslında sorunun çözümü gayet basitmiş. Ama bir türlü bu çözüm aklımıza gelmedi. Artık daha fazla sizleri bekletmeden Burak'ın çözümünü paylaşalım.

Burak, "Arkadaşlar, önce her bir elmayı eşit olarak dörde bölelim. Herkes, birer dilim alsın. Böylece her bir elma eşit olarak dörde paylaştırılmış olur." dedi. Biz bir taraftan gülümseyerek birbirimize bakıyor, bir taraftan da elmaları yiyorduk.

Kolaymış değil mi? Aslında zor gibi görünen her sorunun çözümü kolaydır. Yeter ki çözmek için çaba gösterelim.

