

**İLKOKUL TÜRKÇE DERSİNDE DİJİTAL HİKÂYE KULLANIMININ 4. SINIF
ÖĞRENCİLERİNİN AKICI OKUMA, OKUDUĞUNU ANLAMA VE YAZMA
BECERİLERİNE ETKİSİ**

Doktora Tezi

Mesut KANDEMİR

Eskişehir 2023

**İLKOKUL TÜRKÇE DERSİNDE DİJİTAL HİKÂYE KULLANIMININ 4. SINIF
ÖĞRENCİLERİNİN AKICI OKUMA, OKUDUĞUNU ANLAMA VE YAZMA
BECERİLERİNE ETKİSİ**

Mesut KANDEMİR

Doktora Tezi

Temel Eğitim Anabilim Dalı

Sınıf Eğitimi Doktora Programı

Danışman: Doç. Dr. Yalçın BAY

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Mayıs 2023

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

ÖZET

İLKOKUL TÜRKÇE DERSİNDE DİJİTAL HİKÂYE KULLANIMININ 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN AKICI OKUMA, OKUDUĞUNU ANLAMA VE YAZMA BECERİLERİNE ETKİSİ

Mesut KANDEMİR

Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Programı

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mayıs 2023

Danışman: Doç. Dr. Yalçın BAY

Bu araştırmanın amacı, dijital hikâye temelli Türkçe derslerinin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma, okuduğunu anlama ve yazma becerilerine etkisini belirlemek, dijital hikâyelerle planlanan Türkçe dersi öğretim sürecinin nasıl gerçekleştiğini ortaya koymak ve öğrencilerin bu süreci nasıl anlamlandırdığını betimlemektir. Gelişmiş karma desen yaklaşımlarından müdahale deseni kapsamında gerçekleştirilen araştırmanın katılımcılarını, Diyarbakır ili, Silvan ilçesinin köylerinde öğrenim görmekte olan, 23'ü uygulama, 23'ü kontrol grubu olmak üzere, iki farklı okulda 4. Sınıfa devam eden toplam 46 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma, 2022-2023 eğitim öğretim yılında 10 hafta da gerçekleştirilmiştir. Deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına Bağımsız Örneklem t-testi ile bakılmıştır. Araştırmanın nitel verilerinin analizinde ise tematik analiz yaklaşımları göz önünde bulundurulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre; deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin akıcı okuma, okuduğunu anlama ve yazma becerileri son-test puanlarında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Uygulamanın gözlem ve görüşme süreci incelendiğinde; sürecin öğrenciler tarafından benimsendiği ve gelişim sürecinin nicel verilerle uyum gösterdiği belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Dijital hikâye, Okuma, Akıcı okuma, Okuduğunu anlama, Yazma.

ABSTRACT

THE EFFECT OF USE OF DIGITAL STORIES IN PRIMARY SCHOOL TURKISH LESSON ON FLUENT READING, READING COMPREHENSION AND WRITING SKILLS OF 4TH GRADE STUDENTS

MESUT KANDEMİR

Department of Primary Education, Program in Primary School Education
Anadolu University Graduate School of Educational Sciences, May 2023

Supervisor: Doç. Dr. Yalçın BAY

The aim of this research is to determine the effect of digital story-based Turkish lessons on the fluent reading, reading comprehension and writing skills of primary school 4th grade students, to reveal how the Turkish lesson teaching process planned with digital stories takes place, and to describe how students make sense of this process. The participants of the research, which was carried out within the scope of the intervention design, which is one of the advanced mixed design approaches, consisted of 46 students in total who were studying in the villages of Silvan district of Diyarbakır province, attending the 4th grade in two different schools, 23 of which were in the application group and 23 in the control group. The research was carried out for 10 weeks in the 2022-2023 academic year. The Independent Sample t-test was used to determine whether there was a significant difference between the experimental and control groups. In the analysis of the qualitative data, thematic analysis approaches were employed. According to the results, a significant difference was found in favor of the experimental group in the fluent reading, reading comprehension, and writing skills post-test scores of the experimental group and control group students. When the observation and interview process of the implementation is examined, it was determined that the process was adopted by the students and that the development process was compatible with the quantitative data.

Keywords: Digital story, Reading, Fluent reading, Reading comprehension, Writing.

ÖNSÖZ

Dil becerileri, bireyin hayatını hemen her alanda etkilemektedir. Dil becerilerinden okuma becerisinin gelişimi, kavramları algılama ve doğru öğrenme noktasında büyük bir öneme sahiptir. Okuma becerisinin ifade edici boyutu olan akıcı okuma becerisi, bireyin okuduğu metni doğru bir şekilde uygun bir hız ve prozodi ile okumasını ifade etmektedir. Bu becerinin gelişmiş olması bireyin hem okuduğunu anlaması hem de dinleyen kişilerce anlaşılması açısından önemlidir. Bu becerilerin karmaşık yapısı, bireyin ilköğrenim çağında doğru modellemelerle aktarımını zorunlu kılmaktadır. Bu modellerden biri de çoklu duyulu öğrenme yaklaşımı imkânları sunan dijital hikâyelerdir.

Bu araştırmada dijital hikâyelerin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma, okuduğunu anlama ve yazma becerilerine etkisinin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Araştırma sürecinin başından bitişine kadar birçok değerli görüşe başvurulmuştur. Bununla birlikte bu süreç, bazı destek ve fedakârlıkları gerekli kılmıştır. Bu bağlamda araştırmaya katkı sunan değerli insanlara teşekkür etmeyi bir borç bilirim.

Öncelikle tünelin ucundaki ışığı kaybetme noktasındayken yolumu aydınlatan, doğru ve etkili rehberliği ile her an görüşlerine başvurabildiğim çok kıymetli hocam ve danışmanım Doç. Dr. Yalçın BAY'a, tez izleme komitelerinde bilimsel yönlendirmelerle doğru yaklaşımlara ve araçlara ulaşmamı sağlayan komite üyeleri, değerli hocalarım Prof. Dr. Bahadır ERİŞTİ ve Prof. Dr. Mehmet GÜLTEKİN'e, araştırmanın kuramsal temellerinin oluşmasında çok kıymetli görüşlerini paylaşan değerli hocam Prof. Dr. Şerife Dilek BELET BOYACI 'ya, akademik bilgi ve birikimini her zaman samimiyetiyle birlikte hissettiren yüksek lisans danışmanım Doç. Dr. Filiz VAROL'a, destek, görüş ve yardımları için Araştırma Görevlisi Dr. Mediha GÜNER ÖZER'e, dijital hikâyelerin seslendirme çalışmalarını gerçekleştiren sevgili manevi kardeşim Nilay SÜMER'e, araştırma sürecinde yeri geldiğinde bilgilerine, yeri geldiğinde eleştirilerine başvurabildiğim alan uzmanı araştırma görevlisi ve öğretmen arkadaşlarıma,

Araştırmama katılım sağlayan değerli öğretmen ve öğrencilere, akademik yolculuğumun başından beri her türlü desteği ve fedakârlığı benden esirgemeyen, dualarıyla her zaman güç bulduğum annem Sonnur KANDEMİR ve babam Abdulkadir KANDEMİR'e, tez yazma sürecinde hayatımı birleştirdiğim ve kendisine ayırmam gereken vakitlerden tez sürecim lehine feragat eden, elinden gelen her şey ile bana destek ve yardımcı olan sevgili eşim Pelin KANDEMİR'e, ve son olarak bana babalık

duygusunu tattıran, umutsuzluk anımda neşe kaynağım olan canım kızım Şevval Meyra KANDEMİR'e en kalbi teşekkürlerimi bir borç bilirim.

Mesut KANDEMİR

Eskişehir 2023

03/05/2023

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

Mesut KANDEMİR

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
BAŞLIK SAYFASI	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
ÖNSÖZ	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	vii
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar DİZİNİ.....	xii
ŞEKİLLER DİZİNİ	xiii
KISALTMALAR DİZİNİ	xiv
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	11
1.3. Araştırmanın Önemi.....	12
1.4. Tanımlar	13
1.5. Sınırlılıklar.....	14
2. KURAMSAL ÇERÇEVE	15
2.1. İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programında Temel Dil Becerileri.....	15
2.1.1. Dinleme becerisi.....	15
2.1.2. Konuşma becerisi.....	17
2.1.3. Okuma becerisi	18
2.1.3.1. Okuma ve okuduğunu anlama.....	20
2.1.3.2. Akıcı okuma	22
2.1.4. Yazma becerisi	25
2.1.4.1. Yazının tanımı ve yapısı.....	26
2.1.4.2. Yazma öğretimi yaklaşımları.....	28
2.1.4.3. Yazma öğretim teknikleri	31
2.2. Metin ve Metin Türleri	34
2.3. Okuma ve Yazma Becerisinin Geliştirilmesinde Teknoloji Kullanımı	38
2.4. Dijital Hikâye ve Eğitsel Kullanımı	39
2.4.1. Dijital hikâye türleri.....	41

2.4.2. Dijital hikâyenin öğeleri.....	42
2.4.3. Dijital hikâye oluşturma süreci	43
3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	45
3.1. Akıcı Okuma Becerileri ile İlgili Araştırmalar	45
3.2. Okuduğunu Anlama Becerileri ile İlgili Araştırmalar	50
3.3. Yazma Becerileri ile İlgili Araştırmalar	52
3.4. Dijital Hikâyeler ile İlgili Araştırmalar	55
4. YÖNTEM.....	61
4.1. Araştırma Deseni.....	61
4.2. Katılımcılar	63
4.2.1. Deney grubu katılımcıları	63
4.2.2. Kontrol grubu katılımcıları ve grupların denkliği	64
4.3. Veri Toplama Araçları	65
4.3.1.1. <i>Akıcı okuma becerisi bileşenlerinin ölçülmesi</i>	66
4.3.1.2. <i>Okuduğunu anlama testi</i>	67
4.3.1.3. <i>Yazma beceri ölçeği</i>	68
4.3.2. Nitel veri toplama araçları.....	69
4.3.2.1. <i>Öğrenci görüşme formu</i>	69
4.3.2.2. <i>Gözlem notları</i>	70
4.3.2.3. <i>Araştırmacı günlüğü</i>	70
4.4. Dijital Hikâyeler	70
4.5. Uygulama Süreci	72
4.5.1. İlk ölçümlerin yapılması	72
4.5.3. Son ölçümlerin yapılması.....	75
4.6. Verilerin Analizi.....	75
5. BULGULAR.....	78
5.1. Dijital Hikâyelerin Akıcı Okuma, Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerilerine Etkisine Yönelik Bulgular.....	78
5.1.1. Öğrencilerin akıcı okuma becerilerine ilişkin bulgular	78
5.1.2. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin bulgular	79
5.1.3. Öğrencilerin yazma becerilerine ilişkin bulgular	86

5.1.4. Öğrencilerin akıcı okuma, okuduğunu anlama ve yazma becerisi düzeyleri arasındaki ilişki	87
5.2. Dijital Hikâyeler ile İşlenen Türkçe Dersi Eğitim Süreci.....	89
5.2.1. “DH Temelli Okuma Etkinlikleri” ana temasına ilişkin bulgular	90
5.2.1.1. <i>Dijital Hikâye ile Okumaya Hazırlık</i>	91
5.2.1.2. <i>Okuma Etkinlikleri</i>	95
5.2.1.3. <i>Okuma Sorunları</i>	98
5.2.1.4. <i>Kelime Tanıma</i>	102
5.2.1.5. <i>Okuduğunu Anlama</i>	107
5.2.2. “DH Temelli Yazma Etkinlikleri” ana temasına ilişkin bulgular	110
5.2.2.1. <i>“Ne Yazıyorum?”</i>	111
5.2.2.2. <i>Yazma Çalışmaları</i>	112
5.2.2.3. <i>Yazma Sorunları</i>	117
5.2.2.4. <i>Yazma Tutumları</i>	119
5.3. Öğrencilerin Dijital Hikâye Temelli Türkçe Dersi ile İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular	120
5.3.1. “Öğrenci Gözüyle Dijital Hikâyeler” ana temasına ilişkin bulgular	122
5.3.1.1. <i>Öğrencilere Göre DH Konuları</i>	122
5.3.1.2. <i>Öğrencilere Göre DH Görselleri</i>	123
5.3.1.3. <i>Öğrencilere Göre DH Müzikleri</i>	123
5.3.1.4. <i>Öğrencilere Göre DH Seslendirmeleri</i>	124
5.3.2. “Ben Ne Deneyimledim?” ana temasına ilişkin bulgular	124
5.3.2.1. <i>DH Temelli Okuma Etkinliklerim</i>	125
5.3.2.2. <i>DH Temelli Yazma Etkinliklerim</i>	126
5.3.2.3. <i>Bana Ne Kattı?</i>	127
5.3.3. “Benim Dijital Hikâyem” ana temasına ilişkin bulgular	128
5.3.3.1. <i>Ben Olsaydım</i>	128
6. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	130
6.1. Sonuç	130
6.1.1. Dijital hikâyelerin öğrencilerin akıcı okuma, okuduğunu anlama ve yazma becerilerine etkisine yönelik sonuçlar	130
6.1.2. Dijital hikâyeler ile Türkçe derslerinin nasıl işlendiğine yönelik sonuçlar	131

6.1.3. Öğrencilerin dijital hikâye temelli Türkçe derslerini nasıl anlamlandırdıklarına ilişkin sonuçlar	135
6.2. Tartışma	136
6.3. Öneriler	140
KAYNAKÇA	143
EKLER	
ÖZGEMİŞ	

TABLÖLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 4.1. Öğrencilerin demografik özellikleri.....	64
Tablo 4.2. Veri Toplama Araçları	65
Tablo 4.3. Prozodik Okuma Ölçeği'nin cronbach alpha değerleri	67
Tablo 4.4. Yazma Beceri Ölçeği'nin Cronbach alpha değerleri.....	68
Tablo 4.5. Basıklık ve çarpıklık değerleri sonuçları	76
Tablo 5.1. Akıcı okuma becerilerine ilişkin öntest bulguları.....	78
Tablo 5.2 Akıcı okuma becerilerine ilişkin sontest bulguları	79
Tablo 5.3. “Kurdun Öyküsü” metnini anlama öntest bulguları	80
Tablo 5.4. “Kurdun Öyküsü” metnini anlama sontest bulguları	81
Tablo 5.5. “Para Para Para” metnini anlama öntest bulguları.....	82
Tablo 5.6. “Para Para Para” metnini anlama sontest bulguları	82
Tablo 5.7. “Yazı” metnini anlama öntest bulguları.....	83
Tablo 5.8. “Yazı” metnini anlama sontest bulguları	84
Tablo 5.9. “Cengiz’in Yeni Arkadaşları” metnini anlama öntest bulguları.....	85
Tablo 5.10. “Cengiz’in Yeni Arkadaşları” metnini anlama sontest bulguları	86
Tablo 5.11. Yazma becerilerine ilişkin öntest bulguları	86
Tablo 5.12. Yazma becerilerine ilişkin sontest bulguları.....	87
Tablo 5.13. Akıcı okuma, okuduğunu anlama ve yazma becerileri arasındaki ilişkiye yönelik bulgular	88
Tablo 5.14. Akıcı okuma, okuduğunu anlama ve yazma becerileri arasındaki ilişkiye yönelik bulgular	88

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 4.1. Araştırma deseni diyagramı.....	63
Şekil 4.2. DH temelli okuma etkinlikleri.....	73
Şekil 4.3. DH temelli yazma etkinlikleri	74
Şekil 5.1. DH Temelli Türkçe Dersi kategori, ana tema, tema ve kodları	90
Şekil 5.2. “DH Temelli Okuma Etkinlikleri” ana teması, alt temaları ve kodları	91
Şekil 5.3. “DH Temelli Yazma Etkinlikleri” ana teması, alt temaları ve kodları	110
Şekil 5.4. “DH Temelli Türkçe Dersine Bakışım” kategori, ana tema ve temaları.....	121
Şekil 5.5. “Öğrenci Gözüyle Dijital Hikâyeler” ana teması, alt temalar ve kodlar	122
Şekil 5.6. “Ben Ne Deneyimledim?” ana teması, temaları ve kodlar.....	125
Şekil 5.7. “Benim Dijital Hikâyem” ana teması, tema ve kodları	128

KISALTMALAR DİZİNİ

- TBD: Türkiye Bilişim Derneği
- TÜİK: Türkiye İstatistik Kurumu
- TYÇ: Türkiye Yeterlikler Çerçevesi
- FATİH: Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi
- EBA: Eğitim Bilişim Ağı
- ABİDE: Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi
- PISA: Programme For International Student Assessment
- İYEP: İlkokullarda Yetiştirme Programı
- ÖBA: Öğrenci Belirleme Aracı
- ÖDA: Öğrenci Değerlendirme Aracı
- NRP: National Reading Panel
- TDK: Türk Dil Kurumu
- LGS: Liselere Giriş Sınavı
- OAÖ: Okuduğunu Anlama Ölçeği
- POÖ: Prozodik Okuma Ölçeği
- YBÖ: Yazma Beceri Ölçeği
- DH: Dijital Hikâye

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu detaylı olarak ele alınmıştır. Araştırmanın amacı ve araştırma kapsamında cevap aranan alt amaçlar belirtilmiştir. Araştırmanın önemi, alt boyutları ilgili alanyazın doğrultusunda değerlendirilmiştir. Araştırmada geçen temel terimler ilgili alanyazındaki tanımlarla açıklanmıştır. Son olarak araştırmanın sınırları ortaya konmuştur.

1.1. Problem Durumu

İnsanların birbirleri ile iletişim kurabilmelerini sağlayan dil becerileri, başlangıçta konuşma ve dinleme işlevleri ile ortaya çıkmış, yazının bulunması ile okuma ve yazma işlevleri eklenmiştir. Daha etkili bir iletişim için bireylerin kullandıkları dile hâkim olması beklenir. Bu açıdan bakıldığında bireylerin kullandıkları dile hâkim olabilmesi, iyi bir dil eğitimi almasını gerektirmektedir. Toplumlar, bu doğrultuda yazının bulunmasının da etkisiyle dillerini daha sistematik olarak ele almış, anlam bilgisi ve dilbilgisi açısından dile standartlar getirmiş, bu doğrultuda çalışmalar yapmış ve bunu dil eğitimi altında nesiller boyunca gelişimsel bir şekilde aktarmıştır.

Dil, iletişim amacıyla sözlü veya yazılı olarak kullandığımız, doğrudan sonra ortamdan doğrudan edinmeye başladığımız, insana has, düşünüleni aktarmayı sağlayan çok güçlü bir araçtır (Aksan, 2016, s. 17). Her ulusun kullandığı bir dil ve bu dillerin çeşitli kuralları vardır. Petty (1989), dilin mevcut tanımları içerisindeki ortak noktaları, şöyle ifade etmiştir:

- Dil; kendine has yerleşik yapıları, normları ve kodlama sistemi olan bir sistemdir.
- Dil seslerden oluşur. Her ses, farklı harflerle belirtilir ve her ses bir anlam barındırır.
- Dil en etkili iletişim aracıdır.
- Dil; arzu, his ve fikirleri yansıtan bir düşünce aracıdır.
- Dil durağan bir yapıya sahip değildir, sürekli olarak değişir.
- Dil her toplumsal iletişim ve uzlaşi için gereklidir.

Bu ortak noktalardan yola çıkarak bir iletişim aracı olarak dilin devingen, düşünsel ve uluslara özgü belli kuralları olan bir araç olduğu görülmektedir. Güneş'e (2013) göre bir toplumda bireyin doğumundan itibaren toplumca konuşulan ve bireyin doğal olarak öğrendiği dil, bireyin anadilini ifade etmektedir. Bir toplumun gelişmişlik ölçütleri arasında yer alan dilin gelişmişliği, aynı zamanda o dili kullananların anlama ve aktarma yetkinliği ile doğrudan ilişkilidir.

Türkiye’de Türkçe Dersi Öğretim Programı, dil ve zihinsel becerilerin birlikte geliştirilmesini dikkate alarak hazırlanmıştır. Türkçe öğretimi; dinleme, konuşma, okuma, yazma becerilerin geliştirilmesinin yanı sıra fikir üretme, kavrama, anlama, gruplama, sıralama, yordama, bağ kurma, eleştirme, çözümleme, sonuçlama ve yorumlama gibi zihinsel becerilerin geliştirilmesini de temele almaktadır. Türkçe öğretimi sürecinde öğrencilerden Türkçeyi kurallarına uygun, iyi ve etkin kullanma, iletişim kurma, sorun çözme, karar verme gibi becerileri geliştirmeleri istenmektedir (Güneş, 2013).

Özdemir (1987, s. 12), öğrencilerin anlama ve anlatım becerilerini geliştirmeyi ve iletişim ihtiyaçlarını etkin bir şekilde gidermeyi hedefleyen Türkçe dersinin temel niteliklerini şu şekilde açıklamıştır:

- Türkçe dersi, aralarında bağ olan okuma, yazma, dinleme ve konuşma temel becerilerine dayanır.
- Bu becerilerin özellikleri içinde yer alan tekniklerle bütünsel olarak işlenir.
- Türkçe dersi teoriden daha çok uygulama ile dilin otomatikleşmesini ön gören bir derstir.
- Türkçe dersi içinde barındırdığı dil becerileri tüm disiplinlerin temelini oluşturur.

Türkçe dersinin bu özellikleri dikkate alındığında, tüm derslere temel oluşturduğu görülmektedir. Bu nedenle Türkçe öğretimine özel bir önem verilmelidir.

Bireylerin yazılanı algılaması ve anlaması okuma ile mümkün olmaktadır. Yıldız’a (2010) göre okuma; fiziksel, düşünsel ve duygusal yönleri bulunan, yazıdaki duygu ve düşüncelerin anlaşılması ve analiz edilmesini sağlayan çok boyutlu bir süreçtir. Okuma, temel anlamda yazılı ifadelerin görülmesi, algılanması, kavranması ve sonuç olarak seslendirilmesi işidir (Şahin, 2009, s. 216). Bay (2010, s.166) okumayı: “Evrensel anlamda duygu, düşünce, deneyim ve izlenimleri kalıcı hale getirme ve karşı tarafa aktarmak amacıyla, toplumlara göre belirlenmiş şekil, sembol ve resimlerin algılanması, algılanan öğeleri kendine özgü yeniden anlamlandırarak zihinde yapılandırma faaliyeti” olarak tanımlamaktadır. Bireyin ve toplumun gelişiminde önemli bir rol oynayan okuma eylemi, bilgiye ulaşma ve bilgiyi edinmenin en önemli kaynaklarından da biridir. Okuma, çeşitli planlanmış etkinliklerle bireylere kazandırılabilen ve geliştirilebilmektedir.

Okuma ile birey, kelime hazinesini genişletirken anlama, analiz ve eleştiri becerilerini de kazanabilmektedir. Bu durum, konuşma ve yazma gibi ifade edici dil becerilerini de geliştirmekte iletişim ve etkileşimi kolaylaştırmaktadır (Akyol, 2011). Bu bağlamda yalnızca bireyin değil bireyle birlikte içinde bulunduğu toplumun gelişmiş bir iletişim becerisine sahip olmasının okuma ile mümkün olduğu söylenebilir. Bu açıdan

bakıldığında bireye iyi bir okuma becerisi ve okuma alışkanlığının kazandırılması gerekmektedir.

Okuma becerisi eğitiminde öğrencinin içinde bulunduğu düzeye göre çeşitli okuma alanları esas alınmaktadır. Bu noktada genel olarak “ses farkındalığı, harf eğitimi, kelime eğitimi, okuduğunu anlama stratejileri ve akıcı okuma” alanlarından bahsedilmektedir (Therrien, 2004). Okuma eğitiminde bireye okuma ile ilgili teorik bilgilerin aktarılmasından çok bireyin okumaya yönelik fiziksel ve düşünsel becerilerinin geliştirilmesi üzerinde durulur (Özbay, 2007). Okuma eğitiminde öğrencide okuma becerisinin geliştirilmesi ile öğrencinin hayatı boyunca ihtiyaç duyacağı farklı durumlara yönelik olarak işe koşulması gereken çeşitli okuma türlerine yönelik çalışmalar da yaptırılmaktadır.

Okuma eylemi, hangi türde gerçekleştirilirse gerçekleştirilsin asıl olan öğrencinin okuduğunu doğru algılaması dolayısı ile bilgiyi doğru işleyip doğru aktarmasıdır. Bu açıdan tüm okuma türlerinde üzerinde durulması gereken en önemli nokta, öğrencinin okuduğunu anlamasıdır. Okumanın yerine gelebilmesi için okuyucunun öncelikle kelimeleri tanıması gerekmektedir. Okuyucu, zihinsel sözlüğünde kelimeyi tanımadığı ya da yanlış tanıdığı takdirde cümleler, paragraflar ve nihayet tüm metin yanlış anlaşılabilir. Okuma sürecinde algılanan kelimeler ve cümleler sürekli belleğe aktarılmakta ve okuyucunun ön donanımı ile bütünü anlamına ulaşılmaktadır. Bu anlam, zihin tarafından uzun süreli belleğe aktarılır ve anlama gerçekleşir (Akyol, 2005).

Okumanın temel amacının anlama olduğu düşünüldüğünde okuma esnasında anlamayı güçleştiren etkilere okumayı arındırmak gerekmektedir (Baştuğ ve Keskin, 2012). Bu güçlüklerin üstesinden gelmek için temel prensip olarak yoğun okuma (Stanovich, 1986) ve sık tekrarların yapılması (Samuels, 1979) önerilmektedir. Sonuç olarak okumanın akıcı olması beklenmektedir (Samuels, 1979; Logan, 1997). Akıcı okuma; noktalama işaretlerine, vurgu ve tonlamalara dikkat ederek, heceleme olmaksızın sözcük, tümce ve cümle tekrarı yapmayarak, durma noktaları dışında durmayarak, anlam bölümlerini gözeterek, konuşma havasında yapılan okumadır (Akyol, 2006). Akıcı okuma, okuma hızı ve doğru okuma becerilerinin yanı sıra prozodi ile anlam kazanan bir süreçtir. Okumanın anlam üniteleri ile yapılması prozodinin hissedilmesini sağlamaktadır (Schwanenflugel, Hamilton, Kuhn, Wisenbaker ve Stahl, 2004). Akıcı okuma, okumadan istenilen verimin alınmasını ve okuduğunu anlama becerisinin gelişmesini sağlayan önemli bir beceridir (Fuchs, Fuchs, Hosp ve Jenkins, 2001; Miller ve Schwanenflugel,

2008; Padeliaou ve Antoniou, 2013). Ayrıca yapılan araştırmalar, akıcı okuyabilme ve okuma motivasyonu arasında olumlu bir ilişki olduğunu göstermektedir (Rasinski, Rikli ve Johnston, 2009; Calet, Defior ve Palma, 2015; Veenendaal, Groen ve Verhoeven, 2016). Okuyucu, okuma esnasında bilişsel enerjisinin çoğunu kelime tanımaya verdiğinden zihinsel anlamda çabuk yorulmakta ve bundan dolayı okuma isteği zayıflamaktadır (Rasinski, 2017). Bu noktadan hareketle anlanan ve anlaşılan bir okuma yapabilmek için akıcı okuma bağlamalarının doğru anlaşılması ve öğretilmesi gerekmektedir.

İnsanlık tarihinin en önemli buluşlarından biri olan yazı, insanlar arasındaki iletişim ve etkileşimi çok ileri bir noktaya taşımuştur. Yaklaşık 5000 yıllık bir tarihi olan bu buluş, başlangıçta raporlama ve sayım işlerinde kullanılıyorken daha sonraları iletişim, bilginin aktarımı ve sanatsal çalışmalar amacıyla kullanılmaya başlanmuştur (Graham, 2006). Toplumlar, yazıyı kullanmaya başladıktan sonra önceki deneyimlerini sonraki kuşaklara aktarmış ve oluşan birikimle kültür ve medeniyetlerini ileri taşıyabilmişlerdir (Karatay, 2011). Yazı ile duygu, düşünce ve fikirler; bir taş, kâğıt veya ekrana, oradan başka insanlara veya nesillere aktarılabilir. Yazma, bir aktarım işlemi olduğu kadar bir öğrenme aracıdır (Tompkins, 2008). Doğrudan deneyimlenemeyen, gözlemlenemeyen veya duyulamayan bir bilgi yazı sayesinde öğrenilebilmektedir. Bu doğrultuda yazı sadece dil  ğretiminde değil diğer derslerin de öğrenilmesinde önemli bir araçtır. Bununla birlikte yazı algılanıp okunabilmesinin yanı sıra bireyin kendi bilgi ve deneyimlerini aktardığı bir iletişim aracıdır. Duyduğunu, gördüğünü veya okuduğunu anlamayan ve bunları sözlü ya da yazılı ifade edemeyen bir birey diğer öğretimlerde de başarılı olamaz ( zdemir, 1975). Bireyin yazı alanında kendini doğru ve etkili bir şekilde ifade etmesi, iyi bir yazma eğitimi alması ve yazma becerilerini doğru bir şekilde geliştirmesi ile doğru orantılıdır (Ungan 2007). Bu nedenle yazma eğitiminin doğru süreç ve aşamalarla, doğru yöntem ve ara tlarla verilmesi önemlidir.

Yazma eğitimi, ilkokuldan itibaren  ğretimi gerçekleştirilen ve daha sonraki eğitim kademelerinde farklı boyutlarıyla geliştirilmesi öngörülen bir süreçtir. Çocuğun dinlemeyle başlayan öğrenme süreci, gözlemle devam eder ve daha sonrasında konuşma ile gelişir. İlkokulun başında okuma ve sonrasında yazma becerilerini edinir. Yazma becerisi, dinleme, konuşma ve okuma ile temel dört dil becerisinin en son ve en zor kazanılanıdır (Demir, 2013).

Yazma eylemi, zihinde bilişsel yapılandırmayla başlayıp fikirlerin organize edilmesi ve parmakların kullanımıyla yazıya aktarıldığı bir süreçtir. Dolayısı ile yazma hem bilişsel hem de devinişsel becerilerin bir arada kullanımını gerektirir (Toker, 2006). Yazma eylemi ile zihinsel, fiziksel hatta duyuşsal beceriler birlikte yürütülmüş olacağından yazma eylemi ile beceri alanlarında bir koordinasyon da oluşmuş olur.

Yazma becerisinin gelişimi sürekli uygulamayı gerektirir. Çünkü yazma eğitimi yönteminin temel ilkesi yazdırmaktır (Demirel ve Şahinel, 2006). Kavcar'a (1983) göre iyi bir yazı yazmak için; yazmaya karşı istek, çaba, cümle bilgisi, noktalama ve yazım kurallarını bilme, okuma, yazıda plan yapma ve yazdıklarını kontrol etme şeklindeki altı unsura dikkat edilmelidir.

Yazma, diğer dil becerileri ile karşılaştırıldığında daha fazla bilişsel ve devinişsel donanım ile uğraş gerektirir. Bu süreçte öğrenci, tek başına gelişim gösteremeyeceğinden öğretmenin ortam ve yöntem bakımından öğrenciye doğru rehberlik etmesi ve yazma çalışmalarını sıklıkla uygulatması gerekir (Elbir ve Yıldız, 2012).

Öğrencilerde yazma becerisinin gelişimi, ilkokuldan itibaren dikkatle takip edilmelidir. İfade edici dil becerilerinden olan yazma becerisinin gelişimi, bireyin akademik gelişimine yansır. Bireyin oluşturduğu yazı, yazdığı konudaki bilgisini, yaşantısını, anlayışını, zihinsel düzeyini, kelime hazinesini ve anlatma gücünü ifade eder. Bireyin yazma becerisinin gelişmemiş olması bu yetilerinin de gelişmemiş olduğunu gösterir (Göğüş, 1978). İlköğretim düzeyinde yazma becerisi, çeşitli açılardan ele alınmış, incelenmiş ve geliştirilmesi için birçok araştırma yapılmıştır (Coşkun, 2006; Yılmaz, Yıldırım ve Ateş, 2008; Beydemir, 2010; Duran, 2010; Akyol, 2011; Erdoğan, 2012; Keleş, 2012; Vidin, 2013; Tok ve Potur, 2015; Uyar, 2016). Yazma becerisinin geliştirilmesinde temel anlamda süreç ve ürün temelli yazma stratejilerinin yanı sıra yaratıcı yazma, not alma, boşluk doldurma, özet çıkarma, serbest yazma gibi yazma tekniklerinin kullanıldığı görülmektedir. Yazma becerisinin gelişim sürecinde eğitim kademesi ilerledikçe öğretim programlarında öğrencilerin daha üst düzey kazanımları edinmesi öngörülmektedir. Öğrencinin ilk yazma öğreniminden ileriki sınıflarda hangi türde, hangi niteliklere sahip yazı yazacağına öğretim programlarında yer verilir. Bununla birlikte öğretmenin bu süreçlere hangi yazma yaklaşımı, stratejisi, yöntemi, tekniği ve materyali ile rehberlik edeceği önemlidir.

Yürürlükteki Türkçe Dersi Öğretim Programı incelendiğinde tematik yaklaşım doğrultusunda hazırlandığı görülmektedir. Programda okuma ve yazma kazanımları,

farklı metin türlerinden anlam çıkarmayı sağlayacak şekilde oluşturulmuştur. İlköğretimin birinci kademesinden ikinci kademesinin sonuna kadar kazanımların yapısı ve hiyerarşisi, öğrencilerin temel dil becerilerinin yanı sıra üst düzey bilişsel becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayacak şekilde düzenlenmiştir (MEB, 2019). Öğrencilerin gelişim özellikleri dikkate alınarak dil bilgisi ve yazım kuralları ile ilgili kazanımlar artan bir yoğunluk içinde ve aşamalı olarak yapılandırılmıştır.

Bununla birlikte 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda ifade edilen Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri doğrultusunda hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı ile öğrencilerin (MEB, 2019, s. 10):

- 1) Dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi,
- 2) Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının sağlanması,
- 3) Okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması,
- 4) Okuma yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının sağlanması,
- 5) Duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerinin sağlanması,
- 6) Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerinin geliştirilmesi,
- 7) Basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerinin geliştirilmesi,
- 8) Okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması,
- 9) Millî, manevi, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal değerlere önem vermelerinin sağlanması, millî duygu ve düşüncelerinin güçlendirilmesi,
- 10) Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla estetik ve sanatsal değerleri fark etmelerinin ve benimsemelerinin sağlanması amaçlanmıştır.

Görüldüğü üzere Türkçe öğretiminde sadece dilin yapısı ile kavranması esas alınmamış öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin, değer bilincinin ve duyuşsal farkındalıklarının geliştirilmesi de amaçlanmıştır.

Teknolojik gelişmeler, bireyleri doğrudan veya dolaylı olarak dijital ortamların içine çekmektedir. Hayatın her alanını etkileyen teknolojik gelişmeler, bireylerin iletişim ihtiyaçlarını karşılamayı kolay, ucuz ve daha hızlı hale getirmiştir. Bu durum, aynı zamanda bilginin insanlar arasında daha hızlı yayılmasını, insanlar arasındaki etkileşim ve paylaşımın önemli ölçüde artmasını sağlamıştır. Türkiye Bilişim Derneği'nin [TBD]

(2013) verileri dünya nüfusunun üçte birinin teknolojiye bağlı yaşadığını ortaya koymaktadır.

Türkiye’de toplumun dijital teknoloji kullanımı ile ilgili ilk istatistikî verilerinin paylaşıldığı 2004 yılında, toplumun bilgisayar kullanım oranı %23, İnternet kullanım oranı %18.8 iken bu oranın 2018 yılında bilgisayar kullanımında %59.6, İnternet kullanımında %75.3’e yükseldiği görülmüştür (Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK], 2018). Yaş gruplarına göre bilgisayar ve İnternet kullanımları incelendiğinde 16-24 yaş arası bireylerin bilgisayar kullanım oranları 2004 yılında %32.2 İnternet kullanım oranları %26.6 iken; 2018 yılında aynı yaş grubunun bilgisayar kullanım oranı %68.2’ye, İnternet kullanım oranlarının %90.8’e yükseldiği görülmüştür (TÜİK, 2018). 2021 yılında toplanan verilerde bilgisayar kullanım oranlarına yer verilmezken 16-24 yaş arası bireylerin İnternet kullanım oranının %95.7’ye yükseldiği görülmektedir (TÜİK, 2021).

Ayrıca toplum bazında İnternet erişim imkânı olan haneler ve bireylerde İnternet kullanımı oranlarına bakıldığında İnternet erişimi olan hane oranı son 10 yıllık verilere göre 2011 yılında %45 ve bireylerde internet kullanım oranı %42.9 iken bu oran, 2021 yılındaki ölçümlerde İnternet erişim imkânı olan hanelerde %92’ye, bireylerde İnternet kullanımı %82.6’ya yükselmiştir (TÜİK, 2021).

Bu verilerden anlaşılaçağı üzere İnternet ve bilgisayar kullanım oranı, her yıl artış gösterirken yaş dağılımı açısından incelendiğinde bu teknolojilerin kullanım oranı ile yaştan ters orantılı olarak değıştiğı görülmektedir. Bu noktadan hareketle teknoloji kullanımının geldiğı noktada sunduğı imkânlar devlet politikalarında da belirleyici ve yol gösterici bir rol üstlenmiştir. Özellikle eğitim imkânlarının ve etkinliklerinin düzenlenmesinde dijital teknoloji alt yapılarının da kullanılması öngörülmüştür. Bu nedenle birçok ülke, eğitim planlamalarını yaparken teknolojinin eğitimle bütünleştirilmesine ve öğrenme öğretme süreçlerinde işe koşulmasına önem ve hız vermişlerdir (Chen 2010; Watson, Watson ve Reigeluth, 2012). Bu yönelim Türk eğitim sisteminde de yankı bulmuştur.

Türkiye Yeterlikler Çerçevesi (TYÇ) kapsamında Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] her yurttaşın dijital okur-yazarlık yeterliğine sahip olması amacıyla eğitim programlarında teknoloji kullanımına yönelik becerilere de yer vermiştir. Bununla birlikte MEB, Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) kapsamında okulların teknolojik donanımlarını iyileştirmeye yönelik hamleler yapmıştır (MEB, 2018). Bu proje ile 15 milyon civarında ilk ve ortaöğretim öğrencisine ve yedi yüz

bin öğretmene tablet bilgisayar dağıtılmış, beş yüz yetmiş bin derslik için etkileşimli tahtaların kurulması ve okulların İnternet altyapılarının tamamlanması amaçlanmıştır (MEB, 2013).

Bununla birlikte 2012 yılında MEB tarafından oluşturulan ve yayın hayatına başlayan Eğitim Bilişim Ağı (EBA) çevrimiçi, ücretsiz bir sosyal eğitim ortamı olarak kullanıma sunulmuştur. Bu sanal ortamda yazılı ve görsel eğitim materyallerinin yanı sıra ses ve video özelliğindeki kaynaklar da yer alabilmektedir. Ayrıca kullanıcılar tarafından dosya yüklemelerinin yapılabilmesi eğitsel etkileşimlere olanak sağlaması açısından önemli bir özellik olarak görülmektedir.

Eğitim ve öğretim faaliyetlerinde teknoloji; matematikten fen bilimlerine, sosyal bilimlerden sanat eğitimine neredeyse her alanda kullanılmaktadır. Teknolojinin eğitime sunduğu olanaklar dil eğitiminde de kendine yer bulmuştur. Türkçe Öğretim Programı eğitsel teknolojilerin kullanımına uyumlu olarak hazırlanmıştır. Programında ders uygulamalarında teknoloji kullanımına yönelik olarak; izlenebilir teknolojik araçlara yer verilmesi istenmekte, bilgisayar, slayt, etkileşimli tahta, televizyon, İnternet, EBA içerikleri vb. materyal ve uygulamaların dinamik olarak kullanılması yönergeleri yer almaktadır (MEB, 2019).

Eğitime uyarlanmış teknolojiler, birden fazla duyuya hitap edebilmektedir. Bu bakımdan çoklu duyulu bir öğrenme ortamı sunmaktadır. Çoklu duyusal öğrenme yaklaşımı; görsel, işitsel, dokunsal yaklaşımları aynı anda kullanıma sunan bir eğitim felsefesidir (Gore, 2002; Kamala, 2014). İnsan beyni, aynı anda görsel, işitsel ve dokunsal unsurların algılanmasına ve bu unsurları bir araya getirerek anlamlandırılmasına olanak sağlamaktadır (Baines, 2008; Şahin, 2011). Beynin bu özelliğinden yola çıkarak geliştirilen çoklu öğrenme yaklaşımları eğitimde başarıyı ve öğrenmede kalıcılığı artırmaktadır (Birsh, 2005; Nurjanah, 2017). Öğretim programları ve bağlı durumdaki öğretme yöntemlerinde ele alınan yeni yaklaşımlar, akademik başarıyı sağlamada çoklu duyusal öğrenmenin en etkili yaklaşımlardan biri olduğunu göstermektedir (Shams ve Seitz, 2008; Balcı ve Çayır, 2017).

Teknolojik olanaklar, dil becerisi eğitimlerini elektronik ve etkileşimli bir ortamla buluşturmuştur. Bu bağlamda öğrenciler, okuma ve yazma deneyimlerini etkileşimli ortamlar aracılığı ile oluşturup paylaşabilmektedirler. Bununla birlikte dil becerilerinin gelişim amaçlarına uygun olarak hazırlanmış görsel materyaller aracılığı ile dinleme

konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu becerilerini geliştirebilmektedirler.

Türkçe öğretiminde ilk okuma ve yazma sürecinde seslerin hissettirilmesi harf ve kelimelerin doğru telaffuzunda etkileşimli materyallerden faydalanılabilmektedir. Türkçe derslerinin çoklu ortam materyalleri (bilgisayar, projeksiyon, ses sistemi, TV, telefon, cd, vb. araçlarını kullanarak) ile işlenmesi öğrencilerin derse yönelik tutumlarını artırırken okuduklarını daha iyi anlamalarını da sağlamaktadır (Akın ve Çeçen, 2015).

Türkçe öğretiminde kullanılabilecek teknolojik olanaklardan biri de dijital hikâyelerdir. Hathorn (2005), dijital hikâyeyi dil, okuryazarlık ve iletişim becerileri ile teknolojiyi bir araya getiren bir program yeniliği olarak tanımlamaktadır. Dijital hikâyeler, belli bir konu ile ilgili görsel, ses kaydı, metin akışı, ses veya görüntü gibi unsurların dijital bir programda bir araya getirilmesi ile oluşturulan eğitici dijital materyallerdir.

Öğrenciler, dijital hikâye ile kompozisyon oluşturarak günlük hayatlarındaki, kendi kültürlerindeki ve tarihlerindeki deneyimlerini hikâye haline getirebilmektedirler. Bu sayede ev, toplum ve okul bağlamında okuryazarlık kimliğinin yapılandırılmasında dijital hikâye önemli bir etkiye sahiptir (Vasudevan, Schultz ve Bateman, 2010; Foley, 2013). Robin (2008), üç tür dijital hikâye olduğunu ifade etmektedir: Bunlar: bireyin kişisel tecrübelerini yansıttığı *kişisel ya da öyküleyici hikâyeler*, ders konularını içeren ve derslerin öğrenimini kolaylaştıran *bilgilendirici ya da öğretici hikâyeler* ve tarihi olayların işlendiği ve tarih öğretiminde kullanılan *tarihî olayları ele alan hikâyeler* şeklindedir.

Dijital hikâye, Türkçe öğretimi bağlamında ele alındığında, sahip olduğu özellikler ile temel dil becerileri olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine hitap etmektedir. Bu açıdan yaklaşıldığında dijital hikâyelerin işitsel ve görsel yönleri ile sunduğu olanaklar çoklu duyuşal öğrenme yaklaşımıyla da örtüşmektedir. Dijital hikâye, öğretmenlere okuma ve yazma öğretiminde dijital teknolojiyi belli bir sistemle uyarlama imkânı vermektedir (Butler, Monda-Amaya ve Haeny, 2013). Kulla-Abbott (2006), dijital hikâyelerin öğrencilerin geleneksel ve çoklu ortam okuma ve yazma becerilerini aynı anda geliştirdiğini ifade etmektedir. Robin (2006) ise dijital hikâyelerin öğrencilere okuma ve yazma becerileri ile birlikte araştırma, organizasyon, teknoloji, sunum, görüşme, sosyal, problem çözme ve analiz becerileri kazandırdığını belirtmektedir. Görüldüğü üzere dijital hikâyeler, dil becerilerinin geliştirilmesinde özellikle de okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde kullanılabilecek materyallerdir.

Dijital hikâyelerle ilgili yapılan çalışmalar, dijital hikâyelerin öğrencilerin başarılarını, derse katılımlarını artırdığını ve onların bu uygulama ile öğrenme ortamlarına güçlü bir şekilde uyum sağladıklarını ortaya koymuştur (Sadık, 2008; Dogan ve Robin, 2009; Xu, Park ve Baek, 2011; Hung, Hwang ve Huang, 2012). Bununla birlikte dijital hikâyeler, kullanıldığı derslerde akademik başarıyı olumlu yönde etkilemektedir (Demirer, 2013). Ayrıca hikâye anlatımının farklı dijital araçlarla desteklenerek oluşturulması okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde dijital hikâyenin kullanılmasını mümkün kılmaktadır (Sylvester ve Greenidge, 2009).

Sonuç olarak bu araştırmanın alt boyutlarından biri olan akıcı okumanın geliştirilmesi noktasında çeşitli eğitim düzeylerinde farklı strateji ve eğitsel uygulamaların geliştirildiği ve uygulandığı araştırmalar olduğu görülmektedir (Kuhn ve Stahl, 2003; Rasinski, Yıldırım ve Nageldinger, 2011; Keskin, 2012; Çayır ve Ulusoy, 2014). Bu çalışmaların bazılarında sesli, sessiz, eşli, koro, rehberli, güdümlü okuma gibi okuma stratejileri kullanılırken, bazılarında ise okuma çemberi, okuyucu tiyatrosu, kelime duvarı, tekerleme temelli etkinlik, yapılandırıcı akıcı okuma, yaratıcı okuma gibi etkinlik ve yöntemlerin akıcı okuma becerisini geliştirmede kullanıldığı görülmektedir. Ancak bu strateji, yöntem ve uygulamaların daha etkileyici bir şekilde kullanılmasına ve sahip olduğu özellikler ile daha kalıcı öğrenmelere olanak sağlayan dijital hikâyelerin tez araştırmalarında kullanılmadığı görülmektedir. Bu nedenle dijital hikâyelerin akıcı okuma becerilerine etkisinin belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmanın diğer alt boyutları olan okuma ve yazma becerilerinin gelişim durumu diğer iki dil becerisi olan dinleme ve konuşma becerilerinin de gelişmesini sağlar. Çünkü birey, etkili bir okuma becerisi ile anlama yetisini geliştirir ve bu durum bireyin dinlediklerini anlamasını kolaylaştırır. Birey, etkili bir yazılı anlatım becerisi ile sözcükleri nasıl organize etmesi gerektiğini bilir ve bu sayede konuşmalarını daha planlı ve anlamlı bir şekilde ifade eder. Diğer bir ifade ile dinleme ve okuma ile konuşma ve yazma arasında birbirini bütünleyen bir ilişki söz konusudur (Göçer, 2007). Bununla birlikte okuma ve yazma becerileri de birbiri ile doğrudan bağlantılıdır. Yazma becerisinin gelişmesi yapılan okumalara, yazılanlara, yazılanların incelenmesine ve bunlar üzerinden tartışma yapılmasına bağlıdır (Yetkin ve Daştan, 2008). Okuma ve yazma, bireyin akademik ve kişisel gelişimi açısından önemi ortada iken, ülkemizde okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik yapılan araştırmalar, okuma ve yazma becerilerinin yeterli düzeyde olmadığını göstermektedir. Nitekim, MEB'in 2018

yılında 4. ve 8. sınıf öğrencilerinin Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri ders başarılarını ölçmek için Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi (ABİDE) projesi kapsamında 2018 yılında yapılan son ölçmelerde öğrencilerin %67.4'ünün Türkçe dersinde orta ve aşağı seviyede puan aldığı görülmüştür. Bununla birlikte Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı'nın (PISA) 2018 yılı okuma becerileri sonuçlarına bakıldığında Türkiye, 78 ülkenin yer aldığı organizasyonda 40. sırada yer almıştır. Ayrıca ilkokullarda 2018 yılından itibaren uygulanmaya başlanan İlkokullarda Yetiştirme Programı'nda (İYEP) uygulanan Öğrenci Belirleme Aracı (ÖBA), birçok ilkokul öğrencisinin okuma, yazma ve aritmetik becerilerde yeterli olmadıklarını göstermektedir. Bu nedenle okuma ve yazma becerileri üzerinde gerçekleştirilen bu araştırmanın dijital hikâye değişkeni ile nasıl şekilleneceğinin alana katkı sunması beklenmektedir.

Okur-yazar olma kavramının geleneksel anlamının dışına çıktığı bir çağda bireylerin dijital, küresel, teknolojik, görsel ve bilgi gibi yeni okur-yazarlık becerilerine sahip olmaları gerekmektedir (Sylvester ve Greenidge, 2009; Thesen ve Kara-Soteriou, 2011). Bireylerin bu yeni okur-yazarlık düzeyine ulaşması hem okuma ve yazma becerilerini geliştirmesi hem de dijital teknolojileri tanınması ve kullanabilmesi ile mümkün olabilmektedir. Bu bağlamda, dijital hikâye temelli okuma ve yazma etkinliklerinin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma, okuduğunu anlama ve yazma becerilerine etkisi ile öğrencilerin bu süreçte nasıl katıldıkları ve bu süreci nasıl anlamlandırdıkları bu araştırmanın ana problemini oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, dijital hikâye temelli okuma ve yazma etkinliklerinin dördüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma, okuduğunu anlama ve yazma becerilerine etkisini belirlemek ve dijital hikâye etkinlikleri sürecinde öğrencilerin neler deneyimlediklerini betimlemektir. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Uygulama öncesinde, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, akıcı okuma, okuduğunu anlama ve yazma becerileri arasında anlamlı farklılık var mıdır?
2. Uygulama sonrasında, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, akıcı okuma, okuduğunu anlama ve yazma becerileri arasında anlamlı farklılık var mıdır?
3. Araştırmacı gözüyle uygulama süreci nasıl işlemiştir?

4. Öğrenciler, uygulama sürecini nasıl anlamlandırmaktadır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Türkçe Dersi Öğretim Programı incelendiğinde oluşturulan hedefler doğrultusunda bireylerin anadilde iletişim yeterliğine sahip olmaları öngörülmüştür. Anadilde iletişim; bireyin sözcük bilgisi, dil bilgisi ve dilin görevleri hakkında bilgi sahibi olmasını gerektirirken çeşitli durumlarda sözlü ve yazılı iletişim kurma yeteneklerine sahip olmayı içermektedir (MEB, 2019). Bu doğrultuda araştırmanın akıcı okuma bileşenleri olan okuma hızı, doğru okuma ve okuma prozodisi, okuduğunu anlama ve anladığı metni yazma becerilerini inceleyecek olması, Türkçe Dersi Öğretim Programında öngörülen hedeflere hizmet edeceği varsayımı ile önemli görülmektedir.

Türkiye Yeterlikler Çerçevesi kapsamında öngörülen yeterliklerden biri, Dijital Yetkinlikler. Dijital Yetkinlik, toplumsal iletişim ve gündelik yaşantı için teknolojinin etkili bir şekilde kullanımını içermektedir. Bu doğrultuda okul ortamında derslerin ve uygulamalarının yürütülmesinde bu teknolojilerin etkin olarak kullanılması tavsiye edilmiştir (MEB, 2019). Araştırmanın yapılacağı okulda teknolojik altyapının bulunmadığı düşünüldüğünde dijital hikâye temelli etkinliklerin öğrencilerin öğrenme sürecinde teknolojiyle buluşmasını sağlaması açısından önemli görülmektedir.

Uygarlaşmanın en önemli sacayaklarından olan “okuyan toplumu oluşturma” hedefine yönelik olarak öğrencilere kazandırılması gereken en önemli okur özelliklerinden biri okuduğunu anlama becerisidir. Okuduğunu anlama, anlamayı sağlayan, seri ve okumanın akışında yer alan denge ve uyum halindeki birtakım becerilerin bir araya gelmesi ile oluşan, akıcı okuma yapabilen bireyler için kolay ve zevkli olarak algılanan üst düzey bir beceri türüdür (Grabe ve Stoller, 2002, s. 29). Bireyin okuduğunu anlaması için okuma eyleminden zevk alması, bunun için de kendisini yormadan akıcı bir şekilde okuması gerekir. Akıcı okuma becerisinin gelişmesi için de uygun hız, doğru okuma ve yerinde prozodi becerilerinin oluşmuş olması gerekmektedir (Baştuğ ve Akyol, 2012). Bu bağlamda dijital hikâye temelli okuma etkinliklerinin okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerilerine nasıl bir etki sunacağı araştırmanın önemli bir boyutudur.

Üretici dil becerilerinden olan yazma becerisi, öğrencilerin hayali ve mantıksal düşünebilme yetilerini, bilgiyi aktarabilmelerini, düşünceleri kontrol ederek yapılandırabilmelerini, gözlem becerilerini ve ana dilini kullanma becerisini gösterir

(Akyol, 2000). Yazılan bir metin, bireyin yazdığı konu ile ilgili bilgisini, deneyimlerini, kavrama şeklini, zihin yapısını, kelime bilgisini ve anlatım seviyesini gösterir (Göğüş, 1978). Bu nedenle bireyin tüm hayatı boyunca ihtiyaç duyacağı yazılı ifade becerisinin doğru, etkili ve motive edici yaklaşımlarla geliştirilmesi sağlanmalıdır. Bu noktada öğrencilerin öz ifade becerilerini geliştiren (Lee, 2014), yazma kimliklerini güçlendiren ve yazma sürecine yönelik ortak bir dil geliştirilmesini sağlayan (Foley, 2013) dijital hikâyelerin öğrencilerin yazma becerilerine nasıl bir etki sunacağı araştırmaya önem katan başka bir boyut olarak değerlendirilmektedir.

Bu araştırmanın yapılacağı ortam açısından bakıldığında; araştırmacının görev yaptığı okulda açılan İYEP kapsamında uygulanan Öğrenci Değerlendirme Aracı'ndan (ÖDA) öğrencilerin aldıkları puanların ancak ilgili modülü geçecek düzeyde kaldığı ve öğrencilerin yazılı ve sözlü ifade becerilerinin ortalama olarak düşük düzeyde kaldığı görülmüştür. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'na göre ilköğretim kurumlarının amaçlarından biri öğrenciyi bir sonraki eğitim kademesine hazırlamaktır. Bu açıdan bakıldığında öğrencilerin ortaokul bitiminde gireceği Liselere Giriş Sınavı (LGS) için yeni tip soruların yapısı itibarı ile Türkçe dersi dışındaki dersler için de etkili bir okuma becerisine sahip olması gerekmektedir.

Sonuç olarak alanyazında ilgili araştırmaların sonuçları incelendiğinde dijital hikâyelerin genelde öğrenmeye, özelde okuma ve yazma becerilerine olumlu ve anlamlı etkiler sunduğu, dijital hikâyeler ile düzenlenen etkinliklerin öğrenciyi merkeze alan eğitim anlayışlarıyla örtüştüğü görülmektedir (Hatorn, 2005; Robin, 2008; Foley, 2013). Tüm boyutlar dikkate alındığında dijital hikâye ile düzenlenen etkinliklerin okuma ve yazma becerilerinin gelişimine etkisi, bu alanda yapılacak çalışmalara katkı sağlayacağı düşüncesiyle önemli görülmektedir.

1.4. Tanımlar

Akıcı okuma: Anlamı dikkate alırken kelime tanımaya odaklanmadan prozodiyi doğru kullanarak ve belli bir otomatik hızda yazarın duygularını yansıtarak yapılan okuma (Zutel ve Rasinski, 1991, s. 211).

Prozodi: Konuşmadaki ritim ve tonlama unsurlarını bir arada ifade etmek için kullanılan bir kelime (Dowhower, 1991).

Dijital hikâye: Resim, grafik, seslendirme ve müzik öğelerinin geleneksel ve kişisel hikâye anlatımıyla birleştirilmesi (Porter, 2004).

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma, 2022 – 2023 eğitim öğretim yılında Diyarbakır ili, Silvan ilçesinde kırsal bölgede yer alan biri deney grubunu, diğeri kontrol grubunu oluşturan iki okulun 4. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde farklı boyutlarıyla araştırmaya dayanak oluşturan kuramsal alanyazına yer verilmiştir. Bu kapsamda Türkçe dersi Öğretim Programında yer alan temel dil becerileri olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri ilgili program ve alanyazınla açıklanmıştır. Araştırmanın alt boyutları olan akıcı okuma, okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile bu becerilerin geliştirilmesine yönelik strateji, yöntem ve teknikler, ilgili alanyazınla detaylı olarak ele alınmıştır. Son olarak araştırma kapsamında bu becerilere etkisine bakılacak olan dijital hikâyelerin, ne olduğu, nasıl oluşturulduğu ve eğitsel bağlamda nasıl kullanıldığı, ilgili alanyazın doğrultusunda detaylı olarak açıklanmıştır.

2.1. İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programında Temel Dil Becerileri

Diğer öğretim programlarıyla birlikte Türkçe Dersi Öğretim Programı da 2019 yılındaki program düzenlemesiyle yeniden düzenlenmiştir. Programda yer alan Türkiye Yeterlikler Çerçevesi kapsamındaki alt başlıklardan biri olan Anadilde İletişim Yeterliğinin hedefi, bireyin kelime bilgisini artırmayı, dilin görevlerine ve dilbilgisine yönelik bilgi sahibi olmasını, sözlü ve yazılı iletişim kurabilmesini ve dilin etkin kullanımına yönelik çevresine karşı sosyal farkındalığının geliştirmesini sağlamak olarak ifade edilmiştir. (MEB, 2019). 2019 programı incelendiğinde görsel okuma ve görsel sunu alt öğrenme alanlarının kaldırıldığı görülmektedir. Ancak bu alan, kazanımlarda diğer dil becerilerinin alt kazanımları olarak yer almaya devam etmektedir. Bununla birlikte Türkçe Dersi Öğretim Programında dil becerilerine yönelik kazanımlar tematik bir yaklaşımla hazırlanmıştır. Aşağıdaki bölümde Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan dört temel dil becerisi; dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine ve Türkçe Dersi Öğretim Programındaki yapılandırılmasına yer verilmiştir.

2.1.1. Dinleme becerisi

Dinleme, sesi algılamayla başlayan ve sesin algılanmasının son bulmasına kadar devam eden bir süreçtir. Başka bir ifade ile anne karnında başlayan ve ölüme kadar devam eden ve karşılıklı etkileşimle gelişip şekillenebilen bir süreçtir (Özbay, 2005). Elbette dinleme, sadece kulağın algıladığı titreşimler değildir. Dinleme, duymaktan öte insani yetenekleri gerektiren, duyduğunu anlamlandırmak adına zihinsel ve ruhsal birtakım

abalar gerektiren bir olaydır (Yalçın, 2002). Bununla birlikte dinleme, bir iletişim kurma şeklidir ve temel dört dil becerisinden en çok kullanılanıdır (Aktaş ve Gündüz, 2004).

Alanyazında dinlemeyle ilgili olarak; Johnson (1951), sözlü iletişimin karşılıklı etkileşimine olanak veren ilk eylem; Wolff, Marsnik, Tacey ve Nichols (1983), var olan bilgileri anlayarak işitilen yeni bilgilerle bütünleştirip gerekli durumlarda cevap vermeyi harekete geçiren bir süreç; Ergin ve Birol (2000), sesi algılamayla başlayan işitmeye yönelik belli işaretlerin hatırlanması ve tanınması ile devam eden ve anlam ilişkisi kurulmasıyla son bulan psikolojik bir süreç olarak tanımlamaktadırlar.

Dil becerilerinin neredeyse temelini oluşturan dinleme becerisi (zbay, 2005), bireyin ileride etkili bir iletişim kurabilmesi adına okulların anadil eēitimi kazanımları arasında kendine yer bulmuştur. Bu kapsamda okul ortamlarında ērenmeye zemin hazırlayacak etkili dinleme becerisi eēitiminin üzerinde durulmuştur. Birey, okula bařladıēı andan okuma becerisi oluşana kadar geçen sürede edindiēi bilgilerin önemli bir kısmını dinleme yoluyla kazanır (Doēan, 2007). Bireyin bilgi edinmede kullandıēı dil becerileri incelendiēinde; Rankin (1930), bireylerin zamanlarının %42'sini dinleme, %32'sini konuşma, %15'ini okuma, %11'ini yazma için ayırdıēını bulgulamıştır. Üniversite ērencileri ile gerçekleştirilen benzer bir çalışmada bireylerin zamanlarının %53'n dinleme, %17'sini okuma, %16'sını konuşma, %14'n yazma için kullandıēını tespit etmiştir (Barker, 1980'den akt. Cihangir, 2004).

Türkçe Dersi ēretim Programında dinleme becerisi sınıf düzeylerine göre ve tematik yaklaşım esas alınarak yapılandırılmış ve kazanımlar da bu doērultu hazırlanmıştır. İlkokul birinci ve ikinci sınıf düzeyindeki ērencilerin dinleme beceri kazanımları incelendiēinde bu yaş grubundaki ērencilerden görsellerden hareketle dinlediēi veya izlediēi metinlerle ilgili tahminlerde bulunması ve bu metinlerde geçen olayların gelişimini tahmin etmesi, bu metinleri olayların oluş sırasına göre anlatması ve bunlarla ilgili sorulan sorulara cevap vermesi beklenir. Birinci sınıflarda doēal ve suni sesleri çıkan sesleri ayırt etmesi, iřittiēi sesleri taklit etmesi, seslerin yansıttıēı harfleri ayırt etmesi okuma ve yazma çalışmalarında ön hazırlık olarak kullanılır. Ayrıca nc ve dördüncü sınıflarda dinlediēi veya izlediēi bir metni canlandırması, metinle ilgili sorular sorması ve metni deēerlendirmesi beklenir. Bununla birlikte dinlerken uyulacak nezaket kurallarına uymalarını ve dikkatlerini dinlediklerine vermelerini saēlayacak ortamlar oluşturulur ve bu doērultuda ērencilere yönergeler verilir (MEB, 2019).

Sonuç olarak dinleme becerisi dil eğitimi faaliyetlerinde önemli bir yer tutmaktadır. Birey, anne karnından ölümüne kadar olan süreçte bilgiyi algılama ve anlamlandırma süreçlerinde büyük bir etkiye sahip dinleme becerisine eğitim programlarında gereken önemin verilmesiyle iyi bir dinleyici olabilir. Bu bağlamda öğretmenlerin doğru yönerge ve dinleme stratejilerini uygulaması ile öğrencilerin iyi birer dinleyici olmaları sağlanabilir.

2.1.2. Konuşma becerisi

Bireyin başka bireylerle en sade haliyle iletişime geçmesi için konuşması gerekir. Konuşma; bilgi, his ve düşüncelerin sesler yoluyla meydana gelen dil aracılığı ile karşı tarafa aktarılması (Demirel, 1999, s. 40), bilişsel faaliyetlerle oluşan iletişimin dil organıyla karşı tarafa sunulmasıdır (Adalı, 2003, s. 27).

Birey, sosyal çevresiyle ilişki kurmak ve insanlar arasında bir yer ediniş kendini onlara anlatmak, bilgi birikimini aktarmak veya duygu, düşünce ve fikirlerini ifade etmek amacıyla konuşmak zorundadır (Doğan, 2009). Bu nedenle birey için zorunluluk olan bu eylemin düzgün bir şekilde gerçekleştirilmesi gerekir. Çünkü baştan savma, gelişigüzel, basmakalıp ve yavan bir konuşma, bireyin toplumsal bağlarını zayıflatarak onu toplumun dışına iter (Emir, 1986, s. 290).

Çocuğun konuşma becerisini etkili bir şekilde edinmesi, onun gelecek öğrenmelerine temel oluşturur. Çünkü bireyin hislerini ve düşüncelerini doğru bir şekilde aktaramaması; bir bakıma düşünmediği, sınıf etkinliklerine katılmadığı ve sonuç olarak öğrenemediği anlamına gelir (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 2004).

Öğrenciler, belli bir konuşma birikimiyle okula başlarlar. Ancak bu konuşma onların kendi sosyal çevrelerinin konuşmasıdır. Okul çağı, dilin doğru ve etkili; yönlerinin ve özelliklerinin belli bir sistemle verildiği bir süreçtir. Bu nedenle okul, dilin doğru ve güzel kullanımının bir alışkanlık hâline dönüştürülmesinde önemli görevler üstlenmektedir (Sever, 1993, s. 2).

Türkçe Dersi Öğretim Programlarında konuşma becerisi eğitimi, öğrencilere etkili ifade becerisi ve anlaşılır bir iletişim becerisi kazandırmayı hedeflemektedir. Programda birinci ve ikinci sınıf düzeyindeki öğrencilerden; kelimeleri anlamlarına uygun kullanmaları, konuşmalarında yeni öğrendiği kelimeleri kullanmaları, hazırlıksız konuşmalar yapmaları, çevreleriyle belirli bir konu hakkında konuşmaları, çevrelerini ve çevrelerindeki kişileri tanıtmaları beklenir. Bununla birlikte üçüncü ve dördüncü sınıf

düzeyindeki öğrencilerden sınıf içindeki tartışma ve konulara katılmaları, dördüncü sınıf düzeyindeki öğrencilerden ayrıca konuşmalarında farklı dillerden alınmış, Türkçe'ye henüz karşılık bulmamış sözcüklerin Türkçelerini kullanmaları beklenir. Konuşma becerisi eğitiminde öğretmen yönerge ve stratejiler kullanarak öğrencileri yönlendirir. Bu kapsamda öğrencilerin konuşurken göz teması kurmaları, işitilebilir ses tonuyla, konu dışına çıkmadan, kelimeleri doğru telaffuz ederek konuşmaları, konuşmalar sırasında nezaket kurallarına (yerinde hitap ifadeleri kullanma, başkalarının sözünü kesmeme, söz alarak konuşmaya katılma, karşısındakini saygıyla dinleme) uygun davranmaları doğrultusunda yönergeler uygular (MEB, 2019).

Sonuç olarak konuşma becerisinin iletişimin en temel yolu olduğu ve bu sürecin bireyin sağlıklı bir iletişim kurmasında sosyal hayatının önemli bir gereği olarak düşünülebilir. Bu nedenle bireyin sağlıklı bir konuşma becerisi edinmesi önemli görülmektedir.

2.1.3. Okuma becerisi

Bilişsel gelişimin en önemli yapı taşlarından biri olan okuma öğretimi ilkokuldan itibaren çeşitli aşamalarla okullarda gerçekleştirilir. Öğrencinin ilerleyen eğitim aşamalarında tür, yöntem ve tekniklere göre geliştirilir. Bu açıdan bütün öğrencilere okumaya yönelik becerileri kazandırmak ilkokulun en temel görevidir (Glover, Ronning ve Bruning, 1990, s. 186). Bu bağlamda okumanın teknik olarak neyi ifade ettiğini ve okumanın yapısal bileşenlerinin neler olduğunun doğru anlaşılması gerekmektedir.

Türkçe Dersi Öğretim Programında okuma becerilerine yönelik kazanımlar, daha belirgin bir şekilde sınıf düzeylerine göre farklılık göstermektedir. Programda birinci sınıf düzeyinde henüz ilk okuma eğitimine başlamış bir öğrenciden; okuma aracındaki ana kısımları tanınması, sesi tanınması ve seslendirmesi, hece ve kelimeleri okuması, temel ve uzun olmayan cümleleri ve kısa metinleri okuması beklenir. Ayrıca öğrencinin akıcı okuma çalışmalarına yönelik olarak noktalama işaretlerine, vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat ederek okuması için bilgilendirme yapılır ve bu doğrultuda yönergeler uygulanır. Öğrencinin görsel okumasına yönelik olarak görsellerden hareketle kelimeleri ve anlamlarını tahmin etmesi sağlanır. Bununla birlikte bu düzeydeki öğrencinin farklı yazı tipleri ile yazılmış yazıları okuması ve kelimelerin zıt anlamlılarını tahmin etmesi beklenir (MEB, 2019).

İkinci sınıf düzeyindeki bir öğrenciden okuma becerilerine yönelik olarak okuma materyalindeki temel bölümleri tanınması beklenir. Akıcı okuma çalışmalarına yönelik olarak noktalama işaretlerine, vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat ederek okuması sağlanır. Görsel okuma çalışmaları kapsamında görsellerle ilgili sorulara cevap vermesine, görsellerden hareketle kelimeleri ve anlamlarını tahmin etmesine yönelik çalışmalar yapılır. Ayrıca farklı yazı tipleri ile yazılmış yazıları okuması, kelimelerin zıt anlamlılarını tahmin etmesi ve kelimelerin eş anlamlılarını tahmin etmesi beklenir. Bu düzeydeki öğrencinin okuma eylemine geçtiği varsayıldığında ayrıca okuduklarını anlatması, okuduğu metnin konusunu belirlemesi, metin türlerini tanınması, metinle ilgili soruları cevaplaması, okuduğu metnin hikâye unsurlarını belirlemesi, şekil, sembol ve işaretlerin anlamını kavraması da beklenir (MEB, 2019).

Üçüncü sınıf düzeyindeki bir öğrenciden okuma becerilerine yönelik olarak ikinci sınıf düzeyinden farklı olarak eş sesli kelimelerin anlamlarını ayırt etmesi, olayları ana hatları ile anlatması, okuduğu metinle ilgili sorular sorması, metin türlerini ayırt etmesi, metni oluşturan öğeleri tanınması, kısa ve basit dijital metinlerdeki mesajı kavraması, okudukları ile ilgili çıkarım yapması, metindeki gerçek ve hayali öğeleri ayırt etmesi ve tablo ve grafiklerde yer alan bilgilere ilişkin soruları cevaplaması beklenir (MEB, 2019).

Dördüncü sınıf düzeyindeki bir öğrencinin okuma becerilerine yönelik kazanımları önceki üç sınıf düzeyine göre belli noktalarda benzerlik gösterse de genel anlamda daha üst düzey ve karmaşık bir yapıya sahiptir. Dördüncü sınıf düzeyindeki bir öğrencinin sahip olması gereken okuma becerisi kazanımları şöyledir: Metinleri türün özelliklerine uygun biçimde okur. Okuduğu metindeki kelimelerden gerçek, mecaz ve terim anlamlı olanları tespit eder. Deyim ve atasözlerinin metne nasıl bir anlam kattığını anlar. Bağlamdan yola çıkarak bilmediği kelime ve kelime grupları hakkındaki tahminlerini paylaşır. Görsellere yönelik soruları cevaplarırken görsel ve başlıktan yola çıkarak okuma metninin içeriğini tahmin eder. Okuduğu metni gene boyutlarıyla anlatır, konusunu bilir ve ana fikrini tespit eder. Metne yönelik soruları cevaplar. Metnin konu, olay ağı, ortam, zaman, kişi ve varlık öğelerinin farkına varır. Okuduğu metindeki kahramanların özelliklerini karşılaştırır. Okuduğu metinle ilgili olarak neden-sonuç, karşılaştırma, benzetme, örneklendirme gibi çıkarımlar yapar. Görsel okumaya yönelik olarak metin içeriği- görsel ilişkisini kurar. Görsellerin metnin içeriğini nasıl desteklediğini (duygu, kişi veya yerlerin özelliklerini vurgulama vb.) açıklar ve yorumlar. Metindeki renkli, altı çizili, bölümlerin önemli noktaları vurguladığını kavrar. Metinler arasında karşılaştırma yapar. Medya metinlerini

değerlendirir. Farklı türdeki medya metinlerinin hangi amaçla kullanıldığı hakkında fikir sunmasına olanak verilir. Grafik, tablo ve çizelgelerle ilgili soruları cevaplar. Bilgi kaynaklarını etkili bir şekilde kullanır. Bilgiyi elde etmek amacıyla basılmış veya dijital ortamlardaki sözlükleri nasıl kullanacağı hakkında bilgilendirilir. Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular. Bununla birlikte tüm düzeylerin okuma etkinliklerinde okuma stratejilerini uygulamasına yönelik yönergelere de yer verilmiştir (MEB, 2019).

Okuma becerisinin, bu araştırmanın temel boyutlarından birini oluşturması sebebiyle okuma becerisi, yazma becerisi ile birlikte daha ayrıntılı olarak aşağıdaki bölümlerde ele alınmıştır.

2.1.3.1. Okuma ve okuduğunu anlama

Okuma, yazıdaki harf ve işaretleri söze büründüren, anlamlandıran ve karmaşık zihinsel bir süreç içerisinde ruhsal bir çalışmayı da içinde barındıran sembollere dayalı görsel-işitsel söze dayalı işlem becerisidir (Robeck, 1974: 34, akt. Yılmaz, 1993, s. 22). Farklı bir bakış açısıyla okuma, metnin okur tarafından anlamlandırıldığı ve bu anlamların ön bilgilerle bir araya getirilerek sentez anlamaların oluşturulduğu, okur ve yazar arasındaki fikir akımı sürecidir (Akyol, 2007). Okuma esnasında, yazıların zihinde kavramlara bütünleştirilmesi, anlam kazandırılması ve bilişsel olarak yapılandırılması, okumayı beyin gelişimine en fazla faydayı sunan öğrenme alanı haline getirmektedir (Güneş, 2007, s. 117). Dökmen (1994, s. 15), okumayı kelime ve cümlelerin bir araya getirildiği bir süreçten ziyade; anlayarak okumanın görmenin ötesinde zihinsel faaliyetler gerektirdiğini ifade etmiştir.

Okuma eyleminin sahip olduğu özellikler incelendiğinde okumanın yapısını algılamak mümkün olmaktadır. Okumanın yapısı incelendiğinde, yazılı bir unsurdaki duygu ve düşüncelerin analizi ve yorumlanması gibi fiziksel, bilişsel ve duyuşsal özellikleri olan karmaşık bir süreci ifade ettiği görülmektedir (Demirel ve Şahinel, 2006; Arıcı, 2012). Kavrama, hatırlama, görme, analiz etme ve seslendirme gibi ilişkisel faaliyetleri gerektiren okuma, bir öğrenme ve iletişim sürecini yansıtır (Yıldız, 2003). Bu noktadan hareketle okuyucunun görme, duyma ve seslendirme eylemleri ile okuma ortamı ve okunacak materyal okumanın fiziksel yönünü; anlama, zihinsel bağ kurma süreci bilişsel yönünü ve okuma öncesi, esnası ve sonrasında oluşan duygu durumları okumanın duyuşsal yönünü oluşturmaktadır. Bununla birlikte Güneş (2014), okumanın yapısal boyutlarından bahsetmiştir. Bunlar; işlem, etkileşim ve anlama boyutlarıdır.

Okuyucunun metni görüp algıladığı ve bilişsel yapılandırmanın gerçekleştirildiği boyut işlem boyutu olarak ifade edilmektedir. Okuyucunun okuma ortamındaki fiziksel durumla olan etkileşimi ile metinde geçenler ve yazarla kurduğu bağın, okumanın etkileşimsel boyutunu oluşturduğu ifade edilmektedir. Okuyucunun tüm bu işlem ve etkileşim süreci sonunda edindiği anlam, okumanın anlama boyutu olarak ifade edilmektedir.

Okuma eyleminin karmaşık yapısı okuma ediminin aşamalı olarak gerçekleşebileceği yaklaşımını ortaya çıkarmıştır. Chall (1983), sıfırdan beşe kadar derecelendirilmiş toplam altı aşamadan söz etmektedir. Sıfır aşaması, çocuğun 6 ay-6 yaş aralığındaki durumunu ifade eder. Bu süreçte çocuk öğrendiği binlerce kelime arasında sadece birkaç taneyi okuyabilir. Bu dönem, çocuğun daha çok dil ile ilgili temel yapıları öğrendikleri bir süreci ifade eder.

- Aşama 1, başlangıç ve kod çözme aşaması olarak 6-7 yaş aralığını kapsayan süreçtir. Çocukların duydukları ortalama dört bin kelimeyi anladıkları ancak sadece altı yüz civarında kelimeyi okuyabildikleri bu aşamada çocuklar; ses ve harf arasındaki ilişkiyi kavrar, basit metin okumaları gerçekleştirebilir.
- Aşama 2, onay ve akıcılık aşaması olarak 7-8 yaş aralığını kapsayan süreçtir. Bu aşamada çocuklar, artan bir akıcılıkla basit metinler üzerinden otomatikleşmeye başlarken aynı zamanda kod çözmede de daha ileri bir düzeydedirler. Ancak bu süreçte de dinleme becerisi okuma becerisinden daha öndedir.
- Aşama 3, yeni şeyler öğrenmek için okuma aşaması olarak 9-13 yaş aralığını kapsayan süreçtir. Bu aşamada çocuklar, yeni fikirler, yeni bilgiler, yeni deneyimler ve yeni duyguları keşfetme adına okuma yaparlar. Sürecin başlarında daha etkili olan dinleme becerisi sürecin sonunda yerini okuma becerisine bırakır.
- Aşama 4, çoklu bakış açıları için okuma aşaması olarak 15-17 yaş aralığını kapsayan süreçtir. Bu aşamada çocuklar daha karmaşık metinleri okuyup çözümleyebilmektedir.
- Aşama 5, yapılandırma ve yeniden yapılandırma aşaması olarak 18 ve üzeri yaş okuma becerilerini kapsayan süreçtir. Bu aşamada okur, kendi bakış açısı üzerinden başka bakış açılarını anlamlandırıp analiz eder ve eleştirel bir gözle okuma yapar.

Okumayı aşamalı olarak ele alan bir diğer araştırmacı Ehri ve Soffer (1999), okumayı dört aşamada ele almaktadır. Bunlar; alfabe öncesi dönem, kısmi alfabe dönemi, tam alfabe dönemi ve pekiştirilmiş alfabe dönemidir. Alfabe öncesi dönem, çocuğun harflerle tanışmadan önce kelimeleri öğrendiği ve basit cümlelerle temel dil yapısını kavramaya başladığı dönemi ifade eder. Kısmi alfabe evresi, harflerin tanınmaya başladığı, basit hece ve kelimelerin okunmaya başladığı ve evrenin sonuna doğru basit kelime öbeklerinin okunabildiği süreci ifade eder. Tam alfabe evresi, okumada akıcılığın oturmaya başladığı ve zamanla otomatikleşmenin geliştiği evreyi ifade eder. Pekiştirilmiş alfabe evresi, okunanlardan analiz ve sentez yapılabilen, eleştirel yaklaşımın kazanıldığı okurluk seviyesini ifade eden evredir.

Okumada bu aşamalardan doğru ve etkili bir şekilde geçilerek nitelikli bir okur haline gelmesi okuma eğitiminde yerine ve zamanına göre doğru okuma stratejilerinin ve türlerinin öğretilip uygulanması ve okumada akıcılığın sağlanması ile mümkün olabilmektedir.

2.1.3.2. Akıcı okuma

Akıcı okuma kavramı, öncelerde hızı ifade eden “otomatik” benzetmesi ile 1886 yılında Catell tarafından ifade edilmiştir (Wolf ve Katzir-Cohen, 2001, s. 211-239). Bununla birlikte okumada akıcılık kavramını ilk kez Edmund Burke Huey’in kullandığı ifade edilmektedir (Samuels, 2006). LaBerge ve Samuels (1974, s. 293-323), ortaya koydukları “Otomatikleşme Teorisi” ile akıcı okumadaki sık tekrarların ve deneyim kazanmanın öneminden bahsetmişlerdir. Başlarda daha çok davranışçı kuramın etkisiyle gelişen bu kavram, yapılandırmacı yaklaşımların etkisiyle gelişerek hızlı okumanın ötesinde kavrama boyutlarını da içine alarak daha ileri bir okuma kavramı halini almıştır.

Akıcı okuma, yazının konuşma hızında doğru bir şekilde ve uygun prozodi ile okunması eylemidir (Kiley, 2006). Zutel ve Rasinski (1991, s. 211), akıcı okumayı; anlamı dikkate alırken kelime tanımaya odaklanmadan prozodiyi doğru kullanarak ve belli bir otomatik hızda yazarın duygularını yansıtarak yapılan okuma olarak tanımlamıştır. Akıcı okuma ile ilgili tanımlar incelendiğinde; hız, doğruluk ve prozodi gibi üç temel bileşene dikkat çekildiği görülmektedir. Bunlardan özellikle doğru okuma ve prozodi daha çok sesli okuma ile ilgilidir. Akıcı okumanın okuduğunu anlama amacına hizmet ettiği dikkate alındığında sesli akıcı okumanın okuma gelişimine katkısının önemi anlaşılabacaktır (Baştuğ ve Akyol, 2012).

Akıcı okumada bahsedilen üç temel bileşene dayanak oluşturan ön hazır bulunuşluk becerileri; kelime tanıma ve ayırt etme becerileridir. Bu beceriler olmadan anlama gerçekleşmeyeceği için okur, enerjisini akıcı okuma yerine anlamaya çalışmaya harcayacaktır. Bu becerilerin de eksikliği ile akıcı okuma becerisi gelişmemiş bireylerde ortaya çıkan bazı okuma hataları görülmektedir. Bunlar şöyle sıralanabilir (Akyol, 2013, s. 176-177):

- Okumaya odaklanmama
- Atlayıp geçmeler
- Eklemeler
- Ters çevirmeler
- Tekrarlar

Akıcı okuma, sadece Türkçe dersini ilgilendiren bir beceri değildir. Bireyin okumasını gerektiren her noktada, tüm akademik yolculuğunda eksikliğini hissedeceği bir beceridir. Akıcı okuma becerisinin gelişmesi zamanında ve etkili bir şekilde kazandırılması akademik başarıyı olumlu yönde etkileyecektir (Özkara, 2010, s. 109).

Akıcı okumanın işlevsel olarak işe koşulması, üç temel bileşeni olan doğruluk, hız ve prozodinin doğru anlaşılması ve aktarılması ile yakından ilgilidir. Bu bağlamda aşağıda ilgili bileşenler kısaca açıklanmıştır:

Doğru okuma; sözcüğü doğru algılama ve ayırt etmedir. Bir dakikada okunan doğru kelime okuma yüzdesi olarak da ifade edilebilir (Massey, 2008). Doğru okuma, kelimeleri doğru algılama, alfabe kurallarını bilme ve sesleri doğru seslendirme yeteneklerini kapsar (Ehri ve McCormick, 1998, s. 135). Akıcı okumanın gerçekleşmesi için doğru kelime okuma yüzdesinin %98 olması gerektiği ifade edilmektedir (Piper, 2010).

Kelimeleri tanıma sorunu yaşayan öğrenciler, kesik kesik ve yavaş okurlar. Bu durumda okur, sık sık geri dönüşler ve tekrarlar yapar. Bu durum, okuma hızını düşürürken okuduğunu anlamayı da güçleştirir (Richek, Caldwell, Jennings ve Lerner, 2001; Rasinski, 2004; Hudson, Lane ve Pullen, 2005; Wilger, 2008; Hicks, 2009). Kelimeyi doğru okuyamama durumu anlamı dolayısı ile yazarın hislerini de perdeleyeceği için prozodiyi de engellemiş olacaktır. Bu bağlamda akıcı okumanın üç bileşeni de devre dışı kalmış olacaktır (Richek ve ark., 2001).

Okuma hızı; bir dakika içerisinde okunan kelime sayısını ifade etmektedir. Başka bir ifade ile beynin belli bir sürede daha çok kelime tanımasıdır (Beydoğan, 2012, s. 4). Kelime tanıma, akıcı okuma için önemli olsa da yeterli değildir (Adams, 1990; Stanovich, 1991). Okur, yazıdaki kelimeyi doğru algılamakla kalmayıp uygun bir hızı da

yakalamalıdır. Hızlı okuma gelişimi akıcı okumaya doğrudan etkilediğinden akıcı okumanın önemli bir göstergesidir (National Reading Panel [NRP], 2000; Schwanenflugel, Meisinger, Wisenbaker, Kuhn, Strauss ve Morris, 2006).

Akıcı okuma sürecinde doğru okuma önemsenmelidir; ancak doğru okuma üzerinde fazla durup okuma hızı arka plana itilmemelidir (Baştuğ ve Akyol, 2012). Okurun doğru okumaya odaklanarak hiç hata yapmadan kelime algılaması beklenirse bu hata yapmaktan korkmaya ve okuma hızının düşmesine sebep olacak ve akıcı okuma engellenmiş olacaktır (Samuels, 1979).

Sınıf düzeylerine göre öğrencilerin bir dakikada okuması öngörülen kelime sayıları konusunda alanyazında farklı sayılardan söz edilmektedir. Güneş (2009, s. 35), eğitim-öğretim yılı sonunda ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin dakikada 60, ikinci sınıf öğrencilerinin dakikada 80, üçüncü sınıf öğrencilerinin dakikada 100, dördüncü sınıf öğrencilerinin 120 kelime okumalarının öngörüldüğünü ifade etmektedir. Hudson ve ark. (2005, s. 711) ise ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin bir dakikada 50 kelime, ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin 74 kelime, ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin 97 kelime, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin 104 kelime okumaları gerektiğini belirtmişlerdir.

Prozodik okuma; akıcı okumanın üçüncü bileşenidir. Prozodi, konuşmadaki ritim ve tonlama unsurlarını bir arada ifade etmek için kullanılan bir kelimedir (Dowhower, 1991). Bir metni akıcı okumak sadece hız ve doğru okumaktan ibaret değildir. Metnin duygulu, anlamlı, vurgulu ve tonlamalı okunması kısaca prozodik okunması da akıcı okumanın önemli unsurlarıdır (Hook ve Jones, 2004; Kuhn, 2005).

Prozodi, konuşmayı öğrenme sürecinde kazanılır. Birey okumayı iyi bir şekilde öğrendikten sonra prozodik becerileri daha belirgin hale gelir (Kuhn, Schwanenflugel ve Meisinger, 2010). Araştırmacılar, prozodinin önemini anlamlı okumayla olan ilişkisine dayandırmaktadır (Kuhn, 2004; Rasinski, 2004; Schwanenflugel, Hamilton, Kuhn, Wisenbaker ve Stahl, 2004; Kuhn, 2005; Miller ve Schwanenflugel, 2006; Deeney, 2010; Kuhn ve ark., 2010; Piper, 2010). Rasinski (2004), bir öğrencinin prozodi becerisini kazanmadan metinleri doğru algılayamayacağını ifade etmiştir.

Görülmektedir ki akıcı okuma becerisi başlığı altında bileşenleri olan doğru okuma, hızlı okuma ve prozodik okuma becerilerinin öğrencide gelişmiş olması öğrencinin hem etkili okuma yapmasını sağlamakta hem de okuduğunu anlama becerilerini geliştirmektedir.

2.1.4. Yazma becerisi

Yazının icadı insanlık tarihi için bir dönüm noktasıdır. Duygu, düşünce ve eylemlerini konuşarak ifade eden insan, bu konuşmaları kalıcı kılmak ve bulunmadığı yerlere bildirmek amacıyla yazıyı keşfetmiş ve insanlar arasındaki iletişim ve etkileşim yazıyla beraber daha da gelişerek günümüze kadar gelmiştir. İnsanlar, sahip oldukları tecrübeleri sonraki kuşaklara yazı yolu ile ileterek bugünkü bilimsel ve kültürel seviyeye ulaşmıştır (Karatay, 2011).

Türkçe Dersi Öğretim Programında yazma becerisinin de diğer üç dil becerisi gibi sınıf düzeyine göre kademeli olarak geliştirilmesi ön görülmüştür. Bu kapsamda birinci sınıf düzeyinde yazma çalışmaları çizgi ve boyama etkinlikleri ile başlar. Sonraki süreçte öğrenciden uygun teknikle harf yazma, ses ve heceleri yazma, uygun teknikle rakam yazma, anlamlı ve kurallı cümleler yazma, görsellerden yola çıkarak sözcük, tümce ve cümleler yazma, temel dilbilgisi kurallarına ve noktalama işaretlerine dikkat ederek yazma becerilerini edinmesi beklenir (MEB, 2019).

İkinci sınıf düzeyinde öğrencinin şiir ve kısa metinler yazması, formları yönergelerle uygun doldurması, temel dil bilgisi kurallarına ve noktalama işaretlerine uygun yazılar yazması, yazdıklarına uygun başlıklar belirlemesi beklenir (MEB, 2019).

Üçüncü sınıf düzeyindeki bir öğrenciden ikinci sınıf düzeyinden farklı olarak metin türlerine yönelik olarak hikâye edici metin yazması, yazdıklarını görsellerle zenginleştirmesi, görsellerdeki olayları ilişkilendirerek yazması, henüz Türkçe'ye geçmemiş yabancı sözcüklerin Türkçesini yazması beklenir (MEB, 2019).

Dördüncü sınıf düzeyindeki bir öğrencinin yazma becerisi kazanımları incelendiğinde ise üçüncü sınıf düzeyinden farklı olarak metin türlerine yönelik olarak hikâye edici metinlere ek olarak bilgilendirici metinler yazması, bir işin işlem basamaklarına yönelik yönergeler yazması, hayali öğeler barındıran kısa metinler yazması, kısaltmaları, ekleri ve bağlaçları doğru yazması beklenir (MEB, 2019).

Bununla birlikte Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan tüm sınıf düzeylerinin yazma becerisi kazanımlarında yazılanların düzenlenmesi ve paylaşılmasına yer verilmiştir. Ayrıca öğrencilerin yazma stratejilerini kullanması da programın içeriğinde yer almaktadır. Yazının becerisinin önemi, onun etkili öğretimi noktasında araştırmaların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu doğrultuda yazı ve yazmanın yapısı hakkında alanyazının incelenmesi önemli görülmektedir.

2.1.4.1. Yazının tanımı ve yapısı

Yazma; genel anlamda duygu, düşünce, görgü ve gözlemleri yerleşik hale getirme ve diğer bireylere iletmek amacıyla, toplumlara göre düzenlenmiş şekil, imlem ve görsellerin işe koşulduğu en etkili ve kalıcı iletişim faaliyetidir (Bay, 2010 s.166). Başka bir ifadeyle yazı; sanatsal, çizim ve anlam bakımından yazılmış şey, zihinde oluşan kelimelerin bir düzlem üzerine aktarılmış halidir (Karaalioğlu, 2000).

Yazıyı meydana getiren yazma eylemi ise bilginin öğrenilmesi ve aktarılması ile ilgili aşamaları içeren bir beceridir (Carter, Bshop ve Kravts, 2002, s. 246). Yazma, düşünceleri yansıtabilmek için gerekli yazı unsurlarını kurallara uygun kullanma ve okunabilir olarak düşünce üretebilmedir (Akyol, 2000, s. 146). Yazmak, düşünceyi temizleyip netleştiren bilinç unsurlarının bütünleşmesine destek olan sinir ve ruh ile ilişkili bir eylem ağıdır (Covey, 2006). Yazma; duygu, düşünce, istek ve hayallerin, görülen, duyulan ve okunanların kâğıt üzerine etkili bir şekilde aktarılmasıdır (Karakuş, 2005).

Yazı ve yazma ilgili tanımların ortak paydaları incelendiğinde; duygu ve düşüncenin kısaca insanı üstün kılan en önemli özelliklerin belli işaretlere bir cismin üzerine düzenli bir şekilde aktarılması durumu göze çarpmaktadır. Bu durumda yazının ve yazma eyleminin, bireyin düşünce hayatına doğrudan etki ettiği söylenebilir. Nitekim Raimes (1983), öğrencilerin yazma becerilerinin gelişmesinin düşünce becerilerini kontrol etmelerine, beyinlerini sürekli kullanmalarına ve kendi öğrenme süreçlerini daha etkin hale getirmelerine olanak sağladığını ifade etmiştir.

Yazma, bireysel ve toplumsal çaba açısından önemli görülmektedir. Bireylerin yakın çevresi ile iletişim kurmasını sağladığı için bireysel önemi, kitlesel anlamda bilgilendirme ve yönlendirme sağladığı için toplumsal önemi ön plana çıkmaktadır. Kişi, toplum ve uğraş bakımından önemlidir. Bu bakımdan toplumun her kesimi ve meslek grubu için yazma hem bir zorunluluk hem de bir ihtiyaçtır (Özdemir ve Binyazar, 1998).

Yazmanın bilginin aktarımı ve korunması noktasında bireysel ve toplumsal işlevi büyüktür. Graham ve Harris (2005), yazmanın bilgiyi koruması ve iletilebilir hale getirmesi, bilginin boyutunu belirlemesi, insanlar arası zamansal farklılıkları azaltarak nesiller adasında iletişim sağlaması ve bireyin her konuda kendini daha net ifade edebilmesi gibi özellikleri ile üstün bir iletişim aracı olduğunu ifade etmişlerdir.

Bunun yanı sıra yazma daha erken yaşlardan itibaren bireyin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel bazı becerilerinin gelişmesini sağlar. Yazmanın bilişsel, duyuşsal ve devinişsel olmak üzere üç boyutu vardır ve bunlar şöyle açıklanabilir:

- Bilişsel boyut: Öğrenilen, işitilen, okunan ve gözlemlenen verilerin beyinde işlenmesi ve anlamlandırılmasını açıklayan boyuttur.
- Duyuşsal boyut: Anlatımın sade, sürükleyici, ilgi çekici ve okunabilir yönlerini ifade eden boyuttur.
- Devinişsel boyut: Yazma eyleminin gerçekleşmesi sürecinde işe koşulan farklı kas faaliyetlerinin ortak çalışmasını ifade eden boyuttur (Köksal 2001).

Tüm bu açılardan bakıldığında yazma becerisi, hayatın her alanını etkilemesi ve bireyin çeşitli yönleriyle gelişmesine olanak sağlaması bakımından önem taşımaktadır. Bu becerinin çağın gereklerine uygun olarak geliştirilmesi, daha sağlam temeller üzerine bina edilecek bir toplum anlamına gelmektedir.

Temel dil becerilerinden ve dil öğretiminin alt öğrenme alanlarından biri olan yazma becerisinin öğrencilerce iyi bir şekilde edimini sağlamak etkili bir dil öğretimi için gereklidir. Dilin kalıcı olmasını sağlayan ve iletişim kurmanın temel araçlarından biri olan yazı (Aktaş ve Gündüz, 2011), bilgilerin de kalıcılığını ve gelecek nesillere aktarımını sağlar (Karatay, 2011). Yazma becerisi öğretimi, temel yazma becerilerinin kazanılıp kullanılmasını içeren kazanım aşaması ve kazanılan becerileri en üst düzeyde kullanılmasını gerektiren geliştirme aşaması olmak üzere iki aşamada gerçekleştirilir (Akyol, 2008). İlkokul birinci, ikinci ve üçüncü sınıfta öğrencilerin temel yazma kazanımı edinmeleri sağlanırken dördüncü sınıf ve sonrasında öğrencilerin geliştirme düzeyinde kısaca daha üst düzeyde yazımlara geçmesi beklenir (Rosenblum, Weis ve Parush, 2003).

Öğrencilerde yazma becerisinin geliştirilmesi, bilgilerin transferini ve kendi düşünceleriyle bilgiler arasında bağlantı kurmasını sağlarken metin yapılarındaki tutarlılığı kontrol etme olanağını da kazandırmış olur. Buna bağlı olarak öğrencilerin estetik duyarlıklarını artırarak sanatsal bir yaklaşım edinmelerini de sağlar (Ungan, 2007). Genel anlamda ise yazma becerisi, bireyin okul yaşamındaki başarılarını etkileyen ve tüm hayatları boyunca ihtiyaç duyacakları özel bir beceri olarak görülür (Raimes, 1983).

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretimi Programı'nda öğrencilerin yazma becerileri yoluyla düşüncelerini sıralama, sınırlama, karşılaştırma ve düzenleme becerilerini öğrendikleri ifade edilmektedir (MEB, 2009). Yazma becerisi; öğrencilerin düşünme,

algılama, yorumlama, sentezleme gibi üst düzey zihinsel becerilerinin gelişmesine de katkıda bulunmaktadır (Koçyiğit ve Sefer, 2004). Öğrencilerin yazma becerileri aracılığıyla kazandıkları dilsel, zihinsel beceriler, onların diğer derslerindeki başarılarını da etkilemektedir. Okuma becerisi, edinilen yeni bilgilerle beyin gelişimini sağlarken yazma becerisi, bilginin analiz, sentez gibi zihinsel yapılandırmalarla yazıya aktarımını sağlamaktadır (Güneş, 2014).

Sonuç olarak bireyin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel bilgi ve becerileri zihinde yapılandırıp sentezlemesinin ardından bunları güzel yazı, doğru dil bilgisi ve etkili anlatım becerileri ile yazıya aktarması için yazma becerilerinin gelişmiş olması gerekmektedir. Yazma becerilerinin geliştirilmesi için ise öğretmenlerin yeni yaklaşımlarla ve öğrenci merkezli bir tutumla yazma çalışmalarına rehberlik etmesi gerekir. Eğitim kurumları ve öğretmenlerin gerekli donanımları edinerek yazma ve diğer dil becerilerini çağın gereği olarak dijital ortamlara aktarmaları da sağlanmalıdır.

Yazı ve yazma becerileri bu kadar gerekli ve önemliken bireye doğru ve etkili yazma becerilerinin kazandırılması için dilin kurallarını doğru bir şekilde öğretmek gerekmektedir. Bu bakımdan yazma becerilerinin hangi stratejilerle nasıl kazandırılacağına eğitimcilerce iyi bilinmesi gerekmektedir.

2.1.4.2. Yazma öğretimi yaklaşımları

Yazma eyleminin karmaşık yapısı gereği yazma öğretimi doğrultusunda eğitimde ve kültürde meydana gelen değişimlere de bağlı olarak farklı yaklaşımlar geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Yazma öğretiminde benimsenen yaklaşımlar incelendiğinde genel olarak iki yaklaşımın ön plana çıktığı görülmektedir. Bunlar; ürün temelli yazma ve süreç temelli yazma yaklaşımlarıdır.

Ürün temelli yazma yaklaşımı, biçimsel ve öğretmen merkezli bir yaklaşımdır. Önceden belirlenmiş kurallara göre belli bir zaman aralığında biçimsel yönü ağır basan ve yazmayı bir not verme aracı olarak gören bir yazma sürecini ifade eder (Ülper, 2008). Hairston'a (1982) göre bu yaklaşım bilimsel bir yaklaşımı değil geleneksel söz söyleme sanatını yansıtan bir yaklaşımdır.

1970'li yıllara kadar yazı alanında büyük ölçüde etkisini hissettiren bu yaklaşımda yazı yazmak, bilgilerin kaydedilmesi veya düşünülenlerin yazıya aktarılması olarak görülmekteydi (Oral, 2008). Bu yaklaşımda konu ile ilgili gerçek düşüncelerin yazılması, bunun için de yazma öncesinde konu ile alakalı bilgi toplanması gerekmektedir (Ülper,

2008). Bunula birlikte bu bilgiler, bir tezi kanıtlama, kıyaslama ve ilişkisel bağlamlarla kâğıda aktarılmaktadır (Oral, 2008). Zamel (1982), bu yaklaşımdaki ortamlarda öğrencilerin yazma kaygısı yaşadığını, sadece metnin değerlendirmeye alındığını, öğretmenin ürünü değerlendiren ve sürece katılım sağlamayan rolünde olduğunu ve değerlendirmeyi dilin kuralları doğrultusunda yaptığını ifade etmektedir. Coşkun (2009), bu yaklaşımın özelliklerini şöyle sıralamaktadır:

- Yazma, bir hamleyle ortaya çıkan bir beceridir.
- Yazmada bir metin oluşturulması amaçlanır.
- Öğrencilerin herhangi bir konu hakkında her an yazmaya hazır olduğu varsayılır.
- Öğretmen sadece konuyu verir ve ürünü değerlendirir.
- Yazma kaygısı dikkate alınmaz.
- Öğrenciler arasındaki düzey farkı dikkate alınmaz.
- Yazının biçimsel özellikleri içeriğinden daha önemli görülür.
- Öğrenciler bir tek konu üzerinden yazmaya yönlendirilir.
- Metin türlerinde çeşitlilik yoktur.
- Öğrencilerin sadece doğru kabul edilen düşünceleri yazması beklenir.
- Yazma ile bilişsel durum arasındaki ilişki dikkate alınmaz.
- Değerlendirme amaç, not vermektir.
- Sınıftaki yazma çalışmaları ve sınavlar dışında yazma faaliyetleri görülmez.

Modern eğitim anlayışlarının beklentilerini karşılama noktasında öğretmen merkezli olması, süreci görmezden gelmesi gibi nedenlerle yetersiz kalan bu yaklaşım yazma öğretiminde günümüzde çok fazla benimsenmeyen bir yaklaşım olarak görülmektedir.

Süreç temelli yaklaşım, yazma sonucunda sadece bir ürün bekleyen değil yazma sürecinin tamamında belli kazanımları edindirmeyi hedefleyen bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım, ürün olarak ele alınan yazı yerine yazının nasıl bir süreçle ortaya çıktığını irdeleyen bir yaklaşımdır (Ülper, 2008). Bu yaklaşımda yazının yazılmasından önce ve yazılması esnasında ortaya çıkan alt beceriler ve bağlı olarak oluşan farklı süreçlere yönelik stratejiler geliştirilir (Oral, 2008). Süreç temelli yaklaşım, ürün temelli yaklaşımın aksine öğrenciyi merkeze alan bir yaklaşımdır. Öğrenciler, bu yaklaşımla küçük adımlara bölünmüş görevleri yürütebilir ve bu süreç boyunca yazma eylemini kişiselleştirirler (Lipson, Mosenthal, Daniels ve Woodside-Jiron 2000). Bu yaklaşım

öğrencileri düşünmeye yönlendiren, bilgiyi işlemelerini teşvik eden, süreci yönetebilmelerine olanak veren ve bilişsel farkındalık uyandıran bir yaklaşımdır (Karatay, 2013). Maltepe (2006), süreç temelli yaklaşımın öğretmen rehberliğinde yazma sürecinde keşfetme, buluş için öğretme ve odaklanma stratejilerini içinde barındıran ve yazılmak istenenin ne kadarının yazıldığına göre değerlendirilen öğrenci eksenli bir yaklaşımdır. Süreç temelli yaklaşım aşamalı görevleri içeren bir yaklaşımdır. Alanyazında ortak özellikleri olmakla birlikte farklı aşamaları içeren süreç temelli yaklaşım modellemeleri bulunmaktadır (Atwell, 1987; Tompkins, 1998; Brown, 2000; Beyreli, Celepoğlu ve Çetindağ, 2005). Bunlardan Tompkins'in (1998) öne sürdüğü beş aşamalı yaklaşım sıklıkla kullanılmaktadır. Bu aşamalar: hazırlık, taslak oluşturma, düzenleyerek yazma (gözden geçirme), düzeltme ve yayımlama (paylaşım) aşamalarıdır.

Hazırlık aşaması, yazılacak konunun belirlendiği amacın ve yazının kime veya neye odaklandığının ve fikirlerin organize edildiği aşamadır. Bu aşamada fikirleri bir araya getirirken kavram haritalarından, tartışma, beyin fırtınası ve rol yapma gibi tekniklerden faydalanılabilir. Öğrencileri güdülemek ve fikir vermek amacıyla görsellerden de faydalanılabilir.

Taslak oluşturma aşaması, hazırlık aşamasında oluşan fikirlerin yazıya döküldüğü aşamayı ifade eder. Öğrencinin fikirleri organize ettiği haliyle yazıya aktarması en önemli durumdur. Bu aşamada öğrencinin dil bilgisi, yazım ve noktalama gibi biçimsel unsurlara takılmadan yazılmak istenene odaklanması sağlanır.

Düzenleyerek yazma (Gözden geçirme) aşaması, oluşturulan taslağın defalarca okunarak yapılacak düzenlemelerin kestirilmeye çalışıldığı ve bu doğrultuda öğretmen ve arkadaşlardan da görüş alınan aşamadır. Öğrenciler, iş birliği içinde yazdıkları metne nelerin eklenip nelerin çıkarılacağını tartışır ve karar verir.

Düzeltilme (Redaksiyon), yazının son halini aldığı aşamadır. Yazının biçimsel olarak ele alınıp yazım imla noktalama ve dil bilgisi kuralları bakımından düzenlendiği aşamayı ifade eder.

Yayımlama (Paylaşım), yazının öğrencinin çevresiyle paylaşıldığı aşamadır. Burada amaç öğrenciye yazdıklarını paylaşma imkânı vererek özgüven ve motivasyon kazanmasını sağlamaktır. Öğrencilerin yazdıkları bir kitap haline getirilebilir, okul gazetesinde yayımlanabilir veya sosyal platformlardan paylaşılabilir.

Yazma öğretimi yaklaşımları incelendiğinde süreç temelli yazma yaklaşımının öğrenciyi merkeze alan ve yazmaktan keyif almalarını sağlayacak bir yaklaşım olduğu görülmektedir.

2.1.4.3. Yazma öğretim teknikleri

Yazma becerisi öğretiminde ortaya çıkan süreç ve ürün temelli gibi yaklaşımlar beraberinde yazma becerilerini kazandırmayı hedefleyen ve bu yaklaşımlarla temellendirilmiş yazma öğretim yöntemlerini de doğurmuştur. Bu teknikler; yazma öncesinde, hazırlık çalışmalarında ve yazma sürecinde, metin türüne ve öğrenci ihtiyacına göre öğretmen rehberliğinde uygulanabilen ve yazma becerilerinin kazandırılmasını kolaylaştıran yöntemlerdir. Yazma öğretiminde sıklıkla kullanılan bazı yöntemlere bu bölümde yer verilmiştir.

Not alma tekniği, okuma ve dinleme etkinliklerinde önemli yerleri seçip bilgi ve düşüncelerin doğru ve sistematik şekilde sınıflandırılmasına olanak veren bir yöntemdir (Akbayır, 2010, s. 92). Bu teknikte öğrenciler kısaltmalar konusunda bilgilendirilmelidir. Ayrıca alınan notların daha sonra temize çekilmesine yönelik çalışmalara da yer verilmelidir (Demirel, 2006, s. 115). Bu teknikle öğrenci kısa zaman dilimlerinde önemli bilgileri kaydedebilir, daha sonrasında bunları kategorize ederek sistematik bir hale getirebilir.

Özet çıkarma tekniği, bir metnin okunmasının veya dinlenmesinin ardından akılda kalan önemli noktalarla metnin kısa ve öz bir şekilde yazılmasıdır (Demirel, 2006, s. 115). Bu teknikte amaç metnin anlatmak istediklerini ve oluşma düzenini değiştirmeden kısaltmaktır (Gündüz ve Şimşek, 2011, s. 151). Özet çıkarma çalışmaları, öğrencilerin metindeki önemli yerleri seçebilmesini, dikkatli dinleyici olmalarını, uzun ifadeleri kısaltarak ifade gücüne sahip olmalarını ve okuyup dinledikleri şeyleri sistematik olarak zihinde yapılandırmalarını sağlamaktadır.

Boşluk doldurma tekniği, okunan, dinlenen veya izlenen bir metnin veya ifadede eksik bırakılan noktaları bağlamı kaybetmeden tamamlayabilme etkinliklerini ifade eder. Bu teknikte öğrencilere dinledikleri, izledikleri ve okudukları öğelere yönelik olarak içinde boşluk bırakılmış metinler sunulur. Öğrenciler, bu boşlukları anlama uygun ifadelerle doldurur. Bu teknik, öğrencilerin ifade edici dil becerilerinin gelişmesine olanak sağlar (MEB, 2005 s. 69).

Kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma tekniği, öğrenilen kelime, kavram, atasözü ve deyimlerin yazılı anlatımda kullanılmasına olanak sağlayarak öğrenmeleri kalıcılaştırmayı hedefleyen bir tekniktir (MEB, 2005, s. 69). Bu teknik, bir kelime veya kavram havuzundan rastgele seçilen bir kelime ile ilgili kompozisyon yazılmasının istenmesi ile uygulanacağı gibi kümeleme tekniği ile gruplandırılmış kelimeler arasından seçilen kelime veya kavramlarla ilgi yazı yazılmasının istenmesi şeklinde de uygulanabilir (Gündüz ve Şimşek, 2011, s. 155). Bu teknik, öğrencinin öğrendiği kelime, kavram, deyim veya atasözü ile ilgili sahip olduğu bilgileri derinlemesine işlemesine olanak vermesi ve bu sayede öğrenmeleri kalıcı olmasını sağlaması açısından yazma öğretiminde etkili bir tekniktir.

Serbest yazma tekniği, kısa sürede beğenilme kaygısı yaşamadan sürekli bir yazmayı öngören bir yazma öğretimi tekniğidir. Küçük (2007, s. 42), serbest yazmayı, “sürrealistlerin otomatik yazma ve ilk psikanalistlerin serbest çağrışıma dayalı yazma yaklaşımlarıyla benzerlik gösteren ve iç dili/sesi ifade etmeye yarayan önemli bir metot” olarak betimlemiştir. Bu teknikte öğrenci, seçtiği herhangi bir konu hakkında duygu, düşünce ve bilgilerini yazı türü şartı aranmaksızın yazar. Bu teknikte amaç öğrencinin yazılı anlatım becerilerini geliştirirken nicelik olarak da çok yazmasını sağlamaktır. Öğrenci yazılarını kimseye beğendirmek zorunda değildir ve yazdıkları o an için bilinçaltını ve mevcut birikimini yansıtmaktadır.

Kontrollü yazma tekniği, bir olayın veya durumun öğrencilerce betimlenmesini sağlamak amacıyla yazdırılan kısa yazı çalışmalarını içermektedir (Aktaş ve Gündüz, 2011). Bu teknikte verilen metin yapılarının olduğu gibi aktarımının yapılması veya ufak değişikliklerle yazılmasının sağlanması istenir. Teknikle öğrencilerin dildeki metin yapılarını doğru şekilde kullanmaları hedeflenmektedir (Demirel, 2006, s.113).

Güdümlü yazma tekniği, bir konu hakkında düşüncelerin, bilgilerin ve duyguların etkili bir şekilde anlatılmasını öngören bir tekniktir. Bu teknikte öğretmen tarafından bir konu hakkında bilgilendirme yapılır. Konu sınıf ortamında tartışılır. Ortaya çıkan değerlendirmeler ve edinilen bilgiler ışığında öğrencilerden konu ile ilgili yazı yazmaları istenir (Özbay, 2007, s. 130). Bu teknikle öğrencilerin tartışma kültürü gelişirken öğrenciler, ortaya çıkan değerlendirmelerle sentez fikirlere ulaşma ve bunları ifade etme imkânı bulurlar.

Yaratıcı yazma, belli bir konudaki duygu ve düşüncelerin hayal gücü kullanılarak yazılmasıdır (Oral, 2008, s. 8). Yaratıcı yazma yönteminde metin türü öğrenci veya

öğretmen tarafından belirlenir. Belirlenen konu bir kâğıdın ortasına yazılır. Konunun çağrışım yaptığı her şey konunun etrafına yazılır ve ortaya çıkan kelimelerle bir bağlam oluşturulur. Belli bir noktaya gelindiğinde konunun nasıl ele alınacağına karar verilir. Öğrenciler, hissettikleri, yaşadıkları ve hayal ettikleri ile yazmaya başlarlar (MEB, 2005, s. 70). Öğrencinin hem özgün düşünmesine hem de yazı da özgünleşmesine olanak veren yaratıcı yazma tekniği yazma etkinliklerinde öne çıkan bir yöntem olarak görülmektedir.

Metin tamamlama tekniği, okunanlardan yola çıkılarak duygu, düşünce ve hayal gücünü zenginleştiren, yorum yapma ve fikir yürütme becerilerini geliştiren bir tekniktir. Öğrencilere sunulan bir metin bölümünü öğrencinin bilgi, duygu, düşünce ve yaşadıklarından yola çıkarak tamamlaması istenir. Yazılı bir ifadenin bölümlerinden birkaçı verilir. Burada önemli olan önemli noktalardan bir tanesi öğrencinin fikirlerini organize ederken metnin bağlamından ayrılmamasıdır (MEB, 2005, s. 70).

Tahminde bulunma tekniği, öğrencilerin okudukları metinden yola çıkarak duygu ve düşüncelerini de işe koşarak yorumlama ve fikir üretme becerilerini geliştirmeyi hedefler. Metnin öncesi ve sonrası da dâhil olmak üzere öğrencinin bütüncül olarak metne yönelik tahminlerini yazmalarını sağlayan bir tekniktir (Özbay, 2007, s. 130- 131).

Bir metinden hareketle yeni bir metin oluşturma tekniği, öğrencilerin yatkın oldukları metin türünü belirlemek ve yaratıcılıklarının o yönde geliştirmek amacıyla uygulanan bir tekniktir. Öğrencilere dinletilen veya okutulan bir metinden yola çıkarak anlama, yorumlama ve hayal güçlerine bağlı olarak aynı konu ve fikri yansıtan farklı bir metin yazmaları istenir (MEB, 2005, s. 71).

Grup olarak yazma tekniği, öğrencilerin arkadaşlarıyla etkileşim ve iletişim kurarak, iş birliği halinde grup bilinci ile çalışmalarına olanak veren bir tekniktir. Öğrenciler başarı durumları dikkate alınmaksızın gruplara ayrılır, gruplara bir konuya ait farklı alt konular verilir, gruplarda her bir öğrencinin konu ile yazdıklarını mantık tamlaması, kullanılan dil ve anlatım yönleriyle birleştirilerek ortak bir metin oluştururlar (Akbayır, 2010, s. 115).

Yazma teknikleri, öğrencilerin etkili yazma becerileri kazanmaları için eğitim sürecinde kullanılmaları gereken eğitsel araçlardır. Öğrencilerin yatkınlık ve hazır bulunuşlukları dikkate alınarak uygulanacak yazma yöntemleri yazma becerilerinin gelişmesinde büyük etkiye sahiptir. Bununla birlikte uygulanacak yazma teknikleri ve yazılacak metin türleri arasındaki uyumun da yakalanmış olması önem arz etmektedir. Bu durum, metin türlerinin doğru tanınması ile yakından alakalıdır.

2.2. Metin ve Metin Türleri

Yazma eğitimi sürecinin ürünü sayılabilecek metin oluşturma kavramı bu sürecin önemli bir boyutunu oluşturmaktadır. Öğrencilerin belirlenen hedefte ve türde metin oluşturabilmesi için metin kavramını, türlerini ve bunların yapısal özelliklerini iyi bilmesi gerekir. Türleri bilmek, öğrenciye okuma esnasında yazma amacı farkındalığı olanağı verir. Bununla birlikte yazma sürecinde amaca uygun üslup belirlemede, anlatım biçimlerini ve düşünceyi geliştirme yollarını kullanmada isabetli tercihler yapma imkânı verir. Yazma eğitiminde öğrencilere yazı türleri hakkında bilgi vermek, bir anlamda ilgili metin türünün yazılma amacını ve nasıl yazılacağını anlatmaktır (Çeçen, 2011).

Türk Dil Kurumu [TDK] (2016), metin kavramını; yazıyı şekil, ifade ve noktalama özellikleriyle oluşturan sözcükler bütünü olarak tanımlamaktadır. Bununla birlikte metin; baştan sona örtük bir yapıya sahip dilsel ifadelerden oluşan, birbirini izleyen ve anlamlı bütünler oluşturan belli bir mantıkla bir araya gelmiş cümleler dizisi (Günay, 2001), belli bir zaman ve mekânda hazırlanmış bir bütünsellik ifade eden cümleler topluluğu (Aksan ve Aksan, 1991), okumaya yönelik basılı ve yazılı anlam ve anlatım bütünlüğü bulunan her şey (Özdemir, 1991) şeklinde de tanımlanmıştır.

Tanımlar, metnin yazılı olması üzerinde dururken Şenöz (2005), sözlü ifadelerin de metin olduğunu iddia etmiştir. Buna ek olarak kendisinden anlam kurulabilen her şeyin veya görsel unsurların da metin olabileceği ifade edilmektedir (Siegel, ve Rowe, 1987; Hartman ve Hartman, 1996). Burada kastedilen, bir görseli, betimleyici ya da bilgilendirici bir şekilde veya görselden yola çıkarak bir hikâye oluşturma ya da şiir yazma şeklinde zihinde tasarlamak ve sonraki aşamada onu söze veya yazıya aktarmaktır.

Türkçe Dersi Öğretim Programında metin türleri; hikâye, bilgilendirici metin ve şiir olmak üzere üç ana tür üzerinden verilmiştir. Hikâye ve bilgilendirici metinlerin seçileceği edebi türler, sınıf düzeylerine göre belirtilmiştir. Kazanımlar bölümünde ise yine sınıf düzeylerine göre metin oluşturma etkinlikleri genel ifadelerle belirtilmiştir. Ancak programda metin oluşturma etkinliklerinin kazanımlar doğrultusunda hangi yaklaşımlar veya araçlar kullanılarak gerçekleştirileceği öğretmenlerin tercihine bırakılmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin kendilerini metin türleri ve bunların yazımını öğretecek yaklaşımlar ve araçlar noktasında geliştirmeleri beklenmektedir.

Hikâye edici metin: Hikâye sözlükte, “hayalde tasarlanan meraklı birtakım olayları anlatarak okuyanda heyecan veya zevk uyandıran ve çoğu ancak birkaç sayfa tutan yazı.”

şeklinde tanımlanmaktadır (Bilim ve Sanat Terimleri Ana Sözlüğü, 2016). Bir olayı olmuş veya olabilecek özellikte anlatma sanatına hikâye denir (Korkmaz, Zülfikar ve Akalın, 2003). Bir diğer tanıma göre hikâye, bir veya birden fazla karakterin yaşadığı olay ya da olayları anlatan kurguya dayalı yazılardır (Gündüz, 2003). Hatipoğlu (2003) ise hikâye edici metinleri olmuş veya olması mümkün bulunan olayların anlatıldığı edebî türler olarak tanımlamıştır.

Çocuğun hem gerçek hem de hayal dünyasında oluşan olayları hikâyeleme yeteneği iki yaş dolaylarında ortaya çıkan bir beceridir (McCabe ve Peterson, 1991). Öğrenciler genellikle hikâye yazmayı kolay görürler. Çünkü tek olay üzerine yoğunlaşırlar. Öğrenci için zor olan kısmı ise konuyu tespit etmektir. Bu güçlüğü yaratan ise konunun yaratıcılık becerisi gerektirmesidir. Seçilen konunun gerçeğe uygun ve ilginç olması gerekmektedir. Olay ve kişiler, gerçek hayatla benzer ve uyumlu olmalıdır. İnanırdıcı olması için olayın geçtiği yer ve zaman belirtilmelidir. Hikâye yazmaya çalışmak, öğrencinin hayal gücünü devreye sokar. Bireylere kendi hayatlarını, toplumsal yapıyı, doğal ve beşerî çevreyi, izleme, yorumlama ve tanımlama olanağı sunar (Göğüş, 1978).

Hikâyenin bölümleri; Güneş'e (2003) göre "serim, düğüm, çözüm"; Gündüz'e (2003) göre "başlangıç, orta bölüm, sonuç"; Erden'e (1998) göre "giriş, çatışma-zirve, çözüm"; Cemiloğlu'na (1998) ve Akyol'a (2006) göre ise, "giriş, gelişme, sonuç" olarak ele alınmaktadır.

Akyol'a (2006) göre, giriş bölümü sahne ve karakterlerin tanımlandığı, sorunun ana hatlarının çizildiği ve okuyucunun ilgisinin çekildiği bölümdür. Gelişme bölümünde, ana karakterin sorun çözmeye çalışma sürecini ve bu süreçte geçen olayları anlatır. Karakterler, bu bölümde daha yakından tanınmış olur ve nispeten hikâyenin en uzun bölümünü oluşturur. Sonuç bölümü, problemin çözüldüğü yerdir. Tüm süreç toparlanır, okur rahatlatılır. Çünkü olayların akışı okuyucuyu zihin ve duygu etkilemektedir. Bu etki, problem çözülmediğinden okuyucuyu rahatsız etmektedir. Sonuç bölümü, bu rahatsızlığı ortadan kaldırılmaktadır.

Hikâye metinleri yapısal ve şematik olarak ele alındığında; hikâye şeması, hikâyeyi oluşturan bölümlerin ve bölümler arasındaki bağın zihne yerleşmesini, hikâye yapısı ise hikâyenin ana öğelerinin ve bu öğeler arasındaki ilişkiyi tanımlayıp açıklayan kuralları ifade etmektedir (Lehr). Özdemir (1999), hikâye unsurlarını; olaylar, şahıslar, zaman ve mekân olarak ele almıştır. Can (1999), hikâye unsurlarını olaylar, şahıslar, zaman, mekân

ve anlatım olarak değerlendirmiştir. Kantemir (1995), hikâye unsurlarını hareket, zaman, anlam, mekân, şahıslar ve anlatan olarak ifade etmiştir.

Hikâyelerin, öğrencilere kazandırdığı birçok olumlu tutum vardır. Tür olarak hikâye, okuyucuya içinde bulunmadığı yaşantıları sunan, okuyucuyu farklı kahramanlarla bir araya getiren, kendi hayat görüşlerinin oluşmasını sağlayan, okumayı sevdiren bir yazı türüdür. Hikâyeleri severek okuyan veya dinleyen çocuklar, hikâyeler ile dil ve kişilik bakımından da gelişmektedirler (Akyol, 2012, s. 161).

Hikâye edici metinler, öğrencilerin gözlem yeteneklerini, olaylara farklı açılardan bakabilmelerini, bir sorunu hikâye ederek çözümleyici yaklaşmalarını, edebi yazabilmelerini ve genel olarak kurallı ama kendi üsluplarını oluşturarak yazabilmelerini sağlamaktadır. Bu bakımdan öğrencilere hikâye metinleri okutmanın ve yazdırmanın yazma becerilerinin gelişmesine büyük katkısı olacaktır.

Bilgi verici metin: Bilgi verici ya da açıklayıcı metinler, okuyucunun bilgi hazinesini artırma amacıyla bilgi veren, düşünciyi ve bilgiyi sorgulama yoluyla yaşama dönük bir şekilde okuyucuya sunan (Kuzu, 2004), okuyucunun bildiğı veya henüz bilmediğı bir konuda ona yeni bilgiler sağlamayı amaçlayan metinlerdir (Günay, 2007).

Tanımlardan da anlaşılacağı üzere bu metin türünün amacı, okuyucu bilgilendirmektir. Diğer metin türlerindeki öznel tutum veya mecazi söylem bu tip metinlerde bulunmaz. Bilgi verici metinlerin özellikleri incelendiğinde; bilgi verici metinlerde genel bilgiler yoluyla okuyucuyu bilgilendirmeyi amaçlar. İfadeler gerçek anlamları ile yansıtılır. Tanımlar; yer, zaman ve miktar bakımından kanıtlanabilir verilerle verilir. Bu veriler, tablo, grafik ve şekillere dönüştürülerek görsel bir algılama alanı sunar. Yazar, yansız bir şekilde bilgiyi aktarır ve kendinden bahsetmez (Quandt, 1983, s. 159; Weaver ve Kintsch, 1991, s. 230; Özdemir, 1998, s. 30; Gangi, 2004, s. 174). Terimler ve teknik kelimeler yoğun olarak kullanılır ve temel amaç bilgiyi aktarmaktır (Chenfeld, 1978, s. 289). Yazarın sunduğı iletilerin gerçek yaşamda karşılığı vardır. Görüldüğü gibi bu tip metinlerde öne çıkan özellikler; nesnellik, somutluk, açıklık, sadelik ve bilgiye yönelik olmasıdır. Bununla birlikte Behrens ve Rosen (1997), bilgi verici metinlerde, bilginin geçerliliğı, anlamlılık düzeyi ve doğru yorumlanması şeklinde dikkat edilmesi gereken üç önemli unsur olduğunu ifade etmişlerdir.

Akyol (1999), bu tip metinlerin beş ana başlıkla ele alınabileceğini ifade etmiştir:

- Kronolojik sıraya dayalı metinlerde, cümleler ve paragraflar arası geçişi sağlamak için birinci, ikinci, önce, sonra, izleyen, önce gelen, ilk olarak, sonunda vb. kelimeler kullanılır.
- Tanımlamaya dayalı metinlerde genel olarak, örneğin, ek olarak, en önemlisi, bir diğeri, ilk olarak vb. kelimeler kullanılır. Kronolojik sıralama ve tanımlama türü metinlerin benzer yönleri bulunsa da ayırt edici yönleri bulunmaktadır. Tanımlama metinlerinde örnek sayısı fazladır ve ana fikir birden fazla olabilir. Yazar, tanımların özünü değiştirmeye yönelmez. Anlatımı güçlendirmek için tanıma yönelik örnekler sunulur. Tanımlayıcı metinler genel olarak insanlar ve insanların etkileşim halinde oldukları şeylerin özelliklerini ele alır.
- Sebep ve sonuç ilişkisine dayalı metinlerde problemi oluşturan özellikler veya problemin sonucunda ortaya çıkan etkiler üzerinde durulmaktadır. Sebep ve sonuç ilişkisine dayalı metinlerde nedeni belirtmeye yönelik olarak: bundan dolayı, bunun için, bunun sonucu olarak, bu sebepten, nedeniyle vb. kelimeler kullanılmaktadır. Bu tür metinlerde bir veya birden fazla problemin nedenleri ve çözümleri üzerinde durulur.
- Karşılaştırma ve kıyaslama türü metinlerde birden fazla ana fikri benzerlikleri ve farklılıkları yönüyle karşılaştırma yoluna gidilir. Karşılaştırma ve kıyaslamaya dayalı metinlerde: benzer olarak, farklı olarak, buna rağmen, bunun yerine, karşılaştığımızda veya vb. kelimeler kullanılır.
- Problem çözmeye dayalı metinlerde yazar, problemleri sıralar ve bu problemlere yönelik çözüm önerilerini belirtir. Bu türde metinlerde genel olarak kullanılan kelimeler problem, sorun, soru, çözüm, karmaşık gibi kelimelerdir.

Olson ve Gee (1991), çocukların bu metinleri anlamasını ve zihinde yapılandırmasını zorlaştıran unsurları şöyle ifade etmiştir:

1. Önbilgilerin yetersizliği yeni bilgiyi kavramayı engelleyebilir.
2. Eğlendirmekten çok bilgi aktarımını hedeflediği için öğrencilerin motivasyonlarını düşürebilir.
3. Bu türdeki metinlerin öğrenciler tarafından anlaşılması için öncelikle yapısını bilmeleri gerekir. Metin yapısını bilmeyen öğrenciler, bu metinleri anlamakta zorlanırlar.
4. Öğrencilerin sözcük bilgilerinin zayıf olması bu metinleri anlamalarını zorlaştırmaktadır.

Bu tip metinlerin çocuk tarafından anlaşılması için öğretmenin doğrudan öğretim uygulaması gerekmektedir. Öğretmen ana fikri belirleyerek ana fikir etrafında beliren önemli kelime ve kavramları ve bunların ana fikirle bağıını belirlemelidir. Metnin anlaşılması için etkili olan kelimeleri kavramları somutlaştırmalı ve açıklamalıdır (Akyol, 1999).

Yazma eylemi ile alakalı tür, yöntem ve nitelikli ürün ortaya koyma becerilerinin yanı sıra yazı yazılan ortamın değişkenliğinin de yazma becerileri üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Teknolojinin geldiği noktada yazılı iletişimin çoğunlukla elektronik ortamda gerçekleşiyor olması, okul ortamlarının teknolojik altyapılarla donatılması, bilgiye erişimin artık daha çok teknolojik kanallarla sağlanması ve paylaşılması, kısacası yazma ortamının teknolojik ortamlara evrilmesi yazma becerilerinin teknoloji ile bütünleştirilip incelenmesine neden olmuştur.

2.3. Okuma ve Yazma Becerisinin Geliştirilmesinde Teknoloji Kullanımı

Teknolojinin hızlı gelişimi ile birlikte getirdiği materyallerin toplumlar arasında hızla yayılması, insanlar arasındaki etkileşim ve iletişimi de doğrudan etkilemiştir. Bu durum insanların daha fazla konuşmasını, metin üretmesini ve bilgi alışverişi yapmasını sağlamıştır. Taşlardan, parşömenlerden ve kâğıtlardan geçen yazı bugün çeşitli şekillerde ortaya çıkmaktadır (Hudson, 2007). Yazma, kâğıt-kalem etkinliğinden, teknolojiye dayalı bir etkinlik olmaya doğru evirilmektedir (Peterson-Karlan, 2011). Bugün, Messenger, e-mail, SMS, sosyal ağ siteleri, web-bloglar, resmi kurum ve kuruluşların kullandığı Java destekli yazışma programları, belge hazırlanırken kullanılan Office programları yazılı etkileşimde sıklıkla kullanılan teknolojik platformlar olarak göze çarpmaktadır. Okuma ve yazma eyleminin teknolojik cihaz ve programlar üzerinden kullanılması, bu dil becerisinin bu ortamlarda nasıl geliştirilebileceği sorusunu akla getirmektedir.

Bununla birlikte, teknoloji kullanımı, okuma ve yazma eğitimi noktasında ilk okuma-yazma sürecini kolaylaştırabildiği ve öğrencilerin okuma-yazmaya geçiş sürecini hızlandırabildiği (Yıldız, 2010) ifade edilmektedir. Collier (2013), teknolojinin okuma ve yazma öğretimini değiştirdiğini, bu alanda kullanılan araçların okur-yazarlık kavramı ile bütünleştirilmesinin okuma ve yazma öğretiminin doğasını değiştireceğini ifade etmektedir. Dijital teknolojiler, ilkökul öğrencilerin okuma ve yazmaya yönelik motivasyonlarını artırabilmekte ve özellikle yazma ile ilgilenen yazarların yazma becerilerini geliştirmede de etkili araçlar olarak kullanılabilir (Sylvester ve

Greenidge, 2009). Bununla örtüşür nitelikte Fox (2014), ilkokul öğrencilerinin farklı öğrenme ihtiyaçlarına değinerek teknolojik araçlarla kullanılan yeni stratejilerin öğrencilerin okuma-yazma beceri ve motivasyonlarını geliştirebileceğini ifade etmiştir.

Macarthur (2006), okuma ve yazma becerilerinde teknoloji kullanımı ile ilgili araştırmaları geleneksel yöntemler ve yeni teknolojik bağlamlı okuma-yazma biçimleri geliştirmeye yönelik araştırmalar şeklinde iki sınıfta ele almıştır. Geleneksel okuma-yazma becerilerinin geliştirilmesinde kelime, bilgi işlemci programlarının kullanıldığı, biçim ve düzene yönelik çalışmaların ön plana çıktığı görülürken teknolojinin daha da ilerlemesi ile ortaya çıkan yeni okuma-yazma ortamlarında alışılmışın dışında okuma ve yazma biçimlerinin ortaya çıktığı görülmüştür.

Geleneksel okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde teknoloji kullanımı ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde teknolojinin okuma ve yazma becerilerini olumlu yönde etkilediği görülmektedir (Bangert-Drowns, 1993; MacArthur, Graham ve Schwartz 1993; MacArthur, Graham, Schwartz ve Shafer, 1995; Barrera, Rule ve Diemart, 2001; Goldberg, Russell ve Cook, 2003). Yeni okuma ve yazma biçimleri ve ortamlarında yazma öğretimi ile ilgili çalışmalara incelendiğinde ise okuma ve yazma öğretiminde dijital hikâye (Kajder, 2004; Foley, 2013), okuma ve yazma öğretiminde blog kullanma (McGrail ve Davis, 2011), sosyal medyada işbirlikli hikâye edici yazma ve okuma (Liu, Liu, Chen, Lin ve Chen, 2011), çoklu medya araçlarını kullanarak kompozisyon oluşturma (Ranker, 2008), hiper ortam yazarlık programı (Mott ve Klomes, 2001) gibi çalışmalar olduğu görülmektedir. Bu araştırma sonuçları incelendiğinde teknolojik araç ve ortamların okuma ve yazma becerilerini olumlu yönde etkilediği görülmektedir.

2.4. Dijital Hikâye ve Eğitsel Kullanımı

Dijital hikâyelerle ilgili tanımlara bakıldığında ortak söylemin resim, ses ve müzik öğelerinin dijital ortamlarda birleştirilmesiyle elde edildiği yönünde olduğu görülmektedir. Buna göre dijital hikâye; resim, grafik, seslendirme ve müzik öğelerinin geleneksel ve kişisel hikâye anlatımıyla birleştirilmesidir (Porter, 2004). Dijital hikâye, öykü oluşturulduktan sonra ona ses, resim müzik ve video gibi öğelerin eklenmesidir (Jakes ve Brennan, 2005). Yine dijital hikâye bir hikâyenin; metin, video, görsel, ses, müzik gibi öğelerle dijital ortamda birleştirilmesi ve sunulmasıdır (Chung, 2007). Görüldüğü gibi dijital hikâyenin farklı tanımları bulunmaktadır.

Dijital hikâye; 2 ila 5 dakika uzunluğunda video, şekil, ses, fotoğraf ve yazı gibi öğeleri içeren ve belli bir konu veya olayı anlatmak için hazırlanan dijital materyallerdir (Dogan ve Robin, 2008; Garrety, 2008; Kulla-Abbot, 2006; Maddin, 2012). Dijital hikâye oluşturma konusunda Amerika Birleşik Devletleri'nde eğitim veren Dijital Hikâye Anlatım Merkezi (Center for Digital Storytelling) ve Dijital Hikâye Anlatımının Eğitsel Kullanımı Merkezi (The Educational Uses of Digital Storytelling) kurumları, dijital hikâyelerin oluşturulması ve yaygınlaştırılması noktasında çalışmalarına devam etmektedir. Dijital Hikâye Anlatım Merkezi, eğitim ve sağlık alanlarında kendi dijital hikâyelerini oluşturmak isteyen katılımcılara eğitim vermektedir. Bu merkezde katılımcılara dijital hikâye oluşturmada kullanılacak yazılım programları, dijital hikâye bileşenleri (görsel, müzik, efekt ve video) hakkında eğitim verilmekte ve katılımcılar, atölye çalışmaları ile örnek çalışmalar oluşturabilmektedir (Bull ve Kajder, 2004; Robin 2008; Militello ve Guajardo, 2013). Dijital Hikâye Anlatımının Eğitsel Kullanımı Merkezi ise eğitsel bağlamda dijital hikâye oluşturma ve eğitim uygulamalarında kullanmak üzere çalışmalar yapmaktadır. Bununla birlikte bu kurumlar, dijital hikâyelerin sahip olması gereken özellikleri temel standartlar çerçevesine oturturken dijital hikâyelere yönelik ilgi ve çalışmaların artmasını sağlamaktadır (Bull ve Kajder, 2004; Robin, 2008; Rossiter ve Garcia, 2010; Bumgarner, 2012).

Dijital hikâyeler, edebiyat çalışmaları, öğretmen eğitimi, yaratıcı yazma ve düşünmede kullanım olanağına sahiptir. Bununla birlikte tıp, psikoloji, tarih, gençlik projeleri ve sosyal ağlar gibi birçok alanda kullanılmaktadır (McLellan, 2006; Opperman, 2008; Robin, 2008).

Dijital hikâyeler, eğitim alanında ders süreçlerinin yapılandırılmasında kullanılabilir. Bunu destekler nitelikte teknik, sunum, araştırma, düzenleme ve yazma becerilerini geliştirdiği görülmüştür (Dogan ve Robin, 2009). Ayrıca öğrenme motivasyonu ve problem çözme yeterliğini artırdığı, (Baumgartner, 2012; Hung, Hwang ve Huang, 2012) akademik başarı, tutum ve öğrenme stratejilerini geliştirdiği (Demir, 2013; Kahraman, 2013) yapılan araştırmalarla ortaya konmuştur. Bununla birlikte Hani (2014) ve Tatum (2009) tarafından yapılan araştırmalarda, öğretmenler tarafından oluşturulan dijital hikâyelerin sınıf ortamında kullandıklarında öğrencilerin okuma becerilerinde anlamlı düzeyde gelişme gösterdiğini tespit etmişlerdir.

Dijital hikâyeler tüm derslerde öğretim etkinliği olarak kullanılabilir. Herhangi bir konunun aktarımında birden fazla duyuya hitap etmesi, yaparak yaşayarak

öğrenmeye imkân vermesi, çoklu ortam imkânı sunması gibi kalıcı öğrenmeye hizmet eden özelliklere sahip olması tüm disiplinlerde kullanılmasına olanak sağlamaktadır. Ancak ilkokulda kazandırılması gereken en temel kazanımların başında dil becerileri gelmektedir.

Dijital hikâyelerin dinleme, okuma ve yazma eylemlerini destekleyen özellikleri, Türkçe dersinde, özellikle dil becerilerinin kazandırılmasında kullanımını önemli kılmaktadır. Bu açıdan bakıldığında Kulla-Abbott'a (2006) göre dijital hikâye öğrencilerin hem geleneksel hem de çoklu ortam okur-yazarlık becerilerini geliştirmektedir. Bununla birlikte dijital hikâyeler öğrencilerin stratejik yazar olmaları konusunda yardımcı olabilirken imla, noktalama ve el yazısı gibi konularda öğrencilerin eksikliklerini açık bir şekilde azaltmaktadır. Dijital hikâye sadece yazma güçlüğü çeken öğrencileri çoklu ortam sürecine katıp eğlendirerek motive etmemekte, kötü yazarlıktan iyi yazarlığa geçişi sağlayabilmektedir (Slyvestre ve Granedge, 2009).

Dijital hikâyeler hem dil becerilerinin gelişmesine hem de teknolojiyi etkin kullanmaya olanak sunduğu için bu çalışmanın odak aracı konumundadır. Dijital hikâyelerin yazma becerilerini geliştirmeye yönelik özelliklerinin yanı sıra ilkokul öğrencilerinin tutum ve motivasyonlarını olumlu yönde etkileyecek eğlenceli boyuta sahip olması bu çalışmada dijital hikâye kullanılmasının en önemli nedenleridir.

2.4.1. Dijital hikâye türleri

Dijital hikâyeler çeşitli durumlara göre sınıflandırılmaktadır. Robin (2008), dijital hikâyelerin genel olarak içerik ve üreten kişi açısından sınıflandırıldığını ifade etmektedir. Bu sınıflandırmaya göre dijital hikâyeler, içerik açısından: kişisel veya anlatı hikâyeleri, bilgilendiren veya yönerge içeren hikâyeler ve tarihsel olayları yeniden anlatan hikâyelerdir.

1. Kişisel anlatılar: En yaygın olarak kullanılan dijital hikâye türüdür. Genelde günlük yaşantıdan olaylar, anılara, karakter hikâyeleri, keşifler gibi konuları ele almaktadır. Bu hikâyelerde izleyiciler, kişi, olay veya durumlardan yeni bilgiler edinirler.
2. Tarihsel tema ve olayları ele alan hikâyeler: Tarihi bilgileri barındıran bu hikâye türünde yaşanmış veya gerçekten ilham alınmış tarihi bir kurguya yer verilir (Borneman ve Gibson, 2011). Bu türde tarihi olayları gözlerde canlandırmak üzere çeşitli medya arşivleri görsel olarak kullanılır.

3. Bilgilendirici ya da öğretici hikâyeler: Bu türde çeşitli bilim alanlarına yönelik bilgilendirici eğitsel konulara yer verilir. İzleyiciler bu alanlarla ilgili yeni şeyler öğrenebilirken bildiklerini pekiştirme imkânı da bulabilirler.

Dijital hikâyelerin bir diğer sınıflandırma şekli, oluşturan kişiye göre belirlenmektedir. Bunlar; öğretmen merkezli ve öğrenci merkezli olmak üzere ikiye ayrılır. Öğretmenler ders içeriği sunmak veya öğrencilerin derse karşı ilgilerini toplamak amacıyla öğrencilere dijital hikâye izletebilir veya kendi oluşturduğu dijital hikâyeleri işe koşabilir (Robin, 2008). Öğretmenlerin ders materyali olarak kullandığı veya oluşturduğu dijital hikâyeler, öğrencilerin akademik başarılarına ve öğrencilerin derse yönelik olumlu tutumlarına katkı sunmaktadır (Kahraman, 2013; Büyükcengiz, 2017).

Sonuç olarak hangi konu içeriği ile veya oluşturucu ile hazırlanırsa hazırlansın dijital hikâyelerin eğitsel faaliyetlere ve öğretime olumlu sonuçlar sunduğu görülmektedir. Bununla birlikte dijital hikâye hazırlarken birtakım öğeleri ve belirli adımları izlemek gerekmektedir.

2.4.2. Dijital hikâyenin öğeleri

Dijital hikâyelerin izleyici üzerinde etkili olmasını sağlayacak ve birbirleri ile bağlantılı yedi ögesi bulunmaktadır (Bull ve Kajder, 2004; Robin, 2006; Satterfield, 2007; Bumgarner, 2012):

1. Bakış açısı: Dijital hikâyelerin yaşantı odaklı oluşturulmasıdır. Yazarın yaşantı yoluyla edinilmiş mesajı üçüncü tekil şahıs ağzıyla vermesidir.
2. İlgi çekici soru: Hikâyeye izleyicinin dikkatini çekecek ve verilmek istenen mesaja odaklanmalarını sağlayacak ilgi çekici bir soru ile başlanmasıdır. Bu sorunun cevabı hikâyenin ilerleyen bölümlerinde verilebilir.
3. Duygusal içerik: Dijital hikâyenin izlenmesi sürecinde doğrudan bilgi aktarımı yapmak yerine etkili, estetik unsurlarla izleyicinin duygularına dokunmayı ifade eder.
4. Ekonomi: Dijital hikâyenin ne kadar uzunlukta olacağının yanı sıra kullanılacak müzik, resim, video, fotoğraf sayılarının nasıl olacağı ve bunların ne kadar süre ile geçişlerinin sağlanacağı ile alakalı bir öğedir. Dijital hikâyeler için öngörülen süre 2-5 dakika aralığındadır. Bu öğede amaç izleyicinin sıkılmasının önüne geçmektir.

5. Hız: Dijital hikâyelerin izleyicinin dikkatini çekmek için anlatımında yapılan tempo çeşitlemelerini ifade eder. Buna göre dijital hikâye oluştururken oluşturacağı etki göz önünde bulundurularak nerelerde temponun yükseltileceğine ve düşürüleceğine karar vermek gerekir.
6. İyi seslendirme: Dijital hikâyeler seslendirilirken seslendiricinin verilmek istenen mesajı etkili bir şekilde vermesine yönelik olarak gerekli yerlerde sesini alçaltmalı, yükseltmeli, inceltmeli kalınlaştırmalıdır.
7. Müziğin kullanımı: Dijital hikâyede kullanılacak müziğin veya efektlerin hikâyedeki görseller ve hikâye metninin içeriği ile uyumlu olmasını ifade eder. Müzik ve efekt seçiminde hikâyenin yansıtmak istediği duyguyla uyumlu müzikler seçilmesine özen gösterilmelidir.

Dijital hikâyenin tüm unsurları birbirleri ile dinamik bir etkileşim halinde olmalıdır. Bu nedenle tüm öğelerin oluşturulmasında birbirleri ile uyum halinde olmalarına dikkat etmek gerekir.

2.4.3. Dijital hikâye oluşturma süreci

Tolisano (2008), dijital hikâye oluşturma sürecini üç aşama ile açıklamıştır. Birincisi hazırlık aşamasıdır. Bu aşamada hikâyenin oluşturulması için kullanılacak görseller ve teknolojiler belirlenir. İkinci aşama, kullanılacak teknolojilerle (Movie Maker, Photo Story vb.) görsel ve ses öğelerinin uyumlu bir şekilde bir araya getirildiği süreçtir. Son aşama hazırlanan dijital hikâyenin bilgisayar ya da internet ortamına yüklenmesidir.

Barrett (2009) ise dijital hikâyelerin oluşturulma sürecini beş adımla açıklamıştır. Bunlardan ilki olan hikâyeyi yazma sürecinde konunun belirlenmesi ve metnin oluşturulması gerekmektedir. Konu özenle seçilmeli ve etkileyici olmalı ses ve görsellerin gerisinde kalmamalıdır. Dijital hikâye metni yazarken hikâyenin akışını da belirlemek gerekmektedir. Hikâyenin seslendirme, müzik, resim ya da video öğelerinin kullanım şekli, görsellerin sıralaması ve kullanım süresi belirlenmelidir. İkinci aşama ses kaydının hazırlanmasıdır. Bu aşamada, hikâyeye ve karakterlere uygun seslerin seçilip seslendirilmesi söz konusudur. Seslendirme işlemi ses kaydı sağlayan herhangi bir cihazla yapıp bilgisayarla aktarılmalıdır. Sesin anlaşılır olması ve buna uygun bir cihaz seçilmesi ayrıca seslendirmenin sessiz bir ortamda gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Üçüncü aşama olan görselleri oluşturma aşamasında, fotoğraf, grafik, resim, video,

animasyon gibi görsellerden hikâye metnine uygun olanlar seçilir veya oluşturulur. Bu noktada dikkat edilecek husus İnternetten elde edilen görsellerde telif haklarına dikkat edilmesidir. Araştırmacı veya öğretmen bu durumdan kaçınmak için kendi görsellerini oluşturabilir. Dördüncü aşamada önceki aşamalarda hazırlanan öğeler birleştirilir. Öğeler; Paint, Photo Story, Movavi Editor, Movie Maker, PowerPoint gibi programlar kullanılarak dijital hikâye haline getirilir. Elde edilen dijital hikâyeler, İnternette yayınlanarak çevrimiçi ortamlarda izleyicilere sunulabilir.

Genel anlamda dijital hikâye oluşturma sürecinde benzer aşamaların alanyazına yansıdığı söylenebilir. Bu doğrultuda bir hikâye metninin oluşturulması metne uygun ses ve görsel efektlerin planlanıp oluşturulması, seçilen bir programda öğelerin birleştirilip akışın sağlanması ve son aşama olarak dijital hikâyenin İnternette yayınlanması şeklinde bir süreçten bahsedilmektedir.

3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde akıcı okuma, okuduğunu anlama, yazma becerileri ve dijital hikâyeler ile ilgili ulusal ve uluslararası alanyazında yapılan bazı çalışmalara yer verilmiştir.

3.1. Akıcı Okuma Becerileri ile İlgili Araştırmalar

Nevo, Vaknin-Nusbaum, Brande ve Gambrell (2020), akıcı okuma, okuduğunu anlama ve okuma motivasyonu arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 121 ikinci sınıf öğrencisinin katıldığı araştırmada ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Öğrencilerin akıcı okuma, okuduğunu anlama ve okuma motivasyonları ikinci sınıf başlarken ve biterken ölçülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri arasında istatistiki olarak yüksek derecede ilişkili olduğu, öğrencilerin okuma becerilerindeki gelişimin öz benlik algılarını yükselttiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Çankal (2018), akıcı okuma stratejilerinin 4. sınıf Türkçe derslerinde okuduğunu anlama becerisine ve okuma motivasyonuna etkisini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 4.sınıfta öğrenim gören 30 deney ve 29 kontrol grubu olmak üzere 59 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada karma desen kullanılmıştır. Araştırma sonucunda akıcı okuma stratejilerinin deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiği ve okuma motivasyonlarını pozitif yönde etkilediği belirlenmiştir. Ayrıca deney grubunda yer alan öğrencilerin akıcı okuma etkinlikleri ve uygulamaları hakkında olumlu görüş bildirdikleri tespit edilmiştir.

Akyol ve Kodan (2016), okuma güçlüğü yaşayan bir öğrencinin kelime tanıma ve okuma becerisini geliştirmede akıcı okuma stratejilerinin katkısını incelemiştir. Çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak yanlış analizi envanteri, hikâye edici metinler ve öğrencinin metin okuma sırasındaki kamera kayıtları kullanılmıştır. Öğrencinin okuma esnasında yaptığı hatalar belirlenmiş ve betimsel verilerle sunulmuştur. Analizler sonunda öğrencinin okumada düşük performans gösterdiği ve endişe düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Yapılan tespitler doğrultusunda öğrenci için bir okuma programı hazırlanmıştır. Araştırmada, akıcı okuma stratejileri ile hazırlanan bir okuma programı, okuma problemleri yaşayan bir öğrenciye uygulanmıştır. Program 45 ders saati süresince uygulanmıştır. Program kapsamında tekrarlayıcı, eşli, yankılayıcı ve bağımsız okuma stratejilerinden yararlanılmıştır. Değerlendirme sonucunda; öğrencinin kelime tanıma ve okuma beceri düzeyinde gelişme olduğu gözlenmiştir.

Bulut (2016), tekrarlı okuma etkinliklerinin öğrencilerin sesli ve sessiz okuma akıcılığına etkisini belirlemeye çalıştığı araştırmayı 4. Sınıf düzeyindeki 50 öğrenci ile deneysel bir yöntemle gerçekleştirmiştir. Akıcı okumanın üç boyutunun ayrı ayrı ölçüldüğü araştırma 50 saatlik tekrarlı okuma etkinlikleriyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada tekrarlı okuma yönteminin öğrencilerin sesli ve sessiz akıcı okuma becerilerini geliştirdiği görülmüştür. Hız ve doğruluk bakımından deney ve kontrol grubu arasında bir fark bulunmazken, prozodi ve sessiz okuma akıcılığı açısından deney grubunun daha başarılı olduğu görülmüştür. Grup içi karşılaştırmalarda ise tekrarlı okumanın hız, doğruluk, prozodi ve sessiz okuma akıcılığı becerilerine olumlu yönde etki ettiği görülmüştür.

Pircioğlu (2016), Ölçünlü Türkiye Türkçesini okulda öğrenen çocukların okuma yanlışlarını düzeltmede ve onları akıcı okumaya ulaştırmada tekrarlı okuma yaklaşımının etkisini incelemiştir. Araştırma, ana dili farklı olan ve Türkçeyi okulda öğrenmiş, 4. sınıfa devam eden 5 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Farklı metinlerle tekrarlı okuma çalışması yapılan araştırmada ön değerlendirme, süreç değerlendirme ve son değerlendirme yapılmıştır. Araştırmada öğrencilerin okumaları kayıt altına alınarak metne aktarılmış ve incelenmiştir. Yapılan analizlerde tekrar yapmanın sesli okuma yanlışlarını gidermede ve okuduğunu anlamada etkili olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında yöntemin Türkçeyi okulda öğrenen öğrencilerin, Türkçeye yatkınlıklarını olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Akyol (2014), Yapılandırılmış Akıcı Okuma Yöntemi ile ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin nasıl etkilendiğini araştırmıştır. Araştırmada yarı deneysel modellerden, eşitlenmemiş ön test-son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Öğrencilere prozodik okuma için model olması açısından sesli kitaplar dağıtılmıştır. Bütün öğrencilerin, kendilerine sunulan prozodik okuma modeline göre okuma becerisi kazanmaları sağlanıncaya kadar uygulamaya devam edilmiştir. Araştırmada öğrencilerin akıcı okuma becerileri ile okuduğunu anlama becerileri, ön test ve son test ölçümleri doğrultusunda okuma videoları aracılığı ile kaydedilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre yapılandırılmış okuma çalışmalarının öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiği anlaşılmıştır.

Yılmaz (2014), ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma düzeyi ile okuduğunu anlama ve rutin problem çözme başarısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada karma desen yöntemi kullanılmıştır. Araştırma, 250 dördüncü sınıf öğrencisinin katılımı

ile gerçekleştirilmiştir. Veriler, okuduğunu anlama testi, rutin olmayan problem çözme testi ve prozodik okuma ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda; akıcı okuma ve okuduğunu anlama düzeyi arasında de anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Okuduğunu anlama düzeyi ile rutin olmayan problem çözme başarısı arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Ulu ve Başaran (2013), yaptıkları araştırmada video öz değerlendirme yönteminin okuma becerilerinin gelişimine etkisini incelemiştir. Zihinsel engeli olmayan dördüncü sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilen araştırma, 12 hafta sürmüştür. Yapılan etkinliklerde öğrencilere okumalar yaptırılmış ve okumalar, kayıt altına alınmıştır. Daha sonra izlettirilen kayıtlarda öğrencilerden kendi okuma hatalarını bulmaları istenmiştir. Süreç boyunca araştırmacı öğrencilere rehberlik etmiştir. Hata bulma işlemlerinin ardından tekrar okuma yaptırılan öğrenciler, hatasız okuma seviyesine ulaşana dek okumalarını tekrarlamışlardır ve süreç sonunda okuduğunu anlama çalışmaları yaptırılmıştır. Araştırma sonucunda ilk ölçümlerde 345 saniyede, 35 hata ve %53 anlama düzeyinde bulunan öğrenciler, araştırma sonunda aynı metni 195 saniyede, sekiz hata ve %80 anlama düzeyiyle okumuştur. Bunun yanında etkinlikler sonucunda öğrencilerin okumaya tutumlarının arttığı gözlenmiştir.

Baştuğ ve Keskin (2012), beşinci sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerileri ile anlama düzeylerinin (basit ve çıkarımsal) nasıl bir ilişki içinde olduklarını araştırmıştır. Araştırmaya beşinci sınıflarda öğrenim gören farklı cinsiyet, sosyoekonomik ve başarı düzeylerinden 39 öğrenci katılmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Akıcı okuma becerilerinin incelenmesinde video kayıtları, okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesinde metne dayalı açık uçlu sorular kullanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre akıcı okuma ile okuduğunu anlama becerileri arasında pozitif yönlü ve orta düzey ilişki bulunmuştur. Akıcı okuma becerileri ile anlam çıkarma becerilerinin basit anlamaya göre daha yüksek ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Kaman (2012), araştırmasında ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin, okuma düzeylerini geliştirmede akıcı okuma stratejilerinden tekrarlı okuma stratejisinin etkililik düzeyini belirlenmeyi amaçlamıştır. Araştırma, sos yo-ekonomik düzeyleri birbirine yakın olan 3. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Ön test- son test kontrol gruplu yarı deneysel desenle gerçekleştirilen araştırmada öğrencilerin okuma ile ilgili hazır bulunuşluk seviyeleri yanlış analizi envanteri ile tespit edilmiştir. Deney grubu öğrencilerine “tekrarlı okuma” stratejisi 10 hafta boyunca, her hafta bir okuma metni ile toplam 50 saat

uygulanırken, kontrol grubu öğrencileri normal öğretimlerine devam etmişlerdir. Yapılan uygulamalar sonucunda elde edilen okuma düzeyi puanları deney grubu öğrencilerinin okuma ve okuduğunu anlama seviyeleri kontrol grubu öğrencilerinin seviyelerinden yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kim, Wagner ve Foster (2011), yapısal eşitlik yöntemi ile birinci sınıf öğrencilerinin sesli akıcı okuma, sessiz akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya 316 birinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmada öğrenciler akıcı okuma becerisine sahip ve daha az sahip olmak üzere gruplandırılmıştır. Akıcı okuma becerisi yüksek olan öğrencilerin okuduğunu anlama ve yorumlama düzeyleri daha yüksek bulunurken akıcı okuma becerisi puanları yüksek olan öğrencilerin aynı zamanda dinlediğini anlama becerilerinde de yüksek puanlar aldığı görülmüştür.

Smith (2011), ikinci sınıf öğrencileri ile yarı deneysel desen modelinde gerçekleştirdiği doktora araştırmasında okuma tiyatrosunun akıcı okuma becerisi üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmacı, okuma tiyatrosu ile tekrarlı okuma yönetimi ile karşılaştırmak amacıyla öğrencileri iki grupta uygulama sürecine dâhil etmiştir. Araştırmaya 85 ilkokul ikinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın uygulama sürecinde her iki gruptaki öğrencilerin akıcı okuma becerilerinde anlamlı ve pozitif yönde gelişmeler olduğu görülmüştür.

Cain ve Oakhill (2006), araştırmalarında akıcı okumada problem yaşamamanın nedenlerini incelemiştir. Araştırmaya ikinci sınıf düzeyinde okuma becerileri yüksek olan 23 ve okuma becerileri zayıf olan 23 öğrenci olmak üzere 46 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin okuma düzeyleri 3 yıl boyunca karşılaştırılmıştır. Öğrencilerin kelime tanıma becerileri, hafıza durumları ve anlama becerileri istatistiki olarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre kelime tanıma becerisi yüksek öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri arasında yüksek ve anlamlı ilişki bulunmuştur. Okuma becerisi puanları artan öğrencilerin hafıza ve anlatım becerilerinin de geliştiği bulgulanmıştır.

Yılmaz (2006), yaptığı araştırmada ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin okuma yanlışlarını düzeltmek ve okuma becerilerini geliştirmek amaçlı olarak tekrarlı okuma yönteminin etkisini incelemiştir. Çalışma, okuma sorunu yaşamayıp akıcı okuma sıkıntısı yaşayan 3. sınıftan 4 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Hikâye edici metinler üzerinde tekrarlı okuma etkinlikleri ile haftada 4'er saat olmak üzere 48 saat süren bir çalışma

gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler, 24 hikâyeyi üç kez, aileleri ile birlikte 35 masal kitabını birer kez evde okumuştur. Öğrencilerin okuma ve anlama düzeylerini belirlemek için altı değerlendirme çalışması gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre 2. sınıf endişe seviyesinde olan öğrencilerin 3. sınıf öğrenim düzeyine çıktıkları görülmüştür.

Morra ve Tracey (2006), tek denekli deneysel çalışmalarında okuma problemleri yaşayan bir öğrenci ile farklı okuma yöntemlerini kullanarak okuma becerilerinin değişim ve gelişimini incelemiştir. Araştırma, öğrencinin 1. sınıftan 3. Sınıfa kadar olan eğitim kademesini kapsamıştır. Tek denekli deneysel bir araştırma şeklinde yürütülen çalışma sonucunda tekrarlı okuma, koro okuma, eko okuma gibi farklı okuma yöntemlerinin, farklı modelleme ve materyallerin öğrencinin akıcı okuma becerilerini geliştirdiği bulgulanmıştır.

Schwanenflugel ve ark. (2004), ilkokul 2. ve 3. sınıftan 123 öğrenci ve 24 yetişkin bireyle kelime kodlarının çözülmesi ve okuma becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Farklı sosyoekonomik düzeylerden ve etnik kökenlerden seçilen katılımcıların İngilizceyi konuşma düzeyleri de göz önünde bulundurularak yapılan çalışmada bireylere daha önce okumadıkları metinler okutulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre kelime kodlarını hızlı çözümleyen katılımcıların okuma prozodilerinin ve akıcı okuma becerilerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Rasinski (1990), tekrarlı okuma ile model okuyucuyu dinlemenin okumadaki akıcılığa etkisini incelemiştir. Araştırma, 20 üçüncü sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada 4. sınıf seviyesinde metinler seçilmiş ve bu metinlerle tekrarlı okuma etkinlikleri yapılmış, öğrencilerin okuma seviyeleri belirlenmiştir. Daha sonra okuma metinleri, önce model okuyucu tarafından tekrar tekrar okunduktan sonra öğrencilere okuma yaptırılmıştır. Bu çalışmadan sonra da öğrencilerin akıcı okuma düzeyleri belirlenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre her iki yöntemde akıcı okuma becerilerini olumlu yönde etkilemiş fakat yöntemler arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Akıcı okuma becerileri ile ilgili araştırmalar incelendiğinde genellikle tekrarlı okuma strateji ve etkinliklerinin akıcı okuma becerilerine etkisinin araştırıldığı görülmektedir. Bununla birlikte akıcı okuma ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkinin sıklıkla irdelendiği görülmektedir. Araştırma yöntemleri açısından yapılan çalışmalarda nicel yaklaşımlardan deneysel çalışmaların yoğunlukta olduğu aynı zamanda karma yöntem ve nitel araştırma desenlerinin de kullanıldığı görülmektedir.

3.2. Okuduğunu Anlama Becerileri ile İlgili Araştırmalar

Yetgin (2020), tarafından yapılan bir araştırmada ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin üst bilişsel farkındalık düzeyleri ile yaratıcı okuma, eleştirel düşünme ve okuduğunu anlama becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi ve aralarındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonucunda, yaratıcı okuma becerisinin bir aylık sürede okunan kitap sayısına göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulunurken yaratıcı okuma becerisi ile okuduğunu anlama becerisi arasında herhangi bir ilişkinin olmadığı belirlenmiştir.

Özdemir ve Kıroğlu (2019), yaptıkları araştırmada ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin cinsiyet, okul türü ve metnin ait olduğu bilim dalı unsurlarının bilgilendirici metinleri anlamada etkili olup olmadığını belirlemeyi amaçlamışlardır. Tarama modeliyle yapılan araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin bilgilendirici metinleri anlamada orta düzeyde başarı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Özdemir, Özdemir ve Parmaksız (2016), araştırmalarında ilkökul öğrencilerinin bilimsel süreç becerileri ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmada Temel Beceri Ölçeği ve araştırmacılar tarafından hazırlanmış on tane soru kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre kız öğrencilerin, 4. sınıfta olan öğrencilerin, bağımsız sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin ve çalışma odası olan öğrencilerin bilimsel süreç beceri düzeyleri ile okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür.

Long ve Szabo (2016), beşinci sınıf öğrencilerinin rehberli okuma yöntemiyle okuma motivasyonlarını ve okuduğunu anlama düzeylerini incelemiştir. Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verilerini elde ederken yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmada 19 öğrenci kontrol grubunu, 16 öğrenci deney grubunu oluşturmuştur. Kontrol grubu öğrencileri, okuma çalışmalarını normal bir şekilde gerçekleştirirken deney grubu öğrencileri dijital metinlerdeki e-okuyucular yoluyla okuma eğitimi almışlardır. Araştırma sonucunda iki grup arasında okuma motivasyonu, okumaya yönelik tutum veya okuduğunu anlama açısından anlamlı bir fark görülmemiştir.

Baştuğ (2014), yaptığı araştırmada öğrencilerin okuma anlama düzeylerini metin türü, sınıf düzeyi ve test türü değişkenleri ile karşılaştırarak incelemiştir. 4. ve 5. sınıf öğrencileri ile yapılan araştırmada öyküleyici ve bilgilendirici metinlere dayalı açık uçlu,

çoktan seçmeli ve boşluk doldurma testleri ile öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine bakılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin bilgilendirici metinlere göre öyküleyici metinleri daha iyi anladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Kuşdemir (2014), doktora tezinde doğrudan öğretim modelinin 4. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisini incelemiştir. Karma yöntem kullanılan araştırmada deney ve kontrol grubunda bulunan toplam 49 öğrenci ile 11 hafta boyunca uygulama yapılmıştır. Araştırma sonucunda deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir.

Alessandra (2012), sesli okuma yöntemi ile 2. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeyi hedeflediği araştırmasında; sesli okuma tekniklerini belirlemiş olduğu bir plan doğrultusunda uygulamıştır. Araştırma sonuçlarına göre sesli okumaların sürelerinin ortalaması referans değer aralıklarına yaklaşmış ve etkileşimli sesli okumalar, öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarını artırmıştır. Nitel verilerde, grafik düzenleyiciler ve öğrenci konuşmaları yoluyla öğrencilerin kavramada genel bir gelişme gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Yılmaz (2011), ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama seviyelerinin diğer derslerdeki başarılarına etkisini incelediği bir araştırma gerçekleştirmiştir. Bu kapsamda öğrencilere ilkokul 4. sınıf Türkçe ders kitabından seçilen bir metin okutulmuş ve bu metinle ilişkili 6 soru yöneltilmiştir. Okuduğunu anlama puan ortalamaları ile Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler ve Fen ve Teknoloji derslerindeki başarıları karşılaştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları ile diğer derslerdeki başarıları arasında anlamlı olumlu yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Çiftçi ve Temizyürek (2008), yaptıkları çalışmada, ilkokul beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini çeşitli değişkenlere göre incelemişlerdir. Çalışmada, öğrencilerin kazanımlara ulaşma seviyelerinin değerlendirilmesi için programda bulunan okuduğunu anlamayla ilgili kazanımlar ile sınırlı tutulup, her bir kazanımın ölçülmesi için dörder soru hazırlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre sosyo-ekonomik düzey bakımından başarı sıralaması sırasıyla üst, orta ve alt sosyo-ekonomik düzey şeklinde belirlenmiştir. Ayrıca cinsiyete göre yapılan değerlendirmede kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anderson (2007), yedinci ve sekizinci sınıf öğrencileri ile müziğin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisini incelemiştir. Kişisel kavram kuramı ve sosyal kimlik kuramı gibi kuramlar araştırmanın temelini oluşturmuştur. Araştırmaya katılan 334 öğrenciye önce müzikli ortamda daha sonra ise müziksiz ortamda okuduğunu anlama testi uygulanmıştır. Öğrencilerin müzik dinlerken test çözmeleri ile ilgili görüşleri de araştırmanın veri setine dâhil edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin müzik dinlerken gerçekleştirdikleri okumalarda anlama düzeylerinin anlamlı düzeyde düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

McKown ve Barnett (2007), yaptığı araştırmada 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin üst düzey düşünme becerileri ile okuma becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada bazı üst düzey düşünme stratejileri öğrencilere öğretilmiş ardından stratejiler, sınıf, grup ve bireysel olarak uygulanmıştır. Öğrencilerin vermiş olduğu doğru cevapların yüzdelikleri incelendiğinde okuduğunu anlama strateji bilgilerinde ön-test ve son-test puanları açısından anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir.

Okuduğunu anlama becerisi ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde genel anlamda yarı deneysel çalışmaların sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. Bununla birlikte okuduğunu anlama becerisinin bazı değişkenlere göre incelendiği ilişkisel tarama modelinin de sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde genel anlamda okuma stratejilerinin ve öğrenme yaklaşımlarının okuduğunu anlama becerisine etkilerinin araştırıldığı görülmekle birlikte dijital materyallerin ve çoklu duyulu yaklaşımların çok fazla işe koşulmadığı görülmektedir.

3.3. Yazma Becerileri ile İlgili Araştırmalar

Özcan (2014), yüksek lisans tez araştırmasında 4. sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonlarını ve hikâye yazma becerilerini değerlendiren bir tarama çalışması gerçekleştirmiştir. Araştırmada Yazma Motivasyon Ölçeği kullanılmış ve öğrencilerden serbest konuda hikâye yazmaları istenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre cinsiyet değişkeni temel alındığında kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha başarılı olduğu ve yazma motivasyonlarının daha yüksek olduğu bulgulanmıştır. Bununla birlikte yazma motivasyonunun hikâye yazma becerisi ile anlamlı şekilde ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Sever (2013), yüksek lisans tez araştırmasında süreç temelli yazma modelinin 4. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım ve yaratıcı yazma becerilerine etkisini, deneysel bir çalışma ile incelemiştir. Araştırmada 4+1 planlı yazma ve 6+1 analitik yazma

modellerinin uygulandığı deney gruplarında kontrol grubuna göre yazma becerilerinde anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Erdoğan (2012), doktora tez çalışmasında yaratıcı yazma, işbirlikli yaratıcı yazma ve Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan yazma çalışmalarının, öğrencilerin yazılı anlatım becerileri ile yazmaya ilişkin tutumlarına etkisini deneysel bir çalışma ile belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre yaratıcı yazma ve işbirlikli yaratıcı yazma stratejileri kullanılan deney grubundaki öğrenciler ile normal eğitim alan kontrol gruplarındaki öğrencilerin yazılı anlatım becerileri ile yazmaya ilişkin tutumları arasında deney grupları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir.

Ak (2011), yüksek lisans tez araştırmasında, yaratıcı yazma tekniklerinin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisini deneysel bir çalışmayla araştırmıştır. Araştırmada yazma tutum ölçeği ve yazma değerlendirme ölçekleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre yaratıcı yazma becerilerinde daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Kropp (2007), yüksek lisans çalışmasında 4. sınıf öğrencilerinin yazma yeteneklerini farklı yöntemlerle geliştirmeyi amaçlayan bir çalışma yürütmüştür. Araştırma kapsamında öğrencilerin paragraf yapılandırma ve etkin cümle kurma alanlarındaki gelişimi ön plana alınmıştır. Araştırma, 30 öğrencinin bulunduğu bir sınıfta araştırmacı tarafından seçilen ve sınıfın bütününe temsil ettiği varsayılan 8 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada veriler gözlem, anket ve yazılı metinler kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre 8 öğrencinin paragraf yapılandırma ve etkin cümle kurma son puanlarının ilk puanlarına göre anlamı düzeyde arttığı tespit edilmiştir.

Hollingsworth ve arkadaşları (2007), işbirlikli öğrenme yoluyla birinci ve ikinci sınıflarda okuma ve anlamayı geliştirmeyi hedefleyen bir çalışma yürütmüşlerdir. Araştırmanın çalışma grubunu, ilkokul 1. ve 2. Sınıftan 51 öğrenci, 28 ilkokul öğretmeni ve 51 öğrenci ailesi oluşturmuştur. Araştırma sonucunda işbirlikli öğrenme yoluyla öğrencilerin yazma becerilerindeki başarısızlıklarının anlamlı ölçüde azaldığı görülmüştür.

Sallabaş (2007), 5. sınıf öğrencilerinin kendini yazılı olarak ifade etme kazanımlarına ulaşma düzeylerini belirlemek istemiştir. Araştırmada öğrencilerin söz konusu kazanımlara ulaşma düzeylerini belirlemek için bilgilendirici ve öyküleyici türlerde metinler yazdırılmıştır. Daha sonra bu metinler, kazanımlar doğrultusunda

oluşturulmuş yazma ölçeğine göre değerlendirmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin belirlenen kazanımlardan 12'sine istenen düzeyde ulaştıkları, kalan 10 kazanıma ise istenen düzeyde ulaşamadıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin öyküleyici metinlerde daha başarılı oldukları görülmüştür. Her iki metin türündeki ortak kazanımlar incelendiğinde ise öğrencilerin bilgilendirici metin yazma puanları daha yüksek çıkmıştır. Öğrencilerin yazılı anlatım becerileri arasında; ebeveynlerin eğitim durumu, ekonomik durum, öğrenciye ait oda, ev kütüphanesi ve okul öncesi eğitim alma durumları gibi değişkenlerin anlamlı düzeyde ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Roberts ve Meiring (2006) tarafından yapılan okuma-yazma öğretimi ile ilgili çalışmalarında 1. sınıf öğrencilerinin okuma-yazma ve heceleme yeterlikleri, iki farklı öğretim yaklaşımı doğrultusunda araştırılmıştır. Bu doğrultuda öğrenciler iki farklı gruba ayrılmıştır. Okuma-yazma ve heceleme becerileri eğitim-öğretim yılı içerisinde başında, ortasında ve sonunda olmak üzere üç kez ölçülmüştür. Birinci gruptaki öğrencilerle heceleme yöntemi kullanılırken ikinci gruptaki öğrencilerle ses temelli yöntem kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre heceleme yönteminin kullanıldığı gruptaki öğrencilerin okuma ve yazma becerilerinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

Martin, Segreaves, Thacker ve Young (2005), yazma eğitimi veren öğretmenleri gözlemlemiştir. Öğretmenlere verilen yazma becerileri ile ilgili eğitim seminerlerinin yazmayı öğrenmede öğrencilerin tutumlarını etkileyip etkilemediğini belirlemek amacıyla 1. sınıf öğretmen ve öğrencileri ile çalışılmıştır. Bu amaçla süreç boyunca öğretmenlere seminerler verilmiştir. Bu seminerler sonucu oluşan eğitim durumlarına yönelik gözlemlerde öğretmenlerin ve öğrencilerin motivasyonlarının olumlu yönde etkilendiği, yazı tekniği bilgilerinin arttığı ve sonuç olarak uygulanan yazı programının öğrencilerin yazma sürecini anlamada önemli bir etken olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Belet (2005), doktora tez araştırmasında, öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisini deneysel bir çalışma ile incelemiştir. Araştırmanın katılımcılarını; deney grubunda 22, kontrol grubunda 21 olmak üzere toplam 43 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, ilköğretim beşinci sınıf Türkçe dersinde öğrenme stratejilerinin kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilere göre yazma becerileri açısından daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Li (1998), doktora tezinde 3. Sınıf düzeyindeki ESL (ikinci dil olarak İngilizce) öğrencilerinin akademik yazma becerilerini geliştirmek amacıyla bir çalışma

yürütmüştür. Araştırmada öğrencilerin yazma alıştırmaları yapmalarına yardım etmesi amacıyla e-posta kullanımının etkisini incelenmiştir. Öğrencilerin belli konularda birbirleri ile elektronik posta yoluyla yazışmaları sağlanmıştır. Yazışmalar, bir veri havuzunda dökümlenerek veri setini oluşturmuştur. Sonuç olarak elektronik ortam oluşturulduğunda ESL öğrencilerinin yazma performanslarında olumlu gelişmeler olduğu tespit edilmiştir. Bu gelişmeler özellikle tutum, motivasyon ve endişe durumlarında kendini göstermiştir.

Knudson (1992) tarafından yapılan araştırmada dört ayrı öğretim stratejisinin 4., 6. ve 8. sınıf düzeylerindeki öğrencilerin tartışma türü yazma becerilerine etkisi yaş ve cinsiyet değişkenleri göz önünde bulundurularak incelenmiştir. Öğrencilerden uygulama öncesinde, uygulamanın hemen sonrasında ve uygulamadan iki hafta sonra yazdıkları yazılar alınmıştır. Araştırmanın sonucunda 8. sınıf öğrencilerinin daha başarılı yazılar yazdıkları tespit edilmiştir. Kızların öğrencilerin, erkek öğrencilerden daha başarılı oldukları görülmüştür. Öğrencilerin üçüncü yazılarında daha başarılı oldukları anlaşılmıştır. Öğretim stratejileri ilişkisel olarak incelendiğinde aralarında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Yazma becerilerine yönelik araştırmalar incelendiğinde yazma becerilerinin geliştirilmesinin yanı sıra yazma tutumu ve motivasyonunun da araştırmalarda sıklıkla incelendiği ve geliştirilmeye çalışıldığı görülmektedir. Araştırmaların genelinde farklı izlem ve yöntemler kullanılarak yazma beceri, tutum ve motivasyonlarının geliştirilmeye çalışıldığı görülmektedir. Bu bağlamda izlem ve yöntemlerin etkililiği genel anlamda deneysel desenlerle tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmalar farklı öğretim kademelerinde yazma becerilerinin farklı boyutlarla ele alındığını göstermektedir. Bununla birlikte yazma becerilerine yönelik araştırmaların özellikle ilkökul düzeyinde yoğunlaştığı söylenebilir. Genel olarak kullanılan izlem ve yöntemlerin öğrencilerin yazma beceri, tutum ve motivasyonlarını olumlu etkilediği söylenebilir.

3.4. Dijital Hikâyeler ile İlgili Araştırmalar

Kaman (2018), araştırmasında dijital hikâyelerin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma hataları ve okuma tutumlarına etkisini incelemiştir. Toplam 75 öğrencinin katıldığı araştırma karma yöntem yaklaşımı ile ele alınmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda deneysel desen kullanılmıştır. Nitel boyutunda ise gözleme dayalı veriler işe koşulmuştur. Araştırmanın nicel bulguları, dijital hikâyeler

ile okuma eğitimi alan deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama puanlarının geleneksel okuma eğitimi alan kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama puanlarından yüksek olduğunu göstermiştir. Buna karşılık elde edilen bulgular dijital hikâyelerin okuma tutumunda etkili olmadığı görülmüştür.

Ulum ve Ercan Yalman (2018), bilgisayarla fazla zaman geçiren öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersindeki başarı ve ders tutumlarını geliştirmek amacıyla gerçekleştirdikleri eylem araştırmasında bu durumda bulunan 8 öğrenci ile çalışmışlardır. Yapılan uygulamalar sonucunda; öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersine karşı tutum ve motivasyonlarında olumlu değişiklikler gözlemlenmiş, öğrencilerin ilgili dersteki akademik başarılarında anlamlı artış tespit edilmiştir.

Hamdy (2017), yaptığı araştırmada dijital hikâye anlatımının öğrencilerin okuduğunu ve dinlediğini anlama becerilerine etkisini incelemiştir. Ön-test son-test kontrol gruplu yarı deneysel desenle gerçekleştirilen araştırma ikinci seviye İngilizce eğitimi gören öğrenciler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Toplam 60 öğrenci ile gerçekleştirilen araştırmada 30 öğrenci deney, 30 öğrenci ise kontrol grubunu oluşturmuştur. Dijital hikâyeler kullanılarak yapılan uygulama öncesinde ve sonrasında okuduğunu ve dinlediğini anlama testleri uygulanmıştır. Elde edilen son test bulgularına göre öğrencilerin okuduğunu ve dinlediğini anlama beceri puanlarında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Başdaş ve Vural (2017), araştırmalarında altı yaş grubu okul öncesi öğrencilere sosyal becerilerin kazandırılmasında drama temelli dijital hikâyelerin etkisini incelemiştir. Araştırma deneysel desenle tasarlanmıştır. Araştırmanın örneklemi Aydın ilindeki bir anaokulundaki 48 öğrenciden oluşmaktadır. 10 hafta süren uygulama sürecinde deney grubu öğrencilerine drama temelli dijital hikâye anlatıcılığı programındaki etkinlikler uygulanırken kontrol grubunda okul öncesi programındaki etkinlikler uygulanmıştır. Araştırmada ölçme aracı olarak Sosyal Beceriler Değerlendirme Ölçeği ön-test ve son-test olarak kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre dijital hikâye temelli etkinliklerin geliştirilmesi hedeflenen sosyal becerileri kazandırmada daha etkili olduğu görülmüştür.

Özerbaş ve Öztürk (2017), yaptıkları araştırmada 5. sınıf Türkçe dersinde dijital hikâye kullanımının, öğrenci başarısı, motivasyonu ve kalıcılık üzerindeki etkisini incelemiştir. Yarı deneysel desen kullanılarak yapılan araştırmanın katılımcılarını 5. sınıfta öğrenim gören 33 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak

“Okuduğunu Anlama Başarı Testi ve Türkçe Dersi Motivasyon Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda deney grubu öğrencilerinin son-test başarı puanları ile kontrol grubu öğrencilerinin son-test başarı puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur. Deney ve kontrol grubunun kalıcılık ve motivasyon puanları arasında anlamlı bir farka ulaşılamamıştır.

Karaoğlu (2016), yaptığı çalışmada teknolojiye uyum sürecinde bir sınıf etkinliği olarak ana sınıfı öğrencileriyle dijital hikâyeler oluşturmuş ve okul öncesi gruba oluşturulan dijital hikâye anlatımı deneyimlerini incelemiştir. Ayrıca süreçte görev alan öğretmenlerin görüşleri, okul öncesi öğrencilerle dijital hikâye uygulamalarının faydaları, süreçte karşılaşılan güçlükler ve öneriler doğrultusunda incelenmiştir. Veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Çalışma grubunu 5 yaş grubundaki 17 öğrenci ve öğrencilerin 3 öğretmeni oluşturmuştur. Öğretmenler, dijital hikâye anlatımı uygulamalarını eğitsel bağlamda faydalı bulduklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte uygulama sürecinde teknolojik yeterliklerinin düşük olmasından kaynaklı güçlükler yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Abou Shaaban (2015), yaptığı araştırmada dijital hikâyelerin, geleneksel hikâyelerin ve hikâye okumanın öğrencilerin paragraf yazma becerilerine etkisini incelemiştir. Araştırma, dokuzuncu sınıf öğrencileri ile 3’ü deney grubu ve 1’i kontrol grubu olmak üzere 4 gruplu deneysel bir çalışma şeklinde gerçekleştirilmiştir. Deney gruplarından birincisinde 39 öğrenciye dijital hikâyeler izlettirilmiştir. İkinci deney grubundaki 37 öğrenciye dijital hikâyelerin içeriği anlatılmıştır. Üçüncü deney grubundaki 38 öğrenciye dijital hikâye metinleri okutulmuştur. Kontrol grubunu oluşturan 28 öğrenci ise dersleri normal bir şekilde işlemeye devam etmiştir. Araştırma kapsamında gerçekleştirilen ön-test ve son-testlerin analizleri sonucunda deney grubunun yazma becerileri puanları lehine anlamlı fark elde edilmiştir.

Yamaç (2015), doktora tezinde ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişiminde dijital hikâyelerin etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma eylem araştırması olarak tasarlanmıştır. Araştırmada öğrencilerin yazma becerilerindeki gelişim uygulama başında ve sonunda yapılan ölçümlerle izlenmiştir. Uygulama sürecinde yapılan gözlemler, tutulan araştırmacı günlükleri ve uygulama sonrasında yapılan görüşmeler, araştırmanın nitel veri setini oluşturmuştur. Araştırma bulgularına göre uygulamanın genel anlamda yazma becerilerini geliştirdiği tespit

edilmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin süreci keyifli ve öğretici buldukları ve bu durumun yazma motivasyonlarını etkilediği bulgulanmıştır.

Duran ve Topbaşoğlu (2015), yaptıkları araştırmada öyküleyici metinlerin okuma ortamlarının okuduğunu anlamaya etkisini ve dijital-etkileşimli kitaplarla ilgili öğrenci görüşlerini belirlemeyi hedeflemişlerdir. Araştırmada iki farklı çalışma grubu oluşturulmuştur. Birinci çalışma grubu 4. sınıfta öğrenim gören 53 öğrenciden ikinci çalışma grubu ise birinci çalışma grubu olan 53 öğrenci arasından rastgele örnekleme yolu ile seçilen 20 öğrenciden oluşturulmuştur. Araştırmada ilk olarak uygulamada kullanılmak üzere, üçü dijital-etkileşimli üçü basılı altı metin ile metinlerle ilgili derin ve basit anlamaya dayalı altı açık uçlu anlama sorusu belirlenmiştir. Öğrencilere, üç dijital-etkileşimli metin tablet bilgisayar aracılığı ile üç basılı metin ise basılı kitaptan ikişer defa okutulmuştur. Metin okutulduktan sonra öğrencilere metinle ilgili hazırlanan anlama soruları verilmiştir. Öğrencilerden verilen anlama sorularını yazılı olarak cevaplamaları istenmiştir. Sonuç olarak dijital hikâyeler lehine anlamlı olmayan bir farka ulaşılmıştır. Çalışmada öğrencilerin basılı kitaptan ziyade, tablet bilgisayarlara karşı daha olumlu bir tutum sergilediği görülmüştür.

Ciğerci (2015), doktora tezinde ilkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde dinleme becerilerinin geliştirilmesinde dijital hikâyelerin etkisinin belirlenmeyi amaçlamıştır. Karma modelde gömülü deneysel desen kullanılarak gerçekleştirilen araştırma, 2014-2015 öğretim yılı bahar döneminde Eskişehir ilindeki bir ilkokulun dördüncü sınıflarında uygulanmıştır. Araştırma kapsamında bir şube deney grubunu, diğer şube sınıfı kontrol grubunu oluşturmuştur. Araştırma bulgularına göre, Türkçe dersinde dijital hikâyelere dayalı dinleme etkinliklerinin öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerini geliştirmiştir. Türkçe dersinde dijital hikâyelere dayalı yapılan dinleme etkinlikleri öğrencilerde dinlemeye yönelik olumlu tutum geliştirmede etkili olmuştur. Derse hazır bulunuşluk düzeylerinin arttığı gözlemlenmiştir. Kendini ifade etme basamağında dijital hikâyelerin konu ve içeriklerine dayalı olarak yapılan yazma ve konuşma etkinliklerinde öğrencilerin mantıksal bütünlük içinde, neden-sonuç ilişkilerine dayalı olarak, olayları oluş sırasına uygun bir biçimde ürünler ortaya çıkarmaya çalıştıkları gözlemlenmiştir.

Chuang, Kuo, Chiang, Su ve Chang (2013), araştırmalarında altıncı sınıf öğrencilerinde dijital hikâye kullanımının İngilizce okuduğunu anlama, yazma ve kelime öğrenme becerileri üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırmaya 27 öğrenci katılmıştır. Üç aşamada gerçekleşen çalışmanın ilk bölümünde öğrencilerin bir hikâye

alanında kendiliğinden oluşmuş bir hikâyeyi okumaları istenmiş ve ardından okuduğunu anlama ve kelime bilgisi ön-testi uygulanmıştır. İkinci aşamada öğrencilerle birlikte dijital hikâye oluşturma süreci gerçekleştirilmiş ve son-testler uygulanmıştır. Son aşamada öğrencilerin birbirleri ve öğretmenleriyle iş birliği içinde çalışması sağlanarak bir hikâye kitabı oluşturmaları sağlanmıştır. Araştırmanın nicel bulguları öğrencilerin söz konusu dil becerilerinde anlamlı gelişmeler elde ettiklerini göstermiştir. Araştırmanın gözleme dayalı nitel verileri analiz edildiğinde ise elde edilen bulgular, öğrencilerin bu yöntemle yazma becerilerini geliştirdiği şeklinde yorumlanmıştır.

Foley (2013), durum çalışması olarak tasarladığı araştırmasında dijital hikâyeleri, ilkökul düzeyindeki birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinin yazma öğretiminde kullanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin yazma algıları gelişmiştir. Öğrencilerin yazma ürünlerinde gelişmeler tespit edilirken yazmaya karşı olumlu tutum geliştirdikleri de görülmüştür. Öğrencilerin yazma ve yazma süreci hakkında ortak bir dil geliştirdikleri, bir yazma aracı olarak medyayı kullanabildikleri, yazının tanımı ve doğası hakkında yeni anlayışlar geliştirdikleri de araştırmanın sonuçları arasında yer almıştır.

Campbell (2012), eylem araştırması olarak tasarladığı çalışmada dijital hikâyelerin beşinci, altıncı ve yedinci sınıflardaki öğrencilerin yazma beceri ve motivasyonlarına etkisini incelemiştir. İki yıl boyunca devam eden araştırmanın ilk senesinde 24, ikinci senesinde 21 öğrenci ile çalışılmıştır. Araştırma amaçları kapsamında öğrencilerin yazarlık, yazmaya harcanan zaman gibi gelişim alanları ölçülmüştür. Nicel ölçümlerin yanı sıra video, gözlem ve görüşmeler yoluyla öğrencilerin uygulama süreci incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin yazma ürünlerindeki başarıları artış göstermiştir. Öğrencilerin yazma öz yeterliklerinde gelişim tespit edilirken daha kapsamlı ve karmaşık yazma ürünleri ortaya koydukları tespit edilmiştir. Öğrencilerin derslere katılım oranlarında da ciddi bir artış olduğu gözlemlenmiştir.

Tatum (2009), altıncı sınıf öğrencileri ile dijital hikâyelerin yönlendirilmiş okuma etkinliği yöntemine etkisini incelemiştir. Araştırmada karma desen yaklaşımı kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda ön-test son-test kontrol gruplu yarı deneysel kullanılmıştır. Nitel veriler; gözlem, video kayıtları ve alan notları ile elde edilmiştir. Araştırmaya deney ve kontrol gruplarından 80 öğrenci katılmıştır. Araştırmada yönlendirilmiş okuma etkinliği yöntemi doğrultusunda öğretmen, öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirecek etkinlikler yapmış, ardından öğrenciler metinleri sessiz okuma yöntemi ile okumuştur. Son aşamada ise okuma sonrasında ön bilgileri

ilişkilendirerek dijital hikâyeler yoluyla metinle ilgili tartışmalar yapılmıştır. Öğrencilerin etkinlikler sırasındaki sosyal etkileşimleri de incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin kavrama testleri arasında anlamlı bir farklılığa ulaşamamıştır. Buna karşılık dijital hikâye eşliğinde gerçekleştirilen tartışma etkinliklerinin öğrencilerin sosyal etkileşimini güçlendirdiği gözlemlenmiştir.

Dijital hikâyelerin eğitsel kullanımına yönelik araştırmalar incelendiğinde araştırmaların çoğunlukla dil becerileri üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Bununla birlikte farklı ders alanlarının öğretiminde de dijital hikâyelerin kullanıldığı anlaşılmaktadır. Dijital hikâyelerle ilgili yapılan araştırmalarda dijital hikâyelerin ilgili alandaki beceri ve kazanımları ne ölçüde geliştirdiği ve ilgili alana yönelik güdülenmelerin ne düzeyde olduğu gibi nicel yaklaşımların kullanıldığı görülmüştür. Bunun yanı sıra dijital hikâyenin ne olduğu, öğretmen ve öğrencilerin dijital hikâyeleri nasıl anlamlandırdığı ve hangi alanlarda nasıl kullanıldığı gibi nitel yaklaşımların da araştırmalara yansıdığı izlenmiştir. Bununla birlikte genellikle nicel yaklaşımlarda deneysel desen kullanılırken nitel yaklaşımlarda durum çalışmasına yer verildiği gözlenmiştir. Dijital hikâyelerle ilgili yapılan araştırmaların çalışma grupları incelendiğinde okul öncesi düzeyden lisans düzeyine çeşitli öğretim kademelerinde kullanıldığı görülmektedir. İlkokul düzeyinde gerçekleştirilen araştırmalarda okuma, yazma ve dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik araştırmaların olduğu anlaşılmaktadır. İlgili alanyazın incelendiğinde dijital hikâyelerin aynı anda akıcı okuma, okuduğunu anlama ve yazma becerilerine etkisine yönelik bir araştırmaya rastlanmamıştır. Dijital hikâyelerin bu becerilere etkisi, uygulamanın nasıl gerçekleştiği ve öğrencilerin bu süreci nasıl anlamlandırdığı alt boyutları ile bu araştırmanın ilgili alanyazına katkı sunacağı düşünülmektedir.

4. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntem-bilimsel yaklaşımlarına yer verilmiştir. Bu kapsamda öncelikle araştırmanın hangi desende yapılacağı ve bu desenin içinde yer alan farklı boyutlar detaylı olarak açıklanmıştır. Araştırmanın gereksinim duyduğu verilerin elde edilmesini sağlayacak veri toplama araçları, nicel ve nitel olmak üzere farklı başlıklar altında detaylı olarak tanıtılmış, ölçme araçlarının geçerlik ve güvenirlik durumları değerlendirilmiştir. Araştırmaya katılacak öğrencilerin nasıl belirlendiği, deneysel uygulamanın gerçekleştirileceği, katılımcıların demografik bilgileri, katılımcılar başlığı altında verilmiştir. Araştırmanın temel uygulama materyali olan dijital hikâyelerin oluşturulma süreci ayrıntılı olarak ifade edilmiştir. Araştırma sürecinin nasıl seyrettiği; ilk ölçümler, uygulama süreci ve son ölçümler şeklinde detaylandırılmıştır. Son olarak araştırmadan elde edilen nicel ve nitel verilerin analizinde hangi yaklaşımların kullanılacağı açıklanmıştır.

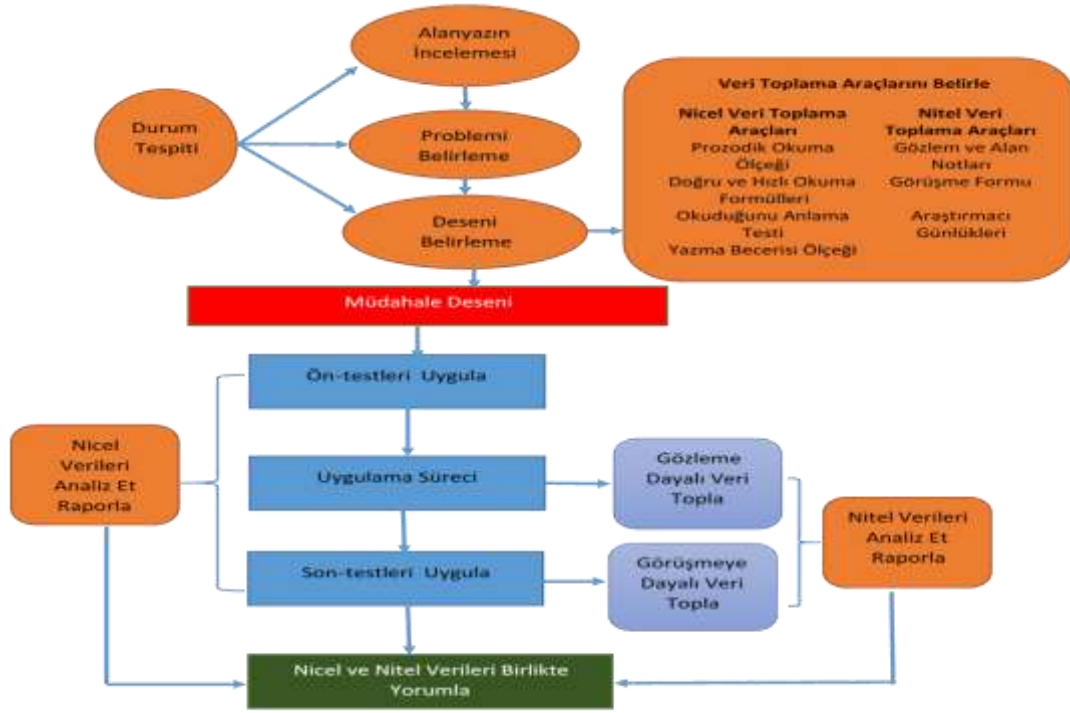
4.1. Araştırma Deseni

Bu araştırma Gelişmiş Karma Desen yaklaşımlarından Müdahale Deseni ile tasarlanmıştır. Müdahale deseninin amacı, bir deney veya müdahale programı yürütülmesi yoluyla araştırma sürecine nitel veriler ekleyerek bir araştırma problemini çalışmaktır. Bu nitel veriler deney öncesinde, deney esnasında ve deney sonrasında araştırma sürecine dâhil edilebileceği gibi araştırmanın kaynak ve hedeflerine bağlı olarak üç aşamaya da eklenebilir (Creswell, çev., 2017, s.43).

Bu araştırmada dijital hikâye temelli etkinliklerin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma, okuduğunu anlama ve yazma becerilerine etkisi araştırılmıştır. Ayrıca öğrencilerin bu süreci nasıl deneyimlediklerini betimlemek de araştırmanın temel amaçlarından. Bu nedenle araştırmada nitel ve nicel verilere gereksinim duyulmuştur. Araştırmanın deneysel boyutunda nicel, uygulama esnasında yapılacak gözlemler ve uygulama sonrası yapılacak görüşmeler ile nitel veriler toplanmıştır. 4. sınıf öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrası akıcı okuma, okuduğunu anlama ve yazma becerileri incelenirken ortaya çıkan sonuçların uygulama sürecinde nasıl şekillendiğinin ve uygulama sonrasında bunun katılımcılarca nasıl anlandırıldığının analiz edilmesinin ortaya çıkan sayısal verileri daha da anlamlı kılacağı düşünülmüştür. Araştırmanın nicel boyutunda, dijital hikâye etkinliklerinin akıcı okuma, okuduğunu anlama ve yazma becerilerine etkisini incelemek amacıyla ön-test-son-test kontrol gruplu

yarı deneysel desen kullanılmıştır. Bu desende seçilen gruplardan ikisi belirlenmiş değişkenler üzerinden denkleştirilmeye çalışılır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel 2008). Yarı deneysel modeller; bilimsel değeri gerçek deneysel modellerden sonra gelen ve gerçek deneysel modellerinin gerektirdiği yansız atama kontrollerinin sağlanmadığı modellerdir (Karasar, 2007). Eğitim araştırmalarında okul ortamlarında sınıflar, okul yönetimi tarafından oluşturulduğu için üzerinde çalışılacak öğrencilerin çalışma ve kontrol gruplarına yansız olarak atanmaları olanaklı değildir. Bu nedenle; eğitim araştırmalarında, yarı deneysel modeller daha fazla kullanılmaktadır (Özmen, 2014).

Araştırmanın nitel boyutunda ise nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Fenomonolojik araştırma, genel bir durumu kişisel tecrübeler yoluyla ele alarak (van Manen, 1990'dan akt. Ersoy, 2016) “birey neyi deneyimlemiştir?” ve “birey bunu nasıl deneyimlemiştir?” sorularına yanıt arar (Moustakas, 1994'dan akt. Ersoy, 2016). Fenomenoloji araştırması bireylerin algılama ve tecrübelerini kendi açılarından yansıtır ve ön plana çıkarır (Lester, 1999). Bu araştırmada dijital hikâye temelli akıcı okuma, okuduğunu anlama ve yazma etkinliklerinin nasıl gerçekleştirildiğini betimlemek ve öğrencilerin bu süreçte yönelik deneyimlerini anlamlandırmak ve analiz etmek amacıyla fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji araştırmalarında temel veri toplama tekniği görüşmedir (Creswell, 2017). Bu bağlamda dijital hikâye etkinliklerini deneyimleyen öğrencilerle uygulama hakkında görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bununla birlikte gözlem de fenomenin ortaya çıkmasını sağlayan etkileşimsel deneyimler hakkında veri toplamak için kullanılabilecek bir tekniktir (Vagle, 2014, s. 85). Araştırmada uygulama etkinliklerinin oluşturacağı etkileşim, fenomeni ortaya çıkardığından bu etkileşimin gözlem tekniği ile betimlenmesi ön görülmüştür. Karma yöntem araştırmalarında araştırma sürecinin daha iyi anlaşılması için şematize edilmesi önerilir (Creswell, 2017, s. 53). Araştırma diyagramı Şekil 4.1'de gösterilmiştir.



Şekil 4.1. Araştırma deseni diyagramı

4.2. Katılımcılar

Bu bölümde araştırmanın deney ve kontrol grubu katılımcılarının nasıl belirlendiği ve her iki grubun denklik durumları ile demografik bilgileri açıklanmıştır.

4.2.1. Deney grubu katılımcıları

Araştırmanın deney grubu katılımcılarını Diyarbakır ilinin Silvan ilçesine bağlı sekiz derslikli bir köy okulunun ilköğretim kademesindeki 4. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Sınıfta kayıtlı öğrenci sayısı 24 olup 23'ü devamlı öğrencidir. Bir öğrenci ise tam zamanlı kaynaştırma öğrencisi olup zihinsel engelli olmasından dolayı sıklıkla devamsızlık yapmakta veya okula çok az devam etmektedir. Deney grubu öğrencilerinin İYEP 2021-2022 kapsamında uygulanan ÖBA'nın Türkçe boyutunda 50 tam puan üzerinden aldığı puan ortalaması 23,2 olarak ölçülmüştür. Kurs öğretmeninden alınan raporlar doğrultusunda İYEP uygulamaları süreci ve sonrasında modüler olarak öğrenci atlatma sisteminde uygulanan Öğrenci Değerlendirme Aracı'nda (ÖDA) öğrencilerin aldıkları puanların ancak ilgili modülü geçecek düzeyde kaldığı ve öğrencilerin yazılı ve sözlü ifade becerilerinin ortalama olarak orta düzeyde kaldığı görülmüştür.

Araştırmada tüm öğrencilerle görüşme yapılması planlanmış; ancak havaların aşırı ısınması, dönem sonu olması, velisi mevsimlik tarım işçisi olan öğrencilerin gitmesi gibi nedenlerden dolayı devamsız öğrencilerin sayısı artmıştır. Bununla birlikte görüşmelere katılma isteği göz önünde bulundurulduğunda gönüllü olan 9 öğrenci ile görüşme gerçekleştirilmiştir.

4.2.2. Kontrol grubu katılımcıları ve grupların denkliliği

Araştırmanın deney grubunun da içinde yer aldığı ve aynı bölgede ve sosyo-ekonomik düzeyde olan civar köylerdeki 5 ilkokulda öğrenim görmekte olan 4. sınıf öğrencilerinin okuma ve yazma becerileri; okuma hızı, doğru okuma, okuduğunu anlama ve yazma boyutlarıyla incelenmiştir. Araştırmanın deney grubu ile yakın ortalama puanları alan ve sınıf mevcudu olarak birbirine yakın bir okulun 4. sınıf öğrencileri kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Kontrol grubu sınıfının mevcudu 26'dır. Bu öğrencilerden biri sürekli devamsız öğrenciyken 2 öğrencinin velisi, veli izin formunu onaylamamıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin demografik özellikleri incelenmiş olup elde edilen bulgular Tablo 4.1. ve 4.2'de verilmiştir.

Tablo 4.1. Öğrencilerin demografik özellikleri

Değişkenler	Kontrol grubu		Deney grubu		Toplam	
Cinsiyet	n	%	n	%	n	%
Kadın	11	47.8	11	47.8	22	47.8
Erkek	12	52.2	12	52.2	24	52.2
Anne eğitim durumu	n	%	n	%	n	%
Okuma yazma bilmiyor	8	34.8	4	17.4	12	26.1
İlkokul mezunu	11	47.8	11	47.8	22	47.8
Ortaokul mezunu	3	13.	2	8.7	5	10.9
Lise mezunu	1	4.3	3	13.	4	8.7
Cevapsız	-	-	3	13.	3	13.
Baba eğitim durumu	n	%	n	%	n	%
Okuma yazma bilmiyor	1	4.3	2	8.7	3	6.5
İlkokul mezunu	11	47.8	6	26.1	17	37.
Ortaokul mezunu	7	30.4	7	30.4	14	30.4
Lise mezunu	3	13.	7	30.4	10	21.7
Üniversite mezunu	1	4.3	1	4.3	2	4.3
Ailedeki kardeş sayısı	n	%	n	%	n	%
1-3 kişi	3	13.	3	13.	6	13.
4-6 kişi	12	52.2	18	78.3	30	65.2
7 ve üstü	8	34.8	2	8.7	10	21.7
Ailedeki birey sayısı	n	%	n	%	n	%
4-6 kişi	8	34.8	7	30.4	15	32.6
7 ve üstü	15	65.2	16	69.6	31	67.4
Toplam	23	100	23	100	46	100

Tablo 4.1. (Devam) Öğrencilerin demografik özellikleri

Değişkenler	Kontrol grubu		Deney grubu		Toplam	
Anne Meslek	n	%	n	%	n	%
Özel sektör	-	-	1	4.3	1	2.2
Serbest	2	8.7	8	34.8	10	21.7
Çiftçi	1	4.3	-	-	1	2.2
Diğer	20	87.	14	60.9	34	73.9
Baba meslek	n	%	n	%	n	%
Devlet memuru	1	4.3	1	4.3	2	4.3
Özel sektör	8	34.8	-	-	8	17.4
Serbest	5	21.7	13	56.5	18	39.1
Çiftçi	9	39.1	6	26.1	15	32.6
Diğer	-	-	3	13.	3	6.5
Anne çalışma durumu	n	%	n	%	n	%
Çalışıyor	1	4.3	2	8.7	3	6.5
Çalışmıyor	22	95.7	21	91.3	43	93.5
Baba çalışma durumu	n	%	n	%	n	%
Çalışıyor	22	95.7	18	78.3	40	87.
Çalışmıyor	1	4.3	5	21.7	6	13.
Toplam	23	100	23	100	46	100

4.3. Veri Toplama Araçları

Karma desen olarak tasarlanan bu araştırmada nicel ve nitel verilere gereksinim duyulmaktadır. Bu bölümde araştırmada kullanılacak nicel ve nitel veri toplama araçları ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Toplanan verinin türü ve veri toplama araçları Tablo 4.2’de gösterilmiştir.

Tablo 4.2. Veri toplama araçları

Veri Türü	Veri Toplama Aracı
Nicel	Yazma Beceri Ölçeği
Nicel	Doğru Okuma ve Okuma hızı formülü
Nicel	Prozodik Okuma Ölçeği
Nicel	Okuduğunu Anlama Testi
Nitel	Görüşme Formu
Nitel	Gözlem Notları
Nitel	Araştırmacı Günlükleri

4.3.1. Nicel veri toplama araçları

Bu bölümde araştırmanın etkililiğini ölçecek ve araştırmaya sayısal veri sunacak nicel ölçme araçlarına yer verilmiştir.

4.3.1.1. Akıcı okuma becerisi bileşenlerinin ölçülmesi

Akıcı okuma becerilerinin ölçülmesi amacıyla öğrencilerin video kayıtları izlenmiştir. Okuma hızı, doğru okuma ve prozodik okuma becerilerine yönelik puanlama ve hesaplamalar ayrı ayrı yapılmış, ölçümler oluşturulan puanlama cetveline aktarılmıştır.

Okuma hızı ve doğru okumanın ölçülmesi: Akıcı okuma becerilerinin ölçülmesinde okuma hızı ve doğru okuma oranları belirleyici olmaktadır. Alanyazında yaygın olarak kullanılan ve öğrencilerin okuma hızı ile doğru okuma oranı ölçümleri için program tabanlı ölçmeden faydalanılmıştır (Deno, 1985; Rasinski, 2004; Caldwell, 2008; Yeo, 2008). Okuma hızı bir dakikada okunan doğru kelime sayısı olarak ifade edilmektedir (Deeney, 2010). Bu doğrultuda “Toplam okunan kelime sayısı – yapılan hata = doğru okunan kelime sayısı” işlemi ile öğrencilerin bir dakikadaki okuma hızları ölçülmüştür. Bir diğer akıcı okuma bileşeni olan doğru okuma oranlarını hesaplamak amacıyla “Doğru okuma yüzdesi= (Doğru okunan kelime sayısı / Okunan toplam kelime sayısı)x 100” formülü kullanılmıştır. Program tabanlı ölçme kurallarına uygun olan bu formüller geçerlilik ve güvenilirlik açısından kabul edilmiş (Keskin, 2012) olmaları nedeniyle bu araştırmada işe koşulmuştur. Bununla birlikte ölçümlerin sağlıklı yapılabilmesi adına öğrencilerin okumalarında hangi unsurların hata olarak kabul edileceğinin belirlenmesi gerekmektedir. Araştırma kapsamında tekrarlar, atlamalar, eklemeler, ters çevirmeler ve değiştirmeler (Akyol, 2008; Mellard, Woods ve Fall, 2011) hata olarak kabul edilmiştir.

Prozodik okuma ölçeği: Prozodik okuma becerilerinin ölçülmesinde ise Baştuğ ve Keskin (2012) tarafından geliştirilen Prozodik Okuma Ölçeği (POÖ) kullanılmıştır. Bu ölçek, 15 maddeden oluşan Likert tipi bir ölçek olarak geliştirilmiştir. Ölçekte tonlama, vurgulama, anlam üniteleri ile okuma, metindeki duyguyu yansıtarak okuma, okuma ritmi ve ses özellikleri gibi boyutların ölçülmesi amaçlanmıştır. Ölçekte madde türleri; Her Zaman Gözlendi (4), Çoğu Zaman Gözlendi (3), Zaman Zaman Gözlendi (2), Nadiren Gözlendi (1) Hiçbir Zaman Gözlenmedi (0) şeklinde puanlanmaktadır. Ölçeğin puanlama tutarlılığını sağlamak amacıyla video kayıtları araştırmacının yanı sıra bir alan uzmanı tarafından da puanlanmıştır. Puanlamalar arasındaki kolerasyon katsayıları ayrıca hesaplanmıştır. POÖ, 2011 yılında ilkökul beşinci sınıf öğrencilerinin prozodik okuma

becerilerini ölçmek için geliştirilmiş bir ölçek olmakla beraber bu yaş grubu civarında bu amaçla sıklıkla kullanılan bir ölçektir. POÖ'nün yapı geçerliliği KMO= .97, Barlett analizi ($p = .00; < .01$) ve Cronbach Alpha değeri ise .981'dir. Bu bağlamda ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir. Bu araştırma için POÖ'nün güvenilirliği test edilmiştir. Güvenirlik için Cronbach Alpha değerlerinden yararlanılmıştır. Ölçek güvenilirliği için “.00 $\leq \alpha < .40$ için güvenilir değil, .40 $\leq \alpha < .60$ için güvenilirlik düşük, .60 $\leq \alpha < .80$ için oldukça güvenilir ve .80 $\leq \alpha < 1.00$ için güvenilirlik yüksek” değer aralıkları dikkate alınmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.3'te gösterilmiştir.

Tablo 4.3. *Prozodik Okuma Ölçeği'nin cronbach alpha değerleri*

Değişkenler	Öntest	Sontest
Kontrol grubu	$\alpha = .979$	$\alpha = .976$
Deney grubu	$\alpha = .972$	$\alpha = .986$
Genel güvenilirlik	$\alpha = .977$	$\alpha = .986$

Yapılan analizler sonucunda prozodik okuma ve yazma becerisi ölçeklerini gerek gruplar bazında ve gerekse genel açıdan yüksek güvenilirlikte olduğu tespit edilmiştir.

4.3.1.2. Okuduğunu anlama testi

Bu araştırmada öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası okuduğunu anlama becerilerini ölçmek amacıyla Kaya, Doğan ve Yıldırım (2018) tarafından geliştirilen Okuduğunu Anlama Testi (OAT) kullanılmıştır. Testin geliştirilmesi için yapılan çalışma, farklı sosyo-ekonomik düzeyde bulunan 3 ilkokulun toplam 348 dördüncü sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Testteki maddelerin ayırt edicilik indisleri. 26 ile. 52 arasında değişmektedir. Madde güçlükleri ise .42 ile .95 arasında değişmektedir. Testin tamamına ilişkin KR20 güvenilirlik katsayısı .83 olarak bulunmuştur. Test, çeşitli metin türlerini barındıran 4 okuma parçası ve bunlara bağlı sorulan toplam 24 çoktan seçmeli sorudan oluşmaktadır. Testte yer alan “Kurdun Öyküsü” metninde 8, “Para Para Para” metninden 4, “Yazı” metninden 4, “Cengiz'in Yeni Arkadaşları” metninden 8 soru sorulmuştur. Testte her madde 1 puan üzerinden değerlendirilmiştir. Bu bağlamda testten alınabilecek minimum puan sıfır maksimum puan ise 24'tür. Testin geliştirilmesi için uygulama yapılan sınıf düzeyinin bu araştırmanın katılımcıları ile aynı olması, teste ilişkin metinlerin ve maddelerin araştırmanın katılımcılarının düzeyine uygun olması nedenleri ile bu araştırmanın veri toplama araçları arasına alınmıştır.

4.3.1.3. Yazma beceri ölçeği

Yazma becerilerini belirlemek amacıyla Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu tarafından kullanılması önerilen, 4. sınıf öğretmen el kitabındaki Uysal (2009) tarafından yeniden düzenlenen Yazma Beceri Ölçeği (YBÖ) kullanılmıştır. Ölçek kendi içinde; içerik, anlatım, organizasyon, kelime seçimi ve noktalama ve dilbilgisi alt kategorilerine ayrılmıştır. Kategorilerdeki madde sayıları değişkenlik gösterirken ölçek, toplamda 28 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte 0, 1, 2, 3, 4 sayıları arasında puanlama yapılmaktadır. Öğrencinin bir maddeden alacağı en düşük puan 0, en yüksek puan ise 4'tür. Ölçekten elde edilen ortalama puan aralığına göre yazma beceri durumu şöyle değerlendirilmiştir: 0-1 Puan: Öğrenciler yazma becerileri ile ilgili ölçütler yönünden çok düşük performans göstermişlerdir. 1-2 Puan: Öğrenciler yazma becerileri ile ilgili ölçütler yönünden düşük performans göstermişlerdir. Sonuçlar öğrencilerin yazma becerileri ve yaratıcılıklarının zayıf olduğunu gösterebilir. 2-3 Puan: Öğrenciler yazma becerileri ile ilgili ölçütler yönünden kabul edilebilir bir performans göstermişlerdir. 3-4 Puan: Öğrenciler yazma becerileri ile ilgili ölçütler yönünden yüksek düzeyde bir performans göstermişlerdir. YBÖ'nin güvenirlik çalışması ölçeği geliştiren araştırmacı tarafından test-tekrar-test yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Yapılan istatistikî hesaplamalar sonucunda ölçeğin Pearson Kolerasyon Katsıyısı .946 olarak belirlenmiştir. Bu araştırma için YBÖ'nin güvenirliği test edilmiştir. Güvenirlik için Cronbach Alpha değerlerinden yararlanılmıştır. Ölçek güvenirliği için $.00 \leq \alpha < .40$ için güvenilir değil, $.40 \leq \alpha < .60$ için güvenirlik düşük, $.60 \leq \alpha < .80$ için oldukça güvenilir ve $.80 \leq \alpha < 1.00$ için güvenirlik yüksek" değer aralıkları dikkate alınmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.4'te gösterilmiştir.

Tablo 4.4. Yazma Beceri Ölçeği'nin cronbach alpha değerleri

Değişkenler	Öntest	Sontest
Kontrol grubu	$\alpha=0,979$	$\alpha=0,977$
Deney grubu	$\alpha=0,991$	$\alpha=0,977$
Genel güvenirlik	$\alpha=0,987$	$\alpha=0,978$

Yapılan analizler sonucunda Yazma Beceri Ölçeği'nin gerek gruplar bazında ve gerekse genel açıdan yüksek güvenirlikte olduğu tespit edilmiştir.

4.3.2. Nitel veri toplama araçları

4.3.2.1. Öğrenci görüşme formu

Araştırmanın nitel boyutunda ise öğrencilerin dijital hikâye destekli etkinlik süreçlerini ve deneyimlerini kendi bakış açılarından öğrenmek amacıyla yarı-yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Yapılandırılmamış veya yarı-yapılandırılmamış görüşme formları, araştırmayı belli kalıplardan kurtarıp öngörülmemiş bulguların elde edilmesine olanak sağlar (Smith, Flowers ve Larkin, 2009). Bu nedenle nitel boyutta veri toplama aracı olarak görüşme yöntemi seçilmiştir. Bu araştırma kapsamında araştırmanın alt amaçlarını süreci deneyimleyen öğrenciler açısından görebilmek adına yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Formun hazırlanması aşamasında oluşturulan madde havuzu üç uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanların görüşleri doğrultusunda bazı maddeler çıkarılmış bazı maddeler ise düzenlenmiştir. Elde edilen form, pilot uygulama amacıyla üç öğrenciye uygulanmıştır. Elde edilen kayıtlar yine uzman görüşlerine sunulularak maddelere son hali verilmiştir. Bu doğrultuda oluşan görüşme soruları şöyledir:

1. Türkçe derslerinde kullanılan dijital hikâyelerin içeriği hakkında neler düşünüyorsunuz?
2. Türkçe derslerinde kullanılan dijital hikâyelerdeki resimler hakkında neler düşünüyorsunuz?
 - a. Resimler sizce yeterli miydi?
 - b. Resimler anlatılan konuyla uyumlu muydu?
 - c. Resimler konuyu anlamınıza yardımcı oldu mu?
3. Türkçe derslerinde kullanılan dijital hikâyelerdeki müzikler hakkında neler düşünüyorsunuz?
 - a. Müzikler, dijital hikâyeler ile uyumlu muydu?
 - b. Müziklerin ses yüksekliğini nasıl buldunuz?
4. Türkçe derslerinde kullanılan dijital hikâyelerdeki seslendirmeler hakkında neler düşünüyorsunuz?
 - a. Seslendirmeler açık ve anlaşılır mıydı?
 - b. Seslendirmelerin ses yüksekliğini değerlendirir misiniz?
5. Dijital hikâyeler ile gerçekleştirilen okuma etkinliklerinde neler yaptınız?

6. Dijital hikâyeler ile gerçekleştirilen yazma etkinliklerinde neler yaptınız?
7. Türkçe derslerinde kullanılan dijital hikâyeler okuma becerinizi nasıl etkiledi?
8. Türkçe derslerinde kullanılan dijital hikâyeler yazma becerinizi nasıl etkiledi?
9. Siz dijital hikâye hazırlayacak olsanız, hazırlayacağınız dijital hikâyenin hangi özellikleri olsun isterdiniz?
10. Eklemek istediğiniz başka bir şey var mı?

4.3.2.2. Gözlem notları

Gözlem insanların yaşam alanlarının izlenerek orada gerçekleşen olaylar hakkında kanı oluşturma amacıyla yapılan araştırma tekniği olarak ifade edilebilir (Güler, Halıcıoğlu ve Taşgın, 2013). Gözlem yönteminde araştırmanın odağındaki olayın kim tarafından, nerede, ne zaman, nasıl ve ne sıklıkla yapıldığının bizzat orada bulunarak gözlemlenmesi amaçlanır (Jorgensen, 1989; Demir, 2009). Bu çalışmada öğrencilerin dijital hikâye temelli okuma ve yazma etkinliklerine yönelik uğraşları, onları etkileşim halindeki fenomen konumuna getireceği düşünüldüğünden süreç içindeki faaliyetleri gözlem tekniği ile kayıt altına alınmıştır. Diğer bir ifade ile öğrenciler araştırma sürecini doğrudan deneyimledikleri için bu süreci nasıl yürüttükleri ve nasıl anlamlandırdıkları izlenmiştir. Gözlem verileri; video kaydı, fotoğraf, alan notları ile oluşturulmuştur. Bununla birlikte araştırmacı gözlemci rollerinden katılımcı gözlem rolünü benimsemiştir. Katılımcı gözlemlerde araştırmacının hangi amaçla orada olduğu ve ne yaptığı katılımcılarca bilinir (Güler, Halıcıoğlu ve Taşgın, 2013: s. 105). Gözlem notlarının raporlanması, betimsel indekslerin, kod, tema ve kategorilerin oluşturulması süreçlerinde uzman görüşleri alınmıştır.

4.3.2.3. Araştırmacı günlüğü

Araştırmacı günlüğü, araştırmacının süreç içerisindeki tutumlarını, kaygılarını, yansımalarını, yorumlarını ve varsayımlarını içerir (McKernan, 1996). Bu bağlamda araştırma süreci esnasında araştırmacı, araştırmanın seyriyle ilgili kendi yansımalarını derlemek ve araştırmaya ek veri sunmak amacıyla günlük tutmuştur.

4.4. Dijital Hikâyeler

Bu araştırma kapsamında 8 adet dijital hikâye oluşturulmuştur. Dijital hikâyeler, oluşturulmadan önce alanyazın incelenmiş ve dijital hikâye öğelerinin oluşturulma

aşamaları ve ölçütleri belirlenmiştir. Sonraki aşamada dijital hikâyeye dönüştürülecek metinler belirlenmiştir. Bu aşamada ilkökul 4. sınıf Türkçe Ders Kitabında yer alan ve her temadan bir metin olacak şekilde 8 adet okuma parçası belirlenmiştir.

Bir sonraki aşamada metinler, bir resim öğretmeni tarafından görsel kompozisyonlara dönüştürülmüş ve her dijital hikâye için ortalama 7 resim elde edilmiştir. Resimler, oluşturulurken detaylara fazla girilmemiştir. Öğrencilerin dinledikleri ve okudukları metinlere yönelik zihinsel tamamlama ve tahmin yapmalarına olanak verecek şekilde resimler oluşturulmasına özen gösterilmiştir. Bazı dijital hikâyelerde uzman görüşlerinden yola çıkılarak görsel eklenmesi gerekmiş; bu görseller internet ortamından telif hakları gözetilerek temin edilmiştir.

Sonraki aşamada metinlerin seslendirme çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla diksiyon sertifikası sahibi bir öğretmenden yardım alınmıştır. Öğretmen, tüm metinleri düzgün bir prozodi ile akıcı ve pürüzsüz bir okuma ile seslendirmiştir. Dijital hikâye uzunluğunu metnin seslendirilme süresi belirlediğinden alanyazında öngörülen dijital hikâye süreleri dikkate alınarak metinler, gerekli görüldüğü durumlarda en fazla 3.30 dakika seviyesine gelecek şekilde sadeleştirilmiştir. Bu işlem yapılırken anlam ve akışın bozulmamasına özen gösterilmiş ve yine alan uzmanlarının görüşüne başvurulmuştur.

Seslendirme çalışmaları tamamlandıktan sonra dijital hikâyelere alt yapı müziği seçilmesi aşamasına gelinmiştir. Bu aşamada da seçilecek müziklerin telif hakkı içermemesine ve seçilen müziklerin dijital hikâyede yer alan konu, anlam ve değerlerle uyumlu olmasına özen gösterilmiştir. Her aşama için gerekli olan dokümanlar, dijital ortamda ilgili metin ismi ile ayrı ayrı kaydedilmiştir.

Son olarak dijital hikâye birleşenleri “Momavi Editor Plus” programı aracılığı ile bir araya getirilerek oluşturulmaya başlanmıştır. Bu aşamada resimler arası geçişlerin nasıl olacağına ve geçiş süresinin ne kadar olacağına karar verilmiştir. Son olarak dijital hikâyeler, “mp4” video formatına dönüştürülerek bilgisayarda yer alan video oynatma programları ile uyumlu olacak şekilde metin başlıkları ile kaydedilmiştir.

Dijital hikâyeler, bu alanda çalışmalar yapmış 3 uzmanın değerlendirmesine sunulmuştur. Uzmanlar, dijital hikâyeleri, tüm öğeleri dikkate alarak incelemiştir. Uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmış ve tekrardan uzmanların değerlendirmelerine sunulmuştur. Uzmanlardan onay alındıktan sonra dijital hikâyeler, uygulama sürecinde işe koşulmuştur. Dijital hikâyeler alanyazında öngörülen (bakış açısı, ilgi çekici soru, duygusal içerik, ekonomi, hız, iyi seslendirme ve müziğin

kullanımı) yedi öge ve (hikâyeyi yazma, ses kaydının hazırlanması, görselleri oluşturma, müziğin belirlenmesi ve ögelerin birleştirilmesi) beş aşama dikkate alınarak hazırlanmıştır.

4.5. Uygulama Süreci

Karma desen olarak tasarlanan bu araştırmada verilerin on hafta boyunca toplanması planlanmıştır. Uygulamadan önce ve sonra birer hafta öntest ve sontest çalışmalarına, sekiz hafta ise uygulama sürecine ayrılmıştır. Gerekli izinler alındıktan sonra öğretmen, veliler ve öğrencilerle araştırmanın amacı ve içeriği hakkında görüşme ve bilgilendirmeler yapılmıştır.

4.5.1. İlk ölçümlerin yapılması

Araştırmanın nicel boyutu kapsamında deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akıcı okuma, okuduğunu anlama ve yazma becerilerinin ilk ölçümleri uygulama sürecinin başlamasından bir hafta önce gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda ilk olarak öğrencilerin uygulama öncesi okuma hızı, doğru okuma ve prozodik okuma becerileri ile ilgili ölçümleri için okuma video kayıtları alınmıştır. Öğrencilere daha önce okumadıkları bir metin okutulmuştur. Bu uygulama yapılmadan önce öğrencilerin kameraya alışması ve heyecan faktörünün en aza indirilmesi için bir müddet öğrencilerle kamera eşliğinde sohbet edilmiştir. Video kayıtları alındıktan sonra dikkatlice dinlenerek doğru ve hatalı olan kelimeler belirlenmiş ve okuma süreleri ile birlikte çizelgelere aktarılmıştır. Elde edilen veriler ilgili hesaplama yöntemleriyle hesaplanarak elde edilen puanlar SPSS programına aktarılmıştır. Bu işlemlerin tamamı iki gün sürmüştür. Öğrencilerin uygulama öncesi okudukları metni anlama düzeylerini belirlemek amacıyla okuduğunu anlama testi uygulanmış ve puanlanmıştır. Bu ölçüm, her iki grubu kapsayacak şekilde bir gün sürmüştür. Elde edilen puanlar aynı gün SPSS programına aktarılmıştır. Araştırmada öğrencilerin yazma becerileri, anladığını yazma çalışmaları ile incelenmiştir Öğrencilerin uygulama öncesi yazma seviyelerini ölçmek amacıyla 4. sınıf Türkçe Dersi kitabında işlenen temayla uyumlu olarak “Çocuk Dünyası” temasında yer alan konulardan “Arkadaşlık” konusu ile ilgili bir metin okunmuş ve okutulmuştur. Daha sonra öğrencilerden bu metni bakmadan anladıkları kadarı ile yazmaları istenmiştir. Metinler yazdırılıp toplandıktan sonra öğrencilerin yazma becerilerini belirlemek amacıyla Yazma Becerileri Ölçeği kullanılmış ve puanlanmıştır. Bu ölçüm için deney grubu için bir gün

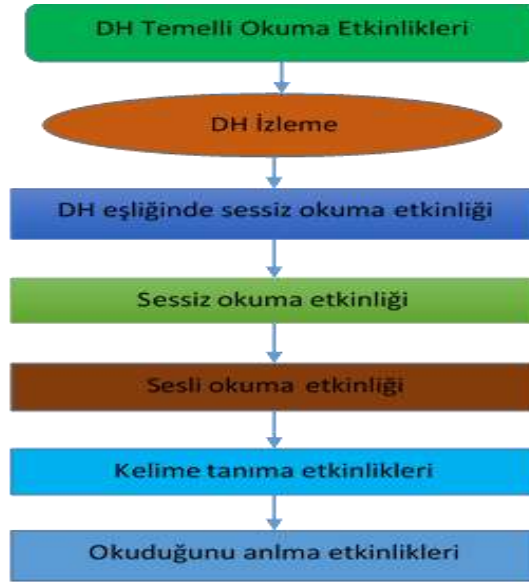
ve kontrol grubu için ertesi gün uygulamalar yapılmıştır. Elde edilen puanlar SPSS programına aktarılmıştır.

4.5.2. Uygulamanın yapılması

Araştırmanın bundan sonraki kısmında uygulama aşamasına geçilmiştir. Deney grubu öğrencilerine dijital hikâyelerle ilgili bilgiler aktarılmıştır. Bu süreçte; dijital hikâyenin ne olduğu, nerelerde ve niçin kullanıldığı, nasıl oluşturulduğu ve birlikte yapılacak çalışmalarda nasıl ve niçin kullanılacağı gibi konularda bilgi verilmiştir.

Uygulama süreci, 2022-2023 eğitim- öğretim yılının 2. döneminde haftada 4 saatten 8 haftada 32 saat olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı, uygulamaya hazırlık amacıyla ilkokul 4. Sınıf Türkçe Ders Kitabında yer alan 8 adet okuma parçasını dijital hikâye formatında hazırlamıştır. Uygulama sürecinde araştırmacı, deney grubunun Türkçe derslerine girmiş ve ders sürecini kendisi yönetmiştir.

Bu süreçte haftalık 4 ders saatinden ilk ikisinde dijital hikâye temelli okuma etkinlikleri yapılmıştır. Uygulama sürecinin bu bölümü Şekil 4.2’de şematize edilmiştir.



Şekil 4.2. DH temelli okuma etkinlikleri

İlk etapta dijital hikâyelerin sınıfça izlenmesi sağlanmıştır. Bu süreçte araştırmacı uygun görülen yerlerde hikâye anlatımıyla ilgili dikkat edilmesi gereken hususlarda öğrencilere rehberlik etmiştir. Daha sonra öğrencilerle, dijital hikâye metnini dinledikleri

hız, doğruluk ve prozodiyi dikkate alacak şekilde okumaları doğrultusunda çalışmalar yapılmıştır. Öğrencilerin metinde geçen anlamını bilmediği kelimeleri öğrenmeleri amacıyla kelime tanıma etkinlikleri yaptırılmıştır. Bu etkinliklerde kelime tahmini, sözlük kullanma ve kişisel sözlük oluşturma çalışmaları yaptırılmıştır. Son olarak öğrencilerle dinledikleri, izledikleri ve okudukları metinlerle ilgili okuduğunu anlama etkinlikleri gerçekleştirilmiştir.

Diğer iki ders saatinde dijital hikâye temelli yazma etkinliklerine yer verilmiştir. Uygulamanın bu bölümü Şekil 4.3. ile şematize edilmiştir.



Şekil 4.3. DH temelli yazma etkinlikleri

Bu süreçte ilk olarak öğrencilerin izledikleri dijital hikâyelerdeki hikâye akışı ve hikâye yazma yöntemleri doğrultusunda metinleri anladıkları kadarı ile yazmaları istenmiştir. Bu amaçla öğrencilere hikâye öğelerini oluşturma, metin taslağı oluşturma, yazım, noktalama ve dilbilgisi öz-kontrol ve metne son halini verme etkinlikleri yaptırılmıştır.

Araştırmanın kontrol grubu öğretmenine dijital hikâyeye dönüştürülen metinler ve deney grubunun yapacağı etkinlikler öğrenci sayısınca verilmiştir. Kontrol grubu öğrencileri, metinleri klasik yöntemlerle işlemiştir. Bu süreçte kontrol grubu öğretmeni çalışma grubu ile eş zamanlı olarak etkinlikleri öğrencilerine uygulamıştır. Araştırmacı, uygulama sonunda kontrol grubunun etkinliklerini sınıf öğretmeninden teslim almıştır.

4.5.3. Son ölçümlerin yapılması

Araştırmanın son ölçümleri uygulama sona erdikten sonraki bir hafta içinde gerçekleştirilmiştir. Son ölçümlerde süreç ilk ölçümlerde olduğu gibi işlemiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin daha önce okumadığı farklı bir okuma metni ile deney ve kontrol grubu öğrencilerinin doğru okuma, okuma hızı ve prozodik okuma puanlarına bakılmıştır. Uygulamadan önce uygulanan Okuduğunu Anlama Testi tekrar uygulanarak öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri tekrar puanlanmıştır. Öğrencilerin yazma becerilerini ölçmek amacıyla “Bilim ve Teknoloji” teması ile uyumlu bir metin öğrencilere okunmuş ve okutulmuştur. Daha sonra deney ve kontrol grubu öğrencilerinin bu metni anladıkları kadarı ile yazmaları sağlanarak yazıları, Yazma Beceri Ölçeği ile puanlanmıştır. Tüm veriler SPSS programına aktarılmıştır.

Uygulama süresi boyunca araştırmacı sürecin içinde bulunarak gözlem, video ve alan notlarıyla gözlem kayıtlarını tutmuştur. Bu kapsamda yaklaşık 1280 dk.’lık video kaydı gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin uygulamayı deneyimleme süreci, kullanılan veri toplama teknikleriyle kayıt altına alınmış ve yine yazıya aktarılmıştır. Elde edilen dokümanlarla betimsel indekslere ve kodlara ulaşılmıştır. Daha sonra elde edilen nitel analiz sonuçları nicel bulgularla karşılaştırılarak değerlendirilmiştir. Bunun yanı sıra süreç içerisinde araştırmayı etkileyen her türlü faktör araştırmacı günlükleri ile kontrol altında tutulmuş, günlüklerden elde edilen önemli konular, süreç ve analiz aşamalarında işe koşulmuştur.

Uygulama ve ölçümler bittikten sonra nicel verilerden elde edilen sonuçlara göre araştırmanın nitel boyutunda kullanılmak üzere araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu deney grubundaki dokuz öğrenciye uygulanmıştır. Bununla birlikte görüşme tekniği etik kurallarına uyulmuştur. Görüşmeler dijital ortamda kayıt altına alınmış ve yine dijital ortamda yazıya aktarılmıştır. Elde edilen dökümler tematik analiz yöntemleri kullanılarak analiz edilmiş, kodlar ve temalar oluşturulmuştur.

4.6. Verilerin Analizi

Nicel araştırmaların özelliklerinden biri istatistiksel testler yoluyla değerlendirmenin yapılabilmesi olmasıdır (Ulus, İnce, Aliustaoğlu ve Melez, 2010, s. 44). Bu nedenle öğrencilerden toplanan veriler SPSS programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Verilerin değerlendirilmesinde ilk adımlardan birinin betimleyici analizler olduğu ifade edilmektedir. Başka bir deyişle betimleyici testler verilerin türlerini, düzeylerini,

özelliklerini belirlemek için yapılan ilk testlerdendir (Erdoğan, 2003, s. 280). Betimsel analizlerin birçok türü mevcuttur. Ancak bu çalışmada öğrencilerin demografik özelliklerini belirlemek için frekans ve yüzde oranları hesaplanmıştır.

Araştırma analizlerinin ikinci aşamasına geçmeden önce verilerin normal dağılıp dağılmadığına bakılmıştır. Bunun için belirleyicilerin normallik dağılımları ve verilerin basıklık ve çarpıklık değerleri belirlenmiştir. Puanı 50 ve altında olan kişilerin verilerinin normal dağılım gösterip göstermediğine bakmak için Shapiro-Wilk değerlerinin .5'ten büyük olması; basıklık ve çarpıklık değerleri için ise Tabachnick ve Fidell'in (2013) önermiş oldukları -1.5-+1.5 değer aralıkları dikkate alınmıştır. Tablo 4.5'te Prozodik Okuma Ölçeği, Okuduğunu Anlama Testi ve Yazma Beceri Ölçeği'nin normallik testi sonuçları bulunmaktadır.

Tablo 4.5. Basıklık ve çarpıklık değerleri sonuçları

Boyutlar	Çarpıklık (Skewness)	Basıklık (Kurtosis)	Shapiro-Wilk
Prozodik Okuma Ölçeği	.515	-.189	.180
Okuduğunu Anlama Testi	.038	-.981	.071
Yazma Beceri Ölçeği	.556	-.239	.154

Araştırmanın ikinci aşamasında verilerin parametrik test koşullarını sağladığına bakıldıktan sonra farklılık analizlerinden olan Bağımsız Örneklem T-testi yapılmıştır. T-testi iki grup ortalaması arasındaki farkın istatistiksel olarak önemliliğini araştıran parametrik bir testtir (Sekaran, 2003, s. 404). Farklılık analizlerinden sonra öğrencilerin akıcı okuma, okuduğunu anlama ve yazma beceri puanları arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu amaçla Pearson Korelasyon testinden yararlanılmıştır. Pearson korelasyon katsayısının -1 ve +1 arasında değerler aldığı bilinmektedir. Nitekim korelasyon katsayısı +1'e yaklaştıkça değişkenlerin arasındaki ilişki pozitif ve güçlü olur, -1'e yaklaştıkça ilişki negatif ve güçlü olur (Nakip, 2013, s. 439). Değişkenler arasındaki ilişkinin düzeyi “.00-.25 = çok zayıf; .26-.49 = zayıf; .50-.69 = orta; .70-.89 = yüksek; .90-1. = çok yüksek” değer aralıkları dikkate alınarak yorumlanmıştır (Kalaycı, 2010: 116).

Nitel verilerde gözlem için işe koşulan alan notları, video gibi veri toplama araçlarından elde edilen veriler elektronik ortama aktarılmıştır. Elde edilen dökümlerden yola çıkarak betimsel indeks tablosu oluşturulmuş, indeks tablosundan yararlanarak kodlara ve temalara ulaşılmıştır. Görüşmeler, dijital hikâye etkinliklerini deneyimlemiş öğrencilerle uygun zaman ve ortamlarda gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler, elektronik

ortamda kaydedilip yine elektronik ortamda yazıya dökülmüştür. Veri seti hazırlandıktan sonra dökümler, tematik analiz tekniği temel alınarak kodlanmıştır. Tematik analiz, görüşme analizinde en yaygın kullanılan nitel yaklaşımlardan biridir. Braun ve Clarke'e (2006) göre tematik analiz, verilerdeki temaları tanımlama, analiz etme ve raporlama için kullanılan bir yöntemdir. Kod oluşturma işlemi bittikten sonra kodlamalar kontrol edilerek tekrar eden veya değiştirilmesi gereken kodlarla ilgili işlemler yapılmıştır. Kodlamalar bittikten sonra aynı temayı içerdiği düşünülen kodlara tema isimleri verilmiş ardından temalar da kategoriler başlığı altında sınıflandırılmıştır. Bu sürecin tamamında uzman görüşleri ile geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Süreç tematik analizin doğasına uygun olarak tümevarımsal olarak gerçekleştirilmiştir. Analiz işlemi sona erdikten sonra veriler oluşan kod ve tema ışığında yorumlanmıştır. Son aşamada nicel bulgular da elde edilen nitel bulgularla ilişkilendirilerek yorumlanmıştır.

5. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın nicel ve nitel verilerinin analizi sonucunda elde edilen bulgular verilmiştir. Araştırmanın deseni ile uyumlu olarak önce araştırmanın nicel bulguları, sonra gözleme dayalı nitel bulguları ve son olarak görüşmeye dayalı nitel bulguları üç ana başlık altında raporlanmıştır.

5.1. Dijital Hikâyelerin Akıcı Okuma, Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerilerine Etkisine Yönelik Bulgular

Bu bölümde araştırmanın nicel verileri, farklı ilişkilerle ele alınarak analiz edilmiştir. Öğrencilere ait, araştırmanın alt boyutlarını ölçen ön-test ve son-test puanları, ayrıntılı olarak analiz edilerek raporlanmıştır.

5.1.1. Öğrencilerin akıcı okuma becerilerine ilişkin bulgular

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin akıcı okuma becerisi bileşenleri olan prozodik okuma, doğru okuma oranı ve okuma hızı öntest ve sontest puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlılığını sınamak için Bağımsız Örneklem T-testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 5.1. ve 5.2’de gösterilmiştir.

Tablo 5.1. Akıcı okuma becerilerine ilişkin öntest bulguları

Prozodik okuma	N	$\bar{X}$	σ	t	p	Fark
Kontrol grubu	23	1.68	.71	-1.706	.102	-
Deney grubu	23	1.96	.64			
Doğru okuma oranı	N	$\bar{X}$	σ	t	p	Fark
Kontrol grubu	23	56.13	4.69	-.412	.682	-
Deney grubu	23	56.72	5.00			
Okuma hızı	N	$\bar{X}$	σ	t	p	Fark
Kontrol grubu	23	44.08	6.52	1.376	.179	-
Deney grubu	23	41.52	6.20			

*p<.05

Tablo 5.1’de görüldüğü üzere; deney grubundaki öğrencilerin prozodik okuma öntest puanları kontrol grubundaki öğrencilerin puanlarından fazla olmakla birlikte istatistiksel açıdan her iki grup arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p>.05$). Bununla birlikte öntest ölçümlerinde deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin kelimeleri doğru okuma oranı ve okuma hızları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>.05$).

Tablo 5.2 Akıcı okuma becerilerine ilişkin sontest bulguları

Prozodik okuma	N	$\bar{X}$	σ	t	p	Fark
Kontrol grubu	23	1.54	.63	-3.751	.001*	2>1
Deney grubu	23	2.39	.87			
Doğru okuma oranı	N	$\bar{X}$	σ	t	p	Fark
Kontrol grubu	23	79.13	8.29	-6.629	.000*	2>1
Deney grubu	23	91.83	3.93			
Okuma hızı	N	$\bar{X}$	σ	t	p	Fark
Kontrol grubu	23	50.21	11.62	-7.330	.000*	2>1
Deney grubu	23	71.82	8.50			

*p<.05

Tablo 5.2. incelendiğinde; kontrol ve deney gruplarındaki öğrencilerin sontest ölçümlerinde prozodik okuma ($t=-3.751$; $p=.001$), doğru okuma ($t=-6.629$; $p=.000$) ve okuma hızı ($t=-7.330$; $p=.000$) puanları arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. Aritmetik ortalamalardan hareketle deney grubundaki öğrencilerin prozodik okuma, doğru okuma oranları ve okuma hızı puanlarının, kontrol grubundaki öğrencilerin puanlarından daha yüksek çıktığı söylenebilir.

5.1.2. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin bulgular

Çalışmada öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini test etmek için Okuduğunu Anlama Testi test-tekrar-test yöntemi ile uygulanmıştır. Bu testte yer alan dört metin, öğrencilere hem uygulama öncesinde hem de uygulama sonrasında okutulmuş ve ardından öğrencilerin bu metinlerle ilgili soruları cevaplamaları istenmiştir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin hikâyeler ile ilgili sorulara vermiş oldukları doğru ve yanlış cevapların aritmetik ortalamaları karşılaştırılmıştır.

“Kurdun Öyküsü

Her gün yaptığım gibi ormanı temizlemeye çıkmıştım. Orman benim evim, temiz tutmak da benim görevim. Derken bir kız beliriverdi. Kırmızı başlık ve peleriniyle çok şüpheli bir görünümü vardı. Kimin aklına gelir bu garip kıyafeti giymek. Bir kurnazlık peşindeydi mutlaka. Bir süre dikkatle izledim bu garip kıızı. Elinde taşıdığı üzeri örtülü sepette kim bilir ne taşıyordu! Yürüyüşü bile normal değildi. Yanına yaklaşıp ne yaptığını sorunca bana büyükannesinin evine gittiğini söyledi ama gel de inan. Yine de bıraktım peşini kendi işime döndüm. Ama aklım o kıza takıldı bir kere! Bir gidip bakayım doğru mu söyledikleri dedim kendi kendime. Gerçekten böyle bir büyükanne var mı? Siz olsaydınız gerçekliğini kontrol etmek istemez miydiniz? Orman benim evim. Ben hem ev sahibiyim hem de diğer orman sakinlerine karşı sorumluyum. Neyse uzatmayayım. Gittim, baktım ve gerçekten bir büyükanne buldum. Sorduğumda “Evet o küçük kız benim torunum.” dedi. Ben de sorumlu

bir kişi olarak “Bu küçük kız yabancılarla konuşulmayacağını öğrenmemiş daha.” dedim ve anlattım küçük kızla karşılaşmamı. Büyükanne de ürperdi ve birlikte küçük kıza bir ders vermeye karar verdik. O, yatağın altına saklandı. Ben onun geceliğini giydim, başlığını taktım ve yatağına yattım. Küçük kız biraz sonra içeri girdi. Seslendi cevap verdim. Ne şaşkın bir çocuk! Beni büyükannesi sanıvermişti. Ben, kendi büyükanne mi değil sesinden, kokusundan bile tanırım oysaki. Neyse bunlar bir şey sayılmaz, daha neler yaptı bilseniz! Kulaklarımın niçin büyük olduğunu sordu. -Ne ayıp şey, hiç sorulur mu? Yine de çocukluğuna verip yumuşak bir sesle cevapladım. “Seni iyi dinlemek için.” Ama bu sefer kalkıp da burnumun niçin büyük olduğunu sormaz mı? Bu küçük kız hiç mi hiç terbiye almamış. Ben zaten burnumu kendime dert ettim, özgüvenim sarsıntıda. Psikologlar, estetikçiler... Dünya para harcıyorum ama boşuna. Yine aldırmamaya çalışırken bu sefer de ağzımın kocaman olduğunu yüzüme vurmaz mı? Tabi ki kızdım, siz olsanız kızmaz mıydınız? O sinirle yataktan fırlayıp peşinde koşturmaya başladım. Birden ne olsa beğerirsiniz! Bir kocaman avcı, elinde tüfek, kapıdan dalıverdi. Beni, “Seni hain kurt, büyükanneyi yedin değil mi?” diye suçlamaz mı? Hâlbuki büyükanne nin kılına bile dokunmadım, o da saklandığı yerden çıkıp beni korumaya çalışmadı. Malum yaşlılık, kulakları iyi duymuyor. Avcı mahkeme yapmadan infaz kararını verdi. Tabi ben de adalet bulamayacağımı, hatta canımı yitireceğimi anlayıp pencereden zor attım kendimi. Geçirdiğim büyük korkunun sarsıntısı yetmiyormuş gibi o gün bugündür ormanda yüzümü bile rahat gösteremez oldum. Adım haine çıktı. Yeter artık! Ben suçsuzum.”

Okuduğunu Anlama Testinin ilk metni “Kurdun Öyküsü” metnidir. Bu metinle ilgili 8 adet soru bulunmaktadır. Her bir soru 1 puan değerindedir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin “Kurdun Öyküsü” metnini anlama düzeylerine yönelik öntest puanlarının analizinde metin ile ilgili sorulara vermiş oldukları doğru ve yanlış cevaplar için Bağımsız Örneklem T testi kullanılmıştır. Öğrencilerin bu metni anlama puanlarına yönelik öntest bulguları Tablo 5.3’te gösterilmiştir.

Tablo 5.3. “Kurdun Öyküsü” metnini anlama öntest bulguları

Doğru cevap	N	$\bar{X}$	σ	t	p	Fark
Kontrol grubu	23	3.95	2.14	-.074	.941	-
Deney grubu	23	4.00	1.80			
Yanlış cevap	N	$\bar{X}$	σ	t	p	Fark
Kontrol grubu	23	3.91	2.08	-.151	.881	-
Deney grubu	23	4.00	1.80			

*p<.05

Yapılan öntest çalışmasında öğrencilerin “Kurdun Öyküsü” metni ile ilgili doğru ve yanlış cevapları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p>.05). Dolayısıyla

öğrencilerin metin ile ilgili doğru ve yanlış cevaplarının birbirine yakın olduğu söylenebilir. Tablo 5.4'te ise deney ve kontrol grubu öğrencilerinin “Kurdun Öyküsü” metnine yönelik son test puanları yer almaktadır. Öğrencilerin metni anlama puanlarının analizinde metin ile ilgili sorulara vermiş oldukları doğru ve yanlış cevaplar için Bağımsız Örneklem T-testi kullanılmıştır.

Tablo 5.4. “Kurdun Öyküsü” metnini anlama son test bulguları

Doğru cevap	N	$\bar{x}$	Ss	t	p	Fark
Kontrol grubu	23	3.95	1.79	-2.662	.011*	2>1
Deney grubu	23	5.34	1.74			
Yanlış cevap	N	$\bar{X}$	σ	t	p	Fark
Kontrol grubu	23	3.95	1.79	2.371	.022*	1>2
Deney grubu	23	2.73	1.68			

*p<.05

Son test çalışmasında öğrencilerin “Kurdun Öyküsü” metni ile ilgili doğru (t=-2.662; p= .011) ve yanlış (t=-2.371; p= .001) cevapları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır. Buna göre; deney grubundaki öğrencilerin doğru cevaplarının yüksek, yanlış cevaplarının ise daha düşük olduğu söylenebilir.

“Para Para Para

Gündelik yaşamımızın içinde olmazsa olmaz bir şey var: Para. Alışverişte, yolculukta kısacası birçok alanda paraya gereksinimimiz var. Peki, yaşamımıza bu kadar girmiş paranın ilk kimler tarafından kullanıldığını merak ettiniz mi? Acaba “İneğini bana verirsen elimdeki şu yuvarlak metal parçasını sana veririm.” diyen ilk insan kimdi? Geçmişten günümüze pek çok şey para yerine kullanıldı. İlk insanlar deniz kabuklarını para olarak kullanırlardı. Maya halkı içinse kakao çekirdekleri para birimiydi. Uzun yıllar altın, gümüş gibi değerli metaller para olarak elden ele geçti. Kâğıt paralarsa çok daha yakın bir zamanda ortaya çıktı. Önceleri bir mal edinmek için onu başka bir malla değiş tokuş etmek gerekiyordu. “Takas” denilen bu sistemde akla gelen ve olabilecek her şey kullanılıyordu. Tarım ürünleri, tuz, hayvanlar, deniz kabukları gibi her şey değiş tokuş ediliyordu. Bu sistemde bir malın belli bir değeri olmuyordu elbette. Bu tür alışverişlerde karşılıklı gereksinimler ön plana çıkıyordu. Gerçek anlamda parayı MÖ 7. yüzyılda Anadolu’da yaşayan Lidyalıların kullandığı düşünülüyor. Lidyalıların altın, gümüş gibi madenleri alışverişte kullanmalarıyla para biriktirilmeye de başlandı. Bu nedenle Lidya Kralı Krezüs (ya da bizim daha iyi bildiğimiz adıyla Karun) dünyanın en zengin insanı olarak kabul ediliyordu. “Karun kadar zengin” sözü onun zamanından kalmadır. Para, ilk kullanıldığı günden beri bir değer ölçęi ve tasarruf aracı oldu.”

Okuduğunu Anlama Testinin ikinci metni “Para Para Para” metnidir. Bu metne yönelik 4 adet soru bulunmaktadır. Her soru 1 puan değerindedir. Öğrencilerin bu metni anlama düzeylerine yönelik öntest puanlarının analizinde metin ile ilgili sorulara vermiş oldukları doğru ve yanlış cevaplar için Bağımsız Örneklem T testi kullanılmıştır. Öğrencilerin bu metni anlama puanlarına yönelik öntest bulguları Tablo 5.5’te gösterilmiştir.

Tablo 5.5. “Para Para Para” metnini anlama öntest bulguları

Doğru cevap	N	$\bar{X}$	σ	t	p	Fark
Kontrol grubu	23	1.30	.82	.181	.857	-
Deney grubu	23	1.26	.81			
Yanlış cevap	N	$\bar{X}$	σ	t	p	Fark
Kontrol grubu	23	2.60	.83	-.344	.733	-
Deney grubu	23	2.69	.87			

*p<.05

Ön test çalışması sonucunda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin “Para Para Para” metni ile ilgili doğru ve yanlış cevapları arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($p>.05$). Bu kapsamda; deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin doğru ve yanlış cevaplarının birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Tablo 5.6’da deney ve kontrol grubu öğrencilerinin “Para Para Para” metnine yönelik sontest puanları yer almaktadır. Öğrencilerin metni anlama puanlarının analizinde metin ile ilgili sorulara vermiş oldukları doğru ve yanlış cevaplar için Bağımsız Örneklem T-testi kullanılmıştır.

Tablo 5.6. “Para Para Para” metnini anlama sontest bulguları

Doğru cevap	N	$\bar{x}$	Ss	t	p	Fark
Kontrol grubu	23	1.30	1.06	-4.310	.000*	2>1
Deney grubu	23	2.60	.98			
Yanlış cevap	N	$\bar{X}$	σ	t	p	Fark
Kontrol grubu	23	2.65	1.11	4.064	.000*	1>2
Deney grubu	23	1.39	.98			

*p<.05

Sontest çalışmasında deney ve kontrol grubu öğrencilerinin “Para Para Para” metni ile ilgili doğru ($t=-4.310$; $p= .000$) ve yanlış ($t= 4.064$; $p= .000$) cevapları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır. Bu kapsamda; deney grubundaki öğrencilerin

doğru cevaplarının kontrol grubundaki öğrencilerden daha yüksek, yanlış cevaplarının da daha düşük olduğu belirlenmiştir.

“Yazı

Eski Yunan ve Roma medeniyetlerinde, tablet denilen mumya ile kaplanmış odun katmanları yazı amaçlı kullanılmıştır. İnsanlar hayvan ya da bitki liflerinden elde edilmiş dokumalar üzerine yazdılar. Ayrıca yazı yazma amaçlı pamuk, ipek ve ketenden yapılmış dokumalar da kullanılmıştır. 4500 yıl önce Mısırlılar, papirüs bitkisinin nasıl kullanılıp kâğıt şeklinde düz hâle getirilebileceğini bulmuşlar. Ayrıca deniz kabuğu, hayvan kemiği gibi maddeler üzerine de yazılar yazılmıştır. Milattan Önce 150 yılında insanlar, hayvan derisinin nasıl daha ince ve pürüzsüz yapılabileceğini öğrenmişlerdir. Yüzlerce yıl kullanılan bu ince deri tabakasına “parşömen” denir. Taş, kil, papirüs ve ipek... Bütün bu maddeler insanların düşüncelerini ve çizgilerini taşımışlardır. Ama bunlardan hiçbiri bugün elinizde tuttuğunuz kâğıt kadar dayanıklı olamamıştır.”

Okuduğunu Anlama Testinin üçüncü metni “Yazı” metnidir. Bu metin ile ilgili 4 adet soru bulunmaktadır. Her bir sorunun doğru cevabı 1 puan değerindedir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin “Yazı” metnini anlama düzeylerine yönelik öntest puanlarının analizinde metin ile ilgili sorulara vermiş oldukları doğru ve yanlış cevaplar için Bağımsız Örneklem T testi kullanılmıştır. Öğrencilerin bu metni anlama puanlarına yönelik öntest bulguları Tablo 5.7’de verilmiştir.

Tablo 5.7. “Yazı” metnini anlama öntest bulguları

Doğru cevap	N	$\bar{X}$	σ	t	p	Fark
Kontrol grubu	23	1.86	.86	1.170	.248	-
Deney grubu	23	1.56	.89			
Yanlış cevap	N	$\bar{X}$	σ	t	p	Fark
Kontrol grubu	23	2.13	.86	-.977	.334	-
Deney grubu	23	2.39	.94			

*p<.05

Ön test çalışması sonucunda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin “Yazı” metni ile ilgili doğru ve yanlış cevapları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir (p>.05). Buna göre; deney grubundaki öğrencilerin doğru ve yanlış cevapları ile kontrol grubundaki öğrencilerin doğru ve yanlış cevapları birbirine yakın çıkmıştır.

Tablo 5.8’de deney ve kontrol grubu öğrencilerinin “Yazı” metnine yönelik sontest puanları yer almaktadır. Öğrencilerin metni anlama puanlarının analizinde metin ile ilgili sorulara vermiş oldukları doğru ve yanlış cevaplar için Bağımsız Örneklem T-testi kullanılmıştır.

Tablo 5.8. “Yazı” metnini anlama sonest bulguları

Doğru cevap	N	$\bar{x}$	Ss	t	p	Fark
Kontrol grubu	23	1.65	.83	-5.426	.000*	2>1
Deney grubu	23	3.00	.85			
Yanlış cevap	N	$\bar{X}$	σ	t	p	Fark
Kontrol grubu	23	2.34	0.83	5.426	.000*	1>2
Deney grubu	23	1.00	0.85			

*p<.05

Sonest bulgularında deney ve kontrol grubu öğrencilerinin “Yazı” metni ile ilgili doğru (t=-5.426; p= .000) ve yanlış (t= 5.426; p= .000) cevapları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Buna göre; deney grubundaki öğrencilerin doğru cevaplarının kontrol grubundaki öğrencilerin cevaplarından daha yüksek, yanlış cevaplarının da daha düşük olduğu görülmektedir.

“Cengiz’in Yeni Arkadaşları

Cengiz, semte yeni taşınmıştı. Cengiz, yaşıtı çocuklarla çabucak kaynaştı. Kendini onlara sevdirdi. Çocuklar onsuz oyuna başlayamaz oldular. Cengiz, böylesine oyun seven, içten ve neşeli arkadaşlar bulabildiği için çok mutluydu. Çok sevilen, aranan bir çocuk olduğuna seviniyordu. Annesi sürekli, “Aman oğlum, yeni arkadaşlarınla iyi geçin, onların sevgi ve ilgilerine layık olmaya özen göster. Sakın, şımarma!” diye öğütüyordu. Annesi bu öğütleri boş yere vermiyordu. Cengiz çok akıllı, sevimli, neşeli bir çocuktur. Ama biraz bencildi. Genellikle önce kendini, sonra başkalarını düşünürdü. Annesi bu huyundan ötürü onu sık sık eleştirirdi. Bu yüzden arkadaşlarıyla arasının açılmasından korkup duruyordu. Korktuğu da çok geçmeden başına geldi. Bir öğleden sonra on çocuk coşku içinde saklambaç oynuyorlardı, sayışmada ebelik Cengiz’e çıkmıştı. Cengiz, ebeliği hiç sevmezdi. Çaresiz sesini çıkarmadı. Söğüt ağacına yumuldu. Saymaya başladı. Arkam, önüm, sağım, solum, sobe... Gözlerini açtı. Çocuklar çevredeki geniş bahçenin dört bir yanına dağılmışlardı. Onları bulmam ve ebelikten kurtulmam kolay olmayacak diye aklından geçirdi. Açlıktan içi kazanıyordu. Doğruca evlerine girdi. Annesi yoktu. Kendine bir güzel ikinci kahvaltısı hazırladı. İstekle karnını doyurmaya girişti. Çocuklar saklandıkları yerde bekliyorlardı. Ama kendilerini ne arayan vardı ne de soran. Arkadaşları Cengiz’in kendilerini aramadığını görünce birer birer saklandıkları yerden çıktılar. Söğüt ağacının çevresinde toplandılar. Hep birlikte durumu değerlendirmeye başladılar. Sonunda, Cengiz’in başına olağandışı bir şey gelmiş olabileceğini düşündüler. Herkes ortaya kendince bir fikir attı.

- Cengiz kaçırıldı.

- Ya da çevredeki bostan kuyularından birine düştü.

- Belki de bizi ararken yola çıktı. Araba çarptı, hastaneye götürüldü.

Çocuklar, korku içinde çevreye dağılıp Cengiz’i aramaya başladılar ama bulamadılar. Kan ter içinde yeniden söğüdün çevresinde toplandılar. Sedat:

-Önce, dedi, annesine bildirelim.

Hep birlikte Cengizlerin evine gittiler. Kapıyı çalarken tümünün yüreği acıyla burkuluyordu. Cengiz kahvaltısını bitirmişti. Ellerini yıkayıp oyuna dönmeye hazırlanıyordu. Kapı çalınca annesinin geldiğini sanarak koşup açtı. Çocuklar Cengiz'i karşılarında görünce donakaldılar. Birkaçı ona çıkışmaya kalkıştı. Ama çoğu hiçbir şey demeden oradan çekip gitmeyi yeğlediler. Ötekiler de onları takip etmek zorunda kaldılar. Cengiz ne yapacağını ne diyeceğini şaşırmıştı. Arkalarından bakakaldı. Utancından günlerce evden çıkamadı. Arkadaşlarının oyunlarını, pencereden izlerken bir yandan da kendini yargılıyordu. Sonunda bencilliğinin farkına vardı. Koşarak evden çıktı. Arkadaşlarının yanına gitti. Çocuklar yüzüne bakmadılar. Ama o alınmadı. Özür dilemeye ve özrünü kabul ettirmeye kararlıydı. Arkadaşlar, dedi. Geçen günkü davranışından dolayı çok pişmanım. Yaptığımdan hem utandım hem de kendimi kınadım. Bu semte bugün taşındığımızı varsayarak beni yeniden arınıza alın. Bir daha eskisi gibi davranırsam bana tümünden küsün. Arkadaşları Cengiz'i seviyorlardı. Bu sevginin etkisiyle onu bağışladılar. Cengiz, arkadaşlarının arasında eski yerini alınca yeniden doğmuşa döndü.”

Okuduğunu Anlama Testinin dördüncü metni “Cengiz’in Yeni Arkadaşları” metnidir. Bu metinle ilgili 8 adet soru bulunmaktadır. Her bir soru 1 puan değerindedir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin “Cengiz’in Yeni Arkadaşları” metnini anlama düzeylerine yönelik öntest puanlarının analizinde metin ile ilgili sorulara vermiş oldukları doğru ve yanlış cevaplar için Bağımsız Örneklem T testi kullanılmıştır. Öğrencilerin bu metni anlama puanlarına yönelik öntest bulguları Tablo 5.9’da gösterilmiştir.

Tablo 5.9. “Cengiz’in Yeni Arkadaşları” metnini anlama öntest bulguları

Doğru cevap	N	$\bar{X}$	σ	t	p	Fark
Kontrol grubu	23	4.34	1.64	-.509	.613	-
Deney grubu	23	4.60	1.82			
Yanlış cevap	N	$\bar{X}$	σ	t	p	Fark
Kontrol grubu	23	3.65	1.64	1.005	.320	-
Deney grubu	23	3.47	1.58			

*p<.05

Ön test çalışması sonucunda öğrencilerin “Cengiz’in Yeni Arkadaşları” metni ile ilgili doğru ve yanlış cevapları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>.05$). Buna göre; ön test çalışması sonucunda kontrol ve deney grubundaki öğrencilerin doğru ve yanlış cevaplarının birbirine yakın çıktığı söylenebilir.

Tablo 5.10’da deney ve kontrol grubu öğrencilerinin “Cengiz’in Yeni Arkadaşları” metnine yönelik sontest puanları yer almaktadır. Öğrencilerin metni anlama puanlarının analizinde metin ile ilgili sorulara vermiş oldukları doğru ve yanlış cevaplar için Bağımsız Örneklem T-testi kullanılmıştır.

Tablo 5.10. “Cengiz’in Yeni Arkadaşları” metnini anlama sontest bulguları

Doğru cevap	N	$\bar{x}$	SS	t	p	Fark
Kontrol grubu	23	4.56	1.50	-2.614	.012*	2>1
Deney grubu	23	5.73	1.54			
Yanlış cevap	N	$\bar{X}$	σ	t	p	Fark
Kontrol grubu	23	3.43	1.50	2.614	.012*	1>2
Deney grubu	23	2.26	1.54			

*p<.05

Öğrencilerin “Cengiz’in Yeni Arkadaşları” metni ile ilgili doğru (t=-2.614; p= .012) ve yanlış (t= 2.614; p= .012) cevapları arasında anlamlı farklılık vardır. Buna göre; deney grubundaki öğrencilerin doğru cevaplarının yüksek, yanlış cevaplarının ise daha düşük olduğu söylenebilir.

5.1.3. Öğrencilerin yazma becerilerine ilişkin bulgular

Araştırmanın bu kısmında deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin yazma becerileri arasındaki fark incelenmiştir. Her iki grubun yazma çalışmaları uygulama öncesinde ve sonrasında ölçülmüştür. Yazma becerisi geneli ve alt boyutları ile ilgili tespit edilen öntest bulguları Tablo 5.11’de gösterilmiştir.

Tablo 5.11. Yazma becerilerine ilişkin öntest bulguları

İçerik	N	$\bar{X}$	σ	t	p	Fark
Kontrol grubu	23	1.92	1.20	-1.071	.296	-
Deney grubu	23	1.41	.70			
Anlatım	N	$\bar{X}$	σ	t	p	Fark
Kontrol grubu	23	1.78	1.07	-1.447	.162	-
Deney grubu	23	1.22	.65			
Organizasyon	N	$\bar{X}$	σ	t	p	Fark
Kontrol grubu	23	1.53	1.21	-1.107	.280	2>1
Deney grubu	23	1.04	.59			
Kelime seçimi	N	$\bar{X}$	σ	t	p	Fark
Kontrol grubu	23	1.04	.59	-.713	.483	-
Deney grubu	23	1.23	1.12			
Noktalama ve dilbilgisi	N	$\bar{X}$	σ	t	p	Fark
Kontrol grubu	23	1.28	.67	.858	.400	-
Deney grubu	23	1.06	.98			

*p<.05

Tablo 5.11. incelendiğinde öntest ölçümleri sonucunda deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin yazma becerileri arasında anlamlı bir farklılığın oluşmadığı görülmektedir. ($p>.05$).

Tablo 5.12’de deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazma becerilerine yönelik sontest puanlarına yer verilmiştir.

Tablo 5.12. Yazma becerilerine ilişkin sontest bulguları

İçerik	N	$\bar{x}$	SS	t	p	Fark
Kontrol grubu	23	2.11	.65	-1.360	.181	2>1
Deney grubu	23	2.36	.56			
Anlatım	N	$\bar{X}$	σ	t	p	Fark
Kontrol grubu	23	1.85	.72	-2.055	.046*	2>1
Deney grubu	23	2.24	.57			
Organizasyon	N	$\bar{X}$	σ	t	p	Fark
Kontrol grubu	23	1.64	.66	-2.857	.007*	2>1
Deney grubu	23	2.16	.57			
Kelime Seçimi	N	$\bar{X}$	σ	t	p	Fark
Kontrol grubu	23	1.47	.66	-2.496	.016*	2>1
Deney grubu	23	1.92	.55			
Noktalama ve dilbilgisi	N	$\bar{X}$	σ	t	p	Fark
Kontrol grubu	23	1.98	.68	-.906	.370	-
Deney grubu	23	2.16	.67			
Genel beceri düzeyi	N	$\bar{X}$	σ	t	p	Fark
Kontrol grubu	23	1.84	.63	-2.027	.049*	2>1
Deney grubu	23	2.20	.55			

***p<.05**

Tablo 5.12’de deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin sontest puanları incelendiğinde genel yazma becerisi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu ve deney grubundaki öğrencilerin yazma becerisi puanlarının kontrol grubundaki öğrencilerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir ($t=-2.027$; $p= .049$). Alt boyutlar açısından bakıldığında; deney grubu öğrencilerinin içerik oluşturma, anlatım, organizasyon ve kelime seçimi konusunda kontrol grubu öğrencilerinden daha önde oldukları görülmektedir.

5.1.4. Öğrencilerin akıcı okuma, okuduğunu anlama ve yazma becerisi düzeyleri arasındaki ilişki

Araştırmanın bu kısmında öğrencilerin genel anlamda ve gruplar bazında akıcı okuma okuduğunu anlama ve yazma becerisi düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 5.13. ve Tablo 5.14’te gösterilmiştir.

Tablo 5.13. Akıcı okuma, okuduğunu anlama ve yazma becerileri arasındaki ilişkiye yönelik bulgular

Pearson korelasyon		Akıcı okuma	Okuduğunu anlama	Yazma
Akıcı okuma	r	1	.477**	.580**
	p		.001	.000
Okuduğunu anlama	r	.477**	1	.687**
	p	.001		.000
Yazma	r	.580**	.687**	1
	p	.000	.000	

Not: **%99 *%95 güvenilirlikle anlamlı korelasyon katsayılarını göstermektedir.

Tablo 5.9.'da görüldüğü üzere; öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ile yazma becerileri arasında ($r=.687$) orta, akıcı okuma düzeyleri arasında ($r=.477$) zayıf bir ilişki vardır. Öğrencilerin yazma becerileri ile akıcı okuma düzeyleri arasında ($r=.580$) orta düzeyde ve pozitif bir ilişki vardır.

Tablo 5.14. Akıcı okuma, okuduğunu anlama ve yazma becerileri arasındaki ilişkiye yönelik bulgular

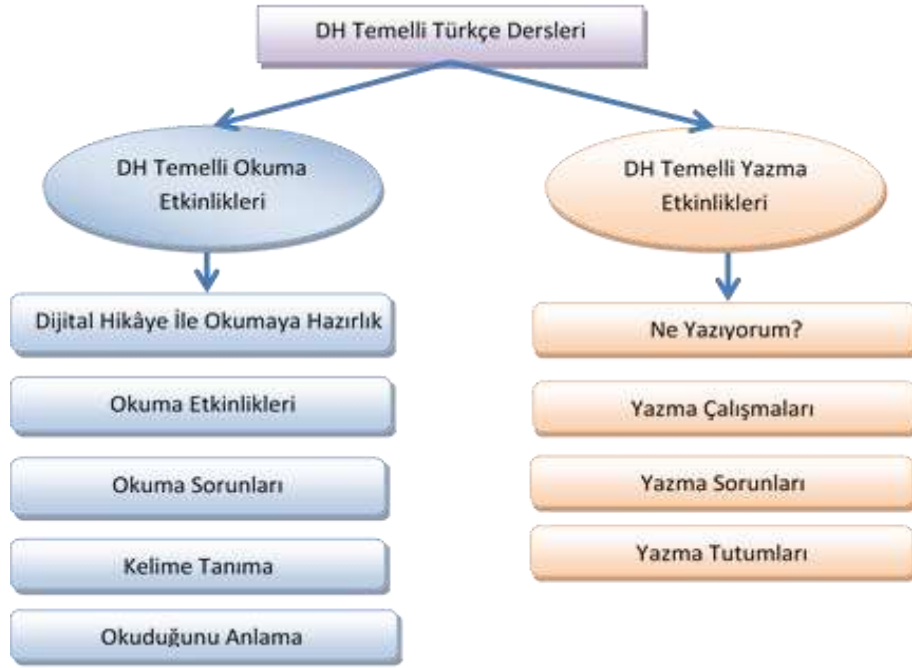
Pearson korelasyon		Akıcı okuma	Okuduğunu anlama	Yazma
Kontrol grubu	Akıcı okuma	r	1	.444*
		p		.200
		N	23	23
	Okuduğunu anlama	r	.278	.679**
		p	.200	.000
		N	23	23
	Yazma	r	.444*	.679**
		p	.034	.000
		N	23	23
Uygulama grubu	Akıcı okuma	r	1	.440*
		p		.036
		N	23	23
	Okuduğunu anlama	r	.440*	.656**
		p	.036	.001
		N	23	23
	Yazma	r	.638**	.656**
		p	.001	.001
		N	23	23

Not: **%99 *%95 güvenilirlikle anlamlı korelasyon katsayılarını göstermektedir.

Tablo 5.14.'te görüldüğü üzere; kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ile yazma becerileri arasında ($r=.679$) orta ve pozitif bir ilişki tespit edilmiştir. Ancak okuduğunu anlama ve akıcı okuma düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Öğrencilerin yazma becerileri ile akıcı okuma düzeyleri arasında ise orta ve pozitif bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($r=.444$). Deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile yazma becerileri arasında ($r=.656$) orta, akıcı okuma düzeyleri arasında ($r=.440$) zayıf bir ilişki vardır. Öğrencilerin yazma becerileri ile akıcı okuma düzeyleri arasında ($r=.638$) orta düzeyde ve pozitif bir ilişki vardır.

5.2. Dijital Hikâyeler ile İşlenen Türkçe Dersi Eğitim Süreci

Araştırma analizlerinin bu bölümünde dijital hikâyeler kullanılarak işlenen 4. sınıf Türkçe derslerinde yapılan gözlemler, araştırmacı günlükleri ile desteklenerek analiz edilmiştir. Bu doğrultuda dijital hikâye uygulamalarını içeren ders süreci video yöntemi ile kaydedilmiştir. Video kayıtları, dikkatle izlenerek tüm ders süreci, ilgili tarih ve sayı ile başlıklandırarak yazıya aktarılmıştır. Elde edilen dökümler, Tematik Analiz yaklaşımları doğrultusunda analiz edilmiştir. Bu amaçla dökümlerde tekrar eden bölüm, kelime, tümce veya cümleler, metin vurgusu ile farklı renklerle renklendirilmiştir. Daha sonra bu ifadeler, betimsel indeks tablosuna aktararak kodlar oluşturulmuştur. Kodlar, birbirleri ile ilişkilendirilerek temaları, temalar birbirleri ile ilişkilendirilerek ana temaları oluşturmuştur. Elde edilen verilerin analizi sonucunda “Dijital Hikâye Temelli Okuma Etkinlikleri” ve “Dijital Hikâye Temelli Yazma Etkinlikleri” 2 ana tema olarak “Dijital Hikâye Temelli Türkçe Dersleri” kategorisi altında toplanmıştır. Analiz sonucunda elde edilen kategori, ana tema ve temalar Şekil 5.1’de gösterilmiştir.

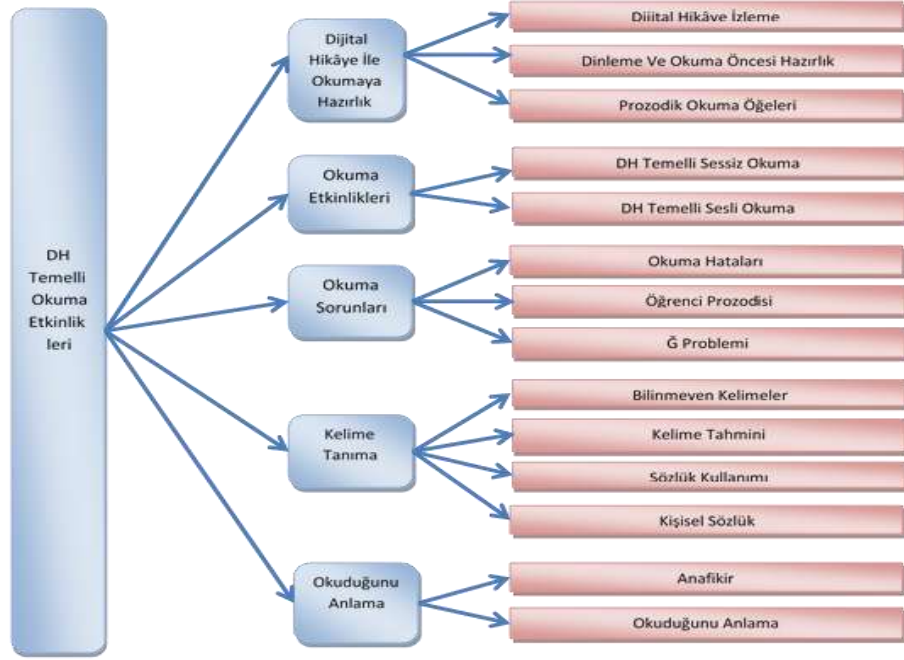


Şekil 5.1. DH Temelli Türkçe Dersi kategori, ana tema, tema ve kodları

“Dijital Hikâye Temelli Okuma Etkinlikleri” ana teması altında 5 tane tema ve bu temalara bağlı 14 koda ulaşılmıştır. Bu temalar; “Dijital Hikâye ile Okumaya Hazırlık”, “Okuma Etkinlikleri”, “Okuma Sorunları”, “Kelime Tanıma” ve “Okuduğunu Anlama” şeklinde oluşmuştur. “Dijital Hikâye Temelli Yazma Etkinlikleri” ana teması altında ise beş tema ve bu temalara bağlı on iki koda ulaşılmıştır. Bu temalar; “Ne Yazıyorum”, “Yazma Çalışmaları”, “Yazma Sorunları” ve “Yazma Tutumları” olarak elde edilmiştir.

5.2.1. “DH Temelli Okuma Etkinlikleri” ana temasına ilişkin bulgular

DH (Dijital Hikâye) Temelli Okuma Etkinlikleri ana temasında dijital hikâyeler kullanılarak işlenen Türkçe derslerinde yapılan okuma etkinlikleri süreci gözlemlenmiştir. Bu ana temaya bağlı olarak Dijital Hikâye ile Okumaya Hazırlık temasında Okuma Etkinlikleri, Okuma Sorunları, Kelime Tanıma ve Okuduğunu Anlama temalarına ulaşılmıştır. DH Temelli Okuma Etkinlikleri ana teması, bu ana temayı oluşturan 5 tema ve bu temaları oluşturan kodlar Şekil 5.2’de gösterilmiştir.



Şekil 5.2. “DH Temelli Okuma Etkinlikleri” ana teması, alt temaları ve kodları

5.2.1.1. Dijital Hikâye ile Okumaya Hazırlık

Dijital Hikâye ile Okumaya Hazırlık Teması, uygulama sürecinde okuma etkinliklerine geçmeden önce dijital hikâyelerin izlenmesi ve bu süreçte yapılan hazırlıkların gözlem notlarına yansımaları ile oluşmuştur. Bu tema, analiz sonucunda ortaya çıkan üç adet koddan oluşmuştur. Bu kodlar; Dijital Hikâye İzleme, Dinleme ve Okuma Öncesi Hazırlık ile Prozodik Okuma Öğeleri şeklindedir.

Dijital Hikâye İzleme kodu, ders sürecinin başında yapılan dijital hikâye izleme sürecini yansıtmaktadır. Bu bağlamda araştırmacı, dersin başında öğrencilere o gün izlenecek dijital hikâye ile ilgili bilgiler vermiştir. Bununla birlikte izleme için gerekli ortamın oluşmasını sağlamıştır. Bu durum, ders sürecine şöyle yansımıştır:

Araştırmacı, uygulama başlamadan önce projeksiyon perdesini yazı tahtasının hemen önüne konuşlandırmıştır. Projeksiyon cihazını ve bilgisayarı da perdenin 2 m önünde öğretmen masasının üzerinde kurmuştur. Tüm öğrencilerin iyi bir görüntü algılamasına olanak verecek şekilde sistemi oluşturup denedikten sonra dijital hikâyeyi izleme süreci için kamerayı sınıfın arka kısmına konuşlandırmıştır. Uygulama süreci için hazırlamış olduğu etkinlikleri dağıtım sırasına göre düzenledikten sonra uygulama sürecine geçilmiştir.

Araştırmacı: Evet çocuklar, size daha önce de bahsettiğim gibi bu dönem Türkçe derslerini birlikte işleyeceğiz. Türkçe derslerinde hazırladığım dijital hikâyelerle okuma etkinlikleri yazma etkinlikleri yapacağız. Size bunları daha önce de

anlatmıştım. Şimdi dijital hikâyemizi izlemeye başlayalım, sonra yapacağımız etkinliklere bakarız olur mu? Şimdi herkes sessiz bir şekilde kulağını iyice vererek hikâyemizi izlesin (G.N-1, 15.03.2022).

Araştırmacı: Evet çocuklar bu hafta izleyeceğimiz dijital hikâyenin adı “Müstecip Onbaşı”. Müstecip Onbaşı’nın hikâyesini anlatıyor. Yine önce dijital hikâyemizi izleyeceğiz. Sonrasında da geçen hafta olduğu gibi etkinliklerimizi hep birlikte yapacağız anlaştık mı?

Öğrenciler: Eeeeet...

Araştırmacı: Teşekkür ederim. Hadi şimdi dijital hikâyemizi izleyelim (G.N-3, 22.03.2022)

Araştırmacı: Evet çocuklar, bugünkü dijital hikâyemizin adı “Küçük müyüz, Büyük mü?” ... Şimdi hep birlikte dijital hikâyemizi izleyelim. Dikkatle takip edelim sonrasında da yine okuma etkinliklerimizle devam edeceğiz.

Araştırmacı dijital hikâye videosunu oynattı. Dijital hikâye bittikten sonra:

Araştırmacı: Bir kez daha izleyelim mi çocuklar?

Öğrenciler: Eeeeett... (G.N-9, 19.04.2022)

Uygulama sürecinin bu aşamasında araştırmacı öğrencilerin dijital hikâyeyi izlenmelerini sağlamış ve sınıf ortamını bu doğrultuda hazır hale getirmiştir. Dijital hikâye izleme sürecinde de öğrencilerin dijital hikâye izleme durumlarını gözlemlemiştir. Araştırmacı, öğrencilerin dijital hikâye izleme durumlarını araştırmacı günlüğünde şöyle ifade etmiştir:

Dijital hikâyelerin, öğrencilerin ilgisini çektiği gözlemlendi. Hepsi pür dikkat izledi. İzlemeden önce neyi niçin yapıldığı araştırmacı tarafından anlatılmıştı. İlk izlemeden sonra bir kez daha izletildi. Araştırmacı, metnin nasıl okunduğuna dikkat etmelerini istedi. Sonrasında da metni onlara dağıttı (A.G-1, 15.03.2022).

Araştırma uygulamasının 4. haftasında 7. gözlem gerçekleştirildi. Bu hafta “Selimiye’nin Öyküsü” isimli okuma parçası, dijital hikâye ortamında işlendi. Etkinliklere her hafta olduğu gibi dijital hikâyeyi izleyerek başlandı. Dijital hikâye İki izletildi. Sonra okuma etkinliklerine geçildi. Araştırmacının buradaki amacı, öğrencilerin hem görselleri metinle iyice ilişkilendirebilmesini hem de seslendirmedeki okuma prozodisini yakalayabilmelerini sağlamaktır. Öğrencilerin izleme sürecine olan ilgileri memnun edici bir durum olarak algılanmıştır... (A.G-7, 05.04.2022).

Araştırmacı günlüğüne düşülen notlardan anlaşıldığı üzere öğrenciler, dijital hikâye izleme sürecine olumlu tepkiler vermiştir. Bununla birlikte öğrenciler, uygulama sürecinin sonuna kadar dijital hikâyeleri dikkatle izlemişlerdir.

Dinleme ve Okuma Öncesi Hazırlık kodu, dijital hikâyenin izlenmesinin ardından dijital hikâyenin sadece dinlenmesini ve eş zamanlı olarak dağıtılan dijital hikâyenin metninden sessiz okuma yoluyla takip edilmesini kapsayan süreci ifade etmektedir. Bu durum, gözlem notlarına şöyle yansımıştır:

Araştırmacı: Şimdi, sadece bilgisayardan açıyorum. Sizler de önünüzdeki metinden okuyorsunuz. Güzel bir okuma pozisyonu alalım. Okurken dikkatimizi dağıtmayacak rahat bir oturma... Hazır mıyız? Herkes hazır mı?

Öğrenciler: Eeeeet.

Araştırmacı: O zaman başlatıyorum, sizler de oradan takip ediyorsunuz. Hadi bakalım.

Araştırmacı videoyu tekrar oynattı. Bu süreçte öğrencilerin metni takip edişlerini izledi.

Öğrencilerin metni eş zamanlı olarak takip ettiği gözlemlendi (G.N-3, 22.03.2022).

Araştırmacı: Evet çocuklar, şimdi hep birlikte sessizce buradan oynatacağım ve siz de oradan takip edeceksiniz. Başlatıyorum, herkes hazır mı? Herkes okuma pozisyonu alsın. Kâğıdı masanın üzerine bırakıyoruz, dik bir şekilde oturuyoruz, sıramızın uzaklığını ayarlıyoruz, kafamızı tam eğmiyoruz hafif bir şekilde eğiyoruz ve metni gözümüzle takip ediyoruz tamam mı? Haydi, bakalım, herkes hazırsa başlıyoruz.

Araştırmacı, öğrencilerin gözünün görüntüye yönelmemesi için bilgisayarı çevirdi ve videoyu tekrar oynattı. Bu süreçte öğrencilerin metni takip etme durumlarını gözlemledi.

Öğrencilerin tamamının metni takip ettiği gözlemlendi (G.N-5, 29.03.2022).

Araştırmacı: Şimdi bu dijital hikâyenin metnini sizlere dağıtıyorum. Okuma etkinliklerimize öyle devam edelim. Bir kez de okuyarak takip edelim, dinleyelim. Tamam mı? Haydi bakalım.

Araştırmacı, öğrencilere metni dağıttı. Tüm öğrencilerin okuma pozisyonuna geçtiklerini ve hazır olduklarını gördükten sonra dijital hikâyeyi bir kez daha oynattı. Öğrenciler metni sessizce takip etti (G.N-11, 26.04.2022).

Bu süreçte araştırmacı, projeksiyon cihazını kapatarak öğrencilerin dijital hikâyedeki model okumaya odaklanmalarını sağlamış ve dağıttığı dijital hikâye metni ile öğrencilerin model okumayı takip etmesini sağlamıştır. Araştırmacı, sürecin bu bölümünde öğrencilerin önlerindeki metne odaklanmaları için dijital hikâyenin sadece seslendirme ögesinden faydalanmıştır. Bu durum araştırmacı günlüğüne şöyle yansımıştır:

Bu etkinlikte öğrencilerin model bir okumayı iyice içselleştirmelerinin sağlanması hedeflenmektedir... Bu nedenle araştırmacı, öğrencilerin bir kez de sessiz okuma ile metni takip ederek dinlemelerini sağlamıştır (A.G-11, 26.04.2022).

Ders içinde yapılan gözlemlerden edinilen izlenim, öğrencilerin izleme yoluyla metnin konusunu görsellerle daha iyi anladığı, dinleme ile yapılan okumada ise okumayı taklit etme yoluyla bile olsa okuma prozodisini geliştirdiği yönünde... (A.G-15 17.05.2022).

Araştırmacı, araştırmacı günlüğünde dinleme ile eşzamanlı yapılan okuma etkinliklerinin okuma öncesinde okumaya olumlu etkiler yaptığını ve bunun okuma öncesinde işlevsel bir hazırlık olabileceğini ifade etmektedir.

Prozodik Okuma Öğeleri kodu, araştırmacının dijital hikâye izleme ve dinleyerek okuma etkinliklerinden önce öğrencilerin model okumada nelere dikkat etmesi gerektiğini ifade eden ders bölümlerini yansıtmaktadır. Bu süreçte araştırmacı, öğrencilere model okumayı örnek göstererek okuma prozodisinin nasıl olması gerektiğini prozodik okuma öğelerinden örnekler vererek açıklamıştır. Bu durum, gözlem notlarına şöyle yansımıştır:

Araştırmacı: Evet çocuklar, okurken nasıl okuduğuna dikkat ettik mi? Mesela vurgulamalar, tonlamalar, nerede durup nefes aldığı, nerede şaşırdığı, nerede heyecan duyduğu, nerede merak uyandırdığı... Bu gibi anlamları okurken bize verebiliyor değil mi?

Öğrenciler: Eeeeet.

Araştırmacı: (Metinden örnek vererek) mesela “içlerinden gelen uçma içgüdüğü yok mu oluyor?” burada bir soru ifadesi var ve bunu vurgulayarak söylüyor. Okurken bizim de bunlara dikkat etmemiz gerekiyor. Noktanın olduğu yerde tam nefes, virgülün olduğu yerde yarım nefes, soru işaretinin olduğu yerde soru ifadesi, ünlem işaretinin olduğu yerde ne yapıyoruz, şaşırmaysa, korkuysa bunu okuduğumuz metinden yola çıkarak karşımızdakine hissettirmemiz gerekiyor. Yoksa dümdüz bir şekilde okursak, kelimeleri ağızımızdan çıkartırsak bir robot gibi okumuş oluruz. Bunu daha önce çalışmışsınızdır. Ama burada gördüğünüz gibi bir model okumamız var. Şimdi tekrardan bir dinleyelim. Noktalama işaretlerine dikkat ederek okuyalım. Sonrasında da sizlere okutacağım tamam mı? Haydi, başlıyoruz (G.N-1, 15.03.2022).

Araştırmacı: Evet, şimdi sesli okuma yapıyoruz. Takip edelim çocuklar. Evet, Zeki sen oku bakalım. Çocuklar, bakın bu dijital hikâyeler, nasıl okumamız gerektiğini bize göstermek için hazırlandı. O nedenle okurken noktalama işaretlerinin olduğu yerlerde, vurgu ve tonlamalarda, hangi duyguyu nasıl vereceğimizi, sesimizi nasıl kullanacağımızı bu okuma şeklinden yola çıkarak ayarlamaya çalışalım (G.N-7, 05.04.2022).

Araştırmacı: Evet çocuklar, Dijital hikâyemiz bu şekildeydi. Şimdi geçen haftalarda olduğu gibi ben size dijital hikâyenin metnini dağıtıyorum. Bir kez de okuyarak takip edelim, dinleyelim. Nasıl okunduğuna dikkat ederek... Nerelerde durulduğuna, nefes alındığına, duyguları nasıl verdiğine, vurgu ve tonlamaları nasıl yaptığını dikkat ederek... Tamam mı? Haydi, bakalım (G.N-9, 19.04.20229).

Araştırmacı, gözlem notlarından da anlaşıldığı üzere öğrencilere okuma çalışmaları öncesinde model okumayı örnek alarak okuma yapmaları konusunda rehberlik etmiştir. Bu kapsamda vurgu, tonlama, noktalama işaretleri, anlamın ve duygu durumlarının yansıtılması gibi prozodik okuma öğelerine vurgu yapılmıştır. Araştırmacı, bu doğrultuda dijital hikâyenin izlenmesinden önce bu konuda uyarılarda bulunurken zaman zaman da izleme ve dinleme sırasında videoyu durdurarak model okumanın nerelerde nasıl okuma yaptığına dikkat çekmiştir. Araştırmacı, bu durumu araştırmacı günlüğünde şöyle yansıtmıştır:

Araştırmacı, öğrencilerin dijital hikâyeleri çok sevmesini sevindirici bir durum olarak nitelemektedir... Bunun, aynı zamanda bir fırsat olduğunu düşünmektedir. Bu nedenle her okuma öncesinde okuma prozodisine yönelik uyarılarda bulunmaktadır. Daha önce yapılan pilot çalışmalarda öğrencilerin hiç noktalama yokmuş gibi okuma yaptıkları gözlemlenmiştir. Nokta yokmuş gibi diğer cümlelerin ilk kelimesini önceki cümleye bağlayabildikleri gözlemlenmiştir. Dijital hikâyeyi izlemeden önce yapılan uyarıları da göz önünde bulundurarak, biraz da taklit etmeye çalışarak, okuma yapmaya çalışmaları araştırmacı için önemli bir gelişme olarak görülmektedir... (A.G-3, 22.03.2022).

5.2.1.2. Okuma Etkinlikleri

Okuma etkinlikleri temasında, uygulama süreci içerisinde yapılan okuma etkinliklerinin nasıl yapıldığı ortaya konmuştur. Bu tema, bu süreci ifade eden ve araştırmanın önemli bir boyutunun nasıl ilerlediğini ortaya koyan iki koddan oluşmuştur. Bunlar; DH Temelli Sessiz Okuma ve DH Temelli Sesli Okumadır.

DH Temelli Sessiz Okuma kodu altında ders süreci içerisinde öğrencilere sessiz okumanın nasıl yaptırıldığı, bu doğrultuda dijital hikâyelerin nasıl işe koşulduğu ve araştırmacının bu konuda nasıl bir rol üstlendiği betimlenmiştir. Bu kodu oluşturan ders bölümleri gözlem kayıtlarında şu şekilde geçmektedir:

Araştırmacı: Evet çocuklar, şimdi tekrardan açıyorum, gözümüz kâğıtlarımızda olacak, kulağımız parçada olacak. Orada parça devam ederken siz metni önünüzdeki kâğıttan takip edeceksiniz ve o şekilde okuyacaksınız tamam mı? Kâğıtlarımızı masanın üzerine bırakalım okuma pozisyonu alalım. Güzel bir şekilde dik bir şekilde oturalım. Hazırsak başlıyoruz. Bu sefer izlemiyoruz sadece kulağımızı veriyoruz ve önümüzdeki kâğıttan okuyoruz sessizce (G.N-1, 15.03.2022).

Araştırmacı: Evet çocuklar, ben şimdi size hikâyemizin metnini dağıtacağım tamam mı? Sonrasında da bir de hikâyemizle birlikte biz de okuyalım. Okumalarımızı karşılaştıralım. Biz nerelerde hangi okuma hatalarını yapıyormuşuz. Onları en azından görebiliriz.

Araştırmacı, hikâye metnini dağıttı. Sonrasında açıklamalarına devam etti.

Araştırmacı: Evet çocuklar, şimdi hep birlikte sessizce buradan oynatacağım ve siz de oradan takip edeceksiniz. Başlatıyorum, herkes hazır mı? Herkes okuma pozisyonu alsın. Kâğıdı masanın üzerine bırakıyoruz, dik bir şekilde oturuyoruz, sıramızın uzaklığını ayarlıyoruz, kafamızı tam eğmiyoruz hafif bir şekilde eğiyoruz ve metni gözümüzle takip ediyoruz tamam mı? Haydi bakalım, herkes hazırsa başlıyoruz (G.N-5, 29.03.2022).

Araştırmacı: Şimdi, ne yapıyoruz? Şimdi dijital hikâyemizi bir de okuyarak takip edelim. Hikâye metinlerini dağıtıyorum. Sonra dijital hikâyemizi açacağım, sizler de önünüzdeki metinden takip edeceksiniz.

Araştırmacı, dijital hikâyeyi tekrar oynattı. Öğrenciler de metinden hikâyeyi takip ettiler. Dijital hikâye bittikten sonra:

Araştırmacı: Evet, çocuklar şimdi, önce bir kez sessizce okuyalım. Anlamını bilmediğimiz kelimelerin altını çizelim. Siz okurken ben size kelime tanıma etkinlik kâğıtlarını dağıtacağım. Sonrasında da sesli okuma çalışmamızı yapacağız (G.N-7, 05.04.2022).

Araştırmacı: Evet çocuklar, Dijital hikâyemiz bu şekildeydi. Şimdi geçen haftalarda olduğu gibi ben size dijital hikâyenin metnini dağıtıyorum. Bir kez de okuyarak takip edelim, dinleyelim.

Araştırmacı, öğrencilere metni dağıttı. Tüm öğrencilerin okuma pozisyonuna geçtiklerini ve hazır olduklarını gördükten sonra dijital hikâyeyi bir kez daha oynattı. Öğrenciler metni sessizce takip etti. Dijital hikâye bittikten sonra:

Araştırmacı: Evet çocuklar, iki kez izledik, bir kez de dinleyerek okuduk. Nasıl okunduğunu gördük. Şimdi, sizler de bir kez daha sessiz bir şekilde nasıl okunduğunu hatırlayarak okuma yapıyorsunuz (G.N-9, 19.04.2022).

Görüldüğü üzere araştırmacı, dijital hikâyeleri en az iki kere izlettikten sonra bir kez de öğrencilerin dinleyerek sessiz okuma yoluyla takip etmesini sağlamıştır. Daha sonra ise dijital hikâyedeki okuma modelini örnek göstererek öğrencilerin bireysel olarak sessiz okumasını sağlamıştır. Araştırmacı, bu etkinlikte öğrencilerin dijital hikâyedeki model okuma ile kendi okumalarını özdeşleştirebileceğini ve bu sayede güzel ve geçerli bir okumayı içselleştirebileceklerini araştırmacı günlüğünde şöyle ifade etmiştir:

Dijital hikâyeyi ilk izlemeden sonra bir kez daha izletildi. Öğrencilerin metnin nasıl okunduğuna dikkat etmeleri istendi. Sonrasında da metni öğrencilere dağıtıldı. İzlemeden sadece dinleyerek eşlik etmeleri istendi. Araştırmacı, burada öğrencilerin metnin nasıl okunduğunu nerede durulduğunu, nefes alındığını, tonlamaların nerelerde nasıl değiştiğini, hangi kelimelerin nasıl telaffuz edildiğini görmelerini sağlamayı hedeflemiştir (A.G-1, 15.03.2022).

Okuma etkinliklerine geçildiğinde dijital hikâye eşliğinde sessiz okuma etkinliği yapıldı. Öğrencilerin önceki haftalara göre daha konsantre ve neyi niçin yaptıklarını bilerek yaptıkları gözlemlendi. Örneğin; sessiz okuma ve dinleme etkinliği başlamadan önce hemen kendilerini hazırladıkları, okuma pozisyonu aldıkları ve model okumayı kendi ahenkleri ile takip ettikleri gözlemlendi (A.G-7, 05.04.2022).

DH Temelli Sesli Okuma kodu, bu kodu oluşturan sesli okuma etkinliklerinin ders sürecinde nasıl gerçekleştirildiğinin gözlem notlarına yansımaları ile oluşmuş bir koddur. Bu süreçte dijital hikâyelerin temele alınarak sesli okuma çalışmalarını nasıl gerçekleştirildiği ve araştırmacının burada nasıl bir rol üstlendiği gözlem kayıtlarında şöyle geçmektedir:

Araştırmacı: Evet çocuklar, şimdi sesli okuma yapalım. Kim okumak ister? Sinem, oku kızım.

Sinem okurken farenin “de-de-deprem!” şeklindeki bağırışını düz bir şekilde okudu araştırmacı müdahale etti.

Araştırmacı: Bir dakika... Şimdi bunu nasıl söylüyordu orada? Panik yaptığınızda nasıl söylersiniz bunu?

Öğrenciler: Depremmm!

Araştırmacı: De-de-depremmmm! (Videodaki gibi panikli bir şekilde). Bakın işte bizim de o şekilde duyguyu vermemiz lazım. Okurken duyguyu vermezsek kimse ne okuduğumuzu anlamaz. Yani kelimeleri doğru okusak bile oradaki duyguyu vermezsek korktu mu, üzüldü mü, heyecanlandı mı, sevindi mi ne oldu? O duyguyu vermemiz lazım değil mi? Haydi bakalım.

Sinem’in aynı yeri bu kez o duyguyu vererek okuduğu gözlemlendi.

Mutlu, okurken metinde geçen “Ne! Küçük bir fare beni koca ağaçtan nasıl kurtarır?” bölümünü düz bir şekilde okuyunca araştırmacı müdahale etti.

Araştırmacı: Şimdi burada duralım. “Ne küçük bir fare” şeklinde mi okumalıyız burada? Yoksa Ne! Küçük bir fare mi şeklinde okumalıyız? “Ne küçük bir fare” dediğimizde burada bir soru bir şaşırma anlamı var mı?

Öğrenciler: Hayırrr.

Araştırmacı: Okurken soru sorduğumuzu karşımızdakine hissettirmemiz lazım. Bunu da sadece okuyarak yapamayız. Sesimizdeki tonlama ile yapabiliriz değil mi? Soru anlamını nasıl veririz eğer soru cümlesi varsa? “Ne! Küçük bir fare beni koca ağaçtan nasıl kurtarır?” Peki, şöyle okursam: “ne küçük bir fare beni koca ağaçtan nasıl kurtarır.” Burada soru yok, duygu yok. Evet, şimdi dijital hikâyemizde o bölümü açalım, bakalım nasıl okunmuş. (Dijital hikâyeden ilgili bölümü dinlettikten sonra) Şimdi buna dikkat ederek okuyalım.

Mutlu: “Ne! Küçük bir fare beni koca ağaçtan nasıl kurtarır?” (Bu kez sesine duygu tonlaması katarak)

Araştırmacı: Çok güzel, aferin... (G.N-5, 29.03.2022).

Gözlem notlarından da anlaşıldığı üzere, sessiz okuma etkinliğinin ardından öğrencilere metnin belli bölümleri sesli bir şekilde okutulmuştur. Bu süreçte öğrenciler birbirlerinin okumalarını takip ederek kaldıkları yerden devam etmişlerdir. Öğrencilerin okuma hızları ve ders süresi göz önüne alındığında metnin tamamını bir öğrencinin okuması çok uzun süreceğinden tüm öğrencilerin okumalarının görülmesi ve süreç içerisinde gelişiminin izlenebilmesi adına her öğrencinin metnin bir bölümünü okuması yoluna gidilmiştir. Araştırmacı bu süreçte öğrencilerin birbirlerini takip etmesini sağlamıştır. Ayrıca okumalarda gerçekleşen hataları, dijital hikâyeden ilgili bölümleri açarak veya hatırlatarak düzeltme yoluna gidilmiştir. Bu etkinliğin nasıl geçtiğine ve öğrenciler üzerindeki etkisine araştırmacı günlüğünde şöyle yer verilmiştir:

Dinleme ve izleme etkinliği sonlandıktan sonra sesli okuma çalışmasına geçildi. Bu bölümde öğrenciler, okumaları sırasında yer yer durdurularak okuma ve prozodi hataları üzerinden değerlendirmelerde bulunuldu. Öğrencilerin hemen ardından uygun prozodiye göre okuduklarını gözlemlendi (A.G-5, 29.03.2022).

Okuma etkinliklerinin sonucunda ise öğrencilere sesli okuma yaptırıldı. Araştırmacı, sesli okumayı bu araştırma sürecinde öğrencilerin akıcı okuma becerilerine yönelik dönüt alabildiği bir değerlendirme aracı olarak görmektedir. Araştırmacı, bu haftaki metin diğer metinlere oranla daha kısa olduğu için neredeyse öğrencilerin tamamının okuma becerilerini bir arada görme imkânı bulmuştur (A.G-9, 19.04.2022).

5.2.1.3. Okuma Sorunları

Okuma Sorunları teması öğrencilerin okuma etkinlikleri sırasında sıklıkla yaptıkları okuma problemlerinin gözlem notlarına yansması ile meydana gelen kodlardan oluşmuştur. Kodlar oluşturulurken okuma sorunları kategorize edilmiş ve temel başlıklar altında toplanmıştır. Bu doğrultuda bu tema altında oluşan kodlar; Okuma Hataları, Öğrenci Prozodisi ve Ğ Problemi şeklindedir.

Okuma Hataları kodu, öğrencilerin sesli okuma etkinlikleri esnasında yaptıkları ekleme, çıkarma, tekrarlama gibi okuma hatalarına yönelik olarak gözlem notlarına yansıyan ifadeleri kapsamaktadır. Araştırmacı, bu süreçte öğrencilerin okumalarını değerlendirmiş ve gerekli gördüğü yerlerde okuma hatalarına yönelik olarak öğrencilere rehberlik etmiştir. Bu süreç, gözlem notlarına şöyle yansımıştır:

Araştırmacı: Evet, şimdi sesli okuma yapıyoruz. Takip edelim çocuklar. Evet, Zeki sen oku bakalım.

Zeki'nin okumasında yer yer kelime hataları, yer yer de tonlama ve vurgulama hataları oldu.

Araştırmacı müdahale ederek doğru bir şekilde okumasını sağladı.

Araştırmacı: Zehra, sen devam et.

Zehra, kelime hatalarının yanı sıra çok fazla tekrleme yaparak okudu. Araştırmacı acele etmeden sakince okumasını söyledi.

Araştırmacı: Semra, sen devam et.

Semra'nın okumasında kelime hataları olduğu gözlemlendi. Araştırmacı, müdahale ederek düzelterek okumasına rehberlik etti (G.N-7, 05.04.2022).

Araştırmacı: Berkan, sen devam et.

Berkan'ın okumasının önceki haftalara göre gözle görülür bir şekilde düzeldiği gözlemlenmiştir. Bununla birlikte birkaç kelime hatası yaptığı gözlemlenmiştir.

Araştırmacı: Salim, sen oku.

Salim'in okumasında genel anlamda kelime hatası görülmezken sadece bir iki yerde ekleme yaparak okuduğu gözlemlendi.

Araştırmacı: Tuğçe, devam et.

Tuğçe'nin okumasında yer yer kelime hataları gözlemlendi. Bununla birlikte okumasındaki ses şiddeti zayıf olarak gözlemlendi. Araştırmacı, bu noktalarda uyarılarda bulunarak okumasına rehberlik etti (G.N-11, 26.04.2022).

Araştırmacı, öğrencilerin okuma hatalarına anında dönüt-düzeltilme ile müdahale etmiştir. Sesli okuma sürecine tüm öğrencilerin katılımını sağlayarak süreç içerisindeki gelişimlerini gözlemlemiştir. Araştırmacı, öğrencilerin okuma hatalarına yönelik olarak araştırmacı günlüğünde şu ifadelerle yer vermiştir:

Sesli okuma etkinliğinde ön test okumalarında akıcı okuma becerisi bileşenlerinden düşük puanlar almış öğrencilerin daha iyi okumalar yaptığı gözlemlenmiştir. Araştırmacı, öğrencilerin okuma hatalarını dijital hikâyeyi de kullanarak anında dönüt-düzeltilme ile görüp düzeltmelerini sağlamaya çalışmaktadır. Öğrencilerin okuma hataları açısından hala istenen seviyede olmadığı görülmektedir. Araştırmacı, dijital hikâyelerin bütün okuma sorunlarını çözemeyeceğinin farkında olmakla beraber başlanılan noktada olunmadığını da gözlemlemektedir (A.G-7, 05.04.2022).

Öğrenci Prozodisi kodu, öğrencilerin sesli okuma etkinlikleri sırasında metnin vurgulu okuma, tonlamalı okuma, noktalamaya uygun okuma, anlam ve duygunun yansıtılmasına uygun okuma gibi prozodik okuma öğelerine uyan veya uymayan okumalarına yönelik süreç ve değerlendirmeleri içeren ifadelerde oluşmuş bir koddur. Bu kodu oluşturan ifadeler gözlem notlarında şöyle geçmektedir:

Araştırmacı: Zerrin, sen devam et.

Araştırmacı, Zerrin'in okuması esnasında nerede nasıl durup nefes alacağı konusunda Zerrin'e rehberlik etti.

Araştırmacı: Tuğçe, sen devam et.

Tuğçe'nin da okumasında hecelemelerin yanı sıra atlatmaların ve satır kaçırımların olduğu görüldü. Araştırmacı, bu yanlışları düzeltmesi için ona rehberlik etti.

Araştırmacı: Semra, sen devam et.

Semra'nın yer yer tonlamaları ve noktalama işaretlerini kaçırdığı gözlemlendi. Araştırmacı, bunlarla ilgili olarak okumasına rehberlik etti.

Araştırmacı: Semra, bak orada biraz sitemli bir şekilde "Nerde kaldınız kardeşim?" diyor. Bizim de onun gibi biraz sert ve sitemli söylememiz gerekiyor. Hani çok bekletilmişsin de kızmışsın gibi.

Semra: Tamam hocam...

Araştırmacı: Ali, sen devam et (G.N-7, 05.04.2022).

Ali'nin okumasının akıcı ve pürüzsüz olduğu ancak metnin duygusunu verme noktasında eksiklikleri olduğu gözlemlendi.

Araştırmacı: Evet, şimdi kim sesli okumak ister? Evet, Hakan oku bakalım.

Hakan'ının okumasındaki heceleme oranının düştüğü, vurgu ve tonlamaları dikkate alarak okumaya çalıştığı gözlemlendi.

Araştırmacı: Salim, sen devam et.

Salim'in okuma prozodisi okuma hızı dışında kabul edilebilir düzeyde olarak gözlemlendi.

Okuma hızının ise bazı bölümlerde oldukça düştüğü gözlemlendi.

Araştırmacı: Beyza, sen devam et.

Beyza'nın okuma prozodisi açısından noktalama işaretlerine dikkat ederek okuduğu ancak vurgu ve tonlamaları tam olarak yansıtamadığı gözlemlenmiştir. Bu bölümler dijital hikâye dinletilerek düzeltilmiştir.

Araştırmacı: Su, devam et.

Su'nun bir iki noktada noktalama hatası yaptığı gözlemlenmiş araştırmacı oralarda nasıl okunması gerektiğini göstererek okumasına rehberlik etmiştir.

Araştırmacı: Mehmet sen devam et.

Mehmet'in okuma prozodisi açısından yer yer tonlamaları kaçırır da geçerli bir okuma yaptığı gözlemlendi. Araştırmacı, bu bölümlerde ona rehberlik etmiştir.

Araştırmacı: Utku sen devam et.

Utku'nun okumasında heceleme oranının düştüğü ancak devam ettiği gözlemlenmiştir (G.N-15, 17.05.2022).

Gözlem notlarından anlaşıldığı üzere öğrencilerin okuma prozodisi, okumaları esnasında değerlendirilmiş ve öğrencilere dijital hikâyelerdeki okuma prozodilerinden de örnekler verilerek okumalarına rehberlik edilmiştir. Araştırmanın ana problemlerinden biri olan prozodik okuma boyutuyla ilgili olarak araştırmacı günlüğünde şu ifadelere yer verilmiştir:

Şu ana kadar yapılan sesli okuma etkinliklerinde ön-test olarak yapılan okumalarla mukayese edildiğinde öğrencilerin daha az kelime hatası yaptığı, prozodilerinin daha yüksek olduğu

gözlemlenmiştir. Bu durumun, son ölçümlerle net olarak ortaya çıkacağı düşünülmektedir. Özellikle Sinem, Emre, Ali, Hakan, Salim, Zehra ve Zerrin'in okuma prozodilerinin çok bariz bir şekilde model okuma ile uyduğu, anlam vurgulamalarını, tonlamaları çok iyi yapmaya başladıkları gözlemlenmektedir (A.G-13, 10.05.2022).

Ğ Problemi kodu, öğrencilerin bölgesel anlamda yaşadığı bir telaffuz probleminin okuma etkinlikleri esnasında sıklıkla görülmesi sonucu oluşmuş bir koddur. “ğ” harfi, okuma esnasında kendinden önceki sesli harfi yumuşatarak ve aynı miktarda uzatarak söyleten sessiz harfi ifade etmektedir. Öğrencilerin “ğ” harfini gırtlaktan gelerek ve baskılı bir şekilde okuması normalde bir okuma hatası olarak ele alınabilecekken karakteristik bir şekilde sıklıkla tekrar etmesi üzerine ayrı bir kod başlığı altında ele alınmıştır. Uygulama sürecinde “ğ” harfiyle ilgili olarak gözlem notlarında şu ifadeler yer almıştır:

Mutlu'nun okuması esnasında “ğ” harfini baskılı ve yumuşatmadan okuması üzerine araştırmacı “ğ” harfinin okunuşu ile ilgili bilgi verdi:

Araştırmacı: Evet çocuklar burada bir duralım. Şimdi Mutlu bu şekilde okudu ama birçoğunuz da bu şekilde okuyorsunuz. Çocuklar “ğ” harfini böyle bastırarak okumamız gerekiyor. Mesela bak burada iyiliği şeklinde değil, iyili şeklinde okumamız lazım. “Ğ” harfi kendisinden sonra gelen harfi yumuşatır. O yüzden yumuşak “g” diyoruz. Bakın dijital hikâyede nasıl okumuş (o bölümü dijital hikâyeden dinletti.). Bakın nasıl yumuşatarak okuyor. Biz de öyle okumalıyız (G.N-5, 29.03.2022).

Araştırmacı: Evet çocuklar, şimdi birkaç uyarı yapmak istiyorum. Daha önce de bu konuda uyarıda bulunmuştum. Bu “ğ” problemini birçoğunuzda çözemedik. Bu harf, baskılı okunmaz. Türkçe 'de bu harf kendisinden sonra gelen harfi yumuşatarak okumamızı sağlar. Örneğin “ağabey” şeklinde okumayız “aabey” şeklinde okuruz ya da “geldiği” demeyiz “geldii” şeklinde okuruz. Şimdi bakın mesela dijital hikâyemizde nasıl okunmuş (dijital hikâyeden ğ harfinin geçtiği yerleri açarak dinletti.). Bizim de işte böyle okumamız gerekiyor (G.N-11, 26.04.2022).

Görüldüğü üzere öğrencilerin “ğ” harfinin telaffuzunda yaşadıkları sorunlara yönelik olarak araştırmacı sürece rehberlik etmiştir. Konu ile ilgili olarak hem kendisi örnekler vermiş hem de dijital hikâyedeki model okumadan örneklerle durumu pekiştirmiştir. Bu konu ile ilgili olarak araştırmacı günlüğünde şu ifadelere yer verilmiştir:

Öğrencilerin “ğ” harfini baskılı olarak okumaya devam ettikleri gözlemlenmektedir. Bu problem araştırmacının ilk defa karşılaştığı bir problem değildir. Araştırmacı, 13 yıllık meslek hayatında ilk ve ortaokulun her kademesini bu alanda gözlemlemiş biri olarak bu

durumun bölgede kronik bir problem olduğunu gözlemlemiştir. Araştırmacı, bu durumu dijital hikâye ile aşabileceğini düşünmektedir. Bundan sonraki dijital hikâyelerde “ğ” harfinin geçtiği yerlerin okunuşuna dikkat çekerek izleme sürecini devam ettirmeyi planlamaktadır (A.G-3, 22.03.2022).

Araştırmacı bölgenin temel problemlerinden olan “ğ” harfinin okunuşunun başlıca bir okuma sorunu olduğunu düşünmektedir. Araştırma, gırtlığı yoğun kullanan bir bölgede yürütülmektedir. Bu bir etken olabileceği düşünülmektedir. Ancak araştırmacı, bunun yöresel bir aksan olmaktan ziyade harfin fonksiyonunu tam olarak kavrayamamaktan kaynaklı olarak seslendirildiği gibi okunduğu düşüncesindedir. Bu nedenle öğrencilerin “ğ” harfinin okumadaki fonksiyonunu görmeleri açısından dijital hikâyedeki model okumadan da örnekler göstermektedir. Bu konudaki uyarılarını diğer derslerde de devam ettirmeyi planlamaktadır (A.G-5, 29.03.2022).

5.2.1.4. Kelime Tanıma

Kelime Tanıma teması, uygulama sürecinde öğrencilerin dijital hikâye metninde geçen anlamını bilmediği kelimeleri tanımalarını ve öğrenmelerini sağlayan etkinliklerin sürece yansması ile oluşmuş kodlardan meydana gelmiştir. Bu kodlar: Bilinmeyen Kelimeler, Kelime Tahmini, Sözlük Kullanımı ve Kişisel Sözlük şeklindedir. Kodlar oluşturulurken tekrar eden etkinliklerin süreç içerisinde nasıl uygulandığına bakılmıştır.

Bilinmeyen Kelimeler kodu, öğrencilerin anlamını bilmediği kelimelerle ilgili yapılan etkinlikleri ifade eden koddur. Araştırmacı, bu etkinlikler yolu ile öğrencilerin dijital hikâye metnini tam olarak anlamlandırmalarını ve sürecin okuduğunu anlama etkinliklerine katkı sunmasını hedeflemiştir. Ayrıca kelime tanıma, kelimenin doğru telaffuzu açısından akıcı okumada önemli görülen bir boyuttur. Bu süreç, gözlem notlarına şöyle yansımıştır:

Araştırmacı: Şimdi çocuklar, hepimiz metni bir kez de kendi başımıza içimizden okuyalım. Çocuklar bizler de okurken anlamını bilmediğimiz kelimelerin altını çizelim bir taraftan. Sonrasında size geçen hafta olduğu gibi kelime tanıma etkinliklerini dağıtacağım.

Zeki: Hocam hepsini mi çizelim. Ya kâğıt yetmezse?

Araştırmacı: Başka kâğıt veririm. Fazla kâğıdımız var. Önemli olan sizin bu kelimelerin anlamını öğrenmeniz. Haydi başlayalım.

Araştırmacı öğrencilerin sessiz okuma yapması için onlara süre verdi (G.N-3, 22.03.2022).

Araştırmacı: Evet çocuklar, ben yeniden dijital hikâyemizi açıyorum. Siz önünüzdeki metinden takip ediyorsunuz ve bu esnada anlamını bilmediğiniz kelimelerin altını çiziyorsunuz. Sonrasında da kelime kutucuklarımıza yazıyoruz. Herkes hazırsa başlıyoruz.

Öğrenciler: Hazırınız... (G.N-5, 29.03.2022).

Araştırmacı: Evet, çocuklar şimdi, önce bir kez sessizce okuyalım. Anlamını bilmediğimiz kelimelerin altını çizelim. Siz okurken ben size kelime tanıma etkinlik kâğıtlarını dağıtacağım. Onların tamamını da kişisel sözlüğümüze yazıyoruz. Sözlükleriniz yanınızda mı?

Öğrenciler: Evecett...

Araştırmacı: Tamam o zaman. Evet, şimdi okumaya başlayalım (G.N-7, 05.04.2022).

Gözlem notlarından da anlaşıldığı üzere sessiz okuma etkinlikleri sırasında öğrenciler, anlamını bilmediği kelimelerin altını çizmişlerdir. Bu kelimeleri, Kelime Tanıma Etkinliği kâğıdına aktarmışlardır. Daha sonra sırayla bilmedikleri kelimeleri tahtaya yazarak kişisel sözlük oluşumuna zemin hazırlamışlardır. Bu süreçle yönelik olarak araştırmacı günlüklerinde şu ifadelerle yer verilmiştir.

Kelime Tahmini kodu, öğrencilerin bilmedikleri kelimelere yönelik tahminlerini ifade ettikleri etkinlikleri yansıtan kod olarak belirlenmiştir. Bu etkinlik, öğrencilerin ön öğrenmelerini harekete geçiren ve anlamı konusunda şüphede olduğu kelimeleri kalıcı olarak öğrenmelerini sağlayan bir etkinlik olarak görülmektedir. Bu etkinlik süreci, gözlem notlarına şöyle yansımıştır:

Araştırmacı: Şimdi önümüzde kelime tanıma etkinliklerimiz var. Öncelikle ne yapmamız gerekiyor? Önce herkes sessizce metni bir kez daha okuyor ve okurken anlamını bilmediği kelimeleri kâğıttaki kutucuklara yazıyor. O kelimelerin anlamı ile ilgili tahminleriniz varsa önce onları yazıyorsunuz. Sonrasında alt tarafta o kelimelerin aynısını yazıyorsunuz ve sözlükten anlamlarını bulup yazıyorsunuz. Sonrasında da tahminlerinizle karşılaştırıyorsunuz.

Zeki: Hocam kutucuklara anlamını bilmediğimiz kelimeleri buraya da tahminlerimizi yazıyoruz.

Araştırmacı: Evet Zeki... Çocuklar tahminlerinizi yazabilirsiniz.

Hakan: Hocam benim 4 tanedir.

Araştırmacı: Tamam 4 tane ise onların tahminlerini yazalım. Sonrasında da sözlükten kelime anlamlarına bakalım (G.N-1, 15.03.2022).

Araştırmacı: Evet çocuklar, şimdi altını çizdiğiniz kelimeleri artık biliyorsunuz zaten etkinlikteki kutucuklara yazıyorsunuz. Önce kelimelerin anlamları ile ilgili varsa tahminlerinizi yazıyorsunuz. Sonrasında ise ben yine sırayla sizden kelimelerinizi alacağım ve tahtaya yazacağım.

Mehmet: Hocam “çoşmak” kelimesinin anlamını sanki biliyorum ama emin değilim. Yine de yazayım mı?

Araştırmacı: Nedir sence anlamı? Tahminini yaz sonra karşılaştırırız.

Mehmet: Yani Hocam böyle çok fazla duygulanmak, enerjili olmak...

Araştırmacı: Aslında biliyormuşsun bak. Sen yine de yaz onu. Tahminini de yaz Sonra sözlük anlamı ile karşılaştırırsın (G.N-13, 10.05.2022).

Bu etkinlikte öncelikle öğrencinin anlamını bilmediği kelimeleri boş kutucuklara yazması ve karşısındaki boş alana kelime ile ilgili tahminlerini yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin altını çizdikleri bazı kelimelerin aslında anlamını bildikleri ama şüphede oldukları için bu kelimeleri, anlamını bilmedikleri kelimelerin arasına aldıkları görülmektedir.

Sözlük Kullanımı kodu, öğrencilerin kelime tanıma etkinlikleri sürecinde tahtaya yazdırdıkları, anlamını bilmedikleri kelimelerin anlamlarını sözlükten bakarak buldukları etkinliği ifade eden koddur. Bu süreçte öğrencilerin sözlük kullanımını öğrenmelerinin yanı sıra sözlük kullanımını alışkanlık haline getirmeleri hedeflenmiştir. Bu süreç gözlem notlarına şöyle yansımıştır:

Araştırmacı: Evet, içgüdü ne demek? Sözlükten baktınız mı? Hani sözlükler? Size sözlük dağıtmıştık. Kullanalım onları. Evet, Su, söyle bakalım.

Su: Canlıların düşünmeksizin birtakım faydaları için yaptıkları hareketlere iten duygu.

Araştırmacı: Evet yazalım. Canlıların düşünmeksizin birtakım faydaları için yaptıkları hareketlere iten duygu.

Ali: Hocam, canlıların yaşamaları için yararlı davranışları yapmaya yönelten duygu.

Araştırmacı: Evet bunu da yazabiliriz (G.N-1, 15.03.2022).

Araştırmacı: Tamam, şimdi sözlüklerimizi hazırlayalım. Kelimelerimizi bulup anlamlarını yazalım. Evet, şimdi zira yazalım defterimize iki nokta üst üste bırakalım. Neymiş zira kim söyleyecek? Mutlu, söyle.

Mutlu: Çünkü şundan dolayı...

Araştırmacı: Evet, yazalım. Çünkü şundan dolayı anlamlarına geliyormuş. Zira listenizde varsa etkinlik kâğıdına da anlamını yazalım. Evet, rütbe, ne demek? Kim baktı anlamına? Kim söyleyecek? Ne demekmiş Ali?

Ali: Derece, aşama...

Araştırmacı: Evet, derece, aşama... Yazalım bunu da. Evet, şimdi batarya... Kim söyleyecek bunu? Bulmadınız mı bataryayı? Ben buldum. Yan yana dizilmiş ateşli toplar... Yazalım çocuklar. Evet, şimdi tabyayı söyleyelim. Ne demekmiş tabya? Mehmet söyle.

Mehmet: Savaşta savunma amacıyla önemli yerlere yerleştirilen askeri birlikler...

Araştırmacı: Evet, bunu da yazalım. Donanma ne demek peki? Emre?

Emre: Giyinip kuşanma.

Araştırmacı: Evet, o anlamı da var tabi ama parçadaki anlamı ile ne demek? Bulamadınız sanırım. Yazalım o zaman. Bir devletin savaş gemilerinin tamamı... Şimdi atıcılık... (G.N-3, 22.03.22).

Araştırmacı: Evet şimdi burs... Kim söyleyecek anlamını? Ali söyle bakalım.

Ali: Bir öğrencinin öğrenimini sürdürebilmesi belli bir süre devlet veya özel kuruluşlar tarafından karşılıksız ödenen aylık para.

Araştırmacı: Evet bu şekilde yazalım. Şimdi baraka... Kim söyleyecek anlamını? Hakan söyle bakalım.

Hakan: Tahta veya teneke gibi hafif şeylerden yapılmış temelsiz yapı.

Araştırmacı: Evet bu şekilde yazalım. Şimdi polonyum... Kim söyleyecek? Salim söyle.

Salim: Maria Curie tarafından uranyum taşından elde edilmiş bir element.

Araştırmacı: Evet bu şekilde yazalım. Şimdi Nobel... Kim söyleyecek anlamını? Emre söyle bakalım.

Emre: Bilim insanı Alfred Nobel anısına verilen bilim-sanat ödüllerinin adı.

Araştırmacı: Evet bu şekilde yazalım. Şimdi uranyum... Kim söyleyecek? Mehmet söyle bakalım (G.N-15, 17.05.2022).

Gözlem notlarından anlaşıldığı üzere öğrenciler, sözlük kullanarak anlamını bilmedikleri kelimeleri bulmuş ve hem etkinlik kâğıtlarına hem de kişisel sözlüklerine bu kelimeleri eklemişlerdir.

Kişisel Sözlük kodu, öğrencilerin tahtaya yazdırdıkları kelimeleri kişisel sözlük olarak belirlenen bir deftere yazmalarını ifade eden koddur. Bu etkinlikte öğrencilerin anlamını öğrendiği kelimeleri kalıcı olarak öğrenmeleri ve başka metinlerde bu kelimelerle karşılaştıklarında öğrenmelerini hatırlamaları hedeflenmiştir. Bunu destekler nitelikte uygulama sürecinde farklı metinlerde tekrar eden kelimeleri, bazı öğrenciler, hatırlayarak kişisel sözlükte yer aldığını ifade etmişlerdir. Bu kod oluşturan ifadeler gözlem notlarına şöyle yansımıştır:

Araştırmacı: Çocuklar, bu artık sizin kişisel sözlüğünüz olacak. Okuduğunuz parçalardaki anlamını bilmediğiniz kelimeleri buraya yazarsanız daha sonrasında okuduğunuzda anlamını bilmediğiniz kelimeleri hatırlamış olursunuz. Bu şekilde de aklınızda kalıcı olur. Peki, kelimeleri tanımak bizim ne işimize yarayacak? Kelimelerin anlamını bilirsek ne yapmış oluruz biz?

Salim: Hocam, okuduğumuzu anlamış oluruz.

Araştırmacı: Aynen Salim... Okuduğumuz metinleri anlayabiliriz. Değil mi?

Ali: Kelime dağarcığımız gelişir.

Araştırmacı: Kelime dağarcığımız gelişir ve okuduğumuz her şeyi anlayabilmiş oluruz (G.N-1,15.03.2022).

Gözlem notlarında da görüldüğü üzere araştırmacı, öğrencilere kişisel sözlüğün öneminde bahsederek bu etkinliği içselleştirmelerine rehberlik etmiştir.

Araştırmacı: Evet çocuklar, şimdi kelimelerinizi sırayla alalım, tahtaya yazalım. Utku, senden başlıyoruz. Hangi kelimeler var sende.

Utku: Hocam, zira rütbe, batarya, tabya bu kadar...

Araştırmacı: Hakan, sen söyle. Ama tahtada olmayanları söyle.

Hakan: Donanma, diğerleri tahtada var.

Araştırmacı: Zehra, senin?

Zehra: Nara ve atıcılık... Diğerleri tahtada

Araştırmacı: Evet Su?

Su: Subay... Diğerleri tahtada hocam...

Araştırmacı: Tamam. Mehmet senin hangileri?

Mehmet: Periskop, koğuş, torpil... Bu kadar... (G.N-3, 22.05.2022).

Bu etkinlikte öğrencilerin sırayla bilmedikleri kelimeleri tahtaya yazmaları istenmiştir. Öğrenciler, tahtaya yazılan kelimelerin anlamlarını bulduktan sonra anlamları ile ayrıca kişisel sözlük defterine geçirmiştir.

Araştırmacı: Evet çocuklar, şimdi anlamını bilmediğiniz kelimeleri sırayla alalım. Arkadaşlarınız söyledikçe sizler de defterlerinizde kişisel sözlüklerinize yazıyorsunuz. Tamam. Zeki?

Zeki: Hepsi var.

Araştırmacı: Salim?

Salim: Hepsi var.

Araştırmacı: Semra?

Semra: Hepsi var.

Araştırmacı: Zerrin?

Zerrin: Hepsi var.

Araştırmacı: Su?

Su: Hepsi var.

Araştırmacı: Gül?

Gül: Hepsi var.

Araştırmacı: Emre?

Emre: Sonsuz. Diğerleri var.

Araştırmacı: Beyza?

Beyza: Evren. Diğerleri var.

Araştırmacı: Sinem?

Sinem: Çağ, il... diğerleri var.

Araştırmacı: Ali?

Ali: Galaksi. Diğerleri var.

Araştırmacı: Hasan?

Hasan: Hepsi var.

Araştırmacı: Hakan?

Hakan: Hepsi var.

Araştırmacı: Berkan?

Berkan: Işıltı. Diğerleri var (G.N-9, 19.04.2022).

Öğrencilerden kelimeler alınırken son sıralara doğru öğrencilerin çok az farklı kelime söyledikleri görülmüştür. Bu noktada genellikle aynı kelimelerin anlamlarını bilmedikleri anlaşılmaktadır. Genel anlamda kelime tanıma temasına yönelik olarak araştırmacı günlüğünde şu ifadeler yer verilmiştir:

Araştırmacı bu süreçte öğrencilerin anlamını bilmediği kelimelerin altını çizmesini ve onları dağıttığı kelime tanıma etkinliği kutucuklarına yazarak anlamlarını tahmin etmelerini istemektedir. Sonrasında da her birinin kelimelerini sırayla söylemesini istemektedir. Hepsi söyledikten sonra kelime anlamlarına sözlükten baktırıp okumalarını ve yazmalarını istemektedir. Geçen etkinliklerde olduğu gibi kelimeler ve anlamları kişisel sözlüğe yazıldı. İlgili alanyazından anlaşıldığı okuduğunu anlamanın en önemli unsurlarından biri kelimeleri tanımadır. Bu nedenle araştırmacı, bu etkinliği amaca ulaşma yolunda oldukça önemsemektedir (A.G-9, 19.04.2022).

Öğrencilerin kelime tanıma etkinliğine keyifle katıldığı gözlemlenmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin ilk haftalara oranla şu an da sözlüğü daha etkili ve bilinçli kullandıkları gözlemlenmektedir. Araştırmacı bazı öğrencilerin anlamını bildiği halde kelime söylediklerini fark etmekte ancak bu durum müdahale etmemektedir. Ayrıca bir motivasyon sağlıyor olmasını da bir avantaj olarak görmektedir (A.G-11, 26.04.2022).

5.2.1.5. Okuduğunu Anlama

Okuduğunu Anlama teması, öğrencilerin izledikleri ve dinledikleri dijital hikâye metnini çeşitli okuma etkinliklerinin ardından ne düzeyde anladıklarını yordama amacıyla hazırlanan okuduğunu anlama sorularının cevaplanması sürecini yansıtan iki koddan oluşmuş bir temadır. Bu tema oluşturulurken öğrencilerin metnin öz olarak neyi anlatmak istediğini belirlemeleri amacıyla öncelikle ana fikri bulma çalışmaları

yapılmıştır. Bu çalışma, Ana fikir kodunu oluşturmuştur. Diğer etkinlikte ise okuduğunu anlama soruları cevaplanmıştır. Bu etkinlik ise Okuduğunu Anlama olarak kodlanmıştır.

Ana fikir kodu, öğrencilerin dijital hikâye metinleri ile hangi mesajın ya da mesajların verilmek istendiğini keşfetmelerine yönelik olarak sınıf içinde yapılan tartışmaların sonucu olarak gözlem notlarına yansımıştır. Bu süreçte araştırmacı, öğrencilere yönlendirici sorular sorarak ana fikri bulmalarına rehberlik etmiştir. Bu süreç gözlem notlarına şöyle yansımıştır:

Araştırmacı: Evet, sizce neydi bu parçanın ana fikri? Yani bu dijital hikâyenin bize vermek istediği mesaj nedir?

Mutlu: Küçük ya da büyük olmak önemli değil.

Araştırmacı: Tamam ama sanki biraz eksik kaldı. Zeynep sen de söyle bakalım.

Zerrin: Kalbimiz çok büyük. İçine bir evreni sığdırabiliriz.

Araştırmacı: Bu da yarım oldu. Bu ikisini birleştirmemiz lazım. Bir şeyi kalbimize almak ne demek?

Emre: Onu sevmek demek...

Araştırmacı: Çok güzel! Şimdi bunları birleştirelim. Kim toparlamak ister? Ali?

Ali: Küçük ya da büyük olmamız önemli değil. Kalbimiz her şeyi sevecek kadar büyük.

Araştırmacı: Çok güzel! Ana fikrimiz yani bize verilmek istenen mesaj bu...(G.N-9, 19.04.2022).

Öğrencilerin metinlerin ana fikrine yakın ifadeler kullandıkları ancak net bir mesaj oluşturamadıkları görülmektedir. Araştırmacı, yönlendirici sorular ile ana fikri öğrencilerin oluşturmasına çalışmıştır.

Araştırmacı: Şimdi okuduğunu anlama etkinliklerimiz ile devam ediyoruz. Ben etkinlik size dağıtıyorum. Öncesinde size şunu sormak istiyorum bu parçanın ana fikri sizce nedir, bu parçada sizce bize verilmek istenen mesaj nedir?

Emre: Paranın her şey olmadığı...

Araştırmacı: Çok güzel başka kim söylemek ister?

Salim: Emek harcamadan para kazanmak...

Araştırmacı: Evet bu da olabilir ama eskici daha önceden nasıl biri idi para babası ona altın verdikten sonra nasıl birisi oldu.

Zerrin: Eskici önceden mutlu birisi idi, altınları aldıktan sonra mutsuz biri oldu.

Hakan: Para ile mutluluk olmaz.

Araştırmacı: Evet çok güzel para ile mutluluk olmaz, en temel şekli ile böyle söyleyebiliriz (G.N-13, 10.05.2022).

Okuduğunu Anlama kodu, öğrencilerin metinle ilgili ayrıntıları ne derece anlayabildiklerini değerlendirmek amacıyla dağıtılan okuduğunu anlama sorularının

sınıfça cevaplanması sürecini ifade etmektedir. Bu süreç gözlem notlarına şöyle yansımıştır:

- Araştırmacı: Evet çocuklar, şimdi okuduğunu anlama etkinliğini yapıyoruz. İlk soruyu kim okuyup cevaplayacak. Ali sen cevapla bakalım.
- Ali: Küçük fare tepeye çıktığında neler olmuş?
- Araştırmacı: Neler olmuş?
- Ali: Hocam, deprem...
- Araştırmacı: Deprem mi olmuş gerçekten?
- Ali: Hocam fare, aslanı tepe sanmış. Aslan hareket edince deprem sanmış. Sonra aslan fareyi kuyruğundan tutup havaya kaldırmış.
- Araştırmacı: Evet, arkadaşınız doğru cevapladı. Sizler de bu şekilde yazın bakalım (G.N-5, 29.03.2022).
- Araştırmacı: Şimdi okuduğunu anlama etkinliklerimizi yapıyoruz. Evet, ilk soruyu kim cevaplayacak? Semra söyle bakalım.
- Semra: Yazar karşılaştırmalarını yapmak için hangi hayvanlardan örnek vermiştir? Karınca, arı, salyangoz, kedi, balina, fil, dinozor...
- Araştırmacı: Evet çocuklar yazar, bizleri bu hayvanlar ile karşılaştırıyordu değil mi? Yazalım bu hayvanları. Şimdi sıradaki soruyu kim okuyup cevaplayacak? Evet, Emre sen söyle bakalım.
- Emre: Yazarın bu yöntem ile anlatımını ilgi çekici hale getirdiğini düşünüyor musunuz? Neden? Evet, ilgi çekici hale getirdiğini düşünüyorum hocam.
- Araştırmacı: Neden Emre?
- Emre: Çünkü bizi diğer canlılar ile karşılaştırıyor.
- Araştırmacı: Evet, çocuklar sizler de size ilgi çekici geldiyse ilgi çekici geldiğini yazın ve altına nedenini yazın. Eğer ilgi çekici gelmediyse bunu da nedeni ile birlikte yazın (G.N-9, 19.04.2022).

Gözlem notlarından da anlaşıldığı üzere araştırmacı bu süreçte öğrencilerin soruları cevaplamasına rehberlik etmiştir. Soruları, öğrencilere okutmuş ve cevaplamalarını istemiştir. Öğrencilerin takıldıkları noktalarda yönlendirici sorularla öğrencilerin cevaplamalarını sağlamıştır. Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin süreç içerisindeki gelişiminin görülmesini de sağlayan bir süreç içi değerlendirme etkinliği olarak okuduğunu anlama çalışmaları ile ilgili olarak araştırmacı günlüğünde şu ifadelerle yer verilmiştir:

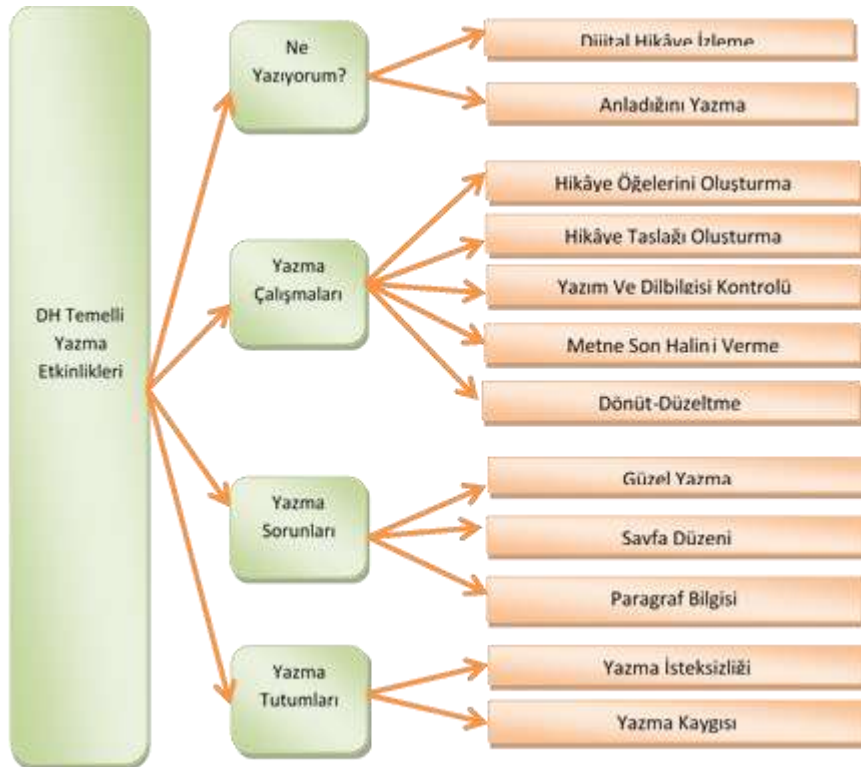
Öğrencilerin metinde geçen ifadelere yönelik sorulara yüksek düzeyde katılım ile cevap verme isteğinde olduklarını gözlemlenmektedir. Ancak çıkarım isteyen yani analiz ve sentez aşamasındaki sorularda çekimser oldukları gözlemlenmektedir. Araştırmacı bu soruların cevaplanması için sondaj sorularla sürece rehberlik etmektedir. Bu alanda öğrencilerin daha

etkin olmasına, daha başarılı olmasına çalışmak gerektiğini düşünmektedir. (A.G-9, 19.04.2022).

Okuduğunu anlama etkinliklerinde öğrencilerin yine ilk haftalara oranla daha çok katılım gösterme eğiliminde olduğu gözlemlenmektedir. Araştırmacı öğrencilerin dijital hikâyelerin formatını ve yapısını görüp anladıkça metinlerin zihinlerinde daha kalıcı şemalar oluşturduğunu gözlemlemektedir. Genel anlamda hem akıcı okuma beceri durumları hem de okuduğunu anlama beceri durumları açısından doğru yolda olduğunu düşünmektedir (A.G-11, 26.04.2022).

5.2.2. “DH Temelli Yazma Etkinlikleri” ana temasına ilişkin bulgular

DH Temelli Yazma Etkinlikleri ana temasında dijital hikâyeler kullanılarak işlenen Türkçe derslerinde yapılan yazma etkinlikleri süreci gözlemlenmiştir. Bu ana tema, Ne Yazıyorum? Yazma Çalışmaları, Yazma Sorunları ve Yazma Tutumları temalarından oluşmaktadır. DH Temelli Yazma Etkinlikleri ana teması, bu ana temayı oluşturan 4 tema ve bu temaları oluşturan kodlar Şekil 5.3’te gösterilmiştir.



Şekil 5.3. “DH Temelli Yazma Etkinlikleri” ana teması, alt temaları ve kodları

5.2.2.1. “Ne Yazıyorum?”

“Ne Yazıyorum?” teması, DH temelli yazma etkinliklerinde ulaşılmak istenen hedefi ve hedefe ulaşırken kullanılan aracı tanımlayan bir tema olarak ortaya çıkmıştır. Araştırmanın uygulama aşamasında yazma etkinlikleri sürecinin başında yapılan dijital hikâye izleme etkinliği, Dijital Hikâye İzleme, araştırmanın alt boyutlarından biri olan anladığını yazma etkinliği Anladığını Yazma olarak kodlanmıştır.

Dijital Hikâye İzleme kodu, yazma etkinlikleri ders sürecinin başında öğrencilerin izledikleri, dinledikleri ve okudukları dijital hikâye metnini daha iyi organize edebilmeleri adına yazma güdüsüyle izlemelerini ifade eden koddur. Uygulama sürecinin bu bölümü gözlem notlarına şöyle yansımıştır:

Araştırmacı: Çocuklar, Kuş Çocuk metni ile ilgili dijital hikâyemizi birkaç kere izledik. Metni yine birkaç kez okuduk. Şimdi yine izleyelim. Sonrasında da bu metinden neler anladığınızı size dağıtmış olduğum kâğıtlara yazmanızı istiyorum (G.N-2, 17.03.2022).

Araştırmacı: Evet çocuklar, dijital hikâyemizi bir kez daha dinleyelim, izleyelim. Sonrasında da yazma etkinliklerimize geçeceğiz. Herkes, dikkatle izliyor, dinliyor (G.N-6, 31.03.2022).

Araştırmacı: Evet çocuklar, bugün “Küçük müyüz, Büyük müyüz?” dijital hikâyemizle ilgili yazma etkinliklerimizi yapacağız. Ben, yine bir önceki dijital hikâyemizde olduğu gibi bu dijital hikâyemizi de aklınızda kaldığı kadar, anlayabildiğiniz kadarıyla oluşturmanızı isteyeceğim. O yüzden bir kez daha dijital hikâyemizi dikkatle izleyelim. Sonrasında da yazma etkinliklerimize devam edelim. Herkes hazırsa başlatıyorum (G.N-10, 21.04.2022).

Gözlem notlarından anlaşıldığı üzere araştırmacı, öğrencileri dijital hikâyeyi izlemeden önce hangi amaçla izleyecekleri konusunda güdülemiştir.

Anladığını Yazma kodu, uygulama sürecinde dijital hikâye izleme etkinliklerinin ardından öğrencilere ne yazacakları konusunda yapılan ön bilgilendirmeleri ifade eden koddur. Öğrenciler bu bölümde hedeften haberdar edilmiştir ve sonrasında yapılacak etkinliklere karşı ön hazırlık yapmaları sağlanmıştır. Bu kodla ilgili gözlem notlarında şu ifadeler yer almıştır:

Araştırmacı: Evet, çocuklar yine yazma etkinliğini yapacağız. Şimdi bu metnin konusu neydi?

Öğrenciler: Çanakkaleee...

Araştırmacı: Çanakkale idi değil mi? Yani milletimizin tarihte başarmış olduğu zaferlerden bir tanesi... Çanakkale Savaşı biliyorsunuz ki çok büyük bir savaştı.

Ordumuzun yeteri kadar cephanesi ve silahı yoktu. Düşmanın ise çoktu. Nasıl kazandık peki? Demin de söylediğimiz gibi inanarak, azimle, cesaretle, kararlılık ve imanla bu savaşı kazandık. Bu nedir? Bu bir kahramanlıktır değil mi? İşte Müstecip Onbaşı gibi birçok kahraman askerimiz bu savaşta ya gazi ya da şehit oldular. Şimdi sizlerden istediğim bu metni aklınızda kaldığı şekliyle yazmanız. Müstecip Onbaşı, kimdir, neler yapmış? İzledik, dinledik ve okuduk. Anladığımız haliyle bu hikâyeyi bir kez de sizler yazıyorsunuz (G.N-4, 24.03.2022).

Araştırmacı: Evet çocuklar, yazma etkinliklerinde sizler, Selimiye'nin Öyküsü hikâyesini metne bakmadan aklınızda kaldığı şekliyle yazıyorsunuz. Bunu yaparken yine hikâye öğelerini belirleyip yazıyoruz. Sonrasında hikâye taslağı etkinliğimizi yapıyoruz. En sonunda metne son halini veriyoruz. Aklınızda nasıl kaldıysa, nasıl anladıysak o şekilde oluşturmaya çalışıyoruz (G.N-8, 07.04.2022).

Öğrenciler bu bölümde hedeften haberdar edilmiştir ve sonrasında yapılacak etkinliklere karşı ön hazırlık yapmaları sağlanmıştır.

5.2.2.2. Yazma Çalışmaları

Yazma Çalışmaları teması, uygulama sürecinde anladığını yazma boyutunda öğrencilerin oluşturacakları metinleri daha organize bir şekilde hazırlamaları için yapılan etkinliklerin birer kod olarak belirginleşmesi ile oluşmuş bir temadır. Bu tema başlığı altında Hikâye Öğeleri Oluşturma, Hikâye Taslağı Oluşturma, Yazım ve Dilbilgisi Kontrolü ve Dönüt-Düzeltilme kodları yer almaktadır.

Hikâye Öğeleri Oluşturma kodu, öğrencilerin metni oluşturan öğeleri ayrıştırarak tümevarımsal olarak hikâyeyi organize edebilmeleri için yapılan Hikâye Öğelerini Oluşturma etkinliği sürecini ifade eden koddur. Bu etkinlikte öğrencilerin ne, nerde, ne zaman, neden, nasıl ve kim sorularına (5N1K) cevap aradıkları bir etkinliktir. Bu süreç, gözlem notlarına şöyle yansımıştır:

Araştırmacı: Şimdi ben sizlerden bu metni aklınızda kaldığı kadarı ile anladığımız haliyle yazmanızı istiyorum. Şimdi bunu bir kereden yazmayacağız. Bunun belirli aşamaları var. Önce hikâyemizin öğelerini belirlememiz gerekiyor. İlk etkinliğimizde hikâyemizin öğelerini oluşturuyoruz. Sizlere dağıtmış olduğum kâğıtta gördüğünüz gibi önce hikâyemizin kahramanlarını, sonra hikâyemizin geçtiği ortamı, sonra kahramanlarımızın hangi problem içinde olduğunu sonrasında hikâyemizin ana fikrini yani okuyucuya vermek istediği mesajı hikâyemizde hangi olayların geçtiğini ve sonuç bölümünde hikâyemizin nasıl çözümlendiğini ifade edeceğiz (G.N-2, 17.03.2022).

Araştırmacı: Evet çocuklar, dijital hikâyemizi bir kez daha izledik. Şimdi önce bu masalı aklınızda kaldığı, anladığımız kadarıyla yazıyorsunuz. Ben, hikâye öğelerini oluşturma etkinliğini dağıtıyorum şimdi. Ana fikrimiz belli. Geçen ders konuşmuştuk. Bir kez daha hatırlayalım. Kim söyleyecek? Evet Salim...

Salim: Hiçbir şeyi abartmamalıyız. Etrafımızdakileri rahatsız etmemeliyiz.

Araştırmacı: Evet çok güzel, ana fikrimiz bu... Burada yapmamız gereken bu metnin ana fikri doğrultusunda anlatılan şeyleri aklınızda kaldığı kadar yazıya aktarmak... Şimdi öğelerimizi oluşturmaya başlayalım.

Öğrenciler, metin öğelerini oluştururken araştırmacı yanlarına geçerek sürece rehberlik etti.

Araştırmacı: Evet çocuklar, kahramanımız kim ya da kimler? Yani hikâyemizde ya da masalımızda hangi karakterler var? Olay nerede geçiyor, mekân neresi? Problem durumumuz ne? Yani kahraman ya da kahramanlarımız hangi durumlarla karşı karşıya? Ana fikrimizi az evvel söyledik. Onu belirtiyoruz. Olay örgümüzü yazıyoruz. Yani hikâyesini ya da masalımızda hangi olaylar geçiyor? Son olarak hikâyemiz ya da masalımız nasıl bitiyor? Kafamızdaki son nasıl? Kahramanımız ya da kahramanlarımız problemi nasıl çözüyor? Tüm bunları öğelerimize yazıyoruz. Haydi bakalım (G.N-12, 28.04.2022).

Araştırmacı, etkinlik sürecinde öğrencilere rehberlik etmiştir. Bu etkinlikte öğrencilerden işlenen metindeki kahraman(lar), mekân-ortam, problem durumu, ana fikir, olay örgüsü ve sonuç öğelerini hatırlayarak ilgili bölümlere yazmaları istenmiştir. Bu etkinlikte ilgili araştırmacı günlüğünde şu ifadeler yer verilmiştir:

Ön-test uygulamalarında araştırmacı öğrencilerin yazma becerilerine bakarken şunu fark etmiştir: Öğrencilerin bir kurgusu var, bu kurguya yönelik bir şeyler yazıyorlar ancak paragraf noktalama ve yazım kuralları neredeyse hiçbirinde yoktu. Bu etkinlikler yolu ile öğrencilerin daha planlı hareket etmelerini hedeflemektedir. Önce hikâye öğeleri ile metnin kahramanı, mekânı zamanı, ana fikri, problem durumu, olay örgüsü ve sonucunu belirlemelerini istemektedir (A.G-1, 17.03.20229).

Hikâye Taslağı Oluşturma kodu, öğrencilerin oluşturduğu metin öğelerini giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini birbirinden ayırarak taslak bir metin oluşturma çalışmalarını ifade eden koddur. Bu etkinlikte öğrencilerin öğeleri metnin yapısına uygun olarak doğru bir şekilde bir araya getirmeleri, bunu yaparken giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin nasıl organize edildiğini hatırlamaları hedeflenmiştir. Bu etkinlik süreci gözlem notlarına şöyle yansımıştır:

Araştırmacı, öğrenciler etkinliği yaparken yanlarına gidip çalışmalarına rehberlik etti. Öğrenciler hikâye öğelerini oluşturunca taslağı oluşturmaları için hikâye taslağı oluşturma etkinliklerini dağıttı.

Araştırmacı: Evet çocuklar, taslak oluşturma çalışmalarımıza başlayalım. Selimiye'nin Öyküsü isimli hikâyeyi anladığımız ve aklımızda kaldığı kadarıyla giriş gelişme ve sonuç bölümleri olarak yazalım şimdi.

Araştırmacı öğrencilerin taslak oluşturmaları için onlara süre verdi. Bu süreçte yanlarına giderek taslak oluşturma çalışmalarına rehberlik etti.

Araştırmacı: Sinem, giriş bölümüne olayları yazmışsın. Bir düşün bakalım hikâyemiz nasıl başlıyordu. Hani padişah, sabah yatağından fırlıyordu.

Araştırmacı: Zerrin, girişi üst kısma yazmışsın zaten. Gelişme kısmına bir kez daha girişteki cümleyi yazmamıza gerek yok.

Araştırmacı: Mutlu, girişe yazdıklarını geliştirmeye de yazmışsın. Gelişmedeki o bölümü silelim. Oraya sadece olayları yazalım tamam mı? (G.N-8, 07.04.2022).

Araştırmacı: Evet, şimdi metnimizin taslağını oluşturmaya başlayabiliriz. Şimdi sizlere etkinlik kâğıtlarını dağıtıyorum öğeleri bitirenler taslak oluşturmaya başlayabilirler. Giriş, gelişme, sonuç kısımlarını oluşturuyoruz. Parçadaki giriş kısmını hatırlamaya çalışalım nasıl bir giriş vardı, gelişme kısımlarında nelerden bahsediyordu ve metnin sonunda sonuç kısmını nasıl bağlamıştı hatırlamaya çalışalım ona göre kendi cümlelerimiz ile yazalım.

Araştırmacı: Salim söyle bakalım.

Salim: Hocam girişi gelişme bölümüne tekrar yazmamıza gerek var mı?

Araştırmacı: Yok, giriş bölümüne yazdıysan gelişme bölümüne yazmıyorsun. Sadece sonucu yazıyorsunuz. İstedığınız bölümü önce yazabilirsiniz. Bu sizin kendi yazınız değil yazıdan anladığınızı yazıyorsunuz (G.N-12, 28.04.2022).

Gözlem notlarından da anlaşıldığı üzere öğrenciler, metin taslaklarını uygulama süreci boyunca anladıkları kadarı ile yazmıştır. Araştırmacı bu süreçte öğrencilere organizasyon şemaları noktasında rehberlik etmiştir. Gerekli görülen yerlerde bölüm ve paragrafların nasıl ayrıldığını görmeleri adına dijital hikâye açılmış ve öğrencilerin bölüm ve paragrafları görmeleri sağlanmıştır. Bu süreçle ilgili olarak araştırmacı günlüğünde şu ifadeler yer verilmiştir.

Araştırmacı, metnin bölümlere göre taslağının oluşturulması etkinliğini özellikle öğrencilerin yazma organizasyonlarının oluşması için yaptırmaktadır. Öğrencilerin metne nasıl başladığını, gelişme bölümünde neleri yazılacağını ve metni nasıl sonuçlandırılacağını organize etmeleri etkili bir yazılı anlatım için gerekli olarak görmektedir (A.G-4, 24.03.2022).

Yazım ve Dilbilgisi Kontrolü kodu, öğrencilerin hazırladıkları taslaklara yönelik olarak yazım, dilbilgisi ve noktalama işaretlerini doğru yapıp yapmadıklarını öz değerlendirme yoluyla inceledikleri etkinliği ifade eden koddur. Bu etkinlik, gözlem notlarına şöyle yansımıştır:

Araştırmacı: Çocuklar, hikâyemizin son halini yazmadan önce hikâye taslağımız üzerinde dil bilgisi ve noktalama kurallarını düşünerek yazımızı kontrol edelim. Özel isimleri büyük yazmış mıyız, cümlelerin başındaki harfleri büyük yazmış mıyız, özel isimlere gelen ekleri kesme işreti ile ayırmış mıyız, nokta, virgül, soru işreti, ünlem gibi noktalama işaretlerini doğru yerlerde kullanmış mıyız, yazarken kelime veya harf hatası yapmış mıyız? Bunları kontrol edip varsa yanlışlarımızı düzeltip hikâyemizin son halini o şekilde yazalım (G.N-4, 24.03.2022).

Araştırmacı: Evet çocuklar, şimdi yazım kontrol listesini dağıtıyorum. Taslağı bitirenler buradan kontrollerini yapsın. Eksikleri tamamlasın. Boş kâğıt da veriyorum. Kontrol bitince artık son halini veriyoruz (G.N-8, 07.04.2022)

Araştırmacı: Berkan, noktalama işaretlerini kontrol et, nerelere noktalama işaretleri kullanılacak iyi düşün.

Araştırmacı: Mehmet, yazım yanlışlarını, noktalama işaretlerini, kelime hatalarını kontrol edin. “ğ” harfine dikkat ediyoruz (G.N-12, 28.04.2022).

Araştırmacı bu süreçte de öğrencilere ipucu verme, yönlendirici sorular sorma ve keşfettirme gibi yaklaşımlarla rehberlik etmiştir.

Metne Son Halini Verme kodu, öğrencilerin hazırladıkları taslak metinleri kendilerine dağıtılan boş kâğıtlara yazmaları sürecini ifade eden koddur. Bu süreçte öğrencilerden güzel, okunaklı yazma ve sayfa düzenine uyma gibi unsurlara uymaları beklenmiştir. Gözlem notlarında bu süreç şöyle ifade edilmiştir:

Araştırmacı: Evet, çocuklar şimdi taslakları oluşturanlar ve kontrollerini yapanlar metne son halini verebilirler. Size onun için metne son verme kâğıtlarını dağıtıyorum. Bütün hikâyeyi verdiğim metne son halini verme kâğıtlarına yazıyorsunuz (G.N-10, 21.04.2022).

Araştırmacı: Evet çocuklar, metne son halini vermeniz için şimdi sizlere boş kâğıtlar veriyorum. Taslak çalışmamızda oluşturduğumuz metni, sayfa düzenine uygun bir şekilde taşıma yapmadan ve paragraflara uygun bir şekilde yazıyorsunuz. Önce yazmak değil güzel yazmak önemli... Okunaklı yazalım o nedenle (G.N-14, 12.05.2022).

Araştırmacı, öğrencilerin sayfa düzenine uygun, okunaklı ve paragraf düzenlemesine uygun bir şekilde yazmaları için diğer uygulama derslerinde de benzer şekilde sürece rehberlik etmiştir.

Dönüt-Düzeltilme kodu, araştırmacının etkinliklerle ilgili öğrencilere geri bildirim vermesinin gözlem notlarına yansımaları ile oluşmuş bir koddur. Bu süreç gözlem notlarında şöyle yer bulmuştur:

Araştırmacı: Salim, “evvel zaman içinde” kısmını gelişme bölümüne yazmışsın. Masalların giriş cümlesidir bu. Bunu giriş bölümüne yazman lazım. Gelişme bölümünde kahramanların neler yaşadığını anlatman lazım.

Semra: Öğretmenim ben yazdım.

Araştırmacı: Çok hızlı yazdığın için yazın okunaklı olmamış. Yazmak için çok vaktimiz vardı bu kadar acele etmemize gerek yok. Daha sakın ve daha güzel bir şekilde yazmamız gerekiyor.

Araştırmacı: Çocuklar gelişme bölümüne giriş cümlesini yazarak başlıyorsunuz bir çocuğunuz, gelişme bölümünde ise hiçbir şey yazmıyorsunuz bizim bu etkinlikteki amaçlarımızdan bir tanesi bu bölümleri birbirinden ayırarak belirginleştirmek. Buna dikkat ederek yazalım.

Araştırmacı: Beyza, taslak kısmını hikâyenin öğelerindeki yazmışsın taslak kısmında artık metni oluşturmamız gerekiyor. Bir de yazında hiç noktalama kullanmamışsın sanki hepsi tek bir cümle gibi. Bitmiş cümlelerinin sonunda nokta yok. Sonrasında da büyük harf ile başlanmamış. Bunlara dikkat ederek yazalım (G.N-6, 31.03.2022).

Araştırmacı: Semra olay örgüsünde yapılan şeyleri yazıyorsun ama cümle vurgusunu veren bir yüklem yok bu durumda cümle tamamlanmamış oluyor. Ona dikkat etmemiz lazım.

Araştırmacı: Sinem kalbimizin büyük veya küçük olmasından mı bahsediyor yoksa bizim mi küçük ya da büyük olduğumuzdan bahsediyor onu hatırlamaya çalış.

Araştırmacı: Su, aynı şekilde cümleyi bitirmemiz lazım ‘Her şeyi sevmemizi’ bu bir cümle değil.

Araştırmacı: Zeki olay örgüsünü çok kısa tutmuşsun bazı şeylerden büyük bazı şeylerden küçüğüz bunları açmamız lazım.

Araştırmacı: Utku, olay örgüsünde hangi bazı şeylerden büyük ve hangi bazı şeylerden küçüğüz. Bunları detaylandırmamız lazım.

Araştırmacı: Gül, evet dünya bizden büyük ama nelerden küçük, dünyayı nasıl mukayese etmişti onları da bir düşün.

Araştırmacı: Mehmet, karşılaştırma cümlelerinde nasıl bir yapı kullanıyoruz metinde geçen karşılaştırma cümlelerini tekrar hatırlamaya çalış.

Araştırmacı: Hakan, Türkçe de “x” harfi yok galaksiyi İngilizcedeki gibi yazmışsın ama biz Türkçe yazıyoruz bu yüzden “x” i kullanmıyoruz. Ayrıca sadece uzaydaki karşılaştırmalar yoktu metinde, biz nelerden büyük ve nelerden küçüktük onları da düşünmen lazım.

Araştırmacı: Mehmet, yazar bizi neler ile mukayese etmişti olay örgüsünde neden bunlara yer vermemişsin. Onları da biraz düşün (G.N-10, 21.04.2022).

Araştırmacı, uygulama içerisinde katılımcı gözlem rolünü benimsediğinden her an sürecin içerisinde bulunmuş ve öğrencilerin yanına giderek çalışmalarını incelemiştir.

Gerekli gördüğü yerlerde öğrencilerin çalışmalarındaki hatalardan bahsetmiş, dijital hikâyelerden örnekler sunarak model bir yazımı işaret etmiştir. Yazma etkinliklerinde araştırmacının süreç içindeki rolüne yönelik olarak araştırmacı günlüğünde şu ifadelerle yer verilmiştir:

Araştırmacı öğrencilerin süreçle ilgili verim alabilmeleri ve en önemlisi ders programında yer alan kazanımları edinmesini oldukça önemsemektedir... Bu nedenle sınıf içinde sürekli aktif bir şekilde öğrencilerin yanına gidip etkinliklerle ilgili geri bildirimler vermektedir. Bunu hem öğeleri oluştururken hem taslak çalışmalarında hem de yazım ve noktalama konusunda yapmaktadır (A.G-14, 12.05.2022).

5.2.2.3. Yazma Sorunları

Yazma Sorunları temasında uygulama sürecinde öğrencilerin yazmaları ile ilgili sıklıkla karşılaşılan sorunlar kodlanmış ve bu tema altında birleştirilmiştir. Bu bağlamda gözlem notlarına yansıyan ifadelerden yola çıkılarak öğrencilerin okunaklı ve güzel yazma problemleri ile ilgili tekrar eden bölümler Güzel Yazma, öğrencilerin sayfa düzenine aykırı yazma durumlarına ilişkin bölümler Sayfa Düzeni ve paragraf oluşturma konusundaki sorunlar Paragraf Bilgisi olarak kodlanmıştır.

Güzel Yazma kodu, kısmen öğrencilerin yazma tutumları ile ilişkili olarak güzel ve okunaklı yazmama durumlarının gözlem notlarına yansımaları ile ortaya çıkmış bir koddur. Öğrencilerin bir an önce yazma ve yazmadan kurtulma isteklerinin yazılarının okunaklı olmamasına sebep olduğu gözlemlenmiştir. Bununla birlikte ilk okuma-yazma sürecindeki yanlış öğrenmeler ve disleksik durumların da okunaklı yazma konusunda öğrencilerin sorun yaşamasına sebep olduğu görülmüştür. Bu sorunla ilgili durumlar gözlem notlarında şöyle göze çarpmaktadır.

Araştırmacı: Zeki, kelime yazımlarımıza biraz daha dikkat edelim. Aşırı acele ediyorsun. Herkesten önce yazınca ne olacak? Bak mesela burada çağır yerine çar yazmışsın daha dikkatli olalım (G.N-4, 24.03.2022).

Araştırmacı: Emre, taslağı güzel oluşturmuşsun ama ben bu yazıyı çok zor okuyorum. Hem daha yeni veridim. Bu kadar hızlı yazmayalım. Bak daha sakın bir şekilde yazarsan eminim yazın daha güzel olacak (G.N-6, 31.03.2022).

Araştırmacı: Utku, sanırım burada “değil” yazmak istemişsin ama “beğil” şeklinde yazmışsın.

Utku: Hocam ben hep karıştırıyorum bunları.

Araştırmacı: Anladım. Teneffüste odama gel, rehberlik öğretmeniyle bir görüşelim.

Utku: Tamam hocam... (G.N-8, 07.04.2022)

Araştırmacı: Semra, bak sen de acele etmeyince demek ki güzel yazabiliyormuşsun. Evet, çok güzel hepsini yapmışsın birazdan taslakları dağıttığımda bunları geçirirsin (G.N-16, 18.05.2022).

Görüldüğü üzere araştırmacı, öğrencilerin yazma konusunda acele etmemeleri konusunda sıklıkla uyarılarda bulunmuştur. Bununla birlikte yazmanın hayatlarındaki önemine değinerek güzel yazma konusunda öğrencileri motive etmeye çalışmıştır.

Sayfa Düzeni kodu, öğrencilerin etkinlik kâğıtlarında belirlenmiş sayfa sınırlarına uymamaları, taşıma yapmaları veya satır sonuna varmadan alt satıra geçmeleri gibi durumların gözlenmesi ve bunlara uyarı ve yönlendirmelerin gözlem notlarına yansımaları ile oluşmuş bir koddur. Bu durumla ilgili olarak gözlem notlarında şu ifadeler yer verilmiştir:

Hakan: Hocam yazımızı kenardaki çizgilerden taşımayalım değil mi?

Araştırmacı: Evet, bakın o da çok önemli... Ona sayfa düzeni diyoruz. Yazdığımız kelimeleri, heceleri, harfleri sayfa kenarlarından taşmayacak şekilde yazmamız gerekiyor. Sıkıştırmak için uğraşmayın yeteri kadar kâğıdımız var (G.N-6, 31.03.2022).

Araştırmacı: Berkan, satırları satır sonlarının iki yanlarına yaslamamız gerekiyor. Sen satırı bitirmeden bir alt satıra geçmişsin o şekilde yazmamamız lazım (G.N-10, 21.04.2022).

Araştırmacı, öğrencilerin sayfa düzenine uygun bir şekilde yazmaları için öğrencilere yönlendirmelerde bulunmuştur.

Paragraf Bilgisi kodu, öğrencilerin giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinde paragraf ayrımlarını doğru bir şekilde yapmadıkları durumlarda gözlem notlarına yansıyan ifadelerden oluşmuş bir koddur. Bu durumlar, gözlem notlarına şöyle yansımıştır.

Emre: Hocam, paragraf için bir satır bıraksak yeterli mi?

Araştırmacı: Paragraf için boş bırakmana gerek yok. Satır başı yapsan zaten paragraf belli olur. (Araştırmacı tahtaya bir sayfa örneği çizerek.) Çocuklar bakın paragrafın ilk cümlesini gösterirken satırın başından bir parmağınız kadar içerden başlatırsanız cümleyi bu o cümlemin paragraf başı olduğunu gösterir. Daha belirgin olmasını istiyorsanız bir satır boşluk bırakabilirsiniz ama içerde bir girinti bırakmanız gerekir (G.N-4,24.03.2022).

Araştırmacı: Su, bütün metni tek paragraf şeklinde yazmışsın ama. Bak taslak çalışmasındaki bölümleri birbirinden satır başı yaparak ayırıyorduk. Tahtada çizip göstermiştim.

Su: Tamam hocam... (G.N-8, 07.04.2022).

Ali: Hocam iki paragraf şeklinde yazabilir miyim?

Araştırmacı: Hayır. Giriş, gelişme ve sonuç olmak ile birlikte 3 paragraf şeklinde yazıyoruz. Gelişme bölümünde duruma göre paragraf sayısı artırılabilir (G.N-10, 21.04.2022).

Görüldüğü üzere öğrencilerin bazıları tüm metni tek paragraf şeklinde yazarken bazıları giriş gelişme bölümlerini tek paragraf, bazıları da gelişme ve sonuç bölümlerini tek paragraf şeklinde yazmışlardır. Ayrıca bazı öğrencilerin paragraf ayrımını sağlayan satır başını yapmadıkları da gözlemlenmiştir. Araştırmacı, bu hatalar ile ilgili olarak öğrencileri uyarmış ve gerekli yönlendirmelerde bulunmuştur. Araştırmacı günlüğünde yazma sorunları ile ilgili şu ifadelerle yer verilmiştir:

Öğrencilerin genel anlamda sayfa düzenine uyma ile ilgili sıkıntıları olduğu gözlenmektedir. Ayrıca metni oluştururken paragraflar konusunda da bazı sıkıntılar olduğu anlaşılmaktadır. Örneğin; tek paragraf şeklinde yazma, sonuç paragrafını ayırmama gibi... Araştırmacı metne son halini verme kâğıtlarını belli bir şablonda hazırlamıştır. Araştırmacı öğrencilerin yazılarını okunaklı yazmayla ilgili bazı sorunları olduğunu gözlemlemektedir. Yine gözlemlerinden yola çıkarak bunun yazmayı sevmemelerinden ve bu yüzden aşırı acele etmelerinden kaynaklandığını düşünmektedir. (A.G-12, 28.04.2022).

5.2.2.4. Yazma Tutumları

Yazma Tutumları teması, uygulama sürecinde öğrencilerin yazmaya yönelik yaklaşımlarının, yazma isteklerinin, motivasyonlarının, kaygılarının gözlem notlarına yansımaları ile oluşan iki koddan meydana gelmiştir. Bu kodlar; Yazma İsteksizliği ve Yazma Kaygısı kodlarıdır.

Yazma İsteksizliği kodu, öğrencilerin yazma eylemine karşı tavır, eylem ve söylemlerinin gözlem notlarına yansımaları ile oluşmuş bir koddur. Bu kod ile ilgili ifadeler gözlem notlarına şöyle aktarılmıştır:

Emre: Hocam bu kadar yeterli mi?

Araştırmacı: Yani yeterli olup olmadığına sen karar vermelisin ama bu kadarı da çok az sanki. Her şey bir kereden olup bitmiş. Biraz daha mı detay versek? (G.N-6, 31.03.2022).

Ali: Hocam, tek paragraf yazsak yeterli olur mu?

Araştırmacı: Ama bu metnin farklı bölümleri var onları kafanda canlandırırsan paragraflar da ona göre şekillenecektir.

Emre: Hocam 1 sayfa mı yazıyoruz?

Araştırmacı: Bu senin metin ile ilgili anladığın, aklında kalan şeylere bağlı. Yazacağın şeyler bu metinden anladığın şeyler kadar olur (G.N-2, 17.03.2022).

Mutlu: Hocam, gelişmeyi 5 satır yazsam olur mu?

Araştırmacı: Sen şimdi metni iyice düşün aklına gelenler 5 satırsa öyle yazarsın ama bence düşünürsen aklına geldikçe satır sayısına bakmadan yazarsın (G.N-8, 07.04.2022).

Görüldüğü üzere öğrenciler, erken bitirme, yazmayı sevmeme gibi nedenlerle yazılarını kısa tutmayı veya hızlı yazarak bir an önce yazma eylemini sonlandırmayı istemektedirler. Bazı öğrencilerin araştırmacıya satır ve sayfa sayısı sorduğu görülmektedir.

Yazma Kaygısı kodu, öğrencilerin yazma konusunda yaşadıkları çekincelerin gözlem notlarına yansımaları ile oluşmuş bir koddur. Bu kod ile ilgili olarak gözlem notlarına yansıyan ifadeler şöyledir:

- Tuççe: Hocam, bakarak yazsak daha iyi olmaz mı? Aklımıza gelmezse...
- Araştırmacı: O zaman anladığınızı yazmış olmayız ki. Burada amacımız ne anladığınızı ne kadar anladığınızı yazıya aktarmak (G.N-2, 17.03.2022).
- Ali: Hocam, ben öğeleri oluşturamadım. Aklıma bir şey gelmiyor.
- Araştırmacı: Bence biraz düşünebilirsin. Biraz kafanı toplarsan eminim bir şeyler çıkacak. Dijital hikâyeyi düşün, resimleri düşün (G.N-6, 31.03.2022).
- Emre: Hocam yamayalım tahtada anlatalım. Yazı olunca insanın aklına gelmiyor
- Araştırmacı: Onu da yaparız, anlatmak da güzel ama şimdi yazımızı da geliştirmemiz lazım değil mi? Şimdi sen anlatıyormuşsun gibi yap. Anlatırken ağzından çıkanları yaz olur mu?
- Emre: Çok güzel fikir hocam (G.N-8, 07.04.2022).

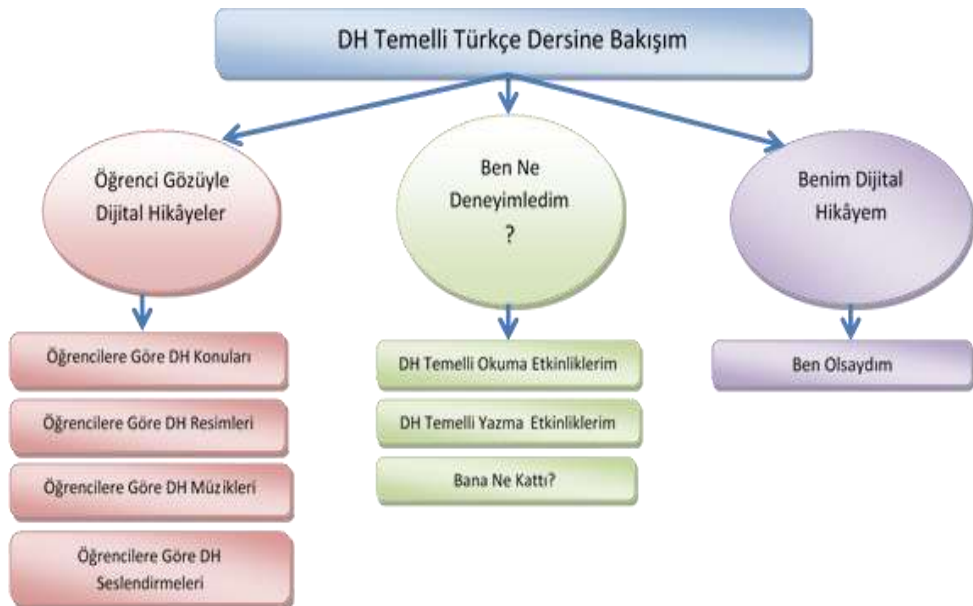
Bu noktada bazı öğrencilerin metin öğelerini belirlemede zorlandığı bazılarının da oluşturduğu öğeleri organize etme noktasında sıkıntı yaşadığı gözlemlenmiştir. Araştırmacı bu sorunu yaşayan öğrencilere bilgilerini hatırlama ve organize ederek yazıya aktarma noktasında geri bildirimler vermiştir. Öğrencilerin yazma tutumları ile ilgili olarak araştırmacı günlüğünde şu ifadeler yer verilmiştir.

Araştırmacı bazı öğrencilerin yazmaya karşı çok fazla istekli olmadıklarını gözlemlemektedir. Sınıf öğretmeninden alınan bilgiler de ilk-okuma yazma döneminden beri öğrencilerin bu tutumları sergiledikleri yönündedir (A.G-8, 07.04.2022).

5.3. Öğrencilerin Dijital Hikâye Temelli Türkçe Dersi ile İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde dijital hikâye ile işlenen Türkçe derslerini deneyimleyen öğrencilerin bu süreci nasıl anlamlandırdıklarını görmek amacıyla yapılan öğrenci görüşmelerinin analizine yer verilmiştir. Görüşmeler, uygun zaman ve ortamda dijital hikâyeler

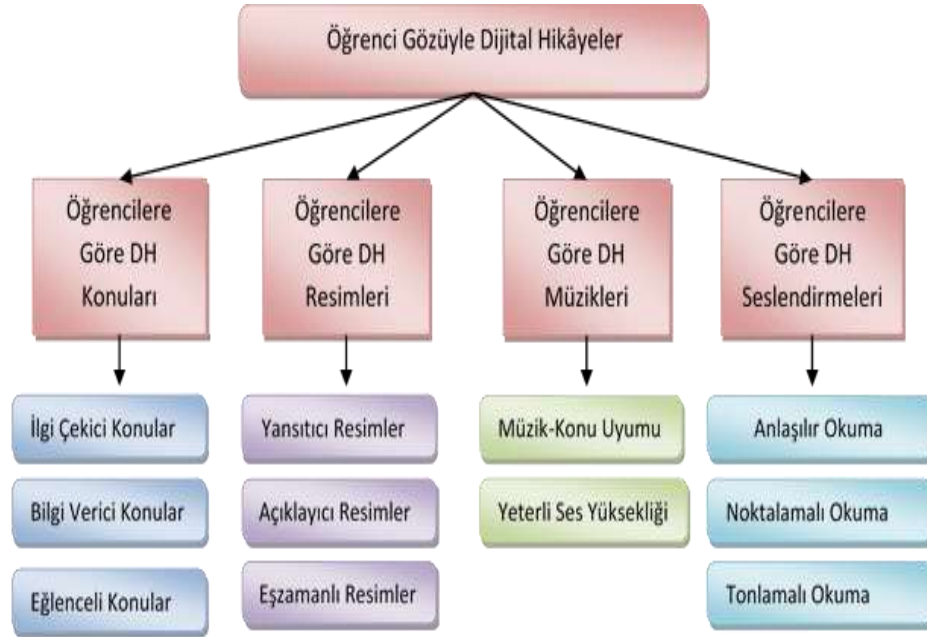
kullanılarak işlenen Türkçe derslerini deneyimlemiş 9 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin ses kayıtları öğrencilere kod isimler verilerek kaydedilmiştir. Ses kayıtları dinlenerek yazıya aktarılmıştır. Elde edilen görüşme dökümleri Tematik Analiz yaklaşımları doğrultusunda analiz edilmiştir. Öğrencilerin görüşme sorularına vermiş oldukları cevaplar; tekrar eden kelime, tümce veya cümle yapıları doğrultusunda aynı metin vurgusu rengiyle renklendirilerek betimsel indeks tablosuna aktarılmıştır. Betimsel indeks tablosunda aynı veya benzer görüşleri yansıtan ifadeler kodlar verilmiştir. Oluşan kodlar, belli başlıklar altında kategorize edilerek temaları, temalar, kategorize edilerek ana temaları oluşturmuştur. Elde edilen analizler sonucunda “DH Temelli Türkçe Dersine Bakışım” kategorisi altında 3 adet ana temaya, bu ana temalara bağlı toplam 8 adet temaya ve bu temalarla ilişkilendirilen toplam 27 koda ulaşılmıştır. Ana temalardan “Öğrenci Gözüyle Dijital Hikâyeler” ana temasında; “Öğrencilere Göre DH Konuları”, “Öğrencilere Göre DH Resimleri”, “Öğrencilere Göre DH Müzikleri” ve “Öğrencilere Göre DH Seslendirmeleri” şeklinde 4 adet temaya ulaşılmıştır. “Ben Ne Deneyimledim?” ana temasında; “DH Temelli Okuma Etkinliklerim”, “DH Temelli Yazma Etkinliklerim” ve “Bana Ne Kattı?” temalarına ulaşılmıştır. “Benim Dijital Hikâyem” ana temasında ise “Ben Olsaydım” temasına ulaşılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen kategori, ana tema ve temalar Şekil 5.4’te gösterilmiştir.



Şekil 5.4. “DH Temelli Türkçe Dersine Bakışım” kategori, ana tema ve temaları

5.3.1. “Öğrenci Gözüyle Dijital Hikâyeler” ana temasına ilişkin bulgular

Bu ana tema öğrencilerin uygulama sürecinde kullanılan dijital hikâyelerin temel bileşenlerine yönelik görüşleri sonucunda elde edilen kod ve temalardan oluşmuştur. Öğrencilerin dijital hikâyelerin içeriklerine yönelik görüşleri “Öğrencilere Göre DH Konuları” temasını, dijital hikâyelerin görsellerine yönelik görüşleri “Öğrencilere Göre DH Resimleri” temasını, dijital hikâyelerin müziklerine yönelik görüşleri “Öğrencilere Göre DH Müzikleri” temasını ve dijital hikâyelerin seslendirmelerine yönelik görüşleri “Öğrencilere Göre DH Seslendirmeleri” temalarını oluşturmuştur. Bu ana tema, alt temaları ve kodları Şekil 5.5’te gösterilmiştir.



Şekil 5.5. “Öğrenci Gözüyle Dijital Hikâyeler” ana teması, alt temalar ve kodlar

5.3.1.1. Öğrencilere Göre DH Konuları

Bu temada öğrencilerin dijital hikâyelerin konularına yönelik görüşleri incelenmiştir. Öğrenciler, dijital hikâye konularını ilgi çekici, bilgi verici ve eğlenceli bulduklarını ifade etmiştir. Öğrenciler genel anlamda konuların dikkatlerini çektiğini, öğretici ve eğlendirici yönlerinin olduğunu ifade etmiştir. Bu tema altında oluşan kodlara ilişkin öğrenci görüşlerinden örnekler şöyledir:

Hocam konular çok güzeldi. İlgi çekiciydi hocam. Verimimi artırdı hocam, çok eğlenceliydi (Hakan).

Çok güzeldi, eğlenceliydi. Hayal gücümü geliştirdim, hepsi çok güzeldi ilgi çekiyordu. Yeni şeyler de öğretiyordu (Emre).

Konular güzeldi hocam, bence çok ilgi çekiciydi. Bana güzel ve eğlenceli geldi konular. Çok güzel yapmışsınız, ellerinize sağlık (Utku).

Öğrenciler, dijital konuları ile ilgili olarak ilgi çekici ifadesini kullanmıştır. Bu sebeple derse daha çok ilgi duyduklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin çoğu dijital hikâye konularını eğlenceli bulduklarını ve ilgi ile izlediklerini ifade etmiştir. Öğrencilerin önemli bir kısmı dijital hikâye konularının bilgi verici ve öğretici olduğunu ifade etmiştir.

5.3.1.2. Öğrencilere Göre DH Görselleri

Bu temada öğrencilerin dijital hikâyelerin görsellerine yönelik görüşleri incelenmiştir. Öğrenciler, dijital hikâye görsellerini metinden geçen olay ve durumlarla ilgili olduğunu, metni görsel olarak açıkladığını ve metinde geçen olaylarla görsellerin yansıttığı temaların uyumlu olarak değiştiğini ifade etmiştir. Bu ifadelerden bazı örnekler şu şekildedir:

Hocam, resimler iyiydi. Immm hikâyelerde geçen olayları anlatıyordu. Hikâyeyi daha iyi anlamamızı sağlıyordu (Ali).

Mesela Marie Curie'nin onu okula kaydetmesi babası ile müdürün yanına gitmesi hep resimlerde vardı. Ben resimlere bakınca ne olduğunu anlıyordum (Su).

Resimler iyi anlatıcıydı. Hocam onlara baktığımda ne yaptıklarını anlıyordum. Ne yapacaklarını ve onun ne olacağını anlıyordum (Zeki).

Bence uyumluydu hocam. Mesela örnek olarak söyleyeyim; eskici ve para babasında özellikle resimlerle kafamda canlanıyordu. Ne anlatılıyorsa resimler onu açıklıyordu zaten (Semra).

Öğrenciler, resimlerin seslendirilen metin içeriği ile uyumlu olarak değiştiğini, resimlerin metinde anlatılan durum veya olayları yansıttığını ve resimlerin metin içeriğini anlamalarına yardımcı olduğunu ifade etmiştir.

5.3.1.3. Öğrencilere Göre DH Müzikleri

Bu temada öğrencilerin dijital hikâyelerdeki müziklerle ilgili görüşleri incelenmiştir. Öğrenciler dijital hikâye müziklerinin metin konuları ile uyumlu olduğunu ve ses yüksekliğinin yeterli olduğunu ifade etmiştir. Bununla ilgili görüşmelere yansıyan ifade örnekleri şu şekildedir:

Hikâyeleri daha güzel yapmıştı. Sanki çizgi film izliyorduk. Neşeli olabiliyordu. Bazen hüzünlü olabiliyordu. Konular nasılsa müzik de öyleydi (Hakan).

Müzikler hikâyenin duygusunu veriyordu. Bazıları, çok neşeliydi. Bazıları böyle yavaştı. Sesleri hem duyuyordum ardında da müzik gelince daha da güzelleşiyordu (Utku).

Mesela Çanakkale savaşında Çanakkale Türküsü vardı. Diğerleri de öyle uyumluydu. Hareketli, yavaş... Duyuyordum, ortaydı ne çok yüksek ne çok alçak, güzeldi (Salim).

Bence çok güzeldi. Hikâyeye duygu katıyordu. Bazen hareketli bazen hüzünlü oluyordu. Hikâyeye göre... Sizin çaldığınız Çanakkale Türküsü gibi mesela hikâyeye çok bağlıydı. Ses yüksekliği de normaldi ve çok güzeldi hocam (Zehra).

Öğrenciler, müziklerin metinde geçen duygu durumlarını yansıttığını, müziklerin konu içerikleri ile uyumlu olduğunu ve müziklerin ses yüksekliğini yerinde bulduklarını ifade etmiştir.

5.3.1.4. Öğrencilere Göre DH Seslendirmeleri

Bu temada öğrencilerin dijital hikâyelerin seslendirmelerine yönelik görüşleri incelenmiştir. Öğrenciler, seslendirmelerde yapılan okumaların anlaşılır, tonlamalara ve noktalama işaretlerine uygun olduğunu ifade etmiştir. Bu ifadelerinden bazı örnekler aşağıda yer almaktadır:

Onun sayesinde daha iyi anlıyordum. Hocam yavaş okuyordu, onun sayesinde ben de daha çok anlıyordum. Herkesin sesini farklı yapıyordu. Sesini güzel kullanıyordu. Noktalı okuyordu. Yani soru sorarken, ondan sonra duruyordu tane tane okuyordu (Zeki).

Çok anlaşılırdı herkes duyabilir anlayabilirdi. Ben arka sırada oturuyorum ve çok iyi duyuyordum. Yani tonlamalara dikkat ediliyordu orada duygulara dikkat ediyorlardı mesela hüzünlü sevinçli çok güzeldi (Emre).

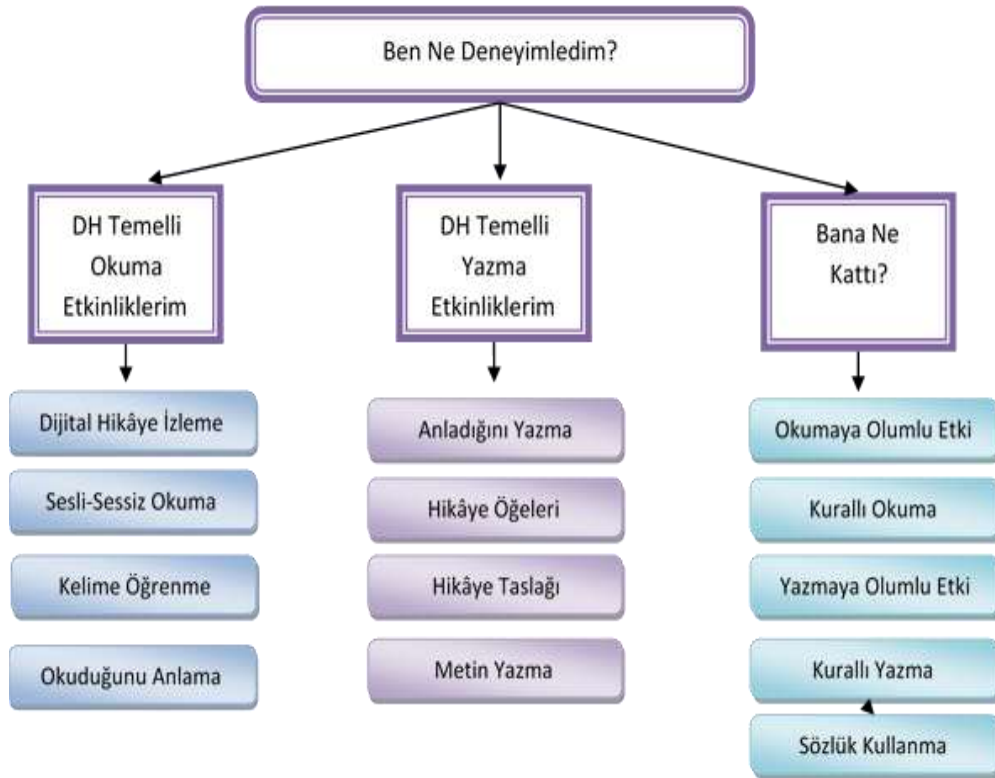
Hocam onlarda çok güzeldi eğitime destek oldu. Seslendirmeyi yapan hocamız sesini inceltiyor yükseltiyordu. Çok iyiydi hocam daha iyi anlıyordum. Eğleniyordum (Salim).

Öğrenciler seslendirmelerin açık ve anlaşılır olduğunu ve metni anlamalarına yardımcı olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca seslendirmelerin metinde geçen olaylara ve duygu durumlarına göre yükselip alçalarak tonlamalı bir şekilde yapıldığını söylemişlerdir. Bununla birlikte seslendirmelerin metindeki noktalama işaretlerine uygun bir şekilde yapıldığını dile getirmişlerdir.

5.3.2. “Ben Ne Deneyimledim?” ana temasına ilişkin bulgular

“Ben Ne Deneyimledim?” ana teması, öğrencilerin uygulama sürecinde gerçekleştirilen çalışmaları kendi bakış açıları ile nasıl anlamlandırdıklarına, neler

yaptıklarına ve bu süreçten okuma ve yazma becerilerinin nasıl etkilendiğine dair görüşlerinden elde edilen kod ve temalardan oluşmaktadır. “DH Temelli Okuma Etkinliklerim” temasında öğrencilerin okuma etkinlikleri ile ilgili görüşlerine, “DH Temelli Yazma Etkinliklerim” temasında öğrencilerin yazma etkinlikleri ile ilgili görüşlerine ve “Bana Ne Kattı?” temasında öğrencilerin okuma ve yazma becerilerinin nasıl etkilendiğine dair görüşlerine bakılmıştır. Bu ana tema, temaları ve kodları Şekil 5.6’da gösterilmiştir.



Şekil 5.6. “Ben Ne Deneyimledim?” ana teması, temaları ve kodlar

5.3.2.1. DH Temelli Okuma Etkinliklerim

Bu temada öğrencilerin dijital hikâye temelli okuma etkinlikleri sürecinde neler yaptıkları ve bu süreci nasıl anlamlandırdıklarına yönelik görüşleri incelenmiştir. Öğrenciler, bu süreçte hangi etkinlikler yaptıklarını şöyle ifade etmişlerdir:

Hocam dijital hikâyeleri izliyorduk. Immm sessiz okuma yapıyorduk. Immm sesli de okuduk. Bilmediğimiz kelimeleri öğrendik. Kişisel sözlük yaptık. Sorular vardı. Immm onları cevapladık (Ali).

Okuma etkinliklerinde hocam sessiz ve sesli okuma yapıyorduk. Sonra bilmediğimiz kelimelerin altını çiziyorduk. Hocam sözlükten buluyorduk. Kişisel sözlük yapıyorduk. Sonra Okuduğumuzu anlama sorularını yapıyorduk (Hakan).

Okuma etkinliklerinde ilk önce takip ediyorduk ondan sonra içimizden okuyorduk en sonda sesli bir şekilde okuyorduk. Sonra teker teker okuyorduk, sıralarına göre. Güzeldi hocam. Sözlükten bakıp bilmediğimiz kelimelerin anlamlarını öğreniyorduk. Onları kişisel sözlüğümüze aktarıyorduk. Imm bi de okuduğunu anlama sorularını yapıyorduk (Utku).

Okuma etkinlikleri, kelime tanıma, yazma, soruları cevaplama. Dijital hikâyeleri izliyorduk. Sonra onunla okuma yapıyorduk. Yeni kelimeler öğrendim. Kelime tanıma çok güzeldi. Okuduğunu anlama sorularını yapıyorduk (Emre).

Öğrencilerin uygulama süreci boyunca yapılan etkinlikleri akıllarında tuttıkları görülmektedir. Bununla birlikte etkinlik sürecinde dijital hikâye izleme, sesli ve sessiz okuma yapma, kelime öğrenme ve okuduğunu anlama sorularını cevaplama etkinliklerinin yapıldığını ifade etmişlerdir.

5.3.2.2. DH Temelli Yazma Etkinliklerim

Bu temada öğrencilerin dijital hikâye temelli yazma etkinliklerine yönelik görüşleri incelenmiştir. Öğrencilerin bu süreçte hangi etkinlikleri nasıl yaptıklarına ilişkin ifade örnekleri şöyledir:

Hikâyenin aynısını yazıyorduk ne kadar anlamışsak. Hikâye şeylerini oluşturuyorduk. Kahramanlar, mekân, problem, sonuç... Mesela hikâyedeki kahramanların isimlerini yazıyorduk. Onların nerede olduğunu yazıyorduk. Olay örgüsünü de yazdık. ... Sonra onları taslak yapıyorduk. Giriş, gelişme ve sonuç yazıyorduk. Sonra da son halini başka kâğıda yazıyorduk. Benim açımdan güzel geçiyordu. O etkinlikler sayesinde daha akılda kalıcı oluyordu (Zeki).

Hikâye öğeleri oluşturduk. Ne anladığımızı, aklımızda ne kaldıysa yazıyorduk. Imm kahramanları yazıyorduk. Mekân, ortam, imm problem, olay, sonuç bunları yazıyorduk. Sonra giriş gelişme sonuç onları yazıyorduk. Sonra metne son halini veriyorduk (Su).

Hikâyenin öğelerini yazıyorduk. Kahramanlar, mekân, problem, ana fikir, sonuç... Taslak yapıyorduk, giriş gelişme sonucu daha iyi öğrendim. En sonda da metni yazıyorduk. Benim için iyi geçti etkinliklerime yardımcı oldu (Salim).

Metni tek parça halinde yazmak anladığımız ve aklımızda kaldığı kadarı ile. Kâğıt dağıtıyordunuz oluşturduğumuz hikâyeleri yazıyorduk. Öğeleri oluşturuyorduk, kahramanları, mekân-ortamı, ana fikri, problemi yazıyorduk. Sonra taslağı oluşturuyorduk, giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini paragrafları öğrendik. En sonunda da metne son halini vermeyi yapıyorduk (Semra).

Öğrencilerin uygulama sürecinde yapılan etkinlikleri ifade ederken “hikâye öğeleri oluşturma” etkinliğini ve “hikâye taslağı oluşturma” etkinliğinin bileşenlerini açarak ifade ettikleri görülmektedir. Ayrıca süreç içerisinde anladığını metin olarak yazma çalışmaları yaptıklarını ifade etmişlerdir.

5.3.2.3. *Bana Ne Kattı?*

“Bana Ne Kattı?” teması öğrencilerin tüm uygulama sürecinde okuma ve yazma becerilerinin kendilerini nasıl etkilendiğine dair görüşlerinin incelendiği temadır. Öğrenciler bu doğrultuda süreci kendi açılarından değerlendirip kendilerinde nasıl bir değişim olduğunu öz değerlendirme yaparak ifade etmişlerdir. Bu ifadelerden bazı örnekler aşağıda yer almaktadır:

Bence güzel etkiledi. Okumayı biliyordum. Ama sanki şimdi daha iyi okuyorum. Immm noktalamaya göre okuyorum. Daha önce biraz dikkat etmiyordum. Şimdi dikkat ediyorum. Imm anlamını bilmediğim kelime olsa sözlükten bakıyorum. Sözlüğüm vardı ama kullanmıyordum fazla. Şimdi daha çok kullanıyorum (Ali).

İyi etkiledi. Onun sayesinde daha iyi okuyabiliyorum. Harfleri veya kelimeleri nasıl okunduğunu öğreniyordum. Cümle sonunda hangi noktalama işaretinin geleceğini. Bir de soru anlamı veya heyecan duygusunu vermeyi öğrendim (Zeki).

Çok iyi etkiledi. İnsan ses tonlama sevilme gibi duyguları hissetmesi çok güzel. Artık sesimi öyle kullanarak daha iyi okuyabilirim. Noktalamaya göre duyguyu vererek...(Emre).

Öğrenciler, yapılan etkinliklerin okumalarını olumlu yönde etkilediğini, okumalarını geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte sözlük kullanma alışkanlıklarının oluştuğunu söylemişlerdir. Ayrıca okuma kurallarına uygun olarak vurgu, tonlama ve noktalama işaretlerine dikkat ederek okuma yaptıklarını ifade etmişleridir.

İyi etkiledi hocam. Şöyle söyleyeyim hocam kendi yazımı okuyamıyordum artık kendi yazımı rahatlıkla okuyabiliyorum. Boşluk bırakma, noktalama işaretlerine dikkat ediyorum artık (Semra).

Hocam yazım bu derslerden sonra daha iyi bir hale geldi. Yazımı eskiden sevmiyordum. Şimdi seviyorum. Bi şey yazmadan önce düşünüyorum. Kafamda canlandırıyorum. Sonra yazıyorum (Su).

Çok iyi etkiledi eskiden yazınca sıkılıyordum artık sıkılmıyorum hatta bazen yazmak istiyorum. Noktalama işaretlerine paragraflara artık daha çok dikkat ediyorum (Salim).

Öğrenciler, yazma etkinliklerinin yazmalarını olumlu yönde etkilediğini, yazmaya karşı olumlu tutum geliştirdiklerini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte paragraf, yazım ve noktalama kurallarına daha uygun bir şekilde yazmaya başladıklarını belirtmişlerdir.

5.3.3. “Benim Dijital Hikâyem” ana temasına ilişkin bulgular

Bu ana temada öğrencilerin hazırlayacakları dijital hikâyelerde hangi özelliklerin olmasını istediklerine dair görüşleri incelenmiştir. “Benim Dijital Hikâyem” ana teması altında “Ben Olsaydım” temasında öğrencilerin nasıl bir dijital hikâye tasarladıklarına dair görüşlerine yer verilmiştir. Bu ana tema, tema ve kodları Şekil 5.7’de gösterilmiştir.



Şekil 5.7. “Benim Dijital Hikâyem” ana teması, tema ve kodları

5.3.3.1. Ben Olsaydım

Bu temada öğrencilerin hazırlayacakları bir dijital hikâyede hangi özelliklerin olmasını istediklerine dair görüşleri incelenmiştir. Bu doğrultuda öğrenci görüşlerinden bazıları şöyledir:

Hocam, resmin video şeklinde olmasını isterdim. Hocam, böyle filme gibi hareketli olmasını isterdim (Ali).

Daha hareketli... Daha böyle immm çizgi film gibi ama ders veren şeyler yapardım (Utku).

Animasyon ekleyip müzikte katardım tonlamalara dikkat ederdim anlaşılmasını sağlardım izlenilecek video hazırlardım (Emre).

Ben resim yerine daha hareketli yapmaya çalışırdım. Resimler güzeldi ama çizgi film gibi olsa daha güzel olurdu (Semra).

Öğrencilerin bir kısmının dijital hikâye hazırlamaları durumunda animasyon özellikleri olan hareketli görseller kullanmak istediği görülmektedir. Bazı öğrencilerin dijital hikâyeleri çizgi filmlerle özdeşleştirdiği anlaşılmaktadır.

Ben de sizin gibi yapardım çünkü sizin yaptıklarınızdan çok iyi anladım (Zeki).

Hocam sizin yaptığınız gibi yapardım. Resim kullanırdım seslendirmelerde sesi kullanan kişiye dikkat ederdim (Salim).

Hocam sizinki gibi yapardım bilgi dolu olurdu. Heyecan olsun isterdim sizinki gibi (Zehra).

Bazı öğrenciler ise derslerde kullanılan dijital hikâyeler gibi bir tasarıma gideceklerini farklı bir özellik kullanmayacaklarını ifade etmişlerdir.

6. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde öncelikle bu araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı sonuçlara yer verilmiştir. Bu sonuçlar, ilgili alanyazınla tartışılmış ve son olarak sonraki uygulama ve araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuç

Bu bölümde araştırmanın nicel ve nitel verilerinden elde edilen bulgular sonuç olarak yorumlanmıştır. Araştırmanın nicel ve nitel boyutlarına ait sonuçlar, farklı başlıklar altında ele alınmıştır. Bununla birlikte bu boyutlar, ilişkisel olarak değerlendirilmiştir. Bir başka ifadeyle nicel-nicel ve nitel-nitel sonuçlar, birbirleri ilişkilendirilerek yorumlanmıştır.

6.1.1. Dijital hikâyelerin öğrencilerin akıcı okuma, okuduğunu anlama ve yazma becerilerine etkisine yönelik sonuçlar

Akıcı okuma ve yazma becerisinin geliştirilmesinde dijital hikâye kullanımının etkisinin araştırıldığı bu çalışmada, yapılan analizler sonucunda öğrencilerin akıcı okuma becerilerine ilişkin sonuçlar şöyledir:

- Kontrol ve deney gruplarındaki öğrencilerin prozodik okuma, doğru okuma ve okuma hızları arasında anlamlı farklılık olduğu ve deney grubundaki öğrencilerin prozodik okuma, doğru okuma ve okuma hızı düzeylerinin, kontrol grubundaki öğrencilerin düzeylerinden ve hızlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir.
- Çalışmada deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubu öğrencilerine göre doğru cevaplarının yüksek, yanlış cevaplarının ise daha düşük olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda dijital hikâye temelli okuma etkinliklerinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiği tespit edilmiştir.
- Araştırmada deney grubundaki öğrencilerin yazma becerilerinin, kontrol grubundaki öğrencilerden daha yüksek çıktığı belirlenmiştir. Dolayısıyla deney grubu öğrencilerinin içerik oluşturma, anlatım, organizasyon ve kelime seçimi konusunda kontrol grubu öğrencilere göre daha iyi olduğu görülmüştür.
- Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ile yazma becerileri arasında orta ve akıcı okuma düzeyleri arasında zayıf bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerin yazma becerileri ile akıcı

okuma düzeyleri arasında da orta düzeyde ve pozitif bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Yine, kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ile yazma becerileri arasında orta ve pozitif bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Ancak okuduğunu anlama ve akıcı okuma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Öğrencilerin yazma becerileri ile akıcı okuma düzeyleri arasında ise zayıf ve pozitif bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile yazma becerileri arasında orta, akıcı okuma düzeyleri arasında zayıf bir ilişki tespit edilmiştir. Öğrencilerin yazma becerileri ile akıcı okuma düzeyleri arasında ise orta düzeyde ve pozitif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Sonuç olarak dijital hikâyelerle işlenen Türkçe derslerinde öğrencilerin akıcı okuma, okuduğunu anlama ve yazma becerilerinin klasik olarak işlenen Türkçe derslerine oranla daha fazla geliştiği belirlenmiştir.

6.1.2. Dijital hikâyeler ile Türkçe derslerinin nasıl işlendiğine yönelik sonuçlar

Bu araştırmada dijital hikâye temelli okuma ve yazma etkinliklerinin nasıl gerçekleştiği araştırmanın alt problemlerinden biridir. Bu bağlamda ders sürecinin nasıl gerçekleştiğini anlamak amacıyla yapılan gözlemler analiz edilmiş ve elde edilen bulgulardan şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Dijital hikâye temelli Türkçe derslerinin ilk aşamasını dijital hikâye temelli okuma etkinlikleri oluşturmuştur. Bu doğrultuda planlanmış etkinlikler sırasıyla uygulanmıştır.
- Dijital hikâye temelli okuma etkinliklerinde öğrencilerin ulaşılması istenen hedefe odaklanmaları, model okumayı algılamaları amacıyla: dijital hikâye izleme ve dinleme çalışmaları, dinleme ve okuma öncesi hazırlık çalışmaları yapılmıştır. Araştırmacı izleme, dinleme ve okuma öncesinde öğrencileri hedeften haberdar etmiş ve prozodik okuma öğelerine dikkat edilmesi noktasında öğrencilere bilgi vermiştir. Dijital hikâye izleme ve dinleme çalışmalarında öğrencilerin dijital hikâyeleri dikkatle izlediği ve dinlediği görülmüştür.
- Dijital hikâye temelli okuma etkinlikleri doğrultusunda izleme ve dinleme çalışmalarından sonra öğrencilerin model okumayı temel alarak metni sessiz okumaları istenmiştir. Öğrencilerin sessiz okuma yoluyla metni tanımaları ve

işitsel olarak algıladıkları sözcüklerin okunuşunu zihinlerinde canlandırmaları hedeflenmiştir. Sessiz okuma etkinliğinden sonra öğrencilerin model okumayı ne kadar algılayabildiklerini, okuma prozodisini okumalarına ne derece yansıtabildiklerini görebilmek amacıyla sesli okuma çalışmaları yaptırılmıştır. Bu süreçte tüm öğrencilerin okuma yapmasına özen gösterilmiştir. Süreç içerisinde öğrencilerin uygulama sonuna doğru akıcı okuma becerilerinin olumlu yönde etkilendiği gözlemlenmiştir.

- Sesli okuma çalışmaları ile öğrencilerin ne tür okuma hataları yaptıkları belirlenmiştir. Yapılan gözlem sonucunda, öğrencilerin okuma sürecinde ekleme, çıkarma, heceleme, yanlış telaffuz gibi okuma hataları yaptıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin özellikle uygulama sürecinin başında okuma prozodisi açısından sorun yaşadıkları görülmüştür. Bununla birlikte öğrencilerin özellikle “ğ” harfini gırtlaktan bastırarak kullandıkları gözlemlenmiştir. Bu süreçte araştırmacı, öğrencilerin hatalarını düzeltmeleri için dijital hikâyeleri kullanmıştır. Süreç sonunda öğrencilerin okuma hatalarında ciddi azalmalar olduğu gözlemlenmiştir.
- Araştırmanın akıcı okuma ve okuduğunu anlama alt boyutlarını doğrudan etkileyen kelime tanıma etkinliklerinde öğrencilerden sessiz okuma etkinlikleri sırasında anlamını bilmedikleri kelimelerin altını çizmeleri istenmiştir. Öğrencilerin bu kelimelerin anlamını bilme olasılıkları göz önünde bulundurularak kelimelerin anlamlarını tahmin etmeleri istenmiştir. Daha sonra öğrencilerden anlamını bilmedikleri kelimeleri sırasıyla söyleyerek tahtaya yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin bu kelimeleri hem etkinlik kâğıtlarına hem de oluşturdukları kişisel sözlük defterlerine yazmaları istenmiştir. Bu süreçte öğrencilerin sözlük kullanarak ve kelimelerin anlamlarını bularak söylemeleri yoluyla derse etkin katılımları sağlanmıştır. Araştırmacı, kelime tanıma etkinlikleri ile öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesinde önemli bir rolü olan zihinsel sözlük oluşturmaya hedeflemiştir. Süreç boyunca yapılan gözlemler, öğrencilerin sürece etkin katıldığını, etkinlikleri düzenli bir şekilde yapıp dosyaladığını göstermiştir. Bununla birlikte öğrencilerin sürecin sonuna doğru kelime tanıma açısından daha az sorun yaşadığı gözlemlenmiştir.

- Dijital hikâye temelli okuma etkinlikleri, okuduğunu anlama etkinlikleri ile son bulmuştur. Bu kapsamda öğrencilerle metnin anlatmak istediği önermeye ulaşmak amacıyla ana fikir belirleme çalışmaları yapılmıştır. Daha çok analiz ve sentez becerileri isteyen ana fikir belirleme çalışmalarında öğrencilerin sürecin başında organize ve kapsayıcı ana fikir üretme yanlarının zayıf olduğu ancak sürecin sonuna doğru daha yüksek katılımı ile daha organize ve somut ifadelerle ana fikre ulaştıkları gözlemlenmiştir. Olduğunu anlama etkinliklerinin devamında dijital hikâye metnine yönelik soruların öğrencilerce cevaplanması sağlanmıştır. Bu etkinliklerde de sürecin başında öğrencilerin analiz ve sentez yapmasını öngören sorularda zorlandıkları ancak sürecin sonuna doğru bu soruları daha rahat bir şekilde cevapladıkları gözlemlenmiştir.
- Dijital hikâye temelli yazma etkinlikleri, dijital hikâyeyi merkeze alarak ve planlanmış etkinlikler uygulanarak gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte öğrencilerin metni oluşturmalarında tümevarımsal bir yaklaşım izlenmiştir. Bu doğrultuda öğrencilere nasıl bir yazma süreci yaşayacakları hakkında bilgi verilmiştir.
- Yazma etkinlikleri, anladığını yazma yoluyla gerçekleştirilmiştir. Süreç, öğrencilere ne yazacaklarının anlatılması ile başlatılmıştır. Öğrencilerden dijital hikâye izletildikten sonra metni anladıkları kadarıyla yazmaları istenmiştir.
- Öğrencilerin anladıklarını daha organize yazabilmeleri adına bazı etkinlikler düzenlenip uygulanmıştır. Bu etkinliklerden birincisi; öğrencilerin metnin bileşenlerini ayırt edebilmesini sağlamak amacıyla hazırlanmış metin öğeleri oluşturma etkinlikleridir. Öğrencilerden izledikleri, dinledikleri ve okudukları metinde geçen kahraman(lar), mekân-ortam, problem durumu, ana fikir, olay örgüsü ve sonuç kısımlarını yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin sürecin başında etkinliğin yapılmasında zorlandıkları gözlemlenmiştir. Sürecin devamında dijital hikâyeler kullanılarak öğrencilerin etkinliği daha iyi kavraması sağlanmıştır.
- Yazma etkinliklerinin devamında öğrencilerin metnin taslağını oluşturmalarına yönelik etkinlikler yapılmıştır. Bu süreçte öğrencilerin oluşturdukları öğeleri organize ederek metnin ana bölümlerini oluşturmalarına rehberlik edilmiştir. Öğrencilerin sürecin başında metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini organize edebilme becerilerinin zayıf olduğu gözlemlenirken, sürecin sonuna doğru bu konuda daha organize çalıştıkları, ana bölüm ve paragraf ayırma

varabildikleri gözlemlenmiştir. Araştırmacı bu süreçte öğrencilere dijital hikâyelerden de örnekler vererek yapıcı ve aktif bir rehberlik rolü üstlenmiştir.

- Öğrencilerin metnin son halini oluşturmadan önce yazdıklarını; yazım, noktalama ve dilbilgisi kuralları açısından değerlendirmeleri amacıyla değerlendirme formu kullanarak kontrol etmeleri sağlanmıştır. Bu etkinliğin ardından öğrenciler, metin oluşturma kâğıtlarına sayfa düzenini gözeterek yazılarını aktarmıştır.
- Yazma etkinlikleri sürecinde öğrencilerin yazma ile ilgili bazı sıkıntılar yaşadıkları gözlemlenmiştir. Öğrencilerin sürecin başında yazma etkinliklerini bir an önce bitirme çabasıyla okunaklı yazmama, harf, yazım ve noktalama hataları yaptıkları gözlemlenmiştir. Araştırmacı bu süreçte öğrencilerin yazılarını zamana yaymalarını sağlamıştır. Öğrencilerin hızlı yazmadıkları durumlarda yazılarını daha okunaklı yazdıkları gözlemlenmiştir. Metin taslağı oluşturma çalışmalarında öğrencilerin paragraf oluşturmada tek parça halinde metin oluşturdıkları; giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine dikkat etmeden yazdıkları görülmüştür. Öğrencilerin uygulama sürecinin başında metne son halini verme çalışmalarında sayfa düzenine uymadıkları, sayfa hatlarını taşırdıkları veya satır düzenine uymadıkları gözlemlenmiştir. Araştırmacı, tüm bu süreçte dijital hikâyeleri etkin bir şekilde işe koşarak sürece rehberlik etmiştir. Sürecin sonuna doğru öğrencilerin bu hatalarının azaldığı tespit edilmiştir.
- Yazma sorunları ile ilişkili olarak öğrencilerin yazma tutumları da gözlemlenmiştir. Yapılan gözlemlerde öğrencilerin genel anlamda yazma konusunda isteksiz oldukları, yazma eylemini hemen sonlandırmak için çok acele ettikleri ve az yazmaya gayret gösterdikleri gözlemlenmiştir. Bununla birlikte bazı öğrencilerin süreç içerisinde yer alan etkinliklere yazabilme kaygısı ile temkinli yaklaştıkları görülmüştür. Öğrencilerin dijital hikâyeler yoluyla metni algılayabilme durumlarının süreç içerisindeki gelişimi yazma tutum ve kaygılarına yansdığı ve sürecin sonunda bu konularda daha az sorun yaşadıkları gözlemlenmiştir.

Sonuç olarak dijital hikâyelerle işlenen Türkçe derslerinde öğrencilerin okuma ve yazma becerilerindeki gelişim, uygulama sürecinde yapılan gözlemlerle tutarlı bir seyir göstermiştir. Bir başka ifade ile uygulama sürecinde yapılan gözlemlerden elde edilen

bulgular, öğrencilerin akıcı okuma, okuduğunu anlama ve yazma becerilerindeki gelişimin nasıl gerçekleştiğini ortaya koymuştur.

6.1.3. Öğrencilerin dijital hikâye temelli Türkçe derslerini nasıl anlamlandırdıklarına ilişkin sonuçlar

Bu araştırmada öğrencilerin dijital hikâye temelli Türkçe derslerini nasıl anlamlandırdıkları sorusu, araştırmanın alt problemlerinden birini oluşturmaktadır. Bu bağlamda öğrencilerle yapılan görüşmeler analiz edilmiş ve elde edilen bulgulardan yola çıkılarak aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

- Öğrenciler, dijital hikâye konularını ilgi çekici, bilgi verici ve eğlenceli olarak tanımlamıştır. Öğrencilerin dijital hikâye konularını; ilgi çekici ve izlenebilir buldukları, konuların eğitici ve öğretici yönünün olduğunu ve ders sürecini eğlenceli geçirmelerini sağladığını vurgulamıştır.
- Öğrenciler, dijital hikâye resimlerinin anlatılan konuyu yansıttığını, resimlerin konuyu anlamalarını kolaylaştıran nitelikte olduğunu ve resimlerle anlatılanlar arasında eş zamanlı bir geçiş olduğunu belirtmiştir.
- Öğrenciler, dijital hikâye müziklerinin hikâyenin duygusunu yansıttığını, müziklerin konularla ilgili olduğunu ve müziklerin seslendirmeyi engellemeyecek düzeyde olduğunu ifade etmiştir.
- Öğrenciler, dijital hikâye seslendirmelerini açık ve anlaşılır bulduklarını, seslendirmenin metni anlamalarını kolaylaştırdığını ifade etmiştir. Yine, seslendirmelerin noktalama kurallarını dikkate alarak hazırlandığını belirtmişlerdir. Ayrıca seslendirmelerin karakterlere ve karakterlerin duygu durumlarına göre yükselip alçalarak tonlamalı bir şekilde yapıldığını vurgulamışlardır.
- Öğrencilerin uygulama sürecini nasıl geçirdiklerinin farkında oldukları anlaşılmaktadır. Öğrenciler, genel anlamda dijital hikâye temelli okuma etkinlikleri sürecinde; dijital hikâye izlediklerini, sesli-sessiz okuma yaptıklarını, kelime öğrendiklerini ve okuduğunu anlama çalışmaları yaptıklarını belirtmiştir.
- Öğrenciler, yazma etkinlikleri sürecinde metni anladıkları kadarı ile yazdıklarını, metnin öğelerini, taslağını ve metnin son halini yazdıklarını ifade

etmiştir. Öğrencilerin yazma etkinlikleri sürecinin tüm ayrıntılarıyla farkında oldukları görülmüştür.

- Öğrenciler, dijital hikâye temelli okuma etkinliklerinin okuma becerilerini geliştirdiğini ve artık daha kurallı bir şekilde okuma yaptıklarını ifade etmiştir. Bununla birlikte sözlük kullanma alışkanlığı edindiklerini belirtmişlerdir.
- Öğrenciler, dijital hikâye temelli yazma etkinliklerinin yazma becerilerini geliştirdiğini, yazma isteklerini arttırdığını ve artık daha kurallı ve organize bir şekilde yazdıklarını belirtmişlerdir.
- Öğrenciler, kendi dijital hikâyelerini oluşturma noktasında araştırmacı tarafından hazırlanan dijital hikâyelerin öğelerini beğendiklerini ve benzer özellikleri kullanabileceklerini belirtmiştir. Bunun yanı sıra büyük bir çoğunluğunun kendi dijital hikâyelerinde hareketli görseller ve animasyonlar kullanmak istediklerini ifade etmişlerdir.

Öğrenci, dijital hikâye öğelerinin öğrencilerin metinlerde geçen konuları daha iyi anlamalarına yardımcı olduğu yönündedir. Bu durum gözlem verileri ile tutarlı görünmektedir. Bununla birlikte öğrenciler, okuma ve yazma becerilerinin olumlu yönde etkilendiğini ifade etmiştir. Araştırmanın nicel verilerden elde edilen sonuçları ve araştırma sürecinde gerçekleştirilen gözlemler, öğrencilerin bu öz değerlendirmelerini doğrular niteliktedir. Öğrenciler, dijital hikâyeleri ilgi çekici ve eğlenceli bulduklarını ifade etmiştir. Yine öğrencilerin okuma ve yazma etkinlikleri ile ilgili olumlu düşünceler geliştirdiklerini görüşmelere yansıtmıştır. Bu durum, uygulama sürecinin sonuna doğru öğrencilerin okuma ve yazma tutumlarına yönelik yapılan gözlemlerle tutarlı görünmektedir. Sonuç olarak öğrenci görüşleri, araştırmanın nicel ve gözleme dayalı verileri ile örtüşen sonuçlar göstermiştir.

6.2. Tartışma

Bu araştırmadan elde edilen bulgular, deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre akıcı okuma becerisi bileşenleri olan okuma hızı, doğru okuma ve prozodik okuma becerilerinden daha yüksek puanlar aldıkları yönündedir. Bu durum, dijital hikâye temelli okuma etkinliklerinin öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirdiği şeklinde yorumlanmıştır. Alanyazında bu sonuçları destekleyen çalışmalar mevcuttur. Skinner ve Hagood (2008), biri anasınıfında diğeri ise lisede öğrenim gören farklı etnik kökenli iki öğrenci ile gerçekleştirdikleri araştırmada dijital hikâyelerin bu

öğrencilerin okuma prozodilerini, okuma hızlarını ve doğru okuma becerilerini geliştirdiğini bulgulamıştır. Çalışma, araştırmanın katılımcıları açısından incelendiğinde bu araştırmanın katılımcıları ile örtüşmemektedir. Ancak dijital hikâyelerin araştırmacılar tarafından hazırlanması ve öğrencilerin okuma becerilerinde işe koşulması açısından benzerlik bulunmaktadır. Hani (2014) tarafından yapılan çalışmanın sonuçları, dijital hikâyelerin öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirdiği yönündedir. Bu çalışmada okuma ve yazma eğitiminde dijital kaynakları yeterli olmayan okullarda öğretmenlerin dijital materyalleri öğrencilere ulaştırması için bir yöntem olarak dijital hikâyeler kullanılmıştır. Bu açıdan bakıldığında bu araştırmanın yaklaşımı ile benzer bir yaklaşımın olduğu görülmektedir. Ancak söz konusu çalışmada dijital hikâyelerin bazı öğeleri öğrencilerle beraber oluşturulmuştur. Bu çalışmada ise tüm öğeler araştırmacı tarafından hazırlanıp okuma ve yazma eğitiminde işe koşulmuştur. Özerbaş ve Öztürk (2017), 5. sınıf öğrencileri ile yaptıkları çalışmada dijital hikâyelerin öğrencilerin okuma başarısını artırdığını tespit etmiştir. Bu çalışmada da önceden hazırlanmış dijital hikâyeler, Türkçe derslerinde kullanılmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin okuma motivasyonlarının nasıl şekillendiği de incelenmiştir. Araştırmacılar dijital hikâyelerin öğrencilerin okuma motivasyonlarını artırdığını bulgulamıştır. Bu araştırmanın görüşmeye dayalı verilerinde öğrencilerin dijital hikâyeler ile birlikte okumaya yönelik olumlu görüşlerinin oluşması bir benzerlik olarak yorumlanmıştır. Yılmaz, Üstündağ ve Güneş (2017), 6. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilen araştırmalarında Türkçe derslerinde dijital hikâye kullanımının öğrencilerin prozodik okuma becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşmışlardır. Söz konusu çalışmada dijital hikâyeler araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur. Bununla birlikte araştırma ortamının olanakları doğrultusunda her öğrencinin dijital hikâyelere bireysel olarak dijital ortamlardan erişimine imkân verilmiştir. Bu çalışmada ise dijital hikâyeler araştırma ortamının olanakları doğrultusunda projeksiyon cihazı kullanılarak toplu olarak izletilmiştir. Alanyazında dijital hikâyeler kullanılarak yapılmış bazı araştırmalarda öğrenciler tarafından hazırlanan dijital hikâyelerin öğrencilerin akıcı okuma becerilerini, araştırmacılar tarafından hazırlanmış dijital hikâyelerden daha çok geliştirdiği bulgulanmıştır. (Kulla-Abbott, 2006; Kurudayıoğlu ve Bal, 2014; Duran ve Topbaşoğlu, 2015). Sonuç olarak dijital hikâyelerin genel anlamda öğrencilerin akıcı okuma becerilerini olumlu etkiledikleri ancak dijital hikâye öğelerinin öğrenciler tarafından hazırlanmasının daha etkili sonuçlar verdiği anlaşılmaktadır.

Bu araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç, dijital hikâye temelli okuma etkinliklerinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiği yönündedir. Alanyazında bu sonucu destekler nitelikte çalışmalar bulunmaktadır. Al-Mansour (2011), ilkokul öğrencileri ile yaptığı araştırmada dijital hikâye eşliğinde gerçekleştirilen okuma etkinliklerinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiğini bulgulamıştır. Söz konusu araştırmada ayrıca öğretmenlerin sesli bir şekilde metinleri okuyarak model okuma yapmaları, başka bir değişken olarak işe koşulmuştur. Bu araştırmada ise araştırmacı metin seslendirmesi yapmamıştır. Huang (2006), altıncı sınıf ğrencilerinin okuduğunu anlama ve kelime hatırlama becerilerini dijital hikâye yoluyla geliştirmeyi amaçladığı araştırmasında deney grubu ğrencilerinin okuduğunu anlama ve kelime hatırlama becerilerinin daha fazla geliştiğini tespit etmiştir. Söz konusu araştırmada öğrencilerin dijital hikâyeler yoluyla kelimeleri algılama ve akıllarında tutma seviyeleri incelenmiştir. Bu araştırmada ise araştırmacı, dijital hikâyeler yoluyla öğrencilerin metni anlamalarına yönelik çalışmaları, kelime tanıma etkinlikleri ile desteklemiştir. Araştırma sürecinde yapılan gözlemler, öğrencilerin zamanla daha çok kelime öğrendiklerini ve metinleri daha iyi anladıklarını ortaya koymuştur. Sylvester ve Greenidge (2009), ilkokul öğrencileri ile yaptıkları araştırmada dijital hikâye kullanımının okuma becerileri ile birlikte kalıcı öğrenmeler sağladığını ifade etmiştir. İlgili araştırmada araştırmacılar, dijital hikâye öğelerini öğrencilerin hazırlamasını sağlamışlardır. Bu süreçte özellikle hikâye görsellerin öğrencilerce hazırlanması ve bu görsellere yönelik hikâyelerin öğrencilerce oluşturulması araştırmacılarca bu gelişimin en önemli nedeni olarak bulgulanmıştır. Bu araştırmada ise görüşme verilerinden elde edilen bulgular, öğrencilerin dijital hikâye resimleri ile metinleri daha kolay anladığını ortaya koymuştur. Bu noktadan hareketle metinlerin resimlerle desteklenerek sunulmasına olanak veren dijital hikâyelerin metinlerin anlaşılmasında önemli bir rol oynadığı söylenebilir. Aynı şekilde şentürk Leylek (2018), yaptığı araştırmada dijital hikâyelerin ilkokul 3. sınıf ğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiğini saptamıştır. Söz konusu araştırmada araştırmacı, hazırlanmış dijital hikâyelerle öğrencilere hazırlatılmış dijital hikâyelerin okuma becerileri üzerindeki etkisini de incelemiştir. Araştırmacı, öğrencilerce hazırlanan dijital hikâyelerin öğrencilerin okuma beceri puanlarını daha çok artırdığını bulgulamıştır. Hamdy (2017), ilkokul ikinci sınıf öğrencileri ile gerçekleştirdiği araştırmada dijital hikâyelerin deney grubu ğrencilerinin okuduğunu ve dinlediğini anlama becerilerini daha fazla geliştirdiğini saptamıştır. İlgili araştırmada

daha önceden hazırlanmış dijital hikâyelerin okuma ve dinleme becerileri ile ilgili etkinliklerde kullanıldığı görülmüştür. Bununla birlikte öğrencilerin eğlenceli bir ortamda öğrenme gerçekleştirdikleri de araştırmanın bulguları arasındadır. Bu açıdan bakıldığında bu araştırmanın görüşmeye dayalı bulguları incelendiğinde öğrencilerin dijital hikâyeleri eğlenceli ve öğretici buldukları anlaşılmaktadır. Bu bakımdan dijital hikâyelerin öğrenciler üzerinde benzer etkiler bıraktığı söylenebilir. Kulla-Abbott (2006), yaptığı araştırmada dijital hikâyelerin öğrencilerin okuma becerilerini geliştirdiği, okuduğunu anlama seviyelerini artırdığı sonuçlarına ulaşmıştır. Kaman (2018), yaptığı çalışmada dijital hikâyelerin 4. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiğini saptamıştır. Önceden hazırlanmış dijital hikâyelerin kullanıldığı araştırmada öğrencilerin dikkat sürelerinin kısaldığı ancak kâğıt metin okumaya göre daha çok eğlendikleri bulgulanmıştır. Bu araştırmanın gözleme dayalı verileri incelendiğinde benzer sonuçların ortaya çıktığı görülmektedir. Buna karşılık Tatum (2009) ve Duran ve Topbaşoğlu (2015) tarafından yapılan araştırmalarda dijital hikâyelerin kullanıldığı deney grubu ile normal eğitim yapan kontrol grubunun okuduğunu anlama puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Bu araştırmanın yazma becerilerine yönelik bulguları incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin yazma puanlarının kontrol grubu yazma puanlarından yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgular, dijital hikâyelerin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirdiği yönünde yorumlanmıştır. Alanyazında araştırmanın bu boyutunu destekler nitelikte çalışmalara rastlanmıştır. Daigle (2008), derslerde dijital hikâye kullanımının yazma becerisini geliştirdiğini ve öğrencilerin daha organize metinler ortaya koymasını sağladığını ifade etmiştir. Bunu destekler nitelikte Vasudevan ve ark. (2010), dijital hikâyelerin öğrencilere daha etkili ve karmaşık metinler yazmaları için etkili araçlar olduğunu vurgulamıştır. Foley (2013), ilkökul öğrencilerinin yazma becerilerini dijital hikâyeler ile geliştirme amacıyla yaptığı araştırmada öğrencilerin yazmaya yönelik güçlü bir kimlik ve ortak bir yazı dili geliştirdiği sonuçlarına ulaşmıştır. Yamaç (2015), ilkökul 3. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirdiği araştırmada dijital hikâye kullanımının öğrencilerin yazım, noktalama, dilbilgisi ve yazma organizasyonu becerilerinde gelişim olduğunu bulgulanmıştır. Dayan ve Girmen (2018), ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin dijital hikâye oluşturmaya dayanan araştırmalarında öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin geliştiğini tespit etmiştir. Alanyazında yer alan aynı nitelikteki başka araştırmalarda da dijital hikâyelerin yazma becerilerine etkisine yönelik benzer sonuçlara rastlanmıştır.

(Kulla-Abbott, 2006; Skinner ve Hagood, 2008; Stojke, 2009; Bogard ve McMackin, 2012; Bumgarner, 2012; Campbell, 2012; Dogan, 2012; Foley, 2013; Xin, 2013).

Sonuç olarak ilgili alanyazın ile yapılan tartişmada bu araştırmanın alt boyutlarından elde edilen sonuçlarla rtuşen sonuçların yer aldığı görülmektedir. Araştırma sonuçları ile rtuşmeyen araştırmalar alanyazında yer alsa da genel anlamda bu araştırmaların sayısının oldukça az olduğu izlenmiştir. Genel anlamda ise dijital hikâyelerin çeşitli kademelerdeki öğrencilerin akıcı okuma okuduğunu anlama ve yazma becerilerini geliştirdiği görülmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin dijital hikâye oluşturma sürecine katılması başka bir ifadeyle dijital teknolojileri kullanarak üretmelerinin bu becerilerin gelişmesinde daha etkili olduğu anlaşılmaktadır. Dijital hikâyeler, bir öğretme stratejisi veya materyali olarak teknolojinin eğitime sunduğu olanaklardan yalnızca bir tanesidir. Bugün, web 2.0 teknolojilerinin yanı sıra yazılım üretme, robotik kodlama, kod inşası, yapay zek gibi teknolojiler, eğitim ortamlarında kullanılabilmektedir. Öğrencilerin bu teknolojileri deneyimleme durumları hiç şüphesiz önemlidir. Ancak en az bunun kadar önemli bir diğer unsur ise bu teknolojilerin etkili ve verimli kullanılabilmesine rehberlik edilmesidir. Bu nedenle eğitimin tüm paydaşlarının bu teknolojiler alanında donanımlı olması öğrencilerin doğru yönlendirilmesinde etkili olacaktır. Bireylerin teknolojik olanakları etkili ve verimli bir şekilde kullanabilmesi her alanda okuma ve yazmayı doğru ve etkili bir şekilde kullanabilmesine bağlıdır. Bu açıdan teknoloji ile okuma ve yazmayı bir araya getiren bu çalışmanın alanda yapılacak farklı çalışmalara katkı sunacağı düşünülmektedir.

6.3. neriler

Bu araştırmada dijital hikâye kullanılarak işlenen Türkçe derslerinin öğrencilerin akıcı okuma, okuduğunu anlama ve yazma becerilerini geliştirdiğini göstermiştir. Bu bağlamda bundan sonra bu alanda yapılacak uygulama ve araştırmalara yönelik öneriler şu şekildedir:

Uygulamaya yönelik neriler:

- Okuma etkinliklerinde dijital hikâye kullanımının öğrencilerin okuma prozodilerini geliştirdiği görülmüştür. Buradan hareketle öğretmenlerin gerek dijital hikâyelerle gerekse dijital hikâye bileşenleri ile öğrencilere sunacakları model okumalar, öğrencilerin okuma prozodilerini geliştirebilir.

- Dijital hikâyelerin anlatılan konuları görselleştirme özelliğinin öğrencilerin dinlediğini veya okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiği görülmüştür. Bu açıdan hem ses hem de görüntü özelliği sağlayan dijital hikâyeler, okuduğunu anlama çalışmalarında kullanılabilir.
- Dijital hikâyelerin öğrencilerin anladıkları metinleri yazıya aktarmasını kolaylaştırdığı anlaşılmaktadır. Öğretmenler, yazma konusunda dezavantajlı konumda bulunan öğrencilere metin oluşturma kapsamında dijital hikâyelerle anladığını yazma çalışmaları yaptırılabilir.
- Okuma ve yazma becerilerinin tüm disiplinleri kapsayan beceriler olduğu düşünüldüğünde fen bilgisi, sosyal bilgiler ve matematik gibi derslerin konularını daha anlaşılır hale getirecek dijital hikâyeler oluşturulabilir ve bu derslerde kullanılabilir.
- Öğrenci görüşmelerinde öğrencilerin kendi dijital hikâyelerini hareketli görsellerle oluşturmak istediği fikri ön plana çıkmaktadır. Öğrencilerin ilgilerini daha çok çekebilecek animasyonlar dijital hikâyelerde kullanılabilir.
- Öğrencilerin dijital hikâye hazırlama sürecine katılmalarının öğrenme sürecine olumlu katkılar sağladığı yapılan araştırmalarla ortaya konulmuştur. Bu bağlamda öğrencilerin de dijital hikâye hazırlama sürecine katılımlarının sağlanması etkili bir öğretim yöntemi olabilir.
- Öğretmenlerin dijital hikâye veya dijital hikâye ile özdeş yapıları derslerde kullanabilmesi için okullarda teknolojik altyapının oluşmuş olması; okul, öğretmen ve öğrencilerin teknolojik materyal açısından donatılmış olması gerekmektedir.
- Öğretmenlerin öğrencileri teknolojik materyallerle doğru yönlendirebilmesi için bu materyalleri teknik ve yapısal anlamda iyi bilmesi gerekir. Öğretmenlere dijital hikâye gibi eğitsel materyalleri nasıl oluşturacaklarına ve nasıl kullanacaklarına yönelik eğitimler verilebilir.

Yapılacak araştırmalara yönelik öneriler:

- Bu araştırma kırsal bölgede bulunan bir ilkokulun 4. sınıf öğrencilerinden elde edilen veriler ile sınırlıdır. Uygun bir proje zemininde geniş ölçekli katılım sağlanarak dijital hikâyelerin okuma ve yazma becerileri üzerindeki etkisi incelenebilir.

- Dijital hikâye kullanımının öğrencilerin okuma-yazma tutumlarına ve motivasyonlarına etkisi incelenebilir.
- İlk okuma-yazma öğretiminde dijital hikâyelerin etkisi incelenebilir.
- Farklı kademelerde ve disiplinlerde dijital hikâye kullanımının etkisi incelenebilir.
- Dil becerilerinin birbirleri ile etkileşimli unsurlar olması nedeniyle dijital hikâyelerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine etkisi aynı anda incelenebilir.
- Çoklu öğrenme kuramını yansıtan farklı dijital materyallerin dijital hikâye formatıyla karşılaştırılmasını sağlayacak araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Abou Shaaban, S.S. (2015). The effects of digital storytelling, storytelling and storyreading on enhancing Palestinian ninth graders' paragraph writing skills. *European Journal of Educational Studies*, 7(1), 23-34.
- Adalı, O. (2003). *Anlamak ve anlatmak*. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Adams, M.J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge: MA: MIT Press.
- Ak, E. (2011). *Yaratıcı yazma tekniklerinin ilköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin türkçe dersindeki yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akbayır, S. (2010). *Yazılı anlatım-Nasıl yazabilirim?* Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Akın, E. ve Çeçen, M.A. (2015). Çoklu ortama dayalı Türkçe öğretimine ve çoklu ortam araçlarına yönelik öğrenci görüşleri. *Turkish Studies*, 10(7), 51-72.
- Aksan, D. (2016). *Anlambilim*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Aksan, M. ve Aksan, Y. (1991). Metin kavramı ve tanımları. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 2, 90-104.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2004). *Yazılı ve sözlü anlatım kompozisyon sanatı*. (5. Baskı). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2011). *Yazılı ve sözlü Anlatım*. (15. Baskı). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Akyol, H. (1999). Bilgi Vermeye Dayalı Metinler ve Öğretimi. *Çağdaş Eğitim*. 53, 7-13.
- Akyol, H. (2000). Yazı Öğretimi. *Millî Eğitim*, 146, 37-48.
- Akyol, H. (2005). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akyol, H. (2007). *Okuma. İlköğretimde Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akyol, H. (2008). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. (Genişletilmiş 2. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akyol, H. (2011). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Akyol, H. (2012). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H. (2013). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

- Akyol, H. ve Kodan, H. (2016). Okuma güçlüğü olan bir öğrencinin okuma güçlüğüne giderilmesine yönelik bir uygulama: Akıcı okuma stratejilerinin kullanımı. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 7-21.
- Akyol, M. (2014). *Yapılandırılmış akıcı okuma yönteminin üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ile okuduğunu anlama becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Niğde: Niğde Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Alessandra, M. (2012). *Using read-alouds to reinforce comprehension in second grade students*, Master thesis, School of Arts and Sciences St. John Fisher College, ABD.
- Al-Mansour, N.S. (2011). The effect of teacher's storytelling aloud on the reading comprehension of Saudi elementary stage students. *Journal of King Saud University-Languages and Translation*, 23(2), 69-76.
- Anderson, S.A. (2007), *The effects of music on the reading comprehension of junior high school students*. Unpublished Doctoral Dissertation. Walden University, USA.
- Arıcı, A.F. (2012). *Okuma eğitimi [Education of reading]*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Atwell, N. (1987). *Ortada: Yazma, okuma ve ergenlerle öğrenme*. Portsmouth: Heinemann Eğitim Kitapları, 316 Hanover St., NH 03801.
- Ayrancı, B.B. (2013). *İlköğretim öğrencilerinin yazma becerisinin geliştirilmesinde çağrışım tekniğinin kullanımı*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Baines, L. (2008). *A teachers' guide to learning multisensory improving literacy by engaging the senses*. Virginia USA: Association for supervision and curriculum development (ASCD).
- Balcı, E. ve Çayır, A. (2017). Disleksi riski taşıyan 4. sınıf öğrencisinin fonolojik farkındalığının arttırılmasında çoklu duyuşal öğrenme'nin etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 201-216.
- Bangert-Drowns, R.L. (1993). The word processor as an instructional tool: A meta-analysis of word processing in writing instruction. *Review of Educational Research*, 63(1), 69-93.
- Barrera, M.T., Rule, A.C. ve Diemart, A. (2001). The effect of writing with computers versus handwriting on the writing achievement of first-graders. *Information Technology in Childhood Education Annual*, 13, 215-228.
- Barrett, H.C. (2009). How to create simple digital stories. Retrieved April, 26, 2014.

- Başdaş, F. ve Vural, R.A. (2017). Drama temelli dijital hikâye anlatıcılığı programının 6 yaş çocuklarının bazı sosyal becerilerinin gelişimine etkisi. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 1-30.
- Baştuğ, M. (2012). *İlköğretim 1. kademe öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Bastug, M. (2014). The structural relationship of reading attitude, reading comprehension and academic achievement. *International Journal of Social Sciences and Education*, 4(4), 931-946.
- Baştuğ, M. (2015). Metin türü, sınıf düzeyi ve test türüne göre okuduğunu anlama araştırması. *Uluslararası Çevrimiçi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (2).
- Baştuğ, M. ve Akyol, H. (2012). Akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı yordama düzeyi. *Journal of Theoretical Educational Science/Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(4) 394-411.
- Baştuğ, M. ve Keskin, H.K. (2012). Akıcı okuma becerileri ile anlama düzeyleri basit ve çıkarımsal arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 227-244.
- Baumgartner, E. (2012). Transmedia Storytelling im zeitgenössischen Theater. na.
- Bay, Y. (2010). Ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma-yazma öğretiminin değerlendirilmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(1) 164-181.
- Behrens, L. ve Rosen, L.J. (1997). *Writing and reading across the curriculum*. New York, Longman.
- Belet Ş.D. (2005). *Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Beydemir, A. (2010). *İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı yazma yaklaşımının yazmaya yönelik tutumlara, yaratıcı yazma ve yazma erişimine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Antalya: Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Beydoğan, H.Ö. (2012). Öğrencilerin akıcı okumalarına göre okuma-anlama stratejilerini kullanma düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, 37(166), 3-13.
- Beyreli, L., Celepoğlu, A. ve Çetindağ, Z. (2005). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

- Birsh, J.R. (2005). *Multisensory teaching of basic language skills*. Brookes Publishing Company. PO Box 10624, Baltimore, MD 21285.
- Bogard, J.M. ve McMackin, M.C. (2012). Combining traditional and new literacies in a 21. century writing workshop. *The Reading Teacher*, 65(5), 313-323.
- Borneman, D. ve Gibson, K. (2011). Digital storytelling: Meeting standards across the curriculum in a WWII/Holocaust unit. *School Library Monthly*, 27(7), 16-17.
- Braun, V. ve Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Brown, H.D. (2000). *Principles of language learning and teaching* (Vol. 4). New York: Longman.
- Bull, G. ve Kajder, S. (2004). Digital storytelling in the language arts classroom. *Learning ve Leading with Technology*, 32(4), 46-49.
- Bulut, S. (2016). *Tekrarlı okuma çalışmalarının ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin sesli ve sessiz okuma akıcılığını geliştirmeye etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Bumgarner, B.L. (2012). *Digital storytelling in writing: A case study of student teacher attitudes toward teaching with technology*. University of Missouri-Columbia.
- Butler, A. M., Monda-Amaya, L. E., ve Haeny, Y. (2013). The digital media writing project: Connecting to the common core. *Teaching Exceptional Children*, 46(1), 6 14.
- Büyükcengiz, M. (2017). *Dijital öyküleme metodunun ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersi akademik başarı, bilimsel süreç becerileri ve derse yönelik tutumlarına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Antalya: Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cain, K. ve Oakhill, J. (2006). Özel okuduğunu anlama güçlüğü olan çocukların profilleri. *İngiliz eğitim psikolojisi dergisi*, 76 (4), 683-696.
- Caldwell, J.S. (2008). *Reading assessment*. New York: Guilford Publications Inc.
- Calet, N. Gutiérrez-Palma, N. ve Defior, S. (2015). A cross-sectional study of fluency and reading comprehension in Spanish primary school children. *Journal of Research in Reading*, 38(3), 272-285.

- Campbell, T. (2012). Digital storytelling in an elementary classroom: Going beyond entertainment. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 69, 385-393.
- Can, K. (1999). *Yazılı anlatım ve yazı türleri*. Ankara: Devran Matbaacılık.
- Carter, C., Bshop, J. ve Kravts, L. (2002). *Key to effective learning* (3. press), New Jersey: Printice Hall.
- Cemiloğlu, M. (1998). *İlköğretim okullarında türkçe öğretimi*. Bursa: Vipaş Yayınları.
- Chall, S.J. (1983). *Stages of reading development*. McGraw- Hill Book Company. USA.
- Chen, R-Ji. (2010). Investigating models for preservice teachers' use of technology to support student-centered learning. *Computers ve Education*, 55(1), 32-42.
- Chenfeld, M.B. (1978). *Teaching Language Arts Creatively*. San Diego: Harcourt Brace Jovanovich Publishers.
- Chuang, W.T., Kuo, F.L., Chiang, H.K., Su, H.Y., ve Chang, Y.H. (2013, January). Enhancing reading comprehension and writing skills among Taiwanese young EFL learners using digital storytelling technique. In *21st International Conference on Computers in Education, ICCE 2013*. Uhamka Press.
- Chung, S.K. (2007). Art education technology: Digital storytelling. *Art Education*, 60(2), 17-22.
- Ciğerci, F.M. (2015). *İlkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde dinleme becerilerinin geliştirilmesinde dijital hikâyelerin kullanılması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Cihangir, Z. (2004). *Kişilerarası iletişimde dinleme becerisi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Collier, L. (2013). Changes in writing instruction-The challenge ve the promise, *The Council Chronicle*, 6-9.
- Coşkun, İ. (2006). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kompozisyon yazma becerileri üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Coşkun, E. (2009). Türkçe Öğretiminde Metin Bilgisi. A. Kırkkılıç ve H. Akyol. (Editörler), *İlköğretimde Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Covey, S.R. (2006). *Etkili insanların yedi alışkanlığı*. (Çev: O. Deniztekin ve F.N. Deniztekin). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Creswell, J.W. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş*. (Çev: M. Sözbilir). Ankara: Pegem Akademi.

- Çankal, A.O. (2018). *Akıcı okuma stratejilerinin okuduğunu anlama becerisine ve okuma motivasyonuna etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Rize: Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı.
- Çayır, A. (2014). *Akıcılığı geliştirme programının ilköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerileri üzerine etkisi*. Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Çayır, A. ve Ulusoy, M. (2014). Akıcılığı geliştirme programının ilköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerileri üzerindeki etkisi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 3(2), 26 – 43.
- Çeçen, M.A. (2011). Yedinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici yazılarında tutarlılık. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 15(2), 67-87.
- Çiftçi, Ö. ve Temizyürek, F. (2008). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 109-129.
- Daigle, B.A. (2008). *Digital storytelling as a literacy-based intervention for a sixth grade student with autism spectrum disorder: An exploratory case study*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Baton Rouge, La: Louisiana State University.
- Dayan, G. ve Girmen, P. (2018). Türkçe eğitimi yazma sürecinde: Dijital öyküleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(3), 207-228.
- Deeney, T.A. (2010). One-minute fluency measures: mixed messages in assesment and instruction. *The Reading Teacher*, 63(6), 440-450.
- Demir, O.Ö. (2009). Nitel araştırma yöntemleri. K. Böke (Editör). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Demir, T. (2013). İlköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma özyeterlik algısı ilişkisi üzerine bir çalışma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 2(1), 84-114.
- Demirel, M. (2006). *İlk okuma yazma öğretimindeki değişiklikler üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. İstanbul: Millî Eğitim Yayınları.
- Demirel, Ö. ve Şahinel, M. (2006). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayınları.

- Demirer, V. (2013). *İlköğretimde e-öyküleme kullanımı ve etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Deno, S.L. (1985). "Curriculum-based measurement: The emerging alternative". *Exceptional Children*, 52(3), 219-232.
- Dogan, B. (2012). Educational uses of digital storytelling in K-12: Research results of digital storytelling contest (DISTCO) 2012. In P. Resta (Ed.), *Proceedings of Society for Information Technology ve Teacher Education International Conference 2012* (pp.1353–1362). Chesapeake, VA: AACE.
- Dogan, B. ve Robin, B. (2008). Implementation of Digital Storytelling in the Classroom by Teachers Trained in a Digital Storytelling Workshop. In K. McFerrin et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology ve Teacher Education International Conference 2008* (pp. 902-907).
- Dogan, B. ve Robin, B. (2009, Mart). Dijital hikâye anlatımının eğitimsel kullanımları: K 12 öğrencileri ve öğretmenleri için dijital hikâye anlatımı yarışmaları oluşturmak. *Bilgi Teknolojisi ve Öğretmen Eğitimi Derneği Uluslararası Konferansında* (s. 633-638). Eğitimde Bilişimi Geliştirme Derneği (AACE).
- Doğan, Y. (2007). *İlköğretim ikinci kademedeki dil becerisi olarak dinlemeyi geliştirme çalışmaları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Doğan, Y. (2009). Konuşma becerisinin öğretime yönelik etkinlik önerileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7 (1), 185-204.
- Dowhower, S.L. (1991). Prozodiden bahsetmişken: Fluency'nin gözetimsiz yatak arkadaşı. *Teoriden pratiğe*, 30 (3), 165-175.
- Dökmen, Ü. (1994). *Okuma becerisi, ilgisi ve alışkanlığı üzerine psiko-sosyal bir araştırma*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Duran, E. ve Topbaşoğlu, N. (2015). Dijital-etkileşimli öyküleyici metinler ve anlama. *Electronic Turkish Studies*, 10(11), 519-532.
- Duran, S. (2010). *Yaratıcı yazma yaklaşımının yazılı anlatım becerisinin gelişimine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Edirne: Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ehri, L.C. ve McCormick, S. (1998). Kelime öğrenmenin aşamaları: Gecikmeli ve engelli okuyucularla öğretim için çıkarımlar. *Üç Aylık Okuma ve Yazma: Öğrenme Güçlüklerinin Üstesinden Gelme*, 14 (2), 135-163.

- Ehri, L.C. ve Soffer, A.G. (1999). Graphophonemic awareness: Development in elementary students. *Scientific Studies of Reading*, 3(1), 1-30.
- Elbir, B. ve Yıldız, H. (2012). İlköğretim yazma eğitimi üzerine yapılan lisansüstü çalışmalarının değerlendirilmesi. *Akademik Bakış Dergisi*, 30, 1-11.
- Emir, S. (1986). *Örneklerle kompozisyon yazma sanatı*. İstanbul: Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı Yayınları.
- Erden, A. (1998). *Kısa öykü ve dil bilimsel eleştiri*. Ankara: Gündoğan Yayınları.
- Erdoğan, İ. (2003). *Pozitivist metodoloji: Bilimsel araştırma tasarımı istatistiksel yöntemler analiz ve yorum*. Ankara: ERK.
- Erdoğan, Ö. (2012). *Süreç temelli yaratıcı yazma uygulamasının yazılı anlatım becerisine ve yazmaya ilişkin tutuma etkisi*. Yayınlanmış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ergin, A. ve Birol, C. (2000). *Eğitimde iletişim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ersoy, A.F. (2016). Fenomenoloji. A. Saban ve A. Ersoy (Editörler), *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri içinde* (s. 51-105). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Foley, M.L. (2013). *Digital storytelling in primary-grade classrooms*. Unpublished Doctoral Dissertation. Pheonix: Arizona State University.
- Fox, L.C.C. (2014). *Effects of technology on literacy skills and motivation to read and write*. Education and Human Development Master's Theses.
- Fuchs, L.S., Fuchs, D., Hosp, M.K. ve Jenkins, J.R. (2001). Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific studies of reading*, 5(3), 239-256.
- Gangi, J.M. (2004). *Encountering Children's Literature*. Boston: Pearson Education.
- Garrety, C.M. (2008). *Digital storytelling: An emerging tool for student and teacher learning*. Iowa State University.
- Glover J.A., Ronning R.R. ve Bruning R.H. (1990). *Cognitive Psychology for Teachers*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Goldberg, A., Russell, M. ve Cook, A. (2003). The effect of computers on student writing: A meta-analysis of studies from 1992 to 2002. *The Journal of Technology, Learning and Assessment*, 2(1).
- Gore, C.W. (2002). *A study of the effect of multisensory writing instruction on the written expression of the dyslexic elementary child*. Doktora Tezi. Shreveport: LouisianaState Üniversitesi.

- Göçer, A. (2007). Bir öğrenme alanı olarak anlama eğitimi ve türkçe eğitimindeki yeri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(2), 17-39.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Grabe, W. ve Stoller, F.L. (2002). *Teaching and researching reading*. New York: Published By Pearson Education.
- Graham, S. (2006). Research on writing development, practice, instruction and assessment. *Reading and Writing*, 21, 1-2.
- Graham, S. ve Harris, K.R. (2005). Improving the writing performance of young struggling writers: Theoretical and programmatic research from the center on accelerating student learning. *The journal of special education*, 39(1), 19-33.
- Güler, A., Halıcıoğlu, M.B. ve Taşkın, S. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Günay, D. (2001). *Metin Bilgisi*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Günay, D. (2007). *Metin Bilgisi*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Gündüz, O. ve Şimsek, T. (2011). *Anlatma teknikleri 2, uygulamalı yazma eğitimi*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Gündüz, S. (2003). *Roman ve öykü yazma sanatı*. İstanbul: Toroslu Kitaplığı.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, F. (2009). *Hızlı okuma ve anlamı yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi: Yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem A Akademi Yayınları.
- Güneş, S. (2003). *Anlatım bilgisi*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Rektörlük Matbaası.
- Hamdy, M.F. (2017). Dijital hikâye anlatımı kullanımının öğrencilerin okuduğunu anlama ve dinlediğini anlama üzerine etkisi. *İngiliz ve Arap Dili Öğretimi Dergisi*, 8 (2), 112-123.
- Hani, M. (2014). Using dijital story projects to help students improve in reading and writing. *Reading Improvement*, 1, 20-26.
- Hairston, M. (1982). Değişim rüzgârları: Thomas Kuhn ve yazı öğretiminde devrim. *Kolej kompozisyonu ve iletişimi*, 33 (1), 76-88.
- Hartman, D.K. and Hartman, J.A. (1993). Reading Across Texts: Expanding the Role of the Reader. *The Reading Teacher*, 47 (3), 202-211.

- Hathorn, P.P. (2005). Using digital storytelling as a literacy tool for the inner city middle school youth. *The Charter Schools Resource Journal*, 1(1), 32-38.
- Hatipoğlu, A.N. (2003). *Üniversitede türk dili*. Ankara: Barış Yayınevi.
- Hicks, C.P. (2009). A lesson on reading fluency learned from the tortoise and the hare. *The Reading Teacher*, 63(4), 319-323.
- Hollingsworth, A., Sherman, J. ve Zaugra, C. (2007). Increasing Reading Comprehension in First and Second Graders Through Cooperative Learning. *Online Submission*.
- Hook, P. ve Jones, S. (2004). The importance of automaticity and fluency for efficient reading comprehension. *Perspectives: International Dyslexia Association*, 24(2), 16-24.
- Huang, H.L. (2006). The effects of storytelling on EFL young learners' reading comprehension and word recall. *English Teaching ve Learning*, 30(3), 51-74.
- Hudson, R.F., Lane, H.B. ve Pullen, P.C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: what, why, and how? *Reading Teacher*, 58, 702-714.
- Hudson, J.A. (2007). Writing, technology and writing technologies: Developing multiple literacies in first-year college composition students. *International Journal of Learning*, 13(12), 93-100.
- Hung, C.M., Hwang, G.J., ve Huang, I. (2012). A project-based digital storytelling approach for improving students' learning motivation, problem-solving competence and learning achievement. *Educational Technology and Society*, 15(4), 368-379.
- Jakes, D.S. ve Brennan, J. (2005). Capturing stories, capturing lives: An introduction to digital storytelling. *Retrieved January*, 16.
- Johnson, K.O. (1951). Sınıf içi eğitimin dinlediğini anlama becerilerine etkisi. *İletişim Dergisi*, 1 (1), 57-62.
- Jorgensen, D.L. (1989). Applied social research methods series: Vol. 15. Participant observation: A methodology for human studies. *Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc*, 10, 9781412985376.
- Kahraman, Ö. (2013). *Dijital hikâyecilik metoduyla hazırlanan öğretim materyallerinin öğrenme döngüsü giriş aşamasında kullanılmasının fizik dersi başarıları ve motivasyonu düzeyine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi.
- Kajder, S.B. (2004). Enter here: Personal narrative and digital storytelling. *English Journal*, 93(3), 64-68.

- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS Uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. (5. Baskı). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kamala, R. (2014). Multisensory approach to reading skills of dyslexic students. *IOSR Journal Of Humanities and Social Science*, 19(5), 32-34.
- Kaman, Ş. (2012). *Akıcı okuma stratejilerini kullanmanın ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinde okuma becerisini geliştirmeye etkisi* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kırşehir: Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kaman, Ş. (2018). *Dijital ve geleneksel metin temelli okuma çalışmalarının okuduğunu anlama, okuma hataları ve tutumları açısından karşılaştırılması*. Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kantemir, E. (1995). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Karaalioğlu, S.K. (2000). *Sözlü yazılı kompozisyon konuşmak ve yazmak sanatı*. İstanbul: İnkılâp Kitapevi.
- Karakuş, İ. (2005). *Türkçe, Türk dili ve edebiyatı öğretimi*. Ankara: Can Reklamevi, Basın Yayın.
- Karaoğlu, A. (2016). Okul öncesi eğitimde dijital hikâye anlatımına ilişkin öğretmen görüşleri, *Türkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 7 (1), 175-205.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karatay, H. (2011). 4+1 Planlı yazma ve değerlendirme modelinin öğretmen adaylarının yazılı anlatım tutumlarını ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6 (3), 1029-1047.
- Karatay, H. (2013). Süreç temelli yazma modelleri: Planlı yazma ve değerlendirme. *Yazma eğitimi*, 2, 21-43.
- Kavcar, C. (1983). Düzgün yazmanın önemi ve yolları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 16(2), 113-123.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F., Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin Yayınları.
- Kaya, D., Doğan, B., ve Yıldırım, K. (2018). Okuduğunu anlama testi derlemeleri: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 6 (2), 44-55.

- Keleş, S. (2012). *İlkokuma yazma öğretiminde kullanılan ders ve çalışma kitaplarının öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kırşehir: Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Keskin, H.K. (2012). *Akıcı okuma yöntemlerinin okuma becerileri üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kiley, T.S. (2006). Research in reading. *Illinois Reading Council Journal*, 34(2), 70-73.
- Kim, Y.S., Wagner, R.K. ve Foster, E. (2011). Sözlü okuma akıcılığı, sessiz okuma akıcılığı ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkiler: Birinci sınıf okuyucular üzerinde gizli bir değişken çalışması. *Bilimsel Okuma Çalışmaları*, 15 (4), 338-362.
- Knudson, R.E. (1992). Analyses of argumentative writing at two grade levels. *Journal of Educational Research*, 85(3), 169-179.
- Koçyiğit, B.K. ve Sefer, D.G. (2004). Süreç Değerlendirme Yaklaşımı İle Yazma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Çalışma: Benim Öykülerim. 13. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya. (1-8).
- Korkmaz, Z., Zülfikar, H., ve Akalın, M. (2003). *Yüksek öğretim öğrencileri için Türk Dili ve kompozisyon bilgileri*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Köksal, K. (2001). *Okuma yazmanın öğretimi*. (2. Baskı) Ankara: Pegem A Yayınevi.
- Kropp, S. (2007). *Why do we always have to write so much? Improving writing skills by focusing on topic sentences in on 4th grade class*. Yüksek Lisans Tezi. California University.
- Kuhn, M.R. (2004). Helping students become accurate, expressive readers: fluency instruction for small groups. *Reading Teacher*, 58(4), 338-344.
- Kuhn, M.R. (2005). A comparative study of small group fluency instruction. *Reading Psychology*, 26(2), 127-146.
- Kuhn, M. ve Stahl, A.S. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 3-21.
- Kuhn, M.R., Schwanenflugel, P.J., ve Meisinger, E.B. (2010). Aligning theory and assessment of reading fluency: automaticity, prosody, and definitions of fluency. *Reading Research Quarterly*, 45(2), 230-251.
- Kulla-Abbott, M.T. (2006). *Developing literacy practices through digital storytelling*. Unpublished Doctoral Dissertation. The University of Missouri, St. Louis, MO.

- Kurudayıoğlu, M. ve Bal, M. (2014). Ana dili eğitiminde dijital hikâye anlatımlarının kullanımı. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (28), 74-95.
- Kuşdemir, Y. (2014). *Doğrudan öğretim modeli'nin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kuzu, T.S. (2004). Etkileşimsel model'e uygun okuma öğretiminin Türkçe bilgilendirici metinleri anlama düzeyine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1, 55-77.
- Küçük, S. (2007). *Yazılı anlatım ve yaratıcılık*. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Yayınları.
- LaBerge, D. ve Samuels, S.J. (1974). Toword a theory of automatic information processing in reading. *Cognittive Psychology* (6), 293-323.
- Lee, I. (2014). Sosyokültürel bakış açılarından EFL yazarken öğretmen geri bildirimini yeniden gözden geçirmek. *Tesol Üç Aylık*, 48 (1), 201-213.
- Lehr, F. (1987). Story Grammar. *The Reading Teacher*, 40(6), 550-552.
- Lester, S. (1999). *An introduction to phenomenological research*. Taunton: Stan Lester Developments.
- Li, Y. (1998). *Using task-based e-mail activities in developing academic writing skills in English as a Second Language*. The University of Arizona.
- Lipson, M.Y., Mosenthal, J., Daniels, P. ve Woodside-Jiron, H. (2000). Process writing in the classrooms of eleven fifth-grade teachers with different orientations to teaching and learning. *The Elementary School Journal*, 101(2), 209-231.
- Liu, C.C., Liu, K.P., Chen, W.H., Lin, C.P. ve Chen, G.D. (2011). Collaborative storytelling experiences in social media: Influence of peer-assistance mechanisms. *Computers ve Education*, 57(2), 1544-1556.
- Logan, G.D. (1997). Automaticity and reading: Perspectives from the instance theory of automatization. *Reading ve Writing Quarterly*, 13(2), 123-146.
- Long, D. ve Szabo, S. (2016). E-okuyucular ve rehberli okuma sırasında öğrencilerin okuma motivasyonu, tutum ve anlamalarına etkisi. *Cogent eğitimi*, 3(1), 1197818.
- MacArthur, C.A. (2006). The effects of new technologies on writing and the writing process. In C. A. MacArthur, S. Graham, ve J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 248-262). New York: Guilford.

- MacArthur, C. A., Graham, S. ve Schwartz, S.S. (1993). Integrating word processing and strategy instruction into a process approach to writing. *School Psychology Review*, 22, 671–681.
- MacArthur, C.A., Graham, S., Schwartz, S.S. ve Shafer, W. (1995). Evaluation of a writing instruction model that integrated a process approach, strategy instruction, and word processing. *Learning Disability Quarterly*, 18, 278–291.
- Maddin, E. (2012). Eğitim teknolojisindeki güncel sorunları araştırmak için TPCK'yı dijital hikâye anlatımıyla kullanmak. *Öğretim Pedagojileri Dergisi*, 7.
- Maltepe, S. (2006). *Yaratıcı Yazma Yaklaşımı Açısından Türkçe Derslerindeki Yazma Süreçlerinin Ve Ürünlerinin Değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Martin, L.E., Segraves, R., Thacker, S. ve Young, L. (2005). The writing process: Three first grade teachers and their students reflect on what was learned. *Reading Psychology*, 26(3), 235-249.
- Massey, S.R. (2008). *Effects of variations of text previews on the oral reading of second grade students*. Unpublished doctoral dissertation, Miami University, Florida, US.
- Mccabe, A. ve Peterson, C. (1991). *Getting the Story: A Longitudinal Study of Parental Styles in Eliciting Narratives and Developing Narrative Skill. Developing Narrative Structure*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- McGrail, E. ve Davis, A. (2011). The influence of classroom blogging on elementary student writing. *Journal of Research in Childhood Education*, 25(4), 415-437.
- McKernan, J. (1996). *Curriculum action research: A handbook of methods and resources for the reflective practitioner*. (2. Baskı). London and New York: Routledge Taylor & Francis Group Yayınları.
- McKown, B.A. ve Barnett, C.L. (2007). Improving Reading Comprehension through Higher-Order Thinking Skills. *Online Submission*.
- McLellan, H. (2006). Corporate storytelling perspectives. *The Journal for Quality and Participation*, 29(1), 17.
- MEB, (2005). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (6, 7 ve 8.sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB, (2009). *Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.

- MEB. (2013). *Fatih Projesi*. <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/tr/index.php> adresi. (Erişim tarihi: 14.012.2018).
- MEB, (2017). *EBA'da Düşün, Tasarla, Kodla*. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. <https://www.meb.gov.tr/eba8217da-8220dusun-tasarlakodla8221/haber/14309/tr> adresi (Erişim tarihi: 17. 03. 2018).
- MEB, (2018). *FATİH Projesi Eğitim Teknolojileri Zirvesi*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı http://www.meb.gov.tr/arama_sonuc.php?q=fatih adresi. (Erişim tarihi: 07.07.2019).
- MEB, (2019). *Türkçe dersi (1-8.Sınıflar) öğretim programı*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretimprogramlari/icerik/72> adresi. (Erişim tarihi: 10. 11. 2020).
- Mellard, D., Woods, K. ve Fall, E. (2011). Assesment and instruction of oral reading fluency among adults with low literacy. *Adult Basic Education and Literacy Journal*, 5(1), 3-14.
- Militello, M. ve Guajardo, F. (2013). Virtually speaking: How digital storytelling can facilitate organizational learning? *Journal of Community Positive Practices*, 13(2), 80-91.
- Miller, J. ve Schwanenflugel, P.J. (2006). Küçük çocukların sözlü okumalarında sözdizimsel olarak karmaşık cümlelerin prozodisi. *Eğitim psikolojisi dergisi*, 98(4), 839.
- Miller, J. ve Schwanenflugel, P.J. (2008). A longitudinal study of the development of reading prosody as a dimension of oral reading fluency in early elementary school children. *Reading Research Quarterly*, 43(4), 336-354.
- Morra, J. ve Tracey, D.H. (2006). The impact of multiple fluency interventions on a single subject. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 47(2), 5.
- Mott, M.S. ve Klomes, J.M. (2001). The synthesis of writing workshop and hypermedia-authoring: Grades 1-4. *Early Childhood Research ve Practice*, 3(2).
- Nakip, M. (2013). *Pazarlama araştırma teknikleri*. (3. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read*. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development.

- Nevo, E., Vaknin-Nusbaum, V., Brande, S. ve Gambrell, L. (2020). İkinci sınıf öğrencilerinde sözlü okuma akıcılığı, okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama. *Okuma ve Yazma*, 33(8), 1945-1970.
- Nurjanah, E. (2017). Metode multisensori terhadap kemampuan mengenal lambang bilangan 1-10 pada anak autis. *Jurnal Pendidikan Khusus*, 9(2).
- Olson, M.W. ve Gee, T.C. (1991). İlköğretim sınıflarında içerik okuma öğretimi: Algılar ve stratejiler. *Okuma Öğretmeni*, 45(4), 298-307.
- Opperman, M. (2008). Digital Storytelling and American Studies: Critical Trajectories From the Emotional to the Epistemological. *Arts and Humanities in Higher Education*, 7(2), 171– 186.
- Oral, G. (2008). *Yine yazı yazıyoruz*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Özbay, M. (2005). *Bir dil becerisi olarak dinleme eğitimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Özbay, M. (2007). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. (2. Baskı), Ankara: Öncü Kitap.
- Özcan, S. (2014). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonları ile hikâye yazma becerilerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özdemir, E. (1975). *Anlayarak okuma ve temel Türkçe bilgileri*. Ankara: Mektupla Öğretim Yayınları.
- Özdemir, E. (1987). *İlkokul öğretmenleri için Türkçe öğretimi kılavuzu*. İstanbul: İnkılâp Kitabevi
- Özdemir, E. (1991). *Yazın türleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim.
- Özdemir, E. (1998). *Eleştirel okuma*. Ankara: Ümit Yayıncılık.
- Özdemir, E. (1999). *Sözlü-yazılı anlatım sanatı (Kompozisyon)*. İstanbul: Hakan Kitabevi.
- Özdemir, E. ve Binyazar, A. (1998). *Yazma öğretimi yazma sanatı*. (4. Baskı). İstanbul: Papirüs Yayınevi.
- Özdemir, M., Özdemir, O. ve Parmaksız, R.Ş. (2016). İlkokul öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerinin ve okuduğunu anlama düzeylerinin incelenmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(3), 1829-1848.
- Özerbaş, M.A. ve Öztürk, Y. (2017). Türkçe Dersinde Dijital Hikâye Kullanımının Akademik Başarı, Motivasyon Ve Kalıcılık Üzerinde Etkisi. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 10(2), 102-110.

- Özdemir, Y. ve Kıroğlu, K. (2019). Okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine boylamsal bir bakış. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 85-124.
- Özkara, Y. (2010). Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuma Düzeylerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Uygulama. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (5), 109-119.
- Özmen, E. (1999). Öykü yapısı ve öykü yapısının okuduğunu anlama öğretiminde kullanılması. *Bilig Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, (11), 107-108.
- Özmen, H. (2014). Deneyisel araştırma yöntemleri. M. Metin (Editör), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (s. 47-76). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Padeliadu, S. ve Antoniou, F. (2013). The relationship between reading comprehension, decoding, and fluency in greek: a cross-sectional study. *Reading ve Writing Quarterly*, 30, 19-31.
- Peterson-Karlan, G. (2011). Technology to support writing by students with learning and academic disabilities: resent research trends and findings. *Assistive Technology Outcomes and Benefits*, 7(1), 39-62.
- Petty, W.T. (1989). *Experiences in language: Tools and techniques for language arts methods*. Allyn and Bacon Order Dept. 200 Old Tappan Rd. Old Tappan, NJ 07675.
- Piper, L. E. (2010). Parent involvement in reading. *Illinois Reading Council Journal*, 38(2), 48-51.
- Pircioğlu, A. (2016). *Ölçünlü türkiye türkçesini okulda öğrenen çocukların okuma yanlışlarını düzeltmede ve onları akıcı okumaya ulaştırmada tekrarlı okuma yaklaşımının etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Rize: Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi.
- Porter, B. (2004). *Digitales: The art of telling digital stories*. Sedalia, CO: Bjpconsulting.
- Quandt, J.I. (1983). *Language arts for children*. London: Prentice Hall Inc.
- Raimes, A. (1983). *Yazma öğretiminde teknikler*. New York: Oxford University Press.
- Ranker, J. (2008). Composing across multiple media a case study of digital video production in a fifth grade classroom. *Written Communication*, 25(2), 196-234.
- Rankin, P.T. (1930). Listening Ability. *Chicago Schools Journal*. 12, 179.
- Rasinski, T.V. (1990). Akıcı okuma ölçümlerinin araştırılması. *Eğitim Araştırması Üç Aylık*, 14(3), 37-44.
- Rasinski, T.V. (2004). Assessing reading fluency. *Pacific Resources for Education and Learning (PREL)*.

- Rasinski, T.V. (2017). Mücadele eden okuyucular: Neden birçoğu mücadele ediyor ve okumalarını geliştirmek için mütevazı bir öneri. *Okuma Öğretmeni*, 70(5), 519-524.
- Rasinski, T., Rikli, A. ve Johnston, S. (2009). Akıcı okuma: Otomatiklikten daha fazlası mı? İlköğretim notları için bir endişeden daha fazlası mı? *Okuryazarlık Araştırma ve Öğretimi*, 48(4), 350-361.
- Rasinski, T.V., Yıldırım, K. ve Nageldinger, J. (2011). Building fluency through the phrased text lesson. *The Reading Teacher*, 65(4), 252-255.
- Richek, M.A., Caldwell, J.S., Jennings, J.H. ve Lerner, J.W. (2001). *Reading problems: assessment and teaching strategies*. Boston: Allyn ve Bacon.
- Roberts, T.A. ve Meiring, A. (2006). Teaching phonics in the context of children's literature or spelling: Influences on first-grade reading, spelling, and writing and fifth-grade comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 690.
- Robin, B. (2006). The educational uses of digital storytelling. In C. Crawford vd. (Ed.). *Proceedings of Society for Information Technology ve Teacher Education International Conference 2006*, 709-716. Chesapeake, VA: AACE.
- Robin, B.R. (2008). Digital storytelling: a powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory Into Practice*, 47(3), 220-228.
- Rosenblum, S., Weiss, P.L. ve Parush, S. (2003). El yazısı güçlüklerinin ürün ve süreç değerlendirmesi. *Eğitim Psikolojisi İncelemesi*, 15(1), 41-81.
- Rossiter, M. ve Garcia, P.A. (2010). Digital storytelling: A new player on the narrative field. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 126, 37-48.
- Sadik, A. (2008). Digital storytelling: a meaningful technology-integrated approach for engaged student learning. *Educational Technology Research and Development*, 56(4), 487-506.
- Sallabaş, M.E. (2007). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kendini yazılı olarak ifade etme kazanımlarına ulaşma düzeyi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Samuels, S.J. (1979). The method of repeated readings. *Reading Teacher*, 32, 403-408.
- Samuels, S.J. (2006). Toward a model of reading fluency. S.J. Samuels ve A.E. Farstrup (Editörler), *What research has to say about fluency instruction* içinde (s. 24- 46). Newark, DE: International Reading Association.
- Satterfield, B. (2007). Eight tips for telling your story digitally: advice on planning, building, and promoting digital stories. *Digital Storytelling Cookbook*,

<http://psdtech.pbworks.com/f/Eight+Tips+for+Telling+Your+Story+Digitally.pdf>

(Erişim tarihi: 03. 04. 2019).

- Schwanenflugel, P.J., Hamilton, A.M., Kuhn, M.R., Wisenbaker, J.M., ve Stahl, S.A. (2004). Becoming a fluent reader: Reading skill and prosodic features in the oral reading of young readers. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 119-129.
- Schwanenflugel, P.J., Meisinger, E.B., Wisenbaker, J.M., Kuhn, M.R., Strauss, G.P. ve Morris, R.D. (2006). İlkokul yıllarında akıcı ve otomatik bir okuyucu olmak. *Üç Ayda Bir Araştırma Okuma*, 41(4), 496-522.
- Sekaran, U. (2003). *Research methods for business: A skill building approach* (4th edition). New Jersey: John Wiley and Sons
- Sever, E. (2013). *Süreç temelli yazma modellerinin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım ve yaratıcı yazma becerilerine etkisi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak: Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sever, S. (1993). *Türkçe öğretiminde uygulanan tam öğrenme kuramı ilkelerinin, öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerindeki erişiyeye etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Shams, L. ve Seitz, A.R. (2008). Benefits of multisensory learning. *Trends in Cognitive Sciences*, 12(11), 411-417.
- Siegel, M. G. (1984). *Reading as signification*. Unpublished Doctoral Dissertation. Bloomington: Indiana University.
- Skinner, E. ve Hagood, M.C. (2008). Dijital hikâye anlatımı yoluyla İngilizce öğrenenlerle okuryazar kimlikler geliştirmek. *The Reading Matrix: An International Online Journal*, 8(2).
- Smith, D.M. (2011). *Readers theatre: Its effectiveness in improving reading fluency, student motivation and attitudes toward reading among second-grade students*. Doctorate Dissertation. The Pennsylvania State University.
- Smith, J.A., Flowers, P. ve Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research*. London: Sage.
- Stanovich, K.E. (1986). Mathew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-407.

- Stanovich, K.E. (1991). Word recognition: changing perspectives. R. Barr, M.L. Kamil, P. Mosenthal ve P.D. Pearson (Editörler), *Handbook of reading research* içinde (s. 418-452). New York: Longman.
- Stojke, A.E.(2009). *Digital storytelling as a tool for revision*. Unpublished Doctoral Dissertation. Michigan: Oakland University.
- Sylvester, R. ve Greenidge, W.L. (2009). Digital storytelling: Extending the potential for struggling writers. *The Reading Teacher*, 63(4), 284-295.
- Şahin, A. (2009). Okuma-yazma becerisini cümle çözümleme ve ses temelli cümle yöntemleriyle öğrenmiş dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama erişilerinin karşılaştırılması. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, (365).
- Şahin, M. (2011). Masalların çocuk gelişimine etkilerinin öğretmen görüşleri açısından incelenmesi. *Millî Folklor*, 23 (89).
- Şenöz, C. (2005). *Metin dilbilim ve Türkçe*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Şentürk Leylek, B. (2018). *İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin gelişiminde ve okumaya yönelik tutumlarında dijital hikâyelerin etkisi*. Doktora Tezi. Bursa: Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tabachnick, B.G. ve Fidel, L.S. (2013). *Using multivariate statistics*. USA: Pearson Education Limited.
- Tatum, M. (2009). *Digital storytelling as a cultural-historical activity: Effects on information text comprehension*. Unpublished Doctoral Dissertation. Miami: University of Miami.
- Therrien, W.J. (2004). Fluency and comprehension gains as a result of repeated reading: A meta-analysis. *Remedial and special education*, 25(4), 252-261.
- Thesen, A. ve Kara-Soteriou, J. (2011). Using digital storytelling to unlock student potential. *New England Reading Association Journal*, 46(2), 93.
- Tok, M. ve Potur, Ö. (2015) Yazma eğitimi alanında yapılan akademik çalışmaların eğilimleri (2010-2014 Yılları). *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(4), 1-25.
- Toker, T. (2006). *İlkokuma yazma yöntemleri ve okuduğunu anlamaya etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tolisano, S. (2008). *Digital storytelling part II. Langwitches*. <http://langwitches.org/blog/2008/04/25/digital-storytelling-part-ii/> (Erişim tarihi: 23.04.2021).

- Tompkins, G.E. (1998). *Language arts*. New Jersey/USA: Von Hoffmann Press Inc.
- Tompkins, G. E. (2010). *Teaching writing: Balancing process and product*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- TÜİK. (2018). *06-15 Yaş Grubuna Göre Bilişim Teknolojileri Kullanımı*. <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=15866> adresi. (Erişim tarihi: 15.09.2019).
- TÜİK. (2021). *06-15 Yaş Grubuna Göre Bilişim Teknolojileri Kullanımı*. <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=15866> adresi. (Erişim tarihi: 11.11.2021).
- Türk Dil Kurumu (2016). *Bilim ve sanat terimleri ana sözlüğü*. Ankara.
- Türkiye Bilişim Derneği (2013). *2013 Değerlendirme Raporu*. http://www.tbd.org.tr/usr_img/temp/2013TBDDegerlendirmeRaporu.pdf adresi. (Erişim tarihi: 16.09.2019).
- Ulu, M. ve Başaran, M. (2013). Video öz değerlendirme tekniğinin akıcı okuma becerisinin gelişimine etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (38), 1-10.
- Ulum, E.ve Ercan-Yalman, F. (2018). Fen bilimleri dersinde dijital hikâye hazırlamanın ders başarısı düşük ve bilgisayarla fazla vakit geçiren öğrenciler üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 12(2), 306-335.
- Ulus, T., İnce, C.H., Aliustaoğlu, F.S. ve Melez, İ.E. (2010). Araştırma nasıl tasarlanır. *Adli Tıp Dergisi*, 24(2), 40-47.
- Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(23), 461-472.
- Uyar, Y. (2016). Yazma becerisini geliştirmeye yönelik araştırmalar: Son çeyrek asrın değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 11(3), 2273–2294.
- Uysal, M. (2009). *İlköğretim Türkçe dersinde işbirlikli öğrenmenin eriş, eleştirel düşünce ve yaratıcılık becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ülper, H. (2008). *Bilişsel süreç modeline göre hazırlanan yazma öğretim programının öğrenci başarısına etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Vagle, M. D. (2018). *Crafting phenomenological research*. California: Left Coast Press.

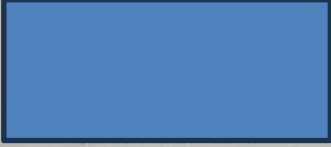
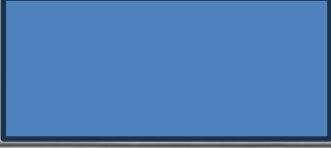
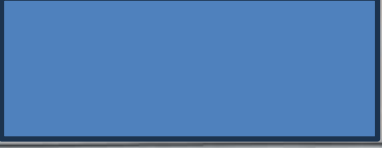
- Vasudevan, L., Schultz, K., ve Bateman, J. (2010). Rethinking composing in a digital age: Authoring literate identities through multimodal storytelling. *Written Communication*, 27(4), 442–468.
- Veenendaal, N.J., Groen, M.A. ve Verhoeven, L. (2016). Segment ve segmentler üstü fonolojinin okuduğunu anlamaya katkısı. *Üç ayda bir araştırma okuma*, 51(1), 55-66.
- Vidin, G. (2013). *Bir ilkokul ikinci sınıf öğrencisinin okuma yazma öğrenmesindeki güçlüklerin ve çözümüne yönelik çalışmanın etkililiğinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Watson, W.R., Watson, S.L. ve Reigeluth, C.M. (2012). A systemic integration of technology for new-paradigm education. *Educational Technology*, 52(5), 25-29.
- Weaver, C. ve Kintsch, W. (1991). Expository Texts. R. Barr ve M. Kamil (Editörler), *Handbook of Reading Research* içinde (s. 230-245). New York: Longman.
- Wilger, M.P. (2008). Reading fluency: a bridge from decoding to comprehension. *Ottawa: AutoSkill International Inc. Retrieved January, 10, 2017*.
- Wolff, F.I., Marsnik, N.C., Tacey, W.S. ve Nichols, R.G. (1983). *Perceptive listening*. New York: CBS College Publishing.
- Wolf, M. ve Katzir-Cohen, T. (2001). Reading fluency and its intervention. *Scientific Studies of Reading*, (5), 211-239.
- Xin, J. (2013). Using digital stories in writing instruction for secondary students with disabilities. In *2013 International Conference on Educational Research and Sports Education (ERSE 2013)* (pp. 191-192). Atlantis Press.
- Xu, Y., Park, H. ve Baek, Y. (2011). A new approach toward digital storytelling: An activity focused on writing self-efficacy in virtual learning environment. *Educational Tecnology ve Society*, 14(4), 181-191.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri yeni yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yamaç, A. (2015). *İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişiminde dijital hikâyelerin etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yeo, S. (2008). *Relation between 1-minute CBM reading aloud measure and reading comprehension tests: A multilevel meta-analysis*. University of Minnesota.

- Yetgin, A. (2020). *İlkokulda okuduğunu anlama yaratıcı okuma eleştirel düşünme ve üstbilişsel farkındalık: ilişkisel tarama modelinde bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kırıkkale: Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yetkin, D. ve Daştan, Ö. (2008). *İlköğretim programı, 1-5. sınıflar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yıldız, C. (2003). *Anadili öğretiminde çağdaş yaklaşımlar ve Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Yıldız, C. (2010). *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yıldız, S. (2010). İlk okuma yazma sürecinde çoklu ortam uygulamalarının okuma becerisi üzerinde etkililiği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(20), 31-63.
- Yıldız, M. ve Ateş, S. (2010). İlk okuma yazmayı farklı yöntemlerle öğrenen ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin yazılarının okunaklılık ve yazım hataları bakımından karşılaştırılması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 14(1), 11-30.
- Yıldız, M., Yıldırım, K. ve Ateş, S. (2009). Sınıf öğretmenlerinin sınıf tahtasına yazdıkları yazıların okunaklılık bakımından öğrencilere model olmadaki uygunluğu. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), 75-88.
- Yılmaz, B. (1993). *Okuma alışkanlığında halk kütüphanelerinin rolü*. Kültür bakanlığı, Kütüphaneler genel md.
- Yılmaz, H. (2014). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma düzeyi ile okuduğunu anlama ve rutin olmayan problem çözme başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kırıkkale: Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yılmaz, M. (2006). *İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin sesli okuma hatalarını düzeltmede ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede tekrarlı okuma yönteminin etkisi*. Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi
- Yılmaz, M. (2011). İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama seviyeleri ile Türkçe, Matematik, Sosyal bilgiler ve Fen ve teknoloji derslerindeki başarıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 29, 9-14.

- Yılmaz, Y., Üstündağ, M.T. ve Güneş, E. (2017). Öğretim materyali olarak dijital hikâye geliştirme aşamalarının ve araçlarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 1621-1640.
- Zamel, V. (1982). The process of discovering meaning. *TESOL Quarterly*, 16(2), 195-209.
- Zutell, J. ve Rasinski, T.V. (1991). Training teachers to attend to their students' oral reading fluency. *Theory into Practice*, 30(3), 211–217.

EKLER

EK-1. Etik Kurul Onayı

Evrak Kayıt Tarihi: 16.02.2022		Protokol No: 271245		Tarih: 25.03.2022	
					
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU KARAR BELGESİ					
ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Doktora Tez Çalışması				
KONU:	Eğitim Bilimleri				
BAŞLIK:	Dijital Hikâye Kullanımının İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Akıcı Okuma ve Yazma Becerilerine Etkisi				
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Doç. Dr. Yalçın BAY				
TEZ YAZARI:	Mesut KANDEMİR				
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-				
KARAR:	Olumlu				
					
					
					
					

EK-2. MEB Araştırma Uygulama İzni



T.C.
DİYARBAKIR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-30769799-44-67944775
Konu : Araştırma İzni (Mesut KANDEMİR)

09.01.2023

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

- İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21/01/2020 tarih ve 1563890 sayılı 2020/2 Nolu Genelgesi
b) Anadolu Üniversitesi Rektörlüğünün 05/01/2022 tarih ve 463916 sayılı yazısı.

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Doktora Programı Öğrencisi Mesut KANDEMİR'in "Dijital Hikaye Kullanımının İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma, Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerilerine Etkisi" konulu araştırma çalışmasını ilimiz Silvan İlçesine bağlı Sarıbuğday İlkokulunda öğrenim gören 4.sınıf öğrencilerine uygulama talebi ilgi (b) yazıda belirtilmektedir.

Söz konusu araştırma çalışmasının Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Milli Eğitim Temel Kanunu ile Türk Milli Eğitiminin Genel amaçlarına uygun olarak ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde gönüllülük esasına bağlı olarak yapılması uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Mehmet YÜCESOY
Müdür Yardımcısı

OLUR
Murat KÜÇÜKALİ
İl Millî Eğitim Müdürü

EK:

- 1- Anket Belgeleri
- 2- Değerlendirme Formu

Bu belge güvenli elektronik imza ile onaylanmıştır.

Adres : şehitlik mahallesi mehmetakif ersoy bulvarı eski eğitim fakültesi

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ehys>

İmza

Bilgi için: BİNGÖL GÜLTEKİN

Telefon No : 0 (412) 322 22 35

Unvan : İçiş

E-Posta: arge21@meb.gov.tr

İnternet Adresi: Faks:

Kep Adresi : meb@hadi1.kep.tr

Bu evrak güvenli elektronik imza ile onaylanmıştır. <https://evrak.meb.gov.tr> adresinden 44b0-7c63-393f-9757-1de0 kodu ile doğrulanabilir.



EK-3. Öğrenci Gönüllü Katılım Formu

ÖĞRENCİ GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Sevgili Öğrenci,

Sizlerin okuduklarınızı daha iyi anlayabilmeniz, yazılı ve sözlü olarak kendinizi daha iyi ifade edebilmeniz ve daha iyi dinleyiciler olabilmeniz, sadece eğitim hayatınızda değil tüm yaşantınızda büyük önem arz etmektedir. Bu kapsamda sizlerin Türkçe dersinde okuduğunuzu anlama, akıcı okuma ve yazma becerilerinizi geliştirmeye yönelik bir doktora tez araştırması yürütmekteyim. Araştırma kapsamında Anadolu Üniversitesi Etik Kurulundan, İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerinden gerekli yasal izinler alınmıştır. Sınıf ortamınızda gerçekleştirilecek araştırma sürecinde Talim Terbiye Kurulunun onay verdiği metinler üzerinden hazırlanmış Dijital Hikâyeler, okuma metinleri ve görseller araştırma araçları olarak kullanılacaktır. Sizlerin okuma ve yazma becerilerinizi belirlemeye yönelik olarak konu uzmanları tarafından geliştirilmiş ölçekler ve kişisel bilgi formları kullanılacaktır. Bununla birlikte araştırma sürecinin daha iyi analiz edilebilmesi adına ders süreçleri, video kaydı altına alınacaktır. Ayrıca araştırmaya katılan bazı öğrencilerle araştırma sürecini değerlendirmeye yönelik görüşmeler yapılacak ve bu görüşmeler, ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınacaktır. Araştırma sürecinde elde edilen hiçbir veri, görsel veya ses kaydı araştırma dışında bir yerde kullanılmayacak ve hiçbir platform üzerinden paylaşılmayacaktır. Aksi durumda tüm yasal sorumlulukların şahsıma ait olacağını beyan ederim. Çalışma, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Öğretim Üyesi Doç. Dr. Yalçın BAY ile Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Doktora Programı öğrencisi Bil. Uzm. Mesut KANDEMİR tarafından yürütülmektedir.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- İsminizi yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz. İstemediğiniz takdirde isminiz gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Mesut KANDEMİR

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabilceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum. Bu araştırma kapsamında yapılacak olan tüm etkinliklere; kişisel bilgilerimin gizli tutulması ve elde edilen verilerin sadece araştırma kapsamında kullanılması koşuluyla gönüllü olarak katıldığımı beyan ederim. Gerekli gördüğümde araştırmaya katılmaktan vaz geçebileceğimi bildiririm. .../.../ 2023

Katılımcı Ad ve Soyadı:

İmza :

Tarih :

EK-4. Veli İzin Formu

VELİ İZİN FORMU

Sayın veli,

Öğrencilerimizin okuduklarını daha iyi anlayabilmeleri, yazılı ve sözlü olarak kendilerini daha iyi ifade edebilmeleri ve daha iyi dinleyiciler olabilmeleri, sadece eğitim hayatlarında değil tüm yaşantılarında büyük önem arz etmektedir. Bu kapsamda öğrencilerimizin Türkçe dersinde okuduğunu anlama, akıcı okuma ve yazma becerilerini geliştirmeye yönelik bir doktora tez araştırması yürütmekteyim. Araştırma kapsamında Anadolu Üniversitesi Etik Kurulundan, İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerinden gerekli yasal izinler alınmıştır. Kendi sınıf ortamlarında gerçekleştirilecek araştırma sürecinde öğrencilerimize Talim Terbiye Kurulunun onay verdiği metinler üzerinden hazırlanmış Dijital Hikâyeler, okuma metinleri ve görseller araştırma araçları olarak kullanılacaktır. Öğrencilerimizin okuma ve yazma becerilerini belirlemeye yönelik olarak konu uzmanları tarafından geliştirilmiş ölçekler ve kişisel bilgi formları kullanılacaktır. Bununla birlikte araştırma sürecinin daha iyi analiz edilebilmesi adına ders süreçleri, video kaydı altına alınacaktır. Ayrıca araştırmaya katılan bazı öğrencilerle araştırma sürecini değerlendirmeye yönelik görüşmeler yapılacak ve bu görüşmeler, ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınacaktır. Araştırma sürecinde elde edilen hiçbir veri, görsel veya ses kaydı araştırma dışında bir yerde kullanılmayacak ve hiçbir platform üzerinden paylaşılmayacaktır. Aksi durumda tüm yasal sorumlulukların şahsıma ait olacağını beyan ederim.

Mesut KANDEMİR

Velisi bulunduğum sınıf öğrencisi
Türkçe derslerinde yapılacak olan etkinliklere katılmasına; yapılacak faaliyetler sırasında video, fotoğraf ve ses kaydının alınmasına ve araştırma için verilen formların doldurulmasına ve bunların yukarıdaki beyanname şartları doğrultusunda araştırma için kullanılmasına izin veriyorum. Tarih:/...../2023

Öğrenci Velisi

Ad-Soyad:

Tel:

İmza:

EK-5. Öğretmen Gönüllü Katılım Formu

ÖĞRETMEN GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Değerli Öğretmenim,

Öğrencilerimizin okuduklarını daha iyi anlayabilmeleri, yazılı ve sözlü olarak kendilerini daha iyi ifade edebilmeleri ve daha iyi dinleyiciler olabilmeleri, sadece eğitim hayatlarında değil tüm yaşantılarında büyük önem arz etmektedir. Bu kapsamda öğrencilerimizin Türkçe dersinde okuduğunu anlama, akıcı okuma ve yazma becerilerini geliştirmeye yönelik bir doktora tez araştırması yürütmekteyim. Araştırma kapsamında Anadolu Üniversitesi Etik Kurulundan, İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerinden gerekli yasal izinler alınmıştır. Kendi sınıf ortamlarında gerçekleştirilecek araştırma sürecinde öğrencilerimize Talim Terbiye Kurulunun onay verdiği metinler üzerinden hazırlanmış Dijital Hikâyeler, okuma metinleri ve görseller araştırma araçları olarak kullanılacaktır. Öğrencilerimizin okuma ve yazma becerilerini belirlemeye yönelik olarak konu uzmanları tarafından geliştirilmiş ölçekler ve kişisel bilgi formları kullanılacaktır. Bununla birlikte araştırma sürecinin daha iyi analiz edilebilmesi adına ders süreçleri, video kaydı altına alınacaktır. Ayrıca araştırmaya katılan bazı öğrencilerle araştırma sürecini değerlendirmeye yönelik görüşmeler yapılacak ve bu görüşmeler, ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınacaktır. Araştırma sürecinde elde edilen hiçbir veri, görsel veya ses kaydı araştırma dışında bir yerde kullanılmayacak ve hiçbir platform üzerinden paylaşılmayacaktır. Aksi durumda tüm yasal sorumlulukların şahsıma ait olacağını beyan ederim. Çalışma, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Öğretim Üyesi Doç. Dr. Yalçın BAY ile Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Doktora Programı öğrencisi Bil. Uzm. Mesut KANDEMİR tarafından yürütülmektedir.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- İsminizi yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz. İstemediğiniz takdirde isminiz gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Mesut KANDEMİR

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum. Bu araştırma kapsamında yapılacak olan tüm etkinliklere; kişisel bilgilerimin gizli tutulması ve elde edilen verilerin sadece araştırma kapsamında kullanılması koşuluyla gönüllü olarak katıldığımı beyan ederim. Gerekli gördüğümde araştırmaya katılmaktan vaz geçebileceğimi bildiririm. .../.../ 2023

Katılımcı Ad ve Soyadı:

İmza :

Tarih :

EK-6. Ölçek Kullanım İzinleri

Merhabalar Hocam,

Ben Mesut KANDEMİR, Anadolu Üniversitesi Sınıf Eğitimi Bölümünde Doç.Dr.Yalçın BAY'ın danışmanlığında doktora eğitimimi devam ettirmekteyim.İzniniz olursa tez çalışmamda " İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin sesli okuma ve konuşma prozodileri arasındaki ilişkinin incelenmesi, " isimli çalışmanızdaki prozodik okuma ölçeğini kullanmak istiyorum.

Saygılarımla...

k

Sayın Kandemir, ölçeği kullanabilirsiniz. Ölçeğin kullanımına ilişkin açıklamaları da içeren ölçeğin word formatındaki halini ekte gönderiyorum. Çalışmanızda başarılar dilerim. Selamlar.

M

Merhabalar Hocam,

Ben Mesut KANDEMİR, Anadolu Üniversitesi Sınıf Eğitimi Bölümünde Doç.Dr.Yalçın BAY'ın danışmanlığında doktora eğitimimi devam ettirmekteyim.İzniniz olursa tez çalışmamda doktora tezinizde geliştirdiğiniz "yazma becerisi ölçeğini" kullanmak istiyorum.

Saygılarımla...

M

Mesut Bey teşekkür ederim. Tabi ki kullanabilirsiniz. Saygılarımla

Gelen kutusu

M

Merhabalar Hocam,

Ben Mesut KANDEMİR, Anadolu Üniversitesi Sınıf Eğitimi Bölümünde Doç.Dr.Yalçın BAY'ın danışmanlığında doktora eğitimimi devam ettirmekteyim.İzniniz olursa tez çalışmamda kullanmak üzere "Okuduğunu Anlama Testi Geliştirilmesi:Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması" isimli çalışmanızdaki ölçeği kullanmak istiyorum.

Saygılarımla...

M

Merhaba Mesut, ölçeği kullanabilirsin. İyi çalışmalar dilerim.

EK-7. Veri Toplama Araçları

ÖĞRENCİ KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Sevgili Öğrenci,

Bu kişisel bilgi formu yapılacak olan araştırma için bilgi elde etmek amacıyla hazırlanmıştır. Aşağıda yer alan sorulara vereceğiniz yanıtlar hiçbir biçimde araştırma kapsamı dışında kullanılmayacak olup araştırmacı dışında kimseyle paylaşılmayacaktır. Araştırma kapsamında sağlıklı sonuçlar elde edilmesi için bu formda yer alan soruları size en uygun biçimde ve eksiksiz olarak doldurmanız önemlidir.

NOT: Sorunun karşısında ya da altında bulunan seçeneklerden sizin durumunuza en uygun olanın önündeki paranteze (X) işareti koyunuz.

1. Cinsiyetiniz: Kız () Erkek ()

2. Anne ve Babanızın Eğitim Durumu:	Anne	Baba
Okuma-yazma bilmiyor	()	()
İlkokul mezunu	()	()
Ortaokul mezunu	()	()
Lise mezunu	()	()
Üniversite mezunu	()	()

3. Ailedeki Kardeş Sayısı:

4. Ailedeki Birey Sayısı:

6. Anne ve Babanızın Mesleki Durumu:	Anne	Baba
Devlet Memuru	()	()
Özel Sektör	()	()
Serbest	()	()
Çiftçi	()	()
Emekli	()	()

5. Anne ve Babanızın Çalışma Durumu:	Anne	Baba
	Çalışıyor ()	Çalışıyor ()
	Çalışmıyor ()	Çalışmıyor ()

OKUDUĞUNU ANLAMA ÖLÇEĞİ

Kurdun Öyküsü

Her gün yaptığım gibi ormanı temizlemeye çıkmıştım. Orman benim evim, temiz tutmak da benim görevim. Derken bir kız beliriverdi. Kırmızı başlık ve peleriniyle çok şüpheli bir görünümü vardı. Kimin aklına gelir bu garip kıyafeti giymek. Bir kurnazlık peşindeydi mutlaka. Bir süre dikkatle izledim bu garip kıızı. Elinde taşıdığı üzeri örtülü sepette kim bilir ne taşıyordu! Yürüyüşü bile normal değildi. Yanına yaklaşıp ne yaptığını sorunca bana büyükannesinin evine gittiğini söyledi ama gel de inan. Yine de bıraktım peşini kendi işime döndüm. Ama aklım o kıza takıldı bir kere! Bir gidip bakayım doğru mu söyledikleri dedim kendi kendime. Gerçekten böyle bir büyükanne var mı? Siz olsaydınız gerçekliğini kontrol etmek istemez miydiniz? Orman benim evim. Ben hem ev sahibiyim hem de diğer orman sakinlerine karşı sorumluyum. Neyse uzatmayayım. Gittim, baktım ve gerçekten bir büyükanne buldum. Sorduğumda “Evet o küçük kız benim torunum.” dedi. Ben de sorumlu bir kişi olarak “Bu küçük kız yabancılarla konuşulmayacağını öğrenmemiş daha.” dedim ve anlattım küçük kıza karşılaşmamı. Büyükanne de ürperdi ve birlikte küçük kıza bir ders vermeye karar verdik. O, yatağın altına saklandı. Ben onun geceliğini giydim, başlığını taktım ve yatağına yattım. Küçük kız biraz sonra içeri girdi. Seslendi cevap verdim. Ne şaşkın bir çocuk! Beni büyükannesi sanıvermişti. Ben, kendi büyükannemi değil sesinden, kokusundan bile tanırım oysaki. Neyse bunlar bir şey sayılmaz, daha neler yaptı bilerseniz! Kulaklarımın niçin büyük olduğunu sordu. -Ne ayıp şey, hiç sorulur mu? Yine de çocukluğuna verip yumuşak bir sesle cevapladım. “Seni iyi dinlemek için.” Ama bu sefer kalkıp da burnumun niçin büyük olduğunu sormaz mı? Bu küçük kız hiç mi hiç terbiye almamış. Ben zaten burnumu kendime dert ettim, özgüvenim sarsıntıda. Psikologlar, estetikçiler... Dünya para harcıyorum ama boşuna. Yine aldırmamaya çalışırken bu sefer de ağzımın kocaman olduğunu yüzüme vurmaz mı? Tabi ki kızdım, siz olsanız kızmaz mıydınız? O sinirle yataktan fırlayıp peşinde koşturmaya başladım. Birden ne olsa beğenirsiniz! Bir kocaman avcı, elinde tüfek, kapıdan dalıverdi. Beni, “Seni hain kurt, büyükanneyi yedin değil mi?” diye suçlamaz mı? Hâlbuki büyükannenin kılına bile dokunmadım, o da saklandığı yerden çıkıp beni korumaya çalışmadı. Malum yaşlılık, kulakları iyi duymuyor. Avcı mahkeme yapmadan infaz kararını verdi. Tabi ben de adalet bulamayacağımı, hatta canımı yitireceğimi anlayıp pencereden zor attım kendimi. Geçirdiğim büyük korkunun sarsıntısı yetmiyormuş gibi o gün bugündür ormanda yüzümü bile rahat gösteremez oldum. Adım haine çıktı. Yeter artık! Ben suçsuzum.

1. Okuduğunuz metindeki kurt nasıl birisidir?

- A) Kötü kalpli B) Şüpheli C) Tedbirli D) Yalancı

2. Kurt, neden büyükannenin yerine geçti?

- A) Kızı yemek için
B) Büyükanneyi öldürdüğü için
C) Kıza ders vermek için
D) Avcıdan saklanmak için

EK-7. (Devam) Veri Toplama Araçları

3.Okuduğunuz metinden aşağıdakilerden hangisi çıkarılamaz?

- A) Tanımadığımız kişilerle konuşmamalıyız.
- B) Büyüklerle kibar bir biçimde konuşmalıyız.
- C)Olayların aslını öğrenmeden karar vermemeliyiz.
- D)Tehlikeli durumlarda saklanarak kendimizi korumalıyız.

4.Aşağıdakilerden hangisi kurdun küçük kızdı şüphelenmesinin nedenlerinden birisi değildir?

- A) Konuşmalarından
- B) Kıyafetinden
- C)Yanındaki arkadaşından
- D)Elindeki sepetinden

5.Avcı kurdu neden vurmak istemiş?

- A) Küçük kızdı kovaladığı için
- B) Büyükannenin yerine geçtiği için
- C)Kızdı kandırdığı için
- D)Büyükanneyi yemiş olduğunu düşündüğü için

6.Okuduğunuz metinden çıkarılabilecek sonuçlardan birisi değildir?

- A) Gördüklerimizin gerçek nedenlerini anlamalıyız.
- B) İzin almadan dışarı çıkmamalıyız.
- C)Tanımadığımız kişilerle konuşmamalıyız.
- D)Çocuklar yalnız başına bir yere gitmemelidir.

7.Metinde geçen “orman sakinleri” ifadesi ile söylenmek istenen nedir?

- A) Ormanda yaşayan hayvanlar

EK-7. (Devam) Veri Toplama Araçları

B) Ormandaki ağaçlar

C) Büyükanne

D) İnsanlar

8. Aşağıdakilerden hangisi kurdun avcıdan kaçmasından sonra olanlardan birisi değildir?

A) Herkes kurdu suçlu sanmıştır.

B) Kurt ormanda rahatça gezemez olmuştur.

C) Kurt çok korkmuştur.

D) Kurt ormandaki temizlik işine devam etmiştir.

Para Para Para

Gündelik yaşamımızın içinde olmazsa olmaz bir şey var: Para. Alışverişte, yolculukta kısacası birçok alanda paraya gereksinimimiz var. Peki, yaşamımıza bu kadar girmiş paranın ilk kimler tarafından kullanıldığını merak ettiniz mi? Acaba “İneğini bana verirsen elimdeki şu yuvarlak metal parçasını sana veririm.” diyen ilk insan kimdi? Geçmişten günümüze pek çok şey para yerine kullanıldı. İlk insanlar deniz kabuklarını para olarak kullanırlardı. Maya halkı içinse kakao çekirdekleri para birimiydi. Uzun yıllar altın, gümüş gibi değerli metaller para olarak elden ele geçti. Kâğıt paralarsa çok daha yakın bir zamanda ortaya çıktı. Önceleri bir mal edinmek için onu başka bir malla değiş tokuş etmek gerekiyordu. “Takas” denilen bu sistemde akla gelen ve olabilecek her şey kullanılıyordu. Tarım ürünleri, tuz, hayvanlar, deniz kabukları gibi her şey değiş tokuş ediliyordu. Bu sistemde bir malın belli bir değeri olmuyordu elbette. Bu tür alışverişlerde karşılıklı gereksinimler ön plana çıkıyordu. Gerçek anlamda parayı MÖ 7. yüzyılda Anadolu’da yaşayan Lidyalıların kullandığı düşünülüyor. Lidyalıların altın, gümüş gibi madenleri alışverişte kullanmalarıyla para biriktirmeye de başlandı. Bu nedenle Lidya Kralı Krezüs (ya da bizim daha iyi bildiğimiz adıyla Karun) dünyanın en zengin insanı olarak kabul ediliyordu. “Karun kadar zengin” sözü onun zamanından kalmadır. Para, ilk kullanıldığı günden beri bir değer ölççeği ve tasarruf aracı oldu.

1. Okuduğunuz metnin konusu nedir?

A) Geçmişten günümüze alışveriş

B) Paranın kullanım alanları

C) Parayı bulanlar

D) Paranın ortaya çıkışı

EK-7. (Devam) Veri Toplama Araçları

2. Metne göre aşağıdakilerden hangisi para yerine kullanılmamıştır?

- A) Meyve çekirdekleri
- B) Altın
- C) Gümüş
- D) Deniz kabukları

3. Aşağıdakilerden hangisi takas sisteminin olumsuz yönlerinden birisidir?

- A) Sadece tarım ürünlerinin değişiminin olması
- B) Malın belirli bir değerinin olmaması
- C) Malın değer kaybetmesi
- D) Karşılıklı ihtiyaçların giderilmesi

4. Metne göre aşağıdakilerden hangisi yanlıştır?

- A) Para hayatın her alanında kullanılmaktadır.
- B) Para birikim yapmak için de kullanılır.
- C) Paranın bulunuşu Lidyalılardan önceye uzanmaktadır.
- D) Para yerine alışverişlerde altın ve gümüş de kullanılmıştır.

Yazı

Eski Yunan ve Roma medeniyetlerinde, tablet denilen mumya ile kaplanmış odun katmanları yazı amaçlı kullanılmıştır. İnsanlar hayvan ya da bitki liflerinden elde edilmiş dokumalar üzerine yazdılar. Ayrıca yazı yazma amaçlı pamuk, ipek ve ketenden yapılmış dokumalar da kullanılmıştır. 4500 yıl önce Mısırlılar, papirüs bitkisinin nasıl kullanılıp kâğıt şeklinde düz hâle getirilebileceğini bulmuşlar. Ayrıca deniz kabuğu, hayvan kemiği gibi maddeler üzerine de yazılar yazılmıştır. Milattan Önce 150 yılında insanlar, hayvan derisinin nasıl daha ince ve pürüzsüz yapılabileceğini öğrenmişlerdir. Yüzlerce yıl kullanılan bu ince deri tabakasına “parşömen” denir. Taş, kil, papirüs ve ipek... Bütün bu maddeler insanların düşüncelerini ve çizgilerini taşımışlardır. Ama bunlardan hiçbirisi bugün elinizde tuttuğunuz kâğıt kadar dayanıklı olamamıştır.

1. Aşağıdakilerden hangisi metinden çıkarılabilecek bir sonuçtur?

- A) Yazı yazılan malzemeler zaman içinde değişmiştir.
- B) Parşömen üzerine yazı yazmak zor olmuştur.

EK-7. (Devam) Veri Toplama Araçları

C)Yazı malzemeleri içinde en dayanıklısı kil tabletlerdir.

D)Yazının ortaya çıkışı milattan önce 150 yılına dayanır.

2.Kimler papirüs bitkisini yazı amaçlı kullanmıştır?

A) Mısırlılar

B) Romalılar

C) Eski Yunanlılar

D) Türkler

3.Aşağıdakilerden hangisi insanların farklı malzemelerini yazı yazmak için kullanmalarının nedenidir?

A) Dayanıklı bir malzemeye ihtiyaç duymaları

B) Kolay yazılabilir malzeme elde etmek

C) İnce bir malzeme elde etmek

D) Taşınabilir bir malzeme elde etmek

4.Aşağıdakilerden hangisi okuduğunuz metne göre yanlıştır?

A) Papirüs bitkisinden parşömen elde edilmiştir.

B) Bitki lifleri yazı amaçlı kullanılmıştır.

C)Zamanla daha ince ve pürüzsüz yazı malzemeleri elde edilmiştir.

D)Tabletler odun katmanlarından elde edilmiştir.

Cengiz'in Yeni Arkadaşları

Cengiz, semte yeni taşınmıştı. Cengiz, yaşıtı çocuklarla çabucak kaynaştı. Kendini onlara sevdirdi. Çocuklar onsuz oyuna başlayamaz oldular. Cengiz, böylesine oyun seven, içten ve neşeli arkadaşlar bulabildiği için çok mutluydu. Çok sevilen, aranan bir çocuk olduğuna seviniyordu. Annesi sürekli, “Aman oğlum, yeni arkadaşlarınla iyi geçin, onların sevgi ve ilgilerine layık olmaya özen göster. Sakın, şımarma!” diye öğütliyordu. Annesi bu öğütleri boş yere vermiyordu. Cengiz çok akıllı, sevimli, neşeli bir çocuktü. Ama biraz bencildi. Genellikle önce kendini, sonra başkalarını düşünürdü. Annesi bu huyundan ötürü onu sık sık eleştirirdi. Bu yüzden arkadaşlarıyla arasının açılmasından korkup duruyordu. Korktuğu da çok geçmeden başına geldi. Bir öğleden sonra on çocuk coşku içinde saklambaç oynuyorlardı, sayışmada ebelik Cengiz’e çıkmıştı. Cengiz, ebeliği hiç sevmeydi. Çaresiz sesini çıkarmadı. Söğüt ağacına yumuldu. Saymaya başladı.

EK-7. (Devam) Veri Toplama Araçları

Arkam, önüm, sağım, solum, sobe... Gözlerini açtı. Çocuklar çevredeki geniş bahçenin dört bir yanına dağılmışlardı. Onları bulmam ve ebelikten kurtulmam kolay olmayacak diye aklından geçirdi. Açlıktan içi kazınıyordu. Doğruca evlerine girdi. Annesi yoktu. Kendine bir güzel ikinci kahvaltısı hazırladı. İstekle karnını doyurmaya girişti. Çocuklar saklandıkları yerde bekliyorlardı. Ama kendilerini ne arayan vardı ne de soran. Arkadaşları Cengiz'in kendilerini aramadığını görünce birer birer saklandıkları yerden çıktılar. Söğüt ağacının çevresinde toplandılar. Hep birlikte durumu değerlendirmeye başladılar. Sonunda, Cengiz'in başına olağandışı bir şey gelmiş olabileceğini düşündüler. Herkes ortaya kendince bir fikir attı.

Cengiz kaçırıldı.

-Ya da çevredeki bostan kuyularından birine düştü.

-Belki de bizi ararken yola çıktı. Araba çarptı, hastaneye götürüldü.

- Çocuklar, korku içinde çevreye dağılıp Cengiz'i aramaya başladılar ama bulamadılar.

Kan ter içinde yeniden söğüdün çevresinde toplandılar. Sedat:

-Önce, dedi, annesine bildirelim.

Hep birlikte Cengizlerin evine gittiler. Kapıyı çalarken tümünün yüreği acıyla burkuluyordu. Cengiz kahvaltısını bitirmişti. Ellerini yıkayıp oyuna dönmeye hazırlanıyordu. Kapı çalınca annesinin geldiğini sanarak koşup açtı. Çocuklar Cengiz'i karşılarında görünce donakaldılar. Birkaçı ona çıkışmaya kalkıştı. Ama çoğu hiçbir şey demeden oradan çekip gitmeyi yeğlediler. Ötekiler de onları takip etmek zorunda kaldılar. Cengiz ne yapacağını ne diyeceğini şaşırılmıştı. Arkalarından bakakaldı. Utancından günlerce evden çıkamadı. Arkadaşlarının oyunlarını, pencereden izlerken bir yandan da kendini yargılıyordu. Sonunda bencilliğinin farkına vardı. Koşarak evden çıktı. Arkadaşlarının yanına gitti. Çocuklar yüzüne bakmadılar. Ama o alınmadı. Özür dilemeye ve özrünü kabul ettirmeye kararlıydı. Arkadaşlar, dedi. Geçen günkü davranışından dolayı çok pişmanım. Yaptığımdan hem utandım hem de kendimi kınadım. Bu semte bugün taşındığımı varsayarak beni yeniden aranızda alın. Bir daha eskisi gibi davranırsam bana tümünden küsün. Arkadaşları Cengiz'i seviyorlardı. Bu sevginin etkisiyle onu bağışladılar. Cengiz, arkadaşlarının arasında eski yerini alınca yeniden doğmuşa döndü.

1.Çocuklar nerede saklambaç oynamışlar?

A) Parkta B) Bahçede C) Sokakta D) Okulda

2.Çocuklar ne zaman saklambaç oynamışlar?

A) Akşam B) Sabah C) Hafta sonu D) Öğleden sonra

3.Annesi Cengiz'i neden uyarmıştır?

A) Derslerine çalışması için

B) Arkadaşlarıyla iyi geçinmesi için

EK-7. (Devam) Veri Toplama Araçları

- C) Kitap okuması için D) Yalan söylememesi için

4.Okuduğunuz metnin konusu nedir?

- A) Yeni arkadaşlıklar B) Oyun kuralları C) Şımarıklık D) Bencilik

5.Aşağıdakilerden hangisi Cengiz'in oyun sırasında eve gitmesinin nedenlerinden birisi değildir?

- A) Acıkmaması B) Ebe olmayı sevmemesi
C) Annesinin çağırması D) Önce kendisini düşünmesi

6.Metne göre aşağıdakilerden hangisi doğrudur?

- A) Cengiz hatasını anlamıştır.
B) Arkadaşları bir daha Cengiz'i oyunlarına almamışlardır.
C) Annesi Cengiz'e kızmıştır.
D) Arkadaşları Cengiz'i affetmemişlerdir.

7.Cengiz'in oyunu bırakıp eve gitmesiyle ilgili hangisi söylenemez?

- A) Oyun kurallarına uymamıştır.
B) Arkadaşlarını kandırmıştır.
C) Annesinin sözünü dinlemiştir.
D) Sadece kendisini düşünerek hareket etmiştir.

8.Cengiz'in annesi evde olsaydı hangisi olabilirdi?

- A) Arkadaşları Cengiz'i aramazlardı.
B) Annesi Cengiz'i uyarırdı ve oyuna geri dönerdi.
C) Arkadaşları Cengiz'i affetmezdi.
D) Cengiz eve gelmezdi.

PROZDİK OKUMA ÖLÇEĞİ

		0	1	2	3	4
1	Metindeki duygusal durumlar okumaya yansıtılır. (Heyecan, korku, sevinç, merak).					
2	Doğal konuşma dilini yansıtan bir ritimle(ahenkle) okumaktadır. (Okuma bir ritim ve ahenk içinde sürer; sesli okuma dinleyiciye hoş gelir).					
3	Okuması monotondur. (Tek düze okur, okuma gerek anlamla ilgili gerekse yapıyla ilgili bir ipucu vermez; duygusuz, robotik okumaktadır).					
4	Vurgulamalar metnin genelinde hissedilir. (Vurgulamalar gerekli olan her yerde ve zamanda yapılır).					
5	Sesinin şiddetini noktalamaya göre ayarlar. (Virgülde sesi düşürme, ünlemde yükseltme ve duygu katma gibi)					
6	Anlam vurgulamalarla yansıtılır. (Sesli okumada öne çıkarılmak istenen kelime ve anlam grupları vurgulanarak okunur)					
7	Kelime kelime okumaktadır. (Kelimeler arası bir bağ kurulmaz; dinleyici okunandan bir anlam çıkarmada zorlanır).					
8	Cümlelerdeki sinyal kelimeler (bağlaç, edat vb) okuma esnasında belirginleşir. (Anlamı bağlayan, açıklayan, anlamaya ipucu sağlayan kelimeler belirgin okunur. Örnek: ama, bunun dışında, bunun için, ilk olarak, ikincisi vb).					
9	Okumadaki duraklamalar uygundur. (Fazla bekleme ya da çok hızlı geçme olmaz.)					
10	Anlam tonlamalarla yansıtılır.					
11	Okuması pürüzsüzdür. (Sesini açık ve net kullanır, uyumludur, dinleyiciyi yormaz).					
12	Okurken sesini akıcı kullanmaktadır. (Sesli okuma dalgalı, teklemeli değildir).					
13	Tonlamalar metnin genelinde hissedilir. (Tonlamalar gerekli her yerde ve zamanda yapılır).					
14	Anlamlı gruplamalar yaparak okumaktadır. (Bir solukta seslendirilen kelimeler birbirleriyle ilişkilidir).					
15	Konuşur gibi okumaktadır.					

EK-7. (Devam) Veri Toplama Araçları

YAZMA BECERİ ÖLÇEĞİ

Değerlendiren:

Değerlendirme Tarihi:

Kategoriler	Ölçütler	Kazanılan Puan				
İçerik	1. İlginçlik Düzeyi					
	2. İçerik-Başlık Uyumu					
	3. Açıklık					
	4. Detayların Zenginliği					
	5. Deneyime/Yaşama Uygunluğu					
	6. Bilgilerin Doğruluğu					
Anlatım	1. Özgünlük					
	2. Doğallık					
	3. Duruluk/Açıklık					
	4. Olağandışılık / Sıra Dışılık					
	5. Çekicilik / Hoşluk					
	6. Eğlendiricilik					
	7. İzlenebilirlik					
Organizasyon	1. Girişin Çekiciliği					
	2. Detayların Yerleştirilmesi					
	3. Paragraflar Arası İlişki Kurma					
	4. Akıcılık / Kolay Takip Edebilme					
	5. Göndermelerin Akışı Bozmama					
	6. Gerilim / Heyecan Yaratma					
	7. İlgi Çekme					
Kelime Seçimi	1. Doğru/Güçlü Eylem Kelimelerinin Kullanımı					
	2. Özgün İsimler Kullanma					
	3. Kelimeleri Yeni Anlamalarda Kullanma					
Noktalama ve Dilbilgisi	1. Dil Bilgisi Kurallarına Dikkat Etme					
	2. Paragrafları Doğru Kullanma					
	3. Noktalamaya Dikkat Etme					
	4. Okunaklı Yazma					
	5. Sayfa Sınırlarına Uyma					
	6. Sayfa Düzeni					

Ölçek Puanlama Anahtarı

Ortalama Puan	
Düşünceler:	
0-1 Puan Aralığı	Öğrenciler yazma becerileri ile ilgili ölçütler yönünden çok düşük performans göstermişlerdir.
1-2 Puan Aralığı:	Öğrenciler yazma becerileri ile ilgili ölçütler yönünden düşük performans göstermişlerdir. Sonuçlar öğrencilerin yazma becerileri ve yaratıcılıklarının zayıf olduğunu gösterebilir.
2-3Puan Aralığı:	Öğrenciler yazma becerileri ile ilgili ölçütler yönünden kabul edilebilir bir performans göstermişleridir
3-4 Puan Aralığı:	Öğrenciler yazma becerileri ile ilgili ölçütler yönünden yüksek düzeyde bir performans göstermişleridir. Bu sonuçlar öğrencilerin yazma becerileri ve yaratıcılıkları yönünden oldukça gelişmiş olduğunu gösterebilir.

EK-7. (Devam) Veri Toplama Araçları

Öğrenci Görüşme Formu

1. Türkçe derslerinde kullanılan dijital hikâyelerin içeriği hakkında neler düşünüyorsunuz?
2. Türkçe derslerinde kullanılan dijital hikâyelerdeki resimler hakkında neler düşünüyorsunuz?
 - a. Resimler sizce yeterli miydi?
 - b. Resimler anlatılan konuyla uyumlu muydu?
 - c. Resimler konuyu anlamanıza yardımcı oldu mu?
3. Türkçe derslerinde kullanılan dijital hikâyelerdeki müzikler hakkında neler düşünüyorsunuz?
 - a. Müzikler, dijital hikâyeler ile uyumlu muydu?
 - b. Müziklerin ses yüksekliğini nasıl buldunuz?
4. Türkçe derslerinde kullanılan dijital hikâyelerdeki seslendirmeler hakkında neler düşünüyorsunuz?
 - a. Seslendirmeler açık ve anlaşılır mıydı?
 - b. Seslendirmelerin ses yüksekliğini değerlendirir misiniz?
5. Dijital hikâyeler ile gerçekleştirilen okuma etkinliklerinde neler yaptınız?
6. Dijital hikâyeler ile gerçekleştirilen yazma etkinliklerinde neler yaptınız?
7. Türkçe derslerinde kullanılan dijital hikâyeler okuma becerinizi nasıl etkiledi?
8. Türkçe derslerinde kullanılan dijital hikâyeler yazma becerinizi nasıl etkiledi?
9. Siz dijital hikâye hazırlayacak olsanız, hazırlayacağınız dijital hikâyenin hangi özellikleri olsun isterdiniz?
10. Eklemek istediğiniz başka bir şey var mı?

EK-8. Dijital Hikâye Metinleri

KUŞ ÇOCUK

Bazen içimde, aslında bir kuşun yaşadığını hayal ediyorum. Herkes yürür ya da koşar ama ben kalbimle uçmak istiyorum. Bazı büyükler buna yaramazlık diyor; bazıları anne babama kızıyor: “Çocuğunuza nasıl davranması gerektiğini öğretememişsiniz.” gibi cümleler kuruyorlar. Aslında benim tek istediğim rahatça uçabilmek. Sizin koşma sandıklarınız benim kanat çırpışlarım. Ben kanatlarımı çırparken kendimden geçince hemen bir “Şışşışışı!” duyuyorum ama. Biliyorum annem aslında seviyor kuşdilimi. Yine de o da büyüklerin dünyasındaki kurallar yüzünden “Azıcık sessiz! Annecim n’olur utandırma!” gibi cümleler kuruyor. Kim bilir belki o da bir kuştur! Büyümek zorunda kalan kuşlara böyle mi oluyor? İçlerinden gelen uçuş içgüdüsü yok mu oluyor?

Geçenlerde mutfakta anneme yardım ediyordum. Çok sevdiğim ‘anneanne kurabiyelerinden yapıyordu. Annem kurabiye yaparken hep beni ve ablamı da masanın bir köşesine oturtur. “Oyun hamuru falan bahane, kurabiye hamuru şahane!” diye sloganımız bile var aramızda. Niye oyun hamuru dediğimi anlamışsınızdır herhâlde. Bizim yaptığımız kurabiyeler de oyun hamuru kadar oynanmış bir hâlde fırının yolunu tutuyor. Sonra da doğru mutfak camından kokuyu alıp her seferinde ziyarete gelen minik kuşun midesine! İşte bu defa hazır ablamla annem de mutfakta yokken dayanamayıp sordum minik kuşa:

- Büyümek zorunda olan ama içi uçangillere ne oluyor biliyor musun minik kuş?
- İçi uçangiller mi? O da ne, diye garip garip baktı, bir yandan kalan kırıntıları gagasıyla toplarken.
- Canım daha önce hiç karşılaşmadın mı? Benim gibi yüreği koşturmak, havalanmak isteyen, yerinde duramayan çocuklar.
- Ah kuş çocuklar desene! Karşılaşmaz olur muyum, hem de onlarca kez! Bazılarıyla hâlâ görüşüyorum hatta.
- Gerçekten mi? Hâlâ kuş çocuk olarak kalan, yüreği uçmayı unutmayanlar var mı yoksa?
- Az sayıdalar ama evet, hâlâ birkaç tane varlar.
- Ben de kuş çocuk kalmak istiyorum! Eğer bana sırrını söylersen ablamın kurabiyelerini bile veririm sana.
- Sen benim midemi unuttun galiba akıllı bıdık! İstesem de o kadar yiyemem. Ama sana şunu söyleyebilirim: Kulaklarını gerçekten uçmaktan mutluluk duyanlara aç. Sen cıvıldadıkça sesi en yüksek çıkanlar bir zamanlar, kanatları en çok kırılmış olan yaralı kuşlardır. Onların kalbi gerçek cıvıltıyı duyamayacak kadar kendi üzüntüleri ile dolu. Gerçek değil sesleri. Yüreğindeki sevgiyi yitirmemiş olanları dinle sen. İşte o zaman yüzlerce kuş çocuk çıkacak karşına ve ne kadar büyürsen büyü hep sevgiyle uçup yol göstereceksin peşinden gelenlere.

Hatice ÖZDEMİR TÜLÜN

EK-8. (Devam) Dijital Hikâye Metinleri

MÜSTECİP ONBAŞI

Nara Burnu'nda topçu bataryasının başında nöbet tutmakta olan er Müstecip, Boğaz'dan soğuk soğuk esen rüzgârdan korunmak için ceketinin düğmelerini ilikledi. Aklında da komutanın söyledikleri vardı. Ne demişti komutanı, “Nöbet tutarken gözlerinizi dört açın. Denizaltılar, Marmara'ya geçip İstanbul'u bombalamak, gemilerimizi batırmak isteyebilirler. Bu yüzden de Boğaz'dan geçerken su yüzüne çıkmak zorunda kalabilirler. Denizaltıyı vurmanın en kolay ve basit yolu, periskopuna ateş etmektir. Âdeta gözleri kör olan denizaltı, mutlaka yüzeye çıkmak ister. Hatta teslim bile olur." İşte bu sözler, Müstecip'in aklından çıkmıyordu.

Artık akşamın da çökmeye başlamasıyla iyice üşümeye başlamıştı.

– Arkadaşlar bir an önce gelip de şu nöbeti devralsalar iyi olacak. Zira onların nöbeti başladı da geçiyor bile. Az sonra alaca karanlıkta gölgeler belirdi. Konuşmalar duydu.

“Hah işte geliyorlar herhâlde.”

Müstecip nöbetini devrettikten sonra hemen koşarak koğuşuna doğru gitti. Yatağına yatıp hem ısınmak hem de uyumak istiyordu. Bir süre sonra da güzel bir rüya gördü. Müstecip nöbeteydi. Boğaz'ı gözlüyordu. Tabyasının başında nöbeti bitmek üzereyken aniden ileride büyük siyah bir şeyin gittikçe su yüzüne doğru yaklaştığını gördü. Hemen topun başına geçti.

Bir yandan da bağıırıyordu.

– Bu denizaltı olmalı! Denizaltı! Sonra bataryadan ayrılıp hızla sahil kıyısına doğru tüfeğini alıp koşmaya başlamıştı.

Sahile indiğinde ise denizaltı çoktan yüzeye çıkmıştı. Şaşırmıştı. Denizaltının gövdesinde koca harflerle “Müstecip Onbaşı” yazıyordu. Sonra denizaltının kapağı açılıp bir subay kendisini selamladı. Onu denizaltıya davet etti. O da hiçbir şey düşünmeden gitti. Denizaltının üstünde yürümeye başladı. Az sonra ter içinde rüyadan uyanıverdi.

– Hay Allah rüyaymış. Rüya da olsa güzeldi ama. Döndü tekrar uyumaya başladı.

Müstecip ertesi gün, atıcılık dersinde hedefi on ikiden vurur.

Komutanı, ona ödül olarak kendi kolundaki saati çıkarıp verir. O gün çok sevinçli olan

Müstecip'i bir türlü uyku tutmaz. Gecenin ilerleyen saatlerinde denizde bir kıpırtı olduğunu

görür. Bu Fransızlara ait bir denizaltıdır. Müstecip hemen topun başına koşar ve denizaltının

periskopuna nişan alır. Derin bir nefes aldıktan sonra atışını yapar, periskopu vurur.

Denizaltının gözleri görevini gören periskopun vurulmasıyla Fransız askerleri hiçbir şey

göremediğinden ne geri gidebilirler ne de ileri. Böylelikle tek bir torpil atamayan denizaltındaki

askerler Türk askerlerine teslim olmak zorunda kalır. Çanakkale'de Müstecip'e bu büyük

başarısından dolayı onbaşı rütbesi verilir. Bu tarihten sonra da “Müstecip Onbaşı” olarak

Osmanlı Donanmasında görev alır.

İsmail BİLGİN

EK-8. (Devam) Dijital Hikâye Metinleri

KÜÇÜK FARE İLE ASLAN

Merhaba çocuklar,

Günlerden bir gün, bir küçük fare ağzında peynirle bir büyük tepenin üzerine çıktı ki orada yesin fakat o sırada tepenin üzerine çıkmasıyla birlikte tepe sallandı. O zaman fare haykırdı:

– De-de-depremm!..

Fare o yana, bu yana bir baktı ama onun çıktığını sandığı tepe değilmiş, o bir aslanmış! Şişman aslan ayağa kalktı ve farenin kuyruğundan tuttu.

– Mmmm, dedi aslan, yemek için güzel bir lokma, akşam yemeğinden evvel bir yağlı lokma yemek yakışır.

Amma küçük fare yenilmeyi istemiyordu. O gece büyük bir peynir misafirliğine gitmek istiyordu ve kaç günden beri bunu bekliyordu. Şişman aslan onu tam ağzına atacakken fare,

– Rica ediyorum beni yeme! Sen izin ver ben gideyim, bu iyiliğinin karşılığında ben de sana bir gün iyilik yaparım, dedi.

Öyle gülünç geldi ki bu söz ona, ömründe hiç böyle gülmemişti.

– Aaah! Çok güldüm, dedi.

Gülmesi bittikten sonra fareye,

–Şimdi de sen gülmelisin, onun için sana izin veriyorum, gidebilirsin, diyerek küçük farenin gitmesine izin verdi.

Bir yıl sonra, bir gün aslan ormanda dolaşırken birden bir şey onu yukarı çekti ve ağaçta asılı kaldı. Bir avcının ağına düşmüştü.

– İmdat! İmdat! Biri bana çabuk yardım etsin!

Tesadüfen küçük fare oradan geçiyordu ki aslanın bağırmasını işitti ve çabucak sesin geldiği noktaya koştu.

Başını yukarı kaldırdı ve sordu:

– Sen beni yemeyen aslan değil misin?

Aslan gözünün kenarıyla bakınca küçük fareyi tanıdı.

– O benim, çabuk ol, sen de bana yardım etmelisin. Koş yardım getir.

Ama küçük fare avcılarının ayak seslerini işitti ve yaklaştıklarını hissetti. Bir saniye düşündü, döndü, bir ıslık çaldı:

– Buldum, seni ben kurtaracağım!

Aslan:

– Ne? Küçük bir fare beni koca ağaçtan nasıl kurtarır?

Fare ağacın üzerine çıktı ve başladı ağı kemirmeye. Birden ağın ipleri koptu ve aslan ağdan kurtularak yere düştü.

EK-8. (Devam) Dijital Hikâye Metinleri

Aslan ayağa kalktı, gök gürler gibi kükredi, avcılarının hepsi korkup kaçtılar. Avcılar gittikten sonra aslan ile fare el ele verdiler.

Fare:

- Gördün mü? Ben sana demiştim, ben de sana bir gün yardım ederim diye!

Aslan:

- Seni o gün yemediğim için şimdi çok sevinçliyim. O gün iyi ki bana o sözü söylemeyi düşündün.

O günden sonra, küçük fare ile aslan arkadaş oldular ve ihtiyaç olduğunda birbirlerine yardım ettiler.

Azerbaycan Masalları

Hazırlayan: R. Seyfi YURDAKUL

SELİMİYE’NİN ÖYKÜSÜ

II. Selim’in tahta çıkışının üçüncü yılıydı. Padişah bir sabah yatağından fırladı. (...)

Lalasını çağırdı.

“Tez bana Aksakal’ı bulup getirin!” diye buyurdu.

Daha gün ağarmamıştı.

Sinan’ı karşısında görünce gülümseyerek, “Yaklaş bakalım Aksakal.” dedi. “Sana diyeceklerim var.

“Ülkemize sayısız eser yaptın. Peki, padişahın için bir cami yapmayı düşündün mü hiç?”

Sinan, yerinden doğrulup padişahın önünde eğildi.

“Buyruğunuz başım üstüner, devletlim.” dedi.

Sinan, padişahın önünde bir daha eğilerek:

“Devletlim!” dedi. “Şehzadebaşı benim çıraklık dönemimin yapısıydı, Süleymaniye’yi kalfalık döneminde yaptım. Ustalık dönemimin yapısıysa Selimiye olacak. Bundan kuşkunuz olmasın.”

“Ustalığın güvenimiz sonsuzdur Aksakal! Tez hazırlıklara başlansın.”

Tam el çırpıp lalasını, sevinçli haberi vermek için içeriye çağıracağı sırada, Sinan, padişahı durdurdu. Padişah şaşırılmıştı.

“Ne var?”

“İstanbul’da cami yapılacak başka tepe kalmadı devletlim! Süleymaniye’nin yeri, seçtiğim en son ve en güzel tepeydi.”

“O hâlde nereye yapmayı düşünürsün?”

“Edirne’ye devletlim!”

EK-8. (Devam) Dijital Hikâye Metinleri

“Edirne mi? Gerçi eski başkentlerimizdendir. Ama İstanbul’a uzaktır.”

“Daha uygun yer yoktur, devletlim!” dedi.

Hemen hazırlıklara başlandı. Uzun çalışmalardan sonra usta mimar, düşünüyü gerçekleştirmişti. Caminin yapımının bittiği sabah Mimar Sinan, bütün ustalarını, işçilerini, ırgatlarını avluda topladı. O sırada, oradan, mahallenin çocuklarından biri geçiyordu. Çocuğu gören Sinan, yanına yaklaştı.

“Eee, sen ne dersin bakalım küçük?” diye sordu.

Çocuk, gözlerini kısarak baktığı minareyi parmağı ile gösterdi.

“Bak, o minare eğri olmuş dede.” dedi Sinan’a.

O ana kadar sesi çıkmayan bütün ustalarla işçiler:

“Nasıl olur, parmak kadar çocuk nerden bilirmiş!” diye homurdanmaya başladılar. Sinan,

“Ustalar, çocuk doğru söyledi.” dedi.

Kalfalarına kalın bir palangayı minarenin şerefesine bağlamalarını emretti.

“Şimdi var gücünüzle ipe asılın.” dedi.

Sinan, adamları ipe asılırken küçük çocuğun saçlarını okşayarak sordu:

“Nasıl küçük, minarenin eğriliği düzeldi mi dersin?”

Çocuk, dikkatle minareye bakıyordu.

“Tamam, şimdi düzeldi.” dedi.

Çocuk gider gitmez kalfalarla ustalar Sinan’ın çevresini aldılar.

“Minarenin dümdüz olduğunu bizim kadar siz de biliyorsunuz. Kendi elinizle ölçüp biçtiğiniz minareyi ne diye ipe çektirdiniz bize?”

Sinan, gülümseyerek baktı yüzlerine.

“Minarenin doğru olduğundan ben de eminim. Ama bir çocuğun gözünde bile, Selimiye’nin özürlü sanılmasını istemem.

Bundan böyle hiç kimse Selimiye’nin herhangi bir özrü olduğunu söyleyemeyecektir. Yüzyıllar boyunca eksiksiz bir yapı olarak anılacaktır.”

Ustalar o zaman, Sinan’a hak verdiler. Bu bilgece davranışını hayatları boyunca unutmayacaklarını söyleyerek saygıyla elini öpüp kucaklaştılar ve hep birlikte oradan uzaklaştılar.

Adnan ÖZYALÇINER

EK-8. (Devam) Dijital Hikâye Metinleri

ÇILGIN BÖCEKLER KOROSU

Bir gün sivrisinek ormandan şehre gitmiş. Gezmiş, dolaşmış, gördüklerini dönünce ormanda anlatmaya başlamış. Hayvanlar, onu merak ve ilgiyle dinliyorlarmış. Sözlerine şöyle devam etmiş:

“İnsanlar, evlendikleri zaman düğün dedikleri eğlenceler düzenliyorlar. Evlendiklerini herkese duyuruyorlar. Şarkılar söyleyip oyunlar oynuyorlar.”

Cırcır böceği:

“Ay ne kadar güzel! Biz de evlenenlere düğün yapalım, şarkılar söyleyelim.” demiş.

Ayı söze karışmış:

“Şarkıyı sen söylemeyi düşünüyorsan hiç heveslenme. Biz zaten her gün seni dinliyoruz.” demiş.

Şarkıları kimin söyleyeceğine bir türlü karar verememişler.

Meğer şarkı söyleme işine bütün böcekler talipmiş.

Karasinekler, “Biz söyleyelim.” diyormuş; sivrisinekler, “Hayır, biz söyleyelim.” diyormuş.

Ateş böcekleri “Biz çok güzel şarkı söyleriz.” derken arılar, “Hiçbirinizin sesi bizimki kadar güzel değil, biz söyleriz.” diyormuş. Kelebekler de heveslenmişler. ,

Ormanın kralı yaşlı bir aslanmış.

Aslan bu kavgayı bitirecek bir çözüm bulmuş.

“Böceklerden bir koro kurulsun. Düğün şarkılarını koro söylesin!” demiş.

Böcekler hemen bir koro kurmuşlar. Korunun adını

“Çılgın Böcekler Korusu” koymuşlar.

Geyiklerin düğünü için hazırlık yapmışlar. Söylenecek şarkıları belirlemişler. Arkasından provalar yapmışlar. Düğün günü davullar vurulup kavallar çalınmış. Çılgın Böcekler Korusu şarkılarını söylemeye başlamış. Bütün hayvanlar çok beğenmişler. Onlar da şarkılara katılmış, halay çekip oynamışlar.

Ormanların kralı aslan emir vermiş: “Bundan sonra evlenen her hayvan için düğün yapılacak.”

Her şey iyi güzelmiş ama Çılgın Böcekler Korusu her düğünde söyledikleri şarkıların sayısını artırıyorlarmış. Susmuyorlar ve düğünü bitirmek istemiyorlarmış.

Maymunun düğününde hayvanlar artık isyan etmişler. Vakit geç olmuş, oynamaktan yorulmuşlar, uykuları gelmiş.

Çılgın Böcekler Korusu, sabaha kadar şarkı söyleyip hayvanları canından bezdiriyormuş. Hayvanlar artık düğün falan istemez olmuşlar. O günlerde fil evlenecekmiş.

EK-8. (Devam) Dijital Hikâye Metinleri

Fil, koronun şefi olan sivrisineğe, “Şarkıları çok uzatmayın, gece olunca bitirin.” diye tembih etmiş.

Filin düğünü başlamış. Vakit gece olduğunda fil:

“Yeter artık, susun!” demiş.

Oysa böceklerin susmaya hiç niyetleri yokmuş. Fil tekrar uyarmış: “Eğlenceyi işkenceye çeviriyorsunuz. Ölçüsü kaçan her şey kötü olur.” demiş.

Çılgın Böcekler Korosu, filin sözlerine hiç aldırış etmemiş. Fil çok sinirlenmiş. Koca hortumuyla bütün böcekleri “hüüüp” diye çekip hortumunun içine toplamış. Sonra da hepsini dışarı püskürtmüş. Böceklerin her biri bir yere dağılmış. Bütün hayvanlar fili tebrik edip ona teşekkür etmişler. Onu düğün programlarının başkanı seçmişler. O günden sonra düğünü biteceği zaman fil, koroya “tamam” dediğinde onlar da susmuşlar. Siz de Çılgın Böcekler Korosu’nun şarkı söylediğini duyarsanız bilin ki bir düğün var. Susmazlarsa fili çağırmayı unutmayın.

Sema MARAŞLI

ESKİCİYLE PARA BABASI

Bir zamanlar yoksul bir eskici varmış, eski ayakkabıları onarırmış. Bir yandan işini yaparken bir yanda da şarkı söylermiş. Sabahtan akşama kadar böyle geçirirmiş zamanını. Oradan gelip geçenler eskicinin şarkılarına bayılır, öyle durup hayranlıkla dinlerlermiş. O da beğenildiğini görünce büsbütün coşar, mutlu mu mutlu, gırtlığının tüm gücüyle söyler de söylermiş artık. Ama bir de komşusu varmış ki tam karşıtıymış bizim eskicinin, tam bir para babasıymış, zenginlik içinde yüzer, çok az şarkı söyler, çok da az uyurmuş. Sabaha karşı uykuya dalınca da bizim para babası yiyecek ve içecekler gibi uykunun da pazarda satılmamasından yakınmaya başlarmış. Günün birinde, parlak bir düşünce gelmiş aklına. Güzel sesli eskiciyi köşküne çağırtmış.

“Dostum, söyler misin bana, sen yılda ne kadar para kazanırsın?” diye sormuş.

Bizim şen eskici gülümsemiş.

“Yılda mı dediniz, efendim?”

Ben böyle yapmam hesabımı.” demiş.

“Bir günün hesabını sonraki günün hesabına eklemem hiçbir zaman. Yılın sonunu getireyim, yeter. Nasıl olsa, her gün kendi ekmeğini getirir.”

“Peki, günde ne kadar kazanırsın?” diye üstelemiş para babası.

“Kimi zaman çok, kimi zaman az ama hep bir şeyler kazanırım işte.” demiş eskici.

“İşin tatsız yanı boş kalmaktır; ülkemizde bayram sayısı çok fazla.”

EK-8. (Devam) Dijital Hikâye Metinleri

Para babası gülmüş.

“Bak, ben sana bir yardımda bulunayım.” demiş. “Al şu yüz altını, özenle sakla, gerekince de hiç çekinmeden harca.”

Bizim eskici yüzlerce yıldır topraktan çıkarılan tüm altınların önüne yığıldığını sanmış. Alıp evi-ne getirmiş altınları. Getirip de şöyle önüne koyunca, bir korkudur çökmüş içine. “Ya bu altınları çalarlarsa?” diye söylenmiş. Sonra altınlarını sarmış, sarmalamış, evinin bodrum katına gömmüş. Ama hiç ayrımında olmadan, altınlarla birlikte bir şeyi daha gömmüş: Yaşama sevincini. Artık şarkı söylemez olmuş, sesini yitirmiş. Uyku da gitmiş. Evine gelenlere kuşkuyla bakar olmuş, yerli yersiz kaygılanmaya başlamış. Gün boyu gözü kapıda, kulağı kırısteymiş artık. Geceleri bir kedi hafif bir gürültü yapacak olsa, birileri altınları alıp gidecek sanarak yatağından fırlayıveriyormuş. En sonunda bu yaşama dayanamaz olmuş, altınları sakladığı yerden çıkarmış, artık uykusundan uyandırmadığı adamın kapısını çalmış. “Efendim, alın şu yüz altınınızı da bana şarkılarımı ve uykumu geri verin.” demiş.

La Fontaine Masalları

(La Fonten) Anlatan: Tahsin YÜCEL

ÖĞRENME VE MARIE CURIE (Meri Küri)

Bir gün babası ve Maria, yakındaki bir lisenin müdürüyle konuşmaya gitmişler. Babası yaptığı işin ne derece doğru olduğundan emin değilmiş. Çünkü lisedeki bütün öğrenciler erkek çocuklarmış. Aslında müdür de bütün çocukların okula gitmesini, kız ya da erkek ayrımı yapılmamasını istiyormuş. Ayrıca Maria’nın öğrenme hevesi ve okuma isteği, onun bir kız çocuğu olması nedeniyle engellenmemeli, diye düşünüyormuş. Bu Maria için büyük bir şans olmuş. Mücadeleler sonunda Maria liseye kabul edilmiş. Ancak yoksul bir ailenin çocuğu olduğu için çalışmak zorundaymış. Sonunda liseyi birincilikle bitirmiş. Kasabalılar artık kız çocuklarını liseye göndermeye başlamışlar. Şimdi Maria’nın en büyük isteği, dünyaca ünlü bilim insanlarından ders almak ve daha da çok şey öğrenmekmiş.

Sonunda, Maria okulunda çok başarılı olduğu için devleti para yardımı yaparak onu Paris’te okutmaya karar vermiş. Maria Paris’e gitmiş. Orada birçok bilim insanıyla tanışmış, onlardan ders almaya başlamış. Burs olarak aldığı para ona yetmediğinden para kazanmak için yine ders veriyor, çoğu zaman da aç kalıyormuş. Ama Maria’nın içindeki öğrenme isteği ona hep güç veriyormuş.

Çalıştığı laboratuarda onun gibi araştırmacı olan Pierre Curie (Piyer Küri) ile tanışmış. Pierre Curie de devamlı çalışıyor, deneyler yapıyor, hiç yorulmuyormuş. Birbirlerini ve öğrenmeyi seven bu iki çalışkan insan, sonunda evlenerek birlikte çalışmaya başlamışlar.

EK-8. (Devam) Dijital Hikâye Metinleri

Maria ve eşi, baraka laboratuvarlarında uranyum taşının üzerinde yaptıkları deneyler sonucunda “radyum” ve “polonyum” diye adlandırdıkları iki element bulmuşlar. Maria, ülkesinin adı Polonya olduğu için bulduğu elemente “polonyum” adını vermiş. Bu başarısından dolayı “bilim tarihine geçen ilk kadın” olmuş. Uranyum taşıyla yaptığı çalışmalar nedeniyle Nobel Kimya ve Nobel Fizik ödüllerini almaya hak kazanmış. O bulduğu şeylerle insanlığın yararına çalışmış. Bulduğu element, hastalıkların iyileşmesinde ve ilaç yapımında kullanılmış...

Evet çocuklar, insanların istediklerine ulaşabilmeleri için çalışmaları gerekir. Maria’nın da istediği “hep daha fazla öğrenmek” idi. O, bu isteğine tüm yaşamını adadı. Hep daha fazlasını öğrenmek istedi. Öğrendikleri ile insanlık için yararlı şeyler keşfetti. Maria isteğini, karşılaştığı tüm zorluklara rağmen gerçekleştirdi. Eğer siz de isterseniz, öğrenmek için çalışırsanız yaşamdan ne istediğinizi anlar ve hedefinize ulaşabilirsiniz.

Özge SELÇUK – Reyhan BASK

(Kısaltılmıştır.)

Küçük müyüz Büyük mü?

Bir karıncayı düşün, yürüyor sessizce. Yaklaşan kış mevsimi için topraktan yuvasına yiyecek taşıma telaşında hâlâ. Bu karıncaya göre ne kadar büyüğüz, öyle değil mi? Bizi nasıl görüyorlardır acaba?

Bir arıyı düşün şimdi de. Mevsimin son çiçekleri üzerinde çiçek tozları toplamaya dalmış bu arıya göre ne kadar da kocamanız öyle... Ya şu kedicige ne demeli? Bacaklarımıza kuyruğunu sürterek miyavlayan kedicik asla bizim kadar iri olamayacak mesela.

Işıltılı bir yol çizerek telaşsız ilerleyen şu minik salyangoz yanında da dev gibi görünüyor olmalıyız herhâlde.

Ama bir fil düşün şimdi. Onun yanında küçülmüyoruz işte. Bacak hizasına ancak çıkıyor büyük sandığımız bedenimiz. Bir balinanın yanında hiç hükmümüz kalmıyor neredeyse... Ya da eski zamanlarda yaşayan dinozorların çağında olsaydık onlar da bir sinek gibi görüyor olabilirdi bizi pekâlâ. Dünya'mız da böyle işte. Evini, sokağını, mahalleni, ilçeni, ilini, ülkeni ve diğer ülkeleri düşün. Ne kadar da büyük bir gezegende yaşıyoruz böyle!

Bir yağmur tanesini, bir avuç suyu, bir ırmağı, bir denizi, okyanusları düşün sonra... Bitmedi. Bir toprak tanesini, bahçeni, ekin yapıları, tarlaları, kıtaları düşün sonra. Her şey ne kadar da büyük ve ne kadar sonsuz görünüyor. Ama şimdi düşündüklerinin dışına çık! Kocaman sandığımız Dünya'nın dışına; uzaya! Her gün merakla izlediğin yıldızların yanına kadar çık.

EK-8. (Devam) Dijital Hikâye Metinleri

Büyük sandığımız dünya bir anda pinpon topu kadar küçülüverdi bak. Müthiş bir ahenkle işleyen galaksiler arasında ilerledikçe büyük sandığımız her şey daha büyük olan karşısında ne kadar da küçük kalıyor böyle. Uzayın ve evrenin sonsuzluğu içinde bir nokta kadar kaldık işte. Her şey ne kadar büyük ve aslında ne kadar küçük şöyle bir düşününce. Ama hepsinden önemli bir şey var, tek bir şey: Kalbin hiç küçük değil. İçine bir evreni sığdırmaya çalışmalısın elinden geldiğince...

H. Salih ZENGİN

EK-9. Yapılan Etkinlikler

Kelime Tanıma Etkinlikleri

1. Metinde geçen anlamını bilmediğiniz kelimeleri aşağıdaki kutucuklara yazınız. Kelimenin anlamı ile ilgili tahminlerinizi kutucuğun karşısına yazınız.

Kelimeler	Kelimelerin anlamları ile ilgili tahminleriniz
	
	
	
	
	
	

2. Şimdi Anlamını bilmediğiniz kelimelerin anlamlarını Türkçe Sözlük'ten bakarak yazınız. Tahminlerinizle karşılaştırınız.

Kelimeler	Kelimelerin sözlükteki anlamları
	
	
	
	
	

EK-9. (Devam) Yapılan Etkinlikler

MÜSTECİP ONBAŞI OKUDUĞUNU ANLAMA ETKİNLİKLERİ

Aşağıdaki soruları metne göre cevaplayınız.

- Müstecip neden gözlerini, boğazın sularından ayırmıyor?

- Müstecip denizaltılar hakkındaki bilgileri nasıl öğreniyor?

- Denizaltıyı batırmanın en kolay yolu nedir?



- Müstecip denizaltının hangi özelliğini aklına kazıyor?

- Müstecip rüyasında neler görüyor?

- Müstecip uyandığında rüyası hakkında ne düşünüyor?

- Müstecip Onbaşı ve onun gibi davranan askerlerimiz olmasaydı sizce Çanakkale Zaferi'ni kazanabilir miydik? Neden?

EK-9. (Devam) Yapılan Etkinlikler

KUŞ ÇOCUK OKUDUĞUNU ANLAMA ETKİNLİKLERİ

Aşağıdaki soruları metne göre cevaplayınız

- Çocuğu üzen davranışlar nelerdir?
- Çocuk, ne olmak istiyor?
- Çocuk, annesinin diğer büyüklerle benzerlik ve farklılığı hakkında neler diyor?
- Çocuk ve ablası, annesiyle kurabiye yaparken ne yapıyorlar?
- Çocuk, minik kuşa hangi konularda sorular yöneltiyor?
- Minik kuş, çocuğa “Kuş Çocuk” olarak kalması için hangi tavsiyelerde bulunuyor?
- Siz de kendinizi bir kuş çocuk olarak görüyor musunuz? Neden?



EK-9. (Devam) Yapılan Etkinlikler

KÜÇÜK FARE İLE ASLAN OKUDUĞUNU ANLAMA ETKİNLİKLERİ

Aşağıdaki soruları metne göre cevaplayınız.

- Küçük fare tepeye çıktığında neler olmuş?
- Aslan niçin çok gülmüş?
- Aslan, küçük farenin gitmesine niçin izin vermiş?
- Aslan, nasıl yakalanmış?
- Aslan, küçük farenin yardım düşüncesine nasıl tepki vermiş?
- Küçük fare, aslana nasıl yardım etmiş?
- Aslan ağdan kurtulunca neler olmuş?



EK-9. (Devam) Yapılan Etkinlikler

SELİMİYE’NİN ÖYKÜSÜ

OKUDUĞUNU ANLAMA ETKİNLİKLERİ

Aşağıdaki soruları metne göre cevaplayınız.

- Padişah, Sinan’ı niçin çağırtmış?
- Sinan, padişahın isteğine nasıl cevap vermiş?
- Sinan, camiyi nereye yapmak istiyormuş? Neden?
- Küçük çocuk cami ile ilgili ne söylemiş?
- Sinan, kalfalarına ne yapmalarını söylemiş?
- Kalfalar, Sinan’a niçin kızmışlar?
- Sinan, niçin kalfalarına böyle bir şey yaptırmış?



EK-9. (Devam) Yapılan Etkinlikler

KÜÇÜK MÜYÜZ BÜYÜK MÜ?

OKUDUĞUNU ANLAMA ETKİNLİKLERİ

Aşağıdaki soruları metne göre cevaplayınız.

- Yazar karşılaştırma yapmak için hangi hayvanları metinde örnek olarak vermiştir?
- Yazarın bu yöntemle anlatımını ilgi çekici hâle getirdiğini düşünüyor musunuz? Neden?



- Yazar, dünyamızın büyük ve küçük olmasını hayvanlar dışında hangi nesneleri örnek göstererek karşılaştırma yapıyor?
- Yazar, küçük ya da büyük saydığı varlıklardan sonra neyi önemli buluyor? Yazarın bunu önemli bulmasının nedeni nedir? Siz bu konuda yazara katılıyor musunuz? Neden?

EK-9. (Devam) Yapılan Etkinlikler

ÇILGIN BÖCEKLER KOROSU OKUDUĞUNU ANLAMA ETKİNLİKLERİ

Metinle ilgili aşağıdaki soruları cevaplayınız.

- Sivrisinek şehirden dönünce hayvanlara neler anlatıyor?

- Düğün yapılması fikrini ortaya hangi böcek atıyor?



- Hayvanlar bir süre sonra neden düğün yapmak istemiyorlar?

- Fil, düğününde böcekleri susturamayınca ne yapıyor?

- Filin bu davranışı sizce doğru mudur?

EK-9. (Devam) Yapılan Etkinlikler

OKUDUĞUNU ANLAMA ETKİNLİKLERİ

ESKİCİ İLE PARA BABASI

Metinle ilgili aşağıdaki soruları cevaplayınız.

- Eskicinin zamanı nasıl geçermiş?



- Para babasının nasıl bir yaşantısı varmış?
Neyden şikâyetçi olmaya başlamış?

- Para babası eskiciyi niçin evine çağırmış?

- Eskici, para kazanma ile ilgili para babasına ne söylemiş?

- Eskici niçin sesini ve yaşama sevincini kaybetmiş?

- Eskici içinde bulunduğu durumdan kurtulmak için ne yapmış?

EK-9. (Devam) Yapılan Etkinlikler

OKUDUĞUNU ANLAMA ETKİNLİKLERİ

ÖĞRENME VE MERİ KÜRİ

Aşağıdaki soruları metne göre cevaplayınız.

- Maria ve babası, neden lise müdürüyle konuşmaya gidiyorlar?

- Lise müdürünün kız çocuklarının okuması ile ilgili düşünceleri nasıldır?



- Maria, okulun ilk günlerinde neden bayılıyor?
- Maria, liseyi hangi derece ile bitiriyor?
- Maria'nın üniversiteye gitmesi için kim burs veriyor?
- Maria'nın bulduğu element hangi amaçlar için kullanılıyor?
- Marie Curie'nin birçok olumsuzluk karşısında pes etmemesinin nedeni nedir? Siz onun yerinde olsaydınız nasıl davranırdınız?

EK-9. Yapılan Etkinlikler (Devam)

HİKÂYE ÖĞELERİNİ OLUŞTURMA

KAHRAMANLAR (Hikâyende kimler var)	
MEKÂN-ORTAM (Hikâye nerede geçmektedir)	
PROBLEM (Kahraman neyi çözmeye çalışmaktadır?)	
ANA FİKİR (Hikâyenin okuyucuya vermeye çalıştığı mesaj nedir?)	
OLAY ÖRGÜSÜ (Hikâyede hangi olaylar olmaktadır?)	
SONUÇ (Hikâyenin sonunda ne oldu?)	

EK-9. (Devam) Yapılan Etkinlikler

METİN TASLAĞI OLUŞTURMA

BAŞLIK	
GİRİŞ Mekân Kahramanlar Durum Ortam Problem	
GELİŞME (Hangi olaylar yaşandı)	
SONUÇ (Problem nasıl çözüldü, sonunda neler oldu)	

EK-9. (Devam) Yapılan Etkinlikler

Hikâye Öğeleri Kontrol Listesi

		Evet	Hayır
1	Okurun ilgisini çeken bir giriş var mı?		
2	Mekânı anlatmak için yeteri kadar detaya yer verilmiş mi?		
3	Kahramanı tanıtmak için yeteri kadar detaya yer verilmiş mi?		
4	Hikâyenin başı, ortası ve sonu açık bir şekilde yapılandırılmış mı?		
5	Başlık hikâyeye uyumlu mu?		
6	Durumu özetleyen bir sona yer verilmiş mi?		
7	Hikâyedeki olaylar mantıklı bir sırada gerçekleşiyor mu?		
8	Karakteri, yeri ve olayları anlatan canlı kelimeler kullanılmış mı?		
9	Cümleleri birbirine bağlamak için bağlaçlardan faydalanılmış mı?		
10	Hikâye paragraflara ayrılmış mı?		

Yazım ve Dilbilgisi Kontrol Listesi

		Evet	Hayır
1	Kurduğum cümleler tam mı?		
2	Büyük harf kullanımına dikkat ettim mi?		
3	Kelimeleri doğru bir şekilde yazdım mı?		
4	Noktalama işaretlerine dikkat ettim mi?		
5	Kullandığım kelimeler uygun mu?		
6	Paragraf başına dikkat ettim mi?		

SESİNİ İSTEYEN KURBAĞA

Dış kapının kısa aralıklarla tıklatıldığını duyuyordum. Küçük bir topun çarpışına benziyordu ses. Çocuklardan biri sürekli şut mu çekiyordu ne? Varıp kapıyı açtım. Kimsecikler yoktu. Evlerin ışıkları sönüktü. Herkesin uykuda olduğu belliydi. Aşağıımızdaki yoldan, taşıtların birleşen sesi homurtu gibi duyuluyordu. Ses duyduğum konusunda yanılmış olduğumu düşündüm. Geri dönecektim ki boğuk sesli birisi:

"Sesim sende mi?" dedi.

Soru şaşırtıcıydı. Bakındım... Sağımda, solumda, karşımda kimsecikler yoktu. Soru yinelendi:

"Sesim sende mi?"

Önüme baktım o zaman. İki üç adım ötemde, yerde bir kurbağa duruyordu. Yüzü bana dönüktü. Elektrik ışığında, patlak gözleri uykulu görünüyordu.

"Konuşan sen misin?" dedim.

"Kim olacaktı ya?" dedi.

Onu güçlükle duyuyordum. Gözleri uykulu görünen kurbağanın sesi yorgundu. Ne söyleyeceğimi bilmez bir hâldeydim. Tek sözcük döküldü ağzımdan:

"Anlayamadım!"

"Sesimin sende olduğunu sanıyorum. Senin evin ışıklıydı ben öterken. Onu istemeye geldim. Sesimin bir insanın usunda yaşamasını istemiyorum. Bana sesimi verir misin?"

Yanıt veremedim. Şaşkın şaşkın gözlerine bakıp kaldım...

(...)

ŞAKACI FİL

Yağmur ormanlarının birinde bir fil yaşırmış. Bu filin en büyük zevki, diğer hayvanlara şaka yapmaktır. Hortumuna doldurduğu suyu, en olmadık zamanda birisinin üzerine püskürtür ve kahkahalarla gülermiş. Bazen de öyle kötü şakalar yaparmış ki hayvanlar ne yapacaklarını şaşırırmış.

Bu şakalardan bunalan hayvanlar bir toplantı yaparak, "Artık bu işin tadı kaçtı. Biz de ona öyle bir şaka yapalım ki anlasın şaka yapmanın ne demek olduğunu." Diyerek aralarında anlaşmışlar. Bir gün fil uyurken diğer hayvanlar filin hortumuna bir tıpa tıkamış. Fil uyanınca nefes alamadığını görüp çok korkmuş. Sonra da üfledikçe üflemiş. O üfledikçe, üflediği hava kendisini şişirmeye başlamış. Şiştikçe hafiflemiş ve tıpkı bir balon gibi yükselmeye başlamış. Fil yukarılara doğru çıkınca soğuk bir hava ile karşılaşmış ve öyle bir hapşırılmış ki hortumundaki tıpa çıkmış. Tıpa çıkınca karnındaki hava da boşalmış. Hava çıktıkça bizim yaramaz fil alçalmış ve yere yavaşça inmiş. Fil yere inince de birazcık canı yanmış. Ormandaki diğer hayvanlar bütün bu olanları seyretmiş. Fil yere inince hepsi gülmeye başlamış. "İşte!" demişler. "Senin yaptığın şakalar da bizim canımızı böyle acıtırdu."

Biz yapma dedikçe sen gülüyordun. Sana yaptığımız bu şakadan sonra, yaptıklarının ne kadar kötü bir şey olduğunu anlamışsındır umarız?" Şakacı fil önceki yaptıklarından dolayı herkesten çok özür dilemiş. Bir daha kötü şakalar yapmayacağına söz vermiş. Fil ne demiş biliyor musunuz? "Sözüm söz olsun, yediğim tuz olsun, yattığım yer buz olsun ki bir daha kötü şakalar yapmayacağım!" Bütün hayvanlar biliyorlarmış ki artık fil ağır şakalar yapmayacak.

ÖZGEMİŞ

Adı Soyadı : Mesut KANDEMİR

Yabancı Dil :

Doğum Yeri ve Yılı :

E-Posta :

Eğitimi ve Mesleki Geçmişi

2021- devam ediyor, Okul Müdürü, Diyarbakır, Silvan, Sarıbuğday İlkokulu.

2017-2021, Müdür Yardımcısı, Diyarbakır, Silvan, Sarıbuğday İlkokulu.

2016-2017, Sınıf Öğretmeni, Diyarbakır, Çınar, Hasköy İlkokulu.

2013-2015, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Yüksek Lisans Programı.

2009-2016, Sınıf Öğretmeni, Diyarbakır, Silvan, Sarıbuğday İlkokulu.

2005-2009, Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Bölümü