



**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİ TARAFINDAN YAZILAN GELENEKSEL
ÖYKÜ METİNLERİ İLE DİJİTAL ÖYKÜ METİNLERİNİN
KARŞILAŞTIRILMASI**

Rabia DURMUŞ

Yüksek Lisans Tezi

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı

Prof. Dr. Ahmet AKÇAY

AĞRI- 2024

(Her Hakkı Saklıdır)

T.C.
AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

Rabia DURMUŞ

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİ TARAFINDAN YAZILAN
GELENEKSEL ÖYKÜ METİNLERİ İLE DİJİTAL ÖYKÜ
METİNLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TEZ YÖNETİCİSİ
Prof. Dr. Ahmet AKÇAY

AĞRI-2024

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Doç. Dr. Üyesi Ahmet AKÇAY danışmanlığında, Rabia DURMUŞ tarafından hazırlanan bu çalışma 29/11/2024 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan: İmza: Doç. Dr. Abdülkadir KIRBAŞ

Jüri Üyesi: İmza: Prof. Dr. Ahmet AKÇAY

Jüri Üyesi: İmza: Doç. Dr. Mehmet Fatih ÖZCAN

Yukarıdaki imzalar adı geçen öğretim üyelerine ait olup;

Enstitü Yönetim Kurulunun .../.../2024 tarih ve .../ nolu kararı ile onaylanmıştır.

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

Prof. Dr. İbrahim HAN

Enstitü Müdürü

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğine göre hazırlamış olduğum “Ortaokul Öğrencileri Tarafından Yazılan Geleneksel Öykü Metinleri ile Dijital Öykü Metinlerinin Karşılaştırılması” adlı tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım.

Lisansüstü Eğitim-Öğretim yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca gereğinin yapılmasını arz ederim.

- ☐ Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- ☐ Tezim sadece Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- ☐ Tezimin yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

Rabia DURMUŞ

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER.....	i
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
ÖN SÖZ.....	v
TABLolar DİZİNİ.....	vii
ŞEKİLLER DİZİNİ	viii
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Önemi	3
1.3. Araştırmanın Amacı	4
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	6
1.5. Araştırmanın Varsayımları.....	7
1.6. Problem Cümlesi	7
1.7. Alt Problemler	7
1.8. Alt Tanımlar	8
İKİNCİ BÖLÜM	9
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	9
2.1. Kavramsal Çerçeve.....	9
2.1.1. Yazma.....	9
2.1.2. Yazı Öğretimi	11
2.1.3. Yazma Süreci.....	12
2.1.4. Yazmaya Hazırlık	13
2.1.5. Yazma Eğitiminde Temel İlkeler.....	14
2.1.6. Yazma Yöntem ve Teknikleri.....	17
2.1.7. Yazıda Kullanılan Anlatım Biçimleri	20
2.2. Metin ve Metin Türleri	22
2.2.1. Şiir	24
2.2.2. Bilgilendirici Metinler.....	25
2.2.3. Öyküleyici (Hikâye Edici) Metinler	26

2.3. Dijital Öyküleme	35
2.3.1. Dijital Öykü Oluşturma Aşamaları	38
2.3.2. Dijital Öykü Türleri	42
2.3.3. Dijital Öykünün Öğeleri	44
2.3.4. Dijital Öykü Oluşturulurken Kullanılan Yazılımlar	45
2.4. İlgili Araştırmalar	47
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	51
3. YÖNTEM.....	51
3.1. Araştırmanın Deseni	51
3.2. Çalışma Grubu	53
3.3. Verilerin Toplama Araçları	53
3.3.1. Yazılı Anlatım Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı	53
3.3.2. Öykü Unsurları Değerlendirme Ölçeği	55
3.3.3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	56
3.4. Uygulama Süreci	56
3.5. Verilerin Toplanması	58
3.6. Verilerin Analizi	58
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	59
4. BULGULAR VE YORUMLAR	59
BEŞİNCİ BÖLÜM	81
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	81
5.1. Sonuç ve Tartışma	81
5.2. Öneriler	86
KAYNAKÇA	87
EKLER.....	103
Ek 1: Yazılı Anlatım Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı	103
Ek 2: Öykü Unsurları Değerlendirme Ölçeği	104
Ek 3: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	108
Ek 4: Etik Kurul Kararı.....	109
Ek 6: Veri Toplama Araçları İzin Yazıları	110
Ek 7: Veli Onam Formu	112
Ek 8: Deney Grubu Günlük Ders Planı Örneği.....	114
Ek 9: Dijital Öykü Oluşturma Etkinlik Fotoğrafları.....	116

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİ TARAFINDAN YAZILAN GELENEKSEL ÖYKÜ METİNLERİ İLE DİJİTAL ÖYKÜ METİNLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

Rabia DURMUŞ

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Ahmet AKÇAY

Bu çalışmanın amacı, ortaokul öğrencileri tarafından yazılan geleneksel öykü metinleri ile dijital öykü metinlerinin dil ve anlatım, öykü unsurları, söz varlığı ve yazım-noktalama açısından karşılaştırılmasıdır.

Çalışma kapsamında öğrencilerin hazırladığı öykü metinleri Yazılı Anlatımı Değerlendirme Formu ve Öykü Unsurları Değerlendirme Ölçeği ile değerlendirilmiştir. Araştırmada, karma yöntem desenlerinden açıklayıcı ardışık desen kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verilerinin toplanmasında yarı deneysel desen kullanılmış ve hazır olan iki grup arasında seçkisiz atama yapılmıştır. Deney öncesinde ön-test kullanılacağı için ön-test/son-test eşleştirilmiş kontrol gruplu desen ile çalışma sürdürülmüş ve nicel veriler bu yolla toplanmıştır. Araştırmanın nitel verilerinin toplanmasında ise öğrenci görüşlerini daha derin inceleyebilmek için kullanılan yönteme ilişkin olarak deney grubunda bulunan öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, Ağrı ili Merkez ilçeye bağlı bir devlet ortaokulunda 8. sınıfta öğrenim gören 35 öğrenciden oluşmaktadır.

Verilerin çözümlenmesi ile deney grubunun uygulama sonrasında Yazılı Anlatımı Değerlendirme Formu ve Öykü Unsurları Değerlendirme Ölçeklerinde aldıkları puanlarında bir artış olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre dijital öykülerin öğrencilerin yazılı anlatım düzeylerini artırmada etkili bir materyal olduğu söylenebilir.

Anahtar sözcükler: Öykü, Dijital Öykü, Öykü Unsurları, Dil ve Anlatım, Söz Varlığı.

ABSTRACT
MASTER’S THESIS
WITH TRADITIONAL STORY TEXTS WRITTEN BY MIDDLE SCHOOL
STUDENTS
COMPARISON OF DIGITAL STORY TEXTS

Rabia DURMUŞ

Advisor: Doç. Dr. Ahmet AKÇAY

The aim of this study is to compare traditional story texts written by middle school students with digital story texts in terms of language and narration, story elements, vocabulary and spelling-punctuation.

Within the scope of the study, the story texts prepared by the students were evaluated with the Written Expression Evaluation Form and Story Elements Evaluation Scale. The explanatory sequential design, which is one of the mixed method designs, was used in the study. A quasi-experimental design was used to collect the quantitative data of the study and random assignment was made between the two prepared groups. Since a pre-test would be used before the experiment, the study was carried out with a pre-test/post-test matched control group design and quantitative data were collected in this way. In order to examine the students' opinions more deeply in the collection of the qualitative data of the study, semi-structured interviews were conducted with the students in the experimental group regarding the method used. The study group consists of 35 students studying in the 8th grade at a state middle school in the central district of Ağrı province.

The analysis of the data shows that there was an increase in the scores of the experimental group in the Written Expression Evaluation Form and Story Elements Evaluation Scales after the application. According to this finding, it can be said that digital stories are an effective material in increasing the written expression levels of students.

Key words: Story, digital story, story elements, language and expression, vocabulary.

ÖN SÖZ

Yazma, birçok zihinsel eylemin meydana geldiği karmaşık bir süreçtir. Zihindeki bilgilerin ayıklanması, ayıklanan bu bilgilerin simgeler yardımıyla kodlanması ve yazıya aktarılma haline gelmesi algısal ve psiko-motor yönü yüksek düzeyli bir yetenek sürecidir. Beynin çeşitli bölgelerinin karşılıklı çalışmasıyla sürdürülen bu süreç, genellikle öğrencilere diğer ifade becerisi olan konuşma becerisine göre daha zor gelir. Yazılı anlatım bireylerin yaşamlarında başarılı olmaları için gerekli olan becerilerinin başında gelir. Yaşamın her alanında (okulda, iş yerinde ve toplumda) bireyler yazma becerilerine sahip olmalıdır. Yazılı anlatım becerisinin gelişmesi ile insanların bilgileri zihninde yapılandırıp paylaşma, düşünceleri ile bilgiler arasında bağlantı kurma, bilgileri aktarma ve bilgiler arasında tutarlığı sağlama kabiliyeti artmaktadır. Yazma, bireysel ve toplumsal gerekliliği olan bir beceridir. Yazma becerisi Türkçenin dört öğrenme alanlarından biridir. Yazma becerisi çalışmalarında öğrencilerin yazmaktan keyif almalarını sağlayabilmek için dijital öykü uygulamaları gibi farklı yazma teknikleri aktif kullanılmalıdır.

Araştırmanın her aşamasında benden deneyimlerini esirgemeyen ve bana destek olan kıymetli hocam ve tez danışmanım Prof. Dr. Ahmet AKÇAY’a, bu zamana kadar üzerimde emeği olan öğretmenlerimin her birine, hayatım boyunca yanımda olan ve koşulsuz sevgiyi bana öğreten aileme, yolumu çiçeklendiren yol arkadaşım eşim Engin DURMUŞ’a çok teşekkür ederim.

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 4.1.	Öykü Unsurlarının Deney ve Kontrol Grubuna Ait Betimsel İstatistikleri	59
Tablo 4.2.	Yazılı Anlatım Değerlerinin Deney ve Kontrol Grubuna Ait Betimsel İstatistikleri	60
Tablo 4.3.	Öykü Unsurlarının İlkbahar, İyilik-Kötülük, Uzay ve Yaşlılık Hikâyelerinin Deney ve Kontrol Grubuna Ait Betimsel İstatistikleri.	61
Tablo 4.4.	Yazılı Anlatım Değerlerinin İlkbahar, İyilik-Kötülük, Uzay ve Yaşlılık Hikâyelerinin Deney ve Kontrol Grubuna Ait Betimsel İstatistikleri	63
Tablo 4.5.	Öğrencilerin Öykü Unsurlarına Yönelik Tutum Düzeylerine İlişkin Deney-Kontrol Gruplarının Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması	65
Tablo 4.6.	Öğrencilerin Öykü Unsurları Düzeylerine İlişkin Deney Grubunun Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması	66
Tablo 4.7.	Öğrencilerin Öykü Unsurları Düzeylerine İlişkin Kontrol Grubunun Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması	67
Tablo 4.8.	Öğrencilerin Yazılı Anlatım Düzeylerine İlişkin Deney-Kontrol Gruplarının Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması	68
Tablo 4.9.	Öğrencilerin Yazılı Anlatım Düzeylerine İlişkin Deney Grubunun Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması	68
Tablo 4.10.	Öğrencilerin Yazılı Anlatım Düzeylerine İlişkin Kontrol Grubunun Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması	69
Tablo 4.11.	Öğrencilerin İlkbahar Temasının Öykü Unsurlarına Yönelik Düzeylerine İlişkin Deney-Kontrol Gruplarının Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması	70
Tablo 4.12.	Öğrencilerin İlkbahar Temasının Yazılı Anlatım Düzeylerine İlişkin Deney-Kontrol Gruplarının Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması	71
Tablo 4.13.	Öğrencilerin İyilik-Kötülük Temasının Öykü Unsurlarına Yönelik Tutum Düzeylerine İlişkin Deney-Kontrol Gruplarının Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması	72

Tablo 4.14.	Öğrencilerin İyilik-Kötülük Temasının Yazılı Anlatım Düzeylerine İlişkin Deney-Kontrol Gruplarının Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması	73
Tablo 4.15.	Öğrencilerin Uzay Temasının Öykü Unsurlarına Yönelik Tutum Düzeylerine İlişkin Deney-Kontrol Gruplarının Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması	74
Tablo 4.16.	Öğrencilerin Uzay Temasının Yazılı Anlatım Düzeylerine İlişkin Deney-Kontrol Gruplarının Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması	75
Tablo 4.17.	Öğrencilerin Yaşlılık Temasının Öykü Unsurlarına Yönelik Tutum Düzeylerine İlişkin Deney-Kontrol Gruplarının Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması	76
Tablo 4.18.	Öğrencilerin Yaşlılık Temasının Yazılı Anlatım Düzeylerine İlişkin Deney-Kontrol Gruplarının Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması	77

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2.1.	Yazma Süreci.....	13
Şekil 2.2.	Dijital Öykü Oluşturulurken Kullanılan Yazılımlar	46
Şekil 3.1.	Çalışma Uygulama Süreci	52



BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

Çalışmanın bu bölümünde problem durumu, araştırmanın önemi, amacı, sınırlılıkları, varsayımları, problem cümlesi, alt problemler ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Bireyler toplumun uyumlu bir parçası olabilmek için iletişim kurmak zorundadır. Duygu, düşünce ve hayal dünyasını belli bir plan dairesinde ve etkili bir biçimde yazılı olarak ifade etmek sağlam bir iletişim kurmada oldukça önemlidir. Yazma becerisi, bilgileri zenginleştirip düzenleme, düşünceleri genişletip planlama ve kendini ifade edebilmede köklü bir öneme sahiptir.

Yazma, sözlükte, yazmak işi, tahrir olarak geçmektedir. Yazmak ise söz ve fikirleri özel işaret ya da harflerle aktarmak olarak yer almaktadır (TDK, 2024). Yangın (2002)'a göre “Yazma, duygu, düşünce ve isteklerin yazılı işaretlerle iletilmesidir.”

Sever (2004)'e göre yazma; “duyduklarımızı, düşündüklerimizi, tasarladıklarımızı, görüp yaşadıklarımızı yazı ile anlatmaktır.”

“Yazma, çeşitli etkinliklerle öğrencilerin herhangi bir konuda duygu, düşünce, hayal, bilgi, tasarı, olay, durum ve gözlemlerini yazma kurallarına uygun olarak etkili ve planlı bir biçimde bir bütün hâlinde anlatmalarını amaçlayan bir beceridir.” (Arı, 2010)

“Yazma, özellikle öğrencilerin düşüncelerini genişletme, bilgilerini düzenleme, dili kullanma, bilgi birikimlerini zenginleştirme ve zihinsel sözcüklerini geliştirmelerine yardım etmektedir. Yazma, dil becerilerinin yanında zihinsel süreçlerle iç içe olması nedeniyle çok sayıda becerinin gelişimine katkı sağlamaktadır.” (Güneş, 2013)

“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;

- Dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi,
- Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının sağlanması,
- Okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması,
- Okuma yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının sağlanması,
- Duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerinin sağlanması” amaçlanmıştır (MEB, 2019b).

“T.7.4.3. Hikâye edici metin yazar. a) Öğrencilerin zaman, mekân, şahıs ve olay unsurlarını belirleyerek hikâyenin serim, düğüm ve çözüm bölümlerinin taslağını oluşturmaları sağlanır. b) Öğrencilerin yazım kılavuzundan yararlanmaları ve yeni öğrendiği kelimeleri kullanmaları teşvik edilir” (MEB, 2019b). Bu amaçlar ve kazanımlar doğrultusunda ilkokuldan üniversiteye kadar her kademedeki verilen yazma eğitimi, bireylerin duygu, düşünce ve hayallerini yazıyla anlamlı, etkili ve planlı bir şekilde aktarması için farklı etkinliklerle verilen eğitimidir. Yazma becerisi dört temel dil becerisi arasında en sonda edinilen dil becerisidir. Bireylerin kendilerini ifade etmede kullandıkları etkili anlatım becerilerinden biri olan yazma becerisiyle ilgili çok fazla uygulama yapılmasına rağmen yeterince gelişmediği söylenebilir. Bunun için yazma eğitiminde çağın gereklerine uygun olarak yeni yöntem ve tekniklerin işe koşulması beklenmektedir.

Günümüzde teknoloji, hızla ilerlemesiyle hayatımızın her alanında yer edinmeye başlamıştır. Teknolojideki hızlı değişimler hayatımızın her alanında olduğu gibi eğitim alanında da değişim ve yeniliklere yol açmıştır. Doğuştan sayısal olarak tanımlanan günümüz öğrencileri teknolojiye daha kolay ulaşabilmekte ve teknolojiyi farklı alanlarda kullanabilmektedirler (Prensky, 2001). Günümüz öğrencileri iletişimde gelenekselden ziyade dijital öyküler, bloglar ve dijital metinler gibi yeni dijital okuryazarlık uygulamaları kullanmaktadırlar.

Eğitim alanında teknolojiden daha verimli bir şekilde faydalanmak için teknoloji, eğitime farklı yöntem ve tekniklerle bütünleştirilmeye çalışılmaktadır. Bu bütünleştirilme yollarından biri de dijital öykücülüktür.

Farklı tanımları olan dijital öyküler genel olarak öykü anlatma sanatını çeşitli dijital araçlarla bütünleştirme fikri etrafında birleşmektedir (Robin, 2006).

Geleneksel öykü anlatımında olduğu gibi, dijital öyküler de belirlenen bir temaya ve belirli bir bakış açısına bağlı olmaktadır. Çoklu ortam bileşenleri ve muhtevası bir yazılım aracılığıyla bir araya gelmektedir. Dijital öyküler geleneksel öykülere göre daha kısa ve genellikle 2 ile 10 dakika arasındadır. Bilgisayar, telefon, tablet vb. video oynatabilen dijital cihazlarda görüntülenebilecek biçimdedir ve sanal ortamlarda paylaşıma açılarak web tarayıcılarından ulaşabilmektedir (Robin, 2016).

Çoklu ortam bileşenlerini kullanarak elverişli bir öykü metni ile medya öğelerini bir araya getirerek teknolojinin ve öykülemenin gücünü birleştiren dijital öyküleme, geleneksel öykü anlatım sanatının daha çağdaş bir anlatımı olarak da isimlendirilmektedir (Lambert, 2010; Ohler, 2006).

Eğitim öğretim ortamında öğretmen ve öğrencilere multimedya öğelerini müzik, fotoğraf, resim ve videoları bir araya getirerek kişisel öykülerini oluşturma ve anlatma imkanı sunan dijital öyküler öğretmenlerin, farklı sınıf seviyelerinde, kültürde ya da eğitim durumundaki öğrencileri için de yararlanabilecekleri bir eğitim aracıdır (Garcia ve Rossiter, 2010).

Bilişim teknolojilerinin hızlı gelişmesi, bireylerin teknoloji ile donatılmış bir ortamda yaşamlarını sürdürmeleri ve bilginin çok hızlı bir şekilde yayılması gibi durumlarla karşı karşıya kaldığımız bir dönemde nitelikli eğitim için teknoloji eğitime entegre edilmelidir. Türkçe derslerinde dört temel beceriden biri olan yazma becerisinde geleneksel yöntemlerle yapılan yazma etkinliklerinin yanı sıra dijital öykü çalışmaları, bloglar ve dijital metinler vs. etkinliklere yer verilmektedir. Bu çalışma ile nesilden nesile bilgi, değer ve deneyimlerin en önemli aktarıcısı olan öykülerin ortaokul öğrencileri tarafından yazılmış olan geleneksel öykü metinleri ile dijital öykü metinlerinin dil ve anlatım, yazım-noktalama ve söz varlığı açısından karşılaştırılması amaçlanmıştır.

1.2. Araştırmanın Önemi

“Bilim ve teknolojide yaşanan hızlı değişim, bireyin ve toplumun değişen ihtiyaçları, öğrenme öğretme teori ve yaklaşımlarındaki yenilik ve gelişmeler bireylerden beklenen rolleri de doğrudan etkilemiştir. Bu değişim bilgiyi üreten,

hayatta işlevsel olarak kullanabilen, problem çözebilen, eleştirel düşünen, girişimci, kararlı, iletişim becerilerine sahip, empati yapabilen, topluma ve kültüre katkı sağlayan vb. niteliklerdeki bir bireyi tanımlamaktadır” (MEB, 2019b). Hayatımızı hızla değiştiren ve dönüştüren güç olarak bilinen teknolojinin yaşamımızın her alanına girmesi sonucunda her şey artık parmaklarımızın ucuna kadar gelmiştir. Bilişim teknolojisi aracılığıyla bilginin zaman ve yer fark etmeksizin çoğalan aktarımı, toplumda motive edici bir güce evrilirken bu farklılaşma; bilgiyi, bilgi dolaşımını ve ona ulaşımı da dönüştürmüştür. Bu dönüşüm etkisi ile bilişim ve iletişim teknolojileri hayatın tüm safhalarına dağılarak bir “ağ etkisi” yaratmış ve toplumun genel yeteneklerinde de farklılıklar ortaya koymuştur (Canlıoğlu, 2008; Fidan, 2008). Günümüz, öğrenme ve bilgi edinmeyle değişim ve gelişimin mutlak duruma geldiği, gelişmiş toplumsal ve ekonomik yapılanma dönemini ifade etmektedir (Öğüt, 2016). İçinde yer aldığımız toplumda bulunan nesil ise dijital araçların kullanımını çok küçük yaşta keşfedebilen, görsel öğelerle örülü dijital metinlerle oyun merkezli öğrenen, dijital ve görsel okuryazarlıkları gelişmiş, dikkat süreleri kısa olup anında dönüt isteyen bireylerden oluşmaktadır.

A’dan Z’ye her şeyin dijital ortama taşındığı bu çağda eğitimde de bunun gerekliliği göz ardı edilemez durumdadır. Özellikle kalemden kâğıda dökülen düşünceler ve hayaller öğrencilere daha zor ve zaman alan bir süreç olarak görüldüğü için yazma becerilerinde yapılandırmacı yaklaşıma uygun olan, daha kolay ve daha kolay ve cazip hale gelen dijital öykü son zamanlarda önemli bir öğretim materyali haline gelmiştir. Alan yazın tarandığında dijital öykü konusunda pek çok çalışma bulunmaktadır. Yapılan çalışmalarda dijital öykü uygulamalarının öğrenci başarısı, yazmaya olan tutum, motivasyon ve özetleme becerisinin kazandırılmasında olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Ancak dijital öykü metinleri ve geleneksel öykü metinlerinin karşılaştırmasını içeren literatürde herhangi bir çalışma bulunmaması nedeniyle çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.3. Araştırmanın Amacı

Ünalan’a (2006) göre yazma, iletişim kurmanın, his, fikir ve tasavvurlarımızı, yaşantılarımızı aktarmanın bir yoludur. Yazma, insanların edindikleri bilgilerini,

temel yaşam becerilerini, çok yönlü sistemleri düzenleme becerisi içeren bilişüstü karmaşık bir faaliyettir (Walker vd., 2005). Yazma becerisi; düşünceleri, hisleri, durum ve olayları yazıyla aktarmaktır, dil becerilerinin de son noktasını oluşturmaktadır (Demirel, 1999).

Yazma becerisi, tarihsel süreç içerisinde karmaşık olmayan bir iletişim aracından karmaşık ve üst düzey düşünme becerisine dönüşmüştür. Bireyler de bu dönüşüm ve gelişim sürecinde yazma becerisini kullanarak birikimini kalıcı hale getirebilmiştir (Şimşek ve Erdem, 2021). Diğer becerilerde olduğu gibi yazma becerisi de ortaya çıkan yeni strateji, yöntem, teknikler ve teknolojiden etkilenmiştir.

Yazılı anlatım bireylerin yaşamlarında başarılı olmaları için gerekli olan becerilerinin başında gelir. Yaşamın her alanında (okulda, iş yerinde ve toplumda) bireyler yazma becerilerine sahip olmalıdır. Evans (2001), yazma becerisinin temel dört beceri içerisinde en geç gelişim gösteren ve birden fazla bilişsel süreci bir arada bulundurması yönünden insanoğluna zor gelen bir etkinlik olduğunu aktarır. Yazma faaliyeti kişinin kendi içinde okuma, fikretme ve ifade etme becerilerinin harmanlandığı bir alandır.

“Çağdaş eğitim yaklaşımlarının başında gelen yaşayarak öğrenme ilkesi, yazma eğitiminde de kendisini göstermektedir. Çünkü yazma eğitimi kendi içinde eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, araştırma becerisine sahip olma, problem çözme becerisini elde etme, Türkçeyi güzel kullanma gibi etkinlikleri bir arada organize etme gereğini ortaya koyar. İnsanların gördüklerini, düşündüklerini, yaşadıklarını, hayallerini, isteklerini amacına uygun bir şekilde ifade etme becerisi kazanmaları, onların akademik ve sosyal hayatta daha başarılı olmalarına zemin hazırlamaktadır. İyi yazma gençler için bir fikir değil zorunlu bir eylemdir.”(Ungan, 2007)

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Özel Amaçlarından birisi; duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerinin sağlanmasıdır (MEB, 2019a). Etkileyici ve düzenli bir yazı yazmak için cümle bilgisine hakim olmak, yazım ve noktalama kurallarına dikkat etmek, yazıya aktarılanları kontrol etmek (Kavcar, 2019), ana dilini etkili bir şekilde kullanmak (Şimşek ve Erdem, 2021) özgün olmak ve yeni bir biçim, üslup kullanmak (Babacan, 2007) vb. durumlar vazgeçilmez noktalardandır.

Yazma becerisinin kazandırılması ve geliştirilmesi Türkçe öğretiminin temel amaçlarından biri olduğu halde öğrenciler geçmişte yaptıkları hatalar yüzünden bu etkinlik türünden uzak durma eğilimindedirler. Brilliant (2005), öğrencilerin geçmişte yazmada hata yaptıklarında olumsuz eleştirildikleri için gururlarının kırıldığı ve kendilerini bu konuda yetersiz gördüklerini, yazma becerisi dersinin de bireysel yetersizliklerini açığa çıkaracağını düşündüklerini belirtir. Öğrenciler de yazma kaygısı yaşayarak kendilerini yazmadan ve yazma derslerinden uzaklaştırmaktadırlar. Bu doğrultuda yazma becerileri de yapılandırmacı eğitim yaklaşıma uygun olarak farklı etkinliklerle ve ölçme değerlendirme araçlarıyla öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre şekillenmesi gerektiği açıktır.

Bu etkinliklerden biri de çoklu ortam bileşenleri ve konu içeriği bir yazılım aracılığıyla harmanlanan dijital öykülerdir. Dijital öyküyle ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde Türkçe derslerinde kullanılan dijital öykü yönteminin öğrencilerin okuma, yazma, dinleme, konuşma becerilerini; akademik başarıları, motivasyonları ve dijital öykünün öykü yazmaya yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği görülmektedir.

Bu araştırmanın amacını, ortaokul öğrencileri tarafından yazılan geleneksel öykü metinleri ile dijital öykü metinlerinin dil ve anlatım, öykü unsurları, yazım-noktalama ve söz varlığı açısından karşılaştırılmasıdır.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Çalışmada bulunan sınırlılıklar şunlardır:

1. Bu çalışma; ortaokul öğrencileri tarafından yazılan geleneksel öykü metinleri ile dijital öykü metinlerinin dil ve anlatım, öykü unsurları, yazım-noktalama ve söz varlığı değişkenleriyle,
2. 2023-2024 eğitim öğretim yılı Ağrı ili Merkez ilçesinde yer alan bir ortaokul 8. sınıfında okuyan deney ve kontrol grubundaki 35 öğrenci ile,
3. Deneysel süreci içeren 2 hafta ve 12 ders saatiyle,
4. Araştırmada kullanılan nitel ve nicel araştırma araçlarıyla,
5. Türkçe Öğretim Programındaki “T.8.4.3. Hikâye edici metin yazar” (MEB, 2019b) kazanımıyla,

6. Çalışmanın uygulama yeri Ağrı il merkezindeki bir ortaokulun Bilişim Sınıfıyla sınırlıdır.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

Yapılan çalışmada;

1. Örneklem grubunda bulunan öğrencilerin evreni temsil ettiği
2. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin denetim dışında gerçekleşen değişkenlerden eşit düzeyde etkilendikleri varsayılmıştır.

1.6. Problem Cümlesi

Ortaokul öğrencileri tarafından yazılan geleneksel öykü metinleri ile dijital öykü metinlerinde içerik bakımından anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.7. Alt Problemler

1. Kontrol grubundaki öğrencilerin geleneksel öykü yöntemleriyle yazdıkları öykü metinleri ile deney grubundaki öğrencilerin dijital öykü uygulamalarını kullanarak yazdıkları öykü metinlerinde dil ve anlatım açısından ön test ve son testlerde istatistiksel anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?
2. Kontrol grubundaki öğrencilerin geleneksel öykü yöntemleriyle yazdıkları öykü metinleri ile deney grubundaki öğrencilerin dijital öykü uygulamalarını kullanarak yazdıkları öykü metinlerinde öykü unsurları açısından ön test ve son testlerde istatistiksel anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?
3. Kontrol grubundaki öğrencilerin geleneksel öykü yöntemleriyle yazdıkları öykü metinleri ile deney grubundaki öğrencilerin dijital öykü uygulamalarını kullanarak yazdıkları öykü metinlerinde söz varlığı açısından ön test ve son testlerde istatistiksel anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?
4. Kontrol grubundaki öğrencilerin geleneksel öykü yöntemleriyle yazdıkları öykü metinleri ile deney grubundaki öğrencilerin dijital öykü uygulamalarını kullanarak yazdıkları öykü metinlerinde yazım ve noktalama açısından ön test ve son testlerde istatistiksel anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?

1.8. Alt Tanımlar

Çalışmamızın temel kavramları şunlardır:

Öykü: Bireylerin hayatlarında kesitler sunan, mekân ve zamanda farklılıkların olduğu kısa metin türüdür (Coşkun, 2013). Geleneksel öykü insanın yaratılışıyla ortaya çıkmış ve bilgilerin, tarihin, gelenek ve göreneklerin nesilden nesile aktarılmasında etkili olmuştur (Smeda vd., 2014).

Dijital öykü: Geleneksel öykü kurgulama ve anlatma becerisini, grafik, metin, resim, video, kaydedilmiş sesli anlatım, müzik ve animasyon gibi çoklu-ortam unsurlarını bir araya getirerek oluşturup sunulan güçlü bir öğrenme ve öğretme aracıdır (Robin, 2006).

Öykü kurgulama: Öykü kurgulama bilişsel olarak karmaşık ve zor olan bir ürün ortaya çıkarma süreci olarak görülmektedir (Maden ve Karadağ, 2019; Özbay ve Barutçu, 2013).

Öykü anlatma: Bir eğitim aracı olarak kullanılan hikâye anlatma, dil ve jestlerin etkili kullanmasıyla geçmişte, günümüzde veya gelecekte yaşanmış ya da olağan dışı şeklinde anlatılmasıdır (Gere vd., 2002) .

İKİNCİ BÖLÜM

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kavramsal Çerçeve

2.1.1. Yazma

Türkçe eğitimi dinleme, konuşma, okuma ve yazma temel becerilerini kazandırmaya yönelik bir derstir. Türkçe eğitiminin öncü amacı, öğrencileri bu dört beceri alanında yetkinliğe ulaştırmaktır. İletişim de bu anlama ve anlatma becerileri üzerinden gerçekleştiği için günlük hayatın her alanında bu becerilere ihtiyaç duyulmaktadır. İyi bir iletişim kurmak bu dört temel dil becerisini etkin kullanmaya bağlıdır. Hagevik (1999), bireylerin günlük yaşamlarında zamanlarının %40'ını dinlemeye, %35'ini konuşmaya, %16'sını okumaya, %9'unu yazmaya ayırdığını aktarmaktadır (akt. Cihangir, 2004). Bireyler dinleme becerilerini ve konuşma becerilerini okul çağından önce bir seviyeye kadar öğrenirler ancak okuma becerilerini ve yazma becerilerini kazanmak için belli bir eğitim görmeleri gerekir. Yazma, bireylerin düşüncelerini, edindikleri temel becerileri, bilgilerini koordine etme yetisini içeren üstbilişsel karmaşık bir faaliyettir (Walker vd., 2005).

Anne karnından itibaren bu becerileri edinme sıralaması dinleme, konuşma, okuma ve yazma şeklindedir (Yavuz Konokman, 2015). Yazma hisleri, bilgileri, olayları yazıyla aktarmaktır. Yazma konuşma, dinleme, okuma ve yazma halkalarından oluşan temel dört dil becerisinin son halkasıdır (Demirel, 1999). Dört temel dil becerisinden en son kazanılanı yazma becerisidir. Yazma, insan zihnindekileri belirli kodlar yardımıyla, semboller kullanarak yüzeye çıkarıp görünür halde bir ürün oluşturma sürecidir (Maden ve Karadağ, 2019). Yazma, bireyin düşüncelerini belirli yazım kurallarına bağlı kalarak sembollerle görünür kılması olarak tanımlamaktadır (Engin ve Uygun, 2011; Güneş, 2024; Walshe, 1987). Sever (2004)'e göre ise yazma kişinin kendisini ifade ettiği bir iletişim biçimi, düşüncelerini aktarma yoludur.

Yazılı anlatım becerisinin gelişmesi ile insanların bilgileri zihninde yapılandırıp paylaşma, düşünceleri ile bilgiler arasında bağlantı kurma, bilgileri

aktarma ve bilgiler arasında tutarlılığı sağlama kabiliyeti artmaktadır. Yazma, bireysel ve toplumsal gerekliliği olan bir beceridir. İnsanlar varoluşlarından bu yana düşüncelerini başkalarına kabul ettirmek, beğendirmek için en güzel biçimde aktarmaya ihtiyaç duymuş ve etkili yazmanın yollarını aramıştır (Kılıç, 1987). Toplumsal bir varlık olan insanın kendini toplumda ifade edebilmesinin en etkili yolu yazmadır; bunun için yazma, kişisel bir ihtiyaçtır. Kişilerin kariyerlerinde başarılı olmalarındaki en öncelikli gereklerden biri etkili bir yazma becerisine sahip olmalarıdır.

İnsanoğlunun yazma amacı kişisel istek ve diğer insanlarla iletişim kurmanın yanı sıra mesleki tecrübe ve bilgilerini de yazmaktır. Sadece yazın dünyasına ilgi duyanlar değil başka alanlarda çalışanlar da yazmaya ihtiyaç duyarlar (Özbay, 2007). Çünkü yaşamın her alanında (okulda, iş yerinde ve toplumda) yazma becerilerine gereksinim duyulmaktadır. Okul ortamında yazma becerisinin gelişmiş olması, çocukların akademik başarılarını ve yazma tutumunu olumlu yönde etkilemektedir (Bilici,2021). Yazma, okul ortamında iki görev üstlenmektedir: Birincisi, bir düşünceyi kanıtları yazmak, rapor haline getirmek, metni incelemek, plân yapmak ve değerlendirmek; ikincisi, öğrencinin öğrendiklerini kalıcı hale getirilmesinin ve öğrendiklerinin ilerletmesini sağlamaktır; yazma, öğrenmeyi sağlamak için bir araçtır (Keys, 2000; Sperling, Freedman, 2001). Yaşamın her alanında büyük öneme sahip olan yazma becerisinde amaç sadece bilgi yığını aktarmak değil, bu aktarımın açık, düzenli ve etkili bir biçimde yapılmasıdır. Bunun yapılabilmesi için yazmaya istek duyulmalı ve yazmak için gayret gösterilmelidir. Birçok kişi yazmanın doğuştan kazanılan bir yetenek işi olduğu düşüncesindedir. Ancak yazmaya istekli olan herkes ustaca yazmasa da kurallarına uygun doğru yazabilir. Kendini doğru bir şekilde ifade etmek isteyen birinin yapması gereken ilk şey yazmanın doğuştan gelen bir yetenek olma düşüncesinden uzaklaşıp yazma isteğini diri tutmasıdır (Kavcar, 2019). Öğrenme döneminde bulunan herkes öğrenme kabiliyetine sahiptir, bazı kuralları öğrenip uygulayarak ve yazma alıştırmalarında bulunarak güzel yazı yazma becerisi edinebilir (Gündüz ve Şimşek, 2011). Bireylerin akla uygun, okunaklı, estetik bir yazı formatına ulaşmalarını sağlayacak yazma sürecinde rol oynayan etkenlerin belirlenmesi ve bunlara uygun davranışları geliştirmesi gerekir. İyi yazmayı etkileyen etkenler sırada ve masada oturuş, küçük kas motorlarını geliştirme, doğru kalem

tutma tekniğini öğrenme, yazma materyallerini kullanabilme, göz ile yazma aracı arasındaki doğru mesafeyi ayarlama, iyi yazmayı etkileyen etkenler arasında sayılabilir (Calp, 2016).

Yukarıda belirtilen etkenlerin yanı sıra iyi bir yazı yazmayı etkileyen bir diğer husus da fikirleri, hisleri düzene sokabilmek, planlayabilmektir. Yazmaya niyetlenen kişinin zihninde yazma konusuyla ilgili bazı düşünceler ortaya çıkar. Yazı yazacak kişi bu fikirleri ayıklar, sıraya koyar ve birleştirir (Gökşen, 1994) .

Yazma, birçok zihinsel eylemin meydana geldiği karmaşık bir süreçtir. Zihindeki bilgilerin ayıklanması, ayıklanan bu bilgilerin simgeler yardımıyla kodlanması ve yazıya aktarılma haline gelmesi algısal ve psiko-motor yönü yüksek düzeyli bir yetenek sürecidir. Beynin çeşitli bölgelerinin karşılıklı çalışmasıyla sürdürülen bu süreç, genellikle öğrencilere diğer ifade becerisi olan konuşma becerisine göre daha zor gelir. Bundan dolayı öğrenciler yazmaktan kaçarlar (Maden ve Karadağ, 2019; Nas, 2006; Özbay ve Barutçu, 2013). Yazma kişinin kendi başına geliştirebileceği bir beceri değildir bunun için öğretmenin iyi yönlendirmesi, bireysel farklılıklara uygun işbirlikli ve bireysel yazı yazma çalışmaları yaptırması gerekir böylece öğrencinin yazma becerisini daha hızlı geliştirebilir.

2.1.2. Yazı Öğretimi

Yazma becerisi, el ve göz koordinasyon eğitimine bağlı olarak zamanla yapılan yazı çalışmalarıyla kazanılan bir beceridir. Yazı öğretimi ile ilkokuma yazma öğretimi kullanılan yöntem, araç ve gereç yönünden benzerlik gösterse de bunlar arasında farklılıklar vardır. İlkokuma yazma öğretimi, daha önce okuma yazma bilmeyen kişiler için; yazı öğretimi ise yazma becerisini edinmiş kişiler için söz konusudur (Calp, 2016) .

Yazı öğretim yöntemlerini şu şekilde gruplandırmaktadır:

Sentez yöntemleri

Tümevarım yöntemleri, öğretilecek konunun unsurları özelliklerine göre gruplara ayrılarak bölüm bölüm öğretilmesi; bölümleri birleştirme, var olan yardımcı duygu ve düşünceleri bütünleştirip bir ana duygu ve ana düşünce olarak ortaya koymaya dayanır.

Yazma bu yönteme göre genellikle harf ve seslerin öğretilmesi veya hece ile kelimelerin öğretilmesiyle başlar. Harfler/seslerin  ğretimi ardından harflerin birleştirilmesinden hece, kelime ve cümleler oluşur. Bundan dolayı bu dolayı bu yönteme bireşim anlamında sentez yöntemi de denir.

Analiz yöntemleri

Bu yöntem sözcük, cümle, cümlecik ve hikâye olarak gruplandırılmaktadır. Bu yönteme göre yazı yalnızca harflerin veya biçimlerin yan yana yazılması, çizilmesi değil bunlar bir anlatım biçimi olarak da kabul edilmektedir. Analiz yöntemin temelinde yazıya anlamlı birimlerle başlamak yatar çünkü öğrenciden beklenen yazdığı yazıyı anlamasıdır.

Karma yöntem

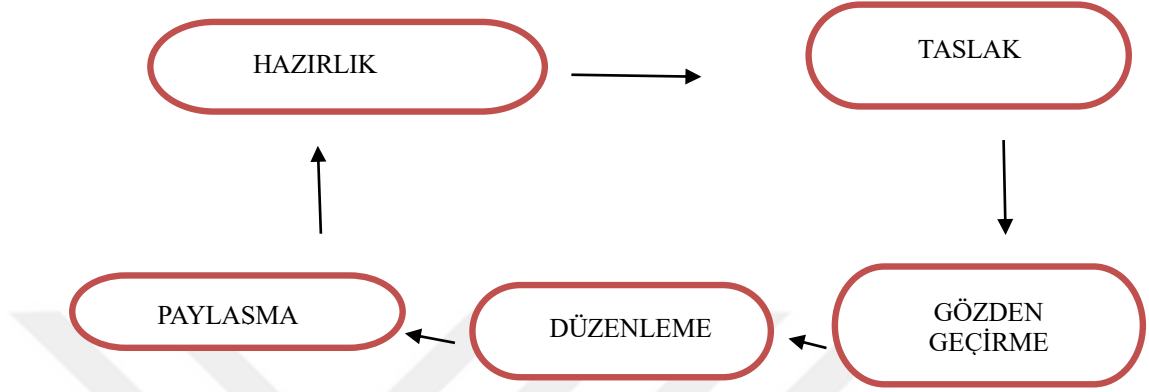
Yazmayı olabildiğince kısa sürede öğretmeyi amaçlayan bir yöntem, yazmaya cümle ve kelimelerle başlar. Yazmayı öğrenenlere cümle, kelime, hece ve harf aynı zamanda öğretilmeye çalışılır. Cümlelerden sonra heceler ve harfler birlikte öğretilir. Öğrenciler bir anda birden fazla uyarana (tümce, sözcük, hece, harf) maruz kaldıklarından okuma-yazmayı öğrenmede zorlanırlar. Çocukların okuduklarını hızlı ve doğru anlama kabiliyetlerinin geliştirilmesinde bu yöntemin yeterli olmadığı anlaşılmıştır. Bu bağlamdan hareketle yazı  ğretiminde cümleler kullanılarak öğretilen yöntemin tercih edilmesi öğrenme psikolojisi yönünden de gereklidir. Edebi yazılarda yazı  ğretimi kapsamının daha geniş eserlerle yürütülmesi yerinde olur (Calp,2016).

2.1.3. Yazma Süreci

Bireylerin yazmaya başladığı zamandan yazmayı bitirene kadar geçen zamanda düşüncelerini ve yapacaklarını belirledikleri rotaya yazma süreci denir (Tompkins, 2005). Bu süreç, bireylere yazmayı kolaylaştıracak ve nasıl yazılacağı konusunda bilgi verecektir (Reimer, 2001).

Literatürde yazma süreçlerinin neler olduğuyla ilgili farklı görüşler yer almaktadır. 1970'lerde tanımlanan bu süreçler fikir (conception), kuluçka (incubation) ve üretim (production) süreçleri olarak adlandırılmışlardır. Sonrasında Flower ve Hayes ř  şekilde ayırmıştır: planlama (planning), uyarlama/çevirme (translating) ve tekrar gözden geçirme (reviewing) (Tompkins, 2005). Bunların

dışında planlı yazma yaklaşımı da yazmayı; hazırlık, taslak, gözden geçirme, düzenleme ve paylaşma olarak beş süreçli bir çerçevede ele almaktadır (Göçer ve Tabak, 2013; Karatay, 2020; Karatosun, 2014; Sever ve Memiş, 2013; Şentürk, 2009; Tompkins, 2005). Bu süreçlerde bir aşama atlandığında o aşamaya geri dönebilir.



Şekil 2.1. Yazma Süreci (Tompkins, 2005)

2.1.4. Yazmaya Hazırlık

Başarılı yazı için bir altyapı gereklidir. Öğrencilerde bu altyapının meydana gelmesi için öğrenciler konu hakkında bir bilgi birikimine, kültürel zenginliğe, hislerini ve fikirlerini aktarabilecekleri kelime hazinesine sahip olmalı, dili etkili ve doğru kullanabilme becerisine sahip olmalı, olaylar arasında sebep-sonuç ilişkisi kurabilmeli, olayları çözümleyip geliştirebilmeli, değişik bakış açılarına sahip olmalı, zihnindekileri mantıksal bir düzen içinde tasnif edebilmelidir. Yazmaya hazırlık aşamasında öğrenciler, öğretmen yardımıyla teknik bilgilerle bu süreç hazırlanmalıdır (Göçer, 2010).

Öğrencilerin bu aşamada zorlandıkları konulardan biri konu seçimidir. Konu seçiminde zorlanan öğrenciler kendi hayatlarından ya da tecrübelerinden yazma konuları seçmelerine olanak sağlanmalıdır. Böylece öğrenci konu seçmekte zorlanmaz ve çok geniş bir konu yelpazesi içinden yazma konusunu tercih ederek zamanla konu seçiminde olgunlaşabilir (Graves, 1983).

Yazmaya hazırlık aşamasında öğrencilere; konuyu belirleme, yazma amacını ve hedef kitleyi belirleme, yazı türünü belirleme, ana ve yardımcı düşünceleri

belirleme, anlatım biçimini ve üslubunu belirleme, bakış açısını belirleme becerisini kazandırmak yazılı anlatım eğitiminin temel noktalarındandır.

Taslak

Taslak aşamasında öğrenciler hazırlık aşamasında yaptıkları çalışma ve düzenlemeyi yazıya dökerler. Öğrenciler için bu, yazmanın “sıçrama tahtası”dır (Rahmat, 2020). Öğrenciler bu aşamada kâğıda dökülen metnin yazım kurallarını kontrol etmeden ziyade metnin içeriğini ortaya koymaya çalışır (Marchisan ve Alber, 2001).

Gözden Geçirme

Bu aşama öğrencilerin yazı taslağını tekrardan okumasından ve incelemesinden oluşur. Öğrenciler yazı odağını yeniden hizaya getirebilir, yazıya bölümler ekleyip bölümler çıkartabilir (Rahmat, 2020).

Düzenleme

Bu aşamaya kadar yazı aşamaları öğrencilerin çoğu kez içerik ekleme veya silme aşamasıdır. Düzenleme aşamasıyla öğrenciler yazının yazım kuralları ve noktalama işaretleri gibi yazı mekanik yönlerine bakmaya başladılar. Bu aşama için öğrencilerin gramer ve cümle becerilerini geliştirmiş olması gerekir (Rahmat, 2020). Çünkü öğrenci, yazdıklarını yayımlamadan önce, son defa gözden geçirir, yazım kuralları ve noktalama işaretleri açısından yanlışlıkları giderip en okunabilir duruma getirmek için uğraşır.

Paylaşma

Bu, yazma sürecinin son aşamasıdır. Bu aşamada öğrenciler yazdıkları metinleri hedef kitlenin kolayca ulaşabileceği bir yerde; sesli okuma, okul ya da sınıf panolarına asma, kitap, dergi, gazetelerde yayımlama vb. yollarla hedef kitle ile paylaşarak değerlendirmeleri alır.

2.1.5. Yazma Eğitiminde Temel İlkeler

Etkili yazma süreci geçirmek için yazma çalışmalarına başlamadan önce öğrencilerin hazırlık çalışmaları konusunda bilgilendirilmesi gerekiyor (Gündüz ve Şimşek, 2011)’e göre hazırlık çalışmaları şunlardır:

a. Yazmaya Motive Olmak

Yazmaya motive olmanın yolu dilin dört ana işlevinin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin birlikte düşünmelerini sağlamak ve bu becerilerin birbirini tamamlayan çalışmalar ortaya koyduğunu fark ettirmektir.

Yazma isteği duymak ve yazma sürecinde başarılı olmak için öz güvenli olmak gerekir. Bu, öğrencilerin başarısı için önemli olan hususlardan birisidir. Bundan dolayı öğrenciler yazma konusunda başarılı olacaklarına inandırılmalıdır. Öğrencilerin duygu ve düşüncelerini yazıya aktarırken yapmacıktan uzak samimi bir şekilde yazması, yazma sürecinde belli düşünceler arasında sıkışıp kalarak yazıya giriş yapamaması gibi konularda öğretmen destekleyici ve tıkanıklığı giderici olmalıdır. Yazma sürecine belirlenen konu üzerine konuşulduktan görüşler alındıktan sonra başlanmalıdır. Konu seçiminde de öğrencilerin ilgi duyabilecekleri güncel, eğlenceli konular seçilmelidir. Yazmaya en çok motive eden bölüm yazıların değerlendirilmesi bölümüdür. Yazılar değerlendirilirken yazının olumsuz yönlerinden çok olumlu yönleri öne çıkartılıp öğrenciler motive edilmelidir. Bunların yanında ödüllü yazma yarışmaları düzenlemek de öğrencileri motive edecektir (Aktaş ve Gündüz, 2010).

b. Türkçeyi Kullanma Becerisine Sahip Olmak

Başarılı yazı konuyu iyi seçme, planlı hareket etme, bilgi birikimine sahip olma, özgün bir anlatım biçimine sahip olmanın yanı sıra Türkçeyi doğru ve etkili kullanmaya da bağlıdır. En zengin dillerden olan Türkçeyi doğru ve etkili kullanma yetisi iki adımda kazanılır. İlk adım dilin temel ilkelerinin verildiği dil öğretimi ile edinilen kazanımlardır. Kuralları zor olmayan yazmada önemli olan dili tanımak ve dilin inceliklerini bilmektir. İkinci adım ise dil eğitimi ile kazanılacak yazma becerisidir. Dil eğitimi, sabrı ve sürekliliği gerektirir. Yazmak ciddi bir iştir. Yazan kişinin yazmada başarılı olması yoğun gayret göstermesine emeğine, deneyimine ve sabrına bağlıdır.

c. Bireysellik/Üslup ya da Dili Kendileştirmek

İnsanoğlunun yaşayarak ya da hayal kurarak edindiği bilgileri, ilgileri, yaşam görüşünü, duygu dünyası ile yoğurup ve bir sonuca ulaşır. Sonra onda oluşan bu birikimi çeşitli sanatsal türlerle (müzik, heykel, yazınsal türler vb.) dışa aktarır.

Sanatsal türlerden olan yazınsal metinlerin ana malzemesi kelimelerdir. Yazının türüne, konusuna, anlatım biçimine ve bakış açısına göre yazıda kullanılan sözcükler ayıklanmaktadır. Bu ayıklama işleminde yazarın tercihleri önemli rol oynar. Yazarın yaşam görüşünü, duygu dünyasını kendine has anlatış tarzına üslup adı verilmektedir.

Üslubun oluşmasında her ne kadar kişisel tercihler etkili olsa da yazının türü, dönemin sanat anlayışı ve zevki, yazarın hayal dünyası da etkilidir. Yıllar önce İngiliz eleştirmen Buffon'un söylediği 'Üslub-ı beyan aynıyla insandır.' cümlesi, üslubun kişiye has olmasını ve eserdeki özgünlüğü anlatmaktadır. Üslubun özgünlüğü çok önemlidir. Çünkü insan dille düşünür, içindekileri dille dışarıya aktarır. Bunun başarılı bir şekilde gerçekleşmesi dili doğru ve etkili kullanmayla, dille yaşamak ve onunla hemhal olmakla mümkündür. Bu şekilde dil onun eserini özgün kılar.

d. Dikkatli ve Duyarlı Bir Gözlemci Olmak

İnsan beyni farklı zamanlarda doğadan ve hayatın içinden çeşitli bilgi ve izlenimleri depolar. Yazar yeri geldiğinde bu bilgi ve izlenimleri kullanır. Gözlem yapmanın temel esası etrafa bakarken ayrıntılara dikkat etmeye, meydana gelen olayların sebepleri üzerine fikir yürütmeye ve bunları farklı yönlerden değerlendirmeye dayanır.

Gözlemle elde ettiğimiz veriler bize ait olduğu için özgündür. Bunun için bu verileri dilimiz elverdiğince kendi zevkimize uygun olarak söz kalıplarından yararlanıp yazılı metne dönüştürebiliriz.

e. Okumayı Zorunlu ve Zevkli Bir Alışkanlık Haline Getirmek

Yazma çalışmalarının kaynağını oluşturan okuma, ömür boyu sürdürmeyi gereken faydalı bir beceridir. Okuma birçok konuda bilgilendirmeyi sağladığı gibi sanatsal duyguların gelişiminde de rol oynar. Yorumlama gücünü de güçlendiren okumayla yazma çalışmalarında kullanılan birçok veri elde edilir. Her okumada bellekte bir şeyler kalır, farkında olmadan yazılarda bunlar geliştirilip zenginleştirilerek kullanılır.

f. Öğrendiklerimiz Üzerinde Düşünmek ve Bilgiyi Özümsemek

Okuma ve gözlem yoluyla elde edilen bilgiler üzerinde fikir yürütmek, bilgileri yorumlamak ve geliştirmek bilgi edinme çalışmalarındandır. Düşünmekle bilgi üretip yazılar özgünleştirilebilir ve yazılarda başarı yakalanabilir.

2.1.6. Yazma Yöntem ve Teknikleri

Öğrencilerin yazma becerisini geliştirmek için Türkçe Dersi Öğretim Programında (MEB, 2018) tavsiye edilen yazma yöntem ve teknikleri şunlardır:

Not Alarak Yazma

Bu uygulamada amaç; öğrencilerin okuduklarındaki ya da izlediklerindeki/ dinlediklerindeki ipucu olacak noktaları seçebilmesini, zihnindeki bilgi ve fikirleri sınıflandırabilmesini ve düzenli çalışma yetkinliğini edinerek zaman kaybını önlemesini sağlamaktır. Okutulan veya dinletilen metinde öğrencilerden bu işlemler sırasında metinle ilgili önemli olan hususların not alınması istenir.

Özet Çıkarma

Bu yöntemdeki amaç öğrencilere anladıklarını laf kalabalığına girmeden karşı tarafın rahatça anlayabileceği bir şekilde anlatma becerisi kazandırıp düzenli bir çalışma alışkanlığı edindirmektir. Okutulan veya dinletilen metin öncelikle öğretmen tarafından özetlenir. Daha sonra özet çıkarma hususunda öğrenciler bilgilendirilir ve öğretmen rehberliğinde farklı konulardaki metinlerin özetlerini öğrenciler çıkarır.

Boşluk Doldurma

Öğrencilerin okuduklarından, dinlediklerinden/izlediklerinden anladıklarını parçanın bağlamına ters düşmeyecek bir şekilde anlaşılır ve etkili olarak anlatma becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Metin seçimi, bu uygulamanın başarılı olmasında önemli bir etkidir. Seçilecek metin öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştiren olay yazısı, karşılıklı konuşma yazıları veya deneme, sohbet tarzında öğrencilerin kolaylıkla eklemeler yapabileceği yazılar olmalıdır.

Kavram Havuzundan Sözcük Seçerek Yazma

Bu yöntemdeki amaç, öğrencilerin edindikleri sözcük, deyim, kavram ve atasözleri günlük yaşantılarında daha sık kullanmalarını sağlayarak kalıcı hale getirip kelime hazinelerini zenginleştirmektir.

Serbest Yazma

Bu yazma yönteminde öğrencilerin herhangi bir konudaki hislerini, fikirlerini ya da hayallerini kâğıda geçirmelerini sağlayarak kendilerini ifade etme yeteneklerini ve yazma becerilerini geliştirmek amaçlanır.

Kontrollü Yazma

Kelimelerin, cümle yapıları ve ifade kalıplarının Türkçenin kurallarına uygun şekilde yazılmasıdır. Kontrollü yazma uygulamaları kelime, cümle ve paragraf seviyesinde yapılırken öğrencilerin düzeyleri göz önünde bulundurularak yapılır.

Güdümlü Yazma

Öğrencilerin önceden seçilen belli bir konu hakkındaki fikirlerini, hislerini ve bilgilerini uygun bir şekilde anlatma güçlerini geliştirmek için yapılan yazma yöntemlerinden biridir. Öğrencilerin belirlenen konu etrafında tartışmaları, fikir üretmeleri ve bir sonuca varmaları için sınıf ortamında yapılan çalışmadır.

Dikte Yöntemi

Öğrencilerin ana dili öğrenme düzeylerini belirlemek amaçlanır. Öğretmen kısa bir yazıyı öğrencilere okuyarak yazıya geçirir ya da öğretmen yazıyı okuduktan sonra dinlenenlerin kâğıda geçirilmesi şeklinde yapılan çalışmalardır. Bu yöntem, yazma eğitiminin verildiği her kademede uygulanabilir bir yöntem olmasına rağmen ilköğretim kademelerince daha çok tercih edilmektedir.

Grup Olarak Yazma/Küme Çalışmaları

Bu yöntemdeki amaç, öğrencilerin etraflarında olup bitenden haberdar olmalarını, çevreleriyle etkileşim kurup iş birliği yapmalarını ve grup olma bilincini edinmelerini sağlamaktır. Öğrenciler kümelere ayrılır, her kümeye farklı bir konu verilir. Kümedeki üyelerin her birine konunun belli bir yönünü ele alarak yazar. Kümeler yazma çalışmalarının sonunda yazdıklarını birleştirerek yeni, tek ve özgün bir metin haline getirirler.

Metin Tamamlama

Öğrencilerden, okudukları metinlerden yola çıkarak his, fikir, durum veya olayların gelişimine yönelik düşüncelerini yazıya aktarmaları istenir. Metin tamamlama uygulamasındaki önemli nokta his, fikir, durum veya olayların metnin içeriğine ve mantıksal bütünlüğünden uzaklaşmadan devam edip bitirmektir. Bu uygulamadaki amaç öğrencilerin okudukları metinlerden hareketle fikir ve hayal

güçlerini zenginleştirmek, onları aktif hale getirip yorumlama ve düşünce üretme becerilerini geliştirmektir.

Tahminde Bulunma

Metin tamamlama ile benzerlik gösteren bu yöntemin amacı öğrencilerin okudukları metinlerden hareketle fikir ve hayal güçlerini zenginleştirmek, bu güçlerini aktif hale getirip yorum yapma ve düşünce üretme becerilerini geliştirmektir. Tahminde bulunma yönteminde öğrenciler, yazılı metinler haricinde dinledikleri/izledikleri metinlerin öncesi, gelişimi ve sonucu hakkında tahminde bulunarak yazı alıştırmalarını devam ettirirler.

Bir Metni Kendi Sözcükleriyle Yeniden Oluşturma

Amaç öğrencilerin kendilerine has anlatış tarzlarını geliştirmektir. Öğrenciler kendilerine verilen metnin temasında ve konusunda değişiklik yapmadan metinden hareketle kendi üslupları ve ifadeleriyle metni yeniden yazarlar.

Bir Metinden Hareketle Yeni Bir Metin Oluşturma

Yöntemin maksadı öğrencilerin başarılı oldukları yazma türünü belirleyip yaratıcılıklarını ona göre geliştirmektir. Öğrenciler okudukları metindeki duygu, fikir, durum ve olayları zenginleştirerek farklı tür ve üsluptaki metne dönüştürürler.

Duyulardan Hareketle Yazma

Öğrencilerin ilgilerini, dikkatlerini geliştirmeyi amaçlayan bu yöntemde öğrencilerin duyularını harekete geçiren çalışmalar yapılır. Öğrenciler resim, fotoğraf, video gibi görme veya müzik gibi duyma duyularıyla kendilerinde uyandırılan duygu ve düşünceleri hayal dünyalarında zenginleştirerek yazıya aktarırlar.

Tümevarım

Öğrencilerin gruplama, tüme ulaşma, fikir yürütme, çözüm üretme, bilimsel ve eleştirel düşünme yeteneklerini geliştirmeyi amaçlar. Farklı biçimlerde uygulanabilen bir yöntemdir. Örneğin; bir yazarın eserleri farklı gruplara dağıtılıp incelemeleri istendikten sonra bahsi geçen yazarın edebi kişiliği hakkında genel bir yargıya varılır.

Tümdengelim

Öğrencilerin gruplama, tüme ulaşma, fikir yürütme, çözüm üretme, bilimsel ve eleştirel düşünme yeteneklerini geliştirmeyi amaçlar. Bir konu hakkındaki genel

bir karar sınıf ortamında öğrenciler arasında tartışılır. Belirlenen gruplar konunun hususi bir bölümünü genel yargıya uygunluğu açısından ele alıp değerlendirerek yazıya aktarırlar. Değerlendirme sonuçları öğrenciler tarafında sınıfta okunur.

Eleştirel Yazma

Amaç öğrencilerin yaşanan veya tanık olunan olay ve durumlara yansız bakma, yorumlama, düşünme gücü gibi yeteneklerini geliştirmektir. Belirlenen bir konu sınıf ortamında tartışılmak üzere ele alınır. Öğrenciler ele alınan olay, durum veya fikirler hakkındaki görüşlerini olumlu olumsuz yönleriyle ve yansız bir şekilde yazıya aktardıktan sonra sınıfta okur.

Yaratıcı Yazma

Öğrencilerin yazma becerilerini ve üretme yeteneklerini açığa çıkarıp geliştirmeyi amaçlayan bir yazma yöntemidir. Yaratıcı yazma, bir yazar yetiştirmekten ziyade öğrencilerin yazma yeteneklerini ve yaratıcı güçlerini meydana çıkarmayı esas alır. Böyle olunca öğrenci, ön yargılardan ve alışılmış kalıplardan kurtulur; düşünme, eleştirme, yorumlama becerisi gelişerek öğrencinin kendine güveni artar.

2.1.7. Yazıda Kullanılan Anlatım Biçimleri

Öyküleyici Anlatım Biçimi

Öykülemek işi; roman, hikâye, masal gibi anlatmaya bağlı metinlerde gerçek veya kurgulanmış olayları ve durumları, karakter, zaman ve mekân öğelerini bildirerek anlatmaktır (Özkırımlı, 2007). Bu, yalnızca bir olayın anlatılmasıyla ilgilidir, okuru düşündürmekten ziyade heyecandırmak için kullanılabilecek bir anlatım biçimidir (Aktaş ve Gündüz, 2021). “Öyküleme, konuyu daha doğrusu anlatılanı, eylem içinde verme ve gösterme biçimidir. Bir durumdan bir duruma geçme, bir aşamadan bir aşamaya dönüştürme bu tür anlatım belirleyici özelliklerindendir. Bu özelliğinden ötürü okuyucu eylem içinde yaşar, sürekli bir devinim içinde bulur kendini. Çünkü belirli zaman dilimi içinde olaylar ya birbirinin uzantısı olarak ya da geriye ve ileriye sıçrayışlar yapılarak verilir” (Özdemir, 2004).

Öyküleyici anlatım biçimiyle ilgili olarak araştırmacıların hemfikir oldukları husus olay anlatımıdır. Öyküleyici anlatım biçiminin temelini olaylar oluşturur. Anlatıcı düşüncelerini olaylar aracılığıyla dile getirir ve okuyucuyu olaylar

aracılığıyla bilgilendirilmeye çalışılır. Öyküleyici anlatımla yazılan metinlerde durağanlıktan ziyade hareketlilik daha önemli bir yer tutar. Öyküleyici anlatım hareket halindeki olguların anlatılmasıdır. Temel nokta olaydır. Ele alınan düşünce olayın ya da olayların içine işlenmiştir ve bulunan her şey devimsel haldedir (Yağcı vd. 2009).

Bu anlatım tarzı özellikle roman, hikâye, tiyatro, biyografi, otobiyografi, tarih, gezi, fıkra gibi birçok türde kullanılır.

Betimleyici/ Tasvir Edici Anlatım Biçimi

Betimleme/tasvir etme; nesnelerin, mekânların ve kişilerin görünüşlerini, hareketlerini, belirgin özelliklerini, kişide bıraktığı izlenimleri belirtmeyi ya da tanıtılanları zihin dünyasında canlandırmayı hedefleyen bir anlatım biçimi olarak tanımlanır. Yazar dış dünyada alıcıları vasıtasıyla gördüklerini zihin dünyasında canlandırır ve sözcüklerle okuyucusuna aktarır. Okuyucu daha önce görmediği bu dünya ile tanışır ve bu dünyayla hemhal olur; bu dünyanın gerçekliğine katılır (Aktaş ve Gündüz, 2010a).

Kantemir (1991), betimleyici anlatım biçimini herhangi bir konuda izlenim uyandırmak istediğimiz sırada yararlanabileceğimiz bir yöntem olduğunu belirtmiş ve varlıkların durumlarını, özelliklerini, kelimelerle resim yapma gibi anlatma ve okuyucunun zihninde canlandırma olarak tanımlamıştır.

Betimleme yalnızca dış görünüşün sözcüklerle canlandırılması olarak düşünülmemelidir. Betimleme; bütün duyu organlarını aktif hale getirip yeni heyecanlar, coşkular meydana getirir. Bunun için betimlemeler dikkatli bir gözlemle oluşturulmalı ve bu gözlemle birlikte varlıklar, duygular ve olaylar okuyucunun zihninde canlandırılmalıdır.

Betimleyici metinler, işledikleri konuya göre isimlendirilirler. Yerler betimleniyorsa mekân betimlemesi, hayvanlar betimleniyorsa hayvan betimlemesi, manzara betimleniyorsa manzara betimlemesi, insan tasvir ediliyorsa portre denir. Portre fiziksel (tensel) ve ruhsal (tinsel) olarak iki başlıkta ele alınır. Bir kişinin sadece fiziksel görünümü betimleniyorsa fiziksel portre; eğer iç âlemi, karakteri davranışları betimleniyorsa da ruhsal portre olarak adlandırılır (Aktaş ve Gündüz, 2010b).

Betimleme başlı başına bir metin türü değildir. Öyküleyici anlatımla harmanlanarak roman, öykü, masal ve tiyatro gibi metin türlerinde kullanılır.

Betimlemede ayrıntıların seçimine özellikle dikkat etmek gerekir. Anlatılacak olay, mekân, nesne ya da durum hakkındaki bütün ayrıntıların betimlenmesi okuyucuyu sıkabilir. Bu sebeple betimleme yapılacak unsurlar dikkatle seçilmelidir. Seçimde okuyucunun seviyesi de göz önünde tutulmalıdır.

Açıklayıcı Anlatım Biçimi

Yazılı anlatımda sıkça başvurulanan anlatım tarzı olan açıklayıcı anlatımın amacı, konuyla ilgili bilgi vermek, okuyucuyu aydınlatıp bilgilendirmektir. Açıklayıcı anlatım biçimi kullanılarak yazılan metinlerde, öncelikle amaç açıkça ifade edilir. Anlatımda sınıflandırma, inceleme ve karşılaştırma yöntemlerinden veya ana düşünceyi destekleyici resim, plân ve şemalardan faydalanılır. Sınıflandırma, kronolojik sıraya ve mekânın niteliklerini göz önünde bulundurarak ilerler. İnceleme ve karşılaştırma yöntemlerinde ise düşünceler okuyucunun bilgi birikiminin yardımıyla anlatılır (Aktaş ve Gündüz, 2021). Metin içinde sorulara bağlama, tanıtmaya ve tanımlama yollarına da başvurulabilir. Açıklamada temel nokta, işlenen konular üzerinde var olan birtakım soruları aydınlığa kavuşturma ve çözümleme işlemidir (Özdemir ve Binyazar, 1979).

Tartışmacı Anlatım Biçimi

Yaman ve Köstekçi, (1998) bu anlatım biçimini “Tartışmacı Anlatım” olarak adlandırmış ve herhangi bir kanıyı, yargıyı ya da öneriyi değiştirmek, yanlışlığını ortaya koymak amacıyla başvurulanan anlatım biçimi olarak ifade etmişlerdir. Kantemir (1997) ise okuyucunun yerleşmiş düşüncelerini, inanışlarını değiştirmek veya belirli bir konuda bizim gibi düşünmeye ikna etmesini sağlamak söz konusu olduğunda bu anlatım biçiminden yararlanılabileceğini ifade etmektedir.

Tartışmacı anlatım biçimi makale, deneme, eleştiri gibi düşünceye dayalı yazı türlerinde kullanılır.

2.2. Metin ve Metin Türleri

Bu kavram TDK (2024)’ye göre “Bir yazıyı biçim, anlatım ve noktalama özellikleriyle oluşturan kelimelerin bütünü; basılı veya el yazması parça olarak

tanımlanmıştır. Metin, belirli bir bildirişim bağlamında bir ya da birden çok kişi tarafından sözlü ya da yazılı olarak üretilen bir dil dizgesi bütünüdür.”

Alan yazında kaynaklarda metin kavramının pek çok farklı tanımı yapılmıştır. Özdemir (2004) basılı ve yazıya geçirilmiş, mana ve ifade birliğı ve kendi içinde bütünlüğü bulunan her şeyi metin olarak kabul etmektedir. En kısa tanımıyla metin; akla uygun, anlamlı ve dilbilgisi bakımından birbirine bağı bütünlüktür (Keçik ve Uzun Subaşı, 2004). Martinez’e göre metin, anlamlı bir bütün; Deshenes’e göre de metin, sözlü ya da yazıya geçirilmiş, kısa ya da uzun, yeni ya da eski olan söz zinciridir (akt. Ünsal, 2008).

Metin, insan zihnindeki ve ruhundaki bilgi, his ve fikirlerin farklı biçim, anlatım ve noktalama özellikleriyle oluşturan sözcüklerin bütünüdür. Bu bütüne yerleştirme işi rast gele değil belirli bir sıra içinde, mantıklı bir düzenleme ve dil bilgisi kurallarına uygun olarak yerleştirilir. Bu yerleşimler anlam bütünlüğü olan eserler ortaya koyar.

Cümlelerin metin olarak kabul edilmesi için belli ölçütleri taşıması gerekir. Alanla ilgili literatür çalışmalarında metin olma ölçütleri olarak şunlar karşımıza çıkmaktadır (Tekşan, 2013):

1) Bağdaşıklık

“Metin, bağdaşık tümce dizilişleridir ya da metin, birden çok tümceciğın kendi içindeki bir bağlantısı ve ilişkisi ile oluşturulmuştur. Bağlantı bir yanıyla dilbilgisel, diğer yanıyla da olaylar arası mantıksal ilişkiyle kurulmaktadır. Metni oluşturan tümceler, belirli bir başlangıç ve son ile kendi içinde bir bağlantı ve bütünlük oluşturur” diyen Günay (2007) bağdaşıklığı metindeki dilsel, dil bilgisel uygunluk ve bütünlük olarak ele almaktadır. Gönderim, eksilteli anlatım, değiştirim, bağlama ögeleri ve kelime bağdaşıklığı metindeki bağdaşıklığın olmasını sağlayan unsurlardır.

2) Tutarlılık

Tutarlılık, yazıdaki bilgilerin bir arada ve bir bütünlük içinde kişide anlamsal olarak canlanması, planlanması, yazıdaki konu çevresinde şekillenmesidir (Karatay, 2020). En özet haliyle metindeki anlamsal uyum, bütünlük ve mantıksal ilişki tutarlılık olarak adlandırılır (Uzun, 2006).

3) Amaçlılık

Yazarın niyeti doğrultusunda her metin bir amaç üzere kaleme alınır.

4) Kabul Edilebilirlik

Kabul edilebilirlik metinde anlatılanların toplumun ve kişinin kabuller dünyasına uygun olmasıdır.

5) Bilgilendiricilik

Metnin okuyucusuna yeni ve beklenmedik bilgiler sunması metnin bilgiselliğini oluşturur.

6) Duruma Uygunluk

Metnin ulaşmak istediği hedefine, bahsettiği konuya, okuruna ve metnin türüne uyacak bir biçimde olmasıdır.

7) Metinler Arasılık

Metinler kendinden önce kaleme alınan metinlerden etkilenecek onlarla açık veya gizli ilişkileri vardır.

Metinler parçalarının bir araya gelme biçimine göre, gerçeklikle ve kurgusallıkla ilişkileri, görevleri ve yazılış amaçları bakımından çeşitli türlere ayrılmaktadır. Metinler; öyküleyici, bilgilendirici ve şiir gibi de sınıflandırılmaktadır (Güneş, 2013). Metinler ele aldıkları konulara göre üç farklı türe ayrılmaktadır. Genellikle metinlerde bir olay, bir düşünceyi ya da bir duygu işlenir. Düşünceyi işleyen metinler bilgi verici metinler, olayı işleyen metinler hikâye edici metinler, duyguyu işleyen metinler ise şiir olarak sınıflandırılabilir (Cemiloğlu, 1998).

2.2.1. Şiir

TDK (2024)'de şiir “zengin sembollerle, ritimli sözlerle, seslerin uyumlu kullanımıyla ortaya çıkan edebî anlatım biçimi, manzume, nazım” olarak tanımlanmaktadır. Duygu ve düşüncelerin okuyucu veya dinleyici kitlesinde bedii duygu ve estetik haz uyandıracak şekilde ifade edilmesidir (İleri, 1998).

Şiir öğrencilerin duygu ve hayal dünyalarını zenginleştiren dilin güzelliklerini ses uyumu, vezin, kafiye gibi unsurlarla ortaya çıkaran sanatlı sözlerdir (Karaalioglu, 1992). Şiir kendisinde barındırdığı duyguyu öğrenciye hissettirmek, duygunun yaşandığı manayı aktarmayı amaçlamaktadır. Bundan dolayı mümkün olduğunca öğrencilerin düzeylerine uygun şiirler okumalarını, ezberlemelerini sağlayıp onların

anlayacağı bir dilde yorumlayıp onların analiz ve sentez yeteneklerini geliştirmek önemlidir (Cemiloğlu, 1998; MEB, 2019a). Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2019a) birinci sınıftan itibaren öğrencilerin şiir okuması, ikinci sınıftan ise şiirin özelliklerini tanıması ve şiir yazması, altıncı sınıfta da şiirin şekil özelliklerini öğrenmesi istenmiştir. Aynı zamanda şiir okuyan öğrencilerin güzellik duyguları gelişir ve şiirdeki hassas dil öğrencilerin de ilgisini çeker (Gündüz ve Şimşek, 2011).

2.2.2. Bilgilendirici Metinler

Bilgilendirici metin türleri okurlarının bilgi dünyasını genişletip yeni bilgiler edinmesini veya okurlarının mevcut kanaatlerini ya da fikirlerini tartışma ve sorgulama yoluyla değiştirip geliştirerek hayata geçirebileceği bilgiler kazanmayı amaçlayan metinlerdir (Aktaş ve Gündüz, 2010b). Bu tür metinler; yazarın tecrübelerini, incelemelerini, fikirlerini okura aktarmasını sağlar. Deneme, sohbet, fıkra, makale, eleştiri yazıları bilgilendirici metinlerdendir.

Bilgilendirici metin türlerinde ele alınan olaylar daha çok gerçek yaşamdaki olaylar ve durumlardır. Bilgilendirici metin yazmadaki amaç; mecazlı ve sanatlı dilden uzak bir söylemle doğrudan bilgi vermektir (Akbayır, 2004). Bunun için bu metin türlerinde açıklayıcı anlatım biçimleri sık kullanılır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2019b) bilgilendirici metin türleri olarak “anı, biyografi, otobiyografi, blog, dilekçe, efsane, broşür, e-posta, günlük, haber metni, reklam, kartpostal, kılavuzlar, gezi yazısı, makale, fıkra, söyleşi, deneme, mektup, özlü sözler ve sosyal medya mesajları” türlerine yer verilmiştir. Öğrencilerin dördüncü sınıftan başlayarak bilgilendirici metinlerin öğelerini öğrenmeleri ve bilgilendirici metin yapısında metin yazmaları beklenir.

2.2.3. Öyküleyici (Hikâye Edici) Metinler

Öykü

TDK (2024)'de öykü “gerçek ya da tasarlanmış olayları ilgiyi çekecek bir biçimde anlatan, genellikle beş on sayfadan oluşan düzyazı türü; geniş bir biçimde anlatılan olay.” olarak tanımlanmaktadır. Öyküleyici yazılar yazarın belirli bir bakış açısı etrafında birbiriyle ilişkili olay ve karakterleri bir zaman ve mekân içinde birleştirdiği metinlerdir (Günay, 2007). Aktaş ve Gündüz (2021)'e göre öyküleyici yazılar bir konu çerçevesinde dilin edebi kullanımından ortaya çıkan bir sanat etkinliğidir. Bireylerin hayatlarında kesitler sunan, mekân ve zamanda farklılıkların olduğu kısa metin türüdür (Coşkun, 2013). Öykü; zamana bağlı olarak olayları aktarmak, oluşturmak, dinleyicilere duygu yoğunluğu yaşatıp onları neşelendirmek için anlatılan metindir (Helwa ve Abdel-Hack, 2014).

Kolaç (2009)'a göre öyküleyici metinlerin genel özelliklerini şunlardır:

- Olaya dayalıdır. Olay ya da olay örgüsünü içerir.
- Bir ana düşünceye sahiptir.
- Kişi, zaman ve mekân öğelerine yer verilir.
- Olay ya da olay örgüsü belli bir plana bağlı kalınarak anlatılır.
- Duygusal, düşsel öğelere yer verilir.
- Sözcükler ve cümleler açıkça görülen anlamlar dışında başka anlamlar da çağırır.
- Metnin sonunda yazarın iletmek istediği mesaj ya da mesajlar örtüktür.
- Okurun, yazarın iletmeye çalıştığı ileti ya da iletileri anlayabilmesi için çaba harcaması gerekir.
- Anlatımda öznellik vardır.
- Anlatıcı bellidir.
- Yazarın kendine özgü bir anlatım biçimi vardır.
- Yazarın sunduğu iletilerin gerçek yaşamda karşılığı olmayabilir.
- Estetik kaygı gözetilerek yazılır.

Öykü, insanoğluna ait bütün nitelikleri içeren metin türüdür. Yaşama adım atıp yaşamı ve çevresindeki gelişmeleri anlamlandıran, öğrenen çocuklar için olmazsa olmaz bir eğitim materyalidir (Kaynaş, 2014). Öyküler, çocukların

zihinlerinde kolayca oluşturabilecekleri ilk metin türüdür. Çocuklar sekiz yaşlarında öykülerin unsurlarını anımsarlar ve bu unsurlar arasındaki bağları açıklayabilirler (Pellegrini ve Galda, 1982). Bu bağlamda çocukların ifade becerilerinin gelişiminde öyküleyici metinlerin önemli rol oynadıkları ifade edilebilir.

Sever (2004), öykülerin çocukların gelişimlerinin üzerindeki rollerini şöyle ifade etmektedir:

- Öyküler içerdikleri yaşam deneyimleriyle çocukları erken yaşlarda yaşama hazırlayabilir.
- Çocukların gözlem kabiliyetlerini güçlendirebilir.
- Çocuklara öyküde yer alan istenmeyen durumlar hissettirilerek, istenilen tutumlar kazandırılabilir.
- Çocukların yaşadıkları ve gözlemledikleri olayları, olguları, durumları daha farklı bir görüş açısıyla yorumlamaları kazandırılabilir.
- Çocuklara farklı insan tip ve karakterlerini tanımalarına fırsat sunabilir.
- Gençlerin kültürümüzün başyapıtlarıyla tanışması sağlanarak milli şuur ve milli coşku geliştirilebilir. Bulundukları topluma ve kültüre uymaları kolaylaştırılabilir.
- Başyapıtlarla dilin güzellikleriyle karşılaşp bu zevki tadarak çocukların Türkçeye olan sevgileri arttırılabilir.
- Çocukların; konuşma, yazma becerileri ile okuma ve dinleme becerileri geliştirilebilir.
- Çocukların hayal dünyalarının gelişmesine yardımcı olabilir.
- Çocukların yaratıcılığını ve girişimciliğini gelişmesine yardımcı olabilir.

Yukarda sıralanan maddeler çocukların eğitiminde öykülerin veya öyküleyici metinlerin önemli olduğunu göstermektedir. Öğretmenler ve ebeveynler çocukların eğitiminde öykülerden farklı şekillerde yararlanabilirler.

Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2019b) hikâye edici metinler olarak “çizgi roman, fabl, hikâye, masal, efsane, destan, mizahi fıkra, roman ve tiyatro” türlerine yer vermiştir. Öğrencilerin ikinci sınıftan başlayarak hikâye unsurlarını belirlemelerini ve üçüncü sınıftan başlayarak da hikâye edici metinler yazmaları beklenir.

Öyküler; olay öyküleri ve durum öyküleri olmak üzere ikiye ayrılır. Olay öyküsü, yoruma açık olmayan ve aslı olaya dayanan bir öyküdür. Maupassant öykü olarak da bilinir. Olaylar net bir biçimde anlatıldığı için yoruma yer verilmez. Serim, düğüm ve çözüm bölümlerinde öykü aktarılmaktadır. Öykü, macera, heyecan, merak öğelerine dayanarak bir araya getirilir, şaşırtıcı ve etkileyici bir biçimde sonlandırılır. Durum veya kesit öyküleri, Maupassant öykülerinin aksine yoruma açık öykülerdir ve aslı olaya dayanmıyor. Çehov tarzı öykü olarak da bilinir. Olay değil olayın okuyucuda/anlatıcıda bıraktığı izlenimler ve çağrışımlar öyküleştirilir. Çehov tarzı öykülerde insanların ruh durumu daha ön plandadır (Tosun, 2023). Bu tarz öyküde öykünün başlangıcının ve sonunun belli bir sırası yoktur. Olay örgüsü mevcut değildir. Verilmek istenen mesaj karakterler hakkında çok detaya girilmeden verilir. Okuyucunun zihnini açan Çehov tarzı öykücülük modern öykünün oluşumuna zemin hazırlayıp Türk öykücülüğüne yeni bir bakış açısı getirmiştir.

Öykülerde işlenen düşünce, olay ya da durumların sıralanışında da uyum ve bütünlüğün sağlanması önemlidir. Genellikle öykü metinleri giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinden ortaya çıkmaktadır (Akyol, 1999). Aktaş ve Gündüz (2010a)'e göre bu sıralama serim, düğüm, çözüm olarak adlandırılmaktadır.

Öyküde plan

Serim

Serim bölümü yazının başladığı, öyküdeki olay veya durumun ortaya konulduğu ilk kısımdır. Bu bölümde “olay, muhteva, sorun, hedef nedir?” sorularına cevap aranır. Kişiler, zaman ve olayın geçtiği yer tanıtılır, metinde geçen olayın başlangıcının anlatıldığı kısa bölümdür (Sarica ve Gündüz, 1997). Bu bölüm okuyucunun hikâyeyi okuyup okumayacağına karar verdiren bölümdür bunun için ilgi çekici ve merak uyandırıcı olması gerekiyor. Serim bölümünde merak duygusu uyanan okuyucu hikâyeyi okumak ister.

Düğüm

Düğüm bölümü öykünün en uzun, en kapsamlı bölümüdür. Düğüm bölümü olayların aktarıldığı ve karmaşıklaştığı bölümdür. Bu bölümde okuyucunun okuma isteği artar. Kişiler, mekân ve zaman hakkında daha detaylı bilgi verilir (Akyol, 1999; Çelik, 2012). Düğüm bölümünde okuyucunun merak duygusunu iyice artıran ve sonuçlandırılmayı bekleyen bir problem vardır. Kişiler, problemin çözümü için kendisiyle, diğer karakterlerle ya da doğayla mücadele edebilir (Erden, 2019). Bu bölümde merak duygusu uyanan okuyucu hikâyeyi yarıda bırakmak istemez, olayları bir an önce çözüme kavuşturmak isteyen okuyucu duygusal ve bilişsel olarak kendisini rahatsız hisseder.

Çözüm

Çözüm bölümü ise öyküde geçen problemlerin sonuçlandığı bölümdür. Bu bölümde düğüm bölümünde karmaşıklaşan olaylar çözülmekte ve dağınıklaşan olaylar toparlanmaktadır. Düğüm bölümünde olayların gelişiminde duygusal ve bilişsel olarak kendisini rahatsız hisseden okuyucu çözüm bölümünde olaylar sonuca bağlandığı için rahatlar (Akyol, 1999). Genellikle okuyucunun dersler çıkardığı çözüm bölümü her zaman hikâyenin sonunda bulunmayabilir. Çözüm bölümü bazen çıkış noktası seçilerek geriye doğru baştan geçen olaylar anlatılabilir (Kantemir, 1997; Yazıcı, 2006).

Öykünün Öğeleri

Öykü birbirini etkileyip takip eden zincirleme durum ve olaylar dizisidir. Durumlar arası geçişler ve olayların anlatılması temelinde meydana gelen öykü, birçok ögenin birleşiminden oluşmaktadır. Öykü öğelerine karar verilmede araştırmacılar arasında birlik olmasa da öykü metnini oluşturan temel öğelerde ortak bir kararın verildiği görülmektedir. Öyküde geçen olay veya durumları yaşayan insanlar, olay veya durumun yaşandığı mekân ve zaman gibi temel öğeler bulunmaktadır. Bunlar olay veya duruma etki eden öğelerdir, yazar da bu öğeleri kullanarak öyküyü daha karmaşıklaştırıp dikkat çekici hale getirebilmektedir (Tompkins, 2005). Bu öğeler öykünün en önemli parçalarındandır. Öyküler bu öğelerin bir araya gelmesiyle oluşan anlamlı birer bütündür.

Marshall (1994) öykü öğelerinin, öğrencilerin öyküyü anlama ve aktarmadaki becerilerinin belirlenmesinde yararlanılabildiğini söylemektedir. Öykü öğeleri, öğrencilerin veya okuyucuların öykü metnini hatırlamasına, çözümlemesine ve değerlendirmesine katkı sağlamakta ve öykünün anlaşılabilmesine yardımcı olmaktadır (Mandler ve Johnson, 1977; Rand, 1984). Öykünün analiz edilip anlaşılabilmesi için öyküyü oluşturan öğelerin anlaşılır olması gerekmektedir. Öykü öğelerinin yardımıyla öğrenmelerini sağlayan ve olaylara anlam yükleyen öğrencilere öykü tanıtılırken öykü öğeleri hissettirilirse öğrenciler bu öğeler aracılığıyla öyküyü daha iyi anlar. Öğrenciler kişilerin özelliklerini, zaman ve mekân kavramını, olayların sebeplerini, sonuçlarını okudukları öyküler vasıtasıyla öğrendiğinde yazmaya başladığında ya da kendi öyküsünü kaleme almaya başlayınca bu öğeleri kullanır. Bu öğeleri farklı şekillerde işleyerek öyküsünü zenginleştirip geliştirebileceği gibi yeni öyküler de oluşturabilir (Tompkins, 2005).

Araştırmacılar arasında öykü metninde öykü öğelerinin bulunması konusunda ortak bir fikir olsa da bu öğelere karar verilmede ortak bir kanı bulunmamaktadır.

Akyol (1999) çalışmalar yapan öykü öğelerini; “sahne ve zaman, ana ve yardımcı karakterler, başlangıç olayı, problem, problemi çözme teşebbüsleri, sonuç, ana fikir, tepki” şeklinde sekiz başlığa ayırıyor. Tompkins (2005)’ de bir öyküyü oluşturan beş öğe olduğunu söyler ve bunları; “olay, karakterler, dekor, bakış açısı ve tema” şeklinde sıralar. Bu konuda çalışmalar yapıp birçok öyküyü inceleyen Harris ve Graham (1996) ise geliştirdikleri ölçekle bir öyküde bulunması gereken öykü öğelerini sekiz ana başlığa ayırmışlardır. Harris ve Graham’ın geliştirdikleri ölçeğe göre bir öyküde bulunması gereken öğeler şunlardır: ana karakter, yer, zaman, başlatıcı olay, hedef, girişim, sonuç, tepki.

Ana karakter

Öyküdeki olayların/durumların gelişiminde başat bir rol oynayan unsurlar karakterlerdir. Metindeki olayların/olanların hangi karakterlerin başından geçtiği ve öykü karakterlerinin bu olaylara/durumlara nasıl tepki verdiği, öykünün tamamını etkiler. Araştırmacılar, karakterleri şahıs kadrosu, kişiler, kahramanlar gibi farklı isimlerle de tanımlamaktadır (Boynukara, 2000; Kolcu, 2011). Bazı araştırmacılar da öykülerin yapısını incelediklerinde karakterleri, işlevlerine göre çeşitli şekillerde sınıflandırmışlardır. Ana karakter, hasım karakter, yardımcı karakter, rehber karakter,

hedef karakter, yazarın sesini emanet ettiği karakter, figür karakter şeklinde sınıflandırılmaktadır (Temizkan, 2014). Applebee (2002) ise temel karakter (ana karakter) ve yan karakterler (yardımcı karakterler) olarak sınıflandırır. Araştırmacılar arasındaki sınıflandırma farklılıkları ilk görünüşte sınıflandırmalardaki unsurların farklı gibi görünmesine rağmen, aslında aralarında sadece detaylandırma ve isimlendirme farkı olduğu söylenebilir.

Öykünün merkezindeki en önemli öğelerden biri olan karakterler öyküde etken veya edilgen olarak bulunabildiği gibi sadece insanlarla da sınırlı değildir. İnsan dışındaki varlıklar da kişileştirilerek karakter unsuru oluşturabilir (Barone, 2010; Kolcu, 2011; Yağcı, 2009; Yıldırım, 2010).

Çoğu zaman öykülerde az sayıda karakter bulunur. Öykünün uzunluğuna, olayların fazla oluşuna ve karışıklığına bağlı olarak çok sayıda ana karakter bulunabilir. Ana karakterler tip olarak görülür ve romanlardaki kadar detaylı bir şekilde anlatılmazlar. Öyküde bulunan karakterlerin adları, yaşları, ruhsal ve fiziksel durumları ve yetenekleri kimi zaman açıkça, kimi zaman da dinleyicinin hayal dünyasına bırakılarak üstü kapalı bir şekilde aktarılır (Demir, 2008).

Yer

Yer, öyküdeki olayların veya durumların cereyan ettiği ortam, mekân veya çevredir. Öyküdeki olay veya durumun gerçek ya da kurgusal bir ortama ihtiyacı vardır. Çevre, sahne, mekân ya da uzam olarak da bilinen öyküdeki yer ögesi, edebi eserlerde yaşanılanları geçtiği, olduğu ve meydana çıktığı yeri ve ona bağlı olan diğer öğeleri içerir (Öztoprak, 2006). Yer, öyküdeki diğer öğeleri etkiler ve olayların gidişatına yön verir. Yer ögesinin öyküdeki şahıs kadrosu üzerinde de psikolojik ve sosyolojik bir etkisi vardır. Yerin iyi betimlenmesi olayların veya durumların daha anlaşılır ve şahıs kadrosunun daha iyi tanınabilmesi için önemlidir (Aydın, 2011). Öyküdeki bazı kişiler üstlendikleri rolden ziyade yaşadıkları mekânla hatırlanmaktadır. Bu karakterler yaşadıkları mekanla özdeşleşmiş gibidirler (Tekin, 2022). Andaç (2008) “Bakılan, sonra da görülen yerin anlamıdır mekân. Bizi içinde barındıran, ama bir o kadar biçimleyen, duruşumuza yaşayış ve hissedişimize yansıyan, içselleşme, taşma anlarımızda bellek labirentlerinde gezmemizi sağlayandır.” der. Eudora Welty ise “kahramanları ve olaylarıyla bir hikâyeyi bir

yerden alıp başka bir yere götürün, elinizde apayrı bir öykünün olduğunu görürsünüz” (akt. Boynukara, 2000) demektedir.

Öyküde yer kısa betimlemelerle öykünün konusunu ilgilendiren yönüyle verilir. Öyküdeki olay ve durum değişince mekân da değişir, öykülerde mekân net bir biçimde belirtilmeyebilir ve anlatıcının verdiği ipuçlarından hareketle okuyucunun mekân hakkında çıkarımlar yapmaları beklenir.

Önceleri edebi eserlerde mekândan yalnızca olayın ya da durumun gerçekleştiği ortam olarak durağan bir şekilde anlatılırken şimdilerde olayların gerçekleştiği yerlere yeni anlamlar yüklenmeye başlanmıştır. Mekân tasvirleri konu ve karakterleri anlamamızı sağlamak, olay örgüsüne inandırıcılık kazandırmak, olayın geçtiği toplumun gerçeklerini yansıtmak, değiştirmek ve gerçekleri sezdirmek gibi birçok farklı işlevlerde kullanılır. Yazar anlattıklarından yerin farklı işlevlerinden yararlanır. Yazar anlattıklarının okuyucunun zihninde bir imge oluşturması için ve okuyucunun öyküden tat alması, öyküyü zihninde canlandırması için belirleyici ayrıntıları seçip bu ayrıntıları iyi bir şekilde betimlemesi gerekiyor (Özdemir, 2004). Kişilerin yaşadıkları, öyküde geçen olaylar ve durumlar vuku bulunan mekânın olanakları içerisinde. Bu bağlamda öyküde mekân kısa fakat en dikkat çekici özellikleri ile anlatılmalıdır. Böylece okuyucunun zihninde daha açık ve kolay canlanabilir.

Zaman

Öyküyü oluşturan temel öğelerden biri olan zaman; olay veya durum zincirinin başlaması, gelişmesi ve sona ermesi dönemleridir. Bu dönemleri içine alan zaman dilimi “öyküde zaman” olarak adlandırılmaktadır. Kısa bir zaman diliminde gerçekleşen öyküde zaman ögesi öykünün anlaşılması, dikkat çekici olması ve daha nitelikli olması için çok önemlidir. Öyküde zaman ögesi öykünün bir diğer temel ögesinden olan yer ögesinin daha iyi anlaşılmasını sağlayan, insanların yaptığı fiilleri kapsayan bir kavramdır. Öyküdeki zamanın iyi anlaşılması olay örgüsünün kavranmasına yardımcı olur (Yılmaz, 2007).

Öykü metinlerinde, hareketlilik ifade eden eylemler sıkça kullanılır ve etkileyici görseller oluşturmak için bu eylemlerde metaforlara başvurulabilir. Bu şekilde, anlatıma çağrışım ve duygusal derinlik kazandırılarak okuyucunun yeni ve farklı yorumlar yapması amaçlanır (Günay, 2007; Güneş, 2013; Knapp ve Watkins,

2005). Öyküleyici metinlerde hem geçmiş zaman kipi hem de şimdiki zamanın hikâyesi sıkça tercih edilir (Dilidüzgün, 2017; Kıran ve Kıran, 2011). Bunun yanı sıra öykülerde zaman ögesi, tarihsel dönemler, yıl, ay, gün, saat gibi belirtilerle ifade edilebilir. Aynı zamanda gece-gündüz ve mevsim gibi zaman dilimleri de kullanılabilir.

Zaman kavramına odaklanmak, çocuklara olayları, gerçekleri ve insanları değerlendirirken bulundukları zaman aralığının özelliklerini dikkate alarak düşünme yeteneği kazandırmayı içerir. Zamanın özelliklerinden yola çıkarak ipuçlarını değerlendirme ve önemli sonuçlara varma becerisi geliştirmelerini sağlamak önemlidir. Çocuklar öykü yazmaya başladıklarında zaman kavramını ilk başta belki kullanamayabilirler, ancak zamanla öykülerinin oluşabileceği bir zaman aralığı belirlemeye başlayacaklardır. Zaman aralığı olarak genellikle geçmiş zamanı tercih ederler, ancak öğretmenlerin bu konuya yönelmesi ve zamanı tanıma etkinlikleri düzenlemesi, zamanın ayrıntılı bir şekilde tasvir edilmesi önemlidir (Freeman, 2003). Bu da çocukların, öykülerinde sadece geçmişte yaşanmış olayları değil, aynı zamanda şu anda yaşananları veya gelecekte yaşanabilecekleri de anlatabilme becerisini ve farklı zaman dilimlerini kullanma becerisini kazanmalarını sağlayacaktır.

Başlatıcı olay

Öykünün kurgusunun temelini oluşturan ve öyküdeki çözülmesi gereken problemin başlangıcını sağlayan olay veya durumdur. Başlatıcı olay, doğa olayı, kıtlık veya susuzluk, sıkıntı ya da illet gibi bir nedenle gerçekleşen iç hadise veya bir fiil olabilir. Başlatıcı olayın temel amacı, bir içsel tepkiyi tetiklemektir (Coşkun, 2005).

Hayatta, yaşanan her olay veya durumun bir sebebi vardır. Büyük yıkımlar, kavgalar, savaşlar veya sevgiler, dostluklar, arkadaşlıklar bunların hepsini tetikleyen bir durumdan kaynaklanır. Önemli başarıların veya başarısızlıkların altında da her zaman bir neden bulunur. Çoğu kez gözden kaçırılan bu küçük sebepler, zamanında fark edilirse ve tedbirler alınırsa, kötü anların yaşanmasının önüne geçilebilir. Yaşamın bir aynası olarak kabul edilen öykülerde de bütün olayları başlatan bir olayın varlığının göz ardı edilmemesi gerekir. Başlatıcı olay, öyküde hadiseleri akla

uygun, düzenli bir halde ilerletmek ve sonuç almak için bir amaç belirlemede yardımcı olur (Kaynaş, 2014).

Anlatma esasına dayanan öykünün temel ögesinin başında olay gelir. Olay, bir roman ya da öyküde yer alan olayların yer, zaman, kişi öğeleriyle neden sonuç ilişkisi bağlamında bütünlük içinde sıralanışıdır. Yaşamda meydana gelen her hareket öyküdeki olayları oluşturabilir. Öyküde olay Öztoprak (2006)' a göre "Kuşların ötmesinden yağmur yağmasına, doğumdan ölüme kadar insan hayatında meydana gelen her şey olay kapsamına girmektedir", "Belli bir konu çevresinde var olan olayın, sebep-sonuç ilişkisine bağlı bir biçimde oluşturdukları organik bütün" (Çetişli, 2004) olarak tanımlanmaktadır.

Hedef

Anlatıda hedef; başlatıcı olayın ardından başlayan olayları çözüp değerlendirmek için belirlenen amaçtır. Başlatıcı olayla harekete geçer ve bu ögenin etkinliğini artırır. Başlatıcı olaydan sonra karakterde sevinç, hüznün, heyecan gibi duygu durumu yansıtan içsel tepki oluşur. Bu içsel tepki, karakterin bir sonraki adımını planlamasını sağlar. İçsel tepki ve plan, karakterin karşılaştığı olay veya durumları çözmek için bir hedef belirlemesine yol açar. Öyküde birden çok hedef olabilir. Karakter bir hedefi başarıyla gerçekleştirdiğinde yeni bir hedef belirleyebilir (Coşkun, 2005).

Girişim

Karakterin bir hedefe ulaşmak için sergilediği çabalarından oluşan bölümdür. Bu çabalar öyküyü çözmeye yol açma ve bir sonuca bağlama işleviyle bölümün en önemli kısmını oluşturur. Öykünün en önemli ve uzun bölümüdür. Öyküde karakterin asıl girişiminin yanında birden fazla yardımcı girişimi de bulunabilir (Coşkun, 2005). Araştırmacılara göre öykü, bir ana olay ve bu ana olay etrafında oluşan yan olayların geliştiği olay zincirinden oluşmaktadır. Ana olaylar genellikle öykünün konusunu meydana getirmektedir (Arı, 2008). Olay zincirini anlatı metninin en temel ögesi olduğundan öykülerin en temel esasıdır.

Sonuç

Girişim bölümünde kullanılan çözümleme yöntemlerinin başarılı olup olmadığını ele alan öykü unsurudur. Girişim bölümünde aktarılan hadiselerin sonuçlandığı, okuyanın ve dinleyenin huzura erdiği bölümdür. Öykü süresince

okuyanın ve dinleyenin merakla izlediği olaylar ve aklındaki sorular bu bölümde sonuca kavuşturulur. Öykü bu bölümde bütün karmaşıklıklardan ve gerilimlerden uzaklaştığı için okuyucu bu bölümde bir rahatlama yaşar. Bu bölümde genellikle okuyucuya mesajlar içeren yargılar bulunabilir (Coşkun, 2005; Özdemir ve Binyazar, 1979).

Tepki

Tepki, ana karakterin öykünün sonucuna gösterdiği davranışlar ya da ana karakterin hedefe ulaşmasının öyküdeki yardımcı karakterlere etkisini anlatan bölümdür. Karakterin tepkisi duygusal, bilişsel ya da eylemsel olabilir. Karakterin duygularını ve zihninden geçenlerin yansıtılması duygusal ve bilişsel tepki olarak adlandırılırken karakterin yaptığı davranışlar da eylemsel tepkiler olarak adlandırılır (Coşkun, 2005).

Harris ve Graham tarafından geliştirilen ölçekte, bir ögenin kullanımı diğer ögelerin kullanımına temel oluşturur. Bu sekiz öge öyküde birbirleriyle ilişkili olarak yer alır. Öykünün başarılı olup olmadığına karar verilirken metindeki bu ögelerin ne derece etkili bir şekilde kullanıldığı incelenir. Öğrenciler tarafından yazılmış olan öyküleyici metinlerin değerlendirilmesi aşamasında, Harris ve Graham tarafından geliştirilen ölçeğe göre her ögeye ayrı ayrı puan verilir. Öyküleyici metnin ne kadar başarılı olduğu her ögenin ayrı ayrı puanlandırılmasıyla bulundurulur ve bu değerlendirmelerden yola çıkarak öğrencilerin öyküleyici metin ögelerini kullanma yeteneklerine ilişkin genel bir değerlendirme yapılır.

2.3. Dijital Öyküleme

İnsanoğlunun yaratılışından beri öyküler gelenek haline gelmiştir. İnsanların yaşadıklarını veya tanık olduklarını başkalarına anlatma gereği duymaları öykü türünün ortaya çıkmasında ve günümüze süregelmesinde etkili olmuştur (Temizkan, 2014). Öykü anlatma; insan iletişim ve paylaşımının tabii bir yöntemi olduğu için sosyal etkileşimde sıkça kullanılmaktadır (Xu vd., 2011). Orta çağda ozanların köy köy dolaşıp sazlarla anlattığı öyküler, dijitalleşen bu çağda sinema, TV, bilgisayar, telefon ve tablete kadar her ortama aktarılabilen bir yapıya sahip hale gelmekte olan dijital öykülerin araştırmacılar tarafından farklı tanımları yapılmakta olsa bile genellikle hepsi öykü anlatma sanatını çoklu medya araçları olan ses, resim, video,

müzik gibi bileşenler ile birleştirme fikri etrafında dönmektedir (Robin, 2006). Ohler (2006) 'e göre kişisel teknolojinin imkanlarından faydalanarak uygun bir öykü ile çoklu medya araçlarını birleştirerek oluşmaktadır. Lambert (2010) teknolojinin ve öykülemenin gücünü birleştirip kullanılmasını dijital öyküleme olarak tanımlayıp geleneksel öykü anlatım sanatının modern bir biçimi şeklinde de ifade etmektedir. Thang vd. (2014)'e göre ise dijital öykü, yazarının hayal gücünü kullanmasını ve görsel bir şekilde sunmasını icap eden yaratıcı bir üretme işlemidir. Aynı zamanda bireyin kişisel anlam taşıyan konuları teknolojik medya öğelerini kullanarak başkalarıyla paylaşma, onlara konu hakkında bilgi verme ve onlarda farkındalık oluşturmak amacıyla meydana getirdiği eserdir. McLellan (2007)'a göre dijital medyayı kullanarak öykülerin kişiye has ve güçlü bir şekilde aktarılması ve diğer medya ve bilişim öğelerini keşfetme “sanat ve zanaatı” şeklinde adlandırılan dijital öyküleme, etkili bir iletişim şeklidir.

Var olan geleneksel öykü biçiminde görüldüğü gibi, dijital öyküler de belirlenen bir tema çerçevesinde ve genellikle belirlenen bir bakış açısına göre oluşturulmaktadır. Çoklu medya araçları ve seçilen konu içeriği bir yazılım vasıtasıyla birleştirilmektedir. Dijital öykülerin okunması geleneksel öykülerin okunmasına kıyasla daha kısa ve genellikle 2 ile 10 dakika arasındadır. Bilgisayar ve diğer video oynatıcı dijital araçlarda görüntülenebilecek şekildedir ve dijital ortamda paylaşılabılır arama motorlarından ulaşabilmektedir (Robin, 2016).

Dijital öykü; kişiye özgü ve genellikle daha kısa öykülerdir. Dijital öykü üretimi grafik, metin, kaydedilmiş sesli anlatım, video, müzik, görsel ve geçiş efektleri gibi medya öğelerini kullanılmasını gerektirmektedir ancak bu öğelerin pahalı olması gibi bir zorunluluk yoktur. 2000’li yıllarda bilgisayar destekli video oluşturmak genelde ortaokul öğrencileri için fazlasıyla karışık ve yüksek maliyetli bir faaliyet olarak bilinmekteydi (Ohler, 2006). Ancak içinde bulunduğumuz zaman diliminde internet erişimine ve teknolojiye ulaşılabilirlik daha da kolaylaştığı için dijital tabanlı ürünler daha rahat ve kolay bir halde oluşturulmaktadır. Yeni dijital araçlar gün geçtikçe çeşitlenip daha ucuz ve daha kolay ulaşılabilir olduğundan dijital öykü anlatılarını üretmek de mümkün olduğunca ekonomik (Ohler, 2013); sanal ortamda hızla yayılabildiği için ise evrensel olma özelliği kazanmaktadır (Malita ve Martin, 2010). Teknolojinin her alanla bütünleştiği ve bu alanlardaki

ihtiyaçları karşılayabilecek bir halde kullanıldığı düşünöldöğönde dijital öyköler eğitimin ilerlemesi ve gelişmesi için olanaklar sunmakta ve eğitim standartlarını yükseltmektedir (Ohler, 2006).

Dijital öyköleme, üç ana noktada eğitim ve öğrenme süreçlerine destek olan bir yöntem olarak ifade edilmektedir:

1. Öğrencilerin hayat tecrübelerini anlatmaları, bunların değerli görölmesi ve takdir edilmesiyle öğrenci katılımının artmasını sağlamak,

2. Çağımızın teknolojik, medya, görsel ve dijital okuryazarlığı gereksinimlerini öne plana alarak bu becerilerin kazandırılmasına ve ilerlemesine imkân vermek,

3. Çoklu medya bileşenlerin özelliklerinin kullanılması aracılığıyla bu becerilerin daha iyi hale gelmesi için yeni kolları meydana çıkması (Benick, 2011; Clarke ve Adam, 2011; Oppermann, 2008; akt: Gregori-Signes, 2014).

Tüm sınıf düzeylerine göre ayarlanabilen dijital öykö; eğitimin her kademesinde öğrenme sürecini zenginleştiren, 21. Yüzyılın ihtiyaçlarını karşılayabilen ve gelecek vaat eden bir yöntem olarak çoğu ülkenin eğitimine uyarlanmış ve olumlu sonuçlar ele alınmıştır (Sagri vd., 2018). İnsanoğlunun üretme ve yeniden oluşturma yeteneği teknolojiyle bütünleştirildiğinden dolayı öğrenci odaklı, etkileşimli ve dijital bakımından zengin ortamlar öğrenme için olanaklar sunan yenilikçi, güçlü bir öğrenme aracı olarak görölmektedir (Smeda vd., 2010). Sınıf ortamında dijital öyküyü kullanan öğrenciler; konu seçiminde, bilgi arayışında, topladığı bilgileri yapılandırmada, materyalleri birleştirmede, senaryo kaleme almada, kişisel öykülerini geliştirmede ve başkalarıyla paylaşma süreçleriyle yaratıcı öykö yazarları olarak bilinmektedirler (Bromberg vd., 2013; Dewi vd., 2018; Robin, 2008). Dijital öykö, okul ortamında etkileşim oluşturma, katılımı artırma, birliktelik yaratma ve yaparak yaşayarak öğrenme gibi özellikleriyle öne çıkmaktadır (Barber, 2016; Gimeno, 2015).

Robin (2008)'e göre öğrenciler dijital öykö oluşturduklarında yeni bir bakış açısı ve empati duygusu, kendini tanıma ve grup oluşturma gibi yetenekleri de kazanmaktadır. Hafner ve Miller (2011) ise öğrencilerin kendi dijital öykülerini oluşturma süreçlerinde yeni bir bakış açısı ve empati duygusu kazanmalarını, öykölerin hem bilişsel hem de duygusal süreçleri içermelerine bağlamışlardır. Bunun

yanında, dijital öykülerin yaratılmasının öğrencilere 17 farklı rolü ve beceriyi kazanma ve geliştirme imkânı verdiğini de belirtmişlerdir. Öğrencilerin dijital öykülerini oluşturma süreçlerinde teknoloji, görsel ve dijital okuryazarlık becerilerini olumlu yönde etkilediğine vurgu yapılmaktadır. Kulla-Abbott (2007) da öğrencilerin dijital öykü oluşturma süreçlerinde sınıfta veya bilgisayar laboratuvarında öğretmen, öğrenci, öykü yazarı, ses sanatçısı, besteci, yönetmen, kameraman, lider, oyuncu, editör, öykü anlatıcısı, eleştirmen ve değerlendirici gibi birçok farklı rolle aynı zamanda çalışmakta olduğunu belirtmektedir. Paylaşılan dijital öykülerin, kavram şemalarımıza yönelik düşüncelerimizin çeşitlenmesine ve kendimizi yeni bakış açılarıyla görmeye teşvik ettiği belirtilmektedir. Bireysel tecrübelerin paylaşılmasıyla diğer insanlarla bağlantıya geçilmesi ve anlamların birlikte oluşturulması sonucunda topluluk ve grup bilinci duygusunun oluştuğu ifade edilmiştir. Ayrıca, dijital öyküleme ile öğrencilerin başarılı öykü yazmayı, metin ile yazma sanatının nasıl harmanlanacağını ve teknolojiyi nasıl daha yararlı kullanılabileceklerini öğrendikleri vurgulanmıştır (Garcia ve Rossiter, 2010; Miller, 2010).

2.3.1. Dijital Öykü Oluşturma Aşamaları

Alan yazındaki kaynaklar tarandığında araştırmacıların dijital hikâye oluşturmada değişik basamaklardan yararlandıklarına rastlanılmıştır. Jakes ve Brennan (2005) 'a dijital öykü oluşturma sürecini altı basamakta incelemiştir. Bu basamaklar şu sıradadır: “Öykü yazma, senaryo geliştirme, film şeridinin oluşturulması, multimedya araçları bulma, dijital öyküyü oluşturma, dijital öyküyü paylaşma basamaklarıdır. Bu basamaklar sonucunda 20-25 görüntüden oluşan ve 2-3 dakika süren bir dijital öykü oluşacaktır. Birbirini takip eden bu basamaklar başarılı birer dijital öykü oluşmasına yardımcı olacaktır.”

Bu basamaklara yakın olacak şekilde Barret (2009) ise yazma sürecini; “senaryo oluşturma, ses ve kayıt düzenleme, görselleri tarama ve düzenleme, ses ve görüntü birleştirme, geçiş ve efekt ekleme, dijital öyküyü yayınlama” olmak üzere farklı başlıklar altında toplamıştır.

Kaynak taramasında dijital öykü oluşturma süreçlerinin farklı basamaklar ve sayılardan meydana geldiği görülse de senaryo oluşturma, bu senaryoyu video,

müzik, grafik, resim, ses ve fotoğraf gibi çoklu ortam araçları ile destekleme ve öyküyü başkalarıyla paylaşma basamaklarının ortak olduğu gözlenmektedir. Dijital öyküleme sürecinde öyküyü yazmanın yer aldığı ilk aşamadan öyküyü paylaşmanın yer aldığı son aşamaya kadar öğrencinin süreç boyunca öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen ve öğrenci-içerik iletişim ve paylaşımının devam etmesi beklenir (Balaman Uçar, 2016).

Tolisano (2008) da dijital öyküleme sürecini; yazma, öyküleştirme ve senaryolaştırma süreçleri olmak üzere üç basamağa ayırmıştır. Lasica (2010) ise “öykü yazmaya karar verme, kullanılacak olan materyalleri seçme, senaryo yazma, araç-gereç hazırlama, öykü panosu hazırlama, araçları dijitalleştirme, ses kaydı yapma, müzik ekleme, öyküyü düzenleme ve paylaşma” olacak şekilde sıralamaktadır.

Dijital öykü anlatımı, dijital becerilerin ve sözel yeteneklerin eş zamanlı kullanımını içeren bir süreçtir. Dijital öykü anlatımında öykü haritaları, öykünün genel hatlarını çizmek ve bu unsurların anlatıya nasıl entegre edileceğini göstermek için kullanılır. Öykü haritası, öykü öğelerinin anlatıya nasıl, hangi sıra veya düzende dahil edileceğini gösteren tek sayfalık bir diyagramdır. Dijital anlatının başlangıç aşamasında öğrenci bir senaryo metni oluşturacaktır. Bu metin dijital anlatının yazılı materyali görevini görecekler. Anlatım aşamasında bu metin seslendirilir. Bu aşamada öğrencinin bir senaryo metni oluşturması gerekecektir. Dijital öykü anlatımının en önemli unsuru olan kişisel bakışını yansıtabilmek için düşünmeye ve konuyu içselleştirmeye odaklanmalıdır. Başlangıçta konuyla bizzat etkileşim içinde olacak, daha sonraki süreçte öykülerini senaryolarının anlamına ve tutarlılığına uygun görsel ve işitsel çoklu ortam araçlarını seçerek öyküsünü bu araçlarla birleştirip dijital ortamda kendi dijital anlatılarını yaratmış olacaktır (Ohler, 2006).

Robin (2016), bahsi geçen dijital öykü anlatımı aşamalarını 12 başlıkta toplayıp onları açıklamıştır. Bu başlıklar şunlardır: konunun seçilmesi, konu hakkında araştırma yapılması, senaryonun ilk taslağının yazılması, senaryo hakkında geri bildirim alınması, senaryonun düzeltilmesi, görsellerin bulunması, üretilmesi ve eklenmesi, telif haklarına dikkat edilmesi, öykü panosunun oluşturulması, ses kaydının oluşması, arka plan müziğinin eklenmesi, dijital öykünün oluşturulması, dijital öykünün paylaşılması.

1. Konunun seçilmesi: Konunun seçilmesi dijital öyküleme sürecinin ilk adımıdır ve bu adım öykü oluşturma sürecinin başlatıcısıdır (Yavuz Konokman, 2015). Konu seçerken izleyici grubunun kim olduğu ve öykünün ilgilendirme, ikna etme, sorgulama gibi hangi amaçla oluşturulduğu dikkate alınmalıdır (Robin, 2016). Konu seçimine öğretmen karar verebileceği gibi öğrenciler bu konuda, araştırma ya da tecrübelerine dayanıp beyin fırtınası yapabilir ve iş birliği becerilerini kullanarak da konuya, konunun türüne karar verebilirler (Chung, 2007; Karakoyun, 2014; Kieler, 2010). Konunun seçilmesi aşamasında öğrencilerin tecrübeleri toplumsal eylemlerinin olmazsa olmasıdır (Skantz Åberg, 2014).

2. Konu hakkında araştırma yapılması: Öğrenciler dijital öyküde kullanacakları konunun türüne karar verdikten sonra ana temayla ilgili çevrim içi ve basılı kaynaklardan araştırma ve incelemeler yaptıktan sonra senaryo taslağını planlama aşamasına geçebilirler (Lambert, 2010; Robin, 2008). Öğrenciler, öykü senaryolarının anlamlılığını artırmak için internetten eriştikleri görsel ve işitsel unsurlardan da yararlanırlar. Araştırmalar esnasında, bu tür çoklu ortam seçeneklerinin senaryo kurguları ile uyumlu ve ilgi çekici olmasına dikkat edilmelidir (Barret, 2009; Yavuz Konokman, 2015).

3. Senaryonun ilk taslağının yazılması: Senaryonun yazılması dijital öykü oluşturma sürecinin ana unsuru ve yazma sürecinin de en çok zaman isteyen aşamasıdır (Dogan ve Robin, 2008; Ohler, 2013; Oskoz ve Elola, 2014; Robin, 2006; Robin ve McNeil, 2012; Xu vd., 2011). Yapılan araştırmalar öğrencilere erken dönemlerde anlatım becerisinin kazandırılmasının, sonraki yaşamlarında da çeşitli başarılar getirdiğini sunmaktadır (Hafner ve Miller, 2011). Genellikle geleneksel yazma ile başlayan bu aşamanın amacı senaryo örgüsünün oluşturulmasıdır. Senaryo örgüsüne ait bir taslağın hazırlanması ve bu taslağın yazarın düşündüklerini, düzenlediği bilgileri giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinde harmanlayarak yazıya dökme sürecidir (Robin, 2008; Robin ve McNeil, 2012). Öğrencilerin öykü taslağını oluştururken içtenlikle ve cesurca yazmaları, kendi duygularını, heyecanlarını ve bakış açılarını yansıtmaları için teşvik edilir (Demirer, 2013). Öykünün amacının net bir şekilde belirlenmesi ve geri bildirim almak açısından yazılan taslağın yüksek sesle okunması, önemlidir. Senaryo oluşturulurken, birden fazla konu yerine tek bir

konuya odaklanmak da daha nitelikli bir dijital öykü oluşturulmasına yardımcı olacaktır (Robin, 2016).

4. Senaryo hakkında geri bildirim alınması: Bu aşamada hazırlanan öykü senaryosu geri bildirim almak için başkalarıyla paylaşılır. Birden fazla geri bildirim alınabildiği için taslak senaryonun yazılma sürecinde tekrar tekrar düzenlemeler ve gözden geçirmeler yapılır. Yazım hataları, noktalama işaretleri ve anlam bütünlüğü açısından öz değerlendirme, öğretmen değerlendirmesi ve akran değerlendirilmesi yapılır. Senaryo son halini alana kadar bu süreç bu şekilde devam ettirilir (Baki, 2015; Barret, 2009; Robin, 2016).

5. Senaryonun düzeltilmesi: Bir önceki aşamada alınan geri bildirimler senaryoda düzeltmeler ve iyileştirmeler yapmak için kullanılır. Dönüt ve düzeltmelere öykü son halini alana dek devam ettirilir. Tekrarlanan bir süreç olarak bilinen senaryo yazım süreci, başarılı sonuçlar elde etmek için birkaç deneme yapılarak son halini alır. Son halini alan taslak senaryo bu aşamadan sonra diğer yazma aşamalarına geçer (Barret, 2009; Bull ve Kajder, 2005; Robin, 2016).

6. Görsellerin bulunması, üretilmesi ve eklenmesi: Dijital öykülerde senaryonun daha anlamlı ve daha ilgi çekici olması için senaryoya uygun düşen görsellerin, çizimlerin, şekillerin vs. seçildiği aşamadır. Fotoğraf, küçük resim, harita, çizgi, çizelgeler gibi birçok unsurdan faydalanabildikleri gibi fotoğraf makineleri ile çektikleri kendi fotoğraflarını da kullanmak mümkündür (Robin ve McNeil, 2012).

7. Telif haklarına dikkat edilmesi: Dijital öykü oluşturulduğu zaman faydalanılan çevrim içi, basılı ya da görsel kaynaklar başka birine aitse onun özlük haklarına saygı duyularak kaynak göstermek gerekir. Farklı durumlar için özel izin alınması gerekiyorsa da izin alınır.

8. Öykü panosunun oluşturulması: Film şeridi olarak da bilinen bu aşama dijital öykünün bir özetinin büyük bir kâğıt parçası üzerinden veya dijital ortamda oluşturulmasıdır (Karakoyun, 2014; Lambert, 2006). Öykü panosu, dijital öyküye dahil edilmesi düşünülen bütün bölümlerin bulunduğu yazılı ya da görsel bir özettir. Senaryonun multimedya araçlarıyla birleştiği zihin organizasyonu ya da görsel sunum olarak da bilinir (Jakes ve Brennan, 2005; Kearney, 2009; Robin, 2016). Dijital öykü tasarımı aşamasında öyküyü zihinde canlandırabilmek, öykünün nasıl

görüneceğini hayal etmek ve videonun akışını görsel bir biçimde sunmak amacıyla öykü panoları oluşturulur (Lambert, 2010; Yavuz Konokman, 2015).

9. Ses kaydının oluşması: Dijital öykünün içeriğine anlam ve derinlik katmak için vurgu ve tonlamaları dikkate alarak çoklu ortam araçlarıyla seslendirme yapılması sürecidir (Chung, 2007). Seslendirmeyi öğrenciler kendi seslerini kullanarak yaptıkları zaman öykü öğrenciler tarafından daha kolay içselleştiriliyor, öğrencilerin kendi sesleriyle yaptıkları etkili seslendirme öykünün özgünlük ve duygusallık değerini artırmaktadır (Chung, 2006; Ohler, 2006). Ses kaydının yapılma aşamasında kaliteli mikrofon ve kayıt cihazı kullanılması önemlidir. Kayıt sırasında sessiz bir ortam sağlanmalıdır (Bilici, 2021).

10. Arka plan müziğinin eklenmesi: Oluşturulan öyküye temasına ve öykü akışına uygun arka plan müziğinin eklenmesi öyküye zenginlik katabilmektedir (Robin, 2016). Dijital öyküye müzik eklemedeki önemli olan nokta eklenen fon müziğinin seslendirmeleri bastırmamasıdır (Lambert, 2006).

11. Dijital öykünün oluşturulması: Bu aşamaya kadar hazırlanmış olan senaryonun görseller, sesler ve fon müziği ile uygun bir yazılım ortamında birleştirildiği dijital öykünün son hazırlanma adımıdır. Dijital öykünün tüm bileşenlerinin bir araya geldiği kısımdır. Bunun için MS Photo Story 3, Movie Maker, iMovie gibi yazılımlar ya da Wevideo gibi web tabanlı video editleme yazılımları kullanılabilir (Robin ve McNeil, 2012; Wawro, 2012).

12. Dijital öykünün paylaşılması: Hazırlanan dijital öykünün oynatılabilir video durumuna geldiği dijital öykünün en son aşamasıdır. Dijital öyküler internet ortamı ya da sınıf ortamında paylaşılabilir. Jakes ve Brennan (2005) bu ortamlarda paylaşılan dijital öykülerin öğrencilerin birbirlerini anlamalarını kolaylaştırdığını belirtmişlerdir. Oluşturulan dijital öykü Youtube, Google Drive, MS OneDrive, Dropbox veya diğer sosyal medya ortamları kullanılarak paylaşılabilir (Robin, 2016).

2.3.2. Dijital Öykü Türleri

Dijital öyküler, geleneksel öykü metinlerine yeni bir ivme kazandıran ve farklı alanlardaki bilgileri postmodern bir yönelimle birleştiren çok taraflı bir eğitim ve araştırma aracıdır. Öğrenciler, teknolojinin sunduğu imkanlardan yararlanarak bir konuda araştırma yapabilir, sorular sorabilir, fikirler üretebilir, düşüncelerini ifade

edebilir ve bu düşünceleri anlamlı bir yapıya oturtabilirler. Dijital öykü anlatımıyla ilgilenen öğrenciler aynı zamanda kendi çalışmalarını eleştirmeyi öğrenirken sosyal gelişimlerine ve duygularını doğru algılayabilme, kontrol edebilme becerilerini içeren içsel zekâlarına da katkıda bulunabilirler (Robin, 2006). Dijital öyküler öğrencilerin 21. yüzyıl ihtiyaçlarını karşılayabilmek ve becerilerini sergilemeleri için etkili bir öğrenme ve araştırma aracı olabilir (Jakes ve Brennan, 2005).

Dijital öyküleme yapısı gereği konu seçiminin esnek olması, yeniliklere açık olması nedeniyle sadece sınıf veya okul ortamlarında değil, insan yaşamında da önemli olan olay veya durumları hatıra haline dönüştürmek, tarihte yaşananları bir sunum haline getirip izleyicilere aktarmak, bir konuyla ilgili yapılan araştırmaları veya konuya dair bilgilendirmeyi yapmak, güncel ve ilginç herhangi bir konuyu sunmak amacıyla da dijital öykülerden yararlanılabilmektedir. Araştırmacılara göre çok farklı türleri bulunan dijital öykülemenin en sık karşılaşılan türlerini Robin (2008) 'in belirttiği gibi “kişisel öyküler, tarihsel olayları inceleyen öyküler, bilgilendirme ve öğretim öyküleri” olmak üzere üç başlık altında toplamak mümkündür.

Kişisel Öyküler: Kişilerin hayatlarındaki önemli olayları, kişisel deneyimlerini anlatan duygusal içerikli anlamlı öykülerdir. Kişisel öykülerde kişilerin yaşam maceraları, başarıları, yaşadıkları zorluklar ve bunlarla mücadeleleri yer almaktadır. Öyküde bu olaylar, düşünceler ve durumlar kişisel bakış açısıyla anlatılır. Belli kişiler ve yerleri anlatan bu öykülerde izleyiciler başka insanların hayatlarını tanıma fırsatı bulabildiği için o kişilerle hissi bağlar kurabildiği gibi onların yaşamlarında göstermiş oldukları mücadeleler izleyiciye motivasyon kaynağı da olabilmektedir (Lambert, 2003).

Tarihsel öyküler: Önemli tarihi olayları anlatmak için çoklu ortam araçları kullanarak oluşturulan öykülerdir. Öğrenciler geçmişteki olayların hatırlanmasını kolaylaştırmak amacıyla tarihi fotoğraflar, gazete haberleri, konuşmalar ve ulaşabildikleri diğer materyalleri kullanarak öykülerini oluşturabilir (Uslupehlivan ve Kurtoğlu Erden, 2019). Tarihsel olaylar öykü senaryosunda kurgulanarak anlatılır. Tarihi olaylar aktarılırken kurgu sürecinde yazar kendi yorum ve bakış açısını aktarabilir.

Bilgilendirici ve öğretici öyküler: Video, müzik, grafik, resim ve fotoğraf gibi çoklu ortam araçları ile desteklenmiş olan genellikle bir konuya ilişkin yaklaşım ve bilgilendirmeleri içeren öykü türüdür. Öğretmenler derslerini konu içeriğine uygun bir kurgu içerisinde öyküleyerek sunmak için bu materyalden faydalanabilirler. Öğrencilerin derse olan ilgilerini ve dikkatlerini canlı tutabilmek ve dikkat sürelerini olabildiğince uzun tutmak için de bu materyali kullanabilirler (Robin, 2008). Matematik ve fen, sanat, teknoloji ve tıp gibi farklı bilim dallarının eğitiminde de içeriğe ilişkin bilgileri sunmak için kullanılabilir.

2.3.3. Dijital Öykünün Öğeleri

Dijital öykülerin; “bakış açısı, ilgi çekici soru, duygusal içerik, sesin etkisi, müziğin gücü, ekonomi ve ilerleme hızı” gibi birbirine bağımlı ve kendi içinde tutarlı bir bütünlük oluşturan yedi önemli ögesi bulunmaktadır (Bull ve Kajder, 2005; Bumgarner, 2012; Lambert, 2010; Robin, 2006).

1. Bakış Açısı: Öykünün en can alıcı noktası ve yazarın bakış açısıdır. Dijital öykülerde, nesnelliğin ötesinde kişisel yorumlar ve ifadeler öne çıkar. Dijital öykülerde kişisel yaşantı, deneyimler ve yaklaşımlar birinci veya üçüncü tekil şahıs ağzıyla anlatılır. Dijital öykü, yazarın kendi bakış açısını kullanarak mesajını iletmeyi içerir. Bu da öykünün amacını ve yazarın bakış açısını içerir (Lambert, 2006).

2. İlgi Çekici Soru: Dinleyici ya da izleyicilerin merakını uyandırmak, dikkatini çekmek, ilgilerini canlı tutmak için tasarlanan ve öykünün sonucunda cevaplanacak olan ana fikri de barındıran anahtar sorudur. Hedef kitleyi öyküye bağlamayı amaçlayan anahtar soruya öykünü gelişme veya sonuç bölümünde de yer verilebilir.

3. Duygusal İçerik: Dinleyici ile öykü arasında duygusal ilişkinin kurulduğu bölümdür. Bu bölüm başarılı bir şekilde hazırlanırsa öykü dinleyicinin duygularını harekete geçirerek onu etkiler ve o öykünün bir parçası haline gelir. Dijital öyküler dinleyicinin kültürel ve toplumsal hassasiyetlerine uygun düşen güldürücü, eğlendirici bazı zamanlar ise hüzünlendirici özelliklere sahip olursa dinleyicinin öyküden sanatsal keyif almasına olanak sağlamış olur.

4. Sesin Etkisi: Dijital öykülerde ses öyküyü kişiselleştiren ve öyküde iletilmek istenilen mesajı izleyicilerin anlamasını kolaylaştıran bir unsurdur. İyi bir seslendirmenin yapılması öyküyü daha da etkili bir hale getirebilir. Sesi, öykünün hızına ve barındırdığı duygulara göre alçaltma, yükseltme, inceltme ve kalınlaştırma gibi dikkat çekici şekillerde kullanılması öykünün etkisini artıracaktır.

5. Müziğin Gücü: Müzik öykünün içeriğine uygun seçildiği takdirde öyküye derinlik kazandıran ve öyküyü eğlendirici bir hale getiren bir dijital öykü ögesidir. Öyküde kullanılan müzik ve ses efekti öyküde aktarılacak istenilen mesajı daha etkili bir hale getirebilir. Öyküde müzik kullanımında önemli olan nokta müziğin metin seslendirmesinin önüne geçmemesidir.

6. Ekonomi: Öyküde yer alan fotoğraf, ses, grafik ve video tarzında görsel ve sesin kullanım sıklığı multimedya öğelerin yeterli düzeyde kullanılmasına bağlıdır. Kullanılacak olan bu öğelerin izleyicinin dikkatini dağıtmayacak ölçüde ve düzende olması önemlidir.

7. İlerleme Hızı: Öykünün ritmi akışın hızlı veya yavaş şekilde ilerlemesiyle ilgilidir. İlerleme hızı, izleyicilerin dikkatlerini çekmek, ilgilerini canlı tutmak için önemli öğelerden biridir. Öykü hızının iyi ayarlanması gerekiyor. Öykü ritmi iyi ayarlanmayıp çok yavaş anlatılan bir öykü izleyiciyi sıkabileceği gibi hızlı bir şekilde anlatılan bir öykü ise izleyicinin takip etmesini zorlaştırabilir. Öykünün ilerleme hızını müziğin hızını yavaşlatıp hızlandırma, ses tonunu yükseltip alçaltma, resimlerin duruş yerlerini değiştirme gibi işlemlere göre ayarlanabilir (Robin, 2006).

2.3.4. Dijital Öykü Oluşturulurken Kullanılan Yazılımlar

Dijital öyküyü; kullanışlı multimedya araçları, ortamdaki bilgisayar, telefon ya da tabletlerin kullanılabilirliği karmaşık konu içeriğini ve duyguları düzenleyip aktarabilen güçlü bir öğrenme aracı haline getirmektedir (Kim ve Li, 2021). Dijital öykü oluşturma sürecinde kullanılacak multimedya araçlarını bir araya getirmek, gerekli düzenlemeleri yapıp bir bütün haline getirebilmek için çeşitli yazılım programları kullanılmaktadır. Bu yazılım programları dijital öykü oluşturmak isteyen herkesin dijital öykü oluşturabileceği biçimde çok az teknik bilgi ve altyapı gerektirecek şekilde hazırlanmıştır (Wang ve Zhan, 2010). “Bilgisayarlarda kullanılan yazılımlar, akıllı telefon ve tabletlerde kullanılan yazılımlar ve web

ortamında kullanılan yazılımlar olmak üzere üç gruba ayrılmaktadır” (Millitello ve Guajardo, 2013; Robin ve McNeil, 2012). En sık kullanılanlar Şekil 2.2’de gösterilmiştir.

Ortam	Yazılım
Bilgisayar programları	MS Photo Story 3, Windows Movie Maker, Adobe Premiere Elements, Ulead, MS PowerPoint, Imovie
Akıllı telefon ve tablet programları	StoryKit, Storyrobe, iTalk, Fotobabble, iMovie for Ipad, Reel Director
Web programları	Wevideo, Animoto, StoryBoardThat, Creaza, Prezi, VoiceThread, Meograph, StoryJumper, StoryBird, Toondoo, Slide.ly, Powtoon

Şekil 2.2. Dijital Öykü Oluşturulurken Kullanılan Yazılımlar (Robin ve McNeil, 2012).

İyi bir dijital öykü oluşturabilmek için kullanılacak olan yazma aracı tercih edilirken öğrencilerin becerilerinin dikkate alınması hem dijital öykünün başarılı bir şekilde oluşması için hem de öğrencinin öğrenme sürecinde sıkıntıların olmaması adına çok önemlidir (Sadık, 2008). Ayrıca tercih edilen yazılımın basitliği, ortak çalışılması gereken durumlarda göçmenlerin dahi temel dijital okuryazarlık yeteneklerini kullanabilecekleri anlamına gelmektedir (Boase, 2008).

2.4. İlgili Araştırmalar

İlgili çalışmada ortaokul öğrencileri tarafından yazılan geleneksel öykü metinleri ile dijital öykü metnlerinin dil ve anlatım, öykü unsurları, yazım-noktalama ve söz varlığı açısından karşılaştırılması incelenmiştir. Bu çalışmayla bu yöntemlerden kaynaklanan farklılıkların ortaya konulması amaçlanmıştır. Literatürde dijital öyküleme ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde birçok farklı değişken üzerinden çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Bu bölümde mevcut çalışmayla ilgili olarak ‘Dijital öyküleme uygulamalarıyla yazmaya ilişkin ilgili araştırmalar’ incelenmiştir.

Campbell (2012), dijital öykü anlatımının öğrencilerin öykü yazma yeteneklerini geliştirmede ilgi ve motivasyon düzeylerini nasıl etkilediğini araştırmak için iki yıl devam eden “İlkokul Sınıfında Dijital Hikâye Anlatımı: Eğlencenin Ötesine Geçmek” adlı bir makale çalışmasında araştırmada yer alan öğrenciler dijital öykülerini oluşturmak için de iMovie yazılımından faydalandılar. Şimdiki gençlerin dijital ortamda öykülerini oluşturmaları, başka insanlarla paylaşımları onları motive edip katılımlarını da olumlu etkilediği bildirildi. Çalışmadaki öğrencilerin birçoğu, geleneksel öykü yazma sürecine kıyasla dijital öykü yazma çalışmalarına/ etkinliklerine katılım oranlarının daha yüksek olduğu ve özgüven eksikliği olanların çalışmalara devam ederek gözle görülür şekilde iyileştiği belirlenmiştir.

Kajder (2004), “Kişisel Anlatı ve Dijital Hikâye Anlatımı” adlı çalışmasını lise düzeyindeki öğrencilerle yapmıştır. Onların okuryazarlık becerilerini geliştirmeyi amaçlayan multimedya öğrenme ortamları yaratan bir çalışma yürütmüştür. Öğrenciler hayat deneyimlerini aktardıktan sonra anlatımlarını görsel ve seslerle zenginleştirmişler. Dijital öykülerini arkadaşlarına, ailelerine sunmuşlar. Sunum onlara güven aşılamış ve okuryazarlığa bakış açılarını değiştirmiştir.

Foley (2013), “İlkokul Sınıf-Sınıflarında Dijital Hikâye Anlatımı” adlı doktora tezinde dijital öykülemenin küçük çocukların yazma süreçlerindeki rolünü incelemiştir. Araştırma sonucunda teknolojinin ve dijital öykü yazmanın yazma öğretimine nasıl entegre olabileceğini belirtmiştir. Birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinin yaşamlarında onları etkileyen bir olaya ilişkin dijital öyküler yazmaları sağlanmıştır. Öğrenciler dijital öykülerini meydana çıkartmak için Movie

Maker yazılım uygulamasını kullanmıştır. Çalışmanın sonuçları öğrencilerin karmaşık yazma süreçlerini geliştirebileceğini ortaya koymuştur.

Kobayashi (2012), “Öğretmen Adaylarına Yönelik Çok Kültürlü Bir Eğitim Sınıfında Dijital Hikâye Anlatımı Projesi” adlı çalışmasında öğretmen adaylarına dönem sonu bitirme görevi olarak dijital öykü hazırlama görevi vermiştir. Çoklu medya araçlarının eğitimde kullanılıp derslere uyarlanabilmesi için öğretmen adaylarının bu araçları öğrenip kendilerini bu konu da geliştirmeleri gerektiğini ifade eden araştırmacı çalışmasının sonunda öğretmen adaylarının dijital eğitim materyallerine ve dijital öykülere karşı olumlu düşüncelere sahip olduklarını belirtmiştir.

Helwa ve Abdel-Hack (2014), “Eğitim Fakültesi’ndeki EFL Anadal Öğrencileri Arasında EFL Anlatı Yazma ve Eleştirel Düşünme Becerilerini Geliştirmek İçin Dijital Hikâye Anlatımı ve Weblog Talimatlarının Kullanılması” adlı araştırmalarında dijital öyküleme ve web günlüklerinin İngilizceyi öğrenen üniversite öğrencilerinin öykü yazma ve eleştirel düşünme yeteneklerine etkisi üzerinde çalışmışlardır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, dijital öyküleme yöntemi ve web günlüklerinin kullanımının öykü yazma ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişimini olumlu yönde bir etkileme ve iyileştirme yaptığı görülmüştür.

Green (2012), “Hizmet Öncesi Eğitimde Dijital Hikâye Anlatımı Yoluyla Yazma Sürecinin Öğretilmesi” adlı doktora araştırmasında yazma eğitimine dijital öykülerin entegre edilmesine dair öğrenci düşüncelerini irdlemiştir. Çalışma öğretmen adayları ile yapılmıştır. Yapılan çalışma sonucunda dijital öykülerin yazma eğitimine dahil edilmesi öğretmen adaylarının ilgilerini artırdığı, yazma eğitimi ile dijital araçların bir arada kullanılması gerektiği konusunda öğretmen adaylarının farkındalığı oluştu, yazma sürecini çoklu medya araçlarını kullanarak öğretmek adına yararlı olduğu ortaya çıkmıştır.

Ralph ve Petrina (2018), “Okul Öncesi Sınıflarda Mobil Cihazlarla Sosyal Öğrenme” isimli çalışmalarında; öğrencilerin dijital araçlarla olan etkileşimlerini bireysel bir biçimde ve farklı görüş açılarına sahip kameralarla gözlemleyip incelemişler. Gözlemler sırasında öğrenciler bazen bireysel olarak etkinlik yapsalar da çoğu zaman bir etkileşim içerisinde etkinlikleri gerçekleştirdikleri gözlemlenmiştir. Araştırmacılar istenmedik davranışlar sergileyen öğrenci

gözlemlediklerinde bu davranışlarını düzeltmeleri adına ilgili öğrenciye sözel ipuçları vermişlerdir. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin istenmedik davranışlara oranla olumlu davranışlarını geliştirdikleri görülmüştür.

Phillips (2017), “21. Yüzyıl Okuryazarlığını Yazıyla Keşfetmek: Kent Eğitimcilerinin Zorlanan Yazarlarla Dijital Hikâye Anlatımı Kullanımı” adlı çalışmasında öğrencilerin öykü yazma becerilerini geliştirmek, derse ilgilerini artırmak ve bu odak süresini olabildiğince uzun tutmak için değişik okul düzeylerinde görev yapan öğretmenlerin derslerinde kullandıkları dijital öykü oluşturma deneyimlerini araştırmıştır. Grup görüşmeleri ve görsel-ışitsel araçlardan toplanılan veriler, dijital öykü oluşturma aşamalarına ve kullanılan dijital araçlarla ilgili olan sınırlılıkları, uyum problemleri, okullardaki dijital kaynak eksikliğini ve öğretmenler için yazma ve dijital eğitime ilişkin verileri elde etmiştir. Çalışmadaki öğretmenler ders esnasında dijital öykü oluşturmak için yeterli zamanları olmadıklarını, okullarında güncel dijital kaynakların bulunması gerektiğini ve dijital öyküleme yazarlığı için hizmet içi eğitim ihtiyaçları olduklarını ifade etmişlerdir.

Dogan (2007), “Dijital Hikâye Anlatımı Atölyesinde Eğitim Alan Öğretmenler Tarafından Sınıf Ortamında Dijital Hikâye Anlatımının Uygulanması” isimli doktora tez araştırmasında öğretmenlerin dijital öyküleme yazarlığı için gördükleri eğitimin ardından sınıf içinde bu dijital öyküleri nasıl oluşturduklarını incelemiştir. Dijital öyküleme yazarlığı eğitime katılan öğretmenlerin çoğunda olumlu bir tutum gözlemlenmiş ancak öğretmenlerin birçoğunun dijital öyküleri kullanmadığı görülmüştür. Sınıf içinde dijital öykülerden faydalanan uygulayıcılar çocukların yazma becerilerinde, anlatma ve araştırma-inceleme becerilerinde ilerleme kaydettiğini, ilgi ve motivasyonlarının arttığını ifade etmiştir.

Uslu (2019), “İşbirlikli Dijital Hikâye Anlatımının İlkokul 4. Sınıflarda Öğrenmenin Yaratıcı Yazma ve Sosyal Duygusal Öğrenmeye Etkisi” isimli yüksek lisans tez çalışmasında iş birlikli dijital öykülemenin küçük çocukların yaratıcı yazma ve sosyal duygusal öğrenme yetenekleri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Çalışma sonucunda, iş birlikli dijital öykü oluşturma yaratıcı yazma becerilerini gözle görülür biçimde yükselttiğini, sosyal duygusal öğrenme becerilerini ise kayda değer biçimde arttırmadığı gözlemlenmiştir.

Gider (2019), “Bireysel ve İşbirlikli Dijital Öyküleme Uygulamalarının Üstün Zekâlı Öğrencilerin Yazma Performansına ve Dil Gelişimine Etkisi” isimli yüksek lisans tez çalışmasında “bireysel ve iş birlikli dijital öyküleme uygulamalarının üstün zekâlı öğrencilerin yazma performansına ve dil gelişimine etkisini” incelemiştir. İncelemenin ardında bireysel dijital öyküleme yöntemlerinin geleneksel öykü yazma yöntemlerine oranla yazma becerileri yönünden daha tesirli olduğu ve yazma performansını artırdığı, iş birlikli dijital öyküleme yöntemlerinin geleneksel öykü yazma yöntemlerine oranla yazma becerileri açısından daha tesirli olduğu ve yazma performansını artırdığı gözlemlenmiştir. Dil gelişimi bakımından işbirlikli dijital öyküleme yöntemlerinden geleneksel öykü yazma yöntemlerine oranla başarılı sonuçların elde edildiği incelenmiştir. Bireysel dijital öyküleme yöntemleri dil gelişimi açısından geleneksel öykü yazma yöntemleri ile karşılaştırıldığında anlamlı bir fark görülmemiştir.

Bilici (2021), “Dijital Öykülemenin Lise Öğrencilerinin Akademik Başarılarına, Eleştirel Düşünme Eğilimlerine, İşbirlikli Düzenleme ve Hikâye Kurgulama Becerilerine Etkisi” isimli doktora tez çalışmasında dijital öyküleme yönteminin lise öğrencilerinin akademik başarılarına, eleştirel düşünme eğilimlerine, işbirlikçi düzenleme ve hikâye kurgulama becerileri üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmasında dijital öyküleme yönteminin öğrencilerin akademik başarılarına, eleştirel düşünme eğilimlerine, işbirlikçi düzenleme becerileri üzerine anlamlı ve olumlu bir farklılık ortaya koyduğunu belirtmiştir. Dijital öyküleme aşaması öğrenciler için öğrenme sürecini kolaylaştırma ve eğlendirici hale getirme, öğrencileri işbirlikli öğrenmeye yönlendirme, hayal gücünü zenginleştirme, ilgiyi ve motivasyonu artırma gibi olumlu sonuçlar doğurduğu görülmüştür.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde; araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci, verilerin analizi, verilerin analizinde kullanılan tekniklere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada; ortaokul öğrencileri tarafından yazılan geleneksel öykü metinleri ile dijital öykü metinlerinin dil ve anlatım, öykü unsurları, söz varlığı ve yazım-noktalama açısından karşılaştırılmıştır. Deneysel desen, veriler elde edilirken değişkenlerin arasındaki neden sonuç ilişkisini meydana çıkarmayı amaçlar. Bu çalışmada, ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desenden faydalanmıştır. Bu grup ortamlarında bağımsız değişkenin bağımlı değişkene etkisi araştırılır. Bu araştırma sürecinde değişkenlerin aralarındaki neden sonuç bağlantıları da değişkenlerin durumları gözden geçirilerek süreç boyunca araştırmacının kontrolünde incelenir (Karakaya, 2011; Karasar, 2023). Araştırmacının kontrolü altında bulunan değişkenler arasındaki neden sonuç bağlantılarını tespit etmek ve ulaşılan sonuçlar üzerinden veriler üretmek maksadıyla çalışmalar sürdürülür (Büyüköztürk vd., 2013). Araştırma verilerin değerlendirilmesi açısından hem nicel hem de nitel bir çalışmadır.

Belirlenen deneysel desen bağlamında, çalışmada yer alan öğrencilere deneysel işlemten önce grupların durumlarının belirlenmesi için ön test olarak Yazılı Anlatım Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı ve Öykü Unsurları Değerlendirme Ölçeği uygulanmıştır. Deneysel çalışmanın ardından yapılan uygulamaların etkilerinin belirlenmesi amacıyla kontrol grubuna son test olarak Yazılı Anlatım Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı ve Öykü Unsurları Değerlendirme Ölçeği, deney grubuna ise Yazılı Anlatım Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı, Öykü Unsurları Değerlendirme Ölçeği ve Yarı yapılandırılmış Görüşme Formu uygulanmıştır.

Çalışma Grubu	Ön Test	Uygulama Süreci (2Hafta)	Son Test
Deney Grubu	Su teması ile ilgili öykülerin yazılması. Yazılı Anlatım Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı ve Öykü Unsurları Değerlendirme Ölçeklerinin uygulanması.	Dijital öykü oluşturma yöntemiyle katılımcılar tarafından dijital öykülerin hazırlanması.	Yaşlanma, Uzay, İyilik-Kötülük, İlkbahar temalarında oluşturulan dijital öykülerin oluşturulması Yarı yapılandırılmış görüşme formu, Yazılı Anlatım Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı ve Öykü Unsurları Değerlendirme Ölçeklerinin uygulanması.
Kontrol Grubu	Su teması ile ilgili öykülerin yazılması. Yazılı Anlatım Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı ve Öykü Unsurları Değerlendirme Ölçeklerinin uygulanması.	Kontrol grubu geleneksel öykü yazma yöntemiyle öykülerin yazılması.	Yaşlanma, Uzay, İyilik-Kötülük, İlkbahar temalarında hikâyelerin yazılması. Yazılı Anlatım Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı ve Öykü Unsurları Değerlendirme Ölçeklerinin uygulanması

Şekil 3.1. Çalışma Uygulama Süreci

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Ağrı il merkezinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bir ortaokulun 8.sınıfında bulunan öğrencilerden oluşmaktadır. Çalışma 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Türkçe dersi kapsamında gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı, çalışma grubunu seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemiyle görev yaptığı okuldan seçmiştir. Uygun örnekleme yöntemi zaman, para ve işgücü kayıplarını en aza indirmeyi hedefler. Bu yöntem, kolay erişilebilir ve uygulanabilir birimlerden örneklem seçerek gerçekleştirilir (Büyüköztürk vd., 2013).

3.3. Verilerin Toplama Araçları

Bu araştırmada ortaokul öğrencileri tarafından yazılan geleneksel öykü metinleri ile dijital öykü metnlerinin dil ve anlatım, öykü unsurları, söz varlığı ve yazım-noktalama açısından karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırmaya kaynaklık eden veriler, öğrencilere geleneksel öykü metinleri ve dijital öykü metinlerinden elde edilmiştir. Öğrencilerin öykü hazırlamalarını kolaylaştırmak için onlara 8 farklı konu sunulmuş, bu konulardan seçtikleri biri ile ilgili öykü oluşturmaları istenmiştir. Veri toplamak için üç farklı veri toplama aracı kullanılmıştır.

3.3.1. Yazılı Anlatım Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı

Dereceli puanlama anahtarları öğrencilerin farklı dallarda göstermiş olduğu performanslarının değerlendirilmesinde ölçülecek niteliklerin boyutlarını sunan puanlama ölçeğidir ve değerlendirmede kullanılan ölçütleri, ölçüt açıklamaları ve puanlama stratejisinden meydana gelmektedir (Popham, 1997). Dereceli puanlama anahtarları, öğrenciden istenilen becerileri ve değerlendirme sırasında hangi kazanımların öncelikli olduğunu net bir şekilde açıklamakta ve böylece değerlendirme sırasında öğrenci ve öğretmen adına ortak bir amaç belirler (Arter ve McTighe, 2001). Beceri düzeylerinde öğrenciden tam olarak ne istenildiğinin tanımlanması, dereceli puanlama anahtarından değerlendirme aracı olarak yararlanmasının yanında bir öğretim aracı olarak da kullanılmasını mümkün kılmıştır (Moskal ve Leydens, 2000). Geçerli ve güvenilir değerlendirme yapmayı mümkün kılan dereceli puanlama anahtarlarında, ölçütlerin açık bir şekilde tanımlanmasıyla

öğrenciler ortaya koydukları ürünlerin güçlü ve zayıf yanlarını görmekte öğretmenler ise bu hususta gerekli önemli geri bildirimleri veli ve öğrencilere verebilmektedir (Mertler, 2001; Popham, 1997). Bilican Demir ve Yildirim (2019), ilgili literatürde dereceli puanlama anahtarının olumlu yönlerini, yazma becerisinin ölçülüp değerlendirilmesinde oluşan eksiklikleri ve ölçüt farklılıklarını dikkate alarak, yazılı anlatım performanslarını değerlendirmek ve öğretmen tarafından öğrencilere yaptıkları çalışmalar noktasında etkili geri bildirim vermesinde yardımcı olmak adına Ek1’de de yer verilen ‘Yazılı Anlatım Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı’ nı geliştirmişlerdir. Geliştirilen dereceli puanlama anahtarında 2019 Millî Eğitim Bakanlığına 5. sınıf Türkçe dersi öğretim programı da ayrıntılı bir şekilde ele alınmış ve ölçütlerin öğretim programındaki yazma kazanımlarına önem vermişlerdir.

Bilican Demir ve Yildirim (2019), Goodrich’in (2001) önerdiği adımlarla dereceli puanlama anahtarını geliştirmişlerdir. Bu adımlar:

1. *Yazılı anlatım performansının ölçülmesinde kullanılacak ölçütlerin oluşturulması:* Dereceli puanlama anahtarı hazırlanırken Raimes (1983)’in yazma becerilerini biçimsel ve içerik bakımından değerlendirmeyi mümkün kılan ölçütlerinden faydalanılmıştır. Bu ölçütler aşağıda belirtilmiştir:

- a) İçerik: Kelime, cümle, atasözü vs.nin konuyla bağlantılı olması,
- b) Söylem Yönetimi: Konuşmaya zenginlik katacak unsurların (bağlaç, deyim vb.) yer alması
- c) Anlaşılabilirlik: Görüş tekrarlarının, anlam ve dil bilgisel anlatım bozukluklarının bulunmaması
- d) Yazım Kuralları: Yazım hatalarının olmaması
- e) Bağlama Uygun Dil Kullanma: Metnin bağlamına uygun dil kullanma
- f) Dil bilgisi: Cümlelerin dil bilgisi bakımından doğru olması

2. *Dereceli puanlama anahtarının türüne karar verilmesi:* Bütünsel veya analitik tür olmak üzere iki farklı dereceli puanlama anahtar türü vardır. Analitik dereceli puanlama anahtarları öğrencinin yazma performansı hakkında daha ayrıntılı bilgilendirme yapar (Mertler, 2001). Bundan dolayı bütüncül dereceli puanlama anahtarına kıyasla daha çok kullanılıyor. Analitik dereceli puanlama anahtarları değerlendirme aşamasında puanlamada güvenilirliği bütüncül dereceli puanlama anahtarına göre daha iyi sağlarlar (Knoch, 2009).

3. *Davranış seviyelerine uygun tanımların yapılması*: Puanlama anahtarında bulunan her bir ölçüt yaş seviyesi de göz önüne alınarak düşük puandan (1-başlangıç düzeyinde), en yüksek puana (4-tam olarak başarılı) doğru sınıflandırılmıştır. 4 puan alan bir öğrenci o ölçütte istenilen beceriyi tam olarak gerçekleştirmiş; 1 puan alan öğrenci ise gerçekleştirmemiştir. Haladyna (1997), güvenilir bir değerlendirme için dörtlü derecelendirmeyi tavsiye etmektedir. Ölçütler ve derecelendirmeler göz önünde bulundurularak detaylı tanımlamalar hazırlanmıştır.

4. *Uzman görüşlerinin alınması*: Dereceli puanlama anahtarı, üç alan uzmanı, üç ölçme değerlendirme uzmanı ve iki Türkçe öğretmenine incelemek üzere gönderilmiş ve uzmanlar dereceli puanlama anahtarının kapsam geçerliği (içerik, yapı ve ölçütler) yönünden “yeterli, kısmen ve yeterli değil” bölümlerinden sınıflandırmışlardır. Uzmanlardan alınan geri bildirimlerle dereceli puanlama anahtarı gözden geçirilerek düzenlenmiştir.

3.3.2. Öykü Unsurları Değerlendirme Ölçeği

Mevcut çalışma kapsamında ortaokul öğrencilerinin yazdığı geleneksel öykü metinlerinde yer alan öykü unsurları ile oluşturdukları dijital öykü metinlerinde bulunan öykü unsurlarını incelemeye yönelik çalışmada Harris ve Graham (1996) tarafından geliştirilen Ek 2’de bulunan ‘Öykü Unsurları Değerlendirme Ölçeği’ kullanılmıştır.

Aslı İngilizce olan ölçek Kaynaş’ın (2014), ‘Öykü Unsurları Değerlendirme Ölçeği’ ile ilgili yaptığı çalışmalar sonucunda Cronbach alfa değeri 0,81 olarak belirlemiştir. Belirlenen bu alfa değeri ölçeğin güvenilir olduğunun işaretidir. İngilizce aslı ile benzerlik gösteren bu ölçeğin Türkçeye çevrilmiş biçiminin çeşitli çalışmalarda kullanılmış olması da ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Öykü Unsurları Değerlendirme Ölçeği’ne göre öyküleyici bir anlatımda: Ana karakter, yer, zaman, başlatıcı olay, hedef, girişim, sonuç, tepki olmak üzere 8 ana öğenin bulunması gerekir. Bu sekiz öğeyi başarılı bir biçimde öyküsünde kullanan bir öğrencinin bu ölçekten en fazla 19 puan alabilir.

3.3.3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırmanın 2 haftalık uygulama sürecinden sonra deney grubundaki öğrencilerle yapılan görüşmelerde Ek 3'te yer alan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Formun hazırlanmasında, öncelikle uzman görüşlerine başvurulmuştur. Literatür araştırmalarından faydalanarak araştırmanın içeriğine uygun sorular içeren bir taslak oluşturulmuştur. Uzman görüşleri sayesinde taslak formdaki soruların araştırma ile ilgili olması, çalışma grubunun düzeyine uygun olması ve yanıtlarının kolaylıkla alınabilecek seviyede olması sağlanmıştır. Soruların çeşitliliği ve uygun sondaların kullanımı önemsenerek tasarlanmıştır. Hazırlanan görüşme formu, 10 ana sorudan meydana gelmiştir.

3.4. Uygulama Süreci

Uygulama süreci; ön hazırlık, uygulama ve veri toplanma aşamalarından oluşmaktadır. Bu aşamaların detayları şu şekildedir: Hazırlık sürecinde ilk olarak, araştırmada kullanılacak veri toplama aracı incelenmiş ve ilgili kişiden gerekli izinler alınmıştır. İlgili üniversiteden çalışmanın uygulanabilmesi adına onaylı Etik Kurul Raporu alınmıştır.

Öğrencilerin uygulama çalışmalarında dijital öykülerini kolay bir şekilde oluşturabilmeleri çalışma ile ilgili uygulama sürecine geçmeden önce deney grubunu oluşturan sınıftaki öğrencilerle üç haftalık bir zaman diliminde öykü oluşturma, dijital öyküler, Moviemaker, Animoto, StoryBoardThat, Creaza, Prezi, Story Kit ve Storyjumper uygulamaları ile ilgili yarım saatlik bilgilendirme toplantısı ve bir ders saati süresince dijital öyküleme eğitimi yapılmış, yapılan eğitimler okulun Bilişim Teknolojileri sınıfında uygulamalı olarak gerçekleştirilmiştir. Böylece öğrenciler yapacakları uygulamalarla ilgili bilgi ve kullanım becerisine sahip olmuşlardır. Çalışma ile ilgili uygulama aşamalarına geçmeden evvel kontrol grubunu oluşturan öğrencilere ise yarım saatlik geleneksel öykü yazma ile ilgili bilgiler verilmiştir. Öğrencilerin yazma yeterliliklerine sahip olmaları hedeflenmiştir. Bu eğitimler sınıf ortamında akıllı tahtadan araştırmacı tarafından verilmiştir.

Uygulama aşamalarına geçmeden önce deney ve kontrol gruplarına uygulama öncesinden yazma ile ilgili aldıkları eğitim doğrultusunda 'su' teması çerçevesindeki

öykülerini kâğıda geçirilmeleri istenmiştir. Yazılan bu öykülere ön testler uygulanarak grupların denkliği değerlendirilmiştir.

Birinci aşamada deney grubundaki öğrenciler ile Bilişim Sınıfına geçilmiş, uygulama öncesinden bilgilendirilmesi yapılan Storyjumper programını kullanarak 'yaşlanma' temasında dijital öykülerini oluşturmaları istenmiştir. Araştırmacı öğrencilerin dijital öykülerini oluşturma adımlarında onlara müdahalede bulunmamıştır. Öğrenciler, dijital öykülerini tamamladıktan sonra, bu öykülerini oluşturdıkları tema çerçevesinde kâğıda geçirmeleri istenmiştir.

Kontrol grubundaki öğrencilerden 'yaşlanma' teması doğrultusundaki öykülerini kâğıda geçirilmeleri istenmiştir.

İkinci aşamada deney grubundaki öğrenciler ile Bilişim Sınıfına geçilmiş, uygulama öncesinden bilgilendirilmesi yapılan Storyjumper programını kullanarak 'uzay' temasında dijital öykülerini oluşturmaları istenmiştir. Araştırmacı öğrencilerin dijital öykülerini oluşturma adımlarında onlara müdahalede bulunmamıştır. Öğrenciler, dijital öykülerini tamamladıktan sonra, bu öykülerini oluşturdıkları tema çerçevesinde kâğıda geçirmeleri istenmiştir.

Kontrol grubundaki öğrencilerden 'uzay' teması doğrultusundaki öykülerini kâğıda geçirilmeleri istenmiştir.

Üçüncü aşamada deney grubundaki öğrenciler ile Bilişim Sınıfına geçilmiş, uygulama öncesinden bilgilendirilmesi yapılan Storyjumper programını kullanarak 'iyilik- kötülük' temasında dijital öykülerini oluşturmaları istenmiştir. Araştırmacı öğrencilerin dijital öykülerini oluşturma adımlarında onlara müdahalede bulunmamıştır. Öğrenciler, dijital öykülerini tamamladıktan sonra, bu öykülerini oluşturdıkları tema çerçevesinde kâğıda geçirmeleri istenmiştir.

Kontrol grubundaki öğrencilerden 'iyilik- kötülük' teması doğrultusundaki öykülerini kâğıda geçirilmeleri istenmiştir.

Dördüncü aşamada deney grubundaki öğrenciler ile Bilişim Sınıfına geçilmiş, uygulama öncesinden bilgilendirilmesi yapılan Storyjumper programını kullanarak 'ilkbahar' temasında dijital öykülerini oluşturmaları istenmiştir. Araştırmacı öğrencilerin dijital öykülerini oluşturma adımlarında onlara müdahale etmemiştir. Öğrenciler, dijital öykülerini tamamladıktan sonra, bu öykülerini oluşturdıkları tema çerçevesinde kâğıda geçirmeleri istenmiştir.

Kontrol grubundaki öğrencilerden ‘*ilkbahar*’ teması doğrultusundaki öykülerini kâğıda geçirilmeleri istenmiştir.

3.5. Verilerin Toplanması

Araştırmanın amacı doğrultusunda yarı deneysel desen yöntemi tercih edilmiştir. Bu yöntemde, ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Bu desende, rastgele atama ile iki çalışma grubu oluşturulmuştur; bunlar deney grubu ve kontrol grubu olarak adlandırılır. Deney ve kontrol gruplarına ilk olarak ön testler uygulanarak grupların denkliği değerlendirilir, ardından uygulama aşamasına geçilir ve süreç sonunda son testler yapılarak elde edilen puanlar karşılaştırılır (Creswell, 2012; McMillan ve Schumacher, 2010).

Öğrencilerin yazdığı öykü metinleri, Bilican Demir ve Yıldırım (2019) tarafından geliştirilen Ek 1’de yer verilen ‘Yazılı Anlatım Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı’ ve Harris ve Graham (1996) tarafından geliştirilen Ek 2’de bulunan ‘Öykü Unsurları Değerlendirme Ölçeği’ kullanılarak değerlendirilmiştir. Ayrıca, nitel araştırma yöntemi çerçevesinde, deney grubu öğrencilerine Ek 3’te yer alan yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Bu görüşmelerden elde edilen bulgular sınıflandırılıp yorumlanarak sonuçlar belirlenmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda, geleneksel öykü metinleri ile dijital öykü metinleri arasındaki farklar ortaya konulmuştur.

3.6. Verilerin Analizi

Veri analizinde, sırasıyla betimsel istatistikler, çarpıklık ve basıklık değerleri, bağımlı örneklem t-testi ve bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır. Veri analizi SPSS paket programı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmanın veri analizleri sonucu elde edilen nicel ve nitel boyuttaki bulgulara ve bulgulara yönelik tartışmalar sunulmuştur.

Araştırma kapsamında ilk olarak her bir gruptan elde edilen ölçümlere ait betimsel istatistikler sunulmuştur. Bu bağlamda deney ve kontrol grubunun ön testlerin ve son test testlerin betimsel istatistikleri hesaplanmış ve sırasıyla tablolarda sunulmuştur.

Tablo 4.1. Öykü Unsurlarının Deney ve Kontrol Grubuna Ait Betimsel İstatistikleri

		Kontrol grubu (n = 18)				
Test/Ölçüm	Değişken	Ranj	$\bar{X}$	SS	Çarpıklık	Basıklık
Ön test	Ana karakter	2.00	1.44	.62	-.62	-.39
	Yer	2.00	1.50	.71	-1.12	.12
	Zaman	2.00	1.39	.70	-.72	-.48
	Başlatılmış Olay	2.00	1.44	.70	-.91	-.25
	Hedef	2.00	1.61	.61	-1.36	1.13
	Girişim	1.00	1.67	.49	-.77	-1.6
	Sonuç	2.00	1.44	.70	-.91	-.25
	Tepki	2.00	1.33	.77	-.68	-.87
	Toplam	12.00	12.83	3.48	-.52	-.35
Son test	Ana karakter	1.00	1.50	.51	-.00	-2.26
	Yer	1.00	1.17	.38	1.96	-2.00
	Zaman	1.00	1.17	.38	1.96	-2.00
	Başlatılmış Olay	2.00	1.17	.71	-.25	-.78
	Hedef	2.00	1.11	.83	-.22	-1.52
	Girişim	2.00	1.00	.91	.00	-1.88
	Sonuç	2.00	1.06	.73	-.09	-.90
	Tepki	2.00	.89	.83	.22	-1.52
	Toplam	9.00	11.06	2.60	1.47	1.41
		Deney Grubu (n =17)				
Ön test	Ana karakter	2.00	1.47	.62	-.75	-.22
	Yer	2.00	1.53	.72	-1.27	.40
	Zaman	2.00	1.41	.71	-.83	-.40
	Başlatılmış Olay	2.00	1.47	.72	-1.03	-.09
	Hedef	2.00	1.65	.61	-1.56	1.9
	Girişim	1.00	1.71	.47	-.99	-1.16
	Sonuç	2.00	1.47	.72	-1.03	-.09
	Tepki	2.00	1.36	.79	-.76	-.86
	Toplam	12.00	12.06	3.45	-.69	.07
Son test	Ana karakter	1.00	1.94	.24	-2.23	1.7
	Yer	.00	2.00	.00	.00	.00
	Zaman	1.00	1.94	.24	-2.12	1.7
	Başlatılmış Olay	1.00	1.76	.44	-1.37	-.15
	Hedef	1.00	1.82	.39	-1.87	1.67
	Girişim	1.00	1.76	.44	-1.37	-.15
	Sonuç	1.00	1.76	.44	-1.37	-.15
	Tepki	2.00	1.53	.62	-.99	.20
	Toplam	6.00	14.53	1.87	-1.15	.41

Tablo 4.1. incelendiğinde, öykü unsurlarının kontrol ve deney gruplarının ön test ölçümlerinin birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Son test ölçümleri incelendiğinde ise deney grubunun kontrol gruplarından daha yüksek ortalamaya sahip oldukları tespit edilmiştir. Tüm ölçümlere ait çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde ise çarpıklık değerlerinin -2.23 ile 1.96 aralığında, basıklık değerlerinin ise -2.26 ile 1.9 aralığında değiştiği görülmektedir. Çarpıklık değerinin ± 3.00 aralığında ve basıklık değerinin ise ± 10.00 aralığında olması verinin normal dağılıma sahip olduğuna kanıt sağlamaktadır (Kline, 2015).

Tablo 4.2. Yazılı Anlatım Değerlerinin Deney ve Kontrol Grubuna Ait Betimsel İstatistikleri

Kontrol grubu (n = 18)						
Test/Ölçüm	Değişken	Ranj	$\bar{X}$	SS	Çarpıklık	Basıklık
Ön test	İçerik	2.00	2.72	.67	.38	-.56
	Söylem Yöntemi	2.00	2.56	.62	.62	-.39
	Anlaşılabilirlik	3.00	2.61	.98	-.35	-.68
	Bağlama Uygun	2.00	2.56	.70	.91	-.25
	Dil Kullanımı					
	Yazım Kuralları	2.00	2.33	.69	-.55	-.58
	Dil Bilgisi	2.00	2.06	.87	-.12	-1.73
	Toplam	8.00	15.83	2.38	-.72	-.35
Son test	İçerik	3.00	2.39	.85	.39	-1.06
	Söylem Yöntemi	3.00	2.61	.70	-.45	.46
	Anlaşılabilirlik	3.00	2.56	1.1	.14	-1.29
	Bağlama Uygun	3.00	2.17	.79	.5	.52
	Dil Kullanımı					
	Yazım Kuralları	3.00	2.17	.83	.14	-.91
	Dil Bilgisi	2.00	2.00	.69	.00	-.58
	Toplam	12.00	15.89	3.08	.74	.15
Deney Grubu (n = 17)						
Ön test	İçerik	4.00	2.94	1.09	.46	.02
	Söylem Yöntemi	3.00	2.52	.72	-.12	.16
	Anlaşılabilirlik	3.00	2.52	1.01	-.09	-.90
	Bağlama Uygun	2.00	2.52	.72	1.03	-.09
	Dil Kullanımı					
	Yazım Kuralları	2.00	2.35	.70	-.63	-.58
	Dil Bilgisi	2.00	2.00	.87	.00	-1.71
	Toplam	10.00	15.88	3.04	-.34	-.93
Son test	İçerik	2.00	3.18	.64	-.14	-.24
	Söylem Yöntemi	2.00	3.12	.70	-.16	-.67
	Anlaşılabilirlik	2.00	3.00	.61	.00	.23
	Bağlama Uygun	2.00	3.12	.70	-.16	-.67
	Dil Kullanımı					
	Yazım Kuralları	1.00	3.29	.47	.99	-1.17
	Dil Bilgisi	1.00	3.29	.47	.99	-1.17
	Toplam	10.00	21.00	2.74	.103	-.76

Tablo 4.2. incelendiğinde, yazılı anlatım değerlerinin kontrol ve deney gruplarının dil bilgisi ön test ölçümünün diğerlerinin ön test ölçümlerinden farklı olduğu, diğer ön test ölçümlerinin birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Son test ölçümleri incelendiğinde ise deney grubunun kontrol gruplarından daha yüksek ortalamaya sahip oldukları tespit edilmiştir. Tüm ölçümlere ait çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde ise çarpıklık değerlerinin-.72 ile 1.03 aralığında, basıklık değerlerinin ise-1.73 ile .52 aralığında değiştiği görülmektedir. Çarpıklık değerinin ± 3.00 aralığında ve basıklık değerinin ise ± 10.00 aralığında olması verinin normal dağılıma sahip olduğuna kanıt sağlamaktadır (Kline, 2015).

Tablo 4.3. Öykü Unsurlarının İlkbahar, İyilik-Kötülük, Uzak ve Yaşlılık Hikâyelerinin Deney ve Kontrol Grubuna Ait Betimsel İstatistikleri

Test/Ölçüm	Değişken	Kontrol grubu (n = 18)				
		Ranj	$\bar{X}$	SS	Çarpıklık	Basıklık
İlkbahar	Ana karakter	.00	2.00	.00	.1	.2
	Yer	1.00	1.94	.24	-2.42	3.8
	Zaman	1.00	1.78	.43	-1.46	.14
	Başlatılmış Olay	1.00	1.61	.50	-.50	-1.99
	Hedef	1.00	1.67	.49	-.77	-1.59
	Girişim	1.00	1.67	.48	-.77	-1.59
	Sonuç	1.00	1.50	.51	.00	-2.25
	Tepki	1.00	1.61	.50	-.50	-1.99
	Toplam	5.00	13.78	1.48	-.68	-.49
İyilik-kötülük	Ana karakter	1.00	1.78	.43	-1.46	.137
	Yer	2.00	1.39	.70	-.72	-.48
	Zaman	2.00	1.39	.78	-.85	-.71
	Başlatılmış Olay	2.00	1.56	.62	-1.09	.39
	Hedef	2.00	1.67	.69	-1.91	2.44
	Girişim	2.00	1.28	.83	-.59	-1.25
	Sonuç	2.00	1.50	.62	-.84	-.10
	Tepki	2.00	1.44	.62	-.62	-.39
	Toplam	11.00	12.00	3.43	-.57	-.53
Uzak	Ana karakter	1.00	1.78	.43	-1.46	.17
	Yer	1.00	1.50	.51	.00	-2.27
	Zaman	2.00	1.50	.62	-.84	-.10
	Başlatılmış Olay	2.00	1.56	.62	-1.08	.39
	Hedef	1.00	1.78	.43	-1.46	.14
	Girişim	2.00	1.44	.62	-.62	-.39
	Sonuç	2.00	1.50	.62	-.84	-.10
	Tepki	2.00	1.44	.62	-.616	-.391
	Toplam	8.00	12.50	2.87	-.23	-1.34

Tablo 4.3. Öykü Unsurlarının İlkbahar, İyilik-Kötülük, Uzay ve Yaşlılık Hikâyelerinin Deney ve Kontrol Grubuna Ait Betimsel İstatistikleri (Devamı)

Kontrol grubu (n = 18)						
Test/Ölçüm	Değişken	Ranj	$\bar{X}$	SS	Çarpıklık	Basıklık
Yaşlılık	Ana karakter	1.00	1.94	.24	2.24	3.8
	Yer	1.00	2.06	.24	2.24	3.8
	Zaman	2.00	1.83	.51	-.32	.92
	Başlatılmış Olay	1.00	1.67	.49	-.77	-1.60
	Hedef	1.00	1.67	.49	-.77	-1.60
	Girişim	1.00	1.67	.49	-.77	-1.60
	Sonuç	1.00	1.61	.50	-.50	-1.99
	Tepki	1.00	1.67	.48	-.77	-1.60
	Toplam	7.00	14.11	2.14	-.49	-1.18
Deney Grubu (n =17)						
İlkbahar	Ana karakter	.00	1.47	.62	.00	.00
	Yer	1.00	1.53	.72	-2.4	3.7
	Zaman	1.00	1.41	.71	-2.4	3.7
	Başlatılmış Olay	1.00	1.47	.72	-1.87	1.66
	Hedef	1.00	1.65	.61	-1.87	1.66
	Girişim	1.00	1.71	.47	-.99	-1.17
	Sonuç	1.00	1.47	.72	-1.37	-.15
	Tepki	1.00	1.36	.79	-.99	-1.17
	Toplam	4.00	12.06	3.45	-.89	.96
İyilik-kötülük	Ana karakter	1.00	1.65	1.48	-.68	-1.77
	Yer	1.00	1.47	.51	.13	-2.27
	Zaman	1.00	1.53	.51	-.13	-2.27
	Başlatılmış Olay	1.00	1.65	.49	-.68	-1.77
	Hedef	2.00	1.41	.62	-.52	-.44
	Girişim	2.00	1.53	.72	-1.27	-.40
	Sonuç	2.00	1.41	.62	-.52	-.44
	Tepki	2.00	1.41	.62	-.52	-.44
	Toplam	10.00	12.06	3.25	-.36	-.86
Uzay	Ana karakter	1.00	1.94	.24	-2.12	3.17
	Yer	1.00	1.94	.24	-2.12	3.17
	Zaman	1.00	1.88	.33	-2.61	5.44
	Başlatılmış Olay	1.00	1.59	.51	-.39	-2.11
	Hedef	2.00	1.53	.62	-.99	.20
	Girişim	2.00	1.41	.62	-.52	-.44
	Sonuç	1.00	1.41	.50	.39	-2.11
	Tepki	2.00	1.29	.59	-.11	-.32
	Toplam	10.00	13.00	2.81	-.79	.70
Yaşlılık	Ana karakter	.00	2.00	.00	.00	.00
	Yer	.00	2.00	.00	.00	.00
	Zaman	1.00	1.88	.33	-2.61	3.40
	Başlatılmış Olay	1.00	1.94	.24	-3.12	3.78
	Hedef	.00	2.00	.00	.00	.00
	Girişim	1.00	1.94	.24	-3.12	3.78
	Sonuç	1.00	1.88	.33	-2.61	3.40
	Tepki	1.00	1.88	.33	-2.61	3.40
	Toplam	3.00	15.53	.80	-2.18	3.66

Tablo 4.3. incelendiğinde, öykü unsurlarının ilkbahar, iyilik-kötülük, uzay ve yaşlılık hikâyelerinin kontrol ve deney gruplarının ölçümlerinin birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Yaşlılık öyküsüne ait deneysel gruptan elde edilen verilerin kontrol grubundan elde edilen verilere göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Tüm ölçümlere ait çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde ise çarpıklık değerlerinin-2.27 ile 5.44 aralığında, basıklık değerlerinin ise-2.26 ile 1.9 aralığında değiştiği görülmektedir. Çarpıklık değerinin ± 3.00 aralığında ve basıklık değerinin ise ± 10.00 aralığında olması verinin normal dağılıma sahip olduğuna kanıt sağlamaktadır (Kline, 2015).

Tablo 4.4. Yazılı Anlatım Değerlerinin İlkbahar, İyilik-Kötülük, Uzay ve Yaşlılık Hikâyelerinin Deney ve Kontrol Grubuna Ait Betimsel İstatistikleri

Test/Ölçüm	Değişken	Kontrol grubu (n = 18)				
		Ranj	$\bar{X}$	SS	Çarpıklık	Basıklık
İlkbahar	İçerik	2.00	2.50	.71	1.12	.12
	Söylem Yöntemi	2.00	2.67	.59	.21	-.47
	Anlaşılabilirlik	3.00	2.67	.97	.34	-1.21
	Bağlama Uygun Dil Kullanımı	3.00	2.22	.73	.63	1.04
	Yazım Kuralları	3.00	2.17	.92	.14	-.91
	Dil Bilgisi	2.00	1.94	.73	.09	-.90
	Toplam	11.00	14.17	2.83	.93	.50
İyilik-kötülük	İçerik	3.00	2.00	.97	.87	.17
	Söylem Yöntemi	2.00	2.11	.83	-.22	-1.52
	Anlaşılabilirlik	3.00	2.22	1.06	.50	-.81
	Bağlama Uygun Dil Kullanımı	3.00	1.89	.83	.91	1.04
	Yazım Kuralları	2.00	1.89	.76	.19	-1.11
	Dil Bilgisi	2.00	1.89	.68	.13	-.53
	Toplam	12.00	12.00	3.68	.16	-.72
Uzay	İçerik	3.00	2.27	.75	.41	.46
	Söylem Yöntemi	3.00	2.27	.67	.94	1.66
	Anlaşılabilirlik	3.00	2.17	.86	.91	.90
	Bağlama Uygun Dil Kullanımı	3.00	2.06	.73	.95	2.33
	Yazım Kuralları	3.00	2.06	.73	.48	-.19
	Dil Bilgisi	2.00	1.94	.64	-.04	-.14
	Toplam	12.00	12.78	2.71	1.75	3.25
Yaşlılık	İçerik	3.00	2.28	.75	.41	.47
	Söylem Yöntemi	2.00	2.39	.61	-.41	-.51
	Anlaşılabilirlik	2.00	2.06	.54	.07	1.21
	Bağlama Uygun Dil Kullanımı	2.00	2.06	.64	-.04	-.14
	Yazım Kuralları	2.00	2.06	.80	-.11	-1.39
	Dil Bilgisi	2.00	1.94	.64	.04	-.14
	Toplam	8.00	12.78	1.86	.30	.61

Tablo 4.4. Yazılı Anlatım Değerlerinin İlkbahar, İyilik-Kötülük, Uzak ve Yaşlılık Hikâyelerinin Deney ve Kontrol Grubuna Ait Betimsel İstatistikleri (Devamı)

		Kontrol grubu (n = 18)				
Test/Ölçüm	Değişken	Ranj	$\bar{X}$	SS	Çarpıklık	Basıklık
Deney Grubu (n =17)						
İlkbahar	İçerik	2.00	3.00	.50	.00	2.17
	Söylem Yöntemi	2.00	2.76	.66	.29	-.50
	Anlaşılrlık	2.00	2.53	.62	.75	-.22
	Bağlama Uygun Dil Kullanımı	2.00	2.88	.70	.16	-.67
	Yazım Kuralları	2.00	2.76	.66	.29	-.50
	Dil Bilgisi	2.00	2.71	.69	.46	-.61
	Toplam	7.00	16.65	2.18	.31	-.93
İyilik-kötülük	İçerik	3.00	3.00	1.00	.85	-.01
	Söylem Yöntemi	2.00	2.65	.61	.31	-.48
	Anlaşılrlık	3.00	2.59	1.00	-.27	-.81
	Bağlama Uygun Dil Kullanımı	2.00	2.53	.72	1.03	-.09
	Yazım Kuralları	2.00	2.35	.70	-.63	-.58
	Dil Bilgisi	2.00	2.00	.87	.00	-1.71
	Toplam	10.00	15.11	2.78	-.35	-.54
Uzay	İçerik	3.00	3.00	1.00	.85	-.01
	Söylem Yöntemi	2.00	2.65	.61	.31	-.48
	Anlaşılrlık	3.00	2.59	1.00	-.27	-.81
	Bağlama Uygun Dil Kullanımı	2.00	2.53	.72	1.03	-.09
	Yazım Kuralları	2.00	2.35	.70	-.63	-.58
	Dil Bilgisi	2.00	2.00	.87	.00	-1.71
	Toplam	10.00	15.12	2.78	-.35	-.54
Yaşlılık	İçerik	3.00	3.00	1.03	.83	-.21
	Söylem Yöntemi	2.00	2.62	.62	.42	.45
	Anlaşılrlık	2.00	2.75	.77	.49	-1.06
	Bağlama Uygun Dil Kullanımı	2.00	2.50	.73	1.17	.14
	Yazım Kuralları	1.00	2.44	.51	.28	-2.22
	Dil Bilgisi	2.00	2.06	.77	-.11	-1.19
	Toplam	9.00	15.37	2.60	-.01	-.76

Tablo 4.4. incelendiğinde, yazılı anlatım değerlerinin ilkbahar, iyilik-kötülük, uzak ve yaşlılık hikâyelerinin kontrol ve deney gruplarının ölçümlerinde deney grubunun değerlerinin kontrol grubunun değerlerinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Tüm ölçümlere ait çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde ise çarpıklık değerlerinin -0.63 ile 1.75 aralığında, basıklık değerlerinin ise -2.22 ile 3.25 aralığında değiştiği görülmektedir. Çarpıklık değerinin ± 3.00 aralığında ve basıklık değerinin ise ± 10.00 aralığında olması verinin normal dağılıma sahip olduğuna kanıt sağlamaktadır (Kline, 2015).

Öğrencilerin öykü unsurları düzeylerine ilişkin deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi yapılmış ve sonuçları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 4.5. Öğrencilerin Öykü Unsurlarına Yönelik Tutum Düzeylerine İlişkin Deney-Kontrol Gruplarının Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması

Değişken	Gruplar	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Ana karakter	Deney	17	1.47	.624	33	.125	.902
	Kontrol	18	1.44	.615			
Yer	Deney	17	1.52	.717	33	.122	.904
	Kontrol	18	1.50	.707			
Zaman	Deney	17	1.41	.712	33	.096	.924
	Kontrol	18	1.38	.697			
Başlatılmış Olay	Deney	17	1.47	.717	33	.109	.914
	Kontrol	18	1.44	.704			
Hedef	Deney	17	1.64	.606	33	.175	.862
	Kontrol	18	1.61	.607			
Girişim	Deney	17	1.70	.469	33	.243	.810
	Kontrol	18	1.66	.485			
Sonuç	Deney	17	1.47	.717	33	.109	.914
	Kontrol	18	1.44	.704			
Tepki	Deney	17	1.35	.785	33	.075	.941
	Kontrol	18	1.33	.766			
Öykü Unsurları Genel	Deney	17	12.08	3.454	33	-.660	.514
	Kontrol	18	12.83	3.485			

*p<0.05.

Tablo 4.5 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının ön test puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamsız olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre

öykü unsurları değerlendirilmesi için oluşturulan deney ve kontrol grupların özdeş olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin ön test puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak incelenmesinden sonra deneysel işlemin etkililiğine kanıt sağlamak amacıyla öğrencilerin son test puanları arasındaki farkın istatistiksel anlamlılığı araştırılmıştır.

Uygulama öncesi ve uygulama sonrasında deney ve kontrol grubu öğrencilerinin tutum puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olup olmadığını belirlemek için bağımlı örneklem t-testi uygulanmıştır.

Tablo 4.6. Öğrencilerin Öykü Unsurları Düzeylerine İlişkin Deney Grubunun Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Boyut Adı	Ölçüm	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	sd	t	P
Ana karakter	Ön Test	17	1.47	.624		-3.11	.007
	Son Test	17	1.94	.242	16		
Yer	Ön Test	17	1.52	.717		-2.70	.016
	Son Test	17	2.00	.000	16		
Zaman	Ön Test	17	1.41	.712		-3.01	.008
	Son Test	17	1.94	.242	16		
Başlatılmış Olay	Ön Test	17	1.47	.717		-2.59	.020
	Son Test	17	1.76	.437	16		
Hedef	Ön Test	17	1.64	.606		-1.38	.188
	Son Test	17	1.82	.392	16		
Girişim	Ön Test	17	1.70	.469		-1.00	.332
	Son Test	17	1.76	.437	16		
Sonuç	Ön Test	17	1.47	.717		-2.59	.020
	Son Test	17	1.76	.437	16		
Tepki	Ön Test	17	1.35	.785		-1.85	.043
	Son Test	17	1.52	.624	16		
Öykü Unsurları	Ön Test	17	12.05	3.454		-4.03	.001
	Son Test	17	14.52	1.874	16		

Deney grubu öğrencilerinin öykü unsurları puanları Tablo 4.6'daki bağımlı örneklem t-testi verilerine göre karşılaştırıldığında uygulama öncesinde ve uygulama

sonrasında deney grubu öğrencilerinin puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Öykü unsurlarının genelinde ön test ve son test puanı ortalamaları karşılaştırıldığında deney grubunun uygulama sonrasında tutum puanlarında bir artış olduğu görülmektedir.

Tablo 4.7. Öğrencilerin Öykü Unsurları Düzeylerine İlişkin Kontrol Grubunun Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Boyut Adı	Ölçüm	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	sd	t	P
Ana karakter	Ön Test	18	1.44	.615		-.29	.772
	Son Test	18	1.50	.514	17		
Yer	Ön Test	18	1.50	.707		1.84	.083
	Son Test	18	1.16	.383	17		
Zaman	Ön Test	18	1.38	.697		1.17	.26
	Son Test	18	1.16	.383	17		
Başlatılmış Olay	Ön Test	18	1.44	.704		1.16	.26
	Son Test	18	1.16	.707	17		
Hedef	Ön Test	18	1.61	.607		2.04	.06
	Son Test	18	1.11	.832	17		
Girişim	Ön Test	18	1.66	.485		2.61	.058
	Son Test	18	1.26	.907	17		
Sonuç	Ön Test	18	1.44	.704		1.51	.149
	Son Test	18	1.05	.725	16		
Tepki	Ön Test	18	1.33	.766		2.20	.052
	Son Test	18	.98	.832	17		
Öykü Unsurları	Ön Test	18	12.83	3.485		1.66	.115
	Son Test	18	11.05	2.600	17		

Kontrol grubu öğrencilerinin öykü unsurları puanları Tablo 4.7'deki bağımlı örneklem t-testi verilerine göre karşılaştırıldığında uygulama öncesinde ve uygulama sonrasında kontrol grubu öğrencilerinin tutum puanları arasında kayda değer bir farklılık olmadığı gibi kontrol grubunun uygulama sonrasında tutum puanlarında bir azalma olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin yazılı anlatım düzeylerine ilişkin deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi yapılmış ve sonuçları Tablo 4.8'de verilmiştir.

Tablo 4.8. Öğrencilerin Yazılı Anlatım Düzeylerine İlişkin Deney-Kontrol Gruplarının Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması

Değişken	Gruplar	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
İçerik	Deney	17	2.94	1.088	33	.722	.476
	Kontrol	18	2.72	.669			
Söylem Yöntemi	Deney	17	2.52	.717	33	-.116	.908
	Kontrol	18	2.55	.615			
Anlaşılrlık	Deney	17	2.52	1.007	33	-.243	.809
	Kontrol	18	2.61	.978			
Bağlama Uygun Dil Kullanımı	Deney	17	2.52	.717	33	-.109	.914
	Kontrol	18	2.55	.704			
Yazım Kuralları	Deney	17	2.35	.701	33	.084	.934
	Kontrol	18	2.33	.685			
Dil Bilgisi	Deney	17	2.00	.866	33	-.189	.851
	Kontrol	18	2.05	.872			
Yazılı Anlatım	Deney	17	15.88	3.038	33	.053	.958
	Kontrol	18	15.83	2.382			

*p<0.05.

Tablo 4.8 incelendiğinde, deneysel işlemten önce hem deney gruplarının hem de kontrol gruplarının yazılı anlatım düzeylerinin birbirine benzer olduğu görülmektedir.

Tablo 4.9. Öğrencilerin Yazılı Anlatım Düzeylerine İlişkin Deney Grubunun Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Boyut Adı	Ölçüm	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	sd	t	P
İçerik	Ön Test	17	2.94	1.088	16	-.621	.543
	Son Test	17	3.17	.635			
Söylem Yöntemi	Ön Test	17	2.52	.717	16	-2.163	.046
	Son Test	17	3.11	.696			

	Ön Test	17	2.52	1.007		-1.461	.163
Anlaşılrlık	Son Test	17	3.00	.612	16		
Bağlama	Ön Test	17	2.52	.717		-2.582	.020
Uygun Dil Kullanımı	Son Test	17	3.11	.696	16		
Yazım	Ön Test	17	2.35	.701		-5.191	.000
Kuralları	Son Test	17	3.29	.469	16		
	Ön Test	17	2.00	.866		-5.416	.000
Dil Bilgisi	Son Test	17	3.29	.469	16		
Yazılı	Ön Test	17	15.88	3.038		-4.45	.000
Anlatım	Son Test	17	21.00	2.738	16		

Deney grubu öğrencilerinin yazılı anlatım puanları Tablo 4.9'daki bağımlı örneklem t-testi verilerine göre karşılaştırıldığında uygulama öncesinde ve uygulama sonrasında deney grubu öğrencilerinin puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.10. Öğrencilerin Yazılı Anlatım Düzeylerine İlişkin Kontrol Grubunun Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Boyut Adı	Ölçüm	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Sd	t	P
İçerik	Ön Test	18	2.72	.669		1.243	.231
	Son Test	18	2.38	.849	17		
Söylem	Ön Test	18	2.55	.615		-.437	.668
Yöntemi	Son Test	18	2.61	.697	17		
	Ön Test	18	2.61	.978		.236	.816
Anlaşılrlık	Son Test	18	2.55	1.096	17		
Bağlama	Ön Test	18	2.55	.704		1.327	.202
Uygun Dil Kullanımı	Son Test	18	2.16	.785	17		
Yazım	Ön Test	18	2.33	.685		.900	.381
Kuralları	Son Test	18	2.16	.923	17		
	Ön Test	18	2.05	.872		.294	.772
Dil Bilgisi	Son Test	18	2.00	.685	17		
Yazılı	Ön Test	18	15.83	2.382		-.065	.949
Anlatım	Son Test	18	15.88	3.084	17		

Kontrol grubu öğrencilerinin yazılı anlatım puanları Tablo 10'daki bağımlı örneklem t-testi verilerine göre karşılaştırıldığında uygulama öncesinde ve uygulama sonrasında kontrol grubu öğrencilerinin tutum puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Ön test ve son test puanı ortalamaları karşılaştırıldığında birçok boyutunda kontrol grubunun uygulama sonrasında tutum puanlarında bir artış olmadığı gibi tersine bir durum olarak azalma olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre geleneksel öykü yazma uygulanması öğrencilerin yazılı anlatım değerlerine karşı tutumlarını artırmada etkili olmadığı söylenebilir.

Öğrencilerin ilkbahar temasının öykü unsurları ve yazılı anlatım düzeylerine ilişkin deney ve kontrol grubu öğrencilerinin puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi yapılmış ve sonuçları Tablo 4.11 ve Tablo 4.12'de verilmiştir.

Tablo 4.11. Öğrencilerin İlkbahar Temasının Öykü Unsurlarına Yönelik Düzeylerine İlişkin Deney-Kontrol Gruplarının Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması

Değişken	Gruplar	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Ana karakter	Deney	17	1.94	.242	33	-1.03	.311
	Kontrol	18	2.00	.000			
Yer	Deney	17	1.94	.242	33	-.040	.968
	Kontrol	18	1.94	.235			
Zaman	Deney	17	1.94	.242	33	1.379	.177
	Kontrol	18	1.77	.427			
Başlatılmış Olay	Deney	17	1.82	.392	33	1.389	.174
	Kontrol	18	1.61	.501			
Hedef	Deney	17	1.82	.392	33	1.047	.303
	Kontrol	18	1.66	.485			
Girişim	Deney	17	1.70	.469	33	.243	.810
	Kontrol	18	1.66	.485			
Sonuç	Deney	17	1.76	.437	33	1.635	.111
	Kontrol	18	1.50	.514			
Tepki	Deney	17	1.7059	.46967	33	.576	.568
	Kontrol	18	1.6111	.50163			

Öykü Unsurları Genel	Deney	17	14.7059	1.68689	33	1.734	.092
	Kontrol	18	13.7778	1.47750			

*p<0.05.

Tablo 4.11 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamsız olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre deney gruplarının ve kontrol gruplarının öykü unsurlarındaki ilkbahar teması düzeylerinin birbirine benzer olduğu bulunmuştur.

Tablo 4.12. Öğrencilerin İlkbahar Temasının Yazılı Anlatım Düzeylerine İlişkin Deney-Kontrol Gruplarının Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması

Değişken	Gruplar	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
İçerik	Deney	17	3.00	.500	33	2.40	.022
	Kontrol	18	2.50	.707			
Söylem Yöntemi	Deney	17	2.76	.664	33	.461	.648
	Kontrol	18	2.66	.594			
Anlaşılabilirlik	Deney	17	2.52	.624	33	-.494	.624
	Kontrol	18	2.66	.970			
Bağlama Uygun Dil Kullanımı	Deney	17	2.88	.696	33	2.729	.010
	Kontrol	18	2.22	.732			
Yazım Kuralları	Deney	17	2.76	.664	33	2.188	.036
	Kontrol	18	2.16	.923			
Dil Bilgisi	Deney	17	2.70	.685	33	.692	.003
	Kontrol	18	1.94	.725			
Yazılı Anlatım	Deney	17	16.64	2.177	33	.411	.007
	Kontrol	18	14.16	2.833			

*p<0.05.

Tablo 4.12 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının puanları arasındaki farkın var olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda; “İçerik, Bağlama Uygun Dil Kullanımı, Yazım Kuralları, Dil Bilgisi ve Yazılı Anlatım” boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farkın var olduğu belirlenmiştir. Deney ve Kontrol gruplarının aritmetik ortalamaları incelendiği zaman ise boyutlardaki anlamlı farkın deney grubu lehine olduğu görülmektedir. Diğer bir ifadeyle; ilkbahar temasının vurgulanması İçerik, Bağlama Uygun Dil Kullanımı, Yazım Kuralları, Dil Bilgisi ve Yazılı Anlatım boyutlarında deney grubunda daha yüksek olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin iyilik-kötülük temasının öykü unsurları ve yazılı anlatım düzeylerine ilişkin deney ve kontrol grubu öğrencilerinin puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi yapılmış ve sonuçları Tablo 4.13 ve Tablo 4.14’te verilmiştir.

Tablo 4.13. Öğrencilerin İyilik-Kötülük Temasının Öykü Unsurlarına Yönelik Tutum Düzeylerine İlişkin Deney-Kontrol Gruplarının Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması

Değişken	Gruplar	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Ana karakter	Deney	17	1.64	.492	33	-.840	.407
	Kontrol	18	1.77	.427			
Yer	Deney	17	1.47	.514	33	.392	.697
	Kontrol	18	1.38	.697			
Zaman	Deney	17	1.52	.514	33	.627	.535
	Kontrol	18	1.38	.777			
Başlatılmış Olay	Deney	17	1.64	.492	33	.484	.632
	Kontrol	18	1.55	.615			
Hedef	Deney	17	1.41	.618	33	-1.152	.257
	Kontrol	18	1.66	.685			
Girişim	Deney	17	1.52	.717	33	.959	.344
	Kontrol	18	1.27	.826			
	Deney	17	1.41	.618	33	-.422	.676

Sonuç	Kontrol	18	1.50	.618			
Tepki	Deney	17	1.41	.618			
	Kontrol	18	1.44	.615	33	-.157	.877
Öykü Unsurları Genel	Deney	17	12.0588	3.24943			
	Kontrol	18	12.0000	3.42997	33	.052	.959

*p<0.05.

Tablo 4.13 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamsız olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre deney gruplarının ve kontrol gruplarının öykü unsurlarındaki iyilik-kötülük teması düzeylerinin birbirine benzer olduğu söylenebilir.

Tablo 4.14. Öğrencilerin İyilik-Kötülük Temasının Yazılı Anlatım Düzeylerine İlişkin Deney-Kontrol Gruplarının Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması

Değişken	Gruplar	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
İçerik	Deney	17	3.00	1.000			
	Kontrol	18	2.00	.970	33	3.00	.005
Söylem Yöntemi	Deney	17	2.64	.606			
	Kontrol	18	2.11	.832	33	2.166	.038
Anlaşılabilirlik	Deney	17	2.58	1.003			
	Kontrol	18	2.22	1.060	33	1.047	.303
Bağlama Uygun Dil Kullanımı	Deney	17	2.52	.717			
	Kontrol	18	1.88	.832	33	2.432	.021
Yazım Kuralları	Deney	17	2.35	.701			
	Kontrol	18	1.88	.758	33	1.876	.07
Dil Bilgisi	Deney	17	2.00	.866			
	Kontrol	18	1.88	.676	33	.424	.674
Yazılı Anlatım	Deney	17	15.11	2.781			
	Kontrol	18	12.00	3.678	33	2.815	.008

*p<0.05.

Tablo 4.14 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının puanları arasındaki farkın var olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda; “İçerik, Bağlama Uygun Dil Kullanımı, Yazım Kuralları, Dil Bilgisi ve Yazılı Anlatım” boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farkın olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin uzay temasının öykü unsurları ve yazılı anlatım düzeylerine ilişkin deney ve kontrol grubu öğrencilerinin puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi yapılmış ve sonuçları Tablo 4.15 ve Tablo 4.16’da verilmiştir.

Tablo 4.15. Öğrencilerin Uzay Temasının Öykü Unsurlarına Yönelik Tutum Düzeylerine İlişkin Deney-Kontrol Gruplarının Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması

Değişken	Gruplar	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Ana karakter	Deney	17	1.94	.242	33	1.379	.177
	Kontrol	18	1.77	.427			
Yer	Deney	17	1.94	.242	33	3.213	.003
	Kontrol	18	1.50	.514			
Zaman	Deney	17	1.88	.332	33	2.259	.031
	Kontrol	18	1.50	.618			
Başlatılmış Olay	Deney	17	1.58	.507	33	.171	.865
	Kontrol	18	1.55	.615			
Hedef	Deney	17	1.52	.624	33	-1.380	.177
	Kontrol	18	1.77	.427			
Girişim	Deney	17	1.41	.618	33	-.157	.877
	Kontrol	18	1.44	.615			
Sonuç	Deney	17	1.41	.507	33	-.460	.649
	Kontrol	18	1.50	.618			
Tepki	Deney	17	1.2941	.58787	33	-.738	.466
	Kontrol	18	1.4444	.61570			
Öykü Unsurları Genel	Deney	17	13.0000	2.80624	33	.520	.606
	Kontrol	18	12.5000	2.87484			

*p<0.05.

Tablo 4.15 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının puanları arasındaki farkın var olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda; “Yer ve Zaman” boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farkın var olduğu belirlenmiştir. Deney ve Kontrol gruplarının aritmetik ortalamaları incelendiği zaman ise boyutlardaki anlamlı farkın deney grubu lehine olduğu görülmektedir. Diğer bir ifadeyle; uzay temasının vurgulanması Yer ve Zaman boyutlarında deney grubunda daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 4.16. Öğrencilerin Uzay Temasının Yazılı Anlatım Düzeylerine İlişkin Deney-Kontrol Gruplarının Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması

Değişken	Gruplar	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
İçerik	Deney	17	3.00	1.000	33	2.424	.021
	Kontrol	18	2.27	.751			
Söylem Yöntemi	Deney	17	2.64	.606	33	1.708	.097
	Kontrol	18	2.27	.669			
Anlaşılabilirlik	Deney	17	2.58	1.003	33	1.339	.190
	Kontrol	18	2.16	.857			
Bağlama Uygun Dil Kullanımı	Deney	17	2.52	.713	33	1.942	.061
	Kontrol	18	2.05	.725			
Yazım Kuralları	Deney	17	2.35	.701	33	1.107	.276
	Kontrol	18	2.05	.872			
Dil Bilgisi	Deney	17	2.00	.866	33	.217	.830
	Kontrol	18	1.94	.639			
Yazılı Anlatım	Deney	17	15.11	2.781	33	2.519	.017
	Kontrol	18	12.77	2.712			

*p<0.05.

Tablo 4.16 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının puanları arasındaki farkın var olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda; “İçerik ve Yazılı

Anlatım” boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farkın var olduğu belirlenmiştir. Deney ve Kontrol gruplarının aritmetik ortalamaları incelendiği zaman ise boyutlardaki anlamlı farkın deney grubu lehine olduğu görülmektedir. Diğer bir ifadeyle; uzay temasının vurgulanması İçerik ve Yazılı Anlatım boyutlarında deney grubunda daha yüksek olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin yaşlılık temasının öykü unsurları ve yazılı anlatım düzeylerine ilişkin deney ve kontrol grubu öğrencilerinin puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi yapılmış ve sonuçları Tablo 4.17 ve Tablo 4.18’de verilmiştir.

Tablo 4.17. Öğrencilerin Yaşlılık Temasının Öykü Unsurlarına Yönelik Tutum Düzeylerine İlişkin Deney-Kontrol Gruplarının Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması

Değişken	Gruplar	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Ana karakter	Deney	17	2.00	.000	33	.971	.339
	Kontrol	18	1.94	.235			
Yer	Deney	17	2.00	.000	33	-.971	.339
	Kontrol	18	2.05	.235			
Zaman	Deney	17	1.88	.332	33	.333	.741
	Kontrol	18	1.83	.514			
Başlatılmış Olay	Deney	17	1.94	.242	33	2.098	.044
	Kontrol	18	1.66	.485			
Hedef	Deney	17	2.00	.000	33	2.831	.008
	Kontrol	18	1.66	.485			
Girişim	Deney	17	1.94	.242	33	2.098	.044
	Kontrol	18	1.66	.485			
Sonuç	Deney	17	1.88	.332	33	1.874	.070
	Kontrol	18	1.61	.501			
Tepki	Deney	17	1.88	.332	33	1.526	.137
	Kontrol	18	1.66	.485			
Öykü Unsurları Genel	Deney	17	15.52	.799	33	2.568	.015
	Kontrol	18	14.11	2.138			

*p<0.05.

Tablo 4.17 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının puanları arasındaki farkın var olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda; “Başlatılmış Olay, Hedef, Girişim ve Öykü Unsurları” boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farkın var olduğu belirlenmiştir. Deney ve Kontrol gruplarının aritmetik ortalamaları incelendiği zaman ise boyutlardaki anlamlı farkın deney grubu lehine olduğu görülmektedir. Diğer bir ifadeyle; yaşlılık temasının vurgulanması Başlatılmış Olay, Hedef, Girişim ve Öykü Unsurları boyutlarında deney grubunda daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 4.18. Öğrencilerin Yaşlılık Temasının Yazılı Anlatım Düzeylerine İlişkin Deney-Kontrol Gruplarının Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması

Değişken	Gruplar	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
İçerik	Deney	17	3.00	1.032	33	2.350	.025
	Kontrol	18	2.27	.751			
Söylem Yöntemi	Deney	17	2.62	.619	33	1.121	.271
	Kontrol	18	2.38	.607			
Anlaşılabilirlik	Deney	17	2.75	.774	33	3.062	.004
	Kontrol	18	2.05	.539			
Bağlama Uygun Dil Kullanımı	Deney	17	2.50	.730	33	1.893	.067
	Kontrol	18	2.05	.639			
Yazım Kuralları	Deney	17	2.43	.512	33	1.630	.113
	Kontrol	18	2.05	.802			
Dil Bilgisi	Deney	17	2.06	.771	33	.488	.629
	Kontrol	18	1.94	.639			
Yazılı Anlatım	Deney	17	15.37	2.604	33	3.371	.002
	Kontrol	18	12.77	1.864			

*p<0.05.

Tablo 4.18 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının puanları arasındaki farkın var olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda; “İçerik,

Anlaşılabilirlik ve Yazılı Anlatım” boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farkın var olduğu belirlenmiştir. Deney ve Kontrol gruplarının aritmetik ortalamaları incelendiği zaman ise boyutlardaki anlamlı farkın deney grubu lehine olduğu görülmektedir. Diğer bir ifadeyle; yaşlılık temasının vurgulanması İçerik, Anlaşılabilirlik ve Yazılı Anlatım boyutlarında deney grubunda daha yüksek olduğu söylenebilir.

Öğrenci Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular

Araştırmadaki deneysel işlem sürecine başlamadan evvel deney grubunda yer alan öğrencilere dijital öyküleme öğretimi yapılmıştır. Deneysel işlem sürecinde öğrencilere uygulamalarda izleyecekleri adımlar tek tek açıklanarak nerede neyi, nasıl, neden yapacakları hususunda gereken bilgiler verilmiştir.

Deney grubunda bulunan 17 öğrenci ile birebir görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerde uzman görüşlerinden yararlanarak hazırlanan 10 soruluk yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Soru: Dijital öykü ve geleneksel öykü kavramlarını nasıl tanımlarsın.

“Geleneksel öykü gerçekleşmiş veya gerçekleşmesi mümkün olay veya durumları dikkatimizi çekecek bir halde anlatan, kâğıda geçirilen kısa yazılardır. Dijital öyküyü ise geleneksel öykünün ses, fotoğraf ve video gibi çeşitli medya araçlarının araçları ile oluşturulmasıdır.” (Ö.1)

“Dijital öykü fotoğraf, müzik, videolar ekleyerek bilgisayarda yaptığımız öykülerdir. Geleneksel öykü ise kâğıda yazdığımız öykülerdir.” (Ö.5)

“Dijital öyküler bilgisayarda yazdığımız öykülerdir geleneksel öyküler ise normal bir şekilde kâğıda yazdığımız öykülerdir.” (Ö.7)

Soru: Öykünü (dijital öykü ve geleneksel öykü yöntemi) hangi yöntemle daha kolay oluşturdun? Neden?”

“Şahsen ben dijital öykü yöntemiyle daha kolay oluşturdum çünkü, daha eğlenceli vakit geçirdim.” (Ö.15)

“Dijital öykü daha zevkli ve kolay onun için her günde yazabilirim.” (Ö.4)

“Teknolojiyi sevdiğim için dijital öykü yazmak daha güzeldi.” (Ö.13)

Soru: Geleneksel öykü yöntemiyle öykünü oluştururken ne tür zorluklar yaşadın? (senaryo yazma, karakter ve mekânı belirleme...)

“Ben öykümü oluştururken öyküye başlamakta ve karakter bulmakta zorlandım.” (Ö.9)

“Öykümü bitirmeden kolum yoruldu yazmak istemedim.” (Ö.17)

“Sıkıldığım için yazmak istemedim.” (Ö.8)

Soru: Dijital öykü yöntemiyle öykünü oluştururken ne tür zorluklar yaşadın? (senaryo yazma, karakter ve mekânı belirleme...)

“İnternet çok iyi çekmiyordu ve bu beni çok yordu.” (Ö.2)

“Çok fazla karakter fotoğrafı vardı seçmekte zorlandım.” (Ö.10)

“Ekranı bakmaktan gözüm ağrıdı.” (Ö.11)

“Zorluk yaşamadım çok heyecanlıyım.” (Ö.16)

Soru: Geleneksel öykü oluşturma sürecinde metinde kullandığın dil ve anlatım yönünden seni zorlayan bir durum oldu mu, olduysa bunlar nelerdir?

“Aklımdakileri tam anlatamadım.” (Ö.14)

“Bazı kelimelerin doğru yazımını bilmediğim için düzeltemedim.” (Ö.3)

“Öykümde aynı kelimeleri sürekli tekrar etmişim.” (Ö.12)

“Anlatmak istediklerimi tam anlatamadım.” (Ö.6)

Soru: Dijital öykü oluşturma sürecinde metinde kullandığın dil ve anlatım yönünden seni zorlayan bir durum oldu mu, olduysa bunlar nelerdir?

“Yanlış yazdığım kelimelerin altı kırmızı çizgiyle çiziliyordu bunların doğrusunu öğrenmem iyi oldu ama çok fazla zaman kaybı oldu.” (Ö.9)

“Ben zorlanmadım güzeldi.” (Ö.17)

“İlk başlarda seçtiğim yeri ve karakteri tanıtmakta çok zorlandım.” (Ö.2)

Soru: Türkçe dersinde dijital öykü oluşturma ile ilgili neler düşünüyorsun?

a. Türkçe dersinde dijital öykü oluşturma olumlu yönleri nelerdir,

sana neler kazandırdığını düşünüyorsun?

“Dijital öykü oluşturma ile öykü yazmayı daha çok sevdim ve daha etkileyici öyküler yazdım.” (Ö.1)

“Öykü oluşturmaya daha zevkli hale getirdiği için ilgim daha da arttı.” (Ö.4)

“Görsel ve sesin öyküye eklenmesi çok güzel öykümü tamamlamamı kolaylaştırdı.” (Ö.17)

b. Türkçe dersinde dijital öykü oluşturma olumsuz yönleri nelerdir, hangi aşamalarını sevmedin?

“Daha çok ilk aşamalarda zorlandım resim, müzik ve diğer şeyleri eklemekte zorlandım.” (Ö.11)

“Açıkçası bana zaman yetmiyordu öykümü bitirmeden zil çalıyordu.” (Ö.1)

BEŞİNCİ BÖLÜM

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgulara dayalı olarak tartışma, sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma ve Sonuç

Çalışmanın bu bölümünde, araştırmanın alt problemlerine ait bulgulardan varılan sonuçlar literatürde yer alan benzer ve farklı araştırmalarla kıyaslanarak tartışmalara yer verilmiştir. Ortaya çıkan sonuçlardan yola çıkarak bu konu ile ilgili yapılacak çalışmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Uygulama öncesinde deney ve kontrol gruplarına ön test olarak uygulanan ‘Yazılı Anlatım Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı’ndan elde edilen puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamsız olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre yazılı anlatım değerlendirilmesi için oluşturulan deney ve kontrol grupların özdeş olduğu söylenebilir. Bununla birlikte uygulama öncesi ve uygulama sonrası deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ‘Yazılı Anlatım Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı’ puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımlı örneklem t-testi sonuçlarına bakıldığında deney grubu öğrencilerinin Söylem Yöntemi, Bağlama Uygun Dil Kullanımı, Yazım Kuralları, Dil Bilgisi ve Yazılı Anlatım genelinde ön test ve son test puanı ortalamaları karşılaştırıldığında deney grubunun uygulama sonrasında tutum puanlarında bir artış olduğu görülmektedir.

Ayrıca “İçerik, Bağlama Uygun Dil Kullanımı, Yazım Kuralları, Dil Bilgisi ve Yazılı Anlatım” boyutlarında Öğrencilerin İlkbahar Temasının Yazılı Anlatım Düzeylerine İlişkin Deney-Kontrol Gruplarının Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması verilerinin yer aldığı Tablo 12’ye bakıldığında istatistiksel olarak anlamlı farkın var olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarının aritmetik ortalamaları incelendiği zaman ise boyutlardaki anlamlı farkın deney grubu lehine olduğu belirlenmiştir. Dijital öyküleme uygulamalarını kullanarak öykülerini yazan ortaokul öğrencilerinin dil ve anlatım açısından daha dikkatli oldukları ve bu konuda

kendilerini geliştirdikleri söylenebilir. Bu sonuca dayalı olarak öykü yazma sürecinde dijital öyküleme uygulamalarının kullanılmasının daha etkili olduğu söylenebilir. Hiçyılmaz Şahin (2023)'in yaptığı yüksek lisans çalışmasında dijital öykülerin öğrencilerin kelime haznesini geliştirdiği ortaya çıkmıştır. Demirbaş (2019); Koçak Usluel ve Çıralı Sarıca'nın (2016) araştırmalarında da dijital öyküleme uygulamalarının öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini bir arada geliştiren ve katkı sağlayan bir yöntem olduğunu göstermektedir. Alan yazında bağımsız değişken olarak kullanılan dijital öyküleme araştırmalarına bakıldığında bu sonucun; Campell (2012), Bilici (2021), Demirel (2013), Foley (2013), Göçen (2014), Gider (2019), Eroğlu Çopur'un (2021) araştırmalarındaki sonuçlarla benzerlik gösterdiği görülmüştür.

Çalışmanın ikinci alt problemini “Kontrol grubundaki öğrencilerin geleneksel öykü yöntemleriyle yazdıkları öykü metinleri ile deney grubundaki öğrencilerin dijital öykü uygulamalarını kullanarak yazdıkları öykü metinlerinde öykü unsurları açısından istatistiksel bir farklılık var mıdır?” sorusu oluşturmaktadır. Araştırma neticesinde deneysel işlemde önce hem deney gruplarının hem de kontrol gruplarının öykü unsurları düzeylerinin birbirine benzer olduğu bulunmuştur.

Deney grubu öğrencilerin öykü unsurları puanları arasında “Ana karakter, yer, zaman, başlatılmış olay, sonuç, tepki ve öykü unsurlarının bakımında” anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Buna karşın deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesinde ve uygulama sonrasında toplanılan puanlara göre “hedef ve girişim” puanları arasında anlamlı farkın olmadığı belirlenmiştir. Ana karakter, yer, zaman, başlatılmış olay, sonuç, tepki ve öykü unsurlarının bakımında ön test ve son test puanı ortalamaları karşılaştırıldığında deney grubunun uygulama sonrasında tutum puanlarında bir artış olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre dijital öykü yazma yönteminin öğrencilerin öykü unsurlarını inceleme düzeylerini artırmada etkili bir materyal olduğu söylenebilir.

Kontrol grubu öğrencilerinin öykü unsurları puanları arasında uygulama öncesinde ve uygulama sonrasında anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Ön test ve son test puanı ortalamaları karşılaştırıldığında kontrol grubunun uygulama sonrasında tutum puanlarında anlamlı bir artış olmadığı gibi tersine bir durum olarak düşüş olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre geleneksel

öykü yazma uygulanması öğrencilerin öykü unsurları değerlerine karşı tutumlarını artırmada etkili olmadığı söylenebilir. Mandı (2021), tarafında yapılan çalışmada geleneksel yöntemlerle yapılan öykü çalışmalarında öğrencilerin yazma sürecinde sıkıldığı, yazmaya motive olamadığı ve bu durumda öğrencilerin düşük ve orta seviyede performans sergilediği ortaya konulmuştur. Literatürde dijital öykü üzerine yapılan alışmalara bakıldığında da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. (Kobayashi (2012), Green (2012), Phillips (2017), Dogan (2017), Uslu (2019))

Öğrenciler tarafından yazılan geleneksel yöntemle yazılan öykü metinleri ile dijital öykü metinleri söz varlığı açısından değerlendirdiğinde deney ve kontrol gruplarının özdeş olduğu görölmüştür. Öğrencilerin ön test puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak incelenmesinden sonra deneysel işlemin etkililiğine kanıt sağlamak amacıyla öğrencilerin son test puanları arasındaki farkın istatistiksel anlamlılığı araştırılmıştır.

Araştırma deney grubu öğrencilerinin yazılı anlatım puanları uygulama öncesinde ve uygulama sonrasında deney grubu öğrencilerinin “Söylem Yöntemi, Bağlama Uygun Dil Kullanımı, Yazım Kuralları, Dil Bilgisi ve Yazılı Anlatım” anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Buna karşın uygulama öncesinde ve uygulama sonrasında toplanılan puanlara göre “İçerik ve Anlaşılrlık” fark olsa bile farkın anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Söylem Yöntemi, Bağlama Uygun Dil Kullanımı, Yazım Kuralları, Dil Bilgisi ve Yazılı Anlatım genelinde ön test ve son test puanı ortalamaları karşılaştırıldığında deney grubunun uygulama sonrasında tutum puanlarında bir artış olduğu görölmektedir. Şentürk Leylek (2018) tarafında yapılan araştırma neticesinde öğrencilerin sözcükleri bilme, okuma hızları ve okuduklarını anlamlandırma puanlarında ciddi bir artış görölmüştür. Bu bulguya göre dijital öykü yazma uygulanması öğrencilerin yazılı anlatım düzeylerini artırmada etkili bir materyal olduğu söylenebilir.

Sarioğlu (2022), yapmış olduğu yüksek lisans tez araştırmasında elde ettiği bulgulara göre, dijital hikâye tabanlı atasözü ve deyim öğretimi sonrasında deney grubunun Atasözü ve Deyimler Başarı Testi'nde aldıkları son test puanlarının, kontrol grubunun puanlarından daha yüksek olduğu tespit etmiştir. Ayrıca, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna varmıştır. Deney grubu öğrencilerinin atasözü ve deyimleri, düz anlatım

yöntemiyle öğrenen kontrol grubu öğrencilerine kıyasla daha yüksek puanlar elde etmeleri, dijital hikâye tabanlı öğretimin atasözleri ve deyimlerin kavranmasında öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur.

Özer (2016), yüksek lisans tez çalışmasında elde ettiği bulgulardan vardığı sonuçlara göre, dijital hikâye anlatımının sözcük öğretiminde etkili bir yöntem olabileceğini ortaya koymuştur. Bu sonuca paralel olarak literatürdeki benzer sonuçlara ulaşılmıştır. (Tetik (2020), Ölmez (2023), Ataman (2023), Dayan (2017))

Çalışmanın dördüncü ve son alt problemi “Geleneksel yöntemle yazılan öykü metinleri ile dijital öykü metinlerinde yazım ve noktalama açısından önemli bir farklılık var mıdır?” biçimindedir.

Uygulama öncesinde ve uygulama sonrasında deney grubu öğrencilerinin yazılı anlatım puanları “İçerik, Söylem Yöntemi, Bağlama Uygun Dil Kullanımı ve Yazılı Anlatım” boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farkın var olduğu belirlenmiştir. Deney ve Kontrol gruplarının aritmetik ortalamaları incelendiğinde alt boyutlardaki anlamlı farkın deney grubu lehine olduğu görülmektedir. Diğer bir ifadeyle; İçerik, Söylem Yöntemi, Bağlama Uygun Dil Kullanımı ve Yazılı Anlatım boyutlarında deney grubunda daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu bulguya göre dijital öykü materyal öğrencilerin yazılı anlatım düzeylerini artırmada etkili bir materyal olduğu söylenebilir. Baki (2015), dijital öykü programlarının, çocukların yazmaya karşı ilgilerinin artırması, yazma işleminin geliştirilmesi ve yazma konusunda motivasyonlarının yükseldiği belirtilmiştir.

Gündüz (2019), ortaokul öğrencilerinin dijital hikâye oluşturma yazma kaygısı, yazma öz yeterliliği ve yazma duyarlılığı üzerindeki etkisini belirlemeye çalıştığı incelemenin sonucunda deney grubuna uygulamış olduğu ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit etmiştir. Kontrol grubunda ise yazma kaygısı ve yazma duyarlılığı testlerinin ön test ve son testlerinde elde ettiği puanları arasında fark bulunurken yazma öz yeterliliği ve yazma öz yeterliğinin dört alt boyutunun ön test son test puanları arasında fark görülmediğini tespit etmiştir.

Dayan (2017) tarafında yapılan ilkökul dördüncü sınıf öğrencileriyle ya çalışmasında öğrencilerin, dijital öykü oluşturma uygulamalarında çoklu biçimlerde metin oluşturma yetisi sayesinde noktalama işaretleri ve yazım kurallarına uymayı

süreç içerisinde geliştirdiklerini, dijital öykülerdeki kelime ve cümle sayılarında da artış olduğunu belirtilmektedir.

Tetik (2020), yapmış olduğu çalışmada etkinlik temelli dijital öykülemenin özel yetenekli öğrencilerin yazma becerisine, yazma motivasyonuna ve dijital öykü yazma performansına etkisini araştırmış ve araştırmasında uygulanmış olan eylem planı çocukların yazma motivasyonlarını, yazma becerisini ve dijital öykü oluşturma becerisini geliştirdiğini belirtmiştir.

Özenç (2023), yapmış olduğu yüksek lisans çalışmasında çizgi roman tabanlı dijital öykü anlatımının ilkokul dördüncü sınıfta okuyan öğrencilerin yazma tutumları ve yaratıcı yazmanın üzerindeki etkisini araştırmak ve bu etkinin verilerle desteklenip ortaya koymayı amaçlayan çalışmalar sonucunda, çizgi roman tabanlı dijital öykü anlatımı hedef gruptaki öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarını iyileştirmede anlamlı bir değere sahip olduğunu tespit ederken yaratıcı yazma becerisini geliştirmede anlamlı düzeyde bir etkisinin olmadığını tespit etmiştir.

Bu araştırmada elde edilen sonuçlar şu şekilde sıralanabilir:

- Öğrencilerin dijital öykü yazma uygulamalarını kullanarak yazdıkları öykü metinlerinde dil ve anlatımda geleneksel öykü yazma yöntemleriyle yazdıkları öykü metinlerine göre daha dikkatli oldukları ön test ve son test verilerine göre ortaya konulmuştur.
- Dijital öykü oluşturma, öykü metnindeki öykü unsurları değerleri üzerinde anlamlı şekilde etkili olmuştur ve bu etki dijital öykü oluşturma süresi boyunca artarak devam etmiştir.
- Dijital öykü oluşturma geleneksel öykü yazma yöntemine oranla söz varlığını geliştirmede daha etkili bir uygulama olduğu görülmüştür.
- Geleneksel öykü yazma aşamasında yazım ve noktalamaya dikkat etme dijital öykü oluşturma aşamasına göre daha azdır, dijital öykü oluşturma uygulamaları doğru yazım ve noktalama kurallarının kullanımını pekiştirmeye katkı sağlamıştır.
- Öğrenci görüşlerinden elde edilen sonuçlara göre dijital öykünün eğlenceli olması öykü oluşturma isteğini artırmıştır.
- Ses, resim vb. eklenmesinde zamanın yetmemesi dijital öykü oluşturmada karşılaşılan zorluklardandı.

- Dijital öykü oluşturma uygulamalarını kullanmak öykü unsurları değerlendirme ölçeğinden elde edilen bulgulara göre öğrencilerin öykü kurgulama becerilerini artırmıştır.

5.2. Öneriler

Bu araştırma neticesinde konu alanı ile ilgili araştırma yapacak uygulayıcılara ve araştırmacılara şu öneriler sıralanabilir:

- Dijital öyküler, birden fazla duyuyu harekete geçirerek öğrenme ortamlarında etkili bir araç olarak kullanılabilir.
- Dersleri ilgi çekici ve eğlenceli hale getirmek için bu hikâyelerden yararlanılabilir.
- Dijital öykü yazma etkinliklerinin okullarda daha yaygın kullanılabilmesi için gerekli teknolojik altyapı geliştirilebilir.
- Dijital öykü uygulamalarının öğretmenler tarafından kolaylıkla uygulanabilmesi için eğitim fakültelerinde dijital öykü anlatımı içerecek dersler düzenlenebilir ve öğretmen adaylarının bu süreci deneyimlemeleri için uygulamalar yapılabilir.
- Dijital öykü anlatımı çok aşamalı bir süreçtir. Bu nedenle dijital öykülerler oluşturmak için yeterli süre tanınmalı ve önceden planlama ve alıştırmalar yapılmalı.
- Uygulama öncesinde çalışmaya hazırlık için iki haftalık bir süre ayrılmıştır. Öğrencilerin daha fazla deneyim kazanması ve kendilerini daha hazırlıklı hissetmeleri için bu süre uzatılabilir.
- Bu çalışmada dijital öyküler bireysel olarak hazırlanmıştır. Öykülerin grup halinde ve bireysel olarak hazırlandığı süreçler arasındaki farkı ortaya koyacak çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

Ahmed Helwa, Dr. H., ve Abdel-Hack, D. (2014). Using digital storytelling and weblogs instruction to enhance EFL Narrative Writing and Critical Thinking Skills among EFL Majors at Faculty of Education. Educational Research. https://www.researchgate.net/publication/281627130_Using_Digital_Storytelling_and_Weblogs_Instruction_to_enhance_EFL_Narrative_Writing_and_Critical_Thinking_Skills_among_EFL_Majors_at_Faculty_of_Education[Erişim Tarihi: 10.05.2024].

Akbayır, S. (2004). Metin bilgisi okuma anlama yorumlama çözümleme. İstanbul: Deniz Kültür Yayınları.

Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2010a). Yazılı ve sözlü anlatım. Ankara: Akçağ Yayınları.

Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2010b). Yazılı ve sözlü anlatım/kompozisyon sanatı (13. baskı). Ankara: Akçağ Yayınları.

Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2021). Yazılı ve sözlü anlatım (28. baskı). Ankara: Akçağ Yayınları.

Akyol, H. (1999). Bilgi vermeye dayalı metinler ve öğretimi. Çağdaş Eğitim Dergisi, 21 (253).

Andaç, F. (2008). Öykü yazmak öyküyü düşünmek. Ankara: Doruk Yayınları.

Applebee, A. N., Marshall, J., Bermudez, S., Blau, A. B., Caplan, R., Elbow, P., Hynds, S. ve Langer, J. A. (2002). The language of literature (British literature. McDougal Littell.

Arı, G. (2008). Öğrencilerin hikâye edici metinlerinin çözümleyici puanlama yönergesine göre değerlendirilmesi (6. ve 7. Sınıf Örneği) [Marmara Üniversitesi]. <https://www.proquest.com/openview/77a1634a160a6cfa07e82ab4aeec243/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2026366&diss=y>

Arı, Y. D. D. G. (2010). Altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerinin yazdığı hikâye edici metinlerin değerlendirilmesi. Türklük Bilimi Araştırmaları, 27, Article 27. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tubar/issue/16968/177222>

Arter, J., ve McTighe, J. (2001). Scoring rubrics in the classroom: Using performance criteria for assessing and improving student performance. SAGE Publications.

Aydın, F. (2011). Üniversite öğrencilerinin “çevre” kavramına ilişkin metaforik algıları. Doğu coğrafya dergisi, 16(26), 25-44. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/26965>

Baki, Y. (2015). Dijital öykülerin altıncı sınıf öğrencilerinin yazma sürecine etkisi. Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Balaman Uçar, S. (2016). Dijital öykülemenin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma becerilerine olan etkisi. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Barber, J. F. (2016). Digital storytelling: New opportunities for humanities scholarship and pedagogy. Cogent Arts and Humanities, 3(1), 1181037. <https://doi.org/10.1080/23311983.2016.1181037>

Barone, D. M. (2010). Children’s literature in the classroom: Engaging lifelong readers. (İçinde). Guilford Publications. Guilford Press.

Barret, H. C. (2009). How to Create Simple Digital Stories. <http://electronicportfolios.org/digistory/howto.html>

Bilican Demir, S. ve Yildirim, O. (2019). Yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi için dereceli puanlama anahtarı geliştirme çalışması. Pamukkale University Journal of Education, 47, 457-473. <https://doi.org/10.9779/pauefd.588565>

Bilici, S. (2021). Dijital öykülemenin lise öğrencilerinin akademik başarılarına, eleştirel düşünme eğilimlerine, işbirlikli düzenleme ve hikâye kurgulama becerilerine etkisi. Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı. Erzurum.

Boase, C. (2008). Digital Storytelling for Reflection and Engagement: A study of the uses and potential of digital storytelling. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://gjamissen.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/05/boase_assessment.pdf

Boynukara, H. (2000). Hece Türk Öykücülüğü Özel Sayısı. (İçinde) Hikâye ve hikâye kavramları (1-46/47, ss. 187-195).

Brilliant, J. J. (2005). Writing as an Act of Courage: The Inner Experience of Developmental Writers. *Community College Journal of Research and Practice*, 29(7), 505-516. <https://doi.org/10.1080/10668920590953971>

Bromberg, N. R., Techatassanasoontorn, A. A., , Andrade, A. D. (2013). Engaging students: Digital storytelling in information systems learning. *Pacific Asia Journal of the Association for Information Systems*, 5(1),1-22. <https://doi.org/10.17705/1pais.05101>

Bull, G. ve Kajder, S. (2005). Digital Storytelling in the Language Arts Classroom. *Learning & Leading with Technology*, 32(4), 46-49. <https://eric.ed.gov/?id=EJ697294>

Bumgarner, B. L. (2012). Digital Storytelling in Writing: A Case Study of Student Teacher Attitudes toward Teaching with Technology. İçinde ProQuest LLC. ProQuest LLC.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Kardeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). Bilimsel araştırma yöntemleri (15. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Calp, Ş. ve Calp, M. (2016). Özel Öğretim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi 1-2.

Campbell, T. A. (2012). Digital Storytelling in an Elementary Classroom: Going Beyond Entertainment. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 69, 385-393. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.11.424> [Erişim Tarihi: 10.09.2024].

Canlıoğlu, G. (2008). Değişen toplum yapılarında bilginin değişen konumu Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Bilgi ve Belge Yönetimi Ana Bilim Dalı. İstanbul.

Cemiloğlu, M. (1998). Türkçe öğretimi. Uludağ Üniversitesi Güçlendirme Vakfı Yayınları.

Chung, S. K. (2007). Art Education Technology: Digital Storytelling. *Art Education*, 60(2), 17-22.

Chung, S.K. (2006). The International Journal of Arts Education. İçinde Digital storytelling in integrated arts education (4. baskı: ss. 33-50).

Cihangir, Z. (2004). Kişilerarası İletişimde Dinleme Becerisi. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Coşkun, E. (2005). İlköğretim öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementleri. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı. Ankara.

Coşkun, M. (2013). Matematik kavramları öğretiminde öyküleştirme yönteminin tutuma ve başarıya etkisi. Yüksek lisans tezi. Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Kırşehir.

Creswell, J. W. (2012). Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research. Pearson.

Çelik, A. G. M. E. (2012). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi. Türklük Bilimi Araştırmaları, 32, Article 32. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tubar/issue/16973/177359>

Çetişli, İ. (2004). Metin Tahlillerine Giriş/2. Akçağ Yayınları.

Dayan, G. (2017). İlkokul Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Dijital Öyküleme Çalışmaları. Yüksek lisans tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı. Eskişehir.

Demir, S. (2008). İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıflar Türkçe ders kitaplarındaki öykülerin metin dilbilimsel yöntemlerle incelenmesi ve bu metinlerin öğrencilerin anlama düzeylerine etkisi (Malatya ili örneği) / Scrutinizing stories in turkish course books for primary classes between 6, 7 and 8. by text linguistic methods and the effects of these texts on students? Comprehension level (a sample for province Malatya). <https://openaccess.firat.edu.tr/xmlui/handle/11508/16332>

Demirel, Ö. (1999). Türkçe öğretimi. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Demirer, V. (2013). İlköğretimde e-öyküleme kullanımı ve etkileri. <https://hdl.handle.net/20.500.12452/768>

Dewi, N. R., Kannapiran, S. ve Wibowo, S. W. A. (2018). Development of digital Storytelling-based science teaching materials to improve students' metacognitive ability. Jurnal Pendidikan IPA Indonesia, 7(1), Article 1. <https://doi.org/10.15294/jpii.v7i1.12718>

Dilidüzgün, Ş. (2017). Metindilbilim ve Türkçe öğretimi uygulamalı bir yaklaşım. Ankara: Anı Yayıncılık.

Dogan, B. (2007) Implementation of digital storytelling in the classroom by teachers trained in a digital storytelling workshop. Ph.D. thesis, University of Houston. <https://www.learntechlib.org/p/122283/> [Erişim tarihi:02.03.2024].

Doğan, B. ve Robin, B. (2008). Implementation of digital storytelling in the classroom by teachers Trained in a digital storytelling Workshop. 902-907.

Engin, G. ve Uygun, S. (2011). Osmanlı'dan günümüze okuma yazma  ğretimi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 21(1), Article 1. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/firatsbed/issue/45187/565830>

Erden, M. K. (2019). Değer eğitiminde dijital  yk  kullanımı. Değer Eğitiminde Dijital  yk  Kullanımı. https://www.academia.edu/41570721/De%C4%9Fer_E%C4%9Fitiminde_Dijital_%C3%96yk%C3%BC_Kullan%C4%B1m%C4%B1

Evans, J. (2001). Writing in the elementary classroom: A Reconsideration. Heinemann, 88 Post Road West, P.

Fidan, N. K. (2008). Teachers' views with regard to the use of tools and materials in the Primary level. Journal of Theoretical Educational Science, 1(1), Article 1. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/akukeg/issue/29336/313943>

Foley, L. M. (2013). Digital storytelling in primary-Grade classrooms. ( çinde) ProQuest LLC. ProQuest LLC. http://gateway.proquest.com/openurl?url_ver=Z39.88-2004&rft_val_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:dissertation&res_dat=xri:pqm&rft_dat=xri:pqdiss:3560250 [Erişim Tarihi: 10.09.2024].

Freeman, M. S. (2003). Teaching the youngest writers a practical guide. Maupin House.

Garcia, P. ve Rossiter, M. (2010). Digital storytelling as narrative pedagogy. 1091-1097. <https://www.learntechlib.org/primary/p/33500/>

Gere, J., Kozlovich, B.A. ve Kelin, D. A. (2002). By Word of Mouth: A Storytelling Guide for the Classroom. Pacific Resources for Education and Learning (PREL), 1099 Alakea St, 25th Fl.

Gider, B. (2019). Bireysel ve işbirlikli dijital  yk leme uygulamalarının üstün zekâlı hikâye öğrencilerin yazma performansına ve dil gelişimine etkisi.

Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırklareli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Kırklareli.

Gimeno, A. (2015). Digital storytelling as an innovative element in English for specific purposes. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 178, 110-116. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.03.163>

Goodrich, H. A. (2001). The effects of instructional rubrics on learning to write. Ohio University. https://scholarsarchive.library.albany.edu/etap_fac_scholar/6

Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi - Journal of International Social Research*, 3(12). <https://avesis.erciyes.edu.tr/yayin/7eff588a-1bff-4223-b3f8-769e23c181a1/turkce-ogretiminde-yazma-egitimi>

Göçer, A. ve Tabak, G. (2013). 6—8. Sınıflar Türkçe dersi öğretim programının ürün ve süreç odaklı yazma yaklaşımları çerçevesinde değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), Article 2. <http://search/yayin/detay/169854>

Gökşen, E. N. (1994). Yazılı anlatımda plan, başlangıç ve sonuç. *İçinde Türk Dili Dergisi* (ss. 352-354).

Graves, D. H. (1983). *Writing: teachers and children at Work*. Heinemann Educational Books, 4 Front St.

Green, M. R. (2011). *Teaching the Writing Process through Digital Storytelling in Pre-service Education* [Thesis]. <https://www.learntechlib.org/p/127728/>. [Erişim Tarihi: 09.04.2024].

Gregori-Signes, C. (2014). Gregori.-Signes, Carmen. 2014. Digital storytelling and multimodal literacy in education. *Porta Linguarum*, 22, 237-250. <https://doi.org/10.30827/Digibug.53745>

Günay, V. D. (2007). *Metin Bilgisi*. İstanbul: Multilingual Yabancı Dil Yayınları.

Gündüz, N. (2019). Dijital Öykü Yazarlığının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Ve Sosyal Bilimler Eğitim Ana Bilim Dalı. İzmir.

Gündüz, O. ve Şimşek, T. (2011). *Uygulamalı yazma eğitimi el kitabı anlatma teknikleri 2*. Ankara: Grafiker Yayınları.

Güneş, F. (2013). Türkçe öğretiminde metin seçimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 1-12. <https://doi.org/10.16916/aded.16014>

Güneş, F. (2024). Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller. Ankara: Pegem Akademi.

Hafner, C. A. ve Miller, L. (2011). Fostering learner autonomy in English for science: A collaborative digital video project in a technological learning environment. *Language Learning & Technology*, 15(3), 68-86. <https://www.learntechlib.org/p/52231/>

Haladyna, T. M. (1997). Writing test items to evaluate higher order thinking. Allyn and Bacon, 160 Gould Street, Needham Heights, MA 02194-2310 (\$26.

Harris, K. R. ve Graham, S. (1996). Making the writing process work: Strategies for composition and self-regulation (Subsequent edition). Brookline Books.

Hiçyılmaz Şahin P. (2023) Dijital Hikâyelere Dayalı Konuşma Etkinliklerinin İlkokul Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Becerilerine Etkisi.Yüksek Lisans Teziç. Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı.Ordu

İleri, C. (1998). Sözlü ve yazılı anlatım. İçinde Yazılı anlatım türleri 1-2 (ss. 105-155). Anadolu üniversitesi yayını.

Jakes, D. S., and Brennan, J. (2005). Capturing stories, capturing lives: An introduction to digital storytelling. http://id3432.securedata.net/jakesonline/dst_techforum.pdf

Kajder, S. B. (2004). Enter here: Personal narrative and digital storytelling. *The English Journal*, 93(3), 64-68. <https://www.jstor.org/stable/4128811> [Erişim Tarihi: 10.09.2024].

Kantemir, E. (1997). Yazılı ve Sözlü Anlatım. Ankara: Engin Yayınevi.

Karaalioğlu, S. K. (1992). Sözlü/Yazılı Kompozisyon. Ankara: İnkılap Kitabevi.

Karakaya, İ. (2011). Bilimsel araştırma yöntemleri. İçinde A. Tanrıöğen (Ed.), Bilimsel araştırma yöntemleri (İkinci Baskı) (2. bs, ss. 57-83). Ankara: Anı Yayıncılık.

Karakoyun, F. (2014). Çevrimiçi ortamda oluşturulan dijital öyküleme etkinliklerine ilişkin öğretmen adayları ve ilköğretim öğrencilerinin görüşlerinin

incelenmesi. Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.

Karasar, N. (2023). Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar ilkeler teknikler (38. baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Karatay, H. (2020). 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modelinin öğretmen adaylarının yazılı anlatım tutumlarını ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Journal of Turkish Studies*, 6 (Volume 6 Issue 3), Article Volume 6 Issue 3. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.2622>

Karatosun, S. (2014). Planlı yazma ve değerlendirme modelinin ilköğretim 5.sınıfların kapsamlı yazma özelliklerini kullanabilme imkanı. Yüksek Lisans Tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İlköğretim Anabilim Dalı. Hatay.

Kavcar, C. (2019). Düzgün yazmanın önemi ve yolları. <http://hdl.handle.net/20.500.12575/46159>

Kaynaş, E. (2014). Beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerinin değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı. Eskişehir.

Kearney, M. (2009). Towards a learning design for student-generated digital storytelling. The Future of Learning Design Conference. <https://ro.uow.edu.au/fld/09/Program/4>

Keçik, İ. ve Uzun Subaşı, L. (2004). Türkçe sözlü ve yazılı anlatım (3. baskı). Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Keys, C. W. (2000). Investigating the thinking processes of eighth grade writers during the composition of a scientific laboratory report. *Journal of Research in Science Teaching*, 37(7), 676-690. [https://doi.org/10.1002/1098-2736\(200009\)37:7<676::AID-TEA4>3.0.CO;2-6](https://doi.org/10.1002/1098-2736(200009)37:7<676::AID-TEA4>3.0.CO;2-6)

Kieler, L. (2010). A Reflection: Trials in Using Digital Storytelling Effectively with the Gifted. *Gifted Child Today*, 33(3), 48-52. <https://eric.ed.gov/?id=EJ893806>

Kılıç, R. (1987). Söz ve yazıyla anlatım sanatı. Ders Kitapları A.Ş.

Kıran, A. E. ve Kıran, Z. (2011). Yazınsal okuma süreçleri (Dilbilim, göstergebilim ve yazınbilim yöntemleriyle) (4. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Kim, D., ve Li, M. (2021). Digital storytelling: Facilitating learning and identity development. *Journal of Computers in Education*, 8(1), 33-61. <https://doi.org/10.1007/s40692-020-00170-9>

Kline, R. B. (2015). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. The Guilford Press.

Knapp, P. ve Watkins, M. (2005). *Genre, text, grammar: Technologies for teaching and assessing writing*. UNSW.

Knoch, U. (2009). Diagnostic assessment of writing: A comparison of two rating scales. *Language Testing*, 26(2), 275-304. <https://doi.org/10.1177/0265532208101008>

Kobayashi, M. (2012). A digital storytelling project in a multicultural education class for pre-service teachers. *Journal of Education for Teaching*, 38, 215-219. <https://doi.org/10.1080/02607476.2012.656470> [Erişim Tarihi: 10.09.2024].

Kolaç, E. (2009). İlköğretim Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin tür açısından değerlendirmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(1).

Kolcu, A. (2011). *Öykü sanatı*. İstanbul: Salkımsöğüt.

Kulla-Abbott, M. (2007). *Developing literacy practices through digital storytelling* University of Missouri-St. Louis. <https://irl.umsl.edu/dissertation/570/>

Lambert, J. (2003). *Digital storytelling cookbook and traveling companion*. Digital Diner. chrome-extension://efaidnbmninnibpcapjpcglclefindmkaj/https://paws.wcu.edu/ncluke/digital_literacy/docs/Lambert_DScookbook_2003.pdf

Lambert, J. (2006). *Digital storytelling cookbook (2nd ed.)*. Digital Diner Press.

Lambert, J. (2010). *The digital storytelling cookbook*. Digital Diner Press.

Lasica, J. (2010). *Digital storytelling: A tutorial in 10 easy steps*. Socialbrite. <https://www.socialbrite.org/2010/07/15/digital-storytelling-a-tutorial-in-10-easy-steps/>

Maden, S. ve Karadağ, Ö. (2019). *Yazma eğitimi: Kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme*. Türkçe Öğretimi El Kitabı. İçinde *Yazma eğitimi: Kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme*. Türkçe Öğretimi El Kitabı (3., ss. 263-302). Ankara: Pegem Akademi.

Malita, L. ve Martin, C. (2010). Digital Storytelling as web passport to success in the 21st Century. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 2, 3060-3064. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.465>

Mandı, M. (2021). İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerisini Geliştirmede Artırılmış Gerçeklik Destekli Dijital Öykü Kullanımı. *Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.Erzincan*.

Mandler, J. M. ve Johnson, N. S. (1977). Remembrance of things parsed: Story structure and recall. *Cognitive Psychology*, 9(1), 111-151. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(77\)90006-8](https://doi.org/10.1016/0010-0285(77)90006-8)

Marchisan, M. L. ve Alber, S. R. (2001). The write way: Tips for teaching the writing process to resistant writers. *Intervention in School and Clinic*, 36(3), 154-162.

Marshall, J. (1994). Anadili ve yazın öğretimi. (C. Külebi, Çev.). Ankara: Çağdaş Yayınevi.

McLellan, H. (2007). Digital storytelling in higher education. *Journal of Computing in Higher Education*, 19(1), 65-79. <https://doi.org/10.1007/BF03033420>

McMillan, J. H. ve Schumacher, S. (2010). Research in education: Evidence-based inquiry, (7th Edition). MyEducationLab Series. (İçinde) Pearson.

MEB. (2018). Türkçe dersi öğretim programı (İlköğretim 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8. Sınıflar). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

MEB. (2019a). T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=663>

MEB. (2019b). Türkçe Dersi Öğretim Programı. Milli Eğitim Bakanlığı. <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=663>

Mertler, C. (2001). Designing scoring rubrics for your classroom. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 7(1). <https://doi.org/10.7275/gcy8-0w24>

Miller, L. C. (2010). Make Me a Story: Teaching Writing Through Digital Storytelling. Stenhouse Publishers.

Millitello, M., ve Guajardo, F. (2013). Virtually Speaking: How Digital Storytelling Can Facilitate Organizational Learning. *Journal of Community Positive Practices*. https://scholarworks.utrgv.edu/org_fac/16

Moskal, B. M. ve Leydens, J. A. (2000). Scoring rubric development: Validity and reliability. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(10).

Nas, R. (2006). *Metinlerle ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Ezgi Kitabevi.

Ohler, J. (2006). The world of digital storytelling. *Educational Leadership*, 63(4), 44-47.

Ohler, J. (2013). Digital storytelling in the classroom: New media pathways to literacy, learning, and Creativity (2. bs). <https://doi.org/10.4135/9781452277479>

Oskoz, A. ve Elola, I. (2014). Integrating digital stories in the writing class: Toward a 21st century literacy. 179-200.

Öğüt, A. (2016). *Bilgi çağında yönetim* (6. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Özbay, M. ve Barutçu, T. (2013). Dil psikolojisi ve Türkçe öğretimi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, Article 11. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.457>

Özbay, M. (2007). *Türkçe—Özel öğretim yöntemleri II*. İstanbul: Öncü Kitap.

Özcan D. (1999). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Özdemir, E. (2004). *Eleştirel Okuma* (4. baskı). Ankara: Bilgi Yayınevi.

Özdemir, E. ve Binyazar, A. (1979). *Yazma sanatı*. Ankara: Varlık Yayınları.

Özenç, G. (2023). Çizgi Roman Tabanlı Dijital Öykü Anlatımının Yazmaya Yönelik Tutuma ve Yaratıcı Yazma Becerisine Etkisi: Öğrenci Görüşleriyle Desteklenmesi. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı. Yüksek Lisans Tez. Niğde

Özkırımlı, A. (2007). *Türk dili ve anlatım* (4. baskı). İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Öztoprak, F. B. (2006). Öykü öğretiminde öykü haritası kullanımının okuduğunu anlama üzerine etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Çanakkale.

Pellegrini, A. D. ve Galda, L. (1982). The effects of thematic-fantasy play training on the development of Children's story comprehension. *American Educational Research Journal*, 19(3), 443-452. <https://doi.org/10.3102/00028312019003443>

Phillips, S. A. (2017). Exploring 21st century literacy through writing: Urban Educators' Use of Digital Storytelling with Struggling Writers. İçinde ProQuest LLC. ProQuest LLC. <http://www.proquest.com/en-US/products/dissertations/individuals.shtml> [Erişim Tarihi: 10.09.2024].

Popham, W. J. (1997). What's Wrong—And What's Right—With Rubrics. *Educational Leadership*, 55(2), 72-75.

Prensky, M. (2001), "Digital Natives, Digital Immigrants Part 1", *On the Horizon*, Vol. 9 No. 5, pp. 1-6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>

Rahmat, N. (2020). Writers' Block for Writers: How Far is it True? *Global Journal of Social Sciences Studies*, 6, 51-63. <https://doi.org/10.20448/807.6.1.51.63>

Raimes, A. (1983). *Techniques in Teaching Writing*. Oxford University Press, 200 Madison Ave.

Ralph, R. ve Petrina, S. (2018). Social Learning with Mobile Devices in Preschool Classrooms. *European Journal of STEM Education*, 3(3). <https://eric.ed.gov/?id=EJ1190852>

Rand, M. K. (1984). Story schema: Theory, research and practice. *Reading Teacher*, 37(4), 377-382.

Reimer, C. N. (2001). *Strategies for teaching writing to primary students using the writing Process*. Biola University.

Robin, B. (2006). The Educational Uses of Digital Storytelling. 709-716. <https://www.learntechlib.org/primary/p/22129/>

Robin, B. R. (2008). Digital storytelling: A powerful technology Tool for the 21st Century Classroom. *Theory Into Practice*, 47(3), 220-228. <https://doi.org/10.1080/00405840802153916>

Robin, B. R. (2016). The power of digital storytelling to support Teaching and learning. *Digital Education Review*.

Robin, B. R. ve McNeil, S. G. (2012). What educators should know about teaching digital storytelling. *Digital Education Review*, 22, 37-51. <https://www.learntechlib.org/p/114033/>

Sadik, A. (2008). Digital storytelling: A meaningful technology-integrated approach for engaged student learning. *Educational Technology Research and Development*, 56(4), 487-506. <https://doi.org/10.1007/s11423-008-9091-8>

Sagri, M., Sofos, F. ve Mouzaki, D. (2018). Digital storytelling, comics and new technologies in education: Review, research and perspectives. *International Education Journal: Comparative Perspectives*, 17(4), 97-112. <https://openjournals.library.sydney.edu.au/IEJ/article/view/12485>

Sarıca, S. ve Gündüz, M. (1997). *Güzel konuşma yazma kompozisyon*. Ankara: Fil Yayınevi.

Sarioğlu, F. (2022). İlkokul Öğrencilerine Atasözü Ve Deyimlerin Öğretiminde Dijital Hikâye Kullanımının Etkisi. *Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*. Erzincan.

Sever, E. ve Memiş, A. (2013). Süreç temelli yazma modellerinin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazım–noktalama becerisine ve yazma eğilimine etkisi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(9). <https://dergipark.org.tr/en/pub/ksbd/issue/16222/169897>

Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Skantz Åberg, E. (2014). Children’s story making with digital technologies: Tool-mediated activities in a preschool class. <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/37232>

Smeda, N., Dakich, E. ve Sharda, N. (2010). Developing a framework for advancing e-learning through digital storytelling. <https://www.semanticscholar.org/paper/Developing-a-framework-for-advancing-e-learning-Smeda-Dakich/f4e6590da5d2451e227dbc55a79d541740cd54d8>

Smeda, N., Dakich, E. ve Sharda, N. (2014). The effectiveness of digital storytelling in the classrooms: A comprehensive study. *Smart Learning Environments*, 1(1), 6. <https://doi.org/10.1186/s40561-014-0006-3>

Sperling, M. ve Freedman, S.W. (2001). REview of writing research. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (4. bs). American Educational Research Association.

Şentürk, N. (2009). Planlı yazma ve değerlendirme modelinin 8. Sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Yüksek Lisans Tezi Abant İzzet Baysal Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı*. Bolu.

Şentürk Leylek, B. (2018). İlkokul Üçüncü Sınıf Öğrencilerin Okuma Becerilerinin Gelişiminde ve Okumaya Yönelik Tutumlarında Dijital Hikâyelerin Etkisi. Doktora Tezi. Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı İlköğretim Bilim Dalı. Bursa.

Şimşek, R. ve Erdem, İ. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisi ve kazanım ilişkisi. RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, 22, Article 22. <https://doi.org/10.29000/rumelide.895762>

TDK, (2024). Türk Dil Kurumu. Sözlük. <https://sozluk.gov.tr/>

Tekin, M. (2022). Roman Sanatı. ÖTÜKEN NEŞRİYAT. İstanbul: Ötüken Kitap.

Tekşan, K. (2013). Yazma eğitimi. Ankara: Kriter Yayınevi.

Temizkan, M. (2014). Yaratıcı Yazma Süreci (Hikâye Yazma). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Thang, S. M., Sim, L. Y., Mahmud, N., Lin, L. K., Zabidi, N. A. ve Ismail, K. (2014). Enhancing 21st century learning Skills via digital storytelling: Voices of Malaysian teachers and undergraduates. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 118, 489-494. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.02.067>

Tolisano, S. R. (2008). Digital storytelling tools for educators (null edition). null.

Tompkins, G. E. (2005). Language arts: Patterns of practice. Pearson/ Merrill/ Prentice Hall.

Tosun, N. (2023). Öykü terimleri sözlüğü. Ketebe Yayınevi.

Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 23(2), 461-472. https://www.academia.edu/download/65735302/Yazma_Becerisi.pdf

Uslu, A. (2019). İşbirlikli dijital hikâye anlatımının ilkökul 4. Sınıflarda öğrenmenin yaratıcı yazma ve sosyal duygusal öğrenmeye etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı. Manisa.

Uslupehlivan, E. ve Kurtoglu Erden, M. (2019). Değer eğitiminde dijital öykü kullanımı. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Uzun, S. L. (2006). Öğrencilerin yazılı anlatım sürecindeki metinleştirme sorunları. II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, 4(06). <https://scholar.google.com/scholar?cluster=3015975614670440271&hl=en&oi=scholar>

Ünal, Ş. (2006). Türkçe öğretimi. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Ünsal, G. (2008). Yazma Öğretimi. Dil Dergisi, 142, Article 142. https://doi.org/10.1501/Dilder_0000000102

Walker, B., Shippen, M. E., Alberto, P., Houchins, D. E. ve Cihak, D. F. (2005). Using the Expressive Writing Program to Improve the Writing Skills of High School Students with Learning Disabilities. Learning Disabilities Research & Practice, 20(3), 175-183. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2005.00131.x>

Walshe, R. D. (1987). The learning power of writing. English Journal, 76(6), 22-27.

Wang, S. and Zhan, H. (2010). Enhancing teaching and learning with digital storytelling. International Journal of Information and Communication Technology Education, 6(2), 76-87. <https://www.learntechlib.org/p/186076/>

Wawro, L. (2012). Digital storytelling. Children & Libraries, 10(1), 50-52. <http://ehumblewiki.pbworks.com/w/file/58428932/75044358.pdf>

Xu, Y., Park, H., ve Baek, Y. (2011). A new approach toward digital storytelling: an activity focused on writing self-efficacy in a virtual learning environment. Educational Technology & Society, 14(4), 181-191.

Yağcı, İ. (2009). Yazılı anlatım- dil – Sözlü anlatım – Etkili İletişim. (İçinde S. Odacı (Ed.), Üniversiteler için dil ve anlatım. Ankara: Palet. (ss. 251-396)

Yaman, E. ve Köstekçi, M. (1998). Türk dili ve kompozisyon. Ankara: Gazi Kitabevi.

Yangın, B. (2002). Kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi. Ankara: Dersal Yayıncılık.

Yavuz Konokman, G. (2015). Araştırmanın haftalık öğrenme sürecine dayalı dijital öykü oluşturmanın öğretmen adaylarının direncine ve öğrenme yöntemlerine etkisi / Araştırmaya dayalı öğrenmeye dayalı dijital öykü oluşturmanın öğretmen adaylarının direnç davranışları ve öğrenme yaklaşımları üzerindeki etkileri. Doktora

Tezi, Mersin Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Mersin.

Yazıcı, D. K. (2006). Hikâye edici metinlerin çözümlemesinde hikâyenin yüzü stratejisinin kullanımı. Türklük Bilimi Araştırmaları, 20, Article 20. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tubar/issue/16961/177129>

Yıldırım, Y. (2010). Türk dili anlatım türleri. Ankara: Der Yayınları.

Yılmaz, B. (2007). Elif Şafak'ın romanlarında mekân ögesinin zaman – kişi ve olay bağlamında incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı. Eskişehir.



EKLER

Ek 1: Yazılı Anlatım Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı (Bilican Demir ve Yıldırım, 2019)

Ölçütler	Başlangıç Düzeyinde (1)	Geliştirilmesi Gerekir (2)	Kabul Edilebilir (3)	Tam Olarak Başarılı (4)	Başarı Puanı
İçerik	Yazılanlar (seçilen sözcükler, cümleler, deyimler, örnekler vb.) verilen konuyla ya da olayla ilişkili değildir ve birbirini desteklememektedir. Belirlenen bağlamlarda yazılanların neredeyse tümü, hatalı ve iletilisini aktarmada yetersizdir.	Yazılanlar (seçilen sözcükler, cümleler, deyimler, örnekler vb.) verilen konuyla ya da olayla çok az ilişkili ve yeteri kadar destekleyici değildir. Belirlenen bağlamlarda yazılanların çok azı, doğru ve iletilisini aktarmada yeterlidir.	Yazılanlar (seçilen sözcükler, cümleler, deyimler, örnekler vb.) verilen konuyla ya da olayla oldukça ilişkili ve birbirini yeterince destekleyicidir. Belirlenen bağlamlarda yazılanların çoğu doğru ve iletilisini aktarmada yeterlidir.	Yazılanlar (seçilen sözcükler, cümleler, deyimler, örnekler vb.) verilen konuyla ya da olayla tam olarak ilişkili ve birbirini destekleyicidir. Belirlenen bağlamlarda yazılanların tümü doğru ve iletişimi aktarmada yeterlidir.	
Söylem Yönetimi	Belirlenen bağlamların neredeyse tümünde yazmayı zenginleştirecek bağlayıcılar, dilsel ifadeler, açıklamalar bulunmamaktadır.	Belirlenen bağlamların çok azında yazmayı zenginleştirecek bağlayıcılar, dilsel ifadeler, açıklamalar bulunmaktadır.	Belirlenen bağlamların çoğunda yazmayı zenginleştirecek bağlayıcılar, dilsel ifadeler, açıklamalar bulunmaktadır.	Belirlenen bağlamların çoğunda yazmayı zenginleştirecek bağlayıcılar, dilsel ifadeler, açıklamalar bulunmaktadır.	
Anlaşılabilirlik	Yazının her bölümünde; sözcük ve düşünce tekrarlarına, anlatım bozukluklarına rastlanmaktadır.	Yazının bazı bölümlerinde sözcük ve düşünce tekrarlarına, anlatım bozukluklarına rastlanmaktadır.	Yazının bir bölümünde sözcük ve düşünce tekrarlarına, anlatım bozukluklarına rastlanmaktadır.	Yazının bölümlerinde sözcük ve düşünce tekrarlarına, anlatım bozukluklarına rastlanmamaktadır.	
Bağlama Uygun Dil Kullanma	Belirlenen bağlamların neredeyse tümünde verilen göreve uygun dil kullanımını sergileyemiyor.	Belirlenen bağlamların çok azında verilen göreve uygun dil kullanımını sergileyebiliyor.	Belirlenen bağlamların çoğunda verilen göreve uygun dil kullanımını sergileyebiliyor.	Belirlenen bağlamların tümünde verilen göreve uygun dil kullanımını sergileyebiliyor.	
Yazım Kuralları	Yazım ve noktalama kurallarına, sözcük yazımlarına, hiç dikkat etmemiştir.	Yazım ve noktalama kurallarına genellikle uyulmamış, sözcük yazımlarına yeterince dikkat etmemiştir.	Yazım ve noktalama kurallarına genellikle uyulmuş, sözcükleri doğru yazmış ve ayırmıştır.	Yazım ve noktalama kurallarına uyulmuş, sözcükleri doğru yazmış ve ayırmıştır.	
Dil Bilgisi	Düzeyine uygun kurduğu tümceler neredeyse tümü, dil bilgisel yönden hatalıdır.	Düzeyine uygun kurduğu tümceler çok azı dil bilgisel yönden doğrudur.	Düzeyine uygun kurduğu tümceler çoğu dil bilgisel yönden doğrudur.	Düzeyine uygun kurduğu tümceler tümü dil bilgisel yönden doğrudur.	

Ek 2: Öykü Unsurları Değerlendirme Ölçeği (Kaynaş, 2014)

Ana karakter:

Öyküde yer alan kahramanların özelliklerinin iyi anlatılıp anlatılmama durumuna göre ölçekte düşünülen puan aralığı 0-2 puan aralığıdır.

0- Hiçbir ana karakter saptanmadı.

1- Bir ana karakter sunuldu ama yalnızca bir sayfada adı geçiyor. Ana karakter hakkında çok az bilgi ya da detay mevcut.

2- Ana karakter o kadar detaylı sunuldu ve anlatıldı ki sanki “gerçek” gibi.

Bu durumda öğrencilere yazdırılan öykülerde ana karakter bulunmadığı durumlarda verilebilecek puan 0’dır. Ana karakterin detaylı anlatılmadığı fakat en azından adının geçtiği öykülerde öğrencinin bu unsurdan alacağı puan 1 puan olmaktadır. Ana karakterin ayrıntılarıyla verildiği, onunla ilgili betimlemelerin yapıldığı öykülerde ise öğrencilerin alacağı puan 2 olarak belirlenmiştir

Yer:

Öyküde olayın geçtiği, kahramanların bulunduğu yer olan mekânın anlatılma durumuna göre Harris ve Graham ölçekte mekân için 0-2 puan aralığını belirlemişlerdir. Ölçeğe göre;

0- Herhangi bir yer ya da mekândan bahsedilmiyor.

1- Yer belirtilmiş ama çok az tanımlanmış; “Atlanta’nın Kasabası”.

2- Yer belirtilmiş ve daha eksiksiz tanımlanmış ya da olağanüstü bir yer seçilmiş; “İki nehir arasında olan ve 5 kilometre alan kaplayan Atlanta Kasabası”. “Yeni bir gezegen, Andromeda”.

Yukarıda verilen puanlama ölçeğine göre öyküde mekân unsuruna hiçbir şekilde yer verilmemiş ise öğrencinin bu öykü unsurundan alacağı puan 0 olmaktadır.

Basit bir şekilde öykünün herhangi bir yerinde adı geçen ve çok az tanımlanmış mekân unsuru için 1 puan verilmektedir. Çok iyi tanımlanmış, betimlemelerden yararlanılmış mekân için ise verilecek puan ölçekte 2 puan olarak belirlenmiştir.

Zaman:

Ölçekte zaman için belirlenen puan aralığı 0-2 puandır.

0- Zaman belirtilmemiş.

1- Zaman belirtilmiş ama geleneksel bir atıf gibi “bir zamanlar, uzun zaman önce vb.”

2- Zaman verilmiş ama olağanüstü bir şekilde ya da tam bir açıklamayla “31 Mart öğleden sonra 3. 00’te, insanlar dünyaya adım atmadan uzun zaman önce vb.”

Öyküde hiçbir şekilde zaman kavramından bahsedilmediği zaman verilecek puan 0’dır. Zamandan bahsedilmiş fakat hiçbir betimleme yapılmamış ise verilecek puan 1 puan olarak belirlenmiştir. Zaman kavramı tam anlamıyla açıklanmış ise verilmek üzere belirlenen puan 2 puandır.

Başlatılmış Olay:

Harris ve Graham’ın (1996) geliştirdiği ölçekte başlatıcı olay 0-2 puan aralığında değerlendirilmiştir.

0- Ana karakterin hedefini belirlemesine neden olacak başlatıcı olay sunulmamış.

1- Ana karakterin hedefinin belirlemesine neden olacak başlatıcı olay sunulmuş. Başlatıcı olay doğal bir felaket (toprak kayması), iç ses (yalnızlık) ya da dış bir eylem (ejderhanın mücevher çalması) olabilir.

2- Eğer başlatıcı olay çok karmaşık, olağanüstü ya da çok iyi tanımlanmışsa bir puan ekle-“dağa bir göktaş çarptı ve bu kasabayı vuran toprak kaymasına neden oldu. Bunun sonucunda adam sahip olduğu her şeyi kaybetti”- “annesini sürekli onu evde yalnız bırakıyordu. Sonuç olarak, Johnny yalnızdı.”

Bu durumda olaylar herhangi bir başlatıcı olay verilmeden direk başlıyorsa öyküde bu unsur için verilecek puan 0’dır. Sıradan, herhangi bir başlatıcı olayla başlayan öykülerde öğrencinin alacağı puan 1’dir. Karmaşık, üst düzey, etkili bir başlatıcı olay seçilmesi durumunda verilecek en üst puan ise 2 puandır.

Hedef:

Harris ve Graham’ın (1996) geliştirdiği ölçekte amaç 0-3 puan aralığında değerlendirilmiştir.

0- Ana karakterin hedefi ya da amacı belirtilmemiş.

1- Ana karakterin hedefi ya da amacı belirtilmiş ama yeterince açıklanmamış- “Bill bir şey yapmaya kalkıştı.”

2- Ana karakterin hedefi ya da amacı açık bir şekilde ifade edilmiş-“Bill arkadaşına kurtarmaya karar verdi.”

3- Eğer iki ya da daha fazla hedef açık bir şekilde belirtilmişse bir puan daha ekle.

Hedef öyküde karmaşıklaşan olayın çözümü için bir basamaktır. Bu basamağın belirtilmediği öykülerde öğrencinin bu unsurdan alabileceği puan 0'dır. Açıklanmamış bir amaç 1 puan, biraz daha üst düzey bir davranış gerektiren amaç ise 2 puandır.

Birkaç hedefin bir araya getirilerek, açık bir durumda verilmesi halinde ise alınabilecek puan 3 puan olarak belirlenmiştir.

Girişim:

Harris ve Graham'ın (1996) geliştirdiği ölçekte amaç 0-4 puan aralığında değerlendirilmiştir.

2- Ana karakterin hedefini gerçekleştirmek için başlattığı olaylar açıklanmamış.

3- Ana karakterin hedefini gerçekleştirmek için yaptığı şeyler açıklanmış.

2-4- Aşağıdakilerin her biri için bir puan ekle

D. Hareketler ya da olaylar mantıklı bir sırada gerçekleşiyor (tutarsız değil).

E. Yaratıcılık ya da özgünlük, sorunları ya da çıkmazları çözmek için kullanılmış "Bill düşmanını yakalamak için lazer-yansıtıcısı yaptı".

F. Eğer birden fazla çok iyi açıklanmış bölüm varsa. Örneğin, eğer ana karakter bir hareket dener ve o başarısız olursa (kaleye hücum eder ama kızgın yağ yüzünden geri çekilmek zorunda kalırsa) ve daha sonra farklı bir hareket denerse (tünel yoluyla gizlice sokulmayı denerse), bir puan ekle. Bunun gibi, eğer ana karakter seyahatleri boyunca bir yere gider sonra da başka bir yere giderse, bir puan ekle.

Girişim olayın gerçekleştiği, karmaşıklaştığı takdirde çözüme kavuşturmak adına birçok yolun denendiği bir unsurdur. Mantıklı ve tutarlı bir biçimde olayların çözümü için önerilen her adım için 1 puan eklenmektedir. Öğrencinin bu unsurdan alabileceği en yüksek puan 4 puandır.

Sonuç:

Harris ve Graham'ın (1996) geliştirdiği ölçekte sonuç 0-2 puan aralığında değerlendirilmiştir.

3- Gerçek bir son yok, sonuç eksik, ya da hikâye bitmemiş görünüyor. Diğer bir deyişle, ana karakterin hareketlerinin uzun vadeli sonuçları açıklanmamış.

4- Ana karakterin hareketlerinin uzun vadeli sonuçları açıklanmış ama bitiş ya da sonuç çok sıradan “onlar sonsuza dek mutlu yaşamış- Billy ejderhayı öldürdü ve prensesi kurtardı.”

5- Ana karakterin hareketlerinin uzun vadeli sonuçları açıklanmış. Ayrıca, sonuç ya da bitiş olağanüstü ya da bitiş manevi bir değer içeriyor. “Bu onun kartal-ok adını nasıl aldığıdır- Bu suçun yarar sağlamadığını gösterir.”- “Prens ve atı öldürüldü.”

Tepki:

Harris ve Graham’ın (1996) geliştirdiği ölçekte tepki 0-2 puan aralığında değerlendirilmiştir.

2- Ana karakterin duygusal tepkileri açıklanmamış.

3- Bazı duygusal hisler ana karakter tarafından açıklanmamış. – “Çocuk yaptığından mutluydu.”

4- Ana karakterin duygusal hisleri derinlemesine açıklanmış. – “Bu kötü zamanda herkesten nefret ettim. Şiddetli bir öfke hissettim. Onlar neden beni aşağılamak zorundaydılar?”

Ek 3: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Değerli öğrencilerim, bu açık uçlu sorular Ağrı İbrahim ÇEÇEN Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Türkçe Eğitimi Bölümü’nde yürütülmekte olan “Ortaokul Öğrencileri Tarafından Yazılan Geleneksel Öykü Metinleri ile Dijital Öykü Metinlerinin Karşılaştırılması” başlıklı çalışma için hazırlanmıştır. Sorulara verdiğiniz yanıtlar, araştırma amacıyla kullanılacaktır. Görüşleriniz bizim için çok değerlidir. Katılımınız için teşekkür ederim.

Rabia DURMUŞ AİÇÜ-Türkçe Eğitimi

1. Dijital öykü ve geleneksel öykü kavramlarını nasıl tanımlarsın?
2. Öykünü (dijital öykü ve geleneksel öykü yöntemi) hangi yöntemle daha kolay oluşturdun? Neden?
3. Geleneksel öykü yöntemiyle öykünü oluştururken ne tür zorluklar yaşadın? (konu bulma, senaryo yazma, karakter ve mekânı belirleme...)
4. Dijital öykü yöntemiyle öykünü oluştururken ne tür zorluklar yaşadın? (konu bulma, senaryo yazma, karakter ve mekânı belirleme...)
5. Geleneksel öykü oluşturma sürecinde metinde kullandığın dil ve anlatım yönünden seni zorlayan bir durum oldu mu, olduysa bunlar nelerdir?
6. Dijital öykü oluşturma sürecinde metinde kullandığın dil ve anlatım yönünden seni zorlayan bir durum oldu mu, olduysa bunlar nelerdir?
7. Türkçe dersinde dijital öykü oluşturma ile ilgili neler düşünüyorsun?
 - a. Türkçe dersinde dijital öykü oluşturma olumlu yönleri nelerdir, sana neler kazandırdığını düşünüyorsun?
 - b. Türkçe dersinde dijital öykü oluşturma olumsuz yönleri nelerdir, hangi aşamalarını sevmedin?
8. Öykü oluşturma (dijital öykü ve geleneksel öykü) süreçlerini nasıl değerlendirirsin?
9. Öykü oluşturma (dijital öykü ve geleneksel öykü) süreçlerine yönelik önerilerin nelerdir?
10. Bunların dışında eklemek istediğin düşüncelerin var mı?

Ek 4: Etik Kurul Kararı

Evrak Tarih ve Sayısı: 31.05.2024-E.102857



T.C.
AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Hukuk Müşavirliği



Sayı : E-95531838-050.99-102857
Konu : Etik Kurul Kararı

31.05.2024

Sayın Doç. Dr. Ahmet AKÇAY

İlgi : Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğünün 07.05.2024 tarih ve 100345 sayılı yazısı

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğünün ilgi yazısına istinaden Doç. Dr. Ahmet AKÇAY'ın danışmanlığında yüksek lisans öğrencisi Rabia DURMUŞ'un "Ortaokul Öğrencileri Tarafından Yazılan Geleneksel Öykü Metinleri ile Dijital Öykü Metinlerinin Karşılaştırılması" başlıklı bilimsel araştırması Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulunca incelenmiş olup, 30.05.2024 tarih ve 173 sayılı karar ile söz konusu araştırmaya izin verilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. Metin AKGÜN
Etik Kurulu Başkanı

Ek 6: Veri Toplama Araçları İzin Yazıları

YAZILI ANLATIM ANALİTİK DERECELİ PUANLAMA ANAHTARI İZİN YAZISI

Merhaba iyi geceler diliyorum, ben Rabia DURMUŞ...

Ynt: Yazılı Anlatım Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı

Rabiacim bizim Rubrigimi kullanmak istiyorsun.
Makalenin en sonunda rubrige ulaşabilirsin.
Calismanda ilgili atifi yaparak rubrigi kullanabilirsin.

Doc. Dr. Ozen Yildirim

Pamukkale Universitesi

14 Mart 2024 23:53, "Rabia Çeçen"
<[redacted]@pamukkale.edu.tr> yazdı:

Merhaba iyi geceler diliyorum, ben Rabia DURMUŞ
TÜRKÇE alanında yüksek lisans programında tez
yazma aşamasındayım. Tezimde sizin "Yazılı Anlatım
Becerilerinin Değerlendirilmesi İçin Dereceli
Puanlama Anahtarı Geliştirme Çalışması" adlı
çalışmanızda geliştirdiğiniz Yazılı Anlatım Analitik
Dereceli Puanlama Anahtarı'nı kullanmak
istivorum.Bana yardımcı olur musunuz

ÖYKÜ UNSURLARI DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ İZİN YAZISI

18 Şubat 2024 13:08

Öykü Unsurları Değerlendirme Ölçeği

Rabia Hocam merhaba,
Sözünü ettiğiniz ölçek yüksek lisans öğrencim Esra Kaynaş'ın tezinde kullandığımız ölçektir. İlgili çalışmanın tez danışmanı olarak ilgili ölçeği kaynak göstererek çalışmanızda kullanmanızda bir sakınca yoktur.
Ölçeğin orijinal haline tezden ulaşabilirsiniz. Tez yazarıyla da iletişime geçmek ve izin almak isterseniz aşağıdaki adresten (eğer geçerliğini koruyorsa) ulaşabilirsiniz.

Esra Kaynas <akermisina@hotmail.com>

Çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim. Selam ve saygılar...

Prof. Dr. Hüseyin ANILAN
Eskisehir Osmangazi University,
Faculty of Education,
Department of Elementary Education,
Meselik Campus-26480
Eskisehir TURKIYE
Phone: +90 222 239 37 50 / 1655
Fax: +90 222 229 31 24

Ek 7: Veli Onam Formu

GÖNÜLLÜLERİN BİLGİLENDİRİLMİŞ OLUR FORMU

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, “Ortaokul Öğrencileri Tarafından Yazılan Geleneksel Öykü Metinleri ile Dijital Öykü Metinlerinin Karşılaştırılması” adıyla, 01.06.2024-14.06.2024 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Ortaokul öğrencileri tarafından yazılan geleneksel öykü metinleri ile dijital öykü metinlerinin dil ve anlatım, öykü unsurları, yazım-noktalama ve söz varlığı açısından karşılaştırılması olacaktır. Bu çalışmayla bu yöntemlerden kaynaklanan farklılıkların ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırmaya 35 öğrenci 01.06.2024-14.06.2024 tarihleri arasında katılım sağlayacaktır.

Araştırma Uygulaması: Ön Test-Son Test/ Görüşme / Gözlem şeklindedir.

Araştırma T.C. Millî Eğitim Bakanlığı’nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamada ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı:

İletişim bilgileri

Velisi bulunduğum sınıfı numaralı öğrencisi

.....

.....’in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum. (Lütfen formu

imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).

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

Ek 8: Deney Grubu Günlük Ders Planı Örneği

1. BÖLÜM	8. SINIF TÜRKÇE DERSİ GÜNLÜK PLANI
DERS	TÜRKÇE
SINIF	8
ÜNİTE	DOĞA VE EVREN
SÜRE	2 Ders saati
2. BÖLÜM	KAZANIMLAR
KAZANIM	T.8.4.3. Hikâye edici metin yazar. a) Öğrencilerin anlatımın türü ve konusuna göre gerçekçi veya hayalî öğeleri tasarlamaları, uyumlu bir zaman ve mekân kurgusu yapmaları, serim, düğüm ve çözüm bölümlerine yer vermeleri sağlanır. b) Öğrenciler yazım kılavuzundan yararlanmaya, günlük hayattan örnekler vermeye yönlendirilir. T.8.4.13. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler. T.8.4.16. Yazdıklarını düzenler. a) Dil bilgisine dayalı anlatım bozuklukları bakımından yazdıklarını gözden geçirmesi ve düzeltmesi sağlanır. b) Metinde yer alan yazım ve noktalama kuralları ile sınırlı tutulur. T.8.4.17. Yazdıklarını paylaşır. T.8.4.7. Yazılarını zenginleştirmek için atasözleri, deyimler ve özdeyişler kullanır.
T.8.YÖNTEM VE TEKNİKLER	Yaratıcı yazma, serbest yazma, bir metinden ve duyulardan hareketle yazma
ARAÇ GEREÇ	Bilgisayar, Dijital Öykü Uygulamaları, Akıllı tahta, Hikâye Haritası Görselleri, Web Uygulamaları.

Dijital Öykü Oluşturmaya Yönelik Adımlar ve Uygulamalar	• Öğrencilerin uygulama çalışmalarında dijital öykülerini kolay bir şekilde oluşturabilmeleri için çalışma ile ilgili uygulama sürecine geçmeden önce deney grubunu oluşturan sınıftaki öğrencilerle üç haftalık bir zaman diliminde öykü oluşturma, dijital öykülemenin adımları ve unsurlarına ilişkin bilgiler verilmiştir. Moviemaker, Animoto, StoryBoardThat, Creaza, Prezi, Story Kit ve Storyjumper uygulamaları ile ilgili yarım saatlik bilgilendirme toplantısı ve bir ders saati süresince dijital öyküleme eğitimi yapılmıştır. • Sınıf içerisine getirilen örnek dijital öyküler incelenip izlenmiştir. • Öğrenciler ile Bilişim Teknolojileri sınıfına geçilmiş, uygulama öncesinden bilgilendirilmesi yapılan Storyjumper programını kullanarak belirlenen temalar çerçevesinde dijital öykülerini oluşturmaları istenmiştir. • Araştırmacı öğrencilerin dijital öykülerini oluşturma adımlarında onlara müdahale etmemiştir. • Öğrenciler, dijital öykülerini tamamladıktan sonra, bu öykülerini oluşturdıkları tema çerçevesinde kâğıda geçirmeleri istenmiştir. • Oluşturulan dijital öyküler sınıf ortamında paylaşılmıştır.
3. BÖLÜM	PLANA İLİŞKİN AÇIKLAMALAR
	• Bu plan bir haftalıktır. • Dijital öykünün konusu araştırmacı başkanlığında sınıfta ortak olarak belirlenmiştir. • Taslağı hazırlanan dijital öyküde kullanılacak ses, şarkı, resim, fotoğraf vb. öğeler öğrenci tarafından belirlenir. • Belirlenen bu görsel-işitsel araçlar öykünün zaman akışına göre yerleştirir. • Oluşturulan dijital öyküler sınıf ortamında paylaşılır. • Dijital öyküler yazıya geçirilir.

Ek 9: Dijital Öykü Oluşturma Etkinlik Fotoğrafları



