

**B.GİDER**

**KIRKLARELİ ÜNİVERSİTESİ SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**2019**



**T.C.  
KIRKLARELİ ÜNİVERSİTESİ  
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**BİREYSEL VE İŞBİRLİKLİ DİJİTAL ÖYKÜLEME UYGULAMALARININ  
ÜSTÜN ZEKALİ ÖĞRENCİLERİN YAZMA PERFORMANSINA VE DİL  
GELİŞİMİNE ETKİSİ**

**BURAK GİDER**

**ÇOCUK GELİŞİMİ ANABİLİM DALI  
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**HAZİRAN  
2019**

**T.C.  
KIRKLARELİ ÜNİVERSİTESİ  
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**BİREYSEL VE İŞBİRLİKLİ DİJİTAL ÖYKÜLEME UYGULAMALARININ  
ÜSTÜN ZEKALİ ÖĞRENCİLERİN YAZMA PERFORMANSINA VE DİL  
GELİŞİMİNE ETKİSİ**

**BURAK GİDER**

**DANIŞMAN**

**Dr. Öğr. Üyesi H. GÜLHAN ORHAN KARSAK**

**EŞ DANIŞMAN**

**Prof. Dr. AYŞE FULYA MANER**

**ÇOCUK GELİŞİMİ ANABİLİM DALI  
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**HAZİRAN  
2019**

## ETİK BEYAN

Kırlareli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre hazırlamış olduğum ‘Bireysel ve İşbirlikli Dijital Öyküleme Uygulamalarının Üstün Zekalı Öğrencilerin Yazma Performansına ve Dil Gelişimine Etkisi’ başlıklı yüksek lisans tezimin tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; çalışmamdaki bilgileri, verileri akademik ve bilimsel etik ilke ve kurallara uygun olarak elde ettiğimi, çalışmamda faydalandığım eserlerin tümüne kaynak gösterdiğimi; bilgi, belge ve sonuçları bilimsel etik ilke ve kurallara uygun olarak sunduğumu beyan ederim.

  
Burak GIDER

## TEZ ONAYI

Kırklareli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Burak GİDER tarafından. Dr. Öğr. Üyesi H. Gülhan ORHAN KARSAK'ın danışmanlığı ve Prof. Dr. Ayşe Fulya MANER'in eş danışmanlığında hazırlanan "Bireysel ve İşbirlikli Dijital Öyküleme Uygulamalarının Üstün Zekalı Öğrencilerin Yazma Performansına ve Dil Gelişimine Etkisi" başlıklı tez aşağıdaki jüri üyeleri tarafından 24/06/2019 tarihinde yapılan Tez Savunma Sınavında başarılı bulunmuş ve Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.



**Jüri Başkanı**

Doç. Dr. Deniz Mertkan GEZGİN

Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Bilgisayar Ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı



**Jüri**

Dr. Öğr. Üyesi H. Gülhan ORHAN KARSAK

Kırklareli Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı



**Jüri**

Dr. Öğr. Üyesi Sibel YAŞAR

Kırklareli Üniversitesi, Sağlık Yüksekokulu

Çocuk Gelişimi Bölümü, Çocuk Gelişimi  
Anabilim Dalı

## TEŞEKKÜR

Tez çalışmamın uygulama ve değerlendirme süreçlerinde desteklerini esirgemeyen öğretmen arkadaşlarıma, Kırklareli Bilim ve Sanat Merkezi idareci ve öğretmenlerine, zorlu ve yoğun geçen tez sürecinde desteğini her zaman hissettiğim, takıldığım noktalarda her zaman yapabilirsin deyip beni cesaretlendiren, görüşlerini ve ilkelerini benimsediğim danışmanım Dr. Öğr. Üyesi H. Gülhan Orhan Karsak'a, hayatımın her döneminde yanımda olan, kararlarımı destekleyen aileme ve bu uzun yolda yaşadığım zorlukları benimle aşan, her daim yanımda olup, huzur veren kıymetli eşim Aslı'ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Burak GİDER

## İÇİNDEKİLER

ETİK BEYAN .....	ii
TEZ ONAYI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
İÇİNDEKİLER .....	v
TABLolar LİSTESİ.....	viii
ŞEKİLLER LİSTESİ .....	ix
SEMBOLLER/KISALTMALAR LİSTESİ.....	x
ÖZET.....	xi
ABSTRACT.....	xiii
<b>1. GİRİŞ .....</b>	<b>1</b>
1.1. Problem Durumu .....	1
1.2. Türkçe Öğretiminin Amacı ve Önemi.....	4
1.3. Türkçe Öğretiminin Öğrenme Alanları.....	5
1.3.1. Dinleme .....	5
1.3.2. Konuşma .....	6
1.3.3. Okuma .....	6
1.3.4. Görsel Okuma ve Görsel Sunu.....	7
1.3.5. Yazma .....	8
1.4. Zeka Kavramı.....	15
1.5. Üstün Zeka Kavramı .....	16
1.5.1. Üstün Zekalı Çocukların Özellikleri .....	18
1.6. Üstün Zekalı Çocuklarda Yazma Öğretimi.....	20
1.7. Dijital Öykü.....	22
1.7.1. Dijital Öykünün Öğeleri.....	23
1.7.2. Dijital Öykü Oluşturulurken Kullanılan Yazılımlar .....	25
1.7.3. Dijital Öykü Oluşturma Süreci .....	26
1.7.4. Dijital Öyküleme ve Öğretim.....	27
<b>2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....</b>	<b>30</b>
2.1. Dijital Öyküleme Uygulamalarıyla Yazmaya İlişkin İlgili Araştırmalar.....	30
2.2. Dijital Öyküleme Uygulamalarıyla Dil Gelişimine İlişkin İlgili Araştırmalar ...	35
2.3. Dijital Öyküleme Uygulamalarıyla Farklı Değişkenlere İlişkin İlgili Araştırmalar .....	36
2.4. Üstün Zeka Düzeyinde Bilgisayar Teknolojileriyle Bütünleştirilmiş Yazma Öğretimine İlişkin İlgili Araştırmalar .....	42

2.5. Farklı Düzeylerde Bilgisayar Teknolojileriyle Bütünleştirilmiş Yazma Öğretimine İlişkin İlgili Araştırmalar.....	43
2.6. Üstün Zeka Düzeyinde Bilgisayar Teknolojileriyle Bütünleştirilmiş Dil Gelişimine İlişkin İlgili Araştırmalar.....	44
<b>3. GEREÇ VE YÖNTEM.....</b>	<b>46</b>
3.1. Araştırmanın Problem Cümlesi.....	46
3.2. Araştırmanın Hipotezleri.....	46
3.3. Araştırmanın Önemi.....	47
3.4. Araştırmanın Sayıtları.....	48
3.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	49
3.6. Araştırmanın Tanımları.....	49
3.7. Araştırmanın Deseni.....	49
3.8. Araştırmanın Çalışma Grubu ve Denklik İşlemleri.....	51
3.9. Veri Toplama Araçları.....	55
3.9.1. Yazma Performansı Değerlendirme Ölçeği.....	55
3.9.2. Peabody Resim Kelime Testi.....	56
3.10. Verilerin Toplanması.....	57
3.10.1. Öntest Verilerinin Toplanması.....	57
3.10.2. Uygulama.....	58
3.10.3. Sontest Verilerinin Toplanması.....	61
3.11. Verilerin Çözümlemesi.....	61
<b>4. BULGULAR.....</b>	<b>64</b>
4.1. Birinci Hipoteze İlişkin Bulgular.....	64
4.2. İkinci Hipoteze İlişkin Bulgular.....	65
4.3. Üçüncü Hipoteze İlişkin Bulgular.....	66
4.4. Dördüncü Hipoteze İlişkin Bulgular.....	67
4.5. Beşinci Hipoteze İlişkin Bulgular.....	67
4.6. Altıncı Hipoteze İlişkin Bulgular.....	68
<b>5.TARTIŞMA.....</b>	<b>69</b>
5.1. Araştırmanın Birinci Hipotezine İlişkin Tartışma.....	69
5.2. Araştırmanın İkinci Hipotezine İlişkin Tartışma.....	70
5.3. Araştırmanın Üçüncü Hipotezine İlişkin Tartışma.....	72
5.4. Araştırmanın Dördüncü Hipotezine İlişkin Tartışma.....	73
5.5. Araştırmanın Beşinci Hipotezine İlişkin Tartışma.....	73
5.6. Araştırmanın Altıncı Hipotezine İlişkin Tartışma.....	74
<b>6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....</b>	<b>75</b>
6.1. Araştırmanın Hipotezlerine İlişkin Sonuçlar.....	75



6.2. Araştırmanın Sonuçlarına İlişkin Öneriler .....	76
6.2.1. Eğitimciler İçin Öneriler .....	76
6.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler .....	77
<b>KAYNAKLAR .....</b>	<b>78</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>92</b>
<b>Ek-1</b> Etik Kurul Kararı .....	92
<b>Ek-2</b> Araştırma İzni .....	93
<b>Ek-3</b> Yazma Performansı Değerlendirme Ölçeği .....	94
<b>Ek-4</b> Peabody Resim Kelime Testi.....	95
<b>Ek-5</b> Yazma Performansı Öntest Örnekleri.....	101
<b>Ek-6</b> Yazma Performansı Sontest Örnekleri.....	105
<b>Ek-7</b> Özgeçmiş .....	109
<b>Ek-8</b> Ölçek İzni.....	110

## TABLOLAR LİSTESİ

<b>Tablo 3.1.</b> Öntest Sontest Kontrol Gruplu Deneysel Desenin Simgesel Görünümü .....	50
<b>Tablo 3.2.</b> Çalışma Grubu. ....	52
<b>Tablo 3.3.</b> Çalışma Grubunun Cinsiyet Dağılımı .....	52
<b>Tablo 3.4.</b> Deney 1, Deney 2 ve Kontrol Gruplarının Öntest Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Değerleri .....	53
<b>Tablo 3.5.</b> Yüzde Değişimler Yönüyle Grup Karşılaştırması .....	54
<b>Tablo 3.6.</b> Araştırmanın Bağımlı ve Bağımsız Değişkenlerine İlişkin Veri Analizleri .....	62
<b>Tablo 4.1.</b> Deney 1 ve Kontrol Grubunun Yazma Performanslarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	65
<b>Tablo 4.2.</b> Deney 2 ile Kontrol Grubunun Yazma Performanslarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	66
<b>Tablo 4.3.</b> Deney 1 ile Deney 2 Grubunun Yazma Performanslarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	66
<b>Tablo 4.4.</b> Deney 1 ve kontrol grubu öğrencilerinin dil gelişim puanlarına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları .....	67
<b>Tablo 4.5.</b> Deney 2 ve kontrol grubu öğrencilerinin dil gelişim puanlarına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları .....	68
<b>Tablo 4.6.</b> Deney 2 ve deney 1 grubu öğrencilerinin dil gelişim puanlarına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları .....	68

## ŞEKİLLER LİSTESİ

<b>Şekil 1.1.</b> Dijital Öykülemenin Yedi Ögesi (Robin,2006).....	23
<b>Şekil 1.2.</b> Dijital Öykü Oluşturma Süreci (Frazel,2010) .....	27



## SEMBOLLER/KISALTMALAR LİSTESİ

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı



## ÖZET

### **Bireysel ve İşbirlikli Dijital Öyküleme Uygulamalarının Üstün Zekalı Öğrencilerin Yazma Performansına ve Dil Gelişimine Etkisi**

Bu çalışmanın amacı üstün zekalı öğrencilerin yazma performansında ve dil gelişiminde bireysel ve işbirlikli dijital öyküleme uygulamalarının etkisini ortaya koymaktır. Çalışmada ‘öntest sontest kontrol gruplu desen’ uygulanmıştır. Çalışmaya Kırklareli ili Bilim ve Sanat Merkezi’ndeki ilkokul 4. sınıf düzeyinde deney 1 grubunu oluşturan 7, deney 2 grubunu oluşturan 6 ve kontrol grubunu oluşturan 5 öğrenci olmak üzere, toplam 18 öğrenci katılmıştır. Uygulama deney 1 grubunda bireysel dijital öyküleme uygulamaları kullanılarak, deney 2 grubunda işbirlikli dijital öyküleme uygulamaları kullanılarak, kontrol grubunda ise geleneksel yazma çalışmaları yapılarak yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak ‘Yazma Performansı Değerlendirme Ölçeği’ ve ‘Peabody Resim Kelime Testi’ kullanılmıştır. 2018-2019 eğitim-öğretim yılında toplanan verilerin analizinde Kruskal Wallis Testi ve Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Araştırmanın birinci hipotezi kapsamında ortaya çıkan bulgularda deney 1 ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin yazma performansı arasında deney 1 grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Araştırmanın ikinci hipotezi kapsamında elde edilen bulgularda deney 2 ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin yazma performansı açısından deney 2 grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Araştırmanın üçüncü hipotezi kapsamında elde edilen bulgularda deney 2 ve deney 1 grubunu oluşturan öğrencilerin yazma performansları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark görülmemiştir. Araştırmanın dördüncü hipotezi kapsamında elde edilen bulgularda deney 1 ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin dil gelişimi puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı fark görülmemiştir. Araştırmanın beşinci hipotezi kapsamında elde edilen bulgularda deney 2 ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin dil gelişim puanları açısından deney 2 grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı fark görülmüştür. Araştırmanın altıncı hipotezi kapsamında elde edilen bulgularda deney 2 ve deney 1 gruplarını oluşturan öğrencilerin dil gelişim puanları açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark görülmemiştir. Araştırma sonucunda bireysel dijital

öyküleme uygulamalarının geleneksel öykü yazma uygulamalarına göre yazma performansı açısından etkili olduğu, işbirlikli dijital öyküleme uygulamalarının geleneksel öykü yazma uygulamalarına göre yazma performansı açısından etkili olduğu görülmüştür. Dil gelişim düzeyi açısından işbirlikli dijital öyküleme uygulamalarının geleneksel öykü yazma uygulamalarına göre etkili olduğu görülmüştür. Bireysel dijital öyküleme uygulamaları dil gelişimi açısından geleneksel öykü yazma uygulamalarıyla kıyaslandığında etkili olmamıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Üstün Zeka, Dijital Öyküleme, Yazma Performansı, Dil Gelişimi, İlkokul



## ABSTRACT

### **The Effect of Individual and Cooperative Digital Storytelling Activities On The Writing Performance and Language Development Of Gifted Students**

The aim of this study is to analyze the impact of individual and cooperative digital storytelling implementations on gifted student's writing performance and language development.

In the study, 'pre-test post-test control group design' technique was applied. The study included a total of 18 children in 4<sup>th</sup> grade of primary school, 7 of which constituted the experimental group 1; 6 of which constituted the experimental group 2 and 5 of which constituted the control group in the Science and Arts Center in Kırklareli. The application was carried out by using digital storytelling implementations in group 1, using cooperative digital storytelling implementations in group 2, and applying traditional writing practices in the control group. 'Writing Performance Evaluation Test' and 'Peabody Art word picture Test' were used as data collection tools. Kruskal Wallis Test and Mann Whitney U Test were used to analyse the data collected in 2018-2019 academic year. In the results obtained under the first hypothesis of the study, there was a statistically difference between the performance of experimental group 1 and the control group in terms of writing performance in favor of experimental group 1. In the results obtained under the second hypothesis of the study, there was a statistically significant difference between the performance of experimental group 2 and the control group in terms of writing performance in favor of experimental group 2. In the results obtained under the third hypothesis of the study, There was no statistically significant difference between the performance of experimental group 2 and experimental group-1 in terms of writing performance. In the results obtained under the fourth hypothesis of the study, it was clearly seen that there was no statistically significant difference between the performance of experimental group-1 and the control group in terms of their language development levels. In the results obtained under the fifth hypothesis of the study, there was a statistically significant difference between the performance of experimental group 2

and the control group in terms of language development levels in favor of experimental group 2. In the results obtained under the sixth hypothesis of the study, it was found that there was no statistically significant difference between the performance of the experimental group-2 and the experimental group-1 in terms of language development levels.

**Keywords** : Gifted, Digital Storytelling ,Writing Performance,Language Development, Primary School





# 1. GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı ve araştırmaya ait genel bilgilere yer verilmiştir.

## 1.1. Problem Durumu

Eğitimin en fazla kalıcı iz bıraktığı dönemlerden biri ilköğretimde verilen temel eğitimidir. Anadil eğitimi ise verilmekte olan temel eğitimin etkili olmasına sebep olan eğitimlerin başında gelmektedir. İlkokul döneminde yapılan Türkçe öğretimi kişinin geride kalan derslerdeki başarısını ve iletişim becerilerini büyük ölçüde etkilemektedir.

Öğrenciler Türkçe dersinde başarıya eriştiklerinde, düşünce sistemlerinde, olayları yorumlama becerilerinde ve durumlara ilişkin bakış açılarında farklılıklar oluşmaya başlamaktadır. Bütün bu gelişmeler sayesinde öğrenciler, Türkçe'nin yanı sıra diğer derslerde de başarıya erişmektedirler. Bu nedenle eğitim-öğretim hayatında ya da okul yaşamının sonrasında başarıya ulaşmada Türkçe öğretimi önemli bir konuma sahip olmaktadır (Sever, 2000). Uygulanmakta olan Türkçe dersi öğretim programında öğrencilerin; Türkçe'yi doğru, etkili ve yerinde kullanma, yaratıcı ve eleştirel düşünebilme yetisi kazanma, problem çözme becerilerini geliştirme, iletişim becerilerini güçlendirme, bilgi teknolojileriyle etkileşim kurma gibi amaçlar belirtilmektedir. Program dinleme, okuma, konuşma, yazma, görsel sunu ve görsel okuma adı altında beş öğrenme alanından oluşmaktadır (MEB, 2009). Belirtilen beş öğrenme alanından öğrencilere en zor gelenin ve performans düşüklüğü görülenin yazma alanı olduğu literatürde belirtilmektedir (Foley, 2013; Green, 2011; Graham, Haris, 2009). Bu bağlamda düşüncelerini ve duygularını yazı yoluyla ifade edemeyen bireylerin gerek okulda gerekse gerçek yaşamda başarılı olması beklenmeyen bir durum olmaktadır (Demir ve Yapıcı, 2007).

Literatürdeki farklı araştırmalar ilkokul ve ortaokul kademelerinde yazmaya ilişkin çoğu sorunun dilbilgisi kurallarına uyulmaması, harf hata ve eksiklikleri, paragraflarda

bir bütünlük olmaması, paragraflar arasında bağlantıların kurulamaması gibi nedenlerden kaynaklandığını belirtmektedir (Önder, 2009, Alkan, 2007, Demir, 2000).

Yazma alanında sorun ve güçlükler yaşayan farklı zeka alanlarındaki öğrenci gruplarından biri de belirli alanlarda ( zihinsel, fiziksel, toplumsal) yaşatlarının üstü performans gösteren üstün zekalı öğrencilerdir (Friend, 2006). Literatür incelendiğinde üstün zekalı öğrencilerin düşüncelerini seçebilmede, parçanın bütünsellik içinde düzene girmesinde, okuyana gönderilmek istenen mesajın özetini yapabilmede ya da ayrıntılarına girebilmede, zaman yönetimini sağlamada, noktalama işaretlerine uymada, kelimeleri doğru olarak hecelemede, yazdıkları bir parçada konular arasında bütünlük sağlamada sorunlar yaşadıkları görülmektedir (Friend, 2006, Baum, Cooper ve Neu, 2001).

Yukarıda ifade edilen bilgiler ve araştırma sonuçları ele alındığında üstün zekalı öğrenciler için yapılacak olan yazma uygulama ve etkinliklerinin, onlar için önemli bir yere sahip olan, gelecek yaşamlarını etkileyecek yazma becerilerinin sağlam temellere kurulmasının ne denli önemli olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda yazma performansının geliştirilmesi amacıyla üstün zekalı öğrencilerin yaşadıkları ortamda incelemelerde bulunmaları, ardından düşünme sürecine girmeleri, bu süreç sonrasında ortaya çıkacak bilgi birikimlerini kendilerine uygun ortamlarda, farklı öğretim yöntemleri ve teknolojileriyle kurgulanmış etkinlikler desteğiyle ortaya koymaları bir gerekliliktir (Chaffee, McMahon, Stout, 2004; Korkmaz vd., 2001).

Öyle ki öğrencilerin bilgisayar teknolojileriyle ile adeta iç içe olduğu ve bilgisayar, tablet, telefon gibi teknolojik aletlerin olmadığını hayal edemediği bir çağda öğretim-teknoloji işbirliğinin kullanılması kaçınılmaz olmaktadır. Çünkü bilgisayar teknolojileri yazma öğretimiyle de etkileşim halindedir. Bilgisayar teknolojilerinin gelişimiyle birlikte yazma öğretiminin temel taşlarını resimler, videolar, film oluşturma araçları etkilemeye başlamıştır (Collier, 2013, Peterson ve Karlan, 2011).

Gambrell'e (2006) göre şu anki sınıflar bundan otuz yıl öncesine göre epey farklıdır. Derslerde bilgisayar, akıllı tahta, tablet gibi yeni öğretim teknolojilerinin odak noktası olması teknolojinin gelişimi sonucunda ortaya çıkmaktadır. Günümüzde öğrenciler

adeta internet ve teknoloji ile birlikte büyüyüp, gelişme göstermektedirler (Gabel, 2011). Yaşadığımız çağda öğrencilerin geleneksel yöntemlerden sıkıldığı, daha çok bilgisayar teknolojileri ile bütünleşik etkinliklerden keyif aldıkları görülmektedir. Bütün bu bilgiler ışığında üstün zekalı öğrencilerle yapılacak çalışmalarda yazma performansını ve dil gelişimini değerlendirmeden önce, öğretim ve bilgisayar teknolojilerinin iç içe olduğu günümüzde, dijital öyküleri kullanmak yerinde bir davranış olacaktır(Dogan ve Robin,2009).

Robin (2008) dijital öyküyü öğrencilerin belirledikleri konuda araştırma sürecine girerek, bir taslak oluşturma ve ilginç öykü konuları elde ederek yaratıcı öyküler oluşturma işi olarak tanımlamaktadır. Bu öykülerin oluşum sürecinde sesler, müzik, videolar, metin taslakları kullanılmaktadır. Günümüzde hızla öğrenme ortamlarına giren dijital öykü farklı derslerde öğretim yapabilme amacıyla kullanılmaktadır. Literatürde yapılan araştırmalar incelendiğinde dijital öyküler öğrenci başarısını, öğrencilerin derse katılımlarını ve güdülerini artırarak onları dersin bütününe katmayı başarmaktadır (Dogan, 2012, Dogan ve Robin, 2009, Hung,Hwang ve Huang, 2012). Bu bağlamda dijital öykü oluşturma sürecinde dijital öğeler önemli bir konuma sahiptir fakat yazma eylemi bu süreçte göz ardı edilmemelidir. Öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesinde dijital öykülerin rolü büyüktür. Öğrenciler bu süreçte yazacakları amaçları ve okuyucularını göz önüne alarak yazma, film şeridi haline getirme ve üretme basamaklarında yazma becerilerini geliştirmektedirler (Foley, 2013, Slyvester ve Greenidge, 2009). Şimdiye kadar yapılmış olan bazı araştırmalarda dijital öykülerin öğrencilerin motivasyonlarını, yazma becerilerini ve iletişimlerini nasıl geliştirdiğine dair bulgulara rastlanmaktadır (Bumgarner, 2012, Foley, 2013, Kulla-Abbot, 2006). Fakat dijital öykülerin üstün zekalı öğrencilerin yazma öğretiminde nasıl kullanılacağına ilişkin araştırmalara rastlanamamıştır.

Belirtilen düşünceler ve araştırma sonuçları ışığında yola çıkarak, bireysel ve işbirlikli dijital öyküleme uygulamalarının üstün zekalı öğrencilerin yazma performansı ve dil gelişimine olan etkisini araştırmanın anlamlı ve isabetli olacağı fikri, bu araştırmanın başlangıç çizgisini oluşturmaktadır.

## 1.2. Türkçe Öğretiminin Amacı ve Önemi

Türkçe öğretimi öğrencilere dil becerileri kazandırmayı ve bu becerileri geliştirmeyi hedefler fakat bu becerileri kazanmak için hazır bulunmuşluğun sağlanmış olması gerekmektedir (Göçer, 2015). Dil kalıplara sığdıramayacağımız kadar çok yönlü yapıya sahiptir. Kendi kurallarıyla beraber yapısını, şeklini kendi belirlemiş olan dinamik, canlı bir yapıdır. Bu bağlamda dil insanlar için önemli bir yere sahip olmaktadır. John Dewey dilin önemini "Dil olmadan hiçbir bilgiyi kullanmak, onu başkaları için faydalı kılmak mümkün değildir." sözleriyle desteklemektedir (Balun, 2008). Gelişen ve değişmekte olan şartlar her alanda olduğu gibi Türkçe öğretimi alanında da yenilikler getirilmesine sebep olmaktadır. Yeniden oluşturulan 2018 Türkçe öğretim programında (1-8. sınıflar) çoklu zeka kuramı ve yapılandırmacı yaklaşım sentezlenmiş, programda genel amaç öğrencilerin sahip olduğu zihinsel ve dilsel becerilerin gelişimine katkı sağlamak olmuştur. Teknolojinin her gün değişime uğradığı yeni dünyada öğrencilerde bulunan beceriler onlara yeni kapıların açılmasını sağlamaktadır. Bu nedenle Türkçe öğretimi ile öğrencilerin okuma, dinleme, sunumlar yapma, bir konu üzerinde düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama becerilerinin gelişimi, bilgiye giden yolda bilgiyi yapılandırma, araştırma, keşifler yapma ve bilgiyi yorumlama, iletişim becerilerinde etkili olma, sorunların çözümünde yaratıcılık gibi alanlarda gelişmeleri amaçlanmaktadır (MEB, 2009). Türkçe öğretiminde ulaşılmak istenen amaçlar (1)Öğrenme alanlarındaki becerilerini geliştiren, (2) dili özenle, düzgün kullanan, dil zevki edinen (3) duygu, düşünce ve hayal güçlerini geliştiren, (4) okuma yazmaya yönelik öğrenme alanlarında alışkanlıklar edinen ve yazılarını etkili biçimde yazabilen, (5) bilgiyi araştırarak, elde ettiklerini yorumlayarak sonuca ulaşabilen, (6) değerlendirmelerini eleştirel yöntemlerle yapabilen, (7)bilgiyi basılı materyal ya da medya kaynaklarından edinip üzerinde sorgulamalar yapan bireyler yetiştirmek biçiminde sıralanmaktadır (MEB, 2018).

### 1.3. Türkçe Öğretiminin Öğrenme Alanları

Geçmişten günümüze uygulamaya konulan Türkçe öğretim programları incelendiğinde, programların genel amacının öğrencilere dilsel beceri ve alışkanlıkları kazandırmak olduğu görülmektedir. Bu becerilerin kazandırılması ise dinleme, okuma, konuşma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu gibi beş temel öğrenme alanına dayanmaktadır. Dil becerileri bu beş öğrenme alanının birbirini bütünleyen ilişkileri içinde edinilmektedir. Bu nedenle Türkçe öğretimi beş öğrenme alanına dayalı olarak gerçekleştirilecek uygulamalı çalışmalara dayalı olmalıdır. Türkçe öğretiminin temel öğrenme alanlarının özelliklerinin ve birbiriyle ilişkilerinin bilinmesi, öğrenme-öğretme sürecinin oluşturulmasında önemli katkılar sağlayacaktır. Bu görüşten hareketle, çalışmada Türkçe öğretiminde öğrencilere kazandırılmaya çalışılan beş temel dil becerisi özellikleriyle incelenmiştir.

#### 1.3.1. Dinleme

Dinleme; konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu gibi diğer etkinliklere temel oluşturmaktadır (Sever, 2000). Özbay (2005) ise dinlemeyi, konuşmada ileri sürülen düşünceleri anlamak, değerlendirmek, aralarındaki ilişkileri saptamak, bu düşünceler arasında bellekte saklamaya değer bulunanları seçip ayırma süreci olarak tanımlamaktadır.

Dinleyerek öğrenen öğrenciler, dinleme becerisini yaşam boyu kullanacaklarından bu beceri erken yaşlardan itibaren geliştirilmelidir. Dinleme çalışmalarının öğrencilerin dinleyerek anlatılanı anlamalarını gerektirecek bir görev temelinde yapılandırılırsa daha etkili olabileceği görüşünü öne sürmektedir. Nunan'a (1999) göre görevler düzenlenirken öğretmenin değil, öğrencinin aktif olmasına dikkat edilmelidir. Böylece öğrenciler öğrenmekte oldukları dili dinleyerek anlamlarını yeniden ve yeniden yapılandıracaklardır.

Öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmek için okullarda yapılacak çalışmaların faydalı olması amacıyla hazır bulunuşluğun sağlanması, uygun dinleme yöntemi seçilerek dikkatin yoğunlaştırılması ve öğretmenin rehberliği gerekmektedir (Özbay,

2005; Kırkılıç ve Akyol, 2007). Guo'ya (2007) göre öğretmenler, dinleme çalışmalarında iyi bir rehberlik için dinleme sürecinin sonunda edinilen bilgilerle odaklanmakla kalmamalı, öğrencilerin belli bir amaçla dinlemelerini sağlamalı, onların önceki dinleme deneyimlerini açığa çıkarmalı, hangi dinleme yöntemini benimseyeceklerine ve dinlediklerini kullanmalarında nasıl bir yaklaşım izleyeceklerine yardımcı olmalı ve öğrencilerin kendi dinleme becerilerine güvenmelerini sağlamalıdır.

### **1.3.2. Konuşma**

Demirel (2002) ve Aydın (2008) konuşmayı düşüncelerin yanı sıra gözlenenleri, duyguları ve bilgileri dil aracılığıyla sözel olarak başkalarına anlatma işi olarak tanımlamaktadır. Sever (2000) konuşmanın bireysel ve toplumsal yaşamda önemli bir yer tuttuğunu, konuşma becerisinin okul, iş ve toplum yaşamında başarıya etki ettiğini belirtmektedir. Sever'in de belirttiği gibi Kutadgu Bilig'te yer alan "İnsanda dilince değişir kader; ya yurda baş olur, ya başı gider" sözleriyle doğru ve düzgün konuşmanın önemi vurgulanmaktadır. İlköğretimde doğru ve düzgün konuşma becerisi, konuşma eğitimi yapmak ve iyi konuşanları örnek almakla kazanılmaktadır. Türkçe derslerinde yer verilen konuşma etkinliklerinin amacı, öğrencilerin düşünce ve duygularını doğru ve etkili biçimde anlatma yeteneği edinmelerini sağlamaktır (Kırkılıç ve Akyol, 2007).

### **1.3.3. Okuma**

Etkin bir okuma becerisine sahip olunmadan istenilen bilgi düzeyine ve yazma performansına erişilemez. Demirel (2002) okumanın bir yazıyı; kelimeleri, cümleleri ve noktalama işaretleriyle görme, algılama ve kavrama becerisi olduğunu belirtmektedir. Demirel, bu tanımla okumayı basılı ve yazılı şekilleri anlamak için duyu organlarıyla zihnin ortaklaşa çalışması olarak ele almakta, Akyol (2005) ise okumada anlama odaklanarak okumayı, okunanda anlam bulmak ve okunanı anlamlandırma becerisi olarak tanımlamaktadır. Aydın'a (2008) göre ise erken yaşlarda edinilen dinleme ve konuşma becerisinin okuma becerisinin temeli olması

nedeniyle gelecekte etkin bir okuma becerisine sahip olmak için okul öncesi dönemden itibaren çocukların yanlarında yapılan konuşmalara dikkat edilmesi gerekmektedir. Bunun yanında etkin bir okuma becerisi kazandırmak üzere okul öncesi dönemde anne babaların çocuklarına kitap okuma, resimlerden anlam çıkarma çalışmaları yapması yerinde olacaktır. Okul öncesi öğretmenleri ise ilköğretimdeki okuma öğretimine hazırlık için öğrencilere dramatizasyonla dinlediğini, gördüğünü ifade ederek okuduğunu anlayabilme ve anlatabilme; masal, öykü, şiir, tekerleme, şarkılar okunarak kelime hazinesini geliştirme, ritimle heceleme yaptırılarak, kelimelerin başlangıç ve son seslerini, kafiyeli kelimeleri bulma çalışmaları ile yazılı sembolleri çözümlene becerileri kazandırılmalıdır.

#### **1.3.4. Görsel Okuma ve Görsel Sunu**

Teknoloji ile birlikte gelişen iletişim ve haberleşme hizmetleri görselliğin önemini artırmaktadır. Bu nedenle gün geçtikçe daha fazla bilgi televizyon, bilgisayar gibi görsel yollarla elde edilmektedir. Bu toplumsal gelişime paralel olarak eğitim programları, öğrencilerin resim, tablo, harita gibi görselleri etkinliklerde ve günlük yaşamlarında kullanmaları ve değerlendirebilmeleri amacıyla görsel okuma ve görsel sunu becerilerini geliştirmeyi içermektedir (Akyol, 2007). Glazer (2000) görsel okuma ve görsel sunu kavramını görsel imgeleri anlamak, anlamlandırmak ve görsel mesajlar üretmek olarak ifade etmektedir. İlk kez 2005 İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı'nda ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınan görsel okuma ve görsel sunu becerisi şekil, sembol, resim, grafik, tablo, beden dili, doğa ve sosyal olaylar gibi görselleri okuma, anlama ve yorumlama olarak ifade edilmektedir. Bu tanımlardan hareketle görsel okuma, görsellerin anlamlandırılması, görsel sunu ise anlatılmak istenenlerin görselleri kullanarak ifade edilmesidir.

Çocuklar görsel bir dünyada yaşarlar ve çevrelerini anlamlandırırken görselleri anlamaya çalışırlar, duygularını, düşüncelerini resimler, çizimler gibi görsellerle sunmaktadırlar. Görsel okuma ve görsel sunu becerileri öğrencilerin okul öncesinde ailede edindikleri deneyimlerine kadar dayanmaktadır. Doğumdan ilköğretim yıllarına kadar resimli kitaplar onlar için bir öğrenme aracı olmaktadır (Gillenwater, 2009).

İlköğretimin ilk yılında bir alfabetik sistemde okumayı öğrenmeleri için, görsel sembollerin dizilimi arasındaki ilişkiyi öğrenmeleri gereklidir (Bosse ve Valdois, 2009). Bununla birlikte yazma becerilerinin gelişimi için de harf olarak adlandırılan görsel sembollerini kuralına uygun kullanabilmeleri önemlidir. Eğitim-öğretim yaşamının ilerleyen yıllarında da Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler, Matematik ve Sanat gibi pek çok alanda harita, diyagram, grafik, zaman çizelgesi, tablo gibi görselleri okuma ve sunma becerilerini kullanmaları gerekmektedir. Öğrencilerin görsel okuma ve görsel sunu becerileri geliştirilemezse, okuma ve yazma düzeylerinin gelişimi sınırlı kalacaktır. Çünkü pek çok bilgi metni görsel öğeler içermektedir. Tablo, harita, diyagram gibi görseller karmaşıktır, nasıl anlamlandırıldıklarının öğrenilmesi gerekmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin yazma çalışmalarında tablo, harita, diyagram, zaman çizelgesi, resim, şema gibi görselleri kullanmaları faydalıdır çünkü bu tip görseller, görsellerin yer almadığı sözel metinlere göre bilgiyi özetleyerek sunduklarından anlamın kolay oluşmasını sağlamaktadır. Görsellerin kullanımı anlam oluşturmanın yanı sıra bir yazıyı planlamada da yardımcı olmaktadır. Görsel okuma ve görsel sunu becerisinin okumada, yazmada, sanatta ve temel bilimlerdeki önemi dikkate alındığında dil eğitiminde bu beceriyi geliştirmek üzere yapılacak çalışmaların gereği anlaşılmaktadır. Bu bağlamda gelişmiş bir görsel okuma ve görsel sunu becerisi, dijital öykülemeyle yazma performansının artırılmasında önemli bir etken olmaktadır.

### **1.3.5. Yazma**

Yazma becerisinin tanımı literatürde birçok araştırmacı tarafından yapılmıştır. Akyol (2013)'a göre yazma düşünceleri ifade etme amacıyla yapılan dilin harf ve noktalama işaretlerini içeren bir devinimdir. Sever (2011) ise yazmayı bir iletişim biçimi, kişinin düşündüklerini ifade etme yolu olarak tanımlamaktadır. Yazma bireyin düşüncelerini belirli kodlar aracılığıyla, semboller kullanarak görünür hale getirme, bir ürün oluşturma işidir (Karadağ ve Maden, 2013). Çeçen(2011) ise yazmayı bir bütün oluşturacak biçimde kurallara uygun olarak metin oluşturma becerisi olarak tanımlamaktadır.



Woolf, “... bir kitap art arda dizili cümlelerden değil, bir benzetme yapmak gerekirse kemerlere, kubbelere dönüştürülmüş cümlelerden meydana gelir.” sözleriyle yazıyı bir mimariye benzetmektedir. Bu mimari yapıyı oluşturmak için adeta bir arı gibi okuyarak kitaplardan özü toplamak gerekmektedir. Yazma balını yapmak için arı, okuma çiçeklerine konarak özü alır; özgün ve faydalı bir gıda olarak yaratır (Tosun, 2006). Başka bir deyişle okuma, yazma gücümüzü besleyen temel kaynaklardan birisi olmaktadır. Düşüncelerimizi tanıma ve onları yansıtma olanağı sağlayan okuma, bir yandan yazarın düşüncelerini okuyucunun düşünceleriyle ilişkilendirirken, bir yandan da dil gücünü geliştirmektedir. Noyce ve Christie (1989) yazar-okuyucu ilişkisini şöyle açıklamaktadır. Bir konuyu bir düzen içerisinde yazabilmek için yazar, konuyla ilgili okuyarak edindiği önceki bilgilerini düşünmelidir. Shen’e (2009) göre önceki bilgilerini ve geçmiş deneyimlerini düşünerek yeni anlamlar oluşturulan okuma süreci ile bu bilgilerden ve deneyimlerden hareketle genellemelere gidilen yazma süreci anlam oluşturma açısından benzeşmektedir. Bu açıdan bakıldığında okuma, yazma sürecinde kullanılacak bilgiler ve deneyimler sunmaktadır. Bununla birlikte okuma, Özdemir’e (1979) göre okuyucuda yazarın düşüncelerini yine kendi düşünceleriyle yeniden biçimlendirerek güzel söz söyleme ya da yazma isteği uyandırmaktadır. Hawkins’e (2006) göre de yazılacak konuyla ilgili kitapların okunup, okunanlar üzerinde tartışmalar yapılması bu isteği başlatabilir. Okumanın yazma isteğinin oluşumuna kaynak olması düşüncesinin yanı sıra Jones ve diğerleri (2010) yazmanın da okumanın kaynağı olduğunu ileri sürmektedirler. Onlara göre bir yazılı metni oluşturma etkinliği, daha çok okuma yapmak için adeta bir köprü görevi görmektedir.

Okumanın yazma ile ilişkisini ortaya koyan yukarıdaki ifadelerden öğrencilerin hem duygu ve düşünce ufuklarını hem de kelime hazinelerini geliştiren okuma etkinliklerinin daha sık gerçekleştirilmesinin yazma becerisinin artırılmasında ve yazma etkinliklerinin de okuma becerilerinin gelişiminde önemli olduğu anlaşılmaktadır.

Literatür incelendiğinde yazma becerisi ile birçok tanıma ulaşılmaktadır. Özbay'a (2009) göre önceden oluşturulmuş semboller aracılığıyla yaşanan olay, kişisel düşünceler ve duyguların, kişisel isteklerin anlatılmasıdır. Karadağ ve Maden'e (2013) göre ise verilmek, aktarılmak istenenin harf olarak adlandırılmış olan semboller

kullanılarak kodlanma durumudur. MEB (2005) ise yazma becerisini semboller ve kalıpların kullandığı, düşüncelerin ve duyguların kalıcı hale getirildiği ve karşdakine aktarımın sağlandığı, etkili ve iz bırakan bir iletişim yöntemi olarak tanımlamaktadır.

Yazma becerisi genel olarak günlük yaşamda az kullanılan ya da kullanılmasından kaçınılan becerilerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Aktan, 2013). Yazma içerisinde birçok işlemin gerçekleştiği karmaşık bir süreçtir. Zihinde oluşan anlamların seçilmesi, seçilen bu anlamların semboller aracılığıyla kodlanması ve sonunda yazı haline gelmesi sürecidir. Bu süreçte beynin çeşitli bölgeleri karşılıklı etkileşimde bulunmaktadır (Karadağ ve Maden, 2013, Özbay ve Barutçu, 2013). Yazı, kültürel aktarım ve kalıcılığa destek olduğu için, birey açısından gerekli bir davranış ve sadece insana ilişkin olduğundan yazma etkinliklerine her alanda yer verilmesi gerekmektedir (İşeri ve Ünal, 2010).

İlköğretim okullarında görev yapan pek çok öğretmen de öğrencilerin kendilerine verilen çoğu görevde yeterli bir yazma performansı gösteremediklerinden yakınmaktadırlar. Bu bağlamda bireysel farklılıklara uygun olarak geliştirilmiş dijital öyküleme ortamlarında işbirlikli ve bireysel yazma etkinliklerini uygulamak yerinde bir karar olacaktır.

### **1.3.5.1. Yazma Türleri**

Güneş (2013) 'e göre çeşitli yazma türleri bulunmaktadır. Yazma türleri amacına göre, kullanılan yazıya göre, yazım yapan kişi sayısına göre sınıflandırılmaktadır. Amacına göre yazma; eğlendirici, ikna edici, sorgulayıcı, öyküleyici, betimleyici, bilgilendirici yazma olarak sınıflandırılırken; kullanılan yazıya göre yazma ise dik yazma ve bitişik eğik yazma olarak sınıflandırılmaktadır. Kişi sayısına göre sınıflandırma yapılmak istenir ise paylaşarak yazma, serbest yazma ve birlikte yazma olarak sıralanabilir.

Takip eden kısımda belirtilen yazma türlerinden betimleyici, öyküleyici, planlı, iş birliği yaparak ve bağımsız yazma türlerine değinilmiştir.

#### **1.3.5.1.1. Betimleyici Yazma**

Betimleyici yazma bir durumun, olayın, kişinin, yerin dış görünüşünü yazıya dökülerek okuyucuya hissettirilmesidir. Betimleyici yazmada geçen kişilerin duygularına ilişkin ifadeler bulunmaktadır.

#### **1.3.5.1.2. Öyküleyici Yazma**

Öyküleyici yazma, içinde öykü bileşenlerini (yer, olay, zaman) barındıran herhangi bir olayı, anı, durumu ya da kişileri anlatan yazma türüdür.

#### **1.3.5.1.3. Yaratıcı Yazma**

Yaratıcı yazmada belirlenen bir konu, olay hakkında serbest çağrışım yoluyla yeni fikirler, düşünceler açığa çıkarılmaktadır. Ortaya çıkan düşünceler ışığında denenmemiş, yenilikçi, farklı yazılar ortaya çıkmaktadır.

#### **1.3.5.1.4. Planlı Yazma**

Öğrencilerin belirli kurallar içerisinde, yazmanın öncesinde gerekli tasarımı yaparak, yazma sürecinin gerektirdiği gibi yazmalarıdır.

#### **1.3.5.1.5. Bağımsız Yazma**

Bağımsız yazma öğrencilerin konuyu kendi seçerek, yazma süreçlerini kendileri tasarlayarak, kendilerine has kelime ve cümleleriyle yazmalarıdır. Bağımsız yazmada amaç öğrencilerin yazma becerilerini, yazmaya ilişkin tutumlarını olumlu yönde geliştirmektir.

### **1.3.5.1.6. İş Birliği Yaparak Yazma**

Öğrencilerin gruplara ayrılarak belirli bir olay, konu, düşünce hakkında yazmalarıdır. Öğrenciler yazılacak metnin tamamını birlikte yazabilecekleri gibi aralarında paylaşım yaparak da yazabilirler. İş birliği yaparak yazma öğrencilere yazmada keyif veren, öğrencileri yazmaya karşı cesaretlendiren bir türüdür.

### **1.3.5.2. Yazma Yaklaşımları**

Dil öğretimi yapılırken yazma becerilerini geliştirmek amacıyla farklı yazma yaklaşımları geliştirilmiştir. Bu yaklaşımların en çok kullanılanları süreç merkezli yazma öğretimi ve ürün merkezli yazma öğretimidir (Tekşan, 2013). Göçer (2014)'e göre öğretmenlerin yazma becerilerinin geliştirilmesi çalışmalarını bu iki yaklaşımı kullanarak gerçekleştirmesi gerektiğini belirtmektedir. Ürün merkezli yaklaşım, ürünü odağa alan ve ortaya çıkan ürünü inceleyen bir yaklaşım iken, süreç merkezli yaklaşım ise yazma sürecine önem veren yaklaşım olarak karşımıza çıkmaktadır.

#### **1.3.5.2.1. Ürün Merkezli Yaklaşım**

Oral (2008) ürün merkezli yaklaşımın, tasarlanan düşüncelerin kağıda yazı yoluyla aktarılması olarak tanındığını belirtmektedir. Ürün merkezli yaklaşımda bilgiler önceden toplanıp, belirli bir konu üzerinde düşündürme, karşılaştırmalar yapma, ispatlara ulaşma yoluyla kağıda dökülmektedir. Öğretmen öğrencinin performansını, ürünü aracılığıyla değerlendirme rolüne sahiptir. Ürünün değerlendirmesi dilbilgisi, kelime içeriği gibi yazının tekniğiyle ilgili ölçütlerle yapılmaktadır. Ürün merkezli yaklaşımda önemli husus tekniğin doğru ve kurallarına uygun olarak uygulanmasıdır. Ek olarak ürün merkezli yaklaşım öğrencilerin hepsini aynı kategoride standartlaştırması, öğretmen merkezli olması, yazma sürecinin öğretmenin koyduğu kurallar çerçevesinde gerçekleşmesi, öğrencilerin hazır bulunuşluklarını göz ardı etmesi, zaman açısından sınırlı süreler sunması, öğrencilerin yaratıcı yazma sürecine ket vurması yönleri nedeniyle eleştirişmektedir (Ülper, 2008, Tekşan, 2013).

### 1.3.5.2.2. Süreç Merkezli Yaklaşım

Süreç merkezli yaklaşımda öğrencinin ne yazdığından çok nasıl yazdığı ön planda olmaktadır. Ülper'e (2008) göre yazmaya bir ürün olarak değil, süreç olarak bakan yazmanın önündeki engelleyicileri kaldıran bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımı destekleyenler tarafından yazma sürecinin nasıl daha farklı hale getirilebileceği, bunun sonucu olarak ortaya çıkan yazma ürünlerinin de daha farklı olabileceği, bu farklılığın yazma sürecinde öğrenci-öğretmen işbirliği ve yönlendirmelerle yapılabileceğini savunulmaktadır.

Araştırmacılar süreç merkezli yaklaşımda öğrencilerin yazıyı yazmadan önce ve yazma sırasında ön hazırlık yapma, taslaklar oluşturma, gözden geçirip düzeltmeler yapma ve yazım aşamalarında geri dönüşler yaparak uyum içinde yazdıklarını belirtmektedir (Oral, 2008, Tekşan, 2013).

### 1.3.5.3. Yazma Aşamaları

İpşiroğlu'na (2006) göre yazmanın aşamaları aşağıdaki gibidir.

(1) Ön Hazırlık Çalışmaları: Yapılan yazma etkinliklerinde ilk aşamada yazılacak konulara ilişkin beyindeki düşüncelerin, çağrışımların gün ışığına çıkmasını sağlamak yani beyin fırtınası yapmak gereklidir. Yazmanın ilk basamağı beyin fırtınasıdır.

(2) Hazırlık Aşaması: Yapılan ön hazırlık aşamasında ortaya çıkan bilgilerin ayıklanması, gerekli ya da gereksiz olanların seçilmesi gerekmektedir. Gerekli olan, kullanılacak bilgilerin seçilmesi işleminde ayrıntılı bir araştırma sürecinden geçilebilir. Yazarın ne amaçla yazacağı, neleri kullanacağı hazırlık aşamasında belirginleşir, somutlaşır bu da yazarı yazmaya teşvik etmektedir.

(3) Tasarım Hazırlama: Yazma aşamalarının ilk ikisi olan ön hazırlık ve hazırlık aşamaları geçildikten sonra sıra bu aşamalarda ortaya çıkan imgelerin, düşüncelerin, ortada bir araştırma durumu var ise veri ya da belgelerin bir bütünlük çerçevesinde ayıklanması, sıralanması yani diğer bir deyişle bir kurgu oluşturulmasına gelir. Yazma

süreci akla gelenlerin birden bire, hazırlıksız şekilde kağıda döküldüğü bir etkinlik olmadığına göre düşüncelerin, elde edilen çağrışımların sıralanması, düzenlenmesi ve kurgulanması çok önemlidir. Yazmanın rahatça olması için tasarım hazırlama süreci iskelet oluşturur. Bu süreç kısa olabileceği gibi çok uzun bir zaman da alabilmektedir.

(4) Yazma Süreci: Yazma aşamalarının en can alıcı süreci yazma sürecidir. Yazar ön hazırlık, hazırlık, tasarım aşamalarından sonra elde ettiklerini kendine has yoğurma ve biçimlendirmeleriyle yazma sürecini başlatmaktadır. Çağrışımların ve çözümleyici düşünmenin ortak çalıştığı bu süreçte bazı yazarlar önceden hazırladıkları tasarıma bağlı kalırken bazıları da tasarımdan tamamıyla kopup yazma sürecinin akışına kapılmaktadırlar. Bu süreçte yazılanlar belirginleşip, ortaya somut olaylar çıkmaya başlayıp, olaylar da yer ve zaman ile etkileşime geçtikçe öykünün yol haritası da ortaya çıkmaya, görülmeye başlamaktadır.

Literatür incelendiğinde yazma sürecinde genellikle dört çeşit paragraf uygulamasından bahsedilmektedir. Bunlar okuyucuya konudan bahsedilen, bir tanıtım kısmı gibi görev alan, okuyucuyu okumaya yönlendiren giriş paragrafı, iki paragraf arasında bağlantıyı sağlamak amacıyla kullanılan geçiş paragrafı, birkaç paragraftan oluşan, konunun ayrıntılı olarak açıklandığı, geliştirildiği gelişme paragrafı, konunun kısaca bir özetinin sunulduğu sonuç paragrafı olarak belirtilmektedir ( Erkul, 2004, Korkmaz vd.,2005).

(5) Öz Değerlendirme (Öz Eleştiri): Yazma sürecinin bitmesinin ardından son aşama, yazarın yazdıklarını bütüncül bir yaklaşımla gözden geçirerek kendi öz değerlendirmesini yapma aşamasıdır. Bu değerlendirmeyi yaptıktan sonra gerekli düzeltmelerin yapılması gerekmektedir. Çoğu güçlü yazar yazılarını yazıp belirli bir zaman geçirdikten sonra yazılarını tekrardan ele alarak dışarıdan bir gözle okumayı tercih etmektedir.

Takip eden kısımda üstün zekalı öğrenciler için yazma öğretimine ilişkin bilgiler sunulmadan önce zeka kavramına, ardından üstün zeka kavramına değinilmiştir.

#### 1.4. Zeka Kavramı

Zekanın bugüne kadar pek çok tanımı yapılmıştır. Bu konuyla ilgilenen her alan kendine uygun bir zeka tanımı yapmıştır. Kimi kez uyum, kimi kez sorun çözme yeteneğine ağırlık verilmiştir. Bütün bunları içeren bir zeka tanımı "Zihnin öğrenme, öğrenilenden yararlanabilme, yeni durumlara uyabilme ve yeni çözüm yolları bulabilme yeteneğidir" biçiminde yapılabilir (Öktem 2002).

Başka bir ifadeyle zeka doğru tahminlerde bulunabilme, çok aşamalı planlar yapabilme yeteneğidir. Zaman içinde düşünce ve davranışlarını daha dakik ve düzenli hale getirmektir. Zeka, bir tartışmanın temelinde yatan mantığı fark etmek, doğru olan yeni analogiler kurmak, hoşta giden uyumlar yakalamaktır. Akıl, yaşamın sunduğu seçenekler arasında en doğru olanı bulabilme yeteneği; zeka ise yaratıcı akıldır (Guilford ve Hoepfner, 1971).

Zeka geleneksel olarak zeka bölümü (IQ) denilen sayısal bir sınıflama ile tanımlanmaktadır. Zeka bölümü (IQ) farklı zihinsel yetenekleri değerlendirmek için hazırlanmış olan alt testlerle aynı yaş grubundaki kişilerin performanslarını karşılaştıran özel bir göstergedir (Brody 1999). Çocuk ve ergenlerde zihinsel gelişim konusunun öncülerinden olan Piaget ise geleneksel zeka anlayışına karşı çıkarak, zekanın zeka testlerinden alınan puan olmadığını belirtmiş ve zekaya gelişimsel açıdan bakmaktadır (Selçuk ve ark. 2002)

Zeka kavramı her bireyde var olan potansiyel soyut bir kavram olarak kabul edilebilir. Ancak her bireyde değişik boyutlarda ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda Thorndike zekayı soyut, sosyal ve mekanik olarak üçe ayırmaktadır (Demirel ve ark. 2006).

1921 yılında gerçekleşen sempozyum sonucu pek çok bilim adamı zeka ile ilgili tanımlar yapmıştır. Thorndike'a göre zeka gerçeğin ya da doğruların bakış açısından bakarak iyi cevaplar verme gücüdür. Terman ise zekanın, soyut düşünme becerisi olduğunu düşünmektedir. Freeman zekayı duyuşsal kapasite, idrakte ilgili kabul kapasitesi, çabukluk, birliğin ranjı ya da esnekliğı, ustalık ve yaratıcılık, dikkat süresi, cevap vermede çabukluk ve uyanıklık olarak algılamaktadır. Thurstone'nun görüşüne göre ise zeka, içgüdüsel alışkanlıkları kısıtlayabilme kapasitesi, kısıtlanan içgüdüsel

alışkanlığın zihinsel olarak hayal edilip doğruya ya da yanlışla varabilme kapasitesi ve sosyal bir varlık olarak şekil değiştiren, kısıtlanan, içgüdüsel alışkanlığın davranışsal açığa vurulmasının farkına varabilme kapasitesidir (Sternberg 2003, aktaran Leana, 2005).

Gardner'a göre zeka tek bir faktörle açıklanamayacak kadar çok sayıda yeteneği içermektedir. Gardner zekayı, (1) Bir kişinin bir veya birden fazla kültürde değer bulan bir ürün ortaya koyabilme kapasitesi, (2) Gerçek hayatta karşılaştığı problemlere etkili ve verimli çözümler üretebilme becerisi, (3) Çözüme kavuşturulması gereken yeni veya karmaşık yapıları keşfetme yeteneği olarak tanımlamaktadır (Gardner ve ark 2003, Kaynak: Uzun 2004).

Zekanın farklı tanımları olsa da günümüzde zekaya ilişkin görüşlerin tümü zekanın geliştirilebilen bir kavram olduğunu ve kalıtsal durumdan etkilendiği noktalarında birleşmektedirler. Buna göre zeka, bireyin doğuştan sahip olduğu, kalıtımla kuşaktan kuşağa geçen ve merkezi sinir sistemi işlevlerini kapsayan; deneyim, öğrenme ve çevreden gelen etkilerle biçimlenen bir bileşimdir (Uzun, 2004).

Bireyler farklı düzeylerde zeka kapasitelerine sahip olmaktadır. Bu düzeylerden biri de toplumun yalnızca % 2'sini oluşturan üstün zeka düzeyidir. Takip eden kısımda üstün zeka kavramına değinilecektir.

### **1.5. Üstün Zeka Kavramı**

Günümüzde bazı eğitimciler 'üstün zeka' ve 'üstün özel yetenek' kavramlarını üstün yetenek başlığı altında toplama yoluna giderken, bazıları bunların iki ayrı kavram olduğunu ve kesinlikle aynı başlık altında toplanamayacağı görüşünü savunmaktadır (Ömeroğlu, 2004).

Üstün zekalı ve özel yetenekli çocuklar konusundaki ilk tanımlamalardan biri Terman tarafından 1925 yılında yapılmıştır. Buna göre, Terman'ın geliştirdiği Stanford-Binet ölçeğinde; (1) 0-70 zeka bölümü arasındakiler geri zekalı, (2) 70-80 zeka bölümü arasındakiler tutuk zekalı, (3) 80-90 zeka bölümü arasındakiler sınır üstü veya tutuk



normal, (4) 90-110 zeka bölümü arasındakiler normal zekalı, (5) 110-120 zeka bölümü arasındakiler üstün zekalı, (6) 120-140 arasındakiler çok üstün zekalı, (7) 140 ve üstün zeka bölümünde olanlar deha olarak tanımlanmaktadır (Enç, 2005).

Birinci Özel Eğitim Konseyi, Üstün Yetenekli Çocuklar ve Eğitimleri Komisyonu Raporu'nda üstün zeka ve üstün özel yetenek, 'Üstün Yetenek' başlığı altında toplanmış ve tanımı şu şekilde yapılmıştır: "Üstün yetenekliler, genel ve/veya özel yetenekleri açısından, yaşlarına göre yüksek düzeyde performans gösterdiği konunun uzmanları tarafından belirlenmiş kişilerdir. Üstün yetenekliler, bu yeteneklerini geliştirmede normal eğitim programlarının yetersiz kaldığı, kendi ilgi ve yetenekleri doğrultusunda farklılaştırılmış programlara gereksinim duyan gruptur (1. Özel Eğitim Konseyi, 1991).

Özsoy ve ark. (2002) "üstün zekalı çocuklar, geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmış zeka testlerinde 130 ve üzeri zeka bölümü sağlayan, yaşlarının % 98'inden üstün olan çocuklardır, üstün özel yetenekli olanlar ise zeka bölümleri devamlı 110-120 ve daha yukarı olup; güzel sanatlar, fen, matematik ve teknik alanlarda yaşlarının %99'undan üstün olanlardır" görüşünü belirtmektedirler.

Şubat 2007/2593 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayımlanan 'Milli Eğitim Bakanlığı Bilim Sanat Merkezleri Yönergesi' üstün yetenekleri çocukları; zeka, yaratıcılık, sanat, liderlik kapasitesi veya özel akademik alanlarda yaşlarına göre yüksek düzeyde performans gösterdiği uzmanlar tarafından belirlenen çocuklar olarak tanımlanmaktadır.

Üstün zekalı çocuğun kim olduğuna ilişkin literatürde birçok farklı tanım yapılmıştır. Bunların içerisinde en yaygın kabul gören tanıma göre zihinsel yeteneklerin birçoğunda yaşlarına göre üst düzey bir performans gösteren, yaratıcılık yönü güçlü olan, bir işe başladığında vazgeçmeyen kişiye üstün zekalı denilmektedir. Bu kişiler kendi yaşlarından rastgele seçilmiş bir kimsenin %98'inden üstündürler (Ataman, 2003). Renzulli'ye göre; üstün zekalı çocuklar genelde zeka bölümü 130'un üstünde olanlar, yeni düşünceler oluşturup bunları yeni sorunların çözümünde uygulayabilme yeteneği olanlar, yaratıcı olanlar ve bir işi başından sonuna kadar götürecek üstün

motivasyona, üstün iş, görev alma yeteneğine sahip olanlar olarak kabul edilmektedirler (Davaslıgil, 2004a).

Günümüzde Renzulli (1977)'ye göre yapılan tanım, büyük bir kabul görmektedir. Renzulli üstün zekanın insan zekasının üç temel öge arasındaki etkileşimden ortaya çıktığını ileri sürer. Bunlar (1) Genel anlksal gelişiminde ortalamanın üstünde olmak, (2) Üstün yaratıcılık düzeyi göstermek yani sorunların çözümüne ırsak düşünerek yaklaşmak, (3) Yüksek görev anlayışı diyebileceğimiz kendini ele aldığı konuyu tamamlamaya adama, yani güdülemede üst düzeyde olma, bir sorunun doğurabileceği sonuçları görebilme yeteneğine sahip olmak (Mertol, 2014).

### **1.5.1. Üstün Zekalı Çocukların Özellikleri**

Üstün zekalı çocukların yaşlılarından farklılığı üç yönden görülebilir. Erken tezahür, yoğunluk, nadir bulunma bu farklılığı oluşturan öğelerdir. Üstün zekalı çocuklar belirli alanlarda yaşlılarından yüksek performans gösterirler ve diğer çocuklardan daha erken gelişim gösterebilirler (Özyaprak, 2016). Üstün zekalı çocuklar yüksek liderlik yeteneklerini, sanat alanlarındaki (müzik, resim, tiyatro) yeteneklerini, ileri düzeyde matematik, okuma becerileri, keşfeden ve icatlar yapan karakterini ve tüm bu yeteneklerin toplamını açığa vururlar (Meyen ve Skrtic, 1988). Üstün zekalı çocukların gelişimleri incelendiğinde takip eden kısımda belirtilen gelişim özelliklerine ulaşılmaktadır.

#### **1.5.1.1. Üstün Zekalı Çocukların Zihinsel Gelişim Özellikleri**

Üstün zekalı çocuklar zihinsel gelişim açısından şu özelliklere sahiptir: (1) Soyut düşünme tarzının yansıması olan kavram oluşturma konusunda başarılıdırlar. (2) Olaylar arasında mantıksal bağlantılar kurarak, karmaşık problemlere yaratıcılıklarını kullanarak çözümler bulurlar. (3) Merakları ve yüksek öğrenme istekleri sonucunda ilgili oldukları konulara dikkatlerini daha uzun süre yoğunlaştırırlar. (4) Fazla kullanılmayan öğrenme stillerini kullanırlar ve fikirleri bütünsel halde kavrarlar. (5) Kendilerine has fikirleri vardır, orijinal çözüm yollarına ulaşırlar. (6) Esnek düşünme

tarzlarına sahiptirler. (7) Hafızaları çok iyidir. (8) Karşılaştıkları sorun veya problemlere farklı çözüm yolları bulurlar, değişik fikirler üretirler. (9) Temel becerileri akranlarına göre daha az tekrarla, daha çabuk ve daha iyi öğrenirler. (10) Gözlem güçleri yüksektir ve eleştirel düşünme becerilerine sahiptirler (Meyen ve Skrtic, 1988, Ataman, 1996, Heward ve Orlansky, 1980, Swassing,1990, Davaslıgil, 2004b).

### **1.5.1.2. Üstün Zekalı Çocukların Kişilik Gelişimi Özellikleri**

Üstün zekalı çocuklar kişilik gelişimi açısından şu özelliklere sahiptir: (1) Kişisel hatalarını görüp bunları değiştirebilirler. (2) Popüler ve sosyal oldukları için kolaylıkla dost edinebilirler. (3) Her zaman kendilerinden emin ve özgürlüklerine düşkünlüdürler. (4) Kararlı, sabırlı, diğer insanların görüşlerine karşı empati ile yaklaşan, çalışma konularında azimli olan bireylerdir. (5) Mükemmeliyetçi ve duygusal bireylerdir. (6) Haksızlık karşısında duyarlı bir şekilde davranırlar. (7) Ahlaki bilinç ve duyarlılıkları erken yaşta ortaya çıkar. (8) Mekanik gereçler kullanmaya ve sayılara erken yaşta ilgilidirler. (9) İki işi aynı süreçte yapabildikleri gibi yaptıklarını başarıyla bitirebilmek için daha fazla zamanları olsun isterler. (10) Kendi akranlarıyla oynamak yerine büyük yaştaki çocukları seçerler. (11) Hayal güçleri fazla geliştiği için hayali arkadaşlar edinebilirler. (12) İç denetime sahiptirler, bir işe başlamak için dıştan bir etkiye ihtiyaçları yoktur (Çağlar, 2004; Uzun, 2004; Gökdere, 2004; Clark, 2008; Davaslıgil, 2004a; Silverman,1993).

### **1.5.1.3. Üstün Zekalı Çocukların Fiziksel Gelişim Özellikleri**

Üstün zekalı çocuklar fiziksel zihinsel gelişim açısından şu özelliklere sahiptir: (1) Üstün zekalı çocukların enerjileri hep yüksek seviyededir, yaşıtlarına göre uyku süreleri daha kısadır. (2) Görünüşleri yaşıtlarına kıyasla daha olgundur. (3) Doğdukları zaman diğer bebeklerden kilo olarak daha ağırdırlar, erken çocukluk döneminde sürekli hareketlilik gösterirler. (4) Sinir sistemleri uyaranlara karşı yüksek duyarlılık gösterir. (5) Gelişim alanlarında yaşıtlarından daha ileridedirler. (6) Üstün zekalı çocuklarda bedensel özürler daha azdır (Uzun, 2004, Turnbull vd.,2002, Ataman, 2004).

#### **1.5.1.4. Üstün Zekalı Çocukların Sosyal Gelişim Özellikleri**

Üstün zekalı çocuklar sosyal gelişim açısından şu özelliklere sahiptir: (1) Akran gruplarında uçlarda gezerler ya lider olurlar ya da yalnızlığı tercih ederler. (2) İletişim kurdukları insanların kendilerinden bekledikleri ve duyguları konusunda hassastırlar. (3) Ahlaki gelişim düzeyinde ileri seviyede olmakla beraber diğer insanlara karşı hoşgörü ve merhamet sahibidirler. (4) Dostluk ilişkilerinde sürekli ve sadıktırlar. İlişkileri karşılıklı güven üzerine kurarlar. (5) Değişen durumlara kolaylıkla ayak uydurabilirler. (6) Espri yetenekleri yüksek ve arkadaş çevresinde gözdedirler (Meyen ve Skrtic, 1988, Heward ve Orlansky, 1980, Çağlar, 2004, Uzun, 2004, Clark, 1997).

#### **1.5.1.5. Üstün Zekalı Çocukların Dil Gelişim Özellikleri**

Üstün zekalı çocuklar dil gelişimi açısından şu özelliklere sahiptir: (1) Dil yeterliğini yaşlıtlarına kıyasla daha erken edinirler. (2) Dili problemlerin çözümünde etkili bir araç olarak kullanırlar. (3) Geniş kelime hazinesine sahip oldukları için kendilerini daha kolay ve rahat ifade ederler. (4) Yaşlıtlarına göre daha uzun soluklu ve karmaşık yapıda cümleler kurarlar. (5) Sözel yetenekleri çok ileri seviyededir. (6) Soyut anlamlı sözcükleri uygun yerlerde kullanırlar. (7) Entelektüel konuşmalara dahil olurlar. (8) Okuma ve yazmaya ilgileri oldukça yüksektir. (9) Akranlarından önce okuma öğrendikleri için kitap okumayı çok severler (Çağlar, 2004, Meyen ve Skrtic, 1988, Ataman, 1996, Uzun, 2004, Bildiren, 2016, Üşenti, 2013, Özdemir, 2010, Cox, 1977, Clark, 2002).

Takip eden kısımda üstün zekalı öğrencilerin dil gelişimlerini sağlamada ve yazma becerilerini artırmada başvurulabilecek bilgisayar teknolojilerinden biri olan dijital öykü kavramına değinilmiştir.

#### **1.6. Üstün Zekalı Çocuklarda Yazma Öğretimi**

Literatür incelendiğinde üstün zekalı çocukların yazma çalışması yaparken sorunlarla karşılaştıkları, bu sorunların üstesinden gelinmesi için ise sık sık yazma çalışmaları

yapılması önerilmektedir. Üstün zekalı öğrencilerin yazma performanslarının düşünme becerilerinin gelişmesiyle birlikte artacağından söz edilmektedir. Bu nedenle üstün zekalı öğrencilerin yazma etkinliklerinde kullanılması gereken adımlar şu şekildedir: (1) taslak oluşturma, (2) düşüncelerin ayıklanıp seçilmesi, (3) konuyu derinleştirme-geliştirme, (4) konuyu destekleyici ayrıntılar üzerinde çalışma, (5) düzenleme yapıp yazma, (6) akran ya da öğretmen değerlendirmesi ve (7) son olarak da gözden geçirme (Van Tassel Baska ve Stambaugh, 2006).

Karsak'a (2014) göre üstün zekalı çocukların yazma çalışmalarında kendilerini geliştirerek keyif aldıkları etkinlikler yapılması önerilmektedir. Bu etkinlikler; oluşturulan öyküyü başka bir karakterin perspektifinden tekrar oluşturma, bir konuya ait karşıt görüşleri içeren yazılar yazma, herhangi bir sanat çalışmasını betimler nitelikte yazılar yazma, belirli konular hakkında teknik nitelikte (kullanım kılavuzu, kurulum aşamaları) yazılar yazma ve toplumu ilgilendiren sorunlar, kişisel problemler, eğitim sistemi problemleri hakkında yazılar yazma olarak sıralanmaktadır.

Üstün zekalı öğrencilerin yazma performanslarını artırmak amacıyla yeni stratejilerin uygulanması da önemlidir. Bu açıdan bakıldığında öğrencilerin düşünceler arası bağlantıları kurabilmelerine olanak sağlayan işbirlikli öğrenme yaşantılarına uygun yazma öğretimi uygulanması yerinde bir karar olmaktadır. Bu uygulamalara destek olarak okul dergisi düzenleme, yıllıklar tutma, şiir yazımı gibi bireysel etkinlikler yapılabilir (Orhan-Karsak, 2014). Belirtilen bu görüşü Albertson ve Billingsley'in (2001) yaptıkları araştırmada, yazma öğretimi sürecinde stratejilerin kullanılmasının öğrencilerin daha uzun, akıcı öyküler yazdıkları, yazılan öykülerin daha özgün ve kalite bakımından yüksek oldukları bulgusu desteklemektedir.

Literatür incelendiğinde üstün zekalı öğrencilerin yazma öğretimi sürecinde etkililiklerini artırma adına bilgisayar teknolojilerinden de yararlanılabileceği görülmektedir. Öğretmenlerin üstün zekalı öğrencilerle yazma etkinlikleri sürecinde bilgisayar yazılımlarına yer vermeleri bu alanda sorunlar yaşayan üstünler için yararlı olabilmektedir (Plucker ve Callahan, 2008).

Bu anlamda dijital öyküler de üstün zekalı öğrencilerin bireysel ve işbirlikli yazma etkinliklerinde yararlanabilecekleri zengin bir uygulama olarak düşünülebilir. Takip eden kısımda dijital öykü kavramına değinilmiştir.

### 1.7. Dijital Öykü

Geleneksel sözlü ya da yazılı olarak bulunan öykülerin teknoloji kullanılarak çoklu ortamlar, programlar aracılığıyla bilgisayar ortamına aktarılan formu olan dijital öykü, araştırmacılar tarafından farklı olarak tanımlanmaktadır.

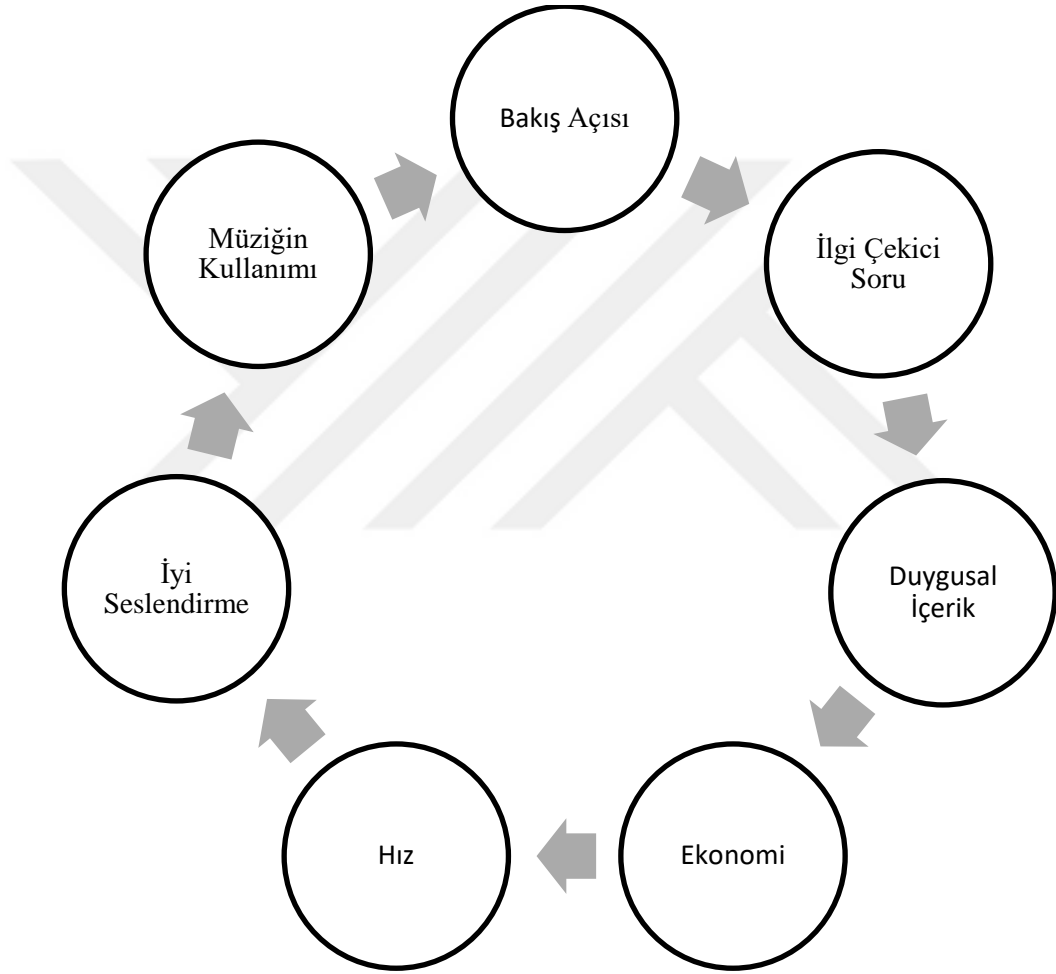
Bu tanımlara göre dijital öykü; Ohler (2008)'e göre kişisel teknoloji olanaklarını kullanarak uygun bir öykü ile medya öğelerini birleştirerek oluşmaktadır. Hathorn (2005) ise dijital öyküyü günümüz teknolojileri ile okuryazarlık kabiliyetlerini, dil ve iletişimi harmanlayan bir yenilik olarak adlandırmaktadır. Porter (2004) ise çoklu ortam öğelerine vurgu yaparak dijital öyküyü gelenekten gelen ve kişisel öykülerin ve anlatımının müzik, resim, seslendirmeler ve grafik ile birleştirilmesi olarak tanımlamaktadır.

Bir önceki tanıma benzer olarak Chung (2007) da dijital öyküyü, öykülerin metin, video, müzik, ses ve görsel gibi öğelerin bilgisayar ortamında bir araya getirilerek sunulması olarak tanımlamaktadır.

Genel bakışta dijital öykü; tarihi olaylar ve kişisel öykülerin aktarılmasında kullanılan, çoğunlukla bilgisayar ortamında kurgulanan, seslendirme, grafik, metin, müzik gibi birçok öğeden meydana gelen, bu bağlamda çoğunlukla çoklu ortam araçları kullanılarak oluşturulan fakat bu oluşum esnasında yaratıcılık, estetik ve sanatın kullanıldığı bir ürün olarak tanımlanmaktadır (Robin, 2006, Wang ve Zhan, 2010, Sawyer ve Wills, 2011).

### 1.7.1. Dijital Öykünün Öğeleri

Dijital öykülerin birbirinden bağımsız olmayan ve kendi içerisinde bir bütünlük oluşturan yedi ögesi bulunmaktadır (Lambert, 2010; Robin, 2006; Bumgarner, 2012; Bull ve Kadjer, 2004). Bu öğelere Şekil 1.1’de yer verilmektedir.



Şekil 1.1. Dijital Öykülemenin Yedi Öğesi (Robin,2006)

Şekil 1.1’de görülen bu yedi öge şöyle açıklanabilir:

(1) Bakış Açısı: Dijital öykünün kişisel yaşantı ve deneyimler üzerinden oluşturulmasıdır. Dijital öykü yazarının kendi bakış açısını kullanarak mesajın aktarılmasıdır.

(2) İlgi çekici soru: Dijital öykü yazılırken kişilerde merak uyandırmak, ilgi ve dikkati canlı tutmak için dijital öyküye ilgi çekici bir soruyla başlanabilir. Dinleyici veya izleyicilerin odaklanma süresini artırmak için bu soru dijital öykünün gelişme ya da sonuç kısmında da verilebilir.

(3) Duygusal İçerik: Dijital öyküler oluşturulurken amaç dinleyicinin veya izleyicinin teknolojinin olanakları kullanılarak ve sanatsallığa önem verilerek keyif almasını sağlamaktır. Bundan dolayı dijital öyküler izleyicinin veya dinleyicinin kültürel, kişisel ve toplumsal özelliklerine uygun olarak güldüren, eğlendiren bazen ise hüzünlendiren içeriğe sahip olmalıdır.

(4) Ekonomi: Dijital öyküde kullanılan video, müzik, grafik, resim ve fotoğraf gibi görsel ve seslerin sayısı, dijital öyküde ne kadar kullanılacağı ekonomi ögesi ile ilgilidir. Ekonomi ögesi aynı zamanda dijital öykülerin uzunluğu ile ilgilidir.

(5) Hız: Dijital öyküler oluşturulurken anlatımdaki hız, dinleyici ya da izleyicilerin dikkatini toplamak ve odak noktaları öyküye döndürmek için önemlidir. Dijital öykülerde hız ve ekonomi arasında bağlantılar vardır. Yazar bu bağlantıları göz önünde bulundurup öyküde nelerin bulunması ya da nelerin çıkarılması konusunda karar verir.

(6) İyi seslendirme: Dijital öykülerde aktarılmak istenen mesaj öykü anlatıcısının ses tonu ve vurgulamalarıyla daha etkili bir biçimde aktarılır. Anlatıcı sesini öykünün hızına, duygusuna, temposuna göre ayarlamalıdır.

(7) Müziğin Kullanımı: Öykünün daha ilgi çekici olması için öykü konusuna, seçilen görsellere, verilmesi amaçlanan mesaja uygun efektler ve müzikler kullanılabilir. Kullanılan bu öğeler mesajın verilmesinde güçlü etkiye sahiptir. Müzik kullanımında dikkat edilmesi gereken önemli nokta müziğin dijital öyküde metin seslendirmesinin önüne geçmemesidir.

Takip eden kısımda dijital öykülerin oluşturulmasında kullanılan yazılımlara ilişkin bilgiler sunulmuştur.



### **1.7.2. Dijital Öykü Oluşturulurken Kullanılan Yazılımlar**

Dijital öyküleme sürecinde kullanılacak materyalleri bir araya getirmek veya üzerinde düzenlemeler yapmak için çeşitli yazılımlar kullanılmaktadır. Bu yazılımlar bilgisayarlarda kullanılan yazılımlar, akıllı telefon ve tabletlerde kullanılan yazılımlar ve web ortamında kullanılanlar olarak gruplandırılmıştır (Karakoyun, 2014; Militello ve Guajardo, 2013; Robin ve Mcneil, 2013).

#### **1.7.2.1. Bilgisayarlarda Kullanılan Yazılımlar**

- Microsoft Photo Story 3: Bu yazılımın literatürde en çok kullanılan yazılımlardan biri olmasının sebebi ücretsiz ve kolay kullanılabilir olmasıdır. Görseller belirlenen akış şemasına göre sıralanıp yazılım ortamına aktarılır. Bunun ardına kullanılan görseller senaryo, müzik, ses gibi araçlarla birleştirilir. Bu program sadece Windows işletim sisteminde kullanılmaktadır.

-Microsoft Windows Live Movie Maker: Bu yazılım Microsoft Photo Story 3 yazılımının kullanım özelliklerinin üzerine ek olarak yüksek çözünürlük kalitesinde videolar oluşturmaya ve dosya türü farklı olarak video kaydına imkan sağlar. Literatürde bu program da çeşitli çalışmalarda kullanılmıştır (Emert, 2013; Foley, 2013; Gabel, 2011; Kobayashi, 2012; Robin ve Mcneil, 2013).

#### **1.7.2.2. Akıllı Telefon ve Tabletlerde Kullanılan Yazılımlar**

Iphone ve Ipad ortamlarının getirdiği imkanlar ve mobil aygıtlarla oluşturulan dijital öyküler öğrencilere işbirlikli bir çalışma ortamı sunarak dil becerileri ve sosyal becerilerin gelişmesine katkı sağlamaktadır (Ranieri ve Bruni, 2013). Ipad ve Iphone ortamında hem dijital öykü oluşturma hem de kişisel öğrenmeye olanak sağlayan yazılımlardan bazıları şunlardır: StoryKit, Storyrobe, iTalk, Fotobabble, ReelDirector, iMovie for iPad (Frohlich vd., 2009; Karakoyun, 2014; Robin ve Mcneil, 2013; Walker, 2011).

### 1.7.2.3. Web Ortamında Kullanılan Yazılımlar

Web 2.0 standart HTML yapısına sahip olan, klasikleşmiş web ortamından sonra ortaya çıkan etkileşim düzeyi yüksek olan, işbirliğini ön plana çıkaran, kullanan merkezli yeni Web ortamını tanımlamak amacıyla kullanılmaktadır. İnternet ortamında büyük paya sahip olan ikinci nesil teknoloji ve standartlarla bütün oluşturduğu için Web 2.0 kelimesiyle bütünleşmiştir. Web 2.0 teknolojisi kullanımı kolay olduğu için oldukça yaygın biçimde kullanılmaktadır (Deperlioğlu ve Köse, 2010).

Web 2.0 dijital öyküleme, öğrencilerin dil becerilerinin gelişiminde temel metinlere nazaran daha etkin bir pedagojik araçtır. Web 2.0 araçlarında olan özellikler dil becerilerinin kazanılması ve geliştirilmesinin yanı sıra öykü anlatmak için de öğrenci ve öğretmenlere çeşitli yeni teknikler sunar (Signes ve Speck, 2012; Tackvic, 2012).

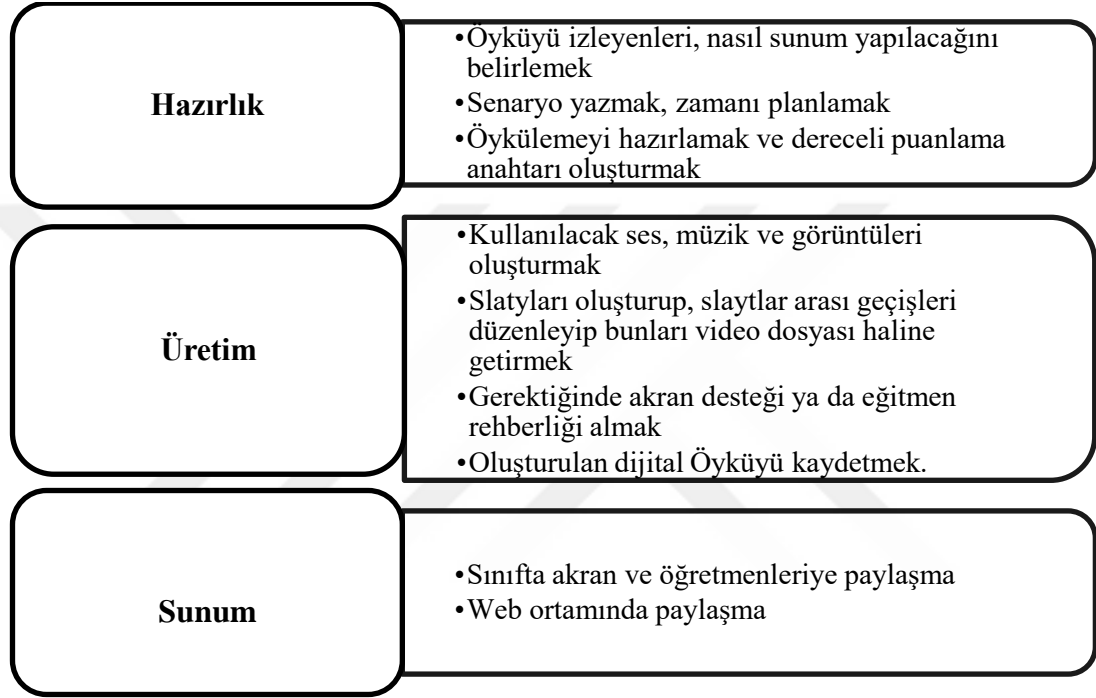
Animoto, Wevideo, Creaza, StroyBird, Toondoo, Storyjumper, Slide.ly, Powtoon, Voicethread dijital öyküler oluşturmayı sağlayan bazı Web 2.0 yazılımlarıdır (Bumgarner, 2012; Gabel, 2011; Malita ve Boffo, 2010; Reinders, 2011; Robin ve Mcneil, 2013).

Takip eden kısımda belirtilen yazılımların kullanıldığı dijital öykü oluşturma sürecinin işleyişine ilişkin bilgiler sunulmuştur.

### 1.7.3. Dijital Öykü Oluşturma Süreci

Literatür incelendiğinde araştırmacıların dijital öykü oluşturma sürecinde farklı aşamalar kullandıkları görülmektedir. Jakes ve Brennan (2005) süreci yazma, senaryo geliştirme, öykü panosu, multimedya araçları bulma, dijital öyküyü oluşturma, dijital öyküyü paylaşma basamaklarına ayırmışlardır. Bu basamaklara benzer olarak Barret (2009) ise süreci; senaryo oluşturma, ses ve kayıt düzenleme, görselleri tarama ve düzenleme, ses ve görüntü birleştirme, geçiş ve efekt ekleme, dijital öyküyü yayınlama olarak sıralamaktadır. Lasica (2010) ise öyküye karar verme, materyalleri derleme, senaryo oluşturma, araç-gereç hazırlama, öykü panosu oluşturma, araçları

dijitalleştirme, ses kaydı yapma, müzik ekleme, öyküyü düzenleme ve paylaşma olarak süreç aşamalarına değinmektedir. Frazel (2010) ise dijital öykü oluşturma sürecini üç basamakta ele almaktadır. Bunlar hazırlık, üretim ve sunumdur. Frazel'in (2010) ifade ettiği bu üç aşama Şekil 1.2'de görülmektedir.



**Şekil 1.2.** Dijital Öykü Oluşturma Süreci (Frazel,2010)

Takip eden kısımda farklı aşamalarıyla vurgulanan dijital öyküleme sürecine, öğretimde yer verilme durumuna değinilmiştir.

#### 1.7.4. Dijital Öyküleme ve Öğretim

Öğrenme ortamlarında dijital öykülerin kullanım alanlarına baktığımızda, öğretmenlerin belirli ders içeriklerini aktarmak öğrencilerin ise belirli bir ders içeriğini öğrenmek ya da özgün ve hayali bir öyküyü anlatmak amacıyla dijital öyküler oluşturdukları görülmektedir (Robin,2008). Robin'e (2006) göre öğretmenler dijital öyküleri öğrencilerin derse olan ilgilerini artırmak ve yeni düşünceler geliştirmelerini

sağlamak amacıyla oluşturmaktadırlar. Bu bağlamda öğretmenler soyut veya anlaşılması güç konuları dijital öyküler yardımıyla daha anlaşılabilir, yaşama aktarılabilir duruma getirmektedirler.

Dijital öyküler bilgisayar teknolojilerinin öğretim ile bütünleşmesini, öğretmenin rehberlik ettiği öğrenciler aracılığıyla öğretim programına uygun olarak sağlamaktadır. Dijital öyküler sağladığı esneklik, farklı öğrenme yöntemleri ile öğrencilerin çağın getirdiği bilgi ve beceri donanımına sahip olmalarını sağlamaktadır (Huff, 2009; Robin,2007; Hett,2012; Anderson ve Wales,2012). Dijital öyküler sınıf ortamında öğretimi kolaylaştırırken, aynı zamanda öğrenmelerin bireysel olmasını ve öğrenme sürecine odaklanılmasını sağlamaktadır (Xu, Park ve Baek, 2011; Ceylan ve Birinci, 2013). Öğrenme ortamlarında dijital öyküler kullanılarak yapılan araştırmalarda dijital öykülerin öğrencilerde özgüven artışı, yazma becerisi gelişimi, öğrenme deneyimlerinin zenginleşmesi, akademik başarı artışı görülmektedir (Sadik, 2008; Dogan ve Robin, 2008; Yüksel, 2011; Yamaç, 2015; Foley, 2013; Campbell, 2012; Kadjer, 2004; Çıralı, 2014).

21. yüzyıla ilişkin yeni becerilerin edinilmesine imkan veren dijital öyküler kendine has, esnek ve modernleşen dünyaya uygun öğretim araçlarıdır. Dijital öyküler ders konuları ve bilgisayar teknolojileri bütünleşmesini sağlayarak, öğrencilerin yüksek motivasyonlu bireysel ve işbirlikli çalışmaları için fırsat sunmaktadırlar. Dijital öyküler kullanılan öğrenme ortamları öğrencilere, kendi öğrenme yöntemini seçme olanağı sunar. Böylece öğrenci işbirlikli, bireysel ya da yaparak yaşayarak öğrenme imkanı bulmaktadır. Bu özelliklerinin yanı sıra dijital öyküler öğretmen ve öğrencilerin görsel ve sözel işlemleri uygulamalarına olanak sağlayarak bilişsel becerilerin de gelişmesine olanak vermektedir (Baki, 2015).

Dijital öyküleme uygulamaları işbirlikli ya da bireysel olarak uygulanabilmektedir. Yapılan uygulamalar işbirlikli yöntemler aracılığıyla gerçekleştirildiğinde öğrencilerin yazma performanslarının ve dil gelişimlerinin artması beklenilmektedir. Literatür incelendiğinde dijital öykülemenin eşli, işbirlikli olarak uygulandığında anlamlı sonuçlar verdiği görülmektedir (Baki, 2015; Yamaç, 2015; Saunders, 2014; Xu,Park ve Baek, 2011). İşbirlikli uygulamalar sonucunda öğrencilerin yazma

becerileri, yazma öz-yeterlikleri, yazmaya yönelik tutumları pozitif olarak gelişmektedir. Öğrenciler yazma süreçlerinde düşünsel sistemlerini harekete geçirerek, eleştirel bakış açısıyla yazmaya başlamışlardır. İşbirlikli çalışmalar öğrencilerin birbirleri arasında koordinasyon, diğer görüşlere karşı önyargılı olmama gibi özelliklerinin gelişmesini sağlamaktadır. İşbirlikli dijital öyküleme çalışmaları bireysel dijital öyküleme çalışmalarına göre hem yazma performansı hem de dil becerilerinin gelişimi açısından daha etkili olduğu yukarıda verilen araştırmaların sonucunda belirtilmektedir.

Üstün zekalı öğrencilerin yazma sorunlarından yola çıkarak, yukarıda değinilen literatürde ulaşılan bilgiler ve farklı araştırmaların sonuçları doğrultusunda dijital öykülerin belirtilen yararları göz önüne alınarak, ilkokul düzeyinde üstün zekalı öğrencilerin yazma performansında ve dil gelişiminde bireysel ve işbirlikli dijital öyküleme uygulamalarının etkililiğini ortaya koymak yerinde bir karar olacaktır.

Bu düşünceden hareketle oluşturulan araştırmanın problem cümlesi ve hipotezleri takip eden kısımda sunulmuştur.

## 2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde sunulan araştırmalar ‘Dijital öyküleme uygulamalarıyla yazmaya ilişkin ilgili araştırmalar’, ‘Dijital öyküleme uygulamalarıyla dil gelişimine ilişkin ilgili araştırmalar’, ‘Dijital öyküleme uygulamalarıyla farklı değişkenlere ilişkin ilgili araştırmalar’, ‘Üstün zeka düzeyinde bilgisayar teknolojileriyle bütünleştirilmiş yazma öğretimine ilişkin ilgili araştırmalar’, ‘Farklı düzeylerde bilgisayar teknolojileriyle bütünleştirilmiş yazma öğretimine ilişkin ilgili araştırmalar’, ‘Üstün zeka düzeyinde bilgisayar teknolojileriyle bütünleştirilmiş dil gelişimine ilişkin ilgili araştırmalar’, ‘Farklı düzeylerde bilgisayar teknolojileriyle bütünleştirilmiş dil gelişimine ilişkin ilgili araştırmalar’ olmak üzere yedi başlık altında incelenmiştir.

### 2.1. Dijital Öyküleme Uygulamalarıyla Yazmaya İlişkin İlgili Araştırmalar

Literatür incelendiğinde üstün zekalı öğrenciler için dijital öyküleme uygulamalarını temel alan araştırmalara rastlanamamıştır. Bu nedenle normal zeka düzeyindeki öğrenciler için dijital öykülemenin yazma performansına ve dil gelişimine etkisini araştıran araştırmalar incelenmiş ve aşağıda bu araştırmaların sonuçlarına değinilmiştir.

Dijital öyküleme uygulamalarının farklı sınıf düzeylerindeki öğrencilerin okuryazarlık becerilerine, yazma becerilerine, yazma motivasyonlarına, yazma öz-yeterliğine, yazmaya ilişkin algılarına, düşüncelerini planlamalarına ve düzenlemelerine olan etkilerine ilişkin değişkenler farklı araştırmaların konularını oluşturmaktadır. Takip eden kısımda öncelikle üstün zekalı öğrenciler için dijital öyküleme uygulamalarının yazmaya ilişkin farklı değişkenlere olan etkileri literatürde rastlanamadığı için, normal zekalı öğrenciler için benzer etkileri konu alan araştırmalara ilişkin bilgilere ve sonuçlarına yer verilmiştir.

Kadger (2004) araştırmasında lise çağındaki çocuklar ile çalışmış, onlara okuryazarlık becerilerini geliştiren çoklu ortam öğrenme alanları oluşturmuştur. Öğrenciler yaşam tecrübelerini öyküleştirmişler ve ardından öykülerine görseller ve sesler eklemişlerdir.

Öğrenciler oluşturdukları dijital öykülerini sunmuşlardır. Araştırma sonucunda bu sunuş onlara güven vermiş ve okuryazarlığa ilişkin bakış açılarını değiştirmiştir.

Davis (2004) yaptığı araştırmasında düzey sosyoekonomik seviyeli aileleri çocuklarına farklı öğrenme ortamları oluşturmak amacıyla okulun ardından dijital öykü oluşturma çalışmaları gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda dijital öykülerin çocukların gelişimi için bir araç olduğu, öğrencilerin olayları anlamlandırma ve düşüncelerini sunma becerilerinin arttığı ve öğrencilerin teknolojiyle ilgili becerilerinin arttığı görülmüştür.

Campbell (2012) yaptığı çalışmada dijital öykülerin beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerinin katılım düzeyi ve nitelikli yazılar meydana getirme becerileri motivasyonlarına etkisini araştırmıştır. Araştırma sonucunda öğrenciler nitelikli ürünler oluşturmuşlar, dijital öyküleme yöntemi öğrencilerin öykü edici yazma becerilerini geliştirmiş, öğrencilerin katılımları olumlu olarak etkilemiştir.

Foley (2013) doktora tezi kapsamında 1 ve 2. sınıf öğrencilerine dijital öykülemenin yazma öğretimindeki rolünü araştırmıştır. Araştırma sonucunda dijital öykülerin yazma öğretiminde nasıl kullanılması gerektiği belirtilmiştir. Araştırmanın göz önünde olan sonuçları arasında öğrencilerin yazarlığa karşı algılarını, yazarlık beceri ve şahsiyetlerini etkilediği görülmektedir.

Xin (2013) araştırmasında dijital öykülerin öğrenme güçlüğü problemi yaşayan ve otizm tanısı konmuş öğrencilerin yazma becerilerine olan etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin yazılarındaki kelime, cümle sayıları yükselmiş aynı zamanda kullandıkları doğru kelime sayısı da artmıştır. Öğrenciler dijital öyküler sayesinde resimleri nasıl bulacaklarını ve internet üzerinden araştırmalarını nasıl gerçekleştireceklerini öğrenmişlerdir. Öğrencilerin yazma konusunda düşüncelerini planlama ve organize etme süreçlerinde motivasyonları yükselmiştir.

Bumgarner (2012) doktora çalışmasında öğretmen adaylarının kendilerinden teknoloji kullanımını açısından daha tecrübeli ve başarılı olan öğrencilere dijital öyküleme yöntemini nasıl öğretebildiklerini araştırmıştır. Çalışmanın sonucunda öğretmen tarafında olan öğretmen adayları dijital öykülemenin öğrenciler açısından deneyim

kazanma adına avantajlar sağladığını, öğretim sürecinde öğrencilerin teknolojik açıdan daha bilgili oldukları için ikilemlere düştüklerini belirtmişler, dijital öykülemenin öğrencilerin dikkatini canlı tuttuğunu ve onları güdülediğinden bahsetmişlerdir. Öğrencilerin yazmaya karşı daha istekli oldukları görülmüş anında dönüt aldıkları için daha motive bir şekilde yazdıkları görülmüştür.

Green (2011) gerçekleştirdiği doktora tez çalışmasında yazma süreçlerine dijital öykülerin dahil edilmesine yönelik öğrenci görüşlerini incelemiştir. Araştırmaya 67 öğretmen adayı dahil olmuştur. Araştırma sonucunda dijital öykülerin öğretmen adaylarına farkındalık getirdiği, yazma süreçleri ve teknolojik gelişmelerin birlikte olması gerektiği platformlarda etkili olarak kullanılabilceği, yazma sürecini dijital olarak öğretebilmek adına faydalı olduğu ortaya çıkmıştır.

Xu, Park ve Baek (2011) Güney Kore'de yürüttükleri araştırmalarında 64 öğrenci ile deneysel bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Öğrencileri iki gruba ayırmışlar, birinci grup dijital öykülerini Second Life uygulamasında, ikinci grup ise Windows Movie Maker programında oluşturmuştur. Araştırma sonucunda Second Life adlı sanal ortamda yapılan dijital öykülemenin Windows Movie Maker programında yapılanaya göre daha etkili olduğu görülmüştür. Second Life sanal ortamında öyküleme yapan grubun yazma öz-yeterliğinin diğer gruba göre farklılaştığı görülmüştür.

Bogard ve McMakin (2012) dijital öykü keşif sürecini üçüncü sınıf öğrencileriyle birlikte ortaya koymuşlardır. Bu çalışmada geleneksel yöntemler ile yeni okuryazarlık yöntemleri birleştirilmeye çalışılmıştır. Araştırmada öğrencilerin planlama, öykülerini genişletme, öyküleri dinleme, farklı bakış açıları kazanarak eleştiriye açık düşünme, öykünün film rulosunu oluşturma ve son olarak dijital öykülerini oluşturma sürecini tamamlamaları sağlanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin daha ayrıntılı düşündükleri, eleştiriye açık oldukları, yenileşmeye daha açık oldukları görülmüştür.

Saunders (2014) dijital öykülerin öğrencilerin yazma becerilerini nasıl geliştirdiğini araştırmıştır. Araştırmasında lise öğrencileri ile çalışmıştır. Araştırma sonucunda dijital öykülerin öğrencilerin yazma becerilerini, ortaya çıkan ürünlere eleştiri becerilerini geliştirdiği ve öğrencilerin ilgilerini canlı tuttuğu görülmektedir.



Çıralı (2014) yüksek lisans tez çalışmasında dijital öyküleme yönteminin öğrenciler üzerinde yazma becerisi ve görsel bellek kapasitesi açısından etkisini araştırmıştır. Çalışmasını öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen üzerinden gerçekleştirmiştir. Yapılan araştırma sonucunda hem deney hem de kontrol grubunda yazma becerisi ve görsel bellek kapasitesi bakımından anlamlı fark olduğu görülmüştür. Deney ve kontrol grupları kıyaslandığında ise deney grubu lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür.

Yamaç (2015) doktora tezi kapsamında yaptığı eylem araştırmasını ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin katılımıyla gerçekleştirmiştir. Araştırma 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Afyonkarahisar'da bir köy okulunda yürütülmüştür. Araştırmada öğrencilerle bireysel, eşli ve grup olarak birbirinden farklı üç dijital öyküleme çalışması yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin yazma becerileri gelişim ve alt boyutlarında (fikir, düzenleme, kullanılan kelime sayısı vb.) dijital öykülemenin olumlu etkileri görülmüştür. Araştırma süresinde internet, gerekli donanım ve öğrencilerden kaynaklı bazı sorunlar yaşandığı gözlemlenmiştir.

Baki (2015) araştırmasında karma yöntem kullanarak dijital öykülerin ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin öykü yazma becerileri, yazma kaygıları, yazma tutumları ve yazma öz yeterliliklerine etkisini incelemiştir. Araştırma Rize ilinde 30 kişilik deney ve kontrol grupları ile gerçekleştirilmiştir. Deney ve kontrol gruplarıyla yapılan uygulamaların ardından iki grup arasında yukarıda belirtilen değişkenler açısından deney grubu lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür. Bu sonucu öğrencilerle yapılan görüşmeler, öğrencilerin oluşturduğu metaforlar gibi nitel verilerle de desteklemiştir.

Balaman Uçar (2016) doktora tez çalışmasında dijital öykülerin İngilizce yazma dersine, öğrencilerin teknolojiye karşı tutum, teknoloji öz yeterliliklerine ve öğrencilerin motivasyonuna etkisini araştırmıştır. Araştırma sonucunda dijital öykülemenin geleneksel yöntemlere göre İngilizce yazma dersi başarısında, öğrencilerin derse olan motivasyonlarını yükseltmede, teknolojiye karşı tutum ve öz yeterliliklerinde olumlu etkisi olduğu görülmüş ve öğrencilerin dijital öyküleme kullanılarak gerçekleşen yazma sürecine ilişkin olumlu görüşleri olduğu ortaya çıkmıştır.

Özüdoğru (2017) doktora tez çalışmasında dijital ykleme etkinliklerinin Türkçe ğretmen adaylarının ders katılımlarına, teknoloji öz yeterliklerine, yazılı anlatım öz yeterliklerine etkisini ve ğretmen adaylarının yapılan dijital yklemelerle ilgili görüşlerini incelemiştir. Karma yöntem kullanılarak yapılan araştırma paralel yakınsayan desen kullanılarak 64 ğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda dijital ykleme uygulamalarının yapıldığı grubun derse katılımının uygulanmayan gruba kıyasla, daha yüksek olduğu ve öz yeterlik açısından bakıldığında ise yazılı anlatım olarak dijital ykleme uygulamaları yapılan grubun, yazılı anlatım öz yeterliği uygulanmayan gruba kıyasla daha yüksek olduğu görülmüştür. Aynı zamanda ğretmen adaylarının bilişim teknolojileri kullanım öz yeterliğinin arttığı gözlenmiş fakat bu artış diğer gruptan anlamlı olarak farklılık göstermemiştir.

Dogan (2007) yürüttüğü doktora tez çalışmasında öğretmenlerin dijital ykleme eğitimi aldıktan sonra sınıf ortamlarında bu dijital öyküleri nasıl kullandıklarını araştırmıştır. Dijital ykleme atölyesine katılan öğretmenlerin birçoğunda olumlu algı görülmüş, fakat öğretmenlerin yarısından çoğunun dijital öyküleri kullanmadığı tespit edilmiştir. Sınıf ortamında dijital öyküleri kullanan öğretmenler öğrencilerin yazma becerileri, sunum ve araştırma alanlarında gelişim gösterdiğini, ilgi ve güdülerinin arttığı belirtmişlerdir.

Kulla-Abbott (2006) gerçekleştirmiş olduğu doktora tez çalışması kapsamında dijital öykülerin öğrencilerin okur-yazarlık becerilerine olan etkilerini araştırmıştır. Araştırma boyunca 7. sınıfta okuyan 43 ğrenci üçer tane dijital öykü oluşturmuştur. Dijital öykülerini yazma türlerinden yaratıcı, ikna edici, ykleyici olanları kullanarak yazmışlardır. Çalışma sonucunda öğrencilerin yazma değerlerini içselleştirdiği, sunum performanslarının geliştiği görülmüş, ğretmen-ğrenci işbirliğinin kurulmasının önemi ortaya çıkmıştır.

Abaou Shaaban (2015) yaptığı çalışmasında dijital öykü anlatımının, geleneksel öykü anlatımının ve öykü okumanın paragraf yazmaya etkisini incelemiştir. Araştırma 9. sınıf öğrencileriyle 6 hafta boyunca srmştr. Araştırmada 3 deney ve 1 kontrol grubu vardır. 1.deney grubu dijital öyküleri izlemiş, 2. deney grubu dijital öyküleri sözel

olarak dinlemiş ve 3. deney grubu dijital öykülerin yazılarını okumuşlardır. Araştırma sonucunda deney ve kontrol grupları arasında yazma becerileri açısından deney grupları lehine anlamlı fark bulunmuştur.

## **2.2. Dijital Öyküleme Uygulamalarıyla Dil Gelişimine İlişkin İlgili Araştırmalar**

Özer (2016) gerçekleştirdiği yüksek lisans tez çalışmasında dijital öyküleme uygulamaları aracılığıyla kelime öğrenme üzerine sınırlı çalışma olduğu için, dijital öykülemenin kelime öğrenme ve kelimeleri hafızada tutmaya etkisi üzerine çalışmıştır. Çalışma sırasında 23 lisans öğrencisi ile görüşmeler gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda dijital öykülemenin kelime öğrenmede önemli ve etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Ciğerci (2015) yürüttüğü doktora tezi kapsamında ilkokul dördüncü sınıfa devam eden öğrencilerin dinleme becerilerinin gelişiminde dijital öykülerin etkisini incelemiş, uygulama süresi sekiz hafta sürmüştür. Araştırma sonucunda dijital öykülerin öğrencilerin dinleme-anlama becerileri ve tutumlarını geliştirdiği, derse karşı motivasyonlarını artırdığı görülmüştür. Fakat konuşma alanı etkinliklerinde istendik yönde gelişim görülmemiştir.

Ulum (2017) yüksek lisans tez çalışmasında nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasını kullanmış, dijital öykülerin fen bilgisi dersinde kullanılmasına ilişkin öğrencilerin öğrenme deneyimleri ortaya konulmuştur. Araştırma 23 adet yedinci sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiş ve sekiz hafta sürmüştür. Uygulama öncesi ve sonrası öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonucunda dijital öyküleme aşamalarında çocukların eğlendikleri, iyi hissettikleri görülmüştür. Çocukların sesleri iletirken ve programı kullanırken zorlandıkları sonucuna da ulaşılmıştır.

Dayan (2017) yüksek lisans tez çalışmasında ilkokul 4. sınıf Türkçe dersindeki yazma sürecinde yapılan dijital öyküleme çalışmalarını betimlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada veri toplama sürecinde yarı yapılandırılmış görüşme, tam katılımlı gözlem, videolar kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin kurallı metinler

oluşturdukları görülmüş, kelime ve cümle kullanımları artmış, yazım ve noktalama kurallarına daha fazla dikkat ettikleri görülmüştür.

### **2.3. Dijital Öyküleme Uygulamalarıyla Farklı Değişkenlere İlişkin İlgili Araştırmalar**

Yüksel (2011) gerçekleştirdiği olgu bilim araştırmasında dijital öykülemelerin okul öncesi eğitim kurumlarında kullanımını ve bu kullanım sürecinde okul öncesi öğretmenlerinin deneyimlerini incelemiştir. Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin dijital öyküleri kullanırken yaşadığı sorunlar, bu öyküleri nasıl kullandıkları ve sonuçları ele alınmıştır. Araştırmanın sonucunda dijital öykülemenin öğrencilere fırsat eşitliği sunduğu, motivasyonlarını artırdığı, okul öncesi eğitimde teknoloji kullanımının önemli olduğu ortaya çıkmıştır.

Demirer (2013) doktora tezi kapsamında yaptığı araştırmada ilköğretim 6. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde yürütülen dijital öyküleme uygulamalarının öğrencilerin akademik başarı, derse ilişkin tutum ve motivasyonlarına etkisini incelemiş ve sürece ilişkin öğretmen-öğrenci görüşlerine başvurmuştur. Araştırmada iki deney grubu ve bir kontrol grubu kullanılmıştır. Birinci deney grubundaki öğrenciler web tabanlı dijital öyküleme çalışmaları yaparken, ikinci deney grubundaki öğrenciler bilgisayar programları kullanarak dijital öyküleme çalışmaları yapmışlar ve kontrol grubu geleneksel yöntemler aracılığı ile derslerine devam etmiştir. Araştırma sonucunda deney grubu öğrencilerinin değişkenler açısından kontrol grubu öğrencilerine göre artış gösterdiği aynı zamanda web tabanlı dijital öyküleme uygulamalarının, bilgisayar programları kullanılarak yapılan dijital öyküleme uygulamalarına göre daha etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Kahraman (2013) doktora tez çalışmasında 9. sınıf fizik dersi kapsamında kuvvet ve hareket konusunda dijital öyküler kullanmıştır. Yapılan karma çalışmanın nicel boyutu incelendiğinde deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Çalışmanın nitel boyutu incelendiğinde ise dijital öykülerin kullanımının fizik dersini ilgi çekici hale getirdiği, derste görselliği artırdığı, derse katılımı artırdığı, öğrencilerin motivasyonlarını artırdığı görülmüştür.

Karakoyun'un (2014) gerçekleştirmiş olduğu doktora çalışmasına 47 altıncı sınıf ve dört BÖTE öğretmen adayı katılmıştır. Öğretmen adaylarına öncelikle dijital öyküleme eğitimi verilmiş, ardından öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında öğretmen adayları, öğrencilerle çevrimiçi dijital öyküleme uygulamalarını gerçekleştirmişlerdir. Araştırma sonucunda dijital öyküleme uygulamalarının öğretmen adaylarının ve öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerini geliştirdiği ve uygulamaların çevrimiçi ortamda gerçekleşmesinin süreçte kolaylıklar getirdiği ortaya çıkmıştır.

Sever (2014) yürüttüğü yüksek lisans tez çalışmasında dijital öykülemenin öğrenci motivasyonu üzerindeki etkilerini incelemiştir. Deney grubuna dijital öyküleme uygulanırken, kontrol grubuna geleneksel yöntemlerle öğretim yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda motivasyon düzeyi açısından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

Göçen (2014) yüksek lisans tez çalışması kapsamında yürüttüğü çalışmasını sınıf öğretmenliği anabilim dalında öğrenim gören 2. sınıf öğrencilerle öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersinde deneysel olarak gerçekleştirmiştir. Deney grubu öğrencileri dijital öyküleme yöntemi aracılığıyla, kontrol grubundakiler ise Powerpoint uygulamaları kullanılan sunum destekli öğretim görmüşlerdir. Araştırma sonucunda akademik başarının iki grup lehine de arttığı görülmüş fakat bu artışın kontrol grubu (dijital öyküleme yöntemi aracılığıyla öğretim gören) lehine daha fazla olduğu bulgulanmıştır.

Yürük'ün (2015) yüksek lisans tez çalışmasında dijital öykülerin değerler kazanımında farklı değişkenler bağlamında etkisi incelenmiştir. Çalışma 5. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı okulları A ve B olarak deney ve kontrol gruplarına ayırmıştır. Araştırma süreci bir ay sürmüş ve deney grubu öğrencilerine her hafta bir değer kazanımı çerçevesinde dijital öykü gösterilmiştir. Yapılan araştırmanın sonucunda değerler eğitimi uygulaması yapılan okulda dijital öykülerin kontrol ve deney grupları arasında anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmüştür.

Yavuz Konakman (2015) Mersin Üniversitesinde gerçekleştirdiği doktora tez çalışmasında, okul öncesi öğretmenliği okuyan 50 lisans öğrencisini örnekleme almıştır. Araştırmanın amacı araştırma temelli öğrenme yaklaşımına dayalı dijital öykü oluşturmanın öğretmen adaylarının direnç davranışlarına ve öğrenme yaklaşımlarına etkisini belirlemektir. Araştırma sonucunda deney ve kontrol grupları arasında öğrenme ve direnç yaklaşımları açısından anlamı farklılık olduğu görülmüştür. Yapılan uygulamaların öğretmen adaylarının teknoloji destekli eğitim konusunda dirençlerini azalttığı bulgusu da araştırmacı tarafından belirtilmiştir.

Torun (2016) yüksek lisans tez çalışmasında fen bilgisi öğretiminde hücre konusu kapsamında dijital öykülemenin öğrencilerin başarı, derse yönelik tutum ve bilimsel süreç becerileri üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Yapılan deneysel çalışmada dijital öyküler öğrencilerin akademik başarılarında ve bilimsel süreç becerilerinde anlamlı bir fark oluşturmuş fakat derse yönelik tutum üzerinde anlamlı bir fark oluşturmamıştır.

Ayvaz Tunç (2016) doktora tez çalışması kapsamında dijital öyküleme yaklaşımının güzel sanatlar eğitimi ile bütünleştirilmesine yönelik öğrenci görüşlerini almıştır. Yapılan çalışma nitel araştırma kapsamında olup bir durum çalışmasıdır. Öğrencilerin dijital öykülemenin güzel sanatlar eğitiminde kullanılmasına ilişkin olumlu görüşleri olduğu ve etkinliklere isteyerek katıldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Büyükcengiz (2017) yüksek lisans çalışmasında dijital öykülerin ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersindeki akademik başarı, bilimsel süreç becerileri ve fen bilimleri dersine yönelik tutumlarına etkisini araştırmıştır. Araştırma sonucunda dijital öykülemenin sözü geçen becerilere olumlu yönde katkısının olduğu görülmüştür.

Tabak (2017) doktora tezi kapsamında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dijital öykü kullanımı konusunda araştırma yapmıştır. Dijital öykülerin okuma öncesi etkinliklerde öğrencilerin metinlere yönelik ön bilgilerini oluşturmalarını sağlayarak okuma esnasında karşılaşılan sorunları çözmek amaçlanmıştır. Araştırma 19 öğrenci ile 14 hafta sürmüş ve sekiz adet dijital öykü kullanılmıştır. Araştırma sonucunda

dijital öykülerin öğrencilere metin odaklı bakış açısı kazandırdığı ve metne yönelik ön bilgiler edindirdiği görülmüştür. Dijital öykülerin ilgiyi metne yönlendirdiği, öğrenme ortamı olarak zenginleştirilmiş ortamlar sunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ünlü (2018) yüksek lisans tezinde ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersinde dijital öykülemeler kullanımının ders başarısı, eleştirel düşünme becerileri ve kontrol odakları üzerindeki etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmaya 42 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda deney grubundaki öğrencilerin ders başarıları, eleştirel düşünme becerileri ve kontrol odağı puanlarının, kontrol grubu öğrencilerine kıyasla daha yüksek düzeyde ve anlamlı olduğu görülmüştür. Kontrol grubuna bakıldığında ise aynı alanlarda gelişim gözlenmiştir fakat fark anlamlı değildir.

Akgül (2018) yüksek lisans tez çalışmasında 7. sınıf fen ve teknoloji dersinde dijital öyküleme uygulamalarında yaratıcı drama kullanımının öğrencilerin başarı, tutum, bilimsel yaratıcılığa etkisini araştırmıştır. Araştırmaya 50 öğrenci katılmıştır. Araştırma karma yöntem araştırması olup sıralı karma yöntem desenine uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda fen ve teknoloji dersinde dijital öyküleme uygulamaları yapılırken yaratıcı drama kullanımının öğrencilerin başarılarında, derse yönelik tutumlarında ve bilimsel yaratıcılıkları üzerinde olumlu yönde artışa sebep olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerden alınan görüşleri nicel veriler desteklemektedir.

Kutlucan (2018) yüksek lisans tez çalışmasında 6. sınıf öğrencilerine değerler eğitimi kapsamında dijital öykü kullanımının etkilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 14 öğrenci katılmış ve araştırma nitel araştırma desenlerde eylem araştırması deseniyle yürütülmüştür. Araştırma sonucunda öğrencilerin dijital öykü anlatımı süreciyle değerler eğitimi konularında videolar oluşturmaları değerler eğitimi konularını iyi anlamaları ve içselleştirmelerini sağlamıştır. Gözlemler ve öğretmen görüşlerini incelendiğinde sınıf içi olumsuz davranışların azaldığı ifade edilmiştir.

Çakıcı (2018) yüksek lisans tezinde dijital öykü temelli matematik öğretiminin öğrencilerin akademik başarıları, motivasyonları ve matematik etkinliklerine yönelik tutumları üzerindeki etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırma 4. sınıf öğrenciyle 5 hafta boyunca sürdürülmüş, araştırmada ön test- son test kontrol gruplu desen yarı

deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma sonucunda dijital öykü temelli verilen eğitimin matematik dersi akademik başarısı üzerinde bir etkisi olmadığı görülmüş, motivasyon ölçeğinin alt boyutu olan içsel motivasyon ve tutum ölçeğinin alt boyutları olan güven ve bağımsızlık üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu görülmüştür.

Robin (2008) gerçekleştirdiği çalışmasında dijital öykü yönteminin eğitim açısından nasıl kullanılacağını ve yöntemin tarihçesini açıklamıştır. Çalışmasında dijital öykü anlatımı ile Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisi (TPİB) nasıl kullanılması gerektiği ile ilgili bilgilendirme yapmıştır. Dijital öyküleme yönteminin öğrencilerin yalnızca sunum yapmalarını değil onların anlayış, görüş ve bulgularını organize etmelerine fırsat verdiğine değinmiştir. Dijital öykülerin öğretmen ve öğrencilerin dikkatini artırdığı ve onların motivasyonunu yükselttiğini belirtmiştir.

Sadık (2008) Mısır'da bulunan iki adet özel okulda öğrenme-öğretme süreçlerine destek olmak amacıyla dijital öykülerin kullanımını araştırmıştır. Bu bağlamda öğrencilere dijital öyküleme konusunda güdüleme yapılmış, Photo Story programını kullanarak öykülerini oluşturmaları istenmiş ve oluşturdukları öyküleri arkadaşlarına sunmuşlardır. Araştırma sonucunda toplanan veriler ışığında öğrencilerin dijital öyküleme konusunda yeterliliğe sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuş, öğretmenler dijital öykülerin öğrencilerin konuları anlama düzeylerini yükselttiğini vurgulamışlar ve derslerinde dijital öykülemeyi kullanacaklarını belirtmişlerdir.

Coutinho (2010) araştırması kapsamında teknolojik pedagojik alan bilgisinin dijital öyküleme aracılığıyla öğretim programlarıyla bütünleştirilmesini incelemiştir. Araştırma Portekiz'de eğitim teknolojisi alanında lisansüstü eğitim almış olan 22 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma 8 hafta sürmüş, öğretmenlerin ilköğretim programından seçilen bir konu kapsamında dijital öyküler kurgulamaları istenmiştir. Veriler anketler yoluyla elde edilmiştir. Araştırma sonucunda dijital öykülemenin öğrenme sürecine olan ilgiyi, motivasyonu artırdığı, 21. yüzyıl beceri alanlarında gelişme sağladığı, teknolojik ve iletişim becerilerinde gelişme sağladığı görülmüştür.



Gordon (2011) sınıfında dijital öykülemeyi ilk kez kullanan 3 öğretmen ile bir durum çalışması gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda dijital öykülerin öğrenmeyi görsel olarak kalıcı hale getiren bir araç olduğu ve öğrencilerin alan bilgisi ve teknolojiyi kullanma bilgilerini gösterebildikleri görülmüştür. Öğretmenlerin bu tarz projeleri kendi sınıflarında uygulamaları konusunda görüşler ortaya çıkmıştır.

Yüksel, Robin ve McNeil (2011) evrensel olarak dijital öykülerin eğitsel bağlamda öğretmenler, öğrenciler ve diğer insanlar tarafından nasıl kullanıldığını araştırmışlardır. Araştırma nicel bir araştırma olup, araştırmaya 154 kişi katılmıştır. Araştırma sonucunda dijital öykülemenin akademik başarıyı, üst düzey düşünme becerilerini, problem çözme ve işbirlikli çalışma becerilerini geliştirdiği ortaya çıkmıştır.

Robin ve McNeil (2012) dijital öykü öğretimi hakkında eğitim verenlerin neleri bilmesi gerektiği üzerine çalışma yapmışlardır. Çalışmanın yazarları yapılan derslerden, atölyelerden, yazmış oldukları makalelerden çıkardıkları önemli durumları sunmuşlardır. Çalışmalarında dijital öyküleme yapacak olan eğitimcilere tavsiye ve talimatlarda bulunmuşlardır. Yapılan bilgilendirmeler dijital öykülemeye başlamadan önce ve uygulama sürecinde dijital öykülerin anahtar bileşenlerinin üzerinde durmaktadır.

Hung, Hwang ve Huang (2012) çalışmalarında dijital öyküleme yöntemi kullanılarak uygulanan proje tabanlı öğrenmelerin öğrencilerin motivasyon, problem çözme becerileri ve başarılarına etkisini incelemişlerdir. Yarı deneysel desende çalıştıkları araştırmalarına 117 öğrenci katılmış ve araştırma 16 hafta devam etmiştir. Deney grubu derslerine dijital öykü temelli proje tabanlı öğrenme yaparak devam etmiş, kontrol grubu ise geleneksel proje tabanlı öğrenme yaparak derslerine devam etmiştir. Araştırmanın sonucunda deney grubunun derse yönelik motivasyonları, başarıları ve problem çözme becerileri kontrol grubuyla karşılaştırıldığında anlamlı fark ortaya çıkmıştır.

Smeda (2014) doktora çalışmasında dijital öykülerin öğrenme üzerindeki etkilerini incelemiş, yapılandırmacı öğrenme ortamlarını dijital öyküleme aracılığıyla

oluşturmayı amaçlamıştır. Karma yöntemin kullandığı araştırmada dijital öykülerin yapılandırma öğrenme ortamı için uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dijital öykülerin öğrencilerin dikkatini çektiğini, eğitsel açıdan nitelikli bir uygulama olduğu belirtilmiştir.

Baim (2015) çalışmasında dijital öykülerin online öğrenme ortamlarında yüz yüze dersin aktarımı durumunda neler ortaya koyacağını incelemiştir. Çalışma 2012 yılında 50 öğrenciyle beraber yürütülmüş ve iki ay sürmüştür. Öğrenciler ders temaları ile ilgili dijital öyküler oluşturmuş ve onlara dönütler verilmiştir. Ders ortamına iki yenilik eklenmiş öğrenciler düşüncelerini paylaşmış, üzerinde tartışabilmişlerdir. Araştırma sonucunda dijital öykülerin başarıya katkısı olduğu görülmüştür.

Røkenes (2016) araştırmasında dijital öykülerin İngilizce öğretmeni adaylarının dijital yeterliklerini nasıl etkilediğini ve yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde bilgi işlem teknolojilerini kullanımını ne yönde desteklediğini incelemiştir. Öğretmen adaylarına dijital öyküleme atölyeleri gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının dijital yeterliklerinin geliştiğini, İngilizce öğretiminde bilgi işlem teknolojilerini yerleştirmenin nasıl yapılabileceğini öğrendikleri ortaya çıkmıştır.

#### **2.4. Üstün Zeka Düzeyinde Bilgisayar Teknolojileriyle Bütünleştirilmiş Yazma Öğretimine İlişkin İlgili Araştırmalar**

Üstün zekalı öğrencilerde dijital öyküleme yöntemi kullanılarak yapılan araştırmalara literatürde rastlanmadığı için bu bölümde bilgisayar teknolojileri ile yazma çalışmalarında yapılan araştırmalar verilmiştir.

Correia ve diğerleri (2005) yaptıkları çalışmada etkileşimli bilgisayar ortamlarının üstün zekalı çocukların yazma yaratıcılıkları ve iletişim becerisine etkisini incelemişlerdir. Araştırma 10 üstün zekalı çocuk ile 6 ay sürmüştür. Çalışmada bireysel yazı yazma ve grupta yazı yazma, yeni öyküler oluşturma veya var olanı değiştirme, öyküleri resimler kullanarak canlandırma, çocukların dinlediklerinden yazılar yazmaları gibi etkinlikler yapılmıştır. Çalışmada Microsoft Word, Creative Writing ve Movie Maker programları yer almıştır. Araştırma sonucunda her çocuğun

farklı etkinliklere ilgi duyduğu gözlenmiş, bazı öğrencilerin yaratıcılık becerileri yüksek olmasına karşın motivasyonlarının düşük olduğu gözlenmiştir.

Salazar ve Lucio (2006) araştırmalarında Project SOL adlı çevrimiçi öğrenme programının üstün zekalı 10 tane 4. Sınıf öğrencisinin yaratıcı yazma becerilerine etkisini incelemiştir. Ön test verileri uygulamadan önce okulda yapılan sınavlardan, okul paydaşlarının görüşlerinden ve öğrencilerin bilgilerini içeren dokümanlardan elde edilmiştir. Uygulama süresince yazma çalışmaları ve paydaş görüşmeleri yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin basit cümlelerden daha kompleks ve birleşik yapıları cümlelere geçtikleri görülmüş aynı zamanda yazma başarılarının okul başarılarını da etkilediği görülmüştür.

Eckstein (2009) üstün zekalı çocuklar için blog vb araçların kullanıldığı web tabanlı dersleri tamamlamak amacıyla işbirlikli yöntemi kullanan bir program modeli tasarlamıştır. Programın pilot uygulamasını ilkökul öğrencileriyle yapmış fakat öğrencilerin çevrimiçi ortama giriş için yeterli erişkinliğe sahip olmadığı görülmüştür. Daha sonra uygulama ortaokul öğrencileriyle gerçekleştirilmiş ve bu uygulama başarılı olmuştur. Araştırma sonucunda araştırmaya katılan iki grubunda işbirlikli çalışmaya yönelik özgüvenleri artmış, teknoloji kullanım ve akran iletişim becerileri aynı zamanda yazma becerilerinin arttığı görülmüştür.

## **2.5. Farklı Düzeylerde Bilgisayar Teknolojileriyle Bütünleştirilmiş Yazma Öğretimine İlişkin İlgili Araştırmalar**

Mott ve Klomes (2001) gerçekleştirdikleri çalışmalarında sürece dayalı yazma öğretimi ile hiperortam yazarlık programını birleştirerek ilkökul çağında yazma öğretimini araştırmışlardır. Hiperortam yazarlık Hyperstudio 3 adlı bir program ile yapılmaktadır. Kullanılan programda öğrenciler oluşturdukları metinler ve program öğelerini birleştirerek kendilerini açıklamaya daha istekli olmuşlardır.

Goldberg ve diğerleri (2003) yaptıkları çalışmada yazma öğretimi sürecinde bilgisayarların kullanılmasının öğrencilerin çıktısı olan yazılarının nitel ve nicel

anlamda başarılı hale getirdiğini ortaya koymuşlardır. Öğrencilerin daha uzun yazılar yazmaya başlamışlardır.

Kuhlman ve diğerleri (2005) el bilgisayarlarıyla çalışmanın ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin yazma öğretiminde kullanılmasını araştırmışlardır. Araştırma sonucunda ortaya çıkan bulgular el bilgisayarı kullanmanın ilkökul birinci sınıf öğrencilerine göre olduğunu, öğrencilerin yazmaya daha istekli olduklarını, öğrencilerin öğretmen desteğine daha az ihtiyaç duyduklarını, öğrencilerin sorumluluk alma ve iş birliği yapabilme becerilerinin geliştiğini ortaya koymaktadır.

Ulusoy (2006) bilgisayarların yazma süreçlerindeki yazma öğretimi etkisi üzerine bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda bilgisayarların yazma sürecini öğrenciler açısından kolay hale getirdiği, yazma programlarının yazma becerilerinin geliştirilmesinde ve öğrencilere destek olmasında önemli bir yere sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

McGrail ve Davis (2011) bilgisayar ortamında blog ile çalışmanın beşinci sınıf öğrencilerinin yazma öğretimine etkilerini araştırmışlardır. Araştırma sonucunda blog ile çalışma öğrencilerin yazılarını daha etkili biçimde oluşturmalarını sağlamış ve öğrencilerin yazdıklarını paylaşmaya daha istekli olmalarını sağlamıştır.

Liu ve diğerleri (2011) üçüncü sınıf öğrencilerinin sosyal medya mecralarında iş birlikli olarak öykü yazma faaliyetlerini araştırmışlardır. Araştırma sonucunda hiperortam yaklaşımının öğrencilerin sosyal ortamlarda işbirlikli olarak öykü yazmalarını geliştirdiği görülmüştür.

## **2.6. Üstün Zeka Düzeyinde Bilgisayar Teknolojileriyle Bütünleştirilmiş Dil Gelişimine İlişkin İlgili Araştırmalar**

Tai ve Chen (2015) Bilgisayar destekli dil öğrenmenin (CALL) üstün zekalı olan ve olmayan ergenlerin dil yeterliliğine olan etkisini ve CALL'un algılamaları üzerindeki etkisini karşılaştırmayı amaçlamıştır. Çalışmaya, benzer dil yetkinliklerine sahip 20 yedinci sınıf öğrencisi dahil edilmiştir. Bunlardan altısı Weschler Zeka Testi

sonucuyla üstün zekalı kabul edilmiştir. Katılımcılar 8 haftalık VoiceTube online öğrenme programına katılmışlardır. Genel Dil Yeterlik testi (GEPT) skorları, öğrenme günlükleri, anketler ve röportajlardan elde edilen verileri çözümlmek için karma bir yöntem kullanılmıştır. Sonuçta, üstün zekalı öğrencilerin dil gelişimleri kapsamında okuma ve dinleme yeterliliğinin sonteste daha anlamlı olduğu görülmüştür. Öğrencilerin online öğrenme aracıyla kendilerini motive olmuş ve istekli hissettikleri tespit edilmiştir. Buna karşılık, üstün zekalı olmayan öğrencilerin CALL için pasif tutum izlediği bulgulanmıştır.



### 3. GEREÇ VE YÖNTEM

Bu bölümde araştırmada kullanılan model, araştırmanın gerçekleştirildiği çalışma grubuna ait bilgiler, verilerin toplanma sürecindeki ayrıntılar ve elde edilen verilerin özömlenmesinde kullanılan teknikler açıklanmıştır.

#### 3.1. Araştırmanın Problem Cömleri

Bireysel ve işbirlikli dijital öyköleme uygulamalarının üştün zekalı öğrencilerin yazma performansına ve dil gelişimine etkisi var mıdır?

#### 3.2. Araştırmanın Hipotezleri

Araştırmanın problem cömleri aşağıda yer verilen hipotezler ile test edilmiştir.

1. Bireysel dijital öyköleme uygulaması ile yazma öğretimi gören üştün zekalı öğrencilerin yazma performansı, geleneksel uygulama ile yazma öğretimi gören öğrencilerden yüksektir.
2. İşbirlikli dijital öyköleme uygulaması ile yazma öğretimi gören üştün zekalı öğrencilerin yazma performansı, geleneksel uygulama ile yazma öğretimi gören öğrencilerden yüksektir.
3. İşbirlikli dijital öyköleme uygulaması ile yazma öğretimi gören üştün zekalı öğrencilerin yazma performansı, bireysel dijital öyköleme uygulaması ile yazma öğretimi gören öğrencilerden yüksektir.
4. Bireysel dijital öyköleme uygulaması ile yazma öğretimi gören üştün zekalı öğrencilerin dil gelişim düzeyi, geleneksel uygulama ile yazma öğretimi gören öğrencilerden yüksektir.
5. İşbirlikli dijital öyköleme uygulaması ile yazma öğretimi gören üştün zekalı öğrencilerin dil gelişim düzeyi, geleneksel uygulama ile yazma öğretimi gören öğrencilerden yüksektir.

6. İşbirlikli dijital öyküleme uygulaması ile yazma öğretimi gören üstün zekalı öğrencilerin dil gelişim düzeyi, bireysel dijital öyküleme uygulaması ile yazma öğretimi gören öğrencilerden yüksektir.

### 3.3. Araştırmanın Önemi

Literatür incelendiğinde yerüstü hazinelerimiz olarak adlandırılan üstün zekalı öğrenciler için düzenlenen öğretim etkinliklerinin etkisine ilişkin pek çok araştırmaya rastlanılmaktadır. Ülkemizde üstün zekalı öğrenciler genellikle Bilim ve Sanat Merkezi adındaki eğitim-öğretim kurumlarında, devam ettikleri okullarındaki eğitim-öğretimin yanı sıra destek eğitimi alabilmektedirler. Öğrenciler bu kurumlarda gerek sanat, gerek bilim alanlarında gelişim sağlarken aynı zamanda temel derslerle ilgili etkinliklere de katılmaktadırlar. Öğrencilik hayatlarının başından beri karşılaştıkları Türkçe dersi ve etkinlikleri bunların başında gelmektedir. Türkçe dersi etkinlikleri kapsamında yer alan yazma öğretimi etkinlikleri üstün zekalı öğrencilerin bazılarının çok severek katıldığı fakat bazılarının ise hiç sevmediği, uzak durduğu etkinliklerdendir. Üstün zekalı öğrenciler yazma alanında öğrenme açısından ve performans bakımından zorluklar yaşamaktadır. Üstün zekalı çocuklar yazma sürecinde zaman yönetiminde, yazacakları konu üzerinde düşüncelerini belirlemede, bunları mantık çerçevesinde düzenlemede, cümle ve sözcük kullanımında, öykülerdeki karakterleri betimlemede, yazım ve noktalama kurallarında problemlerle karşılaşmaktadır.

Özel öğrenciler olarak tanımlanan üstün zekalı öğrencilerin yazma etkinliklerinde başarılı olabilmeleri açısından, bu etkinliklerde farklı yöntem ve teknikler kullanılması fikri ön plana çıkmaktadır. Günümüzde öğretim etkinliklerinde bilgisayar teknolojileri kullanımı yüksek seviyelere ulaşmış olup, öğretim-bilgisayar teknolojileri ilişkisine bakıldığında literatür incelendiğinde her iki tarafın da birbirini olumlu olarak etkilediği görülmektedir. Oldukça sınırlı çalışılmış olan ilkokul düzeyinde üstün zekalı öğrencilerin yazma öğretimi sürecine dair, öğretim-bilgisayar teknolojileri ilişkisinden yararlanmak hem öğrenci lehine olacak hem de öğretimin niteliğini artırmak adına önemli bir adım olacaktır.

Ülkemizde ve yurtdışında yazma öğretimi ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde yazma öğretiminde Web 2.0 araçları kullanımı, dijital öykülerden yararlanma gibi uygulamalar, son zamanlarda araştırmacıların ilgi odağı olmaya başlamıştır. Dijital öyküler öğretimde çoğu alanında kullanıldığı gibi, dijital öykülerin oluşum basamaklarının temelinde yazma olduğu için yazma öğretimi alanında da başarıyla kullanılmaktadır. Dijital öykülerin kullanıldığı yazma etkinlikleri öğrencilere ses ve müzik, videolar, resimler kullanarak öykü oluşturma olanağı sağlaması ve aynı zamanda öğrenciler açısından bireysel ya da işbirlikli olarak uygulanmaya olanak sağladığı için öğrencilerin yazma performansları, yazmaya olan istekleri ve yazma başarılarını olumlu yönde etkilemektedir. İşbirlikli dijital öyküleme uygulamalarının öğrencilerin yazma becerilerini bireysel dijital öyküleme uygulamalarına göre daha fazla geliştirdiği literatürdeki araştırma sonuçlarında görülmektedir. İşbirlikli dijital öyküleme çalışmaları yapılırken öğrenciler koordineli çalışıp, birbirlerinin fikirlerinden daha fazla yararlanıp, yazma sürecinde birbirlerinin yaptıklarını kontrol edebilme imkanına sahip olurlar. Bu sayede işbirlikli olarak gerçekleştirilen dijital öyküleme uygulamaları öğrencilere yazma performansı, dil gelişimi, iletişim becerileri gibi alanlarda katkıda bulunur. Bilgisayar teknolojileri ile bütünleştirilmiş yazma araştırmaları incelendiğinde işbirlikli çalışmaların yazma sürecinde öğrencileri yazma konusunda cesaretlendirmiş, öğrencilerin yazılanlar hakkında yorumlama ve tartışma becerilerini artırmış, öğrencilerin kaliteli bir izleyiciye ulaşmalarını sağlamıştır.

Tüm bu bilgiler ışığında yapılan bu araştırma üstün zekalı öğrencilerin yazma öğretimi süreçlerinde dijital öyküleme uygulamalarının kullanımının nasıl olacağına, kullanılan uygulamaların öğrencilerin yazma performanslarına ve dil gelişimlerine olan etkilerini belirlemede, üstün zekalı öğrencilerin öğretmenlerine uygulamaların kullanımında bir rehber durumundadır.

### **3.4. Araştırmanın Sayıtları**

1. Kırklareli Bilim ve Sanat merkezine seçilen öğrencilerin gerekli testler uygulanarak (WISC-R) üstün zekalı tanısı aldıkları kabul edilmiştir.



2. Araştırmada çalışma grubunu temsil eden öğrencilerin kontrol edilemeyen değişkenlerden aynı oranda etkilendiği kabul edilmiştir.

### 3.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

1. Süreçte kullanılan 'Movie Maker' programı ve 'Story Jumper' web uygulaması,
2. Araştırma kapsamında incelenen beceriler 'Yazma Performansı Değerlendirme Ölçeği' ve 'Peabody Resim- Kelime Testi' ,
3. Araştırmanın süresi 4 (dört) haftalık uygulama süreci ile sınırlıdır.

### 3.6. Araştırmanın Tanımları

**Dijital Öykü:** Geleneksel öykülerin, teknolojinin getirdiği çoklu ortam öğeleri, sesler, görseller kullanılarak bilgisayar ortamına geçirilmiş halidir.

**Üstün Zeka:** Zeka bölümü yapılan testlerde 130 ver üzeri çıkan ve akranlarına kıyasla %95'inden üstün olan bireylerdir.

**Yazma Performansı:** Öğrencilerin belirlenen yazma görevlerini gerçekleştirebilme potansiyelidir.

### 3.7. Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada bireysel ve işbirlikli dijital öyküleme uygulamalarının üstün zekalı öğrencilerin yazma performansına ve dil gelişimine olan etkisi incelenmiştir. Bu sebeple araştırmada deneysel desen tercih edilmiştir. Deneysel desen veriler toplanırken değişkenlerin aralarındaki neden sonuç ilişkisi ortaya koymayı amaçlar.

Bu desende, önceden planlanmış şekilde, istenilen duruma getirilmiş ortamda bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerine etkisi incelenir. Bu inceleme yapılırken değişkenlerin aralarındaki neden sonuç ilişkileri de değişkenlerin durumları kontrol altına alınarak incelenir (Karasar, 2011; Ekiz, 2015; Karakaya, 2011). Deneysel araştırmalarda araştırmacılar en az bir bağımsız değişkenin bir ya da birden fazla bağımlı değişken üzerinde gösterdiği etkileri araştırır. Bu araştırmada bağımsız değişkenlerin ( bireysel dijital öyküleme uygulamaları, işbirlikli dijital öyküleme uygulamaları, geleneksel yazma uygulamaları), bağımlı değişkenler (yazma performansı ve dil gelişimi) üzerindeki etkileri araştırıldığı için öntest sontest kontrol gruplu desene göre düzenlenmesine karar verilmiştir. Öntest sontest gruplu deneysel desen bilimsel araştırmalarda kesine yakın sonuçlar verdiği için, yapılan deneysel işlemlerin bağımlı değişkenler üzerindeki etkisini ortaya çıkarmada istatistiksel olarak belirli bir güç sağlayarak durumun neden sonuç ilişkisi bağlamında kolaylıkla yorumlanabilmesini sağlar (Kaptan, 1998). Bu desende yansız atama ile oluşturulan deney ve kontrol grupları kullanılır. Oluşturulan her grupta deney öncesi ve sonrası ölçme işlemleri uygulanır. Deney öncesinde öntestin uygulanması, grupların deney öncesi benzerlik oranlarının bilinmesine ve sontest sonuçlarının bu benzerlik durumuna göre değerlendirilmesine olanak sağlar (Karasar, 2005).

Belirlenen deneysel desen bağlamında, çalışmaya katılan çocuklara deneysel işlemin öncesinde grupların denkleğinin belirlenmesi için öntest, deneysel işlemin ardından yapılan uygulamaların etkilerinin belirlenmesi amacıyla sontest uygulanmıştır. Oluşturulan araştırma deseninin simgesel olarak görünümü Tablo 3.1'de gösterilmiştir.

**Tablo 3.1.** Öntest Sontest Kontrol Gruplu Deneysel Desenin Simgesel Görünümü

Gruplar	Öntest	Öntest	Deneysel İşlem	Sontest	Sontest
Deney Grubu 1	O1.1	R1.1	X <sub>1</sub>	O1.2	R1.2
Deney Grubu 2	O2.1	R2.1	X <sub>2</sub>	O2.2	R2.2
Kontrol Grubu	O3.1	R3.1	X <sub>3</sub>	O3.2	R3.2

Tablo 3.1'de O simgesi ifade edilen yazma performansına ilişkin değerlendirme aracının öntest ve sontest olarak deney ve kontrol gruplarında, R simgesi ile ifade edilen dil gelişimine ilişkin değerlendirme aracının öntest ve sontest olarak deney ve

kontrol gruplarında,  $X_1$  simgesi ile ifade edilen bireysel dijital öyküleme uygulamalarının Deney 1 grubunda,  $X_2$  simgesiyle ifade edilen işbirlikli dijital öyküleme uygulamalarının Deney 2 grubunda,  $X_3$  simgesiyle ifade edilen ise geleneksel yazma etkinliklerinin kontrol grubunda uygulandığını göstermektedir.

### **3.8. Araştırmanın Çalışma Grubu ve Denklik İşlemleri**

Çalışma 2018-2019 eğitim-öğretim yılı birinci döneminde uygulanmıştır. Çalışma araştırmacılar tarafından ulaşılabilir durumda olan ve yapılacak deneysel çalışma için gerekli altyapıya sahip olan, çalışmanın yürütüleceği düzey olan üstün zeka düzeyinde Kırklareli’nde hizmet veren tek bir kurum olan, çalışmanın yapılmasına izin veren Kırklareli ilindeki Bilim ve Sanat Merkezinde eğitim-öğretim gören üstün zeka tanısı almış 4. sınıfta okuyan 9 erkek ve 9 kız öğrenci olmak üzere 18 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Deneysel uygulama için deney 1 ve deney 2 grupları amaçlı olarak çalışmanın gerektirdiği dijital öyküleme uygulamalarının kullanılabileceği, gerekli donanımına sahip, aynı zamanda çalışmanın gerektirdiği üstün zeka tanısını almış çocuklardan oluşan Kırklareli ili Bilim ve Sanat Merkezi’nde eğitim-öğretime devam eden 4.sınıfta okuyan çocuklar arasından rasgele yansız olarak seçilmiştir. Yansızlık örnekleme oluşturan bireylerin örnekleme girebilme olasılığının birbirine eşit ve bağımsız olması durumu olarak ifade edilmektedir. Yansızlığı sağlamak adına araştırmada var olan denekler eşit olarak paylaşılır. Eğer bu durum dikkate alınmaz ise değişkenin gruplar üzerinde oluşturacağı etki, gerçek durumun dışında ve yüksek olabilir (Karasar,2005). Marshall ve Rossman (2014)'e göre sistematik ve rasgele seçilen durum örneklerinin araştırmanın amacı doğrultusunda amaçlı bir biçimde ilişkilendirilmesi amaçlı rasgele örneklemdir. Rasgele örneklemin kullanımında seçilen örneklem küçük dahi olsa sonuçların inanırılığı artacaktır görüşü benimsenmektedir. Sistematik ve rasgele seçilmiş olan durum örneklerinin inandırıcılığı sonuçlar bilindikten sonra seçilen kişisel ve özel amaçlı durumlardan daha yüksek olmaktadır (Patton, 2014). Bu örneklem seçiminde ilk olarak rasgele yöntemler kullanılarak evrenden örneklem grubu seçilir, daha sonra belirlenen durumlardan daha fazla veriye ulaşmak için benzer özellikleri barındıran bir alt grup

belirlenir (Tashakkori ve Teddlie, 2010). Tablo 3.2' de oluşturulan çalışma grubuna ait bilgiler verilmiştir.

**Tablo 3.2.** Çalışma Grubu

Okul/Merkez	Şube	Uygulamaya Katılan Öğrenci Sayısı
Bilim ve Sanat Merkezi	Haftaiçi Grubu	7
Bilim ve Sanat Merkezi	Haftaiçi Grubu	6
Bilim ve Sanat Merkezi	Haftasonu Grubu	5

**Tablo 3.3.** Çalışma Grubunun Cinsiyet Dağılımı

Cinsiyet	Deney 1 Grubu	Deney 2 Grubu	Kontrol Grubu
Kız	2	3	4
Erkek	5	3	1
Toplam	7	6	5

Tablo 3.3'de görüldüğü gibi deneysel işlemin deney 1 grubu olarak Kırklareli Bilim ve Sanat Merkezi'nde eğitim- öğretim gören 4.sınıf haftaiçi grubundaki 2 kız 5 erkek (n=7), deney 2 grubu olarak Bilim ve Sanat Merkezinde eğitim- öğretim gören 4.sınıf haftaiçi grubu 3 kız 3 erkek (n=6) ve kontrol grubu olarak Bilim ve Sanat Merkezinde eğitim- öğretim gören 4.sınıf haftasonu grubu 4 kız 1 erkek (n=5) ile yürütülmesine karar kılınmıştır. Kırklareli Bilim Sanat Merkezi şube yerine grup ayrımını benimsemektedir.

Deneysel işlem öncesinde grupların kendi aralarında yazma performansı ve dil gelişimi açısından denkleğini sağlamak amacıyla çalışma grubunun bütününe Ek3'de verilen ' Yazma Performansı Değerlendirme Ölçeği' ve Ek4'de verilen ' Peabody Resim- Kelime Testi' öntest olarak uygulanmıştır. Deney etkisini ortaya koymak için ilk olarak ölçeklere ilişkin öntest puanlarına ilişkin dağılımların gruplarda benzer olup olmadığı Kruskal Wallis H testi ile test edilmiştir. Tablo 3.3'de görüldüğü üzere dil gelişim puanları yönüyle grup dağılımları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir (KW-H=1.212, p=0.546). Ayrıca cümle akıcılığı alt boyutu yönüyle de gruplar arası fark istatistiksel olarak anlamlı değildir (KW-H=3.973, p=0.137). Fakat fikirler-içerik boyutu yönüyle (KW-H=6.988, p=0.030), düzenleme boyutu yönüyle (KW-H=6.225, p=0.044), yazma kuralları yönüyle (KW-H=8.871, p=0.012) ve yazma performansı toplam puanı yönüyle (KW-H=8.988, p=0.011) gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Grupların öntest sonuçlarına ilişkin veriler Tablo 3.4'de sunulmuştur.

**Tablo 3.4.** Deney 1, Deney 2 ve Kontrol Gruplarının Öntest Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Değerleri

	Grup	n	Sıra Ortalaması	KW-H	sd	p
Dil Gelişimi	Deney 1	7	9.14	1.212	2	0.546
	Deney 2	6	8.17			
	Kontrol	5	11.60			
Fikirler-İçerik	Deney 1	7	5.36	6.988	2	0.030
	Deney 2	6	12.33			
	Kontrol	5	11.90			
Cümle Akıcılığı	Deney 1	7	6.93	3.973	2	0.137
	Deney 2	6	9.83			
	Kontrol	5	12.70			
Düzenleme	Deney 1	7	5.71	6.225	2	0.044
	Deney 2	6	12.25			
	Kontrol	5	11.50			
Yazma Kuralları	Deney 1	7	5.86	8.871	2	0.012
	Deney 2	6	9.33			
	Kontrol	5	14.80			
Yazma Performansı	Deney 1	7	4.86	8.988	2	0.011
	Deney 2	6	11.67			
	Kontrol	5	13.40			

Deney etkisini doğru olarak tespit edebilmek için öğrencilere ilişkin son test ve ilk test puanları arasındaki farkı ilk teste puanlarına oranlayarak yeni bir değişken oluşturulmuştur. Böylece her bir öğrenciye ilişkin standartlaştırılmış yüzde değişimleri üzerinden grup dağılımları test edilmiştir.

**Tablo 3.5.** Yüzde Değişimler Yönüyle Grup Karşılaştırması

	Grup	n	Sıra		KW-H	sd	p
			Ortalaması				
Dil Gelişimi	Bireysel Dijital Öyküleme	7	9.93		6.997	2	0.030
	İşbirlikli Dijital Öyküleme	6	13.08				
	Geleneksel Yazma	5	4.60				
Fikirler-İçerik	Bireysel Dijital Öyküleme	7	13.79		9.531	2	0.009
	İşbirlikli Dijital Öyküleme	6	8.92				
	Geleneksel Yazma	5	4.20				
Cümle Akıcılığı	Bireysel Dijital Öyküleme	7	12.50		10.560	2	0.005
	İşbirlikli Dijital Öyküleme	6	11.42				
	Geleneksel Yazma	5	3.00				
Düzenleme	Bireysel Dijital Öyküleme	7	14.64		13.229	2	0.001
	İşbirlikli Dijital Öyküleme	6	8.58				
	Geleneksel Yazma	5	3.40				
Yazma Kuralları	Bireysel Dijital Öyküleme	7	12.14		7.925	2	0.019
	İşbirlikli Dijital Öyküleme	6	11.08				
	Geleneksel Yazma	5	3.90				
Yazma Performansı	Bireysel Dijital Öyküleme	7	14.00		11.937	2	0.003
	İşbirlikli Dijital Öyküleme	6	9.50				
	Geleneksel Yazma	5	3.20				

Tablo 3-5'e göre Dil gelişim puanları yönüyle (KW-H=6.997, p=0.030), fikir-içerik boyutu yönüyle (KW-H=9.531, p=0.009), cümle akıcılığı yönüyle (KW-H=10.560, p=0.005), düzenleme boyutu yönüyle (KW-H=13.299, p=0.001), yazma kuralları boyutu yönüyle (KW-H=7.925, p=0.019) ve yazma performansı puanları yönüyle (KW-H=11.937, p=0.003) grup dağılımları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (Tablo 3.5).

Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için ikişerli grup karşılaştırmaları Mann Whitney U testi ile yapılmıştır. İkişerli grup karşılaştırmalarının tabloları bulgular kısmında belirtilmiştir. Bu karşılaştırma

sonuçlarının anlamlılığı Bonferroni düzeltmesi ile elde edilen  $p=0.05/3=0.017$  anlamlılık seviyesinde yorumlanmıştır.

### 3.9. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada bireysel ve işbirlikli dijital öyküleme uygulamalarının üstün zekalı öğrencilerin yazma performansına ve dil gelişimine etkilerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaçlar doğrultusunda veri toplamak için iki farklı veri aracı kullanılmıştır.

1. Öğrencilerin yazma performanslarını değerlendirmek için 'Yazma Performansı Değerlendirme Ölçeği'
2. Öğrencilerin dil gelişimlerini incelemek için 'Peabody Resim- Kelime Testi' uygulanmıştır.

Devam eden kısımda belirtilen veri toplama araçları ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

#### 3.9.1. Yazma Performansı Değerlendirme Ölçeği

Fer ve Karsak (2014) tarafından geliştirilen Ek3'de yer verilen 'Yazma Performansı Değerlendirme Ölçeği' 2005 MEB İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzundaki (1-5 sınıflar) yazma kazanımları, ilköğretim 5. Sınıf normal ve üstün zekâ düzeyinde yazma performansını belirleme amacına uygun olarak seçilerek, öncelikle Lindy Crawford Robert Helwig ve Gerald Tindal (2004) tarafından hazırlanmış olan yazma ölçeğindeki dört yazma görevi ile ilişkisi kurulmuş, ardından belirtilen araştırmacılar tarafından seçilen kazanımlar yazma görevlerine ait ölçek maddeleri olarak yazılmışlardır. Ölçek fikirler/içerik (13 madde), düzenleme (3 madde), cümle akıcılığı (6 madde) ve yazma kuralları (3 madde) olmak üzere, yazma performansını genel olarak ölçecek 25 maddeden oluşmaktadır. Her madde çok iyi (4), iyi(3), Orta (2), Yetersiz (1) olmak üzere dörtlü olarak derecelendirilmiştir. Buna dayanarak ölçekten alınabilecek puanlar fikir/içerik başlığında 13 ile 52 arası, yazma kuralları başlığında 3 ile 12 arası, düzenleme başlığında 3 ile 12 arası, cümle akıcılığı başlığında ise 6 ile 24 arası ve son olarak yazma performansı için 25 ile 100 arasında

değişiklik göstermektedir. Ardından bir ilkokuldan üç Türkçe öğretmeni, bir bilim sanat merkezinden bir Türkçe ve bir sınıf öğretmeni, Marmara Üniversitesi'nden iki öğretim görevlisi ve Yıldız Teknik Üniversitesi'nden bir öğretim görevlisi olmak üzere toplam sekiz alan uzmanının değerlendirmeleri sonucunda ölçekte değişiklik yapılmamıştır. Daha sonra 5. sınıf öğretmeni üç değerlendirmeci tarafından uygulanan ölçek puanları arasındaki değerlendirme uyumu Pearson Korelasyon Analizi ile incelenmiştir. Böylece değerlendirmeciler arası uyuma bakılarak, ölçeğin puanlanma güvenilirliğinin artırılması amaçlanmıştır. Genel olarak yazma performansına ait puanlar incelendiğinde en yüksek korelasyonun 1 ve 2 nolu değerlendirmeciler arasında ( $r=.97$ ,  $p<.05$ ), en düşük korelasyonun 2 ve 3 nolu değerlendirmeciler arasında ( $r=.93$ ,  $p<.05$ ) olduğu görülmüştür. Ölçeğin alt boyutlarında ve genel olarak yazma performansında tüm değerlendirmeciler arasında yüksek düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı korelasyon bulunmuştur.

### **3.9.2. Peabody Resim Kelime Testi**

Peabody Resim Kelime Testi 2-12 yaş arası çocuklara birebir olarak uygulanan, kelime bilgisinin gelişimini ölçen performans açısından ölçen bir testtir.

Çocukların alıcı dil gelişimlerini saptamak amacıyla asıl formu İngilizce (Peabody Picture -Vocabulary Test) olan test Dunn tarafından 1959 yılında geliştirilmiş olup, Türkiye için uyarılama çalışması Dr. Jack Katz ile Ankara Rehberlik ve Araştırma Merkezi görevlileri olan Feyiz Önen, Nermin Demir, Perihan Uludağ ve Aliye Uzlukaya tarafından 1974 yılında yapılmıştır.

Türkçe formuna çeviri işlemi ana dili Türkçe olan 4, ana dili İngilizce olan bir, her iki dili de iyi bilen iki kişi tarafından İngilizce-Türkçe sözlük aracılığıyla yapılmıştır. Daha sonra test bir grup çocuğa uygulanıp, Türk kültürüne uymayan sözcükler ve görseller değiştirilmiştir. Test şehirde (N=599), köyde( N=769), gecekonduda (N=162) yaşayan 2-12 yaş arası 735 erkek, 705 kız toplam 1440 çocuktan elde edilen ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir. Çocukların testten aldığı ham puanlara göre kelime yaşını gösteren bir tablo hazırlanmıştır. Katz ve arkadaşları (1974) tarafından yapılmış olan testin yapı geçerliğinde 21 kız ve 21 erkeğin puanları t testi ile karşılaştırılmış, istenen yönde anlamlı cinsiyet farkı ortaya çıkmamıştır.



Testin üçüncü basımının güvenilirlik çalışması Dunn & Dunn (1997) tarafından yapılmış ve cronbach alpha katsayısı .91 ile .93 arasında değişiklik göstermiştir. Peabody resim kelime testi bir oturumda bir kişiye uygulanabilir.

Test 100 adet karttan oluşur. Çocuğun her kartın üzerinde bulunan dört resim içinden kendine söylenen kelimeye uygun olan resmi bulup göstermesi istenir. Her doğru cevap için bir puan verilir. Teste son sekiz sorunun altı tanesine yanlış cevap alınana kadar devam edilir. Ham puan puanların toplamından oluşmaktadır. Bulunan ham puan, önceden belirlenen çocuğun yaşadığı yere (şehir, köy, gecekonda) göre 'Alıcı Dil Yaşını Bulma Çizelgesi'nden alıcı dil yaşına çevrilir.

### **3.10. Verilerin Toplanması**

Araştırmada veriler toplanırken aşağıdaki aşamalar izlenmiştir.

#### **3.10.1. Öntest Verilerinin Toplanması**

Bu araştırmada deney ve kontrol grubundaki öğrencilere Fer ve Karsak (2014) tarafından geliştirilen Ek3'de yer verilen 'Yazma Performansı Değerlendirme Ölçeği' ve Ek4'de yer verilen Peabody Resim Kelime Testi öntest olarak uygulanmıştır. Öntest uygulaması öncesinde öğrencilerin öykü yazma istekleri araştırmacı tarafından çocuklardan birebir alınmıştır. Öğrencilerin doğa konusunda öykülerini 20 dakikada yazmaları istenmiş, yazdıkları öyküler 'Yazma Performansı Değerlendirme Ölçeği'ne göre değerlendirilmiştir. Peabody Resim Kelime Testi öğrenciler 15 dakikada öntest olarak uygulanırken birebir olarak çalışılarak her öğrenciye bireysel olarak uygulanmış, öğrencilere öntestlerin neleri kapsadığı, ne amaçla uygulandığından bahsedilip, bilgilendirme yapılmıştır. Bütün öntest uygulamaları deney 1, deney 2 ve kontrol grubuna araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Öntest uygulamasının ardından takip eden süreçte araştırmanın uygulama basamağına geçilmiştir.

### 3.10.2. Uygulama

Araştırma ile ilgili uygulamalara başlamadan önce deney 1 ve deney 2 grubunu oluşturan sınıftaki öğrencilerle dört hafta süresince kendi gruplarında, bir arada alınmayarak ayrı ayrı öykü oluşturma, dijital öyküler, Moviemaker ve Storyjumper uygulamaları ile ilgili 20 dakikalık bilgilendirme toplantısı ve 30 dakikalık dijital öyküleme eğitimi yapılmış olup, yapılan eğitimler bilgisayar uygulaması üzerinde gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin yapılacak olan uygulamalarla ilgili bilgi ve kullanım becerisine sahip olması amaçlanmıştır. Deney 1 grubuna yapacakları etkinlikleri bireysel olarak yapacakları belirtilmiştir. Ek olarak Bireysel uygulamanın aşamaları hakkında kendileri bilgilendirilmiştir. Deney 2 grubuna yapacakları etkinlikleri işbirlikli olarak yapacakları belirtilmiştir. Ek olarak işbirlikli uygulamanın aşamaları hakkında kendileri bilgilendirilmiştir. İşbirlikli öğrenme öğrencilerin sınıfta küçük karma kümeler oluşturarak, ortam amaç uğrunda, akademik bir konuda birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı oldukları, genelde küme başarısının değişik yollarla ödüllendirildiği bir öğrenme yaklaşımıdır (Yıldızlar, 2012). Yıldızlar'a (2012) göre işbirlikli öğrenmenin tekniklerinden biri olan birlikte öğrenmede ise dört-beş kişilik karma kümeler kendilerine verilmiş olan ödevler üzerinde çalışırlar. Küme üyeleri ödev üzerinde ne yapacaklarını, nasıl çalışacaklarını birlikte kararlaştırırlar. Sonuçta ortak bir çalışmayla ortaya bir ürün konulur.

Araştırma ile ilgili uygulamalara geçilmeden önce kontrol grubunu oluşturan sınıftaki öğrencilere 20 dakikada öykü oluşturma ile ilgili bilgilendirme yapılmış olup, geleneksel olarak kağıda yazma ile ilgili bilgiler verilmiş ve gerekli yazma yeterliliklerine sahip olmaları amaçlanmıştır. Yapılan eğitimler araştırmacı tarafından tahtada verilmiştir. Kontrol grubuna çalışmalarını bireysel olarak yapacakları belirtilmiştir.

Uygulama aşamalarına aşağıda yer verilmiştir.

1.Aşama: Deney 1 grubunu oluşturan öğrenciler ile Bilişim Teknolojileri sınıfına geçilmiş, araştırmanın birinci aşamasında kullanacakları Moviemaker programının eğitimi ve bilgilendirmesi önceden yapıldığı için öğrencilerden alınan yazma isteklerine göre öğrencilerin kendilerinin belirlemiş olduğu 'Deniz Yaşamı' temasında dijital öykülerini oluşturmaları istenmiştir. Araştırmacı öğrenciler dijital öyküleme

uygulamalarını kullanırken müdahale etmemiştir. Öğrenciler dijital öykülerini oluşturduktan sonra dijital öykülerini oluşturdukları tema bağlamında öykülerini kağıda yazmaları istenmiştir.

Deney 2 grubunu oluşturan öğrenciler ile BT sınıfına geçilmiş, araştırmanın birinci aşamasında kullanacakları Moviemaker programının eğitimi ve bilgilendirmesi önceden yapıldığı için öğrencilerden alınan yazma isteklerine göre 'Deniz Yaşamı' temasında dijital öykülerini işbirlikli olarak çalışarak oluşturmaları istenmiştir. Araştırmacı çocuklar dijital öyküleme uygulamalarını kullanırken çocuklara müdahale etmemiştir. Öğrenciler dijital öykülerini oluşturduktan sonra dijital öykülerini oluşturdukları tema bağlamında öykülerini kağıda yazmaları istenmiştir.

Kontrol grubunu oluşturan öğrenciler ile yazma uygulamalarının yapılacağı atölyeye geçilmiş daha önceden öğrencilerden alınan yazma isteklerine göre belirlenen 'Deniz Yaşamı' temasında öykülerini kağıda yazmaları istenmiştir.

2.Aşama: Deney 1 grubunu oluşturan öğrenciler ile BT sınıfına geçilmiş, araştırmanın birinci aşamasında kullanacakları Moviemaker programının eğitimi ve bilgilendirmesi önceden yapıldığı için öğrencilerden alınan yazma isteklerine göre 'Nesli Tükenen Hayvanlar' temasında dijital öykülerini oluşturmaları istenmiştir. Öğrenciler dijital öyküleme uygulamalarını bireysel olarak kullanırken çocuklara araştırmacı müdahale etmemiştir. Öğrenciler dijital öykülerini oluşturduktan sonra öykülerini tema bağlamında kağıda yazmaları istenmiştir.

Deney 2 grubunu oluşturan öğrenciler ile BT sınıfına geçilmiş, araştırmanın birinci aşamasında kullanacakları Moviemaker programının eğitimi ve bilgilendirmesi önceden yapıldığı için öğrencilerden alınan yazma isteklerine göre 'Nesli Tükenen Hayvanlar' temasında dijital öykülerini işbirlikli olarak çalışarak oluşturmaları istenmiştir. Öğrenciler dijital öyküleme uygulamalarını kullanırken araştırmacı müdahale etmemiştir. Öğrenciler dijital öykülerini oluşturduktan sonra öykülerini oluşturdukları tema bağlamında öykülerini kağıda yazmaları istenmiştir.

Kontrol grubunu oluşturan öğrenciler ile yazma uygulamalarının yapılacağı atölyeye geçilmiş daha önceden öğrencilere yazma eğitimi verildiği için öğrencilerden alınan yazma isteklerine göre 'Nesli Tükenen Hayvanlar' temasında öykülerini kağıda yazmaları istenmiştir.

3.Aşama: Deney 1 grubunu oluşturan öğrenciler ile BT sınıfına geçilmiş, araştırmanın birinci aşamasında, kullanacakları Storyjumper uygulamasının eğitimi ve bilgilendirmesi önceden yapıldığı için öğrencilerden alınan yazma isteklerine göre 'Uzay' temasında dijital öykülerini bireysel olarak oluşturmaları istenmiştir. Öğrenciler dijital öyküleme uygulamalarını kullanırken araştırmacı müdahale etmemiştir. Öğrenciler dijital öykülerini oluşturduktan sonra öykülerini oluşturdukları tema bağlamında öykülerini kağıda yazmaları istenmiştir.

Deney 2 grubunu oluşturan öğrenciler ile BT sınıfına geçilmiş, araştırmanın birinci aşamasında kullanacakları Storyjumper programının eğitimi ve bilgilendirmesi önceden yapıldığı için öğrencilerden alınan yazma isteklerine göre 'Nesli Tükeneen Hayvanlar' temasında dijital öykülerini işbirlikli olarak çalışarak oluşturmaları istenmiştir. Öğrenciler dijital öyküleme uygulamalarını kullanırken araştırmacı müdahale etmemiştir. Öğrenciler dijital öykülerini oluşturduktan sonra öykülerini oluşturdukları tema bağlamında öykülerini kağıda yazmaları istenmiştir.

Kontrol grubunu oluşturan öğrenciler ile yazma uygulamalarının yapılacağı atölyeye geçilmiş uygulama öncesinde öğrencilere yazma eğitimi verildiği için öğrencilerden alınan yazma isteklerine göre 'Uzay' temasında öykülerini kağıda bireysel olarak yazmaları istenmiştir.

4.Aşama: Deney 1 grubunu oluşturan öğrenciler ile BT sınıfına geçilmiş, araştırmanın birinci aşamasında kullanacakları Storyjumper uygulamasının eğitimi ve bilgilendirmesi önceden yapıldığı için öğrencilerden alınan yazma isteklerine göre 'Su' temasında dijital öykülerini oluşturmaları istenmiştir. Öğrenciler dijital öyküleme uygulamalarını kullanırken araştırmacı müdahale etmemiştir. Öğrenciler dijital öykülerini oluşturduktan sonra öykülerini oluşturdukları tema bağlamında kağıda yazmaları istenmiştir.

Deney 2 grubunu oluşturan öğrenciler ile BT sınıfına geçilmiş, araştırmanın birinci aşamasında kullanacakları Storyjumper programının eğitimi ve bilgilendirmesi önceden yapıldığı için öğrencilerden alınan yazma isteklerine göre 'Su' temasında dijital öykülerini işbirlikli olarak çalışarak oluşturmaları istenmiştir. Öğrenciler dijital öyküleme uygulamalarını kullanırken araştırmacı müdahale etmemiştir. Öğrenciler dijital öykülerini oluşturduktan sonra öykülerini oluşturdukları tema bağlamında öykülerini kağıda yazmaları istenmiştir.

Kontrol grubunu oluşturan öğrenciler ile yazma uygulamalarının yapılacağı atölyeye geçilmiş daha önceden öğrencilere yazma eğitimi verildiği için öğrencilerden alınan yazma isteklerine göre 'Su' temasında öykülerini kağıda yazmaları istenmiştir.

### **3.10.3. Sontest Verilerinin Toplanması**

Araştırmanın uygulama aşamasının (dört hafta) bitmesinin ardından deney 1, deney 2 ve kontrol gruplarına Fer ve Karsak (2014) tarafından geliştirilen Ek3'de yer verilen 'Yazma Performansı Değerlendirme Ölçeği' 10 dakikalık süreyle ve Ek4'de yer verilen 'Peabody Resim Kelime Testi' 15 dakikalık süreyle sontest olarak uygulanmış ve yapılan uygulamaların etkilerine bakılmıştır.

### **3.11. Verilerin Çözümlemesi**

Araştırmada elde edilen verilerin çözümlemesi aşamasında yapılan tüm analizler SPSS 16.0 programında yapılmıştır. Yapılan araştırmada bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenler üzerindeki etki durumu incelenmiş olup, Tablo 3.6'da araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenleriyle ilgili veri analiz teknikleri sunulmuştur.

**Tablo 3 6.** Araştırmanın Bağımlı ve Bağımsız Değişkenlerine İlişkin Veri Analizleri

Hipotez	Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	Analiz
1. Hipotez	Yazma Performansı	Bireysel Dijital Öyküleme Uygulamaları Geleneksel uygulama ile Yazma Öğretimi	Mann Whitney U
2. Hipotez	Yazma Performansı	İşbirlikli Dijital Öyküleme Uygulamaları Geleneksel uygulama ile Yazma Öğretimi	Mann Whitney U
3. Hipotez	Yazma Performansı	İşbirlikli Dijital Öyküleme Uygulamaları Bireysel Dijital Öyküleme Uygulamaları	Mann Whitney U
4. Hipotez	Dil Gelişim Düzeyi	Bireysel Dijital Öyküleme Uygulamaları Geleneksel uygulama ile Yazma Öğretimi	Mann Whitney U
5. Hipotez	Dil Gelişim Düzeyi	İşbirlikli Dijital Öyküleme Uygulamaları	Mann Whitney U
6. Hipotez	Dil Gelişim Düzeyi	Geleneksel uygulama ile Yazma Öğretimi İşbirlikli Dijital Öyküleme Uygulamaları Bireysel Dijital Öyküleme Uygulamaları	Mann Whitney U

Tablo 3.6'da görüldüğü üzere araştırmanın bağımsız değişkenleri bireysel dijital öyküleme uygulamaları, işbirlikli dijital öyküleme uygulamaları ve geleneksel öykü yazma uygulamalarıdır. Araştırmanın bağımlı değişkenleri ise yazma performansı ve dil gelişim düzeyidir. Bağımsız değişkenlerin araştırmanın bağımlı değişkenleri olan yazma performansı ve dil gelişim düzeyine etkisini belirlemek amacıyla grup sayısının ikinin üzerinde olması ve her grupta 30'dan az sayıda öğrenci olması ve elde

edilen veriler normal dağılmadığı için non-parametrik testlerden ilk olarak Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. Kruskal Wallis testi birbiriyle ilişkisiz üç ya da daha fazla sayıda grubun bir sürekli değişken açısından anlamlı farklılaşma gösterip göstermediğinin test sürecinde kullanılır (Seçer,2015). Araştırmada anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla ve grup sayısının iki olması ve her bir grupta az sayıda öğrenci olması sebebiyle Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Mann Whitney U testi, ilişkisiz iki gruptan elde edilen skorların birbirlerinden anlamlı şekilde farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla kullanılır (Büyüköztürk, 2006). İkişerli grup karşılaştırmalarının sonuçlarının anlamlılığı Bonferroni düzeltmesi ile elde edilen  $p=0.05/3=0.017$  anlamlılık seviyesinde yorumlanmıştır. Benferrini yaklaşımı için üç adet Mann Whitney U testinden elde edilecek p değerleri  $0,05/3=0,0166$  ile karşılaştırılır. Son iki karşılaştırmaya ilişkin p değerleri  $0,0166$ 'dan küçük olduğu için bu grupların farklı olduğu söylenir. Böylece rank ortalamalarına dayalı test sonuçlarıyla aynı sonuçlara ulaşılır (Alpar, 2018).

## 4. BULGULAR

Bu bölümde araştırma sürecinde toplanan verilerin analizi ile ulaşılan bulgular araştırmanın hipotezlerine göre düzenlenerek verilmiştir.

### 4.1. Birinci Hipoteze İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci hipotezi 'Bireysel dijital öyküleme uygulaması ile yazma öğretimi gören üstün zekalı öğrencilerin yazma performansı, geleneksel uygulama ile yazma öğretimi gören öğrencilerden yüksektir.' şeklinde kurulmuştur.

DeneySEL işlemin öncesinde deney 1, deney 2 ve kontrol gruplarının öntest puanlarına ilişkin Kruskal Wallis değerleri Tablo 3.4'te verilmiştir.

Deney etkisini doğru olarak tespit edebilmek için öğrencilere ilişkin son test ve ilk test puanları arasındaki farkı ilk teste puanlarına oranlayarak yeni bir değişken oluşturulmuştur. Böylece her bir öğrenciye ilişkin standartlaştırılmış yüzde değişimleri üzerinden grup dağılımları test edilmiştir. Yüzde değişimler yönüyle grup karşılaştırması Tablo 3.5'de verilmiştir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için ikişerli grup karşılaştırmaları Mann Whitney U testi ile yapılmıştır. Bu karşılaştırma sonuçlarının anlamlılığı Bonferroni düzeltmesi ile elde edilen  $p=0.05/3=0.017$  anlamlılık seviyesinde yorumlanmıştır.



**Tablo 4.1.** Deney 1 ve Kontrol Grubunun Yazma Performanslarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamları	U	P
Fikirler-İçerik	Bireysel Dijital Öyküleme	7	8.86	62.00	1.000	0.007
	Geleneksel Yazma	5	3.20	16.00		
Cümle Akıcılığı	Bireysel Dijital Öyküleme	7	9.00	63.00	0.000	0.004
	Geleneksel Yazma	5	3.00	15.00		
Düzenleme	Bireysel Dijital Öyküleme	7	9.00	63.00	0.000	0.004
	Geleneksel Yazma	5	3.00	15.00		
Yazma Kuralları	Bireysel Dijital Öyküleme	7	8.93	62.50	0.500	0.005
	Geleneksel Yazma	5	3.10	15.50		
Yazma Performansı	Bireysel Dijital Öyküleme	7	9.00	63.00	0.000	0.004
	Geleneksel Yazma	5	3.00	15.00		

Tablo 4.1'e göre Mann Whitney U test sonuçları incelendiğinde fikir içerik boyutu yönüyle ( $U=1.000$ ,  $p=0,007$ ), cümle akıcılığı boyutu yönüyle ( $U=0.000$ ,  $p=0.004$ ), düzenleme boyutu yönüyle ( $U=0.000$ ,  $p=0,004$ ), yazma kuralları boyutu yönüyle ( $U=0.500$ ,  $p=0,005$ ) ve yazma performansı yönüyle ( $U=0.000$ ,  $p=0.004$ ) grup dağılımları arası fark bireysel dijital öyküleme lehine istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

#### 4.2. İkinci Hipoteze İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci hipotezi "İşbirlikli dijital öyküleme uygulaması ile yazma öğretimi gören üstün zekalı öğrencilerin yazma performansı, geleneksel uygulama ile yazma öğretimi gören öğrencilerden yüksektir." şeklinde kurulmuştur.

**Tablo 4.2.** Deney 2 ile Kontrol Grubunun Yazma Performanslarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamları	U	p
Fikirler-İçerik	İşbirlikli Dijital Öyküleme	6	7.67	46.00	5.000	0.068
	Geleneksel Yazma	5	4.00	20.00		
Cümle Akıcılığı	İşbirlikli Dijital Öyküleme	6	8.50	51.00	0.000	0.006
	Geleneksel Yazma	5	3.00	15.00		
Düzenleme	İşbirlikli Dijital Öyküleme	6	8.17	49.00	2.000	0.017
	Geleneksel Yazma	5	3.40	17.00		
Yazma Kuralları	İşbirlikli Dijital Öyküleme	6	7.83	47.00	4.000	0.039
	Geleneksel Yazma	5	3.80	19.00		
Yazma Performansı	İşbirlikli Dijital Öyküleme	6	8.33	50.00	1.000	0.011
	Geleneksel Yazma	5	3.20	16.00		

Tablo 4.2'ye göre Mann Whitney U test sonuçları incelendiğinde fikir içerik boyutu yönüyle ( $U=5.000$ ,  $p=0,068$ ), yazma kuralları boyutu yönüyle ( $U=4.000$ ,  $p=0,039$ ) gruplar arası fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Cümle akıcılığı yönüyle ( $U=0.000$ ,  $p=0.006$ ), düzenleme yönüyle ( $U=2.000$ ,  $p=0,017$ ) ve yazma performansı yönüyle ( $U=1.000$ ,  $p=0.011$ ) grup dağılımları arası fark işbirlikli dijital öyküleme lehine istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

### 4.3. Üçüncü Hipoteze İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü hipotezi “İşbirlikli dijital öyküleme uygulaması ile yazma öğretimi gören üstün zekalı öğrencilerin yazma performansı, bireysel dijital öyküleme uygulaması ile yazma öğretimi gören öğrencilerden yüksektir” şeklinde kurulmuştur.

**Tablo 4.3.** Deney 1 ile Deney 2 Grubunun Yazma Performanslarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamları	U	p
Fikirler-İçerik	Bireysel Dijital Öyküleme	7	8.93	62.50	7.500	0.053
	İşbirlikli Dijital Öyküleme	6	4.75	28.50		
Cümle Akıcılığı	Bireysel Dijital Öyküleme	7	7.50	52.50	17.500	0.611
	İşbirlikli Dijital Öyküleme	6	6.42	38.50		
Düzenleme	Bireysel Dijital Öyküleme	7	9.64	67.50	2.500	0.008
	İşbirlikli Dijital Öyküleme	6	3.92	23.50		
Yazma Kuralları	Bireysel Dijital Öyküleme	7	7.21	50.50	19.500	0.828

	İşbirlikli Dijital Öyküleme	6	6.75	40.50		
Yazma Performansı	Bireysel Dijital Öyküleme	7	9.00	63.00	7.000	0.046
	İşbirlikli Dijital Öyküleme	6	4.67	28.00		

Tablo 4.3'e göre Mann Whitney U test sonuçları incelendiğinde fikir içerik boyutu yönüyle ( $U=7.500$ ,  $p=0,053$ ), cümle akıcılığı boyutu yönüyle ( $U=17.500$ ,  $p=0.611$ ), yazma kuralları boyutu yönüyle ( $U=19.500$ ,  $p=0,828$ ) ve yazma performansı yönüyle ( $U=7.000$ ,  $p=0.046$ ) gruplar arası fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Düzenleme boyutu yönüyle ( $U=2.500$ ,  $p=0.008$ ) grup dağılımları arası fark bireysel dijital öyküleme lehine istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

#### 4.4. Dördüncü Hipoteze İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü hipotezi “Bireysel dijital öyküleme uygulaması ile yazma öğretimi gören üstün zekalı öğrencilerin dil gelişim düzeyi, geleneksel uygulama ile yazma öğretimi gören öğrencilerden yüksektir.” şeklinde kurulmuştur.

**Tablo 4.4.** Deney 1 ve kontrol grubu öğrencilerinin dil gelişim puanlarına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamları	U	p
Bireysel Dijital Öyküleme	7	8.14	57.00	6.000	0.062
Geleneksel Yazma	5	4.20	21.00		

Tablo 4.4'e göre Mann Whitney U test sonuçları incelendiğinde dil gelişim puanları yönüyle ( $U=6.000$ ,  $p=0.062$ ) gruplar arası fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

#### 4.5. Beşinci Hipoteze İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci hipotezi “İşbirlikli dijital öyküleme uygulaması ile yazma öğretimi gören üstün zekalı öğrencilerin dil gelişim düzeyi, geleneksel uygulama ile yazma öğretimi gören öğrencilerden yüksektir.” şeklinde kurulmuştur.

**Tablo 4.5.** Deney 2 ve kontrol grubu öğrencilerinin dil gelişim puanlarına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamları	U	p
İşbirlikli Dijital Öyküleme	6	8.17	49.00	2.000	0.017
Geleneksel Yazma	5	3.40	17.00		

Tablo 4.5'e göre Mann Whitney U test sonuçları incelendiğinde dil gelişim puanları yönüyle (U=2.000, p=0.017) gruplar arası fark işbirlikli dijital öyküleme lehine istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

#### 4.6. Altıncı Hipoteze İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı hipotezi “İşbirlikli dijital öyküleme uygulaması ile yazma öğretimi gören üstün zekalı öğrencilerin dil gelişim düzeyi, bireysel dijital öyküleme uygulaması ile yazma öğretimi gören öğrencilerden yüksektir” şeklinde kurulmuştur.

**Tablo 4.6.** Deney 2 ve deney 1 grubu öğrencilerinin dil gelişim puanlarına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamları	U	p
Bireysel Dijital Öyküleme	7	5.79	40.50	12.500	0.221
İşbirlikli Dijital Öyküleme	6	8.42	50.50		

Tablo 4.6'ya göre Mann Whitney U test sonuçları incelendiğinde dil gelişim puanları yönüyle (U=12.500, p=0.221) gruplar arası fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

## 5.TARTIŞMA

Araştırmanın bu bölümünde ilgili hipotezler kapsamında elde edilen bulgular literatürle karşılaştırılmış ve sonuçlarına ilişkin tartışmalara yer verilmiştir.

### 5.1. Araştırmanın Birinci Hipotezine İlişkin Tartışma

Araştırma bulgularının ‘Bireysel dijital öyküleme uygulaması ile yazma öğretimi gören üstün zekalı öğrencilerin yazma performansı, geleneksel uygulama ile yazma öğretimi gören öğrencilerden yüksektir.’ şeklinde kurulan birinci hipotezi desteklediği görülmektedir. Diğer bir tabirle bireysel dijital öyküleme uygulaması ile yazma öğretimiyle, geleneksel uygulama ile yazma öğretimine kıyasla üstün zekalı öğrencilerin fikirler-içerik, cümle akıcılığı, düzenleme, yazma kuralları boyutları ve yazma performansındaki gelişmenin anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın birinci hipotezine ilişkin bu bulguya ulaşılmasının nedeni dijital öykülerin yazma sürecine katılması olabilir. Literatür incelendiğinde ortaya çıkan sonuçlar şu şekildedir. Xu vd (2011)’ e göre dijital öykülerin en değerli bölümlerinden biri de yazma sürecidir. Verdugo ve Belmonte (2007) ‘nin gerçekleştirdiği çalışmada öğrencilerin dijital öyküler kullanıldığında yazı denetimi, kelimelerin uygunca sıralanması ve yazma becerilerinin gelişimi konusunda artış olduğu görülmektedir, bahsedilen çalışma yukarıdaki bulguyu destekler niteliktedir. Dijital öyküler öğrencilerin öz-yazarlıklarını geliştirilmesi sürecinde bir araç olarak kullanılmaktadır (Davis,2004). Dijital hikayeler öğrencilerin kompozisyon yazma süreçlerini geliştirerek daha sağlam temelli, daha karmaşık metinler yazmalarını sağlamaktadır (Vasudevan vd., 2010). Xin (2013) yaptığı çalışmada dijital öykülerin öğrencilerin yazılarındaki kelime sayılarında, tam cümle ve doğru kelimeler sayısında artış olduğunu belirtmektedir. Foley (2013) araştırmasında ilkökul öğrencilerinin dijital öyküleme öğretimi ardından yazma becerilerinin geliştiğini, öykülerinde giriş, gelişme ve sonuç yazabildiklerini ve yazılarında kelime seçme konusunda farkındalık geliştirdikleri, öğrencilerin yazma konusunda ortak bir dil geliştirdikleri sonucuna ulaşmıştır. Çıralı (2014) yaptığı çalışmada dijital öykülerin ilkökul ikinci sınıf

öğrencilerinin yazma becerileri ve görsel bellekleri üzerindeki etkisini araştırmış, dijital öyküleme ile öğretim gören çocukların yazma becerilerinde diğer gruba göre anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ballast vd (2008) yaptıkları çalışmada öğrencilerin temalara uygun kelimeler bulabilme, kelimeleri bağlama, cümleler arası bağlantıları düzenleyebilme bakımından geliştiğini ve deney grubunun geleneksel yazma öğretimi yapılan kontrol grubuna kıyasla yazma becerilerinde anlamlı farklılık ortaya çıktığını belirtmişlerdir. Tüm bu araştırma sonuçları araştırmanın birinci hipotezi olan ‘Bireysel dijital öyküleme uygulaması ile yazma öğretimi gören üstün zekalı öğrencilerin yazma performansı, geleneksel uygulama ile yazma öğretimi gören öğrencilerden yüksektir.’ hipotezini destekler niteliktedir.

## 5.2. Araştırmanın İkinci Hipotezine İlişkin Tartışma

Araştırma bulgularının “İşbirlikli dijital öyküleme uygulaması ile yazma öğretimi gören üstün zekalı öğrencilerin yazma performansı, geleneksel uygulama ile yazma öğretimi gören üstün zekalı öğrencilerden yüksektir.” şeklinde kurulan ikinci hipotezi desteklediği görülmektedir. Diğer bir deyişle işbirlikli dijital öyküleme uygulaması ile yazma öğretimi ile geleneksel uygulama ile yazma öğretimine kıyaslandığında üstün zekalı öğrencilerin cümle akıcılığı boyutu, düzenleme boyutu, yazma performansı yönüyle gelişmenin anlamlı olduğu fakat yazma kuralları ve fikir-içerik boyutu yönüyle gelişmenin anlamlı olmadığı görülmüştür.

Fikirler-içerik boyutunda gelişmenin anlamlı olmamasının nedeni grup içerisinde öğrencilerin fikirlerini rahatça belirtememeleri olabilir. Buna dayanarak grup içinde üstün zekalı öğrencinin fikirlerini açıklayamaması motivasyon ve güdüsünü düşürmüş olabilir. Bu yüzden içerik üretme ve fikirlerin tutarlılığı becerileri gelişmemiş olabilir. Literatür incelendiğinde teknoloji ve yazma ilişkisi ile ilgili araştırmaların bu görüşü desteklediği görülmektedir (Franklin-Matkowski, 2007, Jones, 2006).

Yazma kuralları boyutunda gelişmenin anlamlı olmaması öğrencilerin dijital ortamda ilk defa öykü oluşturmaları olabilir. Bu sebepten dolayı da yazım kurallarına gereken hassasiyeti göstermemiş olabilirler. Literatürde bilgisayar destekli yazma öğretimiyle ilgili çalışmalar incelendiğinde Clark (2009) ortaokul öğrencileriyle gerçekleştirdiği

blog ve sosyal ağlar kullanılarak yapılan yazma çalışmalarında, öğrencilerin blog ortamında yazarken yazım ve noktalama kurallarına uymadıklarını belirtmiştir. Belirtilen araştırma sonucu yazma kuralları boyutundaki bulguları destekler niteliktedir.

Yazma performansı gelişimi açısından bakıldığında dijital öyküleme uygulamaları gerçekleştirilen grup ile geleneksel yazma yöntemleri kullanılan grup kıyaslandığında anlamlı fark olduğu görülmektedir. Bu farkın sebebi dijital öyküleme uygulamaları olabilir. Literatür incelendiğinde dijital öyküleme uygulamalarının yazma performansı ile ilgili bulguyu destekler nitelikte birçok sonuca ulaşılmıştır. Gregory ve Steelman (2009) dijital öykülemenin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirdiğini, paragraflar ve metin oluşturabilme yeterliklerini arttırdığını belirtmiş, Kulla-Abbott ve Polman (2008) ve McNeil ve Robin (2013)'e göre ise dijital öyküler öykü yazma becerisine etki eden önemli bir araç olarak görülmektedir. Dijital öyküler aynı zamanda yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesi açısından büyük öneme sahiptir (Lambert, 2002). Yamaç (2015) doktora tezi kapsamındaki araştırmasında ilkökul üçüncü sınıf öğrencileriyle yaptığı dijital öyküleme çalışması sonucunda öğrencilerin yazma becerileri ve alt boyutlarında anlamlı farklılık ortaya çıktığı görülmektedir. Campbell (2012) ilkökul beşinci ve altıncı sınıf öğrencileriyle yaptığı araştırmanın sonucunda dijital öykülemenin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır.

Dijital öykülemenin işbirlikli olarak uygulanması da yukarıda belirtilen farklılığa neden olarak gösterilebilir. Öğrenciler sosyal etkileşim çevresi gibi yapılandırılan sınıflarında dijital öyküleri oluştururken işbirliği içerisinde çalışırlar. Öğrenciler bu ortamda yaratıcı öyküler oluşturmak adına arkadaş ve öğretmenleriyle sürekli iletişim kurmak ve etkileşim halinde olmaktadır (Kulla-Abbott, 2006). Öğrencilerin işbirliği içerisinde olmaları daha üretici bir şekilde yazmalarına neden olmaktadır (Slyvester ve Greenidge, 2009). Kulla-Abbott (2006) çalışmasında öğrencilerin işbirlikli çalışmayı gerçekleştirdikleri, yeni iletişim ağları kurdukları ve bu durumda yazma durumlarını etkilediğini belirtmektedir. İşbirlikli uygulamanın yazma performansını olumlu yönde etkilemesini diğer bir sebebi de dijital öyküleme uygulamalarının yazma konusunda da üstün olan öğrencilerin ilgi, güdü ve motivasyonlarını artırması olabilir.

McIntosh (2006)'un üstün zekalı çocukların bir durumda performanslarının artması için gereken motivasyon sürecinin devreye girmesi görüşü bu fikre destek olmaktadır.

### 5.3. Araştırmanın Üçüncü Hipotezine İlişkin Tartışma

Araştırma bulgularının “İşbirlikli dijital öyküleme uygulaması ile yazma öğretimi gören üstün zekalı öğrencilerin yazma performansı, bireysel dijital öyküleme uygulaması ile yazma öğretimi gören öğrencilerden yüksektir” şeklinde kurulan üçüncü hipotezi desteklemediği görülmektedir. Diğer bir deyişle işbirlikli dijital öyküleme uygulaması ile yazma öğretimi ve bireysel dijital öyküleme uygulamaları ile yazma öğretimi kıyaslandığında fikir-içerik boyutu, cümle akıcılığı boyutu, yazma kuralları boyutu ve yazma performansı yönüyle anlamlı farklılık ortaya çıkmadığı görülmektedir. Düzenleme boyutu yönüyle bireysel dijital öyküleme uygulaması yapılan grup lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Literatür incelendiğinde yapılan araştırmaların araştırmanın üçüncü hipotezi olan işbirlikli dijital öyküleme uygulamalarının bireysel dijital öyküleme uygulamalarına yazma performansı açısından kıyasla anlamlı farklılık olacağı görüşünü desteklememektedir. Araştırmacılar dijital öyküleme çalışmalarında işbirlikli etkinlikler gerçekleştirilmesinin öğrencilerin yazma performanslarına, yazma konusundaki motivasyonlarına ve yazmaya yönelik tutumlarına olumlu etki yaptığını belirtmişlerdir (Kulla-Abbot, 2006, Lee, 2014, Condy vd., 2012, Vasudevan vd., 2010).

İşbirlikli dijital öyküleme uygulamalarıyla yazma öğretimi gören grubun yazma performansı açısından bireysel dijital öyküleme uygulamaları yoluya yazma öğretimi gören gruba göre anlamlı farklılık oluşmamasının sebebi sınıf ve zaman yönetimi yönünden problemler yaşanması olabilir. Literatür incelendiğinde Robin (2006) zaman yönetimi konusunda öğretmenlerin dijital öykülemenin zaman konusunda geniş bir aralık gerektiren uygulama olduğunu bilmelerinin gerektiğini belirtmektedir. Sınıf ortamında dijital öyküleri kullanacak öğretmenler uygulamaların öncesinde fazlasıyla deneme yapmak durumunda olabilirler. Öğrenciler dijital öyküleme uygulamaları ile ilk kez karşılaştıkları için zaman yönetimini ayarlayamayabilirler. Uygulamalar yapıldıkça öğrenciler dijital öyküler konusunda tecrübe kazanacaklar ve zamansal



problemler ortadan kalkacaktır (Dogan ve Robin, 2009, Sadik, 2008, Dogan ve Robin, 2012). Öğretmenlerin dijital öyküleme uygulamaları yaparken sınıf ortamının şartları ve grup içi etkileşimlerin yönü de önemli olduğu için öğretmenler sınıf yönetimi konusunda problem yaşayabilirler. Sınıf yönetimi problemleri yaşanmaması için Hett (2012) öğrencilerin uygulamalar, etkinlikler öncesinde bilgilendirilmesi, dijital öykülerin kullanımıyla ilgili seminerlere tabi tutulması gerektiğini belirtmektedir.

#### **5.4. Araştırmanın Dördüncü Hipotezine İlişkin Tartışma**

Araştırma bulgularının “Bireysel dijital öyküleme uygulaması ile yazma öğretimi gören üstün zekalı öğrencilerin dil gelişim düzeyi, geleneksel uygulama ile yazma öğretimi gören öğrencilerden yüksektir.” şeklinde kurulan dördüncü hipotezi desteklemediği görülmüştür. Literatür incelendiğinde dijital öykülerin öğrencilerin kelime hazinelerini genişlettiği, kendilerini ifade etme konularında motivasyonlarını arttırdığı, sözel iletişim becerilerini geliştirdiği görülmektedir. Kervin ve Mantei (2011) yaptıkları çalışmada dijital öykülerle yapılan etkinliklerin öğrencilerin dilsel becerilerinin gelişmesini, öykülerini oluştururken kelime seçimlerinde farklılıklar oluşturduğunu belirtmektedir. Tindall (2012) dijital öykülerin yazı içeriği ve dil arasında anlamlı bağlar kurulmasına destek olduğunu söylemektedir. Literatürde araştırmacılar dijital öykülerin dil eğitimi amacı olan derslerde öğrencilerin dil becerilerinin geliştiğini belirtmektedir (Norman, 2011, Mathison ve Pohan, 2007, Torres vd., 2012). Yukarıda belirtilen araştırma sonuçları araştırmanın dördüncü hipotezinde ortaya çıkan bulguları desteklememektedir.

#### **5.5. Araştırmanın Beşinci Hipotezine İlişkin Tartışma**

Araştırma bulgularının “İşbirlikli dijital öyküleme uygulaması ile yazma öğretimi gören üstün zekalı öğrencilerin dil gelişim düzeyi, geleneksel uygulama ile yazma öğretimi gören öğrencilerden yüksektir.” şeklinde kurulan beşinci hipotezi desteklediği görülmektedir. . Literatür incelendiğinde işbirlikli dijital öyküleme uygulamalarının dil gelişimine etkisini inceleyen araştırmaya rastlanmamıştır. Fakat benzer araştırmalar istediğimiz sonuçları destekler niteliktedir. Özer (2016) yaptığı

araştırmada dijital öykülerin kelime öğrenme ve hafızada tutma üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmanın sonucunda dijital öykülerin kelime öğrenmede etkili ve önemli olduğu ortaya çıkmıştır. Dayan (2017) araştırmasında ortaya çıkan sonuçlar da araştırmamızın beşinci hipotezini destekler niteliktedir. İlkokul 4. Sınıf öğrencileriyle yapılan çalışmanın sonucunda dijital öyküleme çalışmalarının öğrencilerin kelime ve cümle kullanımlarını arttığı görülmüştür. Ulum(2017) nitel olarak gerçekleştirdiği çalışmada dijital öykü kullanımının öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirdiğini, öğrencilerin sözcük kullanımını artırdığını belirtmiştir. Ciğerci (2015) araştırmasında dijital öykülerin dinleme becerisi üzerindeki etkileri ile ilgili çalışmasında ortaya çıkan sonuç öğrencilerin konuşma alanı etkinliklerinde istendik yönde değişiklik görülmediği olmuştur. Bu araştırma ise araştırmanın beşinci hipotezini desteklememektedir.

#### **5.6. Araştırmanın Altıncı Hipotezine İlişkin Tartışma**

Araştırma bulgularının “İşbirlikli dijital öyküleme uygulaması ile yazma öğretimi gören üstün zekalı öğrencilerin dil gelişim düzeyi, bireysel dijital öyküleme uygulaması ile yazma öğretimi gören öğrencilerden yüksektir” şeklinde kurulan hipotezi desteklemediği görülmüştür. Literatürde yapılan çalışma sonuçları dijital öykülemenin kelime öğrenmede etkili olduğunu, dijital öyküleme sonucunda kurallı metinler oluşturup, kelime ve cümle kullanımlarının arttığını göstermektedir (Ulum,2017; Özer, 2016). Dayan’ın (2017) çalışmasında ortaya çıkan sonuçlar da araştırmamızın beşinci hipotezini desteklememektedir. İlkokul 4. Sınıf öğrencileriyle yapılan çalışmanın sonucunda dijital öyküleme çalışmalarının öğrencilerin kelime ve cümle kullanımlarını arttığı görülmüştür Bu sonuçlar ilgili hipotezi desteklememektedir. İlgili sonuçlar incelendiğinde dijital öyküleme uygulamalarının dil gelişimine etkisi olduğu fakat işbirlikli ya da bireysel olarak uygulamanın arasında anlamlı fark olmadığı görülmektedir. Ciğerci (2015) yaptığı araştırmanın sonucu konuşma alanı etkinliklerinde gelişim görülmemesi ilgili hipotezi destekler niteliktedir.

## 6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde araştırma hipotezlerine ilişkin elde edilen bulguların sonuçları ve araştırma bulgularından elde edilen bulgular ve ortaya çıkan sonuçlar kapsamında araştırmacılar, eğitimciler ve aileler için verilen öneriler sunulmuştur.

### 6.1. Araştırmanın Hipotezlerine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın birinci hipotezine ilişkin sonuçlara göre bireysel dijital öyküleme uygulamalarının geleneksel yazma öğretimine kıyasla yazma performansı, yazma performansının alt boyutları olan fikir-içerik, cümle akıcılığı, düzenleme ve yazma kuralları boyutu yönüyle anlamlı gelişme görülmüştür.

Araştırmanın ikinci hipotezine ilişkin sonuçlara göre işbirlikli dijital öyküleme uygulamalarıyla, geleneksel yazma öğretimine kıyasla yazma performansının alt boyutlarından fikirler-içerik ve yazma kuralları boyutlarında anlamlı bir gelişme görülmemiştir. Yazma performansının alt boyutlarından cümle akıcılığı, düzenleme boyutları yönüyle anlamlı fark görülmüştür. Yazma performansı yönüyle de anlamlı gelişme görülmüştür.

Araştırmanın üçüncü hipotezine ilişkin sonuçlara göre işbirlikli dijital öyküleme uygulamalarıyla, bireysel dijital öyküleme uygulamalarına kıyasla yazma performansı, yazma performansının alt boyutlarından fikirler-içerik, cümle akıcılığı ve yazma kuralları boyutlarında anlamlı bir fark görülmemiştir. Yazma performansının alt boyutlarından olan düzenleme boyutunda anlamlı gelişme görülmüştür.

Araştırmanın dördüncü hipotezine ilişkin sonuçlara göre bireysel dijital öyküleme uygulamalarıyla, geleneksel yazma öğretimine kıyasla dil gelişim düzeyinde anlamlı gelişme görülmemiştir.

Araştırmanın beşinci hipotezine ilişkin sonuçlara göre işbirlikli dijital öyküleme uygulamalarıyla, geleneksel yazma öğretimine kıyasla dil gelişimi düzeyinde anlamlı gelişme görülmüştür.

Araştırmanın altıncı hipotezine ilişkin sonuçlara göre işbirlikli dijital öyküleme uygulamalarıyla, bireysel dijital öyküleme uygulamalarına kıyasla dil gelişimi düzeyinde anlamlı gelişme görülmemiştir.

## **6.2. Araştırmanın Sonuçlarına İlişkin Öneriler**

Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar kapsamında eğitimciler, araştırmacılar için verilebilecek öneriler aşağıda sunulmuştur.

### **6.2.1. Eğitimciler İçin Öneriler**

- Üstün zekalı çocuklarda bireysel ve işbirlikli dijital öyküleme uygulamalarının yazma performansına ve dil gelişimine etkileri sonuçlarda belirtilmiştir. Bu sonuçlar göz önüne alınarak sınıflarda bireysel ve işbirlikli dijital öyküleme uygulamalarıyla yazma öğretimi yapılması önerilebilir.

- Okullarda dijital öyküleme uygulamaları yapılabilmesi için gerekli teknolojik alt yapının sağlanıp, eğitimcilerin dijital öyküleme uygulamalarını kullanabilecek seviyeye gelmeleri için gerekli hizmet içi eğitimler planlanabilir.

-Eğitimcilerin sınıf içi etkinliklerde dijital öyküleri kullanması planlanıp, bu uygulamalar işbirlikli ve bireysel olarak çeşitlendirilebilir.

- Dijital öykü uygulamalarında, öğretim tasarımının önceden yapılması, bu kapsamda kullanılacak yöntem ve tekniklerin öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun olarak önceden belirlenmesi yapılarak uygulamaların başarısını artırmak için önerilebilir.

- Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğretimde dijital öyküleme uygulamalarının kullanımının yaygınlaştırılması için kullanılacak bilgisayar programları ve yapılabilecek etkinlikler belirlenip gönüllü öğretmenlere eğitici eğitimleri verilebilir.

### **6.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler**

- Üstün zekalı öğrenciler için dijital öyküleme uygulamalarının yazma performansına ve dil gelişimine etkilerini incelemek üzere deneysel araştırma süresinin, bu araştırmadakinden daha uzun planlanması önerilebilir.

- Üstün zekalı öğrenciler için gerek yazma performansı ve dil gelişimine ilişkin gerekse farklı değişkenlere ilişkin işbirlikli dijital öyküleme uygulamalarının etkileri, bireysel dijital öyküleme uygulamalarının etkileriyle bu araştırmanın gerçekleştiği sınıf düzeyinde daha büyük bir örnekleme ya da farklı sınıf düzeylerinde kıyaslanabilir.

- Üstün zekalı öğrenciler için bireysel ve işbirlikli dijital öyküleme uygulamalarının etkileri yine yazma performansı ve dil gelişimi değişkenleriyle birlikte farklı değişkenlere ilişkin, geleneksel kağıt kalemle yazma uygulamalarının etkileriyle bu araştırmanın gerçekleştiği sınıf düzeyinde daha büyük bir örnekleme ya da farklı sınıf düzeylerinde kıyaslanabilir.

- Dijital öyküleme uygulamaların etkilerine ilişkin üstün zekalı öğrencilerin görüşlerinin alındığı ve deneyimlerinin belirlendiği nitel araştırmalar planlanıp uygulanabilir.

- Dijital öyküleme uygulamalarıyla ilgili öğretmen, okul yönetimi ve eğitim paydaşlarının görüşleri alınır, bir durum çalışması gerçekleştirilebilir.

- Öğretimde hangi alanlarda dijital öyküleme uygulamalarının daha etkili olduğuna ilişkin araştırmalar yapılabilir.

## KAYNAKLAR

- Abou Shaaban, S. S. (2015). The effects of digital storytelling, storytelling and storyreading on enhancing Palestinian ninth graders' paragraph writing skills. *European Journal of Educational Studies*, 7(1), 23-34.
- Akgül, G. (2018). *Fen ve teknoloji dersinde dijital öyküleme sürecinde yaratıcı drama kullanımının başarı, tutum ve bilimsel yaratıcılığa etkisi*. Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> sayfasından erişilmiştir (Tez Numarası 524803).
- Aktan, E. N. K. (2013). Ortaöğretim Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma (Kütahya İli Örneği). *Journal Of Social Sciences/Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(11), 701-732).
- Akyol, H. (2013). *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi* (13. Baskı). Ankara.
- Akyol, Hayati. 2005. *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık
- Akyol, Hayati. 2007. Görsel Okuma ve Sunu. Kırkkılıç, Ahmet, Hayati Akyol (Ed). *İlköğretimde Türkçe Öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Alkan, Z. N. (2007). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım hataları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Alpar, R. (2018). *Spor, Sağlık ve Eğitim Bilimlerinde Uygulamalı İstatistik ve Geçerlik-Güvenirlik*. Detay Yayıncılık
- Anderson, K. T., ve Wales, P. (2012). Can you design for agency?: The ideological mediation of an out-of-school digital storytelling workshop. *Critical Inquiry in Language Studies*, 9(3), 165-190.
- Ataman, A. (2004). Üstün Zekâlı ve Özel Yetenekli Çocuklar. Şirin M.R.; A. Kulaksızoğlu ve A. E. Bilgili (Der.), *1. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Seçilmiş Makaleler Kitabı* (s.155-168), İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Ataman, A., 1996, Üstün Zekalı ve Üstün Özel Yetenekli Çocuklar, Eğitimimize Bakışlar, Ed.: İ. Fındıkcı, Kültür Koleji Eğitim Vakfı Yayınları, İstanbul, s. 17-30.
- Aydın, Recep. 2008. *Türkçe Kazanımlarımız*. İstanbul: Bilnet Matbaacılık.
- Ayvaz Tunç, Ö. (2016). *Dijital teknolojiler bağlamında dijital öyküleme yaklaşımının güzel sanatlar eğitimine entegrasyonu*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Baim, S. A. (2015). Digital Storytelling: Conveying the Essence of a Face-to-Face Lecture in an Online Learning Environment. *Journal of Effective Teaching*, 15(1), 47-58.
- Baki, Y. (2015). *Dijital öykülerin altıncı sınıf öğrencilerinin yazma sürecine etkisi*. Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Baki, Y. (2015). *Dijital öykülerin altıncı sınıf öğrencilerinin yazma sürecine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Balaman Uçar, S. (2016). *Dijital öykülemenin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma becerilerine olan etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Ballast, K., Stephens, L., and Radcliffe, R. (2008). The effects of digital storytelling on sixth grade students' writing and their attitudes about writing. In K. McFerrin et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2008* (pp. 875-879). Chesapeake, VA: AACE.
- Balun, H. (2008). *İlköğretim Birinci Kademe Uygulanan Görsel Okuma Ve Sunu Alanının Türkçe Öğretiminde Kazanımlara Ulaşmadaki Etkililiği*. Yüksek Lisans Tezi, FIRAT ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü- Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Diyarbakır.
- Barret, H.C. (2009). How to Create Simple Digital Stories.
- Baum, Susan M. Carolyn R. Cooper, Terry W. Neu. 2001. Dual Differentiation: An Approach for Meeting the Curricular Needs of Gifted Students with Learning Disabilities. *Psychology in the Schools*. c. 38. s. 5: 477-490.
- Bildiren, A. (2016). *Üstün yetenekli çocuklar: Aileler ve öğretmenler için bir kılavuz* (3. Baskı). İstanbul: Doğan Egmont Yayıncılık.
- Blankenship, Laura. 2007. Interactivism: Transforming the Composition Classroom through Blogging. Doctoral Dissertation. University of Arkansas. <http://search.proquest.com/pqdtft/docview/304897591/13EAFEC45696B3C0>
- Bogard, J. M., & McMackin, M. C. (2012). Combining traditional and new literacies in a 21st. century writing workshop. *The Reading Teacher*, 65(5), 313-323.
- Bosse, Marie-Line, Sylviane Valdois. 2009. Influence of the Visual Attention Span on Child Reading Performance: a Cross-Sectional Study. *Journal of Research in Reading*. c. 32. s. 2: 230-253.
- Bull, G., ve Kajder, S. (2004). Digital storytelling in the language arts classroom. *Learning & Leading with Technology*, 32(4), 46-49.
- Bumgarner, B. L. (2012). *Digital storytelling in writing: a case study of student teacher attitudes toward teaching with technology*. Unpublished doctoral dissertation, University of Missouri, Columbia.
- Büyükcengiz, M. (2017). *Dijital öyküleme metodunun ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersi akademik başarı, bilimsel süreç becerileri ve derse yönelik tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Ceylan, B. ve Birinci, G. (2013). Teknopedagojik Eğitimde Çoklu Ortam Uygulamaları. Yurdakul, I.K. (Editör). *Teknopedagojik Eğitime Dayalı Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*, 131-159, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Chaffee, John, Christine McMahon, Barbara Stout. 2004. *Critical Thinking, Thoughtful Writing: A Rhetoric with Readings*. North Way: Cengage Learning.

- Chretien, Katherine. Ellen Goldman, Charles Faselis. 2008. The Reflective Writing Class Blog: Using Technology to Promote Reflection and Professional Development. *Journal of General Internal Medicine*. c.23. s.12: 2066-2070.
- Chung, S. K. (2007). Art education technology: Digital storytelling. *Art Education*, 60(2), 17-22.
- Çiğerci, F. M. (2015). *İlkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde dinleme becerilerinin geliştirilmesinde dijital hikâyelerin kullanılması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Clark, B. (2002). *Growing up gifted: developing the potential of children at home and at school*. New Jersey: Merrill Prantice Hall Press.
- Clark, B. (2008). *Growing up gifted: Developing the potential of children at home and the school*. (7. bs.) Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Clark, Christina. 2009. Don't Diss Blogs and Social Networking Sites: Young
- Collier, L.(2013). Changes in writing instruction-The challenge & the promise, *The Council Chronicle*, March 2013, 6-9.
- Condy, J., Chigona, A., Gachago, D., & Ivala, E. (2012). Pre-service students' perceptions and experiences of digital storytelling in diverse classrooms. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 11(3), 278-285.
- Correia, Secundino, Patricia Correia, Ines Cardoso, Tiago Correia. 2005. Seeds for Introducing Creative Writing into Learning Sets-Case Studies at Portugal. 158 Warsaw: Eurologo: 100-112. <http://eurologo2005.oeiizk.waw.pl/PDF/E2005CorreiaEtAl.pdf>. [8.02.2013].
- Coutinho, C. (2010). Storytelling as a Strategy for Integrating Technologies into the Curriculum: An Empirical Study with Post-Graduate Teachers. D. Gibson ve B. Dodge (Ed.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*
- Cox, C. M. (1977). Background characteristics of 456 gifted students. *The Gifted Child Quarterly*, 21, 261-267.
- Çağlar, D. (2004). *Üstün Zekalı Çocukların Özellikleri*. Üstün Yetenekli Çocuklar Seçilmiş Makaleler Kitabı, İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları, 111-126.
- Çağlar, D. (2004a). Üstün zekâlı çocukların özellikleri. Şirin, M. R.; A.
- Çakıcı, L. (2018). Dijital öykü temelli matematik öğretiminin öğrencilerin akademik başarı, motivasyon ve matematik etkinliklerine yönelik tutumları üzerine etkisi. Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. . <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> sayfasından erişilmiştir (Tez Numarası 541451).
- Çeçen, M. A. (2011). *Yazma Eğitimi Açısından Metin Bilgisi*. Yazma Eğitimi (Ed. Murat ÖZBAY). Ankara: Pegem Akademi. 127-144.
- Çıralı, H. (2014). *Dijital hikâye anlatımının görsel bellek ve yazma becerisi üzerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.



- Davaslıgil, Ü. (2004a). Üstün Çocuklar. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu ve A. E. Bilgili (Ed.), *Üstün yetenekli çocuklar: Seçilmiş makaleler kitabı* içinde. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Davaslıgil, Ü. (2004b). Üstün zekalıların eğitiminde yönetsel önlemler (Ders notu). İstanbul Üniversitesi, özel eğitim bölümü, İstanbul.
- Davis, Gary A., Sylvia B. Rimm. Education of the Gifted and Talented. Boston: Allyn & Bacon.
- Dayan, G. (2017). *İlkokul öğrencilerinin Türkçe dersinde dijital öyküleme çalışmaları*. Yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> sayfasından erişilmiştir (Tez Numarası 482129).
- Demir, Celal, Mehmet Yapıcı. 2007. Ana Dili Olarak Türkçe'nin Öğretimi ve Sorunları. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. c: 9. s: 2:177-192.
- Demir, K. (2000). *Yazılı anlatım becerileri bakımından köy ve kent beşinci sınıf öğrencilerinin durumu* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale On Sekiz Mart üniversitesi, Çanakkale.
- Demirel, Özcan. 2002. Türkçe Öğretimi. Ankara: PegemA Yayıncılık
- Demirer, V. (2013). *İlköğretimde e-öyküleme kullanımı ve etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Dixon, Felicia, Jerrell Cassady, Tracy Cross, David Williams. 2005. Effects of Technology on Critical Thinking and Essay Writing Among Gifted Adolescents. The Journal of Secondary Gifted Education. c.16. s.4: 180-
- Dogan, B. (2007). *Implementation of digital storytelling in the classroom by teachers trained in a digital storytelling workshop* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses Global. (UMI Number: 3272583)
- Dogan, B. (2012, March). *Educational Uses of Digital Storytelling in K-12: Research Results of Digital Storytelling Contest (DISTCO) 2012*. In Society for Information Technology and Teacher Education International Conference (Vol. 2012, No. 1, pp. 1353-1362).
- Dogan, B. (2012, March). *Educational Uses of Digital Storytelling in K-12: Research Results of Digital Storytelling Contest (DISTCO) 2012*. In Society for Information Technology and Teacher Education International Conference (Vol. 2012, No. 1, pp. 1353-1362).
- Dogan, B., & Robin, B. (2009). Educational uses of digital storytelling: Creating digital storytelling contests for K-12 students and teachers. In Gibson et al. (Eds.). *Proceedings of society for information technology and Teacher Education International Conference 2009*(pp.633-638). Chesapeake, VA: AACE.
- Dogan, B., & Robin, B. (2009). Educational uses of digital storytelling: Creating digital storytelling contests for K-12 students and teachers. In Gibson et al. (Eds.). *Proceedings of society for information technology and Teacher Education International Conference 2009*(pp.633-638). Chesapeake, VA: AACE.
- Dolunay, S. K. ve Doğan, Y. (2013). *Türkçe Öğretimi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Eckstein, Michelle. (2009). The Gifted Kids Network. 2008 Pilot. Gifted Child Today.
- Emert, T. (2013). 'The Transpoemations Project': digital storytelling, contemporary poetry, and refugee boys. *Intercultural Education*, 24(4), 355-365.
- Erkul, Rasih. 2004. Cümle ve Metin Bilgisi. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Foley, L. M. (2013). *Digital storytelling in primary-grade classrooms*. Unpublished doctoral dissertation, University of Arizona State, USA.
- Foley, L. M. (2013). *Digital storytelling in primary-grade classrooms* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses Global. (UMI Number: 3560250)
- Foley, M.L. (2013). *Digital storytelling in primary-grade classrooms* (Unpublished Doctoral Dissertation). Arizona State University, Pheonix.
- Franklin-Matkowski, Keri. 2007. Blogging About Books: Writing, Reading and Thinking in a Twenty-First Century Classroom. Doctoral Dissertation. University of Missouri-Columbia. <https://mospace.umsystem.edu/xmlui/bitstream/handle/10355/4809/research.p>
- Frazel, M. (2010). *Digital storytelling guide for educators*. Washington, DC: International Society for Technology in Education.
- Friend, Marilyn. 2006. Special Education Comtemporary Perspectives for School Professionals. Boston: Pearson.
- Frohlich, D. M., Rachovides, D., Riga, K., Bhat, R., Frank, M., Edirisinghe, E., ... and Harwood, W. (2009, April). StoryBank: mobile digital storytelling in a development context. In *Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 1761-1770). ACM
- Gabel, D. (2011). Down to earth digital storytelling. *Library Media Connection*, 30(1), 24-27.
- Gabel, D. (2011). Down to earth digital storytelling. *Library Media Connection*, 30(1), 24-27. Retrieved from ERIC database. (EJ959975)
- Gambrell, L. B. (2006). Technology and the engaged literacy learner. In M. C. McKenna, L. D. Labbo, R. D. Kieffer, & D. Reinking (Eds.), *International handbook of literacy and technology* (Volume II) (pp. 289-294). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Gillenwater, Cary. 2009. Lost Literacy: How Graphic Novels Can Recover Visual Literacy in the Literacy Classroom. *Afterimage*. c. 37. s. 2 : 33-36.
- Glazer, Jacob. 2000. Literature for young children. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Goldberg, A., Russell, M., & Cook, A. (2003). The effect of computers on student writing: A meta-analysis of studies from 1992 to 2002. *The Journal of Technology, Learning and Assessment*, 2(1).
- Gordon, C. (2011). *Digital storytelling in the classroom: Three case studies* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses Global. (UMI Number: 3487362)

- Göçen, G. (2014). *Dijital öyküleme yönteminin öğrencilerin akademik başarı ile öğrenme ve ders çalışma stratejilerine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Göçer, A. (2015). Türkçe Dersi Metin İşleme Sürecinde Bağlam Temelli Sözcük Öğretimi ve Etkin Sözcük Dağarcığı Oluşturmadaki Etkisi. *Ana Dili Dergisi* , 3 (1), 48-63.
- Gökdere, Murat (2004). *Üstün Yetenekli Çocukların Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Eğitimine Yönelik Bir Model Geliştirme Çalışması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Green, M. R. (2011). *Teaching the writing process through digital storytelling in pre-service education* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses Global. (UMI Number: 3471214)
- Gregory, K., and Steelman, J. (2009, February). *Digital storytelling: Powerful student engagement with multiple benefits*. Paper presented at the annual meeting of the National Association of Developmental Education, Greensboro, NC.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Guo, Ling Hui. Issues and options in English listening teaching. 2007. *US-China Foreign Language*. c.5. s.8
- Guzel, A. (Ed.), Karatay, H. (Ed.), Guzel, A., Duman, A., Baş, B., Demir, C., Onan, B., Uçgun, D., Ensar, F., Karatay, H., Bağcı, H., Parlakyıldız, H., Erdem, İ., Buyukikiz, K. K., Deniz, K., Cecen, M. A., Kurudayıoğlu, M., Cifci, M., Başaran, M., Şahbaz, N. K., Ciftci, O., Karadağ, O., Karagul, S., Maden, S., Tuzel, S.,
- Gülensoy, Tuncer. 2001. Anlatım ve Çeşitli Anlatım Bozuklukları. ed. Zeynep Korkmaz, Hamza Zülfiyar, Mehmet Akalın, Ahmet B. Ercilasun, İsmail Parlatur, Necat Birinci, Tuncer Gülensoy. *Türk Dili ve Kompozisyon Bilgileri*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Hathorn, P. P. (2005). Using digital storytelling as a literacy tool for the inner city middle school youth. *The Charter Schools Resource Journal*, 1(1), 32-38.
- Hawkins, Joanna. 2006. Think Before You Write. *Educational Leadership*. c.64, s.2: 63-66
- Hett, K (2012). Technology-supported literacy in the classroom: Using audiobooks and digital storytelling to enhance literacy instruction. *Illinois Reading Council Journal*, 40(3), 3-13.
- Hett, K. (2012). Technology-supported literacy in the classroom: Using audiobooks and digital storytelling to enhance literacy instruction. *Illinois Reading Council Journal*, 40(3), 3-13.
- Heward , W.L., Orlansky, M. D. 1980, *Exceptional Children*, Merrill Publishing Company, USA.
- Heward , W.L., Orlansky, M. D. 1980, *Exceptional Children*, Merrill Publishing Company, USA.
- Huff, D. D. (2009). Every picture tells a story. *Social Work*, 43(6), 576-583.

- Hung, C. M., Hwang, G. J., & Huang, I. (2012). A project-based digital storytelling approach for improving students' learning motivation, problem-solving competence and learning achievement. *Educational Technology and Society*, 15(4), 368-379.
- Hung, C. M., Hwang, G. J., & Huang, I. (2012). A project-based digital storytelling approach for improving students' learning motivation, problem-solving competence and learning achievement. *Educational Technology & Society*, 15(4), 368-379. Retrieved from ERIC database. (EJ992969)
- İpsiroğlu, Z. (1991). *Yazma eylem. Yazma Uğrasısı*, Cem Yayınevi, İstanbul.
- İşeri, K. & Ünal, E. (2010). Yazma Eğilimi Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması. *Eğitim ve Bilim*, 35(155), 104-117.
- Jakes, D.S. & Brennan, J. (2005). *Capturing Stories, Capturing Lives: An Introduction to Digital Storytelling*.
- Jimojiannis, Athanassios, Sophia Angelaina. 2012. Toward An Analysis Framework for Investigating Students' Engagement and Learning in Educational Blogs. *Journal of Computer Assisted Learning*. c. 28. s. 3: 222-234.
- Jones, Cindy D'on, Ray Reutzel, Jamison Fargo. Comparin Two Methods of Writing Instruction: Effects on Kindergarden Students' Reading Skills. *The Journal of Educational Research*. c.103.s.1: 327-341.
- Jones, Jeannette Sharla. (2006). *Blogging and Esl Writing: A Case Study of How Students Responded to the Use of Weblogs as A Pedagogical Tool for the Writing Process Approach in A Community Esl Writing Class*. Doctoral Dissertation. The University of Texas. <http://repositories.lib.utexas.edu/handle/2152/2736?show=full>.
- Kahraman, Ö. (2013). *Dijital hikâyecilik metoduyla hazırlanan öğretim materyallerinin öğrenme döngüsü giriş aşamasında kullanılmasının fizik dersi başarısı ve motivasyonu düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*. Ankara: Tekışık Yayıncılık.
- Karadağ, Ö. & Maden, S. (2013). *Yazma Eğitimi: Kuram, Uygulama, Ölçme ve Değerlendirme*. Türkçe Öğretimi El Kitabı (Ed. A. Güzel & H. Karatay). Ankara: Pegem Akademi.
- Karakaya, İ. (2011). Bilimsel araştırma yöntemleri. Abdurrahman Tanrıögen. (Ed.). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (İkinci Baskı) içinde (s. 57-83). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karakoyun, F. (2014). *Çevrimiçi ortamda oluşturulan dijital öyküleme etkinliklerine ilişkin öğretmen adayları ve ilköğretim öğrencilerinin görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kervin, L., and Mantei, J. (2011). This is me: children teaching us about themselves through digital storytelling. *Practically Primary*, 16(1), 4-9.

- Kırkkılıç, Ahmet, Hayati Akyol. 2007. İlköğretimde Türkçe Öğretimi. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Kobayashi, M. (2012). A digital storytelling project in a multicultural education class for pre-service teachers. *Journal of Education for Teaching*, 38(2), 215-219.
- Korkmaz, Zeynep, Hamza Zülfikar, Mehmet Akalın, Ahmet Ercilasun, İsmail Parlatır, Tuncer Gülensoy, Necat Birinci. 2001. Türk Dili ve Kompozisyon Bilgileri. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Kuhlman, W. D., Danielson, K. E., Campbell, E. J., & Topp, N. W. (2005). Implementing handheld computers as tools for first-grade writers. *Computers in the Schools*, 22(3-4), 173-185.
- Kulaksızoğlu ve A. E. Bilgili (Der.), *1. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Seçilmiş Makaleler Kitabı* (s.111-127), İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Kulla-Abbott, M.T.(2006). *Developing literacy practices through digital storytelling*. (Unpublished Doctoral Dissertation). The University of Missouri, St. Louis, MO.
- Kulla-Abbott, T., and Polman, J. L. (2008). Engaging student voice and fulfilling curriculum goals with digital stories. *THEN: Technology, Humanities, Education, Narrative*, 5, 38-60.
- Kutlucan, E. (2018). Dijital öykü anlatımı ile verilen değerler eğitime yönelik bir eylem araştırması, Yüksek lisans tezi, Amasya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü. <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> sayfasından erişilmiştir (Tez Numarası 527404).
- Lambert, J. (2002). *Digital storytelling: Capturing lives, creating community*. Berkeley, CA: Center for Digital Storytelling.
- Lambert, J. (2010). *The digital storytelling cookbook*. Berkeley, California: Digital Diner Press.
- Lasica, J.D. (2010). Digital Storytelling: A Tutorial in 10 Easy Steps.
- Lee, L. (2014). Digital news stories: Building language learners' content knowledge and speaking skills. *Foreign Language Annals*. 47(2), 338-356.
- Liu, C. C., Liu, K. P., Chen, W. H., Lin, C. P., & Chen, G. D. (2011). Collaborative storytelling experiences in social media: Influence of peer-assistance mechanisms. *Computers & Education*, 57(2), 1544-1556.
- Malita, L., and Boffo, V. (Eds.). (2010). *Digital storytelling for employability* (Vol. 68). Firenze University Press.
- Mathison, C., and Pohan, C. A. (2007). Helping experienced and future teacher build professional interaction skill through the writing and reading of narratives. *Issues in Teacher Education*, 16(1), 61-73.
- McGrail, E., & Davis, A. (2011). The influence of classroom blogging on elementary student writing. *Journal of Research in Childhood Education*, 25(4), 415-437.
- MEB. (2005). İlköğretim (1-5. Sınıflar) Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi, Ankara.

- MEB. (2009). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB. (2009). *Türkçe Dersi 1-5 Öğretim Programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2015). *Türkçe Dersi 1-4 Öğretim Programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Meyen, E.L., Skrtic, T. M. 1988, *Exceptional Children and Youth*, Love Publishing Company Denver, Colorado, USA.
- Militello, M., and Guajardo, F. (2013). Virtually speaking: How digital storytelling can facilitate organizational learning. *Journal of Community Positive Practices*, 13(2), 80-91.
- Mott, M. S., & Klomes, J. M. (2001). The synthesis of writing workshop and hypermedia-authoring: Grades 1-4. *Early Childhood Research & Practice*, 3(2).
- Norman, A. (2011). *Digital storytelling in second language learning: A qualitative study on students' reflections on potentials for learning* (Unpublished doctoral dissertation). Norwegian University of Science and Technology, Norwegian.
- Noyce, Ruth, James Christie. 1989. *Integrating reading and writing instruction in grades K-8*. Needham Heights: Allyn and Bacon.
- Nunan, David. 1999. *Second language teaching and learning*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Ohler, J. (2008). *Digital storytelling in the classroom: New media pathways to literacy, learning, and creativity*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Oral, G. (2008). *Yine Yazı Yazıyoruz (3. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Orhan-Karsak, H.G. (2014). *Bireysel ve işbirlikli blogla bütünleştirilmiş yazma öğretiminin normal ve üstün zekalı öğrencilerin yazma performanslarına etkisi*. Doktora Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> sayfasından erişilmiştir (Tez Numarası 4358456).
- Önder, N. (2009). *İlköğretim okulları 3. sınıf öğrencilerinin konuşma ve yazma sorunları (Bitlis örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Özbay, M. & Barutçu, T. (2013). Dil psikolojisi ve Türkçe öğretimi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı, Yıl, 6, 933-873*.
- Özbay, M. (2009). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, Murat. 2005. *Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme Eğitimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Özdemir, Emin. 1979. *Yazma Sanatı*. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Özdemir, Ö. (2010). *Üstün yetenekli öğrencilerde yaratıcı yazma çalışmalarının düzeyleri ilköğretim 6, 7, 8. sınıf örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.

Özüdoğru, G. (2017). *Dijital öykülemenin Türkçe öğretmeni adaylarının derse katılımı ile yazılı anlatım ve bilişim teknolojileri kullanım öz yeterliklerine etkisinin incelenmesi*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. . <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> sayfasından erişilmiştir (Tez Numarası 485918).

Özyaprak, M. (2016). Üstün zekâlı ve üstün yetenekli öğrenciler için matematik müfredatının farklılaştırılması. *İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 115-128.

Patton, M.Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (Çev. Ed. Bütün M ve Demir SB).

Pegem Akademi Yayıncılık

Peterson-Karlan, G. (2011). Technology to support writing by students with learning and academic disabilities: resent research trends and findings. *Assistive Technology Outcomes and Benefits*, 7(1), 39-62.

Porter, B. (2004). *Digitales: The art of telling digital stories*. USA: Bernajean Porter Consulting.

Reinders, H. (2011). Digital storytelling in the foreign language classroom. *ELT World Online Blog*. Retrieved November, 26, 1-9.

Robin, B. (2006). The educational uses of digital storytelling. In C. Crawford vd. (Ed.). *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2006*, 709-716. Chesapeake, VA: AACE.

Robin, B. (2006). The educational uses of digital storytelling. In C. Crawford vd. (Ed.). *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2006*, 709-716. Chesapeake, VA: AACE.

Robin, B. (2006, March). The educational uses of digital storytelling. In *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (Vol. 2006, No. 1, pp. 709-716).

Robin, B. (2007). The Convergence of digital storytelling and popular culture in graduate education. *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2007* (pp.643-650). Chesapeake, VA: AACE.

Robin, B. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory into Practice*, 47(3), 222-228.

Robin, B. R., and McNeil, S. G. (2013). What educators should know about teaching digital storytelling. *Digital Education Review* 22, 37-51.

Robin, B. R., and McNeil, S. G. (2013). What educators should know about teaching digital storytelling. *Digital Education Review* 22, 37-51.

Robin, B., and McNeil, S. G. (2013). The evolution of digital storytelling technologies: From PCs to iPads and e-Books. R. McBride ve M. Searson (Ed.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2013* (s. 1712-1720). Chesapeake, VA: AACE.

- Robin, B.R., & McNeil, S.G. (2012) What educators should know about teaching digital storytelling. In: *Digital Education Review*, 22, 37-51. [Accessed: 08/09/2015] <http://greav.ub.edu/der>
- Robin. B. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory Into Practice*, 47, 220-228.
- Robin. B. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory Into Practice*, 47, 220-228.
- Røkenes, F. M. (2016). Digital storytelling in teacher education: A meaningful way of integrating ICT in ESL teaching. *Acta Didactica Norge*, 10(2), 311-328.
- Sadik, A. (2008). Digital storytelling: a meaningful technology-integrated approach for engaged student learning. *Educational technology research and development*, 56(4), 487-506.
- Salazar-Lucio, Melba. 2006. An Analysis of Gifted Children's Writing in A Dual Language Setting. Doctoral Dissertation. Texas A&M University. <http://search.proquest.com/pqdtft/docview/304908963/13EAFF414D0F30E7>
- Saunders, J.M. (2014). Where writing happens: Elevating student writing and developing voice through digital storytelling. *Teaching/Writing: The Journal of Writing Teacher Education*, 3(1), 61-70.
- Sawyer, C. B., ve Willis, J. M. (2011). Introducing digital storytelling to influence the behavior of children and adolescents. *Journal of Creativity in Mental Health*, 6(4), 274-283.
- Sever, S. (2011). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme (Gözden Geçirilmiş 5.Baskı)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sever, Sedat. 2000. *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sever, Sedat. 2000. *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sever, T. (2014). *An investigation into the impact of digital storytelling on the motivation level of students*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Shen, Ming-Yueh. 2009. Reading-Writing Connection for EFL College Learners' Literacy Development. *Asian Efl Journal*. c.11. s.1.
- Signes, C. G., and Speck, B. P. (2012). Digital storytelling as a genre of mediatized self-representations: an introduction. *Digital Education Review*, (22). [Online]
- Silverman, L. K. (1993). *The quest for meaning: counseling issues with gifted. Children and adolescents. Counseling gifted and talented*. USA: Denver, Colorado: Love Publishing Company.
- Smeda, N. (2014). *Creating constructivist learning environments with digital storytelling* (Doctoral dissertation, Victoria University, Australia). Retrieved from <http://vuir.vu.edu.au/25833/1/Najat%20Smeda.pdf>



- Swassing, R. H. 1990, Teaching Gifted Children ad Adolescents, Charles E. Merrill Publishing Company, Columbus, Ohio
- Sylvester, R., & Greenidge, W. L. (2009). Digital storytelling: Extending the potential for struggling writers. *The Reading Teacher*, 63(4), 284-295.
- Tabak, G. (2017). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dijital öykü kullanımı*. Doktora tezi, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> sayfasından erişilmiştir (Tez Numarası 483106).
- Tackvic, C. (2012, October). Digital storytelling: using technology to spark creativity. In *The Educational Forum* (Vol. 76, No. 4, pp. 426-429). Taylor & Francis Group.
- Tai, S., & Chen, H.-J. (2015). A comparative study of the effect of CALL on gifted and non-gifted adolescents' English proficiency. In F. Helm, L. Bradley, M. Guarda, & S. Thouésny (Eds), *Critical CALL – Proceedings of the 2015 EUROCALL Conference*, Padova, Italy (pp. 512-517). Dublin: Research-publishing.net. <http://dx.doi.org/10.14705/rpnet.2015.000385>
- Tekşan, K. (2013). *Yazma Eğitimi*. İstanbul: Kriter Yayınevi.
- Tindall, E. (2012). Learning through dramatic story presentation. *Journal of Adult Education Information* 41, 36-40.
- Torres, R. A., Ponce, E. P., and Pastor, M. D. (2012). Digital story telling as a pedagogical tool within a didactic sequence in foreign language teaching. *Digital Education Review*.
- Torun, B. (2016). *Ortaokul 6. sınıf hücre konusunda dijital öykü kullanımının öğrenci başarısı, tutumu ve bilimsel süreç becerileri üzerine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu.
- Tosun, Yusuf. 2006. *Okuma Yazmanın Neyi Olur?* İstanbul: Çıra Yayınları.
- Turnbull, R., Turnbull, A., Shank, M., Smith, S., Lael, D., 2002, *Exceptional Lives Special Education in Today's Schools*, Merrill Prentice Hall, Columbus, Ohio.
- Ulper, H. (2008). *Bilişsel Surec Modeline Gore Hazırlanan Yazma Öğretimi Programının Öğrenci Başarısına Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ulum, E. (2017). *Yedinci sınıf öğrencilerinin fen bilimleri konularında dijital öykü hazırlama deneyimleri*. Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> sayfasından erişilmiştir (Tez Numarası 473551).
- Ulusoy, M. (2006). The role of computers in writing process. *The Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 5(4), 58–66.
- Uzun, M. 2004, *Üstün Yetenekli Çocuklar El Kitabı*, Çocuk Vakfı Yayınları, İstanbul.
- Uzun, Mehmet (2004). *Üstün Yetenekli Çocuklar, El Kitabı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

- Ünlü, B. (2018). *Dijital öykülerle desteklenmiş sosyal bilgiler dersinin öğrencilerin başarısı, kontrol odağı ve eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkisi*. Yüksek lisans tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> sayfasından erişilmiştir (Tez Numarası 520061).
- Üşenti, Ü. A. (2013). *Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere uygulanan farklılaştırılmış Türkçe öğretim programlarının etkililiğinin sınanması* (Doktora tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Van Tassel-Baska, Joseph, Tamra Stambaugh. (2006). *Comprehensive Curriculum for Gifted Learners*. Boston: Allyn and Bacon.
- Vasudevan, L., Schultz, K., & Bateman, J. (2010). Rethinking composing in a digital age: Authoring literate identities through multimodal storytelling. *Written Communication*, 27(4), 442-468.
- Verdugo, D. R., and Belmonte, I. A. (2007). Using digital stories to improve listening comprehension with Spanish young learners of English. *Language Learning & Technology*, 11(1), 87-101.
- Walker, D. (2011). *The big big honey project: An experiment in mobile dijital storytelling*. Unpublished masters thesis, University of York.
- Wang, S. ve Zhan, H. (2010). Enhancing teaching and learning with digital storytelling. *International Journal of Information and Communication Technology Education (IJICTE)*, 6(2), 76-87.
- Winebrenner, Susan. 2001. *Teaching Gifted Kids in the Regular Classroom*. Minneapolis: Free Spirit Publishing.
- Xin, J. (2013, August). Using digital stories in writing instruction for secondary students with disabilities. In *2013 International Conference on Educational Research and Sports Education (ERSE 2013)*. Atlantis.
- Xu, Y., Park, H. & Baek, Y. (2011). A New Approach Toward Digital Storytelling: An Activity Focused on Writing Selfefficacy in a Virtual Learning Environment. *Educational Technology & Society*, 14(4), 181-191.
- Xu, Y., Park, H., & 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. Retrieved from ERIC database. (EJ963289)
- Xu, Y., Park, H., & Baek, Y. (2011). A new approach toward digital storytelling: an activity focused on writing self-efficacy in a virtual learning environment. *Educational Technology and Society*, 14(4), 181-191.
- Yamaç, A. (2015). *İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişiminde dijital hikâyelerin etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yavuz Konokman, G. (2015). *Araştırma temelli öğrenme yaklaşımına dayalı dijital öykü oluşturma öğretmen adaylarının direnç davranışlarına ve öğrenme yaklaşımlarına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Yıldızlar, M. (2012). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Pegem Akademi

Yüksel, P., Robin, B. R., & McNeil, S. (2011). Educational uses of digital storytelling all around the world. In M. Koehler & P. Mishra (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2011* (pp. 1264-1271). Chesapeake, VA: AACE.

Yüksel, P. (2011). *Using digital storytelling in early childhood education: A phenomenological study of teachers' experiences* (Unpublished Doctoral Dissertation). Middle East Technical University, Ankara.

Yüksel, P. (2011). *Using digital storytelling in early childhood education: A phenomenological study of teachers' experiences*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ortadoğu Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yürük, S. E. (2015). *Dijital öykülemeye dayalı değerler eğitiminin öğrencilerin değer kazanımı ve tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.



## EKLER

## Ek-1 Etik Kurul Kararı

SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ ETİK KURULU KARAR FORMU  
(2018-SBEK-06)

ARAŞTIRMANIN AÇIK ADI	Bireysel ve İşbirlikli Dijital Öyküleme Uygulamalarının Üstün Zekalı Öğrencilerin Yazma Performansına ve Dil Gelişimine Etkisi
VARSA ARAŞTIRMANIN PROTOKOL KODU	P0102R00

DEĞERLENDİRİLEN BELGELER	Belge Adı	Tarihi	Versiyon Numarası	Dili
	ARAŞTIRMA PROTOKOLÜ	28.05.2018	1	Türkçe <input checked="" type="checkbox"/> İngilizce <input type="checkbox"/> Diğer <input type="checkbox"/>
	BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ OLUR FORMU	28.05.2018	1	Türkçe <input checked="" type="checkbox"/> İngilizce <input type="checkbox"/> Diğer <input type="checkbox"/>
	OLGU RAPOR FORMU			Türkçe <input type="checkbox"/> İngilizce <input type="checkbox"/> Diğer <input type="checkbox"/>
	ARAŞTIRMA BROŞÜRÜ			Türkçe <input type="checkbox"/> İngilizce <input type="checkbox"/> Diğer <input type="checkbox"/>
DEĞERLENDİRİLEN DİĞER BELGELER	Belge Adı	Açıklama		
	SİGORTA	<input type="checkbox"/>		
	ARAŞTIRMA BÜTÇESİ	<input checked="" type="checkbox"/>		
	BIYOLOJİK MATERYEL TRANSFER FORMU	<input type="checkbox"/>		
	İLAN	<input type="checkbox"/>		
	YILLIK BİLDİRİM	<input type="checkbox"/>		
	SONUÇ RAPORU	<input type="checkbox"/>		
	GÜVENLİLİK BİLDİRİMLERİ	<input type="checkbox"/>		
DİĞER:	<input checked="" type="checkbox"/>	Akademik Kurul/Kurul Kararı Başvuru Dilekçesi Başvuru Formu Araştırma Protokolu Kullanılacak Araç Gereçler Literatür Örnekleri Taahhütname Helsinki Bildirgesi İyi Klinik Uygulamalar Kılavuzu İzin Belgeleri Özgeçmişler CD		
KARAR BİLGİLERİ	Karar No:10	Tarih: 08.06.2018		
	Yukarıda bilgileri verilen başvuru dosyası ile ilgili belgeler araştırmanın/çalışmanın gerekçe, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak incelenmiş ve uygun bulunmuş olup araştırmanın/çalışmanın başvuru dosyasında belirtilen merkezlerde gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel sakınca bulunmadığına toplantıya katılan etik kurul üye tam sayısının salt çoğunluğu ile karar verilmiştir. İlaç ve Biyolojik Ürünlerin Klinik Araştırmaları Hakkında Yönetmelik kapsamında yer alan araştırmalar/çalışmalar için Türkiye İlaç ve Tıbbi Cihaz Kurumu'ndan izin alınması gerekmektedir.			

SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ ETİK KURULU	
ETİK KURULUN ÇALIŞMA ESASI	Sağlık Bilimleri Enstitüsü Etik Kurul Yönergesi.
BAŞKANIN UNVANI / ADI / SOYADI:	Doç. Dr. Serpil AKÖZCAN

Unvanı/Adı/Soyadı	Uzmanlık Alanı	Kurumu	Cinsiyet		Araştırma ile ilişki		Katılım *		İmza
Doç. Dr. Serpil AKÖZCAN (Başkan)	Nükleer Fizik	Kırklareli Üniversitesi Sağlık Yüksekokulu	E <input type="checkbox"/>	K <input checked="" type="checkbox"/>	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	E <input checked="" type="checkbox"/>	H <input type="checkbox"/>	
Doç. Dr. Gülcan GÜNTAŞ (Raportör)	Klinik Biyokimya	Kırklareli Üniversitesi Sağlık Yüksekokulu	E <input type="checkbox"/>	K <input checked="" type="checkbox"/>	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	E <input checked="" type="checkbox"/>	H <input type="checkbox"/>	
Doç. Dr. Ayşe Yasemin KARAGEYİM KARŞIDAĞ	Kadın Hastalıkları ve Doğum Uzmanı	Kırklareli Üniversitesi Sağlık Yüksekokulu	E <input type="checkbox"/>	K <input checked="" type="checkbox"/>	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	E <input checked="" type="checkbox"/>	H <input type="checkbox"/>	
Yrd. Doç. Dr. Aylin AYDIN SAYILAN	Cerrahi Hastalıkları Hemşireliği	Kırklareli Üniversitesi Sağlık Yüksekokulu	E <input type="checkbox"/>	K <input checked="" type="checkbox"/>	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	E <input checked="" type="checkbox"/>	H <input type="checkbox"/>	
Yrd. Doç. Dr. İknur METİN AKTEN	Hemşirelik	Kırklareli Üniversitesi Sağlık Yüksekokulu	E <input type="checkbox"/>	K <input checked="" type="checkbox"/>	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	E <input checked="" type="checkbox"/>	H <input type="checkbox"/>	

\*:Toplantıda Bulunma

## Ek-2 Araştırma İzni



T.C.  
KIRKLARELİ VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 81588373-605.01-E.5367327  
Konu : Araştırma İzni

19.04.2017

### İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

- İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 07.03.2012 tarihli ve B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 (Genelge No: 2012/13) sayılı yazısı.  
b) Kırklareli Üniversitesi Rektörlüğü Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 28.03.2017 tarihli ve 69456409-302.14.99-E.1999 sayılı yazısı.  
c) İl Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma ve Değerlendirme Komisyonununun 17.04.2017 tarihli raporu.

Kırklareli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı tezli yüksek lisans öğrencisi Burak GİDER'in "Bireysel ve İş Birlikli Dijital Öyküleme Uygulamalarının Üstün Zekalı ve Yetenekli Öğrencilerin Yazma Performanslarına ve Dil Gelişimine Etkisi" konulu tez çalışmasını Müdürlüğümüze bağlı Kırklareli Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM) öğrencilerine gönüllülük esası doğrultusunda, eğitim öğretimi faaliyetlerini aksatmamak kaydıyla uygulaması uygun görülmüştür.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde; olurlarınıza arz ederim.

Yaşar EKER  
Şube Müdürü

O L U R  
19.04.2017  
Kerim SANIK  
Vali a.  
İl Millî Eğitim Müdür V.

Güvenli Elektronik  
İmza Aşılı ile Aynıdır  
19.04/2017

  
Serkan KEÇELİ  
Memur

İl Millî Eğitim Müdürlüğü / KIRKLARELİ  
Elektronik Ağ: <http://kirkclareli.meb.gov.tr>  
e-posta: stratejigelistirme39@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Serkan KEÇELİ / Memur  
Tel: 0 288 214 10 74 (Pbx) / 127  
Fax: 0 288 214 11 27

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 1c4a-6449-38ba-a817-77fb kodu ile teyit edilebilir.



## Ek-3 Yazma Performansı Değerlendirme Ölçeği

### Yazma Performansını Değerlendirme Formu

Değerli öğrenciler,

Elinizde bulunan bu form, yazma performansını değerlendirmeniz amacıyla hazırlanmıştır. Formdaki maddeleri dikkatli okuyarak beş seçenek arasından size uygun olanı belirleyiniz. İşaretlemelerinizi (X) işareti koyarak yapınız. Teşekkür ederiz.

Adım Sovadım:

		Çok İyi (4)	İyi (3)	Orta (2)	Yetersiz (1)
<b>İçerik</b>					
1	Ana fikre yer verme				
2	Yardımcı fikirlere yer verme				
3	Uygun başlık belirleme				
4	Belirtilen konuya ilgili yazma				
5	Karakterlerini belirtme				
6	Zamanı belirtme				
7	Yer veya yerleri belirtme				
8	Olayları oluş sırasına göre yazma				
9	Giriş paragrafı yapma				
10	Gelişme paragrafı ya da paragrafları yapma				
11	Sonuç paragrafı yapma				
12	Paragraf içinde fikir bütünlüğünü sağlama				
13	Paragraflar arası fikir bağlantıları yapma				
<b>Dil ve Anlatım</b>					
14	Yazım planını yapma				
15	Hikaye türünün anlatım biçimine uygun olarak olayları yazma				
16	Metnin düzenini tutarlı, anlaşılır bütüncül yapma				
<b>Çiğir ve Anlatım</b>					
17	Anlamlı ve kurallı cümleler yazma				
18	Farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri (ama, fakat, çünkü, veya, ya da, ancak) yerinde kullanma				
19	Betimlemeleri akıcı yapma				
20	Sebep-sonuç ilişkilerini yerinde kurma				
21	Kelimeleri yerinde ve anlamına uygun kullanma				
22	Söz varlığından yararlanma (Deyimlere, atasözlerine ve özdeyişlere yer verme)				
<b>Yazım Kuralları</b>					
23	Noktalama işaretlerini yerinde kullanma				
24	Noktalama işaretlerini doğru kullanma				
25	Yazım kurallarına uyma				



## Ek-4 Peabody Resim Kelime Testi

www.selfpsikoloji.com

### PEABODY RESİM KELİME TESTİ

Peabody Resim-Kelime Testi, ABD'de LLOYD ve M.DUNN tarafından hazırlanmış, Ankara Rehberlik ve Araştırma Merkezi uzmanlarınca Türkçe'ye uyarlanıp normları geliştirilmiştir. 3-17 yaş arasındaki çocukların ALICI DİL YAŞINI ölçmeye yarayan bir testtir.

### PUANLARI VE UYGULAMA KURALLARI

Peabody Resim-Kelime Testi'nin uygulaması test materyalinin tümünü tanıma ve aracı önceden kullanılarak pratik yapma dışında herhangi bir hazırlık gerektirmez. Uygulayıcı için en önemli olan nokta testte yer alan her bir sözcüğün doğru söylenişinin bilinmesidir. TDK Türkçe sözlüğü bu amaç için başvurulacak tek kaynaktır. Testin uygulanmasında psikologlar, öğretmenler, konuşma terapistleri, doktorlar, öğretmenler ve sosyal hizmet uzmanları testi yönergeye uygun olarak uygulayacak olurlarsa, testi alan kişinin alıcı dil yaşını saptamak mümkün olabilir.

**Gerekli Olan Zaman:** Zaman sınırlaması olmayan bu test için genellikle 10-15 dakikalık bir süre yeterlidir.

### Uygulamanın Önemli Kuralları:

- Bireysel bir ölçek olan test, sessiz bir odada verilmelidir.
- Testi uygulayan düzenli, cesaret verici ve hoşgörülü olmalıdır.
- Testi alan kişinin en iyisini yapması güdülmelidir ve çokça ödüllendirmelere yer verilmelidir. Örneğin "iyi", "çok iyi yapıyorsun" türünden ödüllendirmelerin etkili olduğu belirlenmiştir. Dikkatli bir uygulayıcı testi alan kişinin yapım gücünü arttıracı cesaretlendirmeyi sağlayacak olan ödül oranını çok kısa bir sürede öğrenir.
- Testi alan kişi doğru olmayan bir yanıt verdiğinde bile cesaretlendirilmelidir. Eğer testi alan kişi "Doğru olanı buldum mu?" diye sorarsa, uygulayıcı buna "iyi bir yanıtı" diye karşılık vermelidir.
- Testi alan kişiye uyacağı kurallar sözel olarak anlatılmalı, kurallar harfi harfine okunmalıdır.
- Testi alan kişiye yazılı sözcüklerin gösterilmesi, sözcüklerin bir cümle içinde kullanılması, tanımlanması ya da hecelenmesi kesinlikle söz konusu değildir.
- Uyarı ya da anahtar sözcükler uygulayıcı tarafından birden çok kere sesli olarak söylenip, tekrarlanabilir. Toplumca benimsenen yerel söyleyişler ve farklı deyişler kabul edilir.
- Testi alan kişiye bir kartla seçimini yapabilmesi için uygun olan bir süre tanınır. Bununla beraber yaklaşık 1 dakika sonra seçimini yapabilecek biçimde cesaretlendirilir. Örneğin: "Bunlardan birini işaretle", "Bir dene bakalım". Daima kesin bir yanıt alınmalıdır. Bireysel forma asla "Yanıt yok" ya da "Bilmiyor" türünden KAYIT YAPILAMAZ.
- Özellikle küçük yaşta testi alan kişilerin bazılan bir kartta hep aynı resmi işaretlemeye yönelebilir. Bu nedenle sık sık "Tüm resimlere baktığından emin misin?" diye sormak gereklidir. Eğer çocuk bu huyunda ısrar ederse testi uygulayan her bir resmi ayrı ayrı işaretleyerek "Buna bak", "Buna", "Şuna" demelidir.
- Testi alan kişi kendiliğinden yaptığı seçimi değiştirdiği zaman son işaret ettiği resim kesin olarak kaydedilmelidir.
- Teste başlarken şu cümleler kullanarak testi alan kişilerden yanıtlan belirlemeleri istenir. "Parmağını (Kelebeğin) üzerine koy", "(Masayı) bulabilir misin?", "Bana (Kalem) işaretle", "Bana (Çorabı) bul", "(Elma) nerede?" yanıtlarını seçmiş oldukları resimlerin numaralarını söyleyerek belirten testi alan kişiye, daha sonraki kartlarda, "Elma hangi numaradadır?" diye sorulmalıdır. Testin verilmesi devam ederken bu yol gösterici

cümleler durabilir ve kart gösterildiğinde basitçe sözcük söylenir. Testi alan kişi ya işaretleyecek ya da numarayı söyleyecektir.

- Eğer sözel ya da işaretle yanıtlanılmak olanak dışı ise (Beyin özürlü vb. Çocuklarda), testi uygulayan bir karttaki 4 seçeneği göstermeli ve testi alan kişinin baş sallamasından "Evet" ya da "Hayır" yanıtını belirlemelidir.

## TESTİN UYGULANIŞI

### **8 Yasından küçük çocuklar için teste söyle başlayın:**

"Seninle bir oyun oynayacağız." (Örnek A'yı göstererek). Bu karttaki bütün resimlere bak (Her birini göstererek.) Şimdi sana bir sözcük söyleyeceğim ve senin bu sözcüğe ait olan resme parmağın koymanı istiyorum. Hadi deneyelim. Parmağın "Kedi resmi" üzerine koy. Testi alan kişi istenilen davranışı yaptığı zaman örnek B'ye geçerek şunları söyleyiniz: "İyi, bana muz göster." Daha sonra "Aferin, şimdi sana başka resimler göstereceğim." Her defasında bir sözcük söyleyeceğim, sen bana resmi bulacaksın. Bir süre sonra belki bazı sözcüklerin resimlerinin hangisi olduğundan emin olamayabilirsin, ancak ben senden tüm resimlere bakarak doğru olduğunu düşündüğün birini seçmeni istiyorum. Şimdi başlayalım. Bana (Kalemi) parmağınla göster.

Gelişimi tam olmayan testi alan kişilerde testi uygulayan, parmağın elmanın üzerine koy derken aynı zamanda çocuğun elinden tutup parmağın doğru yanıtın üzerine birlikte koyması gerekecektir. Birkaç denemeden sonra testi uygulayan, işaretleme yolunu göstermeyi bırakarak testi alan kişiyi başka yollarla cesaretlendirebilir. Bu alıştırmaların süresi çocukta çocuğa değişecektir. Örnek kartlar, birkaç kez tekrarlanabilir. Bunun yanında eğer çocuk istenen yanıtı bir iki denemeden sonra veremiyorsa, teste devam edilmez.

### **8 Yaş ve yukarıdaki çocuklar için teste söyle başlayın:**

Sana bazı resimler göstermek istiyorum (Daha yetişkinlere, sözcük dağarcığını öğrenmek istiyorum). Örnek A'yı göstererek, "Bak bu kartta dört resim var, her birisi numaralandırılmış (Numarayı göstererek). Ben sana bir sözcük söyleyeceğim, daha sonra senin bana bu sözcüğü en iyi açıklayan resmi göstermeni isteyeceğim. Hadi bir tane deneyelim. Bana "Kaşık" sözcüğünü en iyi tanımlayan resmi göster. Testi alan kişi istenen yanıtı verince Örnek B'ye geçerek şunları söyleyin. "Çok iyi. Şimdi, balığın numarası kaç?" Daha sonra, "İyi, şimdi bazı resimler göstereceğim her defasında bir sözcük işaret edeceksin. Bir süre sonra bazı sözcüklerin anlamını kesin olarak bilemeyebilirsin, ancak ben senden karttaki tüm resimlere dikkatle bakarak doğru olduğunu düşündüğün bir tanesini seçmeni istiyorum. Şimdi başlıyoruz. Denilerek, yaşına uygun olan kart numarasından uygulanmaya başlanır.



**Başlangıç Yerinin Tespiti:**

Ortalama ve üstünde yeteneği olan kişiler için aşağıdaki kart numaraları teste başlamadan, başlangıç noktaları olarak kabul edilmektedir.

Yaş Yıl-Ay	Başlangıç Kart No	Yaş Yıl-Ay	Başlangıç Kart No
<b>3,3 ve aşağısı</b>	1	<b>9,6 ile 11,5</b>	60
<b>3,3 ile 4,2</b>	15	<b>11,6 ile 13,5</b>	70
<b>4,3 ile 5,2</b>	25	<b>13,6 ile 15,5</b>	80
<b>5,3 ile 7,5</b>	40	<b>15,6 ile 17,5</b>	90
<b>7,6 ile 9,5</b>	50	<b>17,6 ve yukarısı</b>	100

Ortalamanın altında öğrenme yeteneği olanlar için başlangıç yerini önerilerin altında tutmak gerekir. Burada en doğru olan testi alan kişinin Zeka yaşının karşıtı olanı başlangıç olarak almaktır.

**TAVAN VE TABAN**

Başlangıç kartından, testi alan kişinin ilk hatasını yaptığı karta kadar devam edilir. İlk hata yapılan yerden geriye doğru 8 kart sayılır ve doğru yanıtlanmış kart taban puan olarak alınır. Eğer testi alan kişi, peş peşe 8 doğru yanıt verememişse, başlangıç kartından geriye doğru giderek 8 doğru yanıtın başı TABAN olarak kabul edilir. Örneğin: T.Y. 4,6 olan bir çocuk için başlangıç 25 no'lu karttan olacaktır. Bu çocuk ilk hatayı 29 no'lu kartta yaparsa, tabanı bulmak için 8 doğru yanıt vermediğinden 24-23-22-21 no'lu kartlara inilmesi gerekecek ve 21 no'lu kart TABAN olarak alınacak.

İlk hatadan sonraki kartlara devam edilir ve testi alan kişi birbirini takip eden 8 yanıtın 6'sında hata yapmışsa en son kart TAVAN olarak alınır. Örneğin: yukarıdaki çocuk 41-42-43-44-45'inci kartlara yanlış, 46-47'inci kartlara doğru ve 48'inci karta yanlış cevap vermiş olsun, yanlış yanıtları toplam 6 olduğundan, 48'inci kart TAVAN olarak kabul edilir. Teste TAVAN bulduktan sonra devam edilmez.

**Yanıtların Kayıt Edilmesi**

Testi alan kişinin yanıtları, bireysel formda her kartın numarası yanındaki boşluğun resim numaraları olarak yazılır. (1-2-3-4) kartı eksi ya da doğru işareti ( ) konulmasının nedeni: testi uygulayanın kendini görmesini engellemek için gereklidir. testi alan kişinin bunları görmesi (özellikle eksileri) güdülenenin azalmasına ve testi uygulayan ile iyi ilişki kurmasını engeller. Tavan, taban ve yanlış yanıtları belirten maddelerin üstü daha sonra çizilerek belirtilir.

www.selfpsikoloji.com

### **Testin Puanlaması**

Ham puan doğru yanıt sayısına eşittir. Taban puanın altındakiler doğru kabul edilir. Ham puan, tavan puanından hataların çıkarılması ile elde edilir. Bireysel formun sol üst köşesindeki ilgili yerinde hesaplanır. Çocuğun Takvim yaşı da hesaplanır. Günler 15'i geçiyorsa aya tamamlanır, azsa hesaplanmaz. Aylar 12 olunca yıla eklenir.

### **Dönüştürümlü Puanların Hesaplanması**

Alıcı dil yaşını bulmak için ekteki çizelgeden ham puan karşılığı olan yaş dilimi ele alınır, eğer çocuk köy kökenli ise, köy sütunundaki yaş alıcı dil yaşı olarak alınır ve bireysel kayıt formundaki ilgili yere yazılır.

[facebook.com/selfpsikoloji](https://facebook.com/selfpsikoloji)

[twitter.com/selfpsikoloji](https://twitter.com/selfpsikoloji)

[instagram.com/selfpsikolojiakademi](https://instagram.com/selfpsikolojiakademi)

**PEABODY RESİM-KELİME TESTİ**

Ad ve Soyad: .....

Test Tarihi: .....

Oturduğu Yer: Şehir Merkezi / Gecekondu / Köy

Doğum Tarihi: .....

Takvim Yaşı .....

M	Sözcük	No:	M	Sözcük	No	M	Sözcük	No
1	Köpek	3	34	Lamba	1	67	Yaya	2
2	Makas	3	35	Aşçıbaşı	4	68	Kadeh	4
3	Ayakkabı	4	36	Kemiren	1	69	Ambulans	2
4	Parmak	4	37	Fare	1	70	Nem	4
5	At	2	38	Toplayan	2	71	Yağlama	1
6	Otobüs	4	39	Tırmanan	2	72	Değerlendirme	3
7	Çocuklar	2	40	Yay	2	73	Dehşet	1
8	Oturan	3	41	Külâh	2	74	Küre	1
9	Masa	2	42	Cımbız	1	75	Profesör	4
10	Para	4	43	İşaret	1	76	Isı	3
11	Merdiven	3	44	Örümcek ağı	3	77	Lehimleme	4
12	Ceket	2	45	Yardım	4	78	Memnuniyetsizlik	3
13	Yılan	1	46	Çalan	4	79	Mors	3
14	Çivi	1	47	Esneyen	2	80	Çapara	1
15	Kayık	3	48	Fidan	2	81	Eşek ansı	3
16	Kaplumbağa	4	49	Kanca	2	82	İzleme	2
17	Zil	1	50	Yüklü	2	83	Güveç	2
18	Sandık	2	51	Lokomotif	1	84	İlah	1
19	Lastik	3	52	Balina	2	85	Hayret	3
20	Saklanan	4	53	Saldıran	4	86	Eyer	4
21	Uçurtma	1	54	Sevinç	3	87	Dere	3
22	Yüzük	2	55	Takılan	2	88	Kemer	3
23	Süs	4	56	Kemirici	2	89	Kaptan	1
24	Böcek	1	57	Sonbahar	2	90	Kimyager	4
25	Makara	4	58	Yelkenli	4	91	Hendek	2
26	Vuran	2	59	Petek	2	92	Anfibiyen	1
27	Öğretmen	2	60	Zaman	1	93	Hukuk	1
28	Silah	2	61	Dengeleyen	1	94	Trabzan	3
29	Berber	2	62	İnşaat	3	95	Konut	4
30	Pişiren	4	63	Sıralayan	1	96	İtimat	3
31	Ekin Toplayan	4	64	Engel	2	97	Saz	2
32	Paraşüt	3	65	Stadyum	1	98	Vaha	1
33	Çeken	1	66	Nehir	1	99	Casusluk	4
						100	Safkan	3

ALDIĞI PUAN:

ALICI DİL YAŞI:

UYGULAYAN UZMAN:

[facebook.com/selfpsikoloji](https://facebook.com/selfpsikoloji)[twitter.com/selfpsikoloji](https://twitter.com/selfpsikoloji)[instagram.com/selfpsikolojjakademi](https://instagram.com/selfpsikolojjakademi)

## PEABODY RESİM-KELİME TESYİ ALICI DİL YAŞI BULMA ÇİZELGESİ

P	Ş.M	Köy	G.K	P	Ş.M	Köy	G.K	P	Ş.M	Köy	G.K
6	--	2,4	--	36	4,10	6,10	5,11	66	8,3	10,1	9,7
7	--	2,6	--	37	4,11	7,0	6,0	67	8,4	10,2	9,9
8	--	2,8	--	38	5,0	7,1	6,2	68	8,6	10,4	9,10
9	--	2,10	--	39	5,2	7,2	6,4	69	8,7	10,5	10,0
10	--	3,0	--	40	5,3	7,4	6,5	70	8,8	10,6	10,2
11	--	3,2	--	41	5,4	7,5	6,6	71	8,9	10,8	10,4
12	--	3,4	3,0	42	5,5	7,6	6,8	72	8,11	10,10	10,6
13	--	3,6	3,1	43	5,7	7,8	6,10	73	9,0	11,0	10,8
14	--	3,10	3,2	44	5,8	7,9	6,11	74	9,2	11,2	10,10
15	--	4,1	3,4	45	5,10	7,10	7,0	75	9,3	11,4	11,0
16	--	4,3	3,6	46	5,11	7,11	7,2	76	9,4	11,8	11,2
17	--	4,5	3,7	47	6,0	8,0	7,3	77	9,5	12,0	11,4
18	--	4,7	3,8	48	6,1	8,2	7,5	78	9,7	12,4	11,6
19	--	4,9	3,10	49	6,3	8,3	7,6	79	9,8	12,6	11,8
20	2,6	4,11	4,0	50	6,5	8,4	7,8	80	9,9	12,8	11,10
21	2,8	5,0	4,1	51	6,6	8,6	7,9	81	9,11	12,10	--
22	2,10	5,1	4,2	52	6,7	8,7	7,11	82	10,0	--	--
23	3,0	5,3	4,4	53	6,9	8,8	8,0	83	10,1	--	--
24	3,2	5,5	4,5	54	6,10	8,10	8,1	84	10,3	--	--
25	3,4	5,7	4,7	55	6,11	8,11	8,2	85	10,4	--	--
26	3,6	5,9	4,8	56	7,1	9,0	8,3	86	10,5	--	--
27	3,8	5,11	4,10	57	7,2	9,2	8,5	87	10,10	--	--
28	3,9	6,0	4,11	58	7,4	9,3	8,7	88	11,3	--	--
29	3,10	6,1	5,0	59	7,5	9,4	8,8	89	--	--	--
30	4,0	6,2	5,2	60	7,6	9,5	8,10	90	--	--	--
31	4,2	6,4	5,4	61	7,8	9,6	9,0	91	--	--	--
32	4,4	6,5	5,5	62	7,10	9,8	9,1	92	--	--	--
33	4,6	6,6	5,6	63	7,11	9,9	9,2	93	--	--	--
34	4,7	6,8	5,8	64	8,0	9,10	9,3	94	--	--	--
35	4,8	6,9	5,10	65	8,1	10,0	9,5	95	--	--	--

## Ek-5 Yazma Performansı Öntest Örnekleri

### Deney 1 Grubuna Ait Örnekler

#### Doga

... Artık hayati pot gittikleride de aach. Vite cannykora Kamp olara bir nehrin yanynda.  
Hemen kodularını kodular. Biraz kestirdiler, akkarduklar sonra kivan strafe gerye  
berer soruldu

Bu nehrin ucun narede deye duvarını lakis strafe bakadılar. J-10 dakika, sana  
cak girel bir selaleye verdiler bir haç fotografl aldılar. Burada Birge'nin koluna bir  
dudak dardı. Galyunide baktikleride yagun yagayogun aradılar. Ne kovan kampa dön-  
diler

Canlıdan çıktı. Galyunide hariba bir gabbuzagi duyuyor. Ule dekil bir flanda bir da-  
ganda yovadigunuz için cak sarshys

Dogrusu Akaylı



Armina Doğal Komedi  
ÇEBİ

Üç köşif bir şeyler yapmak isterler. Bunların adları Alp, Ali ve Mina imiş. Ormana gidip tatil yapmak isterler. Hem orada belgesel çekicceklermiş.

Ormana giderler. Orayı incelerken kaybederler. Ancak bunu fark etmezler. Oradan uzaklaşırlar. En sonunda birisi bunu fark eder. Yumur bostar Oradaki bir mağaya sığınır. Mağayı gezerler, marda yaralarının olduğunu farkına varır. İçlerin Ali onların fotoğrafını çekmek ister ancak içlerinden en sakarı'dan Armina mağradaki taşları devirir, Ve yaralarını uyandırır. Alp ve Mina hızlıca kaçarlar bu sırada Ali'nin yüzünü yaralar kopar. Mina ve Alp koşarken bir çukura düşerler.

Mindin çanta sırtından halat çıkar, Hafatı atar, Ancak kimse onları çekemez. Bu sırada Ali yaralarından kurtulur ve Mina ve ALP'i çukurdan çıkarır. Yumur dinince mağradan



## Deney 2 Grubuna Ait Örnekler

üç arkadaş vardı. Bunların adı Alp, Mina ve Ali'di. Doğal  
Kamelye  
 Üç arkadaş bir yaz günü sıkılıp, bir şey yapmak istemiş,  
 Mina ve Ali tatil için gelmek istemiş ama Ali  
 yedip belgesel çekmek istiyorlmuş. Ve Mina ve Alp  
 Ali'yi kırmamak için belgesel, kabul  
 etmişler. Belgesel çekmek için bir ormana gelmişler.  
 Ormanda belgesel çekecek yeri belirleyememişler  
 için boş boş yürümüşler ve en sonunda bir mağara  
 görmişler. Mağrada yarasa varmış ve Ali'ye saldırmışlar. Yarasa  
 lardan korkan Alp ve Mina koşmaya başlamış. O sırada bir  
 çukura düşmüşler. Yarasalardan kurtulan Ali onları kurtarmış.  
 dışarı çıkan arkadaş bir yol bulmuş ve etrafı izleyerek  
 yolu takip ederler. O sırada belgesel ele çekerler  
 ve arabalarını bulup eve dönerler. Eve dönünce güzel  
 bir tatile çıkmışlar.

Yorumlar

PERBETÇİ

## Kontrol Grubuna Ait Örnek

### TAVŞANIN KORKUSU

Ormanda yaşayan bir tavşan varmış. Bu tavşan karanlıktan çok korkmuş, nihai bir mağarada arkadaşları kurbağa ile yaşamış. Bir gün kurbağa çok hasta olmuş ve geceymiş. Kurbağa tavşandan su istemiş. Ama tavşanın karanlık korkusu varmış. Korkmasına rağmen kurbağa için gece vakti çıkıp dereden su alıp gelmiş. O anda anlamış ki korktuğu karanlıkta hiç bir şey yokmuş ve böylece korkusunu yenmiş.

Kuşun TEK



## Ek-6 Yazma Performansı Sontest Örnekleri

### Deney 1 Grubuna Ait Örnek

Ecrin ve Zeynep 4. sınıf öğrencisidir ve çok iyi arkadaşlardır. Bir haftasonu birleşip ormana gitmeye karar verirler. Sonra ise annelerine sorarlar, Anneleri de izin verir. Ancak yanlarına koyduğu yemekleri yemelerini ve çok uzağa gitmemelerini söylerler. Onlarda "Tamam" deyip, evden çıkarlar. İkiside çok mutludur. Yola çıkarlar. Yolda bir sürü böcek görürler ve incelerler. Biraz daha ilerleyince karşlarına bir nehir çıkar. Zeynep nehrin yanına gider ve: - "Aaaa... Ne kadar güzel bir balık!" Ecrin: "Hani nerede?" Zeynep: "Bak şurada mavimsi balık." Ecrin: "Evet, gördüm. Çok güzel." Zeynep: "Neyse hadi geri dönelim." Ecrin: "Tamam ama hangi taraftan geldik ki," demiş. Zeynep: "Of bende hatırlamıyorum." Ecrin: "Neyse ailelerimizi biraz sonra gelir. Gel bizde yemeklenimizi yiyelim." Zeynep: "Tamam." Akşam olmuştur ve hala aileleri gelmemiştir. Sonunda ikiside sinirlenip, "Of ya keşke evin yolunu hatırlasak," der. Tan da o sırada anne ve babalarının sesini duyarlar. Çok sevinirler ve "Burdayız!" diye bağırıp, oldukları yeri tarif ederler. Sonra aileleri onları bulur ve sınıklı sarılırlar birbirlerine. İkiside bir daha böyle bir şey yapmayacağına dair söz verir.

-Son-

Yazan: Zeynep Erol



## Deney 2 Grubuna Ait Örnek

Adımı  
 Adamı ormanlarda dolaşıyordu. Kendini doğaya öz-  
 lesine kaptırmıştı, ki, kayboldu. Adam çok endişe-  
 lendi. Telefon çekmiyordu ve fenerinin pili bitmiş-  
 ti. Adam çaresizce koşuyordu. Koşarken önün-  
 de bir ev gördü. Çok merak etti. Zaten üşüyor-  
 du da. Hemen içine girdi. Tam girdiğinde nere-  
 deyse ölecekti, çünkü elinde kocaman bir bal-  
 ta olan uzun sakallı bir adam çıktı. Adama doğ-  
 ru yürüyordu. Adam dehşetle ormana kaçtı. Tam  
 7 yıl ormanda yaşamıştı. Adam hala medeniyet-  
 ti bulmaya çalışıyordu. Adamın ayağına bir şey  
 takıldı. Bu bir flair gündü. Hava fişek silahı filan gör-  
 üyor. Adam şanslıydı ki üstünden uçak uçuyordu. Tek 1  
 mermisi vardı. Hemen ateşledi. Uçak takiler gördü.  
 Hemen Adamı şehire götürdüler. Adam şehirde  
 bir aile kordu ve kendi kitabını yazdı. Şuan paraları  
 da yüzüyor.

Yusuf Faruk Meral

## Kontrol Grubuna Ait Örnek

Arbetorum  
Germesi

Zeynep Tarım GICAW  
Fen atölyesi

Bir gün Selma'ların sınıf hep beraber "Atatürk Arbetorum"una gittiler Selma gitmeden önce biraz araştırma yapmıştı or çok biliyordu. Arbetoruma gittiklerinde Rehber anlatırken Selma soruyordu. Özellikle bitübrin fotosentezle ilgili soru Selma sordu onlar cevabını aldı. Böylece hepsi öğrenmiş oldu.

Öğretmenleri okula döndüklerinde ne yaptıklarını ile ilgili yazı yazmalarını istedi. Selma araştırdığı bilgilerle yazıyı yazdı tabiki bu kolay oldu. Bu sayede en güzel yazıyı o yazdığı için Selma ödülünden 100 aldı.



## Ek-7 Özgeçmiş

### Kişisel Bilgiler

<b>Adı</b>	Burak	<b>Soyadı</b>	Gider
<b>Doğ.Yeri</b>	Kırklareli	<b>Doğ.Tar.</b>	24.03.1993
<b>Uyruğu</b>	T.C.	<b>Email</b>	burakkgiderr@gmail.com

### Eğitim Düzeyi

	<b>Mezun Olduğu Kurumun Adı</b>	<b>Mez. Yılı</b>
<b>Doktora</b>		
<b>Yük.Lis.</b>	Kırklareli Üniversitesi-Çocuk Gelişimi	
<b>Lisans</b>	Trakya Üniversitesi-Okul Öncesi Öğretmenliği	2015

### İş Deneyimi (Sondan geçmişe doğru sıralayın)

	<b>Görevi</b>	<b>Kurum</b>	<b>Süre (Yıl - Yıl)</b>		
<b>1.</b>		Muş/Konukbekler İlkokulu Okul Öncesi Öğretmeni	2017-		
<b>2.</b>		Kırklareli Üsküp İlkokulu- Okul Öncesi Öğretmeni	2016		
<b>3.</b>		Kırklareli Hüsamettin Mehmet Ateş Anaokulu- Okul Öncesi Öğretmeni	2015		
<b>Yabancı Dilleri</b>	<b>Okuduğunu Anlama*</b>	<b>Konuşma*</b>	<b>Yazma*</b>	<b>ÜDS/YDS/YÖKDİ L Puanı</b>	<b>(Diğer) Puanı</b>
İngilizce	orta	orta	orta	-	-

	<b>Sayısal</b>	<b>Eşit Ağırlık</b>	<b>Sözel</b>
<b>ALES Puanı</b>	-	-	-

## Ek-8 Ölçek İzni



Ölçek izni

Gelen kutusu



h. gülhan orhan 12 Tem

alıcı: ben v



Merhaba,

Yazma performansı değerlendirme ölçeğini,  
yüksek lisans teziniz kapsamında  
gerçekleştireceğiniz deneysel araştırmanızda  
kullanmanızda sakınca yoktur.  
İyi çalışmalar dilerim.

Dr. Öğr. Üyesi H. Gülhan ORHAN-KARSAK

