

T.C.
KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

DİJİTAL ÖYKÜLERİN İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN
DİNLEDİĞİNİ ANLAMA VE YARATICI YAZMA
BECERİLERİNE ETKİSİ

İrem DEMİRBAŞ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

KIRŞEHİR-2019



©2019-İrem DEMİRBAŞ

T.C.
KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

DİJİTAL ÖYKÜLERİN İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN
DİNLEDİĞİNİ ANLAMA VE YARATICI YAZMA
BECERİLERİNE ETKİSİ

THE EFFECT OF DIGITAL STORIES ON THE PRIMARY
SCHOOL STUDENTS' LISTENING COMPREHENSION
AND CREATIVE WRITING SKILLS

Hazırlayan

İrem DEMİRBAŞ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman

Doç. Dr. Ayfer ŞAHİN

KIRŞEHİR-2019

KABUL VE ONAY

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi, İrem DEMİRBAŞ tarafından hazırlanan “*Dijital Öykülerin İlkokul Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama ve Yaratıcı Yazma Becerilerine Etkisi*” adlı tez çalışması 25.11.2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından oybirliği/oyçokluğu ile **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

Danışman(İmza)

Doç. Dr. Ayfer ŞAHİN

Üye.....(İmza)

Prof. Dr. Hayati AKYOL

Üye.....(İmza)

Dr. Öğr. Üyesi Gül ÖZÜDOĞRU

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.../.../20..

(İmza)

Doç. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK

Enstitü Müdürü

KABUL VE ONAY

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi, İrem DEMİRBAŞ tarafından hazırlanan “*Dijital Öykülerin İlkokul Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama ve Yaratıcı Yazma Becerilerine Etkisi*” adlı tez çalışması 25.11.2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından oybirliği/oyçokluğu ile **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

Danışman(İmza)

Doç. Dr. Ayfer ŞAHİN

Üye.....(İmza)

Prof. Dr. Hayati AKYOL

Üye.....(İmza)

Dr. Öğr. Üyesi Gül ÖZÜDOĞRU

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.../.../20..

(İmza)

Doç. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK

Enstitü Müdürü

ÖZET

DİJİTAL ÖYKÜLERİN İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN DİNLEDİĞİNİ ANLAMA VE YARATICI YAZMA BECERİLERİNE ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan: İrem DEMİRBAŞ

Danışman: Doç. Dr. Ayfer ŞAHİN

2019 – (XIV+154 Sayfa)

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı

Sınıf Eğitimi Bilim Dalı

Jüri

Prof. Dr. Hayati AKYOL

Doç. Dr. Ayfer ŞAHİN

Dr. Öğr. Üyesi Gül ÖZÜDOĞRU

Dijital öykü, yazılı biçimdeki öykü metninin çoklu dokular (müzik, görsel, hareket vb.) ve çoklu ortam araçlarıyla bir araya getirilerek dijital ortama aktarılmasıdır. Dijital öykülerin oluşturulma süreci ise dijital öyküleme olarak ifade edilmektedir. Bu araştırmanın amacı dijital öykülerin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama ve yaratıcı yazma becerileri üzerindeki etkisini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırma, ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel araştırma modeli ile tasarlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 2018-2019 eğitim öğretim yılının ikinci yarısında Şanlıurfa ili Bozova ilçesindeki bir devlet ilkökulunda bulunan, iki farklı 4. sınıf şubesinde öğrenim gören toplam 52 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada öykü metinlerinin belirlenmesinde 2014, 2016 ve 2017 yıllarında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan 4. Sınıf Türkçe ders kitapları esas alınmıştır. “Güzel Ülkem Türkiye” ve “Üretim, Tüketim ve Verimlilik” temalarından öyküleyici metin türünden 4’er dinleme metni olacak şekilde toplamda 8 dinleme metni seçilmiştir. Seçilen bu öyküler, “Adobe İllüstratör” ve “Adobe After Effects” programları aracılığıyla dijital ortama aktarılmıştır. Dijital öykülerin uygulanmasında süreçte olası eksiklikleri tespit edip düzeltmek için pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Araştırma haftada üç ders saati olmak üzere toplam 8 hafta sürmüştür. Araştırma sürecinde deney grubundaki öğrencilere araştırmacı tarafından oluşturulan 8 dijital öykü dijital ortamda dinletilirken, kontrol grubundaki öğrencilere ise bu öyküler kâğıt üzerinden öğretmen tarafından okunarak öğrencilere dinletilmiştir. Dijital öykülerde kullanılan görseller kontrol grubundaki öğrencilere de okumalar esnasında gösterilmiştir. Süreç içerisinde her iki gruptaki öğrencilere araştırmacı tarafından hazırlanmış 3 farklı hikâye haritası aracılığıyla 8 haftalık uygulama sürecinin başında ve sonunda 3’er adet hikâye yazdırılmıştır. Uygulamalar bu şekilde gerçekleştirilmiştir. Uygulama sürecinin başında ve sonunda deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin dinlediğini anlama başarı puanlarını belirlemek için “Dinlediğini Anlama Testi”, yaratıcı yazma puanlarını belirlemek için ise “Yaratıcı Yazma Rubriği” kullanılmıştır. Dinlediğini Anlama Testi, öğrenci ve öğretmen formu olmak üzere 2 ayrı form şeklinde hazırlanmıştır. Öğretmen formunda; bilgilendirici, öyküleyici ve şiir türündeki metinler yer almaktadır. Bu metinlerin altında öğrencilere yöneltilecek sorular vardır. Öğrenci

formu ise, sadece sorulardan oluşmaktadır. Öğrenciler, öğretmenlerin okuyacağı metni dinleyerek öğrenci formundaki sorulara cevap vermişlerdir. Yaratıcı Yazma Rubriği, “Fikirlerin Orijinallığı, Düşüncelerin Esnekliği, Düşüncelerin Akıcılığı, Kelime Seçimi, Cümle Yapısı, Organizasyon, Yazı Tarzı, Dilbilgisi Kurallarına Uygunluk” olarak sekiz alt boyuttan oluşmaktadır. Araştırma kapsamındaki verilerin analizinde normallik testleri yapıldıktan sonra deney ve kontrol grubunun ön test ve son test olarak kendi içlerinde ve birbiriyle karşılaştırılmasında t testlerinden yararlanılmıştır. Araştırmada, dijital öykülerin deney grubundaki öğrencilerin dinlediğini anlama ve yaratıcı yazma başarı puanlarını arttırdığı belirlenmiştir. Ayrıca, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin dinlediğini anlama ve yaratıcı yazma son test puanları arasında anlamlı fark oluşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Dijital öykü, dijital öyküleme yöntemi, dinlediğini anlama, yaratıcı yazma.



ABSTRACT

THE EFFECT OF DIGITAL STORIES ON THE PRIMARY SCHOOL STUDENTS' LISTENING COMPREHENSION AND CREATIVE WRITING SKILLS

M.Sc. Thesis

Written by: İrem DEMİRBAŞ

Prepared: Assoc. Prof. Ayfer ŞAHİN

2019 – (XIV+154 Page)

Kırşehir Ahi Evran University, Institute of Social Sciences

Department of Basic Education

Classroom Education Branch

Jury

Professor. Dr. Hayati AKYOL

Assoc. Prof. Ayfer ŞAHİN

Assist. Prof. Dr. Gül ÖZÜDOĞRU

The digital story consists of the transfer of story text in written form to digital media by combining it with multiple textures (music, visual, movement, etc.) and multimedia tools. The process of creating digital stories is referred to as digital storytelling. This study aimed to determine the effect of digital stories on the comprehension of listening and creative writing skills of 4th grade students. For this purpose, the research was designed with a semi-experimental research model with a pre-test post-test control group. The sample of the study consisted of 52 students who were studying in two different fourth grade classrooms in the public elementary school in Bozova district of Şanlıurfa. The data was collected in the second half of the 2018-2019 academic year. Firstly, in the research, 4th grade Turkish books prepared by the Ministry of National Education in 2014, 2016, and 2017 were used in determining story texts. Eight texts under four themes that are "Beautiful Country Turkey" and "Production, Consumption and Productivity" were selected from these three years. These selected stories have been digitized through "Adobe Illustrator" and "Adobe After Effects" programs. A pilot study was implemented to identify and correct potential shortcomings in the implementation of digital stories. The research was conducted three lessons per week for eight weeks. During the research, 8 digital stories created by the researcher were presented to the experimental group. In the control group, the texts of these stories were read to the students by the teacher, and the pictures of the stories were showed to children. At the beginning and end of the eight-week process, students in experimental and control groups were made to write three stories with the help of story maps prepared by the researcher. Applications in the study were held in this way. The Listening Comprehension Test was used to determine students' listening comprehension achievement scores, and Creative Writing Rubric was used to assess children's creative writing scores at the beginning and end of the process. Listening Comprehension Test consists of two separate forms for both teacher and student. In teacher form, there were texts related that are informative, narrative, and related to the poem, and at the end of these texts, there are questions related to these texts for children. The form for children includes only questions. Students answered these questions by listening to the stories. Creative Writing Rubric consists of eight sub-

dimensions as “Originality of Ideas, Flexibility of Ideas, Fluency of Ideas, Word Selection, Sentence Structure, Organization, Style of Writing, Compliance with Grammar Rules”. After the analysis of the data within the scope of the research, normality tests were performed, and t-tests were used in the comparison of the experimental and control groups. In the study, it was concluded that digital stories increased the comprehension and creative writing success scores of the experimental and control groups, but no significant difference was observed in the comprehension and creative writing scores when the experimental and control groups were compared.

Keywords: Digital story, digital storytelling, listening comprehension, creative writing



ÖN SÖZ

Öğrenciler, teknolojinin de gelişimiyle yaşamlarının birçok alanında dijital materyalleri kullanmaktadırlar. Bu materyallerden oyun oynarken yararlandıkları gibi eğitimde bilgi edinme sürecinde de faydalanmaktadırlar. Eğitim sürecinin planlayıcısı ve uygulayıcısı olan öğretmenlerin de öğrencilerin güncel bilgi alma ihtiyacına cevap verebilecek niteliklere sahip olması, teknoloji ile eğitimin bütünleştirilmesi açısından önem taşımaktadır. Öğretmenlerin teknolojiye uyum sağlaması için teknolojik ve pedagojik alan bilgilerini dijital materyalleri kullanma becerileriyle birleştirmeleri gerekmektedir.

Dijital öykü, öğretmenlerin teknolojik imkanlardan faydalanarak ders içerisinde öğrencilerine sunacağı dijital materyallerden biridir. Dijital çağ içerisinde yaşayan çocukların eğitim süreçlerinde bu materyallerin kullanılması çocukların sadece oyun için değil, bilgi almak için de böyle eğlenceli araçlar olduğunun farkında olması açısından önemlidir. Çünkü çocuklar, yaşamlarında kullandığı dijital öğeleri eğitim ortamında da gördüklerinde zaten severek yaptıkları bu etkinlikler aracılığıyla eğitimle yaşamın bütünleştirilmiş olmasından, derslere motivasyonları yüksek biçimde gelmektedirler.

Bu araştırmanın amacı Türkçe derslerinde dijital öykülerin dinletildiği ilkökul öğrencilerinin dinlediğini anlama ve yaratıcı yazma başarı puanları ile kâğıttan destekli öğretimin uygulandığı öğrencilerin başarı puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığının belirlenmesidir.

Araştırma süreci 5 bölümde ortaya konulmuştur: Birinci bölümde problem durumuna, araştırmanın amacı ve önemine, sınırlılıklarına, varsayımlarına ve tanımlarına yer verilmiştir. Araştırmanın ikinci bölümünde dijital öykü ve dijital öyküleme, yaratıcı yazma, dinlediğini anlama kavramları ana başlıklar olarak sunulurken dijital öyküleme kapsamında dijital öykülemenin tarihi, türleri, bileşenleri, süreci, araçları, olumlu ve olumsuz özellikleri ve öğretmen ve öğrenci açısından faydalarına değinilmiştir. Yaratıcı yazma ana başlığı altında, bu kavrama ilişkin tanımlara, yazma eğitimi, yaratıcı yazma yöntemleri, dijital öykü ile ilişkisi anlatılmaya çalışılmıştır. Dinlediğini anlama başlığında ise, bu kavramın tanımına, dinleme eğitimine, dinlemenin önemine ve dijital öykü ile ilişkisine yer verilmiştir. Üçüncü bölümde araştırmanın yönteminden bahsedilirken, dördüncü bölümde verilerin analizinden elde edilen bulgulara değinilmiştir. Beşinci bölümde ise sonuçlar ilgili literatür ışığında tartışılmış ve bulgulara uygun olarak önerilerde bulunulmuştur.

Alana katkı sunacağı düşünölen “Dijital Öykölerin İlkokul Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama ve Yaratıcı Yazma Becerilerine Etkisi” başlıklı bu çalışmanın gerçekleşmesinde emeğini hiçbir zaman esirgemeyen ve çalışmamın her aşamasında bana sonuna kadar gúvenen kıymetli danışmanım Doç. Dr. Ayfer şAHİN’e saygılarımı sunar, teşekkürlerimi iletirim. Önerileriyle bana yol gösteren Sayın Prof. Dr. Hayati AKYOL ve Dr. Öğr. Üyesi Gül ÖZÜDOğRU hocalarıma müteşekkirim. Eğitim hayatım boyunca maddi ve manevi olarak benim her daim yanımda olan bana sonsuz gúvenen sevgili aileme sonsuz teşekkür ederim. Çalışmada kullanılan dijital öyköleri bir tiyatro sanatçısı ayrıcalığıyla seslendiren sevgili Ufuk CENGİZ hocama, öğretmen olduğum dñnemde uygulama aşamasında bana destek olan saygıdeğer müdürüm İzzet KILIÇ’a, uygulama öğretmenlerim aynı zamanda zümrelerim olan Serpil YUMRUTEPE ve Halil UÇAN’a katkılarından dolayı sonsuz teşekkürler.

İrem DEMİRBAş

Kırşehir-2019

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY.....	i
BİLDİRİM.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT	v
ÖN SÖZ.....	vii
TABLolar/ÇİZELGELER LİSTESİ.....	x
ŞEKİLLER LİSTESİ	xii
SİMGELER VE KISALTMALAR.....	xiii
BÖLÜM I.....	1
1. GİRİŞ.....	1
1.1. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ	1
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ.....	3
1.3. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI	4
1.4. VARSAYIMLAR.....	5
1.5. TANIMLAR	5
BÖLÜM II.....	6
2. KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ LİTERATÜR	6
2.1. Dijital Öykü ve Dijital Öyküleme	6
2.1.1. Dijital Öykülemenin Tarihi.....	7
2.1.2. Dijital Öykülemenin Türleri.....	9
2.1.2.1. Kişisel Öyküler.....	9

2.1.2.2.Tarihi Olaylar İle İlgili Öyküler.....	9
2.1.2.3.Öğretici/Bilgilendirici Öyküler.....	10
2.1.3. Dijital Öykülemenin Bileşenleri.....	10
2.1.4. Dijital Öyküleme Süreci.....	12
2.1.5. Dijital Öyküleme Araçları.....	14
2.1.6. Dijital Öykülemeyle İlgili Olumlu ve Olumsuz Görüşler.....	15
2.1.6.1. Dijital Öykülemeyle İlgili Olumlu Görüşler.....	15
2.1.6.2. Dijital Öykülemeyle İlgili Olumsuz Görüşler.....	18
2.1.7. Dijital Öykülemede Öğretmen ve Öğrenci.....	18
2.2. Yaratıcı Yazma.....	21
2.2.1. Yazma Eğitimi.....	21
2.2.2. Yaratıcı Yazma Yöntemleri.....	22
2.2.3. Dijital Öykü ve Yaratıcı Yazma İlişkisi.....	22
2.3. Dinlediğini Anlama.....	23
2.3.1. Dinleme Eğitimi.....	23
2.3.2. Dinlemenin Önemi.....	24
2.3.3. Dijital Öykü ve Dinlediğini Anlama İlişkisi.....	24
2.1.KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	25
2.1.1. Konuyla İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar.....	25

2.2.2. Konuyla İlgili Yurtdışında Yapılan Çalışmalar.....	36
BÖLÜM III.....	43
3. YÖNTEM.....	43
3.1. ARAŞTIRMA MODELİ.....	43
3.2. ARAŞTIRMANIN EVREN VE ÖRNEKLEMİ.....	43
2.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	45
2.3.1. ARAŞTIRMANIN UYGULANMASI.....	47
3.5. VERİLERİN ANALİZİ.....	50
BÖLÜM IV.....	53
4. BULGULAR.....	53
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	53
4.1.1. Deney Grubunun Dinlediğini Anlama Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	53
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	53
4.2.1. Deney Grubunun Yaratıcı Yazma Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	53
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	56
4.3.1. Kontrol Grubunun Dinlediğini Anlama Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	56
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	56
4.4.1. Kontrol Grubunun Yaratıcı Yazma Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin	

Bulgular ve Yorumlar.....	56
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	58
4.5.1. Deney ve Kontrol Grubunun Dinlediğini Anlama Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	58
4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	60
4.6.1. Deney ve Kontrol Grubunun Dinlediğini Anlama ve Yaratıcı Yazma Erişi Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	60
4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	61
4.7.1. Deney ve Kontrol Grubunun Yaratıcı Yazmanın Alt Boyutlarındaki Ortalama Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	61
BÖLÜM V.....	79
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	79
5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA.....	79
5.2. ÖNERİLER.....	83
5.2.1. Araştırma Sonuçları ile İlgili Öneriler.....	83
5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler.....	84
KAYNAKÇA.....	85
EKLER.....	106
ÖZGEÇMİŞ.....	152

TABLolar/ÇİZELGELER LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1. Araştırma Modelinin Simgesel Görünümü.....	43
Tablo 2. Araştırmanın Çalışma Grupları	43
Tablo 3. Öğrencilerin Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları ...	44
Tablo 4. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları ve Uygulama Zamanları	45
Tablo 5. Deney ve Kontrol Grubunun Dinlediğini Anlama ve Yaratıcı Yazma Ön test ve Son test Puanlarına İlişkin Normallik Testi Sonuçları	51
Tablo 6. Deney Grubu Dinlediğini Anlama Son Test ve Kontrol Grubu Yaratıcı Yazma Son Test Puanlarının Basıklık- Çarpıklık Aralığı.....	51
Tablo 7. Deney ve Kontrol Grubu Dinlediğini Anlama ve Yaratıcı Yazma Ön Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları.....	53
Tablo 8. Deney Grubu Dinlediğini Anlama Ön Test- Son Test Puanlarına İlişkin İlişkili Örneklem t Testi Sonuçları.....	53
Tablo 9. Deney Grubu Yaratıcı Yazma Ön Test- Son Test Puanlarına İlişkin İlişkili Örneklem t Testi Sonuçları.....	54
Tablo 10. Kontrol Grubu Dinlediğini Anlama Ön Test- Son Test Puanlarına İlişkin İlişkili Örneklem t Testi Sonuçları.....	56
Tablo 11. Kontrol Grubu Yaratıcı Yazma Ön Test- Son Test Puanlarına İlişkin İlişkili Örneklem t Testi Sonuçları.....	57
Tablo 12. Deney ve Kontrol Grubu Dinlediğini Anlama Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları	59
Tablo 13. Deney ve Kontrol Grubu Yaratıcı Yazma Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları.....	59
Tablo 14. Deney ve Kontrol Gruplarının Dinlediğini Anlama Erişim Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları	60

Tablo 15. Deney ve Kontrol Gruplarının Yaratıcı Yazma Erişim Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları.....	60
Tablo 16. Deney Grubunun Yaratıcı Yazma 8 Alt Boyutlarının Ön test ve Son test Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	61
Tablo 17. Kontrol Grubunun Yaratıcı Yazma 8 Alt Boyutlarının Ön test ve Son test Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	62
Çizelge 1. Deneysel İşlem Süreci.....	49



ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

Şekil 2.1. Lambert (2013)'e Göre Dijital Öykülemenin 7 Adımı	8
Şekil 3.1. Verilerin Analizinde Kullanılan İstatistikler	50



SİMGELER VE KISALTMALAR

Bu çalışmada kullanılmış kısaltmalar, açıklamaları ile birlikte aşağıda sunulmuştur.

Kısaltmalar yazımında TDK yazım kılavuzundaki kısaltmalar dizini esas alınmıştır.

Kısaltmalar	Açıklamalar
DAT	Dinlediğini Anlama Testi
DG	Deney Grubu
KG	Kontrol Grubu
YYR	Yaratıcı Yazma Rubriği
YYHH	Yaratıcı Yazma Hikâye Haritaları
yy	Yüzyıl

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Bu bölümde dijital öykü ve dijital öyküleme yöntemi ile ilgili açıklamalara, araştırmanın amacına, önemine, sınırlılıklarına, varsayımlarına ve konu ile ilgili tanımlara yer verilmiştir.

1.1. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ

Teknoloji, her geçen gün gelişmekte ve değişmektedir. Bilimsel bilgi ve teknolojinin gelişmesiyle teknolojik araçlara duyulan ihtiyaç artmakta ve yaşamımızda önemli yer edinen teknolojik yenilikler ön plana çıkmaktadır. Toplumdaki gelişmenin tarım ile başlayıp sanayi ile devam ettiği düşünüldüğünde geleceğin dijital çağa bütünüyle söz konusudur (Canlıoğlu, 2008). İşte tam da bu noktada dijital çağa uyum sağlayabilen bireyler yetiştirme konusu gündeme gelmektedir. Bu bağlamda bireyleri nitelendirirken kullanılan “dijital yerliler” ve “dijital göçmenler” ifadelerinin çıkış noktası da dijital çağa uyum sağlayabilme durumlarından kaynaklanmaktadır. Dijital yerliler, dijital çağda doğup büyüyenler için kullanılırken, dijital göçmenler kavramı ise dijital çağa sonradan uyum sağlamak için çaba harcayan bireyler için kullanılmıştır (Karabulut, 2015; Kurt, Günüş ve Ersoy, 2013; Parsa ve Aytas, 2014). Dijital çağa uyum sağlayabilmek, teknolojiyi etkin kullanma becerisini gerekli kılmaktadır.

Günümüzde hayatın her sahasında dijital teknolojileri görmek mümkündür. Eğitim de bu alanlardan biridir. Eğitim ortamlarında dijital çağa uyum sağlayabilen ve teknolojiyi etkin kullanabilen öğrenci ve öğretmenlerin yetiştirilmesi çağın yeniliklerini takip etmek adına önem taşımaktadır. Öğrencilerin dijital teknolojilerdeki yeterliliklerini arttırmak ise öncelikle eğitimin uygulayıcısı olan öğretmenlerin sorumluluklarından biridir. Uluslararası Eğitimde Teknoloji Derneği (International Society for Technology in Education- ISTE) öğretmenler için eğitimde teknoloji kullanımı ile ilgili standartlardan birini “Dijital çağın öğrenme deneyim ve değerlendirmelerini tasarlar ve geliştirir.” (ISTE, 2008) olarak belirlemiştir. Öğretmenlerin teknolojiyi sınıf ortamına dahil etmeleri eğitim sürecinde öğrencilerin bilgiye keşfederek ulaşmalarına ortam yaratır. Bu keşfetme sürecindeki teknolojik araçlardan dijital öyküleme tekniği ile oluşturulan dijital öyküler eğitim sürecinde popüler olmaktadır (Tunç ve Karadağ, 2013; Yüzer ve Kılınç, 2015). Alanyazın incelendiğinde ise dijital ortam odaklı okuryazarlıklar çoğunlukla 21. yüzyıl (yy) becerileri ve yeterlilikleri olarak adlandırılmaktadır (Ananiadou ve Claro, 2009; Jakes, 2006).

Dijital öyküler, eğitimde kullanılan dijital materyallerden biridir (Göçen Kabaran, ve Aldan Karademir, 2017). Dijital öykü oluşturma, öykülerin dijital ortama çoklu ortam araçlarıyla aktarılma sürecidir (Figa, 2004). Dijital öykülerde yazı, görsel, ses ve hareket unsurlarının bütünleşik biçimde sunulmasından kaynaklı olarak öğrencilerin çoklu duyularına hitap etmektedir. Farklı zekâ türlerine (görsel, sözel, sosyal, kinestetik vb.) sahip olan öğrencilerin, derse motivasyonlarını arttırmada ve aktif katılımı sağlamada bu yönüyle etkili olduğu düşünülebilir. Niemi, Harju, Vivitsou, Viitanen, Multisilta ve Kuokkanen (2014)'e göre dijital öykü oluşturma sürecinde dijital öyküler aracılığıyla öğrenciler 21. yy becerilerinden eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcılık, dijital okuryazarlık gibi pek çok beceriyi elde etmektedir.

Türkiye'deki teknolojik girişim projeleri incelendiğinde, Eğitimde Fırsatları Artırma Projesi (FATİH) ile eğitimin teknolojik alt yapısının güçlendirilmeye çalışıldığı görülmektedir. Intel Öğretmen Programı ile öğretmenlere bu konuda hizmet içi eğitim verilmiştir. Yine Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından oluşturulan çevrimiçi bir sosyal eğitim platformu olan Eğitim Bilişim Ağı (EBA) ile ortak bir eğitim materyalleri havuzu oluşturulmuştur. Son yayımlanan 2023 Vizyon Belgesi'nde ise "Türkiye olarak dijital bir ekosistemin içine girildiği ve öğrencilerin doğasına uygun eğitim veren öğretmenlerin destekleneceği, bu konuda kendini geliştiren öğretmenlerin teşvik edileceği" (MEB, 2023) belirtilmiştir. Tüm bu nedenlerle 21. yy yeterliliklerine sahip öğretmen ve öğrencilerin yetiştirilmesinde dijital içerikli eğitim materyallerinin önemi her geçen gün artmaktadır. 21. yüzyıl toplumunda büyüyen öğrenciler, okulların teknoloji altyapısına sahip olmasını, derslerde dijital medya kullanımını, grupla çalışmayı, oyun merkezli öğrenmeyi ve öğrenmenin bireye uyarlanmasını talep eden yüksek beklentileri olan bireylerdir (Kerr, 2005; Moyle ve Owen, 2008; Oblinger ve Oblinger, 2005; Ohler, 2006).

Bu çalışmanın konusunun belirlenmesinde etkin olan hususun Dewey'in (2004) belirttiği gibi "Eğer ki bugün, öğrencilerimize dünkü gibi öğretim yapıyorsak, onların yarınlarından çalıyoruz demektir." şeklindeki görüşüyle özetlenebilir. Kısacası eğitim geçmişten geleceğe gelişip değişmektedir. Öğrenci profili de geçmiş ile bugün arasında farklılık göstermektedir. Bu nedenle çağın gereklerine uygun olarak öğrencilerin eğitimdeki bu ihtiyacına cevap verebilecek nitelikte dijital materyaller kullanılması gerekmektedir. Bütün bu gelişmeler öğretmenin kendini güncellemesi ile mümkün olabilir. Bu noktada

öğretmenlerden beklenenin teknolojik pedagojik alan bilgisini geliştirmesi şeklinde ifade edilebilir. Öğretmenlerin teknolojik bilgi yanında bu bilgiyi öğrencilere nasıl aktaracağıyla ilgili bütünleşik bir donanıma sahip olması öğretmenlerden beklenen bir diğer 21. yy yeterliliğidir. 21. yy becerilerinin günümüz dijital çağında dijital içerikli eğitim materyalleri ile geliştirilebileceği ve kazandırılabilmesi aşikârdır. Dijital öyküler de bu materyallerden en çok başvurulabilecek olanıdır (Jakes, 2006; Jakes ve Brennan, 2005; Robin, 2008).

Bu çalışmada da araştırma sorusu “Dijital öykülerin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile kâğıttan okuma destekli öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin dinlediğini anlama ve yaratıcı yazma becerileri arasında anlamlı fark var mıdır?” şeklinde oluşturulmuştur. Bu araştırma sorusundan hareketle aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Deney grubu öğrencilerinin dinlediğini anlama ön test ve son test başarı puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
2. Deney grubu öğrencilerinin yaratıcı yazma ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
3. Kontrol grubu öğrencilerinin dinlediğini anlama ön test ve son test başarı puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
4. Kontrol grubu öğrencilerinin yaratıcı yazma ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
5. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin dinlediğini anlama ve yaratıcı yazma son test başarı puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
6. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin dinlediğini anlama ve yaratıcı yazma erişim puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
7. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kendilerine uygulanan yöntemlere göre yaratıcı yazmanın alt boyutlarında aldıkları puanların ortalamaları ne düzeydedir?

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Araştırmanın amacı dijital öykülerin ilköğretim öğrencilerinin dinlediğini anlama ve yaratıcı yazma becerilerine etkisinin olup olmadığını belirlemektir. Literatür incelendiğinde, dijital öykülemenin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirdiği ile ilgili çalışmaların olduğu görülmektedir (Baki ve Feyzioğlu, 2017; Başdaş ve Vural, 2017; Çıralı, 2014; Dayan ve Girmen, 2018; Demir ve Kılıçkiran, 2018; Demirel ve Baki, 2018; Gider, 2019; Şimşek, Koçak Usluel, Yılmaz, Üstündağ ve Güneş, 2017; Turgut ve Kışla, 2015; Yamaç, 2015).

Yazma becerilerine ek olarak dijitalleşmenin günümüzde teknoloji ile birlikte hız kazanmasıyla bireylerin her alandaki yaratıcılıklarını ön plana çıkarabilecekleri teknolojik imkânlar artmıştır. Bu imkânlardan biri de yine dijital öykülemedir (Baki, 2019; Uslu, 2019). Ancak öğretmenlerin öğrencilere dijital öykü ile teknolojiyi sınıf ortamında entegre etmeleri fırsatını sunan dijital öyküleme yönteminin öğretmenler tarafından kullanıldığı çalışmaların ve dijital öyküleme yönteminin 21. yy becerilerinden olan yaratıcı yazma boyutunu içeren çalışmaların yurt içindeki literatürde sınırlı olduğu görülmektedir (Baki, 2019; Uslu, 2019). Yapılan bu çalışma ile alanyazına bu bağlamda katkı sağlanacağına ve bu alandaki boşluğu dolduracağına inanılmaktadır.

Son yıllarda yayımlanan ve uygulamaya konulan tüm Türkçe öğretim programlarında dilin öğrenme alanları olarak dört temel dil becerisine yer verildiği görülmektedir. Bunlar, dinleme, konuşma, okuma ve yazmadır. Dilin bu dört becerisinden ilk öğrenileni dinleme iken son öğrenileni yazma becerisidir (Hezen, 2009; Kurudayıoğlu ve Çetin, 2015). Dinleme eğitiminde dinlediğini anlama ile ilgili sorunlar eğitimin her kademesinde ortaya çıkmaktadır. Oysa etkili dinlemek anlamamanın ve öğrenmenin ön koşuludur. Geçmişten günümüze yapılan uluslararası sınavlara bakıldığında [Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı- Programme for International Student Assessment (PISA)] bakıldığında ülkemiz öğrencilerinin anlama puanlarının diğer ülkelere nazaran düşük olduğu görülmektedir (PISA, 2015; 2012; 2009). Bu yüzden önce dinleme sonrasında dinlediğini anlamlandırma yani anlama becerilerinin geliştirilmesi önemlidir. Dijital öykülemenin dinlediğini anlama üzerindeki etkisinin araştırıldığı literatürde sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmıştır (Ciğerci, 2015; Türe Köse, 2019). Dijital öykülemenin bileşenlerinin yazı, ses, hareket ve görsel unsurlar olduğu düşünüldüğünde ses ve müzik ögesinin dinlemeyle ilişkisi bu çalışmanın bu beceriyi geliştirmeye hizmet edecek şekilde planlandığını ortaya koymaktadır. Bu noktada anlamamanın ön koşullarından birisi olan dinlemenin geliştirilmesi konusunda literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.3. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

1. Araştırma Şanlıurfa ili Bozova ilçesinde bulunan bir ilkokulun 4. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
2. 2018-2019 Eğitim Öğretim Yılında okutulan 4. Sınıf Türkçe Ders Kitabının “Üretim, Tüketim ve Verimlilik” ve “Güzel Ülkem Türkiye” temalarından seçilmiş hikâye edici metinlerle ve bu öykülerin dijitalle aktarılmış hali ile sınırlıdır.
3. Uygulama süresi, haftada üç saat olmak üzere sekiz hafta yirmi dört saat süre ile

sınırlıdır.

1.4. VARSAYIMLAR

1. Uygulama sürecinde, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin kontrol edilemeyen ya da kontrolü mümkün olmayan dış faktörlerden eşit miktarda etkilendiği varsayılmıştır.
2. Öğrencilerin çalışmada kullanılan veri toplama araçlarına objektif ve samimi cevaplar verdikleri varsayılmıştır.

1.5. TANIMLAR

Dijital Öykü: Çoklu unsurların çoklu ortam araçlarıyla birlikte dijital ortamda birleştirilmesiyle farklı türlerde oluşturulan ve eğitimde bilgi edinme amaçlı kullanılabilen öykülerdir (Robin, 2008).

Dijital Öyküleme: Temel olarak hikâye anlatımını bilgisayar teknolojileri ile birleştiren, resim, video, animasyon, ses, müzik, metin ve çoğu zaman öyküsel bir anlatıma sahip bir uygulama olarak tanımlanmaktadır (Yürük, 2015).

Dinleme: İşitmeyi, anlamayı, anlaşılan bilgileri önceki bilgilerle bütünleştirmeyi ve gerekirse cevap vermeyi içeren aktif bir süreçtir (Wolf, Marsnik, Tacey ve Nichols, 1983, Akt. Aytan, 2011, s. 24).

Dinlediğini Anlama: Duyulan ses, söz ve anlatımlardan bir sonuç çıkarma, bunları yorumlama ve kavrama işidir (Umagan, 2007)

Yaratıcı Yazma: Varlığı bilinen ses, bilgi, olay, kavram, görüntü, imgelemlerin tekrar belli bir sıraya göre düzenlenerek, bunların birbirleriyle olan ilişkisini ortaya çıkarabilecek nitelikte estetik ve edebi bir ürün (öykü, şiir vb.) oluşturma (Güleryüz, 2006, s. 126).

Kâğıttan Okuma Destekli Öğretim: Öğretmenin öykü metinlerini öğrencilere okumasıyla gerçekleştirilen öğretimdir bir diğer ifadeyle geleneksel hikâye okuma olarak da belirtilmektedir (Sümer ve Eldeniz Çetin, 2018).

BÖLÜM II

2. KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ LİTERATÜR

Bu bölümde; dijital öykülemenin literatürdeki yeri tartışılarak, kaynak gösterilerek konuya ilişkin kuramsal bir çerçeve çizilmektedir.

2.1. Dijital Öykü ve Dijital Öyküleme

Dijital öyküler, görsel, işitsel ve görsel-işitsel çoklu ortam olanaklarını kullanarak oluşturulan kısa öykülerdir (Meadows, 2003). Dijital öyküler görüntülerin, seslerin, müziklerin ve hikâye anlatımının çoklu dokularda birleştiği, metindeki karakter ve olaylara derin nitelik ve hatırlama kolaylığı sağlamasıyla oluşurlar (Rule, 2005). Banaszewski (2002), Hull ve Nelson (2005) bunlara ek olarak dijital öykülerdeki öykü metnini, görsel, müzik vb. farklı unsurların bireylerdeki soyut imgelem becerisini yansıtabilecek şekilde interaktif ortamda birleştirilerek ortaya çıkarttığı bir ürün olarak tanımlamışlardır. Aynı zamanda dijital öyküler, çoklu ortam kullanılarak dijital doku ile meydana getirilen hikâyenin, yaratıcılık ve estetik olması yönüyle ön plana çıkan sanatsal eserdir (Sawyer ve Wills, 2011). Şimşek (2012) ise tanımlara yeni bir nitelik ekleyerek dijital öyküleri, bireylerin deneyimlemiş olduğu bir olayı dijital materyallerle oluşturulması olarak ifade etmektedir. Dogan ve Robin (2008), bütün bu tanımlara ek olarak yazarın kendi sesiyle dijital öykünün oluşturulduğunu belirtmektedir.

Dijital öyküleme, öykülerin dijital ortama aktararak oluşturulmasıdır (Balaman, 2016). Dijital öykü oluşturma, etkileşimli dijital ortamda görsel, müzik, hareketli videolar gibi çoklu doku unsurlarının birleştirilip bütünleştirilmesiyle öykünün ortaya çıkarılması (Dupain ve Maguire, 2005; Dreon, Kerper ve Landis, 2011; Figa, 2004; Gils, 2005; Tatum, 2009) olarak tanımlanırken, Chung (2007) ise bu öykü oluşturma sürecinde metinlerin de etkin olduğunu belirtmektedir. Yürük ve Atıcı (2017) ve Alexander (2011), bilgisayar teknolojilerinin öyküsel anlatıma etkisini sunarak önceki tanımlardan bu yönüyle farklılaşmaktadır. Bran (2010) ve Davis (2002) dijital öykülemeyi tanımlarken kişisel, tarihi vb. çeşitli türleri de işin içerisine katmaktadırlar. Konuyla ilgili bir başka bakış açısı sunan Armstrong (2003), Yüksel, Robin ve McNeil (2011) ise tanımlarında bilginin aktarılması ve metnin anlatımı sürecinin birleşiminden oluştuğunu belirtmektedirler. Miller (2004) dijital öykülemeyi, dijital materyallerle kitlelere ulaştırılan öyküleme gösterisi olarak nitelendirmektedir.

Dijital öyküleme yaklaşımı, öğrencilerin analitik düşünmesine imkân tanıyarak, hayal güçlerine gereksinim duyan, bireyin kendine özgü fikirler üretmesine fırsat verme ve

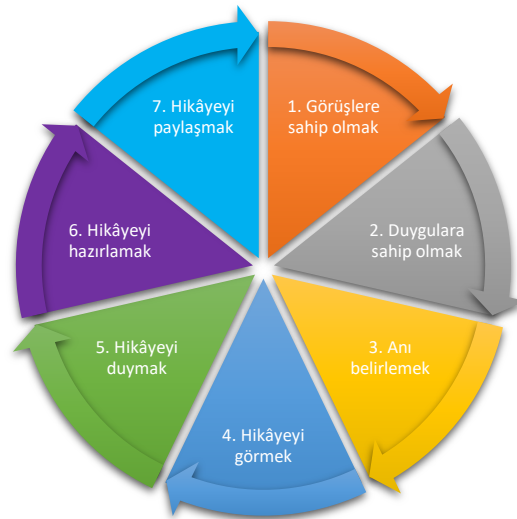
bu bağlamda dijital biçim oluşturma gibi yaratıcı nitelikleri kapsayan bir olaya yaklaşma biçimi olarak tanımlanabilir (Matthews ve Sunderland, 2013; Robin, 2008; Willox, 2012). Ayrıca bu yaklaşım İnceelli (2005) tarafından, etkileşimli dijital ortamda öğrencinin süreçte aktif olmasını sağlayan, öğrenciye bilgiyi keşfederek yapılandırma fırsatı veren, çoklu dokular (görüntü, ses, müzik, hareket vb.) aracılığıyla dersi etkin ve verimli hale getiren bütüncül bir süreç olarak ifade edilmektedir. Bunlara ek olarak, hikâye akışının, anlamlı öğrenmeye olanak verecek şekilde bilginin kalıcılığını sağlayan, öğrencilerin eğlenerek öğrenmelerinin sonucundaki bilgiyi keşfederek yapılandırmalarına fırsat veren bir yaklaşım olarak tanımlanmaktadır (Tunç ve Karadağ, 2013). Dijital öyküleme, geçmişteki kültürel değerleri öğrencilere hatırlatan ve öğrencilerin topluma uyum sağlayabilmelerine yardımcı olan yapılandırmacı biçimde oluşturulmuş, olumlu nitelikte bir araçtır (Alcantud Díaz, 2013). Robin ve Pierson (2005)'a göre dijital öyküleme, öğretmen ve öğrencilerin hayal gücünü artıran, anlam çıkarılabilecek hikâyelerin bir araya getirilmesidir. Wang ve Zhan (2010) ile Ohler (2008) dijital hikâye anlatımının, geleneksel öykünün dijital ortamda modern anlayışla birleştirilerek sunulması olduğunu belirtmektedirler. Tüm bunlara ek olarak Xu, Park ve Baek (2011) ise dijital öykülemedeki modern oluşum sürecinde, sanatsal boyut üzerinde durmaktadırlar.

2.1.1. Dijital Öykülemenin Tarihi

Dijital öyküleme çalışmalarının Joe Lambert ve Dana Atchley'in 1993'te Berkeley'de bir dijital öyküleme merkezini kurmasıyla ortaya çıktığı söylenebilir. Joe Lambert ve Dana Atchley dijital öyküleme merkezinde çalışmaya başlamadan önce Lambert tiyatro alanında çalışmakta, Atchley ise profesyonel olarak grafikerlik yapmaktadır. Lambert, tiyatro mesleğini bırakmış ve borç alarak bu merkezin kurulmasına katkı sunmuştur (Dush, 2009). 1994'te Joe Lambert ve Dana Atchley'in çalışmalarına Nina Mullen da katılmıştır. Dijital Medya Merkezinin ilk adımları San Francisco'da atılmış "Herkesin anlatacak bir hikâyesi vardır." görüşü ile kurulan Dijital Medya Merkezinin 1998'de Berkeley'e taşınmasıyla bu merkezin adı "Dijital Hikâye Anlatımı Merkezi" şeklinde değiştirilmiştir (Gordon, 2011; Robin, 2008; Slyvester ve Greenidge, 2009). Lambert ve Atchey mesleklerinde kullandıkları tiyatro, video oluşturma, toplumsal sanatlar vb. alanlardaki tecrübelerini dijital öyküler ile bir araya getirmişlerdir (Slyvester ve Greenidge, 2009). Dijital öyküleme 1960'lı yıllarda filmlerde ve TV programlarında gösterilmeye başlanmış ama böyle olduğunda çok az insan tarafından izlendiği görülmüştür. Son yıllardaki bilgisayar teknolojilerinde ve dijital araçlardaki (video kamera, bilgisayar,

DVD vb.) gelişmeler ile öyküler, dijital ortama aktarılmış ve büyük kitlelere hitap etmeye başlamıştır (Beeson ve Miskelly, 2005; Nichols ve Berliner, 2007). Dijital Öyküleme Merkezi [Center for Digital Storytelling (CDS)] eğitim, sağlık vb. alanlarda atölye çalıştaylarını içermektedir. Bu çalıştaylara kendi dijital öyküsünü yaratmak isteyenler katılmaktadır. Çalıştayların kapsamı, yazılım bilgisi, dijital öykü bileşenlerinin tanıtılması, görsel, müzik, video oluşturma ve hikâyenin dijital ortama aktarılması biçiminde sıralanmaktadır (Bull ve Kajder, 2004; Militello ve Guajardo, 2013; Robin 2008). Dijital Öyküleme Merkezi sayesinde 1993'ten başlayarak dünya genelinde 1000 kuruluş ile iş birliği yapılmış ve dijital öykü sanatı için 15.000'den daha çok insan çalıştaylarda eğitim almıştır (Lambert, 2003).

Joe Lambert'in 2002'de yayımlanmış olan "Dijital Öyküleme: Yaşamları Yakalamak, Topluluklar Oluşturmak (*Digital Storytelling: Capturing Lives, Creating Communities*)" isimli kitabı, dijital öykülerin dünya çapında bilinirliğinin artmasında öncülük etmiştir. Joe Lambert, bu kitabında dijital öykülerin oluşturulma aşamalarını ve dijital öykü sürecine bakış açılarını örneklerle detaylı olarak okuyucuya sunmaktadır (Hubbell, 2011; Lambert, 2002). Kitap, 15 bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde hikâye çalışmalarından bilgi veren Lambert, yaşamımızdaki hikâyelerden yola çıkarak dijital öykü uygulamalarının değerlendirilmesini seyahat edilen bir yol olarak nitelendirmiştir. Dijital öyküleme dünyasından örnekler sunan Lambert, bu kitabında dijital öykülemenin 7 adımını vurgulamış (Şekil 2.1) ve dijital tasarım sürecindeki elemanlar olan görsel, ses ve video ile dijital ortamda çalışma yaklaşımları hakkında bilgiler vermiştir (Lambert, 2013).



Şekil 2.1. Lambert (2013) 'e göre dijital öykülemenin 7 adımı

2.1.2. Dijital Öykülemenin Türleri

Dijital öyküler konusuna göre genel olarak; kişisel, tarihsel ve öğretici ya da bilgilendirici öyküler şeklinde üçe ayrılmaktadır (Robin, 2008). Aşağıda bu türler kısaca açıklanmaktadır:

2.1.2.1. Kişisel Öyküler

Bireylerin yaşadıkları olaylar sonucu oluşan deneyimlerinin ifade edildiği öykülerdir. Bu hikâye türü kültürel bilgiler, sosyal yaşamdaki farklılıklar, geçmişteki değerlerin öğretiminde ön plana çıkmaktadır. Bu bağlamda hoşgörü, empati, sevgi, saygı, dürüstlük, sorumluluk, yardımseverlik gibi değerlerin bilgi aktarımında kişisel hikâyelerin kullanılması desteklenebilir. Kişisel hikâyelerin diğer adı yansıtmacı öykülerdir. Kişisel (yansıtmacı) öyküler; kişisel olaylar, anılar ve kişisel tecrübeleri kapsamaktadır. Ayrıca bu tür dijital öyküler karakter öyküleri, hatırlatıcı öyküler, önemli bir yer veya olayla ilgili öyküler olarak alt kategorilere ayrılabilir (Lambert, 2007). Dijital öyküleme, kişisel hikâyelerde kullanıldığında öğrenciler öz değerlendirme yapabilir ve yansıtıcı düşünerek teoriden uygulamaya geçişte öz düzenlemeler yapabilirler (Garrety, 2008). Bu bağlamda kişisel öyküler, deneyim ve beceri gelişiminde öğrencilerin uzmanlaşmasına yardımcı olan dijital öyküleme sürecini destekleyici bir araç olarak tanımlanabilir (Barrett, 2006).

Ayrıca, kişisel dijital hikâyelerin de birçok türü bulunmaktadır (Lambert, 2013, ss. 19-22). Bunlar; önemli birisi hakkındaki öyküler (karakter öyküleri, anma öyküleri), yaşamdaki bir olay hakkındaki öyküler (macera öyküleri, başarı öyküleri), yaşamdaki bir yer hakkındaki öyküler, yapılan şeyler hakkındaki öyküler, diğer öyküler (aşk öyküleri, buluş öyküleri, hayal öyküleri vb. olarak belirtilmektedir (Lambert, 2013; ss. 19-22).

2.1.2.2. Tarihi Olaylar İle İlgili Öyküler

Tarihsel olayların öğretimine dayanan öykü türüdür. Değerlerin (vatanseverlik, bağımsızlık, hoşgörü, özgürlük vb.) ve millî ve kültürel değerlere saygının geçmişten günümüze aktarılmasında bu öykü türü kullanılabilir. Sosyal Bilgiler dersinde tarihi olayların canlandırılması ve olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurulması gibi konular bu bağlamda örnek verilebilir (Tally ve Goldberg, 2005). Bu öykü türünde doküman olarak tarihi konuşma ve tarihi resim kullanılmaktadır. Öğrencilerin geçmiş, bugün, gelecek bağlamında tarihte yaşanmış olayları öğrenmesi, ülkelerinin düzeyini gelecekte üst seviyeye çıkarmaları ve geçmişten ders çıkarmak gibi konularda tarihsel olaylar ile ilgili öyküler önem arz etmektedir.

2.1.2.3.Öğretici/Bilgilendirici Öyküler

Çeşitli bilim dallarında bilgi aktarmayı amaçlayan öykü türüdür. Bilimsellik, estetik, çalışkanlık, adalet, temizlik gibi çeşitli değerlerin öğretiminde bu öykü türü kullanılabilir (Robin, 2008; Yüzer ve Kılınç, 2015). Sadece değer öğretiminde değil diğer alanlardaki öğretim etkinliklerinde kullanılmasını esas alır. Matematik dersindeki problemlerin anlamlandırılması için soyut ifadelerin somutlaştırılması amacıyla dijital öykülerin kullanılması bu duruma örnek olarak verilebilir (Sharp, Garafolo, Bull ve Thompson, 2004). Bunlara ek olarak farklı alanlardaki içerik öğretiminde dijital öykülerin kullanımı öğrenmenin anlamlı olmasına teşvik etmektedir (Hofer ve Swan, 2005).

Robin (2008)'in yukarıda açıklanan bu üç tür sınıflamasına ek olarak Gregori Signes (2008) de dijital öykü türlerine sosyal- politik türü eklemiştir. Gregori Signes'in dijital öykü sınıflandırmasında; sosyal dijital öyküler ve eğitim alanındaki dijital öyküler olarak iki ana kategoride toplamaktadır. Bu sınıflandırmadan da hareketle internet ortamında konuyla ilgili farklı sınıflama ve uygulamaların her geçen gün artmakta olduğunu da söylemek gerekir (Gregori Signes, 2008; Signes ve Speck, 2012).

2.1.3. Dijital Öykülemenin Bileşenleri

Dijital öykülemelerde çoklu ortam araçlarının kullanımına ihtiyaç duyulmaktadır (Michalski, Hodges ve Banister, 2005). Dijital öykülerin bileşenlerine ilişkin literatürde birçok sınıflama yapılmıştır. Genel olarak en çok tekrarlanan haliyle dijital öykülerin 5 ana bileşenden oluştuğu ifade edilebilir. Bunlar; medya, hareket/eylem, ilişki, bağlam ve iletişimidir (Nora ve Fiebich, 2000; Paul ve Fiebich, 2000, Akt: İnceelli, 2005; Paul ve Fiebich, 2005).

1. *Medya*: Dijital öykülerin görüntü, ses vb. oluşturulan medya türü; animasyon, video vb. oluşturulan format özellikleri; içeriğin nasıl düzenlendiği gibi medya kullanımı hakkında bilgileri içeren dijital öykülerin bir bileşenidir.
2. *Hareket/Eylem*: Kullanıcının ihtiyaç duyduğu veya içeriğin düzenlenmesinde aktif/pasif düzeyde gerekli olan öğedir. Bu bağlamda içerik hareketi ve kullanıcı hareketi olmak üzere 2 türü vardır.
3. *İlişki*: Dijital hikâye ve kullanıcı arasındaki potansiyel etkileşimi açıklayan ve bu etkileşimin beş nitelik açısından etkin olması/olmaması ile ilgilidir. Bu nitelikler; doğrusallık, özelleştirme, hesaplama, işleme ve ekleme olarak ifade edilmektedir.
4. *Bağlam*: Dijital hikâye metni içeriği için gerekli olan materyallerin metin içeriğine

uygun olarak bağlantılar arası geçiş kolaylığı sağlama durumudur.

5. *İletişim*: Dijital hikâye oluşturulurken çeşitli yöntemlerle amaca dönük kullanıcı- içerik ya da kullanıcı- kullanıcı arasında iletişimin potansiyelinin ortaya çıkma durumudur.

Kotluk ve Kocakaya (2015), dijital öykülerin genellikle belirlenen bir konu çerçevesinde metin, ses, video, grafik vb. öğelerin birleştirilmesiyle oluşturulan ürünler olduğunu belirtirken; Rule (2005), bu bileşenlerin karakter, durum ve deneyimlere etki eden bir dokunun gücü ile oluştuğunu ve derinlik boyutu ve zihinde kalıcılığın da eklenmesiyle ortaya çıktığını belirtmektedir.

Dijital öykülemenin yedi bileşeni olduğunu savunan Lambert (2003), bu bileşenleri bakış acısı, dramatik/çarpıcı bir soru, duygusal içerik, ekonomiklik, ses, müzik ve hız denetimi/ ritim olarak ifade etmektedir. Bu bileşenler içerisinde bakış acısı, dramatik/çarpıcı bir soru, duygusal içerik, ekonomiklik öğeleri hikâyenin yazım ve içerik ile ilişkiliyken; ses, müzik ve hız denetimi/ ritim öğeleri dijital öykülemeye dijital boyut niteliği veren bileşenlerdir (Bull ve Kajder, 2004). Robin ve Pierson (2005, Akt. Çıralı Sarıca ve Koçak Usluel, 2016) ise dijital öyküleme bileşenlerini genişletip değiştirmişler ve 10 bileşen olarak gruplamışlardır. Bu bileşenler; hikâyenin amacı, bakış acısı, dramatik bir soru, duygusal içerik, ses, müzik, görüntü kalitesi, ekonomiklik, hız denetimi/ ritim, iyi dilbilgisi ve dil kullanımınıdır.

Dijital öykülerin, grafik, ses kayıtları, metin, video, müzik vb. multimedya araçları ile oluşturulduğunu belirten Robin (2008), dijital öykülerin 7 ögeye dikkat edilerek meydana getirildiğini ifade etmektedir. Bunlar:

1. *Bakış açısı ortaya koyma*: “Öykünün ana noktası nedir?”, “Yazarın bakış açısı nasıldır?” sorularına cevap arayan ögedir. Bu aşamada öğrenci- öykü iletişimi ortaya çıkmaktadır. Dijital öykülemeye öykülerin amacının belirlenme sürecinde ve ana fikrinin oluşturulmasında bu öge etkilidir. Dijital öykülerin anlatıcının deneyimlerinden yola çıkarak meydana getirilmesidir.
2. *Dramatik bir soru oluşturma*: İzleyicinin dikkatini çeken ve öykülerin sonuna kadar cevaplanacak önemli, heyecanlandırıcı, çarpıcı bir sorudur. İzleyicinin ilgisini çekerek heyecanın dijital öyküleme süreci boyunca diri tutulmasına yardımcı olur. Dijital öykü oluşturulurken bu soru, sürecin başında veya süreç içerisinde sorulabilir.
3. *Duygusal içerik hazırlama*: Kişisel ve güçlü bir şekilde canlanan önemli konular

öykü ile izleyici arasında iletişim kurulmasını sağlamaktadır. İzleyicilerin dijital öykü gösterildiğinde verdiği tepki ifadeleri, öykünün etkisini gösterir niteliktedir. Öykülerin içeriği oluşturulurken izleyicinin duygu durumu ön plana çıkarılarak bununla ilişkili metin, görsel, video, müzik kullanılması beklenmektedir.

4. *Seslendirme yeteneği*: İzleyicinin bağlamı anlamalarına yardımcı olmak için öyküleri kişiselleştirmenin bir yoludur. Dijital öykülemeye anlatıcı süreç içerisinde oluşturulan metni seslendirme fırsatı edinmektedir. Dijital öyküdeki güç, sesin doğru, açık, vurgu ve tonlamanın yerine göre yapılmasına bağlıdır. Bu gücün kullanımı ile dijital öyküleme süreci anlam kazanır niteliktedir.
5. *Müziğin gücü*: Müzik ve öyküyü destekleyen ve süsleyen diğer seslerdir. Dijital öyküye derinlik boyutu sağlayan bileşenlerden biri de müzikler ve seslerdir. Öykülerin duygusuna anlam katan bu sesler ve müzikler öykü metnine uygun bir şekilde seçilerek oluşturulmalıdır.
6. *Ekonomi*: İzleyiciyi fazla yormadan öyküleri anlatacak kadar içerik kullanmaktır. Dijital öykü sürecinde anlatıcının asıl anlatmak istediğini belirlemek için ihtiyaç duyulan öğelerden seçim yapılması gerekmektedir.
7. *İlerleme hızı*: Öykünün ritmi, temposudur. Bu ritmin ne kadar yavaş ne kadar hızlı ilerlediğiyle ilgili bir durumdur. İlerleme hızı, öykülerdeki yer alacak bölümlerin seçiminde ön plandadır. Öykünün ritmi öyle dengeli ayarlanmalıdır ki izleyiciler için yavaş kalmayacak şekilde ve izleyicilerin takip etmesini zorlaştıracak kadar hızlı olmayacak şekilde ayarlanmalıdır. Öykü metni de bu nedenle hazırlanan dijital öykünün hızını değiştirebilir. Bu bağlamda ekonomi ve hız arasındaki ilişki ortaya çıkmaktadır.

2.1.4. Dijital Öyküleme Süreci

Anlamlı bir dijital öykü oluşturma süreci öğrencilerden konu üzerinde düşünmesini, bilgilerini sorgulamasını, eleştiri yapmasını ve bir problem oluşturarak çözümlemesini sağlayacak sorular sorulmasını gerektirmektedir (Malita ve Martin, 2010; Robin, 2008). Öğrencilerin sorgulama, eleştirme düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirebilmesi öğrencilerin konuya yönelik doğru sorular sorması ile ilgili olduğu alan yazında ortaya konulmuştur. Bu bağlamda anlamlı bir dijital öykü oluşturma sürecinin, öğrencilerin konuya ilişkin doğru sorular sorması üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu görülmektedir (Malita ve Martin, 2010; Robin, 2008; Tatlı ve Bayramoğlu, 2015). Dijital öyküleme sürecine ilişkin

alan yazın taraması yapıldığında ise öyküleme sürecinin aşamalarının tanımlandığı farklı sınıflandırmalar olduğu görülmektedir (Jakes ve Brennan, 2005b; Kajder ve Swenson, 2004; Malita ve Martin, 2010; Robin, 2008; Sylvester ve Greenidge, 2009; Wawro, 2012).

Kearney'e (2011) göre dijital öyküleme oluşumu “*üretimden önce, üretim sırası, üretimden sonra ve üretilenlerin dağıtımı*” olmak üzere dört aşamada gerçekleşmektedir. İlk bölümde öykü unsurlarıyla ilgili fikirler oluşturulup, senaryolar hazırlanırken; ikinci bölümde teknolojik araçlarla öykünün sanal ortamda hareketli görüntüler ve seslendirmesi yapılır. Üçüncü bölümde ise parçalar birleştirilerek bir bütün haline getirilir ve son bölümde de dijital öykünün sunumu gerçekleştirilir (Kearney, 2011, Akt. Karaoğlu, 2016).

Jakes ve Brennan'a (2005b) göre ise dijital öyküleme sürecindeki aşamalar; “*öykü metninin ve metne göre senaryonun yazılması, dijital öyküye ilişkin pano yapılması, çoklu doku araçlarına karar verilmesi, öykülerin dijital ortama aktarılması ve bu aktarılan öykülere ilişkin paylaşım yapılması*” olarak altı başlıkta toplamaktadır.

Tolisano (2008), dijital öykünün hazırlanması sürecini üç başlık altında toplamaktadır. Bu başlıklar; “*dijital öyküye ilişkin materyallerin oluşturulması, hazırlanan materyaller yardımıyla öykülerin dijital ortama dahil edilmesi, oluşturulan dijital öykülerin web ortamında paylaşılmasından*” oluşmaktadır.

Wawro (2012) ise dijital öykü oluşturma aşamalarını; *öykülerin yazılı biçime getirilmesi, öykülerin mikrofon ile kaydedilmesi, öykülere ilişkin görsellerin oluşturulması, ses ve görsellerin yazılıma eklenmesi, görsel ve ses uyumunun kontrolü, yazılı türüne göre videoya efektler eklenmesi, hazırlanan videonun paylaşılması* olarak sınıflandırmaktadır.

Dijital öyküleme sürecini Robin (2008) ve Kajder ve Swenson (2004) ise şu şekilde ifade etmektedir; konu seçimi, konu hakkında yapılan araştırmalar, metnin oluşturulması, metnin çoklu ortam öğeleri (grafik, resim, ses, metin, video ve müzik vb.) ile birleştirilerek video oluşturulması, kaydedilen öyküleme sesinin eklenmesi, videoların bilgisayar/web ortamı vb. ortamlarda izlenebilir hale getirilmesi ve izlenen dijital öykülerin öğrenciler tarafından değerlendirilmesidir.

Dijital öykü oluşturma sürecini anlamlı hale getiren; öğrencilerin düşünmelerini, eleştirel ve sorgulayıcı biçimde bilgiyi edinmelerini, problem oluşturup çözüm üretmelerini destekleyecek sorular sorulmasını sağlamaktır (Malita ve Martin, 2010; Robin, 2008).

Araştırma kapsamında ise Tolisano (2008) ve Jakes ve Brennan (2005b) tarafından belirtilen süreçlere dikkat edilerek dijital öyküler oluşturulmuştur.

2.1.5. Dijital Öyküleme Araçları

Dijital öyküleme sürecinde çeşitli araçlar kullanılmaktadır. Karakoyun (2014), dijital öykü üretiminde Movie Maker, Photostory3, Imovie, Power Point vb. uygulamaların kullanılabilceğini belirtmektedir. Bu uygulamalarla birlikte doğrudan dijital öykü oluşturmak için yazılımlar da mevcuttur. Bu yazılımlar; Wevideo, StoryBird, Animoto gibi programlardır. Imovie, Photostory ve Moviemaker programları da dijital öykü üretiminde kullanılabilcek programlar arasındadır (Rossiter ve Garcia, 2010). Aşağıda bu programlar kısaca açıklanmaktadır.

1. *Microsoft Photo Story 3*: Bu program, dijital öykü anlatıcıları tarafından uzun süredir kullanılan uygulamalardan biridir (Sadik, 2008). Program, arayüzünde kullanıcıların eğlenerek dijital öykü oluşturmalarına ve ücretsiz erişim sağlamalarına fırsat sunmaktadır (Robin ve Mcneil, 2013). Photo Story 3 programı, dijital öykülere ilişkin geçiş ve metin eklemelerinin yapıldığı bir ortamda resimleri kırpma, döndürme gibi özelliklere sahiptir. Ayrıca yazılım sayesinde mikrofon ile kullanıcıların kendi ses kaydını eklemelerine fırsat sağlamaktadır. Photo Story 3 ile çalışılırken ilk olarak belirlenen resimler programa aktarılmaktadır. Sonraki adımda resim, metin, ses ve video vb. multimedya bileşenleri ile birleştirilmektedir. Son olarak, öyküler kısa video şekline dönüştürülmektedir (Karakoyun, 2014; Rossiter ve Garcia, 2010; Robin ve Mcneil, 2013; Sadik, 2008).
2. *Microsoft Windows Live Movie Maker*: Bu program, video düzenleme yazılımı içerir. Basit bir arayüze sahip olan bu yazılımın; slayt geçişleri, özel efektler ve müziklerin birleştirilerek dijital öykülerin üretilmesini sağlamaktadır (Karakoyun, 2014; Rossiter ve Garcia, 2010; Robin ve Mcneil, 2013; Sadik, 2008).
3. *Imovie*: Mac kullanıcılarının dijital öykü oluşturmaları için geliştirilmiş olan programdır. Programın içerik oluşumu Photostory 3 ile benzer nitelik taşımaktadır. Programın avantajlarından biri de tam hareketli video kliplerin oluşturulabilmesidir. Programın en önemli sınırlılığı ise sadece Mac işletim sistemleri ile çalışmasıdır (Robin ve Mcneil, 2013).
4. *Wevideo*: Multimedya araçlarını bilgisayar, internet ortamından eklenmesi, düzenlenmesi ve paylaşılmasının çevrimiçi olarak yapıldığı video düzenleme programıdır. Google Bulut teknolojisini içerisinde barındırır. Yazılımın basit bir arayüze sahip olması ve dijital öykülemeye ilişkin birçok farklı multimedya araçlarını içermesi yönüyle kullanıcılara kolaylık sağlamaktadır (Karakoyun, 2014; Rossiter ve Garcia, 2010; Robin ve Mcneil, 2013; Sadik, 2008).

5. *Animoto*: Kullanıcılara müzik, ses ve video vb. multimedya öğelerinin ilişkilendirilerek sunma fırsatı veren web yazılımıdır. Oluşturulan sunuya hareket özelliği verilmesiyle kullanıcıların dikkatini çekmektedir (Robin ve Mcneil, 2013).
6. *Creaza*: Dijital öykü oluşumunda çizgi film karakterlerinin de eklenebildiği çevrimiçi programdır (Rossiter ve Garcia, 2010).
7. *Storyjumper*: Bu program, içeriğinde yer alan birçok şablon, karakter ve resim ile dijital hikâye kitabı oluşturmak için faydalıdır (Rossiter ve Garcia, 2010).
8. *Storybird*: Resim, ses, çizgi film karakterlerine içeriğinde yer veren multimedya araçlarından biridir (Karakoyun, 2014).
9. *Prezi*: Power point sunularının yapılması, içeriğine aktarılması, düzenlenmesi ile Power point dosyası oluşturulmasını sağlamaktadır. Düzenlenen sunuların paylaşılmasına yardımcı olan çevrimiçi bir program özelliği taşımaktadır (Karakoyun, 2014; Rossiter ve Garcia, 2010; Robin ve Mcneil, 2013; Sadik, 2008).
10. *Meograph*: Haritalarla ilgili öykü oluşturulmasında Google Earth kullanımı izni imkânı sunan çevrimiçi dijital öyküleme programıdır (Robin ve Mcneil, 2013).
11. *Powtoon*: Dijital öykülerin hazır şablon, karakter, sembol, animasyon eklenerek üretilmesinde avantajlı olan web tabanlı bir yazılımdır (Baki, 2015, s.51).
12. *Adobe Premiere*: Görsel, ses ve video vb. çoklu doku araçlarının eklenebildiği Windows ve Mac tabanlı işletim sistemleri ile uyumlu yazılımdır. Video oluştururken özel efektler, öğelerin geçişi, tema, başlık seçilmesi ve eklenmesine yardımcı olmaktadır (Robin ve McNeil, 2013a).
13. *Toondoo*: Hareket, ses ve müzik ekleme özellikleri olmayan bu program çizgi film karakteri yaratmak üzerinde odaklanan resimleri kaydeden ücretsiz bir programdır (Baki, 2015, s.51).

2.1.6. Dijital Öykülemeyle İlgili Olumlu ve Olumsuz Görüşler

2.1.6.1. Dijital Öykülemeyle İlgili Olumlu Görüşler

Yazılı, görsel, işitsel iletişimin bir arada bulunduğu dijital öyküleme ile anlatılmak istenen asıl ileti derinlik boyutunun etkisiyle gerçekçi nitelik kazanabilir ve bu yolla öyküler aracılığıyla öğrenmenin kalıcılığının artması sağlanabilir. Dijital öykülemenin ön plana çıkan özelliği, çeşitli çoklu ortam araçlarının bir araya getirilmesiyle oluşturulmasıdır. Kişisel deneyimlerle sosyal paylaşımların artması için drama, resim ve müzik dijital öyküleme sürecine dâhil edilmektedir (Willis ve Sawyer, 2011). Çok kültürlülük ile birlikte dijital öyküler ortak bir araç olarak gelişim göstermektedir. Dijital öyküler, farklı bölgelerde

yaşayan insanların ortak iletişim ve iş birliği içerisinde kültürlerarası etkileşim sunmaktadır (İnceelli, 2005). Öykü oluşturmaya, teknoloji ile birlikte yeni boyut kazandıran dijital öyküleme; kullanıcının gerçek yaşam deneyimlerinden yola çıkarak öykülerin yaşamda uygulanmalarına fırsat verir. Öğretim sürecinde teknolojik ve tekno-pedagojik materyaller ile kıyaslandığında dijital öykülerin daha etkileşimli olduğu söylenebilir. Dijital öyküleri diğer materyallerden ayıran en önemli farklardan birisi ise, verilmek istenen mesajın, dijital öyküler aracılığı ile materyallerde gözlemlenen zenginleştirilmiş görsel unsurlardan ziyade öykülere yüklenen anlam ile verilmesidir (McLellan, 2006).

Dijital öyküler öğrencilerin tekrar yaparak pekiştirme ile zihinde kalıcılığı sağlamalarına yardım eder ve çok yönlü düşünme becerilerini geliştirmeleri üzerine olumlu etkileri vardır (İnceelli, 2005). Dijital öykülerin öğrencilerin yaratıcılığını geliştirdiği ve analiz, sentez boyutunda düşüncelerini sağladığı ifade edilmektedir (Morajevi, Li, Ding, O'Kelly ve Woolf, 2007). Dijital öykülerin esnek ve kişiselleştirilebilir oluşu öğrenme ve öğretme ortamlarının iletişime açık, olumlu bir sınıf iklimi oluşturmaya olanak tanımaktadır. Öğrenci öğretmen arasındaki iletişimin sağlıklı kurulmasında etkili rol oynayarak empati becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır (Robin, 2008).

Gakhar (2007), dijital öyküleme sayesinde öğrencilerin belirledikleri konulara dönük bilgilerinin arttığını; Robin (2008) ve Ohler (2006), dijital öykülemenin medya becerisi gelişimine imkân yarattığını; Doğan (2012), teknolojik becerilerin dijital öykülemeye etkili olduğunu belirtmektedirler. Jakes (2006), dijital öykülerin üretim becerisini artırdığını; Robin (2008), öğrencinin sürece aktif olarak katıldığını, sorumluluk duygusunu geliştirdiğini ve öğrenciye kendine ait bir ürün ortaya çıkarma fırsatı verdiğini ifade etmektedirler. Bu olumlu etkilere ek olarak, Yang ve Wu (2012) ve Robin (2008) dijital öykülerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesine katkıda bulunduğunu; Dupain ve Maguire (2005) ve Yüksel, Robin ve Mcneil (2011), dijital öykülerin öğrencilerin sorgulama ve problem çözme becerilerini artırdığını belirtmektedir. Geleneksel yöntemler ile oluşturulan öyküler ile dijital öyküler arasında ön plana çıkan en önemli farkın dijital öykülerin oluşturulurken kullanılan çoklu dokuların öğrencilerin ilgisini daha fazla çekmesinden kaynaklandığı söylenebilir. Bu düşünceye paralel olarak Hess (2014) ise dijital öykülerin öğrenciler tarafından ulaşılabilirliğinin çoklu ortamlarla kolaylaştığını ve farklı bakı açısı kazandırdığını vurgulamaktadır. Öğrencilerin birden çok duyu organlarına hitap ederek gerçek yaşamı tanımlarına ve çevreye uyum sağlamalarına yardımcı olması da dijital öykülerin bir başka olumlu etkisi olarak belirtilebilir (Toki ve Pange, 2014).

Dijital öyküleme, çağın becerilerine uyum sağlayacak şekilde öğrencilerin gelişmelerine yardımcı olmak ve onları motive etmek için kullanılan yeni bir öyküleme yöntemi olarak bilinmektedir (Morgan, 2014). Bu yöntem sayesinde çoklu ortam dokuları, müzik, ses, görüntüler öykü anlatımının izleyiciye sunulması için birleştirilir (Foley,2013). Dijital öyküleme; müzik, ses, görüntü, yazı ve animasyonun bir araya getirilmesiyle çoklu dokuların işe koşulması ile Türkçe öğretim programının temel hedeflerini kazandırıcı nitelikte olması, çoklu duylara hitap ederek yapılan eğitsel çalışmalara olanak vermesi, öz değerlendirmeyi dil becerilerine uygulamayı sağlaması, öğrencilerin aktif katılımını sağlaması, yansıtıcı ve yaratıcı düşüncelerini işe koşması, üretme, tasarlama ve düzenleme becerilerinin geliştirilmesi, büyük kitlelere ulaşılması vb. imkânlar sunmaktadır. Dijital öyküleme sürecine öğrencilerin dahil edilmesi; kişisel gelişimin artmasında, eleştirel düşünme becerilerinin ve teknolojik yeterliliğin gelişiminde etkili olmaktadır (Karaoğlu, 2016).

Bran (2010), dijital öykü kullanımının olumlu özelliklerini eğitime olan etkileri bağlamında açıklamaktadır. Bu olumlu özelliklerden ilki, öğrencilerin öykü anlatımını kendi sesi ile yapmaları empati becerilerinin gelişimine, çevreyi keşfetmelerine ve iletişim kurmalarına yardımcı olmasıdır. Buna ek olarak, öğrenciler için farklı ve özgün bir yöntem olan dijital öyküleme, öykü oluşturma sürecinde öğrenci- konu arasındaki iletişimi güçlendirmektedir. 21. yy. becerilerine dönük yeteneklerin gelişmesine imkân tanıyan dijital öyküleme konu alan bilgisinin gelişimine katkı sağlamaktadır.

Dijital öyküleme, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, sorun çözme, teknoloji kullanım becerisi gibi becerilerin gelişimini ve öğrenme motivasyonunu destekleyici nitelikte olduğu düşünülmektedir. Tasarlanan dijital öyküler öğrenme ortamını olumlu etkileyen bir araç özelliği taşımaktadır. Bilgilerin kalıcılığının sağlanması, öğrencilerin derse katılım oranının artması, dijital okuryazarlığa ulaşılması gibi dijital öykülerin birçok yararı bulunmaktadır (Di Blas, Paolini ve Sabiescu, 2009). Dijital öykülerin eğitim sürecine dahil edilmesi ile konu içeriği teknoloji bağlamında ele alınarak öğrencilerin problem çözme becerilerine katkı sağlanmakta ve motivasyonları artırılmaktadır (Saritepeci ve Durak, 2016; Wang ve Zhan, 2010).

Matthews (2008) tarafından yapılan araştırmada, dijital öykülerin derse aktif katılımı sağlamanın yanında öğrencilerin öğrendiklerini yaşamına yansıttıkları ifade edilmiştir. Barrett (2005) de dijital öykülerin oluşturduğu yaşama yansımaların öğrenmenin derinlik ve etkisini artırdığını belirtmektedir; buna ek olarak dijital öyküleme etkinliklerinin,

öğrencilerin derse aktif katılımında, derinlemesine öğrenmenin yansıtıcı biçimde sunulmasında, teknoloji ve dersin bütünleşik yapıda birleştirilmesinde, proje tabanlı öğrenme stratejilerinin birlikte kullanılmasında fayda sağlayabileceği ifade edilmektedir.

2.1.6.2. Dijital Öykülemeyle İlgili Olumsuz Görüşler

Jakes ve Brennan (2005) tarafından yapılan araştırmada dijital öykülerin üst düzeyde öğrenme yaşantıları elde etmeye yardımcı olduğu, ancak öğretmenlerin sınıfta teknoloji kullanımı ile ilgili olumsuz etkenlerin olduğu belirtilmektedir (Eyadat ve Alodiedat, 2010). Bu olumsuz etkenler ise; vizyon eksikliği, liderlik özelliklerinin olmaması, kaynak yetersizliği ve zamanın yeterli olmaması olarak belirtilmektedir (Norris ve Soloway, 2011). Bir diğer olumsuz etken öğretmenlerin teknoloji entegrasyonu konusunda sorumluluk almak istememeleridir (Eyadat ve Alodiedat, 2010).

Ferguson (1997), öğretmenlerin teknoloji entegrasyonu sürecine engel olan nedenleri; eğitim fakültelerindeki teknolojik yetersizlik, teknolojik imkânların sunulmasını ölçen araçlardaki eksiklik, teknolojik entegrasyon eğitiminin, bununla ilgili kaynakların ve zamanın yetersizliği, teknolojik değişmelere okul yöneticileri ve öğretmenlerin uyum sağlayamaması olarak sıralamıştır.

Dijital öykü ve öyküleme süreciyle ilgili yukarıda sunulan olumlu görüşlere göre öğrencilerin birçok duyusuna hitap ettiği, motivasyonlarını yükselttiği ve başarıları üzerinde etkili olduğu savunulmaktadır. Ayrıca öğrenim sürecinde öğrencilerin daha aktif olarak derse katılımlarının teşvik edildiği, 21.yy becerilerlerinin kazandırılmasında, teknoloji-öğretmen-öğrenci arasında bağ kurarak dijital çağın ihtiyaçlarına uygun bireylerin yetiştirilmesine katkı sunduğu belirtilmektedir.

Olumsuz görüşlere göre de dijital öykülerin görsel, hareket, ses vb. çoklu ortam araçlarını içerisinde barındırmasından dolayı öğrencilerin dikkatlerinin dağılabileceği ve teknolojik donanım yetersizliğinden dolayı dijital öykülerin her mekân ve konumda kullanılmasının mümkün olamayabileceği bunun da eğitimde fırsat ve imkân eşitliğini bozacağı ifade edilmektedir.

2.1.7. Dijital Öykülemede Öğretmen ve Öğrenci

Dijital öyküleme sürecinde öğretmen ve öğrencilere sürecin daha verimli hale gelebilmesi için çeşitli görevler düşmektedir. Öykü oluşturma sürecinde öğrenciler Windows Movie Maker, iMovie, Photostory vb. yazılımlar kullanabilmektedir (Wawro, 2012; Wakefield ve France, 2011). Dijital öykü aracılığıyla öğretmen ve öğrencilerin çoklu

ortam araçları yardımıyla video, resim, sanat, müzik ve ses efektleri ile birlikte bireysel öykülerini anlatabilmektedirler (Kocaman Karoğlu, 2016).

Dijital öykülemenin çoklu duyuları işe koşması, bireysel ve grup olarak çalışmada işbirliği sağlaması yönüyle farklı türdeki öğrenme stillerine sahip öğrenciler için derse motive edici özellik taşır. Dijital öyküyü oluşturma ve izleme aşamasındaki kişiler derin öğrenme, öğrendiklerini yansıtmaya, bilgiyi keşfetme ve yapılandırma potansiyeline sahiptir (Boase, 2008; Cole, Street ve Felt, 2013; Raven ve O'Donnell, 2010). Dijital öyküler, öğrencinin derse ilgisini yoğunlaştırarak dikkatinin dağılmasını önlemektedir (Tsou, Wang ve Tzeng 2006, Akt. Suwardy, Pan ve Seow, 2013). Konuların içeriğinin aktarılmasında da kullanılabilen dijital öyküler, soyut içeriğin somutlaştırılmasında etkili olabilmektedir. Öğrenciler dijital öykü oluşturduklarında ise belirli konu üzerinde araştırma yaparak hikâyelerini oluşturabilmektedir (Yamaç, 2015). Bu bağlamda dijital öykülerin öğrencilerin araştırma yapma becerilerinin gelişimine katkı sağladığı söylenebilir.

İlgili alan yazına bakıldığında öykülerin sınıf ortamında farklı amaçlar doğrultusunda kullanıldığı tespit edilmiştir (Barzaq, 2009; Brewster ve Ellis, 1991; Küçükturan, 2004; Wright, 2000). Öyküler zenginleştirilmiş içeriği sayesinde öğretim sürecinde etkili bir öğretim aracı olarak; dil gelişimine katkı sunmak, motivasyonu sağlamak, dikkat çekmek gibi farklı amaçlar ile kullanılmaktadır. Öyküler, öğrencilerin hayal dünyası ile gerçek dünya arasında bağ kurma sürecini hızlandırır. Özgüven duygusunun gelişmesini sağlayan öyküler, sosyal yaşamda topluma uyum sağlama becerilerini güçlendirir. Bu sayede arkadaşlık, dostluk ilişkilerinin gelişmesini ve iletişim becerilerinin gelişmesine yardımcı olur. Öyküleme etkinlikleri ile sebep-sonuç ilişkisi kurma, çıkarımda bulunma, ana fikri tahmin etme gibi niteliklerin gelişimine katkıda bulunur. Öyküler sayesinde kahramanlar ile özdeşim kuran öğrencilerin empati kurma becerileri gelişmektedir. Öykülerdeki olayların yaşanmış olması sınıf ortamında örnek olay niteliği taşıyarak öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerinin ve olaylardan ders çıkarma özelliklerinin gelişimine katkıda bulunmaktadır. Öğrencilerin görsel okuma düzeyini geliştirici nitelik taşımaktadır. Öğrencilerin yorum yapma, muhakeme kurma, analiz, değerlendirme özelliklerinin gelişimine yardımcı olur. Eleştirel düşünme fırsatı sunar. Olumlu bir sınıf iklimi oluşturma sürecini hızlandırmaktadır. Öğrencilerin okuma, dinleme ve anlama becerilerinin gelişimini sağlar (Barzaq, 2009; Brewster ve Ellis, 1991; Küçükturan, 2004; Wright, 2000).

Öğretmenler, çok farklı derslerde bu öyküleri çok etkili kullanabilirler. Örneğin öğrencilerin yabancı dil öğretimindeki becerilerini geliştirmek ve derse olan olumsuz algıyı

olumlu duruma getirmek adına dijital öykülerden yararlanabilirler. Öyküler, öğretmenlerin kültürel konuların aktarımında ve değer öğretiminde kullanabildikleri etkili bir araç niteliği taşımaktadır. Aynı zamanda, okuma ve yazmaya dönük olumlu tutum geliştirme imkânı sunmaktadır. Öğretmenlere, devamlılık ve süreklilik gerektiren konuların öğretiminde öykü kullanma fırsatı verir. Öğrencilerin dikkatini topladığından, zaman tasarrufu ilkesini ön plana çıkararak ekonomik olma özelliği taşımaktadır (Matthews ve Sunderland, 2013; Robin, 2008; Willox, 2012).

Öyküler, birçok kez anlatıldığında öykü metnindeki dil ve ifade unsurları, öğrencilerin anlatılan öyküleri hatırlama ve kalıcılığın sağlanmasına, böylelikle de öğrenmenin gerçekleşmesine yardımcı olmaktadır. Dil ve ifade unsurlarının tekrar söylenmeye uygun oluşu özellikle yabancı dil ve dil bilgisi derslerinde kavram öğretiminde yeni öğrenilen kelimelerin zihinde kalıcılığının artmasında dijital öykülerden faydalanılmaktadır. Öykülerin tekrara dayalı olarak öğrencilere anlatılması öğrencilerin öykülerdeki beğendiği ya da beğenmediği unsurların ortaya çıkarılmasında da etkili olmaktadır. Çünkü bu tekrarlar sayesinde öğrenciler dil ve ifade açısından doğru kavram ya da kelimeyi kurallar dahilinde kullanmaya çalışırlar. Ayrıca dijital öykülerdeki kahramanlar ile özdeşim kuran öğrencilerin, öyküde geçen olayı kendileri yaşıyormuşçasına anlamlandırması karşılaştıkları problemlerin çözümünde onlara yol gösterir ve bu problemleri çözerken öğrenciler hayal güçlerini kullandıklarından yaratıcı düşünme becerileri de aynı zamanda gelişmektedir (Barzaq, 2009; Brewster ve Ellis, 1991; Küçükdoğan, 2004; Wright, 2000).

Gardner (2007), öğrencilerin sahip olduğu 8 farklı zekâ türünden dolayı onlara sunulmak istenen içeriğin farklı öğrenme deneyimleri kullanılarak sunulduğunda öğrencilerin algılama düzeylerini en üst seviyeye çıkarmalarına yardımcı olunacağı görüşünü ileri sürmüştür. Dijital öykülerin de çoklu duyulara hitap ettiği düşünüldüğünde derslerde kullanılması kaçınılmazdır. Dijital öyküler ile birçok içeriğe ait bilgiler aktarılabilir. Tarihi olaylar, kişisel anılar, kültürel olgular dijital öykü aracılığıyla öğrencilere ders sürecinde işe koşulabilmektedir. Öğrenciler bu bilgi ediniminde kendi yaşamları ile dijital öykülerdeki karakterlerin yaşamını karşılaştırabilmektedir. Bu da öğrencilerin olaylar ve olgular karşısında empati kurma becerilerini geliştirmelerine katkı sunmaktadır.

Dijital öykülerin sınıf ortamında etkinlik olarak kullanılması aynı zamanda öğrencilerin problem çözme becerilerine katkıda bulunmaktadır. Bu bağlamda dijital

öyküler dersteki kavramlara ilişkin çözümlenme, tahminde bulunma ve denenceler oluşturma gibi aşamaların hazırlanmasında öğrencilere yol gösterici nitelik taşımaktadır. Bununla birlikte öğrencilerin neden – sonuç bağlamında öyküdeki kavramları araştırıp incelemelerine fırsat sunmaktadır. Ayrıca öğretmenler tarafından kullanılan ders ortamındaki dijital öyküler, olumlu sınıf iklimi yaratma açısından önemlidir. Çünkü derslerde kullanılan dijital öykü gibi dijital materyaller dersi tekdüzelikten kurtararak eğitimin dijital çağı getirdiklerine uygun olarak yürütülmesine yardımcı olmaktadır (Matthews, 2014; Robin, 2008; Willox, 2012). Dijital öyküler öğrencilerin temel dil becerilerine olumlu tutum geliştirmesine katkı sunmakta ve görsel unsurları çok içerdiğinden öğrencilerin görsel okuma becerilerini de geliştirici bir rol üstlenmektedir.

2.2. Yaratıcı Yazma

Yaratıcı yazma, genellikle kişisel, hayalî olan ve kişinin kendisinde var olanları ifade etmesi olarak nitelendirilmektedir (Burns ve Lowe, 1966, Akt. Öztürk, 2007). Benzer bir tanım olarak, yaratıcı yazma pek çok düşünce ile hayal arasında önceden kurulmamış, değişik ve akıcı olan ilişkiler kurmaya dayanır (Temizkan, 2010, s. 627). Güteryüz (2006, s.126)'a göre ise yaratıcı yazma, var olan bilgileri, kavramları, olayları, bellekteki sesleri, görüntüleri, hayalleri yeniden kurgulayarak, birbiriyle ilişkilendirerek ortaya yeni bir beste, şiir, öykü, deneme ya da roman koyma etkinliği olarak ifade edilmektedir. Yaratıcı yazma, kişinin bir konudaki duygu ve düşüncelerini hayal gücünü kullanarak, özgürce kâğıda dökmesi demektir (Oral, 2003, s. 8). Yapılan tanımlar incelendiğinde, yaratıcı yazmanın var olan birçok düşünce ile hayal gücü arasında bağ kurarak sanatsal bir etkinlikle bu bağ kurma sürecini yansıtmaktır.

Bilgi ve teknolojinin hızla tüketildiği ve eskitildiği günümüz dünyasında bireylere düşünme becerisinin öğretilmesi daha bir önem kazanmaktadır. Zira günümüz gençleri kendi beyinleriyle düşünmek yerine başkalarının düşüncelerini onaylamayı yeğlemektedir. Düşünmenin geliştirilmesi için de yaratıcı yazma çalışmalarının büyük bir katkısı olmaktadır. Çünkü yaratıcı yazabilmek için öncelikle belli bir entelektüel birikime sahip olmak; sonrasında bunları süzgeçten geçirmek, zihinde yapılandırmak ve kendi ifade tarzını (üslup) işin içerisine katarak yazılı ürün olarak ortaya koymak gerekmektedir (Şahin, 2016, s. 280).

2.2.1. Yazma Eğitimi

Tompkins (1982'den, Akt. Öztürk, 2007) çocukların yazma ihtiyaçlarına ilişkin sebepleri; eğlenmek, sanatsal ifadelerini beslemek, yazmanın önemini ve işlevlerini

açıklamak, hayal gücünü teşvik etmek, düşüncelerini açıklamak, kendini tanımlamak üzere araştırma yapmak, okuma ve yazmayı öğrenmek şeklinde açıklamaktadır. Yazma, hayatın pek çok alanında kullanılan bir beceridir. Yaratıcı yazma, öğrencilerin kendilerini tanımalarına olanak sağlar ve onların özgürce yazmalarını destekleyerek özgüvenlerini arttırır (Oral, 2003, s. 10). Yaratıcı bireyler yetiştirilmesinde yaratıcı yazma eğitiminin öğrencileri özgür bırakacak ve hayal güçlerini harekete geçirmelerine fırsat verecek nitelikte planlanması gerekmektedir. Yaratıcı düşünme gücüne sahip insanlar genellikle meraklı, problemleri araştıran, karşısına çıkan tehditleri fırsata dönüştüren, iyimser, yargılayıcı, hayalperest, kolay kolay pes etmeyen ve çalışkan kişiler oldukları göze çarpar (Temizkan, 2010, s. 624).

Spandel (2005)'e göre öğrencilerin yaratıcı yazılarında dikkat edilmesi gereken unsurlar; öğrencilerin fikirlerini yansıtırma durumu, yazıların bütünlük arz etmesi, dil ve ifade açısından uygun olma durumu, kelimeleri seçerken dikkat edilmesi, cümlelerin akıcı oluşu, mekanik olma durumu olarak ifade edilmektedir (Spandel, 2005, Akt. Öztürk, 2007).

2.2.2. Yaratıcı Yazma Yöntemleri

Bireyin yaratıcı yazma becerilerini geliştirmede çeşitli yöntemler kullanılmaktadır. Kapar Kuvanç (2008) bunları; Yanal (Lateral) Düşünme, Iraksak Düşünme, Balık Kılıcı, Beyin Fırtınası olarak belirtmektedir. Bunlardan farklı olarak Ak (2011) ise yaratıcı yazmanın temelinde yaratıcı düşünme tekniklerinin olduğundan bahsetmektedir ve bu düşünme tekniklerini “Ya ...olsaydı? (ya hep kış olsaydı, ya hayvanlar birer iş sahibi olsaydı), kişisel analogi (tavada kızaran bir yağ küpü olsaydın), listeleme ve kümelendirme, nitelikleri sıralama” şeklinde belirtmektedir. Demirbaş (2005) yaratıcılığı geliştiren yaratıcı yazma teknikleri arasında en çok problemlerin yaratıcı biçimde çözülmesi, örnek olay yöntemi ile incelemelerin yapılması, görüş geliştirme tekniğinin kullanılması ve derste kavram haritalarına yer verilmesi gibi uygulamaları saymaktadır.

2.2.3. Dijital Öykü ve Yaratıcı Yazma İlişkisi

Öğretmenler, öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini geliştirebilecek etkinlikler planlayabilirler. Bu etkinlikler teknoloji kullanılarak gerçekleştirildiğinde 21. yy yeterliliklerine sahip, yaratıcı ve dijital çağa uyum sağlayabilen bireyler yetiştirilmesinde de etkili olabilmektedir. Yaratıcı yazmayı harekete geçirici araçlar, öğrencilerin hayallerini harekete geçirmek için bir başlangıç noktası olarak çocukların farkındalığını artırmak için kullanılabilir (Öztürk, 2007). Dijital öykülerdeki çoklu bileşenlerin (ses, hareket, görsel, yazı

vb.) öğrencilerin çoklu duyularına hitap ederek hayal güçlerini ortaya çıkarmada etkin rol üstlendiği belirtilmektedir.

2.3. Dinlediğini Anlama

Dinleme, işitme duyusu dışında sesin geldiği yöne odaklanmayı ve bu sesleri çözümlmek, yorumlamak ve anlamak ihtiyacı içerisinde bireylerin fiziklerini ve zihinlerini kullanarak gerçekleştirebildikleri süreç olarak ifade edilebilir (Bulut, 2013). Bu tanıma ek olarak Ergin ve Birol (2000)'a göre, görüntü ve seslere dikkat etme aşamasıyla başlayıp işitilenlerin işaret ya da semboller aracılığıyla zihinde yapılandırılmasıyla son bulan süreç şeklinde ifade edilmektedir. Bu süreçte aktif olan dinleyicinin bilgiyi seçme ve organize etme boyutunda bilginin niteliğine dikkat etmesi ve bilgi ile etkileşime geçebilmesi iki önemli unsurdur (Akyol, 2006). Sever'e (2011, s.10) göre dinleme, işitilenlerin anlamlandırılması için harcanan çaba ve odaklanma süreci biçiminde ifade edilmektedir. Bu tanımlardaki en önemli unsur dikkat özelliğidir. Çünkü dinleme süreci dikkat ile başlamaktadır. Demirel ve Şahinel (2006, s.72) dinlemeyi, mesajın konuşmayı yapan kişi tarafından verildiğinde, bu mesajı hatasız biçimde anlamlandırmak ve bu uyarıcıya anlama durumuna ilişkin tepkide bulunma işlemi olarak tanımlamaktadırlar. Dinlemenin gerçekleşmesi için anlamamanın oluşması gerekir. Anlamayı dinamik ve içerik temelli bir süreç olarak görmek mümkündür (Akyol, 2019). Calp'a (2010, s. 161) göre de dinleme işitilenlerin ön bilgilerle karşılaştırılarak zihinsel ve bilinçli bir çaba ile anlamlandırılması işidir. Bu anlamlandırma sürecinde Güneş (2007, s. 229) ise işitilen seslerin zihindeki yapılandırılmasında çözümlme, neden sonuç ilişkisi kurma, birleşim oluşturma gibi becerilerin zihinde işe koşularak eski bilgi ile yeni bilginin karşılaştırılması anlam kazanmaktadır. Yapılan bütün tanımlar özetlenecek olursa; dinleme süreci, işitme ile başlaması, dikkat ile farkındalık oluşturulması, bu farkındalığın anlamlandırma ile bütünleştirilmesini kapsamaktadır.

2.3.1. Dinleme Eğitimi

Çocuklar küçük yaşlarda eğitim ortamına girdiklerinde arkadaşlarıyla iletişim kurmak ve sınıf ortamında bilgi edinmek adına öncelikli olarak ihtiyaç duydukları beceri dinleme becerisidir (Temur, 2010). Anadili eğitimindeki ilk basamak olan dinleme sayesinde bireyler iletişim kurabilirler. Demirel ve Şahinel (2006, s. 73) tarafından dinleme sürecinde öğrencinin derste öğrendiklerini başka bir ortamda öğrenme imkanlarının düşük olduğu belirtilmektedir. Öğrenciler ders konularını genellikle dinleyerek öğrenirler. Bu durumda ders esnasında iyi bir dinleyici olmak son derece önemlidir. Bununla birlikte yaşamın birçok

alanında iletişimde ve öğrenmede dinlemenin kullanıldığı ortadadır. Bu yönüyle etkili dinleyebilmenin birçok faydası olduğu, ilişkilerde ve iş yaşamında başarının süreklilik kazanmasına fırsat verdiği unutulmamalıdır (Doğan, 2011).

Dinlemeyi kendine amaç edinen, dinlediğine odaklanabilen, dinlediklerini anlamlandırabilen ve dinledikleri ile ilgili yaptığı değerlendirmelerle sonuca ulaşabilen bireylere verilecek eğitimin küçük yaşlardan itibaren verilmeye başlanması dinleme sürecini anlamlı hale dönüştürür. Erken yaşlardaki bu dinleme eğitiminin imkânlarından faydalanmak bu nedenle önem taşımaktadır (Demirel ve Şahinel, 2006, s. 75). Öğrencilerin, yaşamdaki birçok alanda kullanılabilen hayati bir beceri olduğunun farkına varmaları için verilen dinleme eğitiminin çocukların gelişim sürecine uygun olarak yapılması önem arz etmektedir.

Göğüş (1978, s. 230)'e göre, çocukların dinledikleri zamanlara ilişkin kullanabilecekleri dinleme becerileri incelendiğinde, ilkokula başlayan çocukların üçüncü sınıfa kadar dikkat sürelerinin 5-10 dakika arasında olduğu ve bu çocukların dinlediklerinde belirli noktalara odaklandığı; dördüncü sınıf öğrencilerinin ise 20-30 dakika arasında dinleme gerçekleştirebildiği ve dinlediklerinden yola çıkarak dinleme kurallarına ilişkin sorular sorabildikleri ifade edilmektedir (Göğüş, 1978, Akt. Bulut, 2013).

2.3.2. Dinlemenin Önemi

Bireyler anadilini öğrenmede ilk olarak dinleme becerisini kullanmaktadırlar. Yapılan araştırmalar, bireylerin temel dil becerilerinden dinlemeye diğer becerilerden daha çok vakit harcadıkları belirlenmiştir (Tompkins, 1998, Akt. Akyol, 2010, s. 2). Hunsaker'a (1990) göre bireyin bildiklerinin % 80'i dinleme aracılığıyla edinilmektedir (Hunsaker, 1990, Akt. Akyol, 2010, s.1). Bütün bu araştırmalar ışığında dinlemenin insan yaşamının hemen hemen her alanında ve diğer becerilerin öğreniminde ön koşul olduğu, kişiler arası iletişimin dinlemeye dayandığı söylenebilir. Bireyin yaşamının ayrılmaz bir parçası olan dinleme becerisinin etkililiğiyle kaliteli bir yaşam sürdürülmesi adına vakit kaybının ortadan kaldırılması da son derece önemli bir konudur.

2.3.3. Dijital Öykü ve Dinlediğini Anlama İlişkisi

Dinleme yaşamın birçok alanına yansımış durumdadır. Bu alanlardan birisi de teknolojidir. Dijital çağda 21. yy yeterliliklerine sahip birey yetiştirmede dijital materyal kullanımına olan ihtiyaç geçmişten bugüne giderek artmaktadır. Dijital materyaller gibi teknolojik araçlar multimedya ortamında bir araya getirilmektedir. Dijital materyallerdeki

ses unsuru göz önünde bulundurulduğundan dinlemenin ilk adımı olan işitme bu noktada başlamış olur. Çünkü teknolojik araçlar ses, müzik vb. efektlerle dinlemenin bir diğer unsuru olan dikkati yoğunlaştırmayı gerekli kılmaktadır. Teknoloji alanında, dinlemenin bir diğer unsuru olan zihinde yapılandırmanın sağlanabilmesi için Web 2.0 araçlarına gereksinim duyulmaktadır. Çünkü bu araçlar sayesinde programlar ile kullanıcılar arasında bir etkileşim gerçekleşmekte ve süreç anlamlı hale gelmektedir. Dijital materyallerden (dijital öykü, QR kodlama, Photostory vb.) ve teknolojik araçlardan (bilgisayar, hoparlör, telefon vb.) dinleme aracılığıyla yararlanıldığı, gündelik yaşam içerisinde bilgi ediniminin genel olarak dinlemeyle gerçekleştirildiği düşünüldüğünde, dinlediğini anlama becerisinin ne kadar önem taşıdığı yadsınamaz bir gerçektir. Tompkins (1998, Akt. Akyol, 2010), dinleme türlerini; ayırt edici, estetik, transfer edici, eleştirel, terapatik dinleme olmak üzere beş başlık altında incelemiştir. Bu türler içerisinde estetik dinleme rahatlama özelliği taşımaktadır ve örnek olarak hikâye/şiir dinleme vb. gösterilmektedir. Bu noktada dijital öykülerin de estetik dinleme türüne uygun oluşturulduğu söylenebilir.

2.1.KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1.1. Konuyla İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Literatürde dijital öykü ve dijital öykülerin yer aldığı dijital öyküleme ile ilgili çeşitli çalışmalara rastlanmaktadır.

Kahraman (2013) yaptığı çalışmasında ortaöğretim dokuzuncu sınıf Fizik dersi kapsamında fizik hikâyelerinin dijital olarak kullanmanın öğrenci başarısı ve motivasyonu üzerinde etkisi olup olmadığını araştırmayı amaçlamaktadır. Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, kullanılan dijital öykülerin öğrencilerin başarılarını ve motivasyonlarını olumlu düzeyde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Karakoyun (2014) tarafından yapılan araştırmanın amacı, çevrimiçi dijital öyküleme etkinliklerinin Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri (BÖTE) öğretmen adayları tarafından ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerine uygulanması sürecinde öğretmen adayları ve öğrencilerin görüşlerini incelemektir. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması tercih edilmiştir. Araştırma sonucunda hem ilköğretim altıncı sınıf öğrencileri hem de öğretmen adayları dijital öyküleme etkinliklerinin 21. yüzyıl becerilerini geliştirdiğini düşündükleri saptanmıştır.

Göçen (2014) yaptığı çalışmasında dijital öyküleme yöntemine dayalı öğrenimin öğrencilerin akademik başarıları ile öğrenme ve ders çalışma stratejilerine etkisini

incelenmeyi amaçlamıştır. Araştırmada yöntem olarak gerçek deneme modellerinden ön test-son test kontrol gruplu deneysel model kullanılmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde dijital öykü ile uygulanan yöntemin PowerPoint sunum destekli öğretim ile karşılaştırıldığında öğrencilerin başarılarını arttırdığı, öğrenim ve ders çalışma stratejilerini kullanmada etkisinin olumlu olarak nitelendirildiği belirtilmektedir.

Çıralı (2014) yürüttüğü araştırmada dijital öykülemenin öğrencilerin görsel bellek kapasitesi ile yazma becerisi üzerindeki etki durumunu incelemiştir. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu seçkisiz deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre dijital hikâye anlatımı öğrencilerin yazma becerilerinde anlamlı bir fark yaratırken, görsel bellek kapasitelerinde anlamlı derecede bir fark yaratmadığı tespit edilmiştir.

Kaya (2014) tarafından yapılan araştırmanın amacı yabancı dil öğretiminde (Almanca) dijital öyküleme yönteminin etkisini araştırmaktır. Bu amaçla eylem araştırması şeklinde tasarlanan bu araştırmanın sonuçlarına göre dijital hikâye anlatım yönteminin öğrencilerin motivasyonlarını arttırdığı, teknik ve yabancı dil bilgilerini geliştirdiği, geri dönütlerin oldukça etkili olduğu tespit edilmiştir.

Kurudayıoğlu ve Bal (2014) tarafından yapılan araştırmada amaç, dijital öykülemenin, ana dili eğitimi derslerinde kullanılmak üzere tanıtılmasını sağlamaktır. Kuramsal temelli bir çalışma olan bu araştırmada dijital öykülemenin, Türkçe öğretim programındaki yer verilen temel dil becerilerinin kazandırılmasında etkisinin olumlu düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Yamaç (2015) “İlkokul Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerilerinin Gelişiminde Dijital Hikâyelerin Etkisi” konulu doktora tezinde kırsalda öğrenim gören ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişiminde dijital hikâyelerin etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Yöntem olarak eylem araştırmasını kullanan Yamaç; gözlem, görüşmeler, ses, video kayıtları, günlükler, dokümanlar ve öğrenci ürünleri kullanarak yazma sürecini ayrıntılı incelemiştir. Yamaç’ın ulaştığı sonuçlar ise yazıların niteliğinde (fikir, kelime seçimi, akıcılık, imla vb.) gelişmeler olduğu, öğrencilerin yazma bilgilerinin arttığı yönündedir. Ayrıca uygulama sürecinin başında ulaşılamayan becerilerden hikâyeleri resimlendirme, müzik ve ses ekleme, amaca uygun hikâye oluşturma öğeleri süreç içerisinde öğrencilerde olumlu bir gelişim göstermektedir. Ayrıca grup çalışmasını işe koştüğundan öğrencileri dijital hikâye oluşturma sürecine istekli duruma getirmiştir.

Ciğerci (2015) tarafından yapılan çalışmanın amacı, ilkokul dördüncü sınıf Türkçe

dersinde dinleme becerilerinin geliştirilmesinde dijital hikâyelerin etkisini belirlemektir. Araştırma karma modelde gömülü deneysel desen ile tasarlanmıştır. Araştırma sonucunda Türkçe dersinde dijital hikâye kullanımının öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerini, dinlemeye yönelik olumlu tutum geliştirdiği belirlenmiştir.

Yürük (2015) tarafından yapılan araştırmanın amacı, dijital öyküleme ile oluşturulan değerler eğitiminin öğrenciler üzerinde değer kazanımı durumları ve bu eğitime ilişkin tutumlarına etkisini incelemektir. Karma yöntem kullanılarak oluşturulan araştırmada, dijital öykülemeye dayalı uygulamayı gerçekleştiren deney ve kontrol gruplarının puanları karşılaştırıldığında anlamlı bir farka rastlanmadığı ve ancak tutumlarını olumlu düzeyde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Baki (2015)'nin yaptığı çalışmanın amacı, dijital öykülerin altıncı sınıf öğrencilerinin yazma sürecindeki çeşitli değişkenlere etkilerini incelemektir. Karma yöntemle oluşturulmuş olan bu çalışmanın sonuçlarına göre dijital öykülerin, mevcut ders programındaki yazma etkinliklerine göre daha ekili olduğu tespit edilmiştir. Dijital öykülerin, öğrencilerin öykü yazma becerileri, yazma kaygıları, yazma öz yeterlilikleri ve yazı yazmaya ilişkin tutumlarını anlamlı düzeyde etkilediği belirlenmiştir.

Balaman (2015) yaptığı çalışmada dijital öyküleme yönteminin öğrencilerin toplumsal değer yargılarına etkisini incelemiştir. Çalışma tek grup ön test- son test yarı deneysel desen olarak tasarlanmıştır. Çalışma sonucunda dijital öyküleme yönteminin öğrencilerin toplumsal değer yargıları üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı tespit edilmiştir.

Kocaman Karoğlu (2015) çalışmasında literatür incelemesi yaparak dijital hikâye anlatımı kavramı üzerine kuramsal çerçeve çizmiş, öğretim ortamında kullanımına dönük incelemelerine yer vermiş ve Türkiye'de bu kavramın kullanımına dönük farkındalık oluşturmak için literatürdeki çalışmalardan örnekler vermiştir.

Duran ve Topbaşoğlu (2015) çalışmalarında öyküleyici metinlerin okuma ortamlarının (basılı veya dijital-etkileşimli kitaptan) okuduğunu anlamaya etkisini ve dijital-etkileşimli kitaplarla ilgili öğrenci görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Betimsel tarama niteliğindeki bu çalışmanın sonucunda, öğrencilerin dijital-etkileşimli kitaplarda en çok sevdikleri özelliklerin; renkli olması, karakterlerin sesli ve hareketli olması, dokunmatik olması ve oyunsal özelliklerinin bulunması olduğu belirlenmiştir.

Kotluk ve Kocakaya (2015) araştırmalarında fizik konularının öğretiminde dijital öykülerin öğrencilerin 21.yy becerileri kullanma durumları üzerindeki etkisini araştırmayı amaçladığı görülmektedir. Araştırmanın yöntemi nitel araştırma desenlerinden durum

çalışması ile gerçekleştirilmiştir. Sonuç olarak dijital öykülerin 21.yy becerilerinden bilgi-medya-teknoloji, iletişim -işbirliği-yardımlaşma, planlama sorumluluk-üretkenlik, problem çözme-eleştirel düşünme becerilerinin gelişiminde etkili olduğu belirlenmiştir.

Tatlı ve Bayramoğlu (2015) tarafından yapılan araştırmada amaç, öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi sürecinde edinmiş olduğu tecrübeleri ve öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin görüşlerini dijital öykülerle yansıtmasını sağlamaktır. Bu amaçla çalışma, özel durum çalışması ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecinde yaşadıkları tecrübeleri aktardıkları dijital öykülerde “sınıf yönetimi” ve “alanı öğretme bilgisi” üzerine odaklandıkları tespit edilmiştir.

Ayvaz Tunç (2016) “Dijital Teknolojiler Bağlamında Dijital Öyküleme Yaklaşımının Güzel Sanatlar Eğitimine Entegrasyonu” adlı araştırmasındaki amaç, dijital öyküleme uygulamalarının Resim bölümündeki öğrenciler üzerinde bütünlük yapıda kullanımına ilişkin öğrencilerin ifade ettikleri görüşleri belirlemektir. Araştırma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması şeklinde tasarlanmıştır. Çalışmada, öğrencilerin dijital öyküleme etkinliklerinin olumlu etkilerine ilişkin görüş belirttikleri, teknolojinin kullanıldığı süreçte aktif katılım gerçekleştirdikleri, estetik uygulamalarla teknoloji etkileşimini birleştirerek süreçte aktif oldukları tespit edilmektedir.

Küngerü’nün (2016), “Bir İfade Aracı Olarak Dijital Öykü Anlatımı” adlı çalışmasında dijital öykü anlatımını detaylı bir şekilde ifade edilmeye çalışılmış ve eğitimde dijital öykü anlatımı ve Web 2.0 hikâye anlatımı açıklanmaya çalışılmıştır. Çalışmada, dijital öykü anlatımının insanların öykülerinin hem bireyselleşmesini hem de küreselleşmesini sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Balaman (2016) tarafından yapılan çalışmadaki amaç, dijital öykülemeye dayalı olarak gerçekleştirilen yöntemin üniversitedeki öğrenciler açısından demokratik değer yargıları üstünde etkili olup olmadığını belirlemektir. Çalışma tek gruplu ön test- son test modeli ile tasarlanmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde, dijital öykülemeye dayalı olarak gerçekleştirilen yöntemin, üniversite öğrencilerinin demokratik değer yargıları üstünde düşük düzeyde etkili olduğu tespit edilmiştir. Buna ek olarak dijital öyküleme yöntemi ile oluşturulan ürünlerin çoklu duyuya hitap etmesi, öğrencileri süreçte aktif kılması ve grup çalışmasına fırsat vermesi bakımından öğrencileri olumlu etkilediği ve ayrıca demokratik değer yargıları konusunun öğrencilerin ilgisini çektiği tespit edilmiştir.

Bedir Erişti (2016) yaptığı çalışmada, katılımcı tasarım temelli dijital öykü

oluşturmasında ilkokul öğrencilerinin yaratıcı düşünce göstergelerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırma nitel araştırma yöntemi ile planlanmış ve yürütülmüştür. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin dijital öyküleme yöntemine ve dijital öykü oluşturma sürecindeki katılımcı tasarımcı olma özelliklerine ilişkin görüşlerinin uygulama öncesinden sonrasına olumlu düzeyde değiştiği sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin, süreç içerisine aktif katılmasından kaynaklı olarak kendi eserlerini oluşturmaları sebebiyle olumlu tutum geliştirdikleri belirlenmiştir.

Uslupehlivan ve Kurtoğlu Erden (2016) tarafından yapılan araştırmada amaç, eğitim fakültesi öğrencilerinin dijital öykü kavramına ilişkin algılarını belirlemektir. Betimsel tarama yöntemi ile gerçekleştirilen bu çalışmada bulgular incelendiğinde öğretmen adaylarının genellikle dijital öykü kavramını “e-kitap” olarak algıladığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının dijital öykülemeyi en az sanal/dijital konular ile ilgili olarak nitelendirdikleri tespit edilmiştir.

Karataş, Bozkurt ve Hava (2016) çalışmalarında tarih öğretmeni adaylarının öğretim ortamlarında dijital hikâye anlatımı etkinliğinin kullanılmasına yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre öğretmen adaylarının geneli bu etkinliğin sınıf ortamında öğrencilerin motivasyonunu ve yaratıcı düşünme becerisini arttıracığı görüşünde buldukları belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının, dijital hikâye anlatım etkinliğinin öğretim ortamlarında kullanılmasının konuların özet şeklinde verilmesi ve öğrenilen konuların kalıcı olması açısından faydalı olabileceğini düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Kocaman Karoğlu (2016) tarafından yapılan araştırmanın amacı okul öncesi dönemdeki öğrencilerin dijital öyküleme etkinliklerini öğretmenlerin görüşleri yardımıyla belirlemektir. Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler dijital hikâye anlatımının eğlenceli, aktif katılımı sağlayan, çocukların somut deneyimler elde etmelerine fırsat veren, teknolojik becerileri geliştiren ve dikkat çekici olarak görüş belirttikleri tespit edilmiştir.

Yürük ve Atıcı (2016) yaptıkları araştırmada değerler eğitimi amacıyla kullanılan hikâyelerin çağdaş formu olarak nitelenebilecek dijital öyküleme yönteminin, öğrencilerin değer kazanımları üzerindeki etkisi incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada karma model kullanılmıştır. Sonuç olarak, değerler eğitimi programının uygulanmadığı okullarda dijital öykü materyallerinin öğrencilerin değer kazanımlarını olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Ulum'un (2017) yapmış olduğu çalışmanın amacı yedinci sınıf öğrencilerinin Fen Bilimleri konularında dijital öykü hazırlama deneyimlerini incelemektir. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması tercih edilmiştir. Öğrencilerin dijital öykü deneyimlerine göre öykülerin yazımı, öykülere ilişkin pano oluşturulması, öykülerin dijital ortama aktarılması aşamalarında olumlu tutum geliştirdikleri, eğlenerek öğrendikleri sonucuna ulaşılırken; öğrencilerin seslerini kaydetme ve programın kullanılması aşamalarında bazı öğrencilerin zorlandığı tespit edilmiştir.

Başdaş'ın (2017) yürüttüğü araştırmada, drama temelli dijital hikâye anlatıcılığı programının 6 yaş çocuklarının bazı sosyal becerilerinin gelişimine etkisini incelenmiştir. Çalışmada yarı deneysel desen kullanılmıştır. Çalışma sonucunda drama temelli dijital hikâyelerin çocukların sosyal gelişimleri üzerinde; öfkenin kontrolü, değişimlere uyum, yaşlılarından gördüğü baskıcı tutum, bu tutumla baş edebilme, dinleme gibi birçok boyutta pozitif yönde bir ivme gösterdiği tespit edilmiştir.

Dayan (2017) "İlkokul Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Dijital Öyküleme Çalışmaları" adlı yüksek lisans çalışmasında ilkokul 4. Sınıf Türkçe dersi yazma sürecinde dijital öyküleme çalışmalarını betimlemeyi amaçlamıştır. Durum çalışması şeklinde desenlenen bu araştırmada öğrencilerin yazım ve noktalama kurallarına uymayı geliştirerek, daha kurallı metinler oluşturmasını sağladığı, dijital öykülerdeki kelime ve cümle sayısında artış ile birlikte hikâye öğelerinin de geliştirerek öğrencilerin daha detaylı metinler oluşturmalarına fırsat verdiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Tabak'ın (2017) yaptığı araştırmada, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma öncesi etkinliklerde dijital öykü kullanarak öğrencilerin metne yönelik arka plan bilgilerini oluşturmalarını ve geliştirmelerini destekleyerek okuma sürecinde karşılaştıkları problemleri çözebilmek amaçlanmıştır. Araştırma, eylem araştırması olarak tasarlanmış ve yürütülmüştür. Araştırma sonucunda dijital öykülerin öğrencilerde metne dönük fikir ve ön bilgiler kazandırdığı tespit edilmiştir. Ayrıca, dijital öykülerin öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini metin üzerinde topladığı, zengin bir öğrenme ortamı oluşturduğu ve hatırlamayı kolaylaştırdığı tespit edilmiştir.

Büyükcengiz (2017) "Dijital Öyküleme Metodunun Ortaokul Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersi Akademik Başarı, Bilimsel Süreç Becerileri ve Derse Yönelik Tutumlarına Etkisi" adlı çalışmasında yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde ortaokul düzeyindeki fen bilimleri dersinde yöntem olarak dijital öykülemenin kullanılmasının öğrenci başarısı, bilimsel süreç becerisi, derse ilişkin olumlu

tutum geliştirmeleri bağlamında anlamlı farklılık olduğu görölmektedir.

Yürük ve Atıcı (2017) tarafından yapılan araştırmada dijital öykü temelli değerler eğitimi materyallerinin öğrencilerin değer kazanımına etkisi incelenmiştir. Çalışmada, yarı deneysel araştırma modeli kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda ise; değer eğitimi programı uygulayan ve uygulamayan okulların her ikisinde de ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farka rastlanmadığı tespit edilmiştir.

Baki ve Feyzioğlu'nun (2017) yaptığı çalışmasındaki amaç, dijital öykülerin 6. sınıf öğrencilerinin yazmaya ilişkin tutumlarına etkisi olup olmadığını incelemektir. Çalışma, ön test ve son test kontrol gruplu deneysel desenle gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda deney ve kontrol grubunun yazı yazmaya ilişkin tutumlarının deneysel işlem öncesinde birbirine denk olduğu, işlem sonrasında ise dijital öykü uygulanan sınıftaki öğrencilerin tutum düzeylerinin anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bedir Erişti (2017) tarafından yapılan araştırmada, katılımcı gözlem ve katılımcı tasarım yaklaşımı ile gerçekleştirilen dijital öyküleme yönteminin yaş grubu küçük olan çocuklar üzerinde görsel iletişim aracı olarak tercih etme boyutunda dijital öykülerin etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma kapsamında çocukların uzman olan grafikerlerle bir araya gelerek bireysel ve sosyal yaşamlarına ve bu ortamlardaki etkileşimlerine ilişkin dijital öykü tasarlamışlardır. Araştırma sonuçlarına göre dijital öyküleme görsel iletişim sürecinde çocukların aktif katılmasını sağlayarak süreç içerisinde etkili olduğu, süreç içinde dijital öyküleme çocukların teknolojiyi kullanırken etkin rol üstlendiği, çocukların kendilerini ifade etmesine olanak sağladığı ve eleştirel düşünmeye dönük tepki verdikleri gözlemlenmiştir.

Gömleksiz ve Pullu (2017) çalışmalarında Bilgi ve İletişim Teknolojileri dersinde Toondoo uygulaması kullanılarak oluşturulan dijital hikâyelerin öğrencilerin akademik başarısına ve tutumlarına etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu amaçla araştırmada karma araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre Toondoo ile oluşturulan dijital hikâyelerin öğrencilerin başarısını ve Bilgi ve İletişim Teknolojileri dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Dijital hikâyelerin derse aktif katılımı sağladığı, kalıcılığı ve derse yönelik güdülenmeyi arttırdığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Gözen ve Cırık (2017) tarafından yapılan araştırmada dijital öykü oluşturmanın okul öncesi düzeyindeki çocuklarda sosyal ve duygusal davranış yönünden etkisi olup olmadığını incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma, nitel verilerin kullanıldığı boylamsal araştırmadır. Sonuç olarak dijital öykülemenin okul öncesi çocukların sosyal-duygusal davranışları

üzerinde etkili olduğu; özellikle eleştirel düşünme, esnek düşünme, farklı durumlara ve çalışma gruplarına uyum sağlama, planlı çalışma becerilerinde gelişim gösterdikleri tespit edilmiştir.

Haşlaman (2017) çalışmasında öğretmen adaylarının geliştirdikleri dijital öyküleme uygulamasının öz düzenleme süreçlerini destekleme potansiyelini ve bu sürece ilişkin görüşlerini incelemiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya göre dijital öyküleme uygulamasının öz düzenleme süreçlerini destekleme düzeyinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Göçen Kabaran ve Aldan Karademir (2017) tarafından yapılan araştırmada amaç, okul öncesi öğretmen adaylarının dijital öyküleme deneyimlerini incelemektir. Bu amaçla nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarına mezun olmadan önce yeni ve aktif bir yöntemi uygulama becerisinin kazandırıldığı tespit edilmiştir. Ayrıca, bazı öğretmen adaylarının dijital öykü hazırlarken görselleri bulmada ve ders esnasında öğrencileri kontrol etmede sorunlar yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Özerbaş ve Öztürk (2017) yaptıkları çalışmada Türkçe dersinde dijital öykü kullanmanın, öğrencilerin başarısında, motivasyonları ve kalıcılığı üzerinde etkili olup olmadığını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın sonuçlarına göre, Türkçe dersinde dijital hikâye kullanımı öğrencilerinin başarısını etkilediği, motivasyon ve kalıcılık üzerinde bir etkisi olmadığı tespit edilmiştir.

Özpınar (2017) tarafından yapılan çalışmanın amacı Matematik öğretmeni adaylarının dijital öyküleme sürecine ve dijital öykülerin sınıf ortamında kullanılmasına ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu amaçla çalışma, nitel araştırma yöntemi ve desen olarak durum çalışması niteliğindedir. Sonuç olarak öğretmen adaylarının çoğunluğunun dijital öykülemenin öğretim ortamlarında kullanımının dikkat çekici, öğrenmeyi kolaylaştırdığı ve kalıcılığı sağladığı, aktif katılımı gerekli kıldığı, derse olan motivasyonu artırdığı ve öğrencilerin eğlenerek öğrenmesine imkân tanıdığı vb. etkisi olduğunu düşündükleri belirlenmiştir.

Özüdoğru (2017) çalışmasında, dijital öykü oluşturma etkinliklerinin Türkçe öğretmeni adaylarının derse katılımlarına, yazılı anlatım öz yeterliklerine, bilişim teknolojileri kullanım öz yeterliklerine etkisini ve uygulamaya yönelik görüşlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Karma yöntem kullanılarak yürütülen araştırmada, dijital öyküleme yönteminin uygulandığı grup lehine derse katılım, yazılı anlatım öz yeterlikleri,

bilişim teknolojileri kullanım öz yeterlikleri değişkenlerinde anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde dijital öykü oluşturma sürecinde senaryo, seslendirme ve hedef kitlenin seviyesine dikkat edilmesi gerektiğine yönelik sonuçlar belirlenmiştir.

Saritepeci (2017) tarafından yapılan çalışmada amaç, ortaokul düzeyinde dijital öyküleme yönteminin katılımcıların yansıtıcı düşünme becerileri üzerindeki etkilerini incelemektir. Bu amaçla, yarı deneysel desen kapsamında ön-test son-test kontrol gruplu model kullanılmıştır. Sonuç olarak dijital öyküleme etkinliklerinin kullanımının katılımcıların yansıtıcı düşünme becerilerinin gelişimi üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca katılımcıların dersin çevrim-içi öğrenme ortamında gerçekleştirdikleri etkinlik/ödev sayısının yansıtıcı düşünme becerisinin gelişimi üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir.

Yılmaz, Üstündağ, Güneş ve Çalışkan (2017) çalışmalarında dijital öykülerin kullanımının öğrencilerin okuma ve yazma becerileri üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu bağlamda çalışmada, karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Uygulama sonucunda dijital öykülerin öğrencilerin okuma ve yazma becerilerini anlamlı ve olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Tatlı ve Aksoy (2017) çalışmasında amaç, yabancı dil hazırlık sınıfında öğrenim gören öğrencilerin “konuşma” dersine dijital öykü yönteminin etkisini araştırmaktır. Bu amaçla çalışmada yöntem olarak nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında, dijital öykü kullanımının, derslerin kalıcılığını olumlu etkilediği, öğrencilerin kendilerini ifade etmede daha rahat davranışlar sergileyebildikleri bir ortam sunması açısından etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, konuşma öğrenme alanına ilişkin eğitimde dijital öyküleri, öğrenciler kullanım amaçlarına yönelik olarak eğlendirici ve motivasyon sağlayıcı biçiminde nitelendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Yılmaz, Üstündağ, Güneş (2017) tarafından yapılan çalışmada amaç, dijital hikâye geliştirme aşamalarını konu ile ilgili alanyazında öne çıkan araştırmalar ve süreçte kullanılacak yazılım ve araçlar çerçevesinde ayrıntılı olarak ele almaktır. Araştırmada tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada, dijital hikâyeleme yöntemini kullanarak hazırlanan bir öğretim materyali üzerinden, teorik bilgi ile uygulamanın nasıl harmanlandığına ilişkin ipuçları verilmiştir. Dijital hikâyeleme yöntemi ile ilgili çalışmalar incelendiğinde; pek çok disiplinde kullanıldığı, çeşitli değişkenleri etkilediği ve farklı seviyedeki öğrencilere uygulandığı tespit edilmiştir.

Aktaş ve Yurt'un (2017) yaptıkları bu çalışmanın amacı, dijital öykülerin öğrenme materyali olarak kullanıldığı öğrenme ortamının motivasyon, akademik başarı, kalıcılık ve öğrencilerin görüşleri üzerindeki etkisini belirlemektir. Çalışma karma yöntem ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada, dijital öykülerin deney grubu öğrencilerinin akademik başarı, motivasyon ve kalıcılığı olumlu yönde etkilediği, deney grubundaki öğrencilerin dijital öykü uygulamasına ilişkin olumlu görüş ifade ettikleri belirlenmiştir.

Ünlü (2018) yaptığı çalışmada dijital öyküler ile desteklediği Sosyal Bilgiler dersinin öğrenci başarı durumu, kontrollü olma durumu ve eleştirel düşünme becerisi üstünde etkili olup olmadığını araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmada yarı-deneysel model ön test-son test kontrol gruplu eşleştirilmiş desen kullanılmıştır. Araştırma sonucunda deney grubunda işe koşulan dijital öyküler ile örüntülenmiş programın öğrenci başarısına, eleştirel düşünme becerisine ve kontrollü olma durumlarına olumlu yönde anlamlı farklılık bulgulanmıştır.

Başdaş ve Akar Vural (2018) tarafından yapılan çalışmada drama temelli dijital hikâye anlatıcılığı programının 6 yaş çocuklarının sosyal gelişimlerine etkisi incelenmiştir. Çalışma yarı deneysel desen olarak tasarlanmıştır. Sosyal becerileri değerlendirme ölçeği kullanılan çalışmada, ölçeğin alt boyutları açısından kullanılan yöntemin uygulama yapılan öğrenciler üzerinde anlamlı düzeyde etkili olduğu belirlenmiştir.

Dayan ve Girmen (2018) tarafından yapılan çalışmada, yazma sürecinde dijital öykülerin etkisini incelemişlerdir. Çalışma, durum çalışmasının bütüncül tek durum deseni ile gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin hazırladığı dijital ürünler, biçimsel özellikler (kelimelerin yazım kurallarına uygunluğu, noktalama işaretleri) ve içerik (düşünceler, tutarlılık, hikâye öğeleri, yönergeye uygun yazma) ile cümle ve kelime kullanımı boyutlarıyla incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda öğrenciler tarafından oluşturulan dijital öykü sürecinde ilk ve son ürün arasında çeşitli farklar olduğu belirlenmiştir. Kelime sayısı, sahne sayısı, süre uzunluğu vb. boyutlar açısından son öyküye kadar geçen sürede artışların olduğu tespit edilmiştir.

Demir ve Kılıçkiran'ın (2018) yaptıkları araştırmanın amacı dijital öyküleme uygulamasının özel yetenekli öğrencilerinin yazma becerilerine etkisini incelemektir. Bu amaçla tek gruplu ön test- son test modeline göre gerçekleştirilen bu çalışmada dijital öyküleme uygulamasının özel yetenekli öğrencilerin yazma becerilerini olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. Ayrıca öğrenciler üzerinde aktif katılım, eğlenerek öğrenme, hayal güçlerini özgürce ifade etme, ilgi çekici olma vb. niteliklerle öğrenciler üzerinde

olumlu bir etki bıraktığı sonuçlarına ulaşmıştır.

Demirer ve Baki (2018) tarafından yapılan çalışmanın amacı dijital öykü oluşturmada Türkçe öğretmenliği eğitimi alan öğrencilerin görüşlerini ve algılarını incelemektir. Araştırma, durum çalışması deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada sonuç olarak Türkçe öğretmenliği eğitimi alan öğrencilerin dijital öykülemenin dil ve ifade olarak sözlü ve yazılı anlatım ve teknoloji kullanım becerilerinin gelişiminde etkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenliği eğitimi alan öğrencilerin dijital öyküleri eğlenerek öğrenmelerine fırsat veren, akıcı olan, duyguları yansıtmaya özelliğinden dolayı estetik bir eser niteliğinde algıladıkları tespit edilmiştir.

Öztürk ve Duran (2018) çalışmalarında, etkileşimli masal anlatım tekniğinin ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerine etkisini ölçmeyi amaçlamışlardır. Araştırmada karma model kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre, etkileşimli masal anlatım tekniğinin ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama düzeylerine olumlu yönde etki ettiği tespit edilmiştir.

Balaman (2018) tarafından yapılan araştırmada dijital hikâye anlatımı çok modlu bir anlatı yazma türü olarak belirtilmiştir. Bu çalışmada, dijital hikâye anlatımı ile bütünleşik bir metodolojinin yabancı dil olarak İngilizce öğrenenlerin yazma becerileri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırma, deneysel desen ile gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar, her iki öğretim türünün yani dijital hikâye anlatımı ile bütünleşik yazma öğretiminin ve geleneksel kâğıt temelli yazma uygulamalarının, öğrencilerin (anlatı) yazma becerilerini geliştirmede etkili olduğunu göstermiştir.

Sümer ve Eldeniz Çetin (2018) yaptıkları araştırmada zihinsel yetersizliği olan bireylerin dinlediğini anlama becerisi üzerinde geleneksel hikâye okuma ve dijital hikâye kullanımını karşılaştırarak etkili olup olmadığını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma tek denekli araştırma yöntemlerinden dönüşümlü uygulamalar modeli ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda zihinsel yetersizliği olan bireylerin dinlediğini anlama becerisi üzerinde dijital hikâyenin daha etkili olduğu belirlenmiştir.

Ulum ve Ercan Yalman (2018) tarafından yapılan araştırmada, Fen ve Teknoloji dersinde proje ödevi şeklinde hazırlanan dijital öykülerin derste yüksek düzeyde başarılı olmayan ve zamanının büyük çoğunluğunu bilgisayarda harcayan öğrenciler üstünde etkili olup olmadığını incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışma, nitel araştırma desenlerinden eylem araştırmasına göre tasarlanmıştır. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde, dijital öykülerin öğrencilerin eğlenerek öğrenmelerine fırsat verdiğinden derse olan tutumlarını olumlu yönde

değiştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Girmen ve Kaya (2019) tarafından yürütülen çalışmanın amacı, 4.sınıf ğrencilerinin temel dil becerilerini, dijital öykü etkinlikleri ve Flipped Classroom Modeline dayalı oyunlarla geliştirme sürecini zenginleştirmek olarak belirlenmiştir. Eylem araştırmasına dayalı olarak gerçekleştirilen bu çalışmada, Flipped Classroom Modeline kullanımı ile Türkçe derslerinde dijital öykü ve oyun temelli etkinlikleri öğretme-öğrenme süreçleriyle zenginleştirerek, birçok alanda öğrencilerin gelişimi, önce temel dil becerileri, sonra bilişsel, duygusal, sosyal ve psikomotor beceriler üzerinde katkıda bulunduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Girmen, zkanal ve Dayan (2019), çalışmalarında dijital hikâye anlatımcılığının yazma becerilerini geliştirmedeki rolünü tanımlamayı amaçlamışlardır. Eylem araştırması olarak tasarlanan çalışmanın sonuçları, dijital hikâye yazma çalışmalarının ilköğretim dördüncü sınıf ğrencilerinin yazma becerilerini geliştirmede çok etkili olabileceğini göstermiştir. Ayrıca, dijital hikâye yazma etkinlikleri, öğrencilerin bilgisayar okuryazarlıklarının yanı sıra yazma konusundaki tutumlarını ve motivasyonlarını da geliştirmiştir. Özellikle, teknolojinin yazma etkinliklerine entegrasyonu öğrencilerin dersi daha modern, yenilikçi ve çekici bir ders olarak görmelerini sağlar.

Dijital yk ve Öykülemeyle ilgili yurt içinde yapılmış olan çalışmaların sonuçları incelendiğinde; sonuçların genel olarak dört başlık altında gruplandığı görülmektedir. Bunlar; dijital klerin öğrencilerin motivasyon ve başarılarını arttırdığı, dijital kleme etkinliklerinin öğrencilerin 21. yy becerilerinin gelişiminde etkili olduğu, dijital klerin öğrencilerin yazma performanslarını olumlu yönde etkilediği, dijital k uygulamalarının öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirdiği şeklinde ifade edilmektedir.

2.2.2. Konuyla İlgili Yurtdışında Yapılan alışmalar

Robin ve Pierson (2005) yapmış oldukları araştırmada sınıfta dijital klemeyi kullanmaya çok yönlü bir yaklaşım sunmuşlardır. Bu alışma, ğretim Teknolojileri programındaki lisansüstü ğrencilerinin ve lisans ğretmenliği ğrencilerinin dijital kleri görme, tasarlama ve yaratma biçimlerinin incelenmesi ve tartışılması amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda ise ğrenci ve ğretmen adaylarının anlamlı hikâyeler üretmesinin motivasyonlarını arttırdığı, multimedya araçlarını kullanma becerilerini geliştirdiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Gils (2005), “Dijital yk Anlatmanın Eğitimdeki Potansiyel Uygulamaları” adlı

çalışmasında, dijital öykü anlatıcılığının farklı eğitim seviyelerindeki potansiyel uygulamalarını ve bu uygulamalara eğitim alanında ilgi olup olmadığını araştırmaktadır. Çalışmanın sonucunda, dijital öykü anlatımının eğitimde bir geleceği olduğu ifade edilmiş ve dijital öykülerin, öğrenciler için, karşılaştıkları olağan veya olağandışı durumları defterlerin satır aralarından çıkartarak dijital ortamda canlandırma ve hissetme fırsatı yarattığı tespit edilmiştir.

Barret'in (2005) "Dijital Öykü Anlatımını Derin Öğrenme Aracı Olarak Araştırma ve Değerlendirme" adlı çalışması, dijital öykülemeyi araştırmak ve değerlendirmek için genel bir çerçeve sunan literatür taraması niteliğindedir. Çalışmada tamamlanmış projeler değerlendirilmiş, dijital öykülemenin öğretmen eğitimindeki rolünün yanı sıra, öğrenme ve uygulama üzerine yansıma olarak ortaya çıkan yeni bir hikâye anlatımı teorisi tartışılmıştır.

McLellan (2006), "Yüksek Öğretimde Dijital Öykü Anlatımı" adlı araştırmasında, dijital öykü anlatımını genel çerçevede sunmaktadır. Bu çalışma, dijital öykü anlatıcılığının kökenlerini ve uygulamalarını inceleyerek, yükseköğretimdeki çeşitli uygulamalara dikkat çekilmektedir. Dijital öykü anlatımının, yükseköğretimde ortaya çıkan bir çalışma alanı olmasının yanı sıra gelecek vaat eden bir öğretim süreci olduğu, bazı üniversitelerde iletişimde ve yaratıcı yazma programlarında dijital öykü anlatımı üzerine derslerin verildiği belirtilmiştir.

Ohler (2007), "Sınıfta Dijital Hikâye Anlatımı: Okuryazarlık, Öğrenme ve Yaratıcılık İçin Yeni Medya Yolları" adlı çalışmasında dijital öykü anlatımı ile ilgili literatürü derleyerek genel bir çerçeve oluşturmuştur.

Gakhar (2007), "Dijital Öykü Anlatımı Deneyiminin Öğretmen Adayı Öğretmen Adaylarının Tutum ve Niyetlerine Etkisi" isimli çalışmasında, öğretmen adaylarının dijital öykü anlatıcılığına dair deneyimlerini incelemektedir. Karma yöntem araştırması olarak gerçekleştirilen çalışmada, niyet ve tutum değişkenlerine göre anlamlı fark çıkmamıştır.

Robin (2008) çalışmasında, dijital öykü anlatımını 21. yüzyıl sınıfı için güçlü bir teknoloji aracı olarak nitelendiren bir model olarak belirtmektedir. Çalışmada, dijital öykü anlatıcılığının tarihçesi ve eğitimsel olarak nasıl kullanıldığı hakkında bir tartışma sunulmaktadır. Teknolojik pedagojik içerik bilgisi olan teorik çerçeve, bu modelin dijital hikâye anlatımı ile nasıl kullanılabileceğinin tartışılmasıyla birlikte açıklanmaktadır.

Alexander ve Levine (2008) "Web 2.0 Hikâye Anlatımı: Yeni Bir Türün Ortaya Çıkışı" adlı çalışmalarında dijital hikâye anlatımının tanımı ve tarihi, dijital hikâye anlatımı uygulamaları, yüksek öğretimde uygulamalar konularında literatür derlemesi yapmışlardır.

Dogan ve Robin (2008) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin sınıflarında dijital hikâye anlatıcılığını kullanmaları, bu kullanımın öğrenciler üzerinde ne gibi etkileri olduğu ve dijital hikâye anlatıcılığının sınıfta uygulanmasını önleyen sorunların neler olduğu araştırılmıştır. Çalışma sonuçları, öğretmenlerin sınıfta dijital öyküleri kullanma konusundaki algılarının, atölye çalışmalarından hemen sonra olumlu olmasına rağmen, uygulamada, öğretmenlerin yarısından fazlasının uygulama sürecinde dijital hikâye anlatımı kullanmaya devam etmediğini göstermiştir. Dijital hikâye anlatıcılığını kullanan öğretmenler, öğrenci performansı üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu, 21. yüzyıl becerilerinde motivasyon ve katılım düzeylerinde artış olduğunu bildirmişlerdir.

Sadık (2008), tarafından yapılan “Dijital Öykü Anlatımı: Öğrenci Öğrenmesi İçin Anlamlı Bir Teknoloji Bütünleşik Yaklaşım” çalışmasında amaç, Mısırlı öğretmenlere belirli bir dijital teknolojinin uygulanması yoluyla öğretim ve öğrenme geliştirmede yardımcı olmaktır. Çalışmanın sonuçları; öğrencilerin ürettiği dijital öykülerin pedagojik ve teknik özelliklerinin birçoğunu karşıladığını ortaya koymuştur. Sınıf içi gözlem ve görüşmelerden edinilen bulgular, dijital öykü anlatımı projelerinin öğrencilerin müfredat içeriğini anlama anlayışını artırdığını bu nedenle de müfredatın dijital öykü anlatımı içerecek şekilde değiştirilmesinin uygun olacağını belirtmişlerdir.

Garrety (2008), “Dijital Öykü Anlatımı: Öğrenci ve Öğretmen Öğrenmesi İçin Yeni Bir Araç” adlı çalışmasında, eğitimde dijital öykü anlatımını kullanmanın evrimini belgeleyen literatürü ortaya koymuş ve dijital öykü anlatımını tanımlayan literatürden beş farklı tür ortaya çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Tanımlanan bu hikâyeler, öğrenme hikâyeleri, proje bazlı hikâyeler, sosyal adalet ve kültürel hikâyeler ve yansıtıcı uygulamalara dayanan hikâyeler olarak ifadelendirilmiştir.

Heo (2009), “Dijital Öykü Anlatımı: Dijital Öykü Anlatıcılığının Öğretmen Adaylarının Eğitim Teknolojilerine Öz Yeterlilikleri ve Eğilimleri Üzerindeki Etkilerine İlişkin Ampirik Bir Çalışma” isimli araştırmasındaki amaç, dijital öykü anlatımı deneyiminin öğretmen adaylarının eğitim teknolojilerine olan öz yeterliliklerine etkilerini incelemektir. Araştırmanın sonucunda katılımcıların teknolojik yetkinliklerinin arttığı ve eğitim teknolojilerine uyum sağlayabilmenin dijital öykü anlatımı deneyimi ile geliştiğini vurgulanmıştır.

Smeda, Dakich ve Sharda (2010), “Dijital Öykü Anlatımı ile E-Öğrenmeyi Geliştirmek İçin Bir Çerçeve Geliştirmek” başlıklı çalışmalarında dijital hikâye anlatımı yoluyla e-öğrenim sistemlerini geliştirmek için bir çerçeve çizmeye çalışmışlardır. Bu

çalışmada, dijital hikâye anlatımı yoluyla e-öğrenim sistemleri oluşturmak için bir model sunulmaktadır. Bu çerçevede 12 hikâye üzerinde çalışılmış, öğrencilerin gelişim seviyeleri 1’den 5’e kadar derecelendirilmiştir. Öğrencilerin seviyeleri 1’den başlayıp 5’e doğru gittikçe hikâyelerin karmaşıklık seviyeleri de artmaktadır. Bu çerçevede, çeşitli eğitim kademelerinde hikâye anlatma derecelerinin daha da geliştirilebileceği belirtilmiştir.

Xu, Park ve Baek’ın (2011) “Dijital Öykü Anlatımına Yeni Bir Yaklaşım: Sanal Öğrenme Ortamında Kendi Kendine Etkinlik Yazmaya Odaklanan Bir Etkinlik” adlı çalışmalarının amacı, dijital hikâye anlatıcılığına yönelik yazmanın katılımcıların yazma ile ilgili öz-yeterlikleri ve ikinci hayat olarak bilinen sanal gerçeklik öğrenme ortamı üzerindeki etkilerini incelemektir. Deneysel çalışmanın sonuçları ise sanal öğrenme ortamındaki dijital öykü anlatımının, çevrimdışı dijital öykü anlatımından daha etkili olduğu ve dijital öykü anlatımı tekniğinin yazma öğretmek için sınıf ortamlarında etkili bir şekilde kullanılabileceği şeklindedir.

Campbell (2012), “İlköğretim Sınıflarında Dijital Hikâye Anlatımı: Eğlencenin Ötesine Geçmek” isimli çalışmasında dijital hikâye anlatımının öğrencilerin yazma motivasyonu, yaratıcılık ve teknoloji kullanımı becerilerine etkisini incelemiştir. Çalışma, eylem araştırması olarak tasarlanmış ve yürütülmüştür. Katılımcıların incelenen beceriler ile ilgili olumlu görüş belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Hung, Hwang ve Huang (2012), “Öğrencilerin Öğrenme Motivasyonunu, Problem Çözme Yetkinliğini ve Öğrenme Başarısını Geliştirmeye Yönelik Proje Tabanlı Dijital Hikâye Anlayışı” başlıklı çalışmalarında öğrencilerin öğrenme performanslarını artırmak için proje tabanlı dijital hikâye anlatımı yaklaşımı kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları, dijital hikâye anlatımı ile proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin Fen öğrenme motivasyonlarını, problem çözme yetkinliklerini ve öğrenme başarılarını artırdığını göstermektedir.

Smeda, Dakich ve Sharda (2013), “Sınıfta Dijital öykü Anlatımının Etkisi: Bir Durum Çalışması” isimli çalışmada, dijital öykü anlatımının öğrencilerin katılımı ve öğrenme çıktıları üzerindeki etkisini araştırmak için yapılan bir durum çalışmasının kısmî bulgularını rapor etmektedir. Çalışma sonucunda, dijital hikâye anlatımının, öğrencinin katılımını ve öğrenme çıktılarını geliştiren etkili bir öğrenme paradigması olduğu belirlenmiştir.

Tan, Lee ve Hung (2013), “Dijital Hikâye Anlatımı ve Bilginin Doğası” isimli çalışmalarında, 5. sınıf Fen Bilgisi dersinde dijital hikâye anlatımı uygulamasının

sonuçlarını rapor etmişlerdir. Çalışma, deneysel desen ile tasarlanmıştır. Sonuç olarak öğrencilerin hazırladıkları hikayelerin u kategoride olduğu belirlenmiştir. Birinci kategoride yaratıcı bağlamda ele alınan, bilgi ve anlatının entegre edildiği bir anlatım söz konusudur. İkinci kategoride anlatılar bağlam ve içerik uyumundan yoksundur. Üçüncü kategoride ise öğrencilerin anlatımı inşa ederek, içeriği açıklayacak nitelikte bağlamlar ürettikleri belirlenmiştir.

Holotescu, Grosseck ve Danciu (2014), “140 Karakterlik Eğitimsel Dijital Öyküler: Akademik Derslerde Mikro Blog Hikâye Anlatım Tipolojisine Doğru” adlı çalışmalarındaki amaç, dijital öykü anlatıcılığını en popüler sosyal medya uygulamalarından biri olan mikro-blog yoluyla üniversite derslerine entegre etme yollarını araştırıp sunmaktır. Çalışmada, iki ders mikro-blog platformunda düzenlenen, on kursa kayıtlı olan öğrenciler için bir dizi dijital öykü anlatımı etkinliği geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Araştırmada, dijital öykülerin eğitim sürecinde kullanımının öğrencilerin işbirliği, iletişim ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Kordaki (2014) tarafından yapılan “Eğitsel Dijital Öykülerin Tasarımında: Ed-W Modeli” isimli araştırmada, eğitim amaçlı dijital öyküler için Storyboard tasarımına uygun bir eğitim modelleme metodolojisinin sunulmasına odaklanmıştır. Ed-W öğrenme modeli 5 aşama olarak tasarlanmıştır. Bu aşamalar; öyküdeki kahramanın problem durumuyla karşılaşması, bu problem durumunun fark edilmesi, problemin çözümü için kahramanın harekete gemesi, problemin kahraman tarafından özölmeye çalışılması, kahramanın söz konusu problemin üstesinden gelmesi olarak ifade edilmektedir. Bu aşamalar ile eğitimde dijital öykü tasarımının daha nitelikli yapılabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Yüksel, Robin ve McNeil (2014), “Dünyada Dijital Öykü Anlatıcılığının Eğitimsel Kullanımları” isimli çalışmalarında, eğitimciler, öğrenciler ve dünyadaki diğer kişilerin eğitim sürecini desteklemek için dijital öykü anlatıcılığını nasıl kullandıklarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu alışma, dijital öykü anlatıcılığının farklı ölkelerdeki eğitimsel kullanımları hakkında genel bir çerçeve sunmakta ve farklı kültürlerdeki insanların bu teknoloji hakkındaki farklı algılarını açıklamaktadır. Sonuçlar, dünyadaki dijital öykü anlatıcılığının eğitimsel kullanımlarının mevcut durumunu göstermektedir.

Abiola (2014), tarafından yapılan çalışmada, dijital öykü anlatıcılığının anaokulu ğrencilerinin Oyo eyaletindeki temel okullardaki ahlaki eğitimdeki başarıları üzerindeki etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Deneysel desen olarak tasarlanan çalışmada, dijital öykülerin; deneyimlerin, geleneklerin ve kültürlerin deney grubundaki öğrencilere

aktarılmasında anlamlı düzeyde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Price, Strodtman, Brough, Lonn ve Luo (2015) tarafından yapılan çalışmada hemşirelik eğitiminde kavram öğretimi esnasında dijital öykülerden yararlanmak amaçlanmıştır. Anket ve odak grup görüşmesinden elde edilen veriler değerlendirildiğinde dijital öykülerin kavram öğretiminde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dijital teknolojinin kullanımının işbirlikçi yaklaşımı ve yaratıcılığı teşvik ettiği, öğrenme sürecini desteklediği belirlenmiştir.

Inan (2015) tarafından yapılan çalışmada, dijital hikâye anlatımı tekniğinin okul öncesi öğretmen adaylarının ve dijital öyküleri Matematik dersinde inceleyen okul öncesi öğrencilerinin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarına Matematik öğretimi için dijital öyküler tasarlanmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemi ile kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda öğretmen adaylarının ve okul öncesi öğrencilerinin dijital hikâye anlatımı tekniğini ilginç, eğlenceli ama zaman alıcı olarak belirttikleri belirlenmiştir.

Baim (2015), “Dijital Öykü Anlatımı: Çevrimiçi Öğrenim Ortamında Yüz Yüze Anlatım Özünü Anlatmak” başlıklı çalışmasında, video tabanlı dijital hikâye anlatımı ile ilgili öğrenme modüllerinin hazırlanması için bir yüksek lisans programına kayıtlı öğrencilerin kendilerine yönelik öğrenme tercihlerinin tespit edilmesi ve karşılanması bağlamında ele alınmıştır. Araştırma sonuçları, öğrencilerin hazırlanan yeni videoyu onayladıklarını ve mesajın izlenmesini ve sunum şeklini eğlenceli bulduklarını ortaya koymaktadır.

Lisenbee ve Ford (2018), “Geleneksel ve Dijital Öykülemde Çocukların Deneyimleri ve Pedagoji Arasındaki Bağlantılar” konulu çalışmalarında, geleneksel ve dijital hikâye anlatımının tanımlarına, müfredatla ilişkili pedagojik yöntemlere ve erken çocukluk sınıflarında hikâye anlatıcılığına ilişkin okuma yazma merkezlerinden örnekler yer vermişlerdir. Çalışmada, öğretmen ve öğrencilere dijital ve geleneksel hikâye anlatımı için kullanabilecekleri kaynak desteği sağlanmıştır.

Kasami (2018), “Yabancı Dil Eğitiminde Dijital Hikâye Anlatma Ödevlerinin Öğrenme Motivasyonu Açısından Avantajları ve Dezavantajları” isimli çalışmasında, Japon üniversite öğrencilerinin yabancı dil dersliklerinde dijital hikâye anlatımı ödevlerini yürütmede karşılaştıkları avantajları ve zorlukları ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu amaca ulaşmak adına öğrenciler için “İngilizce Bilgisi” başlıklı 6 derste anketlerden veriler elde edilmiştir. Araştırmada, dijital hikâye anlatmanın öğrencilerin motivasyonlarını arttırdığı

sonucuna ulaşılmıştır.

Schmoelz (2018), “Eğitimde Dijital Hikâye Anlatımı ile Birlikte Yaratıcılığı Sağlamak” konulu çalışmasında, rencilerin birlikte yaratıcılığı sağlamak için dijital hikâye anlatıcılığını kullanan sınıf içi etkinliklerde nasıl etkileşime girdiklerini incelemeyi amaçlamıştır. Nitel yaklaşımla yürütülen araştırmanın verileri; alan notları, sınıf etkinliklerinin videosu, renciler ve retmenlerle yapılan görüşmeler ve grup tartışmaları ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, dijital hikâye yazma evresinde renciler iki ortak yaratıcılığın kategorisini ortaya koymuşlardır. Bunlar eylem ve kontroldür. renciler dijital hikâye yazma etkinliklerinde kontrolü vererek, alarak, paylaşarak veya sınırlayarak farklı etkileşim biçimlerini ve etkileyici eylem yoğunluğunu değiştirmişlerdir.

Tour, Gindidis ve Newton (2019), “Dijital Okuryazarlığı Deneysel Dijital Hikâye Anlatımı Yoluyla Yabancı Dil İçeriğinde renme” konulu çalışmalarında, yabancı dil bağlamında dijital iletişim üretmek için bir pedagojik yaklaşım tasarlanarak, uygulanmış ve değerlendirilerek sonuçları ortaya konulmuştur. Konu, retmen bakış açısıyla incelenmiştir. Araştırma, durum çalışması tekniğinde tasarlanıp yürütülmüştür. Araştırmanın sonucunda dijital hikâye anlatımının; rencilerin dil, teknoloji, izleyici, bağlam, sosyal hedefler ve g arasındaki karmaşık ilişkileri anlamalarını kolaylaştırdığı tespit edilmiştir.

Yapılan literatür taramasında, dijital ykleme ile ilgili gerçekleştirilmiş çalışmaların genellikle akademik başarı, motivasyon ve tutum değerkenlerine odaklandığı görülmektedir. Ancak dil üretimindeki dört temel beceri olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma alanlarının her biri üretme ve renme sürecinin anlamlı hale gelmesinde önemlidir. Dijital ykleme bu dört beceriyi kapsayan bütüncül bir yaklaşımla ele alınmalıdır. Literatürdeki dijital ykleme ile ilgili çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde dinleme ve yazma beceri alanlarına çok yer verilmediği ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle çalışmanın dijital Öykülemede dinleme ve yazma becerilerini işe koşması bakımından literatürdeki boşluğu dolduracağı düşünülmektedir. Bu bağlamda bu araştırmada “Dijital ykleme Yönteminin İlkokul 4. Sınıf rencilerinin Dinlediğini Anlama ve Yaratıcı Yazma Becerilerine Etkisi”nin belirlenmesi amaçlanmıştır.

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmada izlenen bilimsel araştırmanın modeli, araştırma kapsamında incelenen evren ve örneklem, bu araştırma için kullanılan verilerin toplanması, verilerin çözümlenmesi ile ilgili açıklamalara yer verilmektedir.

3.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Araştırma, nicel araştırma desenlerinden ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel modelde gerçekleştirilmiştir. Bu desende rastgele atama yapılmaksızın oluşturulmuş deney ve kontrol grubu olarak adlandırılan iki grup bulunmaktadır, her iki gruba da ön test ve son test uygulanmaktadır (Creswell, 2016; Karasar, 2005). Yarı deneysel desenler, deneysel sürecin uygulandığı fakat tüm dışsal değişkenlerin kontrol altına alınmadığı bir araştırma desendir (Christensen, Burke Jojnson ve Turner, 2015). Bu desende dikkat edilmesi gereken durum, deney grubunda kullanılan bağımsız değişkenlerin ve yöntemin kontrol grubunda kullanılmamasıdır (Sönmez ve Alacapınar, 2016). Deneysel çalışmalarda uygulanan ön testler ve son testlerden elde edilen sonuçlara göre kullanılan tekniğin deney grubu üzerinde etkisi araştırılabilir (Büyüköztürk, 2013). Deneysel yöntem bu özelliğinden ötürü araştırmanın amacına en uygun yöntem olarak öne çıkmaktadır. Çalışmada deney grubunda dijital öykülemeye dayalı dinleme eğitimi yapılırken, kontrol grubunda ise kâğıttan okuma destekli dinleme eğitimi gerçekleştirilmiştir.

*Tablo 1. Araştırma Modelinin Simgesel Görünümü**

Grup	Ön test	Deneysel İşlem	Son test
DG	DAT1 YYHH1 YYR1	Dijital Öykülere Dayalı Öğretim	DAT2 YYHH2 YYR2
KG	DAT1 YYHH1 YYR1	Kâğıttan Okuma Destekli Öğretim	DAT2 YYHH2 YYR2

*Yukarıdaki tabloda; DG deney grubunu, KG kontrol grubunu, DAT dinlediğini anlama testini, YYHH yaratıcı yazma hikâye haritalarını, YYR yaratıcı yazma rubriğini ifade etmektedir.

3.2. ARAŞTIRMANIN EVREN VE ÖRNEKLEMİ

Bu araştırmanın evrenini 2017-2018 eğitim öğretim yılında Şanlıurfa ili Bozova ilçesindeki ilkokul 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Şanlıurfa ili Bozova ilçesinde bulunan bir devlet okulunun dördüncü sınıflarının iki şubesinde eğitim gören toplam 52 öğrenci ise çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. Okul seçiminde seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi işe

koşulmuştur. Uygun örnekleme, özellikle insana yardım araştırmalarında kullanılan oldukça yaygın bir örnekleme tekniğidir. Pratik ve ekonomik olması açısından tercih edilir (Creswell, 2012; Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012; Monette, Sullivan ve Dejong, 1990). Bu bağlamda çalışma, araştırmacının görev yaptığı ilçede yürütülmüştür. Araştırmada kullanılan kontrol ve deney gruplarının saptanmasında ise amaçsal örnekleme yöntemlerinden benzeşik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Benzeşik örneklemede araştırmacı, tanımlayıcı özelliklere sahip bir alt gruba üyeliğe dayalı bireyleri veya alanları amaçlı olarak örneklemektedir (Creswell, 2012). Bu doğrultuda Bozova ilçesindeki A İlkokulunun 4. sınıf düzeyindeki 6 şubesinde öğrenim gören toplam 182 öğrenciye çalışmada kullanılacak olan dinlediğini anlama başarı testi ön testler olarak uygulanmıştır. Sonuçlar analiz edildiğinde birbirine en denk iki grup kontrol ve deney grubu olarak atanmıştır. Bu gruplardan hangisinin deney, hangisinin kontrol grubu olacağı kura yoluyla belirlenmiştir.

Tablo 2. Araştırmanın Çalışma Grupları

Grup	İşlem	Okul	Sınıf	Öğrenci Sayısı
Deney	Dijital Öykülere Dayalı Öğretim	A İlkokulu	4-B	26
Kontrol	Kâğıttan Okuma Destekli Öğretim	A İlkokulu	4-C	26

Tablo 3. Öğrencilerin Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Değişkenler		Deney Grubu		Kontrol grubu	
		f	%	f	%
Cinsiyet	Kadın	17	65,4	16	61,5
	Erkek	9	34,6	10	38,5
	Toplam	26	100,0	26	100,0
Baba eğitim	İlkokul	4	15,4	4	15,4
	Ortaokul	8	30,8	9	34,6
	Lise	8	30,8	7	26,9
	Üniversite	5	19,2	5	19,2
	Lisansüstü	1	3,8	1	3,8
Toplam	26	100,0	26	100,0	
Anne eğitim	İlkokul	7	26,9	7	26,9
	Ortaokul	4	15,4	5	19,2
	Lise	6	23,1	5	19,2
	Üniversite	5	19,2	5	19,2
	Lisansüstü	4	15,4	4	15,4
Toplam	26	100,0	26	100,0	
Baba meslek	İşçi	11	40,2	11	40,2
	Çiftçi	0	0	0	0
	Memur	7	26,9	6	23,0
	Esnaf	7	26,9	8	30,7
	Diğer	1	3,8	1	3,8
Toplam	26	100,0	26	100,0	
Anne meslek	İşçi	2	7,6	2	7,6
	Ev hanımı	22	84,6	22	84,6

	Memur	2	7,6	2	7,6
	Esnaf	0	0	0	0
	Diğer	0	0	0	0
	Toplam	26	100,0	26	100,0
Aile aylık ortalama gelir	1000 TL'den az	3	11,5	3	11,5
	1000-3000 TL arası	9	34,6	9	34,6
	3000-6000 TL arası	7	26,9	7	26,9
	6000 TL üstü	7	26,9	7	26,9
	Toplam	26	100,0	26	100,0

Araştırmanın örneklem grubunun demografik bilgileri incelendiğinde, deney grubunda 17 kadın (%65,4) ve 9 erkek (%34,6) öğrenci olmak üzere toplam 26 öğrenci bulunduğu, kontrol grubunda ise 16 kadın (%61,5) ve 10 erkek (%38,5) öğrenci olmak üzere toplam 26 öğrenci bulunduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubunun okul öncesi eğitim alma durumları, anne ve baba eğitim durumları, anne ve baba meslek durumları ve aile aylık ortalama gelir durumlarına göre birbirine benzer olduğu görülmektedir.

2.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Bu bölümde, veri toplama araçlarının neler olduğu ve nasıl belirlendiğine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

Tablo 4. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları ve Uygulama Zamanları

Uygulama Zamanı	Gruplar	Veri Toplama Araçları			
		Dinlediğini Anlama Testi	Yaratıcı Yazma Hikâye Haritaları	Yaratıcı Yazma Rubriği	Kişisel Bilgi Formu
Deneysel işlem öncesi	Deney ve Kontrol	X	X	X	X
Deneysel işlem sonrası	Deney ve Kontrol	X	X	X	

Araştırmada veri toplamak için farklı araçlar kullanılmıştır. Bunlar dijital öykülemeye ilişkin “Dinlediğini Anlama Testi”, “Yaratıcı Yazma Rubriği”, “Yaratıcı Yazma Hikâye Haritaları”, “Kişisel Bilgi Formu” olarak belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubuna deneysel işlem öncesi ve deneysel işlem sonrasında Dinlediğini Anlama Testi, Yaratıcı Yazma Hikâye Haritaları, Yaratıcı Yazma Rubriği uygulanmıştır. Kişisel Bilgi Formu ise deney ve kontrol grubuna deneysel işlem öncesinde uygulanmıştır.

Dinlediğini anlama başarı puanlarını belirlemek adına “Dinlediğini Anlama Testi” (Bulut, 2013) kullanılmıştır. Dinlediğini Anlama Testi’nin hazırlanmasında ilk olarak dinlediğini anlama ile ilgili programdaki kazanımlara uygun olarak 50 maddelik soru havuzu oluşturulmuştur. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme ve Sınıf Öğretmenliği alanlarından olan 3 uzman tarafından bu sorular incelenerek 46 maddeden oluşan deneme formu

hazırlanmıştır. Deneme formu 218 öğrenciye uygulandıktan sonra madde analizlerine başlanmıştır. Ayırt edicilik indeksi (rpb) .30'un altında olan maddeler elenmiştir. Ayrıca madde güçlük indeksi (Pj) .10'un altında ve .90'ın üzerinde olan maddeler de testten çıkarılmıştır. Yapılan bu çalışmalar sonucunda 35 maddeden oluşan Dinlediğini Anlama Testi hazırlanmıştır. Yapılan güvenilirlik testlerinden sonra madde soru sayısı 22'ye düşürülmüştür. Testin güvenilirliğine ilişkin bulgulara bakıldığında KR-20 değerinin .92 olduğu görülmektedir. Dijital öykülerin ilkökul öğrencilerinin dinlediğini anlama ve yaratıcı yazma becerisine etkisini inceleyen bu çalışmada güvenilirlik testi yenilenmiş ve KR-20 değeri .85 olarak hesaplanmıştır. Buna göre test puanlarının güvenilirliği, başarı testinin bu çalışmada kullanılabilir düzeyde olduğu şeklinde yorumlanmıştır. Dinlediğini Anlama Testi; öğrenci ve öğretmen formu olmak üzere 2 ayrı form şeklinde hazırlanmıştır. Öğretmen formunda; bilgilendirici, öyküleyici metinler ve şiirler yer almaktadır. Bu metinlerin altında öğrencilere yöneltilecek sorular vardır. Öğrenci formu ise, sadece sorulardan oluşmaktadır. Öğrenciler, öğretmenlerin okuyacağı metni dinleyerek öğrenci formundaki sorulara cevap vermişlerdir. Dinlediğini anlama testi toplamda 22 soruluk bir ölçektir. Testin içeriği; dinlediğini anlama düzeylerini ölçmek amacıyla çıkarımda bulunma, boşluk doldurma, eşleştirme, doğru-yanlış soruları, kelimelerin anlamını tahmin etme gibi çeşitli becerileri test eder niteliktedir.

Yaratıcı yazma beceri düzeylerini belirlemek için ise araştırmacı tarafından iki uzmandan görüş alınarak oluşturulan “Yaratıcı Yazma Hikâye Haritaları” aracılığıyla öğrenciler tarafından yazılan hikâyeler kullanılmıştır. Bu hikâyelerin puanlanmasında Öztürk (2017) tarafından geliştirilmiş olan “Yaratıcı Yazma Rubriği” kullanılmıştır. Hikâye haritaları; hikâyenin adı, hikâyeye ilişkin konu, ana fikir, olay, yer, kahramanlar, zaman unsurları göz önünde bulundurularak 3 adet hazırlanmıştır (Bkz. Ek-5). Bunlar deneysel uygulamalardan önce ön test olarak ve uygulamalardan sonra son test olarak yazdırılıp değerlendirilmiştir. Bu hikâye haritalarında kendilerine sunulan bilgilere uygun olarak deney ve kontrol grubundaki öğrenciler tarafından yazılan hikâyeler Yaratıcı Yazma Rubriği aracılığıyla araştırmacı ve iki alan uzmanı öğretmen tarafından değerlendirilmiş ve bu üç puanın aritmetik ortalaması öğrencilerin yaratıcı yazma puanlarını oluşturmuştur. Yaratıcı Yazma Rubriği, “Fikirlerin Orijinallliği, Düşüncelerin Esnekliği, Düşüncelerin Akıcılığı, Kelime Seçimi, Cümle Yapısı, Organizasyon, Yazı Tarzı, Dilbilgisi Kurallarına Uygunluk” olarak sekiz alt boyutu içermektedir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin kişisel bilgilerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Bu form aracılığıyla

öğrencilerin cinsiyetleri, anne ve baba eğitim durumları, anne ve baba meslekleri gibi bilgileri elde edilmiştir.

Çalışmanın uygulamalarında kullanılacak dijital öyküler uzman yardımı alınarak hazırlanmıştır. Dinleme çalışmalarına başlamadan önce Dinlediğini Anlama Testi ön test olarak örneklem grubundaki tüm öğrencilere uygulanmıştır. Deney grubunda dijital öykülerin dinletilmesi, kontrol grubunda ise kâğıttan okunan öykülerin dinletilmesi 8 hafta süresince 24 ders saatinde yapıldıktan sonra aynı test son test olarak öğrencilere sunulmuştur.

2.3.1. ARAŞTIRMANIN UYGULANMASI

Araştırmacı tarafından 2018-2019 eğitim öğretim yılında Şanlıurfa ili Bozova ilçesindeki bir devlet okulunda öğrenim gören 4. sınıf öğrencilerine dijital öykülere ilişkin dinlediğini anlama ve yaratıcı yazma uygulamaları yapılmıştır. Aşağıda uygulama sürecine ilişkin adımlar açıklanmaktadır:

1. Basamak: Öykülerin Belirlenmesi

İlkokul 4. sınıf Türkçe ders kitabında 8 tema yer almaktadır. Her temada 4 metin bulunmaktadır. Yıllık plana göre 4 ünite 1. dönem, 4 ünite ise 2. dönem işlenmektedir. Öğrencilerin ders işleme durumları göz önüne alındığında 2. döneme denk gelen 5. ve 6. Tema olan “Üretim, Tüketim ve Verimlilik” ve “Güzel Ülkem Türkiye” temalarının her birinden dörder metin olmak üzere toplamda 8 dinleme metni, 2014, 2016 ve 2017 yıllarında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan ilkokul 4. sınıf Türkçe ders kitaplarından dijitalle aktarılmak üzere seçilmiştir. Metinlerin örneklem grubundaki öğrencilerin kendi ders kitaplarından seçilmemesinin nedeni ise öğrencilerin önceden bu metinleri okuyabilecekleri ve böylece de uygulama sürecinin geçerliğini ve güvenilirliğini düşürebileceği düşüncesindedir. Hikâyeler seçildikten sonra dijital ortama aktarılması aşamasına geçilmiştir.

2. Basamak: Öykülerin Dijital Ortama Aktarılması

Dijital öykülerin tasarımları “Adobe Illüstratör” adlı programda yapılmıştır. Dijital olarak yapımı için “Adobe After Effects” programı tercih edilmiştir. Hikâyeler genel anlamda 3 aşamada oluşturulmuştur. Bu aşamalar; tasarım, hareket ve seslendirmedir. Dijital öyküler oluşturulurken öncelikle metinde geçen betimlemeler dikkate alınmıştır. Bu betimlemelere göre sahne tasarımları için taslaklar hazırlanmıştır. Taslaklar hazırlanırken önce bütün sahne kurgulanmış sonrasında parçalar oluşturulmaya başlanmıştır. Metinde

geçen sahneler, karakterler, objeler ayrı ayrı tasarlanmıştır. Karakterlerin ise öncelikle iskeleti oluşturulmuştur. Bütün tasarımlar “Adobe After Effects” programına eklenip öykü sahneleri kurulmuştur. Son aşamada hareket eylemleri hazırlanmış ve kamera hareketleri verilmiştir. En son ses senkronu eklenmiştir. Dijital öykülerin seslendirilmesi Türk Dili Edebiyatı öğretmeni olup profesyonel olarak tiyatro oyunculuğu yapan biri tarafından yapılmıştır. Dijital öykü oluşturma sürecinde “Adobe” programlarının kullanılmasının sebebi ise; kullanım ve arayüze alışma kolaylığı, programların birbirleri ile bağlantılı çalışıyor olması, vektörel formatta çalışma imkânı sağlaması, daha hızlı ve etkin bir şekilde karakter yaratıp kontrol etme kolaylığı vb. dir. Profesyonel ekiple oluşturulan dijital öyküler 3 uzmana inceletilip uygunlukları kontrol ettirilmiştir. Öyküler, dijital ortama aktarıldıktan sonra pilot uygulama aşamasına geçilmiştir.

3. Basamak: Pilot Uygulamanın Yapılması

Uygulama öncesinde okuldaki 4-D şubesine pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama, 6 hafta sürmüştür. Bu uygulamanın yapılmasındaki amaç uygulama aşamasında oluşabilecek muhtemel eksiklikleri görmek ve gerekli düzenlemeleri vaktinde yapabilmektir. Pilot uygulama yapılacak öğrencilere Dinlediğini Anlama Testi ve Hikâye Haritası etkinlikleri de uygulanmıştır. Asıl uygulamada kullanılacak bütün dijital öyküler 6 hafta boyunca pilot gruba dinletilmiş, Dinlediğini Anlama Testi bu gruba da yapılmıştır. 6 haftanın sonunda dijital öykü uygulama süreci, ölçek, etkinlikler vb. uygulamadaki yetersiz olduğu yerler belirlenmiş ve asıl uygulama sürecine geçilmeden süreç iyileştirilmeye çalışılmıştır. Uygulamada yönergelerin açık ve anlaşılır olmadığı belirlenmiştir. Bu konuda yönerge ifadeleri düzeltilip öğretmenlerin yönerge ifadelerine dikkat etmeleri gerektiği öğretmenlerle yapılan toplantıda belirtilmiştir.

Pilot uygulamadan elde edilen veriler ışığında gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra asıl uygulamalara başlamıştır.

Uygulama öncesinde Dinlediğini Anlama Testi ve Yaratıcı Yazma Rubriği ön test olarak deney ve kontrol grubundaki öğrencilere uygulanmıştır.

4. Basamak: Uygulamanın Gerçekleştirilmesi

2018-2019 eğitim öğretim döneminin ikinci yarısında dijital öykülemeye ve kâğıttan okumaya dayalı uygulamalar 8 haftalık süre içerisinde belirlenen okulda gerçekleştirilmiştir. Deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerin planlar doğrultusunda dersi işlemesi adına, ders sürecinde öğretmenlerin uygulayacağı yönergeler planda açıkça belirtilmiştir. Deney ve kontrol grubuna her hafta üç ders saati olmak üzere toplamda 24 saat

hikâye dinleme uygulaması yapılmıştır. Uygulama boyunca deney grubuna dijital öyküler dinletilmiştir. Kontrol grubuna ise öyküler öğretmen tarafından öğrencilere okunmuştur. Kontrol grubundaki her bir öğrenciye de dijital öykülerde kullanılan metinlerle ilgili görseller metin henüz okunmadan incelenmek üzere verilmiştir. Bunun sebebi ise; deney grubunda dijital öykülerin dinlenilmesi esnasında görsel unsurlar da işin içerisinde olduğundan koşulları dengelemek adına.

Çizelge 1. Deneysel İşlem Süreci

Hafta	Çalışma Grubu	İşlem
1. Hafta	Deney	Kişisel Bilgi Formu
	Kontrol	Dinlediğini Anlama Ön test Birer gün arayla öğrencilere üç adet hikâye yazdırılması (Yaratıcı Yazma Ön Test)
2. Hafta	Deney	“Konuşan Eşyalar” isimli dijital öykünün öğrencilere izletilip dinletilmesi
	Kontrol	“Konuşan Eşyalar” isimli öykünün öğretmen tarafından kâğıttan okunması, öğrencilerin hikâyenin görsellerini inceleyip görsel okuma yapmaları
3. Hafta	Deney	“Çömlek Ustası Kaplumbağa” isimli dijital öykünün öğrencilere izletilip dinletilmesi
	Kontrol	“Çömlek Ustası Kaplumbağa” isimli öykünün öğretmen tarafından kâğıttan okunması, öğrencilerin hikâyenin görsellerini inceleyip görsel okuma yapmaları
4. Hafta	Deney	“Pazar Yeri” isimli dijital öykünün öğrencilere izletilip dinletilmesi
	Kontrol	“Pazar Yeri” isimli öykünün öğretmen tarafından kâğıttan okunması, öğrencilerin hikâyenin görsellerini inceleyip görsel okuma yapmaları
5. Hafta	Deney	“Kağıtlar Ülkesinde” isimli dijital öykünün öğrencilere izletilip dinletilmesi
	Kontrol	“Kağıtlar Ülkesinde” isimli öykünün öğretmen tarafından kâğıttan okunması, öğrencilerin hikâyenin görsellerini inceleyip görsel okuma yapmaları
6. Hafta	Deney	“Bir Efsanedir Amasya” isimli dijital öykünün öğrencilere dinletilmesi
	Kontrol	“Bir Efsanedir Amasya” isimli öykünün öğretmen tarafından kâğıttan okunması, öğrencilerin hikâyenin görsellerini inceleyip görsel okuma yapmaları
7. Hafta	Deney	“Ülkemin Renkli Haritası” isimli dijital öykünün öğrencilere izletilip dinletilmesi
	Kontrol	“Ülkemin Renkli Haritası” isimli öykünün öğretmen tarafından kâğıttan okunması, öğrencilerin hikâyenin görsellerini inceleyip görsel okuma yapmaları
8. Hafta	Deney	“Umudunu Yitirmeyen Tek İnsan” isimli dijital öykünün öğrencilere izletilip dinletilmesi
	Kontrol	“Umudunu Yitirmeyen Tek İnsan” isimli öykünün öğretmen tarafından kâğıttan okunması, öğrencilerin hikâyenin görsellerini inceleyip görsel okuma yapmaları
9. Hafta	Deney	“İstanbul Dünyam” isimli dijital öykünün öğrencilere izletilip dinletilmesi

	Kontrol	“İstanbul Dünyam” isimli öykünün öğretmen tarafından kâğıttan okunması, öğrencilerin hikâyenin görsellerini inceleyip görsel okuma yapmaları
10. Hafta	Deney Kontrol	Dinlediğini Anlama Son test Birer gün arayla öğrencilere üç adet hikâye yazdırılması (Yaratıcı Yazma Son Test)

3.5. VERİLERİN ANALİZİ

Araştırma kapsamındaki alt problemleri yanıtlamak adına betimsel istatistikler (ortalama, standart sapma vb.) yapılmıştır. Çalışma sürecinde kullanılan analizler Şekil 3.1.de özetlenmektedir.



Şekil 3.1. Verilerin analizinde kullanılan istatistikler

Deney ve kontrol gruplarını karşılaştırmak için ilk olarak verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek adına Kolmogorov-Smirnow normallik testi yapılmış ve Skewness (çarpıklık) ve Kurtosis (basıklık) değerleri hesaplanmıştır. Verilerin normal dağılım gösterdiği belirlendikten sonra deney ve kontrol grubunun ön test puanlarını karşılaştırmak için “İlişkisiz Örneklem t Testi” kullanılmıştır. Grupların kendi içerisindeki ön test ve son test puanlarını karşılaştırmak için ise “İlişkili Örneklem t Testi” kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının son test puanlarının birlikte karşılaştırılmasında ve deney ve kontrol gruplarının erişim puanlarının karşılaştırılmasında yine “İlişkisiz Örneklem t testi” kullanılmıştır. Yapılan bütün istatistiklerde anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir (Büyüköztürk, 2018; Can, 2016; Pallant, 2016).

Deney ve Kontrol Grubunun Dinlediğini Anlama ve Yaratıcı Yazma Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Verilerin Normallik Analizi

Deney ve kontrol grubunun dinlediğini anlama ve yaratıcı yazma ön test ve son test puanlarına ilişkin normallik testlerinin sonuçları Tablo 5’te belirtilmektedir.

Tablo 5. Deney ve Kontrol Grubunun Dinlediğini Anlama ve Yaratıcı Yazma Ön test ve Son test Puanlarına İlişkin Normallik Testi Sonuçları

Değişkenler	Grup	Ön Test Puanları			Son Test Puanları		
		Skewness	Kurtosis	Shapiro-Wilk	Skewness	Kurtosis	Shapiro-Wilk
Dinlediğini Anlama	Deney	,746	,224	,092	-,787	-,320	,027
	Kontrol	,677	1,527	,155	-,757	-,116	,084
Yaratıcı Yazma	Deney	,618	,291	,064	-,025	,193	,963
	Kontrol	-,258	,421	,077	1,020	,674	,004

Gözlem sayısı 30’un altında olduğundan Shapiro Wilk değerlerine bakılmıştır (Can, 2016). Deney ve kontrol grubu dinlediğini anlama ön test, kontrol grubu son test puanları $p > .05$ olduğundan normal dağılım göstermektedir. Ancak deney grubu dinlediğini anlama son test puanları $p < .05$ olduğundan normal dağılım göstermemektedir.

Deney ve kontrol grubu yaratıcı yazma ön test, deney grubu yaratıcı yazma son test puanları $p > .05$ olduğundan normal dağılım göstermektedir. Ancak kontrol grubu yaratıcı yazma son test puanları $p < .05$ olduğundan normal dağılım göstermemektedir.

Tablo 6. Deney Grubu Dinlediğini Anlama Son Test ve Kontrol Grubu Yaratıcı Yazma Son Test Puanlarının Basıklık- Çarpıklık Aralığı

Gruplar- Son test	Skewness	Std. Error Of Skewness	Kurtosis	Std. Error Of Kurtosis
Deney Grubu Dinlediğini Anlama	-,757	,456	-,116	,887
Kontrol Grubu Yaratıcı Yazma	1,020	,456	,674	,887

Çarpıklık ve basıklık katsayılarının kendi standart hatalarına bölünmesi ile hesaplanan çarpıklık ve basıklık indekslerinin ± 2 sınırları içinde ve 0’a yakın olması verilerin normal dağılım gösterdiğine ilişkin bir kanıt olarak değerlendirilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu çalışmada da deney grubu dinlediğini anlama son test puanları (-,757/,456 ile -,116/,887) ve kontrol grubu yaratıcı yazma son test puanları (1,020/,456 ile ,674/ ,887) için çarpıklık ve basıklık katsayılarının kendi standart hatalarına bölünmesi ile elde edilen değerler bu aralıklar içerisinde olduğundan ve Shapiro-Wilk testi anlamsız bulunduğu verilerin normal dağılım gösterdiği sonucuna varılmıştır.

Deney ve Kontrol Grubunun Dinlediğini Anlama ve Yaratıcı Yazma Ön Test Puanlarına İlişkin Verilerin Analizi

Deney ve kontrol gruplarına Dinlediğini Anlama Testi ve Yaratıcı Yazma Rubriği ön test olarak uygulanmıştır. Dijital öyküleme yöntemine göre öğretimin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile kâğıttan okuma destekli öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin ön test başarı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı “Bağımsız Örneklem t Testi” ile hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 7’de sunulmuştur:

Tablo 7. Deney ve Kontrol Grubu Dinlediğini Anlama ve Yaratıcı Yazma Ön Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

	Grup	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Dinlediğini Anlama	Deney	26	,5011	,10419	50	-1,700	,095
	Kontrol	26	,5549	,12340			
Yaratıcı Yazma	Deney	26	2,6010	,92670	50	1,243	,220
	Kontrol	26	2,3221	,67005			

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin dinlediğini anlama ve yaratıcı yazma ön test puanlarının tablosu incelendiğinde; dinlediğini anlama boyutunda deney grubundaki öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}=50$) iken kontrol grubundaki öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}=55$) olduğu görülmektedir. Hesaplanan t değeri ve % 95 güven aralığında anlamlılık düzeyinde göre ($t_{(50)} = -1,700$, $p > .05$), deney ve kontrol grubundaki öğrenciler arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Yaratıcı yazma boyutunda ise; deney grubundaki öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}=2,60$) iken kontrol grubundaki öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}=2,32$) olduğu görülmektedir. Hesaplanan t değeri ve % 95 güven aralığında anlamlılık düzeyinde göre ($t_{(50)} = 1,243$, $p > .05$), deney ve kontrol grubundaki öğrenciler arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre deneysel işlemler öncesi grupların birbirine denk olduğu söylenebilir.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerini incelemek amacıyla, deneysel çalışma öncesi ve sonrasında toplanan verilerin istatistiksel tekniklerle analiz edilerek değerlendirilmesi ve elde edilen bulguların tablolar halinde sunulmasına yer verilmiştir. Tüm verilerden elde edilen bulgular ve yorumlar, araştırma alt problemlerinin sırasına göre düzenlenmiştir.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

4.1.1. Deney Grubunun Dinlediğini Anlama Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

“Deney grubu öğrencilerinin dinlediğini anlama ön test ve son test başarı puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?” alt problemine ilişkin dijital öykülerin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin deneysel işlem öncesi ve sonrası dinlediğini anlama başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için “İlişkili Örneklem t Testi” kullanılmış ve sonuçlar aşağıdaki Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Deney Grubu Dinlediğini Anlama Ön Test- Son Test Puanlarına İlişkin İlişkili Örneklem t Testi Sonuçları

	Ölçüm	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Deney	Ön test	26	,5011	,10419	25	-4,768	,000
	Son test	26	,6484	,20424			

Dijital öykülerin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin dinlediğini anlama ön test puanları ortalaması ($\bar{X}=50$) iken son test puanları ortalaması ($\bar{X}=64$)’e yükselmiştir. Hesaplanan t değeri ve % 95 güven aralığında anlamlılık düzeyine göre ($t_{(25)} = -4,768$; $p<0.05$), dijital öykülerin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin deneysel işlem öncesi ve sonrası dinlediğini anlama düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir.

Bu bulguya göre, deney grubunda uygulanan dijital öykülerin öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerini geliştirmede etkili olduğu söylenebilir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

4.2.1. Deney Grubunun Yaratıcı Yazma Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Çalışmanın ikinci alt problemi “Deney grubu öğrencilerinin yaratıcı yazma ön test

ve son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır? ” şeklinde oluşturulmuştu.

Dijital öykülerin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin deneysel işlem öncesi ve sonrası yaratıcı yazma puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı “İlişkili Örneklem t Testi” ile hesaplanmış ve sonuçlar aşağıdaki Tablo 9’da verilmiştir.

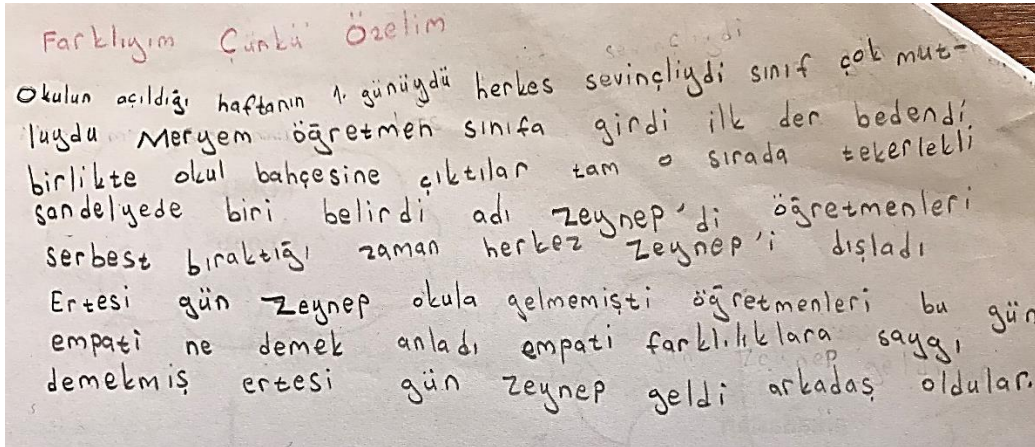
Tablo 9. Deney Grubu Dinlediğini Anlama Ön Test- Son Test Puanlarına İlişkin İlişkili Örneklem t Testi Sonuçları

	Ölçüm	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Deney	Ön test	26	2,6010	,92670	25	-3,273	,003
	Son test	26	3,1442	,91015			

Dijital öykülerin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin yaratıcı yazma ön test puanları ortalaması ($\bar{X}=2,60$) iken son test puanları ortalaması ($\bar{X}=3,14$)’e yükselmiştir. Hesaplanan t değeri ve % 95 güven aralığında anlamlılık düzeyine göre ($t_{(25)} = -3,273$; $p<0.05$), dijital öykülerin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin deneysel işlem öncesi ve sonrası yaratıcı yazma düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir.

Bu bulguya göre, deney grubunda uygulanan dijital öykülerin öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini geliştirmede etkili olduğu sonucu çıkartılabilir. Deney grubundaki Ö26 kodlu öğrencinin ön test ve son test çalışma kağıtları Örnek 1 ve Örnek 2’de gösterilmektedir.

Örnek 1: Deney grubuna ait Ö26 kodlu öğrencinin ön test örneği



Örnek 1 incelendiğinde, deney grubundaki Ö26 kodlu öğrencinin ön test örneğindeki metinde “Okulun açıldığı haftanın birinci günüydü.”, “Herkes sevinçliydi.”, “Sınıf çok mutluydu.” gibi cümlelerin kısa olduğu, düşüncelerin oldukça sınırlandırıldığı görülmektedir. Bu durum yazının kapsamının dar olmasıyla ön plana çıkmaktadır. Metindeki

“*Ertesi gün Zeynep okula gelmemiştir.*” Cümlesinde de olduğu gibi cümleler genel olarak basit cümle yapısındadır Cümlelerin sonuna noktalama işaretleri konulmamıştır. Dolayısıyla kelimelerin büyük küçük yazımında ve bazı kelimelerin cümle içinde kullanımında hatalar vardır. Örneğin “ders” kelimesinin “*der*” olarak ifade edilmesi, “herkes” kelimesinin “*herkez*” olarak yazılması yanlış yazılan kelimeler olarak belirlenmektedir.

Örnek 2: Deney grubuna ait Ö26 kodlu öğrencinin son test örneği

Farklıym Çünkü Özelim

Okulların açıldığı haftaydı. O hafta herkes birbirine sarılıyordu ve tatilini anlatıyordu. daha sonra sınıfa bir kız geldi bu kız engelliydi saçları altın sarısı gözleri denizler kadar mavi teni kar beyazı dudakları kan kırmızısı olan bu kız çok güzeldi sınıftaki herkes ona bakıyordu boş bir sıraya oturmaya çalışırken öğretmen Neslihan Hanım sınıfa geldi Zeynep'i gördü oturmasına yardım etti sonra çocuklara şöyle dedi:

- Çocuklar ders kitaplarınızı çıkarın dedi.

Çocuklar ders kitaplarını çıkardılar kitaplarında cilt yoktu kitapları yırtıktı ama Zeynep'in ki öyle miydi kitapları cilatlıydı ve yırtık değildi sınıftaki kızlar onu kıskanmaya başlamıştı sınıfın en gözde kızı bunu fark etti çok kıskanmıştı çok o hafta kıskançlıkla geçti ama mesele büyümüşü çünkü Neslihan Hanım Zeynep'i hep örnek göstermeye başlamış ve onu sınıfın temiz ve çalışkanı seçti sınıfın gözdesi melis hiç dayanamıyordu öğretmeni olmasa onu doğrudan pısman edecekti yüzü kıpkırmızı oldu daha sonra zil çaldı Zeynep oturuyordu Melis sınıfı topladı ve onu tehdit etti yine aynı şey oldu ve öğretmen yine Zeynep'i örnek gösterdi bugün sınıf Zeynep'i dışladı okul bahçesinde onu rezil etti bunu fark eden öğretmen empati konusunu anlattı ve şöyle dedi:

- Çocuklar farklılıklara saygı duymalıyız.

Çocuklar Zeynep'den özür dilediler Zeynep ve arkadaşları çok mutlu oldular

Örnek 2'de yer alan deney grubundaki Ö26 kodlu öğrencinin son test örneği incelendiğinde, “*Okulun açıldığı haftaydı. O hafta herkes birbirine sarılıyordu ve tatilini anlatıyordu.*” cümlesinde de görüldüğü gibi cümlelerin uzun ve bağlantılı olması nedeniyle düşünceler arasında da bağlantı olması şeklinde yorumlanabilir. Örnek 1 ve Örnek 2'de yer alan metinler birlikte değerlendirildiğinde öğrencinin Örnek 2'de yer alan metinde daha fazla kelimeye yer verdiği, cümleleri daha uzun ve kapsamlı oluşturduğu görülmektedir. Örnek 2'de de cümlelerin sonuna noktalama işaretlerinin konulmadığı ve ayrıca bazı kelimelerin doğru yazılmadığı belirlenmiştir. Örneğin, “herkes” kelimesinin “*herkez*”, “tehdit” kelimesinin “*tehtit*” olarak kullanımları görülmektedir. Yazının organizasyon yapısında, Zeynep'in “*Saçları altın sarısı, gözleri denizler kadar mavi, teni kar beyazı, dudakları kan kırmızısı olan bu kız çok güzeldi.*” olarak ifade edilmesi detaylara yer verilerek betimlemeler yapıldığının göstergesidir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

4.3.1. Kontrol Grubunun Dinlediğini Anlama Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

“Kontrol grubu öğrencilerinin dinlediğini anlama ön test ve son test başarı puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?” sorusuna ilişkin bulgular Tablo 10’da yer almaktadır.

Kâğıttan okuma destekli öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin deneysel işlem öncesi ve sonrası dinlediğini anlama başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olup olmadığını belirlemek için “İlişkili Örneklem t Testi” kullanılmış, Tablo 10 ve yorumlarla açıklanmaya çalışılmıştır.

Tablo 10. Kontrol Grubu Dinlediğini Anlama Ön Test- Son Test Puanlarına İlişkin İlişkili Örneklem t Testi Sonuçları

	Ölçüm	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Kontrol	Ön test	26	,5549	,12340	25	-2,293	,031
	Son test	26	,6275	,14912			

Kâğıttan okuma destekli öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin dinlediğini anlama ön test puanları ortalaması ($\bar{X}=55$) iken son test puanları ortalaması ($\bar{X}=62$)’e yükselmiştir. Hesaplanan t değeri ve % 95 güven aralığında anlamlılık düzeyine göre ($t_{(25)} = -2,293$; $p < 0.05$), kâğıttan okuma destekli öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin deneysel işlem öncesi ve sonrası dinlediğini anlama düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir.

Bu bulguya göre, kontrol grubunda uygulanan kâğıttan okuma destekli öğretimin öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerini geliştirmede etkili olduğu sonucu çıkarılabilir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

4.4.1. Kontrol Grubunun Yaratıcı Yazma Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Dördüncü alt problem “Kontrol grubu öğrencilerinin yaratıcı yazma ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?” şeklinde oluşturulmuştur. Kâğıttan okuma destekli öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin deneysel işlem öncesi ve sonrası yaratıcı yazma puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olup olmadığı “İlişkili Örneklem t Testi” kullanılarak hesaplanmış ve aşağıda Tablo 11’de sunulmuştur.

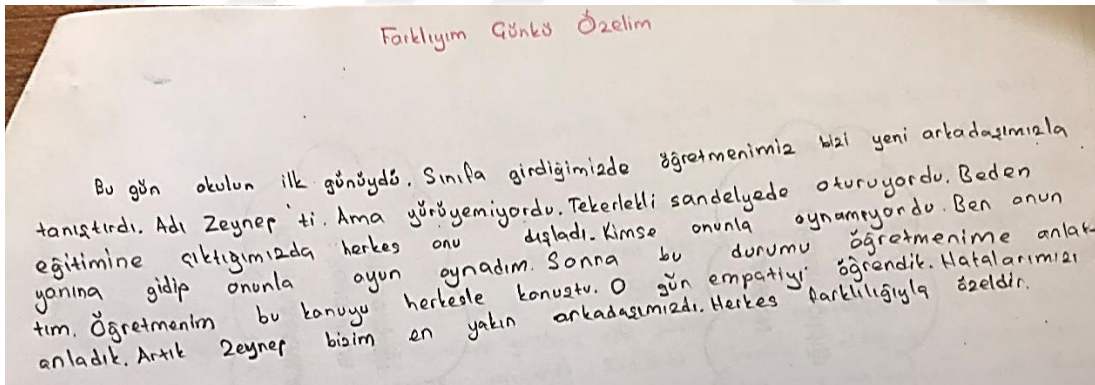
Tablo 11. Kontrol Grubu Yaratıcı Yazma Ön Test- Son Test Puanlarına İlişkin İlişkili Örneklemeler t Testi Sonuçları

	Ölçüm	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Kontrol	Ön test	26	2,3221	,67005	25	-3,710	,001
	Son test	26	2,8846	,88029			

Kâğıttan okuma destekli öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin yaratıcı yazma ön test puanları ortalaması ($\bar{X}=2,32$) iken son test puanları ortalaması ($\bar{X}=2,88$)'e yükselmiştir. Hesaplanan t değeri ve % 95 güven aralığında anlamlılık düzeyine göre ($t_{(25)} = -3,710$; $p < 0.05$), kâğıttan okuma destekli öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin deneysel işlem öncesi ve sonrası yaratıcı yazma düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir.

Bu bulguya göre, kontrol grubunda uygulanan kâğıttan okuma destekli öğretimin öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini geliştirmede etkili olduğu sonucu çıkartılabilir. Aşağıda öğrencilerin aynı hikâye haritası ile uygulamalar öncesi ve sonrasında yazmış oldukları hikâyeler Örnek 3 ve Örnek 4'te sunulmaktadır.

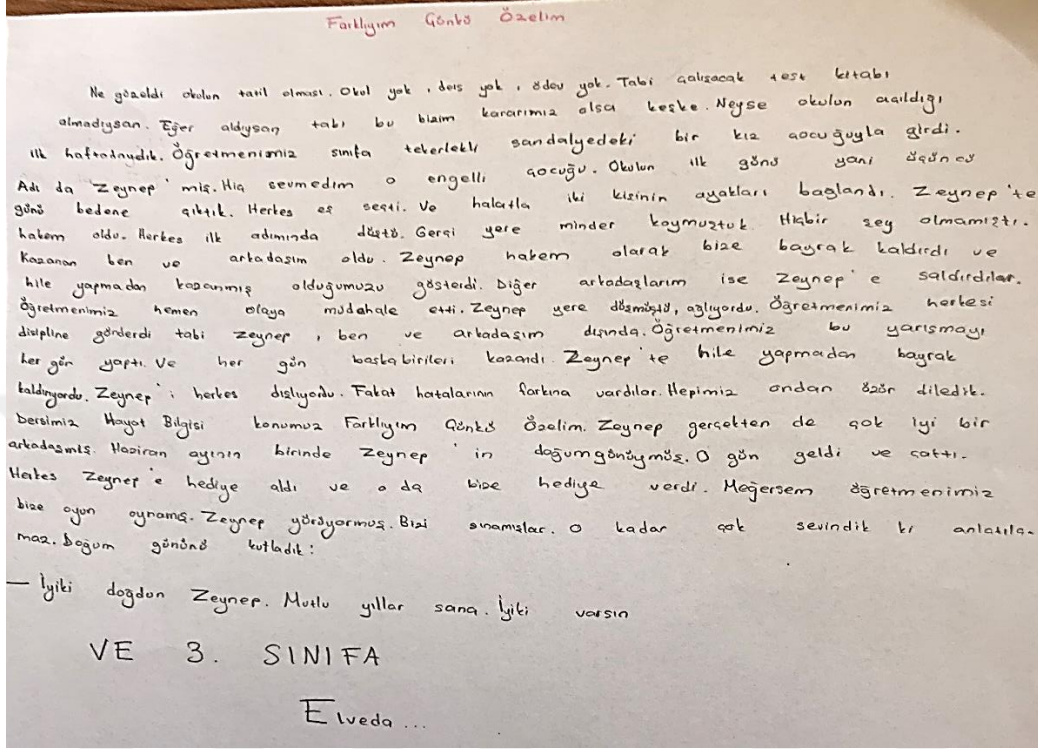
Örnek 3: Kontrol grubuna ait Ö20 kodlu öğrencinin ön test örneği



Örnek 3 incelendiğinde, kontrol grubundaki Ö20 kodlu öğrencinin ön test örneğinde “Adı Zeynep’ti. Ama yürüyemiyordu.” gibi cümlelerin kısa olması sebebiyle yazının kapsamının sınırlı olduğu, bağlantıların doğru yapılamadığı görülmektedir. Metinde “O gün empatiyi öğrendik. Hatalarımızı anladık.” cümleleri ile yazının girişten sonra hemen sonuca bağlandığı, ana fikrin tam olarak anlaşılamadığı ve aktarılamadığı gözlenmektedir. Giriş, gelişme ve sonuç bu nedenle açık değildir. Metin içerisinde “Artık Zeynep bizim en yakın

arkadaşımızdı. Herkes farklılığıyla özeldir.” cümlelerinde gramer bakımından doğru cümle kurulabildiği ve noktalama kullanıldığı görülmektedir.

Örnek 4: Kontrol grubuna ait Ö20 kodlu öğrencinin son test örneği



Örnek 4 incelendiğinde kontrol grubundaki Ö20 kodlu öğrencinin son test örneğinde cümlelerin uzun olmasından dolayı kapsamının geniş olduğu tespit edilmektedir. Kelimelerin yazımında bazı hatalar olduğu gözlenmektedir. Örneğin; “Zeynep de” ve “iyi ki” kelimelerindeki bağlacın yanlış kullanıldığı “Zeynep'te” ve “iyiki” ifadesinden anlaşılmaktadır. Metinde “doğum günü” ifadesinin “doğumgünü” olarak bitişik yazılması kelime hatalarından bir diğeridir. Ayrıca metnin genelinde noktalama işaretlerine dikkat edildiği söylenebilir.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

4.5.1. Deney ve Kontrol Grubunun Dinlediğini Anlama Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

“Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin dinlediğini anlama ve yaratıcı yazma son test başarı puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?” alt problemine ilişkin bulgular aşağıda

yer almaktadır. Dijital öykülerin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin ve kâğıttan okuma destekli öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin deneysel sonrası dinlediğini anlama ve yaratıcı yazma başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için “İlişkisiz Örneklem t Testi” kullanılmış ve sonuçlar Tablo 12 ve Tablo 13 ile açıklanmaya çalışılmıştır.

Tablo 12. Deney ve Kontrol Grubu Dinlediğini Anlama Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Dinlediğini Anlama	Grup	N	\bar{X}	S	sd	t	p
	Deney		26	,6484	,20424	50	,421
Kontrol		26	,6275	,14912			

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin dinlediğini anlama son test başarı puanları arasında anlamlı düzeyde fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan ilişkisiz örneklem t testinde, dijital öyküler kullanılan sınıftaki öğrencilerin test puan ortalaması ile ($\bar{X}_D=,6484$) kâğıttan okuma destekli yöntem kullanılan sınıftaki öğrencilerin test puan ortalaması ($\bar{X}_K=,6275$) arasında anlamlı bir fark görülmemiştir [$t_{(50)} = ,421, p>0.05$]. Bu durumda dijital öykülerin dinlediğini anlama becerisi üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Dijital öykülerin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin ve kâğıttan okuma destekli öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin deneysel sonrası yaratıcı yazma puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için “İlişkisiz Örneklem t Testi” kullanılmış ve sonuçlar Tablo 13 ile açıklanmaya çalışılmıştır.

Tablo 13. Deney ve Kontrol Grubu Yaratıcı Yazma Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Yaratıcı Yazma	Grup	N	\bar{X}	S	sd	t	p
	Deney		26	3,1442	,91015	50	1,045
Kontrol		26	2,8846	,88029			

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yaratıcı yazma son test başarı puanları arasında anlamlı düzeyde fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan ilişkisiz örneklem t testinde, dijital öyküler kullanılan sınıftaki öğrencilerin test puan ortalaması ile ($\bar{X}_D=3,1442$) kâğıttan okuma destekli yöntem kullanılan sınıftaki öğrencilerin test puan ortalaması ($\bar{X}_K=2,8846$) arasında anlamlı bir fark görülmemiştir [$t_{(50)} = 1,045, p>0.05$]. Bu durumda dijital öykülerin yaratıcı yazma becerisi üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

4.6.1. Deney ve Kontrol Grubunun Dinlediğini Anlama ve Yaratıcı Yazma Erişi Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

“Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin dinlediğini anlama ve yaratıcı yazma erişim puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” alt problemine ilişkin bulgular aşağıda yer almaktadır. Dijital öykülerin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin ve kâğıttan okuma destekli öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin dinlediğini anlamave yaratıcı yazma erişim puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için “Bağımsız Örneklem t Testi” kullanılmış ve Tablo 14 ve Tablo 15’te açıklanmaya çalışılmıştır.

Tablo 14. Deney ve Kontrol Gruplarının Dinlediğini Anlama Erişi Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Dinlediğini Anlama	Grup	N	\bar{X}	S	sd	t	p
	Deney		26	,1473	,15747	50	1,690
Kontrol		26	,0725	,16127			

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin dinlediğini anlama erişim puanlarının tablosu incelendiğinde; dinlediğini anlama boyutunda deney grubundaki öğrencilerin ortalaması (\bar{X} =,1473) iken kontrol grubundaki öğrencilerin ortalaması (\bar{X} =,0725) olduğu görülmektedir. Hesaplanan t değeri ve % 95 güven aralığında anlamlılık düzeyine göre ($t_{(50)}=1,690$, $p>.05$), deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin dinlediğini anlama erişim puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Puan ortalamaları dikkate alındığında dinlediğini anlama sürecindeki başarı durumunun deney grubu lehine olduğu söylenebilir.

Dijital öykülerin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin ve kâğıttan okuma destekli öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin yaratıcı yazma erişim puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı “Bağımsız Örneklem t Testi” ile hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15. Deney ve Kontrol Gruplarının Yaratıcı Yazma Erişi Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Yaratıcı Yazma	Grup	N	\bar{X}	S	sd	t	p
	Deney		26	,5433	,84627	50	-,086
Kontrol		26	,5625	,77318			

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yaratıcı yazma erişim puanlarının tablosu incelendiğinde; dinlediğini anlama boyutunda deney grubundaki öğrencilerin ortalaması (\bar{X} =,5433) iken kontrol grubundaki öğrencilerin ortalaması (\bar{X} =,5625) olduğu görülmektedir.

Hesaplanan t değeri ve % 95 güven aralığında anlamlılık düzeyine göre ($t_{(50)} = -0,086, p > .05$), deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yaratıcı yazma erişim puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Puan ortalamaları dikkate alındığında yaratıcı yazma sürecindeki başarı durumunun deney grubu lehine olduğu söylenebilir.

4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

4.7.1. Deney ve Kontrol Grubunun Yaratıcı Yazmanın Alt Boyutlarındaki Ortalama Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

“Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kendilerine uygulanan yöntemlere göre yaratıcı yazmanın alt boyutlarında aldıkları puanların ortalamaları ne düzeydedir?” sorusuna ilişkin bulgulara aşağıda Tablo 16 ve Tablo 17’de yer verilmektedir.

Dijital öykülerin uygulandığı deney grubunda, yaratıcı yazmanın sekiz alt boyuttan her birinin öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerine etkisi “Ortalama ve Standart Sapma Değerleri” ile hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 16 ve Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 16. Deney Grubunun Yaratıcı Yazma 8 Alt Boyutlarının Ön test ve Son test Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Alt boyutlar	Testler	\bar{X}	S	Skewness	Kurtosis
Deney Grubu	Fikirlerin orijinalliği	Ön test	2,3462	,84580	,956	,309
		Son test	2,5769	,90213	,991	,807
	Düşüncelerin akıcılığı	Ön test	2,6538	,97744	,505	-,024
		Son test	3,1154	1,03255	-,010	-,667
	Düşüncelerin esnekliği	Ön test	2,4231	,90213	1,134	1,658
		Son test	2,6538	1,01754	1,027	,427
	Kelime zenginliği	Ön test	2,6154	,98293	,609	,011
		Son test	3,1538	,92487	-,327	-,156
	Cümle yapısı	Ön test	2,4231	,94543	1,162	1,175
		Son test	3,3846	1,02282	-,634	-,315
	Organizasyon	Ön test	2,5000	,98995	,938	,344
		Son test	2,9615	1,11286	,458	-,711
	Yazı tarzı	Ön test	2,8077	1,02056	,172	-,563
		Son test	3,6538	1,01754	-,701	,514
	Kurallara uygunluk	Ön test	3,0385	1,34107	,248	-1,408
		Son test	3,6538	1,23101	-,525	-,869

Deney grubunda yer alan öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinin 8 alt boyutu (fikirlerin orijinalliği, düşüncelerin akıcılığı, düşüncelerin esnekliği, kelime zenginliği, cümle yapısı, organizasyon, yazı tarzı, kurallara uygunluk) bakımından ön test ve son test puanlarına ilişkin tablo incelendiğinde, öğrencilerin yazılarında fikirlerin orijinalliği (Ön test $\bar{X}=2,34$; Son test $\bar{X}=2,57$), düşüncelerin akıcılığı (Ön test $\bar{X}=2,65$; Son test $\bar{X}=3,11$), düşüncelerin esnekliği (Ön test $\bar{X}=2,42$; Son test $\bar{X}=2,65$), kelime zenginliği (Ön test $\bar{X}=2,61$; Son test $\bar{X}=3,15$), cümle yapısı (Ön test $\bar{X}=2,42$; Son test $\bar{X}=3,38$), organizasyon (Ön test

$\bar{X}=2,50$; Son test $\bar{X}=2,96$), yazı tarzı (Ön test $\bar{X}=2,80$; Son test $\bar{X}=3,65$), kurallara uygunluk (Ön test $\bar{X}=3,03$; Son test $\bar{X}=3,65$) boyutlarında deneysel işlem öncesinden sonrasına ortalama puanlarında artış olduğu görülmektedir.

Kâğıttan okuma destekli öğretimin uygulandığı kontrol grubunda, yaratıcı yazmanın sekiz alt boyutundan her birinin öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerine etkisi “Ortalama ve Standart Sapma Değerleri” ile hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17. Kontrol Grubunun Yaratıcı Yazma 8 Alt Boyutlarının Ön test ve Son test Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Alt boyutlar	Testler	\bar{X}	S	Skewness	Kurtosis
Kontrol Grubu	Fikirlerin orijinalliği	Ön test	2,1538	,67482	,656	1,388
		Son test	2,5769	1,02657	1,458	,610
	Düşüncelerin akıcılığı	Ön test	2,5000	,86023	,000	-,459
		Son test	2,9615	,95836	,672	-,448
	Düşüncelerin esnekliği	Ön test	1,9615	,44549	-,209	2,919
		Son test	2,5385	,98917	1,631	1,322
	Kelime zenginliği	Ön test	2,3846	,80384	,157	-,205
		Son test	2,9615	1,03849	,546	-1,082
	Cümle yapısı	Ön test	2,3846	,89786	,555	-,322
		Son test	3,0769	1,09263	,236	-1,585
	Organizasyon	Ön test	2,0769	,74421	2,396	9,620
		Son test	2,5000	,90554	1,926	3,005
	Yazı tarzı	Ön test	2,5769	,85665	-,258	-,362
		Son test	3,2692	1,07917	,034	-1,403
	Kurallara uygunluk	Ön test	2,5385	,85934	-,128	-,435
		Son test	3,1923	1,09615	-,017	-1,681

Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinin 8 alt boyutu (fikirlerin orijinalliği, düşüncelerin akıcılığı, düşüncelerin esnekliği, kelime zenginliği, cümle yapısı, organizasyon, yazı tarzı, kurallara uygunluk) bakımından ön test ve son test puanlarına ilişkin tablo incelendiğinde, öğrencilerin yazılarında fikirlerin orijinalliği (Ön test $\bar{X}=2,15$; Son test $\bar{X}=2,57$), düşüncelerin akıcılığı (Ön test $\bar{X}=2,50$; Son test $\bar{X}=2,96$), düşüncelerin esnekliği (Ön test $\bar{X}=1,96$; Son test $\bar{X}=2,53$), kelime zenginliği (Ön test $\bar{X}=2,38$; Son test $\bar{X}=2,96$), cümle yapısı (Ön test $\bar{X}=2,38$; Son test $\bar{X}=3,07$), organizasyon (Ön test $\bar{X}=2,07$; Son test $\bar{X}=2,50$), yazı tarzı (Ön test $\bar{X}=2,57$; Son test $\bar{X}=3,26$), kurallara uygunluk (Ön test $\bar{X}=2,53$; Son test $\bar{X}=3,19$) boyutlarında deneysel işlem öncesinden sonrasına ortalama puanlarında artış olduğu görülmektedir.

Aşağıda deney ve kontrol grubunun yaratıcı yazma son test örneklerine yer verilmektedir. Deney ve kontrol grubunun yaratıcı yazmanın 8 alt boyutuna (Fikirlerin orijinalliği, düşüncelerin akıcılığı, düşüncelerin esnekliği, kelime zenginliği, cümle yapısı,

organizasyon, yazı tarzı, dil bilgisi kurallarına uygunluk) ilişkin örnekleri karşılaştırmalı olarak örneklerle sunulmaktadır.

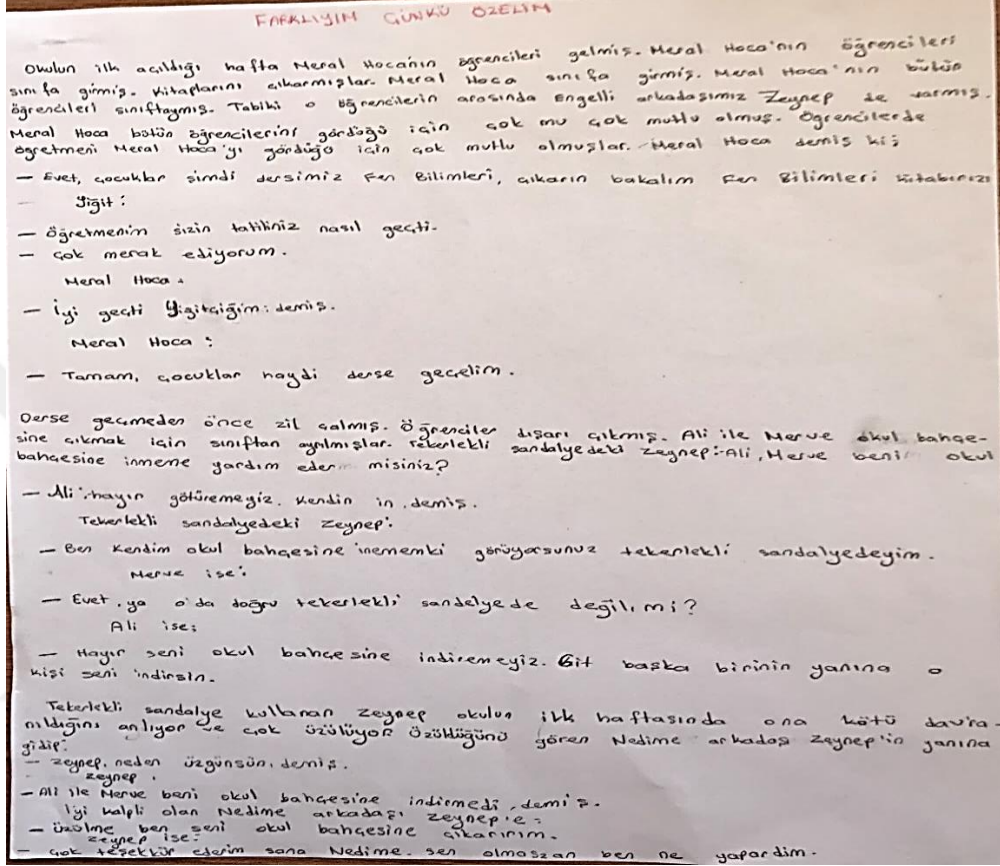
Örnek 5: Deney grubuna ait Ö5 kodlu öğrencinin “Fikirlerin Orijinallliği” boyutuna ilişkin son test örneği

Farklışım Gıvaku özetim

Okulumun arkadaşları hobbeleri Zeynep eneseli tekerlekli sandal gezile drula
gelmişti arkadaşın Zeynepi o halyle gördüğünde çok şaşkın
ve gülerken Zeynep sorular Zeynep ama gülerken sorular
Zeynep hay hay ha bu halinde ne böyle diyerek Ze-
zeynep: dışladılar ve onunla alay ettiler ve Zeynep sor-
ra ağlayarak sırasına geçti sonra Zeynepin ve arkadaş-
larının öğretmen gelmişti öğretmen Zeynepi öyle görünce
Geçmiş olsun Zeynep ne demek bu hale geldin hocam
bu tatilde neye yaptın da işte bir kaza oldu
bu hale geldim öğretmenin peki neden ağladın
Arkadaşlarım beni dışladılar hocam arkadaşları özer diledi ve
dersle başladılar ve dersin sonunda Bedene
Çıka bilirsiniz aaset çıka bilirsiniz Zeynep bahçe nö-
başlısın siz Çıkan ben sıradan gelirim yarıma.
ve bedene çıktılar ve herkes etnomoğa başladılar ve
Zeynepi yine ve yine dışladılar ve Zeynep bir kerinin
da ağlamıştı ama burada ağlamıştı ve öğretmenin
Söyledi Zeynep ve Zeynep'ten özer dilediler ve
Zeyneple oynular ve sorular sorular birlikte

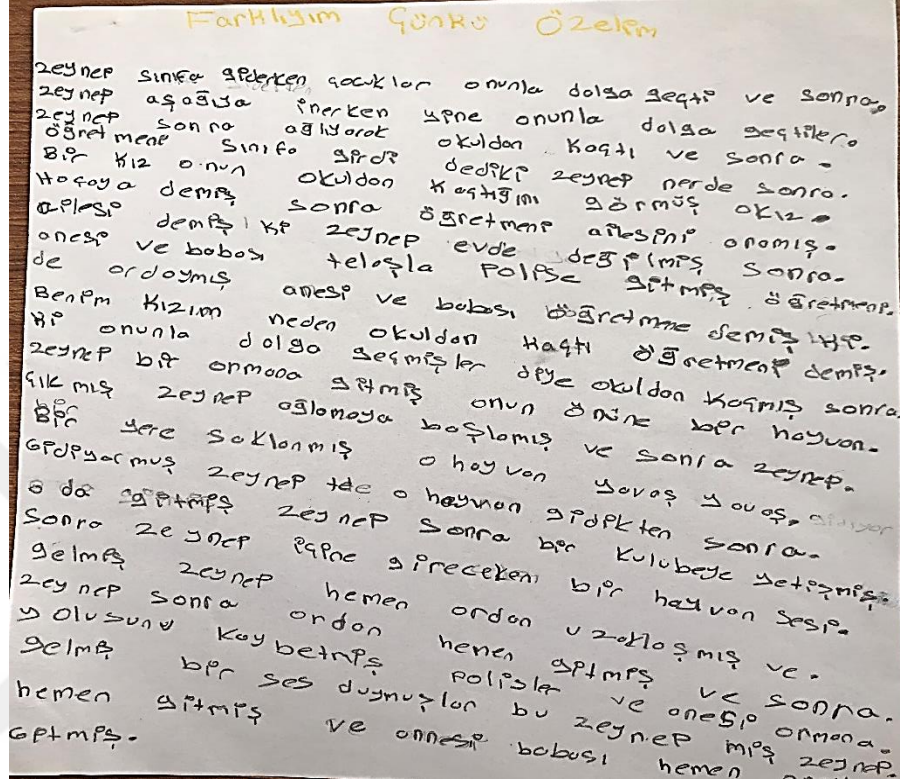
Örnek 5 incelendiğinde, deney grubundaki Ö5 kodlu öğrencinin “Fikirlerin Orijinallliği” boyutuna ilişkin son test örneğine bakıldığında “Bu halin de ne böyle diyerek Zeynep’i dışladılar ve onunla alay ettiler. Zeynep ağlayarak sırasına geçti.” cümlesinden hareketle sıradan fikirlerin farklı yollarla ifade edildiği, “Neden ağladın? Çünkü arkadaşlarım beni dışladılar.” ifadesinde fikirlerin açıklandığı ve birbiriyle bağlantılı olan bu fikirlerin konuyla ilgili olarak sıralanıp oluşturulduğu tespit edilmektedir.

Örnek 7: Deneysel grubuna ait Ö7 kodlu öğrencinin “Düşüncelerin Akıcılığı” boyutuna ilişkin son test örneği



Örnek 7 incelendiğinde deneysel grubundaki Ö7 kodlu öğrencinin “Düşüncelerin Akıcılığı” boyutuna ilişkin son test örneğine bakıldığında, metinde “Tekerlekli sandalyedeki Zeynep: Ali ve Merve, benim okul bahçesine inmeme yardım eder misiniz?” cümlesindeki gibi metin diyaloglarla desteklendiği için ifadelerin akıcı olduğu, “Evet ya o da doğru tekerlekli sandalyede değil mi?” cümlesindeki gibi metin içerisinde düşünceler arasındaki bağlantıların bağlaçlarla sağlandığı belirlenmektedir. Bu nedenle düşüncelerin birbiriyle bağlantılı ve konuyla ilgili olduğu gözlenmektedir. Metinde adı geçen Zeynep’in kendisine yardım eden arkadaşı Nedime’ye “Çok teşekkür ederim sana Nedime. Sen olmasan ben ne yapardım?” ifadelerinden ise içeriğin konuyla bağlantılı ve sonucun içeriği kapsayacak şekilde uygun olduğu tespit edilmektedir.

Örnek 8: Kontrol grubuna ait Ö10 kodlu öğrencinin “Düşüncelerin Akıcılığı” boyutuna ilişkin son test örneği



Örnek 8’de yer alan kontrol grubundaki Ö10 kodlu öğrencinin metni “Düşüncelerin Akıcılığı” boyutuyla değerlendirildiğinde; “Zeynep sonra ağlayarak okuldan kaçtı. Sonra öğretmeni sınıfa girdi ve dedi ki Zeynep nerede?” cümlelerinde metinde geçen olayın heyecan ögesine dayalı olarak verildiği ve okuyucuyu merak ettirip heyecanlandığı belirlenmiştir. “Ailesi dedi ki Zeynep evde değil. Sonra annesi ve abası telaşla polise gitti.” cümlesinde bu heyecanın okuyucuda bir sonraki cümleyi okuma isteği oluşturmasından dolayı akıcı olduğu, “Zeynep ağlamaya başlamış ve sonra bir yere saklanmış. O hayvan gittikten sonra o da gitmiş.” cümlelerindeki düşüncelerin arasındaki bağlantıların bağlaçlarla sağlandığı belirlenmektedir. Bu nedenle düşüncelerin birbiriyle bağlantılı ve konuyla ilgili olduğu gözlenmektedir.

Örnek 10: Kontrol grubuna ait Ö5 kodlu öğrencinin “Düşüncelerin Esnekliği” boyutuna ilişkin son test örneği

Farklıyım çünkü özlem

Zeynep tekerlekli sandalyeyle sınıfa geliyor ve herkes onunla dalga geçiyor ve sonra Zeynep kantine gidiyor herkes sıraya geçiyor Zeynep'te sıraya geçiyor ve sonra bir kişi Zeynep'in sırasını alıyor Zeynep'te gidiyor sonra Zeynep sınıfa gidenken bir kaç kişi onunla dalga geçiyor Zeynep de ağlıyor ve sonra bir kız gelip dedi ki on oldu Zeynep dedi ki ben soktum diye herkes benimle dalga geçiyor sonra Zeynep o kızı dedi ki ben hep böyle soktum sonra Zeynep öğrendikten sonra bu sefer erkekler onunla dalga geçiyordu Zeynep hiç ölmeye bakmadan geçti Zeynep sonra eve gitti eve gittikten sonra odasına çıktı ve odasında ağlıyordu ve annesi geldiğinde duyunca uyuma taklidi yaptı ve annesi aşağıya indi.

Örnek 10 incelendiğinde, kontrol grubundaki Ö5 kodlu öğrencinin “Düşüncelerin Esnekliği” boyutuna ilişkin son test örneğine bakıldığında “Zeynep kantine gidiyor, Zeynep sıraya geçiyor ve sonra bir kişi Zeynep’in sırasını alıyor. Zeynep sınıfa giderken birkaç kişi onunla dalga geçiyor.” cümlelerinde yer verilen düşüncelerin emsallerine çok benzediği söylenebilir. Sonrasında “Zeynep ağlıyor.” cümlesinin yer alması ve Zeynep ve arkadaşı arasında geçen diyalogun “dalga geçmek” konusu üzerine yoğunlaşması ise metnin kapsamının dar olduğu şeklinde değerlendirilmiştir. “Zeynep eve gitti ve odasına çıktı, ağlıyordu. Annesinin geldiğini duyunca uyuma taklidi yaptı ve annesi aşağıya indi.” cümlelerinde fikir ve ifadelerin bir sonuca bağlanmaması sebebiyle düşüncelerin sınırlandırıldığı görülmektedir.

Örnek 11: Deney grubuna ait Ö25 kodlu öğrencinin “Kelime Zenginliği” boyutuna ilişkin son test örneği

Farklıyım Çünkü Özeldim

Zeynep bu okula yeni gelmişti. 41C sınıfına gidiyordu. Zeynep kazada bacağına kaybetmişti. Sınıftakiler Zeynep'i anlayışla karşılamıştı. Ama diğer sınıfların tepkisi farklıydı. Diğer sınıflar Zeynep'i itiyor, onunla dalga geçiyordu. Zeynep bu duruma çok üzülüyordu. Bir gün arkadaşları Nedime, Kağan, Sedef ve Berat ile oynuyordu. Yanlarına diğer sınıftan Ahmet ve Tuba geldi. Tuba ve Ahmet Zeynep ile dalga geçmeye gelmişti. Ahmet:

- Siz neden bununla oynuyorsunuz ki, koşamıyor, yürüyemiyor. Çok sıkıcı bu kız. Nedime:
- O bizim arkadaşımız, farklı olabilir, engelli olabilir. Çünkü o özeldir. Biz onu her haliyle severiz.

Tuba ve Ahmet bu duruma şaşırmıştı. Zeynep ile arkadaşlık etmelerini istemiyorlardı. Bir gün Tuba ve Ahmet bisiklet sürerken önlerine bir araba çıkmıştı. Ve kazada Tuba kolunu, Ahmet ise bacağına kaybetmişti. Zeynep ve arkadaşları onlara rahmeten onları affedip yanlarına gitmişti. Tuba ve Ahmet yaptıkları için pişman olmuşlardı. Artık hep beraber dost olup birbirlerine yardım etmişlerdi. Tuba ve Ahmet artık iyi bir çocuk olup kimseyle dalga geçmemişlerdi. Bu yaşananlarda bütün okula ders olmuştu. ☺

Örnek 11 incelendiğinde, deney grubundaki Ö25 kodlu öğrencinin “Kelime Zenginliği” boyutuna ilişkin son test örneğine bakıldığında “Sınıftakiler Zeynep'i anlayışla karşılamıştı. Ama diğer sınıfların tepkisi farklıydı.” cümlesinde çoğu kelimelerin metin içerisinde doğru kullanıldığı, “olabilir” kelimesi gibi bazı kelimelerin metinde yaygın olarak ifade edildiği görülmektedir. “O bizim arkadaşımız, farklı olabilir, engelli olabilir. Çünkü o özeldir. Biz onu her haliyle severiz.” ve “Tuba ve Ahmet yaptıkları için pişman olmuşlardı. Artık hep beraber dost olup birbirlerine yardım etmişlerdi. Tuba ve Ahmet artık iyi bir çocuk olup kimseyle dalga geçmemişlerdi.” cümlelerindeki kelimelerin metindeki konu ve anafikirle bağlantılı olduğu bu nedenle metindeki kelime kullanımının amaca hizmet ettiği söylenebilir. Öykünün “Bu yaşananlar da bütün okula ders olmuştu.” cümlesiyle bitirilmesi ise metnin bir sonuca bağlandığının işaretleri olarak değerlendirilmiştir.

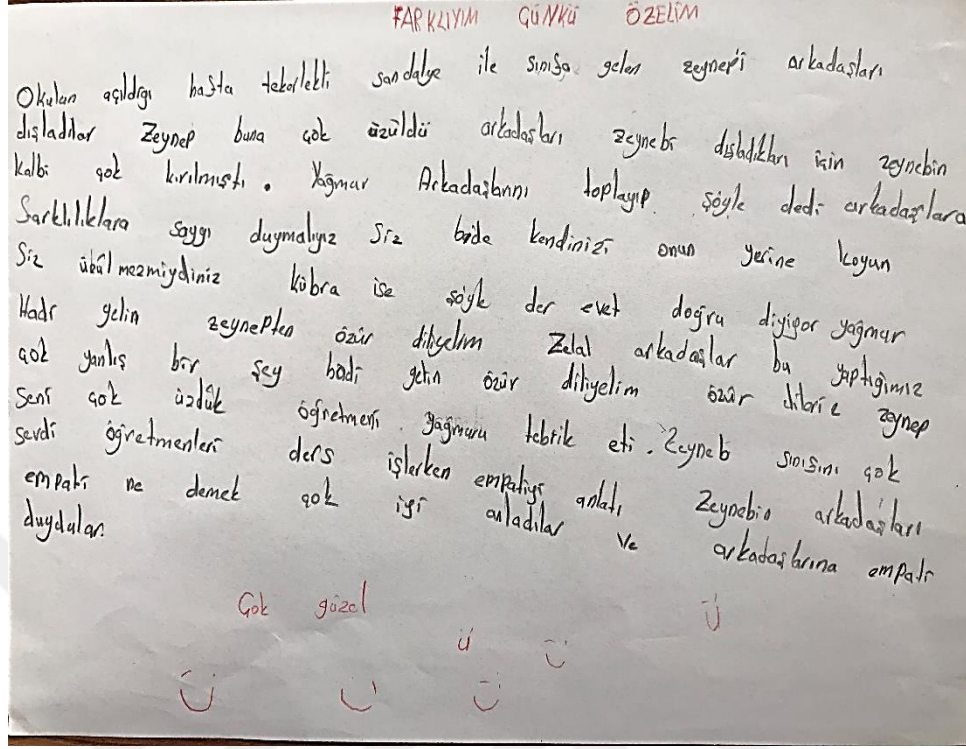
Örnek 12: Kontrol grubuna ait Ö25 kodlu öğrencinin “Kelime Zenginliği” boyutuna ilişkin son test örneği

Farklıym Çıktı Özeldim

Okullar başladı ilk hafta Zeynep ve babası okula gelip Zeynep'i okula yaptırmıştı. Zeynep 4C sınıfına gidiyordu. Sınıfa girdiği gibi herkes ona geldi Can hemen yanına gitti. Tekerlekli sandalyede oturmak çok kötü bir şey ben de biliyorum ben arkadaşlarımın adına özür diliyorum hemen Serkan yanlarına gelip Zeynep'e Haha hahha diye gelir Zeynep çok kızdı. Serkan ayakları yot yürüsemiya ha ha ha Can hemen Serkan'a döner Yeni gelen arkadaşlarımızla nasıl dalga geçersin. Sonra öğretmen gelir. ve ders işler Serkan eve gittiğinde yolda bir araba ona çarpar hemen ailesine haber verir. Babası onu hastaneye yetiştirir. Serkan 2 gün sonra ayak kalkar Hekim bey der ki Serkan Tekerlekli sandalye vereceğiz onunla okula gidip gelecek. Babası tamam Hekim bey tekerlekli sandalyede gitsin. Sonra Serkan eve birer dinlenir. Zeynep onun evine bir doktor çağırır bir doktor onu muayene eder ve zeynep ayağa kalkar yaşasın! ayağa kalkabiliyorum Zeynep okula gelir ve herkes şaşırır Sınıftaki herkes ondan özür diler. Zeynep'te kabul eder. Serkan okulda eğitimi için para işleri girer Zeynep yanına gider Serkanın Ne dersler "Gülme komşuna gelir başına" derler sende yanın onun gibi bir oldu Serkan da Zeynep'ten özür diler. Ve Zeynep kabul eder ar fi ile Serkan'a ayağa kalkma yerime başlasın ca bu sınıf hep akıllı ve yardım sever, insanlarla dalga geçmez bir! oldu.

Örnek 12 incelendiğinde, kontrol grubundaki Ö25 kodlu öğrencinin “Kelime Zenginliği” boyutuna ilişkin son test örneğine bakıldığında “Tekerlekli sandalyede oturmak çok kötü bir şey ben de biliyorum. Ben arkadaşlarımın adına özür diliyorum.” cümlelerindeki kelimelerin metnin konusuna uygun bir şekilde kullanıldığı, “Yeni gelen arkadaşımızla nasıl dalga geçersin?” ifadesinin metnin amacına uygun olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Metinde geçen “Gülme komşuna, gelir başına” kullanımında konunun bir atasözü ile örneklendirilmiş olmasının da metnin genelini kelime zenginliği olarak detaylı düşünülüp kurgulandığına işaret etmektedir. Ayrıca anafikirle doğrudan bağ kurularak kurgu güçlendirilmiştir. Ancak metin içinde “muayene” kelimesinin “muaniye” olarak belirtilmesi, “sandalye” kelimesinin “sandaliye” olarak ifade edilmesi, “bir şey” kelimelerinin “birşey” olarak bitişik yazılması örneklerinde de olduğu gibi pek çok kelime doğru yazılmamıştır. Bu da düşüncelerin yazıya aktarılırken aceleye getirilmiş olabileceğini düşündürmektedir.

Örnek 13: Deney grubuna ait Ö20 kodlu öğrencinin “Cümle Yapısı” boyutuna ilişkin son test örneği



Örnek 13 incelendiğinde, deney grubundaki Ö20 kodlu öğrencinin “Cümle Yapısı” boyutuna ilişkin son test örneğine bakıldığında, “özür dilemek” ifadesinin metin içinde tekrar edildiği görülmektedir. Metinde geçen “Zeynep’in arkadaşları empati ne demek çok iyi anladılar ve arkadaşlarına empati duydular” ifadesindeki cümle yapılarının geliştirilmeye ihtiyacı olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Metin içinde “Siz bir de kendinizi onun yerine koyun siz üzülmez miydiniz”, “Kübra ise şöyle der evet doğru diyor Yağmur hadi gelin Zeynep’ten özür dileyelim”, “Yağmur arkadaşlarını toplayıp şöyle dedi arkadaşlar farklılıklara saygı duymalıyız” cümlelerindeki noktalama yer verilmemiş olmasının cümle yapılarının uzun ve kompleksmiş gibi görünse de aslında cümlelerin oldukça kısa olduğu görülmektedir.

Örnek 14: Kontrol grubuna ait Ö24 kodlu öğrencinin “Cümle Yapısı” boyutuna ilişkin son test örneği

Farklıym çünkü özelliğim

Okulun açıldığı hafta Tekerlekli Sandalyeyle Sınıfa Gelen Zeynep'i arkadaşları dışladı ve Zeynep çok üzülür ama buna rağmen Zeynep hayla okula geliyordu. Çünkü okuyacak ve doktor olacaktı. 12 gün tekrar okula geldi arkadaşları yine Zeynep'i dışladı ama sonra arkadaşlardan biri empati kurdu. Zeynep'in yerine arkadaşlarından birinin adı Emir'dir Emir arkadaşlarına dedi ki biz Zeynep'i dışladık biz onun yerinde olsaydık bizde üzülmezmiydik. Kimse aldırma- mış. Zeynep'in 1 arkadaşı vardı adı ise Aliymiş Ali Zeynep ne oldu neden ağlıyorsun Zeynep dedi ki Ali hanım ben tekerlekli Sandalye deyimya Ali dedi ki bunda ne var Zeynep - dedi ki Emir goller benimle dalga geçtiler Ali gider Emir'in yanına gider anlatır sonra Zeynep'ten özür diler kaçırmamış Ali Zeynep'e arkadaşları Zeynep Ali'ye teşekkür eder Zeynep

Örnek 14 incelendiğinde, kontrol grubundaki Ö24 kodlu öğrencinin “Cümle Yapısı” boyutuna ilişkin son test örneğine bakıldığında, “dışlamak” kelimesinin metin içinde tekrar edildiği görülmektedir. Metin içinde geçen “Kimse aldırmamış. Zeynep'in bir arkadaşı vardı adı ise Ali'ydi.”, “Ali der ki bunda ne var, Zeynep der ki Emirgiller benimle dalga geçtiler.” ifadelerindeki cümlelerin kısa, yapılarının basit olduğu ve noktalama işaretlerine yerli yerinde yer verilmediği gözlenmektedir. Buradan hareketle, metinde geçen “Çünkü okuyacak ve doktor olacaktı.”, “Zeynep Ali'ye teşekkür eder.” ve “Ali gider Emir'in yanına gider anlatır sonra Zeynep'ten özür diler.” ifadelerinde cümlelerin gereksiz yere uzatıldığı, kompleks bir yapıda olmadığı tespit edilmektedir.

Örnek 15: Deney grubuna ait Ö2 kodlu öğrencinin “Organizasyon” boyutuna ilişkin son test örneği

FARKLIYIM GÜNÜ ÖZEL
Okulun ilk haftalarıydı Zeynep okula gitmişti. Sınıfa girince arkamda
başları Zeynep ile alay etmişler ve Zeynep ağlamış, üzülmüş onlara
kılmış ama Zeynep dışarı çıkıp öğretmenini beklemiş. Sonunda öğretmen
gelmiş. derse başlamışlar. 2. dersin tenefüsü gelince Zeynep öğretmen
Zeynebe sormuş Zeynep kimler seninle alay etmiş. Zeynep öğretmenim
Gül, Candu, Ayşe ve Zeynep demiş. Öğretmen Zeynep seninle alay edenlerin
seninle alay edenlerinle görüş, bana deyin öğretmen Zeynep görüşün.
Öğretmen onlarla konuşmuş, bir anda onları Zeynebe getirmiş.
Bir gün Zeynep tenefüsten çıkıyordu o sırada başka sınıftan olanlar da
Zeynep ile alay etmişler. Gül, siz Zeynebin yerinde olsaydınız Zeynep
sizle alay etseydi. Candu, siz çok kabardınız. Ayşe siz okudun
kafusunuz siz anıyı olamazsınız. Zeynep, siz öğretmenimize duyucuz.
Öğretmenimiz sizi müdüre deyin. demiş. Zeynep çok mutlu olmuş.

Örnek 15 incelendiğinde deney grubundaki Ö2 kodlu öğrencinin “Organizasyon” boyutuna ilişkin son test örneğine bakıldığında, anlamın mantıklı fikirlerle desteklendiği görülmektedir. Metinde geçen “Siz Zeynebin yerinde olsaydınız Zeynep sizinle alay etseydi” ifadesi ise metnin sonuç bölümünün doğru kurgulanıp ifadelendirildiğini belirtir niteliktedir. Buradan hareketle sonucun amacı kapsadığı belirlenmiştir. Metinde “Okulun ilk haftalarıydı Zeynep okula gitmişti.” cümlesiyle yazıya giriş yapıldığı görülmektedir. “Öğretmen Zeynebe sormuş Zeynep kimler seninle alay etmiş.” ifadesiyle metinde gelişme bölümünün açıkça belirtildiği sonucuna ulaşılmaktadır. Ancak özellikle özel isimlere gelen eklerin ayrılması ile ilgili yazım yanlışları dikkat çekicidir.

Örnek 16: Kontrol grubuna ait Ö19 kodlu öğrencinin “Organizasyon” boyutuna ilişkin son test örneği

Farklıym çünkü özelliğim

Okulun açıldığı ilk hafta okula tekerlekli sandalyeyle bir kız gelmiş. Bazı çocuklar Zeynep'i dışlamış ve onunla alak etmişler. Ama başka çocuklar ona sevmiş. Bir gün Zeynep tekerlekli sandalyeden düşüp yaralanmış. Sonra babası gelip Zeynep'i hastaneye götürmüş. Durumu kötü değilmiş ama biraz evde kalması gerekiyormuş. Zeynep'i sevmeyen arkadaşları empati kurup kendilerini Zeynep'in yerine koymuşlar. Ve artık ona sevmeye başlamışlar. Zeynep'in arkadaşları Zeynep'e bir sürpriz yapmışlar. Sürprizleri sıyırıp okulun işine ve dışına yolları açmışlar ki, Zeynep tekerlekli sandalyeyle geçebilsin diye Zeynep geldiğinde çok sevinmiş. Ve arkadaşlarının sarılıp tebrik etmiş. Bu yol sayesinde okula istediği her şeyi yapabiliyor. Zeynep bir kaç ay sonra tekerlekli sandalyeyi bırakıp yürümeye başlamış. Sonra sınıfta yeni bir engelli gelmiş ve o yolu kullanmaya başlamış. O da birkaç ay sonra yürümeye başlamış. Bu yol artık engelliler yolu olarak anılmaya başlandı.

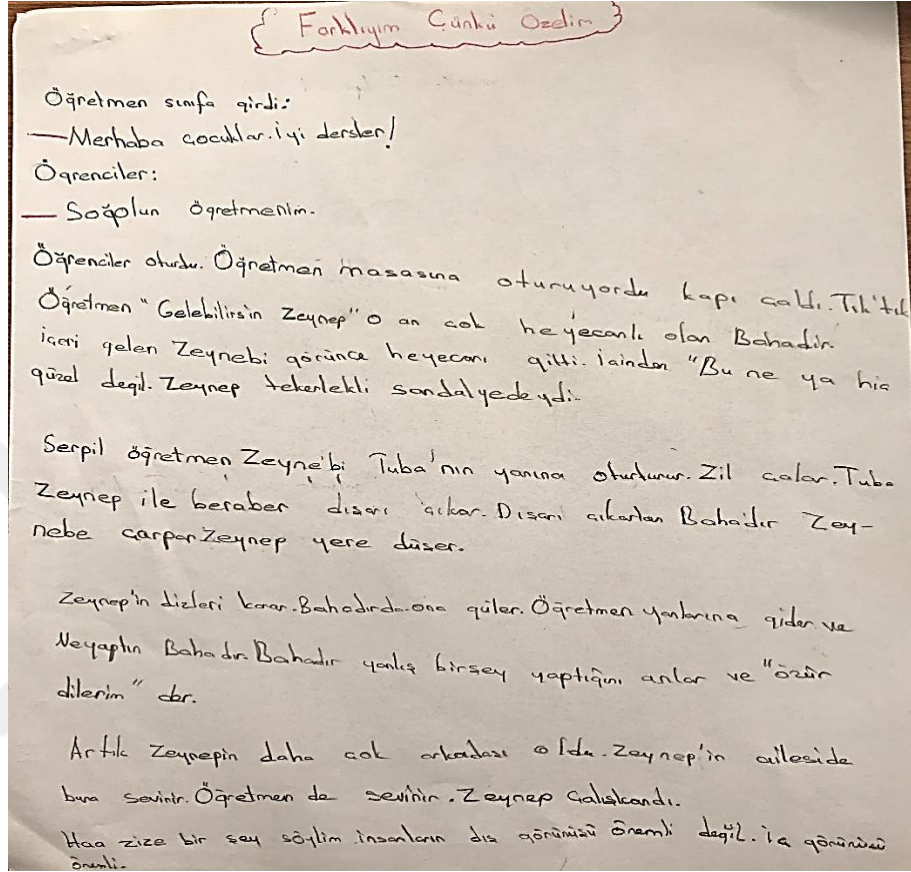
Örnek 16 incelendiğinde kontrol grubundaki Ö19 kodlu öğrencinin “Organizasyon” boyutuna ilişkin son test örneğine bakıldığında, metinde “Okulun açıldığı ilk hafta okula tekerlekli sandalyeyle bir kız gelmiş.” ifadesiyle yazıya giriş yapıldığı gözlenmektedir. Buradan hareketle metin içerisinde öykülerin öğeleri olan yer, zaman, kişinin verilmesinin doğru bir şekilde yapıldığı belirlenmektedir. “Zeynep’in arkadaşları Zeynep’e bir sürpriz yapmışlar.” ifadesi ile düz giden fikir akışının ani bir şekilde değişikliğe uğradığı tespit edilmektedir. Metinde “Sınıfta yeni bir engelli gelmiş ve o yolu kullanmaya başlamış.” ifadesiyle anlamın mantıklı fikirlerle desteklendiği ve anahtar kelimelerin vurgulandığı belirlenmektedir. Zeynep’e yapılan sürpriz yolun “Bu yol artık engelliler yolu olarak anılmaya başlandı.” cümlesiyle sonucun yazıyı kapsadığı ve okuyucuyu tatmin ettiği sonuçlarına ulaşılmaktadır.

Örnek 17: Deney grubuna ait Ö13 kodlu öğrencinin “Yazı Tarzı” boyutuna ilişkin son test örneği

Fatih'in Çiğdem Özdemir
Okulların ilk hatıralarında Zeynep enekli bir çocuktu. Abbas Neşe abici Metin de engelliği kuzeni Fatma'ya da enekli
kuzeni Fatma ile aynı okulda. (Nusretin kızı) İbrahim de aynı gibiydi. Zeynep'in enekli olması
bu fırsatın sayesinde oldu. 20 Eylül 2018'de bu olay yaşanmıştı. Kuzeni Fatma ile
Kamuran'ın üzerine çıkması okulası. Enişle. onbe elverişli telefonla kızı Fatma'ya yazdı.
Bu olay ise 2016 yılının Mayıs ayında yaşanmıştı. Kızı Fatma'ya yazdı. Sadece Sınıfları açıldı.
İkisi ile beraber son sınıfta Zeynep 4-B'ye Fatma ise 4-A'ya gidiyordu. Zeynep Sınıfa girer
kızlar başlar, Zeynep okumak bile. Öyle araba dünden Zeynep sınıfa girer.
Tahtada sen bizim arkadaşımız değilsin gibi çirkin sözler yazılmıştı. Zeynep o an sınıfa
çalmak için girer bile. İstediği gibi Fatma'ya yazdı. Fatma kızıyla geldiğinde
Zeynep açılıyordu. Fatma'ya tüm sınıfla ile ilgili sorularla Zeynep'in yanına gelirdi.
dan Zeynep'i bir arkadaşını İki Zeynep kızıyla aynı yuvaya girdi. Fatma sınıfta
tıp okudu. Kızları koştu herkes ona bakıyor. Kızları çok hızlı. Son duruşta
gı kolda yerleşti Zeynep kızıyla kuzeni Fatma'ya çok teşekkür etti.
Sonra Zeynep arkadaşlarını affetti. Her geçen gün okuyorlardı. Fatma ile sınıfta
Zeynep'te yününe başlandı. 2019'un Nisan ayında ilköğretim de
çınardı.

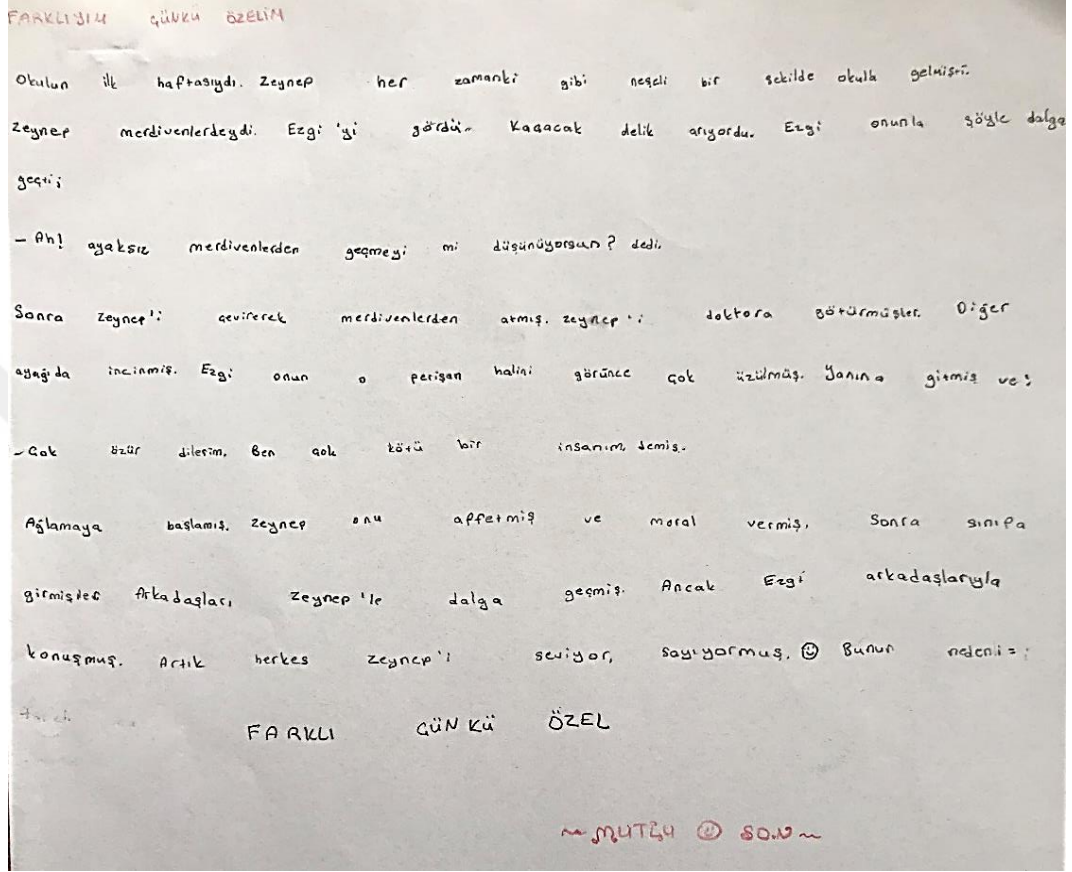
Örnek 17 incelendiğinde deney grubundaki Ö13 kodlu öğrencinin “Yazı Tarzı” boyutuna ilişkin son test örneğini incelendiğinde metinde geçen “Tahtada sen bizim arkadaşımız değilsin gibi çirkin sözler yazılmıştı.” ifadesinden hareketle üzüntü içeren cümlelerin bağlantılı bir şekilde sunulduğu görülmektedir. Metindeki “Zeynep kurtulmuştu kuzeni Fatma'ya çok teşekkür etti.” cümlesindeki sevinç ve minnettarlık gibi bazı duyguların birbiriyle bağlantılı şekilde verildiği tespit edilmektedir. “Sonra Zeynep arkadaşlarını affetti.” cümlesinde ise duyguların güzel bir şekilde ifade edildiği ve öykünün bir sonuca bağlandığı sonucuna ulaşılmaktadır.

Örnek 18: Kontrol grubuna ait Ö23 kodlu öğrencinin “Yazı Tarzı” boyutuna ilişkin son test örneği



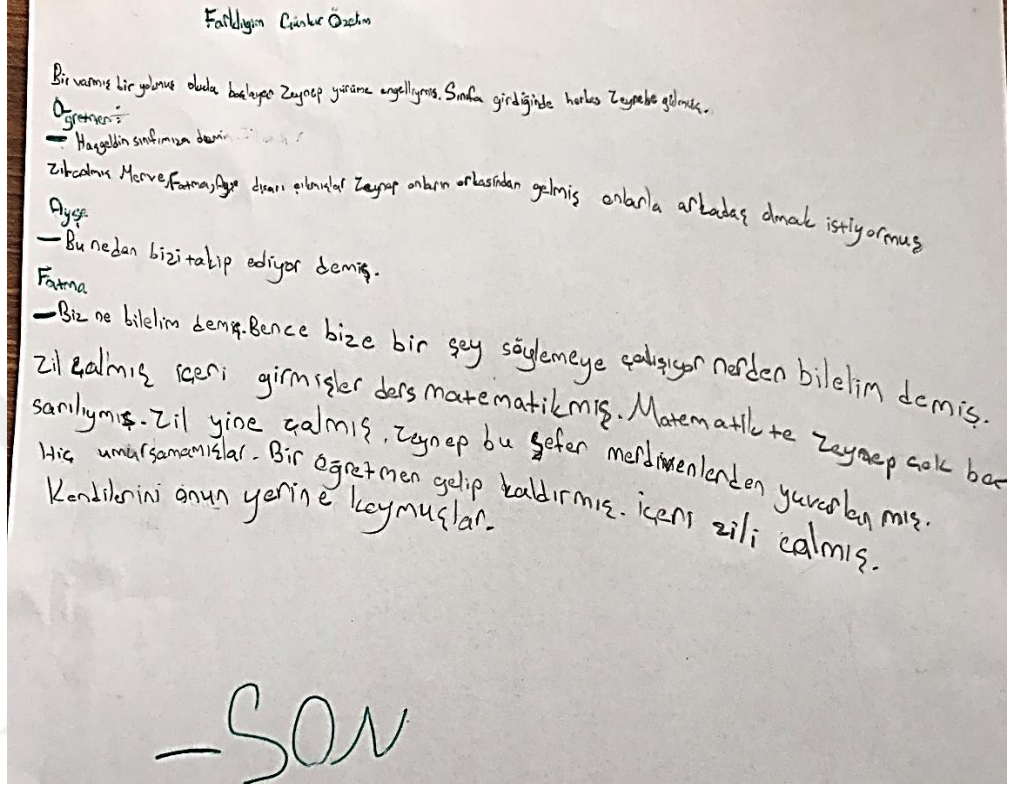
Örnek 18 incelendiğinde kontrol grubundaki Ö23 kodlu öğrencinin “Yazı Tarzı” boyutuna ilişkin son test örneğine bakıldığında, metinde geçen “Bahadır yanlış bir şey yaptığını anlar ve özür dilerim der.” cümlesinde farkındalık ve üzüntü gibi bazı duyguların birbiriyle bağlantılı olduğu belirlenmiştir. Metnin sonunda yazarın “Size bir şey söyleyim, insanların dış görünüşü önemli değil iç görünüşü önemli.” cümlesinden hareketle metin yazarının kişiliğini ortaya çıkardığı, okuyucunun metin yazarı hakkında bazı şeyler öğrendiği sonuçlarına ulaşılmaktadır. Ayrıca öğrencinin cümlelerin akışı ve bölümlerin birbiriyle bağlantısı detaylarıyla ilgili de özgün bir tarz yakaladığı belirlenmiştir.

Örnek 19: Deneý grubuna ait Ö16 kodlu öðrencinin “Dil Bilgisi Kurallarına Uygunluęu” boyutuna iliřkin son test örneęi



Örnek 19 incelendiğinde deneý grubundaki Ö16 kodlu öðrencinin metninin “Dil Bilgisi Kurallarına Uygunluęu” boyutunda değerlendirildiğinde; metinde “Ah! ayaksız merdivenden geçmeyi mi düşünüyorsun? dedi.” cümlesinde ünlem işaretiinden sonra küçük harfle yazının başlaması ve soru işaretiinden sonra küçük harf kullanılması, yazıda gramer ve noktalama hataları olduğunu göstermektedir. Ancak nida sözcüklerinin seçilmiş ve kullanılmış olmasının, sonuna ünlem işaretiinin konulmuş olmasının ise yazıyı ifade açısından güçlendirdiği söylenebilir. Metinde bağlaç kullanımında hata olduğu belirlenmektedir. Örneğin “ayağı da” kelimesi “ayağıda” olarak yanlış yazılmıştır. Buradan hareketle kelimelerin doğru yazılması ve imlânın iyileştirilmesine ihtiyacı olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Metinde paragraf girintilerinin venrilmemiş olmamı bir diğer dil bilgisi kuralı ihlalidir. Öte yandan paragrafların yerinde kullanıldığı da görülmektedir.

Örnek 20: Kontrol grubuna ait Ö12 kodlu öğrencinin “Dil Bilgisi Kurallarına Uygunluğu” boyutuna ilişkin son test örneği



Örnek 20 incelendiğinde kontrol grubundaki Ö12 kodlu öğrencinin “Dil Bilgisi Kurallarına Uygunluğu” boyutuna ilişkin son test örneğine bakıldığında, metinde “Zeynep’e” kelimesinin “Zeynebe” olarak yazılması “zil çalmış” ifadesinin “zilçalmış” olarak bitişik yazılması gramer hataları olarak öne çıkmaktadır. Metnin genelinde “Zil çalmış. İçeri girmişler. Ders Matematikmiş.” cümlesinin “Zil çalmış içeri girmişler ders matematikmiş.” olarak yazılmasında da yine nokta ve büyük harf kullanımıyla ilgili noktalamaların eksik ve hatalı kullanımına örnek teşkil etmektedir. Bütün bu hatalar birlikte göz önünde bulundurulduğunda ise kelimelerin doğru yazımı ve imlânın iyileştirilmesine ihtiyaç olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

BÖLÜM V

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın temel problemleri çerçevesinde elde edilen bulgulara dayalı olarak sonuç, tartışma ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin dinlediğini anlama ve yaratıcı yazma ön test ve son test puan ortalamaları arasında son testler lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Ayrıca deney grubundaki öğrencilere uygulanan dijital öykülerin dinlediğini anlama ve yaratıcı yazma becerilerini üzerindeki etkisinin, öykülerin kâğıttan okunarak dinletildiği kontrol grubundaki öğrencilere göre daha fazla olduğu belirlenmiştir. Bu alanda yapılan diğer çalışmalara bakıldığında bu bulguya paralellik gösteren ve dijital öykülemenin bireyler üzerindeki çeşitli becerilerin gelişiminde etkili olduğunu belirlemiş çalışmaların olduğu görülmektedir. Kurudayıoğlu ve Bal (2014), Türkçe Öğretim Programında yer verilen temel dil becerilerinin gelişiminde dijital öykülemenin etkili olduğunu tespit etmişlerdir. Şentürk Leylek (2018), Yılmaz, Üstündağ, Güneş ve Çalışkan (2017), dijital öykülemenin öğrencilerin okuma becerilerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Alanyazındaki araştırmalarda dijital öykülerin öğrencilerin yazı yazma becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır (Baki, 2015; Baki ve Feyzioğlu, 2017; Başdaş ve Vural, 2017; Çıralı, 2014; Çıralı Sarıca ve Tekeli, 2017; Dayan ve Girmen, 2018; Demir ve Kılıçkiran, 2018; Demirel ve Baki, 2018; Gider, 2019; Haşlaman, 2017; Şimşek, Koçak Usluel, Yılmaz, Üstündağ ve Güneş, 2017; Turgut ve Kışla, 2015; Yamaç, 2015). Tatlı ve Aksoy (2017) ile Dinçer ve Yılmaz (2019), dijital öykü kullanımının akıcı konuşma ve sözel dil becerileri geliştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Tunç ve Karadağ (2013), dijital öykülemenin öğrencilerin iletişim kurma becerilerini geliştirdiğini belirlemişlerdir. Bu sonuçlarda da ortaya konulduğu gibi dijital öykülemenin dinleme ve yazmayı kapsayan temel dil becerileri üzerinde olumlu etkileri bulunmaktadır. Alanyazında farklı beceri alanlarında da dijital öykülerin etkili olduğunu gösteren çalışmalar mevcuttur. Örneğin; Gözen ve Cırık (2017), Ayvaz Tunç (2016), Kotluk ve Kocakaya (2015), Kabaran vd. (2019) dijital öykü çalışmalarının öğrencilerin 21. yy becerilerinden eleştirel düşünme (öz farkındalık ve sorumlu karar verme), problem çözme, esnek düşünme (öz-farkındalık ve sosyal farkındalık), farklı durumlara/çalışma gruplarına uyum sağlama (ilişki kurma) ve planlı çalışma (öz-yönetim) becerisinde gelişim gösterdiğini belirlemişlerdir. Buna ek olarak

Robin (2008), Ohler (2006), Doğan (2012), Dayan ve Girmen (2018), Demirer ve Baki (2018), Özpınar (2017), Ayvaz Tunç (2016) dijital öykülerin öğrencilerin medya ve teknoloji kullanım becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşmışlardır. Kotluk ve Kocakaya (2015), Karakoyun (2014), Kocaman Karoğlu (2016) dijital öykülemenin öğrencilerin işbirliği içerisinde çalışma becerilerine katkı sağladığını tespit etmişlerdir. Saritepeci (2017), yansıtıcı düşünme becerilerinin gelişiminde dijital öykülemenin katkısını belirtirken; Ulum ve Yalman (2018), Yüksel, Robin ve McNeil (2011), Hung, Hwang ve Huang (2012), dijital hikâye oluşturmanın problem çözme becerilerine etkisi olduğunu gözlemlemişlerdir. Büyükcengiz (2017), Kabaran vd. (2019), Ulum (2017), bilimsel süreç becerilerinin gelişiminde araştırma becerisine vurgu yaparak dijital öykülerin etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Turgut ve Kışla (2015) bunlara ek olarak, empati kurma, bilişsel olarak üst düzey düşünme becerilerinin de dijital öyküleme ile geliştiğini belirtmektedir.

Deney grubunda yer alan öğrencilerin deneysel işlem öncesi ve sonrası dinlediğini anlama başarı puanları arasında anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir. Bu alanda yapılan diğer çalışmalara bakıldığında bu bulguyu destekler nitelikte olan ve dijital öykülemenin bireylerin dinleme becerilerinin gelişiminde etkili olduğundan bahseden çalışmaların olduğu görülmektedir. Başdaş ve Vural (2017), dijital öykülerin öğrencilerin dinleme becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Dinçer ve Yılmaz (2019), dijital hikâye anlatımının sözel dil becerileri kapsamında dinlemeye etki ettiğini belirlemişlerdir. Sümer ve Çetin (2018), dijital hikâyelerin zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin dinlediklerini anlamalarında etkili olduğunu tespit etmişlerdir. Şimşek, Koçak Usluel, Çıralı Sarıca ve Tekeli (2017) tarafından yapılan çalışmada dijital hikâye anlatımının öğrencilerin dinleme becerisini geliştirdiği gözlemlenmiştir. Collen (2007), dijital öykülerin okul öncesi sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama özellikleri üzerinde etkili olduğunu saptamıştır. Ciğerci (2015), Türkçe dersinde dijital öykülemeye ilişkin yapılan dinleme uygulamalarının öğrencilerin anlama becerilerini geliştirdiğini belirlemiştir. Türe Köse (2019), dijital hikâye anlatımının öğrencilerin seçici dinleme, ayrıştırıcı dinleme, yaratıcı dinleme, eleştirel dinleme becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlar, dijital öykülemenin öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerini geliştirdiği olarak yorumlanabilir.

Deney grubu öğrencilerinin deneysel işlem öncesi ve sonrası yaratıcı yazma düzeyleri arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Alanyazında bu bulguyu destekler nitelikte olan ve dijital öykülemenin bireylerin yaratıcılıkları üzerindeki gelişiminde etkili olduğundan bahseden çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin Karakoyun (2014), dijital öykülemeye öğrenciler tarafından oluşturulan özgün senaryoların da onların yaratıcılıklarını

arttırdığını belirlemişlerdir. Karataş, Bozkurt ve Hava (2016), Özpınar (2017) dijital hikâye anlatım etkinliğinin öğrencilerin yaratıcı düşüncelerine imkân sağladığını saptamışlardır. Kocaman Karoğlu (2016), dijital hikâye anlatımı sürecinin öğrencilerin yaratıcılığını geliştirmede katkısı olduğunu belirtmiştir. Kabaran vd. (2019), dijital öyküleme sürecinin yaratıcı fikir bulmada kolaylık sağladığını tespit etmişlerdir. Gider (2019), Campbell (2012), Perez, Martinez ve Pineiro (2016), Coutinho (2010), Jenkins ve Lonsdale (2007), Demir ve Kılıçkiran (2018), Demirel ve Baki (2018), Şimşek vd. (2017) tarafından yürütülen araştırmalarda öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinin gelişiminde dijital öykülemenin etkili olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar yapılan araştırmanın sonucu ile paralellik göstermektedir.

Karoğlu (2016), dijital öykülemenin öğrencilerin görselleştirme becerilerini arttırdığını belirlemiştir. Kotluk ve Kocakaya (2015), dijital öyküleme etkinliklerinde öğrencilerin görsellerin ilgi çekiciliğine ve konu ile uyumuna dikkat ettiklerini gözlemiştir. Bedir Erişti (2017), dijital öykü uygulamalarının küçük yaş grubundaki çocukların görsel iletişim dilini ortaya koymada etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Demirel ve Baki (2018), dijital öykülemenin görsel okuryazarlığa olumlu etkisini tespit etmişlerdir. Sümer ve Çetin (2018), dijital öykülemedeki görsellerin öğrencilerin dinlediğini anlamada akılda kalıcılığın artmasını sağladığını belirtmişlerdir. Dijital öyküleme lehine bulunan literatürdeki bu sonuçlar yapılan araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir.

Kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ve son test dinlediğini anlama başarı puanları arasında anlamlı fark olduğu saptanmıştır. Buna ek olarak, öğretmen tarafından okunan hikâyelerle birlikte öğrencilere olay akışını anlatan kâğıttan görseller de uygulama sürecinde kontrol grubu öğrencilerine verilmiştir. Bu alanda yapılan diğer çalışmalara bakıldığında bu bulguyu destekler nitelikte olan, geleneksel öykü anlatımının bireylerin dinleme becerileri üzerindeki etkisi ve dinleme becerilerinde görsel kullanımının etkili olduğundan bahseden çalışmaların olduğu görülmektedir. Sümer ve Çetin (2018), geleneksel hikâye okuma yoluyla dinleme çalışmasında metinlerin görsel olarak desteklenmemesi zihinsel yetersizliğe sahip bireylerde metni hafızada tutma süresini düşürdüğü sonucuna ulaşmışlardır. Samuels (1987)'e göre görsel okuryazarlık dinlediğini anlamaya etki eden unsurlardan biridir (Akt: Yıldırım, Yıldız, Ateş ve Rasinski, 2010). Kodan ve Bozdemir (2016), görsel kullanımının dinlediğini anlamayı geliştirdiğini tespit etmişlerdir. Kılınç, Keskin ve Yalanız (2016), dinleme stratejilerinden görselleştirmenin dinlediğini anlama düzeylerini anlamlı olarak geliştirdiğini belirlemişlerdir. Türkyılmaz (2010), görsel destekli dinleme çalışmalarının anlama üzerinde etkili olduğunu gözlemiştir. Yangın (1999)'a göre görsel eğitim verilen

öğrencilerin dinlediğini anlama becerileri gelişmektedir (Yangın, 1999, Akt. Karasakaloğlu ve Bulut, 2012). Girmen ve Bayrak (2013), dinleme sürecinde görsel destek ile anlama üzerinde olumlu bir etki yaratıldığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuçlar, kâğıttan okuma destekli öğretimin, öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerini olumlu olarak etkilediği yönünde yorumlanabilir. Sonuçta anlamlı fark çıkmasının sebebinin görsel okumadan kaynaklandığı düşünülebilir. Bu yönüyle görsel okumanın dinlediğini anlama boyutunda etkisini de görmek mümkün olabilir.

Kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ve son test yaratıcı yazma puanları arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu alanda yapılan diğer çalışmalara bakıldığında bu bulguyu destekler nitelikte olan, geleneksel öykü anlatımının bireylerin yaratıcı yazma becerileri üzerindeki etkisi ve yaratıcı yazma becerilerinde görsel kullanımının etkili olduğundan bahseden çalışmaların olduğu saptanmıştır. Erkan ve Aykaç (2014), yazınsal metinlerin öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşmışlardır. Bu noktada ise görsel okumanın yaratıcı yazma boyutunda etkili olduğu söylenebilir. Bailey (1995)'e göre görsel unsurların kullanımı, öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinin gelişiminde etkilidir (Bailey, 1995, Akt. Susar Kırmızı ve Beydemir, 2012). Bu sonuçlar, kâğıttan okuma destekli öğretimin, öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini geliştirmede olumlu nitelikte olduğu yönünde yorumlanabilir. Anlamlı farklılığın sebebinin, kontrol grubuna verilen kâğıttan görsellerle hikâye akışının yaratıcı yazmayı etkilediği düşünülebilir.

Deney ve kontrol grubunun deneysel işlem öncesi ve sonrası dinlediğini anlama başarı puanlarında ve bu grupların yaratıcı yazma puanlarında anlamlı farklılık olmadığı gözlenmiştir. Bu sonuç, grupların bireysel farklılıklar, daha önceki yaşantılar ve kişisel özellikler de göz önünde bulundurulduğunda süreçte çevresel faktörlerden etkilendiği şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca deney grubunda anlamlı fark çıkmamasının sebebi dijital öykülemenin olumsuzluklarından kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Özpınar (2017), Uslupehlivan, Kurtoğlu Erden ve Cebesoy (2017), dijital öykülemedeki görsellerin öğrenciler üzerinde dikkat dağınıklığına sebep olduğu, dijital öykülemenin zaman alıcı bir süreç olduğu, öğrencilerin bu süreçte sıkılabileceği sonucuna ulaşmışlardır.

Deney grubunda yer alan öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinin 8 alt boyutu bakımından ön test ve son test ortalama puanları arasında anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Bu alanda yapılan diğer çalışmalara bakıldığında bu bulguyu destekler nitelikte olan ve dijital öykülemenin bireylerin yaratıcı yazma sürecinde yazı yazmaya ilişkin birçok

özelliklerinin gelişiminde etkili olduğundan bahseden çalışmaların olduğu saptanmıştır. Yamaç (2015), dijital öykülerin öğrencilerin yazma becerilerini alt boyutları açısından (fikir, düzenleme, kelime sayısı vb.) geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Dayan (2017), dijital öyküleme ile öğrencilerin kurallı metinler oluşturduğu, kelime ve cümle kullanım sayısında artış olduğu, yazım ve noktalamaya dikkat ettiklerini belirlemiştir. Gider (2019), dijital öyküleme uygulamasının öğrencilerin, fikirler-içerik, cümle akıcılığı, düzenleme, yazma kuralları boyutları ve yazma performansında anlamlı gelişme olduğunu tespit etmiştir. Xin (2013), dijital öykülerin öğrencilerin yazılarındaki kelime sayılarında, tam cümle ve doğru kelimeler sayısında artış gösterdiğini gözlemlemiştir. Ballast, Stephens ve Radcliffe (2008), yaptıkları çalışmada öğrencilerin temalara uygun kelimeler bulabilme, kelimeleri bağlama, cümleler arası bağlantıları düzenleyebilme boyutlarında gelişme olduğunu saptamıştır. Gregory ve Steelman (2009), dijital öykülemenin öğrencilerin yazma becerileri ile birlikte paragraflar ve metin oluşturabilme yeterliklerini arttırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuçlardan hareketle, araştırmanın sonucu dijital öykülemenin çoklu boyutları içerisine alan yaratıcı yazma sürecini olumlu yönde etkilediği biçiminde yorumlanabilir.

Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinin 8 alt boyutu bakımından ön test ve son test ortalama puanları arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu alanda yapılan diğer çalışmalara bakıldığında bu bulguyu destekler nitelikte olan ve geleneksel hikâye okumanın bireylerin yaratıcı yazma sürecinde yazı yazmaya ilişkin birçok özelliklerinin gelişiminde etkili olduğundan bahseden çalışmaların olduğu saptanmıştır. Benzer bir çalışma olan Urhan (2016), deney grubunda masalların yaratıcı yazmanın 8 alt boyutunu desteklediği sonucuna ulaşmıştır. Oğuz (2017), masalların yaratıcı yazma alt boyutlarını etkilediğini tespit etmiştir. Bu sonuçlardan hareketle, kâğıttan okuma destekli öğretimin yaratıcı yazmanın 8 alt boyutu açısından olumlu etkisi olduğu söylenebilir.

5.2. ÖNERİLER

Dijital öykülerin ilkökul öğrencilerinin dinlediğini anlama ve yaratıcı yazma becerilerine etkisinin incelendiği bu araştırma sonuçlarına ilişkin bulgulara dayalı olarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

5.2.1. Araştırma Sonuçları ile İlgili Öneriler

1. Deney grubunda yer alan öğrencilerin deneysel işlem öncesi ve sonrası dinlediğini anlama başarı puanları arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçtan hareketle, sınıf öğretmenlerine dijital öykü atölyesi aracılığıyla eğitim verilerek

öğretmenlerin sınıflarındaki Türkçe dersinde anlama etkinliklerine dönük dijital öykü tasarımı yapabilmeleri sağlanabilir. Bu bağlamda MEB tarafından dijital öykü havuzları oluşturulup öğretmenlerin hizmetine sunulabilir.

2. Deney grubu öğrencilerinin deneysel işlem öncesi ve sonrası yaratıcı yazma düzeyleri arasında anlamlı derecede farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçtan hareketle, dijital okuryazarlık bağlamında öğretmenlerin dijital medya kullanımına dönük becerileri geliştirilebilir ve sınıfta öğrencilerin dijital öyküler aracılığıyla yaratıcılıklarının geliştirilmesinde farklı yaratıcı yazma teknikleri kullanılabilir.

3. Kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ve son test dinlediğini anlama başarı puanları arasında anlamlı fark olduğu saptanmıştır. Bu sonuçtan hareketle, geleneksel öykü anlatımı konusunda sınıf öğretmenlerine seminerler, hizmetiçi eğitimler düzenlenebilir. Ayrıca sınıflarda geleneksel sınıf dışına çıkılıp öykü anlatma köşeleri oluşturarak öğrencilerin konuya ilgileri sağlanabilir.

4. Öğretmenler tarafından geleneksel öykü anlatımı etkinliğini sıklaştırmaları ve ortamlarını zenginleştirmeleri ile öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerini geliştirici bir takım etkinlikler bütünleştirilebilir.

5. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinin 8 alt boyutu bakımından ön test ve son test ortalama puanları arasında anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Bu sonuçtan hareketle, çok boyutlu yaratıcı yazma sürecinin her bir boyutu ile çalışabilecek; eğlendirici, bilgilendirici ve yaratıcılıklarını ön plana çıkaracak, yazma sürecini kolaylaştırıcı olacak şekilde dijital oyunlar tasarlanabilir.

5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler

1. Bu araştırmada örneklem olarak 4. sınıf öğrencileri ile çalışılmıştır. Ancak sonuçların genellenebilir olabilmesi için ilkokuldaki diğer sınıf düzeyleri ile çalışmalar yapılabilir.

2. Bu araştırma, deneysel desen ile tasarlanmış ve yürütülmüştür. Çalışmaların geçerlik ve güvenilirliği göz önünde bulundurulduğunda gelecek araştırmalar, nitel yöntem ile desteklenebilir veya karma yöntem araştırmalarına yer verilebilir.

3. Bu araştırma dinleme ve yazma öğrenme alanlarında planlanmıştır. Dijital öykülerdeki çoklu medya öğeleri dikkate alındığında görsel okuma veya diğer temel dil becerileri için de çalışmalar gerçekleştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Abiola, L. L. (2014). The effect of digital storytelling on kindergarten pupils' achievement in moral instruction in basic schools in Oyo State. *IOSR Journal of Research & Method in Education*, 4(5), 26-34.
- Ak, E. (2011). *Yaratıcı yazma tekniklerinin ilköğretim 5.sınıf öğrencilerinin türkçe dersindeki yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akyol, H. (2010). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri (3. baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, H. (2019). Metinlerarası Öğretim ve Anlam Kurma. H. Akyol ve A. Şahin (Ed.), *Türkçe öğretimi içinde* (183-211). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aktaş, E. ve Yurt, S. U. (2017). Effects of digital story on academic achievement, learning motivation and retention among university students. *International Journal of Higher Education*, 6(1), 180-196.
- Alcantud Díaz, M. (2013). Fighting the myths and misconceptions on evil stepmothers: Long life learning by means of digital storytelling. *E-TEALS*, 4, 1-18.
- Alexander, B. (2011). *The new digital storytelling: Creating narratives with new media*. Praeger, Santa Barbara, CA.
- Alexander, B. ve Levine, A. (2008). Web 2.0 storytelling: Emergence of a new genre. *EDUCAUSE review*, 43(6), 40-56.
- Ananiadou, K. ve Claro, M. (2009). *21st century skills competences for new millennium learners in oecd countries*. (OECD Education Working Papers). Paris: OECD Publishing.
- Armstrong, S. (2003). The Power Of Storytelling İn Education. S. Armstrong (Ed.), *Snapshots! Educational insights from the Thornburg Center içinde* (s.11-20). The Thornburg Center: Lake Barrington, Illinois.

- Aytan, T. (2011). Aktif öğrenme tekniklerinin dinleme becerisi üzerine etkileri. *ODÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 11309- 9302.
- Ayvaz Tunç, Ö. (2016). *Dijital teknolojiler bağlamında dijital öyküleme yaklaşımının güzel sanatlar eğitimine entegrasyonu*. Doktora Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 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, Erzurum.
- Baki, Y. ve Feyzioğlu, N. (2017). Dijital öykülerin 6. sınıf öğrencilerinin yazmaya yönelik tutumlarına etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(40), 31-58.
- Baki, Y. (2019). Türkçe öğretmeni adaylarının yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesinde dijital öykülerin etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 964-995.
- Balaman, F. (2015). Dijital öyküleme yönteminin öğrencilerin toplumsal değer yargılarına etkisi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(8), 159-168.
- Balaman, F. (2016). Dijital öykülemenin üniversite öğrencilerinin demokratik değer yargılarına etkisi: Mustafa Kemal Üniversitesi örneği. *Current Research Education*, 2(1), 42-52.
- Balaman, S. (2018). Digital storytelling: A multimodal narrative writing genre. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 14(3), 202-212.
- Ballast, K., Stephens, L. ve Radcliffe, R. (2008, March). The effects of digital storytelling on sixth grade students' writing and their attitudes about writing. In *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 875-879). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Banaszewski, T. (2002). Digital storytelling finds its place in the classroom. *Multimedia Schools*, 9(1), 32-35.
- Barrett, H. (2006). Researching and evaluating digital storytelling as a deep learning tool. In *Society for information technology & teacher education international conference* (pp. 647-654). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

- Barzaq, M. (2009) Integrating sequential thinking thought teaching stories in the curriculum. Action research. Al-Qattan Center for Educational Research and Development QCERD, Gaza.
- Başdaş, F. (2017). *Drama temelli dijital hikâye anlatıcılığı programının 6 yaş çocuklarının bazı sosyal becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Başdaş, F. ve Akar Vural, R. (2017). Drama temelli dijital hikâye anlatıcılığı programının 6 yaş çocuklarının bazı sosyal becerilerinin gelişimine etkisi. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 1-30.
- Bedir Erişti, S. D. (2016). Katılımcı tasarım temelli dijital öyküleme sürecinde ilköğretim öğrencilerinin yaratıcılık göstergeleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI)*, 7(4), 462-492 DOI: 10.17569/tojqi.28031
- Bedir Erişti, S. D. (2017). Çocuklarda teknoloji odaklı görsel iletişim ve dinamik bir görsel iletişim yolu olarak dijital öyküleme. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 1, 25-38.
- Beeson, I. ve Miskelly, C. (2005). Digital stories of community: Mobilization, coherence and continuity. In Available at web. mit. edu/comm-forum/mit4/papers/beeson-miskelly. pdf.
- Bran, R. (2010). Message in a bottle telling stories in a digital world. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 1790-1793.
- Brewster, J. ve Ellis, G. (1991). *The Storytelling Handbook for Teachers*. Great Britian: Penguin Books.
- Boase, C. (2008). Digital storytelling for reflection and engagement: A study of the uses and potential of digital storytelling. Centre for Active Learning and Department of Education, University of Goucestershire.
- Bull, G. ve Kajder, S. (2004). Digital storytelling in the language arts classroom. *Learning ve Leading with Technology*, 32(4), 46-49.
- Bulut, B. (2013). *Etkin dinleme eğitiminin dinlediğini anlama, okuduğunu anlama ve kelime hazinesi üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Büyükcengiz, M. (2017). *Dijital öyküleme metodunun ortaokul öğrencilerinin Fen Bilimleri*

dersi akademik başarı, bilimsel süreç becerileri ve derse yönelik tutumlarına etkisi.
Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.

Büyüköztürk, S., Kılıç Çakmak, E., Akgün, O. E., Karadeniz, S. ve Demirel, F. (2013).
Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Calp, M. (2010). *Özel eğitim alanı olarak Türkçe öğretimi (4. baskı).* Ankara: Nobel Yayın
Dağıtım.

Campbell, T. A. (2012). Digital storytelling in an elementary classroom: Going beyond
entertainment. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69, 385-393.

Can, A. (2016). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi.* Ankara: Pegem
Akademi Yayıncılık.

Canlıoğlu, G. (2008). *Değişen toplum yapılarında bilginin değişen konumu.* Yüksek Lisans
Tezi. Marmara Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, İstanbul.

Center for Digital Storytelling (2019). <http://storycenter.org/wevideo-pressrelease/>
adresinden 05.11.2019 tarihinde erişilmiştir.

Christensen, L. B., Burke Johnson, R. ve Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen
ve analiz.* A. Aypay (Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.

Chung, S. K. (2007). Art education technology: Digital storytelling. *Art Education*, 60(2),
17-22.

Ciğerci, F. M. (2015). *İlkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde dinleme becerilerinin
geliştirilmesinde dijital hikâyelerin kullanılması.* Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Coutinho, C. (2010). Storytelling as a strategy for integrating technologies into the
curriculum: An empirical study with post-graduate teachers. In *Society for
Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 3795-
3802). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

Cole, G. K., Street, K. E. ve Felt, L. J. (2013). Storytelling in the digital age: Engaging
learners for cognitive and affective gains. *International Journal of Technology,
Knowledge and Society*, 8(6), 113-119.

- Collen, L. (2007). The digital and traditional storytimes research project: Using digitized books for preschool group storytimes.
- Creswell, J. W. (2016). *Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. S. B. Demir (Çev.). Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative* (pp. 146-166). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Çıralı, H. (2014). *Dijital hikâye anlatımının görsel bellek ve yazma becerisi üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çıralı Sarıca, H. ve Koçak Usluel, Y. (2016). Eğitsel bağlamda dijital hikâye anlatımı: Bir rubrik geliştirme çalışması. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 6(2), 63-84.
- Dayan, G. (2017). *İlkokul öğrencilerinin Türkçe dersinde dijital öyküleme çalışmaları*. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Dayan, G. ve Girmen, P. (2018). Türkçe eğitimi yazma sürecinde: Dijital öyküleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – ENAD*, 6(3), 207-228.
- Davis, J. E. (2002). *Stories of change: Narrative and social movements*. New York: State University of New York.
- Demir, S. ve Kılıçkiran, H. (2018). Dijital öyküleme uygulamasının özel yetenekli öğrencilerin yazma becerilerine etkisi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 12-18.
- Demirbaş, A. (2005). *Biyoloji öğretiminde yaratıcı yazma uygulamaları*. Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Demirel, Ö. ve Şahinel, M. (2006). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirer, V. ve Baki, Y. (2018). Türkçe öğretmeni adaylarının dijital öyküleme sürecine ilişkin görüşleri ve algıları. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 11(4), 718-747.
- Dewey, J. (2004). *Demokrasi ve eğitim*. T. Göbekçin (Çev.). Ankara: Yeryüzü Yayınevi.

- Di Blas, N., Paolini, P. ve Sabiescu, A. (2010). Collective digital storytelling at school as a whole-class interaction. In *Proceedings of the 9th international conference on interaction design and children* (pp. 11-19). ACM.
- Dinçer, B. ve Yılmaz, S. (2019). Matematik dersinde dijital hikâye anlatımının açıklık kavramı öğretimine etkisinin incelenmesine yönelik deneysel bir çalışma. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 8(2), 49-57.
- Dogan, B. ve Robin, B. (2008a). Implementation of digital storytelling in the classroom by teachers trained in a digital storytelling workshop. In *Society for Information Technology ve Teacher Education International Conference*, 1, 902-907.
- Dogan, B. (2012). Educational Uses of Digital Storytelling in K-12: Research Results of Digital Storytelling Contest (DISTCO) 2012. P. Resta (Ed.), *Proceedings of Society for Information Technology ve Teacher Education International Conference 2012* (s.1353-1362). Chesapeake, VA: AACE.
- Doğan, Y. (2011). *Dinleme eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Duran, E. ve Topbaşoğlu, E. (2015). Dijital-etkileşimli öyküleyici metinler ve anlama. *Turkish Studies*, 10(11), 519-532.
- Dupain, M. ve Maguire, L. (2005). Digital storybook projects 101: How to create and implement digital storytelling into your curriculum. In *21st Annual Conference on Distance Teaching and Learning*, 6, 2014.
- Dush, L. (2009). Digital storytelling at an educational nonprofit: A case study and genreinformed implementation analysis. (Order No. 3349719, University of Massachusetts Amherst). ProQuest Dissertations and Theses, 278. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/304928347?accountid=15572>. (304928347).
- Dreon, O., Kerper, R.M. ve Landis, J. (2011). Digital storytelling: A tool for teaching and learning in the YouTube generation. *Middle School Journal*, 42(5), 4-9.
- Erkan, G. ve Aykaç, M. (2014). Samet Behrengi'nin kitaplarıyla kurgulanan yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin yazma becerisi ve tutumlarına etkisi. *Journal of International Social Research*, 7(31).
- Ergin, A. ve Birol, C. (2000). *Eğitimde iletişim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Eyadat, Y. ve Alodiedat, A. (2010). The effect of early childhood teachers' perceptions on

using computers in the classroom in the Sultanate of Oman. *International Journal of Instructional Media*, 37(4), 403-415.

Ferguson, B. (1997). Educational technology: An extended literature review. <http://www.sdavjr.davis.k12.ut.us/~brian/research/exlitrev.html> adresinden 05.11.2019 tarihinde erişilmiştir.

Figa, E. (2004). The virtualization of stories and storytelling. *Storytelling Magazine*, 16(2),34–36.

Foley, L. M. (2013). Digital storytelling in primary-grade classrooms. (Order No. 3560250, Arizona State University). ProQuest Dissertations and Theses, 307. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/1355759958?accountid=15572>. (1355759958).

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E ve Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.

Gakhar, S. (2007). The influence of digital storytelling experience on pre-service teacher education students' attitudes and intentions, *Masters Abstracts International*, 46(1).

Gardner, H. (2007). *Geleceği inşa edecek beş zihin* (Çev. F. Şar ve A. H. Gül). İstanbul: Optimist Yayınları.

Garrety, C. (2008). *Digital storytelling: An emerging tool for student and teacher learning* ames. Doktora Tezi, IA: Iowa State University.

Gregori Signes, C. (2008). Integrating the old and the new: Digital storytelling in the EFL language classroom. *Revista para Profesores de Inglés*, 16(1), 43-49.

Gregory, K. ve Steelman, J. (2009). Digital storytelling: Powerful student engagement with multiple benefits. In *annual meeting of the National Association of Developmental Education, Greensboro, NC*.

Gider, B. (2019). *Bireysel ve işbirlikli dijital öyküleme uygulamalarının üstün zekalı öğrencilerin yazma performansına ve dil gelişimine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Kırklareli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kırklareli.

Gils, F. (2005). Potential applications of digital storytelling in education. In *3rd twente student conference on IT (7)*. University of Twente, Faculty of Electrical Engineering, Mathematics and Computer Science Enschede.

- Girmen, P. ve Bayrak, E. (2013). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama sürecinde kullandıkları zihinsel beceri düzeyleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*.
- Girmen, P. ve Kaya, M. F. (2019). Using the Flipped Classroom Model in the Development of Basic Language Skills and Enriching Activities: Digital Stories and Games. *International Journal of Instruction*, 12(1), 555-572.
- Girmen, P., Özkanal, Ü. ve Dayan, G. (2019). Digital storytelling in the language arts classroom. *Universal Journal of Educational Research*, 7(1), 55-65.
- Gordon, C. (2011). Digital storytelling in the classroom: Three case studies. (Order No. 3487362, Arizona State University). ProQuest Dissertations and Theses, 212. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/914361356?accountid=15572>. (914361356).
- Göçen, G. (2014). *Dijital öyküleme yönteminin öğrencilerin akademik başarı ile öğrenme ve ders çalışma stratejilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Göçen Kabaran, G. ve Aldan Karademir, Ç. (2017). Öğretmen adaylarının dijital öyküleme deneyimleri: Bir eylem araştırması. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(6), 369-386.
- Gömleksiz, M. N. ve Pullu, E. K. (2017). Toondoo ile dijital hikâyeler oluşturmanın öğrenci başarısına ve tutumlarına etkisi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(32), 95-110.
- Gözen, G. ve Cırık, İ. (2017). Dijital öykülemenin okul öncesi çocukların sosyal-duygusal davranışlarına etkisi. *İlköğretim Online*, 16(4), 1882-1896.
- Güleryüz, H. (2006). *Yaratıcı çocuk edebiyatı*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Güneş, F. (2007). *Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Haşlaman, T. (2017). Özdüzenleyici öğrenmenin desteklenmesi: Bir dijital öyküleme uygulaması. *İlköğretim Online*, 16(4), 1407-1424.
- Heo, M. (2009). Digital storytelling: An empirical study of the impact of digital storytelling on pre-service teachers' self-efficacy and dispositions towards educational technology. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 18(4), 405-428.

- Hess, M. E. (2014). A new culture of learning: Digital storytelling and faith formation. *Dialog: A Journal of Theology*, 53(1):12-22. DOI: 10.1111/dial.12084.
- Hezen, E. (2009). *İlköğretim 1-5. Sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'nun öğelerinin öğretim programında yer alan temel becerileri geliştirmeye uygunluğu*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Hofer, M. ve Swan, K. (2005). Digital moviemaking: The harmonization of technology, pedagogy and content. *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, 1(2), 102–110.
- Holotescu, C., Grosseck, G. ve Danciu, E. (2014). Educational digital stories in 140 characters: towards a typology of micro-blog storytelling in academic courses. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 4301-4305.
- Hubbell, N. (2011). Digital storytelling and study abroad returnees: The impact of a narrative-based, reflective practice upon identity construction. Unpublished masters thesis, University of Denver.
- Hull, G. A. ve Nelson, M. E. (2005). Locating the semiotic power of multimodality. *Written Communication*, 22(2), 224-261.
- Hung, C. M., Hwang, G. J. ve Huang, I. (2012). A project-based digital storytelling approach for improving students' learning motivation, problem-solving competence and learning achievement. *Journal of Educational Technology & Society*, 15(4), 368-379.
- International Society for Technology in Education (2008). 05.11.2019 tarihinde https://id.iste.org/docs/pdfs/20-14_ISTE_Standards-T_PDF.pdf adresinden alınmıştır.
- Inan, C. (2015). A digital storytelling study project on mathematics course with preschool pre-service teachers. *Educational Research and Reviews*, 10(10), 1476-1479.
- İnceelli, A. (2005). Dijital hikâye anlatımının bileşenleri. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4(3), 132-142.
- Jakes, D. (2006). Standards-Proof your digital storytelling efforts. *TechLearning*, 05.11.2019 tarihinde <http://www.techlearning.com/tech/media-coordinators/0018/standards-proofyour-digital-storytellingefforts/43347> adresinden

alınmıştır.

Jakes, D. S. ve Brennan, J. (2005b). Digital storytelling, visual literacy and 21st century skills. In *Online Proceedings of the Tech Forum New York*. [Online] ERIC 05.11.2019 tarihinde indirilmiştir.

Jenkins, M. ve Lonsdale, J. (2007). Evaluating the effectiveness of digital storytelling for student reflection. In *ICT: Providing choices for learners and learning. Proceedings ASCILITE Singapore 2007*.

Kahraman, Ö. (2013). *Dijital hikayecilik metoduyla hazırlanan öğretim materyallerinin öğrenme döngüsü giriş aşamasında kullanılmasının Fizik dersi başarısı ve motivasyonu düzeyine etkisi*. Doktora Tezi. Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.

Kajder, S. B. ve Swenson, J.A. (2004). Digital images in the language arts classroom [Electronic version]. *Learning and Leading with Technology*, 31(8), 18-19.

Kajder, S. B. (2007). Bringing new literacies into the content area literacy methods course. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 7(2).

Kapar Kuvanç, E.B. (2008). *Yaratıcı yazma tekniklerinin öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumlarına ve Türkçe dersindeki başarılarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Karabulut, B. (2015). Bilgi toplumu çağında dijital yerliler, göçmenler ve melezler. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (21), 11-23.

Karakoyun, F. (2014). *Çevrimiçi ortamda oluşturulan dijital öyküleme etkinliklerine ilişkin öğretmen adayları ve ilköğretim öğrencilerinin görüşlerinin incelenmesi*. Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Karasakaloğlu, N. ve Bulut, B. (2012). Görsel destekli dinleme metinlerinin anlamaya etkisi. *Education Sciences*, 7(2), 722-733.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karaoğlu, A. (2016). Okul öncesi eğitimde dijital hikâye anlatımına ilişkin öğretmen görüşleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 7(1), 175-205.

- Karataş, S., Bozkurt, Ş. B. ve Hava, K. (2016). Tarih öğretmeni adaylarının öğretim ortamlarında dijital hikâye anlatımı etkinliğinin kullanımına yönelik görüşleri. *International Journal of Human Sciences*, 13(1), 500-509. doi:10.14687/ijhs.v13i1.3167
- Kasami, N. (2018). Advantages and disadvantages of digital storytelling assignments in EFL education in terms of learning motivation. *Future-proof CALL: language learning as exploration and encounters—short papers from EUROCALL 2018*, 130.
- Kaya, O. (2014). *Yabancı dil öğretiminde (Almanca) dijital hikâye anlatım yönteminin araştırılması: Lise öğrencileriyle eylem araştırması*. Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kerr, N. Y. (2005). For the net generation - must exemplary teaching include technology? A case study at Champlain College. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Boston College, USA.
- Kılınç, A., Keskin, H. ve Yalanız, T. (2016). Dokuzuncu sınıf öğrencilerinde dinleme stratejileri öğretiminin dinlediğini anlama becerilerine etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(34).
- Kırmızı, F. S. ve Beydemir, A. (2012). İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı yazma yaklaşımının yazmaya yönelik tutumlara etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 319-337.
- Kodan, H. ve Bozdemir, H. (2016). İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin dinlediklerini anlama düzeyinin belirlenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(37), 15-27.
- Kocaman Karoğlu, A. (2015). Öğretim sürecinde hikâye anlatmanın teknolojiyle değişen doğası: Dijital hikâye anlatımı. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(2), 87-106.
- Kordaki, M. (2014). On the design of educational digital stories: the Ed-W model. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 1631-1635.
- Kotluk, N. ve Kocakaya, S. (2015). 21. yüzyıl becerilerinin gelişiminde dijital öykülemeler: ortaöğretim öğrencilerinin görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 354-363.
- Kurt, A. A., Günüş, S. ve Ersoy, M. (2013). Dijitalleşmede son durum: Dijital yerli, dijital göçmen ve dijital göçebe. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 46(1), 1-22.

- Kurudayıoğlu, M. ve Bal, M. (2014). Ana dili eğitiminde dijital hikâye anlatımlarının kullanımı. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (28), 74-95.
- Kurudayıoğlu, M. ve Çetin, Ö. (2015). Temel beceriler ve Türkçe öğretimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(3), 1-19. DOI: 10.16916/aded.65619
- Küçükturen, G. (2004). *Öykülerle öğreniyorum*. Ankara: SMG Yayıncılık.
- Küngerü, A. (2016). Bir ifade aracı olarak dijital öykü anlatımı. *Abant Kültürel Araştırmalar Dergisi (AKAR)*, 1(2), 33-45.
- Lambert, J. (2002). *Digital storytelling: Capturing lives, creating community*. Berkeley, CA: Digital Diner.
- Lambert, J. (2003). *Digital storytelling cookbook and traveling companion*. (Version 4.0). Digital Diner Press, Berkeley, CA.
- Lambert, J. (2007). *Digital storytelling cookbook*. <http://www.storycenter.org/cookbook.pdf> adresinden 05.10.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Lambert, J. (2013). *Digital storytelling: Capturing lives, creating community* (4th ed.). New York: Routledge.
- Lisenbee, P. S. ve Ford, C. M. (2018). Engaging students in traditional and digital storytelling to make connections between pedagogy and children's experiences. *Early Childhood Education Journal*, 46, 129–139.
- Malita, L. ve Martin, C. (2010), Digital storytelling as web passport to success in the 21st century. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 3060–3064.
- Matthews, G. (2008). *Digital Storytelling Tips And Resources*. Boston: Simmons College.
- Matthews, J. (2014). Voices from the heart: The use of digital storytelling in education. *Community Practitioner*, 87(1), 28-30.
- Matthews, N. ve Sunderland, N. (2013). Digital life story narratives as data for policy makers and practitioners: Thinking through methodologies for large-scale multimedia qualitative datasets. *Journal of Broadcasting and Electronic Media*, 57(1), 97-114.
- Meadows, D. (2003). Digital storytelling: Research-based practice in new media. *Visual*

Communication, 2(2), 189–193.

MEB, Komisyon (2014). *İlköğretim Türkçe 4. sınıf ders kitabı*. Ankara: MEB Yayınları.

MEB, Komisyon (2016). *İlköğretim Türkçe 4. sınıf ders kitabı*. Ankara: MEB Yayınları.

MEB, Komisyon (2017). *İlköğretim Türkçe 4. sınıf ders kitabı*. Ankara: MEB Yayınları.

McLellan, H. (2006). Digital storytelling in higher education. *Journal of Computing in Higher Education*, 19(1), 65-79.

Monette, D.R., Sullivan, T.J. ve De Jong, C.R. (1990). *Applied social research*. New York: Harcourt Broce Jovanovich, Inc.

Michalski, Hodges ve Banister, S. (2005). Digital storytelling in the middle childhood special education classroom: A teacher's story of adaptations. *Teaching Exceptional Children Plus*, 1(4), 1-13.

Militello, M. ve Guajardo, F. (2013). Virtually speaking: How digital storytelling can facilitate organizational learning? *Journal of Community Positive Practices*, 13(2), 80-91.

Miller, C. H. (2004). *Digital Storytelling: A Creator's Guide to Interactive Entertainment*. Elsevier, Focal Press, Boston.

Morajevi, N., Li, J., Ding, J., O'Kelly, P. ve Woolf, S. (2007). Comicboarding: Using comics as proxies for participatory design with children. Proceedings of the CHI 2007, San Jose, California, (pp. 1371-1374).

Morgan, H. (2014). Using digital story projects to help students improve in reading and writing. *Reading Improvement*, 51(1), 20-26.

Moyle, K. ve Owen, S. (2009). Listening to Students' Voices: What are the views of Learners' and early career educators' about Learning with Technologies in Australian Education and Training? Research Findings. Canberra: DEEWR.

Nichols, S. L. ve Berliner, D. C. (2007). *Collateral damage: How high-stakes testing corrupts American's schools*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.

Niemi, H., Harju, V., Vivitsou, M., Viitanen, K., Multisilta, J. ve Kuokkanen, A. (2014).

Digital storytelling for 21st century skills in virtual learning environments. Creative Education.

Nora, P. ve Fiebich, C. (2005). The elements of digital storytelling. University of Minnesota School of Journalism and Mass Communication's Institute for New Media. www.inms.umn.edu/elements adresinden 05.07.2017 tarihinde edinilmiştir.

Norris, C. ve Soloway, E. (2011). The 10 barriers to technology adoption. *District Administration*, 47, 10. <http://www.districtadministration.com/article/10-barrierstechnology-adoption> adresinden 05.11.2019 tarihinde erişilmiştir.

Oblinger, D. G. ve Oblinger, J. L. (2005). Educating the Net Generation, Washington, D.C.: EDUCAUSE. <http://www.educause.edu/research-andpublications/books/educating-net-generation> adresinden 05.11.2019 tarihinde erişilmiştir.

Oğuz, S. G. (2017). *Masalların birleştirilme yoluyla ortaokul öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

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

Ohler, J. (2008). *Digital storytelling in the classroom*. Corwin Press, Thousand Oaks, CA.

Oral, G. (2003). *Yine yazı yazıyoruz -okulda/işyerinde/evde kullanılacak yaratıcı yazı etkinlikleri ve kuramsal temelleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Özerbaş, M. A. ve Öztürk, Y. (2017). Türkçe dersinde dijital hikâye kullanımının akademik başarı, motivasyon ve kalıcılık üzerinde etkisi. *TÜBAV Bilim*, 10(2), 102-110.

Özpinar, İ. (2017). Matematik öğretmeni adaylarının dijital öyküleme süreci ve dijital öykülerin öğretim ortamlarında kullanımına yönelik görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), 1189 – 1210.

Öztürk, E. (2007). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerinin değerlendirilmesi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Öztürk, E. ve Duran, E. (2018). Etkileşimli masal anlatım tekniğinin ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerine etkisi. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 60-84.

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, Ankara.

Pallant, J. (2016). *SPSS kullanma kılavuzu SPSS ile adım adım veri analizi*. S. Balcı ve B. Ahi (Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.

Parsa, A. ve Aytas, M. (2014). Yeni Gerçeklik: Dijital Yerliler ve Göçmenlerle 21.Yüzyıl Okuryazarlığında Birleşmek. *Dijital panorama bilgi iletişim teknolojilerinde son gündem* içinde (Ed. Z. B. A. Vural). Ankara: Ütopya Yayınevi.

Paul, N. ve Fiebich, C. (2005). The elements of digital storytelling. *School of Journalism and Mass Communication's Institute for New Media Studies and The Media Center Retrieved*, 12(5), 2013.

Price, D. M., Strodtman, L., Brough, E., Lonn, S. ve Luo, A. (2015). Digital storytelling: An innovative technological approach to nursing education. *Nurse educator*, 40(2), 66-70.

Perez, M., Martinez, L. ve Pineiro, M. (2016). Advertising strategies for young people: Advergaming, social networking and augmented reality. *Revista Mediterranea Comunicacion-Journal Of Communication*, 7(1), 47-62.

Raven, J. ve O'Donnell, K. (2010). Using digital storytelling to build a sense of national identity amongst Emirati students. *Education, Business and Society: Contemporary Middle Eastern Issues*, 3(3), 201-217.

Robin, B. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *The College of Education and Human Ecology, The Ohio State University*, 47(3), 220-228.

Robin, B. ve McNeil, S. (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 ve Teacher Education International Conference 2013* (s. 1712-1720). Chesapeake, VA: AACE.

Robin, B. ve Pierson, M. (2005). A Multilevel Approach to Using Digital Storytelling in the Classroom. C. Crawford vd. (Ed.), *Proceedings of Society for Information Technology ve Teacher Education International Conference* (s. 708-716). Chesapeake, VA: AACE.

Rossiter, M. ve Garcia, P. A. (2010). Digital storytelling: A new player on the narrative field. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 126, 37-48.

- Rule, L. (2005). Digital Storytelling Workshop Agenda. Retrieved November 5, 2019, from <http://homepage.mac.com/eportfolios/workshop/AgendaDigitalStory.html>
- Sadik, A. (2008). Digital storytelling: A meaningful technology-integrated approach for engaged student learning. *Educational Technology Research and Development*, 56, 487-506.
- Saritepeci, M. (2017). Ortaokul düzeyinde dijital hikâye anlatımının yansıtıcı düşünme becerisi üzerindeki etkisinin incelenmesine yönelik deneysel bir çalışma. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), 1367-1384.
- Saritepeci, M. ve Durak, H. (2016). Bilgi teknolojilerinin temelleri ünitesinin işlenmesinde dijital hikâye anlatımı kullanımının öğrenen motivasyonuna etkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(Özel Sayı), 258-265.
- 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.
- Schmoelz, A. (2018). Enabling co-creativity through digital storytelling in education. *Thinking Skills and Creativity*, 28, 1-13.
- Sever, S. (2011). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sharp, B., Garafolo, J. ve Thompson, A. (2004). Digital images in the mathematics classroom. *Learning and Leading with Technology*, 31(8), 30-32.
- Signes, C. G. ve Speck, B. P. (2012). Digital storytelling as a genre of mediatized selfrepresentations: an introduction. *Digital Education Review*, (22).
- Smeda, N., Dakich, E. ve Sharda, N. (2010). Developing a framework for advancing e-learning through digital storytelling. In *IADIS International Conference e-learning* (pp. 169-176).
- Smeda, N., Dakich, E. ve Sharda, N. (2013). The effectiveness of digital storytelling in the classrooms: A case study. In *2013 IEEE 13th International Conference on Advanced Learning Technologies* (pp. 491-492).
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2016). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. 4. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Suwardy, T., Pan, G. ve Seow, P. S. (2013). Using digital storytelling to engage student learning. *Accounting Education*, 22(2), 109-124.
- Sümer, S. ve Eldeniz Çetin, M. (2018). Zihinsel yetersizliği olan bireylerin dinlediklerini anlama düzeyleri üzerinde geleneksel hikâye okuma ve dijital hikâye kullanımının etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırılması. *Education Sciences (NWSAES)*, 13(1), 44-55.
- Sylvester, R. ve Greenidge, W. L. (2009). Digital storytelling: Extending the potential for struggling writers. *The Reading Teacher*, 63(4), 284-295.
- Şahin, A. (2016). Yaratıcı Yazma. F. Susar Kırmızı (Ed.), *İlk ve ortaokullarda Türkçe öğretimi içinde* (s. 273-308). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şentürk Leylek, B. (2018). *İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin gelişiminde ve okumaya yönelik tutumlarında dijital hikayelerin etkisi*. Doktora Tezi. Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Şimşek, B. (2012). Enhancing women's participation in turkey through digital storytelling. *Journal of Cultural Science*, 5(2), 28-46.
- Şimşek, B., Koçak Usluel, Y., Çıralı Sarıca, H. ve Tekeli, P. (2018). Türkiye'de eğitsel bağlamda dijital hikâye anlatımı konusuna eleştirel bir yaklaşım. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 8(1), 158-186.
- Tabak, G. (2017). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dijital öykü kullanımı*. Doktora Tezi. Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Tabachnick, B. ve Fidell, L. (2013). *Using Multivariate Statistics*. (6th International edition) (cover) edn. *Boston, [Mass.]*.
- Tally, B. ve Goldenberg, L. B. (2005). Fostering historical thinking with digitized primary sources. *Journal of Research on Technology in Education*, 38(1), 1-21.
- Tan, M., Lee, S. S. ve Hung, D. W. (2014). Digital storytelling and the nature of knowledge. *Education and Information Technologies*, 19(3), 623-635.
- Tatlı, Z. ve Aksoy, D.A. (2017). Yabancı dil konuşma eğitiminde dijital öykü kullanımı. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 45, 137-152. DOI: 10.15285/maruaebd.271060

- Tatlı, Z. ve Bayramoğlu, A. (2015). Öğretmenlik uygulaması sürecinin dijital öyküler ile yansıtılması. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 4(2), 16-28.
- Tatum, M. E. (2009). Digital Storytelling as a Cultural- Historical Activity: Effects on Information Text Comprehension. Open Access Dissertations, University of Miami: USA.
- Temizkan, M. (2010). Türkçe öğretiminde yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 621-643.
- Temur, T. (2010). Dinleme metinlerinden önce ve sonra sorulan soruların üniversite öğrencilerinin dinlediğini anlama beceri düzeyine etkisi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 303-319.
- Toki, E. I. ve Pange, J. (2014). Ict use in early childhood education: Storytelling. *Bridges / Tiltai*, 66(1), 183-192.
- Tolisano, S. (2008). Digital storytelling part II. Langwitches. 05.07.2017 tarihinde <http://langwitches.org/blog/2008/04/25/digital-storytelling-part-ii/> adresinden erişilmiştir.
- Tour, E., Gindidis, M. ve Newton, A. (2019). Learning digital literacies through experiential digital storytelling in an EAL context: an exploratory study. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1-16.
- Tunç, Ö. A. ve Karadağ, E. (2013). Postmodernden oluşturmacıliğa dijital öyküleme. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 310-315.
- Turgut, G. ve Kışla, T. (2015). Bilgisayar destekli hikâye anlatımı yöntemi: Alanyazın araştırması. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 6(2), 97-121.
- Türe Köse, H. B. (2019). *Okul öncesi dönem çocuklarında dijital hikâye anlatımının dinleme becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Türkyılmaz, M. (2010). Bir ders aracı olarak dinleme metinlerinin anlamaya etkisi: “Eskici” metni örnekleminde deneysel bir çalışma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 207-220.
- Ulum, E. ve Ercan Yalman, F. (2018). Fen bilimleri dersinde dijital hikâye hazırlamanın ders başarısı düşük ve bilgisayarla fazla vakit geçiren öğrenciler üzerindeki etkisinin

incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 12(2), 306-335.

Ulum, E. (2017). *Yedinci sınıf öğrencilerinin Fen Bilimleri konularında dijital öykü hazırlama deneyimleri*. Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.

Umagan, S. (2007). Dinleme. Kırkkılıç, A. ve Akyol, H. (Ed.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi içinde* (149-163). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Urhan, O. (2016). *Ortaokul 8. sınıf Türkçe derslerinde masalların yaratıcı yazma becerisine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.

Uslu, A. (2019). *İşbirlikli dijital hikâye anlatımının ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma ve sosyal duygusal öğrenme becerilerine etkisi*. Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.

Uslupehlivan, E. ve Kurtoğlu Erden, M. (2016). Eğitim fakültesi öğrencilerinin dijital öykü kavramına yönelik algılarının incelenmesi. 05.11.2019 tarihinde <https://www.researchgate.net/publication/311986317> adresinden erişilmiştir.

Uslupehlivan, E., Kurtoğlu Erden, M. ve Cebesoy, Ü. B. (2017). Öğretmen adaylarının dijital öykü oluşturma deneyimleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi/UUSBD*, 10(Özel Sayı 2), 1-22.

Ünlü, B. (2018). *Dijital öykülerle desteklenmiş Sosyal Bilgiler dersinin öğrencilerin başarıları, kontrol odağı ve eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.

Wakefield, K. ve France, D. (2011). How to produce a digital story. *Journal of Geography in Higher Education*.

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.

Wawro, L. (2012). Digital storytelling. *Children ve Libraries*, 10(1), 50-52.

Wright, A. (2000). *Creating stories with children*. Hong Kong: Oxford University Press.

- Willis, J. ve Sawyer, C. (2011). Introducing digital storytelling to influence the behavior of children and adolescents. *Journal of Creativity in Mental Health*.
- Willox, A.C., Harper, S.L. ve Edge V.L. (2012). Storytelling in a digital age: Digital storytelling as an emerging narrative method for preserving and promoting indigenous oral wisdom. *Qualitative Research*, 13(2), 127-147.
- Xin, J. (2013). Using digital stories in writing instruction for secondary students with disabilities. In *2013 International Conference on Educational Research and Sports Education (ERSE 2013)*. Atlantis Press.
- Xu, Y., Park, H. ve Baek, Y. (2011). A new approach toward digital storytelling: an activity focused on writing self-efficacy in a virtual learning environment. *Educational Technology ve Society*, 14(4), 181-191.
- Yamaç, A. (2015). *İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişiminde dijital hikâyelerin etkisi*. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yang, Y. T. C. ve Wu, W. C. I. (2012). Digital storytelling for enhancing student academic achievement, critical thinking, and learning motivation: A year-long experimental study. *Computers ve Education*, 59(2), 339-352.
- Yıldırım, K., Yıldız, M., Ateş, S. ve Rasinski, T. (2010). İlköğretim beşinci sınıf Türk öğrencilerin metin türlerine göre okuduğunu ve dinlediğini anlama düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(3), 1855-1891.
- Yılmaz, Y., Üstündağ M.T., Güneş, E. ve Çalışkan, G. (2017). Dijital hikayeleme yöntemi ile etkili Türkçe öğretimi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 7(2), 252-275.
- Yılmaz, Y., Üstündağ M.T. ve Güneş, E. (2017). Öğretim materyali olarak dijital hikâye geliştirme aşamalarının ve araçlarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 1621-1640.
- Yüksel, P., Robin, B. ve McNeil, S. (2011). Educational Uses of Digital Storytelling around the World, *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference*, 07 Mar, Chesapeake, VA: AACE, 1, 1264-1271.
- Yürük, S. E. (2015). *Dijital öykülemeye dayalı değerler eğitiminin öğrencilerin değer kazanımı ve tutumlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Yürük, S. E. ve Atıcı, B. (2017). Dijital öykü temelli değerler eğitimi materyallerinin öğrencilerin değer kazanımına etkisi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 56-74.

Yüzer, T. V. ve Kılınç, H. (2015). Açık öğrenme sistemlerinde dijital öyküleme den faydalanmak. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 243-250.



EKLER

EK 1. Uygulamalarda Kullanılan Öyküler ve Görselleri

- 1.1. Konuşan Eşyalar
- 1.2. Çömlek Ustası Kaplumbağa
- 1.3. Pazar Yeri
- 1.4. Kâğıtlar Ülkesinde
- 1.5. Bir Efsanedir Amasya
- 1.6. Ülkemin Renkli Haritası
- 1.7. Umudunu Yitirmeyen Tek İnsan
- 1.8. İstanbul Dünyam

EK 2. Yaratıcı Yazma Değerlendirme Rubriği

EK 3. Dinlediğini Anlama Testi

EK 4. Kişisel Bilgi Formu

EK 5. Yaratıcı Yazma Hikâye Haritaları

- 5.1. Farklıyım Çünkü Özelim
- 5.2. Can Dostum Pamuk
- 5.3. Yalan Yüzünden

EK-1

ÖYKÜLER ve GÖRSELLERİ

EK-1. 1

KONUŞAN EŞYALAR

Bardaktan boşanırcasına yağmur yağıyordu. Sokak araları, caddeler, küçük çukurlar, bahçeler, parklar yağmur sularıyla dolmuştu. Sokaklardan şarıl şarıl yağmur suları akıyordu. Hemen her çocuk gibi Emre de yağmurun altında koşmak, oynamak, ıslanmak, biriken sulara ayaklarını şap şap vurmak istiyordu. Ancak annesi “Islanıp üşütürsün, hasta olursun.” diyerek dışarı çıkmasına izin vermemişti. O da pencerenin önüne çıktı, pencereyi açtı... Yağmurda koşup oynayamıyordu ama en azından yağışını seyrediyordu. Ayrıca yağmurun sesini duyuyordu.

Yağmurda ıslanmamak için koşturan insanlara da bir anlam veremiyordu doğrusu. Şimdi onların yerinde olmayı ne kadar çok isterdi. Bir birikintiden diğerine koşuştururdu. Ama şimdilik seyretmekle ve dinlenmekle yetinmek zorundaydı. Neredeyse yağmur sesinden başka ses duyulmuyordu. Biraz sonra yağmur bıçakla kesilir gibi kesildi. Sokaklardan sular akmaya devam ediyordu. Bir de çatılarda, ağaç dallarında biriken sular tıp tıp diye hoş sesler çıkararak yere düşmeye başlamıştı.

Emre bir konuşma duydu. Etrafına baktı, kimseyi göremedi. Kulağını kabarttı, sesin nereden geldiğini anlamaya çalıştı. Yine kimseyi göremedi. Ama konuşma devam ediyordu. Konuşulanları anlamak için daha dikkatli dinlemeye başladı.

Biri:

- Evet çok yağdık ama neye yarar? Bir kısmımız toprağın derinliklerinde depolanıyoruz, ağaçların kökleri bizden faydalaniyor. Bir kısmımız barajları doldurduk. İnsanlar seviniyor barajlar doldu, bu sene su sıkıntısı çekmeyeceğiz diye.

Konuşmalar devam ededursun Emre şaşkınlıktan küçük dilini yutmak üzereydi. Konuşanlar yağmur damlalarıydı. Şaşkınlığı artarak dinlemeye devam etti.

Bir yağmur damlası şu şekilde devam etti:

- İnsanlar çeşmeyi açınca akan suyu bitmez tükenmez bir hazine zannediyorlar herhalde. Akıttıkça akıtıyorlar. Bu kaynakların da bir gün tükenebileceğini hiç düşünmüyorlar, dedi.

Bir diğeri:

- Ne yapsınlar canım, susuz temizlik olmaz, mecburen bol bol kullanıyorlar, diye cevapladı.
- Hayır, dedi ilk konuşan. Mesela şu anda bizi dinleyen şirin çocuk Emre. Geçen gün dişlerini fırçalıyordu. Bu sırada açtığı çeşmeyi kapatmayı hiç düşünmedi. Hiçbir işe yaramadan boşuna akıp giden su damlaları “Bizi boşuna akıtma, zıyan etme Emre, hiçbir işe yaramadan akıp gitmeyelim.” diye haykırdılar ama seslerini duyuramadılar, dedi.

Bu konuşmalar olurken Emre hayretten donakaldı. Ne düşüneceğini şaşırmişti. Gerçekle hayal arasında gidip geliyordu. Ama söylenenler de doğrudu. Gerçekten de dişlerini fırçalarken arada suyu kapatmayı hiç düşünmemişti. Bunun savurganlık olacağı aklının ucundan bile geçmemişti. Bu şaşkınlığı yetmezmiş gibi defterleri, kitapları, kalemleri, elbiseleri, ayakkabıları ve okul çantası gibi eşyaları da koştura koştura geldiler. Sanki bir çizgi film seyrediyormuş gibi geldi Emre’ye.

“Eyvah!” dedi içinden. “Bunlar da şimdi hakkımda kim bilir ne söylerler?”. O, tam bunları düşünürken okul çantası, bir mahkeme başkanı edasıyla öksürerek söze başladı. Emre gözlerini kapattı, dinlemeye devam etti:

- Söylediklerin beni şaşırttı doğrusu yağmur kardeş. Çünkü Emre, düşünceli bir çocuktur. Tertipli, düzenlidir. Savurganlık yapmayı sevmez. Ben iki yıldır Emre’nin kitaplarını, okul eşyalarını taşıyorum, neredeyse ilk günkü yeniliğimi koruyorum. Çünkü Emre, beni çok dikkatli kullanır. Olur olmaz yerlere atmaz. Kirlenip yıpranmamam için özen gösterir.

Emre’nin gömlek, pantolon ve ayakkabıları da hep bir ağızdan: “Bizi de dikkatli kullanır, yıpratmaz.” dediler. Emre duydukları üzerine sıkıntılı halinden biraz kurtulmuş, rahatlamıştı. Yine de “Şimdi hangisi gelecek acaba?” diye düşünmekten kendisini alamıyordu. Tam bu sırada harçlıkları gülümseyerek geldi.

- Emre, sen bizi çok dikkatli kullanıyorsun. İhtiyacın oldukça harcıyorsun. Bazı arkadaşların gibi ihtiyacın olmayan şeyleri sırf reklamlarda gördüğün için satın

almıyorsun. Seni tebrik ediyoruz, dediler. Emre'ye iyice yaklaştılar ve onu yanağından öptüler.

Son sözü kitapları söyledi:

- Çok doğru yapıyorsun Emre. Keşke bütün çocuklar eşyalarını senin gibi dikkatli kullansalar.

Şaşkınlığı iyiden iyiye artan Emre, birden karşısında annesini gördü. Ona:

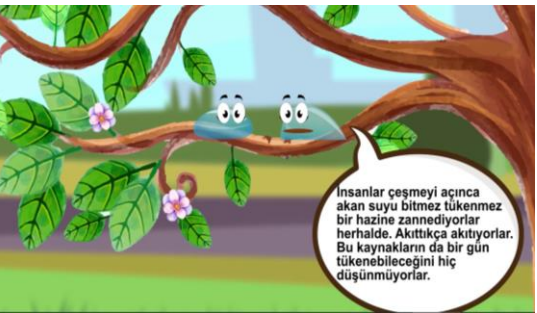
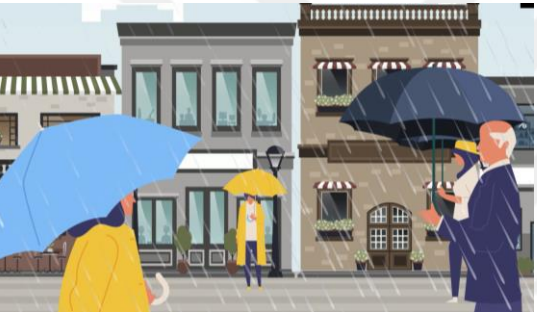
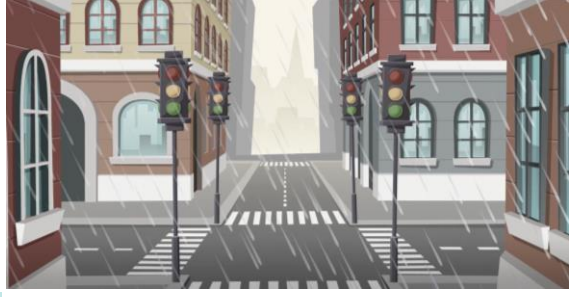
- Sen de gördün mü anne, dedi. Annesi:
- Camı açıp önünde uyuduğunu mu yavrum? Üşütüp hasta olacaksın, diye cevap verdi.

Gördüklerinin ve duyduklarının rüya olduğunu anlayan Emre'nin şaşkınlığı biraz azaldı. Artık yağmur dinmişti. Dışarı çıkmak için annesinden izin aldı. Hazırlanırken hep gördüğü rüyayı düşünüyordu. Bir taraftan da o şaşkın haline gülmekten kendini alamıyordu.

Elif ARSLAN

(Düzenlenmiştir; MEB, 2014)

METİN 1: KONUŞAN EŞYALAR



ÇÖMLEK USTASI KAPLUMBAĞA

Toprağı bereketli Avanos'ta çömlek ustası bir kaplumbağa varmış. Bölgenin en iyi çömlekçisi oymuş. Onun elinden çıkan çömlek hemen kendini belli ediyormuş. Onun çömleğine bir kez bakan bir daha bakmadan geçemiyormuş.

O bölgenin beyinin bir oğlu varmış. Bu bey oğlu, çalışana ve emeğe saygı duymazmış. Biraz da cahilmiş. Onun davranışlarından babası da memnun değilmiş. Ama bir türlü ona söz geçiremiyormuş.

Bey oğlunun, bir gün hatırlı misafirleri gelmiş. Bey oğlu da hatırlı misafirlerine çömlek almak istemiş. Çömlek ustası kaplumbağanın tezgahına bir çocuğu göndermiş.

- Git, o kaplumbağanın yanına. Beni, bey oğlu gönderdi de. Kırk tane çömlek al. Hazır yoksa başında bekle, tamamlasın. Parası neyse hemen öderiz.

Küçük çocuk, koşa koşa kaplumbağanın yanına gitmiş:

- Bey oğlunun emri var, demiş. Bana hemen kırk tane çömlek vereceksin.

Kaplumbağa:

- Şu anda elimde o kadar çömlek yok, demiş.

Çocuk kenarda paketlenmiş çömlekleri göstermiş:

- Şu kenarda duranları bana ver, götüreyim.
- Olmaz, onların sahibi var, demiş kaplumbağa.

Çocuk, kaplumbağanın bu sözüne şaşırılmış:

- Ama, beni bey oğlu yolladı. O daha fazla para verir.

Kaplumbağa, kestirip atmış bu sefer:

- Her şey para ile değil. Olmaz dedik ya, veremem.

Kaplumbağanın bu yanıtına şaşırın çocuk, gidip durumu bey oğluna anlatmış. Bey oğlu bu yanıtı çok kızmış:

- Çabuk söyle o kaplumbağaya, demiş. Usta oldum diye kendini ne sanıyor. Öğleye kadar benim siparişlerimi tamamlasın. O saate kadar tamamlamazsa sanatçı, usta dinlemem, gelip tezgahını başına geçiririm.

Çocuk tekrar gidip kaplumbağaya durumu anlatmış. Kaplumbağa hiç aldırmamış:

- Bu, boyacı küpü mü, demiş, batırıp çıkaracaksın! Biz burada bir emek harcıyoruz.

Çocuk gittikten sonra kaplumbağa biraz düşünmüş. Bey oğlunun huyunu biliyormuş. O şimdi söylediği saatte gelir, olay çıkarırmış. Aklına bir şey gelmiş. Hemen kalkmış, tezgâhın başına geçmiş. Tıpkı kendisine benzeyen kaplumbağalar yapmaya başlamış. Kısa sürede odanın içi, kendisinin benzeri birçok kaplumbağa ile dolmuş. Onları düzgün bir şekilde odanın içine dağıtmış. Bilmeyen biri, içeride birçok kaplumbağa var sanırmış.

Tam dediği saatte bey oğlu çıkmış, gelmiş. Kapıdan:

- Nerede bu kaplumbağa? Çıksın ortaya, diye bağırmış.

Kendisine kimse yanıt vermeyince içeri girmiş. Bakmış ki içeride bir sürü kaplumbağa var.

- Vay, demiş, şuna bak! Akli sıra beni korkutmak için arkadaşlarını toplamış. Siz, şimdi görürsünüz!

Bey oğlu, bunu söyledikten sonra önüne gelen ilk kaplumbağaya saldırmış. Kaplumbağanın kırıldığını görünce:

- Vay! Bu çamurmuş, demiş. Şundaki akla bak, bunların arasında kendini saklayacak!

Bey oğlu bu sefer yanındaki başka bir kaplumbağaya tekme atmış. Ama o da çamur çıkmış. Bu sırada kapıya yakın duran kaplumbağa, yavaşça dışarı çıkıp kapıyı onun üzerine kilitlemiş.

Durmaksızın çamurdan kaplumbağalara saldıran bey oğlu, epey sonra kapının üzerine kilitlendiğinin farkına varmış. Kapıya gelip bağırırmaya başlamış:

- Kaplumbağa! Aç kapıyı!

Kaplumbağa ona yanıt vermiş:

- Kırdığın kaplumbağaların aynısını yapmadan, seni oradan çıkarmam.

Bey oğlu bu sefer, daha çok bağırırmaya başlamış. Ama kaplumbağa, onun bağırıışlarına hiç aldırış etmemiş. Bey oğlu, uzun süre içeride bağırmış, tehditler savurmuş. Sonunda sesini kesmiş. Biraz sakinleşince:

“Ben koskoca bey oğluyum. Bu kaplumbağa bunları yapıyorsa ben daha iyisini yaparım.” diye düşünmüş.

Tezgâhın başına geçip çalışmaya başlamış. Akşama doğru kaplumbağa, kapının altından yiyecek bırakmış. Ertesi gün sabahleyin bey oğlu, yine kapıya vurmaya başlamış:

- Kaplumbağa, yeter artık! Aç şu kapıyı!

Kaplumbağa aynı yanıtı vermiş:

- Kırdığın kaplumbağaların aynısını yapmadan bu kapıyı açmam!

Bunun üzerine bey oğlu, kapının aralığından yaptığı bir kaplumbağayı uzatmış:

- İşte yaptım, sanki ne var bunda, demiş.

Kaplumbağa, bey oğlunun yaptığı kaplumbağayı almış. Bu hiçbir şeye benzemiyormuş.

- Olmamış, diyerek yere atıp kırmış.

Bey oğlu bunun üzerine hemen bir yenisini yapıp kapının altından uzatmış. Kaplumbağa, buna da “olmamış” diyerek yere atmış. Biraz sonra bey oğlu, bir tane daha yapıp kaplumbağaya uzatmış. Kaplumbağa bunu da kırmış. O gün akşama kadar bey oğlu kaç tane yaptıysa kaplumbağa hiçbirini beğenmeyip kırmış. Bey oğlu, bunun üzerine, kaplumbağaya yeniden bağıırıp çağırmaya başlamış. Ama bu sefer fazla uzatmamış, çabuk susmuş.

Bey oğlundan ertesi günü, daha ertesi gün, ondan sonrası gün hiçbir haber çıkmamış. Sadece, kaplumbağanın verdiği yemekleri düzgün bir şekilde yiyormuş. Kaplumbağa ne zaman kapının aralığından baksa onu tezgâhın başında çalışırken görüyormuş.

Tam bir hafta sonra bey oğlu, kapının altından yeni bir kaplumbağa uzatmış. Bu kaplumbağanın üzerinde de şöyle bir not varmış: “Bu kaplumbağayı beğenmezsen bile kesinlikle kırma. Ben ona çok emek harcadım.” Kaplumbağa bu notu görünce, “Bu iş oluyor.” diye kendi kendine gülümsemiş.

Kaplumbağa ertesi gün yavaşça kapıyı açmış. Bakmış ki bey oğlu, arkası dönük, tezgâhın başında çalışıyor. Kaplumbağanın kapıyı açtığından haberi bile olmamış. Kaplumbağa hemen diğer kasabalılara haber vermiş. Onlar da gelmişler, sessizce bey oğlunun çalışmasını izlemişler.

Neden sonra, bey oğlu arkasını dönünce kendisini seyredenleri fark etmiş. Hemen ayağa kalkmış, artık o sinirli, saldırgan bey oğlundan eser yokmuş. Sanki o adam gitmiş, yerine başkası gelmiş. Bey oğlu gelip kaplumbağanın önünde saygıyla eğilmiş:

- Senden zr dilerim, Bay kaplumbağa, demiş. Ben çalışmanın, emeğin ve sanatın değerini şimdi anladım. Asıl beylik; çalışmak, iş yapıp retmekmiş.

Adnan ÖZVERİ

(Düzenlenmiştir; MEB, 2014)



METİN 2: ÇÖMLEK USTASI KAPLUMBAĞA



EK-1.3

PAZAR YERİ

Babamla birlikte yaz aylarında, her hafta, Pazar yerine giderdik. Yumurta, tavuk, yoğurt satar, evimize gerekli öteberiyi alırdık. O gün alaca karanlıkta uyanır, çorbamızı içerdik. Annem pazarda satacağımız tavukları ayaklarından birbirine bağlar, yumurtaların arasına kırılmasınlar diye saman koyardı. Hepsini bir bir özenle yerleştirirdi sepete. Yoğurt bakracının üstüne de temiz bir bez örterdi tozlanmasın diye. Çorbamızı içer içmez yola çıkar, kasabaya giden ana yola kadar yürürdük. Bir süre sonra otobüs gelirdi; içi dışı insan, keçi, tavuk, küfe yüklü. Biner, tıngır mıngır gelirdik Pazar yerine.

Pazar yerine gitmediğimiz günlerde babam mercimek yoları tarlada. Ben de ona yardımcı olurdu. Babamla tarlada çalışmak yorucu olmasına karşın çok güzel bir şeydi. Toprağı, otları, çiçekleri anlatırdı babam çalışırken. Buğdayı arpadan, arpayı nohuttan, nohutu mercimekten ayırmasını ondan öğrendim.

Babamla her Pazar, Pazar yerine giderdik demiştim ya, şöyle bir yerd Pazar yeri: Koskoca bir alana satılabilecek her şeyi; satıcıları, alıcıları doldurun, üstüne de kocaman bir güneş koyun! Kırmızı domatesleri, yeşilbiberleri, sarı armutları da ortaya yayın! İşte böylesine kalabalık, renkli bir yerd Pazar.

Kamyonlar gelirdi üstü eşya, insan yüklü. Köylüler satacakları ürünleri taşırlardı Pazar yerine.

Bir adam ayna, boncuk, tespih satardı. Bir başkası kavun, karpuz, üzüm... Allı güllü basmalar, boyalı şekerler bir köşede; koçlar, koyunlar, kuzular bir başka köşede alıcılarını beklerdi. Bir gürültüdür giderdi Pazar yerinde:

“Kesmece bunlar, kesmece!”

“Ne alırsan, bir liraaa!”

“Domatese geel!”

Ben de katılırdım bağırarlara:

“Tavuk vaar! Yumurta, yoğurt vaar!”

Öğleye doğru gölge bir yer bulur, üzüm, ekmek, domates, peynir yerdik. Bazen de kan kırmızı bir karpuz alırdı babam. Ben daha çok üzümle domatesi severdim.

Tavuklarımızı satınca babamla Pazar yerini, kasaba çarşısını dolaşır, vitrinlere bakardık. Alışveriş yapıp yeniden dönerdik Pazar yerine. Orada ilginç olaylara da tanık olurdu. Bir gün üç beş köylünün birbirlerinin elini tutup olanca güçleriyle salladıklarını görmüştüm. “Baba, bak dövüşüyorlar!” demiştim. “Hayır!” diye karşılık vermişti babam. “Dövüşmüyorlar, pazarlık ediyorlar.” Anlamamıştım bu pazarlığın nasıl olduğunu...

Dağın gölgesi ortalığı kaplamaya başlayınca otobüsümüze biner, gün batımına yakın köyümüzün yol ayırımına gelirdik. Oradan ötesi kolaydı artık, yürürdük. Babam bir türkü tuttururdu. İnce, yanık bir sesi vardı. Nedense hüzün verirdi türküleri bana. Babam, bir de türkülerle anlatırdı çiçekleri, toprağı, dağları. Esen yel, babamın anlattığı o mavi çiçeklerin, mormenekşelerin, sümbüllerin kokusunu getirirdi. Yolumuz buğday tarlalarından geçirdi. Bir deniz gibi dalgalanırdı buğdaylar. Deniz görmemiştım ama deniz, masmavi bir buğday tarlasıdır diye düşünürdüm.

Eve yaklaşınca koşmaya başlardım. Annem kapının önünde bizi beklerdi.

etin ÖNER

GÜLİBİK

(Kısaltılarak düzenlenmiştir; MEB, 2016)

METİN 3: PAZAR YERİ



KÂĞITLAR ÜLKESİNDE

Küçük çocuk mavi gözlerini kâğıdı bol olan bir ülkede açtı. Oradan tanıdı dünyayı. Sandı ki bütün insanlar kendisi gibi kâğıdı bol olan bir dünyada yaşıyorlar.

Onu, kâğıttan yapılmış bir havluya sildiler. Kâğıt havluyu buruşturup kâğıt sepetine attılar. Kâğıttan bir bez koydular altına. Duvarı kâğıtla kaplanmış olan bir odada uyudu ilk uykusunu. Annesi, o büyüyünceye kadar kâğıt bez kullandı. Hep kâğıt havlulara kurulandı yıkanınca. Her yıl odasındaki duvar kâğıdının rengini değiştirdiler.

Biraz büyüdü. Gördü ki mutfaklarında da bir yığın kâğıt var. Ellerini kâğıt havluya kurulamaydı hiçbir zaman unutmazdı. Grip olduğunda annesi kâğıt mendilleri tutuşturdu eline.

Biraz daha büyüdü. Çocuk yuvasına gönderdiler onu. Kâğıt kesmeyi öğrendi orada. Kâğıt çantası oldu küçücük. Bol bol resimler çizdi kâğıtlara. Sanırsınız ki kâğıt kesmekten başka bir şey öğrenmeyecek. Kâğıtları kesti. Tutkalla yapıştırdı. Evler yaptı. Ağaçlar, kuşlar yaptı. Güneş yaptı. Yıldızlar yaptı. Kesti yaptı, kesti yaptı. Kestiği kâğıtlardan, odası kâğıt kırıntılarıyla doldu. Çocuk yuvasının çöp sepeti de öyle.

Yıllar geçti. Süt dişlerini attı kâğıtların arasına, okula başladı. Okulda daha çok kâğıt boyadı, kesti, okudu. Defterler, kitaplar her taraf kâğıt doluydu. Ev kâğıtlardan, reklam amacıyla gönderilmiş broşürlerden, kataloglardan geçilmiyordu. Kâğıt peçete koleksiyonu yapmaya başladı o sıralarda.

Yaş günlerinde odasını renkli kâğıtlarla süslüyordu. Duvarlarına parlak kâğıtlara basılmış büyük hayvan resimleri astı. Tuvalet kâğıdı bitince yerine yenisini takmayı öğrendi. Yılbaşı hediyeleri için süslü kâğıtlar seçmeyi de. Kâğıt ve kartonlarla dolan çöp sepetini boşaltmaya yardım ediyordu annesine. O yıl sınıfını geçince babası onu başka bir ülkeye götürdü trenle. Sınıfı geçme hediyesi olarak.

Gittiği yerlerde her taraf yemyeşildi. Bir küçük çocuk gördü kuzularını otlatan. Çocuk, treni görünce anlaşılmas hareketlerle koştu trenin yanı sıra. Koşarken bağıyor, bir şeyler istiyordu. Ama anlayamadı trendeki çocuk, trenin yanı sıra koşan çocuğun ne istediğini. Tren çok hızlı gidiyordu.

...

Küçük çocuk siyah gözlerini kâğıdı az olan bir ülkede açtı. Oradan tanıdı dünyayı. Sandı ki bütün insanlar kendisi gibi kâğıdı az olan bir dünyada yaşıyorlar. Toprak damlı, saman katılarak sıvanmış toprak duvarlı odada uyudu ilk uykusunu.

Biraz büyüdü. Gördü ki evlerinde, kaplarını dizdikleri raflarda birkaç soluk gazete parçası var. Şeker pancarından kağıt, çamurdan oyuncak fırınlar, evler yaparak büyüdü. Hasta olduğu zaman annesi ona bir bardak sıcak süt verdi.

Biraz daha büyüdü. Artık kuzuları güdüyor, tarlaya yemek götürüyor, dere kenarında çimiyor, ağaçlara tırmanıyor, kuş yakalıyordu.

Tarla sulamaya babasına yardım ederken süt dişleri döküldü bir bir. O sene okulun yolunu tuttu sevinç içinde. Kâğıdı ilk kez okulda gördü. Hem de çok çok kâğıdı. Alfabesinin ne çok yaprağı vardı öyle! Öğretmen kızırıyordu resim dersinde kâğıt karalamaya. Hele defterden yaprak koparmayı görmek bile istemiyordu. Bir keresinde anlatmıştı:

“Başkente bir belediye başkanı vardı. Eski gazete kâğıdını topladı çocuklarla. Onlardan tam bir milyon tane çocuk kitabı bastırdı. Çocuklara okumaları için dağıtacaktı.” Devamını çok merak etmişti. Ne olmuştu o kitaplar acaba? Çocuklar okuyabilmiş miydi?

Okul yılları çabuk geçti. O güzelim kitaplardan ayrıldı. Köyün çobanlığına başladı. Azık torbasında taşıdığı okuma kitabının yaprakları çoktan eskimiş, dağılmaya yüz tutmuştu. Ama yine de her gün çıkarıp okuyordu. Bir de trenin geçişini beklerdi her gün.

Trenin yanı sıra koşar, bağırırdı durmamacasına:

“Eski gazete var mı? Amca ne olur eski gazete!”

Bazen trenin pencerelerinden eski gazete atanlar olurdu. Sevincinden deliye dönerdi o zaman. Günlerce okurdu gazeteleri, su içer gibi.

Bir gün trende yolculuk eden kendi yaşlarında bir çocuk gördü.

Anlamış mıydı acaba onun ne istediğini? Ama tren çok hızlı gidiyordu...

Hatice Güler MEİSEL(MAYSEL)

KIRMIZI FARE

(Düzenlenmiştir; MEB, 2016)

METİN 4: KÂĞITLAR ÜLKESİNDE



EK-1.5

BİR EFSANEDİR AMASYA

Amasya halkı arasında, bilgi sahibi, sözü sohbeti dinlenir, nükteci kimseler çoktur. Kırk türlü armudu, kırmızı kirazı, yedi türlü üzümü, ekmek ayvası olur. Elmasının dünyada eşi yoktur. İçeceklerden güzel kokulu pekmezi, ayva şerbeti vardır ki sıcak havalarda çok faydalıdır.

Esnaftan hüner sahibi kişiler çoksa da özellikle terzisi ve hallacı ünlüdür. Berberleri ve helvacıları meşhur sanatkarlardır.

Şehir, ırmak kıyısında, dereli tepeli yerlerde bulunduğu için ılık bir havaya sahiptir. Şehrin iki yönünü çeviren dağlar boydan boya bahçeliktir. Evlerin pencereleri, batıya ve kuzeye bakar. Kışları sert olur. Suları ise şehrin ardındaki Ferhad Dağı'ndan gelir. Bu suyu Ferhad getirmiştir. Çevrede 70 kadar gezinti yeri vardır.”

17. yüzyılın büyük gezgini Evliya Çelebi, Seyahatname' sinde Amasya'yı böyle anlatıyor. Daha neler söylemiyor ki. Merak ettiniz değil mi? Merakınızı gidermek sizin elinizde. Nasıl mı? Kütüphanelerden ya da başka kaynaklardan Evliya Çelebi'nin Seyahatnamesi'ni bulup okuyabilirsiniz.

Size bir de Amasya efsanesi anlatayım.

Osmanlılar devrinde şehzadeler şehri olarak tanınan Amasya'nın suları üzerine anlatılan efsanemiz şöyledir:

Çok eski zamanlarda Amasya'nın kenar dağlarında azılı bir ejderha yaşarmış. Bu ejderha öyle bildiğimiz ejderhalara benzemezmiş. Gözleri ateş parçası. Ben diyeyim üç başlı, siz deyin yedi başlı. İki kanadının yanında iki tane de yedek kanatları varmış. Ağzında bir dili varmış ki dışarı çıkardığında en az iki metre uzarmış. Önüne gelen canlı cansız her şeyi lüp diye yutarmış.

Günlerden bir gün, Amasya'nın Güllübağlarına akan ırmağın kaynağına bu azılı ejderha oturmuş, şehrin suyunu kesmiş. Susuzluktan bağlar kurumuş, toprak çatlamış, insanlar kırılmaya başlamış.

Amasya halkı ejderhayı yok etmenin, onunla başa çıkmanın çaresini aramaya koyulmuş. Bir babayiğit ejderi öldürse diye beklemişler, ama ne mümkün. Düşünüp taşınışlar ve de çaresini bulmuşlar. Nasıl mı? Ejderhayı çatlatıp öldürmek.

Ertesi gün semizce bir katıra iki çuval tuz yükleyip ejderhanın önüne salmışlar. Azılı ejderha, katırı sırtındaki tuz çuvallarıyla birlikte yutuvermiş.

Tuz, ejderhanın içini yakmış kavurmuş. Başlamış ırmak suyunu içmeye. İçtikçe şişmiş, şiştikçe içmiş ve sonunda çatlayıp ölmüş. Amasya da ejderhadan kurtulmuş.

Mehmet ÖNDER

(Düzenlenmiştir; MEB, 2014)



METİN 5: BİR EFSANEDİR AMASYA



EK-1. 6

ÜLKEM'İN RENKLİ HARİTASI

Ülkem, kağıdını, boyalarını hazırladı. Yapacağı ilk harita olacaktı bu. Nedense ilk olan her şey heyecanlandırırdu onu. Denizde ilk yüzüşü, bayramda ilk kez şiir okuyuşu, ilk uçağa binışı... Okula başladığı ilk gün de böyle olmamış mıydı?

Neyse. Harita yapmak da bunlardan birisi miydi? Hangi boyalardan başlasaydı? Eli kendiliğinden mavi pastele uzandı. Denizlerden başlamanın kolay olacağını düşündü. Karadeniz'i çiziyordu ki tam orta yerinde fırtınaya yakalandı. Karadeniz de hep böyleydi nedense! Fırtınasını ne zaman patlatacağı, hangi kıyıları dalgalarıyla döveceği belli olmazdı. Geçen yaz Sinop'a gitmişlerdi de aman ne dalgaydı. Gemiler, sandallar fındık kabuğu gibi savruluyordu önlerinde.

Karadeniz'den Marmara'ya geçti. Çoğunlukla sakin, sütlimandı burası. Çok uzaklarda olmayan adalarıyla gülüyordu sürekli. Girintisi çıkıntısı çok olan bir denizdi. Bu yüzden olsa gerek, sessiz, sütliman Marmara'nın haritasını yaparken bir hayli zorlandı. Yine de koylu, körfezli o denizi aslına çok benzetti. Onun güzelliğine dayanamadığı için de üstünde yüzen ışıklı gemilerle Yalova'ya, Çınarcık'a gitti. Yine o gemilerle İstanbul'a dönüp geldi.

Marmara'dan Ege Denizi'ne geçti. Ege kıyıları, en koyu maviyi dantel gibi işlemişti. İzmir kıyılarından aşağıya indi, Akdeniz'e geçti.

Akdeniz'in kıyı boyunca uzanan dağları çam, zeytin, reçine kokuyordu. Mersin muz, Adana portakal bahçeleri içindeydi. Tam Adana'ya kadar gelmişti ki gerisin geri döndü. Böylesine dalgın oluşuna da şaşıtı. Koca Toros Dağları'nı yapmadan geçecekti neredeyse! Sonra ne derdi öğretmeni? Mavi pastelini bırakıp kahverengi olanını aldı. Antalya'dan Hatay'a kadar sivri sivri tepeler çizdi. Torosların tam ortasına Külek Boğazı'nı koydu. Yeniden mavi boyasını alıp dağların tepesinden bir ırmak çıkardı. Çukurova'ya doğru akıttı. Aslı da böyle değil miydi? Toroslardan geçerken gördükleri o ırmak ne deli akıyordu. Konya'ya, oradan Ankara'ya ulaşacaktı ki dönüp yaptığı ırmağa baktı. Suyu çoktan Akdeniz'e ulaşmıştı bile. Tıpkı o asıl su gibi köpüre köpüre akıyor, Torosların çam, reçine kokusunu Akdeniz'e döküyordu.

Yararlanmak için önüne koyduğu asıl haritaya baktı. Bakar bakmaz da Kızılırmak'ın adını okudu, kendi kendine güldü... "İrmağın da kızılı mı olurmuş?" dedi. Kırmızı boyayla

çizse öğretmeni kızar mıydı? “Bu ırmağın adı da kendi gibi kırmızı olmalı. Çizdim gitti bile!”

Kızılırmak’ın akıntısında Bafra Ovası’na gelmişti ki Karadeniz’in dalgalarını anımsadı. Fırtınasını durdurmuştu nedense. Geriye çekilen dalgaların köpükleri yeni yeni sönüyordu. Gürcistan sınırına yükselip giden dağlarsa yeşille mavinin her tonunda dalgalanıyordu.

Uzun Karadeniz yolculuğundan sonra yorulmuş gibiydi. Ta buralara gelmişken şu sınırları da yapıp bitirseydi... Koyu kırmızı pastel boya aldı eline. Yine haritadaki gibi tele benzeyen sınırlar çizecekti ki vazgeçti. Ermenistan’la aramıza yapraklarla, çiçeklerle örülü bir sınır koydu. Sonra da bu güzel yaprakları, çiçekleri tüm sınırlarımıza yaydı. Yayar yaymaz da o taze çiçeklerin burcu burcu kokusunu duydu. Bir de çocukların çığlığını. O çiçekten sınırların hemen ötesine biriken Suriyeli, Yunanistanlı, Bulgaristanlı çocuklara çiçek attı, el salladı.

“Haritama başka nereyi koysam?” diye düşünüyordu ki Van Gölü’nü gördü. Ta Bulgaristan sınırından, bir atlayışta Van Gölü’nün yanına geldi. Durgundu Van Gölü’nün suyu, sodalıydı. Eli de işliyordu artık. En zor şeyleri bile kolaylıkla yapabileceğine güveniyordu. Bir iki boya darbesiyle Van Gölü’nü de ortaya çıkarınca hiç şaşmadı. Yalnız, yaptığı bu güzel gölün ortasından bir adanın kendiliğinden çıkışına pek şaşı. “Akdamar Adası” dedi oradaki sandalcılardan birisi. Sandalına bindirip o adanın tarihi, turistik yerlerini bile gezdirdi.

Van Gölü’nün çevresinden uzaklaşıyordu. Süphan, Nemrut, Ağrı dağlarına baktı. Yapmasa mıydı bunları? Eğilip asıl haritayı inceledi. Üstlerindeki rakamları okudu. Uzun bir “Ooo!..” çekti kendi kendine. “Çok yüksekmiş bu dağlar. Nasıl yapmam onları!” diye ekledi. Yine koyu kahverengi pastelini buldu. Sivri, kocaman dağlar kondurdu onların yerine. Beyaz boyasıyla tepelerine top top karlar oturttu. Oturtur oturtmaz da üşümeye başladı.

Haritasını bitirdi sanıyordu ama Tuz Gölü’nü gördü. “Hay Allah!” dedi. “Ne çok şey varmış Türkiye’nin üstünde...” Böylesine zengin bir ülkede yaşadığına sevindi. Daha dudağından tuz gitmeden göller yöresine indi. Mavi mavi noktalar koydu oraya da. Fazla eyleşmeden Akdeniz’in, Ege’nin, Marmara’nın ırmaklarını oturttu. Ne o? Çizdiği Kızılırmak öyle yorgun, ince bir su muydu? Biraz kalınlaştırdı onu. Suyunu çoğalttı. İçine bol miktarda

balık koydu. Gürül gürül akıttı Karadeniz’e. Tam bu sırada Yeşilırmak’ı gördü. Güldü. “Biri kırmızı, biri yeşil bunların.” dedi. Muziplik olsun diye yeşil bir pastelle de onu çizdi.

Haritasına her şeyi yerleştirdiğini sanıyordu ki daha şehirlerin hiçbirini yerine koymadığını fark etti. Siyah pastelini bulup hemen Türkiye’nin orta yerine büyükçe bir nokta koydu. Büyük temel harflerle de üstüne “ANKARA” yazdı. Yine Akdeniz’e indi. Antalya’nın yerini arayıp buldu. Bir nokta da onun üstüne koydu. Adana, portakal kokmaya başladı. Diyarbakır, kocaman karpuzları olan sıcacık bir ildi. Erzurum’da dadaşlar bar oynayıp demli çay içiyorlardı. Trabzon, oynak hamsiyle kemeçe sesiydi. Konya’da Mevlâna ney çalıyordu. Kayseri, pastırma kokuyordu. İzmir, çekirdeksiz üzümdü. Bursa, şeftalidydi. Bolu, çam kokulu bir dağ pınarıydı. Uzun yolculuklardan sonra yaklaşılan İzmit, küçük bir İstanbul’du.

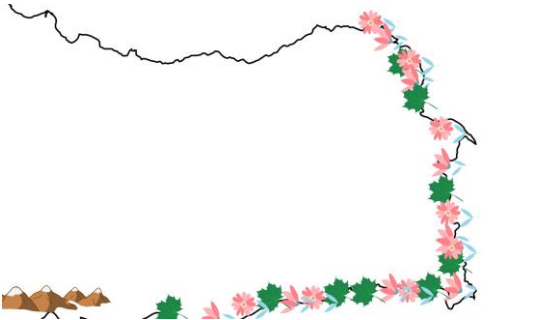
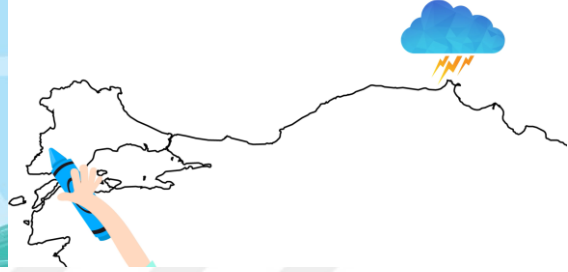
Ya İstanbul! Şimdi de bu koca kenti mi unutmuştu? Kurnazca güldü. “Hiç unutmuyum seni” dedi. Bir nokta koydu İstanbul’un ilk harfinin üstüne. On milyonluk kent, o noktanın içinde canlandı. Minareli, ışık içinde bir kentti. Boğaza asma köprüler kurulmuştu. Pul pul yapancı gemiler gelip geçiyordu. Okulunu, evlerini, oyun oynadığı sokaklarını onca kalabalığın içinde görüyordu. Harita da bitmiş olmalıydı. Yorulmuştu. Derin bir nefes aldı. Büyük bir iş başarmanın mutluluğunu içinde duydu. İlk olan, ilk yapılan işlerin heyecanını da...Ne güzeldi bu duygu! Haritasının karşısına geçip baktı. Renk renk, ışık içinde dalgalanıyordu ülkesi.

Mehmet GÜLER

BALONLAR GÖKYÜZÜNÜN OLSUN

(Kısaltılmıştır; MEB, 2016)

METİN 6: ÜLKEMİN RENKLİ HARİTASI



EK-1.7

UMUDUNU YİTİRMEYEN TEK İNSAN

Yıl 1918... Mevsim sonbahar... Mütareke imzalanmıştır. Müttfiklerimiz yani Birinci Dünya Savaşında bizimle birlikte dövülmüş olanlar, memleketlerine dönecekler. Bu nedenle bir akşam yemeği verilmektedir. Yemekte her iki tarafın ileri gelenleri bulunuyor.

Yemeğin sonlarına doğru, dost devletin bir generali ayağa kalkıyor. Bu çeşit çağrılarda adet olduğu gibi general, bir konuşma yapacaktır:

- Arkadaşlar, bütün dünyayı kan ve ateş içinde bırakan bu büyük savaşta sizlerle omuz omuza, kahramanca dövüştük.

Dost generalin sesi önceleri yorgun ve umutsuz... Sonra yavaş yavaş ısınıyor, heyecanlanıyor:

- Tarih, Türk milletini dünyanın en kahraman milletlerinin ilki olarak sayarken en ufak bir abartmaya düşmemiştir. Askerlerinizin kahramanca davranışına, zorlukları hiçe sayan sabrına, usta saldırılarına... Kısacası Türk askerlerine hayranım. Biz yenilmek için değil, zaferler kazanmak için dünyaya gönderilmiş milletlerdeniz. Ne yazık ki bu kez şansımız bizi yalnız bıraktı.

General susuyor. Herkes susuyor. Sonra yoğunlaşmış, ihtiyarlamış bir sesle yeniden konuşmaya başlıyor general:

- Artık her şeyin bittiği, hiçbir kurtuluş umudunun ve olanağının kalmadığı şu anda bile kahramanlıklarımızla övünebiliriz. Elimiz, kolumuz bağlı, silahsız ve yorgun memleketimize dönerken şunu kesinlikle söyleyebilirim ki askerlerimiz, Türk silah arkadaşlığını asla unutmayacaklardır.

Önce isteksiz, yorgun alkış sesleri, sonra sessizlik... Ağır, umutsuz bir sessizlik... Dost generalin bu umutsuz, bu karamsar sözleri, kırık gönüller üstüne bir bulut yığını daha eklemiştir. Sofrada hazır bulunanlar artık hiçbir kurtuluş umudunun ve olanağının bulunmadığı şu anda kendilerini ölesiye mutsuz ve çaresiz hissediyorlar.

Bir general ayağa kalkıyor birden.

Genç yüzünde irade çizgileri, engin denizlerin rengi ve gururuyla ışıldayan gözlerinde yenilmez bir insan...

Bu general, Birinci Dünya Savaşının hiçbir cephesinde yenilmemiş olan büyük komutan Mustafa Kemaldir. Önce dost generalin yaptığı konuşmayla ilintili birkaç nezaket cümlesi söylüyor, sonra inanmış, biraz da sert bir sesle şöyle diyor:

- Dostlarımız için durumun ne olduğu, elbette kendilerine malumdur. Onlar için savaş bitmiş sayılabilir. Fakat Türk ulusal savaşı yeni başlamaktadır. Diyelim ki yenilmiş görünen bütün uluslar için durum aynı olsun.

Atatürk, en umutsuz günlerde umudunu yitirmeyen tek insandı.

Ona “Ordu yok!” dediler; “Kurulur!” dedi. “Para yok!” dediler; “Bulunur!” dedi. “Düşman çok!” dediler; “Yenilir!” dedi ve bütün dedikleri oldu.

İsmet KÜR

Anılarla Mustafa Kemal Atatürk

(Düzenlenmiştir; MEB, 2017)

METİN 7: UMUDUNU YİTİRMEYEN TEK İNSAN



EK-1. 8

İSTANBUL DÜNYAM

O yaz babam bizi İstanbul'a götürdü. Teyzemlerde kaldık. Bir buçuk ay boyunca annem ve babam bizi İstanbul'da karış karış gezdirdiler. Ne güzel bir il İstanbul! Düşmanların gözünün kaldığı kadar var. Hem kocaman... İstanbul'da bin bir çeşit dünya var.

İstanbul için “yedi tepeli, iki yakalı şehir” ve “Taşı, toprağı altın.” diyorlar. Diğer yanlarını tam çözemedim ama “iki yakalı şehir” dedikleri doğru. Atlıyorsun bir vapura. “Vuuuuut! Vuuuuut!” düdüğü sesleri arasında Anadolu yakasına geçiyorsun. Atlıyorsun bir vapura, aynı biçimde Avrupa yakasına geçiyorsun. Boğaz, olağanüstü! Öyle sevdik ki Boğaz'ı. Babam bizi kaç kez Boğaz'da karşıdan karşıya geçirdi. Vapurların güvertesinde Boğaz'a, denize, su sesine karşı çay içtik. Bazı günler de denizin başka yerlerinde sandalla gezdik. İlk kez bir plaja gittik, denize girdik. Ben denizden hiç korkmadım. Daha önce derelerde, havuzlarda çimmiştım ya!

Bir gün hayvanat bahçesine gittik. Uuuuuu! Ne kadar büyük bir bahçe! Neredeyse dünyadaki bütün hayvanlar var orada. Maymunlar, aslanlar, kaplanlar, balıklar ve daha bir sürü hayvan. Kediler, köpekler, eşekler, yılanlar bile var. En uzun hayvan zürafa, en büyük hayvan fil. Onlardan korktum önce ama kafeste oldukları için korkum geçti.

- Baba, hayvanları niçin kafeste saklıyorlar?
- Hem kaçmasından hem de insanlar onları görüp tanınsınlar, diye.
- Özgür olsalar daha iyi değil mi?
- Elbette iyi. Ama yırtıcı olanlar insanlara zarar verebilir.

İstanbul'da kocaman kocaman birçok yapı var. Öyle de güzeller ki... Camiler, saraylar, çeşmeler, bir de surlar.

Annemle babam bize Dolmabahçe Sarayı'nı, Topkapı Sarayı'nı, çeşmeleri, surları, Ayasofya'yı ve daha birçok camiyi gezdirdi. İkisi de her gezdiğimiz yerde bize bilgiler veriyorlardı. Öğrenmekle bitmeyecek bir dünya İstanbul.

Annem bana bir sürü şiir kitabı aldı. O kitapta bir sürü İstanbul şiiri var.

- Ben de kitaplardaki gibi İstanbul şiiri yazabilir miyim?
- Yazarsın elbet! İyice öğren de...

Bir buçuk ay sonra Gümüşhane'ye döndük.

Nursel SAYGINAR
Benim Dünyalarım
(Düzenlenmiştir; MEB, 2017)



METİN 8: İSTANBUL DÜNYAM



Cümle Yapısı

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Cümle yapıları çok basit. Cümleler oldukça kısa. Cümleler kompleks değil. Bütün cümleler aynı şekilde başlıyor.

Cümle yapıları daha çok geliştirilmiş. Kompleks cümle oluşumları gösterilmiş. Farklı tip ve uzunlukta cümleler kullanılmış.

Cümleler iyi geliştirilmiş. Kompleks cümleler oldukça yüksek seviyede. Cümle uzunluğu ve stili etkileyici.

Organizasyon (Yazının giriş, gelişme ve sonucu)

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Düzensiz, ana fikir açık değil, dağınık. Giriş gelişme ve sonuç açık değil. İlişki üstünkörü, düzenli değil.

Etkili bir şekilde cezp ediyor. Anahtar fikirler vurgulanıyor. Anlam mantıklı fikirlerle destekleniyor. Sonuç yazıyı kapsıyor.

Cümlenin girişi dikkat çekiyor ve okuyucuyu şaşırtıyor. Fikir akışı düz, değişiklikler ani. Sonuç okuyucuyu tatmin ediyor. Detaylara iyi yer verilmiş. Metin içerisinde yer, zaman kişiyi vermeleri doğru bir şekilde yapılmış.

Yazı Tarzı

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Yazı tarzı sözlük ya da ansiklopedilere benziyor. Kişilik ya da ses yok.

Okuyucu metin yazarı hakkında bazı şeyler öğreniyor. Bazı duygular bağlantılı. Üzüntü, mizah, ton bağlantısı yaratılmış.

Metin yazarı kişiliğini ortaya çıkarıyor. Duygular çok güzel ifade edilmiş.

Dil Bilgisi Kurallarına Uygunluğu

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Gramer çok zayıf. Noktalama, kelimenin doğru yazımı, cümlenin söz diziminde pek çok hata var.

Gramer hataları makul düzeyde. Paragraf yerinde fakat gerektiği kadar uygun değil. Kelimelerin doğru yazımı, cümlenin söz diziminde ve imlânın iyileştirilmesine ihtiyaç var.

Gramer bakımından doğru. Çok az gramer hataları var. Paragraflama hissi güzel. Biçim uygun.

EK-3

DİNLEDİĞİNİ ANLAMA TESTİ

ÖĞRENCİ FORMU

(Sevgili öğrenciler, bu test dinlediğinizi anlama düzeyinizi ölçmeyi amaçlayan farklı tip sorulardan oluşmaktadır. Soruları dikkatli bir şekilde okuyarak cevaplandırınız. Başarılar.)

(1, 2 ve 3. soruları dinlediğiniz paragrafa göre yanıtlayınız.)

1. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde “gül” kelimesi dinlediğiniz paragraftaki anlamıyla kullanılmıştır?

- A) Bahçemizdeki güller baharda açtılar.
- B) Ablam kırmızı gülleri çok sever.
- C) Anlattıkları bizi her zaman güldürdü.
- D) Anneme bir demet gül hediye ettim.

2. Dinlediğiniz paragrafın konusu aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Neşeli olmanın sağlığımıza etkileri
- B) Sıkıntıdan kurtulmanın başlıca yolları
- C) Çok konuşmanın insana verdiği neşe
- D) Neşeli olmanın hayatımızdaki önemi

3. Dinlediğiniz paragrafın ana fikrini açık olarak veren cümle aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Gülümsersek çok arkadaşımız olur.
- B) Neşeli olduğumuzda rahat uyuruz.
- C) Neşeli insanlar hayatta daha huzurludurlar.
- D) Yemeklerimizi hep iştahla yemeliyiz.

4. Dinlediğiniz metin aşağıda boşluklar bırakılarak yazılı hale getirilmiştir. Boş bırakılan yerlere dinlediğiniz kelimelerin eş anlamlısını yazınız.

ON ÜÇ MİLYAR GÖZ

_____ kırış kırış, _____ bir denizciyi çok güzel bulabilirsiniz; çünkü kırışıklarında güneşi, okyanus yolculuklarını, tuzlu suyun _____, yelkenleri, macerayı görürüz. Güzelliğin tanımını kimse bilmez. Şık _____ içerisindeki birini herkes çok güzel olduğunu düşünmeyebilir. _____ çeşitli insanlar tanırız. Her birinin de zevkleri ve tercihleri farklıdır. Nitekim dünyada altı buçuk milyardan fazla insan yaşıyor. Demek ki, aynı şekilde görmeyen ve aynı şekilde duymayan on üç milyardan fazla göz ve on üç milyardan fazla kulak var.

5. Aşağıda kelimelerin zıt (karşıt) anlamlarını bulmak için metni dikkatlice dinleyiniz. Zıt anlamlısı olduğunu düşündüğünüz kelime, metin içinde hangi cümlede geçiyorsa cümleyi ilgili bölüme yazınız.

Büyük _____

Çirkin _____

Az _____

6. Dinlediğiniz paragrafta yer alan kelimelerin hangi anlamlarda kullanıldıkları ile ilgili belirtilen yargılardan doğru olanın başına D, yanlış olanın başına Y yazınız.

_____ “*koyu*” kelimesi gerçek anlamda kullanılmıştır.

_____ “*havalı*” kelimesi mecaz anlamda (gerçek anlamı dışında) kullanılmıştır.

_____ “*geniş*” kelimesi mecaz anlamda (gerçek anlamı dışında) kullanılmıştır.

_____ “*küçülüyor*” kelimesi gerçek anlamda kullanılmıştır.

7. Dinlediğiniz şiirde kaç tane eş sesli kelime bulunmaktadır?

A) 3 B) 4 C) 5 D) 6

(8, 9 ve 10. soruları dinlediğiniz diyaloga göre yanıtlayınız.)

8. Dinlediğiniz diyaloglarda *nesnel* yargıda bulunan konuşmacı aşağıdakilerden hangisinde doğru olarak verilmiştir?

A) Ali B) Fatma C) Veli D) Ayşe

9. Abartılı ifadelerde bulunan konuşmacı aşağıdakilerden hangisidir?

A) Ali B) Fatma C) Veli D) Ayşe

10. Hangi konuşmacının ifadeleri hayal ürünüdür?

A) Ali B) Fatma C) Veli D) Ayşe

11. (I) Ayının ayağına diken batması

(II) Ayının Ali dayıya bal hediye etmesi

(III) Ali dayının hastalanması

(IV) Kar yağıp her tarafın bembeyaz olması

(V) Ali dayının ayıya yardım etmesi

Dinlediğiniz metinde geçen olaylar yukarıda karışık olarak verilmiştir. Sizce doğru sıralama nasıl olmalıdır?

A) III-I-IV-II-V B) IV-I-V-III-II C) I-V-IV-II-III D) IV-V-III-II-I

12. Aşağıda dinlediğiniz diyalogun devamı yer almaktadır. Devam eden diyalogda yer alan ifadelerin hangi konuşmacıya ait olabileceğini ilgili bölüme yazınız.

_____ : *Ancak Almanya 'da okuduğu için Murat 'ın yaz tatili bizimkine göre daha az sürüyormuş.*

_____ : *Aaa gerçekten mi? Peki neden?*

_____ : Çünkü bizim orada okullar üç dönem şeklinde oluyor. Bu yüzden tatil için ayrılan süre de kısıtlı oluyor.

_____ : Anladım. Keşke bizim de tatillerimiz daha kısa olsa. Okuldan uzun süre ayrı kalınca öğretmenimi ve arkadaşlarımı çok özliyorum.

_____ : Haydi, bırakın şimdi tatilin uzunluğunu kısalığını da meydana panayır kurulacakmış. Murat'a göstermek istediğim çok güzel oyuncaklar var. Hadi çabuk gidelim.

(13 ve 14. soruları dinlediğiniz şiire göre yanıtlayınız.)

13. Dinlediğiniz şiirin son bölümüyle anlatılmak istenen nedir?

- A) Çocukların büyürken yetişkinler gibi davranmaları gerektiği
- B) Çocukların büyürken umutla dolu olmaları gerektiği
- C) Çocukların büyürken çevrelerinden faydalanmaları gerektiği
- D) Çocukların büyürken çocukluklarını yaşamaları gerektiği

14. Aşağıdakilerden hangisi dinlediğiniz bu şiirden çıkarılabilecek bir sonuç değildir?

- A) Çocuklar olgun insanlar gibi düşünmelidir.
- B) Çocuklar yükselerek geleceğe umut vermelidir.
- C) Çocuklar büyüyerek çevresine faydalı olmalıdır
- D) Çocuklar çalışarak erişilmez düzeye ulaşmalıdır.

(15, 16, 17 ve 18. soruları dinlediğiniz paragrafta göre yanıtlayınız.)

15. Dinlediğiniz paragraftan aşağıdaki yargılardan hangisi çıkarılamaz?

- A) Kitaplar sayesinde farklı kişilikte insanlar tanırız.
- B) Kitaplar bizi gidemeyeceğimiz yerlere götürür.
- C) Kitaplarda genellikle yaşanmamış olaylar anlatılır.
- D) Kitaplar dili etkili kullanma becerimizi geliştirir.

16. Dinlediğiniz paragrafa getirilebilecek en uygun başlık aşağıdakilerden hangisinde doğru verilmiştir?

- A) Seyahat Kitapları
- B) Kitabın Faydaları
- C) Örnek Kitaplar
- D) Kitap Diyarı

17. Dinlediğiniz paragrafın konusu aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Kitap okumanın insana sağladığı yararlar
- B) Kitap alırken dikkat edilmesi gerekenler
- C) Kitap okumayanların karşılaştığı zorluklar
- D) Kitap okumak için harcanan boşa zamanlar

18. Aşağıdaki cümlelerden hangisi dinlediğiniz paragrafın ana fikridir?

- A) Her şeyi çok gezerek ve yaşayarak öğrenebiliriz.
- B) Kitap okumadan geçen günler boşa geçmiş demektir.
- C) İnsanları kitap okumaya özendirmek gerekir.
- D) Kitaplar insanı her konuda aydınlatarak hayatı tanıtır.

19. Dinlediğiniz şiire göre Türkiye ile ilgili aşağıdakilerden hangisi yanlıştır?

- A) İnsanın insanca bakması
- B) Şairin her gece rüyasında görmesi
- C) Soğuk bir ülke olması
- D) Şairin içinde bir özlem olması

(20, 21 ve 22. soruları dinlediğiniz metine göre yanıtlayınız.)

20. Dinlediğiniz bu metinde aşağıdaki soruların hangisinin yanıtı yoktur?

- A) Mehmet'in askerliğini nerede yaptığı
- B) Mehmet'in ne zaman askere çağrıldığı
- C) Mehmet'in eline niçin kına yakıldığı
- D) Mehmet'in askere nasıl uğurlandığı

21. Dinlediğiniz metnin konusu aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Mehmet'in askerde her zaman kontrolden geğmesi
- B) Mehmet'in askere davul ve zurnayla yollanması
- C) Mehmet'in annesinin mektuba cevap vermesi
- D) Mehmet'in askere giderken eline kına yakılması

22. Dinlediğiniz metnin ana fikri aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Vatan uğruna birđok yerde binlerce Őehit verilmiş olması
- B) Askere giden insanların vatana kurban olarak gđr¼lmesi
- C) Acemilik d¼nemlerinde askerler kontrollerden geçiyor olması
- D) Gelinlik kızlara ve askerlere mutlaka kına yakılıyor olması

DİNLEDİĞİNİ ANLAMA TESTİ

ÖĞRETMEN FORMU

(Sevgili öğrenciler, bu test dinlediğinizi anlama düzeyinizi ölçmeyi amaçlayan farklı tip sorulardan oluşmaktadır. Soruları dikkatli bir şekilde okuyarak cevaplandırınız. Başarılar.)

İnsan neşeli olmayı bilmeli, en sıkıntılı zamanlarında bile hayatın iyi taraflarını görmeye çalışmalıdır. Neşeli insanlar kendilerini başkalarına da sevdirebilirler. Bu tür insanların konuşmalarından herkes zevk alır. Sağlığımız üzerinde de gülmenin büyük payı vardır. Bu nedenle herkes etrafında neşeli insanlar ister. Böyleleri işlerinden de zevk alarak çalışırlar. Yemeklerini iştahla yerler, rahat uyurlar.

(1, 2 ve 3. soruları dinlediğiniz paragrafa göre yanıtlayınız.)

4. Dinlediğiniz metin aşağıda boşluklar bırakılarak yazılı hale getirilmiştir. Boş bırakılan yerlere dinlediğiniz kelimelerin eş anlamlısını yazınız.

ON ÜÇ MİLYAR GÖZ

Cehresi kırış kırış, **yaşlı** bir denizciyi çok güzel bulabilirsiniz; çünkü kırışıklarında güneşi, okyanus yolculuklarını, tuzlu suyun **lezzetini**, yelkenleri, macerayı görürüz. Güzelliğin tanımını kimse bilmez. Şık **elbiseler** içerisindeki birini herkes çok güzel olduğunu düşünmeyebilir. **Yaşamımızda** çeşitli insanlar tanırız. Her birinin de zevkleri ve tercihleri farklıdır. Nitekim dünyada altı buçuk milyardan fazla insan yaşıyor. Demek ki, aynı şekilde görmeyen ve aynı şekilde duymayan on üç milyardan fazla göz ve on üç milyardan fazla kulak var.

5. Aşağıda kelimelerin zıt (karşıt) anlamlarını bulmak için metni dikkatlice dinleyiniz. Zıt anlamlısı olduğunu düşündüğünüz kelime, metin içinde hangi cümlede geçiyorsa cümleyi ilgili bölüme yazınız.

OKUMA ALIŞKANLIĞI

Kitap okumak, **küçük** yaşlarda kazanılabilecek bir alışkanlık. Tıpkı düzenli çalışmak gibi...Son yıllarda çocuklar için birbirinden **güzel** kitaplar çıktı. İsteyene istediği kitap var. Bu sevindirici olayı gölgeleyen bir şey mevcut. Kitapların kapaklarında,

kocaman etiketlerle çok **yüksek** fiyatlar yazılı. Annelerin babaların her yıl belli bir parayı, çocuklarını kitap almak için ayırmaları gerek...Sonra her çocuk kendi eliyle bir kütüphane kurmalı...Çocuklukta başlamalı kitapla haşır neşir olmak...

Bir akşamüstü tarlalara doğru gezmeye çıktılar. Erdem'in amacı koyu bir sohbetle Osman'a İstanbul'u anlatmaktı. Denizi, gemileri, köprüleri, balıkları, martıları, motorları, plajları anlatıyordu. Havalı bir şekilde İstanbul'un büyüklüğünü anlata anlata bitiremiyordu. Oysa Osman, kasabadan dışarıya çıkmamıştı. Erdem'in geniş bilgisi karşısında kimi zaman şaşırıyor, kimi zaman küçülüyor, kimi zaman da üzüntü duyuyordu. Ne trene binmişti ne vapura ne motora ne de kayığa... Denizi de hiç görmemişti. Bu durumu kafasına çok takıyordu, ama yine de sordu:

— Denizin suyu bardakta da mavi midir?

6. Dinlediğiniz paragrafta yer alan kelimelerin hangi anlamlarda kullanıldıkları ile ilgili belirtilen yargılardan doğru olanın başına **D**, yanlış olanın başına **Y** yazınız.

Karnın yardım kazma ile bel ile

Yüzün yırttım tırnak ile el ile

Yine beni karşıladı gül ile

Benim sadık yârim kara topraktır.

Âşık Veysel

7. Dinlediğiniz şiirde kaç tane eş sesli kelime bulunmaktadır?

Ali: Kazayı ilk duyduğunda dağ gibi adam bir anda eriyiverdi.

Fatma: Kendimi onun yerine koyduğumda ben de aynı tepkiyi verirdim. Neyse ki ucuz kurtulmuşlar. Yoksa adamcağızın tüm ailesi bir kazada yok olacaktı.

Veli: Haklısın. İstatistiki bilgilere göre de Türkiye yollarında her sene ortalama on bine yakın insan trafik kazalarında can veriyor.

Ayşe: Aslında bu tür kazaları önlemek mümkünmüş. Okuduğum bir masala göre bir köpek cinsi kaza olmadan önce hissediyormuş ve sizi dikkatli olmanız için uyarıyormuş.

(8, 9 ve 10. soruları dinlediğiniz diyaloga göre yanıtlayınız.)

ALİ DAYI

Sırtını güzel bir dağa dayamış küçük bir köy vardı. Bu köyde de bir Ali dayı vardı. Ali dayıyı köyde herkes severdi. Ali dayı çok iyi bir avcı olup, boş zamanlarını avlanarak değerlendirirdi. Bir gün kar yağmış, her taraf bembeyaz olmuştu. Ali dayı tüfeğini omuzladığı gibi ormana doğru yollandı. Derken bir inilti duydu. İnilti, karşısındaki inden geliyordu. İne girdiğinde bir ayı gördü. Ayının ayağına bir diken batmıştı, onu çıkarmaya çalışıyordu. Ali dayı tüfeğini yere bıraktı. Ayıya doğru yürüdü. Dikeni ağır ağır çıkardı. Ayı çok rahatlamıştı. Cebinden bir kibrit çıkarıp, oraya bir ateş yaktı. Ayıyla ikisi bir güzel ısındılar. Sonra tüfeğini omuzladı ve evinin yolunu tuttu. Ertesi gün Ali dayı kahveye geldi. Kahvedekilerden birisi:

— Ali dayı, avda bir şey vurabildin mi, diye sordu.

Ali Dayı:

— Vuramadım ama çok güzel bir iyilik yaptım, dedi.

Adam:

— Ormanda ne iyiliği yaptın, diye sordu. Ali dayı ormanda yaptıklarını bir bir anlattı. Adamlar ayının Ali dayıya bir şey yapmamasına şaşkırdılar. Ertesi yıl Ali dayı hastalandı. Onun için artık ava gidemiyordu. Bir gece yatmak için hazırlanırken birden kapı çalındı. Tak, tak tak! Ali dayı kapıyı açınca şaşkınlıktan ağzı bir karış açık kaldı. Karşısında geçen yıl yardım ettiği ayı duruyordu. Üstelik pençesinde bir parça bal vardı. Bu Ali dayının yaptığı yardım karşılığı olmalıydı. Ali dayı bundan çok duygulandı.

11. Dinlediğiniz metinde geçen olaylar yukarıda karışık olarak verilmiştir. Sizce doğru sıralama nasıl olmalıdır?

Hakan: Merhaba Aslı, seni kuzenim Murat ile tanıştırayım. Yaz tatili için Almanya'dan buraya geldiler. Bütün yaz birlikte olacağız.

Aslı: Merhaba Murat, memnun oldum.

Murat: Selam Aslı, tanıştığımıza sevindim.

Aslı: Umarım güzel bir tatil geçirirsin. Neredeyse üç ay tatil var. Doyasıya tadını çıkar.

12. Aşağıda dinlediğiniz diyalogun devamı yer almaktadır. Devam eden diyalogda yer alan ifadelerin hangi konuşmacıya ait olabileceğini ilgili bölüme yazınız.

DİLEK

Sen büyümene bak çocuğum,
Dağlar kadar büyü;
Erişilmez dorukların olsun,
Yamaçlarına tırmananlar
Umutla dolsun.
Sen büyümene bak çocuğum,
Ağaç kadar büyü;
Dallarından olgun meyveler
Koparsın çekinmeden
Gelip geçerken imrenenler.
Sen büyümene bak çocuğum,
Ama; Çocukça yine...

M. Turan TEKDOĞAN

(13 ve 14. soruları dinlediğiniz şiire göre yanıtlayınız.)

Kitap, insanın bilgi ve kültürünü artıran, kelime dağarcığını zenginleştiren, dili kullanma becerisini güçlendiren, düşünce ve yaşam ufkunu genişleten en etkili araçtır. Okuduğumuz her kitap, bizi belki de hayatımız boyunca hiç gidemeyeceğimiz yerlere götürür. Çok çeşitli karakterlerde insanlarla tanışırır. Yaşayarak edinemeyeceklerimize okuyarak ulaşırız. Hayatta her şeyin yaşanarak öğrenilmesi olanaksızdır. Fakat yaşanmış ya da yaşanması mümkün deneyimleri okuyarak onlardan birçok hayat dersi çıkarabiliriz.

(15, 16, 17 ve 18. soruları dinlediğiniz paragrafa göre yanıtlayınız.)

TÜRKİYE

Türkiye bir sıcak ülke
Güneşi kocaman bir nar.
Dağı dağ, denizi deniz
İnsanı insanca bakar.
Suskun bir sızı gibidir
Güz sonu tüten ocaklar.

Türkiye sonsuz mu sonsuz
İçimdeki özlem kadar.
Türkiye bir uzak pınar
Her gece uykuma akar.

Tahsin SARAÇ

19. Dinlediğiniz şiire göre Türkiye ile ilgili aşağıdakilerden hangisi yanlıştır?

Mehmet'i yirmi yaşına basınca askere çağırıldılar. Bütün köylü, onu davulla zurnayla, dualarla uğurladı. Acemilik günlerinde, bölük komutanı askerlerin saçlarına, tırnaklarına, ellerine sık sık bakıyordu. Böyle bir kontrol gününde komutan, Mehmet'in ellerinin kınalı olduğunu gördü:

- Eline niçin kına yaktın? Diye sordu.

Mehmet:

- Bilmiyorum komutanım, dedi. Anam yaktı bu kınayı.

Bunun üzerine komutan:

- Öyleyse anana mektup yaz. Benden de selâm söyle. Avucuna niçin kına yaktığını sor, öğren bakalım, dedi.

Mehmet, hemen o akşam mektup yazdı. Gelen cevapta şöyle diyordu:

"Sevgili oğlum, mektubunu aldık. Hepimiz de çok sevindik. Avucuna yaktığım kınayı sormuşsun. Komutanına selâm söyle. Gözlerinden öperim. Hayır, duaları ederim. Allah hepinize güç kuvvet versin. Komutanına de ki; bizde üç şey için kına yakılır: Gelinlik kızlara kına yakarız, evine barkına sahip olsun diye. Kurbanlık koyunlara kına yakarız, Allah'a kurban olsun diye. Bir de yavrum, askere giden yiğitlere kına yakarız biz. Kına yakarız ki, vatana kurban olsun diye. Dedeni Balkanlar'da amcamı da Çanakkale'de kurban verdik. Gerekirse sen de bu vatana kurban olacaksın evladım."

Bu cevap, komutanı çok duygulandırmış, gözleri dolu dolu olmuştu.

(Derleme)

(20, 21 ve 22. soruları dinlediğiniz metine göre yanıtlayınız.)

EK-4

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Sevgili Öğrenciler;

Aşağıda belirtilen sorular kişisel bilgilerinizi tanımaya yöneliktir. Vereceğiniz cevaplar kesinlikle başkaları ile paylaşılmayacaktır. Sorulara samimi bir şekilde cevap vermeniz araştırmanın güvenilirliğini arttıracaktır. **Aşağıdaki soruların yanındaki seçeneklerin yanındaki kutucuklara (X) işareti koyarak belirtiniz.**

Yardımlarınızdan dolayı teşekkür ederim.

İrem DEMİRBAŞ

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi

1. Cinsiyetiniz?

a) Kız () b) Erkek ()

2. Babanızın eğitim durumu nedir?

() Hiçbir okul mezunu değil. () İlkokul mezunu () Ortaokul mezunu
() Lise mezunu () Üniversite mezunu () Lisansüstü mezunu

3. Annenizin eğitim durumu nedir?

() Hiçbir okul mezunu değil. () İlkokul mezunu () Ortaokul mezunu
() Lise mezunu () Üniversite mezunu () Lisansüstü mezunu

4. Babanızın mesleği nedir?

a) İşçi () b) Çiftçi () c) Memur ()
d) Esnaf () e) Lütfen belirtiniz:.....

5. Annenizin mesleği nedir?

a) İşçi () b) Ev hanımı () c) Memur ()
d) Esnaf () e) Lütfen belirtiniz:.....

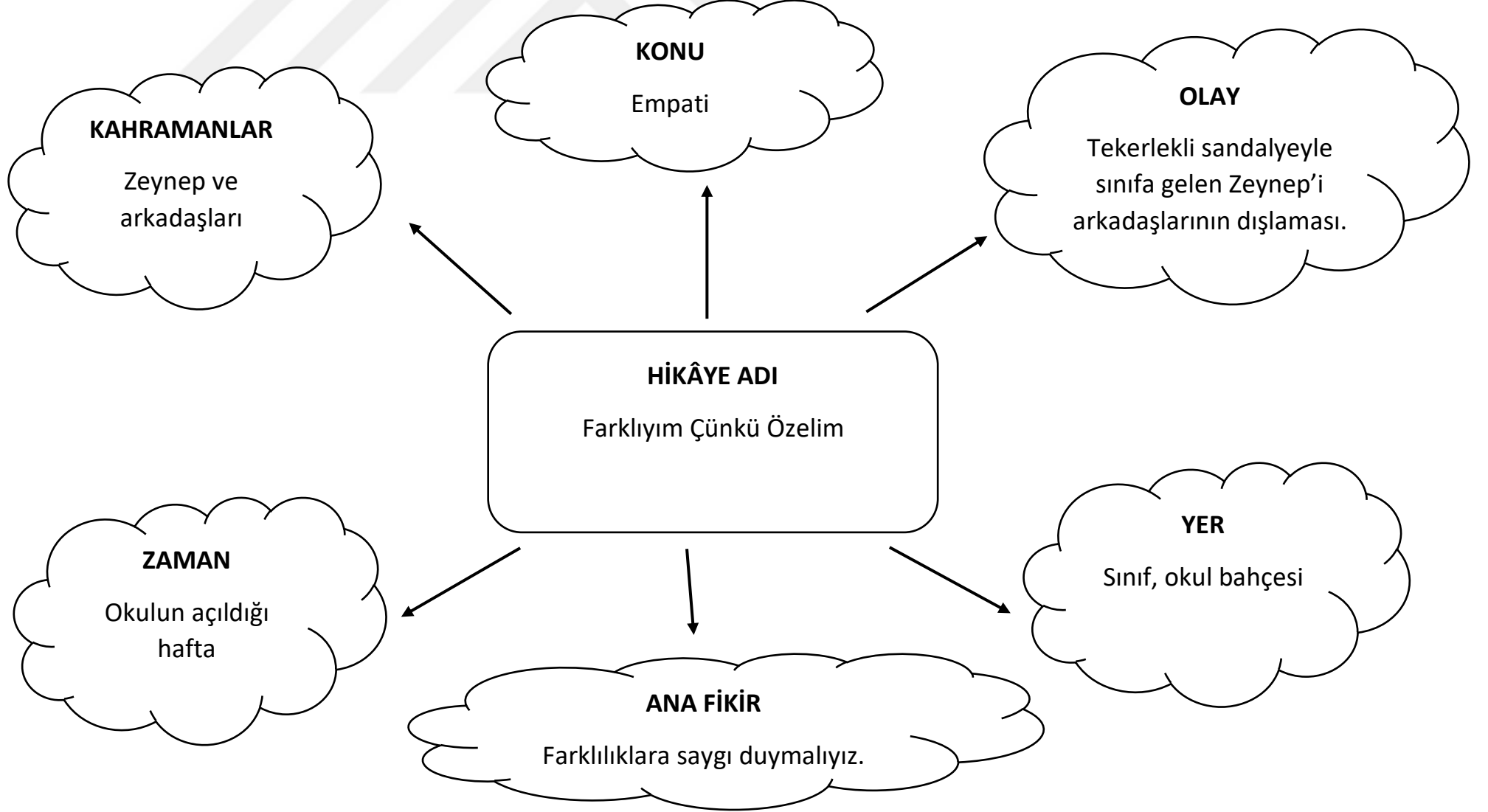
6. Ailenizin aylık ortalama geliri ne kadardır?

a) 1000 TL den az () b) 1000 3000 TL arası ()
c) 3000-6000 TL arası () d) 6000 TL üstü ()

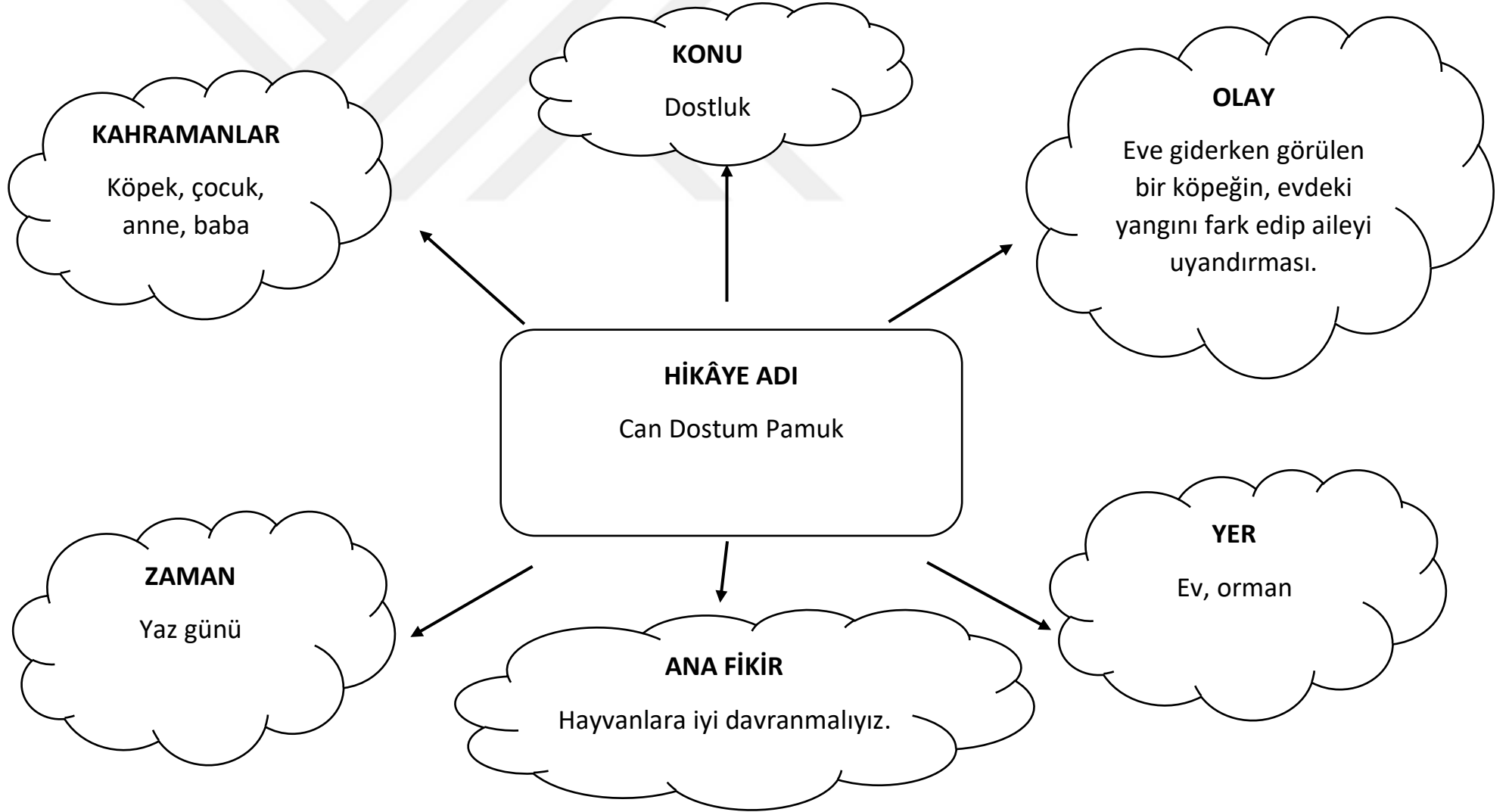
EK-5

HİKÂYE HARİTALARI

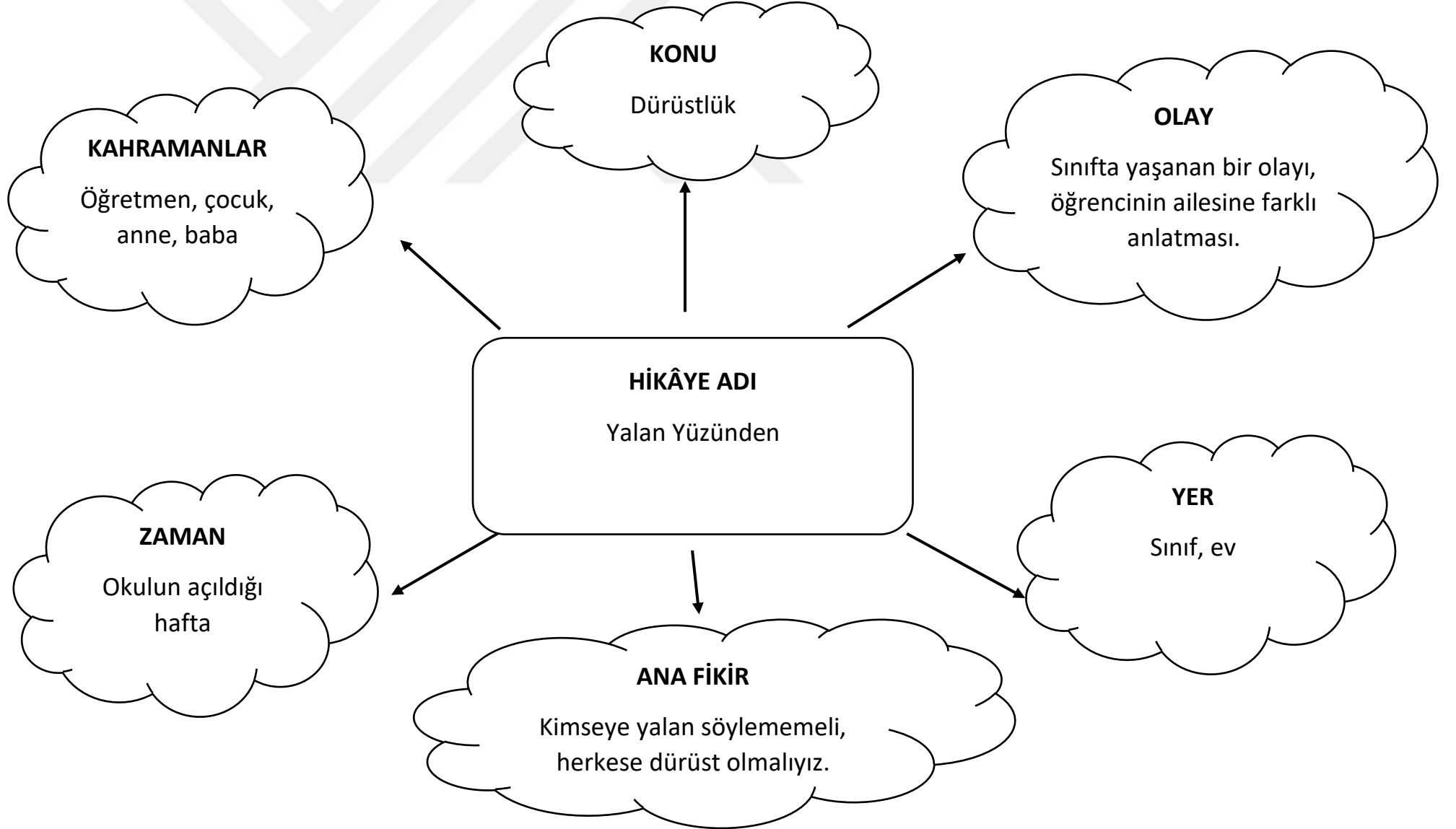
5.1. FARKLIYIM ÇÜNKÜ ÖZELİM



5.2. CAN DOSTUM PAMUK



5.3. YALAN YÜZÜNDEN



ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı, Soyadı : İrem DEMİRBAŞ
Doğum Yeri ve Yılı : Kırşehir / 01.01.1994
Yabancı Dili : İngilizce
E-posta : demirbasirem570@gmail.com

Taranmış
Fotoğraf (isteğe bağlı)
(3.5cm x 3cm)

Eğitim Durumu

Lisans : Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği
Yüksek Lisans: Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü,
Sınıf Eğitimi

Mesleki Deneyim

Atatürk İlkokulu, Şanlıurfa 2017- 2019
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fak. Arş. Gör. 2019- (Halen)

Yayınlar :

A. Uluslararası hakemli dergilerde yayımlanan makaleler:

A1. Şahin, A. ve Demirbaş, İ. (2017). Opinions of candidate teachers about the values of akhism of the tradesmen (Kırşehir sample). *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 8(28), CLVI-CLXXVI.

A2. Şahin A. ve Demirbaş, İ. (2019). 2015 ve 2017 Tarihli İlkokul Programlarının Karşılaştırılması. *Journal of Turkish Studies*, 14(1), 167-182., Doi: 10.7827/TurkishStudies.13910

A3. Uçuş, Ş., Demirbaş, İ., Gafa, İ., Yıldız, Z. ve Sönmez, K. (2017). Review of the eligibility of children's books to the congruity of the social studies curricula (k1-k3). *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 8(27), 408-441.

A4. Uçuş Güldalı, Ş. ve Demirbaş, İ. (2017). 2009, 2015 ve 2017 hayat bilgisi öğretim programlarının yaratıcı düşünme açısından karşılaştırılması. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 8 (29), 969-990.

B. Uluslararası bilimsel toplantılarda sunulan bildiriler :

B1. Ayfer ŞAHİN, İrem DEMİRBAŞ, “Öğretmen Adaylarının Esnafların Sahip Olduğu Ahilik Değeriyle İlgili Görüşleri”. International Congress Of Eurasian Social Sciences (ICOESS), 06-08 Nisan 2017, Antalya- Alanya, Türkiye.

B2. Ayfer ŞAHİN, İrem DEMİRBAŞ, “Öğretmen Adaylarının Ahiliğe İlişkin Metaforları”. 7th International Congress of Research in Education (ULEAD), 27-29 April 2017, Çanakkale, Turkey.

B3. Ayfer ŞAHİN, İrem DEMİRBAŞ, “Öğretmen Adaylarının Ahilik Değerleriyle İlgili Zihinsel İmgeleri (Ahi Evran Üniversitesi Örneği)”. Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırma Sempozyumu (USEAS), 24-26 Nisan 2017, Antalya- Alanya, Türkiye.

B4. Ayfer ŞAHİN, İrem DEMİRBAŞ, “2015 ve 2017 Tarihli İlkokul Programlarının Karşılaştırılması”. 4th International Conference on Primary Education (IPEC), September 18-24, 2017, Spain/ Malaga.

B5. Ayfer ŞAHİN, İrem DEMİRBAŞ, “İlk Defa Atanan Öğretmenlerin 2017 Tarihli Türkçe Öğretim Programıyla İlgili Görüşleri (Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi Örneği)”. International Congress on Science and Education (UBEK), March 23-25, Afyonkarahisar, Türkiye.

B6. Ayfer ŞAHİN, İrem DEMİRBAŞ, “Türkiye’de Dijital Öykülemeyle İlgili Yapılmış Çalışmaların Değerlendirilmesi”. 17. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu (USOS), 11-14 Nisan 2018, Ankara, Türkiye.

B7. Ayfer ŞAHİN, İrem DEMİRBAŞ, “2018 Tarihli İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programıyla İlgili Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri”. 2. Uluslararası Eğitim ve Değerler Sempozyumu (ISOEVA). 17- 20 Ekim 2018 Antalya TÜRKİYE.

B8. Ayfer ŞAHİN, İrem DEMİRBAŞ, “Dijital Öykülerin İlkokul Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Becerilerine Etkisi”. 18. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu (USOS), 16-20 Ekim 2019, Antalya, Türkiye.

B9. Ayfer ŞAHİN, İrem DEMİRBAŞ, “Dijital Öykülerin İlkokul Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerine Etkisi”. 2. Uluslararası Temel Eğitim Kongresi (UTEK), 23-27 Ekim 2019, Muğla, Türkiye.

B10. Şükran UÇUŞ, İrem DEMİRBAŞ, Kadir SÖNMEZ, Zeki YILDIZ, İbrahim GAFA, “Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Sosyal Bilgiler Eğitimi ve Uygulamalarına İlişkin Görüşleri”. VI. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu (USBES), 4-6 Mayıs 2017, Eskişehir, Türkiye.

B11. Şükran UÇUŞ, İrem DEMİRBAŞ, “Okul Öncesi Eğitim ve İlkokul 1. Sınıf Hayat Bilgisi Programının Sarmallığının İncelenmesi”. 16th International Primary Teacher Education Symposium (USOS), 08-11 May 2017, Lefke, Kıbrıs.

C. Yazılan uluslararası kitaplar veya kitaplarda bölümler:

C1. Şahin, A. ve Demirbaş, İ. (2018). Opinions of the Newly Assigned Teachers About 2017 Turkish Curriculum (Eastern And Southeastern Anatolia Region Example). (Chapter 20). *New Horizons In Educational Sciences – I* (Eds. Çetin, T. Şahin, A., Mulalic, A. & Obralic, N.), ss. 382-394. Lambert Academic Publishing.

D. Ulusal hakemli dergilerde yayımlanan makaleler:

D1. Şahin, A. ve Demirbaş, İ. (2017). Öğretmen adaylarının ahiliğe ilişkin metaforları. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 18(3), 811-829.

D2. Uçus, S. ve Demirbaş, İ. (2017). Okul öncesi eğitim programı ile ilkökul hayat bilgisi öğretim programının sarmallığının incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (3), 1084-1105. DOI: 10.17860/mersinefd.322800

