GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Gazi
1926

İLKOKUL ÜÇÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN YAZMA BECERİLERİNİN GELİŞİMİNDE DİJİTAL HİKÂYELERİN ETKİSİ

Ahmet YAMAÇ

DOKTORA TEZİ

SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

MAYIS, 2015

TELİF HAKKI ve TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı: Ahmet

Soyadı: Yamaç

Bölümü: İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Bilim Dalı

İmza:

Teslim tarihi:

TEZİN

Türkçe Adı: İlkokul Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerilerinin Gelişiminde Dijital Hikayelerin Etkisi

İngilizce Adı: The Effect of Digital Storytelling in Improving the Writing Skills of Third Grade School Students

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

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

Yazar Adı Soyadı: Ahmet YAMAÇ

İmza:

Jüri Onay Sayfası

Ahmet YAMAÇ tarafından hazırlanan "İlkokul Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerilerinin Gelişiminde Dijital Hikayelerin Etkisi" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı'nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç.Dr. Mustafa ULUSOY

Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi .....

Başkan: Prof.Dr. Hayati AKYOL

Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi .....

Üye: Doç.Dr. İhsan Seyit ERTEM

Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi .....

Üye: Doç.Dr. Çetin ÇETİNKAYA

Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, Düzce Üniversitesi .....

Üye: Yrd.Doç.Dr. Ayşegül BAYRAKTAR

Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, Ankara Üniversitesi .....

Tez Savunma Tarihi: 18/05/2015

Bu tezin İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı'nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü .....

Prof. Dr. Servet KARABAĞ

Anneme ve Babama…

TEŞEKKÜR

Bu araştırmanın ortaya çıkmasında, şekillenmesinde ve sonuçlandırılmasında sonsuz desteğini ve emeğini esirgemeyen; araştırmacı, danışman, öğretmen ve rol model olarak bana yol gösteren değerli hocam Doç.Dr. Mustafa ULUSOY'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Doktora eğitimime başladığım ilk günden beri ufuk açıcı ve yol gösterici tavırları ve bilimsel ve etik değerlere olan inançlarıyla akademik yaşamıma çok sayıda değer katan, örnek olan ve beni derinden etkileyen değerli hocam Prof.Dr. Hayati Akyol'a teşekkürü bir borç bilirim.

Araştırmanın ortaya çıkışı, uygulanması ve yazımı aşamalarında desteğini esirgemeyen ve bu sürece değerli fikirleriyle katkıda bulunan Doç.Dr. Hakan DEDEOĞLU'na, Doç.Dr. İhsan Seyit ERTEM'e, Doç.Dr. Çetin ÇETİNKAYA'ya, Yrd. Doç.Dr. Ayşegül BAYRAKTAR'a ve Doç.Dr. Nil DUBAN'a teşekkürlerimi sunarım.

Lisans eğitimime başladığım ilk günden itibaren beni teşvik eden ve yol gösteren, bugün burada olmamda ve yetişmemde büyük emeği olan değerli hocalarım Prof.Dr. Mustafa ERGÜN'e ve Doç.Dr. Gürbüz OCAK'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak araştırmanın uygulanmasında ve yazılmasında desteklerini esirgemeyen Arş.Grv. Ahmet Murat UZUN'a, Mehmet AKBABAOĞLU'na, Arş.Grv. Fatih GÜNGÖR'e, Arş.Grv. Erhan ÜNAL'a, Arş.Grv. Mustafa KOCAARSLAN'a ve Arş.Grv. Erhan AKDAĞ'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

İLKOKUL ÜÇÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN YAZMA BECERİLERİNİN GELİŞİMİNDE DİJİTAL HİKÂYELERİN ETKİSİ

(Doktora Tezi)

Ahmet Yamaç

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

MAYIS 2015

ÖZ

Bu araştırmanın amacı kırsal kesimde öğrenim görmekte olan ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişiminde dijital hikâyelerin etkisini ortaya koymaktır. Eylem araştırması olarak tasarlanan bu çalışmada, öğrencilerin yazma performansları ve yazma bilgileri uygulamanın başında ve sonunda yapılan ölçümlerle betimlenmiştir. Ayrıca süreç içerisinde gözlem formları ve tutulan alan notları, öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşmeler, ses ve video kayıtları, öğrenci günlükleri, dokümanlar ve öğrenci ürünleri sayesinde dijital hikâye ile hikâye edici yazma süreci derinlemesine ve ayrıntılı olarak incelenmiştir. Araştırma 2013-2014 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde Afyonkarahisar'a bağlı bir köy okulunda, üçüncü sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Yaklaşık olarak 48 ders saati süren araştırmada öğrenciler grup, eşli ve bireysel olmak üzere üç dijital hikâye uygulamasına katılmışlardır. Elde edilen bulgulara göre uygulamanın başında ve sonunda yapılan ölçümlerde; yazma niteliği açısından fikirler, organizasyon, kelime seçimi, cümle akıcılığı ve imla alt boyutlarında gelişmeler olduğu ortaya konmuştur. Benzer şekilde yazılan metinlerdeki hikâye ögelerinde ve kullanılan kelime sayısında artış olduğu belirlenmiştir. Yazma bilgileri açısından bakıldığında ise öğrencilerin ürün bilgilerinin ve hikâye ögeleri hakkındaki bilgilerinin arttığı; süreç bilgilerinin planlama, araştırma, fikir üretme, taslak oluşturma ve düzenleme ve düzeltme aşamaları boyunca geliştiği belirlenmiştir. Öğrencilerin dijital hikâyelerinin süreç içerisindeki gelişimine bakıldığında ise grup çalışması olmasına rağmen, ilk uygulamada teknoloji okuryazarlığı ile yakından ilişkili olan hikâyenin duygusu, hikâyenin farklı bölümlerini uygun bir şekilde resimlendirme, resim ve seslendirme tutarlığı, hikâyeyi amaca ve duyguya uygun bir şekilde seslendirme ve uygun müzikler ekleme açısından istenen seviyeye ulaşamamışlardır. Ancak süreç içerisinde öğrencilerin teknoloji okuryazarlıkları ve

yeterliklerinin gelişimi ile birlikte bu ögelerin gelişim gösterdikleri tespit edilmiştir. Diğer taraftan dijital hikâye ile hikâye edici yazma öğretiminde, yazma sürecinin bazı değişimlere uğradığı ve dijital hikâyenin öğrencilerin yeni okuryazarlık algıları, yeterlikleri ve becerilerini geliştirerek dijital bölünmenin üstesinden gelmek için kullanılabilecek bir araç olduğu belirlenmiştir. Ayrıca dijital hikâye ile sınıf içerisinde öğrenci etkileşimlerinin gelişerek öğrenen topluluğu oluşmuş ve öğrencilerin yazma sürecine katılma istekleri artmıştır. Son olarak dijital hikâye ile hikâye edici sürecinde donanım, internet, uygulama ve öğrencilerden kaynaklı bazı güçlükler ortaya çıkmıştır. Ulaşılan bu bulgular günümüz araştırmacı, eğitimci ve uygulamacılara dijital hikâye ile geleneksel yazma sürecinin nasıl bütünleştirilerek günümüz öğrenme ortamlarında kullanılabileceği ve geliştirilebileceğine ilişkin birtakım öneriler ileri sürmektedir.

Bilim Kodu :

Anahtar Kelimeler : Yazma öğretimi, dijital hikaye, ilkokul öğrencileri ve yeni okuryazarlık.

Sayfa Adedi : 321

Danışman : Doç.Dr. Mustafa ULUSOY

THE EFFECT OF DIGITAL STORYTELLING IN IMPROVING THE WRITING SKILLS OF THIRD GRADE SCHOOL STUDENTS

(Ph.D Thesis)

Ahmet Yamaç

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

MAY 2015

ABSTRACT

The aim of the current study was to investigate the effects of digital storytelling in improving the writing skills of third grade students enrolled in rural areas. In this action research, students' writing performance and writing knowledge were measured before and after teaching of digital storytelling. Then, the process of narrative writing with digital storytelling was profoundly and carefully explored through observation and field notes, interviews, voice and video records, students' diaries and documents, and student products. The study was conducted with third grade students enrolled in a village school which is connected to Afyonkarahisar in the second half of 2013-2014 academic years. Students created a series of three digital stories over the course of 48 hours. The stories were created by groups, pairs and individuals respectively. The findings indicated that digital storytelling enhanced students' ideas, organization, word choice, sentence fluency, and conventions in terms of writing quality. Similarly, digital storytelling improved story elements and word counts in stories. Considering writing knowledge, digital storytelling had a positive impact on students' knowledge about production and story elements, and it strengthened students' substantive process knowledge through planning, searching, generating ideas, drafting and revising. In terms of students' quality of digital stories, students could not reach to the desired level in terms of making sense, illustrating various part of story, consistency of image and voice, sound recording, and adding convenient music, which are related to technology literacy. However, the findings demonstrated that elements of digital stories advanced throughout the process with the developments in the technology literacy and competency of students. Besides, digital storytelling modified the process of narrative writing, and digital storytelling was a tool to overcome the digital

divide through developing students' new literacy perception, competency, and skills. On the other hand, it was concluded that digital storytelling created learning community by improving interactions among students in the classroom, and increased students' motivation to write. Lastly, there were some barriers arising from: a) hardware, b) internet, c) implementation, d) students. These findings are expected to present a number of suggestions to researchers, educators and practitioners about how to use and improve digital storytelling and traditional writing process by integrating them in learning settings.

Science Code :

Key Words : Writing teaching, digital storytelling, primary school students, and new literacy.

Page Number : 321

Supervisor : Assoc. Prof. Mustafa ULUSOY

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI ve TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI ii
JÜRİ ONAY SAYFASI iii
TEŞEKKÜR v
ÖZ vi
ABSTRACT viii
TABLOLAR LİSTESİ xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ xv
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ xvii
BÖLÜM 1 1
GİRİŞ 1
1.1. Problem Durumu 1
1.2. Araştırmanın Amacı 13
1.3. Problem 14
1.4. Araştırmanın Alt Problemleri 14
1.5. Araştırmanın Önemi 14
1.6. Sayıltılar 16
1.7. Sınırlılıklar 16
1.8. Tanımlar 16
BÖLÜM 2 19
KAVRAMSAL ÇERÇEVE 19
2.1. Yeni Okuryazarlık, Teknoloji ve Öğretim 19
2.2. Yazma Teori ve Modellerine Genel Bir Bakış 23
2.3. Sosyo-kültürel Teori ve Yazma Öğretimi 28
2.4. Yazmanın Gelişiminde Etkili Olan Çeşitli Faktörler 30
2.5. Yazma Öğretimi 33

2.6. İlkokul Türkçe Ders Programında Yazma Öğretimi.....38
2.7. Teknoloji ve Yazma Öğretimi.....40
2.8. Dijital Hikâye.....44
2.8.1 Dijital Hikâyelerin Gelişimi.....48
2.8.2 Dijital Hikâye ve Öğretim.....49
2.8.3 Dijital Hikâye ve Okuryazarlık.....50
2.8.4. Dijital Hikâye ve Yazma Öğretimi.....51
2.9. Okuryazarlık Öğretiminde Hikâyeler.....52
2.10. İlgili Araştırmalar.....56
2.10.1. Dijital Hikâye ve Ders İçeriğini Kazandırmaya Yönelik Çalışmalar.....56
2.10.2. Dijital Hikâye ve Okuryazarlık.....58
2.10.3. Dijital Hikâye ve Yazma Öğretimi.....60
2.10.4. Dijital Hikâye Üzerine Diğer Çalışmalar.....66
BÖLÜM 3.....71
YÖNTEM.....71
3.1. Araştırma Deseni.....71
3.2. Vizyon ve Hedefleri Belirleme (Neyi Başarmak İstiyorum?):.....76
3.3. Teorileri Yapılandırma (Hedeflerime Ulaşmamda En Çok Faydalı Olacak Yaklaşım Nedir?):.....79
3.4. Eylemi Uygulama ve Veri Toplama (Eylem Teorimin İşleyişini ve Yeterliğini Anlamak İçin Hangi Verileri Toplamam Gerekli?):.....81
3.4.1. Okul.....81
3.4.2. Çalışma Grubu ve Ortam.....81
3.4.3. Uygulama Süreci.....87
3.4.4. Veri Toplama Süreci ve Yöntemleri.....91
3.5. Eylemi Planlama ve Yansıtma Yapma (Bu Veriye Dayalı Olarak Gelecek Eylemlerimi [Öğretim] Nasıl Planlamalıyım?):.....97
3.5.1. Verilerin Çözümlenmesi ve Yorumlanması.....98
3.5.2. Güvenirlik ve Geçerlik Durumları.....105
3.6. Araştırmacının Rolü ve Bakış Açısı.....106
3.7. Özet.....108
BÖLÜM 4.....109
BULGULAR.....109

4.1. Araştırma Sorusu 1: Dijital Hikâye İle Hikâye Edici Yazma Süreci Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Edici Yazma Performansını Nasıl Etkilemektedir?..110
4.2. Araştırma Sorusu 2: Dijital Hikâye İle Hikâye Edici Yazma Süreci Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazma Bilgisini Nasıl Etkilemektedir? 121
4.3. Araştırma Sorusu 3: Öğrencilerin Oluşturduklari Dijital Hikâyelerin Niteliğinin ve Ders Planının Gelişimi Nasıldır?..... 133
4.4. Araştırma Sorusu 4: Dijital Hikâye, Hikâye Edici Yazma Öğretim Sürecini Nasıl Etkilemektedir? 184
BÖLÜM 5 229
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER 229
5.1. Sonuç ve Tartışma 229
5.1.1. Birinci Araştırma Sorusu İle İlgili Sonuç ve Tartışma (Yazma Performansı ve Dijital Hikâye)..... 229
5.1.2. İkinci Araştırma Sorusu ile İlgili Sonuç ve Tartışma (Yazma Bilgisi ve Dijital Hikâye)..... 231
5.1.3. Üçüncü Araştırma Sorusu ile İlgili Sonuç ve Tartışma (Dijital Hikâyelerin Niteliği ve Ders Planının Gelişimi)..... 233
5.1.4. Dördüncü Araştırma Sorusu ile ilgili Sonuç ve Tartışma (Dijital Hikâye ve Hikâye Edici Yazma Süreci) 235
5.2. Öneriler 247
5.2.1. Uygulamaya Dönük Öneriler..... 247
5.2.2. Araştırmaya Dönük Öneriler..... 250
KAYNAKÇA 251
EKLER..... 275

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Yazmada Üçlü Öz-Düzenleyici Süreçler (Zimmerman ve Risemberg, 1997) 27

Tablo 2. SRSD Modelinin Aşamaları (Harris vd., 2009) 36

Tablo 3. Etkili Bir Yazma Öğretimi İçin Prensipler (Graham vd., 2012) 37

Tablo 4. İlkokul Üçüncü Sınıf Türkçe Programı Yazma Kazanımları (MEB, 2009).....39

Tablo 5. Geleneksel Hikâyelerle ile Dijital Hikâyelerin Karşılaştırılması (Woodhouse'dan aktaran Duveskog, Tedre, Sedano ve Sutinen, 2012).....45

Tablo 6. Dijital Hikâyenin Ögeleri (Ohler, 2013).....48

Tablo 7. İlköğretim Döneminde Çocuklarda Hikâye Gelişimi (McKeough, Palmer, Jarvey ve Bird, 2007).....54

Tablo 8. Öğrencilerin Demografik Bilgileri 82

Tablo 9. Çalışmanın Nitel Analizine İlişkin Tema, Alt Tema ve Kodları 102

Tablo 10. Araştırma Soruları, Veri Toplama Yöntemleri ve Veri Analizi 108

Tablo 11. Öğrencilerin Sürecin Başında ve Sonunda Yazdıkları Metinlerden Aldıkları Yazma Niteliği Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları 110

Tablo 12. Öğrencilerin Sürecin Başında ve Sonunda Yazdıkları Metinlerden Aldıkları Hikâye Ögeleri Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları 111

Tablo 13. Öğrencilerin Sürecin Başında ve Sonunda Yazdıkları Metinlerdeki Kelime Sayılarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....111

Tablo 14. Odak Öğrencilerin Hikâye Niteliği, Hikâye Ögeleri ve Kullanılan Kelime Sayısı Bakımından Gelişimi.....112

Tablo 15. Uygulamanın Başında ve Sonunda İyi Bir Yazı Hakkındaki Bilgiler.....121

Tablo 16. Uygulamanın Başında ve Sonunda İyi Yazarların Ne Yaptığı Hakkındaki Bilgiler.....123

Tablo 17. Uygulamanın Başında ve Sonunda Neden Bazı Yazarların Başarısız Olduğu Hakkındaki Bilgiler 124

Tablo 18. Uygulamanın Başında ve Sonunda Yazma Süreci Hakkındaki Bilgiler 126

Tablo 19. Uygulamanın Başında ve Sonunda Yazıyı Daha İyi Hâle Getirmek İçin Yapılacaklar Hakkındaki Bilgiler 128

Tablo 20. Uygulamanın Başında ve Sonunda İyi Bir Hikâye Hakkındaki Bilgiler 131

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Dijital Hikâye ve Eğitim (Robin, 2008) 46
Şekil 2. Dijital Hikâye ve Okuryazarlık 51
Şekil 3. Hikâye ve İşlevleri (Akyol, 2011) 53
Şekil 4. Hikâye Akışının Görsel Tasviri (Dillingham'dan aktaran Ohler, 2008). 55
Şekil 5. Hikâye Ögeleri (Tompkins, 2008) 56
Şekil 6. Eylem Araştırmasının Anahtar Özellikleri (Creswell, 2012) 73
Şekil 7. Araştırmada İş Birliği Yapılan Kişiler 74
Şekil 8. Eylem Araştırması Döngüsü (Sagor, 2005) 76
Şekil 9. Dijital Hikâyeler ile Yazma Öğretimine İlişkin Hedefler 79
Şekil 10. 3-A Sınıfını Gösteren Bir Fotoğraf 84
Şekil 11. 3-B Sınıfını Gösteren Bir Fotoğraf 85
Şekil 12. Bilgisayar Laboratuvarında Çekilmiş Bir Fotoğraf 89
Şekil 13. Photostory Programını Gösteren Bir Kare 90
Şekil 14. Dijital Hikâye Öğretim Döngüsü 91
Şekil 15. Eylem Araştırmalarında Veri Toplama Teknikleri (Mills, 2014) 92
Şekil 16. Veri Analizi Süreci (Creswell, 2013) 104
Şekil 17. Birinci Uygulamanın Takip Edildiği Ders Planı 134
Şekil 18. Birinci Uygulamada Hazırlanan Dijital Hikâyelerin Niteliği 143
Şekil 19. Akıllılar Grubunun Hazırladığı "Çocukların Ağaçları" İsimli Dijital Hikâye ... 144
Şekil 20. 4 Arkadaş Grubunun Hazırladığı "Ağaçsız Köy" İsimli Dijital Hikâye 147

Şekil 21. İkinci Uygulamanın Takip Edildiği Ders Planı 151

Şekil 22. İkinci Uygulama Hazırlanan Dijital Hikâyelerin Niteliği 159

Şekil 23. Sonnur ve Memduh'un "Uzay Gezisi" İsimli Dijital Hikâyesi 161

Şekil 24. Elfida ve Binnur'un "Berkay'ın Arkadaşı" İsimli Dijital Hikâyesi..... 163

Şekil 25. Üçüncü Uygulamanın Takip Edildiği Ders Planı 167

Şekil 26. Üçüncü Uygulamada Hazırlanan Dijital Hikâyelerin Niteliği..... 175

Şekil 27. Yunus'un "Afyon Kalesi" İsimli Dijital Hikâyesi..... 177

Şekil 28. Memduh'un "Balkondan Düşen Çocuk" İsimli Dijital Hikâyesi 180

Şekil 29. Öğrencilerin Hazırladıkları Dijital Hikâyelerinin Süreç İçerisindeki Gelişimi .. 182

Şekil 30. Birinci Uygulamada Öğrencilerin Yaptığı Örnek Bir Yazma Planı..... 186

Şekil 31. Birinci Uygulamada Öğrencilerin Yaptığı Örnek Bir Beyin Fırtınası..... 188

Şekil 32. Üçüncü Uygulamada Öğrencilerin Yaptıkları Örnek Bir Beyin Fırtınası 190

Şekil 33. Grup Çalışmasında Öğrenciler Beyin Fırtınası Yaparken 191

Şekil 34. Birinci Uygulamada Öğrencilerin Yaptıkları Örnek Bir KWL 193

Şekil 35. Grup Çalışmasında Öğrenciler Ağaçlar ve Orman Hakkında Araştırma Yaparken..... 195

Şekil 36. İkinci Uygulamada Öğrencilerin Yaptıkları Örnek Bir Serbest Yazı..... 197

Şekil 37. Öğrenciler Kişisel Hikâyelerini Yazarken..... 198

Şekil 38. Üçüncü Uygulamada Öğrencilerin Oluşturdukları Örnek Hikâye Ögeleri 200

Şekil 39. Üçüncü Uygulamada Öğrenciler Grup Olarak Düzenleme Yaparken 203

Şekil 40. Üçüncü Uygulamada Esma'nın "Merdivenden Düşen Çocuk" İsimli Hikâyesinin Taslağı..... 204

Şekil 41. Üçüncü Uygulamada Esma'nın "Merdivenden Düşen Çocuk" İsimli Hikâyesinin Düzenlenmiş Hâli 205

Şekil 42. Şerafettin ve Hazal'ın "Uzayda Araştırma" İsimli Dijital Hikâyesinin Film Şeridi 207

Şekil 43. Öğrenciler Üçüncü Uygulamada Grup Olarak Düzenleme ve Düzeltme Yaparken..... 219

Şekil 44. Öğrenciler Eşli Çalışmada Dijital Hikâyelerini Seslendirirken..... 220

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

TUİK	Türkiye İstatistik Kurumu
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
FATİH	Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi
NCW	National Commision on Writing-[Amerika Birleşik Devletleri'nde] Ulusal Yazma Komisyonu
NAEP	National Assesment of Educational Progress-[Amerika Birleşik Devletleri'nde] Eğitimde Ulusal İlerleme Raporu
NCES	National Center Education Statistics-[Amerika Birleşik Devletleri'nde] Ulusal Eğitim İstatistikleri Merkezi
IRA	International Reading Association-[Amerika Birleşik Devletleri'nde] Uluslararası Okuma Derneği
NCTE	National Council of Teachers of English-[Amerika Birleşik Devletleri'nde] Ulusal İngilizce Öğretmenler Kurulu
SRSD	Self-regulated Strategy Development-Öz-düzenleyici Strateji Geliştirme Modeli
CMC	Computer-mediated Communication-Bilgisayar Ortamlı İletişim
CDS	Center for Digital Storytelling-[Amerika Birleşik Devletleri'nde] Dijital Hikâye Merkezi
NSWDET	New South Wales Department of of Education and Training-[Birleşik Krallık'da] Yeni Güney Galler Eğitim ve Öğretim Departmanı
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development-Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü

TEAL	Teaching Excellence Adult Literacy-[Amerika Birleşik Devletleri'nde] Yetişkin Eğitiminde Başarı Öğretimi Merkezi

BÖLÜM 1

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Çağımız toplumu teknolojik olarak belirgin değişimlerden birini yaşamaktadır. Bilgisayar, bilgi, haberleşme ve çoklu ortam teknolojileri yaşadığımız toplumun artık bilgi toplumu olduğunun göstergelerinden bazılarıdır. Eğitim açısından bakıldığında, bu teknolojiler üzerine alınan eğitim birey için merkezi bir role sahiptir. Bu dönüşümler doğrultusunda, eğitimciler kendi ilkelerini yeniden düşünmekte; yaratıcı ve üretici yollar içinde yeniden planlamalar yapmaktadır (Kellner, 2002). Bilimsel ve teknolojik gelişmeler toplumu kültürel, sosyal ve ekonomik olarak derinden etkilemekte ve eğitimcilerin, kuramcıların ve siyasilerin üzerinde düşünmesi gereken en önemli sorulardan birisi "Teknoloji ile öğrenme ve öğretme sürecini nasıl bütünleştirebiliriz?" olmaya başlamaktadır. Çünkü teknoloji hayatın her yerindedir. Cep telefonu, bilgisayar ya da mp3 ve ipod gibi teknolojik araçları görmediğimiz bir yere gitmek imkânsız hâle gelmektedir. Sadece yetişkinler değil, çocuklar da doğdukları andan itibaren teknoloji ile iç içedir (Hett, 2012). Teknolojiyle bu denli iç içe olan bir çağda, eğitim ortamlarına teknolojiyi adapte etmek ve çeşitli öğrenme-öğretme süreçlerinde teknolojiyi etkin bir şekilde kullanmak çağın ihtiyaç duyduğu birey tipini yetiştirmede önemli bir adım olacaktır.

Okullarda bilgisayar teknolojilerinin etkililiği ile ilgili tartışmalar devam ederken, çocuklar kendi kişisel yaşamlarına teknolojiyi uyarlayarak kullanmayı sürdürmektedirler (Robin, 2008). Slyvester ve Greenidge (2009) 'ye göre birçok öğrencinin bilgisayar kullanmadaki yeterlik seviyesi öğretmenlerinin ve ebeveynlerinin seviyesini aşmış durumdadır. Artık bu öğrenciler yeni yazılımları, oyunları ve diğer teknolojik araçları çok daha rahat bir şekilde öğrenebilmektedirler. Nitekim Türkiye İstatistik Kurumu'nun (TUİK) 2013 yılı Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması kapsamında, 6-15 yaş grubunun bilgisayar, internet ve cep telefonu kullanımı, kullanım sıklığı ve kullanım amaçları yanında medya ile

ilişkileri incelenmiştir. Elde edilen verilere göre, 6-15 yaş grubundaki bilgisayar kullanan çocukların bilgisayar kullanmaya başlama yaşı ortalama 8 iken, 6-10 yaş grubundaki çocukların bilgisayar kullanmaya başlama yaşı 6, 11-15 yaş grubunda ise 10'dur. 6-15 yaş grubundaki internet kullanan çocukların internet kullanmaya başlama yaşı ise ortalama 9'dur. 6-15 yaş grubundaki çocukların %24,4'ü kendine ait bilgisayara sahip iken, %13,1'i cep telefonuna ve %2,9'u oyun konsoluna sahiptir. 6-15 yaş grubundaki çocukların bilgisayar, internet ve cep telefonu kullanım oranları sırasıyla %60,5, %50,8 ve %24,3'tür. Bu verilere göre öğrencilerin çok küçük yaşlardan itibaren internet, bilgisayar ve diğer medya teknolojileri ile iç içe olduğu göz önüne alındığında, okuma ve yazma gibi temel okuryazarlık becerilerinin teknoloji ile nasıl bütünleştirilerek geliştirilebileceği araştırmacıların zihninde soru işareti uyandırmaktadır.

Teknoloji eğitimin onlarca yıldır süregelen birçok yönünü değiştirmeye başlamıştır. Öğrencilerin sınıfta nasıl yerleştiği, öğrencilerin sınıfta nasıl çalıştıkları, eğitim materyallerinin nasıl geliştirildiği, sınıf boyutu ve öğrenci ve öğretmen rolleri bunlardan bazılarıdır (Neal ve Miller, 2006). Gambrell (2006) 'e göre ise teknoloji öğrenme ve öğretimde artarak önemli olmaya başlamıştır. Bugünün sınıfları 30 yıl öncesinden çok farklıdır. Dersliklere bilgisayar, tablet ve akıllı tahta gibi eğitim teknolojilerin uyarlanması teknolojik gelişmelerin sonucudur.

Ülkemizde de, yaşanan gelişmeler ışığında öğrenme ortamlarını çağın gereklerine uygun bir şekilde düzenlemek amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) adında bir projeye imza atmıştır. MEB bu projeyle eğitim-öğretimde fırsat eşitliğini sağlamak ve okullardaki teknolojik alt yapıyı geliştirmek amacıyla bilişim teknolojileri araçlarının öğrenme-öğretme sürecinde daha fazla duyu organına hitap edecek şekilde derslerde etkin kullanımını sağlamaya çalışmaktadır. Bunun için okul öncesinden ortaöğretime kadar tüm okullarla 570.000 dersliğe LCD panel etkileşimli tahta ve internet sağlamayı planlamaktadır. Aynı zamanda proje kapsamında her öğretmen ve öğrenciye tablet temin edilecektir. Bu süreçte öğretim programları da bilişim teknolojisi destekli öğretime uyumlu hâle getirilerek e-içerikler oluşturulacaktır (Fatih Projesi, 2015).

Öğrenme ortamları teknolojiyle donatılmaya devam ederken, eğitimle ilgili bazı kavramların tanımları da teknoloji bombardımanı sonucunda değişmeye başlamaktadır. Macarthur (2006) bu durumu şu şekilde açıklamaktadır:

> Elektronik teknolojiler, insanların iletişim kurma ve dünyayı anlamlandırma biçimini değiştirmektedir. Teknolojideki gelişmeler toplumdaki okuryazarlık uygulamalarının doğasını ve okuryazar olabilmek için ihtiyaç duyulan bilişsel ve sosyal becerileri değiştirmeye devam edecektir. Yeni teknolojiler, okullarda kompozisyon ve iletişim aracı olmanın yanı sıra öğrenme ve sorgulama aracı olacağına da işaret etmektedir (s. 248).

Teknolojinin etkisiyle değişime uğrayan kavramlardan biri olan okuryazarlığın geleneksel tanımı dil sayesinde okuma, yazma, anlama ve iletişim kurma becerisini içermektedir. Bilgisayar ve ağ teknolojilerinin gelişimi ile birlikte okuryazarlığın tanımı da değişime uğramıştır (Hsu, Wang ve Runco, 2013). Leu, Kinzer, Coiro ve Cammack (2004) yeni okuryazarlığı şu tanım çerçevesinde kavramsallaştırmaktadır:

> İnternet ve diğer bilgi ve iletişim teknolojileri ile ilgili yeni okuryazarlık, hızla değişen bilgi ve iletişim teknolojilerine ve dünyamızda ortaya çıkan ve kişisel ve mesleki yaşamımızın tüm alanlarını etkileyen durumlara adapte olmayı ve başarılı bir şekilde kullanmayı gerektiren becerileri, stratejileri ve eğilimleri içermektedir. Bu yeni okuryazarlık kavramı önemli sorunları tanımlamak, bilgiyi yerelleştirmek, bu bilginin kullanışlılığını değerlendirmek, soruları cevaplamada bilgiyi sentez etmek ve diğerleri ile iletişime geçmek için internet ve diğer bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmamızı sağlamaktadır (s. 1572).

Hett (2012) 'e göre öğretmenlerin 21. yüzyıl okuryazarlık öğretimine öğrenenlerin ilgisini çekmek için sınıflarda teknolojiyi işe koşmaları önemlidir. Okuryazar olmanın anlamı, yalnızca yazılı metinler üzerinden okuma ve yazma gibi geleneksel anlamından çıkıp; aynı zamanda dijital dünyada yaşayan ve öğrenen öğrencilerin ihtiyaçlarını ifade eden bir kavram hâline gelmiştir. CD ve DVD oynatıcılar, kelime işlemciler, internet ulaşımı ve Web 2.0 gibi diğer dijital teknolojiler kullanıcıların geleneksel okuryazarlıkta gerekli olmayan yeni okuryazarlık becerilerine sahip olmalarını gerektirmektedir (Sylvester ve Greenidge, 2009).

Robin (2008) günümüz öğrencilerinin sahip olması gereken yeni okuryazarlık becerilerini şu şekilde ele almaktadır (s. 224):

1. *Dijital okuryazarlık*: Bilgi toplamak, sorunları tartışmak ve yardım almak amacıyla sürekli genişleyen toplumla iletişim kurma becerisi.
2. *Küresel okuryazarlık*: Küresel bir bakış açısı ile iletileri okuma, yorumlama, tepkide bulunma ve iletiyi çevresindeki ögelerle birlikte değerlendirme kapasitesi.
3. *Teknoloji okuryazarlığı*: Öğrenme, üretkenlik ve performansını geliştirmek için bilgisayar ve diğer teknolojileri kullanma becerisi.
4. *Görsel okuryazarlık*: Görseller sayesinde anlama, üretme ve iletişim kurma becerisi.

5. *Bilgi okuryazarlığı*: Bilgiyi bulma, değerlendirme ve sentez etme becerisi.

Teknoloji yazma öğretimini de etkilemektedir. Resimler, videolar ve film oluşturma gibi görsel-işitsel araçlar yazma öğretiminin doğasını değiştirmektedir (Collier, 2013; Peterson-Karlan, 2011; Teaching Excellence Adult Literacy [TEAL], 2010). Kâğıt, kalem ve tek başına yazı yazma algısı; öğrenciler, ebeveynler, eğitimciler, araştırmacılar, yöneticiler ve siyasiler için keskin bir şekilde değişmeye başlamıştır (Bromley, 2006). MacArthur (2006) 'a göre elektronik teknolojiler, öğrencileri, sadece okur ve tüketici olmaktan, yazar ve üretici olmaya sürüklemektedir. Sınıf bültenlerinden e-mail projelerine, bloglara ve çevrim içi dergilere kadar, bilgisayarlar öğrencilerin yeni metin türlerinde yazı yazmalarına fırsat tanımaktadır. Bu açıdan çalışmaya yeni okuryazarlık teorisi perspektifinden bakılmaktadır.

Yapılan çeşitli araştırmalar üçüncü sınıfa kadar okuma başarısında geride kalan öğrencilerin ilerleyen yıllarda akranlarını artık yakalayamadıkları ve aradaki farkın gittikçe açıldığını vurgulamaktadır (Annie E. Casey Foundation, 2010). Yeni okuryazarlık açısından bakıldığına ise yaşam ve okuryazarlık için internetin önemi göz önüne alındığında, çocuklar küçük yaşlardan itibaren yeni okuryazarlığın fırsatlarına dayalı olarak yetiştirilmelidir. Çünkü internet artık günümüzde bilgi ve iletişimin en öncelikli kaynağı olmuştur. Özellikle üst sosyo-ekonomik düzeydeki çocuklar sahip oldukları fırsat ve imkânlar çerçevesinde bilgi teknolojileri ve internet ile küçük yaşlardan itibaren etkileşim içinde iken (Coiro, Knobel, Lankshear ve Leu, 2008; Cooper, 2004), alt sosyo-ekonomik düzeydeki çocuklar bu fırsatlardan yoksun kalmaktadırlar (Forzani ve Leu, 2012; Leu, O'Byrne, Zawlinski, McVerry ve Everett-Cacopardo, 2009). Alanyazında bu durum dijital bölünme (digital divide) olarak adlandırılmaktadır. Dijital bölünme, bilgi teknolojilerinin yeni biçimlerine ulaşan ve ulaşamayan bireyler arasındaki farklılıkları ifade etmek için kullanılmaktadır (Van Dijk, 2006). Dijital bölünme, bilgi ve iletişim teknolojilerine ulaşım fırsatları ve çeşitli aktiviteler için internet kullanımı açısından farklı sosyo-ekonomik seviyelerdeki bireyler, hane halkları, işyerleri ve coğrafik bölgeler arasındaki farktır (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2014). Yapılan çeşitli araştırmalar cinsiyet, yaş, ırk, ebeveyn eğitim düzeyi, sınıf ve bölge gibi değişkenlerin öğrencilerin internet ve bilgisayar ulaşımlarında ve kullanımlarında dijital bir ayrıma sebep olduğunu göstermektedir (Bimber, 2000; Hoffman ve Novak, 1998; Leu, Forzani, Rhoads, Maykel, Kennedy ve Timbrell, 2014; Li ve Ranieri, 2013; Yılmaz ve Ersoy, 2012; Zhao, Lu, Huang ve Wang, 2010). Leu vd. (2014) yaptıkları çalışmada ekonomik olarak avantajlı ve dezavantajlı okullarda öğrenim gören yedinci sınıf

öğrencilerinin çevrim içi ve çevrim dışı okuma ve yazma performanslarını karşılaştırmışlardır. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin çevrim dışı okuma ve yazma performansları ve ön bilgileri kontrol altına alındığında; ekonomik olarak avantajlı bölgelerde öğrenim gören öğrencilerin çevrim içi anlama ve araştırma becerilerinin dezavantajlı öğrencilerden anlamlı bir şekilde daha iyi olduğu gösterilmiştir. Ayrıca ekonomik olarak avantajlı öğrenciler evlerinde daha fazla internet erişimine sahip olmakla birlikte okulda da daha çok internet kullanımına özendirilmektedir. Li ve Ranieri (2013) 'nin yaptığı çalışmada ise şehirde öğrenim gören öğrenciler ile kırsal kesimde öğrenim gören öğrenciler arasında dijital fırsatlar açısından birçok farklılık olduğu ortaya konmuştur. Şehirli öğrencilerle karşılaştırıldığında, kırsal kesimde öğrenim gören öğrenciler bilgisayar ve internet erişimine evde ve okulda daha az fırsata sahiptirler, ebeveyn ve öğretmenlerinden daha az destek görmektedirler, çevrim içi aktivitelere daha az katılmaktadırlar, daha az internet kullanmakta ve daha düşük akademik başarı göstermektedirler. Bu yönüyle kırsal kesimde öğrenim gören öğrencilerle şehirde öğrenim gören öğrenciler arasındaki dijital bölünme oldukça büyüktür. Benzer şekilde TUİK 2013 Hane Halkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması sonuçlarına göre ise bilgisayar ve internet kullanımı kentsel yerlerde sırasıyla %59 ve %58 iken, kırsal yerlerde %29,5 ve %28,6 olarak gerçekleşmiştir. Bu bulgular bölgesel olarak dijital bölünmeye ilişkin birtakım kanıtlar sunmaktadır. Bilgi teknolojisine sahip olan bireyler ile olmayan bireyler arasındaki farklar ortadan kaldırılmadıkça, demokratik değerlere ulaşım imkânsızlaşacak, bireyler ve gruplar örgütlü toplum ve kültüre dâhil olamayacaklardır. Burada önemli olan sınıfsal, cinsel ve ırksal bölünmelerin üstesinden gelmek için eğitimi yeni araçlar ve okuryazarlıklarla nasıl yapılandıracağımızdır (Kellner, 2002). Dijital bölünme üstesinden gelinmesi gereken büyük bir sosyal güçlüktür. Okullar, öğrenciler arasındaki bu farklılıkları eşitlemek için daha fazla stratejiye ihtiyaç duymaktadır (Li ve Ranieri, 2013). Bu görüşler ışığında küçük yaşlardan itibaren alt sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin internet ve bilgi teknolojileri ile iç içe olmaması ve evlerinde internet kaynaklarına ulaşımın kısıtlı olması bilgi çağının gereklerinden olan yeni okuryazarlık becerileri açısından üst sosyo-ekonomik öğrencilerle aralarındaki farkı gitgide artırmaktadır. Bu nedenle alt sosyo-ekonomik düzeyde bulunan ya da dezavantajlı bölgelerde öğrenim görmekte olan öğrencilerin yeni okuryazarlık becerilerini geliştirmeye yönelik daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır.

National Commision on Writing (NCW) yazmayı 2003'teki raporunda okuma, yazma ve aritmetik araştırmaları arasında en ihmal edilmiş alan olarak adlandırmıştır. Ayrıca raporda birçok öğrencinin akademik ve mesleki başarı açısından yazma becerilerinin önemini kabul etmediği vurgulanmaktadır. Yazma öğretimi ile ilgili kapsamlı bir siyaset olmadığı, yazmaya yeteri kadar zaman ayrılmadığı, yazmanın yeterli derecede değerlendirilmediği ve yeterli mesleki gelişimin sağlanamadığı ileri sürülmektedir. Oysa bilimsel ve teknolojik gelişmelerin dünyayı karmaşıklaştırdığı günümüzde, bireylerin kendini ifade etme ve çevresiyle iletişim kurmada yazmanın önemi artarak devam etmektedir.

Türkiye'deki mevcut Türkçe öğretim programı incelendiğinde; yazma, duyguların, düşüncelerin ve bilgilerin yazılı olarak ifade edilmesi olarak görülmektedir. Yazma süreci ön bilgileri gözden geçirme, düzenleme ve aktarma olarak üç aşamada ele alınmaktadır. Yazma becerisi öğrencilerin zihinsel gelişiminde önemli bir araç olarak kabul edilmektedir. Yazma öğrencilerin düşüncelerini geliştirme, bilgilerini düzenleme, dili etkili kullanma, öğrenme, düşünme, anlama, iletişim kurma ve duygularını aktarma becerilerini geliştirmektedir. Ayrıca programda hikâye edici yazma, betimleyici yazma, ikna edici yazma, günlük yazma, şiir yazma, reklam yazma, şikâyet yazısı yazma, karşılaştırmalı yazma, paylaşımlı yazma, planlı yazma, sorgulayıcı yazma ve not alma yöntemlerine yer verilmiştir (MEB, 2009). Program incelendiğinde, yazmanın süreç temelli olduğu ve yazma ve düşünce arasında çok kapsamlı ilişkiler olduğu sıklıkla vurgulanmaktadır.

5000 yılı aşkın bir yazı tarihi var olmasına rağmen, yazma üzerine araştırmalar son 30-40 yıldır yapılmaktadır. Yazma üzerine araştırmalara, yazma ile ilgili süreçlerin güç olmasından dolayı matematik ve okuma ile ilgili araştırmalara nazaran daha az kaynak ayrılmış ve daha az dikkat çekilmiştir (Bridge ve Hiebert, 1985; Harris, Graham, Brindle ve Sandmel, 2009). Bir anlatma becerisi olarak değerlendirilen yazma, insanoğlunun uzun zamandır kullandığı önemli iletişim araçları arasındadır. Yazının icadı ile birlikte insanoğlu konuşmanın yanında yeni bir iletişim aracı elde etmiş ve kuşaklar ve farklı kültürler arasındaki iletişim çok daha kolay ve etkili hâle gelmiştir (Coşkun, 2007). Yazı insanların hem zaman olarak hem de mekân olarak uzakta bulunan diğer insanlarla iletişim kurmalarını sağlamaktadır. Ayrıca büyük toplulukların birlik kurmasında etkili bir araçtır. Örneğin, Çin ulusal birliğini 2300 yıl önce standart bir yazı sistemi oluşturmasıyla sağlamıştır (Swerdlow, 1999). İlk zamanlarda kayıt tutmak için kullanılan yazma çağımızda kendini ifade etmenin yanı sıra iletişim ve öğrenmede kritik bir rol oynamaktadır (Graham, 2006a).

Yazı, toplumu bir arada tutmaktadır ve toplumdaki bireylerin birbirleri ile iletişim kurmasında önemli bir yere sahiptir. Macarthur, Graham ve Fitzgerald (2006)' a göre, toplum düzeni yazılı kanunlar sayesinde sağlanmaktadır. Birçok siyasi örgüt notlar, e-postalar, yazılı tüzükler ve buna benzer yazılı dokümanlar sayesinde yönetimini sağlamaktadır. Ayrıca, bireyler iş bulabilmek için bazı yazılı dokümanları doldurmalıdır. Yine bilim adamları ulaştıkları sonuçları ve fikirlerini paylaşmak için yazının gücünü kullanmaktadırlar. Bütün olarak bakıldığında artık bireylerin topluma adapte olması ve çağa ayak uydurması için yazı ile olan ilişkisi yemek ya da uyku gibi temel ihtiyaçlarla olan ilişkisine benzer bir hâl almaktadır.

Alanyazın incelendiğinde, yazmanın sadece duygu, düşünce ve fikirleri ifade etmede değil; aynı zamanda bir öğrenme aracı olduğu üzerinde önemle durulduğu görülmektedir (Indrisano ve Paratore, 2005; Tompkins, 2008; Newell, 2006). Yıldız, Okur, Arı ve Yılmaz (2010)' a göre yazma, kişilerin bilgiye ulaşma yollarından biri olmakla birlikte, sadece dil öğretimi derslerinde değil, diğer derslerde de öğrencinin edindiği bilgileri sergilemesinde önemli bir araçtır. Agate (2005)' ye göre ise yazma sadece fikirleri organize etmede değil; bilgiyi araştırmada, ulaşmada, tartışmada, sentez etmede ve üretmede önemli bir rol oynamaktadır. Bununla birlikte dil öğretimi dışındaki konu alanları ve içeriklerini keşfetmede de önemli bir araç olarak hizmet etmektedir. Örneğin, raporlar ve sınıf dergileri yazarak öğrenciler araştırdıkları konuyu daha iyi öğrenme imkânına sahip olabilirler.

Yazma okul başarısının kritik bir ögesidir. Yazma ilköğretimden itibaren, hem öğrenme hem de bildiğini gösterme açısından kritik bir araçtır. Yazma bilgiyi elde etme, geliştirme, muhafaza etme, genişletme ve iletme açısından; düşünme, değerlendirme ve gelecek araştırmalar için fikir oluşturma açısından; öğrenmeye destek olan bilişsel dengesizlik oluşturma açısından ve kişisel gelişim açısından kritik bir öneme sahiptir (Graham, 2006a-b; Prior, 2006). Yeterli düzeyde yazma becerisine sahip olmayan öğrenciler, öğrenme ve gelişim için yazmanın gücünü kullanamamaktadırlar. Benzer şekilde düşük yazma becerilerine sahip yetişkinler de gelecekteki eğitim ve iş yaşamlarında önemli engellerle karşılaşabilirler. Bu yüzden yazma ile ilgili güçlükler öğrencilerin eğitsel, mesleki ve kişisel hedeflerine ulaşmalarında başarısızlığa neden olabilmektedir (Harris vd., 2009).

Yazma becerisinin bireylerin akademik ve mesleki yaşamlarında başarılı olabilmeleri noktasında önemli bir yere sahip olduğu sıklıkla vurgulanmasına rağmen (Graham ve Perin, 2007a; NCW, 2003-2004), yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmalarda öğrencilerin bu beceriden önemli derecede yoksun oldukları görülmektedir (Arıcı ve

Ungan, 2008; Deniz, 2003; NCW, 2003; National Center Education Statistics [NCES], 2012; Özbay, 1995; Salahu-Din, Persky ve Miller, 2008). Ülkemizde yazma alanı ile ilgili çalışmalar değerlendirildiğinde, araştırmacılar ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite düzeyinde öğrencilerin yazma becerilerini ve başarılarını belirlemeye çalışmış; cinsiyet, sosyo-ekonomik durum ve sınıf düzeyi gibi çeşitli değişkenler açısından incelemiştir (Arı, 2010; Arıcı ve Ungan, 2008; Çelik, 2012; Deniz, 2003; Göçer, 2005; İnce, 2006; Özbay, 1995; Sallabaş, 2009; Coşkun, 2005). Yazma araştırmaları ile ilgili diğer bir araştırma eğiliminin ise yazma becerisi, başarısı ve yazmaya ilişkin çeşitli duyuşsal ve motivasyonel yapıların geliştirilmesine ilişkin deneysel çalışmalar olduğu görülmektedir (Anılan ve Gültekin, 2006; Karatay, 2011; Karadağ ve Kayabaşı, 2011; Özkara, 2007; Seban, 2012; Ülper, 2008). Amerika'da öğrencilerin yazma becerilerini değerlendirme ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında National Assesment of Educational Progress (NAEP) yazma becerilerinin değerlendirilmesinde önemli bir bilgi kaynağı olarak karşımıza çıkmaktadır. Dördüncü sınıfların katılmadığı 2011'deki araştırmada 8. sınıf ve 12. sınıf öğrencilerinin yalnızca %27'sinin yeterli ve üstü düzeyde olduğu ifade edilmiştir (NCES, 2012). Yurt içi ve yurt dışındaki tüm bu bulgular göz önünde alındığında, ilkokul birinci kademeden yükseköğretime kadar öğrencilerin yazma beceri ve başarılarının düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Bu çerçevede yazmayı anlamaya ve geliştirmeye yönelik daha fazla kuramsal ve uygulamalı araştırmaya ihtiyaç duyulduğu ileri sürülebilir.

Yazma becerisini anlamaya ve geliştirmeye yönelik geçmişten günümüze çeşitli teori ve modeller ileri sürülmüştür. Yazma araştırmaları, son yüzyılda gelişen psikoloji ve antropolojinin yöntemlerinden oldukça etkilenmiştir (Prior, 2006). İlk olarak, yazma araştırmaları bilişsel teori ve modellerle anlaşılmaya çalışılmıştır. Hayes ve Flower (1980), Bereiter ve Scardamalia (1987) ve Hayes (1996) 'in ileri sürdürdüğü modeller, bunlardan bazılarıdır. Bilişsel paradigmanın yazma bağlamını anlamada yetersiz kaldığı yönündeki eleştilerden sonra; sosyal, tarihi ve politik bağlamların yazma sürecindeki etkisini araştıran çalışmalar (Englert, 1992; Englert, Mariage ve Dunsmore, 2006; Prior, 2006; Russell, 1997; Schultz ve Fecho, 2000) ortaya çıkmaya başlamıştır. Bu doğrultuda araştırmacılar yazmanın sosyo-kültürel yönünü araştırmaya yönelmişlerdir. Prior (2006) bu durumu şu şekilde açıklamaktadır:

> Yazma araştırmaları ilk zamanlar bilişsel teorilere dayalı olarak gerçekleştiriliyordu. Ancak yazma araştırmalarında bilişsel teoriler, yazmanın gerçekleştiği bağlamı anlamakta dar kaldığı için eleştirilmeye başlandı. Yazmanın sosyal, tarihi ve politik bağlamlarını göz önüne alan araştırmalar

> bilişsel teorileri geri plana itmeye başladı. Bunun üzerine yazma üzerine yapılan empirik çalışmalar sosyo-kültürel teori ve metotlara doğru kaymaya başlamıştır (s. 54).

1920 ve 30'lu yıllarda Vygostky ve meslektaşları tarafından Rusya'da öğrenme ve gelişimin açıklanmasında sistematize edilen sosyo-kültürel teoriye göre, insanların gerçekleştirdiği aktiviteler kültürel bağlamda gerçekleşmektedir (John-Steiner ve Mahn, 1996). Sosyo-kültürel teori, öğrenme ve iletişim sürecinin en can alıcı noktasına sosyal bağlamı yerleştirmektedir. Vygotsky'e göre insan öğrenmesi bireyleri etkileyen ve öğrenme için kritik derecede önemli olan sosyal ve kültürel güçlerden bağımsız olarak anlaşılamamaktadır (Barnard ve Campell, 2005).

Sosyal bir uygulama olarak okuryazarlık; öğrencilerin kültürlerinin, tarihlerinin ve yetiştikleri bağlamların okuryazarlık ile nasıl iç içe olduğunu incelemektedir (Skinner ve Hagood, 2008). Günümüzde ise okuma ve yazma elektronik, işbirlikli ve sosyal olma yönünde ilermektedir. Sosyal siber ağlarda daha fazla zaman harcamaya başlamamız, bizi bir tıklamayla diğer kişilerle iletişim kurabilir duruma getirmektedir (Bromley, 2012). Gelişen internet teknolojileri sayesinde dünyanın ve ülkenin farklı yerlerinde milyonlarca insana düşüncelerimizi aktarabilmekte ve onlarla fikir alışverişi yapabilmekteyiz. Dünyanın en ücra köşelerinde bile neler olup bittiğini çok kısa sürede öğrenebilmekteyiz. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin sağladığı fırsatlar kişilerin okuma ve yazma becerilerinin sosyal ve kültürel yönüne vurgu yapmaktadır. Vygotsky ve Wertsch gibi kuramcıların araştırmalarına dayalı olarak gelişen sosyo-kültürel teori sosyal etkileşim çevresi olarak yapılandırılan bir sınıfta, öğrencilerin işbirlikli bir şekilde dijital hikâye üretmelerini vurgulamaktadır. Öğrenciler böyle bir ortamda yeni hikâyeler yazdıkça ve yeni araçlar öğrendikçe birbirleri ve öğretmenleri ile etkileşim ve iletişim halinde olmaktadırlar (Kulla-Abbott, 2006).

Bireyler, kimliklerini bağlam ve deneyime dayalı olarak yapılandırmaktadırlar. Bireyler kimliklerini içsel olarak; sosyal bağlam ve etkileşimden ayrı olarak yapılandıramazlar (Vasudevan, Schultz ve Bateman, 2010). Öğrenciler dijital hikâye ile kompoziyon oluşturarak günlük hayatlarındaki, kendi kültürlerindeki ve tarihlerindeki deneyimlerini hikâyeleştirmektedirler. Bu sayede ev, toplum ve okul bağlamlarında okuryazarlık kimliğinin yapılandırılmasında dijital hikaye önemli bir role sahip olmaktadır (Foley, 2013; Vasudevan vd., 2010). Bu yönüyle, çalışmaya sosyo-kültürel perspektiften bakılmaktadır.

Dijital hikâye sayesinde öğrenciler günlük yaşamlarındaki bir olayı anlatmak, kurgusal bir hikâye oluşturmak ya da bir ders içeriğini anlatmak gibi çeşitli amaçlarla hikâyeler oluşturmaktadırlar. İster amacı kendi kültür ve yaşamından kesitler sunmak olsun isterse de ders içeriğini öğrenmek olsun, burada temel olgu hikâyedir. Medeniyetin ilk günlerinden beri hikâyeler, nesilden nesile kültürel mirasın aktarılması ve bilginin yaygınlaştırılması amacıyla kullanılmaktadır. Farklı zamanlarda farklı formatlarda kullanılsa da hikâyeler farklı kültürlerdeki insanlar arasında bilgiyi paylaşmak ve anlamak için eğitsel bir araç olmaya devam etmektedir (Wang ve Zhan, 2010).

Hikâyeler çocukların dil ve kişilik gelişiminde de önemli bir yere sahiptir. Çocuk, duygularını kahraman ve kendisi arasında bir bağ kurarak geliştirmektedir. Diğer taraftan hikâyeler, çocuğun kelime hazinesini geliştirerek, dilin gücünü tanımasına yardım etmektedir. Ayrıca hikâyeler yeni kavramların çocuğa tanıtımında ve içinde yaşanılan toplumun kültürünü ve sosyal değerlerini aktarmada kullanılabilecek en temel araçlardandır (Akyol, 2011).

Hikâyeler tarihte öğrenme ve öğretme ortamlarında çeşitli amaçlarla kullanılmıştır. Günümüzde iletişimdeki gelişmeler ve küreselleşme ile birlikte, geleneksel olarak değerlendirdiğimiz okuryazarlık kavramında çeşitli şekillerde değişim meydana gelmektedir. Şu anda ise okullarda öğrenciler bloglar, çevrim içi dergiler, sosyal paylaşım siteleri, dijital metinler ve dijital hikâye gibi çeşitli yeni dijital okuryazarlık gerektiren çoklu ortam araçları ile karşı karşıyadır (Condy, Chigone, Gachago ve Ivala, 2012).

Çoklu ortam araçlarından biri olan dijital hikâye, sınıfta kullanılan bir eğitim teknolojisidir (Dogan ve Robin, 2009). Robin (2008) 'e göre, dijital hikâye bilgisayar kullanıcılarının bir konu seçme, araştırma yapma, taslak yazma ve ilginç bir hikâye konusu oluşturma gibi geleneksel süreçleri kullanarak yaratıcı hikâye yazmalarını sağlamaktadır. Hikâyeler oluşturulurken; grafikler, ses kayıtları, bilgisayarda yazılmış metinler, video klipler veya müzik gibi çoklu ortam araçlarından faydalanılmaktadır.

Günümüzde öğrenme ortamlarında hızlı bir şekilde yer edinen dijital hikâye çeşitli derslerde öğretim amacıyla kullanılmaya başlanmıştır. Yapılan çalışmalarda dijital hikâyelerin öğrencilerin başarılarını, katılımlarını ve motivasyonlarını artırarak etkili bir şekilde öğrenme ortamlarına adapte edilebildiği ortaya konmuştur (Dogan, 2012; Dogan ve Robin, 2009; Hung, Hwang ve Huang, 2012; Sadik, 2008; Xu, Park ve Baek, 2011).

Center for Digital Storytelling'e (CDS) göre etkili bir dijital hikâye yaratmak şu yedi ögeye dikkat edilmesine bağlıdır (CDS'den aktaran Robin, 2008):

1. *Bakış açısı:* Hikâyenin asıl anlatmaya çalıştığı şey nedir? Yazarın bakış açısı nasıldır?
2. *Heyecanlandırıcı Soru:* Yazarın dikkatini canlı tutan ve hikâyenin sonunda cevaplanacak soru.
3. *Duygusal İçerik:* İzleyiciyi hikâyeye bağlayan ve kişisel ve güçlü bir şekilde canlanan önemli konular.
4. *Sesinin Gücü:* İzleyicinin durumu anlamasına yardım etmede hikâyenin kişiselleştirilme yolu.
5. *Müzik:* Hikâyeyi süsleyen ve destekleyen müzik ve diğer sesler.
6. *Ekonomi:* Hikâyeyi anlatmak için izleyicinin zihnini çok fazla doldurmadan yeteri kadar içerik kullanmak.
7. *Tempo:* Hikâyenin ritmi; hikâye devam ediyorken ne kadar hızlı ilerlediği.

Robin (2008) 'e göre üç türde dijital hikâye vardır:

1. *Kişisel ya da öyküleyici hikâyeler:* Bu tür hikâyeler bireyin kişisel deneyimlerini anlattığı hikâyelerdir. Bu tür hikâyeler dünyada şu anda önemli sorunlar arasında yer alan çok kültürlülük, ırk ve küreselleşme gibi konulardaki tartışmaları kolaylaştırabilir.
2. *Bilgilendirici ya da öğretici hikâyeler:* Bu tür hikâyelerde ilgili dersin anlatmak istediği konu dijital hikâyeler sayesinde anlatılır. Bu tür dijital hikâyeler öğretmen tarafından matematik, sosyal bilgiler ve fen gibi derslerde bilgiyi öğrenciye sunmak için kullanılabilir.
3. *Tarihî olayları ele alan hikâyeler:* Bu türde ise tarihte yaşanmış bir olay tekrar anlatılır. Öğrenciler tarihî bir olayı anlatmak için tarihî fotoğrafları, gazete başlıklarını, tarihî konuşmaları ve diğer materyalleri kullanırlar.

Metin yazma öğrencilerin sahip olması gereken en temel becerilerden birisidir. Ödevler, sınavlar, e-postalar öğrencilerin düşünce üretmeleri ve düşüncelerini yazıya çevirmeleri için gerekli olan bazı görevlerdir (Dunn ve Finley, 2010). Dijital hikâye sürecinde dijital ögeler çok önemli bir yere sahipken, yazma eylemi görmezden gelinmemelidir. Çünkü yazma dijital hikâye sürecinde önemli bir yere sahiptir (Xu vd., 2011). Dijital hikâye öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmelerine fırsat tanımaktadır. Öğrenciler yazma

amaçlarını ve okuyucu kitlesini göz önüne alarak; yazma, film şeridi oluşturma ve üretme gibi yazma aşamaları boyunca yazma becerilerini geliştirebilirler (Foley, 2013; Slyvester ve Greenidge, 2009). Sınıf ortamında geleneksel yazma öğretiminde öğrencilerin yazılarını yazdıkları okuyucu grubu öğretmen ve arkadaşları ile sınırlı olmasına rağmen, dijital medya araçları öğrencilerin yazdıkları okuyucu grubunu genişletmektedir. Öğrencilerin yazılarını ulaştırdıkları okuyucu grubunun genişlemesi onların motivasyonlarını artırabilmektedir (Cohen ve Riel, 1989). Öğrencilerin yarattıkları dijital hikâyeler internet ortamında çeşitli sitelerde yayınlanarak öğrencilerin hitap ettikleri okuyucu ya da izleyici grubu genişletilebilmektedir. Slyvester ve Greenidge (2009) 'ye göre ise dijital bir hikâye oluşturmak öğrencinin izleyici farkındalığını artırarak onu daha açık ve daha detaylı bir şekilde yazmaya motive etmektedir. Yapılan bazı çalışmalarda dijital hikâyelerin öğrencilerin yazma becerilerini, motivasyonlarını ve kişilerarası iletişimlerini nasıl geliştirdiğine yönelik bulgular mevcuttur (Bumgarner, 2012; Foley, 2013; Kulla-Abbot, 2006; Slyvester ve Greenidge, 2009; Vasudevan vd., 2010). Fakat dijital hikâyelerin yazma öğretiminde nasıl kullanılabileceğine ilişkin daha fazla çalışmaya ihtiyaç vardır.

Yazma karmaşık bir görevdir. Yazmanın gelişimi önemli ölçüde öğrencilerin stratejik davranışlarında, yazma bilgilerinde ve yazma motivasyonlarında meydana gelen değişimlere bağlıdır (Alexander, Graham ve Harris, 1996). Öğrencilerin yazma görevini başarıyla tamamlamaları genellikle öz-düzenleme becerileri, bilgileri, tutumları ve inançlarına bağlıdır. Olumsuz tutum ve inançların ya da kısıtlı yazma bilgisi ve öz-düzenleme becerilerinin öğrencilerin yazma süreçlerini olumsuz etkilemesi sürpriz değildir. Yani olumlu tutum ve inanç ile yeterli bilgi ve öz-düzenleme becerilerinin de yazma süreci ve ürünü üzerinde olumlu etkisinin olması beklenir (Zumbrun, 2010).

Yazma sürecinin önemli ögelerinden biri olan yazma bilgisi farklı yazma türlerinin özelliklerini, yazma mekanizması ile ilgili genel bilgiyi ve yazma sürecinin nasıl tamamlanacağına ilişkin yöntemsel ve stratejik bilgileri kapsamaktadır (Olinghouse ve Graham, 2009). Graham (2006a) yazma becerisi ve yazma bilgisi arasında ilişkilere yönelik şunları ileri sürmektedir:

1. İyi yazarlar kötü yazarlara göre daha fazla yazma bilgisine sahiptir,
2. Öğrencilerin yazma becerisinin gelişiminde yaş ve okullaşma ile birlikte öğrencilerin yazma bilgisi artar,
3. Yazma bilgisinde bireysel farklılıklar öğrencilerin yazma perfomansını yordamaktadır,

4. Yazma bilgisini artırmak için kullanılan yöntemler öğrencilerin yazma performansını da artırmaktadır.

Yapılan çalışmalar, yazma bilgisi ile yazma performasının ilişkili olduğunu (Saddler ve Graham, 2007) ve yapılan çeşitli müdahalelerle yazma bilgisinin geliştirilebildiğini ortaya çıkarmıştır (Harris, Graham ve Mason, 2006). Ancak Türk kültüründe yazma bilgisi ile ilgili çok az çalışma vardır. Bu anlamda, yazma sürecinde önemli bir yeri olan yazma bilgisini geliştirmeye yönelik daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır.

Sonuç olarak günümüzde, bilgisayar ve internet dünyasında yaşanan gelişmeler ışığında okuryazarlığın doğası değişmeye başlamaktadır. Geçmişte yalnızca yazıya dayalı metinlerden oluşan okuryazarlık, günümüzde çok biçimli metinlere doğru bir eğilim göstermektedir. Yazma açısından bakıldığında ise yalnız başına; kâğıt ve kaleme dayalı yazma eylemi günümüzde keskin bir şekilde değişmektedir. Çok biçimli metin oluşturma, çevrim içi dergilerde yazma, bloglarda yazma ve internet sayesinde izleyici kitlesini genişletme yazmanın doğasında yaşanan değişimlerden bazılarıdır. Öğrencilerin bilgisayar ortamında resim, ses ve müzikleri birleştirerek çok biçimli metin üretmesine dayalı olan dijital hikayeler de yazma öğretiminde artarak kullanılmaya devam etmektedir. Bu gelişmeler meydana gelirken, bireylerin günümüz şartlarında nasıl bir okuryazarlık eğitimi alacağı araştırmacıların zihninde soru işareti uyandırmaktadır. Diğer taraftan üst sosyo-ekonomik düzeyde bulunan öğrencilerin küçük yaşlardan itibaren internet ve teknolojiyle günlük yaşamlarında iç içe olmaları, alt sosyo-ekonomik düzeyde bulunan öğrencilerle yeni okuryazarlık açısından aralarındaki farkın artmasına sebep olmaktadır. Yazma öğretimi açısından bakıldığında ise yazma, bireylerin toplumsal hayata katılımı ve akademik kariyeri için hayati derecede öneme sahiptir. Ancak bireylerin yazma becerilerinin düşük düzeyde olması yazma açısından daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Bu çerçevede, dijital hikayeler sayesinde dezavantajlı bölgelerde öğrenim görmekte olan çocukların hem geleneksel yazma becerilerinin hem de yeni okuryazarlık becerilerinin nasıl geliştirilebileceğine yönelik daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır.

1.2.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı kırsal kesimde öğrenim görmekte olan ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişiminde dijital hikâyelerin etkisini ortaya koymaktır.

Çalışmada ilk olarak, dijital hikâyelerin öğrencilerin yazma performansı ve yazma bilgisini nasıl geliştirdiği belirlenmeye çalışılacaktır. Ayrıca gözlem ve alan notları, öğrenci ve öğretmen görüşme dökümleri, ses ve video kayıtları, öğrenci günlükleri, dokümanlar ve öğrenci ürünleri sayesinde dijital hikâyeler ile yazma öğretim süreci derinlemesine ve ayrıntılı olarak incelenecektir.

1.3.Problem

Kırsal kesimde öğrenim görmekte olan ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişiminde dijital hikâyelerin etkisi nasıldır?

1.4. Araştırmanın Alt Problemleri

1. Dijital hikâye ile hikâye edici yazma süreci üçüncü sınıf öğrencilerinin hikâye edici yazma performansını nasıl etkilemektedir?
2. Dijital hikâye ile hikâye edici yazma süreci üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma bilgisini nasıl etkilemektedir?
3. Öğrencilerin oluşturdukları dijital hikâyelerin niteliğinin ve ders planının gelişimi nasıldır?
4. Dijital hikâye, hikâye edici yazma öğretim sürecini nasıl etkilemektedir?

1.5.Araştırmanın Önemi

"Günümüz teknoloji ve bilgi çağında etkili bir şekilde okuryazarlık nasıl öğretilmelidir?" sorusu birçok kuramcı ve eğitimcinin ilgilendiği en temel araştırma alanlarından birisidir. Çünkü çağımız hızlı bir şekilde karmaşıklaşmakta, iletişim araçları değişmekte ve öğrencilerin yükseköğrenim ve iş hayatına ayak uydurabilmesi için beklenen beceri ve yeterlikler de artarak değişime uğramaktadır. Günümüz teknoloji ve bilgi çağında bireylerin sahip olması gereken en önemli becerilerden biri de yazmadır.

"Öğrenciler yazmayı nasıl daha iyi öğrenir? Yıllar içinde öğrencilerin yazma becerileri gelişiyor mu? Yoksa azalıyor mu? İş yaşamı ve yükseköğrenimin taleplerini karşılaması için öğrenciler nasıl hazırlanmalıdır?" Öğrenci başarısının ulusal hedeflerin önünde ve merkezinde olduğu günümüzde, yazma öğretimi açısından bu sorular kritik öneme sahiptir.

Ancak siyasi kararlar öğrencilerin yazma başarısı düşünülmeden alınmaktadır (Applebee ve Langer, 2006). Hacker, Keener ve Kircher (2009) 'e göre yazma güçlüğü çeken öğrenciler ve yazamayan yetişkinler bugünün dünyasında korkunç bir dezavantaja sahiptir. Bu anlamda, yazma becerisinin nasıl kazandırılacağı ve geliştirileceğine ilişkin birçok kuram ve model ortaya atılmıştır (Bereiter ve Scardamalia, 1987; Hacker vd., 2009; Harris ve Graham, 1996; Hayes ve Flower, 1980; Hayes, 1996; Zimmerman ve Risemberg, 1997; Tompkins, 2008). Yazma becerilerinin bu kuram ve modeller doğrultusunda önemli derecede geliştirilebildiği yapılan birçok çalışmada ortaya konmasına rağmen (Graham, 2006b; Graham ve Perin, 2007a; Özkara, 2007; Seban, 2012; Ülper, 2008; Zumbrun, 2010) teknolojik gelişmelerle birlikte yazma öğretimi ve teknolojinin nasıl bütünleştirileceği cevaplanması gereken sorulardan biri olarak güncelliğini korumaktadır.

MacArthur'a (2009) göre günümüz teknoloji tabanlı öğrenme ortamlarında şu iki hususa dikkat etmek gerekmektedir. Öncelikle öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için, teknolojiyi etkili bir şekilde nasıl kullanabileceğimizi düşünmeliyiz. İkinci olarak, öğrencilerin internet ortamlarında nasıl iletişim kuracakları ve bilgiye ulaşacaklarını öğrenmelerine dikkat etmeliyiz. Bunları gerçekleştirme becerisi öğrencilerin kişisel gelişimi, vatandaş olarak sosyal katılımı ve mesleki fırsatlara ulaşması açısından önemlidir. Öğrencilerin bu amaçlara ulaşabilmesi için de yeni teknolojilerin etkilerini sorgulamamız gerekmektedir. Clark ve Dugdale (2009) 'ye göre yazma öğretimi ile ilgili eski çalışmalar genellikle okullarda öğretilen formel yazma türleri üzerinedir. Ancak, günümüzdeki toplumsal ve teknolojik koşullarda yazma; metin, anlık mesaj, bloglar ve e-postalar olmak üzere birçok tür ve biçimde gerçekleşmektedir. Yazma ile ilgili yapılacak yeni çalışmalar bu yeni biçim ve türlerde yazma öğretimi üzerine odaklanmalıdır.

Yazma gelecekte daha da önemli olacaktır (Leu, 2000). Çünkü artık kişiler bilgi teknolojileri sayesinde düşüncelerini çok kısa sürede, hemen hemen hiç maliyetsiz bir biçimde dünyanın birçok bölgesine ulaştırabilmektedirler. Dünyanın en uzak köşelerinden farklı kültüre sahip milyonlarca kişi ve kurumla yazışarak iletişime geçilebilmektedir. Tüm bu nedenler göz önüne alındığında çağa ayak uydurabilecek ve dünya ile rekabet edebilecek bireyler bilgi ve iletişim teknolojilerini çok iyi kullanabilmeli, aradığı bilgiyi bulabilmeli, bulduğu bilgiyi etkili bir şekilde sunabileceği bir formata dönüştürebilmeli ve uzaktaki kişi ve kurumlarla etkili bir şekilde yazılı olarak iletişim kurabilmelidir. Bu açıdan bakıldığında dijital hikâye ile yazma öğretiminin öğrencilerin bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmalarında ve yazı, resim, müzik ve ses gibi farklı formatlardaki

medya araçlarını etkili bir şekilde bütünleştirerek duygu ve düşüncelerini ifade etmelerinde önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Diğer taraftan öğrencilere yeni okuryazarlık çerçevesinde etkili bir şekilde nasıl öğretim yapılabileceği ve yeni yazma biçimlerinin nasıl kullanılabileceğini ortaya koymanın yanı sıra dezavantajlı bölgelerde öğrenim gören öğrencilerin bilgi ve iletişim teknolojileri ile olan etkileşiminin dijital hikâye öğretimi sayesinde nasıl artırılabileceği ortaya konmuş olacaktır.

1.6.Sayıltılar

Öğrenciler ve öğretmenler yapılan görüşmelere içten ve samimi bir şekilde cevap vermişlerdir.

Araştırmacı tarafından yapılan gözlemler süreci tam anlamıyla betimleyecek uzunluktadır.

1.7.Sınırlılıklar

Araştırma 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Afyonkarahisar iline bağlı bulunan yeterli teknolojik alt yapıya sahip bir köy okulu ile sınırlıdır.

Çalışma kırsal kesimde öğrenim görmekte olan alt sosyo-ekonomik düzeyden gelen öğrencilerle sınırlıdır.

Çalışma yaklaşık 2 aylık uygulama süreci ile sınırlıdır.

1.8.Tanımlar

Yazma: Yazma düşüncelerimizi ifade edebilmek için gerekli sembol ve işaretleri motorsal olarak üretebilmektir (Akyol, 2006).

Yeni Okuryazarlık: "Yeni okuryazarlık hızla değişen bilgi ve iletişim teknolojilerine ve dünyamızda ortaya çıkan ve kişisel ve mesleki yaşamımızın tüm alanlarını etkileyen durumlara adapte olmayı ve başarılı bir şekilde kullanmayı gerektiren, becerileri, stratejileri ve eğilimleri içermektedir" (Leu vd., 2004, s. 1572).

Dijital Hikâye: Dijital hikâye, bilgisayar kullanıcılarının bir konu seçme, araştırma yapma, taslak yazma ve ilginç bir hikâye konusu oluşturma gibi geleneksel süreçleri kullanarak yaratıcı hikâye anlatıcıları olmalarını sağlamaktadır. Hikâyeler oluşturulurken

grafikler, ses kayıtları, bilgisayarda yazılmış metinler, video klipler veya müzik gibi çeşitli çoklu medya araçlarından faydalanılmaktadır (Robin, 2008).

Yazma Bilgisi: Yazma bilgisi, farklı yazma türlerinin özelliklerini, yazma mekanizması ile ilgili genel bilgiyi ve yazma sürecinin nasıl tamamlanacağına ilişkin yöntemsel ve stratejik bilgileri kapsamaktadır (Olinghouse ve Graham, 2009).

Yazma Performansı: Bu çalışmada öğrencilerin yazdıkları hikâyelerindeki yazma niteliği, hikâye ögeleri ve yazdıkları kelime sayısı olarak değerlendirilmiştir.

Photostory 3: Photostory 3 programı, fotoğraf sunumu yaparak dijital bir hikâye oluşturmayı sağlamaktadır. Dijital hikâyede fotoğraf, müzik ve anlatıcının sesi bulunmaktadır.

Film Şeridi (Storyboarding): Film şeridi bir hikayenin iki boyutlu olarak planlandığı bir grafik düzenleyicidir. Birinci boyutta resimlerin sıralaması (birinci, ikinci, üçüncü resim vb.) vardır. Diğer boyutta ise resim, ses ve müziklerin nasıl ilişkili olduğu gösterilir (Lambert, 2013).

Hikâye Edici Yazma: "Hikâye edici yazma bir ya da birkaç kişiyi, bir anıyı, bir dönemi, bir durumu hikâye unsurlarını (karakterler, olay, yer ve zaman) kullanarak anlatmadır" (Güneş, 2013, s. 177).

Çok Biçimli (Multimodel) Metin: İki ya da daha fazla iletişim biçimine sahip olan metinlerdir. Anlam, bu biçimlerin eş zamanlı olarak bir araya getirilmesiyle oluşturulmaktadır. Elektronik ekran ya da kâğıt üzerinde yazılı ya da sözlü dil, hareket eden resimler ya da ses bir araya getirilebilir. Eğitsel ortamlarda öğrencilerin basılı biçimde karşılaştıkları çok biçimli metinler resimli kitap, dergi ya da gazete olabilir. Basılı olmayan çok biçimli metinler ise filmler, videolar ve e-posta ve internet gibi elektronik ekranda oluşturulan metinler olabilir (Walsh, 2007).

Çoklu Ortam (Multimedya): Öğretim teknolojileri görsel, işitsel ya da hem görsel hem de işitsel olarak sınıflanabilir. Görsel ortamlar kitaplar, yazı tahtaları, resimler, şemalar ve grafikler olabilir. İşitsel ortam olarak radyo, plak, teyp ve ses bantları örnek verilebilir. Hem görsel hem işitsel ortamlar ise filmler, hareketli filmler, televizyon ve videolar olabilir. Bu tür ortamlar birden fazla duyuya hitap eden ve birden fazla veriyi içeren çoklu ortamlar olarak isimlendirilmektedir (Akkoyunlu ve Yılmaz, 2005).

Hiper metin (Hipertext): Hiper metinler doğrusal olmayan metinlerdir. Hiper metinlerde birbiri ile ilişkili parçalar belirlenir ve bu parçalar arasında bağlantılar kurulur. Okuyucunun bilgiye kendi ihtiyaçları doğrultusunda istediği yoldan ulaşması doğrusal olmama özelliğini yansıtmaktadır (Karadeniz, 2006).

BÖLÜM 2

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Yeni Okuryazarlık, Teknoloji ve Öğretim

Teknolojinin okuryazarlık öğretiminde nasıl kullanılacağı ve okuryazarlık ile ilişkisi üzerine çeşitli tartışmalar vardır. Bazıları, teknoloji ile birlikte okuryazarlık öğretiminin köklü bir şekilde değişeceğini iddia ederken, bazıları ise teknolojiyi eski öğretim metotlarını kullanmada yeni bir araç olarak görmektedir (Bryan, Merchant ve Cramer, 1999; Brown, Bryan ve Brown, 2005; Robin, 2008). Bilgisayar teknolojilerinin okullardaki etkileri üzerine tartışmalar devam ederken, küçük çocuklar MySpace, Youtube, Bloglar, Wikipedia, Podcast ve Sosyal Ağları kullanarak teknolojiyi kendi yaşamlarına hızla adapte etmektedir (Robin, 2008). Teknolojinin eğitim üzerine etkisini, Kelnner (2002) sözlü eğitimden yazılı eğitime geçişin yaptığı etkiye benzeterek açıklamaktadır. Teknolojik gelişmeler doğrultusunda program, pedagoji, okur-yazarlıklar, uygulamalar ve hedefler çerçevesinde eğitimin yeniden düzenlenmesi gerektiğini ileri sürmektedir. Teknolojinin okuryazarlık öğretimi üzerindeki etkisi konusunda ne tür sonuçlara ulaşılırsa ulaşılsın, teknolojinin bu denli yaygın olduğu bir çağda öğrenme, öğretim ve okuryazarlık gibi kavramların yeniden ele alınması gerekliliği gün geçtikçe kaçınılmaz bir hâl almaktadır.

Tarihsel süreç içerisinde okuryazarlık kavramı sürekli değişen bir eğilim içinde olmuştur. Okuryazarlık kavramının gelişmesinde ve evrilmesinde; sosyal ve ekonomik gelişmeler, toplumdaki baskılar, dinsel, demokratik ve politik değişimler ve sosyo kültürel değişimler başlıca faktörlerden bazılarıdır (Leu, 2000; Leu vd., 2004; Rosaen ve Terpstra, 2012). Okuryazarlık kavramının değişmesinde etkili olan en önemli faktörlerden birisi de teknoloji, internet ve bilgi iletişim teknolojileridir (Brow vd., 2005; Bryan vd., 1999; Coiro, Knobel, Lankshear ve Leu, 2008; Hudson, 2007; International Reading Association

[IRA], 2005; Leu, 2000; McPherson, Wang, Hsu ve Tsuei, 2007; Warschauer, 2007). Leu vd. (2004) okuryazarlığın doğasının değişmesinde üç önemli güç olduğunu belirtmektedir:

1. Bilgi ve iletişimin giderek etkili kullanımına dayalı küresel ekonomik rekabet.
2. Bilgi ve iletişim için güçlü bir teknoloji olarak internetin hızlı yükselişi.
3. İnternet ve diğer bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımını içeren yüksek bir düzeyde okuryazarlık başarısını garanti altına almak için dünya çapında hükümetler tarafından başlatılan kamu siyasi girişimleri (s. 1575).

Biz interneti dönüştürürken, o da bizim birbirimizi dönüştürmemizi sağlamaktadır (Leu vd., 2009). Coiro vd. (2008) 'ne göre internet kısa zamanda derin sonuçları ile farklı yerlerde kullanılmaya başlanmıştır. Bir ekrandan insanları birbirine bağlayarak herkese okuryazarlık teknolojisinin yayılmasını ve insanlara kolay bir şekilde çok fazla bilgiye ulaşım kolaylığı sağlamıştır. Tüm bu bilgi ve iletişim teknolojilerindeki değişimler, okuryazarlık kavramını farklı boyutlarda ele almayı gerektirmektedir. Rosaen ve Terpstra (2012) 'ya göre ise bugünün değişen dünyası, yeni okuryazarlık kavramları ve onunla ilişkili yeni okuryazarlık uygulamalarını gerekli kılmaktadır. Günümüzde teknoloji bilgi paylaşımını kolaylaştırmaktadır. Çoklu ortam ansiklopediler, çevrim içi dergiler, elektronik kitaplar ve internet öğrencilerin diğerleri ile bilgi paylaşımı, bilgiyi değerlendirme ve ulaşmalarında çeşitli yollar sunmaktadır (Bryan, vd., 1999; Coiro vd, 2008).

İnternet, okuryazarlığın okul ortamlarında nasıl ele alınması gerektiği konusunda anlayışı genişletmektedir (Leu vd., 2009). Geleneksel olarak okuryazarlığın tanımı, yazıya dayalı dünyadan gelmektedir. Geçmişten gelen bu tanım günümüzde anlam yaratmanın yeni yollarını karşılayamamaktadır. Çünkü günümüzde çoklu yöntemlerden bilgiye ulaşma, görsel-işitsel konferanslara katılma, e-posta ile iletişime geçme, kişisel web sayfaları, blog ya da wiki oluşturma gibi anlam oluşturmanın yeni yolları ortaya çıkmaktadır. Okurlar, artık basit bir şekilde yazılı metni çözümleme ve anlama ile sınırlanamazlar; metin yazarlar, metin eleştirirler ve bilgiyi çoklu bakış açılarından ele alırlar (New South Wales Department of of Education and Training [NSWDET], 2010). Coiro vd. (2008) yeni teknolojilerin okuryazarlık üzerindeki etkisi ile ilgili olarak şunu ileri sürmektedirler:

> Yeni teknolojiler geleneksel okuryazarlığın işlevini ve biçimini değiştirmektedir. Okuryazarlık artık geçmiş 500 yıldaki dünyanın bakış açısından gelen statik bir yapı değil; bilgiyi okuduğumuz, yazdığımız, gördüğümüz, dinlediğimiz, oluşturduğumuz ve iletişim kurduğumuz kanallarda hızlı ve sürekli bir değişim süreci anlamına gelmektedir (s. 5).

Kellner (2002) yeni teknolojilerle anlam yaratmanın ortaya çıktığı günümüzde, kitap ve yazılı-basılı okuryazarlığın bittiği yorumlarını kesin bir dille reddetmektedir. Geçmişle ilgili olan süreklilik devam etmektedir. Yeni bilgi iletişim çağında durmaksızın büyüyen bilgiyi takip etmek için insanların geleneksel okuma yazma becerileri daha da ön plana çıkmaktadır. İnternette tartışma grupları, sohbet odaları, elektronik postalar ve forumlar bireylerin geleneksel yazma becerilerinin etkili bir şekilde kullanımını gerektirmektedir. Nitekim bilginin çok yoğun olduğu medya ortamında önemli olan, bilgi yoğunluğunu artırmak değil; düşünceleri ve duyguları daha anlaşılır ve açık ifade etmektedir. Bu yönüyle, geleneksel okuma-yazma becerilerinin önemini kaybettiğini iddia etmek kabul edilebilir bir tutum değildir.

Günümüzde okuryazarlığın değişen anlamı ile birlikte çeşitli araştırmacılar tarafından çeşitli isimlerde anıldığı görülmektedir: yeni okuryazarlık (new literacy) (Coiro et al., 2008; Lankshear ve Knobel, 2007; Leu vd., 2004; Street, 1997-2003), çoklu okuryazarlık (multiliteracy) (Cazden vd., 1996; Hudson, 2007; Kellner, 2002), elektronik okuryazarlık (electronic literacy) (Warschauer, 2007) ve çoklu sosyal olarak yapılandırılmış uygulamalar (multiple socially constructed practices) (Myers, 2006). Okuryazarlık günümüzde farklı isimlerle anılmakla beraber farklı yazarlardan da farklı tanımlarla ele alınmaktadır. Myers (2006) okuryazarlığı, "okulun ötesinde bireylerin sosyal dünyalarını yapılandırmak ve tartışmak için yazı, ses, resim ve dijital etkileşim alanlarını içeren sembolik eylemleri kullandıkları bir dizi sosyal uygulamalara katılım" olarak adlandırmaktadır (s. 62). Leu vd. (2004) göre "yeni okuryazarlık kavramı önemli sorunları tanımlamak, bilgiyi yerelleştirmek, bu bilginin kullanışlılığını değerlendirmek, bilgiyi sentez etmek ve diğerleri ile iletişime geçmek için internet ve diğer bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma yeteneğidir" (s.1572). Coiro vd. (2008) ise yeni okuryazarlık perspektifinin dört özelliğini şöyle sıralamaktadır:

1. Bilgi ve iletişim için yeni teknolojiler, bu teknolojiler içinde gerçekleşen okuryazarlık görevlerine yeni potansiyeller getirmemizi gerektirmektedir. İnternet ve bilgi iletişim teknolojileri etkili kullanım için yeni sosyal uygulamalar, beceriler, stratejiler ve eğilimler gerektirmektedir.
2. Yeni okuryazarlık küresel dünyaya sivil, ekonomik ve kişisel katılımı tamamlamak için temel bir işleve sahiptir.
3. Yeni okuryazarlık sürekli değişen bir yapıya sahiptir. Teknolojiler değişirken hızlı bir şekilde değişir.

4. Yeni okuryazarlık çoklu, çok biçimli ve çok yönlüdür (s. 41-42)

Leu vd. (2004) yeni okuryazarlık perspektifinin temel prensiplerini şu şekilde açıklamaktadır:

1. İnternet ve bilgi iletişim teknolojileri, küresel toplum içindeki okuryazarlık için temel teknolojilerdir.
2. İnternet ve bilgi iletişim teknolojilerinin potansiyeline tamamen erişmek için yeni okuryazarlık gerekmektedir.
3. Yeni okuryazarlık sürekli değişen bir yapıya sahiptir.
4. Yeni okuryazarlık ve teknoloji arasındaki ilişki etkileşimseldir.
5. Yeni okuryazarlık doğasında çok boyutludur.
6. Eleştirel okuryazarlık yeni okuryazarlık için temel bir işleve sahiptir.
7. Stratejik bilginin yeni biçimleri, yeni okuryazarlık için temel bir işleve sahiptir.
8. Yeni okuryazarlık içinde hız, önemli bir yere sahiptir.
9. Öğrenme, yeni okuryazarlık içinde sosyal olarak yapılandırılır.
10. Öğretmenler, rolleri değişmekle birlikte daha da önemli bir hâle bürünmektedir. (s. 1589).

Günümüzde öğrenciler, bütünüyle okuryazar olabilmek için yeni okuryazarlık becerilerinde yeterli seviyeye ulaşmaları gerekmektedir (IRA, 2005). 21. yüzyılda başarılı biri olmak için gerekli olan beceriler önceki nesillerde gerekli olan becerilerden keskin bir şekilde farklılaşmaktadır. Ekonomi ve iş dünyasındaki temel değişimler çalışmanın doğasını ve endüstriyi tekrar şekillendirmektedir. Bu değişimlerle birlikte günümüzde okuryazarlığın gerektirdiği talepler de toplumda ve teknolojideki bu gelişmelerle birlikte değişmektedir. Teknoloji okuma-yazma çevrelerinin yoğunluğunu ve karmaşıklığını artırıyorken, 21. yüzyılda artık bireyler başarılı olabilmek için şu becerilere sahip olmalıdır (National Council of Teachers of English [NCTE], 2009, s. 15):

1. Teknolojik araçlarla ilgili yeterlik geliştir.
2. Problemleri çözmek için iş birlikli ve kültürler arası ilişkiler kur.
3. Çeşitli amaçları karşılamak için küresel çapta bilgi paylaş ve tasarla.
4. Bilginin çok yönlü akışını sentezle, analiz et ve yönet.
5. Çok biçimli metinleri analiz et, değerlendir, eleştir ve yarat.
6. Bu karmaşık çevreler için gerekli olan etik sorumlulukları al.

Smolin ve Lawless (2003) ’e göre teknolojik çağda öğretmenler öğrencilerin teknoloji, bilgi ve görsel okuryazarlığını genişletmeli ve onları çeşitli metinlerden anlam oluşturmaya teşvik ederek onlarda metinlerarasılık hissi oluşturmalıdır. Bunun için öğretmenlerin öğretim programını tekrar şekillendirmeleri ve bilgiye ulaşmak, değerlendirmek ve bilgiyi organize etmek için öğrencilerin becerilerini geliştirmeleri gerekmektedir. İnternete ulaşmanın yaygınlaşması ve kolaylaşması ile birlikte bilgiye ulaşma, işlem yapmak ve sosyal medya siteleri sayesinde iletişim kurmak için fırsatlar artmıştır. Bunun yanında, öğrenme için sosyal bağlamlar değişmiştir (NSWDET, 2010). Bilgi çağının yeni taleplerine karşılık olarak öğretmenler artık günümüzde teknolojiyi programla bütünleştirmeye başlamaktadırlar. Geleneksel okuryazarlık öğretimi ders kitaplarının kullanımı, beceri dersleri, yetenek grupları, çeşitli çalışma kitapları ve çalışma kâğıtlarını içermektedir. 21. yüzyıl okuryazarlığı ise öğrencilerin yalnızca akranları ile etkileşimini içermez; e-kitaplar okumalarını, e-posta göndermelerini, çevrim içi bilgiye ulaşmaları ve değerlendirmelerini, sunum programları ile raporlar hazırlamalarını, diğer bölgelerdeki kişilerle iletişim kurmalarını ve hem yerel hem de küresel toplum için yazmalarını gerektirmektedir (Brown vd., 2005).

2.2. Yazma Teori ve Modellerine Genel Bir Bakış

> Yazma çok güçlü bir araçtır. Hem zaman hem de mekân tanımaksızın uzaktaki insanlarla iletişim kurmamızı sağlamaktadır. Bir konu hakkında fikirlerimizi keşfetmeye, düzenlemeye ve organize etmeye yararlı olduğu için yazı değerli bir öğrenme aracıdır. Yazı farklı bakış açılarına sahip bireyleri ikna etme özelliği ve hayali yerler oluşturabilme özelliklerinden dolayı da kendimizi ifade etmede (self-expression) kullanışlı bir araçtır. Aynı zamanda yazma sayesinde kim olduğumuzu ve ne düşündüğümüzü keşfedebiliriz. Ayrıca yazma sayesinde yaşadıklarımızı kaydedebilmekte ve düşüncelerimiz ve duygularımız üzerine yansıtma yapabilmekteyiz (Graham, 2008, s. 1).

Yazı insanları etkilemek için çok kullanışlı bir araçtır. Yazının ikna edici özellikleri o kadar muazzamdır ki hükümetler, yıkıcı belgeleri yasaklamışlardır. Hatta karşıt yazarlar hapishanelere atılmıştır (Graham, 2006a; Graham, Gillespie ve McKeown, 2013). Aslında yazı insanlar arasındaki iletişimi sağlayarak bireyler arasındaki bilgi aktarımını kolaylaştırmakta ve toplumsal gelişimi artırmaktadır.

Yazma öğrenme için vazgeçilmez bir araçtır. Yazı sayesinde bilgiyi toplar, saklar ve taşıyabiliriz. Güneş (2013) ’e göre “yazma zihinsel süreçlerin harekete geçirilmesini, düşüncelerin düzenlenmesini, cümlelerin aktarılmasını ve iletişim kurulmasını

kolaylaştırmaktadır" (s. 160). Tompkins (2008) 'e göre ise yazma öğrenciler için üç amaca hizmet etmektedir: 1) Çocuklar yazarak nasıl yazacaklarını öğrenirler, 2) Çocuklar yazarak yazılı dil hakkında bilgi edinirler ve 3) Yazma önemli bir öğrenme aracıdır. Clark ve Dugdale (2009) 'ye göre ise yazma yalnızca bir eğitim konusu olmanın da ötesinde bireylerin günümüz toplumlarına etkin bir şekilde katılmaları ve ekonomik göstergelere katkıda bulunmaları için temel bir beceridir. Bu yönüyle bireylere günümüz toplumsal ve ekonomik koşullarında yazma becerileri kazandırmak ve yazma becerilerinin geliştirilmesi üzerine araştırmalar yapmak önemli bir araştırma alanı olmuştur.

Yazma araştırmaları tarihi çeşitli şekillerde anlatılabilir. Bazıları bunu Antik Yunan'daki retoriğe dayandırırken, bazıları ise psikolojik ve antropolojik metotlar ile yazma becerisini araştıran son gelişmelere dayandırmaktadır (Prior, 2006). Kuzey Amerika'da yazma araştırmalarının Emig'in 12. Sınıfların Kompozisyon Süreçleri *(The Composing Processes of Twelfth Graders)* adlı kitabının yayımlanmasıyla 1970'lerden itibaren yoğunlaştığı görülür. Emig'den önce Braddock, Lolyd-Joner ve Schoer Yazılı Kompozisyon üzerine araştırmalar *(Research in Writing Composition)* adlı kitabını 1963'te yayımlamasına rağmen, bu kitap çok fazla desteklenmemiş ve akademik çevrelerin dikkatini çekmemiştir (De La Paz ve McCutchen, 2011; Nystrand, 2006). 1970 ve 1980'ler yazma araştırmalarında en çok değişimin meydana geldiği dönemdir. Bu dönemde araştırmacılar ilk olarak yazma süreci üzerine bilişsel psikolojinin metot ve teorilerini uygulamışlar ve daha sonra yazmanın doğasını ve gelişimini anlamak için sosyal ve kültürel etkileri araştırmışlardır. Bilişsel teorilere dayalı olarak yazmayı araştıranlar işleyen bellek, öz-düzenleme ve okumayı da içeren bilişsel süreçlerle ilişkili yazma modelleri oluşturmaya çalışmışlardır. Bilişsel paradigmalar yazma bağlamını anlamada çok yetersiz kaldığı yönünde eleştirilere maruz kaldıktan sonra; sosyal, tarihî ve politik bağlamların yazma sürecindeki etkisini ortaya koymaya çalışan araştırmalar belirmeye başlamıştır. Sosyo-kültürel teorinin araştırmacıları, sosyal etkileşimler sayesinde yazmanın nasıl geliştiği ile ilgili teoriler ortaya atarken, okul ve okul dışı çeşitli bağlamlarda yazmanın gelişimini araştırmışlardır (MacArthur vd., 2006; Prior, 2006).

Yazma ile ilgili ilk model Rohman (1965) tarafından ileri sürülmüştür. Bu model yazmayı üç aşamada ele almaktadır: planlama, yazma ve düzeltme ve düzenleme. Bu model yazma sürecini alt süreçlere ayırmada önemli bir avantaj sağlarken aşamaları doğrusal ele alarak dezavantaj yaratmıştır (Zimmerman ve Risemberg, 1987).

İlerleyen yıllarda bilişsel ve sosyo-kültürel teorilere dayalı olarak çeşitli modeller geliştirilmeye devam ederken, Hayes ve Flower (1980) 'ın modeli en çok dikkat çeken modellerden biri hâline gelmiştir. Onlar yazmayı bir problem çözme süreci olarak görmüşlerdir (Applebee, 1984). Hayes ve Flower modelinde, iyi bir yazı için üç husus gerekmektedir. Birincisi, yazma yazarın amacına ulaşması için çeşitli zihinsel işlemler gerektiren öz-yönetimli ve bilinçli bir aktivitedir. İkincisi, bu zihinsel işlemlerin gerçekleştirilmesi planlama sürecinden düzenlemeye kadar doğrusal bir yolla gerçekleşmez; aksine bu süreçler iç içe geçmiş döngüsel süreçler olarak gerçekleşmektedir. Üçüncü olarak, yazar aynı anda birçok görev yapmalıdır (Graham, 2006). Hayes ve Flower (1980) modelinde yazma sürecindeki bilişsel ve psikolojik süreçleri ele almışlardır. Bu modelde iyi bir yazar olmak, üç temel ögede ele alınmaktadır: görev çevresi, bilişsel süreçler ve uzun süreli hafıza. Görev çevresi konu, hedef kitle, motive edici unsurlar ve üretilen metni içermektedir. Bilişsel süreçler ise yazma sürecinde yazarın geçirdiği zihinsel işlemlerden oluşmaktadır. Planlama, metni oluşturma ve gözden geçirmeden oluşmaktadır. Son olarak, yazarın uzun süreli belleği, konu bilgisi, hedef kitle bilgisi ve yazma görevlerini gerçekleştirmek için genel planları içermektedir. Hayes ve Flower yazma süreci ile ilgili birkaç ilke öne sürmüşlerdir (Hayes ve Flower'den aktaran Harris vd., 2009).

1. Yazma ana hedefi ve alt hedefleri içeren hedef yönelimli bir aktivitedir.
2. Etkili yazma, yazarın hedef ve alt hedeflere ulaşması için gerekli olan çeşitli zihinsel işlemleri gerektirir.
3. Yazma süreci doğrusal değildir. İç içe geçmiş aktivitelerin karmaşık etkileşimlerini gerektirir.
4. Becerili bir yazar aynı anda birçok konu ile ilgilenmelidir. Bunlar plan yapma, planları düzeltme, bellekten bilgi ve düşünce getirme, kavram geliştirme, eleştirel ya da bilgisiz bir okuyucu düşünme ve ona göre tepki verme, diğer okuyucuların ihtiyaçlarını düşünme ve yazma mekanizmasını yönetme olarak düşünülebilir.

Yazmada bilişsel modellerden bir diğerinde Bereiter ve Scardamalia (1987), uzman ve acemi yazarlar arasındaki kritik farklılıkları açıklamaya ve her ikisi tarafından kullanılan alt süreçleri detaylandırmaya çalışmışlardır. Onların modelinde yazma 1) Görevin zihinsel temsili, 2) Problem analizi ve hedef belirleme, 3) Problemi dönüştürme ve 4) Ortaya çıkan bilgiyi anlatma olmak üzere dört temel süreçten oluşmaktadır. Bu modelde yazma tekrarlı problem çözme süreci olarak ele alınmaktadır. Bu da uzman yazarların bir konuda daha etkili yazma ve düşünmelerine izin vermektedir (Harris vd., 2009). Yazarlar yazmayı

geliştiren iki temel strateji ileri sürmüşlerdir. Bu stratejiler sözbilimsel (rhetoritical) ve öz-düzenleyici stratejilerdir. Sözbilimsel stratejiler yazılı bir metnin planını ve sırasını geliştiren metotlarla ilgili iken, öz-düzenleyici stratejiler yazma boyunca kişinin kendi biliş ve davranışını yönetme yolları ile ilgilidir (Zimmerman ve Risemberg, 1997).

İlerleyen yıllarda Hayes (1996) 1980'li yıllardaki modeli, duyuşsal değişkenleri de katarak tekrar geliştirmiştir. Hayes (1996) 'in modeli, bir yazarın bir konu hakkında kompozisyon yazabilmek için bireysel olarak kullandığı ya da faydalandığı bilişsel aktivitelere ve motivasyonel kaynaklara (hedefler, eğilimler, inançlar ve tutumlar vb.) vurgu yapmaktadır. Bilişsel süreçler, yazma görevini şekillendirmek, plan yapmak, hedef kitle ve yazma içeriği hakkında sonuç çıkarmak, yazma planı veya üretilen metinden ipuçları kullanmak ve planları ve metni değerlendirmek için gerekli olan süreçleri içermektedir. Yazma sürecinde uzun süreli bellek ve kısa süreli bellek önemli bir işleve sahiptir. Uzun süreli bellek konu ve izleyici bilgisi, lengüistik, kelime hazinesi ve tür bilgisini içermektedir. İşleyen bellek ise bilişsel süreçler, motivasyon ve hafıza arasındaki ara yüz olarak görev almaktadır.

Yazmanın açıklanması ve geliştirilmesine yönelik atılan ilk modeller bireysel gelişimi merkeze alan ve bilişsel teorilere dayalı olan modellerdir. Bu modellere ilişkin olarak, bireyin yetiştiği sosyal, kültürel ve tarihî bağlamların göz önüne alınmadığı yönünde çeşitli eleştiriler ortaya atılmaya başlanmıştır. İlerleyen yıllarda çeşitli sosyal, kültürel ve tarihî bağlamlarda yazma becerisinin nasıl geliştiği ve etkilendiğini açıklamaya ve modellemeye yönelik çeşitli araştırmalar ortaya çıkmıştır. Schultz ve Fecho (2000) yazmanın meydana geldiği sosyal, tarihî, politik ve kurumsal bağlamları yansıttığını ve bu bağlamlara çeşitli boyutlarda katkıda bulunduğunu iddia etmektedir. Sosyal bağlamsal yazma görüşü yazmanın gelişimi ile ilgili olarak şu önerileri ileri sürmektedir:

1. Yazma sosyal tarihsel bağlamların yansımasıdır.
2. Yazma yerel bağlamlara göre değişir.
3. Yazma sınıf programı ve öğretmenin pedagojik kararlarının yansımasıdır.
4. Yazma sosyal etkileşimlerle şekillenir.
5. Yazma sosyal kimliğe bağlıdır.
6. Yazma doğrusal olmayan bir süreç olarak kavramsallaştırılmıştır (s. 55)

Bu bağlamda, yazma becerisini çeşitli sosyal ve kültürel bağlamlarda irdeleyen modellerden birisi Russell (1997) 'ın modelidir. Russell (1997) 'ın yazma modelinde makro düzeyde sosyal ve politik güçlerin mikro seviyede sınıflardaki yazma öğretiminde

öğretmen ve öğrencilerin davranışlarını nasıl etkilediğini ve aksi yöndeki etkiyi sorgulamıştır.

Zimmerman ve Risemberg (1997) sosyo-bilişsel öğrenme teorisine dayalı olarak geliştirilen bir diğer modelde; yazarlar kendi eylemlerini, yazma çevresini ve içsel düşüncelerini kontrol etmek için öz-düzenleyici süreçleri kullanmaktadırlar. Bu süreçler üç kategoride ele alınmaktadır: çevresel süreçler, davranışsal süreçler ve kişisel süreçler. Çevresel süreçler yazarın bulunduğu fiziksel ve sosyal çevreyi düzenlemesine, davranışsal süreçler yazmayla ilişkili motor aktivitelerin düzenlenmesine ve kişisel süreçler bilişsel ve duyuşsal durumların düzenlenmesine vurgu yapmaktadır. Bu modelde kişisel, davranışsal ve çevresel süreçler yazma boyunca döngüsel olarak karşılıklı etkileşim hâlindedir. Yazmanın öz-düzenlenmesi öğrencilerin ortaya koydukları metnin niteliğini geliştirmenin yanı sıra yazma becerilerini de geliştirmeyi kapsayan çeşitli yazınsal hedeflerine ulaşmak için kullandıkları kendi kendine başlatılan duygular, düşünceler ve eylemlerle ilgilidir. Öz-düzenleyici yazma süreci kişisel, davranışsal ve çevresel olmak üzere 3 süreçte kavramsallaştırılmıştır (Bkz. Tablo 1).

Tablo 1. Yazmada Üçlü Öz-Düzenleyici Süreçler (Zimmerman ve Risemberg, 1997)

	Çevresel süreçler
1	Çevresel yapılandırma yazmaya uygun sessiz bir oda gibi etkili yazma ortamları seçme, düzenleme ve oluşturma süreçlerini içerir.
2	Kendi kendine seçilmiş modeller, öğretmenler ve kitaplar yazma bilgi ve becerilerinin sosyal kaynakları ile ilgilidir.
	Davranışsal süreçler
3	Kendi kendini izleme, yazdığı metin sayfasının kaydını tutma gibi birinin kendi performansını izlemesi ile ilgilidir.
4	Kendi kendini sonuçlandırma yazma başarısına dayalı olarak birinin kendine ödül ya da ceza vermesi.
5	Öz-ifade (self-verbalization), kişinin yazma sürecini geliştirmesi için kendi kendine konuşması ile ilgilidir.
	Kişisel Süreçler
6	Zamanı planlama ve yönetme.
7	Hedef belirleme.
8	Kendi kendini değerlendirme.
9	Bilişsel stratejiler.
10	Zihinsel hayaller.

2.3. Sosyo-kültürel Teori ve Yazma Öğretimi

Sosyo-kültürel teori çeşitli disiplinlerarası alanlar ve terminolojiler ortaya çıkaran çoklu ve girift bir tarihe sahiptir. Sosyo-kültürel teorinin en önemli temsilcisi olan Lev Vygotsky ölümünden önce bir dizi araştırma, teori, metot ve araştırma hedefleri bırakmıştır. Ölümünden sonra yaklaşık 20 yıl Vygotsky'nin çalışmaları dikkat çekmemiştir. 1950 ve 1960'lı yıllardan sonra sosyo-kültürel yaklaşımlar artan bir ilgiye sahne olmuştur. Daha sonraki yıllarda Vygotsky'nin fikirlerini geliştirerek James Wertsch, A.N.Leont'ev, Micheal Cole, Alexander Luria ve Barbara Rogoff gibi araştırmacılar çeşitli çalışmalar yapmışlardır. Vygotsky 1920 ve 1930'lu yıllarda yaptığı çalışmalarda insan aktivitelerinin dil ve diğer sembolik sistemlerin aracılık ettiği kültürel bağlamlarda gerçekleştiğini ve gelişimin tarihsel olarak ele alındığında en iyi anlaşılabileceğini ifade etmiştir (Prior, 2006; John-Steiner ve Mahn, 1996).

Sosyo-kültürel teori insan deneyiminde sosyal, tarihsel ve kültürel faktörlerin etkisine vurgu yapmaktadır (Tracy ve Morrow, 2006). Vygotsky "gelişimi, sosyal olarak paylaşılan aktivitelerin içselleştirilmiş süreçlere dönüşümü olarak kavramsallaştırmıştır" (John-Steiner ve Mahn, 1996, s. 192). "Bilgi ise bireyler arasında ya da grubun üyeleri arasındaki bir yapılandırmadır" (Wang, Bruce ve Hughes, 2011, s. 14). Öğrenme ve gelişim sosyal olayların da içinde gömülü olmakla birlikte kişi diğer insan, nesne ve olaylarla iş birlikli bir çevrede etkileşime geçtiğinde gerçekleşmektedir. Sosyal ve kültürel katılıma, insan türüne özgü soyut düşünme sayesinde oluşturulan dil, sembol ve uyarı gibi araçlar tarafından aracılık edilmektedir. Bilişsel gelişim sosyal (insanlararası) ve bireysel (öğrenenin kendi içinde) düzeyde olmak üzere sosyal etkileşimlerle gerçekleşmektedir (Vygotsky, 1978). Englert vd. (2006) yazmanın sosyo-kültürel yönüne ilişkin olarak öğrencilerin yazma becerilerini diğerlerinden bağımsız bir şekilde elde edemediklerini iddia etmektedirler. Öğrenciler diğer kişilerle girdikleri söylemsel etkileşimler sayesinde yazma hakkında bilgi edinirler. Diğerleri ile girdikleri diyaloglar sayesinde yazma uygulamaları hakkında daha derin anlayış elde etmektedirler.

Vygotsky çocuğun bağımsız bir şekilde gösterebileceği performans ile uzman birinin rehberliğinde göstereceği performans arasındaki farkı olası gelişim alanı olarak adlandırmıştır (Vygotsky, 1978). Acemi bir öğrencinin olası gelişim alanı içinde üst seviyelere çıkması için uzman bir öğreticinin sağladığı rehberliğe öğretim çerçevesi (scaffold) ismi verilmiştir (Wood, Bruner ve Ross, 1976). Öğretim çerçevesi (scaffold) öğretmen rehberliği ile öğrencinin görevi tamamlamasını sağlamaktadır. Başlangıçta

öğrencinin performansını olası gelişim alanı içinde daha yükseğe çıkarmak için çok fazla öğretmen desteğine ihtiyaç duyulurken, zamanla bu öğretmen tarafından verilen destek azaltılarak öğrenci, performansı bağımsız bir şekilde yerine getirir duruma gelmektedir (Bodrova ve Leong, 1998).

Sosyal uygulama olarak okuryazarlık bakış açısı öğrencilerin kültürlerinin, tarihlerinin ve yetiştikleri bağlamların okuryazarlık elde edinmeleri ile nasıl iç içe olduğunu ele almaktadır. Sosyal bir uygulama olarak okuryazarlık, öğrencilerin kendi kültürel kaynaklarının, ajandalarının ve amaçlarının okuryazarlık edinimleri ile ilişkili olduğunu ileri sürmektedir (Skinner ve Hagood, 2008).

> Sosyo-kültürel okuryazarlık, çocukların birçok sosyal ve kültürel aktivitelere aktif katılımlarını destekleyerek günümüz toplumunda önemli bir rol oynamaktadır. Okuryazarlık yalnızca eğitim kurumları ile sınırlı olmamakla birlikte evde ve toplumda meydana gelmektedir. Bu bağlamların her biri farklı amaçlara ve biçimlere sahiptir. Okuryazarlık dil ve iletişime dayalıdır; yalnızca yazılı dil ve yazıya dayalı okuryazarlıktan oluşmamaktadır. Sözel okuryazarlık, görsel okuryazarlık, semboller bunların her biri okuryazarlığın farklı biçimleridir. Okuryazarlık bilme ve yapabilmeden daha fazlasıdır. İnsanların doğrudan ve dolaylı katıldıkları okuryazarlıkla ilgili deneyim ve uygulamaları anlamalarını içermektedir. Aynı zamanda okuryazarlığa yönelik tutumları içermektedir. Buna ek olarak, okuryazarlık duygu, düşünce ve fikirleri paylaşma ve ifade aracı olarak görülmektedir (Hamer, 2005, s. 71).

Vygotsky'e göre okuryazarlığın etkili bir şekilde kazandırılması için öğretimde okuma ve yazmanın doğal metotları çocuğun çevresindeki uygun işlemleri içermelidir (John-Steiner ve Mahn, 1996). Çünkü çocuğun içinde yaşadığı kültür, okuma yazma gelişiminde son derece etkili bir faktördür (Tracy ve Morrow, 2006). Çocuğun yaşamının ilk yıllarında geçirdiği deneyim, uygulama, tutum ve bilgiler onun okuma yazmayı anlamasına, eğlenmesine, sözel, görsel ve yazılı dil ve sembolleri kullanmasına katkıda bulunmakta ve çocukların okur-yazar topluma aktif olarak katılımlarını desteklemektedir (Hamer ve Adams, 2003).

Englert vd. (2006) 'ne göre sosyo-kültürel teori, farklı kültürel gruplarda yazmanın sosyal olarak nasıl yapılandırıldığını açıklamaya çalışmaktadır. Bunun için sosyo tarihsel olarak şu dört genetik gelişimini incelemek gerekmektedir: insan türünün evrimi (phylogenetically), çeşitli sosyal grupların evrimi (sociogenetically), insanın yaşamı boyunca değişimi (ontogenetically) ve bireyin diğerleri ile etkileşimi (microgenetically).

> Yazma ile ilgili sosyo-kültürel yaklaşımlar, yazma eylemini basit bir şekilde materyal metinler ya da kayıt, yazmayı kısa ve uzun süreli üretim dizisi olarak görme, sembol, alma ve dağıtım ile eşleştirmeyi reddeder. Yazma söyleşimsel

> keşif süreçlerini içermektedir. Metinler ve lengüistik işaretlerin yazılması aracılı, dağıtımlı ve çok biçimli aktivite akışlarının parçalarıdır. Yalnız bir yazar, transkripsiyon anının ötesine geçen ve medya ve biçimleri (okuma, yazma, konuşma, görsel temsil, materyal nesnelleştirme) aşan sosyo-tarihsel olarak sağlanmış bir dizi kaynağı (dil, tür, motivasyon, dağıtım ve yazma teknolojileri) kullanır (Prior, 2006, s. 57-58).

Englert (1992) sosyo-kültürel teorinin yazma öğretiminde uygulanmasını üç temel ilkede ele almaktadır: 1) Yazma izole edilmiş birtakım becerilerden oluşan doğrusal bir süreçten ziyade bütüncül ve gerçekçi bir iletişim sürecidir (Planlama, yazma, düzenleme, düzeltmeden oluşan tekrarlı süreçler ve gerçekçi yazma amacı ve anlamlı iletişim) , 2) Öğretmen öğrencilerin bilişsel performansını modeller ve yardımcı olur (Düşünmeyi modelleme ve yazma sürecini vurgulayan içsel konuşma, belirli yazma stratejilerini kullanmak için gerekçe oluşturma, diyaloglar sayesinde öğrencilerin yazma stratejilerini kullanımını öğretme, öğrencileri yazma stratejileri hakkında diyaloglara katma ve kademe kademe strateji kullanımını öğrencilere verme), 3) Yazma sosyal ve kültürel bir süreçtir (Gerçekçi izleyiciler ve amaçlar için yazma, yazılı ürünlerin paylaşılması, yazma aktivitelerinde işbirlikli çalışma, yazmanın mekanik yönlerinden ziyade anlamlı iletişimi vurgulama).

2.4. Yazmanın Gelişiminde Etkili Olan Çeşitli Faktörler

Yazma becerisinin nasıl geliştiği ile ilgili bilgilerimiz tam değildir. Yazma becerisinin gelişimi bitirilmemiş bir tablo gibidir (Grahamvd., 2013). Graham (2006a) 'a göre yazarların stratejik ve öz-düzenleyici davranışları, motivasyonları, bilgileri ve becerilerindeki değişimler yazmanın gelişiminde tetikleyici bir role sahiptir.

Tompkins (2008) uzman ve acemi yazarları şu şekilde karşılaştırmaktadır:

1. Uzman yazarlar yazma amacına ve hedef kitleye göre yazılarında değişiklik yaparlar.
2. Uzman yazarlar yazma sürecinde esnektirler.
3. Uzman yazarlar etkili bir şekilde iletişim kurmaya ve fikir üretmeye odaklanırlar.
4. Uzman yazarlar sınıf arkadaşlarına nasıl iletişim kurmaları konusunda geri dönüt verirler.
5. Uzman yazarlar yazmanın farklı bölümlerinde nasıl iletişim kurduklarını izlerler.

6. Uzman yazarlar hikâye, şiir, mektup ve diğer metin türleri için farklı format ve yapıları kullanırlar.
7. Uzman yazarlar çeşitli stratejiler kullanırlar ve strateji kullanımını izlerler.
8. Uzman yazarlar yazma sürecinin sonuna kadar mekanik hatalara çok dikkat etmezler.
9. Uzman yazarlar yazılarını, hedef kitle ile nasıl iletişim kurduklarına göre değerlendirirler (s. 55).

Yazma süreci ve yazmanın gelişimi üzerine ortaya atılan çeşitli teoriler ve modeller iyi bir yazma sürecinin öz-yönetimli bir süreç olduğunu ve uzman yazarların kompozisyon sürecine yardımcı olması için çeşitli yazma stratejileri kullandığını ileri sürmektedir (Graham, 2006a). Tompkins (2008) 'e göre ise uzman ve acemi yazarlar arasındaki belki de en önemli farklılık acemi yazarların stratejik olmamalarıdır. Acemi yazarlar strateji kullanımında isteksizdir ve yazma sürecinin aşamalarını etkili bir şekilde kullanamazlar ve süreci izleyemezler. Uzman yazarlar ise yazma sürecinin döngüsel doğasını içselleştirmişlerdir. Hedef kitlenin ihtiyaçlarının bilincindedirler ve tutarlı olarak yazılarını organize ederler. Teorisyenlerin yazma süreci ve öğretimi ile ilgili ileri sürdükleri stratejilerden bazıları şunlardır: hedef belirleme ve planlama, bilgiye ulaşma, fikir üretme, not tutma, fikirleri organize etme, düzenleme, öz-izleme, gözden geçirme, öz-değerlendirme, canlandırma, düzeltme, çevresel yapılandırma, tekrar etme, zamanı planlama ve yardım arama (Hayes, 1996; Hayes ve Flower, 1980; Scardamalia ve Bereiter, 1987; Tompkins, 2008; Zimmerman ve Risemberg, 1997).

Yazma stratejileri, yazarların yazma sürecinde karşılaştıkları problemleri çözmek ve yazılarını daha iyi hâle getirmek amacıyla bilinçli bir şekilde ve çaba göstererek kullandıkları stratejik davranışlar olarak adlandırılırken, yazma becerileri ise yazarların metni yapılandırırken otomatik ve bilinçsiz bir şekilde kullandıkları bilgi işleme teknikleridir (Tompkins, 2008; Willingham, 1998). Yazıların niteliğini geliştirmede önemli rol oynayan yazma becerileri şunlardır: el yazısı, kelimeleri doğru yazma, cümle yapılandırma, dil bilgisi, noktalama ve büyük harf-küçük harf, dil becerileri, kaynakça kullanma becerileri (reference skills) ve bilgisayar becerileri (Graham, 2006a; Tompkins, 2008).

Yazma becerisi ve sürecinin açıklanmasına yönelik ortaya atılan modellerin ortak olarak vurguladıkları noktalardan birisi yazmanın gelişiminde görev bilgisi, konu bilgisi, tür bilgisi, hedef kitle bilgisi ve lengüistik ögelerle ilgili bilgilerin önemli bir rol oynadığıdır

(Hayes ve Flower, 1980; Bereiter ve Scardamalia, 1987; Hayes, 1996). Raphael, Englert ve Kirschner (1989) ise yazma ile ilgili bilişüstü bilgileri üç başlık altında toplamaktadır:

1. Bildirimsel bilgi: Metin yapısı, amaç ve hedef kitle ile ilgili bilgiler.
2. Yöntemsel bilgi: Yazma sürecindeki basamaklar ile ilgili bilgiler.
3. Durumsal bilgi: Kullanılan yöntemlerin farklı durumlarda ve düzenleme boyunca nasıl değiştiğine ilişkin bilgiler.

Yapılan çeşitli araştırmalarda; daha becerikli yazarların yazma ile ilgili daha fazla bilgiye sahip oldukları (Graham, Schwartz ve MacArthur, 1993), gelişim süreci ile birlikte öğrencilerin sahip oldukları yazma bilgilerinin de gelişim gösterdiği (Lin, Monroe ve Troia, 2007; Saddler ve Graham, 2007), yazma bilgisinin yazma performansını önemli ölçüde etkilediği (Olinghouse ve Graham, 2009) ve çeşitli müdahalelerle yazma bilgisinin geliştirilebildiği (Harris vd., 2006) ortaya konmuştur. Öğrencilerin yazma bilgisinin gelişimini araştıran çeşitli araştırmalar öğrencilerin yazma bilgisinin sınıf düzeyi ile birlikte arttığı ve ilkokul öğrencilerinin üst sınıflarla karşılaştırıldığında süreç bilgisine göre ürün bilgisinden daha fazla bahsettiği görülmektedir (Barbiero, 2011; Graham, Schwartz ve MacArthur, 1993; Lin, Monreo ve Troia, 2007). Saddler ve Graham (2007) yaptıkları çalışmada, yüksek yazma becerisine sahip öğrencilerin düşük yazma becerisine sahip akranlarına göre yazma hakkında daha fazla bilgiye sahip oldukları, taslak oluşturma, hazırlık ve düzenleme gibi döngüsel süreçlerle ilgili daha fazla bilgiye sahip oldukları ve daha fazla yardım arama davranışı gösterdikleri görülmüştür.

Yazmanın gelişiminde etkili olan bir diğer faktör motivasyondur. Yazma ve motivasyon arasındaki etkileşimlere yönelik kuramsal sorgulamalar son 20-25 yılda yapılan çalışmalarla ortaya konmaya başlanmıştır (Hidi ve Boscolo, 2006). İlk yapılan çalışmalar yazmanın daha çok bilişsel boyutlarına odaklanırken (Bereiter ve Scardamalia, 1987; Hayes ve Flower, 1980) ortaya atılan son modellerde yazmanın motivasyonel boyutları tamamlayıcı bir unsur olarak yerine almaya başlamıştır (Hayes, 1996; Zimmerman ve Risemberg, 1997). Son yapılan çalışmalarla yazma tutumları (Kear, CoffmanMcKenna ve Ambrosio, 2000), yazma öz-yeterliği (Bottomley, Henk ve Melnick, 1997; Pajares ve Johnson, 1996), ilgi (Hidi ve Anderson, 1992) ve yazma eğilimi (Unal, 2010) ile yazma performansı arasındaki ilişkiler ortaya konmaya çalışılmaktadır.

Yazmanın gelişimi ve motivasyon arasındaki ilişkilere yönelik yapılan çalışmalarda en dikkat çekici boyutun yazma öz-yeterliği olduğu görülmektedir. Öz-yeterlik bireyin verilen

bir görevi başarıp başaramayacağına ilişkin inancıdır (Bandura, 1997). Yüksek öz-yeterliği sahip bireyler bir göreve katılmaya, sıkı çalışmaya ve verilen görevlerde uzun süre uğraşmaya eğilimlidirler ve zorluklarla karşılaştıklarında düşük öz-yeterliğe sahip bireylere göre daha az olumsuz tepki göstermektedirler (Hidi ve Boscolo, 2006). Öz-yeterlik, öğrencilerin görevlere bilişsel, davranışsal ve motivasyonel açıdan katılmasında önemli bir faktördür (Linnenbrink ve Pintrich, 2003) . Aynı zamanda öz-yeterlik, özellikle yazma gibi daha fazla sebat ve çaba, yüksek düzeyde öz düzenleme (Zimmerman ve Risemberg, 1997) ve ilgi ve değer gerektiren karmaşık görevlerde önemli bir yere sahiptir (Garcia ve Fidalgo, 2008). Yazma ve öz-yeterlik arasındaki ilişkilere ilişkin alanyazında çok sayıda çalışma vardır. Nitekim yapılan çalışmalara bakıldığında özellikle öz-yeterlik ve yazma başarısı arasında pozitif ilişki olduğu görülmektedir (Meier, Mccarthy ve Schmeck, 1984; Pajares ve Johnson, 1996; Pajares ve Valiante, 1997; Prat-Sala ve Redford, 2012; Wey, 1998). Çeşitli öğretim uygulamalarının yazma öz-yeterliğini artırdığı ortaya konmuştur (Nicolaidou, 2012; Xu vd., 2011).

2.5. Yazma Öğretimi

Geçmişten günümüze yazma öğretimi ile ilgili olarak çeşitli teori ve modellere dayalı birçok öğretim yaklaşımı geliştirilmiştir. Bu yaklaşımlara bakıldığında geleneksel-beceri öğretimine dayalı öğretim yaklaşımlarından strateji öğretimi ağırlıklı süreç yönelimli öğretim yaklaşımına doğru bir eğilim olduğu görülmektedir. Strateji öğretimine dayalı süreç yönelimli yaklaşımlardan yazma atölyesi (Atwell, 1987; Calkins, 1994; Graves, 1983; Tompkins, 2008), öz-düzenleyici strateji geliştirme modeli (Self-regulated Strategy Development [SRSD]) (Harris ve Graham, 1996) sosyo-bilişsel ardışık beceri edinme modeli (Zimmerman ve Kitsantas, 1999; 2002), yazmada bilişsel strateji öğretimi modeli (Englert, Raphael, Anthony ve Stevens, 1991), strateji içeriği öğrenme öğretimi (Butler, 1998), türe-özgü yazma stratejileri araştırması (Wong, Butler, Ficzere ve Kuperis, 1996) ve bilişsel öz-düzenleme öğretimi (Fidalgo, Torrence ve Garcia, 2008; Torrence, Fidalgo ve Garcia, 2007) gibi birçok öğretim modeli ortaya atılmıştır. Süreç yönelimli çalışmalar yazmanın doğrusaldan ziyade tekrarlı süreçlerden oluştuğunu; bu süreçlerin farklı yazarlar tarafından farklı şekillerde kullanılabileceğini ve yazma görevinin doğasına göre değişebileceğini iddia etmektedirler (Applebee, 1984).

Yazma atölyesinde öğrenciler planlama, yazma ve gözden geçirme aşamalarına döngüsel olarak katılmaktadırlar. Öğrenciler gerçekçi izleyiciler ve amaçlar için yazmaktadır ve iş birlikli bir şekilde çalışmaktadırlar. Öğretmen ise tehdit içermeyen destekleyici bir çevre oluşturmaktadır. Çeşitli strateji ve becerilerin öğretiminde minidersler yapılmaktadır (Graham ve Sandmel, 2011). Graham ve Sandmel (2011) yazma atölyesi ile ilgili yaptıkları metanaliz çalışmasında 1.-12. sınıflar arasındaki deneysel ve yarı-deneysel çalışmaları incelemiştir. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre; süreç temelli yazma öğretiminin genel sınıflarda yazma niteliğini geliştirmekle birlikte yazma güçlüğü çeken öğrencilerin yazma niteliğini geliştirmediği ortaya konmuştur. Ayrıca öğrencilerin sınıf düzeylerine ve yazma türlerine göre anlamlı bir fark oluşmadığı bulunmuştur. Yazmada süreç yaklaşımı öğrencilerin motivasyonlarını da anlamlı bir düzeyde geliştirmemiştir.

> Bugün birçok eğitimci, yazılı bir metin üretmeyi yazma görevlerini tamamlamada yöntemsel stratejilerin kullanıldığı zihinsel tekrarlı süreçler olarak kabul etmektedir. Sonuç olarak süreç modeli ile ilgili öğretim stratejileri değişmektedir. Şimdi bu stratejiler, yazmada süreç yaklaşımları ortaya ilk çıktığında söz konusu olmayan öz-düzenlemenin açık bir şekilde öğretimi, ön bilgi oluşturma, hedef belirleme gibi stratejiler içermektedir (Pritchard ve Honeycutt, 2006, s. 277).

Fidalgo vd. (2008) yaptıkları araştırmada bilişsel öz-düzenleme öğretiminin uzun süreli etkilerini araştırmışlardır. Daha önce 28 ay öz-düzenleyici strateji öğretimi alan altıncı sınıf öğrencileri ile almayan öğrencileri karşılaştırdıkları çalışmada; yazma niteliğini, yazarken kullanılan stratejileri, bildirimsel bilgiyi ve yazma öz-yeterliğini karşılaştırmışlardır. Elde edilen bulgulara göre daha önceden strateji öğretimi almış olan öğrencilerin daha nitelikli metinler ürettikleri, planlama aşamasına daha fazla zaman ayırdıkları, okuyucu odaklı yazdıkları, daha fazla düzenleyici yazma stratejisi kullandıkları ortaya konmuştur. Ayrıca strateji öğretimi alan öğrencilerin daha yüksek düzeyde yazma öz-yeterliği göstermesine karşın, anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Harris ve Graham'ın geliştirdiği SRSD modeli de yazma ile ilgili birçok araştırmaya rehberlik etmiştir (De La Paz ve Graham, 1997-2002; Graham, Harrisve Mason, 2005; Harris vd., 2006; MacArthur, Schwartz ve Graham, 1991; Sawyer, Graham ve Harris, 1992). SRSD modelinin beş kritik boyutu ve altı aşaması vardır (Bkz. Tablo 2). Bunlardan ilki; bildirimsel, yöntemsel ve durumsal bilginin yanı sıra yazma stratejileri ve öz-düzenleme stratejileri açık bir şekilde öğretilir ve desteklenir. İkincisi, öğrenciler öğretim süresince öğretmen ve diğer öğrencilerle iş birliği içinde çalışır. Üçüncüsü, öğretim bireyselleştirilir ve bu sayede bilgi, beceri ve süreçler öğrencinin ihtiyacına ve yeteneğine

göre düzenlenir. Dördüncüsü, öğretim zamana dayalı değil ölçüte dayalıdır. Son olarak, öğretim devam eden bir süreçtir; öğretim boyunca yeni stratejiler öğretilir ve diğer stratejiler güncellenir (Harris vd., 2009). SRSD modeline dayalı olarak yapılan çalışmalar, SRSD modelinin yazma performansını artırdığını (De La Paz, 1999; Graham, 2006b; Graham vd., 2005; Harris vd., 2006) ve yazma bilgisini geliştirdiğini (Graham vd., 2005; Harris vd., 2006) ortaya koymuştur.

Tablo 2. SRSD Modelinin Aşamaları (Harris vd., 2009)

1. Yazma ve öz-düzenleme için ihtiyaç duyulan ön bilgiyi aktifleştir ve geliştir.
Ortaya konacak türde çalışmalar oku (Hikâyeler, ikna edici makaleler vb.), bildirimsel, yöntemsel ve durumsal bilgiyi geliştir (Düşünce nedir? İkna edici bir yazının bölümleri nelerdir? Yazarın ortaya koyduğu bu fikirle ilgili sen ne düşünüyorsun? Sen ne yapabilirdin? Yazar ortaya koyduğu fikirlerle ilgili ne yapabilirdi? Yazar fikirleri organize etmek için ne yapabilir?), etkili bir yazmanın karakterleri beğenme (Yazar senin ilgini nasıl çekti?) ve öğretim için hedeflenen diğer bilgi ve anlayışları kavrama. Bilgi ve anlayışlar açık bir şekilde anlaşılana kadar ihtiyaç duyulduğu sürece gelecek iki aşamada geliştirmeye devam et.
2. Onu tartış.
Öğrencilerin şu andaki yazma ve öz-düzenleme yeteneklerini, onların yazma hakkındaki tutum ve inançlarını, yazarken kendi kendilerine söylediklerini, yazarken onların kendilerine nasıl yardım ettiklerini ve kendilerini engelledıklerini keşfet.
3. Onu modelle.
Kompozisyon modelleri ile sonuçlanan öğretmen modellemesi, iş birlikçi yazma modeli ve öz-düzenleme stratejileri.
4. Onu ezberlet.
İlk aşamalarda, strateji ezberlenmesini zorunlu tut ve doğrulat, hafıza kartları ve öz-öğretim.
5. Ona destek ol.
Öğretmen ve öğrenciler strateji çizelgeleri, öz-öğretim plakaları ve grafik örgütleyiciler kullanarak kompozisyonda başarıya ulaşmak için iş birlikli bir şekilde yazma ve öz-düzenleme stratejilerini kullanırlar. Öğrencilerle bireysel olarak iş birlikçi bir şekilde oluşturulan yazma nitelikleri ve türün ögeleri için hedeflere meydan okuma; en son hedefe ulaşana kadar ölçüt düzeyini kademe kademe artırma. Öğrenci yalnız başına yazabilene kadar bireysel olarak verilen iş birliği, rehberlik ve yönlendirme. Henüz tanıtılmayan öz-düzenlemenin ögeleri başlayabilir (Hedef belirleme, öz-öğretim, öz-izleme, kendi kendine pekiştirme) Sürdürme için planları tartış, genellemeye destek olmaya devam et.
6. Bağımsız performans.
Öğrenciler yazma ve öz-düzenleme stratejilerini bağımsız bir şekilde kullanabilir. Öğretmen izler ve gerektiğinde destek olur. Açık bir şekilde öz-düzenlemenin verilmesi başlayabilir. Genelleme ve sürdürme için planlar uygulanmaya ve tartışılmaya devam eder.

Graham vd. (2013) 'ne göre yazma öğretiminin nasıl gerçekleştirileceği ile ilgili üç önemli kaynak vardır. İlk ve en önemli kaynak profesyonel yazarlardan gelen tavsiyelerdir. İkinci önemli kaynak yazma öğretmenlerinden gelen tavsiyelerdir. Öğretmenler sınıflarında etkili bir şekilde kullandıkları yöntemleri tavsiye edebilirler. Üçüncü kaynak ise bilimsel olarak test edilmiş öğretim yöntemleridir. Bu tür uygulamaya dayalı bulgular etkili yazma öğretim metotlarının kullanımı için önemli bir bilgi kaynağıdır (Bkz. Tablo 3).

Tablo 3. Etkili Bir Yazma Öğretimi İçin Prensipler (Graham vd., 2012)

Öneri 1	Öğrencilerin yazı yazmaları için günlük zaman ayır.
Öneri 2	Öğrencilere çeşitli amaçlar için yazma sürecini kullanmayı öğret.
Öneri 2a	Öğrencilere yazma sürecini öğret. ▪ Öğrencilere yazma sürecinin çeşitli ögeleri için yazma stratejileri öğret. ▪ Yazma sorumluluğunu kademe kademe öğretmenden öğrenciye bırak. ▪ Öğrencilerin uygun yazma stratejileri seçmeleri ve kullanmaları için rehberlik et. ▪ Öğrencileri yazma sürecinin ögelerini kullanmalarında esnek olmaya cesaretlendir.
Öneri 2b	Öğrencilere çeşitli amaçlar için yazmayı öğret. ▪ Öğrencilerin farklı yazma amaçlarını anlamalarını sağla. ▪ Öğrencilerdeki hedef kitle algısını genişlet. ▪ Öğrencilerin iyi yazıya özenmelerini sağla. ▪ Öğrencilere farklı amaçlar için etkili bir şekilde yazmak için teknikler öğret.
Öneri 3	Öğrencilere akıcı ve okunaklı yazmada, kelimeleri doğru yazmada, cümle yapılandırmada ve kelime işlemci kullanmada akıcı olmayı öğret. ▪ Küçük yazarlara kalemi doğru bir şekilde tutmayı ve akıcı ve etkili bir şekilde harfleri oluşturmayı öğret. ▪ Öğrencilere kelimeleri doğru bir şekilde yazmayı öğret. ▪ Cümleleri akıcı, anlamlı ve üslup kullanarak yapılandırmayı öğret. ▪ Akıcı bir şekilde kelime işlemcileri kullanmayı ve kompozisyon oluşturmayı öğret.
Öneri 4	Katılımcı bir yazar topluluğu oluştur. ▪ Öğretmen de bu topluluğun bir üyesi olarak yazmalı ve yazılarını paylaşmalıdır. ▪ Öğrencilere yazacağı konu ve türde seçme hakkı tanı. ▪ Öğrencilerin yazar olarak iş birliği içinde çalışmalarını sağla. ▪ Yazma sürecinde geri-dönüt almaları ve vermeleri için fırsat sağla. ▪ Öğrencilerin yazılarını yayınla ve sınıfın ötesinde hedef kitleyi genişlet.

2.6. İlkokul Türkçe Ders Programında Yazma Öğretimi

Türkçe programında yazma duygu, düşünce ve bilgilerin yazılı olarak ifade edilmesi olarak ele alınmaktadır. Yazma süreci ön bilgileri gözden geçirme, düzenleme ve aktarma olarak üç aşamada ele alınmaktadır. Yazmaya başlamadan önce zihinde bulunan duygu, düşünce ve bilgiler gözden geçirilmelidir. Bu aşamada yazının amacı, konusu, yöntemi ve sınırları belirlenmektedir. Daha sonra seçilen bilgiler çeşitli zihinsel süreçlerden geçirilerek düzenlenmektedir. Son olarak ise düzenlenen duygu, düşünce ve bilgiler harf, hece, kelime ve cümleler kullanılarak aktarılmaktadır (MEB, 2009).

Program öğrencilerin yazma becerileri sayesinde zihinsel becerilerini de geliştirmeyi amaçlamaktadır. İlk aşama olan zihinsel hazırlıkta yazmaya hazırlık, yazma amacını belirleme, uygun yöntem seçme, konuyu sınırlandırma, dikkatini yoğunlaştırma ve kurallarına uygun yazma kazanımlarına yer verilmektedir. Kendini yazılı olarak ifade etme aşamasında mantıksal bütünlük içinde yazma, farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri kullanma, karşılaştırma yapma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, sınıflama, değerlendirme, özetleme gibi anlamayı ve zihinsel becerileri geliştirici kazanımlar sıralanmaktadır. Ayrıca, eğlenmek ve bilgi edinmek için yazma, sorgulayıcı, ikna edici, betimleyici ve serbest yazma gibi tür, yöntem ve teknikler de verilmektedir (Bkz. Tablo 4) (MEB, 2009).

Tablo 4. İlkokul Üçüncü Sınıf Türkçe Programı Yazma Kazanımları (MEB, 2009)

1. Yazma Kurallarına Uygulama	**2. Kendini Yazılı Olarak İfade Etme**	**3. Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Yazma**
1. Yazmak için hazırlık yapar. 2. Yazma amacını belirler. 3. Kelimeler, cümleler ve satırlar arasında uygun boşluklar bırakır. 4. Bütün yazılarını bitişik eğik yazı ile yazar. 5. Anlamlı ve kurallı cümleler yazar. 6. Yazılarında noktalama işaretlerini doğru yazar ve yerinde kullanır. 7. Yazılarında imla kurallarını uygular. 8. Sayfa düzenine ve temizliğine dikkat eder. 9. Yazılarında sözlük ve imla kılavuzundan yararlanır. 10. Konu dışına çıkmadan yazar. 11. Matematiksel ifadeleri doğru yazar. 12. Yazma konusunu belirler.	1. Kelimeleri yerinde ve anlamlarına uygun kullanır. 2. Yeni öğrendiği kelimeleri yazılarında kullanır. 3. Yazısına uygun başlık belirler. 4. Olayları, oluş sırasına göre yazar. 5. Yazılarında kelime türlerini işlevine uygun kullanır. 6. Yazılarında ana fikre yer verir. 7. Yazılarında farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri kullanır. 8. Yazılarında kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir. 9. Yazılarında uygun ifadeleri kullanarak, destekleyici ve açıklayıcı örnekler verir. 10. Yazılarında karşılaştırmalar yapar. 11. Yazılarında sebep-sonuç ilişkileri kurar. 12. İzlenim ve deneyimlerine dayalı yazılar yazar. 13. Duygu, düşünce ve hayallerini anlatan yazılar yazar. 14. Kendisini, ailesini ve çevresini tanıtan yazılar yazar. 15. Özet çıkarır. 16. Kendisine ilginç ve çekici gelen karakter, olay, yer, an ile ilgili görüş ve düşüncelerini yazar. 17. Sorular yazar. 18. Bir fikre katılıp katılmadığını nedenleriyle açıklayan yazılar yazar. 19. Yazılarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) ögelerini vurgular.	1. Günlük, anı vb. yazar. 2. Davetiye ve tebrik kartı yazar. 3. Mektup yazar. 4. Açıklayıcı ve bilgilendirici yazılar yazar. 5. Hikâye yazar. 6. Yazılarında betimlemeler yapar. 7. Kısa oyunlar yazar. 8. Şiir yazar. 9. İş birliği yaparak yazar. 10. Vurgulamak istediği kelime ya da cümleleri farklı yazar. 11. İstediği bir konuda yazılar yazar. 12. Duyuru, afiş vb. yazar. 13. İkna edici yazılar yazar.

2.7. Teknoloji ve Yazma Öğretimi

> Macarthur (2006) 'a göre yazma daha soyut düşünmenin gelişimi için fırsat tanımaktadır. Ama yazmanın bilişsel süreçler üzerine gerçek etkisi kullanıldığı sosyal bağlama bağlıdır. Bu genel prensip teknolojiye de uygulanabilir. Yazmanın yeni teknolojik biçimi bilişsel ve sosyal etkileşimlerin gelişimi için fırsat tanımaktadır. Ama teknolojinin gerçek etkileri teknoloji, sosyal bağlam ve bireysel kullanıcılar arasındaki karmaşık etkileşimlere bağlıdır (s.249).

Yaşadığımız çağda insanlar daha önceki herhangi bir çağdan daha fazla konuşmakta, yazmakta ve bilgi ile etkileşime geçmektedir. Bilgi ve iletişim teknolojileri insanların daha kolay metin üretmelerini ve paylaşmalarını sağlamaktadır (İnternet, wikiler, bloglar, internet siteleri vb.). Alfabe, kalem, taş, parşömen kâğıdı ve matbaa yazılı iletişimin kapsamını değiştirmiştir. Günümüzde yazma artık çeşitli biçimlerde ortaya çıkmaktadır (Hudson, 2007). Warschauer (2007) 'e göre bilgisayar ortamlı iletişim (Computer-mediated Communication [CMC]) yazma öğretiminde ve öğreniminde önemli bir role sahiptir. CMC çok sayıda yazma teknolojisini içermektedir: anlık mesaj, e-posta, web bültenleri ve web sitesi oluşturarak hiper ortam yazarlığı.

Günümüzde yazma eylemi kâğıt-kaleme dayalı bir etkinlik olmaktan teknolojiye dayalı bir etkinlik olmaya doğru ilerlemektedir (Peterson-Karlan, 2011). Teknoloji, yazmaya yeni biçimler kazandırmaktadır. Teknoloji bilgi elde etmede yeni kaynaklar sağlamakta; yazar, öğretmen ve akranlar arasında iş birliğini, paylaşmayı ve düzeltmeyi kolaylaştırmaktadır. Yeni elektronik türler ve çoklu ortam biçimleri; yazı, hiper bağlantılar, resimler, videolar ve seslerin bütünleştirilmesini içermektedir (TEAL, 2010, s. 84). Collier (2013) 'e göre teknoloji yazma öğretimini değiştirmektedir. Resim ekleme, animasyonlar, video klipler ve bir izleyici ile iletişime geçmek için film oluşturma gibi görsel-işitsel araçların okuryazarlık kavramı ile bütünleştirilmesi yazma öğretiminin doğasını değiştirmektedir.

Bromley (2010)'e göre geleceğin okuma ve yazması yaygın, toplumsal ve iş birlikli olacak ve konuşmayı yazıya çeviren programlar, elle ve klavye ile yazmanın yerini alacaktır. Okur ve yazar topluluğu hızlı bir şekilde genişlemektedir. İnternet sayesinde insanlar çok kolay bir şekilde bilgiye ulaşabilmekte ve yazılarını paylaşabilmektedir. Yazarların hedef kitlesi internet sayesinde genişlemektedir. Ayrıca kullanıcıların internet üzerinden kullanabileceği, değiştirebileceği ve geliştirebileceği içerikler iş birlikli bilgi üretimini

sağlamaktadır. Wikipedia ve wiki siteler bilgi üretiminde kullanıcıların ortak bir şekilde çalışmalarını sağlamaktadır. Böylece okuma ve yazma sosyal bir süreç hâline gelmektedir.

Macarthur (2006) 'a göre yazma ve teknoloji üzerine yapılan araştırmalar iki çerçevede incelenebilir: geleneksel yazma becerilerini geliştirmek amacıyla teknolojiyi destek olarak kullanma ile ilgili araştırmalar ve teknolojinin ortaya koyduğu yeni biçim ve bağlamlarda yazma öğretimi üzerine araştırmalar. Geleneksel yazma becerilerinin niteliği ve niceliğini geliştirmek amacıyla yapılan araştırmalar kelime işlemcilerin kullanılması ya da biliş-üstü uyarıcılar, organizasyonel destek, otomatik geri-dönüt ve yazılı hâle getirme desteği sağlayarak yazmaya destek olan programların kullanımın etkisini araştırmaktadırlar. İkinci olarak hiperortam gibi yeni yazma biçimleri ve CMC gibi yeni yazma sosyal ortamların etkisi ile ilgili araştırmalardır. Yeni yazma biçimleri ve ortamları üzerine araştırmalar yeni yeni ortaya çıkmaktadır.

Geleneksel yazma becerilerini geliştirmek için teknolojiyi destek amacıyla kullanan çalışmalara bakıldığında; kelime işlemcilerin yazma becerileri üzerine etkisi ilgili araştırmalar ve planlama ve düzenleme-düzeltme aşamalarında bilgisayarı destek olarak kullanan araştırmalara rastlanmaktadır. Yapılan çeşitli çalışmalar kelime işlemcilerin öğrencilerin yazılı ürünlerini hem nicelik hem de nitelik yönünde olumlu yönde etkilediğini (Bangert-Drowns, 1993; Barrera, Rule ve Diemart, 2001; Goldberg, Russell ve Cook, 2003; MacArthur, Graham ve Schwartz 1993; MacArthur, Graham, Schwartz, ve Shafer, 1995), planlama ve düzenleme-düzeltme sürecini kolaylaştırdığını (Goldberg vd.,2003), öğrenmeyi daha sosyal bir hâle getirdiğini (Kuhlman, Danielson, Campbell ve Topp, 2005) ve öğrencilerde yazma motivasyonunu artırdığını (Yackanicz, 2000) ortaya koymaktadır.

Kuhlman vd. (2005) birinci sınıf öğrencileri ile el bilgisayarlarında yazma öğretimini araştırmışlardır. Elde edilen bulgular, el bilgisayarları ile yazma öğretiminin birinci sınıf öğrencilerine uygun olduğunu ortaya koymuştur. Öğrencilerin hemen hemen tamamının yazma görevlerine etkin bir şekilde katıldıkları ve öğretmen yardımına çok az ihtiyaç duydukları belirlenmiştir. El bilgisayarlarının, öğrencilerin sorumluluk seviyesini artırmanın yanı sıra öğrenciler arasında pozitif etkileşimi artırma konusunda önemli bir avantaja sahip olduğu ileri sürülmüştür.

Goldberg vd. (2003) yaptıkları metanaliz çalışmasında, yazma öğretiminde bilgisayarların kullanımının öğrencilerin ürettikleri yazıları hem nicelik hem de nitelik bakımından önemli

derecede etkilediğini ortaya koymuşlardır. Ayrıca öğrenciler bilgisayarlar sayesinde yazarken ve yazılarını arkadaşları ile paylaşırken öğrenme daha sosyal bir süreç olmuştur. Öğrenciler bilgisayarları kullanıyorken düzenleme işlemini yazıyı bitirdikten sonra değil de yazarken yapma eğiliminde olmuşlardır. Öğrenciler bilgisayarlar sayesinde daha uzun yazılar üretmişlerdir.

Ulusoy (2006) bilgisayarların yazma öncesi, yazma sırası ve düzenleme ve düzeltme aşamaları boyunca yazma öğretimindeki etkisi üzerine yapılan çalışmaları derlediği araştırmasında, bilgisayarın yazma sürecini kolaylaştırdığı ve yazma öncesinde yazıyı planlamak için etkili bir şekilde kullanılabildiğini ileri sürmektedir. Yazma programlarının yazma becerilerini geliştirmede bir araç olduğu ve öğretmenler, öğretim stratejileri ve bilgisayar programları bütününün öğrencilere yardım etmede önemli role sahip olduğu vurgulanmaktadır. Kelime işlemciler kalem kâğıtlara göre, yazarlara daha fazla özgürlük tanımaktadır. Çünkü öğrenciler istedikleri anda yazıda ekleme ve silme yapabilmektedirler. Bilgisayarlar öğrencilerin düzenleme ve düzeltme süreçlerini kolaylaştırmaktadır. Kelime işlemci programları, kelime doğru yazımını kontrol eden programlar, çevrim içi sözlükler ve çevrim içi stil ve dil bilgisi rehberleri düzeltme için önemli araçlar olarak kullanılmaktadır.

MacArthur vd. (1995) sürece dayalı yazma öğretimi, strateji öğretimi ve kelime işlemcinin bütünleştirildiği yazma öğretimi modelinin etkililiğini araştırmışlardır. Modelde öğretmenler öğrencilerin birlikte çalışacakları, akranları ile yazılarını paylaşacakları ve gerçek hedef kitle ile yazılarını paylaşacakları bir ortam hazırlamışlardır. Elde edilen bulgular, deney grubu öğrencilerinin hem bilgilendirici hem de hikâye edici metinlerde nitelik bakımından daha yüksek puanlar aldıklarını, metin uzunluğu bakımından yalnızca hikâye edici metinler lehine daha yüksek puanlar aldıklarını ve kelimenin doğru yazımı, büyük harf-küçük harf kullanımı ve noktalama işaretlerinin kullanımı bakımından anlamlı bir farkın ortaya çıkmadığını ortaya koymuştur.

Yazma öğretiminde teknolojinin kullanımı ile ilgili ilk çalışmalar geleneksel yazma becerilerinin geliştirilmesine destek olmak amacıyla teknoloji kullanımına odaklanmaktadır. Ancak günümüzde teknolojinin etkisinin artırması, internetin yaygınlaşması ve yeni iletişim kanallarının ortaya çıkması ile yeni yazma biçimleri ve yazma ortamları belirmektedir (MacArthur, 2009). Artık günümüzde internet üzerinden anında iletişim kurarak farklı sosyal ortamlarda ağ üzerinden bulunabilme, anında dünyanın tüm noktaları ile iletişime geçebilme ve müzik, ses ve video gibi medya

araçlarının yaygınlaşmasının geleneksel kompozisyon kavramının tanımını değiştirmesi gibi sebepler farklı yazma biçimleri ve ortamlarını genişletmektedir. MacArthur (2009) 'a göre internetin okuma ve yazmanın doğası üzerindeki etkisi şu şekildedir:

1. İnternet üzerindeki dijital metinler, geleneksel anlamda bildiğimiz metinleri ve görsel-işitsel medyaları birbiri ile bütünleştirdi.
2. İnternet üzerinden bilgi doğrusal olmayan bir yolla elde edilmektedir. Bu da okurun okuyacakları hakkında seçim yapmasını ve yazarın okurların yapacağı seçimlere katılımını gerektirmektedir.
3. İnternet üzerindeki muazzam bilgi miktarı okuma ve yazma açısından artık farklı becerileri gerektirmektedir.
4. İnternet, kullanıcıların yazar olarak içerik üretmeleri ve paylaşmalarını cesaretlendirmektedir (s. 100).

Yeni yazma biçimleri ve ortamlarında yazma öğretimi ile ilgili çalışmalara bakıldığında; yazma öğretiminde dijital hikâye (Kajder, 2004; Foley, 2013), yazma öğretiminde blog kullanma (McGrail ve Davis, 2011), sosyal medyada iş birlikçi hikâye edici yazma (Liu, Liu, Chen, Lin ve Chen, 2011), çoklu medya araçlarını kullanarak kompozisyon oluşturma (Ranker, 2008), hiper ortam yazarlık programı (Mott ve Klomes, 2001) ve yazma öğretiminde Google docs ve Etherpad (Brodahl, Hadjerrouit ve Kristian, 2011) gibi çalışmalar olduğu görülmektedir.

McGrail ve Davis (2011) yaptıkları durum çalışmasında beşinci sınıf öğrencilerine yazma öğretiminde bilgisayar üzerinden sınıf bloğu kullanımının etkilerini araştırmışlardır. Elde edilen bulgular sınıf bloglarının öğrencilerdeki hedef kitle algısını ve farkındalığını değiştirdiğini ortaya koymuştur. Hedef kitle soyut bir kavram olmaktan çıkmış ve ilgi ve arzularını paylaştıkları kişiler hâline gelmiştir. Hedef kitle öğrencilerin düşünce, fikir ve yazılarını etkilemiş; öğrencilerin yazılarını daha etkili bir şekilde düzenlemelerini sağlamıştır. Bloglar öğrencilerin fikirlerini genel bir forumda desteklemelerine ve ifade etmelerine ön ayak olmuştur. Ayrıca öğrencilerin yetkili ve istekli hâle gelmelerini sebep olmuştur. Öğrenciler çeşitli konularda fikirlerini, arzularını ve görüşlerini okurları ile paylaşmada istekli ve güvenli hâle gelmişlerdir.

Mott ve Klomes (2001) yaptıkları durum çalışmasında sürece dayalı yazma öğretimi ile hiper ortam yazarlık programını bütünleştirerek ilkokul çocuklarına yazma öğretimini incelemişlerdir. Hiper ortam yazarlık metin, ses, video ve grafik araçlarını kullanarak

Hyperstudio 3 programı ile yapılmaktadır. Hiper ortam yazarlık programında öğrenciler metin ve hiper ortam ögelerini birbiri ile bütünleştirerek kendilerini ifade etmede daha istekli davranmışlardır. 6-7 yaşındaki çocuklar doğrusal hiper ortam hikâyeler oluşturmayı tercih ederken, 8-9 yaşındaki çocuklar doğrusal olmayan programlamayı tercih etmiştir.

Liu vd. (2011) yaptıkları çalışmada üçüncü sınıf öğrencileri ile sosyal medya çevrelerinde iş birlikli hikâye yazma etkinliklerini incelemişlerdir. Çalışmanın sonunda hiper ortam yaklaşımının öğrencilerin sosyal medyada iş birlikli hikâye anlatımını geliştirdiği ortaya konmuştur. Bu gelişim işbirlikli süreçler kolaylaştırılarak, akran desteği geliştirilerek ve hikâyelerde yazarlık duygusu sağlanarak gerçekleştirilmiştir.

2.8. Dijital Hikâye

> Hepimizin içinde bir hikâye vardır. Hikâyeler toplum ve kültürün doğal bir ögesidir. Hikâye dile dayalıdır ve çağın sahip olduğu araçlarla iletilir. Bu araçlar, üzerine resimler oyulan bir kaya olabileceği gibi tüylü kalem ya da mürekkepli kalem, matbaa makinesi, televizyon ya da sinema filmi olabilir. Her nesil sahip oldukları araçların avantajlarına sahiptir ve kendi hikâye anlatma ve sunma yöntemlerini geliştirmiştir (Frazel, 2009, s. 7)

Hikâye ve hikâye anlatımı yüzyıllardır kullanılan bir gelenektir. Yazılı hikâyeler, yazılı kitaplar ve defterler sayesinde iletişim tüm okullarda öğretimin çekirdeğini oluşturmaktaydı. Günümüzde ise yeni nesil hikâye anlatımı, bilgisayar sayesinde resim, müzik ve ses gibi ögelerin birleştirildiği dijital hikâyelerle başlamaktadır (Hett, 2012). Dijital hikâye yazılı ve konuşulan kelimeyi zenginleştirmek ve geliştirmek için medyayı harmanlayan bir süreçtir. Çoklu ortam hikâyeler eski sanatın modern ifadesidir (Frazel, 2009). Ohler (2008) 'e göre "dijital hikâye, uygun bir hikâye ile çok sayıda medyayı birleştirmek için kişisel dijital teknolojiyi kullanmaktadır" (s. 15). Alexandar (2011) 'a göre "dijital hikâye basit bir şekilde dijital teknolojilerle hikâye anlatma işidir. Dijital hikâyeler siber kültür ürünlerine dayalı anlatılardır" (s. 3). Hathorn (2005) 'a göre "dijital hikâye iletişim, dil ve okuryazarlık becerileri ile teknolojiyi bütünleştiren program yeniliğidir" (s. 32). Robin (2006) 'e göre dijital hikâyelerin birçok tanımı var olmasına rağmen; genelde tanımlar, hikâye anlatma sanatı ile resim, ses ve video gibi çoklu ortam ögeleri harmanlama görüşünde fikir birliğine varmıştır. Yani tüm dijital hikâyeler belirli bir konuda bilgi sunmak için dijital grafikler, ses, video ve müzikleri bir araya getirmektedir. Geleneksel hikâyelerde olduğu gibi belirli bir tema ve bakış açısına sahiptir.

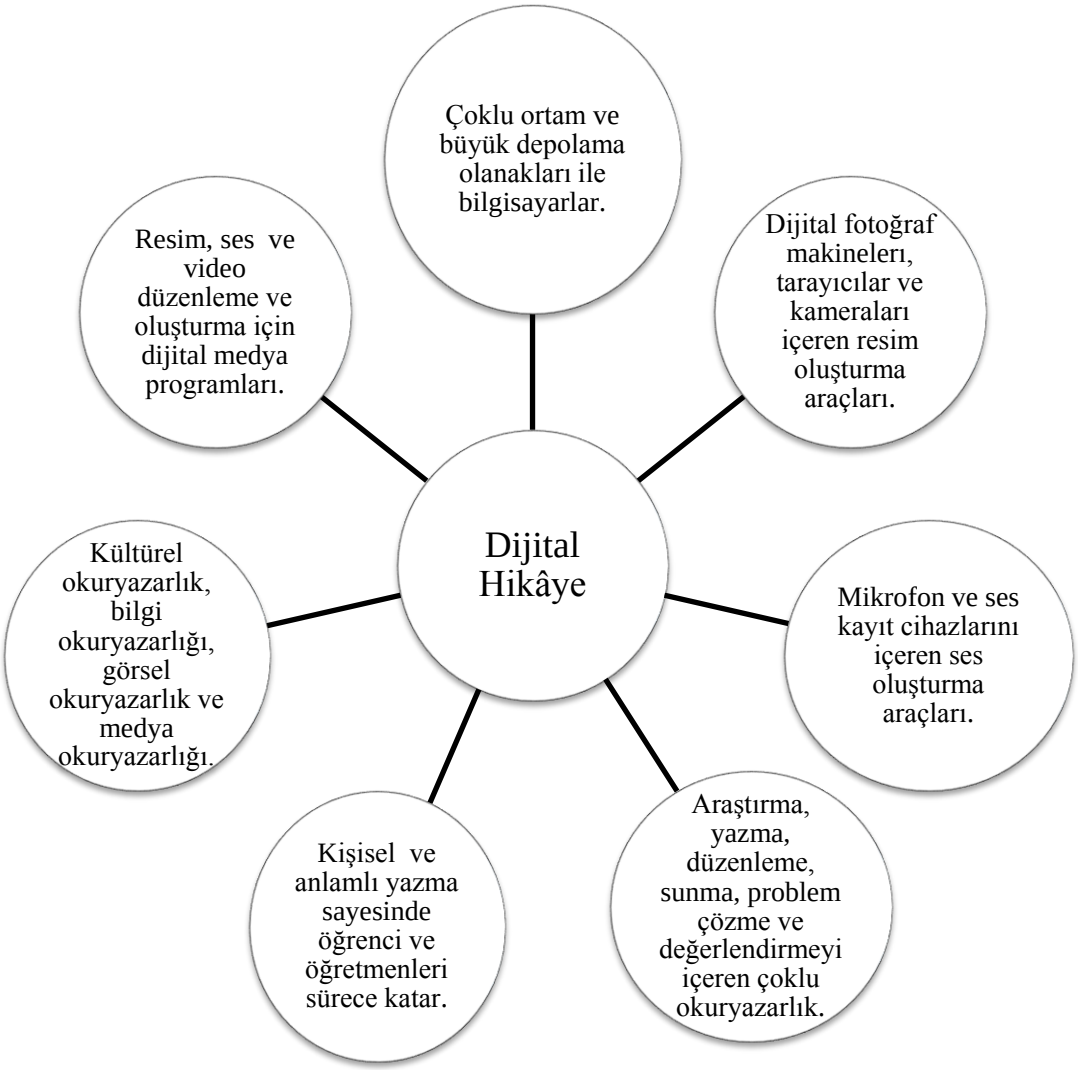
Hikâyeler genelde birkaç dakika uzunluğunda olmakla birlikte kişisel bir hikâye, tarihi bir olay ya da belirli bir konuda öğretim yapma amacı taşımaktadır. Dijital hikâye geleneksel hikâyelerle ile benzer yönlere sahip olmakla birlikte bazı noktalarda farklılık göstermektedir (Bkz. Tablo 5).

Tablo 5. Geleneksel Hikâyelerle ile Dijital Hikâyelerin Karşılaştırılması (Woodhouse'dan aktaran Duveskog, Tedre, Sedano ve Sutinen, 2012).

	Avantajları (Woodhouse, 2008)	Dezavantajları (Woodhouse, 2008)
Geleneksel Hikâye	• Öğrenciler hikâyelerini paylaşırlar ve topluluk duygusu geliştirirler. • Kişisel roller keşfederler ve yaşamlarına anlam katarlar. • Hikâyeler yaratıcılık ve hayal gücünü geliştirir ve zihni yoğunlaştırır. • Hayal gücünün kullanımı hikâyelerin hatırlanmasını sağlar. • Eleştirel düşünme ve dinleme becerilerini geliştirir. • Sözel geleneği sürdürür.	• Hazırlanması zaman alır. • Öğrenciler rahat bir çevreye ihtiyaç duyarlar ve hikâyelerini paylaşmada kendilerini rahat hissetmeyebilirler. • Konular kişisel değerleri zorlayabilir bu yüzden de tehdit edici olabilir. • Öğrenciler yönerge ve rehberliğe ihtiyaç duyarlar. • Hayalinde canlandırma becerisi gerektirir; herkese uygun olmayabilir. • Tepki önceki etkiye bağlı olabilir.
Dijital Hikâye	• Topluluğu ve hikâyelere ulaşmayı genişletir. • Geleneksel hikâyelere benzerdir. • Yaratıcı süreçleri ve odaklanmayı kolaylaştırır. • Hafızayı genişletir. • Sözel gelenek için sanal bir ortam sağlar. • Motivasyonu artırır.	• Yeni dijital araçları öğrenmek daha fazla zaman gerektirir. • Yeni dijital araçlar daha fazla rehberlik gerektirir. • Geleneksel hikâyeye benzerdir. • Hayalinde canlandırmada farklı yetenekler için daha fazla çeşite ihtiyaç duyar. • Hassas konular için kişisel olmayan bir kanal olabilir. • Hikâyeleri paylaşmada öğrenciler güvenli hissetmeyebilir.

Elektronik kişisel hikâyeler sayesinde, öğrenciler çoklu ortamın pasif tüketicisi olmak yerine aktif üreticisi olmaktadır (Ohler, 2006). Dijital hikâyeler resim, video, ses ve metin gibi çoklu ortam ögelerinden oluşmaktadır. Günümüzde etkili bir dijital hikâye oluşturmak için gerekli olan dijital araçlara çok kolay ulaşılabilmektedir. Imovie, Photostory ve

Moviemaker dijital hikâye oluşturmak için çok kolay bir şekilde kullanılabilecek programlardır (Rossiter ve Garcia, 2010).



Şekil 1. Dijital Hikâye ve Eğitim (Robin, 2008)

Şekil 1'de gösterildiği gibi, dijital hikâyelerin öğrenme ortamlarında kullanımı çeşitli fırsatlar sağlar. Dijital hikâyeleri öğrenme ve değerlendirme sürecine katmak, yalnızca öğrencilerin konu içeriğini öğrenmelerini ve teknoloji ile ilgili becerilerini geliştirmelerini sağlamaz. Aynı zamanda öğrencilerin öğrenme ilgililerinin gelişimine neden olarak problem çözme becerilerini kullanmaya motive etmektedir (Wang ve Zhan, 2010). Jakes ve Brennan (2005) 'a göre dijital hikâyeler yüksek kalitede öğrenme deneyimleri sağlamaktadır. Teknolojinin hikâye üretme sürecine katılması ile birlikte öğrenme deneyimleri genişlemektedir. Dijital hikâyeler öğrencilerde görsel ve çoklu ortam okuryazarlığını geliştirmektedir. Dijital hikâyeler öğrencilerin iletişim kurduğu sınırları

genişleterek rekabetçi ve zorlayıcı bir üslup katmaktadır. Dijital hikâyeler yaratıcılığı geliştirmektedir. Öğrencilerin yazılarını görselleştirmesini sağlayarak daha etkili yazmalarını sağlamaktadır. Öğrencilerin motivasyonunu ve üretilen ürünün niteliğini artırmakta ve teknoloji ve bilgi okuryazarlığını öğretmektedir. Frazel'e (2009) göre ise dijital hikâye oluşturmak aktif bir süreçtir. Öğrenme ortamlarında heyecan verici ve eğlenceli bir iklim sağlamaktadır. Programda teknolojinin uygun kullanımını geliştirmektedir. Okul ve toplum arasında bir köprü rolü edinmektedir. Tüm derslerde kullanılabilmektedir. Hem görsel hem de işitsel öğrenenler için etkilidir. Barrett (2006) 'e göre dijital hikâyeler şu dört öğrenme stratejisi ile bir noktada birleşmektedir: öğrenci katılımı, derin öğrenme için yansıtma, teknoloji entegrasyonu ve proje-dayalı öğrenme.

CDS'ye göre iyi bir dijital hikâyenin sahip olması gereken yedi öge vardır: bakış açısı, heyecanlandırıcı soru, duygusal içerik, sesinin gücü, müzik, ekonomi ve tempo (CDS'den aktaran Robin, 2008). Ohler (2013)'e göre ise iyi bir dijital hikâyenin sekiz ögesi bulunmaktadır (Bkz. Tablo 6).

Tablo 6. Dijital Hikâyenin Ögeleri (Ohler, 2013)

1. Bakış açısı	Dijital hikâyede bakış açısı çok geniş bir yelpazeye sahiptir. Öğrenciler dil öğretimi derslerinde başlarından geçen kişisel bir olayı anlatabilecekleri gibi sosyal bilgiler derslerinde tarihî bir olayı belgesel tarzında anlatabilirler.
2. Duygusal katılım	Hikâyenin duygusu objektif hikâyeler ile çok yoğun duygulu arasında değişebilir. Yani hikâyeler düşünsel katılım ile duygusal katılım arasında olabilir.
3. Ton	Dijital hikâyelerde ton çok çeşitli olabilir. Komik, sinirli, ciddi, içgözlem veya iyimser bunlardan bazılarıdır.
4. Hikâye	Hikâye birçok dijital hikâyenin temelidir. Öğretmenler öğrencilerin hikâyelerini uygun miktarda yazıp yazmadıklarından ve vermek istediklerini anlatıp anlatamadıklarından emin olmalıdır.
5. Müzik	Öğretmenler dijital hikâyelerde ne kadar müziğe yer vereceklerini ve bu müziğin dijital hikâyede ne kadar etkili olacağını ortaya koymalıdırlar. Müzik dijital hikâyeyi destekleyici olmalıdır.
6. Video ve performans	Öğretmenler öğrencilerin dijital hikâyelerinde ne tür görseller kullanacaklarını göz önüne almalıdır ve öğrencilerin kullanımlarını kolaylaştırmak için programda yeteri kadar zaman ve teknolojiye sahip olduklarından emin olmalıdır.
7. Yaratıcılık, özgünlük ve yaratıcı düşünme	Yaratıcılık dünyayı görme yoludur. Yaratıcı düşünme ise gördüklerini özgün bir ürüne dönüştürme yoludur. Dijital araçlar, öğrencilerin içlerindeki yaratıcı hikâye ve anlatıcıyı çıkarmalarını sağlayabilir.
8. Zaman, hikâye uzunluğu ve ekonomiklik	Ekonomiyi sağlamak ve sınıfın sınırlıkları içinde dijital hikâye oluşturmak için, öğretmenlerin uzunluk, öğrencilerin kullanabilecekleri medya sayısı ve projenin ne kadar zaman alacağı ile ilgili diğer değişkenler hakkında uyulması gereken kurallar oluşturmaları kendilerine faydalı olabilir.

2.8.1 Dijital Hikâyelerin Gelişimi

Dijital hikâye son yıllarda çok hızla yükselmesine rağmen, sanıldığının aksine yeni bir düşünce değildir. Joe Lambert ve Dana Atchley California'daki bir sanat merkezi olarak kurulan CDS'nin kurucuları olarak 1980'lerin sonundan itibaren dijital hikâye hareketine öncülük etmişlerdir. 1990'ların başından itibaren de insanların kendi dijital hikâyelerini oluşturmalarına ve paylaşmalarına yardımcı olmuşlardır (CDS, 2015). Joe Lambert ve Dana Atchey dijital hikâyeleri kullanarak tiyatro, video üretimi ve kültürel demokrasi ve toplum sanatları alanındaki ön bilgi ve deneyimlerini birleştirmişlerdir. 1994'te "Herkesin

anlatacak bir hikâyesi vardır." sloganını kullanarak toplum sanatları merkezi olarak California'da CDS'yi kurmuşlardır (Slyvester ve Grenidge, 2009). Artık günümüzde bilgisayar, tarayıcı, dijital kameralar ve dijital ses kaydedicileri çok daha kolay ulaşılabilir olmuştur. Atchley ve Lambert çalışmalarına ilk başladıklarında ucuz ve kolay ulaşılabilir medya araçlarını çok fazla hayal edememelerine rağmen günümüzde dijital hikâyelerin eğitsel kullanımında çok hızlı bir gelişim yaşamaktayız (Robin, 2008). Dijital hikâye yansıtma, güçlendirme ve öğrenme aracı olarak uzun bir tarihe sahiptir. Dijital hikâye merkezi ve kurucuları hareketin öncüleri olmuşlardır. Daha sonra dijital hikâye tüm kademelerde, çeşitli kültürlerde ve etnik yapılarda öğrencilere sahip çeşitli dallarda öğretmenler için pedagojik bir araç olmuştur (Rossiter ve Garcia, 2010).

2.8.2 Dijital Hikâye ve Öğretim

Öğrenme ortamlarında dijital hikâyenin kullanımına bakıldığında; öğretmenlerin belirli bir ders içeriğini aktarmak ya da anlatmak amacıyla ve öğrencilerin belirli bir ders içeriğini öğrenmek ya da hayali veya kişisel bir hikâyeyi anlatmak amacıyla dijital hikâye hazırladıkları görülmektedir (Robin, 2008). Öğretmenler dijital hikâyeyi belirli bir ders içeriğini aktarmak için kullanarak tartışmayı kolaylaştırabilir ve soyut kavramları daha anlaşılır hâle getirebilirler. Diğer taraftan öğrenciler dijital hikâye hazırladıklarında, belirli bir konuda araştırma yaparak ve bir bakış açısı belirleyerek kendi hikâyelerini oluşturabilirler. Bu sayede öğrencilerin ilgi, dikkat ve motivasyonları önemli derecede geliştirilebilir. Öğrenciler bu süreçte kütüphane ve interneti kullanarak araştırma yaparlar ve öğrenilecek içeriği analiz ve sentez ederek daha da derinleştirirler. Ayrıca öğrenciler fikirleri organize etmeyi, sorular sormayı, fikirleri ifade etmeyi ve hikâye yapılandırmayı öğrenerek iletişim becerilerini geliştirirler (Robin, 2006).

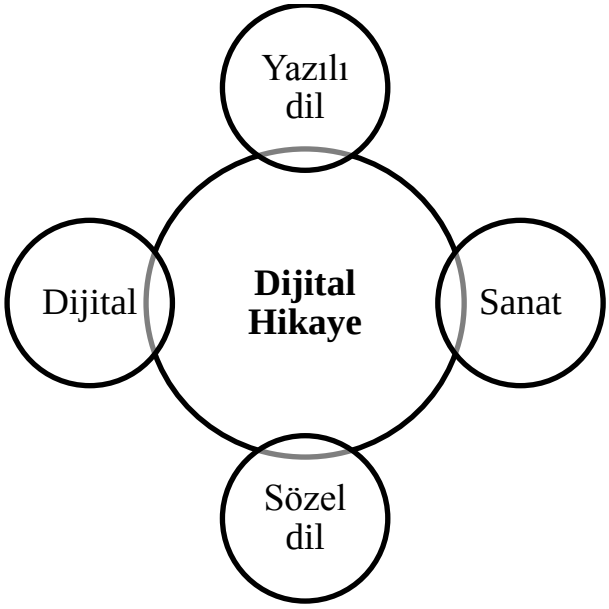
Öğrenme ortamlarında öğrencilere dijital hikâye hazırlatılarak yapılan çeşitli araştırmalarda; dijital hikâyelerin öğrenme çevresini, programı ve öğrenme deneyimlerini zenginleştirdiği (Sadik, 2008), teknik, sunum, araştırma, düzenleme ve yazma becerilerini geliştirdiği (Dogan ve Robin, 2009), öğrenme motivasyonu ve problem çözme yeterliğini artırdığı (Bumgarner, 2012; Hung, vd., 2012), akademik başarı, tutum, motivasyon ve öğrenme stratejilerini geliştirdiği (Kahraman, 2013; Demirer, 2013), öğrencilerin öz-güven edinmesini sağladığı (Yüksel, 2011), öğrencilerde söylem duygusu, hikâye organizasyonu,

çoklu ortam okuryazarlık becerileri ve yazma becerileri geliştirdiği (Bumgarner, 2012; Kulla-Abbot, 2006; Sylvester ve Greenidge, 2009) ortaya konmuştur

2.8.3 Dijital Hikâye ve Okuryazarlık

Okuryazar olmak için öğrencilerin basit bir şekilde okumaları ve yazmaları artık yeterli değildir. Günümüzde gittikçe artan ve karmaşıklaşan bilgiyi öğrenciler anlamalı, uygulamalı, analiz etmeli, sentez etmeli, değerlendirmeli ve oluşturmalıdırlar. Bunun için geleneksel metinler, görseller ve hipermetinleri de içeren tüm metinlere öğrencilerin ulaşmaları için çoklu okuryazarlık becerilerine sahip olmaları gerekir (Thesen ve Kara-Soteriou, 2011). Geleneksel hikâye öğrencilerin okuma, yazma, dinleme ve konuşma gibi dil becerilerini aktif kılarak okuryazarlık becerilerini geliştirmede kullanılmaktadır. Dijital hikâye ise Şekil 2'de gösterildiği gibi, geleneksel ve yeni okuryazarlık becerilerini bütünleştirerek okuryazarlığı dijital boyutta genişletmektedir. Dijital hikâye sayesinde öğrenciler çeşitli dijital araçlardan etkili bir şekilde faydalanmaktadırlar. Öğrenciler kendi anlayışlarını, problem çözme becerilerini ve eleştirel düşünme becerilerini bütünleştirerek teknolojiyi yaratıcı bir şekilde kullanmaktadırlar. Diğer taraftan dijital hikâye oluşturan kişi sanat yaratıcısı, sanat üreticisi ve sanat yöneticisi olmaktadır. Ayrıca dijital hikâyeler konuşulan dili hem anlama hem de kullanma yeteneğini geliştirmektedir. Son olarak dijital hikâyeler yazıya dayalıdır, gerçekçi yazmayı gerektirir, geleneksel yazmaya köprü oluşturur ve yazmada derin düşünmeyi sağlamaktadır (Ohler, 2013).

Dijital hikâye, öğretmenlerin okuryazarlık öğretimine teknoloji ve medyayı sistematik olarak uyarlamalarını sağlamaktır (Butler, Monda-Amaya ve Haeny 2013). "Dijital hikâye, film kurallarını anlamanın yanı sıra geleneksel sözel hikâye etme becerisi, kompozisyon yazma, görsel okuryazarlık ve medya okuryazarlığı olmak üzere çeşitli becerileri gerektirir" (Banaszewski, 2005, s.7). Kulla-Abbott (2006) 'a göre dijital hikâye öğrencilerin hem geleneksel hem de çoklu ortam okuryazarlık becerilerini geliştirmektedir. Robin (2006) 'e göre ise öğrencilerin dijital bir hikâye hazırlama sürecinde elde ettikleri okuryazarlık becerileri şu şekildedir: araştırma becerileri, yazma becerileri, organizasyon becerileri, teknoloji becerileri, sunum becerileri, görüşme becerileri, kişiler arası beceriler, problem çözme becerileri, değerlendirme becerileri.



Şekil 2. Dijital Hikâye ve Okuryazarlık

2.8.4. Dijital Hikâye ve Yazma Öğretimi

> Medya üretimi, çocukları gerçekçi bir yolla yazma sürecine katmanın etkili bir yoludur. Okul ödevleri için rapor ve makale yazmak istemeyen öğrenciler bir ödev olarak algılamadıkları için medya planları ve metni yazmaktan son derece mutlu olmaktadırlar. Dijital bir hikâye hazırlama sürecinde, öğrencilerin işe koştukları beceriler, okul içi ve okul dışında önemli olan yazmanın birçok yönünü kapsamaktadır. Dijital hikâyeler etkili bir medya ürünü ortaya koymak için hem yaratıcı hem de bilgilendirici yazma tekniklerini öğrencilerin sentez etmesini gerektirmektedir. Dijital hikâye süreci öğrenciyi teknolojiyi kullanmadan önce kişisel yansıtmaya kattığı için yazmada derin işlemede önemlidir. Öğrenciler yazdıkça düşünmektedirler. Teknoloji işin içine ne kadar girerse girsin dijital hikâye okuma ve yazmanın geleneksel biçimlerini her zaman kapsayacaktır. Dijital hikâyeler öğrencilerin geleneksel okuma-yazma becerilerini geliştirmenin yanı sıra dijital dünya için ihtiyaç duyulan yeni okuma-yazma becerilerini genişletecektir (Ohler, 2008, s. 59).

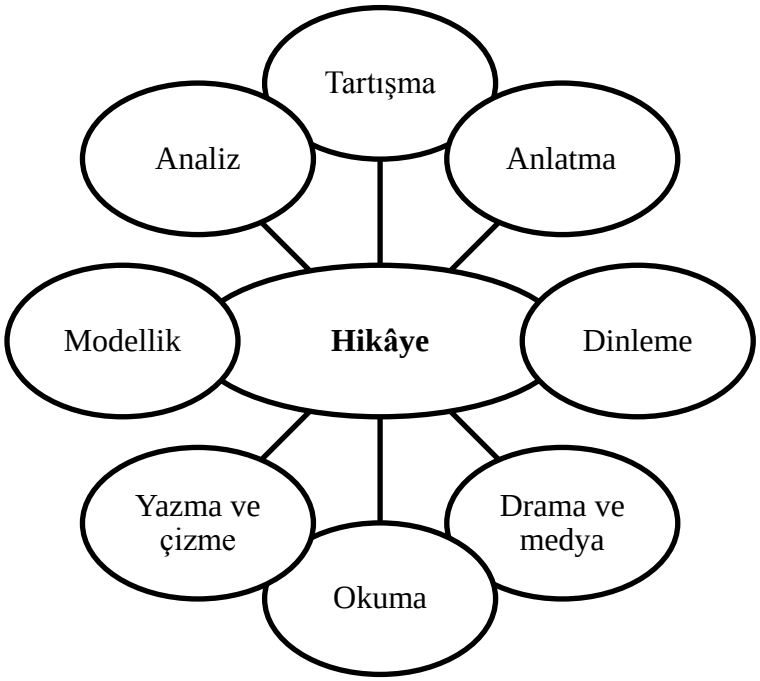
Yazma güçlüğü çeken öğrenciler genelde stratejik yazar değildirler. Dijital hikâyeler öğrencilerin stratejik yazar olmaları konusunda yardımcı olabilir. Dijital hikâye imla, noktalama ve el yazısı gibi konularda öğrencilerin eksikliklerini açık bir şekilde azaltmaktadır. Film şeridi olayların mantıklı ve sıralı bir şekilde ilerlemesini kolaylaştırmaktadır. Olayların akışında bir kesinti ya da atlama olduğunda yazar ses kaydı yapmadan önce onu düzenleyebilmektedir. Dijital hikâye başarısız yazarları yalnızca çoklu ortam sürecine katıp eğlendirerek motive etmez; başarısız yazarlıktan iyi yazarlığa doğru ilerleme kaydettirmektedir (Slyvestre ve Granedge, 2009). Dijital hikâye öğrencilerin

yazma sürecini kullanmalarını ve anlamalarını sağlamaktadır. Ayrıca hem onlar için tuhaf hem de aşina oldukları bir ortamda kendi yaşamlarını keşfetmektedirler (Saunders, 2014).

Yazma öğretiminde dijital hikâyeleri kullanan çeşitli araştırmalarda izleyici kitlesini genişleterek onları daha açık ve detaylı hikâyeler oluşturmaları konusunda motive ettiği (Foley, 2013; Sylvester ve Greenidge, 2009; Vasudevan vd., 2010) ve öğrencilerin katılım düzeylerini ve yazma öz-algılarını artırdığı (Banaszewski, 2002; Bumgarner, 2012; Campbell, 2012; Hathorn, 2005) görülmüştür. Ayrıca dijital hikâyelerin öz-ifade ve öz-yansıtma için öğrencilerin kendi uslüplarını kullanmayı güçlendirdiği (Lee, 2014), öğrencilerin yaşam deneyimlerini canlandırdığı ve yazma sürecini güçlendirdiği (Bumgarner, 2012; Saunders, 2014) ve öğrencilerin yazılarındaki toplam kelime sayısında, tam cümle sayısında ve doğru kelime sayısında gelişmeler sağladığı (Xin, 2013) ortaya konmuştur. Diğer taraftan dijital hikâyelerin öz-yazarlık sürecinde bir araç olarak hizmet ettiği (Davis, 2004), ilkokul sınıflarında dijital medyayı işe koşarak öğrencilerin yazma kimliklerini ve yazma ve yazma süreci hakkında ortak bir dil geliştirdiği (Foley, 2013), öğrencilerin yansıtma, düzenleme ve geri dönüt süreçleri boyunca hikâye organizasyonunu daha iyi anladıkları (Kulla-Abbott, 2006) ve öğrencilerin revizyon hakkında daha geniş bir anlayışa sahip olmalarını sağladığı (Stojke, 2009) çeşitli araştırmalarla belirlenmiştir.

2.9. Okuryazarlık Öğretiminde Hikâyeler

Hikâye öğrenme sürecinde önemli bir tekniktir. Bireyler hikâyeler sayesinde soyutlama ve genellemeler yaparak birbirlerini daha iyi anlarlar. Bu sayede deneyimlerini paylaşarak birbirleri arasında anlam köprüleri kurarlar. Bu durum deneyimlerin paylaşılması ve ortaklığı kolaylaştırmaktadır (Abrahamson, 1998). Hikâyeler sayesinde öğrenciler duydukları ve anlattıkları hikâyelerden kendileri için bilgi ve anlamları yapılandırırlar. Bu sayede öğrenciler, öğrendiklerini kişiselleştirirler (Behmer vd., 2006). "Öğretmenler dış dünya ile ilgili hikâyeler anlatarak, öğrencilerin verilen bir bağlamda karmaşık ögeleri organize etmelerini ve yaşam deneyimleri ve öğrenme süreçlerinde yansıtma yapmalarını sağlarlar. Böylece öğrencileri kendi bilgilerini geliştirebilecekleri, yapılandırabilecekleri ve öğrenebilecekleri bilgi dünyasına katarlar" (Wang ve Zhan, 2010). Şekil 3'te de görüldüğü üzere, hikâyeler öğrenme ortamlarında okuma ve yazma gibi becerilerden analiz ve tartışma gibi zihinsel becerilere kadar çeşitli amaçlarla kullanılmaktadır.



Şekil 3. Hikâye ve İşlevleri (Akyol, 2011)

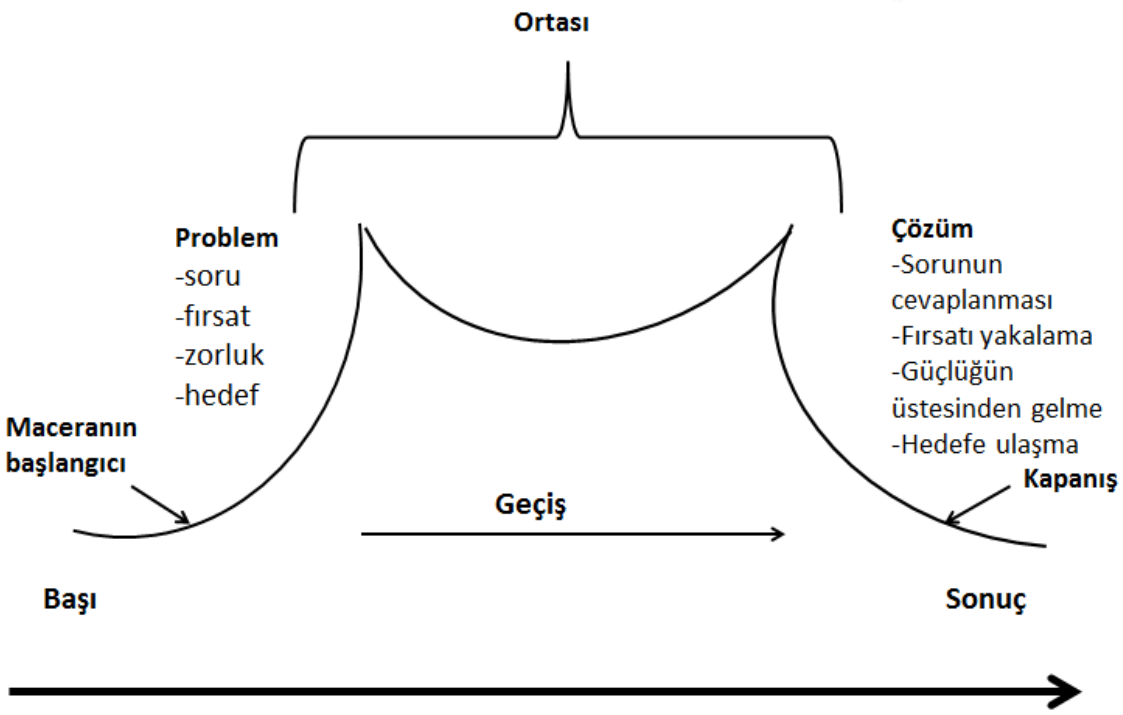
Tablo 7'de gösterildiği gibi, çocuklar 6 yaşına geldiklerinde hikâye yapısını ve hikâye ögelerini anlayabilmektedirler (Dymock ve Nicholson, 2010). Çocuklar okul öncesi dönemde hikâye dinleyerek ve hikâye anlatarak hikâye kavramı geliştirmektedirler. Çocuklar ilkokula başladıklarında hikâyelerin nasıl organize edildiğini ve yazarın hikâye ögelerini nasıl kullandıklarını anlayabilmektedirler. Çocuklar zamanla hikâye hakkındaki bilgilerini hikâye yazmak ve okuduğu hikâyeleri anlamak için kullanmaktadırlar (Tompkins, 2008). Wang ve Zhan (2010) 'a göre bir öğrenme aracı olarak hikâyeler çoğunlukla çocukların öğrenim hayatlarının başında yoğun bir şekilde kullanılmaktadır. Küçük çocuklar kişisel hikâyeler ve fabllar anlatarak ve yazarak bir konu hakkında bilgi edinirler ve olay örgüsü, düzenleme, yazma ve hikâye anlatma sayesinde dil becerilerini geliştirirler.

Tablo 7. İlköğretim Döneminde Çocuklarda Hikâye Gelişimi (McKeough, Palmer, Jarvey ve Bird, 2007).

Dönem	Özellikler
6 yaşına kadar	Bu dönemde çocuklar hikâyelerin doğasını anlayabilirler. Sıralılık, belirlilik, amaçlılık ve çatışma özelliklerini anlayabilmektedirler. Çocuklar hikâyelerin bir problem ya da çatışma içerdiğini, karakterin problemi çözmeye çalıştığını, karakterin amacını anlayabilmektedirler.
8 yaşına kadar	Bu dönemde öğrenciler problemi olan bir hikâye yazabilirler. Karmaşık bir olay örgüsü tasarlayabilirler. Zihinsel ve fiziksel dünyaları ile karakterleri tasvir edebilirler. Daha fazla tanımlayıcı detaya yer verebilirler. Daha gelişmiş cümle yapıları kullanabilirler. Bağlaçlar kullanabilirler.
10 yaşına kadar	Ortamı önemli derecede tasvir edebilirler. Çok daha gelişmiş alt olayların da bulunduğu olay örgüsü oluşturabilirler. Daha zengin ve daha açık bir şekilde karakterlerin zihinsel durumlarını tasvir edebilirler.
12 yaşına kadar	Bu dönemde çocuklar hikâyelerinde karakterlerin ani zihinsel durumlarını ve amaçlarını yorumlarlar. Çocuklar zaman ve duruma göre değişmeyen uzun dönemli zihinsel durum ve özellikli karakterler oluşturabilirler.

Çocukların küçük yaşlardan itibaren hikâyeler sayesinde geliştirdikleri dil becerilerinden birisi de yazma becerisidir. "Hikâye edici yazma bir ya da birkaç kişiyi, bir anıyı, bir dönemi, bir durumu hikâye unsurlarını (karakterler, olay, yer ve zaman) kullanarak anlatmadır" (Güneş, 2013, s. 177). Coşkun (2007) 'a göre hikâye edici yazmada belli bir anlatıcının belli bir bakış açısı ile bir dizi olayı, zaman, mekân ve kurgusal bir düzende anlatımı söz konusudur. Hikâye edici anlatım en çok hikâye ve romanlarda kullanılmakla birlikte tiyatro, anı, mektup, günlük, masal ve fabl gibi metin türlerinde de kullanılabilir.

Öyküleyici metin olan hikâyeler basit bir şekilde cümle ve fikir listesi değildir. Hikâyeler bir yapıya sahiptir ve başı, ortası ve sonundan daha fazlasını içermektedir (Bkz. Şekil 5). Genelde etkili bir hikâye şu dört yapı üzerine kurulmaktadır: karakterler, olay örgüsü, ortam ve ana fikir. Olay örgüsü her hikâyede anahtar bir role sahiptir. Olay örgüsü problem, probleme tepki, eylem ve ürün olmak üzere birçok bölümden oluşmaktadır. Bununla birlikte her hikâye ilginç bir probleme sahip olmalıdır (Dymock ve Nicholson, 2010). Hikâyeler diğer türlerden farklı olarak kendilerine özgü bir yapıya sahiptir. Yazarın ilginç bir hikâye oluşturmak için karakterleri, olay örgüsünü, ortamı ve diğer ögeleri farklı biçimlerde kullanmasıyla hikâyeler oldukça karmaşık bir yapıya bürünebilmektedir (Tompkins, 2008) (Bkz.Şekil 4).



Şekil 4. Hikâye Akışının Görsel Tasviri (Dillingham'dan aktaran Ohler, 2008).

Akyol (2011) 'a göre hikâyeler giriş, gelişme ve sonuç olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır. Giriş bölümünde sahne ve karakterler tanımlanarak problemin çerçevesi çizilmekte ve okuyucu hikâyeye motive edilmektedir. Gelişme bölümünde karakterin problemi çözmesinde önüne çıkan engeller anlatılmakta ve karakter hakkında daha ayrıntılı bilgi verilmektedir. Sonuç bölümünde ise karakterin karşılaştığı problem çözülmekte ve olaylar toparlanarak sonuçlandırılmaktadır. Coşkun (2007) 'a göre hikâyelerde olayların art arda sıralanmasıyla sanki bir özet anlatıyor gibi okuyucuyu sıkmamak için anlatımı betimlemeler ve diyaloglarla canlandırmak gerekmektedir. Tompkins (2008) 'e göre ise hikâye yazarları okuyucuyu sıkmamak ve anlatımı zenginleştirmek amacıyla karşılaştırma, mübalağa, betimleme, kişiselleştirme, semboller kullanma ve üslup gibi çeşitli edebî araçlar kullanmalıdır.

Şekil 5. Hikâye Ögeleri (Tompkins, 2008)

2.10. İlgili Araştırmalar

2.10.1. Dijital Hikâye ve Ders İçeriğini Kazandırmaya Yönelik Çalışmalar

Dijital hikâyelerin fen, sosyal bilgiler ve fizik gibi çeşitli derslerde ve ilkokuldan liseye kadar çeşitli kademelerde programla bütünleştirilerek ders içeriği öğretiminde kullanılabileceği çeşitli araştırmalarda ortaya konmuştur. Dijital hikâyelerin öğrenme çevresini, programını ve deneyimlerini zenginleştirdiği, akademik başarıyı, motivasyonu ve derse yönelik tutumu artırdığı, dersi daha ilgi çekici ve eğlenceli hâle getirerek kalıcılığı sağladığı ve öğrenme sürecinde yazılı kelimelerin yeterli olmadığı durumlarda görsel ve işitsel duyuları katarak öğrenmeyi geliştirdiği yapılan çalışmalarla gösterilmiştir (Demirer, 2013; Hung vd., 2012; Kahraman, 2013; Sadik, 2008; Suwardy, Pan ve Seow, 2013). Sadik (2008) Mısır'da yedinci sınıf öğrencileri ile yaptığı araştırmada dijital hikâyeye dayalı gerçekçi öğrenme görevlerine öğrencilerin ne derece katıldıkları, öğrenmeye dijital hikâyeyi adapte etmede dijital hikâyelerin ne kadar etkili olduğu ve öğretmenlerin dijital hikâyeler hakkındaki görüşlerini araştırmıştır. Elde edilen bulgulara göre, dijital hikâyeler öğrenme çevresini, programı ve öğrenme deneyimlerini zenginleştirmiştir. Dijital hikâyeler öğrencilerin dersin içeriğini anlamasını artırmış ve öğrencilerin teknik, işbirliği ve iletişim becerilerini geliştirmiştir. Demirer (2013) doktora tezinde altıncı sınıf öğrencilerine sosyal

bilgiler dersinde bilgisayar ve web tabanlı dijital hikâye çalışmalarının öğrencilerin akademik başarılarına, tutumlarına, motivasyonlarına ve öğrenme stratejilerine etkisini araştırmıştır. Elde edilen bulgularla deney grubundaki öğrencilerin akademik başarı, derse yönelik tutum, motivasyonel inançlar ve öğrenme stratejileri puanlarının kontrol grubu öğrencilerine göre daha fazla arttığı ortaya konmuştur. Ayrıca web tabanlı hikâye çalışmalarının akademik başarı, derse yönelik tutum, motivasyonel inançlar ve öğrenme stratejileri puanları üzerinde bilgisayarda paket programlarla gerçekleştirilen dijital hikâye çalışmalarına göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Görüşme sonuçları incelendiğinde ise öğretmen ve öğrenciler genel olarak dijital hikâye etkinliklerinin ders başarısını, derse yönelik tutum ve motivasyonu artırdığını ve teknoloji kullanma becerilerini geliştirdiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler özellikle iletişim, etkileşim, paylaşım ve değerlendirme konusunda sağladığı avantajlar nedeniyle günümüz şartlarında en uygun yaklaşımın web tabanlı dijital hikâye yaklaşımı olduğunu vurgulamıştır. Hung vd. (2012) 177 beşinci sınıf öğrencisi ile yaptıkları çalışmada proje dayalı dijital hikâye yaklaşımının beşinci sınıf öğrencilerinin fen dersindeki motivasyonlarına, problem çözme yeterliğine ve başarılarına etkisini incelemişlerdir. Ayrıca araştırmada dijital hikâye yaklaşımının etkisinin cinsiyete göre değişip değişmediği incelenmiştir. Öğrenciler iki gruba ayrılmış ve birinci grup projeye dayalı dijital hikâye yaklaşımı ile öğrenim görürken, diğer grup geleneksel projeye dayalı öğrenme yaklaşıma göre öğrenim görmüştür. Elde edilen bulgulara göre, projeye dayalı dijital hikâye yaklaşımının öğrenme motivasyonunu artırmada, problem çözme yeterliğini geliştirmede daha etkili olduğu ve deney grubundaki öğrencilerin fen başarısının daha yüksek olduğu ortaya konmuştur. Ayrıca cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Öğrencilerle yapılan görüşmeden elde edilen bulgulara göre ise projeye dayalı dijital hikâye yaklaşımının yalnızca öğrencilerin başarı ve problem çözme yeterliğini geliştirmediği, aynı zamanda öğrenme tutumu ve motivasyonunu da geliştirdiği ortaya konmuştur. Kahraman (2013) tarafından yapılan doktora tez çalışmasında, dokuzuncu sınıf fizik öğretiminde dijital fizik hikâyeleri kullanımının başarı ve motivasyonu nasıl etkilediği araştırılmıştır. Çalışma, hem nicel hem de nitel verinin birarada toplandığı karma desene dayalı olarak yapılandırılmıştır. Çalışmanın nicel boyutunda yarı deneysel öntest-sontest kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Nitel boyutunda ise öğretmen ve öğrencilerle görüşme yapılmıştır. Çalışma toplam dört sınıfla yapılmış; iki sınıf deney grubu olarak diğer iki sınıf ise kontrol grubu olarak atanmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre, fizik başarısında dijital hikâye

kullanılan deney grubu lehine anlamlı bir farklılık çıkmıştır. Motivasyon açısından bakıldığında, kalıcılık testi sonucunun deney grubu lehine anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Görüşmelerden elde edilen bulgulara göre ise dijital hikâyelerin fizik dersini daha görsel, eğlenceli ve ilgi çekici hâle getirdiği, günlük hayatla ilişkilendirerek ders başarısını artırdığı, daha kalıcı bir öğrenme sağladığı ve katılım ve motivasyonu artırdığı ortaya konmuştur. Suwardy vd. (2013) yaptıkları çalışmada çoklu ortam dijital hikâyelerin üniversite birinci sınıf öğrencilerinin finansal hesap dersinde öğrencileri öğrenme sürecine katma aracı olarak etkisini ortaya koymaya çalışmışlardır. Elde edilen bulgulara göre dijital hikâye finansal hesap kavramlarını anlamaya destek olmuştur. Pedagojik bir araç olarak dijital hikâye, öğrenme sürecinde yazılı kelimelerin yeterli olmadığı durumlarda görsel ve işitsel duyuları katarak öğrenmeyi geliştirmiştir.

2.10.2. Dijital Hikâye ve Okuryazarlık

Dijital hikâyeler öğrencilerin yalnızca okuma, yazma, konuşma ve iletişim gibi geleneksel okuryazarlık becerilerini geliştirmez. Bunun yanında artık günümüzde çoklu ortamlarda gerekli olan yeni okuryazarlık becerilerini geliştirir. Yapılan çeşitli araştırmalar dijital hikâyelerin teknik beceriler, sunum becerileri, araştırma becerileri, düzenleme becerileri ve yazma becerileri gibi 21. yüzyıl becerilerini geliştirdiği ortaya konmuştur (Dogan ve Robin, 2009; Dogan, 2012; Dogan, 2007). Dogan ve Robin (2009) 'in yaptıkları çalışmada öğretmenlerin dijital hikâyeyi öğrenmeye nasıl adapte ettikleri, sınıfta dijital hikâyeyi kullanırken ne bekledikleri, uygulama sürecinde yaşadıkları güçlükler ve başarıları, dijital hikâyelerin eyalet değerlendirme sınavlarına öğrencilerin hazırlanmasında faydalı olup olmadığı ortaya konmaya çalışılmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin çoğu konu alanını öğretmek için kendi dijital hikâyelerini kullanmıştır. Bazıları ise öğrencilere dijital hikâye hazırlatmıştır. Öğretmenlerin hemen hemen tamamı dijital hikâye yapmayı kolay bulmuşlardır. Öğretmen görüşlerine göre dijital hikâyelerin öğrencilerin teknik becerilerini, sunum becerilerini, araştırma becerilerini, düzenleme becerilerini ve yazma becerilerini artırdığı ortaya konmuştur. Dogan (2012) 'ın yaptığı DISTCO isimli proje çalışmasında sınıfta dijital hikâye kullanmaya ilişkin öğrenci ve öğretmenlerin bakış açılarını, motive edici faktörleri, dijital hikâye için tercih edilen içerik alanlarını analiz etmiştir. DISTCO 2012 iki temel amaca sahiptir. Bunlardan ilki, 21. yüzyıl becerilerinin geliştirilebildiği heyecan verici yarışmacı bir ortamda öğrenci ve öğretmenlerin kendi kendilerini zorlamalarına cesaretlendirmek ve dijital hikâyeleri ilkokul, ortaokul ve lise eğitiminde

daha fazla kullanmaktır. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin %57'si dijital hikâye hazırlamanın orta derecede kolay olduğunu, %14'ü kolay olduğunu, %8'i ise çok kolay olduğunu ifade etmişlerdir. Diğer taraftan öğrencilerin %14'ü zor bulurken, %6'sı ise çok zor bulmuşladır. Öğrencilerin çoğunluğu teknik becerileri, medya okuryazarlığı, araştırma becerileri ve yazma becerilerini artırdığını ifade etmişlerdir. Dijital hikâye öğrencilerin motivasyon ve katılımlarını artırmaktadır. Öğretmen görüşlerine göre, öğrencilerin okuryazarlık becerileri artmaktadır (Teknik beceriler, medya becerileri, sunum becerileri, araştırma becerileri, düzenleme becerileri ve yazma becerileri). Dogan (2007) doktora tez çalışmasında, öğretmenlerin yaz seminerine katılımından sonra dijital hikâyeleri sınıflarda nasıl kullandıklarını araştırmıştır. Özel olarak öğretmenlerin dijital hikâyeyi öğrenmeye nasıl adapte ettikleri veya edip edemedikleri ve uygulama sürecinde öğretmenlerin karşılaştıkları zorlukları ve başarıları ortaya konmuştur. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin hemen hemen tamamının dijital hikâye kullanımına ilişkin görüşleri olumlu olmasına rağmen, uygulamada öğretmenlerin yarısından fazlası kullanmamıştır. Ayrıca öğretmenlerden elde edilen görüşlere göre teknik beceriler, sunum becerileri, araştırma becerileri, organizasyon becerileri ve yazma becerileri gibi bazı becerilerin geliştiği ortaya konmuştur. Aynı zamanda öğretmenler, öğrencilerin medya okuryazarlık becerilerinin arttığını ifade etmişlerdir. Öğretmenler tarafından gözlemlenen bir diğer etki, öğrencilerin katılım ve motivasyon seviyelerindeki artış olmuştur.

Yapılan diğer araştırmalarda dijital hikâyelerin öğrencilerin çoklu ortam okuryazarlıkları ile söylem duygusu ve hikâye organizasyonu gibi geleneksel okuryazarlıklarını (Kulla-Abbot, 2006) okul dışı ve okul içi bağlamlar arasında köprü kurarak öğrencilerin kültürel kimliklerini, temel okuryazarlıklarını ve yeni okuryazarlıklarını geliştirdiği ortaya konmuştur (Skinner ve Hagood, 2008). Kulla-Abbot (2006) doktora tez çalışmasında dijital hikâyeler anlatmak için çoklu ortam teknolojilerini entegre ederek çok disiplinli okuryazarlık öğretiminde yedinci sınıf öğrencilerin nasıl öğrendiğini anlamaya çalışmış ve dijital hikâye yaratmanın öğrencilerin okuryazarlık becerilerini nasıl etkilediğini ortaya koymaya çalışmıştır. Gözlem notları, video kayıtlar, öğrencilerin ürettikleri dijital hikâyeler, yansıtmalar, e-postalar ve görüşmeler veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, öğrenciler hikâyelerini anlatacakları dinleyici grupla ilgili söylem duygusu geliştirmişlerdir. Öğrencilerin diğerleri ile yaptıkları dijital hikâyeleri paylaşmakta çok istekli oldukları ve yansıtma, düzenleme ve geri-dönüt süreçleri boyunca hikâye organizasyonunu daha iyi anladıkları ortaya konmuştur. Çoklu ortam okuryazarlık

becerileri ve film şeridi oluşturma öğrencilerin geliştirdiği diğer becerilerdir. Öğrenciler dijital hikâye yaparken kişilerarası beceriler geliştirmişler ve iş birlikçi bir şekilde çalışmayı öğrenmişlerdir. Ayrıca onlar kim için ve hangi amaçla yazdıklarını göz önüne almayı öğrenmişlerdir. Skinner ve Hagood (2008) yaptıkları çalışmada okul öncesi ve lisede öğrenim görmekte olan Meksika ve Çin kökenli iki İngilizce öğrenen öğrencinin dijital hikaye sunmak ve tasarlamak için sosyo-kültürel kimliklerini, okuryazarlık uygulamalarını ve yeni okuryazarlık yeterliklerini nasıl kullandığını ortaya koymuşlardır. Bu sayede araştırmacılar, bu iki öğrencinin kültürel kimlikleri, temel okuryazarlıkları ve yeni okuryazarlık uygulamalarının kesişimini incelemişlerdir. Dijital hikâye okul öncesi dönemdeki çocukların hikâye anlama, okuma akıcılığı, sözel ve yazılı kelime hazinesi ve yazma sürecini içeren geleneksel okuryazarlıklarını geliştirmiştir. Dijital hikâye resim, anlatı ve yazılı metnin bütünleştirilmesini içeren yeni okuryazarlık öğrenme ve öğretimine fırsat tanımıştır. Dijital hikâye okul dışı ve okul içi arasında köprü kurarak farklı bir format ve bağlam sunmaktadır. Geleneksel okuryazarlık becerilerinden yazma süreci gelişmiştir. Bilgisayarda taslak oluşturma, düzenleme ve düzeltme sayesinde öğrencilerin deneyimleri yazılı hâle gelmiştir. Yazılı hikâyeye resim ve müzik ekleme dijital okuryazarlık sayesinde ikinci bir anlam oluşturma katmanı meydana getirmiştir. Geleneksel ve dijital okuryazarlıkların bütünleştirilmesi, sosyal okuryazarlık uygulamalarını yansıtan ve kültürel kimlikleri ile ilişkili yeni okuryazarlık uygulamaları ve becerilerinin çok katmanlı temsilini ortaya koymuştur.

2.10.3. Dijital Hikâye ve Yazma Öğretimi

Yazma dijital hikâyede en temel ögelerden birisidir. Öğrenciler resim, müzik ve ses gibi çoklu ortam ögelerini, yazdıkları metinler üzerine yapılandırmakta ve geliştirmektedir. Teknoloji işin içine ne kadar girerse girsin geleneksel yazma becerisi dijital hikâyelerin en önemli ögesi olarak kalmaya devam edecektir. İlkokuldan yükseköğrenime kadar öğrencilere yazma öğretiminde, çeşitli araştırmalar dijital hikâyelerin etkisini incelemiştir. Yapılan çalışmalarda dijital hikâyelerin öğrencilerin hikâyelerinin uzunluk, kelime hazinesi ve organizasyon gibi ögelerde niteliğini artırdığı, metnin doğası hakkındaki anlayışları genişlettiği ve yazma ile ilgili öz-güveni artırdığı görülmüştür (Campbell, 2012; Foley, 2013; Kajder, 2004; Xin, 2013).

Campbell (2012) kırsal kesimde yaptığı eylem araştırmasında dijital hikâyelerin beş ve altıncı sınıf öğrencilerinin katılım düzeylerine ve nitelikli yazılar ortaya koyma beceri ve motivasyonlarına etkisini incelemiştir. Elde edilen bulgulara göre, dijital hikâyeler öğrencilerin yazma öz-algısını artırmıştır. Öğrenciler yüksek nitelikli ürünler ortaya çıkarmışlardır. Öğrenciler zamanla daha uzun ve daha karmaşık hikâyeler ortaya koymuşlardır. Öğrenciler hikâye edici yazma becerilerini geliştirmiş ve onların katılım düzeyleri olumlu etkilenmiştir.

Kajder (2004) lise öğrencileri ile yaptığı çalışmada öğrencilerin okuryazarlık becerilerini genişleten, onların yalnızca okur ve yazar olarak davranmasının dışında yönetmen, programcı, aktrist, senaryo yazarı ve tasarlayıcı gibi de davranmalarını sağlayan çoklu ortam öğrenme çevreleri oluşturmuştur. Öğrencilerin her biri 3-5 dakika arasında kişisel dijital hikâyeler oluşturmuştur. İlk olarak öğrenciler yazacakları konuyu belirlemişlerdir. Öğrencilerin çeşitli yaşam deneyimlerini ortaya çıkarmak için bir dizi etkinlik yapılmış ve öğrenciler yaşam deneyimini yazılı olarak hikâyeleştirmişlerdir (Hayatındaki en kararlı olduğun zaman ne oldu? vb.). Öğrenciler yazacakları konuyu belirledikten sonra resimler bulmuşlar ve oluşturacakları hikâyenin film şeridini oluşturmuşlardır. Film şeridi oluşturduktan sonra hikâyelerinde düzenleme yapmışlar ve hikâyelerini resim, müzik ve seslendirme yaparak dijital hâle getirmişlerdir. Son olarak sınıfça hikâyeler izlenmiştir. Öğrenciler dijital hikâye oluşturarak güven elde etmişler ve okuryazarlık ile ilgili anlayışlarını genişletmişlerdir.

Xin (2013) yaptığı tek denekli araştırmasında öğrenme güçlüğü çeken ve otizmli öğrencilerin yazma becerilerini dijital hikâyelerin nasıl etkilediğini ortaya koymaya çalışmıştır. Elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin yazılarındaki toplam kelime sayısında, tam cümle sayısında ve doğru kelime sayısından gelişmeler olduğu görülmüştür. Öğrenciler resimleri nasıl bulacaklarını, internetten nasıl araştırma yapacaklarını ve seslerini nasıl kaydedeceklerini öğrenmişlerdir. Ayrıca uygulama sayesinde öğrencilerin öğrenme düzeyleri pekişmiş ve yazma fikirlerini nasıl organize edecekleri ve genişletecekleri konusunda motivasyonları artmıştır.

Foley (2013) doktora tez çalışmasında, ilkokul birinci ve ikinci sınıf öğrencilerine yazma öğretiminde dijital hikâyeleri kullanmıştır. Durum çalışması olarak tasarlanan çalışmadan elde edilen bulgulara göre, dijital hikâye süreçleri öğretmenlerin okuryazarlık ve okuryazarlık öğrenimi hakkındaki algılarını genişleterek yazma hakkındaki görüşlerini etkilemiştir. İlkokul sınıflarında dijital medyayı işe koşma, öğrencilerin yazma algılarını

geliştirmiştir. Bu sayede öğrenciler yazma ve yazma süreci hakkında ortak bir dil geliştirmişlerdir. Ayrıca dijital hikâye, sürece katıcı ve motive edici olarak bulunmuş ve öğrencilerin yazı ve yazma süreci hakkında düşüncelerini geliştirmiştir. Öğrenciler edebî iletişim aracı olarak çeşitli metin türlerini tanıma ve farkında olma fırsatı yakalamışlardır. Öğrenciler yazının tanımını genişletmişler ve yazılı metinlerin doğası hakkında yeni anlayışlar elde etmişlerdir. Öğrenciler yeni okuryazarlık uygulamalarını ve araç olarak yeni medyayı kullanmayı öğrenmişlerdir. Yazının yanı sıra öğrencilerin kendi seçtikleri resim ve grafiklerin olması ve gerçekçi izleyiciler için yazmaları yazılarını düzeltme ve düzenlemelerinde öğrencileri motive etmiştir.

Dijital hikâyeler öğrencilerin izleyici kitlesini genişletmekte, öğrencilerin öz-yazarlık algılarını geliştirmekte ve yazma ortamlarında iş birliği ve aktif öğrenmeyi güçlendirmektedir (Davis, 2004; Foley, 2013; Sylvester ve Greenidge, 2009).

Davis (2004) yaptığı çalışmada üniversite ve bir ortaokul arasındaki "Cyber Cougar Club" isimli iş birliği projesinde genellikle düşük gelirli ailelerden gelen öğrencilere okuldan sonra öğrenme çevreleri yaratma amacıyla dijital hikâye hazırlatmayı amaçlamıştır. Eylem araştırması olarak tasarlanan çalışmadan elde edilen bulgulara göre, kişisel hikâyelerin yapılandırılması, gelişim için bilişsel bir araç olarak hizmet etmiştir. Dijital hikâye oluşturma, hikâyeyi tamamlama ve sunma kimlik yapılandırmaya yardımcı olmuştur. Hikâye yazma ve anlatma sayesinde öğrenciler belirli olayların kendileri için ne anlama geldiğini ve bunları nasıl yorumlayacaklarını görmüşlerdir. Dijital hikâye öz-yazarlık sürecinde bir araç olarak hizmet etmiştir. Öğrenciler çeşitli teknik araçlarla ilgili yeterlik elde etmişlerdir.

Sylvester ve Greenidge (2009) Kyle, Ray ve Colleen isimli yazma güçlüğü çeken dördüncü sınıf öğrencileri ile yaptıkları çalışmada dijital hikâyelerin öğrencilerin yazma becerilerini nasıl etkilediğini ortaya koymaya çalışmışlardır. Her bir öğrenci farklı sebeplerden dolayı yazma güçlüğü yaşamaktadır: Kyle isimli öğrenci kelimeleri doğru yazmakta güçlük çekmektedir ve yazısını geliştirmek için düzenleme ve düzeltme yapmamaktadır. Ray yazmaya başlamada güçlük çekmektedir. Colleen ise yaratıcı fikirlere sahip ve onları çevresi ile paylaşmaya istekli olmasına rağmen, fikirlerini detaylandıramamaktadır ve olayları anlamlı bir şekilde birbirine bağlayamamaktadır. Elde edilen bulgulara göre, dijital hikâye oluşturma, öğrencilerin izleyici kitlesini genişleterek onları daha açık ve detaylı hikâyeler oluşturmaları konusunda motive etmiştir. Dijital hikâye oluşturmak için kullanılan çoklu ortam ögeleri iş birliği ve aktif öğrenmeyi güçlendirmiştir. Öğrencilerin iş

birliği ve aktif bir çevrede bulunmaları onların daha üretken bir şekilde yazmalarına yardımda bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerin film şeridi oluşturmaları, olay örgüsünü daha iyi anlamalarını ve olaylar arasındaki detay ve geçişlerin farkındalığını sağlamıştır.

Ayrıca dijital hikâyelerin kelime hazinesini ve yazma öz-yeterliğini artırmada, öğrencilerin düzenleme ve düzeltme ile ilgili anlayışlarını genişleterek yazma sürecini güçlendirmede ve yazar kimliği yapılandırmada önemli bir araç olduğu görülmektedir (Ballast vd., 2008; Bogard ve McMackin, 2012; Bumgarner, 2012; Campbell, 2012; Davis, 2004;; Green, 2011; Hathorn, 2005;; Saunders, 2014; Stojke, 2009; Vasudevan vd., 2010;; Xu vd., 2011).

Bumgarner (2012) doktora tez çalışmasında öğretmen adaylarının staj okullarındaki öğrencilere dijital hikâye öğretimini araştırmışlardır. Öğretmen adayları ve öğrenciler yapılandırmacı bir atmosferde gözlemlenmiş ve veriler sınıf gözlemleri, görüşmeler, anketler ve e-posta sayesinde toplanmıştır. Bulgular öğrencilerin dijital okuryazarlığa aktif olarak katıldıklarında daha fazla istekli ve meraklı olduklarını göstermiştir. Ayrıca dijital hikâye, yazma üzerinde pozitif etkiye sahiptir. Öğrenciler daha fazla yazmışlar ve daha kolay revize etmişler ve düzeltmişlerdir. Daha hızlı geri dönüt elde verilmiştir.

Green (2011) yaptığı doktora çalışmasında, hikâye edici yazma sürecini öğretmek ve öğretmen adaylarını yazma öğretimine hazırlamak amacıyla hizmet öncesi eğitim programında dijital teknoloji ile dil öğretimi içeriğini birleştirmek ve geleceğin sınıflarında dijital teknolojiden faydalanmak için etkili bir metot olarak dijital teknoloji ileri sürmüştür. Karma desen olarak tasarlanan çalışmada elde edilen bulgular, dijital hikâye sürecinde dört öğretim stratejisinin öğretmen adaylarının yazma sürecini anlamalarına ve anlamı taşımak için kelimeler ve resimler arasındaki ilişkilere destek olduğunu ve dijital bir çevrede hikâye oluşturmada kendilerine olan güvenlerinin artmasına neden olduğunu göstermiştir: Dijital hikâye broşürü, görsel öyküleme döngüsü, müdahaleci konferans modeli, yansıtıcı bir planlama aracı olarak film şeridi oluşturulması. Öğretmen adayları yansıtıcı yazma sürecinin değerinin farkına varmışlardır. Bilgisayar ve teknoloji ile ilgili artan güvenin yanı sıra, hikâye edici yazma süreci ve resimleri anlama geleceğin sınıflarında dijital hikâyeleri kullanmaya değer vermelerine yol açmıştır.

Hathorn (2005) yaptığı çalışmada ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite öğrencilerinin DUSTY isimli dijital hikâye projesi sayesinde okuma ve yazma becerilerini nasıl geliştirdiğini araştırmıştır. Elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin yüksek derece motive oldukları ve aktif bir katılım gösterdikleri ortaya konmuştur. Öğrencilerin teknik kelime

hazinesinde artış olmuştur. Dijital hikâye okuma-yazma aracı olarak işe yaramış ve hedefine ulaşmıştır.

Xu vd. (2011) yaptıkları çalışmada dijital hikâye yazmanın, yazma öz-yeterliği ve herkesin bir avatarının olduğu sanal bir dünya olan "Second Life" olarak bilinen öğrenme çevrelerindeki etkilerini incelemişlerdir. Çalışma Güney Kore'de öğrenim gören 64 üniversite öğrencisi ile yapılmıştır. Çalışmada öğrenciler iki gruba ayrılmıştır: Bir gruba çevrim dışı dijital hikâye yaptırılırken, diğer gruba da Second Life'da dijital hikâye yaptırılmıştır. Elde edilen bulgulara göre Second Life grubundaki öğrencilerin yazma öz-yeterliği, çevrim dışı hikâye grubundan anlamlı derecede farklılaşmıştır. Second Life'daki hikâyelerin çevrim dışı hikâyelerdendaha etkili olduğu ortaya konmuştur.

Bogard ve McMackin (2012) üçüncü sınıf öğrencileri ile dijital hikâyeyi keşif sürecini ortaya koymuşlardır. Bu keşif sayesinde yazarlar, gelenekselleşmiş yazma uygulamaları (Yazma atölyesi) ile yeni okuryazarlık uygulamalarını harmanlamaya çalışmışlardır. Geleneksel yazma ve yeni okuryazarlık uygulamalarının harmanlandığı çalışmada döngüsel 5 aşamalı yazma süreci tasarlanmıştır: 1) Planlama, 2) Kaydedilmiş sözel anlatılar sayesinde hikâyeler geliştirme, 3) Dinleme, eleştirel düşünme ve danışma, 4) Film şeridi oluşturma ve 5) Dijital hikâyeler üretme. Elde edilen bulgulara göre, planlama aşamasında öğrenciler hikâyelerin başı, ortası ve sonunu planlamaları için grafik düzenleyiciler oluşturmuşlardır. Kaydedilmiş sözel anlatılar, öğrencilerin geliştirdikleri hikâyelerini ayrıntılandırmalarını ve sözel olarak ifade etmelerini sağlamıştır. Sözel kayıt öğrencilerin yazmaya başlarken yaşadıkları endişelerden kaçınmalarını ve kolay bir şekilde hikâyelerini düzenlemelerini sağlamıştır. Dinleme, düşünme ve danışma aşamasında öğrenciler birbirlerinin sözlü kayıtlarını dinlemişlerdir. Yazma eşleri ile hikâyelerini tartışmaya devam etmişlerdir. Film şeridi aşaması öğrencilerin yazı içeriği hakkında daha derin düşünmelerini ve öğrencilerin hikâyelerinde daha fazla düzenleme yapmalarını sağlamıştır. Hikâyelerle ilgili görsellere sahip olma çocukların hikâyedeki olay sıralamalarını, düzenlemelerini ve fikirleri ayrıntılandırmalarına katkı yapmıştır.

Vasudevan vd. (2010) yaptıkları çalışmada beşinci sınıf öğrencilerine çok biçimli hikâye projesini tanıtmışlardır. Araştırmacılar şu sorulara yanıt aramışlardır: Sınıftaki okuryazarlık uygulamaları hangi çeşitlilikte ve değişiklilikte uygulanmıştır? Bu süreçte öğrenciler hangi okuryazar kimlikleri geliştirmiş ve göstermişlerdir? Çok biçimliğin kompozisyon sürecinin yeniden düşünülmesinde ve hayal edilmesinde ne gibi faydaları vardır? İki öğrenci örnek olay olarak ele alınmış ve çok biçimli hikâye sürecine katılımları

incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre, çok biçimli metinler sayesinde kompoziyon oluşturma ile toplum ve okul bağlamlarında okuryazarlık kimliğinin yapılandırılması arasında bağlantı olduğu ortaya konmuştur. Dijital hikâye sayesinde metinler daha güçlü ve daha komplesk olmuş ve hikâyelerini paylaşma ve iletişim yeteneği, farklı izleyiciler için yazmayı sağlamıştır. Başlangıçta izleyiciler öğretmen ve ebeveynler iken, çok biçimli metinler sayesinde daha fazla izleyici için yazma imkânı bulmuşlardır. Çok biçimli hikâyeler, yazmanın ötesinde kompozisyon süreçlerini genişleterek kompozisyon oluşturmayı önemli şekillerde değiştirmiştir. Öğrenciler okul görevlerinde daha fazla katılım göstermişlerdir.

Ballast vd. (2008) yaptıkları çalışmada ortaokul öğrencilerine yazma öğretiminde bir öğretim aracı olarak dijital hikâyelerin etkilerini incelemişlerdir. Öğrencilerin yazma becerileri ve yazma tutumları üzerinde dijital hikâyelerin pozitif bir etkiye sahip olup olmadığını ortaya koymuşlardır. Deney ve kontrol gruplarının kullanıldığı çalışmada bir grup öğrenci dijital hikâye hazırlarken, kontrol grubu öğrencileri geleneksel yazma çalışmaları yapmıştır. Elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin yazma başarıları sürecin başında benzer olmasına rağmen, sürecin sonunda dijital hikâye uygulanan sınıf anlamlı derecede daha yüksek yazma puanları elde etmiştir. Yazma tutumları açısından bakıldığında ise öğrencilerin yazma tutumlarında sürecin başında ve sonunda anlamlı farklılıklar oluşmamıştır. Gözlem ve görüşmelerden elde edilen bulgulara göre ise dijital hikâye hazırlayan öğrenciler düzenleme ve düzeltme süreçlerinde çok daha fazla zaman harcamışlardır. Ayrıca dijital hikâye hazırlayan öğrenciler zaman sınırlılığı, donanım eksikliği ve teknoloji ile ilgili yaşanan sorunlara rağmen, daha istekli bir şekilde çalışmalarını bitirmeye çalışmışlardır. Geleneksel yazma görevlerini bitirmekte güçlük çeken öğrenciler dijital hikâyelerini tamamlamada daha fazla katılım göstermişlerdir. Dijital hikâyeler yazan öğrenciler düzenleme ve düzeltme ilgili anlayışları cümle silme ve ekleme, doğru kelime kullanma ve cümlelerin yerlerini değiştirme ile ilgili iken, kontrol grubundaki öğrencilerin düzenleme ve düzeltme ilgili anlayışları kelimelerin yazımını ve noktalama işaretlerini kontrol etme ile ilgilidir.

Stojke (2009) doktora tez çalışmasında, dijital hikâyelerin öğrencilerin yazma süreci boyunca düzenleme ve düzeltme hakkında anlayışlarını nasıl etkilediğini araştırmıştır. Durum çalışması olarak tasarlanan çalışmada ortaokul öğrencileri ile çalışılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre, çalışmanın başında katılımcılar düzenleme-düzeltme ilgili çok az bilgiye sahiptir. Çalışmanın sonunda öğrenciler düzenleme-düzeltme

hakkında daha geniş bir anlayışa sahip olmuşlardır. Öğrenciler süreç boyunca hikâyelerine ekleme, silme ve genişletme yaparak onları düzenlemişlerdir. Film şeridi öğrencilerin olay örgüsü algısını güçlendirmiş ve katılımcıların yazıları ile ilgili anlamlı değişiklikler yapmalarını sağlamıştır. Öğrenciler film şeridini gözden geçirdikçe resim eklemeye ve metinlerini düzenlemeye eğilimli olmuşlardır. Resim ekleme yazının niteliğine katkıda bulunmuş ve düzenleme-düzeltmeye sebep olmuştur.

Saunders (2014) lise öğrencileri ile yaptığı durum çalışmasında dijital hikâye sayesinde öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimini incelemiştir. Elde edilen bulgulara göre, öğrenciler yazma becerileri ve kendilerinin ve diğerlerinin çalışmalarını eleştiri becerileri geliştirmiştir. Dijital hikâye öğrencilerin yaşam deneyimlerini canlandırmalarını sağlamış ve yazma sürecini güçlendirmiştir. Teknoloji ve yazma sürecini eşleştirme, öğrencilerin ilgilerinin süreçte devam etmesi bakımından önemli bulunmuştur.

2.10.4. Dijital Hikâye Üzerine Diğer Çalışmalar

Dijital hikayenin öğrenme ortamlarında kullanımına ilişkin diğer çalışmalarda dijital hikâyelerin okul öncesi eğitimde (Husband, 2014; Yüksel, 2011), yabancı dil eğitiminde (Gregori-Signes, 2014; Lee, 2014; Yang ve Wu, 2012), öğretmen eğitiminde (Condy vd., 2012; Karakoyun, 2014) ve lisans derslerinde bilgisayar eğitiminde (Wang ve Zhan, 2010) nasıl kullanılabileceği incelenmiştir.

Yüksel (2011) 'in yaptığı doktora tez çalışması dijital hikâye hazırlama tekniğinin okul öncesi eğitiminde nasıl kullanılabileceğini araştırmıştır. Belirli bir süre okul öncesi öğretmenlerine seminer verildikten sonra sınıflarında uygulamaları sağlanmış ve öğretmenlerin bu tekniğe ilişkin deneyimleri ve görüşleri ortaya konmuştur. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre, öğretmenler dijital hikâyeyi, öğrencilerin derse katılımını ve motivasyonunu artırmak ve soyut bilgiyi somutlaştırmak amacıyla kullanmaktadırlar. Dijital hikâye öğretmen ve öğrencilerin yaptıkları uygulamalarında bir yansıtma aracı olarak kullanılmaktadır. Öğretmenlerin hazırladıkları dijital hikâyeleri velilerle paylaşmaları öğrencilerin öğrenme süreçleri ile ilgili velilerle fikir alış-verişi yapmalarını sağlamaktadır. Ayrıca dijital hikâye, öğrencileri bir aktivitenin parçası hâline getirdiği için öğrencilerin öz-güven geliştirmelerine yardımcı olabilmektedir. Husband (2014) okul öncesi öğretmenliği öğrencileri ile yaptığı eylem araştırmasında öğretmen adaylarının dijital hikâye sayesinde 21. yüzyıl becerilerini nasıl anladıklarını, geliştirdiklerini ve

uyguladıklarını incelemiştir. Dijital hikâye öğretmen adaylarına 21. yüzyıl becerilerini öğretmek amacıyla çeşitli derslerde kullanılma potansiyeline sahiptir. Dijital hikâye öğretmen adaylarını eleştirel okuryazarlık uygulamalarına katma aracı olarak kullanılabilir. Son olarak dijital hikâye öğretmen adaylarına sınıfa getirdikleri akademik olmayan bilgi, dil ve okuryazarlıklarını oluşturma ve entegre etme fırsatı sunmaktadır.

Lee (2014) yaptığı çalışmasında dijital hikâyelerin yabancı dil öğrenen üniversite öğrencilerinin içerik bilgisi ve sözel dil yeterliğine etkisini incelemiştir. Elde edilen bulgulara göre dijital hikâye öğrencilerin öz-ifade ve öz-yansıtma için kendi uslüplarını kullanmasını güçlendirmiştir. Sosyal etkileşimler öğrencilerin birbirlerinin yazılarına yeni fikirler eklemelerini ve geri-dönüt vermelerini sağlayarak öğrenen topluluğu oluşmasını sağlamıştır. Öğrenciler çoklu okuryazarlık becerileri kazanmıştır ve konuşma akıcılığı elde etmişlerdir. Gregori Signes (2010) yaptığı çalışmasında eğitsel olarak dijital hikâyelerin nasıl kullanıldığını tanımlamış, dijital hikâyelerin sınıfta nasıl kullanılacağı ile ilgili özellikli öğretim örnekleri sunmuş ve Valencia Üniversitesi'ndeki bir dijital hikâye uygulaması ile ilgili sonuçlarından bahsetmiştir. Elde edilen bulgulara göre dijital hikâyeler öğrencilerin motivasyon ve katılımlarını artırmaktadır. Dijital hikâye yeni kavramları vurgulamak ve tanıtmak amacıyla etkili bir şekilde kullanılabilir. Ayrıca öğrencilerin zaman yönetimi, problem çözmeyi öğrenme, iletişim becerileri, takım çalışması gibi kişiler arası nitelikleri geliştirme, eleştirel düşünme, bilgi toplama ve yorumlama, metinleri ve resimleri analiz etme, sentez ve öz-değerlendirme becerilerini geliştirmelerine yardım etmektedir. Yang ve Wu (2012) yaptıkları çalışmada lise öğrencilerine yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde akademik başarı, eleştirel düşünme ve öğrenme motivasyonu üzerine dijital hikâyelerin etkisini ortaya koymaya çalışmıştır. Ön test-son test yarı deneysel desen olarak tasarlanan çalışmada nicel ve nitel veriler birlikte toplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre, dijital hikâye grubu İngilizce başarısı, eleştirel düşünme ve öğrenme motivasyonu açısından kontrol grubu öğrencilerine göre daha yüksek puanlar almıştır. Nitel verilere göre ise dijital hikâye öğrencilerin ders içeriğini anlamalarını, keşfetme isteğini ve eleştirel olarak düşünme yeteneğini artırmıştır.

Condy vd. (2012) yaptıkları çalışmada amacı çok kültürlü bir sınıfta son sınıf öğretmen adaylarının dijital hikâye ile ilgili deneyim ve algılarını analiz etmişlerdir. Çalışmada yorumlayıcı fenomenolojik analiz deseni kullanılmıştır. 10 öğretmen adayı ile odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre dijital hikâye öğrencilerin birbirlerini daha iyi anlamalarını ve birbirlerine saygı duymalarını sağlayarak güçlü bir sınıf bağı

oluşturmuş ve yaşam boyu öğrenen rolünün gelişimine destek olmuştur. Hikâyeler sayesinde öğretmen adayları hakkında daha fazla bilgiye ulaşılabilmektedir. Öğrenciler, çok kültürlü sınıflarda birbirlerini daha iyi anlamalarını sağladığı için dijital hikâyeyi faydalı bir araç olarak görmektedir. Karakoyun (2014) yaptığı doktora çalışmasında, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri bölümü öğretmen adaylarına altıncı sınıf öğrencileri ile dijital hikâye etkinlikleri yaptırmıştır. Çalışma durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Çalışmanın ilk bölümünde sekiz öğretmen adayına dijital hikâye eğitimi verilmiştir. İkinci aşamada özel bir okulda öğrenim gören 47 altıncı sınıf öğrencisine öğretmen adayları tarafından dijital hikâyeler hazırlatılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, altıncı sınıf öğrencileri dijital hikâye etkinliklerinin 21. yüzyıl becerilerini geliştirdiğini düşünmektedirler. Öğrenciler internette bilgilerin güvenirliğine güvenemedikleri, araştırma konuları ile ilgili yeterli kaynağa ulaşamadıklarını ve teknik sorunlarla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarına göre ise hem kendilerinin hem de öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerinin geliştiğini ifade etmişlerdir. Gregori-Signes (2014) dijital hikâyelerin İspanya ortaöğretim ders programında bulunan temel becerilerle ilgili sağlayabileceği faydalarını ortaya koymaya çalışmıştır. Çalışmada özellikle öğrenciler tarafından üretilen hikâyeler analiz edilerek dijital hikâyelerin eleştirel sosyo-eğitsel faydaları tartışılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, dijital hikâye öğrencileri bireysel çalışmalara ve grup çalışmalarına katarak tartışmalı sosyal olgularla ilgili eleştirel bir bakış açısı oluşturmada etkili bir araçtır. Çok biçimli dijital hikâyeler, sosyo-bilişsel öğretim ve öğrenme metodunu geliştirmektedir. Buna ek olarak, dijital hikâye bilgiye dayalı becerilerin elde edilmesine katkıda bulunmaktadır ve fiziksel dünya, sosyal ve vatandaşlık becerileri ve kültürel beceriler ile etkileşime girmektedir.

Wang ve Zhan (2010) yaptıkları çalışmada lisans ve lisansüstü derslerde yaptırdıkları dijital hikâye uygulamaları ile ilgili deneyimleri aktarmışlar; öğrencileri yansıtıcı, aktif ve kişisel olarak anlamlı öğrenme ortamlarına katma aracı olarak dijital hikâyelerin faydaları ile güçlüklerini tartışmışlardır. Yazarlar dört farklı sınıfta dijital hikâyeyi kullanmışlardır. İlk uygulama eğitimde bilgisayar uygulamaları dersi için yapılmıştır. Dijital hikâye oluşturmak öğrencilere arkadaşları ile anlamlı bir şekilde iletişim kurmak için daha fazla fırsat sağlamıştır. Öğrenciler diğer derslerle karşılaştırıldığında daha fazla ilgi göstermişler ve hikâyelerini memnun edici düzeye getirene kadar düzenleme istekliliği sergilemişlerdir. Dijital hikâyeler sayesinde gelecek sınıflarında teknolojiyi daha fazla entegre etme için ilgileri artmıştır. Diğer uygulama eğitimde bilgisayarlar isimli derstir. Öğrenciler dijital

hikâye uygulamalarının eğlenceli ve faydalı olduğunu düşünmektedirler. Öğrenciler bu sayede birbirlerinden öğrenmişler ve teknoloji hakkında güven elde etmişlerdir. Diğer taraftan eğitimde ağlar isimli derste dijital hikâyeler yansıtma ve değerlendirme aracı olarak kullanılmıştır. Dijital hikâyeler öğrencilerin öğrenme içeriğini anlamlı bir şekilde hatırlamalarına yardım etmektedir. Son olarak Çince dersinde dijital hikâyeler kullanılmıştır. Öğrenciler Çince kelime hazinesi ve cümle yapılarını kullanmada daha akıcı olmuşlardır.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma deseni, çalışma grubu, araştırma süreci, katılımcılar, araştırma ortamı, veri kaynakları, veri analiz yöntemleri ve geçerlik ve güvenirlik konuları ele alınmıştır.

3.1. Araştırma Deseni

Bu araştırmada problem cümlesi "Kırsal kesimde öğrenim görmekte olan ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişiminde dijital hikâyelerin etkisi nasıldır?" şeklindedir. Daha özel olarak da şu sorulara cevap aranmıştır: Dijital hikâye ile hikâye edici yazma süreci üçüncü sınıf öğrencilerinin hikâye edici yazma performansını nasıl etkilemektedir? Dijital hikâye ile hikâye edici yazma süreci üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma bilgisini nasıl etkilemektedir? Öğrencilerin oluşturdukları dijital hikâyelerin niteliğinin ve ders planının gelişimi nasıldır? Dijital hikâye, hikâye edici yazma öğretim sürecini nasıl etkilemektedir? Bu sorular doğrultusunda çalışma, yazma öğretiminde dijital hikâyelerin nasıl bir çoklu ortam aracı olduğunu ortaya koymak amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması olarak tasarlanmıştır. Bu çalışmanın eylem araştırması olarak tasarlanmasında, ortaya çıkacabilecek sorunları çözümlemede ve dijital hikâyelerin yazma öğretimini etkisine daha derin ve zengin incelemede eylem araştırmasının birtakım üstünlüklere sahip olması etkili olmuştur.

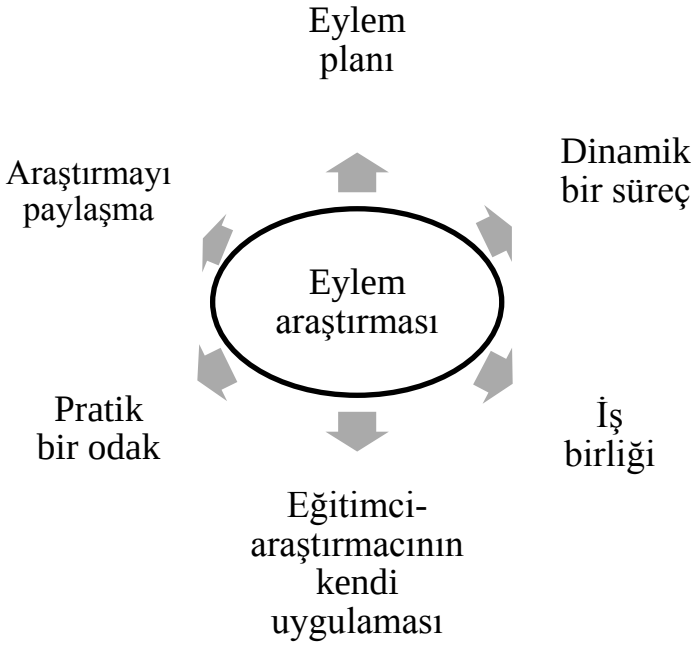
Eylem araştırmaları, sınıf ya da okullarla ilgili özellikli bir problemi ortaya koymak ve çözmek amacıyla çeşitli paydaşlarla birlikte işbirlikli bir şekilde yürütülen döngüsel bir sorgulama sürecidir (Creswell, 2012; Sagor, 2005; Stringer, Christensen ve Baldwin, 2010; Yıldırım ve Şimşek, 2008). "Eylem araştırması bir deney değildir. Genelde bir şeyin nasıl

yürüdüğünü ortaya çıkarmak için düzenlenir. Amaç problemi çözme, değerlendirme veya hatta yeni fikirler bulma ve nasıl çalıştığını anlamaktır" (Johnson, 2014, s. 43).

> Eylem araştırması yapılandırmacı bir sorgulamadır. Araştırmacı planlama, eylem, değerlendirme, düzeltme ve deneyimlerinden faydalanarak özellikli problemlerle ilgili bilgi yapılandırır. Eylem araştırması araştırmacının öğrendiklerini diğerleri ile paylaştığı devam eden bir öğrenme sürecidir (Koshy, 2005, s. 9).

Mills (2014) 'e göre ise "eylem araştırması öğretmen, müdür, okul danışmanı ya da diğer paydaşlar tarafından okulun nasıl iş gördüğü, okulda nasıl öğretim yapıldığı ve öğrencilerin nasıl daha iyi öğrendiği hakkında bilgi elde etmek için öğrenme-öğretme çevrelerinde uygulanan sistematik bir sorgulamadır". Eylem araştırması, bir ya da daha fazla birey veya grup tarafından bir problemi çözmek ya da bir uygulamayı doğrulamak amacıyla yapılmaktadır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Eylem araştırmasında eğitimciler yüz yüze oldukları problemleri çözmek amacıyla uygulama geliştirmeye çalışırlar. Bu problemler üzerine yansıtma yapılır, veri toplanır ve analiz edilir ve son olarak bu bilgilere dayalı olarak değişiklikler gerçekleştirilir (Creswell, 2012) (Bkz. Şekil 6).

Eylem araştırmaları genelleme kaygısı taşımamaktadır. Araştırmacı eylem araştırmasında öğrenme teorisinin nihai gerçekliğini tanımlamaya çalışmamaktadır. Burada asıl amaç, çalışılan bağlamdaki problemi çözmek ve gelişim sağlamaktır. Aynı bölgede farklı okullarda aynı problem üzerine çeşitli araştırmalar yapılarak uygulama ve politikalar oluşturmak için genellebilen düşünce temeli yaratılabilir (Freankel vd., 2012; Sagor, 2005; Tomal, 2005).

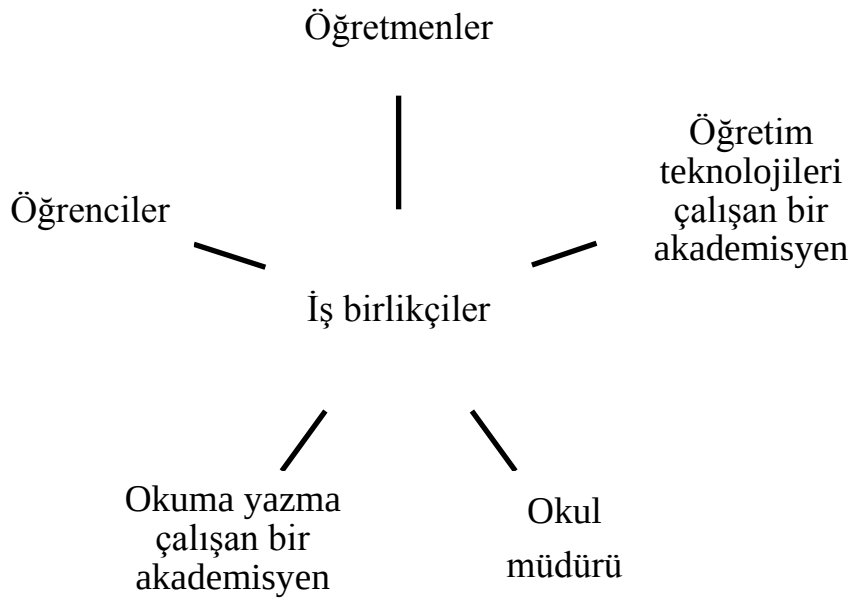


Şekil 6. Eylem Araştırmasının Anahtar Özellikleri (Creswell, 2012)

Eylem araştırmalarında nitel ve nicel veriler birlikte kullanılmaktadır. Eylem araştırmalarının daha çok nitel ağırlıklı olmasının sebebi esnek olması ve istatiksel olarak genelleme amacı taşımamasıdır. Araştırmacılar çalıştıkları doğal ortamda doğrudan gözlem yapabilme, sürece uygun veri toplama ve ortaya çıkan veriye dayalı olarak yeni kararlar alabilme gibi esnek bir olanaklara sahiptirler. Araştırmacının kendisi başlı başına bir veri kaynağıdır (Sagor, 2005; Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu araştırmada süreç boyunca nicel ve nitel veriler bir arada kullanılmıştır. Nicel veri toplama için uygulamanın başında ve sonunda olmak üzere yazma performansı ve yazma bilgisi ölçümleri gerçekleştirilmiştir. Nitel veri toplama için öğrencilerle ve öğretmenlerle görüşme yapılarak süreç gözlemlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin yazdıkları metinler, öğrenci günlükleri, öğretmenin ders planları ve dijital hikâyeler vb. dokümanlar da sürecin anlaşılmasında yardımcı olarak kullanılmıştır.

Eylem araştırmalarında en temel odaklardan birisi de çalışılan problemin çözümü üzerinde araştırmacının çeşitli paydaşlarla iş birliği yapmasıdır. Eylem araştırması projesine akademisyenler, öğretmenler, veliler, öğrenciler ve okul yöneticileri olmak üzere birçok birey ya da grup katılabilir. İş birlikçi bireyler veri toplama, araştırmanın bulgularını gözden geçirme ve çalışmada yeni eylem planları hazırlama gibi konular başta olmak üzere

çeşitli konularda yardımda bulunabilirler (Creswell, 2012; Freankel vd., 2012). Bu araştırmada problemi ortaya koyma ve çözme sürecinde çeşitli paydaşlarla birlikte çalışılmıştır. Öncelikli olarak araştırma yapılan okul müdürü ile okul imkânlarının ortaya konmasında ve çeşitli süreçlerin kolaylaştırılmasında iş birliği içinde çalışılmıştır. Uygulama yapılan sınıfların öğretmenleri ile eylem planlarının hazırlanmasında, uygulanmasında ve gözden geçirilmesinde birlikte çalışılmıştır. Ayrıca üniversitede çalışan iki akademisyen (birisi okuryazarlık üzerine çalışan, diğeri öğretim teknolojileri üzerine çalışan) sürecin kuramsal ve uygulamalı boyutlarında çeşitli süreçlerde yardımda bulunmuşlardır. Son olarak, öğrenciler eylem planlarının uygulanmasında en önemli yardımcılar olmuşlardır (Bkz. Şekil 7).



Şekil 7. Araştırmada İş Birliği Yapılan Kişiler

Eylem araştırmasının döngüsel bir yansıtma süreci olduğu göz önüne alındığında, alanyazında bu sürecin çeşitli araştırmacılar tarafından çeşitli şekillerde ele alındığı görülmektedir (Freankel vd., 2012; Henning, Stone ve Kelly, 2009; Johnson, 2014; Kemmis ve McTaggart 2000; Mills, 2014; Sagor, 2005; Stringer vd., 2010; Tomal, 2005; Yıldırım ve Şimşek, 2009).

Freankel vd. (2012) 'ne göre eylem araştırması şu dört aşamada gerçekleşmektedir: 1) araştırma soruları ve problemi belirleme, 2) soruları cevaplamak için gerekli bilgiye ulaşma, 3) elde edilen bilgiyi analiz etme ve yorumlama ve 4) eylem planı geliştirme.

Tomal (2005) 'a göre işbirlikli bir doğası olan eylem araştırmasında araştırmacı eğitsel bir sorunu çözmede ve gelişim sağlamada sistematik bir süreci kullanmaktadır. Bu süreç altı basamakta ele alınır: 1) problem, 2) veri toplama, 3) analiz ve geri dönüt, 4) eylemi planlama, 5) eylemi uygulama ve 6) değerlendirme ve izleme.

Kemmis ve Mctaggart (2009) 'a göre ise eylem araştırması şu basamaklarda ilerlemeyi gerektiren öz-yansıtıcı döngüsel bir süreçtir: 1) planlama, 2) eylemde bulunma ve süreci ve sonuçları gözlemleme, 3) bu süreçler ve sonuçlar üzerine yansıtmada bulunma, 4) tekrar planlama, 5) tekrar gözlem yapma ve eylemde bulunma, 6) tekrar yansıtma yapma ve devam etme.

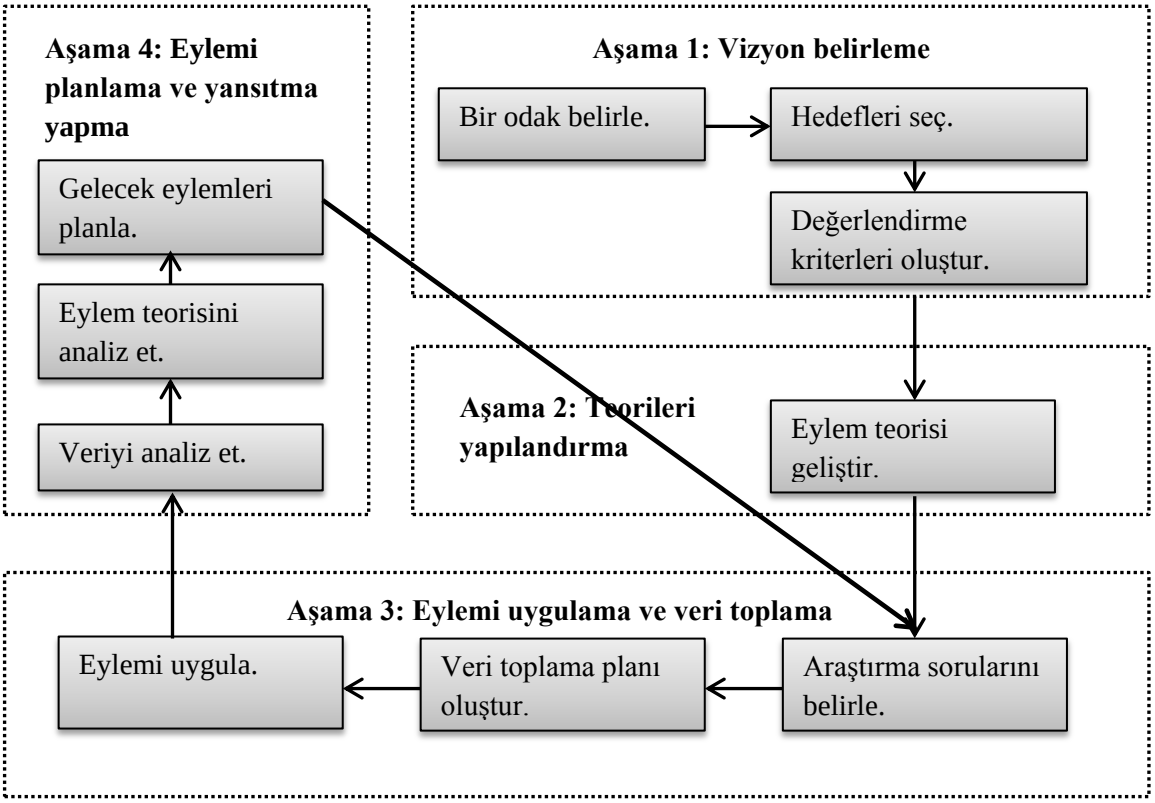
Stringer vd. (2010) 'ne göre eylem araştırması öğretmen hazırlığı ve öğretime rehberlik eden döngüsel ve tekrarlı bir süreçtir. *Bak, düşün ve yap* olmak üzere üç basamakta gerçekleşir. *Bak* aşamasında bilgi toplanır ve öğrenciler gözlenir. *Düşün* aşamasında öğrenci aktiviteleri analiz edilir. Son aşama olan *yap* aşamasında ise planlama yapılır, öğretim yapılır ve değerlendirilir.

Henning vd. (2009) 'ne göre ise eylem araştırması planlama, veri toplama, analiz etme ve yansıtma olmak üzere dört aşamadan oluşmaktadır. Planlama aşamasında çalışmanın amacı, hedefi, katılımcılar ve veri toplama yöntemleri belirlenir. Veri toplama sürecinde projeyi gerçekleştirmek için eylemler hayata geçirilir. Bu eylemler yeni bir öğretim stratejisi uygulamayı ve veri toplamayı içerir. Analiz aşamasında veriler incelenir ve analiz edilir. Yansıtma aşamasında ise gözlemler yorumlanır, açıklanır, yeni öğretim stratejileri geliştirilir ve yeni öğretim stratejileri uygulanır.

Mills (2014) 'e göre ise eylem araştırması; 1) araştırma odağı belirleme, 2) veri toplama, 3) veriyi analiz etme ve yorumlama ve 4) bir eylem planı geliştirme olmak üzere dört aşamalıdır. İlk aşamada problem belirlenir ve amaç ortaya konur. İkinci aşamada anket, görüşme veya çeşitli yazılı kayıtlar sayesinde veri toplanır. Üçüncü aşamada elde edilen veriler analiz edilir ve birtakım sonuçlara ulaşılır. Son aşamada ise problemin nasıl çözülebileceğine ilişkin bir eylem planı ortaya atılır. Bu süreç diyalektik eylem araştırması sarmalı olarak adlandırılır.

Çeşitli araştırmacılar tarafından ileri sürülen eylem araştırması süreçleri incelendiğinde problem belirleme, eylem planı hazırlama, veri toplama, süreçte çeşitli paydaşlarla iş birliği içinde çalışma, süreçte yansıtma yapma ve döngüsel olarak sürecin tekrar edilmesi gibi ortak noktaların olduğu görülmektedir. Bu araştırmada Sagor (2005) tarafından ileri

sürülen yöntemsel tasarım çerçevesi kullanılmıştır (Bkz. Şekil 8). Sagor tarafından ileri sürülen modelin kullanılma sebebi eylem araştırması sürecini daha kapsamlı ve ayrıntılı olarak ele alması ve basamakları derinlemesine inceleme olanağı tanımasıdır.



Şekil 8. Eylem Araştırması Döngüsü (Sagor, 2005)

3.2. Vizyon ve Hedefleri Belirleme (Neyi Başarmak İstiyorum?):

Bu araştırmanın çıkış noktasını "Okuryazarlık Araştırmalarında Sıcak Konular" (What's Hot in Literacy) (2012) isimli rapor oluşturmaktadır. Bu raporda son yıllarda okuma-yazma üzerine ne tür çalışmalar yapıldığı ve en çok hangi konuların çalışıldığı üzerine çeşitli tartışmalar vardır. Özellikle Bromley (2012) tarafından yazılan "Okuma ve Yazmanın Geleceği" (The Future of Reading and Writing) isimli bölüm araştırmanın çıkış aşamasında önemli bir rol almıştır. Bu bölümde yazar, okuma ve yazmanın geçmişten günümüze büyük değişimler geçirdiğini; ilk zamanlar duvara ve taşa yazarak insanların iletişim kurduğunu şu an ise insanlığın teknolojik gelişmelerle birlikte dijital metinlere ve internet üzerinden iletişime hızla adapte olduğunu ifade etmektedir. Artarak okuma yazmanın daha fazla elektronik, iş birlikli ve sosyal olmaya eğilimli olduğu ifade edilen

raporda, çoklu ortam okuryazarlığın günümüz okullarında öğrenme sürecinin önemli bir parçası olması gerektiği ileri sürülmektedir. Bu düşünceler ışığında araştırmacı elektronik okuryazarlık, dijital metinler, çok biçimli metinler ve yeni okuryazarlık gibi kavramlar üzerine yoğunlaşmaya başlamıştır.

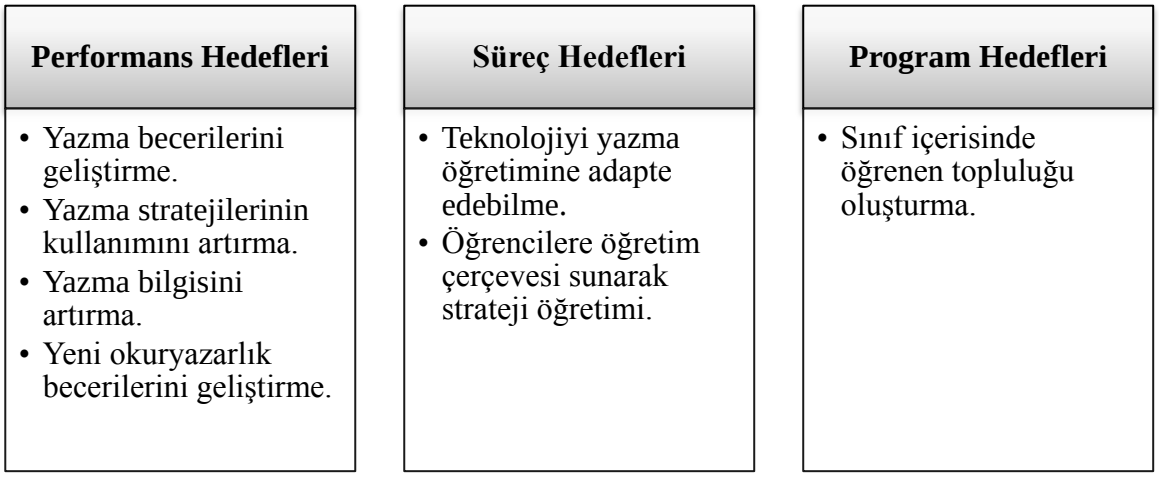
Teknoloji ve okuryazarlığın nasıl bütünleştirilmesi gerektiği üzerine çeşitli çalışmalar incelenirken diğer bir konu okuma ve yazma becerilerinin hangisi üzerine yoğunlaşılması gerektiği olmuştur. Bu konuda NCW, 2003'teki raporunda yazma öğretimi ile ilgili araştırmaların okuma ve matematik öğretimi ile ilgili araştırmalara göre ihmal edildiğini ifade etmektedir. Özellikle okuma öğretimi üzerine çok sayıda teori, model ve öğretim yaklaşımları ortaya atılırken, yazma daha karmaşık ve üst düzey bir beceri olmasına rağmen, okuma öğretiminin gerisinde kalmıştır. Çeşitli araştırmacılar tarafından da yazma araştırmalarının matematik ve okuma ile ilgili alanlara göre geri kaldığı birçok defa ifade edilmiştir (Bridge ve Hiebert, 1985; Harris vd., 2009). Ayrıca yurt içi ve yurt dışı çalışmalarda, öğrencilerin yazma becerileri açısından istenilen seviyede olmadığı birçok kez ortaya konmuştur (Arıcı ve Ungan, 2008; Deniz, 2003; NCW, 2003; NCES, 2012; Özbay, 1995; Salahu-Din vd., 2008). Tüm bu görüşler ışığında araştırma, teknoloji çağında öğrenme ortamlarının yazma öğretimi açısından nasıl donatılması gerektiği konusuna doğru evrilmiştir.

Yazma ve teknoloji üzerine yapılan incelemelerde "Yazma Araştırmaları El Kitabı" (Handbook of Writing Research) ve "Yeni Okuryazarlık Araştırmaları El Kitabı" (The Handbook of Research in New Literacies) önemli bir bilgi kaynağı olarak kullanılmıştır. Yazma Araştırmaları El Kitabı'ndaki MacArthur (2006) tarafından kaleme alınan "Yazma ve Yazma Süreçleri Üzerine Yeni Teknolojilerin Etkisi" (The Effects of New Technologies on Writing and the Writing Process) isimli bölüm önemli bir yol gösterici olmuştur. Yazar bu bölümde yazma ve teknoloji üzerine yapılan çalışmaları geleneksel yazma becerilerini geliştirmek amacıyla teknolojiyi destek olarak kullanan çalışmalar ve hiper ortam ve CMC'ye dayalı çalışmalar olmak üzere iki başlıkta incelemiştir. Geleneksel becerileri geliştirmeye yönelik çalışmalarda, kelime işlemciler ve planlama, düzeltme ve düzenleme aşamalarında bilgisayarı destek olarak kullanan araştırmalar incelenmiştir (Bangert-Drowns, 1993; Barrera vd., 2001; Duran, 2013; Goldberg vd., 2003; Kuhlman vd., 2005; MacArthur, vd., 1993; MacArthur vd., 1995; Yackanicz, 2000). Öte yandan hiper ortam gibi yeni yazma biçimleri ve ortamları üzerine çalışmaların kısıtlı olduğu ve bu alanda daha fazla çalışma yapılması gerektiği vurgulanmaktadır. Ayrıca yazma ve teknoloji

üzerine yazılan diğer kuramsal ve uygulamalı çalışmalar incelenmiştir (Bromley, 2006-2010; Collier, 2013; Hett, 2012; Hudson, 2007; MacArthur, 2009; Peterson-Karlan, 2011; TEAL, 2010; Ulusoy, 2006; Warschauer, 2007). Yapılan incelemelerde internet ve bilgisayarların etkin bir şekilde kullanıldığı, öğrencilerin yalnızca geleneksel yazma becerilerini değil aynı zamanda çok biçimli ürünler ortaya koymalarını ve paylaşmalarını sağlayarak yazma, araştırma ve teknoloji gibi yeni okuryazarlık becerilerini geliştiren dijital hikâye metoduna ulaşılmıştır.

Dijital hikâyeler ile ilgili yapılan ilk araştırmaların genellikle fen bilgisi, matematik ve sosyal bilgiler gibi derslerde belli bir öğrenme içeriğini kazandırmak amacıyla öğrencilere dijital hikayeler hazırlatılan çalışmalar olduğu görülmüştür (Dogan, 2012; Dogan ve Robin, 2009; Hung vd., 2012; Robin, 2006; Sadik, 2008). Ayrıca yurt içinde Ulusal Tez Merkezi'nde dijital hikâyeler ile ilgili okul öncesi eğitiminde (Yüksel, 2011) ve ortaokul öğrencilerine sosyal bilgiler öğretiminde (Demirer, 2013) iki doktora tez çalışmasına rastlanmıştır. Daha sonra bu tez çalışması devam ederken, yurt içinde iki doktora tez çalışması daha tamamlanmıştır (Kahraman, 2013; Karakoyun, 2014). Dijital hikâyelerin öğrenme içeriğinin kazandırılmasında etkili bir araç olduğu konusunda kuramsal ve uygulamalı çalışmaların yanı sıra dijital hikâyelerin yeni okuryazarlık becerilerini geliştirmede önemli bir araç olduğunu ileri süren çalışmalar ve kitaplar incelenmiştir (Bumgarner, 2012; Davis, 2004; Foley, 2013; Frazel, 2010; Kajder, 2004; Kulla-Abbott, 2006; Lee, 2014; Ohler, 2008; Saunders, 2014; Sylvestre ve Greenidge, 2009; Xin, 2013). Tüm bu çalışmalar ışığında, uluslararası alanyazında dijital hikayelerin sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede nasıl kullanılabileceği üzerine alanyazın eksikliği saptanmıştır.

Sagor (2005) 'a göre eylem araştırmacısı şu üç kategoride hedef belirleyebilir: performans hedefleri, süreç hedefleri ve program hedefleri (Bkz. Şekil 9). Performans hedefleri, eylem araştırması sayesinde öğrencilerin elde etmesi beklenen davranış, düşünce ve duyuşsal özelliklerle ilgilidir. Performans hedefleri öğrencilerin elde etmesi beklenen davranışlarken, süreç hedefleri eylem araştırmacısının kendisinde görmeyi planladığı özellikli gelişmelerdir. Program hedefleri bir organizasyon olarak bütüncül bir şekilde okul ya da sınıfta yaşanan gelişmelerle ilgilidir. Program hedefleri bireyden ziyade gruba yöneliktir.



Şekil 9. Dijital Hikâyeler ile Yazma Öğretimine İlişkin Hedefler

3.3.Teorileri Yapılandırma (Hedeflerime Ulaşmamda En Çok Faydalı Olacak Yaklaşım Nedir?):

Sagor (2005)' a göre bu aşamada yaratıcı zekâ başlamaktadır. Araştırmacı ve ekibi öğrencilerin geçmiş performanslarından daha iyi performans gösterecekleri ya da var olan sorunun çözülebileceği özgün strateji ve teknik geliştirirler. Öğrencilerin dijital hikâyeler hazırlamalarını sağlayarak, yazma becerisini ve yeni okuryazarlık becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bu çalışmada dijital hikâye hazırlatmak için duruma uygun bir öğretim süreci tasarlanmıştır. Öğretim sürecinin tasarlanmasında sosyo-kültürel ve yeni okuryazarlık kuramları rehberlik etmiştir.

Okuryazarlık kavramı tarih boyunca içinde bulunduğu sosyal, kültürel ve teknolojik koşullardan etkilenerek değişmiştir. Günümüzde okuryazarlık kavramı bilgi ve iletişim kanallarının değişmesi ve internetin yaygınlaşması ile birlikte çok farklı bir boyuta taşınmıştır (Leu, 2000; Leu vd., 2004; Rosaen ve Terpstra, 2012). Artık bilgi bireylerin ulaşmada zorlanacağı bir olgu olmaktan çıkmış ve bir tuş kadar yakınına gelmiştir (Coiro vd., 2008). Bilgi teknolojilerinin bilgiyi bu denli kolaylaştırdığı ve bilgiyi yalnızca yazı olmaktan ziyade medya ortamlarına taşıdığı bir çağda okuryazarlık kavramı da değişime uğramaktadır. Çoklu yöntemlerden bilgiye ulaşma, görsel işitsel konferanslara katılma, e-posta ile iletişime geçme, kişisel websiteleri, blog ya da wiki oluşturma gibi anlam oluşturmanın yeni yolları ortaya çıkmaktadır (NSWDET, 2010). Dolayısıyla öğrenme ortamlarında okuma-yazma öğretimi de günümüz bilgi iletişim çağına uygun hâle getirilmelidir (Rosaen ve Terpstra, 2012). Günümüz öğrenme ortamlarında öğrenciler e-

kitaplar okumalı, e-postalar göndermeli, internetten bilgiye ulaşmalı ve bilgiyi değerlendirmeli, çeşitli sunum programları ile raporlar hazırlamalı ve hem yerel hem de küresel toplumla iletişim kurmalıdır (Brown vd., 2005). Yazma öğretimi açısından bakıldığında ise yazmanın biçimi ve anlamı değişmektedir (Hudson, 2007; Peterson-Karlan, 2011; Warschauer, 2007). Resim, hiper bağlantılar, çoklu ortam araçları, animasyon, video klipler ve film oluşturma gibi görsel işitsel araçların okuryazarlık kavramına uyarlanması yazma öğretiminin doğasını değiştirmektedir (Collier, 2013; TEAL, 2010). Tüm bu görüşler ışığında, yeni okuryazarlık teorisi, dijital hikâye öğretim programını tasarlamada dayanak noktası olmuştur.

Sosyo-kültürel teoriye göre öğrenci diğer insan, nesne ve olaylarla işbirlikli bir çevrede etkileşime geçtiğinde öğrenme gerçekleşmektedir (Vygotsky, 1978). Vygotsky' e göre okuryazarlığın öğretiminde okuma ve yazma metotları çocuğun çevresine uygun hâle getirilmelidir (John-Steiner ve Mahn, 1996). Çünkü çocuğun içinde yaşadığı kültür okuma yazma gelişiminde son derece etkili bir faktördür. Özellikle çocukların yaşamın ilk yıllarında geçirdikleri deneyim, uygulama, tutum ve bilgiler okuryazarlığın gelişiminde önemlidir (Hamer ve Adams, 2003; Tracy ve Morrow, 2006). Yazma doğasında iş birliklidir ve sosyal bir olgudur (Prior, 2006). Englert (1992) sosyo-kültürel teorinin yazma öğretiminde uygulanmasını şu üç ilkede kavramsallaştırmaktadır: 1) bütüncül ve gerçekçi iletişim süreci, 2) bilişsel performansı modelleme ve yardımcı olma, 3) sosyal ve kültürel bir süreç. Tüm bu görüşler ışığında bu çalışmanın tasarlanmasında, sosyo-kültürel teori önemli bir kuramsal temel sağlamıştır.

Dijital hikâye öğretim programı tasarlamada yeni okuryazarlık teorisi ve sosyo-kültürel teoriyi dayanak noktası olarak almanın yanı sıra, diğer araştırmacılar tarafından geliştirilen dijital hikâye öğretim programları da incelenmiştir (Foley, 2013; Frazel, 2010; Jakes ve Brennan, 2005; Kajder, 2004; Kulla-Abbot, 2006; Lambert, 2010; Ohler, 2008; Xu vd., 2011). Bunun yanı sıra, yazma öğretimi ile ilgili alanyazın incelenmiştir (Calkins, 1994; Graham ve Perin 2007b; Graham ve Harris, 2005; Graham vd., 2012; Harris, Graham, Mason ve Friedlander, 2008; McKeough vd., 2007; Spandel, 2013; Tompkins, 2008). Tüm bu incelemeler ışığında dijital hikâye öğretim süreci tasarlanmıştır.

3.4. Eylemi Uygulama ve Veri Toplama (Eylem Teorimin İşleyişini ve Yeterliğini Anlamak İçin Hangi Verileri Toplamam Gerekli?):

Eylem araştırmasının bu bölümü, öğretim boyunca yapılan çalışmaları ve öğretimin nasıl ilerlediğini anlamak için sistematik olarak veri toplanırken eylem teorisinin işe koşulmasını içerir. Bu sayede neye ulaşıldığı ile gerçekleştirilen eylemler ve elde edilen sonuçlar arasındaki ilişkiler belirlenebilir (Sagor, 2005). Bu bölümde araştırmanın yapıldığı okul ve sınıfın özellikleri, yapılan öğretim uygulaması ve veri toplama süreci ve yöntemleri betimlenmiştir.

3.4.1. Okul

Uygulamanın yapıldığı okulun belirlenmesinde, okulun teknolojik olarak internet ve bilgisayar alt yapısına sahip olması etkili olmuştur. Ayrıca okulun şehir merkezine yakın olması ve öğrencilerin teknoloji ile çok fazla etkileşime sahip olmaması (Köyde internet kafenin bulunmaması ve neredeyse öğrencilerin tamamının evinde bilgisayar ve internet imkânının olmaması.) okulun seçilmesinde etkili olan diğer etkenlerdir. Son olarak öğretmenlerin ve okul idaresinin çalışmanın amacı ve kapsamı hakkında yapılan görüşmelerde istekli davranışları ve teknolojinin eğitimde kullanımına ilişkin olumlu tutumları bu okulun araştırma odağı olmasında önemli rol alan faktörlerdir. Okulun bulunduğu köy Afyonkarahisar iline 25 km mesafededir. Köyün nüfusu yaklaşık olarak 1000'dir. Genelde, köy halkı geçimini tarım, hayvancılık ve inşaat işçiliğinden sağlamaktadır. Köyde internet kafe bulunmamaktadır. Köyde yalnızca bir okul bulunmakta ve ilkokul ve ortaokul aynı yerleşkede eğitim görmektedir. 1967 yılında eğitim-öğretime başlayan okul, hem ilkokul hem de ortaokul olarak eğitim-öğretime devam etmektedir. İlkokulda ana sınıf dâhil olmak üzere toplam yedi şube ve 131 öğrenci bulunmaktadır. İlkokullar için dört adet dersliğe sahip olan okul, sabahçı-öğleci olarak hizmet vermektedir. Öğretmenler şehirde ikamet etmekte olup köye gidiş-geliş yapmaktadırlar.

3.4.2. Çalışma Grubu ve Ortam

Araştırma 2013-2014 eğitim-öğretim yılının ikinci yarıyılında Afyonkarahisar'a 25 km uzaklıktaki bir köy okulunda gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya toplam 26 öğrenci katılmıştır. Bu öğrencilerin 16'sı kız, 10'u erkektir. Öğrencilerin yarıdan fazlası 3 ve üstü kardeşe sahiptir. Anne ve babalarının eğitim düzeyleri ve mesleklerine bakıldığında, babalarının

yarıdan fazlası ilkokul mezunu olmakla birlikte büyük çoğunluğu işçilik ve çiftçilik yapmaktadırlar. Annelerin ise tamamı ev hanımı olmakla birlikte yarıdan fazlası ilkokul mezunudur ve 3'ü ise okuryazar değildir. Katılımcı öğrencilerin demografik özellikleri ayrıntılı bir biçimde Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Öğrencilerin Demografik Bilgileri

	N	%
Cinsiyet		
Kız	16	62
Erkek	10	38
Yaş		
9	16	62
10	10	38
Kardeş Sayısı		
0	1	4
1	2	8
2	9	35
3	6	23
4	2	8
5	3	11
6	1	4
7	2	8
Ana sınıfı		
Evet	15	58
Hayır	11	42
Baba Eğitim		
Okuryazar değil	1	4
İlkokul	15	58
Ortaokul	9	35
Lise	1	4
Baba Meslek		
İşçi	18	69
Çiftçi	6	23
Esnaf	1	4
İşsiz	1	4
Anne Eğitim		
Okuryazar değil	3	12
İlkokul	15	58
Ortaokul	6	23
Lise	2	8
Anne Meslek		
Ev hanımı	26	100

3.4.2.1. Sınıf A

3-A grubunun sınıf öğretmeni Ali Öğretmen (Takma isim), altı yıldır öğretmenlik yapmaktadır. Bu okulda bir yıldır görev yapmakta ve bir yıldır bu sınıfta öğretmenlik yapmaktadır. A grubu ile B grubu ilk iki yıl tek sınıf olarak eğitim görmüşler ve üçüncü sınıftan itibaren ikiye ayrılmışlardır. İlk iki sene iki öğretmen değiştirmişlerdir. A sınıfı klasik sıra düzenine dayalı olarak eğitim görmektedir. Sınıfta bir adet tahta, bir adet sınıf kitaplığı ve panolar bulunmaktadır. Duvarlarda Atatürk köşesi, mevsimler köşesi, görsel sanatlar köşesi ve öğrencilerin çeşitli derslerde yaptıkları etkinliklerin sergilendiği panolar mevcuttur. Sınıfta iz düşüm aleti ve bilgisayar bulunmamaktadır (Bkz. Şekil 10).

Ali Öğretmen, A sınıfındaki öğrencilerin senenin başında güzel yazma, yazım ve noktalama ve kelimeleri doğru yazma açısından büyük problemler yaşadığını ifade etmektedir. Köy okulu olması sebebiyle öğrencilerin yazılarında ve konuşmalarında yerel dilin etkileri sıklıkla görülmektedir. Bu durum kelimeleri doğru yazma açısından sorun çıkarmaktadır. Öğretmen öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek amacıyla dikte çalışmaları, yarım bırakılan hikâye çalışmaları ve anlama çalışmaları yaptırmaktadır. Sınıfta yapılan yazma öğretimi genelde geleneksel beceri odaklı yazma etkinliklerine dayalıdır. Türkçe derslerinde süreç ve strateji temelli yazma etkinlikleri çok az yer almaktadır. Öğrencilerin Türkçe ders kitapları ve çalışma kitapları yazma etkinliklerinin birincil kaynaklarıdır.

Ali Öğretmen ailelerin eğitimle çok ilgili olmadığını belirtmektedir. Aileler besi, hayvancılık ve tarla işleri ile öğrencilerin sıklıkla meşgul etmekte ve genel olarak bu işlere daha çok önem vermektedir. Ali öğretmen dönemin başında 4-5 velinin çocuklarının eğitimleri ile ilgili olduğunu ve sürekli gelip gittiklerini ifade etmektedir. Ali Öğretmen bu sayının çabaları ile zamanla artmaya başladığını vurgulamaktadır.

3-A sınıfında evinde bilgisayar bulunan yalnızca bir öğrenci bulunmaktadır. Öğrencilerin bilgisayarlarla çok fazla etkileşim hâlinde olduğunun söylemek güçtür. Öğrenciler bilgisayarları ancak okulda görebilmekte ve laboratuvar sürekli açık olmasına rağmen yaşlarının küçük olması sebebiyle çok fazla kullanma imkânına sahip değildirler. Ali Öğretmen öğrencilerle birlikte bazen dersleri laboratuvarda işlediğini ve genelde slayt ve film izletme gibi etkinlikler yaptığını ancak internetten araştırma yaptırma gibi etkinliklerin söz konusu olmadığını belirtmiştir.

A sınıfından bu süreçte yazma becerileri ve bilgilerinin nasıl değiştiğini daha derin irdelemek amacıyla üç odak öğrenci belirlenmiştir. Odak öğrencilerin belirlenmesinde öğretmen ve araştırmacı birlikte karar vermişlerdir. Öğrencilerin yazma becerileri, genel başarıları, sosyal özellikleri ve yazma ilgileri gibi değişkenler göz önüne alınarak düşük, orta ve yüksek düzeyde üç öğrenci seçilmiştir. Öğrencilerden çalışma içinde bahsederken takma isimler kullanılmıştır.

Şeyda 9 yaşında bir kız öğrencidir. İki kardeşe sahip olan Şeyda ana sınıfına gitmiştir. Babası ilkokul mezunudur ve çiftçilik yaparak geçimini sağlamaktadır. Annesi de ilkokul mezunu ve ev hanımıdır. Şeyda akademik olarak orta düzeyde bir öğrencidir. Derslere katılmada yüksek düzeyde motivasyona sahiptir. Arkadaşları ile sosyal olarak etkileşimi üst düzeydedir.

Sonnur 9 yaşında bir kız öğrencidir. Üç kardeşe sahip olan Sonnur ana sınıfına gitmiştir. Babası ilkokul mezunudur ve çiftçilik yaparak geçimini sağlamaktadır. Annesi okuma-yazma bilmemekte ve ev hanımıdır. Sonnur akademik olarak yüksek düzeyde bir öğrenci olmasına rağmen kendini derslerde ifade etmede çekingen tavırlar göstermektedir. Genel olarak sessiz bir öğrencidir. Derslere ilgili ve motivasyonu yüksek bir öğrencidir.

Atila 9 yaşında bir erkek öğrencidir. Üç kardeşe sahip olan Atila ana sınıfına gitmemiştir. Babası ilkokul mezunudur ve işçidir. Annesi ise ilkokul mezunu ve ev hanımıdır. Atila akademik olarak düşük düzeyde bir öğrencidir. Derslere katılmada motivasyonu inişli-çıkışlı bir grafik göstermektedir. Arkadaşları ile sosyal etkileşimi orta seviyededir.

Şekil 10. 3-A Sınıfını Gösteren Bir Fotoğraf

3.4.2.2.Sınıf B

3-B grubu sınıf öğretmeni ise Ayşe Öğretmen'dir. Ayşe Öğretmen altı yıllık öğretmenlik deneyime sahiptir. Bu okulda ilk yılıdır ve bu sınıfta senenin başından beri öğretmenlik yapmaktadır. B sınıfı da klasik sıra düzenine dayalı olarak eğitim görmektedir. Sınıfta bir adet tahta, bir adet sınıf kitaplığı ve panolar bulunmaktadır. Duvarlada Atatürk köşesi, mevsimler köşesi, görsel sanatlar köşesi ve öğrencilerin çeşitli derslerde yaptıkları etkinliklerin sergilendiği panolar mevcuttur. Sınıfta bilgisayar ve iz düşüm aleti bulunmamaktadır (Bkz. Şekil 11).

Şekil 11. 3-B Sınıfını Gösteren Bir Fotoğraf

Ayşe Öğretmen senenin başında öğrencilerin kelimeleri doğru yazma açısından büyük problemler yaşadığını belirtmektedir. Ayşe Öğretmen senenin başında öğrencilerin okuma seviyesinin de düşük olduğu ve akıcı okuma bakımından sıkıntılar yaşandığını ifade etmektedir. Ayşe Öğretmen günlük olarak, bir ders boyunca dikte çalışmaları yaptırmaktadır. Sınıfta iki öğrenci okuma bilmesine rağmen yazamamakta ve iki öğrenci de okuma bilmemektedir. Ayrıca iki öğrencisürekli devamsızlık sorunları yaşamaktadır. Derslerde yazma öğretimi ile ilgili olarak hikâye tamamlama, soru cevap, özet çıkarma, mektup yazdırma, betimleyici yazılar yazdırma, kelime verip başı, ortası ve sonunu yazdırma gibi etkinlikler yapılmaktadır. Dersler genelde ders ve çalışma kitaplarına dayalı

olarak işlenmektedir ve ders ve çalışma kitapları yazma öğretimi için birincil kaynak olarak kullanılmaktadır. Yazma öğretimi geleneksel beceri odaklı yazma etkinliklerine dayalıdır. Süreç ve strateji temelli yazma öğretimi kullanılan bir metot değildir. Ayşe öğretmen öğrencileri birkaç kez bilgisayar laboratuvarına götürdüğünü ve internetten araştırma yapma ile ilgili birkaç uygulama ve bilgisayarı açıp kapama etkinlikleri yaptırdığını ifade etmiştir.

Ayşe öğretmene göre veliler öğrencilerin eğitimine çok az ilgi göstermektedir. Senenin başında 5-6 veli çocuğunun durumu ile ilgili olarak okula gelmiştir. 3-4 veli çocuğunun gelecek eğitimi ile ilgili planlama yapmaktadır. Çocuklar hayvancılık ve tarla işleri ile sıklıkla meşgul olmaktadırlar. Öğrenciler kelimeleri günlük dilde telaffuz ettikleri gibi yazma eğilimindedirler. Öğrencilerin kelime dağarcığı sosyal, kültürel ve ekonomik sebeplerden dolayı düşük düzeyde ve yerel dile özgü birtakım kelimeler bulunmaktadır.

Bu süreçte B sınıfından yazma becerileri ve bilgilerinin nasıl değiştiğini irdelemek amacıyla üç odak öğrenci belirlenmiştir. Odak öğrencilerin belirlenmesinde öğretmen ve araştırmacı birlikte karar vermişlerdir. Öğrencilerin yazma becerileri, genel başarıları, sosyal özellikleri ve yazma ilgileri gibi değişkenler göz önüne alınarak düşük, orta ve yüksek başarılı üç öğrenci seçilmiştir. Öğrencilerden çalışma içinde bahsederken takma isimler kullanılmıştır.

Yunus 9 yaşında bir erkek öğrencidir. Bir kardeşe sahip olan Yunus ana sınıfına gitmemiştir. Babası ilkokul mezunudur ve işçidir. Annesi de ilkokul mezunu ve ev hanımıdır. Yusuf akademik olarak üst düzeyde bir öğrencidir. Derslere katılmada yüksek motivasyona sahiptir. Arkadaşları ile sosyal olarak etkileşimi iyidir.

Sena 9 yaşında bir kız öğrencidir. İki kardeşe sahip olan Sena ana sınıfına gitmiştir. Babası ilkokul mezunudur ve işçidir. Annesi de ilkokul mezunu ve ev hanımıdır. Sena utangaç, sessiz ve akademik olarak orta düzeyde bir öğrencidir. Sena derslere katılmada istekli olmasına rağmen, parmak kaldırmakta çekingendir.

Elfida 9 yaşında bir kız öğrencidir. İki kardeşe sahip olan Elfida ana sınıfına gitmiştir. Babası ilkokul mezunu ve işçidir. Annesi de ilkokul mezunu ve ev hanımıdır. Elfida derslerde sessiz bir öğrencidir. Akademik olarak düşük düzeyde bir öğrencidir. Motivasyon olarak inişli çıkışlı bir grafik sergilemektedir.

3.4.3. Uygulama Süreci

Araştırma 2013-2014 eğitim-öğretim yılının ikinci yarısında gerçekleştirilmiştir. Millî Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli resmî izinler (Bkz. Ek 10) alındıktan sonra okul müdürü ile yüz yüze görüşme yapılarak çalışmanın amacı ve kapsamı gibi konularda görüş alışverişi yapılmıştır. Daha sonra sınıf öğretmenleri ile gerekli görüşmeler yapılmış ve sınıf öğretmenlerine dijital hikâye hakkında sunum yapılarak, örnek dijital hikâyeler izletilmiştir. Öğretim başlamadan önce öğretmenlere örnek ders planları ve çalışma kitabı verilmiştir.

Araştırmanın ilk aşamasında öğrencilerinin yazma performansı ve yazma bilgilerini belirlemek amacıyla ön-testler uygulanmıştır. Yazma performansı için öğrencilerden, verilen iki resimli yazma yönlendiricisinden birini seçerek hikâye edici bir metin yazmaları istenmiştir. Yazma yönlendiricilerinden birisinde ormanlık bir alanda kamp resmi bulunmakta ve öğrenciden kampta yaşanabilecek bir olayı hikâyeleştirerek anlatması istenmektedir.

Diğer yönlendiricide ise kutuplardaki bir ayının resmi bulunmaktadır. Kutup ayısının yaşadığı yerden ayrıldıktan sonra başından geçen bir olayı öğrenciden hikâyeleştirerek anlatması istenmektedir. Ayrıca odak öğrencilerle boş bir sınıfta bire bir görüşme yapılarak yazma bilgileri belirlenmiştir.

Daha sonra sınıf öğretmeni ve araştırmacının iş birliğinde dijital hikâye öğretimine başlanmıştır. Uygulamalar genelde bilgisayar laboratuvarında gerçekleştirilmiştir. Bilgisayar labaratuvarında bir tane öğretmenin, 10 tane de öğrencilerin olmak üzere 11 bilgisayar vardır. Öğrencilere ait olan 10 bilgisayardan sekizi çalışmaktadır. Araştırmacı uygulamaya başlamadan önce bilgisayarların yeterli teknik ve donanım özelliklere sahip olup olmadığını inceletmiş ve gerekli bakımları araştırmacı, okul müdürü ve bilgisayarcı iş birliğinde yapılmıştır. Böylece bilgisayarlar öğrencilerin rahatça kullanabilecekleri bir seviyeye getirilmiştir. Laboratuvarda ayrıca kitaplıklar, öğretmen masası, iz düşüm aleti ve tek kişilik öğrenci sıraları bulunmaktadır. Laboratuvar, bilişim derslerinde kullanılmanın yanı sıra öğrencilerle yapılan kurslar için kullanılmaktadır. Ayrıca laboratuvarda kitaplıklar bulunmaktadır (Bkz. Şekil 12). Uygulama haftada ortalama altı saat olmak üzere toplam 8 hafta sürmüştür.

Uygulama boyunca öğrencilere aşağıdaki konularda dijital hikâyeler hazırlatılmıştır:

Sağlık ve Çevre-Grup Çalışması (Kurgusal Hikâye): Bu çalışma Türkçe ders kitabında yer alan "Sağlık ve Çevre" temasına dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Öğretmen normal programda "Sağlık ve Çevre" temasını işlerken, bu temaya dayalı olarak dijital hikâye hazırlatılmıştır. Öğrenciler ilk uygulamada grup olarak dijital hikâye oluşturmuşlardır. Öğrencilere çalışma kitapları dağıtılmıştır. Çalışma kitabında yer alan iki resimli yönlendiriciden birini seçmeleri ve buna dayalı olarak dijital hikâye oluşturmaları istenmiştir. Yazma yönlendiricilerinden birinde iki çocuk resmi bulunmaktadır. Çocukların köylerini ağaçlandırmak için işe koyulduklarını ve başlarından geçen olayları hikâyeleştirilmesi istenmiştir. Diğer yönlendiricide ise orman resmi bulunmaktadır. Ormana pikniğe giden bir çocuk ve ormanda ailenin başından geçenlerin hikayleştirilmesi istenmiştir.

Dünyamız ve Uzay-Eşli Çalışma (Kurgusal Hikâye): İkinci çalışma yine Türkçe ders kitabında yer alan "Dünyamız ve Uzay" temasına dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Öğretmen normal programda "Dünyamız ve Uzay" temasını işlerken, bu temaya dayalı olarak dijital hikâye hazırlatılmış ve eşli çalışma olarak tasarlanmıştır. Çalışmada bir yazma yönlendiricisi verilmiştir. Yönlendiricide uzayda çekilmiş bir astronot resmi bulunmaktadır. Öğrencilerden uzayda araştırma yapan bu astronotun başından geçenleri hikâyeleştirmeleri istenmiştir.

Kişisel Hikâye-Bireysel Çalışma (Kişisel Hikâye): Son çalışmada ise öğrencilerin günlük yaşamlarında başlarından geçen bir olayı hikâyeleştirmeleri istenmiştir. Öncelikli olarak öğrencilerin deneyimlerini gün yüzüne çıkarmak için en sevdiğiniz şeyler, seyahat ettiğiniz yerler, yeni öğrendiğiniz şeyler gibi konularda beyin fırtınası yapmaları ve bu deneyimlerinden birisini seçerek dijital hikâye hâline getirmeleri beklenmiştir.

Şekil 12. Bilgisayar Laboratuvarında Çekilmiş Bir Fotoğraf

Şekil 14'te de gösterildiği gibi dijital hikâye öğretim basamakları şu şekildedir:

Hazırlık: Bu aşamada yazma konusu belirlenir, yazma konusu ile ilgili düşünceler ve bilgiler toplanır ve yazılacak konu ile ilgili plan yapılır. Bu aşamada öğrencileri yazma konusunda bilişsel ve duyuşsal açıdan hazır hâle getirmek amacıyla çeşitli stratejiler ve teknikler kullanılabilir. Bunlardan bazıları serbest yazma, beyin fırtınası, KWL ve hikâye ögeleri ile ilgili grafik düzenleyicidir.

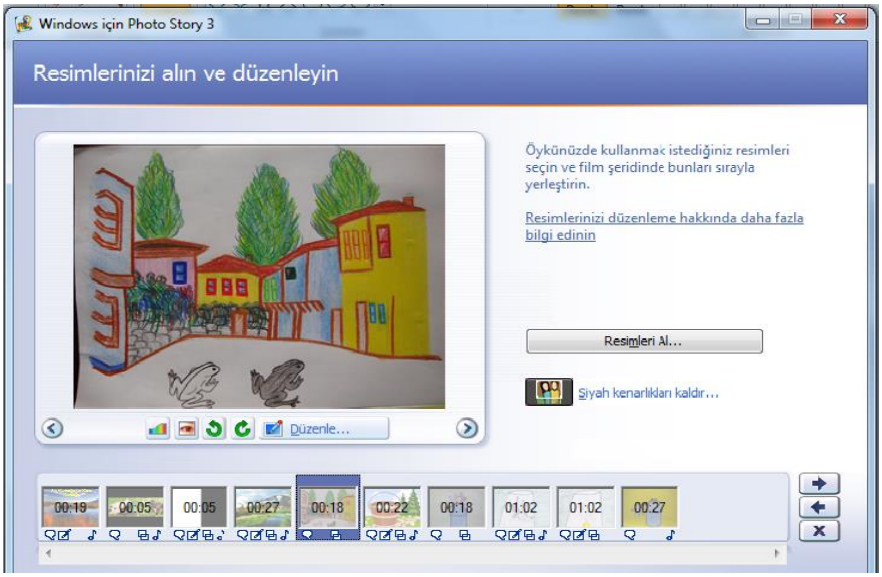
Taslak oluşturma: Öğrencilerin hikâye planlarını bitirmelerinden sonra onlardan kafalarındaki hikâyeyi imla ve noktalama gibi kuralları düşünmeden kaba bir taslak olarak olduğu gibi yazmaları istenir. Öğrencilere yazının yazım ve noktalama kuralları gibi mekanik yönlerini şu an itibariyle kafalarından silmeleri ifade edilir. Tüm güçlerini hikâyenin içeriğine harcamaları istenir**.** Ayrıca bu bölümde hikâyeye bir başlık bulunması beklenir**.**

Düzenleme: Öğrencilerden, kafalarındakini olduğu gibi yazdıktan sonra hikâyeyi düzenlemeleri istenir. Öğrenciler hikâyelerini düzenlemeden önce yazma grubu ile yazılarını paylaşırlar. Onlardan gelen geri-dönütler doğrultusunda yazılarını tekrar düzenlerler. Bu aşamada öğrencilerden yazma ile ilgili tartışmalara aktif bir şekilde katılmaları istenir.

Düzeltme: Bu aşamada ise öğrenciler içerik olarak tamamladıkları yazılarını baştan sona gözden geçirirler ve yazım ve noktalama hatalarını belirleyerek düzeltirler. Mekanik düzeltmeler de tamamlandıktan sonra öğrencilerin hikâyeleri yazılı olarak hazır hâle gelmiş durumdadır.

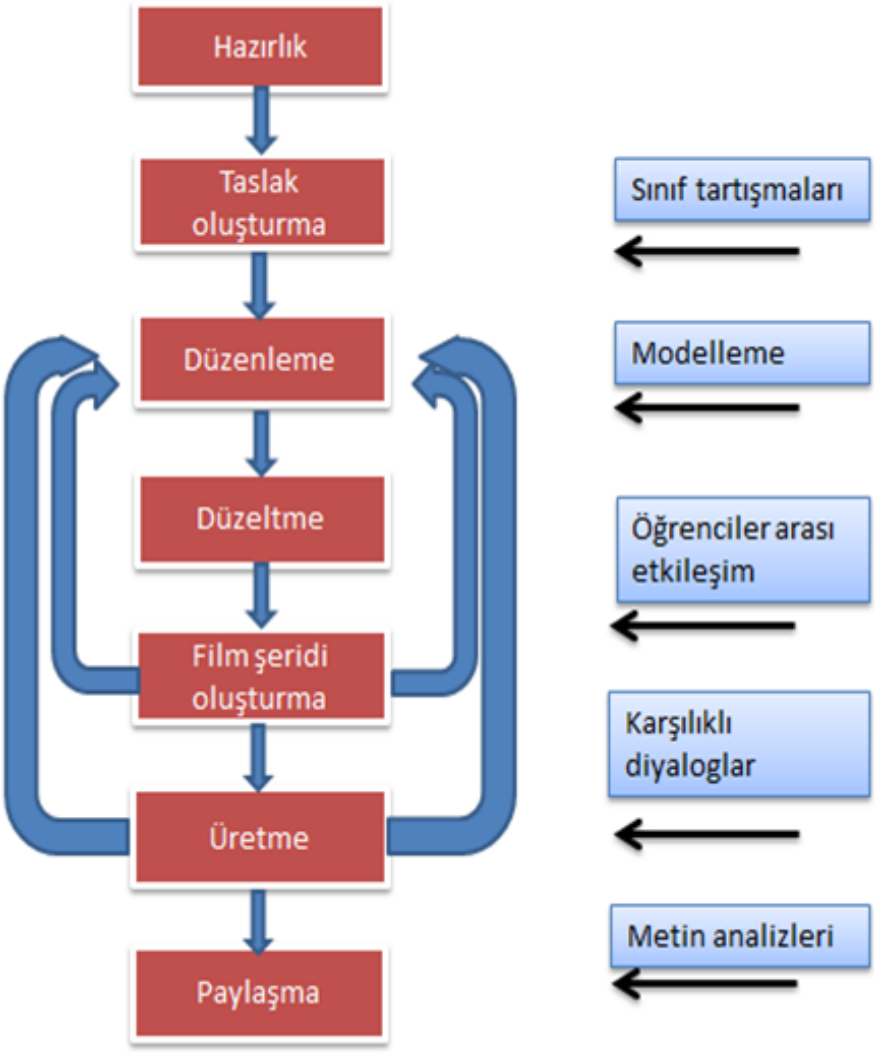
Medya araçlarına ulaşma ve film şeridi oluşturma: Öğrenciler oluşturacakları hikâyenin yazma kısmını bitirdikten sonra hikâyelerini dijital hâle getirmeye başlarlar. Bu aşamada ayrıca öğrencilerden oluşturacakları dijital hikâyelerle ilgili resim, video ve ses kayıtları bulmaları veya oluşturmaları istenecektir. Öğrenciler istedikleri takdirde kendileri resim yapabilir ve tarayıcı ile medya ortamına aktarabilirler; müzik kütüphanesinden kendilerine uygun müzikler seçebilirler.

Üretme: Bu aşamada ise öğrenciler yazdıkları metni seslendireceklerdir. Seslendirdikleri metni, resim, video ve ses ögeleri ile bütünleştirerek, Photostory 3 programı sayesinde dijital hikâyelerini oluşturmaları beklenmektedir (Bkz.Şekil 13).



Şekil 13. Photostory Programını Gösteren Bir Kare

Paylaşma: Bu aşamada öğrenciler son hâlini verdikleri dijital hikâyeleri arkadaşları, öğretmeni ve diğer kişilerle paylaşacaklardır. Youtube öğrencilerin hikâyelerinin izleyici kitlesini genişletmesinde önemli bir araç olarak kullanılabilir.

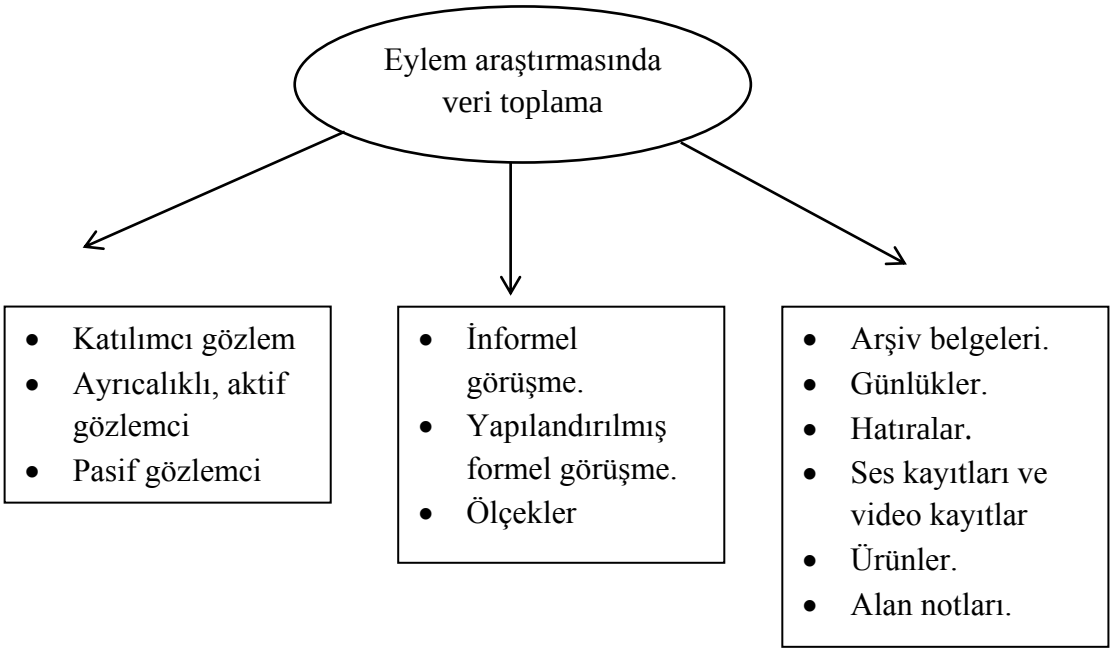


Şekil 14. Dijital Hikâye Öğretim Döngüsü

3.4.4. Veri Toplama Süreci ve Yöntemleri

Eylem araştırması olarak tasarlanan bu çalışmanın amacı dijital hikâyelerin üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişiminde etkisini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda, dijital hikâyelerin etkisini belirlemek için hem nicel hem de nitel veri toplama yöntemlerine başvurulmuştur. Eylem araştırmalarında hem nicel hem nitel veri birlikte kullanılmaktadır (Bkz. Şekil 15). Nicel veri, ölçüm ve sayılarla temsil edilmektedir. Ölçek, anket ve testler nicel veri için kullanılmaktadır. Elde edilen veriler istatiksel yöntemlerle analiz edilmekte ve çeşitli tablo ve çizelgelerle gösterilmektedir. Bununla birlikte eylem araştırması genellikle nitel ağırlıklı verilerden oluşmaktadır. Çünkü nitel veri insan duygularını daha açık etmekte ve eylem ve sonuçları hakkında daha derin

bilgi vermektedir (Koshy, 2005). Nicel veri toplama aracı olarak sürecin başında ve sonunda olmak üzere yazma bilgisi ve yazma niteliği ölçümleri gerçekleştirilmiş, dijital hikâyelerin öğretim sürecine etkisini daha derinlemesine ve ayrıntılı incelemek için de gözlem ve alan notları, görüşme, doküman analizi, video ve ses kayıtları ve öğrenci günlüklerinden faydalanılmıştır.



Şekil 15. Eylem Araştırmalarında Veri Toplama Teknikleri (Mills, 2014)

3.4.4.1.Yazma Bilgisi

Odak öğrencilerin bildirimsel, yöntemsel ve durumsal yazma bilgilerini belirlemek amacıyla Yazma Bilgisi Görüşme Formu kullanılmıştır (Bkz. Ek-7). Yazma Bilgisi Görüşme Formu'nun hazırlanmasında Graham vd. (1993) 'nin çalışmalarında kullandıkları görüşme formu temel alınmıştır. Araştırmacılardan gerekli izinler alınmıştır. Görüşme formunda öğrencilerin iyi yazı, başarılı-başarısız yazarların özellikleri, yazma süreçleri ve hikâye edici yazma hakkındaki bilgilerini ortaya çıkarmak amacıyla 6 açık uçlu soru bulunmaktadır. Öğrencilerin iyi yazı ve başarılı-başarısız yazarların özellikleri hakkındaki bilgilerini belirlemek amacıyla kullanılan sorular şunlardır:

- Bir günlüğüne öğretmen olduğunu düşünsen, derste iken öğrencilerinden birisi sana "İyi bir yazı nasıl olmalıdır?" diye sorsa ona neler söylerdin?
- İyi yazı yazanlar sence diğer öğrencilerden farklı olarak neler yapıyorlar?

- Bazı arkadaşlarının yazarken güçlükler/problemler yaşamasını neye bağlıyorsun?

Öğrencilerin yazma süreçleri hakkındaki bilgilerini ortaya çıkarmak için şu sorular sorulmuştur:

- Senden, ev ödevin için ya da sınıfta verilen bir görev için bir yazı yazman istendiğinde bu konuda iyi bir yazı yazmak için nasıl plan yaparsın ve nasıl yazmaya başlarsın?
- Senin için önemli olan bir yazıyı teslim etmeden önce onu daha iyi hâle getirebilmek için hangi noktalara dikkat edersin?

Son olarak ise öğrencilerin hikâye edici yazma hakkındaki bilgilerini ortaya çıkarmak için görüşme formunda bulunan soru şu şekildedir:

- Öğretmeninin tüm sınıftan bir hikâye yazmasını istediğini düşün. Bir arkadaşın sana, "İyi bir hikâye nasıl olmalıdır?" diye sorsa ona neler söylerdin?

Görüşme esnasında tüm sorular odak öğrencilere bireysel olarak sesli bir şekilde okunmuştur. Öğrenciden cevap gelmediği takdirde, öğrenciye tekrar soru okunmuş ve düşünmesi için zaman verilmiştir. Kısa cevaplar geldiği durumda ise "Nasıl?", "Biraz daha açar mısın?" ve "Örneğin?" vb. sorular sorarak öğrencilerin ayrıntılı cevaplar vermeleri sağlanmıştır. Görüşmeler ortalama 5-15 dakika arasında sürmüştür. Görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır.

3.4.4.2.Yazma Performansı

Öğrencilerin hikâye edici metinlerini değerlendirmek amacıyla yazma niteliği, hikâye ögeleri ve yazı uzunlukları göz önüne alınmıştır. Metinlerin genel niteliğini değerlendirmek için "6+1 Yazma ve Değerlendirme Ölçeği" kullanılmıştır (Bkz. Ek-2). Ölçekte metinlerin niteliğini değerlendirmek için fikirler, organizasyon, üslup, kelime seçimi, cümle akıcılığı, imla ve sunum olmak üzere yedi alt boyut bulunmaktadır. Bu çalışma için sunum ögesi değerlendirme dışı tutulmuştur. Ölçek Türkçeye Özkara (2007) tarafından uyarlanmıştır.

Ayrıca hikâye edici metinleri hikâye ögeleri açısından değerlendirmek için Coşkun (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan "Hikâye Elementleri Değerlendirme Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçekte ana karakter, mekân, zaman, başlatıcı olay, amaç, girişim, sonuç ve tepki olmak üzere toplam sekiz alt boyut bulunmaktadır.

Üçüncü olarak ise öğrencilerin yazdıkları metinler, sahip olduğu kelime sayısı bakımından değerlendirilmiştir.

3.4.4.3.Dijital Hikâye Niteliği

Öğrencilerin hazırladıkları dijital hikâyelerin niteliğini değerlendirmek için "Dijital Hikâye Puanlama Anahtarı" kullanılmıştır (Bkz. Ek 4). Puanlama anahtarı araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. İlk olarak alanyazında dijital hikâyelerin özellikleri ve bu özelliklerin nasıl değerlendirilebileceği ilişkin ilgili çalışmalar ve kitaplar incelenmiştir (Barrett, 2006; CDS, 2014; Demirer, 2013; Doğan, 2012; Frazel, 2009; Ohler, 2008; Robin, 2006; Sadik, 2008). Daha sonra ilgili alanyazında dayalı olarak taslak puanlama anahtarı geliştirilmiştir. Geliştirilen puanlama anahtarı üç uzman görüşüne (İkisi okuma-yazma biri öğretim teknolojileri çalışan) sunulduktan sonra son hâli verilmiştir. Puanlama anahtarında heyecanlandırıcı soru, duygu, resim ve videolar, ses ve müzikler, özgünlük ve yaratıcılık, ekonomi, tempo, bakış açısı, ortam, karakterler, olay örgüsü ve hikâyenin amacı olmak üzere 12 madde yer almıştır. Alt boyutlar için öğrencinin başarı düzeyleri kötü (1), geliştirilmesi gerekir (2), iyi (3) ve mükemmel (4) olarak belirlenmiş ve bu düzeyler puanlanarak nitelendirilmiştir. Her bir alt boyutun karşısındaki satıra performans karşılıkları ayrıntılı olarak tanımlanmış ve hikâyeler bu karşılıklar temel alınarak değerlendirilmiştir.

3.4.4.4.Gözlem ve Alan Notları

Nitel araştırmalarda yaygın bir şekilde kullanılan ve temel veri toplama yöntemlerinden birisi olan gözlem, insan davranışlarının doğal ortamda gözlenmesine ve gerçekçi bir biçimde incelenmesine olanak tanımaktadır. Gözlem sayesinde araştırmacılar, araştırmaya konu olan olay, olgu ve durumu derinlemesine ve ayrıntılı bir biçimde açıklama ve tanımlama yapma imkânına sahiptir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Gözlem formel ya da informel olsun sistematik bir şekilde olay, davranış ve nesnelerin kayıt edilmesi ve sistematik bir şekilde not alınmasını içermektedir. Kayıtlar yazılı ya da sesli olarak yapılabilmektedir. Genelde bu kayıtlara alan notları ismi verilmektedir. Gözlenen durum ön yargısız ve detaylı bir biçimde betimlenmektedir (Marshall ve Rossman, 2011). "Alan notları nitel araştırmada veri toplama sürecinde araştırmacının duyduğu, gördüğü, yaşadığı ve düşündüklerinin yazılı formudur" (Bogdan ve Biklen, 2007, s. 118-119). Alan notu

tutmanın anahtar noktası araştırmacının işine yarayan araştırma konusu ile ilgili olay ya da davranışları içeren gözlemleri anında kayıt etmesidir. Bu kayıt daha sonra yansıtma yapılacak olan bilgiyi kayıt etmede çok önemli bir kaynak olabilir (Tomal, 2005).

Araştırmacı bu çalışmada aktif katılımcı bir rol üstlenmiştir. Aktif katılımcı gözlemde öğretmen, öğretim uygulamalarının aktif gözlemcisidir. Öğretici öğretim yaparken yaptığı etkinliklerin etkililiğini gözlemler ve öğretimini buna göre ayarlayabilir (Mills, 2014). Gözlem boyunca bir kayıt formu bulundurulmalıdır. Kayıt formunda iki sütun yer alır. Bu sütunlardan birinde betimleyici bilgiler diğerinde ise yansıtıcı bilgiler bulunmalıdır. Betimleyici bilgiler bölümünde araştırmacı sınıf içerisinde gerçekleşen olayları sırasına göre özetleyerek anlatır. Yansıtıcı notlar bölümünde ise sınıf içerisinde gerçekleşen aktiviteler üzerinde yansıtmada bulunulur ve tema geliştirmek için bazı çıkarımlarda bulunulur (Creswell, 2012). Bu araştırmada dijital hikâye ile yazma öğretimi gerçekleştirirken araştırmacının süreçte tuttuğu alan notları ve video kayıtlarından elde edilen gözlem bulguları, araştırmanın en temel veri kaynaklarından birisi olarak kullanılmıştır. Araştırmacı yaptığı uygulamaların video kayıtlarını inceleyerek gözlem formunu doldurmuştur.

3.4.4.5.Görüşme

Görüşme, araştırma konusu ile ilgili kişilere bir dizi soru sormayı ve sözel olarak cevaplarını almayı içermektedir. Katılımcılar da araştırmacının sorularına samimi cevaplar verirler. Bu esnada konuşmalar araştırmacı tarafından özetlenerek yazılır ya da kayıt edilir. Daha sonra araştırmacı görüşme verilerini ses kayıt cihazı, video kayıt cihazı, bilgisayar programı ya da tuttuğu özet notlardan temize çeker. Görüşme tekniği sayesinde araştırmacı katılımcılarla derin tartışmalarda bulunabilir ve bu sayede zengin ve kullanışlı bilgiyi toplayabilir (Koshy, 2005; Tomal, 2005). Görüşmeler, tıpkı anketler gibi katılımcıların görüşlerini almayı amaçlamaktadır. Ancak görüşmelerde daha az katılımcı olduğu için onların düşüncelerinin nedenleri ve nasılları hakkında daha kapsamlı bilgi edinilebilmektedir (Henning vd., 2009) ve katılımcıların bakış açıları daha açık bir şekilde ortaya konabilmektedir (Flick, 2009).

Yapılandırılmış görüşmede araştırmacı öğretmenler, ebeveynler ya da çocuklardan veri toplar. Yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılarak tüm katılımcılara aynı sorular yöneltilmektedir. Böyle bir görüşme yapmada en önemli güçlük araştırmacının soruları

gerçekten de ihtiyaç duyduğu bilgiyi ortaya çıkaracak biçimde yapılandırmasıdır (Mills, 2014).

Araştırmacı, öğretmenlerle sürecin sonunda formel olarak bireysel görüşme yapmanın yanı sıra öğrencilerle de odak grup görüşmesi yapmıştır. Araştırmacının araştırma odağını anlamasına katkıda bulunan bir görüşme tekniği odak grup görüşmesidir. Odak grup görüşmesi bireyler arasındaki etkileşimi artırarak ortak bir anlama ulaşmada etkili bir tekniktir. Grup içindeki herkese cevap vermeleri için özgürlük ve şans tanınması önemlidir (Mills, 2014; Tomal, 2005). "Odak grup görüşmesi bireylerin tutum ve inançlarının sosyal olarak yapılandırıldığını varsaymaktadır. Bireyler hava boşluğunda şekillenmezler. İnsanlar kendilerini şekillendirmede diğerlerinin görüşlerini ve anlayışlarını dinlerler. Odak grup görüşmesinde sorular basittir. Püf noktası destekleyici bir çevre yaratarak katılımcıların görüşlerini ifade etmelerini geliştirmektir" (Marshall ve Rossman, 2011, s. 149). Fraenkel vd. (2012) 'ne göre ise odak grup görüşmesinde araştırmacı çalışma ile ilgili sayısı dört ile altı arasında değişen bir katılımcı gruba bir dizi soru sorar. Katılımcılar grup şeklinde bir arada oturtulur ve sorularla ilgili cevaplarını birbirlerinin duymaları sağlanır. Katılımcılar kendi görüşlerinin dışında diğerlerinin de görüşlerine dayalı olarak ek yorum yapabilirler. Bu sayede daha derinlemesine ve ayrıntılı veri elde edilebilir.

Öğrencilerin ve öğretmenlerin dijital hikâye sayesinde yazma öğretimine ilişkin algı ve deneyimlerini belirlemek amacıyla sürecin sonunda yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde öğretmen ve öğrenciler için, iki farklı yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır (Bkz. Ek 5-6). Öğretmenlerle bireysel olarak görüşmeler, uygun bir zamanda ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınarak gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerle de dörder kişilik gruplar hâlinde üç ayrı odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir ve ses kaydı alınmıştır.

3.4.4.6.Dokümanlar ve Öğrenci Ürünleri

Doküman analizi araştırılan olay veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı ve görsel materyal ve malzemelerin araştırılması kapsamında, araştırmanın geçerliğini artırmak için görüşme ve gözlem gibi veri toplama yöntemleri ile birlikte kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmacının sınıfta olan bitenleri anlamasında etkili bir kaynak olan ürünler yazılı ya da görsel veri kaynağı olabilmektedir. Öğrencilerin gelişimini anlamaya yardımcı olan öğrenci ürün dosyaları ve öğrenci çalışmaları, fotoğraflar, ses kayıtları ve

video kayıtları sınıftaki durumu anlamada önemli veri kaynakları olabilir (Mills, 2014). Bu çalışmada fotoğraflar, ders planları, öğrencilerin yazdıkları metinler ve hazırladıkları dijital hikâyeler yazma öğretiminde dijital hikâyelerin nasıl çalıştığını anlamada veri kaynağı olarak kullanılmıştır.

3.4.4.7.Video ve Ses Kayıtlar

Video ve ses kayıtlarının kullanımı araştırmacının veriyi toplamasında, saklamasında ve analiz etmesinde önemli bir araçtır (Freankel vd., 2012). Nitel araştırmalarda olayları kayıt etmede video kayıtlar artarak daha fazla kullanılmaya başlanmaktadır. Video kayıtların araştırmacı için en önemli faydası uygulama sona erdikten sonra sınıf gürültüsü ve zaman kısıtlaması olmaksızın araştırılan durumu tekrar gözlemleyebilmesidir. Araştırmacı videoları tekrar tekrar izleyerek olayın çeşitli boyutlarını analiz edebilir ve beklenmeyen durumları tanımlayabilir. Sınıftaki kritik durumları kayıt etmede hem fotoğraf makinesi hem de kısa süreli video kayıtlar da kullanılabilmektedir (Koshy, 2005). Video ve ses kayıtları araştırmacı tarafından yazma öğretiminde dijital hikâyenin nasıl çalıştığını anlamada tekrar tekrar izlenerek önemli bir veri kaynağı olarak kullanılmıştır.

3.4.4.8.Öğrenci Günlükleri

Öğrenci günlükleri öğrencilerin dünyasını keşfetmede araştırmacıya önemli bir pencere açabilir (Mills, 2014). Bu araştırmada öğrenci günlükleri veri toplama ve analiz sürecinde önemli bir kaynak olarak kullanılmıştır. Uygulamanın başında öğrencilere günlükler dağıtılmıştır. Her uygulamadan sonra öğrencilerden o gün yapılan yapılan uygulamadan sonra yapılan etkinlikler ve diğer uygulamalar hakkında ne hissettiklerini ve ne düşündüklerini günlüklere yazmaları istenmiştir. Uygulamanın sonunda öğrencilerden günlükler toplanmıştır.

3.5.Eylemi Planlama ve Yansıtma Yapma (Bu Veriye Dayalı Olarak Gelecek Eylemlerimi [Öğretim] Nasıl Planlamalıyım?):

Eylem araştırmasının son aşaması eylemi planlama ve yansıtma aşamasıdır. Bu aşama boyunca üç ayrı aktivite yapılmaktadır: analiz, planlama ve rapor etme. İlk olarak toplanan veri analiz edilmelidir. Analizden elde edilen veriler eylem planını revize etmede

kullanılacaktır. Son olarak ise elde edilen bulgular çeşitli paydaşlarla paylaşılır (Sagor, 2005). Yapılan her uygulamadan sonra video kayıtlar, gözlem ve alan notları ve öğrenci ürünleri araştırmacı ve diğer paydaşlarla analiz edilerek eylem planı revize edilmiştir. Bu bölümde veri çözümlenmesi ve yorumlanması ile geçerlik ve güvenirlik durumları betimlenmiştir.

3.5.1. Verilerin Çözümlenmesi ve Yorumlanması

Veri analizi araştırmacının elde ettiği verileri güvenilir ve doğru bir şekilde özetleme çabasıdır. Toplanan veri türü araştırmacının yaptığı analizle yakından ilgilidir. Araştırmacı görüşme, gözlem ve fotoğraf gibi betimleyici ve öyküleyici veri toplamışsa nitel veri analizi kullanmalıdır. Test puanlarını özetlemede ise nicel veri analizi en uygun yöntem olacaktır (Mills, 2014).

3.5.1.1.Nicel Veri Analizi

Araştırmanın nicel boyutunda yazma bilgisi, yazma performansı ve dijital hikâyelerin niteliği ile ilgili ölçümler analiz edilmiştir.

Öğrencilerin uygulamanın başında ve sonunda yazma performanslarını belirlemek için elde edilen hikâyeler kelime işlemci ile bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Daha sonra öğrencilerin yazıları kötü, orta ve iyi olmak üzere sınıflanmıştır. Çünkü yazılan metnin görünümü ve güzelliği değerlendiricinin yazı niteliği hakkındaki yargılarını etkilemektedir (Graham, 1999; Graham, Harris ve Hebert, 2011). Daha sonra öğrencilerin hikâyeleri "6+1 Yazma ve Değerlendirme Ölçeği" ve "Hikâye Elementleri Değerlendirme Ölçeği" kullanılarak yazma niteliği ve hikâye ögelerini tespit etmek amacıyla iki araştırmacı tarafından puanlanmıştır. Sürecin başında yapılan ölçümde puanlayıcılar arası güvenirlik fikirler için .86, organizasyon için .87, uslüp için .82, kelime seçimi için .90, cümle akıcılığı için .91, imla için .80 ve hikâye ögeleri için .89 olarak hesaplanmıştır. Diğer taraftan sürecinde sonunda yapılan ölçümlerde puanlayıcılar arası güvenirlik fikirler için .93, organizasyon için .90, kelime seçimi için .86, cümle akıcılığı için .89, imla için .92 ve hikâye ögeleri için .97 olarak hesaplanmıştır.

Uygulamanın başında ve sonunda elde edilen yazma performansı ölçümlerinden elde edilen puanlar normal dağılım özelliği göstermediği (Bkz. Ek 9) için Wilcoxon İşaretli

Sıralar Testi kullanılarak analiz edilmiştir. Bu tür çalışmalarda elde edilen puanlar birbirinden bağımsız değildir. Aynı bireylerden farklı durumlarda ve zamanlarda elde edilen puanları analiz etmede kullanılmaktadır. İki ilişkili örneklemden elde edilen puanlar arasındaki ortalama farklılıkları analiz edilir. Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi normal dağılım gerektirmez ve bağımlı değişkenin en az sıralama ölçeğinde olması gerekir (Büyüköztürk, 2009; Gravetter ve Wallnau, 2007; Green ve Salkind, 2005).

Öğrencilerin yazma bilgisini analiz etmek için yapılan görüşmeler yazılı metne dönüştürülmüştür. Her bir sorudan elde edilen veriler, anlam ünitelerine ayrılmıştır. Çalışmada anlam ünitesi kelimesinin anlamı, öğrencinin cevabındaki "özellikli ve özgün fikir olarak" temel alınmıştır. Öğrencilerin verdikleri cevaplar anlam ünitelerine ayrıldıktan sonra Graham vd. (1993) tarafından geliştirilen şu sisteme göre iki araştırmacı tarafından puanlanmıştır: ürün bilgisi (Örn: Kelimeleri harf yanlışı yapmadan doğru bir şekilde yazmalıyız.), süreç bilgisi (Örn: Yazmadan önce araştırma yaparım.), yardım arama (Örn: Arkadaşıma gösteririm.), motivasyon bilgisi (Örn: İyi yazan öğrenciler asla pes etmezler.), çevresel yapılandırma (Örn: Yazmadan önce kendime sessiz bir yer bulurum.), yetenek bilgisi (Örn: İyi yazan öğrencilerin yazmaya yeteneği var.), hikâye yapısı (Örn: İyi bir hikayede bir problem olmalıdır.) ve diğerleri (Örn: İyi yazı yazmak için kitap okumak gerekir). Öğrencilerin yazma bilgileri iki araştırmacı tarafından puanlanmıştır. Puanlayıcılar arasındaki tutarlık birinci soru için %94, ikinci soru için %92, üçüncü soru için %88, dördüncü soru için %95, beşinci soru için %90 ve altıncı soru için %93 olarak hesaplanmıştır.

Ayrıca süreç içerisinde öğrencilerin hazırladıkları dijital hikâyelerin niteliğini belirlemek amacıyla "Dijital Hikâye Değerlendirme Rubriği" ile aritmetik ortalamalara bakılarak betimleyici istatistik (%, f ve $\overline{X}$ vb.) kullanılmıştır. Dijital hikâyeler iki araştırmacı tarafından puanlanmıştır. Dijital hikâyelerin değerlendirilmesinde puanlayıcılar arası güvenirlik heyecanlandırıcı soru için .86, duygu için .93, resimler ve video için .98, ses ve müzikler için .92, seslendirme için .95, orjinallik için .97, ekonomi için .93, tempo için .94, bakış açısı için .91, ortam için .85, karakterler için .96, olay örgüsü için .96 ve amaç için .94 olarak hesaplanmıştır.

3.5.1.2. Nitel Veri Analizi

Nitel araştırmalarda veri analizi, yaşananlara ve öğrenilenlere anlam vermek için görülen, duyulan ve okunanları düzenlemeyi içermektedir. Bu süreçte tanımlama, karşılaştırma, açıklama, öykü oluşturma, diğer öykülerle bağlantı kurma ve varsayımlar ve kuram oluşturma en sık yapılan etkinliklerdir (Glesne, 2012). Nitel analiz bir grup veriyi gözlemlemek ve bunları düzenleyerek tümevarım ve bir düzen oluşturma süreçlerinden oluşur. Bu süreç veri toplamaya başlanan ilk andan itibaren başlar. Araştırmacı yinelenen ögeleri, temaları ve örüntüleri ortaya koymaya çalışır (Johnson, 2014). Marshall ve Rossman (2011) 'a göre ise nitel çalışmalarda veri analizinin amacı, verinin indirgenmesi ve yorumlanmasıdır. Araştırmacı toplanan veri yığınını yönetilebilir bölümlere ayırarak veriyi indirger ve çalışmadaki katılımcıların eylem ve görüşlerine anlam vererek yorumlar. Nitel analiz doğasında tümevarımsaldır. Araştırmacı elindeki detaylı verilerden daha genel kod ve temalara ulaşır (Creswell, 2013). Flick (2014) 'e göre nitel analizin büyük veri yığınını ana ögelere ayırma ve yoğun yorumlar ekleyerek küçük veri bölümlerini genişletme olmak üzere iki amacı vardır. Genel olarak bakıldığında nitel analiz süreci tümevarımsal çabaları içermektedir. Nitel araştırmacının amacı elde edilen çok sayıda ham veriyi kuramsal ve empirik bir temelde kavramsal olarak anlaşılabilir bir biçime indirgemektir.

Nitel veri analizi ile ilgili tek bir yaklaşım yoktur. Birçok araştırmacı tarafından çeşitli süreçlerde ve biçimlerde ele alınmıştır (Creswell, 2012-2013; Fraenkel vd., 2012; Glesne, 2012; Marshall ve Rossman, 2011; Miles, Huberman ve Saldana, 2013). Bu süreç farklı aşamalarda ele alınmış olmasına rağmen araştırmacıların ortak olarak ileri sürdükleri bazı temel ilkeler vardır: veriyi kodlama, kodları daha genel kategorilerde biraraya getirme ve veri grafiği, tablo ve çizelgelerde karşılaştırmalar yapma ve gösterme (Creswell, 2013). Bu çalışmada, Creswell'in ileri sürdüğü analiz basamakları temel alınmıştır (Bkz. Şekil 16).

Nitel araştırmalarda çok sayıda ve türde veri olduğu için, tüm bu verileri analiz etmek araştırmacı için en zor görevlerden birisidir. Nitel araştırmada analiz süreci, veriyi organize etme, veriyi ön okuma, kodlama ve temalara ulaşma, veriyi sunma ve yorumlama aşamalarında gerçekleşmektedir. Bu basamaklar birbirlerine bağlıdır ve analiz verinin sunulması süreci boyunca sarmal aktivitelerden oluşmaktadır (Creswell, 2013). Sarmaldaki ilk döngü olan veri yönetimi, bu süreci başlatır. Bu aşamada araştırmacılar verilerini bilgisayar dosyalarında saklar. Dosyaları düzenlemenin yanı sıra dosyaları uygun metin birimlerine (kelime, cümle ya da hikâye vb.) dönüştürür (Creswell, 2012). Bu çalışmada ilk

olarak gözlem ve alan notları, öğretmen-öğrenci görüşme dökümleri, fotoğraflar, öğrenci günlükleri, çalışma kitapları ve ders planları hazırlanmıştır.

Analiz edilecek veriler hazırlandıktan sonra, birkaç kez baştan sonra tüm veriler okunmuş ve gözden geçilmiştir. Verilerin yanlarına küçük notlar alınmıştır. İkinci aşamada amaç bütün verinin anlamını elde etmektir (Creswell, 2013). Fotoğrafların altına ya da alan notları ve görüşme dökümlerine notlar almak, veri keşfinin ilk analizine yardım eder. Bu notlar kısa kelime grupları, fikir, kavram ya da önseziler olabilmektedir (Creswell, 2012). Tematik ve teorik notlarda araştırmacı verinin kümelerde nasıl biraraya geldiği ve veri toplanmasında gördüğü temaları ve modelleri not alır (Marshall ve Rossman, 2011). Daha sonra metinler ve diğer malzemeler kelime, cümle ve paragraf düzeyinde kodlanarak küçük analiz birimlerine ayrılmış ve kod listesi oluşturulmuştur. Kodlama verideki daha geniş temalara ve açıklamalara şekil vermek için metni etiketleme ve bölümlere ayırma sürecidir (Creswell, 2012).

> Kodlar bir çalışma boyunca derlenen tanımlayıcı ya da çıkarımsal bilgiye sembolik anlam veren etiketlerdir. Kodlama bir analizdir. Kodlama derin bir yansıtma ve yorumlamadır. Kodlar benzer veriyi bölümlere ayırarak kategorize etmek ve yeniden ele almak için kullanılır. Araştırmacı böylece belirli bir araştırma sorusu, hipotez, yapı ya da tema ile ilgili bölümleri hızlı bir şekilde kümeleyebilir, çıkarabilir ve bulabilir (Miles vd., 2013).

Kodlar alanyazın, verideki gerçek kelimeler ve davranışlar ve araştırmacının yaratıcı anlayışı gibi çeşitli kaynaklardan gelebilir (Marshall ve Rossman, 2011). Bazı araştırmacılar kodlama yaparken sayısallaştırmaya karşı çıkmaktadır. Sayısallaştırma nicel araştırma geleneğinden gelmektedir ve nitel araştırmanın birincil amacı değildir. Nitel araştırmada asıl amaç sayısallaştırmadan ziyade temalar, örüntüler, süreçler oluşturmak, karşılaştırmalar yapmak ve kuramsal açıklamalar geliştirmektir (Creswell, 2013; Glesne, 2012).

Tablo 9. Çalışmanın Nitel Analizine İlişkin Tema, Alt Tema ve Kodları

Temalar ve Alt Temalar	**Kodlar**
Yazma stratejileri	
Planlama	Yazı planı farkındalığı Hikâye amacı oluşturma İzleyici kitlesini genişletme Yazma konusu oluşturma Yazı türü belirleme Yazma süreci algısı
Fikir Üretme	Beyin fırtınası sayesinde fikirlerini genişletme Beyin fırtınası sayesinde yazma konusu bulma Beyin fırtınası sayesinde ön bilgileri aktifleştirme KWL sayesinde bilgiye ulaşma Yazma süreci algısı Araştırma sayesinde hikâye içeriği oluşturma Serbest yazma sayesinde hayal gücünü artırma
Fikirleri Organize Etme	Hikâye ögelerini oluşturma Hikâye ögelerini öğrenme Grafik düzenleyici sayesinde önceden hayal etme
Düzenleme	Yazma süreci algısı Film şeridi sayesinde olay örgüsü Film şeridi sayesinde hikâyeyi geliştirme Ön izleme sayesinde olayların akışını düzenleme Yazmanın döngüsel doğası Düzenleme sayesinde hikâyeyi geliştirme Kendi kendini değerlendirme
Düzeltme	Yazım ve noktalama kurallarını öğrenme Yazma süreci algısı Kendi kendini değerlendirme Yazmanın döngüsel doğası
Yeni Okuryazarlık	
Yeni Okuryazarlık Algısı	Bilgisayarın bilgi amaçlı olduğu algısı Ses kayıt edilebileceği algısı Eğitim için bilgisayarın kullanılabileceği algısı Çok biçimli metin algısı İletişim algısı Bilgi yükleneceği algısı Taşınabilir bellek algısı Dijital algısı
Yeni Okuryazarlık Yeterliği	Seslendirme konusunda çekinceleri ortadan kaldırma Başlangıçta yetersiz hissetmesi Ürün ortaya çıkarma Kız öğrencilerde ben yapamam algısını kırması Zamanla yeterliğin artması Grup çalışması sayesinde ürün ortaya koyma Kırsal kesimde çekingenliği kırması

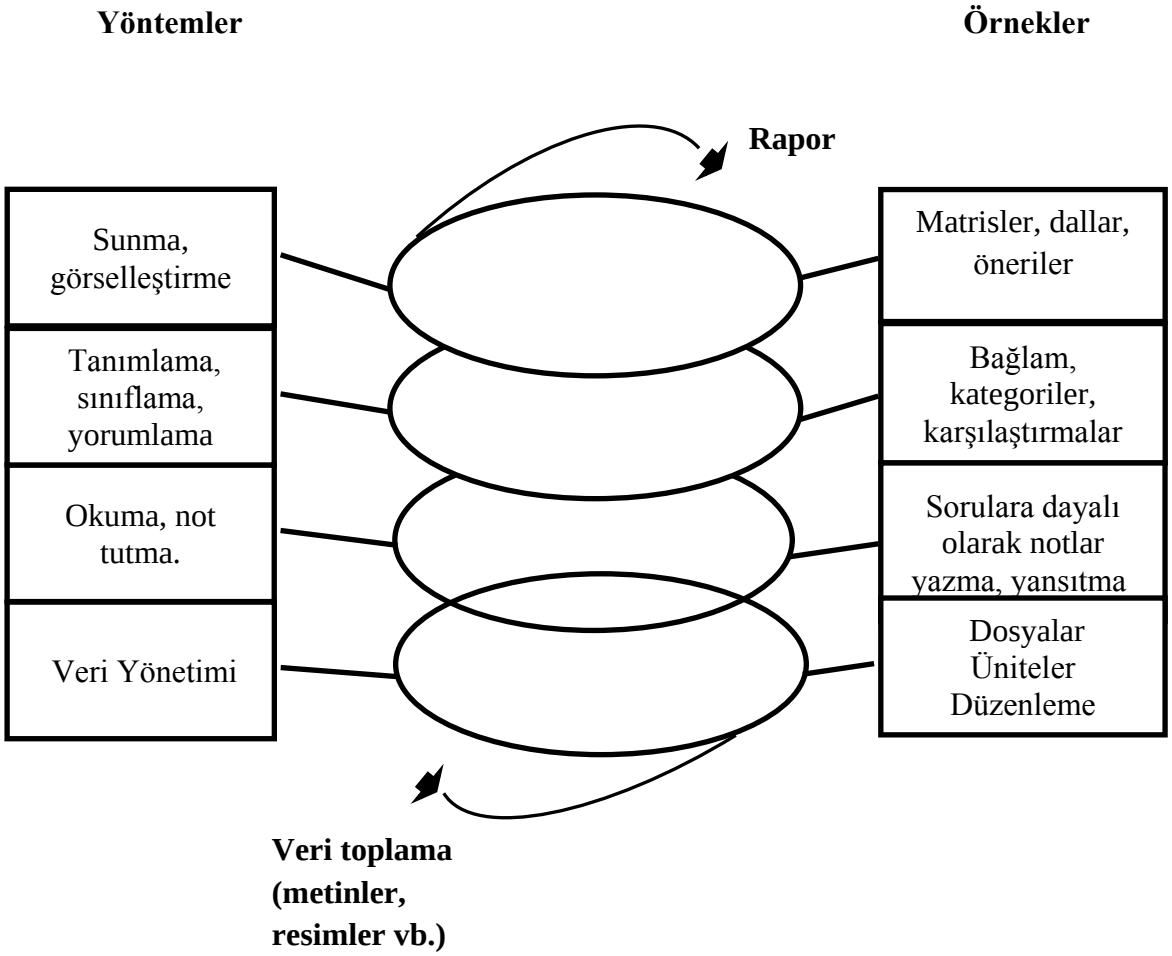
Tablo 9. (devam) Çalışmanın Nitel Analizine İlişkin Tema, Alt Tema ve Kodları

Yeni Okuryazarlık Becerileri	Ses kayıt etme
	Bilgisayar açıp kapama
	Fare kullanma
	Dosya açma
	İnternete girme
	Resim kayıt etme
	Klavye bilgisi
	Dosya taşıma
	Araştırma sorusu yazma
	Internet sayesinde ufuk açma
	Bilinmeyen kelimeler için araştırma
	Yazılacak konu için araştırma
	Bilgi sayesinde hikâyeyi geliştirme
	Hikâyede kullanacağı resimleri araştırma
	Merak ettiği resimleri araştırma
	Görseller sayesinde bilgi edinme
	Olayları görselleştirme
	Görsel sayesinde hikâyeyi geliştirme
Öğrenen Topluluğu	
	Grup sayesinde doğallık
	Eğlence
	Ortak çalışma sayesinde kendine güven
	Yardımlaşma
	Model olma
	Kolaylaştırma
	Ortak sorumluluk hissi
	Görev paylaşımı
	Birbirlerini cesaretlendirme
	Birbirlerine öğretim çerçevesi sağlama
Motivasyon	
	Erteleyen öğrencilerin daha uzun zaman ayırması
	Dijital boyutun zevkli hâle getirmesi
	Araştırmanın ve bilgisayarın eğlendirmesi
	Ürün ortaya çıkması
	Hatıra algısı
Yaşanan Güçlükler	
Uygulamadan Kaynaklı Güçlükler	Uzun zaman alması
	Sınıf yönetimini olumsuz etkilemesi
Donanım Eksikliği	Bilgisayar eksikliği
	Tarayıcı, kulaklık klavye ve mikrofon eksikliği
İnternet Kaynaklı Güçlükler	Yazıların puntosunun küçük olması
	Sitelerin öğrenci seviyesinin üstünde olması
	Virüs sorunu
	Internet bağlantı sorunu
	Engellenen internet siteleri
Öğrencilerden Kaynaklı Güçlükler	Olumsuz yeterlik algısı
	Amaç dışı kullanım
	Ortak çalışmalarda anlaşmazlık
	Konuşma güçlüğü çeken öğrenciler
	Teknoloji okuryazarlığının düşük olması

Tablo 9'da da görüldüğü gibi kodlara dayalı olarak temalara (kategoriler) ulaşılmıştır. Kodlama keşif metodudur. Benzer kodlar biraraya getirilerek temalara dönüştürülür (Miles vd., 2013). Nitel araştırmalarda temalar, ortak bir noktada birçok kodu biraraya getiren geniş bilgi üniteleridir (Creswell, 2013). Creswell (2012) tema türlerini dört başlıkta incelemektedir:

1) Olağan temalar,
2) Beklenmeyen temalar,
3) Sınıflaması zor temalar,
4) Genel ve alt temalar.

Son olarak elde edilen bulgular şekil, resim, metin ve tablolar halinde sunulmuştur.



Şekil 16. Veri Analizi Süreci (Creswell, 2013)

3.5.2. Güvenirlik ve Geçerlik Durumları

3.5.2.1.Ayrıntılı Betimleme

Araştırmada inandırıcılığı (iç geçerlik) sağlamak amacıyla araştırılan durumu, araştırmacının rolünü ve katılımcıları ayrıntılı bir şekilde betimlemek alınabilecek önlemlerden birisidir. Johnson (2014) 'a göre doğruluk ve inandırıcılık sağlamanın yollarından birisi de ayrıntılı betimlemedir. Yıldırım ve Şimşek (2008) 'e göre nitel araştırmanın aktarılabilirliği, verilerin yeteri düzeyde betimlenmesi ile gerçekleştirilebilir. Okuyucu ayrıntılı betimleme sayesinde çalışmanın gerçekleştirildiği ortamı zihninde canlandırabilir ve kendi ortamına ilişkin sonuçları daha kolay çıkarabilir. Çalışmada veri kaydı, veri analizi, uygulama süreci, uygulama yapılan ortam, öğrenciler ve öğretmenler ayrıntılı bir şekilde betimlenmiştir. Doğrudan alıntılarla veri analizi desteklenmiştir.

3.5.2.2.Çeşitleme (Triangilation)

Ayrıca araştırmada gözlem, görüşme ve nicel veriler aynı anda kullanılarak çeşitleme (triangulation) yapmak inandırıcılığı sağlamada önemli bir dayanaktır (Creswell, 2012; Freankel vd., 2012; Golafshani, 2003; Yıldırım ve Şimşek, 2008). Creswell (2013) 'e göre çeşitleme sayesinde araştırmacı probleme ışık tutmak ve amaca ulaşabilmek için farklı kaynaklardan veri toplamaktadır. Böylece araştırmanın geçerliği artırmış olmaktadır. Johnson (2014) 'a göre çeşitleme bir duruma farklı bakış açılarından bakma anlamına gelir ve bir durumu tüm boyutlarıyla görmeyi sağlar. Bu sayede duruma derinlik ve çok boyutluluk getirerek doğruluğu ve güvenirliği artırır.

Guion (2002) 'a göre ise çeşitleme çalışmanın geçerliğini artırmak amacıyla kullanılan bir yöntemdir. Çeşitleme beş türde incelenebilmektedir: veri çeşitlemesi, araştırmacı çeşitlemesi, teori çeşitlemesi, metodolojik çeşitleme ve çevresel çeşitleme. Bu araştırmada gözlem, görüşme, ses ve video kayıtları, günlükler ve dokümanlar kullanılarak veri çeşitlemesi yapılmıştır. Ayrıca hem nicel hem de nitel veriler toplanmıştır.

Son olarak araştırmanın birçok boyutunda (Ders planı hazırlama, verileri analiz etme, araştırma problemini yapılandırma vb.) eş araştırmacılardan faydalanılmıştır. Görüşme ve gözlem dökümleri gibi nitel verilerin analiz edilmesinde ve nitel veri toplama araçlarının hazırlanmasında alan uzmanları ve eş araştırmacılardan faydalanmak araştırmanın

güvenirliği konusunda alınacak önlemlerden bazılarıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008; Freankel vd., 2012).

3.5.2.3.Uzun Süreli Katılım

Uzun süreli katılım daha doğru ve güvenilir verilere ulaşmayı sağlamaktadır. Bu sayede araştırmacı daha çok örüntüyü görme ve onaylama şansına sahip olur (Johnson, 2014). Yıldırım ve Şimşek (2008) 'e göre araştırmacı veri kaynakları ile uzun süreli etkileşim hâlinde olursa, gözlenen süreci kendi doğal ortamında inceleme imkânı bulabilir. Çünkü kısa süreli katılımlar katılımcılar üzerinde başlangıç etkisi yaratabilmektedir. Çalışma toplam 48 ders saati sürmüştür.

3.6. Araştırmacının Rolü ve Bakış Açısı

Farkında olunsun ya da olunmasın her araştırmaya yön veren felsefi varsayımlar ve inançlar vardır. Bunlar araştırmanın problemi, araştırma soruları ve nasıl veri toplanacağı ile derin bir şekilde ilişkilidir ve eğitim yaşamımız boyunca şekillenmektedir (Creswell, 2013). Çalışmanın bu bölümünde nitel araştırmanın varsayımları ve inançları doğrultusunda, araştırma süreci boyunca araştırmacının rolü ve bakış açısı açıklanmıştır.

Empirik bilimleri kullanarak olguların sistematik yollarla açıklanabileceği düşüncesi genelde pozitivizm olarak adlandırılır. İnsan karmaşık bir organizmadır ve davranışı sistematik bir şekilde ve tam olarak tahmin edilemez. Bu durum eğitim ve öğrenme ile ilgili çalışmalar yapan araştırmacıların işini güçleştirmektedir. Geleneksel olarak eğitim araştırmacıları hipotez test etmeye, değişkenleri kontrol etmeye ve değiştirmeye çalışırlar. Ancak sınıfın doğallığını bozmadan birtakım değişkenleri kontrol etmek zor olabilir (Mills, 2014). Nitel araştırmada deney-kontrol grupları ve birtakım değişkenleri yönlendirim (manipülasyon) gibi bir işlem söz konusu değildir. Nitel araştırmalarda katılımcılar deney ve kontrol grubu gibi gruplara ayrılmazlar. Bunun yerine olayın nasıl meydana geldiği ön plana çıkarılır (Fraenkel vd., 2012). Nitel araştırma şemsiyesi altında değerlendirilen eylem araştırmalarında bir şey ispatlanmaya çalışılmaz. Deney ve kontrol grubu, bağımlı ve bağımsız değişken ya da hipotezler de yoktur. Amaç sadece çalışılan olguyu anlamaktır. Eylem araştırmacısı ne olduğunu anlamak için çeşitli biçimlerde ve yerlerde seri fotoğraflar çeker (Johnson, 2014).

Nitel araştırmalarda araştırmacının kendisi bizzat veri toplama aracıdır (Fraenkel vd., 2012; Marshall ve Rossman, 2011; Yıldırım ve Şimşek, 2008). Nitel araştırmada araştırmacı rolü nicel araştırmacının rolünden keskin bir şekilde ayrılmaktadır. Nitel araştırmacı bizzat alanda zaman harcayan, katılımcılarla doğrudan görüşen ve onların deneyimlerini yaşayan, bakış açısını ve deneyimlerini verilerin analizinde kullanan kişidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Doğal ortam, doğrudan veri kaynağıdır. Nitel araştırmacı doğrudan veri toplayacağı alana gider. Araştırma yapılan yerde uzun süre zaman harcar, gözlem ve görüşmeler yapar. Nitel araştırmacı üründen ziyade süreçle ilgilidir (Fraenkel vd., 2012)

Bir sınıfta çalışan nitel araştırmacı yalnızca sınıfta gördükleri ve duyduklarını yazmaz, gözlemlerinden çıkardığı yorumlarını da yazmaktadır (Fraenkel vd., 2012). Nitel araştırma, öznel olmanın olumsuz bir araştırmacı davranışı olmadığını; aksine öznelliğin bulguları ortaya koymada önemli ve gerekli olduğunu savunur (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmacı araştırmasını ve yazılarını geçmiş deneyimlerinden, kim olduğundan, inandıklarından ve değer verdiği şeylerden soyutlayamaz. Amaç, araştırmacının kim olduğunun ve yaptıklarını nasıl şekillendirebileceği ve zenginleştirebileceğinin bilincinde ve yansıtıcısı olmasıdır. Araştırmacının araştırmasını şekillendirmesi iyidir. Ama araştırmacı deneyimi tarafından şekillendirilmeye ve veri tarafından bilgilendirilen düşünceye sahip olmaya açık olmalıdır (Bogdan ve Biklen, 2007).

Nitel araştırma perspektifinden bakılan bu çalışmada araştırmacının amacı araştırılan olguyu birtakım değişkenlere indirgeyip, bu değişkenler arasındaki sebep sonuç ilişkileri ya da hangi öğrenme yönteminin daha etkili olduğunu belirlemek değildir. Araştırmacı çalışılan olguya bütüncül olarak bakmaktadır. Doğal ortamında, dijital hikâyelerin yazma öğretiminde nasıl işlediğini anlamaya çalışmaktadır. Araştırmacı daha önce iki buçuk yıl kırsal bölgede sınıf öğretmeni olarak çalışmıştır. Sosyo-ekonomik olarak dezavantajlı bölgelerde öğrenim gören öğrencilerin eğitsel fırsatlar bakımından diğer öğrencilerle eşitlenmesi gerektiğine inanmaktadır. Son iki yıldır doktora çalışmaları boyunca yeni okuryazarlık teorisi üzerine araştırmalar yapmaktadır. Sosyo-ekonomik olarak düşük düzeyde bulunan öğrencilerin yeni okuryazarlık becerileri açısından küçük yaşlardan itibaren donatılması gerektiğine inanmaktadır. Bunun için süreç boyunca yeni okuryazarlık teorisi ve sosyo-kültürel teorinin ilkeleri doğrultusunda hareket etmiştir. Bu bakış açısıyla veriler toplanmış, analiz edilmiş ve yorumlanmıştır.

Tablo 10. Araştırma Soruları, Veri Toplama Yöntemleri ve Veri Analizi

Araştırma soruları	Veri Kaynağı	Analizi Yöntemleri
Dijital hikâye ile hikâye edici yazma süreci üçüncü sınıf öğrencilerinin hikâye edici yazma performansını nasıl etkilemektedir?	Yazma testleri	Wilcoxon işaretli sıralar testi
Dijital hikâye ile hikâye edici yazma süreci üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma bilgisini nasıl etkilemektedir?	Yazma bilgisi görüşmeleri	Betimsel analiz
Öğrencilerin oluşturdukları dijital hikâyelerin niteliğinin ve ders planının gelişimi nasıldır?	Dijital hikâyeler	Betimsel analiz (%, $\overline{X}$)
Dijital hikâye, hikâye edici yazma öğretim sürecini nasıl etkilemektedir?	Gözlem ve alan notları, görüşmeler, video ve ses kayıtlar, öğrenci günlükleri, dokümanlar ve öğrenci ürünleri	Tematik analiz

3.7. Özet

Bu araştırmada, kırsal kesimde öğrenim görmekte olan ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerilerini, dijital hikâyelerin nasıl etkilediğini anlamak için nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması kullanılmıştır. Çalışma 2013-2014 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde bir köy okulunda 26 üçüncü sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada sosyo-kültürel teori ve yeni okuryazarlık teorisinin varsayımları doğrultusunda dijital hikâye oluşturma süreci tasarlanmıştır. Öğrenciler hazırlık, taslak oluşturma, düzenleme, düzeltme, medya araçlarına ulaşma ve film şeridi oluşturma, üretme ve paylaşma aşamalarına göre dijital hikâye hazırlamışlardır. Veri analizi ve veri toplama yöntemleri Tablo 10'da özetlendiği gibi, öğrencilerin yazma becerilerinin ve bilgilerinin süreç içerisinde nasıl değiştiğini ortaya koymak için sürecin başında ve sonunda yazma performansı ve yazma bilgisi ölçümleri yapılmıştır. Buna ek olarak öğrencilerin hazırladıkları dijital hikâyelerin niteliği değerlendirilmiştir. Ayrıca sürecin nasıl işlediğini incelemek için gözlem ve alan notları, öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşmeler, süreç içerisinde ortaya çıkan dokümanlar, video ve ses kayıtları ve öğrenci günlükleri analiz edilmiştir.

BÖLÜM 4

BULGULAR

Eylem araştırması olarak tasarlanan bu çalışmanın amacı, kırsal kesimde öğrenim görmekte olan ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişiminde dijital hikâyelerin etkisini belirlemektir. Hem nicel hem de nitel veri toplama araçlarının kullanıldığı bu çalışmada, öğrencilerin yazma performansı ve yazma bilgisindeki değişimler sürecin başında ve sonunda yapılan ölçümlerle betimlenmiştir. Süreç içerisinde öğrencilerin hazırladıkları dijital hikâyelerin niteliği ise üç ayrı dijital hikâye uygulamasındaki ölçümlerle belirlenmiştir. Ayrıca çalışmada süreç içerisinde yapılan gözlem ve tutulan alan notları, görüşmeler, ses ve video kayıtlar, öğrenci ürünleri ve öğrenci günlükleri analiz edilerek dijital hikâyelerin yazma öğretiminde kullanımına ilişkin derinlemesine bir çerçeve oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu görüşler doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Dijital hikâye ile hikâye edici yazma süreci üçüncü sınıf öğrencilerinin hikâye edici yazma performansını nasıl etkilemektedir?
2. Dijital hikâye ile hikâye edici yazma süreci üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma bilgisini nasıl etkilemektedir?
3. Öğrencilerin oluşturdukları dijital hikâyelerin niteliğinin ve ders planının gelişimi nasıldır?
4. Dijital hikaye, hikâye edici yazma öğretim sürecini nasıl etkilemektedir?

4.1. Araştırma Sorusu 1: Dijital Hikâye İle Hikâye Edici Yazma Süreci Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Edici Yazma Performansını Nasıl Etkilemektedir?

Tablo 11. Öğrencilerin Sürecin Başında ve Sonunda Yazdıkları Metinlerden Aldıkları Yazma Niteliği Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Puanlar	Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Fikirler	Negatif Sıra	0	.00	0	3.63	.00*
	Pozitif Sıra	14	7.50	105		
	Eşit	12				
Organizasyon	Negatif Sıra	0	.00	0	4.18	.00*
	Pozitif Sıra	19	10	190		
	Eşit	7				
Üslup	Negatif Sıra	0	.00	.00	1.73	.08
	Pozitif Sıra	3	2	6		
	Eşit	23				
Kelime Seçimi	Negatif Sıra	0	.00	.00	2.44	.01*
	Pozitif Sıra	6	3.5	21		
	Eşit	20				
Cümle Akıcılığı	Negatif Sıra	0	.00	.00	3.35	.00*
	Pozitif Sıra	13	7	91		
	Eşit	13				
İmla	Negatif Sıra	0	.00	.00	3.35	.00*
	Pozitif Sıra	13	7.00	91		
	Eşit	13				
Toplam	Negatif Sıra	0	.00	.00	4.12	.00*
	Pozitif Sıra	22	11.50	253		
	Eşit	4				

p>.05

Tablo 11'de öğrencilerin sürecin başında ve sonunda yazdıkları hikâyelerin yazma niteliği bakımından karşılaştırılmasına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin yazdıkları hikâyelerin yazma niteliği öntest ve sontest toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ayrıca alt ögelere

ilişkin elde edilen sonuçlara göre; fikirler, organizasyon, kelime seçimi, cümle akıcılığı ve imla puanların anlamlı bir farklılık bulunurken, üslup alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunamamıştır (p>.05). Buna göre dijital hikâye öğretimi sonunda öğrenciler fikir, organizasyon, kelime seçimi, cümle akıcılığı ve imla bakımından daha nitelikli ürünler ortaya koymuşlardır.

Tablo 12. Öğrencilerin Sürecin Başında ve Sonunda Yazdıkları Metinlerden Aldıkları Hikâye Ögeleri Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Puanlar	Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Hikâye Ögeleri	Negatif Sıra	0	.00	.00	3.94	.00*
	Pozitif Sıra	20	10.50	210.00		
	Eşit	6				

p>.05

Tablo 12'de öğrencilerin sürecin başında ve sonunda yazdıkları hikâyelerin ögeleri bakımından karşılaştırılmasına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin yazdıkları hikâyelerin ögelerinin öntest ve sontest toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur (p<.05). Buna göre dijital hikâye öğretimi sonunda öğrenciler hikâye ögeleri bakımından daha nitelikli ürünler ortaya koymuşlardır.

Tablo 13. Öğrencilerin Sürecin Başında ve Sonunda Yazdıkları Metinlerdeki Kelime Sayılarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Puanlar	Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Toplam Kelime Sayısı	Negatif Sıra	6	14.08	84.50	2.31	.02*
	Pozitif Sıra	20	13.32	266.50		
	Eşit	0				

p>.05

Tablo 13'te öğrencilerin sürecin başında ve sonunda yazdıkları hikâyelerin kelime sayısı bakımından karşılaştırılmasına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları verilmiştir.

Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin yazdıkları hikâyelerin öntest ve sontest kelime sayıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<.05$). Buna göre dijital hikâye öğretimi sonunda öğrenciler hikâyelerde kullandıkları kelime sayısı bakımından daha uzun hikâyeler oluşturmuşlardır.

Tablo 14'te de gösterildiği gibi öğrencilerin süreç içerisinde yazma becerilerindeki gelişimleri daha detaylı ve derinlemesine anlamak amacıyla her iki sınıfta belirlenen odak öğrencilerin yazdıkları hikâyeler sürecin başında ve sonunda olmak üzere incelenmiştir. Öğrencilerin gelişim gösterdiği alt ögeler "X" işareti kullanılarak vurgulanmıştır.

Tablo 14. Odak Öğrencilerin Hikâye Niteliği, Hikâye Ögeleri ve Kullanılan Kelime Sayısı Bakımından Gelişimi

	Sena	Yunus	Elfida	Atila	Şeyda	Sonnur
Fikirler	X	X		X	X	
Organizasyon	X	X	X	X	X	X
Uslüp						
Kelime Seçimi	X		X			
Cümle Akıcılığı		X	X	X	X	
İmla		X	X			X
Hikâye Ögeleri	X	X	X	X	X	X
Kelime Sayısı	X		X	X	X	X

Atila'nın sürecin başında yazdığı hikâye incelendiğinde "Kamp Yapalım" isimli hikâyenin toplam 77 kelimeden oluştuğu görülmektedir. "Kamp yapalım" metninde yazarın fikirleri tam olarak açık değildir. Hikâyenin başının olmadığı ve ortadan başladığı görülmekte olup, hikâyenin sonunun nereye bağlandığı belli değildir. Metin, paragraf ve paragraf başı gibi ögelere sahip değildir. Seçilen kelimeler isteneni vermede yeterli olmakla birlikte cümlelerin çoğu aynı monotonluktadır. İmla açısından ise yazarın imlayı tam olarak kullanmasa da bildiği görülmektedir. Hikâyenin bir problemi olmakla birlikte problemin nasıl çözüldüğü belli değildir. Kahraman ve mekân hakkında ayrıntılı bilgiler verilmemiştir.

Diğer taraftan sürecin sonunda Atila tarafından yazılan "Mehmet'in Yardımı" isimli hikâye incelendiğinde yazarın kullandığı kelime sayısı 77'den 125'e çıkmıştır. Atila bu hikâyede okuyucuya vermeye çalıştığı bir ana fikir geliştirmeye başlamıştır (*Diğer canlılara yardım etmek*). İkinci hikâyede olaylar ortadan başlamamakla birlikte yazarın başı, ortası ve sonu bölümlerini geliştirmeye başladığı görülmektedir. Atila'nın metninde paragraf ve paragraf başı gibi kavramlar oturmaya başlamış; metin iki paragraftan oluşmaktadır. Atila cümlelerin birbirleriyle nasıl ilişkili olduğunu göstermek için bağlayıcı kelimeler kullanarak cümle akıcılığını artırmaya çalışmaktadır *(Örn: Ama, aslında, sadece, onun için vb.)*. Hikâyenin bir probleme sahip olmasının yanı sıra problemin nasıl çözüldüğü ve hikâyenin nasıl sonuçlandığı görülmektedir (*Kurttan korkmaları ve kurtun ayağındaki dikeni çıkarmaları*).

Atila

Kamp Yapalım

Ali, Mehmet ve Ahmet bir ormana gitmişler. Orada ateş yakıp, çadırlarını kurup sabah kadar yatmışlar. Sonra karşılarına bir aslan çıkmış. Mehmet çok korkmuş. Ali ve Ahmet korkmamasını söylemişler. Mehmet sen o aslana vermesen o da sana zarar vermez. Sonra Mehmet o aslanın zarar vermediğini anlamış ve çok sevmiş. Sonra arkadaş olmuşlar ama bir sorunları vardı. Ali'nin aklına bir fikir gelmiş. Mehmet ve Ahmet, Ali'nin fikrini hiç sevmemişler. Ali onu eve alırsanız annem çok kızar demiş.

Mehmet'in yardımı

Ali'nin aklına bir fikir geldi. Mehmet sen Ahmet'e söyle yarın yanıma gelin demiş. Yarın olduğunda hemen Mehmet ve Ahmet merakla koşarak Ali'nin yanına gitti. Ali noldu yine Ali benim aklıma fikir geldi. Ne fikriymiş. Kampa gidelimi demiş. Bunu duyan Ahmet ve Mehmet kendi başımıza demiş. Ali evet kendi başımıza. Ahmet ve Mehmet süper olur demiş. Ali o zaman yarın hazırlanıp yola koyulalım demiş.

Hazırlanıp yola koyulmuşlar. Kamp yaparken karşılarına kurt çıkmış ve korkmuşlar. Ama sadece kurt Ali'nin sesini duymuş. Ve onun için karşılarına çıkmış. Aslında kurt onları korkutmak istememiş. Sadece ayağına diken battığı için karşılarına çıkmış. Sadece kurt yardım istemiş. Mehmet arkadaşlar kurt bizden yardım istiyor demiş. İyi o zaman yardım edelim demiş. Ve ayağındaki dikeni çıkarıvermişler. Ve kurt onlara teşekkür etmiş.

Sonnur'un yazdığı hikâyeler incelendiğinde sürecin başında yazdığı "Kamptaki Çocuklar" isimli hikâye 62 kelimeden oluşmaktadır. "Kamptaki Çocuklar" isimli hikâyede yazarın fikirleri tam olarak açık değildir. Hikâyenin başı, ortası ve sonunu belirsizdir. Sonnur'un

ilk hikâyesinde paragraf ve paragraf başı yer almamaktadır. Seçilen kelimeler isteneni vermede yeterli olmakla birlikte cümlelerin genelde hatasız kurulduğu görülmektedir. İmla açısından ise yazarın imlayı tam olarak kullanmasa da bildiği görülmektedir. Hikâyede yazarın tam olarak işlediği bir problemin olmadığı görülmektedir. Kahraman ve mekân hakkında hiç bilgi bulunmamaktadır.

Sonnur'un sürecin sonunda yazdığı "Cesur Çocuklar" isimli hikâye incelendiğinde yazarın kullandığı kelime sayısı 62'den 102'ye çıkmıştır. Hikâyede başı, ortası ve sonu bölümleri tam olarak yapılandırılmasa da yavaş yavaş oturmaya başlamıştır. İkinci hikâyede paragraf ve paragraf başı gibi metin ögelerinin oturmaya başladığı görülmektedir. İkinci hikâyede daha fazla noktalama işareti kullanılmıştır. Hikâyeyi canlandırmak amacıyla yazar karşılıklı konuşmalara yer vermiştir. *(Örn: Mehmet ve Ahmet "Neden bizi uyardın? demiş. Ali: "Bir ses duydum onun için sizi uyardım." demiş.)*. Kahramanlar hakkında daha fazla bilgi verilmiştir (*Kahramanların isimleri verilmektedir*).

Sonnur

Kamptaki Çocuklar

Bir gün çocuklar kampa gitmeye karar verdiler. Ailesine sordular. Ailesi izin verdi. Çocuklar hemen hazırlandı. Kampa gitmeye koyuldular. Kampa vardırlar. Çadırlarını kurdular. Odun topladılar. Ateş yaktılar ve akşam yattılar. Sonra bir çocuk ses duyup uyardı. Arkadaşlarına haber verdi. Sonra fener alıp dışarı çıktılar. Etrafa bakındılar. Sonra bir maymun gördüler. Çadırlarına girdiler. Rahatça yattılar. Sabah oldu uyandılar ve evlerinin yolunu tuttular.

Cesur Çocuklar

Bir gün Ali, Mehmet ve Ahmet kamp yapmaya karar vermişti. Annesine söylediler. Annesi evet dedi. Sonra Ali, Mehmet ve Ahmet eşyalarını topladılar. Sonra kampa gittiler. Çadırlarını kurdular. Ve biraz odun toplamaya gittiler.

Sonra ateş yaktılar. Akşam oldu ateşi söndürüp çadırlarına girdiler. Sonra Ali bir ses duymuş ve uyanmış. Mehmet ve Ahmet'i uyarmış. Mehmet ve Ahmet "Neden bizi uyardın? demiş. Ali: "Bir ses duydum onun için sizi uyardım." demiş. Sonra Ali, Mehmet ve Ahmet fenerlerini alıp dışarı çıkmışlar. Ve bir maymun görmüşler. Ahmet: " Haydi yatalım demiş. Sonra sabah olmuş. Ve eşyalarını toplayıp evinin yolunu tutmuşlar. Ve annesine başından geçenleri anlatmışlar.

Şeyda'nın sürecin başında yazdığı "Kamptaki Çocuklar" isimli hikâye incelendiğinde hikâyede toplam 78 kelime kullanılmıştır. Yazarın hikâyede vermeye çalıştığı açık bir fikir

yoktur. Hikâyenin başı, ortası ve sonu bölümleri açık olmamakla birlikte hikâyenin nasıl başladığı ve nasıl sonlandığı hakkında detayların yer almadığı göze çarpmaktadır. Metin paragraf ve paragraf başı gibi ögelere sahip değildir. Kurulan cümleler kısa kısa ve aynı monotonluktadır. Yazar standart imla kurallarını tam olmasa da bilmektedir. Hikâyede yazarın işlediği bir problemin olmadığı görülmektedir. Kahraman ve mekân hakkında yeteri kadar bilgi bulunmamaktadır.

Şeyda'nın sürecin sonunda yazdığı "Duman ve Çocuklar" isimli ikinci hikâyesi incelendiğinde kullandığı kelime sayısının 78'den 116'ya çıktığı görülmektedir. İkinci hikâyede Şeyda'nın anlatmaya çalıştığı bir fikrin yer aldığı görülmektedir (H*er canlının yaşayacağı yer farklıdır*). Benzer şekilde, Şeyda ikinci hikâyesinde organizasyon açısından başı, ortası ve sonu bölümlerinin geliştirmeye başlamıştır ve hikâyeyi paragraflara ayırarak anlatmıştır. Kurulan cümlelerin aynı monotonluktan çıktığı ve daha uzun cümleler kurulduğu görülmektedir *(Orada biriyle tanışmış. Çocukmuş. Çocuk ona yardım etmeye karar vermiş. Ona kulüpe yapmışlar. "Duman yanıyorum" demiş.)*. Hikâyede problemin açık bir şekilde ifade edildiği ve nasıl çözüldüğü görülmektedir. Kahraman hakkında daha fazla bilgi verilmiştir (*Örn: Duman akıllıymış*.). Şeyda ikinci hikâyede olayları daha canlı hâle getirmek için karşılıklı konuşmalardan faydalanmıştır *(Örn: Noldu sana böyle demiş. Sıcaktan yanıyorum buraya gelmeseydim demiş. Eşyalarını toplamış soğuk yerine gitmiş.)*

Şeyda

Kamptaki Çocuklar

Bir gün çocuklar kamp kurdular. Orada Ali, Mehmet ve Ahmet çadırları kurdular. Balık avladılar. Ateşle balıkla pişirdiler. Yediler. Çok tatlıydı. Bir daha yaptılar. Yediler. Gece olmuştu. Çok korktular. Bir çadırda yattılar. Sabah olmuştu. Bunda balık yememek istediler. Yemek ketirmediler. Sonra kamp kurmaya gelen teyze yemek verdi. Yediler. Yemeği çok sevdiler. Gece olmuştu. Artık kormuyorlardı. Sonra gece kötü rüya gördüler. Sabah olunca yine teyzeye gittiler. Teyze vermedi. Sonra ağladılar. Verdi. Yediler. Onlarla teyzeye yardım ettiler. Karşılığını aldılar.

Duman ve Çocuklar

Duman, kutuplardan sıkılmış. Ve sıcak yerlere gitmeye karar vermiş. Duman akıllıymış. Sıcak yerleri düşünmüş. Eşyalarını toplamış ve gitmiş.

Orada biriyle tanışmış. Çocukmuş. Çocuk ona yardım etmeye karar vermiş. Ona kulüpe yapmışlar. "Duman yanıyorum" demiş. Artık bebeği de olmamış. Korkmuş. Erimeye başlamış. Arkadaşı gelmiş. Noldu sana

böyle demiş. Sıcaktan yanıyorum buraya gelmeseydim demiş. Eşyalarını toplamış soğuk yerine gitmiş.

Soğuk yerde çocuğu olmuş. Bir daha sıcak yerlere gitmemiş. Çocuğu büyümüş. Onunla işlerini görmüş.

Oyun oynamışlar. Bazen çocuğa gitmişler. Çocuğun ailesiyle tanışmışlar. Az duruyorlarmış ve gidiyorlarmış. Dumanı herkes tanımış. Ve Dumanı severlermiş. Kendine demiş ki "ben meşhur oldum" demiş. Artık korkmuyormuş. Köye gelince aa Duman geliyor. 5 saat çocuklarla oynuyormuş. Ve evine gidermiş. Orada mutlu olmuş.

Yunus'un sürecin başında yazdığı hikâye incelendiğinde "Gizemli Kamp" metninin 243 kelimeden oluştuğu görülmektedir. Yunus, ilk metinde başlangıç seviyesinde olmasına rağmen konuyu tam olarak tanımlamaya başlamıştır. Ancak hikâyede verilmek istenen fikirlerin dağınık bir yapıya sahip olduğu göze çarpmaktadır. Hikâyenin başı, ortası ve sonu bölümleri açık bir şekilde yapılandırılmamıştır. Hikâyede paragraf ve paragraf başı gibi ögelerin yer almamıştır. Hikâyede cümleler arasında geçişlerin kopuk olduğu ve bazı cümlelerin tam olarak yapılandırılmadığı göze çarpmaktadır *(Örn: oda burası dinazor zamanı nasıl buraya geldiniz dediler dedi onlar anlattılar ve tepegöz de onlarla oldu ama bir neden vardı o dünyaya dönemezdi sonra bir otobur onları gördü tepegöz kurtardı)*. Kelimelerin yazımı doğru olmakla birlikte Yunus ilk hikâyede bolca noktalama hatası yapmıştır. Hikâyede yazarın açık bir şekilde işlediği bir problem yoktur.

Yunus'un "Dumanın Arkadaşı" isimli ikinci hikâyesi incelendiğinde hikâyenin kelime sayısı bakımından 243'den 161'e düşmesine rağmen, nitelik açıdan gelişim gösterdiği görülmektedir. İkinci hikâyede Yunus konuyu sınırlandırarak ve dağıtmadan yazmıştır. Hikâyede vermek istediği fikirler açık bir şekilde yapılandırılmıştır (*Dostluk*). Hikâyenin başı, ortası ve sonu bölümleri açık bir şekilde yapılandırılmıştır. İkinci metin çeşitli paragraflara ayrılmış ve paragraf başları yer almıştır. Cümlelerin yapılandırılmasında gelişmeler olduğu ve genelde hatasız oluşturulduğu görülmektedir *(Örn: Bir an bir mağara görmüş. Mağara'nın adı ölüm mağarasıymış. Çok korkmuş. İçinden buraya gel diye sesler geliyormuş. Duman bir an ümidini yitirmemiş)*. Noktalama hataları açık bir şekilde azalmıştır. Hikâyede problem açık bir şekilde yapılandırılırken, problemin nasıl çözüldüğü ve sonunda nasıl bağlandığı açıktır.

Yunus

GİZEMLİ KAMP

Birgün Ali Mehmet ve Ahmet kamp yapacaklardı. Ali büyük bir orman gördü. Mehmet ve Ahmet'e haber verdi. Orada büyük üç tane ağaç gördüler. Oraya çadırları kurdular ve gece oldu. Ateş yaktılar sonra uykuları geldi. Sonra uykuları geldi Ahmet gelin artık yatalım dedi sonra uyudular ve sabah oldu hepsi kalktı sonra Ali erken kalktığı için etrafı geziniyordu ve birden bir mağara gördü oraya girdi sonra arkadaşlarına haber verdi. hep beraber mağaraya girdiler. Ahmet elindeki feneri yaktı ve etrafa baktılar Mehmet çok korkuyordu birden bire uğultu duydular ve oradan bir kurt çıktı. Allah diye kaçtılar ve bir kapı gördüler ve açtılar ve bir cennet gibi bir yer gördüler ama meğersem dinazor nesline gitmişler 1000 metre ve daha fazla boylu dinazor gördüler sonra gezinirken bir dinazor yumurtası gördüler kendilerinin 10 katı kadar vardı. sonra da bir şelale gördüler şelanenin yanında bir tek gözlü tepe göz vardı. su içiyordu tepegöze sordular tepegöz burası neresi dediler. oda burası dinazor zamanı nasıl buraya geldiniz dediler dedi onlar anlattılar ve tepegöz de onlarla oldu ama bir neden vardı o dünyaya dönemezdi sonra bir otobur onları gördü tepegöz kurtardı ama 5 etobur geldi tepegözü öldürdüler ve sonra 3 de kaçtılar sonra önüne bir yapışkan çıktı ve Ahmet ona yapıştı ve onu yediler ve geldikleri gibi gittiler ve kapıyı da buldular ve çıktılar sonra orada bu bir mezar canavarı vardı Mehmeti de o öldürdü geriye Ali kaldı ve Ali de ben burda ölmezsem dünyada ölmem dedi ve oda kendileri öldürdü.

DUMANIN ARKADAŞI

Birgün Duman adından bir kutup ayısı yaşarmış. Ama buz kar görmekten çok sıkılmış. Eşyalarını alıp gitmiş. Kendisine arkadaş aramaya gitmiş. Az gitmiş. Uz gitmiş. Bir an bir mağara görmüş. Mağara'nın adı ölüm mağarasıymış. Çok korkmuş. İçinden buraya gel diye sesler geliyormuş. Duman bir an ümidini yitirmemiş. Mağaraya girmiş.

Küçücük bir fare görmüş. Fare Dumandan çok korkmuş. Duman bir şey yapmayınca fare:

- Duman ben bu soğukta yaşayamıyorum benle arkadaş olur musun dedi. Duman evet seve seve olurum dedi. Fare arkadaşlarını çağırdı fareler bizimle dost olacak ayı buldum dedi fareler dedi ki
- Ayı bizi bir lokmada yer dediler. Dumanla arkadaş olamayız dediler. Ama fare onla arkadaş olduğu için çok şanslıydı. Dumanda arkadaş bulduğu için şanslıydı.

Dumanla fare Dumanın evine gittiler fare çok şaşırdı. İlk defa böyle ev görüyordu. Çok değişikti sanki küplerden yapılmış sandı eve girdiler. Çok büyüktü fare sordu:

- Duman kardeş nasıl ısınacağız dedi. O da gel ben seni tüylerimle ısıtırım demişti. Ve derin bir uykuya daldılar.

Sena'nın sürecin başında yazdığı hikâye incelendiğinde "Kamp Günü" isimli metin 91 kelimeden oluşmaktadır. Sena'nın yazdığı ilk metnin bir amaç ve ana fikre sahip değildir. Hikâyenin başı, ortası ve sonu bölümleri açık değildir. Hikâyede paragraf ve paragraf başı gibi ögeler yer almamaktadır. Cümleler kısa kısa ve aynı monotonlukta kurulmuştur. Yazar standart imla kurallarını tam olmasa da bilmektedir. Hikâyede yazarın tam olarak işlediği bir problem yoktur ve hikâyenin sonu tam olarak nereye bağlandığı belli değildir. Kahraman ve mekân hakkında yeteri kadar bilgi bulunmamaktadır.

Sena'nın sürecin sonunda yazdığı "Duman ve Köylüler" isimli ikinci hikâye incelendiğinde, kullanılan kelime sayısı 91'den 143 kelimeye çıkmıştır. Sena başlangıç seviyesinde olmasına rağmen, konuyu tanımlamaya başlamıştır. Hikâyede başı, ortası ve sonu bölümleri yapılandırılmasına rağmen paragraf ve paragraf başı gibi ögeler henüz oturmamıştır. Hikâyede Sena değişik kelimelerle ifade oluşturmaya çalışmaktadır *(Örn: Maceraya atılmak, ortam, dair, güneş yüzü görmek.)*. Sena hikâyeyi daha canlı kılmak için karşılıklı konuşmalara yer vermiştir *(Örn: Arkadaşları Bu ne yolculuğu Duman-Hep kar yüzü görmekten sıkıldım biraz da güneş yüzü göreyim demiş. Duman-"Siz de benimle gelecek misiniz? Arkadaşları-Duman olur demişler)*. Hikâyede problem açık bir şekilde yapılandırılmış; problemin nasıl çözüldüğü ve sonunda nasıl bağlandığı açıklanmıştır.

Sena

Kamp Günü

Ali, Mehmet ve Ahmet kamp yapmaya gitmişler. Ama başından neler geçeceğinden haberleride yokmuş. Yavaş yavaş akşam olmaya başlayınca korkmaya başlamışlar. Ateş yakacakları mesafeyide belirlemişler. Akşam olunca üçüde titriyorlardı. Üçünün kulağına bir ses duyulmuş. Üçüde çok korkmuşlar. Uyumaya çalışmışlar. Uyuyamamışlar. Ve yağmur yağmaya başlamış. Havadan düşen su taneciklerini bir şey sanmışlar. Dışarıya çıkıp bakmışlar üçüde. Yağmur yağdıklarını anlamışlar. Ve kamplarına geri dönmüşler. Ardından hemen sonra şimşek çakmaya başlamış. Üçüde çok korkmuşlar. Uyumaya çalışmışlar uyuyamamışlar. Az sonra yağmur dinmiş ortaya gök kuşağı çıkmış. Artık sorun yok olduğunu anlamışlar. Ve uykuya dalmışlar.

Duman ve Köylüler

Bir zamanlar çok mutlu bir kutup ayısı yaşarmış. Ama çok kar görmekten çok sıkılmış. Kafasında sıcak bir ortamda yaşamak istiyormuş. Duman bir gün eşyalarını toplayıp bir yere yani güneşli bir ortama gitmeyi istiyormuş. Ama duman Nereye gideceğine dair elinde hiçbir bilgi yokmuş. Ama birden en yakın arkadaşlarını görmüş. Duman çaresizlikle arkadaşlarının yanına gitmiş. Duman- Hey arkadaşlar ne yapıyorsunuz. Asıl sen ne yapıyorsun demiş. Duman ben uzun yolculuğa gideceğim. Arkadaşları Bu ne yolculuğu Duman-Hep kar yüzü görmekten sıkıldım biraz da güneş yüzü göreyim demiş. Duman-"Siz de benimle gelecek misiniz? Arkadaşları-Duman olur demişler hep birlikte atılmışlar maceraya az gitmişler uz gitmişler dere tepe uz gitmişler sonunda bir mahalleye varmışlar. Herkes Duman ve arkadaşlarında korkmuşlar. Sonra kaçan insanların önüne geçmiş ve durdurmuşlar. Duman-Korkmayın bizden size zarar gelmez demiş. Ve artık duman güneş yüzü görmüş. Köydekiler dumanı ve arkadaşlarını tanıyınca çok mutlu olmuşlar.

Elfida'nın sürecin başında yazdığı "Mehmedin Korkusu" isimli hikâye incelendiğinde hikâyenin 129 kelimeden oluştuğu görülmektedir. Hikâye bir ana fikir ve amaca sahip değildir. Organizasyon açısından başı, ortası ve sonunun belirsiz ve olayların rastgele bir biçimde bir araya getirildiği göze çarpmaktadır. Hikâyede paragraf ve paragraf başı bulunmamaktadır. Kelime hazinesi çok azdır ve okuyucunun ilgisini dağıtmaktadır. Cümleler karmaşık, yarım ve birbirinden kopuktur. İmla açısından Elfida'nın sürecin başında kelimeleri genelde yanlış yazdığı; noktalama işaretleri ve büyük küçük harf kullanımını bilmediği görülmektedir *(Örn: mehmet çok korkuyordu ve önüne bir adam çıktı mehmet adama didiki amca beni kurtar dedi o amca kurdu vuruken amca yapma dedi kurtda mehmetle arkadaş oldu.)*. Hikâyenin probleminin ne olduğu anlaşılamamakta ve olayların sıralanışı kafa karıştırmaktadır. Kahraman ve mekân hakkında hiçbir bilgiye rastlanamamaktadır.

Elfida'nın sürecin sonunda yazdığı "Kutup Ayısının Köyü" isimli hikâye incelendiğinde kullanılan kelime sayısı 129'dan 185'e çıkmıştır. Elfida hikâyede başı, ortası ve sonu bölümlerini geliştirmeye başlamıştır. Hikâye paragraflar hâlinde satır başı yapılarak düzenlenmiştir. Hikâyede seçilen kelimeler işlevsel olmakla birlikte yazarın ne demek istediğini anlatmaktadır. Cümleler ahenkli bir şekilde oluşturulmasa da düzgün bir şekilde kurulmuş ve doğru bir şekilde metindeki görevlerini yerine getirmektedir. Kelimelerin

doğru yazımını tam olarak geliştirmese de büyük harf kullanımı ve nokta kullanımının geliştiği görülmektedir *(Örn: Onu durduracakı ama aklına bir fikir geldi. Ben bir kutup ayısıyım dedi. Eyer bu otobüsü durdurursam beni içeri almazlar dedi. İnsanlar gibi bende üsdüme elbise bulayımki benim kutup olduğumu kimse bilmesin dedi)*.

Elfida

MEHMEDİN KORKUSU

Ali, Mehmet, Ahmet kampa gitiklerine çok korkmuşlardı başlarına bir şey gelecek diye çok korkuyorlardı mehmet rüyasında çok korkunç bir rüya gördü bunu Aliyle mehmede anlatı onar hiç korkmadı Ali dedi ki sadece bir rüya dedi mehmetse hayla korkuyordu rüyasında mehmedi bir kurt yiyordu sabah olmadan bir kurt geldi Atila mehmede ahmede dedi ki çabuk dışarı çıkın yoksa ben içeri girip sizi yirim dedi Ali, mehmed ve ahmed bir alan buldular dışarıya çıktılar ve kaçmaya başladılar kurt arkalarından koşuyordu Ali dediki hepimiz ayrılalım belki birilerini buluruz dedi mehmetle Ahmet kabul edi hepsi bir yana ayrıldı gidiler ama hiç kimseyi bulamadılar kurt mehmedin arkasındaydı mehmet çok korkuyordu ve önüne bir adam çıktı mehmet adama didiki amca beni kurtar dedi o amca kurdu vuruken amca yapma dedi kurtda mehmetle arkadaş oldu.

Kutup Ayısının Köyü

Kutup ayısı duman yola çıkdı. Artık buralarda yaşamak isdemiyordu. Başka bir yere gidmek isdiyordu. Yola çıkdı bir otobüs gördü. Onu durduracaktı ama aklına bir fikir geldi. Ben bir kutup ayısıyım dedi. Eyer bu otobüsü durdurursam beni içeri almazlar dedi. İnsanlar gibi bende üsdüme elbise bulayımki benim kutup olduğumu kimse bilmesin dedi. Üsdüne elbiseler giydi otobüse geri döndü. Şoför dediki sen de kimsin? dedi. Benim adım duman dedi. Kutup ayısı düşündü şoföre şöyle dedi. İzmire gitmek isdiyorum dedi. Şoför yürümeye başladı sağa gidi olmadı sola gidi olmadı düz gitmeye devam etti. İzmire gelmişlerdi. Kutup ayısı indi. Kendine yaşayacak bir yer bulmalıydı. Gezinmeye başladı.

Kendine yaşayacak bir yer buldu. Orda çok eylendi. Pazara girdi. Gezindi oyun oynadı. Ama birkaç süre sonra canı sıkılmaya başladı. Kutup ayısı duman nereye gidsem olmuyor diyor bu sözü dedikten sonra uykusu geldi. Uyumaya başladı. Kutup ayısı uyuduktan sonra onu ziyaret etmeye biri geliyor onun kutup ayısı olduğunu gördü korkmaya başladı.

Bunu bütün köy anladı. Gece saatinde kutup ayısının kapısına gidiler. Kutup ayısının kapısına gidiler onu bu köyden kovdular kutup ayısı yaşadığı yere geri döndü. Artık köyünden başka yere gidmeyecekti.

4.2. Araştırma Sorusu 2: Dijital Hikâye İle Hikâye Edici Yazma Süreci Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazma Bilgisini Nasıl Etkilemektedir?

İyi bir yazı nasıl olmalıdır?

Tablo 15 odak öğrencilerin uygulamanın başında ve sonunda iyi bir yazı hakkındaki bilgilerini göstermektedir. Öğrencilerle uygulamanın başında yapılan görüşmelerle iyi bir yazı hakkında toplam 16 birim bilgiye sahip oldukları ortaya konmuştur. Öğrencilerin sahip oldukları bilgiler güzel yazma (7), noktalama işaretleri (6), kelimeleri doğru yazma (1), yazma isteği (1) ve başlık koyma (1) ile ilgilidir. Bu bilgilerin %88'ini ürün bilgisi, % 6'sını motivasyon bilgisi ve %6'sını diğerleri oluşturmaktadır. Diğer taraftan, uygulamanın sonunda yapılan görüşmeler sonucunda iyi bir yazı hakkında sahip oldukları bilgiler 16 birimden 32 birime çıkmıştır. Bu bilgiler ise noktalama işaretleri (17), güzel yazma (7), büyük-küçük harf kullanımı (4), paragraf oluşturma (3), ve cümle yapılandırma (1) ile ilgili olduğu görülmektedir. Bu bilgilerin %100'ünü ürün bilgisi oluşturmaktadır.

Tablo 15. Uygulamanın Başında ve Sonunda İyi Bir Yazı Hakkındaki Bilgiler

Uygulamadan Önce		Uygulamadan Sonra	
Görüşler	f	Görüşler	f
Güzel yazma	7	Noktalama işaretleri	17
Noktalama işaretleri	6	Güzel yazma	7
Kelimeleri doğru yazma	1	Büyük-küçük harf kullanımı	4
Yazma isteği	1	Paragraf oluşturma	3
Başlık	1	Cümle yapılandırma	1
Toplam	16	Toplam	32

Elde edilen bulgular göz önüne alındığında, öğrencilerin uygulamanın başındaki iyi bir yazı hakkındaki bilgileri güzel yazma, noktalama işaretleri kullanma ve kelimeleri doğru yazma ile sınırlıdır. Uygulamanın sonunda ise öğrencilerin yazılı metinlerin niteliği hakkındaki bilgileri paragraf oluşturma, büyük-küçük harf kullanımına dikkat etme ve cümle yapılandırma da eklenerek genişlemiş ve iyi bir yazı hakkındaki bilgileri iki katına

çıkmıştır. Bu durum Yunus ile yapılan sürecin başındaki ve sonundaki görüşmeye şu şekilde yansımıştır:

Uygulamadan Önce	Uygulamadan Sonra
Araştırmacı: Bir günlüğüne öğretmen olsan öğrencilerine nasıl yazı yazmalarını söylerdin?	*Araştırmacı: Nelere dikkat etmek lazım?*
Yunus: Harfleri düzgün yazmasını söylerim.	*Yunus: Noktalama işaretlerine.*
Araştırmacı: Başka?	*Araştırmacı: Neler bunlar?*
Yunus: Virgüle noktalara dikkat etmesini, çizgileri taşırmadan yazmasını, bir sıra atlayıp da yazmasını söylerim	*Yunus: Virgül, soru işareti, tırnak işareti nokta.*
Araştırmacı: Başka, nelere dikkat etmesini söylersin?	*Araştırmacı: Başka neye dikkat etmek lazım?*
	Yunus: Satır başı yapmalıyız. Cümleleri tam yazmalıyız.
	Araştırmacı: Başka? İyi bir yazı nasıl olmalıdır?
	Yunus: Çizgileri taşırmamalıyız.

İyi yazı yazanlar diğer öğrencilerden farklı olarak ne yaparlar?

Tablo 16 odak öğrencilerin uygulamanın başında ve sonunda iyi yazarların ne yaptığı hakkındaki bilgilerini göstermektedir. Öğrencilerle uygulamanın başında yapılan görüşmelerde iyi yazarların ne yaptığı hakkında toplam 13 birim bilgiye sahip oldukları görülmektedir. İyi yazarlar hakkındaki bilgileri güzel yazma (6), noktalama işaretleri (3), kelimeleri doğru yazma (2), özen gösterme (1) ve kitap okuma (1) ile ilgilidir. Bu bilgilerin %85'ini ürün bilgisi, %8'ini motivasyon bilgisi ve %8'ini de diğerleri oluşturmaktadır. Diğer taraftan, sürecin sonunda iyi yazarlar hakkında öğrencilerle yapılan görüşmeler sonunda 12 birim bilgiye sahip oldukları görülmektedir. Sürecin sonunda öğrencilerin iyi yazarlar hakkındaki bilgileri güzel yazma (3), noktalama işaretleri (3), paragraf oluşturma (3), cümle yapılandırma (1) büyük-küçük harf kullanımı (1) ve kâğıt-kalem hazırlama (1) ile ilgilidir. Bu bilgilerin %92'sini ürün bilgisi ve %8'ini çevresel yapılandırmadan oluşmaktadır.

Tablo 16. Uygulamanın Başında ve Sonunda İyi Yazarların Ne Yaptığı Hakkındaki Bilgiler

Uygulamadan Önce		Uygulamadan Sonra	
Görüşler	f	Görüşler	f
Güzel yazma	6	Güzel yazma	3
Noktalama işaretleri	3	Noktalama işaretleri	3
Kelimeleri doğru yazma	2	Paragraf	3
Özen gösterme	1	Cümle yapılandırma	1
Kitap okuma	1	Büyük-küçük harf	1
		Kâğıt-kalem hazırlama	1
Toplam	13	Toplam	12

Öğrencilerin uygulamanın başında ve sonunda iyi yazarların özellikleri ile ilgili bilgileri incelendiğinde öğrencilerin bilgilerinin güzel yazma, noktalama işaretleri kullanma ve kelimeleri doğru yazma ve özen gösterme ile ilgili iken, uygulamanın sonunda paragraf başı oluşturma, cümle yapılandırma ve büyük küçük harf kullanımı da eklenmiştir. Öğrencilerin iyi yazarların neler yaptığı ile ilgili bilgileri yazının özellikleri ile sınırlı olduğu görülmektedir. Bu durum Sonnur ile uygulamanın başında ve sonunda yapılan görüşmelere şu şekilde yansımıştır:

Uygulamadan Önce

Araştırmacı: Evet neden onlar güzel yazı yazıyorlar? Neden çok yazı yazıyorlar?

Sonnur: Noktalama işaretlerine dikkat ediyorlar.

Araştırmacı: Evet başka neler yapıyorlar?

Sonnur: Yanlış yazmıyorlar.

Araştırmacı: Yanlış yapmıyorlar. Evet?

Sonnur: Güzel yazıyorlar.

Uygulamadan Sonra

Araştırmacı: Bazı öğrenciler neden iyi yazıyorlar?

Sonnur: Dikkat ettikleri için.

Araştırmacı: Neye dikkat ediyorlar?

Sonnur: Probleme, noktalama işaretlerine, güzel yazmaya, paragrafa dikkat ederler.

Araştırmacı: Düşün bakalım. Başka?

Bazı öğrenciler neden yazma konusunda başarısızdır?

Tablo 17 odak öğrencilerin uygulamanın başında ve sonunda bazı öğrencilerin neden yazma konusunda başarısız oldukları hakkındaki bilgilerini göstermektedir. Uygulamanın başında odak öğrencilerin, bazı öğrencilerin neden kötü yazdığı hakkında toplam 8 birim bilgiye sahip oldukları görülmektedir. Bu bilgilerin güzel yazma (2), noktalama işaretleri (2), kitap okuma (2), çaba gösterme (1) ve özen gösterme (1) ile ilgili olduğu görülmektedir. Bu bilgilerin %50'si ürün bilgisi, %25'i çaba ve özen gösterme gibi motivasyon bilgisi ve %25'i kitap okuma (2) olmak üzere diğerleri ile ilgilidir. Diğer taraftan uygulamanın sonunda odak öğrencilerin bazı öğrencilerin neden kötü yazdığı hakkında toplam 8 birim bilgiye sahip oldukları görülmektedir. Bu bilgilerin noktalama işaretleri (2), paragraf oluşturma (2), büyük-küçük harf kullanımı (1), güzel yazma (1), düzeltme ve gözden geçirme (1) ve fikir üretme (1) ile ilgili olduğu görülmektedir. Bu bilgilerin %75'i ürün bilgisi ve %25'i süreç bilgisi ile ilgilidir.

Tablo 17. Uygulamanın Başında ve Sonunda Neden Bazı Yazarların Başarısız Olduğu Hakkındaki Bilgiler

Uygulamadan Önce		Uygulamadan Sonra	
Görüşler	f	Görüşler	f
Güzel yazma	2	Noktalama işaretleri	2
Noktalama işaretleri	2	Paragraf oluşturma	2
Kitap okuma	2	Büyük küçük harf	1
Çaba gösterme	1	Güzel yazma	1
Özen gösterme	1	Düzeltme ve gözden geçirme	1
		Fikir üretme	1
Toplam	8	Toplam	8

Odak öğrencilerin uygulamanın başında bazı öğrencilerin neden başarısız yazdığı hakkındaki bilgileri incelendiğinde, öğrencilerin bilgilerinin güzel yazma, noktalama işaretlerine dikkat etme, kitap okuma ve çaba ve özen gösterme ile ilgili olduğu görülmektedir. Ancak uygulamanın sonunda yapılan görüşmede odak öğrencilerin bilgilerinin paragraf oluşturma, büyük-küçük harfe dikkat etme, düzeltme ve gözden geçirme ve fikir üretme eklenerek genişlediği görülmektedir. Bu durum öğrencilerin hem

ürün bilgilerinin hem de yazma süreci ile ilgili bilgilerinin genişlediğini göstermektedir. Bu durum Elfida ile yapılan görüşmelere şu şekilde yansımıştır:

Uygulamadan Önce	Uygulamadan Sonra
Araştırmacı: Bazı öğrenciler neden başarısız yazı yazıyorlar? Neden az yazıyorlar?	*Araştırmacı: Bazı öğrenciler neden başarısız yazı yazıyorlar? Neden az yazıyorlar?*
Elfida: Öğretmen yazılarına çalışmadıkları için. Öğretmenim mesela "a" yazarken yuvarlak yapmadıkları için yazıları güzel olmaz. Öğretmenim "k"yi "h" yaparak.	*Elfida: Öğretmenim noktalama işaretlerine dikkat etmiyorlar, yazıyı hızlı yazıyorlar.*
Araştırmacı: Evet.	*Araştırmacı: Hızlı yazıyorlar yazıyı. Evet…*
Elfida: Noktalama işaretlerine dikkat etmiyorlar.	*Elfida: Öğretmenim evde yazısını düzeltmeye zaman ayırmıyorlar.*
	Araştırmacı: Nasıl düzeltmeye?
	Elfida: Yani öğretmenim yazısı kötüyse evde düzeltebilir.
	Araştırmacı: Nasıl düzeltebilir?
	Elfida: Güzel yazabilir.
	Araştırmacı: Neyi düzeltebilir mesela?
	Elfida: Öğretmenim noktalama işaretlerine, büyük harfe küçük harfe.
	Araştırmacı: Sen öyle mi yapıyorsun?
	Elfida: Evet öğretmenim.

Sana bir yazma görevi verildiğinde nasıl yazarsın? Neler yaparsın?

Tablo 18 odak öğrencilerin uygulamanın başında ve sonunda yazma süreci hakkındaki bilgilerini göstermektedir. Odak öğrencilerin uygulamanın başında yazma süreci hakkında toplam 15 birim bilgiye sahip oldukları görülmektedir. Bu bilgiler güzel yazma (4), noktalama işaretleri (2), kelimeleri doğru yazma (1), fikir üretme (4), planlama (1), özen gösterme (1), kâğıt-kalem hazırlama (1) ve yardım arama (1) ile ilgilidir. Bu bilgilerin %46'sı ürün bilgisi, %33'ü süreç bilgisi, %7'si yardım arama, %7'si çevresel yapılandırma ve %7'si de motivasyon bilgisi ile ilgilidir. Diğer taraftan uygulamanın sonunda öğrencilerin yazma süreci ile ilgili bilgileri 15 birimden 44 birime çıkmıştır. Bu bilgilerin

%55'i noktalama işaretleri (9), büyük-küçük harf kullanımı (5), güzel yazma (4), paragraf oluşturma (3), kelimeleri doğru yazma (2) ve cümle yapılandırma (1) gibi ürün bilgisinden oluşmaktadır. Buna ek olarak %32'si fikir üretme (6), taslak oluşturma (4), düzeltme ve gözden geçirme (3) ve planlama (1) gibi süreç bilgisinden, %7'si çevresel yapılandırmadan (3), %5'i yardım aramadan (2) ve %2'si diğerlerinden (1) oluşmaktadır.

Tablo 18. Uygulamanın Başında ve Sonunda Yazma Süreci Hakkındaki Bilgiler

Uygulamadan Önce		Uygulamadan Sonra	
Görüşler	f	Görüşler	f
Güzel yazma	4	Noktalama işaretleri	9
Noktalama işaretleri	2	Büyük-küçük harf	5
Kelimeleri doğru yazma	1	Güzel yazma	4
Yardım arama	1	Paragraf	3
Kâğıt kalem hazırlama	1	Kelimeleri doğru yazma	2
Fikir üretme	4	Cümle yapılandırma	1
Planlama	1	Fikir üretme	6
Özen gösterme	1	Taslak oluşturma	4
		Düzeltme ve gözden geçirme	3
		Planlama	1
		Kâğıt kalem hazırlama	3
		Yardım arama	2
		Başlık	1
Toplam	15	Toplam	44

Odak öğrencilerin uygulamanın başında yazarken neler yapılacağı konusundaki bilgilerinin çok kısıtlı olduğu görülmektedir. Özellikle öğrencilerin yazılı bir ürünün özellikleri ve yazma süreci hakkında bilgileri oldukça azdır. Uygulamadan sonra yapılan görüşmelerde öğrencilerin yazılı ürünün niteliği hakkındaki bilgilerinin paragraf oluşturma, büyük-küçük harf kullanma ve cümle yapılandırma gibi özellikler de eklenerek yaklaşık üç katını aşkın arttığı görülmektedir. Diğer taraftan öğrencilerin yazmanın bir süreç olduğu hakkındaki bilgileri fikir üretme, düzeltme ve gözden geçirme ve taslak oluşturma gibi aşamaların da eklenmesiyle yaklaşık üç kat artmıştır. Ayrıca yazma süreci hakkındaki öğrenci bilgilerine yardım arama davranışı da eklenmiştir. Öğrencilerde yazmanın bir süreç olduğu algısının

nasıl geliştiği uygulamadan önce ve sonra Yunus ile yapılan görüşmelere şu şekilde yansımıştır:

Uygulamadan Önce	Uygulamadan Sonra
Araştırmacı: Sana bir yazma görevi verildiğinde neler yaparsın?	*Araştırmacı: Sana bir yazma görevi verildiğinde neler yaparsın?*
Yunus: İlk önce fon kâğıdı alırdım. Renkli kalemlerle onu süslerdim. Oraya ne yazacaksam onları renkli kalemlerle yazardım.	*Yunus: Bir tane fon kâğıdı hazırlarım. Renkli kalemlerle süslerim.*
Araştırmacı: Nasıl plan yaparsın nasıl yazmaya başlarsın?	*Araştırmacı: Başka?*
Yunus: Renkli kalemler kullanırdım.	*Yunus: Yazı yazmadan önce düşünürüz.*
Araştırmacı: İyi bir yazı yazmak için ne yaparsın başka?	*Araştırmacı: Nasıl?*
Yunus: Yazılarıma çalışırdım.	*Yunus: Atatürk'ün hayatını nasıl yazacağımızı düşünürüz. Plan yaparız.*
	Araştırmacı: Başka ne yaparsın?
	Yunus: Yazarken güzel yazarım. Noktalama işareti, virgüle dikkat ederim. Satır başı yaparım. Cümlelerin arasına boşluk bırakırız.
	Araştırmacı: Sonra?
	Yunus: Başlığını koyarım.
	Araştırmacı: Tamam.
	Yunus: Mesela özel isimleri büyük harflerle yazmalıyız. Beyin fırtınası yaparız.
	Araştırmacı: Ne zaman yaparsın beyin fırtınasını?
	Yunus: Yazmadan önce yaparız.
	Araştırmacı: Yazarken ne yaparsın?
	Yunus: Taslak oluştururuz.
	Araştırmacı: Taslak oluşturduktan sonra ne yaparız?
	Yunus: Düzenleriz.
	Araştırmacı: Neyini düzenleriz?
	Yunus: Noktalama işaretleri, satır

başı, cümleler tam mı ona bakarız.

Senin için önemli bir yazıyı teslim etmeden önce onu daha iyi hâle getirmek için ne yaparsın?

Tablo 19 odak öğrencilerin uygulamanın başında ve sonunda yazıyı daha iyi hâle getirmek için yapılacaklar hakkındaki bilgilerini göstermektedir. Odak öğrenciler uygulamanın başında yazıyı daha iyi hâle getirmek için yapılacaklar hakkında toplam 13 birim bilgiye sahiptirler. Bu bilgilerin %54'ünü noktalama işaretleri (3), kelimeleri doğru yazma (2), güzel yazma (1) ve büyük-küçük harf kullanma (1) gibi ürün bilgisi, %46'sını ise düzeltme ve gözden geçirme (6) olmak üzere süreç bilgisi oluşturmaktadır. Diğer taraftan uygulamanın sonunda yazıyı daha iyi hâle getirmek için yapılacaklar hakkındaki bilgilerinin toplam 13 birimden 17 birime çıktığı görülmektedir. Bu bilgilerin %47'sini düzeltme ve gözden geçirme (8) gibi süreç bilgisi, %47'sini noktalama işaretleri (4), büyük-küçük kullanımı (2), paragraf oluşturma (1) ve cümle yapulandırma (1) gibi ürün bilgisi ve %6'sını başlık oluşturma (1) olmak üzere diğerleri oluşturmaktadır.

Tablo 19. Uygulamanın Başında ve Sonunda Yazıyı Daha İyi Hâle Getirmek İçin Yapılacaklar Hakkındaki Bilgiler

Uygulamadan Önce		Uygulamadan Sonra	
Görüşler	f	Görüşler	f
Düzeltme ve gözden geçirme	6	Düzeltme ve gözden geçirme	8
Noktalama işaretleri	3	Noktalama işaretleri	4
Kelimeleri doğru yazma	2	Büyük-küçük harf	2
Büyük-küçük harf kullanımı	1	Paragraf	1
Güzel yazma	1	Cümle yapılandırma	1
		Başlık	1
Toplam	13	Toplam	17

Odak öğrencilerin uygulamanın başında yazıyı daha iyi hâle getirmek neler yapılabileceği hakkındaki bilgilerinin kelimeleri doğru yazma, noktalama işaretleri, büyük küçük harf kullanımı ve güzel yazma gibi yazılı ürün bilgisi ile düzeltme ve gözden geçirme ile ilgili süreç bilgisinden oluştuğu görülmektedir. Uygulamanın sonunda öğrencilerin bilgilerinin

süreç bilgisi ve ürün bilgisindeki gelişmelerle genişlemiştir. Bu durum Atila ile yapılan görüşmelere şu şekilde yansımıştır:

Uygulamadan Önce	Uygulamadan Sonra
Araştırmacı: Senin için önemli bir yazıyı teslim etmeden önce onu daha iyi hâle getirmek için ne yaparsın?	*Araştırmacı: Senin için önemli bir yazıyı teslim etmeden önce onu daha iyi hâle getirmek için ne yaparsın?*
Atila: Önce okurum, yanlış yazdıklarımı düzeltirim. Sonra iyi değilse öbür sayfaya yazarım bir daha. Sonra öğretmene gösteririm.	*Atila: Öğretmenim tekrar yazarım. Yanlışları düzeltirim iyice.*
	Araştırmacı: Tekrar yazarsın, evet nasıl tekrar yazarsın bu yazıyı?
	Atila: Öğretmenim önce her şeyimi hazırlarım. Öğretmenim lazım olacak şeyleri sonra her şeyi yazdıktan sonra kontrol ederim.
	Araştırmacı: Evet kontrol edersin.
	Atila: İyi olmadıysa bir daha yazarım.
	Araştırmacı: İyi olmadıysa bir daha yazarsın. Neyini kontrol edersin mesela?
	Atila: Ünlem işaretine, soru işaretine.
	Araştırmacı: Noktalama işaretine kontrol edersin. Başka neyini kontrol edersin?
	Atila: Paragrafa.
	Araştırmacı: Paragrafnı kontrol edersin.
	Atila: Büyük harf küçük harf.

İyi bir hikâye nasıl olmalıdır?

Tablo 20 odak öğrencilerin uygulamanın başında ve sonunda iyi bir hikâye hakkındaki bilgilerini göstermektedir. Uygulamanın başında öğrencilerin iyi bir hikâye hakkında toplam 18 birim bilgiye sahip oldukları görülmektedir. Bu bilgilerin %94'ü kahramanlar (5), olay (4), mekân (4) ve zaman (4) gibi bir hikâyedeki yapısal özellikler ile ilgili iken %6'sı güzel yazma (1) gibi ürün bilgisi ile ilgilidir. Diğer taraftan uygulamanın sonunda öğrencilerin iyi bir hikâye hakkındaki bilgileri 18 birimden 43 birime çıktığı görülmektedir. Bu bilgilerden %53'ü kahramanlar (6), mekân (5), zaman (4), problem (3), olay (2), başı, ortası ve sonu (2) ve ana fikir (1) gibi bir hikâyedeki yapısal özelliklerle ilgilidir. Ayrıca bu bilgilerin %35'i noktalama işaretleri (7), büyük-küçük harf kullanımı (3), paragraf oluşturma (2), güzel yazma (2) ve bağlayıcı kelimeler (1) olmak üzere ürün bilgisi ile ilgilidir. Diğer bilgilere bakıldığında %2'si öğrencilerin fikir üretme (1) gibi yazma süreci, %2'si yardım arama (1) ve %7'si yaratıcı olma (1), heyecan verici olma (1) ve başlık oluşturma (1) olmak üzere diğerlerinden oluşmaktadır.

Tablo 20. Uygulamanın Başında ve Sonunda İyi Bir Hikâye Hakkındaki Bilgiler

Uygulamadan Önce		Uygulamadan Sonra	
Görüşler	f	Görüşler	f
Kahramanlar	5	Kahramanlar	6
Olay	4	Mekân	5
Mekân	4	Zaman	4
Zaman	4	Problem	3
Güzel yazma	1	Olay	2
		Başı ortası sonu	2
		Ana fikir	1
		Noktalama işaretleri	7
		Büyük-küçük harf	3
		Paragraf	2
		Güzel yazma	2
		Bağlayıcı kelimeler	1
		Fikir üretme	1
		Yardım arama	1
		Başlık	1
		Yaratıcı	1
		Heyecan verici	1
Toplam	18	Toplam	43

Odak öğrencilerin uygulama öncesi iyi bir hikâye hakkındaki bilgileri incelendiğinde; öğrencilerin bilgilerinin hikâye ögelerinden olan olay, mekân, kahramanlar ve zaman ile yazılı ürün niteliği olan güzel yazma ile sınırlı olduğu görülmektedir. Uygulamanın sonunda odak öğrencilerin iyi bir hikâye hakkındaki bilgileri incelendiğinde; hikâye ögeleri ile ilgili bilgileri ana fikir, problem ve başı, ortası ve sonu eklenerek genişlemiştir. Ayrıca öğrencilerin yazılı ürünün niteliği hakkındaki bilgileri noktalama işaretleri kullanımı, paragraf oluşturma, büyük-küçük harf kullanımı ve bağlayıcı kelimeler kullanma eklenerek gelişmiştir. Öğrencilerin hem hikâye ögeleri ile ilgili bilgilerinin hem de yazılı ürünün niteliği hakkındaki bilgilerinin genişlediği ileri sürülebilir. Ayrıca öğrencilerin iyi bir hikâye hakkındaki bilgilerine heyecan verici olma, yaratıcı olma ve

başlık koyma gibi ögeler eklendiği görülmektedir. Bu durum Atila ile yapılan görüşmelere şu şekilde yansımıştır:

Uygulamadan Önce	Uygulamadan Sonra
Araştırmacı: Öğretmen tüm sınıf için bir hikâye görevi verdiğinde, sıra arkadaşın sana "İyi bir hikâye nasıl olmalıdır?" diye sorsa ona neler söylerdin?	*Araştırmacı: Öğretmen tüm sınıf için bir hikâye görevi verdiğinde, sıra arkadaşın sana" İyi bir hikâye nasıl olmalıdır?" diye sorsa ona neler söylerdin?*
Atila: Güzel şeyler aklımıza getiririz. İyi bir şeyler	*Atila: Öğretmenim dikkat etmesini söylerim.*
Araştırmacı: İçinde neler bulunması gerekir?	*Araştırmacı: Yazarken dikkat et. Tamam, neye dikkat etmesini?*
Atila: Öğretmenini sevdirecek bir şeyler.	*Atila: Öğretmenim soru işareti, ünlem işaretine. "İyi yazmak için arkadaşım gel birlikte yapalım. Ben ne yaparsam onun aynısını yap." derim. Önce onu alıştırırım alıştığında da öğretmen de onu tebrik eder.*
Araştırmacı: Evet başka?	*Araştırmacı: Güzel başka hikâye ile ilgili neler söylersin hikâyeyi şöyle yaz, şunlara dikkat et?*
Atila: Sonra onu okuyunca kötü bir şey varsa onu düzeltmek.	*Atila: "Paragrafa dikkat et." derim.*
Araştırmacı: Var mı aklına gelen bir şey?	*Araştırmacı:"Paragraf yap." dersin.*
	Atila: "Soru işaretlerine dikkat et." derim.
	Araştırmacı: "Soru işaretlerine dikkat dersin." güzel başka neler söylersin tam olarak?
	Atila: Öğretmenim iyi yazdığında öğretmen ona hediye verir.
	Araştırmacı: Öğretmen ona hediye verir.
	Atila: Hediye verdiği için sevinir.
	Araştırmacı: Güzel. Bir hikâyenin içinde ne olmalıdır?
	Atila: Öğretmenim kahramanlar

olmalıdır.

Araştırmacı: Kahraman olmalıdır, başka ne olmalıdır hikâyenin içinde?

Atila: Olay nerde geçiyor? O olmalıdır.

Araştırmacı: Evet.

Atila: Zamanı.

Araştırmacı: Zamanı olmalıdır güzel.

Atila: Karakterler.

Araştırmacı: Karakter olmalıdır güzel. Başka ne olmalıdır?

Atila: Öğretmenim bu kadar.

4.3. Araştırma Sorusu 3: Öğrencilerin Oluşturduklari Dijital Hikâyelerin Niteliğinin ve Ders Planının Gelişimi Nasıldır?

Birinci uygulamada hazırlanan dijital hikâyelerin niteliğinin ve ders planının gelişimi nasıldır?

İlk uygulama "Sağlık ve Çevre" temasına dayalı olarak yapılandırılmıştır. Öğrencilere laboratuvarda ilk olarak, "Ak Kurbağa ile Kara Kurbağa" isimli dijital hikâye izletildi. Bu hikâye çerçevesinde dijital hikâye kavramı tanıtılmaya çalışıldı. İlk uygulama, öğrencilerin teknoloji okuryazarlıklarının düşük olmasından kaynaklı olarak grup çalışması hâlinde planlandı. Öğrenciler heterojen olarak gruplara dağıtıldıktan sonra iki adet yazma yönlendiricisi gösterilmiş ve birini seçmeleri istenmiştir. Seçtikleri yönlendiriciye dayalı olarak hikâyelerini yapılandıracakları hatırlatıldı. İlk uygulama toplam 15 ders saati sürmüştür. İlk uygulamada öğrenciler toplam sekiz adet dijital hikâye hazırlamışlardır. Uygulamanın takip edildiği ders planı Şekil 17'de verilmiştir.

İLKOKUL ÜÇÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNE YAZMA ÖĞRETİMİNDE DİJİTAL HİKÂYE DERS PLANI (Kurgusal Hikâye-Sağlık ve Çevre)

Dersin Adı: Türkçe

Sınıf: 3

Tema: Sağlık ve Çevre

Yazma Konusu: Dijital Hikâye (Kurgusal)

Süre: 40'+40'+40'+40'+40'+40'+40'+40'+40'+40'+40'+40'+40'+40'+40'+40'

Araç Gereçler: Tarayıcı, bilgisayar, ders planı, çalışma kitabı, internet bağlantısı, Photostory 3, kamera, yazıcı, boya kalemleri, A4 kâğıtlar, kulaklık ve mikrofon.

Kazanımlar:

- Yazmak için hazırlık yapar.
- Yazma amacını belirler.
- Anlamlı ve kurallı cümleler yazar.
- Yazılarında noktalama işaretlerini doğru ve yerinde kullanır.
- Yazılarında imla kurallarını uygular.
- Konu dışına çıkmadan yazar.
- Yazılarında kelime tekrarından kaçınır.
- Yazma yöntemini belirler.
- Yazma konusunu belirler**.**
- Hikâye yazar.
- Yazısının giriş ve sonuç cümlelerini özenle seçer.
- Yazılarında söz varlığından yararlanır.
- Olayları, oluş sırasına göre yazar.
- Yazılarında mizahi öğelere yer verir.
- Mantıksal bütünlük içinde yazar.
- Yazılarında ana fikre yer verir.
- Yazılarında yardımcı fikirlere yer verir.

Beceriler: Yazma, araştırma, yeni okuryazarlık becerileri, mekanik beceriler, sunum, problem çözme, yapılandırma ve değerlendirme.

Stratejiler: Planlama**,** fikir üretme, fikirleri organize etme, düzeltme, düzenleme ve canlandırma.

Kullanılan Yöntem ve Teknikler: Düzanlatım, soru-cevap, sınıf tartışması, modelleme, metin analizleri, karşılıklı diyaloglar, öğrenciler arası etkileşim, beyin fırtınası, grafik düzenleyici, KWL ve yazma planı.

Ölçme ve Değerlendirme Araçları: Dijital hikâye değerlendirme rubriği, düzenleme kontrol listesi ve düzeltme kontrol listesi.

GİRİŞ

Öğrencilerle hikâye kavramı üzerine tartışma başlatınız.

- Yazı icat edilmeden önce hikâyeler nasıl anlatılıyordu?
- Günümüzdeki gelişen teknolojik araçlarla (Video, ses kaydı, kamera, fotoğraf makinesi, bilgisayarlar vb.) birlikte nasıl anlatılmaya başlandı?
- Dijital hikâye denince aklınıza neler geliyor?
- Dijital hikâye ile yazılı hikâye arasında ne gibi farklar vardır?

Şekil 17. Birinci Uygulamanın Takip Edildiği Ders Planı

Öğrencilerin bu kavramlar üzerine ön bilgilerini harekete geçirdikten sonra onlara yazılı olarak bir hikâye gösterilir. Daha sonra aynı hikâye dijital hikâye biçiminde gösterilir. Her ikisi arasındaki farklılık ve benzerliklere ilişkin sınıfta bir tartışma başlatılır. Daha sonra öğrencilere **dijital hikâyeler** hazırlamak isteyip istemedikleri sorulur. Dijital bir hikâyenin yazılı metin, ses, resim ve müzik gibi birçok öğeden oluştuğu ve internet üzerinden çok sayıda izleyici kitleye ulaşılabildiği belirtilir.

Mini Ders:

İyi bir dijital hikâyenin özellikleri aşağıdaki başlıkta tartışılır.

1. *Bakış açısı:* Hikâyeyi kimin bakış açısından anlatılıyor? Kahramanın bakış açısı mı? Üçüncü bir kişinin bakış açısı mı?
2. *Hikâyenin Amacı:* Her hikâyenin bir amacı vardır. Yazarın hikâyeyi anlatırken asıl amacı nedir?
3. *Heyecanlandırıcı Soru:* Yazarın dikkatini canlı tutan ve hikâyenin sonunda cevaplanacak soru. İzleyicinin hikâyenin başından sonuna kadar aklında sürekli kendi kendine bir soru sormasını sağlayınız. Örneğin, "Tilki nasıl hayatta kaldı?" ya da "Tilki nasıl kurtuldu?" vb.
4. *Duygu:* İzleyiciyi hikâyeye duygusal olarak bağlamak önemlidir. Hikâyenin sahip olabileceği bazı duygular şunlardır: heyecan, zafer, sevgi, yalnızlık, güven vb. Hikâyenizde bir duygu olmalıdır.
5. *Resim ve videolar:* Hikâyenizde bazı bölümleri zihninizde canlandırarak resimleyin ya da bazı bölümlere video ekleyin.
6. *Kendi Sesinin Gücü:* Hikâyeyi seslendirme biçimin hikâyenin vermek istediği duygu ile bağdaşık olmalıdır. Örneğin, hüzünlü bir hikâyeyi seslendirme biçimin ile komik bir hikâyeyi seslendirme biçimin farklı olmalıdır.
7. *Ses ve Müzik:* Hikâyeyi süsleyen ve destekleyen müzik ve diğer seslerden oluşur. Seçtiğin müzik ve diğer sesler senin anlattığın hikâyenin duygu ve içeriği ile uyumlu olmalıdır.
8. *Özgünlük ve Yaratıcılık:* Hikâyenizi yazarken olayları yaratıcı bir şekilde düzenleyin. Yazdığınız hikâye özgün olmalıdır.
9. *Ekonomi:* Hikâyeyi anlatmak için izleyicinin zihnini çok fazla doldurmadan yeteri kadar içerik kullanmak (200-300 kelime) gereklidir. Hikâyenizi ne çok resim kullanarak (10-12 resim) ne de çok fazla kelimeden oluşan hikâye yazarak izleyicinin zihnini doldurmayın ne de çok fazla müzik kullanarak izleyiciyi hikayeden uzaklaştırmayın.
10. *Tempo:* Hikâyenin ritmi, hikâye devam ediyorken ne kadar hızlı ilerlediğidir. Hikâyenizi ne çok hızlı ne de çok yavaş ilerletin. İzleyiciyi sıkmayacak biçimde uygun tempoda hazırlayın.

Öğrencilerin dijital hikâye ve ögeleri hakkında bilgi edinmelerinden sonra **hikâye yazmak için hangi aşamalardan** geçecekleri hatırlatılır. Dijital bir hikâyenin hazırlanması için gerekli olan aşamalar tanıtılır.

Şekil 17. (devam) Birinci Uygulamanın Takip Edildiği Ders Planı

YAZMAYA HAZIRLIK

Yazma bir süreç olarak ele alındığında yazma sürecinin ilk aşaması yazmaya hazırlık aşamasıdır. Bu aşamada yazma konusu belirlenir, yazma konusu ile ilgili düşünceler ve bilgiler toplanır ve yazılacak konu ile ilgili plan yapılır. Bu aşamada öğrencileri yazma konusunda bilişsel ve duyuşsal açıdan hazır hâle getirmek amacıyla çeşitli stratejiler ve teknikler kullanılabilir. Bunlardan bazıları **beyin fırtınası, KWL** ve hikâye ögeleri ile ilgili **grafik düzenleyicidir.**

En son hangi yazı türünde metin işledik?

Hangi yazı türünü çok seviyorsunuz? Neden?

Hikâye edici, bilgilendirici ve şiir gibi yazı türleri olduğu ve her yazı türünün kendi özgü özellikleri olduğu ifade edilir. Onlara hikâye edici türde metin yazacakları söylenir. Daha sonra öğrencilerin, hikâyenin birçok ögeden oluştuğunu fark etmeleri sağlanır (Karakter, ortam ve problem vb.).

Öğrencilerden **yazma grupları** oluşturmaları istenir (4-6 kişi). Yazma grupları oluşturulurken öğrencilerin gruplara heterojen bir biçimde dağılmalarını sağlayınız. Öğrencilerden oluşturdukları yazma gruplarında görev dağılımı yapmaları sağlanır. Görev dağılımı yaparken gönüllülüğün esas alınması gerektiği ve öğrencilerin ilgi alanlarının göz önünde bulundurulabileceği belirtilir. Ayrıca dijital bir hikâye hazırlamada 5 sorumluluk alanı olduğu, bunların yazıcı, yönetici, medyacı, üretici ve araştırmacı olduğu belirtilir.

Şekil 17. (devam) Birinci Uygulamanın Takip Edildiği Ders Planı

Öğrencilerin yazılacak konu hakkında ön bilgilerini harekete geçirmek amacıyla orman sevgisi ile ilgili bir şarkı dinletilir. Öğrencilere ağaçsız şehir, orman, yanan orman, ağaç diken çocuklar gibi resimler gösterilir. Ağaçlar ve orman hakkında tartışma başlatılır.

Öğrencilerden belirli bir olayı anlatan bir hikâye yazmaları için **resimli yazma yönlendiricisi** gösterilir. Öğrencilerden yazacakları konu hakkında yazma planı oluşturmaları istenir **(Etkinlik 1).** Yazma planında öğrencilerden yazma amaçları, yazma konusu, hedef kitle ve metin türü gibi ögeleri doldurmaları istenir.

- Can ailesi ile birlikte piknik yapmaya gitmiştir. Orman, göl ve doğada Can ailesi ile birlikte çok eğlenmektedir. Can'ın ve ailesinin başından geçenlerle ilgili bir hikâye yazabilir misin?
- Cem ve Demet şirin bir köyde yaşamaktadırlar. İkisi de üçüncü sınıfa gitmektedirler. Bahar geldiğinde köylerindeki ağaç ve yeşilliğin ne kadar az olduğunu fark etmişlerdir. Bu durumu çok üzülen Can ve Demet köylerini yemyeşil bir köy hâline getirmeye karar vermişlerdir. Bu iki cesur çocuğun başından geçenlerle ilgili bir hikâye yazabilir misin?

Daha sonra hikâyeyi hangi okuyucu kitle için yazdıklarını belirlemeleri istenir. Her yazının bir amacı olduğu; bazı yazıların bilgilendirmek amacıyla yazıldığı, bazı yazıların ikna etmek amacıyla yazıldığı, bazı yazıların ise eğlendirmek amacıyla yazıldığı ifade edilir. Böyle bir hikâye yazmalarındaki amacın ne olduğunu belirlemeleri istenir. Daha sonra her yazının bir türü olduğu ifade edilir.

Daha sonra hikâyelerinde geçen ana kavramlarla ilgili **beyin fırtınası** yapmaları istenir **(Etkinlik 2).** Öğrencilerle **karşılıklı diyaloglarla** yazacakları konu ile ilgili bir kavram hakkında beyin fırtınası yapmaları sağlanır. Öğrencilerin beyin fırtınası yapmaları kolaylaştırmak amacıyla onlara birtakım düşünceyi uyarıcı sorular sorulur.

Beyin fırtınası sayesinde öğrencilerin konu hakkında bazı ön bilgilerini ortaya çıkardıktan sonra onlardan **KWL** tekniğini kullanmaları istenir. Bu teknikte öğrencilerden yazma konusu hakkında ne bildikleri, ne bilmek istedikleri ve ne öğrendikleri hakkında yazı yazmaları istenir. Bu tekniği kullanırken öğrencilerin konu hakkında **internetten araştırma yapmaları** beklenir.**(Etkinlik 3).** Öğrencilerle **sınıf tartışmaları** sayesinde neden grafik düzenleyiciler kullanmaları gerektiği ve grafik düzenleyicinin yazma sürecinde ne gibi faydaları olacağı konuşulur.

Öğretmen bu aşamada interneti bir konu hakkında araştırma yapmak için etkin bir şekilde nasıl kullanılacağı, anahtar kelimeler kullanarak nasıl araştırma yapılacağı ve internetten nasıl bilgi edineceği gibi konularda rehberlik etmek için süreci **modeller**. Bu araştırma öğrencilerin bu kavramlar hakkında **bilgi seviyesi ve kelime hazinesinin gelişimine** destek olacaktır. Bu sayede öğrencilerin kelime hazinesi ve ön bilgilerinin artırılmasıyla daha kapsamlı ve ayrıntılı hikâyeler yazmaları sağlanır.

Şekil 17. (devam) Birinci Uygulamanın Takip Edildiği Ders Planı

Öğrencilerden seçtikleri resimli yönlendiriciler üzerine düşünmeleri ve hikâye ögeleri ile ilgili **grafik organize edici** oluşturmaları istenir **(Etkinlik 4)**. Öğrencilerin grafik organize edici oluşturmalarında hikâye elementlerinin göz önüne alınması gerektiği ifade edilir. Öğrencilerin hikâye ögelerini oluşturmalarında grup üyeleri ile **karşılıklı diyaloglar** gerçekleştirilir. Bu diyaloglarda öğrencilerin hikâye ögelerini oluşturmaları soru cevap şeklinde tartışalarak sağlanır.

Mini Ders:

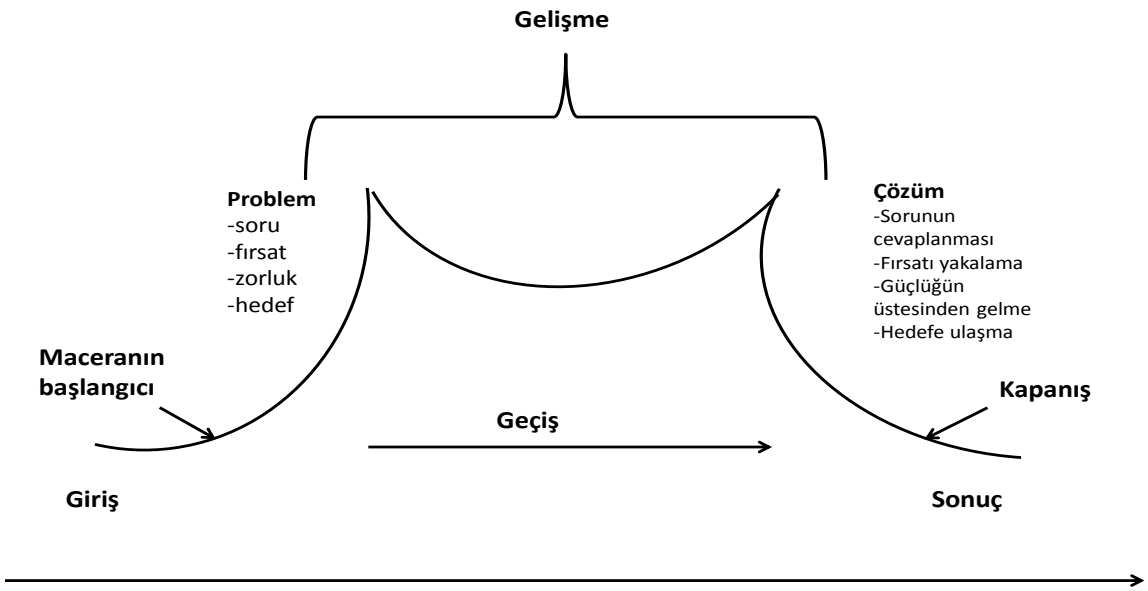
Hikâye edici metinlerle ilgili her hikâyenin bir **başı, ortası ve sonu** bölümünün olduğu belirtilir.

Temel olarak bir hikâye 3 bölüme ayrılır: başı, ortası ve sonu. Yazar ilk bölümde karakterleri tanıtır, durumu tanımlar ve problemi ortaya koyar. Yazar hikâye boyunca temayı sürdürmek ve olay örgüsü geliştirmek için olayları, mekânı ve karakterleri kullanır. Orta bölümde çatışmayı sunar. Karakterlerin problemi çözmesini neyin engellediğini ortaya koyar. Karakterlerin bu engelleri nasıl ele aldığı hakkında ek şüpheler yaratır ve bu da okuyucunun ilgisini tutar. En uzun bölümdür. Karakterler hakkında geniş bilgi verilir. Sonunda ise okur kahramanın başarılı olup olmadığını öğrenir. Problem çözülür ve sonuç ortaya konur.

Hikâyenin başı, ortası ve sonu bölümlerinin görsel sunumu incelenir.

Şekil 17. (devam) Birinci Uygulamanın Takip Edildiği Ders Planı

Hikâye haritası



TASLAK OLUŞTURMA

Öğrencilerin hikâye planlarını bitirmelerinden sonra onlardan kafalarındaki hikâyeyi imla ve noktalama gibi kuralları düşünmeden kaba bir taslak olarak olduğu gibi yazmaları istenir. Öğrencilerden yazının yazım ve noktalama gibi mekanik yönlerini şu an itibariyle kafalarından silmeleri istenir. Tüm güçlerini **hikâyenin içeriğine** harcamaları istenir **(Etkinlik 4).** Ayrıca bu bölümde hikâyeye bir başlık bulmaları istenir.

Hikâyelerini yazarken öğrencilere aşağıdaki **yazma yönergeleri** tanıtılır. Öğretmen bu yönergeleri öğrencilerin daha iyi anlaması için açıklar ve öğrencilere örnek kullanımlar gösterir.

Mini Ders:

Yazma Yönergeleri

Hikâyene etkili bir girişle başla!

Hikâyende diyaloglara yer ver!

Yazarken benzetmelerden faydalan!

Hikâyede karakterlerin duygularını ifade etmek için vücut diline yer ver!

İçsel konuşmaya yer ver!

Etkili bir sonla bitir!

Şekil 17. (devam) Birinci Uygulamanın Takip Edildiği Ders Planı

Ayrıca öğrencilerin hikayelerini yazarken cümleler arasındaki tutarlılığı ve bütünlüğü artırmaları amacıyla **bağlayıcı kelimeler** kullanmaları gerektiği hatırlatılır: sonunda, böylece, ama, fakat, bu nedenle, bu yüzden, bu arada, bundan böyle, artık, bundan sonra vb. Bu kelimeler tanıtıldıktan sonra öğrencilerin daha iyi anlaması için öğretmen bu kelimelerin kullanımını **modeller ve örneklendirir.**

DÜZENLEME

Öğrenciler kafalarındaki hikâyeyi olduğu gibi yazdıktan sonra hikâyeyi düzenlemeleri istenir (**Düzenleme İçin Kontrol Listesi)**. Bu aşamada öğrencilerden yazma ile ilgili tartışmalara aktif bir şekilde katılmaları beklenir. Yazılarında öğrenciler ekleme, silme ve genişletme yapabilirler. Daha sonra kendi yazılarını tekrar incelerler. İçerik olarak öğrenciler bu aşamada yazılarını tamamlarlar. Öğrencilere **karşılıklı diyaloglar** sayesinde nasıl düzenleme yapacakları anlatılır. Bu süreçte öğrencilerin düzenleme stratejisini nasıl kullanabilecekleri ve neden düzenleme yapmaları gerektiği tartışılır. Öğrencilerin olası gelişim alanı, çeşitli sorular sorularak ortaya çıkarılır. Öğrencilerin düzenleme stratejisi hakkındaki bilgi ve deneyimleri ortaya çıkarıldıktan sonra **olası gelişim alanları** içinde öğrenme gerçekleştirilir.

DÜZELTME

Bu aşamada ise öğrenciler içerik olarak tamamladıkları yazılarını baştan sona gözden geçirirler ve noktalama, imla ve dil bilgisi hatalarını belirleyerek düzeltirler. Mekanik düzeltmeler de tamamlandıktan sonra öğrencilerin hikâyeleri yazılı olarak hazır hâle gelmiş durumdadır **(Düzeltme Kontrol Listesi).** Öğrencilere **karşılıklı diyaloglar** sayesinde nasıl düzeltme yapacakları anlatılır. Bu süreçte öğrencilerin düzeltme stratejisini nasıl kullanabilecekleri ve neden düzeltme yapmaları gerektiği tartışılır. Öğrencilerin olası gelişim alanı, çeşitli sorular sorularak ortaya çıkarılır. Öğrencilerin düzeltme stratejisi hakkındaki bilgi ve deneyimleri ortaya çıkarıldıktan sonra **olası gelişim alanları** içinde öğrenme gerçekleştirilir.

MEDYA ARAÇLARINA ULAŞMA (RESİM, VİDEO VE MÜZİK) VE FİLM ŞERİDİ OLUŞTURMA

Öğrencilerden taşınabilir bellek içine dijital hikâye oluşturmaları için ihtiyaç duydukları medya araçları ve malzemelerini kaydetmeleri için **proje dosyası (projenin adı)** oluşturmalarını isteyiniz. Bu dosyaların isimleri resimler, film şeridi, müzikler ve dijital hikâye şeklinde oluşturulmalıdır. Her bir dosya içerisine öğrenciler topladıkları araçları kaydetmelidirler.

Öğrenciler oluşturacakları hikâyenin yazma kısmını bitirdikten sonra, hikâyeler dijital hâle getirilmeye başlanır. Ayrıca öğrencilerin oluşturacakları dijital hikâyelerle ilgili resim, video ve ses kayıtları bulmaları veya oluşturmaları istenecektir. Öğrenciler istedikleri takdirde kendileri resim yapabilir; tarayıcı ile medya ortamına aktarabilirler ve müzik kütüphanesinden kendilerine uygun müzikler seçebilirler.

Şekil 17. (devam) Birinci Uygulamanın Takip Edildiği Ders Planı

Medya Ögeleri

- Dijital fotoğraflar.
- Taranmış resim ve fotoğraflar.
- Müzik.
- Seslendirme.
- Geçiş ve efektler.
- Video, animasyon, ses ve özel oluşturulmuş müzikler.

İnternetten Resim Bulma

- İnternet Explorer'a tıkla.
- Google'a gir.
- Google'da görseller bölümüne tıkla.
- Arama motoruna bulmak istediğin resimle ilgili anahtar kelimeler yaz.
- Resmin üzerinde sağa tıkla, Resmi Farklı Kaydet'ten oluşturduğun resim dosyasına kaydet.

Film şeridi olayların akışını kontrol etmede fayda sağlamaktadır. Genelde film şeritleri olay panolarından oluşur. Panolar projedeki olayların akışında ana taslak görevi üstlenmektedir. Film şeridi aşamasında ise öğrencilerden hikâyenin hangi bölümünde, resim, video ve ses ögelerinin kullanacaklarına karar vermeleri istenecektir. Öğrencilerin film şeridi yapmaları sağlanır **(Etkinlik 5).** Öğrencilerden hikâyelerini bölümlere ayırmaları ve hangi bölümlerde resim, video ya da müzik kullanacaklarını belirlemeleri istenir.

ÜRETME

Bu aşamada ise öğrenciler yazdıkları metni seslendireceklerdir. Seslendirdikleri metni, resim, video ve ses ögeleri ile bütünleştirerek onlardan **Photostory 3** programı sayesinde dijital hikâyelerini oluşturmaları istenecektir.

Photostory 3 Programını Açma ve Projeyi Kaydetme:

- Programı açmak için Photostory 3 üzerine çift tıkla.

Resim, Ses ve Müzik Ekleme

- Resim al üzerine tıkla.
- Hikâyeyi seslendirmek için ileriye tıkla.
- Hangi resim göründüğünde hikâyenin hangi bölümünü seslendireceğine resmin üzerine tıklayarak seslendir.
- Müzik eklemek için eklemek istediğin resim üzerine tıkla ve müziği ekle.

Medyayı Birleştirme:

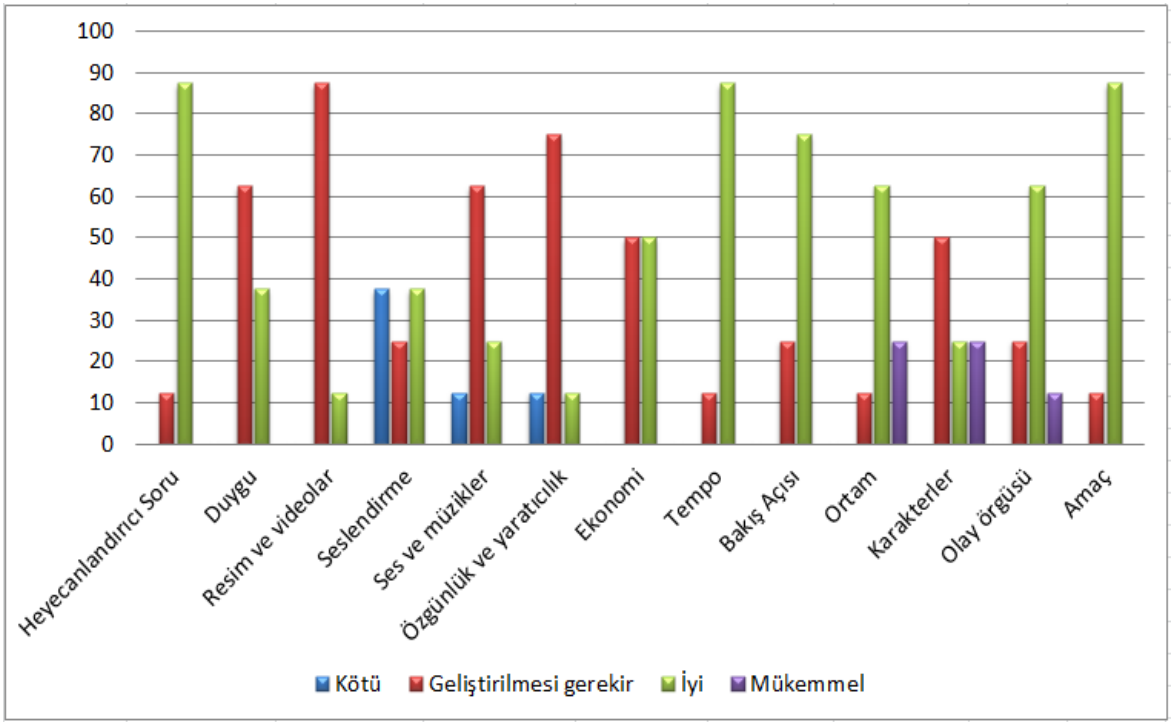
- Hikâyeyi bilgisayarda kayıttan oynatmak üzere kaydet'e tıkla ve kaydet.

PAYLAŞMA

Bu aşamada öğrenciler son hâlini verdikleri dijital hikâyeleri arkadaşları, öğretmeni ve diğer kişilerle paylaşacaklardır. Youtube öğrencilerin hikâyelerinin izleyici kitlesini genişletmesinde önemli bir araç olarak kullanılabilir.

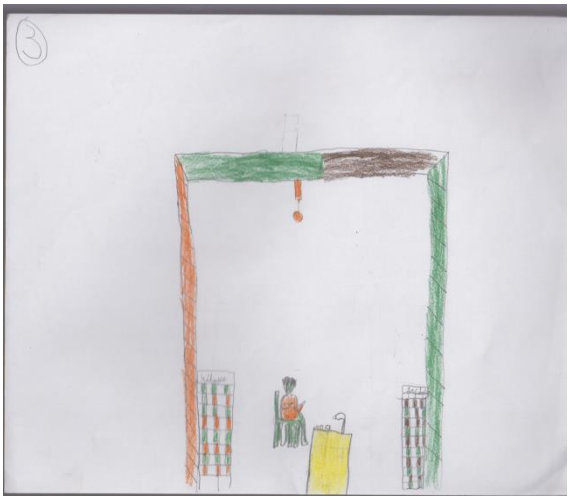
Şekil 17. (devam) Birinci Uygulamanın Takip Edildiği Ders Planı

Birinci uygulamada toplam sekiz adet dijital hikâye elde edilmiştir. Hikâye "Dijital Hikâye Değerlendirme Rubriği" kullanılarak puanlanmıştır (Bkz. Şekil 18). Elde edilen bulgulara göre ilk uygulamada öğrencilerin hazırladıkları dijital hikâyelerin heyecanlandırıcı soru bakımından %13'ü geliştirilmesi gerekirken, %87'si iyidir. Hikâyelerdeki duygu bakımından dijital hikâyelerin %63'ü geliştirilmesi gerekirken, %37'si iyidir. Öğrencilerin dijital hikâyelerinde kullandıkları resim ve videoların %87'si geliştirilmesi gerekirken, %13'ü iyidir. Öğrencilerin dijital hikâyelerini seslendirme biçimlerinin %38'i kötü iken, %25'i geliştirilmesi gerekir, %38'i ise iyidir. Hikâyelerde kullanılan ses ve müziklerin niteliği açısından, dijital hikâyelerin %13'ü kötü ve %63'ü geliştirilmesi gerekirken, yalnızca %25'i iyidir. Dijital hikâyelere özgünlük ve yaratıcılık açısından bakıldığında %13'ü kötü ve %75'i geliştirilmesi gerekirken, yalnızca %13'ü iyidir. Hikâyelerdeki olayların detaylarındaki ekonomiklik açısından ise hikâyelerin %50'si geliştirilmesi gerekirken, %50'si iyi aralığındadır. Dijital hikâyeler tempo açısından %13'ü geliştirilmesi gerekirken, %87'si iyi aralığındadır. Dijital hikâyeler kullanılan bakış açısı bakımından değerlendirildiğinde %25'i geliştirilmesi gerekirken, %75'i iyidir. Ortam açısından dijital hikâyelerin %13'ü geliştirilmesi gerekirken, %63'ü iyi ve %25'i mükemmeldir. Hikâyelere karakterler açısından bakıldığında %50'si geliştirilmesi gerekirken, %25'i iyi ve %25'i mükemmeldir. Dijital hikâyeler olay örgüsü açısından değerlendirildiğinde, hikâyelerin %25'i geliştirilmesi gerekirken, %63'ü iyi ve %13'ü mükemmeldir. Son olarak ilk uygulamada hazırlanan hikâyelerin yalnızca %13'ünün amacı geliştirilmesi gerekirken, %88'inin amacı iyidir. İlk uygulamada en iyi geliştirilen alt öge ortam alt ögesi iken, en kötü geliştirilen alt ögeler ise özgünlük ve yaratıcılık ve seslendirme olmuştur. Öğrenciler ilk uygulamada hikâyelerinde ortalama 9,1 resim kullanırken, ortalama hikâye uzunluğu 2 dakika olarak gerçekleşmiştir.

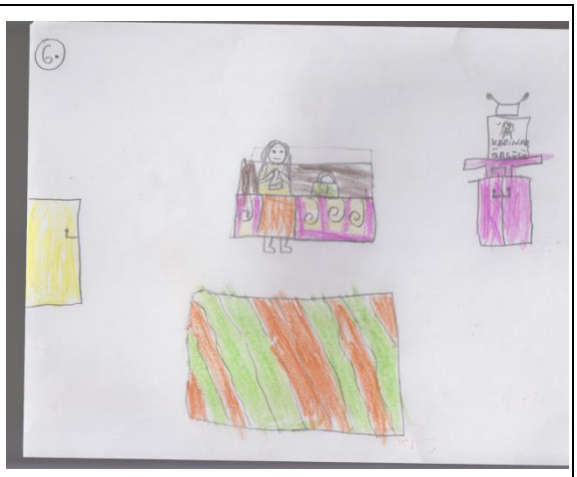
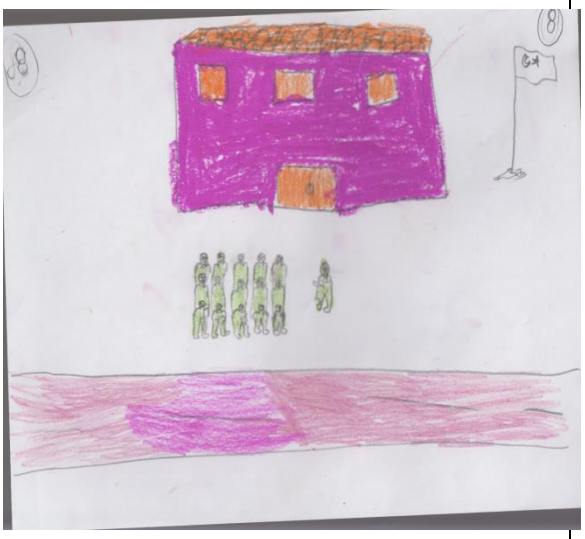


Şekil 18. Birinci Uygulamada Hazırlanan Dijital Hikâyelerin Niteliği

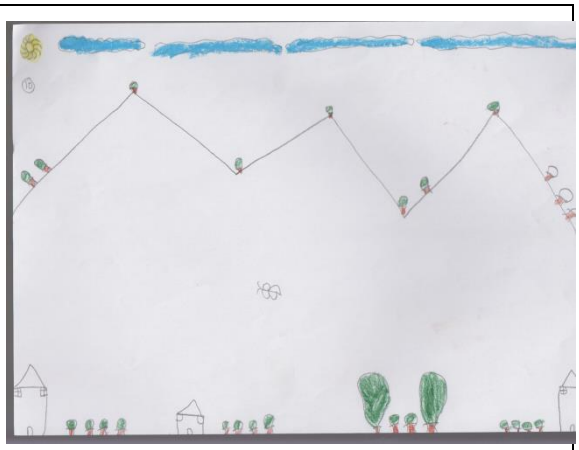
Tüm bu bulgular göz önüne alındığında ilk uygulamada öğrenciler, hikâyelerinin geçtiği yeri ve zamanı uygun bir şekilde tasvir edebilmişlerdir. Dijital hikâyelerin yarısı kahraman özellikleri bakımından istenen düzeye ulaşamazken, diğer yarısı uygun kahraman özelliklerine sahiptir. Hikâyelerin büyük çoğunluğu bir ana fikre sahip olmakla birlikte; başı, ortası ve sonu biçiminde yapılandırılmış ve bir problem doğrultusundan olay örgüsü tasarlanmıştır. Hikâyeler uygun bir bakış açısına sahiptir. Dijital hikâyeler heyecanlandırıcı bir soru çerçevesinde izleyiciyi hikâyeye bağlamıştır. "Acaba köyü ağaçlandırabildiler mi?", "Orman yandıktan sonra ne oldu?" ve"Ağaçların kesilmesini nasıl önlediler?" öğrencilerin hikâyelerinde oluşturdukları heyecanlandırıcı sorulardan bazılarıdır. Dijital hikâyelerin yarısı uygun detaylara sahipken diğer yarısı ekonomi açısından istenen düzeyde değildir. Hikâyelerin hızı açısından bakıldığında ise hikâyelerin büyük çoğunluğu olay örgüsüne göre uygun bir hıza sahiptir. Diğer taraftan öğrencilerin ilk uygulamada en çok sıkıntı yaşadıkları ögeler duygu, resim ve videolar, seslendirme ve özgünlük ve yaratıcılık olmuştur. Özellikle resim geçişlerini ayarlamada, uygun resme uygun seslendirmeyi yapmada ve hikâyeye uygun müziği seçmede yeterli seviyeye ulaşamamışlardır. Aşağıda öğrencilerin ilk uygulamada hazırladıkları hikâyelerden değerlendirmede ilki yüksek ve ikincisi düşük puan alan iki dijital hikâye örneği sunulmuştur:

Cem ağaçları seven doğayı seven çiçekleri seven bir çocuktu. Demet ise çiçekleri seven doğayı seven bir çocuktu.	*Demet ve cemin annesinin adı Ayşe Hanım temizlik yapmayı seven çocuklarını okutmayı seven bir kişidir.*
	
Cem ve Demet'in babalarının adı Hasan Bey çok zeki bir beydi.	*Dedesi Kadir bey torunlarını seven bir beydi.*

Şekil 19. Akıllılar Grubunun Hazırladığı "Çocukların Ağaçları" İsimli Dijital Hikâye

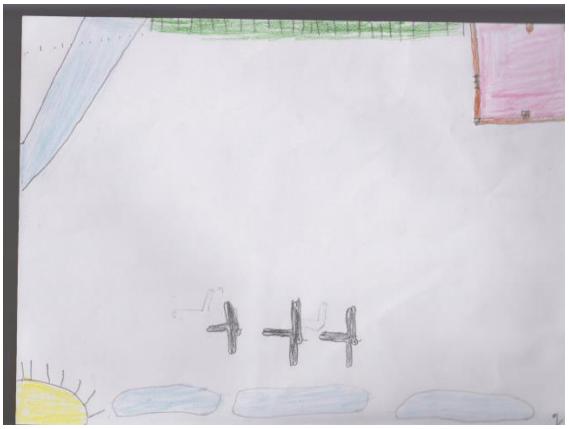
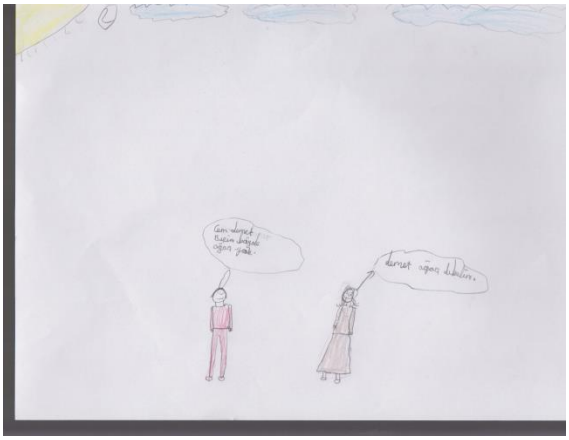
	
Dayısı Yusuf bey top oynamayı seven bir beydi.	*Annesi sultan hanım örgü örmeyi seven bir hanımdı.*
	
Cem ve demet bir gün köylerini ağaçlandırmaya karar vermişler. Annesine babasına- anne baba biz köyümüzü ağaçlandırmaya karar verdik demişler. Annesi emin misiniz? Demiş. Evet diye bağırmışlar. Sonra arkadaşları ve öğretmeninden izin almışlar. Öğretmenleri tamam demiş.	*Sonra annesi, babası, ninesi, dedesi, dayısı muhtar Ahmet bu işe evet dediler.*

Şekil 19. (devam) Akıllılar Grubunun Hazırladığı "Çocukların Ağaçları" İsimli Dijital Hikâye

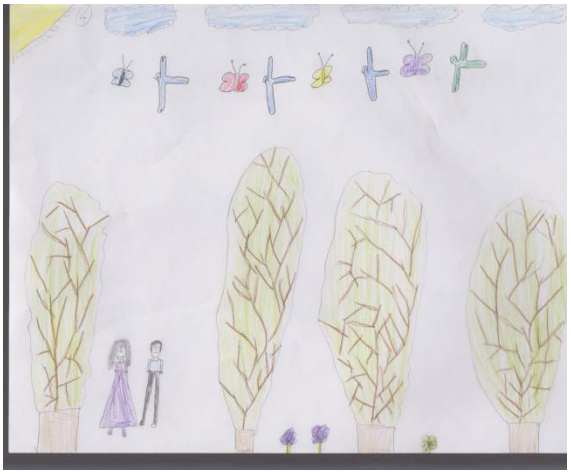
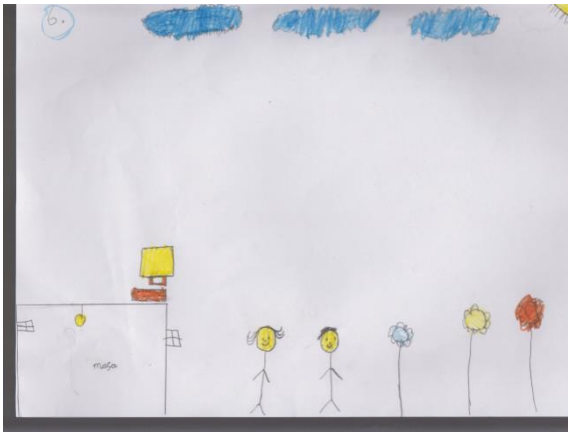
	
Sonra muhtar Ahmet'ten yardım istemişler. Muhtar bu fikre bayılmış. Sonra muhtar Ahmet fidan getirmiş ve fidan dikmeye başlamışlar.	*Her evin önüne fidanlar dikmişler. Dikilir dikilmez can suyunu vermişler. Sonra herkesten fidanları sulamalarını istemişler. Fidanların büyümesini beklemişler.*
Zaman akıp geçmiş ağaçlar kocaman olmuş. Gölgesinde piknik yapacak kadar büyümüş. Okullarındaki tüm arkadaşlarını çağırmışlar. Muhtar Ahmet köye barajda yaptırmış. En sonunda Can ve Demet köylerini ağaçlandırmışlar.	

Şekil 19. (devam) Akıllılar Grubunun Hazırladığı "Çocukların Ağaçları" İsimli Dijital Hikâye

Şekil 19'da da görüldüğü gibi, "Akıllılar" isimli grubun hazırladığı dijital hikâye giriş gelişme ve sonuç bölümlerine dayalı olarak detaylı olarak yapılandırılmıştır. Detaylı bir şekilde problem tasarlanmış ve çözümlenmiştir. Hikâye bir amaca sahiptir ve vermeye çalıştığı bir ana fikir olduğu görülmektedir (*Hikâyede yazarlar ağaç dikmenin önemini anlatmaya çalışmaktadırlar*.). Hikâyede karakterler bellidir ve detaylı bir şekilde anlatılmaktadır (*Cem ağaçları seven doğayı seven çiçekleri seven bir çocuktu. Demet ise çiçekleri seven doğayı seven bir çocuktu.)*. Zaman belli değildir ve mekân hakkında çok az bilgi vardır. Hikâyede yazar üçüncü kişinin bakış açısını kullanmaktadır. Hikâyede izleyicinin zihninde beliren bir soru bulunmaktadır (*Acaba sonunda köyü ağaçlandırabildiler mi?*). Hikâye izleyicide başarma hissi ve mutluluk uyandırmaktadır ve toplam 11 adet resim kullanılmıştır. Resimler hikâyenin içeriğine uygundur ve genelde seslendirme ile tutarlıdır. Yazarın hikâyeyi seslendirme biçimi hikâyenin konusu ve amacını yansıtmaktadır. Hikâyede kullanılan müzik hikâyenin amacına, vermek istediği duyguya ve içeriğe uygundur. Hikâye izlendiğinde biraz yaratıcı ve özgün olduğu görülmektedir. Hikâye genelde uygun miktarda detaya sahiptir. Hikâyenin temposu olay örgüsüne uygundur; ne çok hızlı ne de çok yavaş ilerlemektedir. Hikâye toplam 1 dakika 54 saniye uzunluğundadır (https://www.youtube.com/watch?v=6UbxfeVWm0A&feature=youtu.be).

	
Bir ağaçsız köy varmış. Bu köy kuraklıkmış. Cem ve Demet şirin bir köyde yaşıyorlarmış.	*Cem demete demiş ki neden bizim köyde ağaç yok. O zaman bizde ağaç dikelim. Demet böyle deyince çok sevinmiş.*

Şekil 20. 4 Arkadaş Grubunun Hazırladığı "Ağaçsız Köy" İsimli Dijital Hikâye

	
Anne ve babasına demişler. Tamam demiş. Bahçelerini ağaçlandırmaya karar vermişler.	*Fidan almışlar. Bahçelerini ağaçlandırmışlar.*
	
Demet sonra köyü ağaçlandıracağım demiş.	*Cem ve demet internetten herkesi çağırmış.*

Şekil 20. (devam) 4 Arkadaş Grubunun Hazırladığı “Ağaçsız Köy” İsimli Dijital Hikâye

Arkadaşları fidan getirmiş.	*Çiçeği çıkmış. Meyvesi de varmış.*
Cem ve demet sevinmişler.	

Şekil 20. (devam) 4 Arkadaş Grubunun Hazırladığı "Ağaçsız Köy" İsimli Dijital Hikâye

Şekil 20'de de görüldüğü gibi, "4 Arkadaş" isimli grubun hazırladığı "Ağaçsız Köy" isimli dijital hikâye giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine göre yapılandırılmasına rağmen problem ve çözümü yeteri kadar detaya sahip değildir. Hikâye bir amaca sahiptir ve vermeye çalıştığı bir ana fikir olduğu görülmektedir (*Hikâyede yazarlar ağaç dikmenin önemini anlatmaya çalışmaktadırlar.*). Hikâyede karakterler bellidir ancak sadece isimleri verilmiştir. Hikâyede zaman belli değildir. Mekân hakkında çok az bilgi verilmiştir. Bakış açısı belli olmakla birlikte üçüncü kişinin ağzından hikâye anlatılmaktadır. Hikâyede seyircinin zihninde beliren bir soru bulunmaktadır (*Köyü ağaçlandırabilmişler mi?*). Hikâyede verilmek istenen bir duygu olduğu hissedilse de tam olarak anlaşılamamaktadır.

Hikâyede toplam altı adet resim kullanılmıştır. Resimlerin geçişi bazı bölümlerin seslendirilmesi ile tutarlı değildir. Kullanılan resimler hikâyedeki olaylara uygun olarak tasarlanmıştır. Yazarın seslendirmesi doğru olsa da hikâyenin konusu ve amacı ile tam olarak uyuştuğu söylenemez. Hikâyede kullanılan müzik hikâyenin amacı, vermek istediği duygu ve içeriğe tam olarak uygun değildir. Hikâyenin özgün ve yaratıcı olduğu söylenemez. Olay örgüsü çok basit bir şekilde işlenmiştir. Hikâyede yeteri kadar detay yoktur ve bazı bölümleri çok kısa ele alınmıştır. Hikâyenin temposu olay örgüsüne uygundur. Hikâye toplam 1 dakika 28 saniye sürmüştür (https://www.youtube.com /watch?v=eDtuaqzu3UY).

İkinci Uygulamada Hazırlanan Dijital Hikâyelerin Niteliğinin ve Ders Planının Gelişimi Nasıldır?

İkinci uygulama "Dünyamız ve Uzay" isimli temaya dayalı olarak yapılandırılmıştır. Bu uygulamada öğrencilerin eşli olarak çalışmaları planlanmıştır. Öğrencilerin başarı durumlarına göre öğrenci eşleri oluşturulmuştur. Öğrencilere uzay ile ilgili resimli yazma yönlendiricisi verilmiş ve yönlendiriciye dayalı olarak hikâyelerini oluşturacakları hatırlatılmıştır. İkinci uygulama toplam 18 ders saati sürmüştür. İkinci uygulamadaki öğretim sürecinde ilk uygulamadaki video ve ses kayıtlar, gözlem ve alan notları, öğrenci ve öğretmenlerle yapılan informel görüşmeler ve öğrenci ürünlerinin analizi ile bazı düzenlemeler yapılmıştır:

1. Hikâyenin resim ve video, seslendirme, ses ve müzik ve tempo gibi dijital özellikleri hikâyeler film şeridi ve üretme aşamalarında öğrencilere hatırlatılmıştır. Sürecin başında bu özelliklerin tanıtılması öğrencilerin hikâyelerinde bu ögelerin kullanımını güçleştirmiştir.
2. Teknoloji ile yazma öğretiminde yazmanın döngüsel doğası gelişmiştir. Öğrenciler film şeridi oluşturma ve üretme aşamalarında tekrar düzenleme aşamasına dönerek hikâyelerine ekleme, silme ve genişletme yapabilme fırsatına sahip olmuşlardır.
3. Kırsal kesim olması sebebiyle öğrencilerin deneyimlerinin kısıtlı olduğu ve bazı konularda hayal güçlerinin geliştirilmeye ihtiyaç olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle ikinci uygulamada hazırlık aşamasına serbest yazma etkinliği eklenmiştir.
4. Yazmaya hazırlık aşamasında planlama, beyin fırtınası ve serbest yazmadan sonraya alınmıştır.
5. Hazırlık, taslak oluşturma, düzenleme ve düzeltme aşamalarında strateji öğretimini geliştirmek için modelleme, metin analizi, karşılıklı diyalog, sınıf tartışmaları ve

öğrenciler arasındaki etkileşimler sayesinde öğretim çerçevesi genişletilmiştir. Uygulamanın takip edildiği ders Şekil 21'de verilmiştir.

İLKOKUL ÜÇÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNE YAZMA ÖĞRETİMİNDE DİJİTAL HİKÂYE DERS PLANI

Dersin Adı: Türkçe

Sınıf: 3

Tema: Dünyamız ve Uzay

Yazma Konusu: Dijital Hikâye (Kurgusal)

Süre: 40'+40'+40'+40'+40'+40'+40'+40'+40'+40'+40'+40'+40'+40'+40'+40'+40'+40'+40'

Araç Gereçler: Tarayıcı, bilgisayarlar, ders planı, çalışma kitabı, internet bağlantısı, Photostory 3, kamera, yazıcı, boya kalemleri, A4 kâğıtlar, kulaklıklar, izdüşüm aleti ve mikrofonlar.

Kazanımlar:

- Yazmak için hazırlık yapar.
- Yazma amacını belirler.
- Anlamlı ve kurallı cümleler yazar.
- Yazılarında noktalama işaretlerini doğru ve yerinde kullanır.
- Yazılarında imla kurallarını uygular.
- Konu dışına çıkmadan yazar.
- Yazılarında kelime tekrarından kaçınır.
- Yazma yöntemini belirler.
- Yazma konusunu belirler.
- Hikâye yazar.
- Yazısının giriş ve sonuç cümlelerini özenle seçer.
- Yazılarında söz varlığından yararlanır.
- Olayları, oluş sırasına göre yazar.
- Yazılarında mizahi öğelere yer verir.
- Mantıksal bütünlük içinde yazar.
- Yazılarında ana fikre yer verir.

Beceriler: Yazma, mekanik beceriler, sunum, problem çözme, yapılandırma ve değerlendirme, yeni okuryazarlık becerileri.

Stratejiler: Planlama, fikir üretme, fikirleri organize etme, düzeltme, düzenleme ve canlandırma.

Kullanılan Yöntem ve Teknikler: Düzanlatım, soru-cevap, sınıf tartışması, modelleme, metin analizleri, karşılıklı diyaloglar, öğrenciler arası etkileşim, serbest yazma, beyin fırtınası, grafik düzenleyici, KWL ve yazma planı.

Ölçme ve Değerlendirme Araçları: Dijital hikâye değerlendirme rubriği, düzenleme kontrol listesi ve düzeltme kontrol listesi.

Şekil 21. İkinci Uygulamanın Takip Edildiği Ders Planı

GİRİŞ

Dersin başında öğrencilerin dikkatini çekmek amacıyla Dünya, Ay, Uzay, Güneş ve yıldızlarla bilmeceler sorulur. Öğrencilerin dikkati uzayla ilgili etkinliklere çekilir. Daha sonra öğrencilere çalışma kitabında uzayla ilgili bulunan resimler yorumlatılır. Öğrencilere uzayla ilgili dijital hikâye hazırlamak isteyip istemedikleri sorulur. Daha sonra bu çalışmayı eşli olarak yapacakları hatırlatılır.

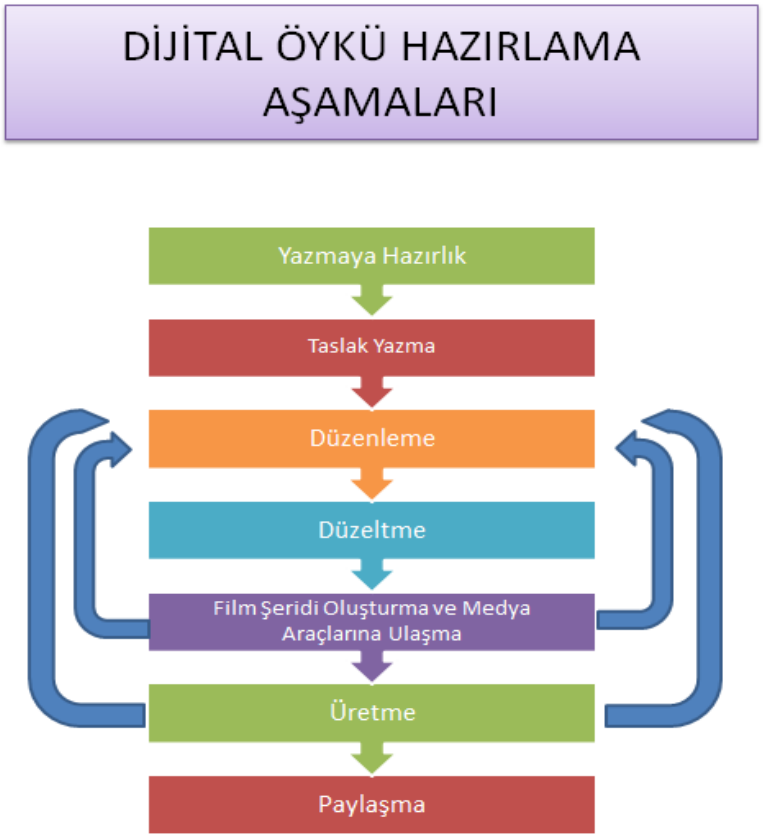
Her akşam yatar
Her sabah kalkar.
Fakat hiç uyumaz. (Güneş)

Geceleri fener, gündüzleri söner. (Yıldız)

Akşam çıkar güneşten korkar kaçar. (Ay)

Hem ısıtır hem yakarım
Tüm canlılara bakarım. (Güneş)

Yazma eşleri oluşturulur. Yüksek ve düşük yazma becerisine sahip öğrenciler eşleştirilmeye çalışılır. Bu sayede yüksek becerili öğrenci ile düşük becerili öğrencinin karşılıklı sosyal etkileşimleri ile bilgiyi yapılandırmalı beklenmektedir. Sonra, **hikâye yazmak için hangi aşamalardan** geçecekleri hatırlatılır. Dijital bir hikâyenin hazırlanması için gerekli olan aşamalar tanıtılır.



Şekil 21. (devam) İkinci Uygulamanın Takip Edildiği Ders Planı

YAZMAYA HAZIRLIK

Yazma bir süreç olarak ele alındığında yazma sürecinin ilk aşaması yazmaya hazırlık aşamasıdır. Bu aşamada yazma konusu belirlenir, yazma konusu ile ilgili düşünceler ve bilgiler toplanır ve yazılacak konu ile ilgili plan yapılır. Bu aşamada öğrencileri yazma konusunda bilişsel ve duyuşsal açıdan hazır hâle getirmek amacıyla çeşitli stratejiler ve teknikler kullanılabilir. Bunlardan bazıları **serbest yazma, beyin fırtınası, KWL** ve hikâye ögeleri ile ilgili **grafik düzenleyicidir.**

Daha sonra uzay ile ilgili **beyin fırtınası** yapmaları istenir **(Etkinlik 2).** Öğrencilerle **karşılıklı diyaloglarla** yazacakları konu ile ilgili bir kavram hakkında beyin fırtınası yapmaları sağlanır. Öğrencilerin beyin fırtınası yapmalarını kolaylaştırmak amacıyla onlara, birtakım, düşünceyi uyarıcı sorular sorulur. Öğrencilerle **sınıf tartışmaları** sayesinde neden beyin fırtınası yapmaları gerektiği ve beyin fırtınasının yazma sürecinde ne gibi faydaları olacağı konuşulur. Ayrıca beyin fırtınasının nasıl yapılacağı bir örnekle **modellenir.**

Beyin fırtınası sayesinde öğrencilerin konu hakkında bazı ön bilgilerini ortaya çıkardıktan sonra onlardan **KWL** tekniğini kullanmaları istenir. Bu teknikte öğrencilerden yazma konusu hakkında ne bildikleri, ne bilmek istedikleri ve ne öğrendikleri hakkında yazı yazmaları istenir. Bu tekniği kullanırken öğrencilerin konu hakkında **internetten araştırma yapmaları** beklenir **(Etkinlik 3).**

Öğretmen bu aşamada internetin bir konu hakkında araştırma yapmak için etkin bir şekilde nasıl kullanılacağı, anahtar kelimeler kullanarak nasıl araştırma yapılacağı ve internetten nasıl bilgi edineceği gibi konularda rehberlik etmek için süreci **sesli düşünerek modeller.** Ayrıca öğrenciler internetten araştırma yaparken aradıkları bilgiye ulaşmalarını sağlamak ve KWL stratejisini etkin bir şekilde kullanmalarını sağlamak amacıyla sorular sorarak (Ne araştırıyorsun? Ne tür bilgiler arıyorsun? Aradığın bilgilere ulaşmak için neler yaptın ve başka neler yapabilirsin?) **karşılıklı diyaloglarla** sürece destek olur. Öğrencilerin araştırma özerkliği kademeli olarak sağlanır.

Bu araştırma öğrencilerin bu kavramlar hakkında **bilgi seviyesi ve kelime hazinesinin gelişimine** destek olacaktır. Bu sayede öğrencilerin kelime hazinesi ve ön bilgilerinin artırılmasıyla daha kapsamlı ve ayrıntılı hikâyeler yazmaları sağlanır. Sonra öğrencilerden uzayla ilgili kendilerini kısıtlamadan 10 dakika boyunca olası yazma fikirlerini keşfetmeleri için **serbest yazı** yazmaları istenir.

Berkay gezegenler, yıldızlar ve uzayda yaşamla ilgili araştırmalara katılan bir astronottur. Yine bir gün uzaya çıktığında araştırma yaparken başından geçenlerle ilgili bir hikâye yazabilir misin?

Öğrencilerden belirli bir olayı anlatan bir hikâye yazmaları için onlara **resimli yazma yönlendiricisi** gösterilir. Daha sonra yazacakları konu hakkında **yazma planı** oluşturmaları istenir **(Etkinlik 1).** Yazma planında onlardan yazma amaçları, yazma konusu, hedef kitle ve metin türü gibi ögeleri doldurmaları istenir. Yazma planı yapılmadan önce öğretmen başka bir konu hakkında örnek bir yazma planının nasıl oluşturulacağını sesli düşünerek **modeller.**

Şekil 21. (devam) İkinci Uygulamanın Takip Edildiği Ders Planı

Daha sonra öğrencilerden hikâyeyi hangi okuyucu kitle için yazdıklarını belirlemeleri istenir. Her yazının bir amacı olduğu; bazı yazıların bilgilendirmek amacıyla yazıldığı, bazı yazıların ikna etmek amacıyla yazıldığı, bazı yazıların ise eğlendirmek amacıyla yazıldığı ifade edilir. Öğrencilerden böyle bir hikâye yazmalarındaki amacın ne olduğunu belirlemeleri istenir. Daha sonra her yazının bir türü olduğu ifade edilir. Öğrencilerle **sınıf tartışmaları yaparak** planlamanın neden önemli olduğu ortaya çıkarılır.

Öğrencilerden seçtikleri resimli yönlendiriciler üzerine düşünmeleri ve hikâye ögeleri ile ilgili **grafik organize edici** oluşturmaları istenir **(Etkinlik 4).** Öğrencilerin grafik organize edici oluşturmalarında hikâye elementlerinin göz önüne alınması gerektiği ifade edilir. Öğrencilerle neden grafik düzenleyicileri kullanmaları gerektiği ve grafik düzenleyicinin yazma sürecinde ne gibi faydaları olacağı **sınıf tartışmaları** sayesinde tartışılır. Öğrencilere grafik düzenleyicinin nasıl hazırlanacağı, öğretmenin sesli düşünmesi ile **modellenir**. Öğrencilerin hikâye ögelerini oluşturmalarında, grup üyeleri ile **karşılıklı diyaloglar** gerçekleştirilir. Bu diyaloglarda öğrencilerin hikâye ögelerini oluşturmaları, soru cevap şeklinde tartışılarak sağlanır.

Mini Ders:

Şekil 21. (devam) İkinci Uygulamanın Takip Edildiği Ders Planı

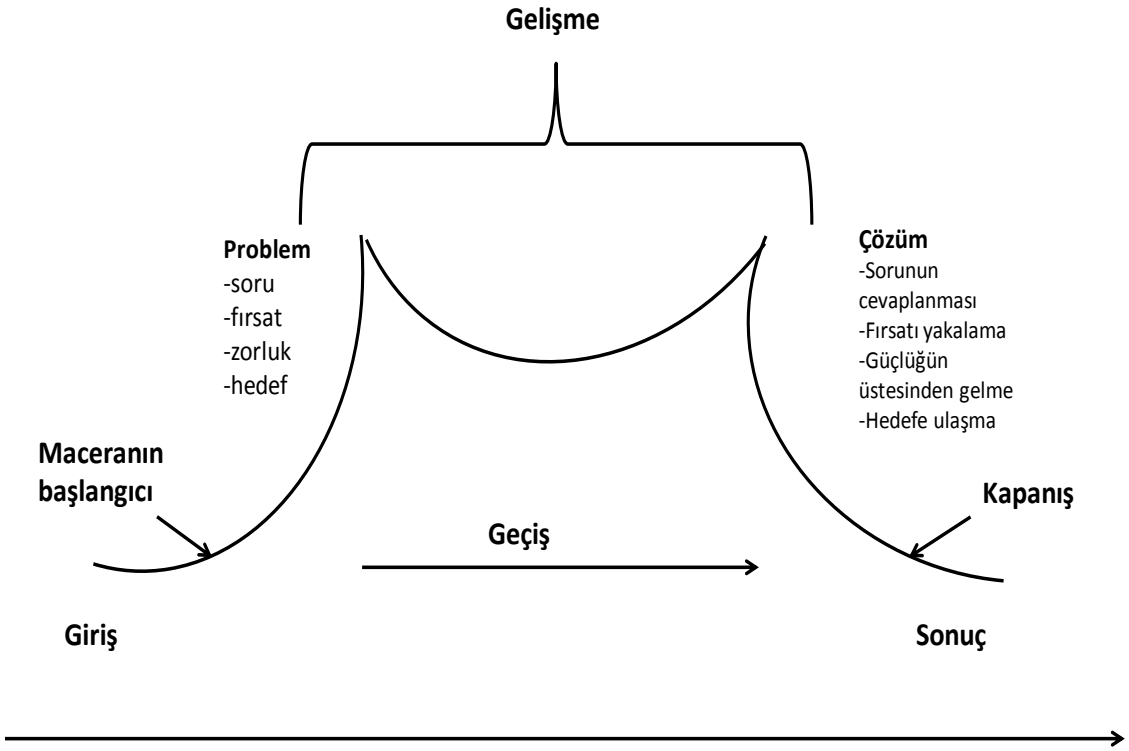
Hikâyenin başında problem tanıtılır. Hikâyenin ortasında karakter problemi çözmeye çalışırken engellerle yüz yüze gelir. En dikkat çekici bölüm problem çözülmeden önceki bölümdür ve hikâyenin sonu ile orta bölümünü birbirinden ayırır. Hikâyenin sonunda problem çözülür ve engellerin üstesinden gelinir.

Hikâye edici metinlerle ilgili her hikâyenin bir başı, ortası ve sonunun olduğu belirtilir. Örnek **metin analizi** yapılır. Örnek hikâyede öğrencilerden hikâyenin başını, ortasını ve son bölümlerini belirlemeleri istenir.

Temel olarak bir hikâye 3 bölüme ayrılır: başı, ortası ve sonu. Yazar ilk bölümde karakterleri tanıtır, durumu tanımlar ve problemi ortaya koyar. Yazar hikâye boyunca temayı sürdürmek ve olay örgüsü geliştirmek için olayları, mekânı ve karakterleri kullanır. Orta bölümde çatışmayı sunar. Karakterlerin problemi çözmesini neyin engellediğini ortaya koyar. Karakterlerin bu engelleri nasıl ele aldığı hakkında ek şüpheler yaratır ve bu da okuyucunun ilgisini tutar. En uzun bölümdür. Karakterler hakkında geniş bilgi verilir. Sonunda ise okur kahramanın başarılı olup olmadığını öğrenir. Problem çözülür ve sonuç ortaya konur.

Örnek hikâyeler incelenir. Hikâyenin baş, orta ve son bölümlerinin görsel sunumu incelenir.

Hikâye haritası



Şekil 21. (devam) İkinci Uygulamanın Takip Edildiği Ders Planı

TASLAK OLUŞTURMA

Öğrencilerin hikâye planlarını bitirmelerinden sonra onlardan kafalarındaki hikâyeyi imla ve noktalama gibi kuralları düşünmede kaba bir taslak olarak olduğu gibi yazmaları istenir. Öğrencilere yazının noktalama, imla ve dil bilgisi kuralları gibi mekanik yönleri şu an itibariyle kafalarından silmeleri istenir. Tüm güçlerini **hikâyenin içeriğine** harcamaları istenir **(Etkinlik 4).** Ayrıca bu bölümde hikâyeye bir başlık bulmaları istenir.

Hikâyelerini yazarken öğrencilere aşağıdaki **yazma yönergeleri** tanıtılır. Öğretmen bu yönergeleri öğrencilerin daha iyi anlaması için açıklar ve öğrencilere örnek kullanımlar gösterir.

Mini Ders

Yazma Yönergeleri

Hikâyene etkili bir girişle başla!

Hikâyende diyaloglara yer ver!

Yazarken benzetmelerden faydalan!

Hikâyede karakterlerin duygularını ifade etmek için vücut diline yer ver!

İçsel konuşmaya yer ver!

Etkili bir sonla bitir!

Ayrıca öğrencilerin hikâyelerini yazarken cümleler arasındaki tutarlılığı ve bütünlüğü artırmaları amacıyla **bağlayıcı kelimeler** kullanmaları gerektiği hatırlatılır: Sonunda, böylece, ama, fakat, bu nedenle, bu yüzden, bu arada, bundan böyle, artık, bundan sonra vb. kelimeler tanıtıldıktan sonra öğrencilerin daha iyi anlaması için öğretmen bu kelimelerin kullanımını **modeller** ve örneklendirir. Örnek **cümle analizleri** öğrencilere tanıtılır. Neden bağlayıcı kelimelerin kullanılması gerektiği **sınıf tartışmaları** ile gerçekleştirilir.

Öğrenciler yazılarını yazarken karakterlerin özellikleri, hikâyenin geçtiği mekân, olay örgüsü, paragraf yapılandırma ve cümle akıcılığı gibi ögeleri gerçekleştirmeleri amacıyla **karşılıklı diyaloglar** yapılır.

DÜZENLEME

Öğrencilerden kafalarındaki hikâyeyi olduğu gibi yazdıktan sonra hikâyeyi düzenlemeleri istenir. Hikâyeyi düzenlemeden önce yazma grubu ile yazılarını paylaşırlar. Onlardan gelen geri-dönütler doğrultusunda yazılarını tekrar düzenlerler. Bu aşamada öğrencilerden yazma ile ilgili tartışmalara aktif bir şekilde katılmaları istenir. Öğrencilerle neden düzenleme yapılması gerektiği hakkında **sınıf tartışması** yapılır. **Karşılıklı diyaloglarla** öğrencilerin düzenleme yapmaları için gerekçe oluşturmaları beklenir. Yazılarında öğrenciler ekleme, silme ve genişletme yapabilirler. Daha sonra kendi yazılarını tekrar incelerler. İçerik olarak öğrenciler bu aşamada yazılarını tamamlarlar. Bu süreçte öğrencilerin düzenleme stratejisini nasıl kullanabilecekleri ve neden düzenleme yapmaları gerektiği tartışılır. Öğrencilerin olası gelişim alanı, çeşitli sorular sorularak ortaya çıkarılır (Hikâyede düzenleme neden yapılır? Düzenleme aşamasında neler yapılır? Hikâye nasıl düzenlenir?).

Öğrencilerin düzenleme stratejisi hakkındaki bilgi ve deneyimleri ortaya çıkarıldıktan sonra **olası gelişim alanları** içinde öğrenme gerçekleştirilir. Öğrencilerin düzenleme stratejisi kullanım yeterlikleri**, öğretim çerçevesi (scaffolding)** sayesinde kademeli olarak artırılır. Öğretmen strateji kontrolünü öğretmenden öğrenciye vererek özerk strateji kullanımını destekler. Öğrenciler düzenleme stratejisini kullanırken hikâyelerindeki eksik olan bölümlerle ilgili taslak üzerinde renkli kalemlerle notlar almaları sağlanır.

Şekil 21. (devam) İkinci Uygulamanın Takip Edildiği Ders Planı

DÜZELTME

Bu aşamada ise öğrenciler içerik olarak tamamladıkları yazılarını baştan sona gözden geçirirler ve noktalama, imla ve gramer hatalarını belirleyerek düzeltirler. Mekanik düzeltmeler de tamamlandıktan sonra öğrencilerin hikâyeleri yazılı olarak hazır hâle gelmiş durumdadır **(Düzeltme kontrol listesi).** Bu aşamada öğrencilerden yazma ile ilgili tartışmalara aktif bir şekilde katılmaları istenir. Öğrencilerle neden düzeltme yapılması gerektiği hakkında **sınıf tartışması** yapılır. **Karşılıklı diyaloglarla** öğrencilerin düzeltme yapmaları için gerekçe oluşturmaları beklenir. Bu süreçte öğrencilerin düzeltme stratejisini nasıl kullanabilecekleri ve neden düzeltme yapmaları gerektiği tartışılır. Öğrencilerin olası gelişim alanı, çeşitli sorular sorularak ortaya çıkarılır (Hikâyede düzeltme neden yapılır? Düzeltme aşamasında neler yapılır? Hikâye nasıl düzeltilir?). Öğrencilerin düzeltme stratejisi hakkındaki bilgi ve deneyimleri ortaya çıkarıldıktan sonra **olası gelişim alanları** içinde öğrenme gerçekleştirilir. Öğrencilerin düzeltme stratejisi kullanım yeterlikleri, **öğretim çerçevesi (scaffolding)** sayesinde kademeli olarak artırılır. Öğretmen strateji kontrolünü öğrenciye vererek özerk strateji kullanımını destekler.

MEDYA ARAÇLARINA ULAŞMA (RESİM, VİDEO VE MÜZİK) VE FİLM ŞERİDİ OLUŞTURMA

Öğrencilerden taşınabilir bellek içine dijital hikâye oluşturarak ihtiyaç duydukları medya araçları ve malzemelerini kaydetmeleri için **proje dosyası (projenin adı)** oluşturmalarını isteyiniz. Bu dosyaların isimleri resimler, film şeridi, müzikler ve dijital hikâye şeklinde oluşturulmalıdır. Her bir dosya içerisine öğrenciler topladıkları araçları kaydetmelidirler. Öğrenciler hikâyenin yazma kısmını bitirdikten sonra hikâyelerini dijital hâle getirmeye başlarlar. Ayrıca öğrencilerin oluşturacakları dijital hikâyelerle ilgili resim, video ve ses kayıtları bulmaları veya oluşturmaları istenecektir. Öğrenciler istedikleri takdirde kendileri resim yapabilir; tarayıcı ile medya ortamına aktarabilirler ve müzik kütüphanesinden kendilerine uygun müzikler seçebilirler. Ayrıca öğrencilere bu aşama ve üretme aşamasında dijital bir hikâyenin nitelikleri hatırlatılır.

Mini Ders:

1. *Bakış açısı:* Hikâyeyi kimin bakış açısından anlatılıyor? Kahramanın bakış açısı mı? Üçüncü bir kişinin bakış açısı mı?
2. *Hikâyenin Amacı:* Her hikâyenin bir amacı vardır. Yazarın hikâyeyi anlatırken asıl amacı nedir?
3. *Heyecanlandırıcı Soru:* Yazarın dikkatini canlı tutan ve hikâyenin sonunda cevaplanacak soru. İzleyicinin hikâyenin başından sonuna kadar aklında sürekli kendi kendine bir soru sormasını sağlayınız. Örneğin, "Tilki nasıl hayatta kaldı?" ya da "Tilki nasıl kurtuldu?" vb.
4. *Duygu:* İzleyiciyi hikâyeye duygusal olarak bağlamak önemlidir. Hikâyenin sahip olabileceği bazı duygular şunlardır: heyecan, zafer, sevgi, yalnızlık, güven vb. Hikâyeniz de bir duygu olmalıdır.
5. *Resim ve videolar:* Hikâyenizde bazı bölümleri zihninizde canlandırarak resimleyin ya da bazı bölümlere video ekleyin.
6. *Kendi Sesinin Gücü:* Hikâyeyi seslendirme biçimin hikâyenin vermek istediği duygu ile bağdaşık olmalıdır. Örneğin, hüzünlü bir hikâyeyi seslendirme biçimin ile komik bir hikâyeyi seslendirme biçimin farklı olmalıdır.
7. *Ses ve Müzik:* Hikâyeyi süsleyen ve destekleyen müzik ve diğer seslerden oluşur. Seçtiğin müzik ve diğer sesler senin anlattığın hikâyenin duygu ve içeriği ile uyumlu olmalıdır.
8. *Özgünlük ve Yaratıcılık:* Hikâyenizi yazarken olayları yaratıcı bir şekilde düzenleyin. Yazdığınız hikâye özgün olmalıdır.
9. *Ekonomi:* Hikâyeyi anlatmak için izleyicinin zihnini çok fazla doldurmadan yeteri kadar içerik kullanmak (200-300 kelime) gereklidir. Hikâyenizi ne çok resim kullanarak (10-12 resim) ne de çok fazla kelimeden oluşan hikâye yazarak izleyicinin zihnini doldurmayın ne de çok fazla müzik kullanarak izleyiciyi hikayeden uzaklaştırmayın.
10. *Tempo:* Hikâyenin ritmi, hikâye devam ediyorken ne kadar hızlı ilerlediğidir. Hikâyenizi ne çok hızlı ne de çok yavaş ilerletin. İzleyiciyi sıkmayacak biçimde uygun tempoda hazırlayın.

Şekil 21. (devam) İkinci Uygulamanın Takip Edildiği Ders Planı

Medya Ögeleri

- Dijital fotoğraflar.
- Taranmış resim ve fotoğraflar.
- Müzik.
- Seslendirme.
- Geçiş ve efektler.
- Video, animasyon, ses ve özel oluşturulmuş müzikler.

İnternetten Resim Bulma

- İnternet Explorer'a tıkla.
- Google'a gir.
- Google'da Görseller bölümüne tıkla.
- Arama motoruna bulmak istediğin resimle ilgili anahtar kelimeler yaz.
- Resmin üzerinde sağa tıkla, Resmi Farklı Kaydet'ten oluşturduğun resim dosyasına kaydet.

Ses ve Müzik dosyalarına ulaşma

Film şeridi olayların akışını kontrol etmede fayda sağlamaktadır. Genelde film şeritleri olay panolarından oluşur. Panolar projedeki olayların akışında ana taslak görevi üstlenmektedir. Film şeridi aşamasında ise öğrencilerden hikâyenin hangi bölümünde, resim, video ve ses ögelerinin kullanacaklarına karar vermeleri istenecektir. Film şeridi yapmaları sağlanır **(Etkinlik 5).** Öğrencilerden hikâyelerini bölümlere ayırmaları ve hangi bölümlerde resim, video ya da müzik kullanacaklarını belirlemeleri istenir. Öğrenciler bu aşamada medya araçlarına ulaşırken düzenleme ve düzeltme aşamalarına geri dönerek **döngüsel olarak** hikâyelerini genişletebilir veya yeni bölüm ekleyip çıkarabilirler.

ÜRETME

Bu aşamada ise öğrenciler yazdıkları metni seslendireceklerdir. Seslendirdikleri metni, resim, video ve ses öğeleri ile bütünleştirerek **Photostory 3** programı sayesinde dijital hikâyelerini oluşturmaları istenecektir. Öğrenciler bu aşamada medya araçlarına ulaşırken düzenleme ve düzeltme aşamalarına geri dönerek **döngüsel olarak** hikâyelerini genişletebilir veya yeni bölüm ekleyip çıkarabilirler.

Photostory 3 Programını Açma ve Projeyi Kaydetme:

- Programı açmak için Photostory 3 üzerine çift tıkla.
- Yeni bir hikâyeye başla.

Resim, Ses ve Müzik Ekleme

- Resim al üzerine tıkla.
- Hikâyeyi seslendirmek için ileriye tıkla.
- Hangi resim göründüğünde hikâyenin hangi bölümünü seslendireceğine resmin üzerine tıklayarak seslendir.
- Müzik eklemek için eklemek istediğin resim üzerine tıkla ve müziği ekle.

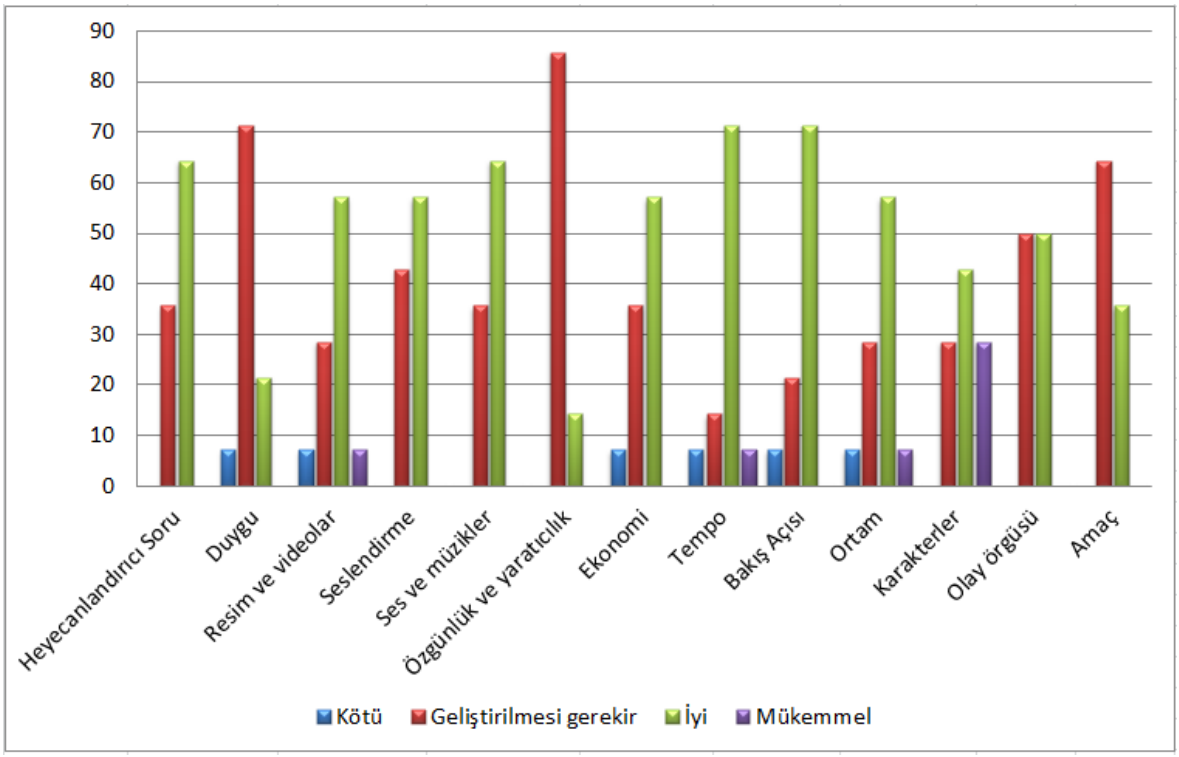
Medyayı Birleştirme:

- Hikâyeyi bilgisayarda kayıttan oynatmak üzere kaydet'e tıkla ve kaydet.

PAYLAŞMA

Bu aşamada öğrenciler son hâlini verdikleri dijital hikâyeleri arkadaşları, öğretmeni ve diğer kişilerle paylaşacaklardır. Youtube öğrencilerin hikâyelerinin izleyici kitlesini genişletmesinde önemli bir araç olarak kullanılabilir.

Şekil 21. (devam) İkinci Uygulamanın Takip Edildiği Ders Planı

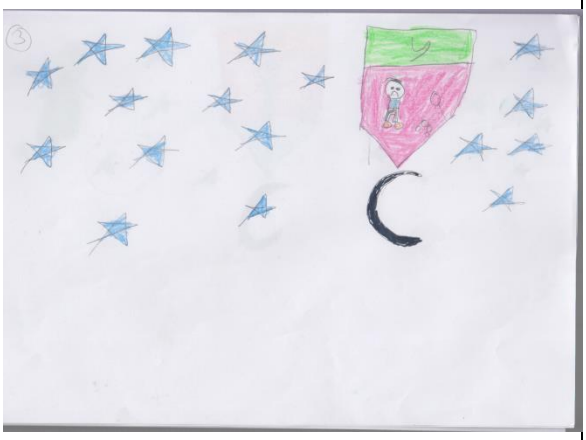


Şekil 22. İkinci Uygulama Hazırlanan Dijital Hikâyelerin Niteliği

İkinci uygulamada öğrenciler toplam 14 adet dijital hikâye hazırlamışlardır. Hikâyeler "Dijital Hikâye Değerlendirme Rubriği" kullanılarak puanlanmıştır (Bkz. Şekil 22). Elde edilen bulgulara göre eşli çalışma olarak tasarlanan ikinci uygulamada, öğrencilerin hazırladıkları dijital hikâyelerin, heyecanlandırıcı soru bakımından %36'sı geliştirilmesi gerekirken, %64'ü iyidir. Hikâyelerde verilmek istenen duygu bakımından dijital hikâyelerin %7'si kötü ve %71'i geliştirimesi gerekirken, yalnızca %21'i iyidir. Hikâyelerde kullanılan resim ve videolar açısından dijital hikâyelerin %7'si kötü ve %29'u geliştirilmesi gerekirken, %57'si iyi ve %7'si mükemmeldir. Seslendirme açısından dijital hikâyelerin %43'ü geliştirilmesi gerekirken, %57'si iyidir. Hikâyelerde kullanılan ses ve müzikler açısından dijital hikâyelerin %36'sı geliştirilmesi gerekirken, %64'ü iyidir. Hikâyelerin özgünlüğü ve yaratıcılığı açısından değerlendirildiğinde ise hikâyelerin %86'sı geliştirilmesi gerekirken, yalnızca %14'ü iyidir. Hikâyelerdeki olayların detaylarındaki ekonomiklik açısından ise %7'si kötü ve %36'sı geliştirilmesi gerekirken, %57'si iyidir. Dijital hikâyelerin tempo açısından %7'si kötü ve %14'ü geliştirilmesi gerekirken, %71'i iyi ve %7'si mükemmeldir. Dijital hikâyeler kullanılan bakış açısı bakımından değerlendirildiğinde, %7'si kötü ve %21'i geliştirilmesi gerekirken, %71'i iyidir. Ortam

açısından dijital hikâyelerin %7'si kötü ve %29'u geliştirilmesi gerekirken, %57'si iyi ve %7'si mükemmeldir. Dijital hikâyeler karakter ögesi açısından %29'u geliştirilmesi gerekirken, %42'si iyi ve %29'u mükemmeldir. Dijital hikâyeler olay örgüsü açısından değerlendirildiğinde, %50'si geliştirilmesi gerekirken, %50'si iyidir. Son olarak ikinci uygulamada hazırlanan dijital hikâyelerin %64'ü amaç bakımından geliştirilmesi gerekirken, %36'si iyidir. Eşli çalışmada en iyi geliştirilen alt öge karakterler olurken, en kötü geliştirilen alt ögeler duygu ile özgünlük ve yaratıcılık olmuştur. Eşli çalışmada öğrenciler ortalama 7,3 resim kullanmışlardır. Hikâyelerin ortalama uzunluğu ise 1 dakika 40 saniye olarak gerçekleşmiştir.

Tüm bu bulgular göz önüne alındığında, eşli çalışmada dijital hikâyelerin büyük çoğunluğu hikâyenin geçtiği yer ve zaman açısından uygun bir şekilde yapılandırılmış ve hikâyelerin kahramanları iyi düzeyde detaylara sahiptir. Olay örgüsünü açısından bakıldığında, dijital hikâyelerin yarısı iyi bir şekilde başı, ortası ve sonu olarak yapılandırılmış ve bir problem belirlenerek çözülmüştür. Diğer yarısı ise olay örgüsü bakımından istenen düzeye ulaşamamıştır. Dijital hikâyelerin büyük çoğunluğu uygun bir bakış açısından anlatılmıştır. Ancak eşli çalışmada dijital hikâyelerin büyük çoğunluğu ana fikir açısından istenen düzeyde değildir. Diğer taraftan öğrenciler hikâyelerinde seyirciyi hikâyeye bağlayan bir heyecanlandırıcı soru oluşturabilmişler, hikâyelerindeki uygun bölümlere uygun resimleri seçebilmişler ve resim geçişlerini uygun bir şekilde ayarlayabilmişlerdir. Hikâyelerin yarısından fazlası konusuna ve içeriğine uygun bir şekilde seslendirmeye sahipken yarıya yakını ise seslendirme açısından istenen düzeye ulaşamamışlardır. Öğrencilerin büyük çoğunluğu hikâyelerinin bölümlerini uygun düzeyde ayrıntılandırabilmişler ve olay örgüsüne uygun bir şekilde tempo ayarlayabilmişlerdir. Eşli çalışmada, öğrenciler hikâyeleri ile uygun bir duygu vermekte zorlanmışlar ve yaratıcılık ve özgünlük konusunda istenen düzeye ulaşamamışlardır. Aşağıda öğrencilerin eşli çalışmada hazırladıkları hikâyelerden, değerlendirmede ilki yüksek ve ikincisi düşük puan alan iki dijital örneği hikâye sunulmuştur:

Berkay bir astronottu. Uzaya gitmeye karar vermişti.	*Uzay aracına binip uzaya gitti. Ayı incelemeye başlamıştı. Ay Hilal şeklindeydi ve parlaktı.*
	
Sonra birden bire uzay aracı bozuldu. Beykay Aya çakılmıştı. Berkay içinden hemen bir yol bulmalıyım dedi.	*İçinden bağırabilirim dedi. Sonra uzay boşluğuna bağırmaya başladı. Sonra bir uzaylı gördü.*

Şekil 23. Sonnur ve Memduh'un "Uzay Gezisi" İsimli Dijital Hikâyesi

Yardım eder misin? Dedi. Uzaylı kafasını sallayıp araçlarını getirdi. Sonra tamir etmeye başladı.	*Berkay "Artık tanışalım mı? Uzaylı yine kafasını salladı. Uzaylı " Benim bir aracım var" dedi. Ve ben üç gözlü ve dört ayaklıyım" dedi.*
Uzaylı " Sen nasıl düştün?" Berkay " Uzay aracım bozulduğu için buraya düştüm" dedi.	*Uzaylı ve Berkay tamir ettiler. Sonra Berkay evine döndü. O günü hiç unutmadı. Ve çok mutlu oldu.*

Şekil 23. (devam) Sonnur ve Memduh'un "Uzay Gezisi" İsimli Dijital Hikâyesi

Şekil 23'te görüldüğü gibi, Sonnur ve Memduh'un "Uzay Gezisi" isimli dijital hikâyeleri giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine dayalı olarak yapılandırılmıştır. Hikâyede bir problem tasarlanmış ve problemin nasıl çözüldüğü açıklanmıştır *(Berkay'ın uzay aracının bozulması ve uzaylının yardım etmesi.)*. Hikâyede bir amaç olduğu hissedilse de izleyicinin zihninde tam olarak belirmemektedir. Hikâyede karakterler bellidir ve karakterler hakkında

yeteri kadar bilgi verilmektedir (*Uzaylı "Benim bir aracım var" dedi. Ve ben üç gözlü ve dört ayaklıyım" dedi.).* Hikâyede zaman belli değildir ancak mekân hakkında yeterli bilgi verilmektedir (*Ay Hilal şeklindeydi ve parlaktı.)*. Hikâyede yazar üçüncü kişinin bakış açısını kullanmaktadır ve hikâye ile tutarlıdır. Hikâyede izleyicinin zihninde bir soru oluşturmaktadır *(Acaba Berkay'ın aracı nasıl tamir oldu?).* Hikâyede verilmek istenen bir duygu olduğu hissedilse de açık bir şekilde anlaşılamamaktadır. Hikâyede toplam 8 adet resim kullanılmıştır. Resimler, hikâyede yaşanan olaylarla ve seslendirme ile tutarlıdır. Yazarın hikâyeyi seslendirme biçimi hikâyenin konusu ve amacı ile tutarlıdır. Hikâyede kullanılan müzik hikâyenin amacına, duygusuna ve içeriğine uygundur. Hikâye izlendiğinde biraz yaratıcı ve özgün olduğu görülmektedir. Hikâye genelde uygun miktarda detaylara sahiptir. Hikâyenin temposu olay örgüsüne uygundur. Hikâye toplam 1 dakika 26 saniye uzunluğundadır (https://www.youtube.com/watch?v=pW8f37To73Q&feature =youtu.be).

Berkay çok iyi biridir. Zayıftır, saçları siyahtır. gözleri mavidir. Berkay uzaya gitmek istemiş.	*Uzaya gitmiş orası o kadar güzelmişki hiç gitmek istememiş orası çok karanlıkmış. ayın üstüne konmuş.*

Şekil 24. Elfida ve Binnur'un "Berkay'ın Arkadaşı" İsimli Dijital Hikâyesi

Berkay şöyle demiş keşke arkadaşlarım da burada olsa demiş. ufoyu görmüş.	*Bekay ufoyu görünce çok korkmuş Berkay yanında çok küçük kalıyormuş.*
Ufo ile Berkay oyun oynamışlar Saklanbaç yakalamaç oynamışlar. Çok eylenmişler.	*Berkay ufoyu dünyasına götürmüş arkadaşlarıyla tanıştırmış ufo da bizimle arkadaş olabilir mi?*

Şekil 24. (devam) Elfida ve Binnur'un "Berkay'ın Arkadaşı" İsimli Dijital Hikâyesi

Berkay çok sevinmişdi oyun oynamaya başladılar çok iyi bir arkadaş olmuşlar. Ufoyu çok sevmişler.	

Şekil 24. (devam) Elfida ve Binnur'un "Berkay'ın Arkadaşı" İsimli Dijital Hikâyesi

Şekil 24'te görüldüğü gibi Elfida ve Binnur'un "Berkay'ın Arkadaşı" isimli dijital hikâyesinin giriş, gelişme ve sonuç bölümleri tam olarak net değildir. Hikâyede açık bir problem yoktur ve problemin nasıl çözüldüğü belli değildir. Hikâyede bir amaç olduğu hissedilse de izleyicinin zihninde tam olarak belirmemektedir. Hikâyede karakterler bellidir ve karakterler hakkında bilgi verilmektedir (*Berkay çok iyi biridir. Zayıftır, saçları siyahtır. gözleri mavidir.).* Hikâyede zaman belli değildir ve mekân hakkında bilgi verilmektedir (*Uzaya gitmiş orası o kadar güzelmişki hiç gitmek istememiş orası çok karanlıkmış. ayın üstüne konmuş.).* Yazar hikayeyi üçüncü kişinin bakış açısından anlatmaktadır ve genelde hikâye ile tutarlıdır. Hikâyede izleyicinin zihninde bir soru oluşsa da tam olarak ne olduğu anlaşılamamaktadır. Hikâyede verilmek istenen bir duygu olduğu hissedilse de açık bir şekilde anlaşılamamaktadır. Hikâyede toplam 7 adet resim kullanılmıştır. Kullanılan resimler hikâyeyi yansıtsa da bazı resimlerin hikâyeye uygun olmadığı söylenebilir. Hikâyenin seslendirilme biçimi hikâyenin konusu ve amacı ile tutarlı olsa da izleyiciye duyguyu hissettirememektedir. Kullanılan müzik hikâyenin konusuna, amacına ve duygusuna tam olarak uygun değildir. Hikâye izlendiğinde biraz yaratıcı ve özgün olduğu görülmektedir. Hikâyedeki detaylar bulanıktır bazı bölümler ya çok kısa ya da çok uzundur. Hikâyenin temposu ya çok yavaştır ya da çok hızlı; olay

örgüsüne uygun değildir. Hikâye 127 saniye uzunluğundadır (https://www.youtube.com/watch?v=y_3j2fe E4fk&feature=youtu.be).

Üçüncü Uygulamada Hazırlanan Dijital Hikâyelerin Niteliğinin ve Ders Planının Gelişimi Nasıldır?

Üçüncü uygulamada, öğrencilerden kendi yaşamlarında bir olayı hikâyeleştirerek anlatmaları istenmiştir. Bu uygulamada da öğrencilere benzer şekilde çalışma kitapları dağıtılmıştır. Öğrencilerin yaşamlarındaki hangi olayı anlatacaklarına karar vermeleri için seyahat ettiğim yerler, en sevdiğim şeyler, nefret ettiğim şeyler gibi konularda beyin fırtınası yapmaları istenmiştir. Beyin fırtınasından yola çıkarak hayatlarındaki bir olayı seçmeleri ve bunu dijital hikâye hâline getirmeleri istenmiştir. Bu uygulamada öğrencilerin bireysel olarak hikâyelerini yazmalarına rağmen çeşitli aşamalarda yardımlaşmaları için çalışma grupları oluşturulmuştur. Çalışma grupları sayesinde dijital hikâye oluşturma sürecinin çeşitli aşamalarında (Düzenleme, düzeltme ve üretme vb.) öğrenciler birbirlerinin hikâyelerini geliştirmelerine yardımcı olmuşlardır. Sürecin sonunda öğrencilerden toplam 26 adet dijital hikâye elde edilmiştir. Üçüncü uygulamada yapılan değişiklikler şunlardır:

1. Üçüncü uygulamada hikâye konusu öğrencilerin yaşamlarından geleceği için beyin fırtınası etkinliği sevdiğim şeyler, gittiğim yerler, korktuğum şeyler ve yeni öğrendiklerim gibi bölümler eklenerek genişletilmiştir.
2. Çalışma kitabına örnek beyin fırtınası, örnek yazma planı ve örnek grafik düzenleyici gibi bölümler eklenerek çocukların modellemesi kolaylaştırılmaya çalışılmıştır. Uygulamanın takip edildiği ders planı Şekil 25'te verilmiştir.

İLKOKUL ÜÇÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNE YAZMA ÖĞRETİMİNDE DİJİTAL HİKÂYEDERS PLANI (Kişisel Hikâye)

Dersin Adı: Türkçe

Sınıf: 3

Tema:

Yazma Konusu: Dijital Hikâye (Kişisel)

Süre: 40'+40'+40'+40'+40'+40'+40'+40'+40'+40'+40'+40'+40'+40'+40'+40'+40'

Araç Gereçler: Tarayıcı, bilgisayarlar, taşınabilir bellekler, çalışma kitabı, internet bağlantısı, Photostory 3, kamera, yazıcı, boya kalemleri, A4 kâğıtlar, kulaklıklar, iz düşüm aleti ve mikrofonlar.

Kazanımlar:

- Yazmak için hazırlık yapar.
- Yazma amacını belirler.
- Anlamlı ve kurallı cümleler yazar.
- Yazılarında noktalama işaretlerini doğru ve yerinde kullanır.
- Yazılarında imla kurallarını uygular.
- Konu dışına çıkmadan yazar.
- Yazılarında kelime tekrarından kaçınır.
- Yazma yöntemini belirler.
- Yazma konusunu belirler.
- Hikâye yazar.
- Yazısının giriş ve sonuç cümlelerini özenle seçer.
- Yazılarında söz varlığından yararlanır.
- Olayları oluş sırasına göre yazar.
- Yazılarında mizahi öğelere yer verir.
- Mantıksal bütünlük içinde yazar.
- Yazılarında ana fikre yer verir.

Beceriler: Yazma, mekanik beceriler, sunum, problem çözme, yapılandırma ve değerlendirme, yeni okuryazarlık becerileri.

Stratejiler: Planlama, fikir üretme, fikirleri organize etme, düzeltme, düzenleme ve canlandırma.

Kullanılan Yöntem ve Teknikler: Düzanlatım, soru-cevap, sınıf tartışması, modelleme, metin analizleri, karşılıklı diyaloglar, öğrenciler arası etkileşim, beyin fırtınası, grafik düzenleyici ve yazma planı.

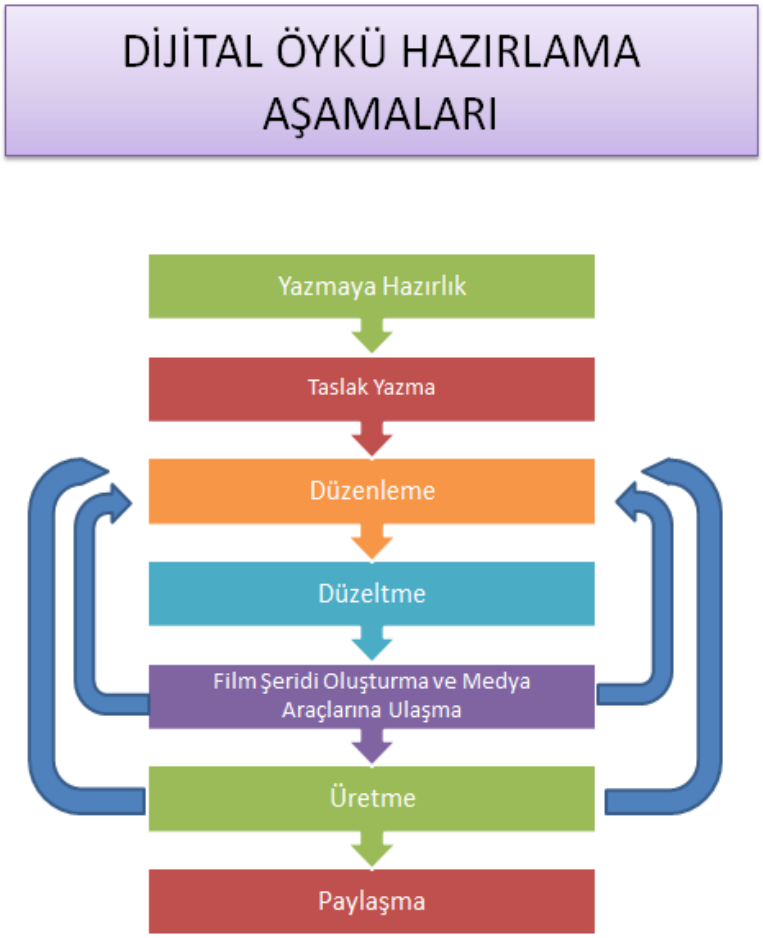
Ölçme ve Değerlendirme Araçları: Dijital hikâye değerlendirme rubriği, düzenleme kontrol listesi ve düzeltme kontrol listesi.

GİRİŞ

Dersin başında öğrencilerin dikkatini çekmek amacıyla "Eve giden yol" isimli kişisel dijital hikâye izletilir. Daha sonra öğretmen "Eve giden yol" isimli dijital hikâye ile daha önce hazırlanan dijital hikâyeler arasındaki farklılıklar tartışılır. Öğrencilere sorulan sorularla kişisel hikâyelerin kendi yaşamlarındaki gerçek deneyimlerden geldiği ve daha önce yaşadıkları bir olayı hikâyeleştirerek dijital hâle getirecekleri vurgulanır.

Şekil 25. Üçüncü Uygulamanın Takip Edildiği Ders Planı

Bu çalışmadan öğrencilere eşli ya da grup çalışması yapmayacakları her öğrencinin bireysel olarak hikâyelerini yazacakları vurgulanır. Bununla birlikte, öğrencilerin hikâyelerini yazma sürecinde fikir alışverişi yapmaları ve birbirlerinden faydalanmaları amacıyla 4'er kişilik yazma grupları oluşturulur. Bu grupların düzenleme ve düzeltme aşamalarında birlikte çalışacakları hatırlatılır. Sonra **hikâye yazmak için hangi aşamalardan** geçecekleri hatırlatılır. Dijital bir hikâyenin hazırlanması için gerekli olan aşamalar tanıtılır.



YAZMAYA HAZIRLIK

Yazma bir süreç olarak ele alındığında yazma sürecinin ilk aşaması yazmaya hazırlık aşamasıdır. Bu aşamada yazma konusu belirlenir, yazma konusu ile ilgili düşünceler ve bilgiler toplanır ve yazılacak konu ile ilgili plan yapılır. Bu aşamada öğrencileri yazma konusunda bilişsel ve duyuşsal açıdan hazır hâle getirmek amacıyla çeşitli stratejiler ve teknikler kullanılabilir. Bunlardan bazıları **serbest yazma, beyin fırtınası, KWL** ve hikâye ögeleri ile ilgili **grafik düzenleyicidir**.

Şekil 25. (devam) Üçüncü Uygulamanın Takip Edildiği Ders Planı

İlk olarak öğrencilerin geçmiş yaşamlarındaki deneyimlerini ortaya çıkarmak için en sevdiği şeyler, gittiği yerler ve korktuğu şeyler gibi deneyimlerle ilgili **beyin fırtınası** yapmaları istenir **(Etkinlik 2).** Öğrencilerle **karşılıklı diyaloglarla** yazacakları konu ile ilgili bir kavram hakkında beyin fırtınası yapmaları sağlanır. Öğrencilerin beyin fırtınası yapmaları kolaylaştırmak amacıyla öğrencilere birtakım düşünceyi uyarıcı sorular sorulur. Öğrencilerle **sınıf tartışmaları** sayesinde neden beyin fırtınası yapmaları gerektiği ve beyin fırtınasının yazma sürecinde ne gibi faydaları olacağı konuşulur. Ayrıca beyin fırtınasının nasıl yapılacağı bir örnekle **modellenir**. Çalışmada kitabındaki örnek **beyin fırtınası** gösterilir.

Öğrencilerden yazacakları konu hakkında **yazma planı** oluşturmaları istenir **(Etkinlik 1).** Yazma planında öğrencilerden yazma amaçları, yazma konusu, hedef kitle ve metin türü gibi ögeleri doldurmaları istenir. Öğrenciler doldurmaya başlamadan önce öğretmen başka bir konu hakkında örnek bir yazma planının nasıl oluşturulacağını **sesli düşünerek modeller.**

Daha sonra hikâyeyi hangi okuyucu kitle için yazdıklarını belirlemeleri istenir. Her yazının bir amacı olduğu bazı yazıların bilgilendirmek amacıyla yazıldığı, bazı yazıların ikna etmek amacıyla yazıldığı, bazı yazıların ise eğlendirmek amacıyla yazıldığı ifade edilir. Böyle bir hikâye yazmalarındaki amacın ne olduğunu belirlemeleri istenir. Daha sonra her yazının bir türü olduğu ifade edilir. Öğrencilerle **sınıf tartışmaları yaparak** planlamanın neden önemli olduğu ortaya çıkarılır.

Mini Ders:

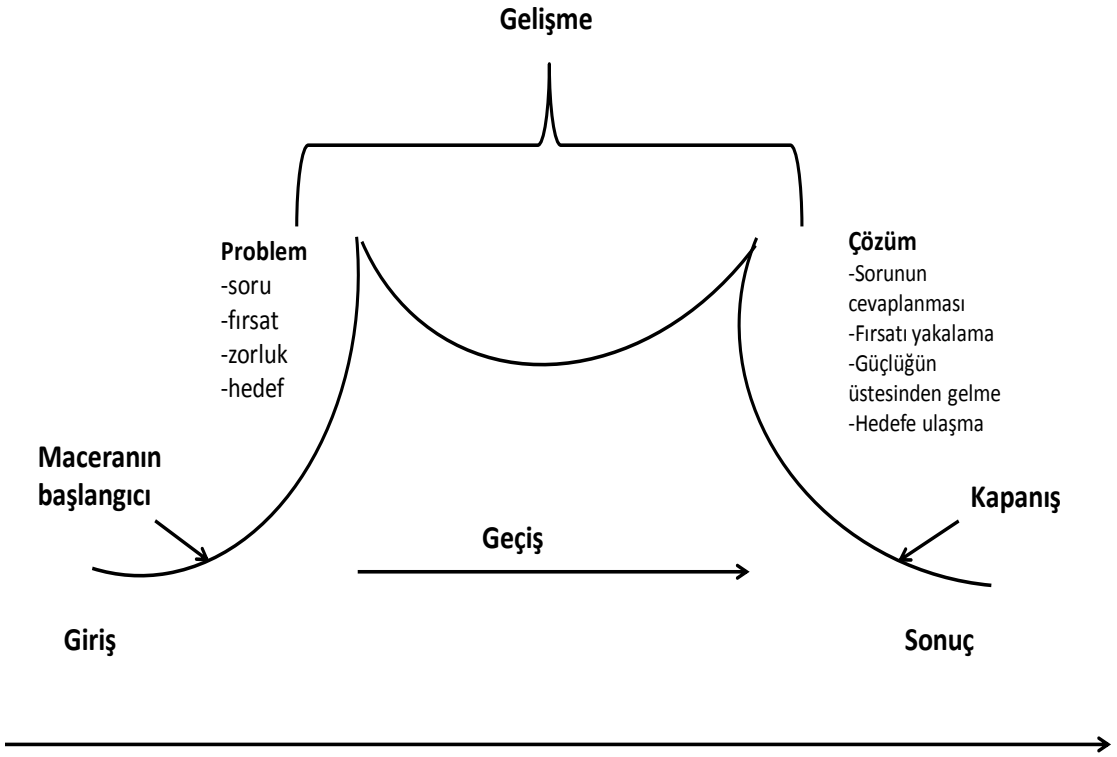
Şekil 25. (devam) Üçüncü Uygulamanın Takip Edildiği Ders Planı

Hikâye edici metinlerle ilgili olarak; her hikâyenin başı, ortası ve sonu bölümünün olduğu belirtilir. Örnek **metin analizi** yapılır. Örnek hikâyede, öğrencilerden hikâyenin baş, orta ve son bölümlerini belirlemeleri istenir.

Temel olarak bir hikâye 3 bölüme ayrılır: başı, ortası ve sonu. Yazar ilk bölümde karakterleri tanıtır, durumu tanımlar ve problemi ortaya koyar. Yazar hikâye boyunca temayı sürdürmek ve olay örgüsü geliştirmek için olayları, mekânı ve karakterleri kullanır. Orta bölümde çatışmayı sunar. Karakterlerin problemi çözmesini neyin engellediğini ortaya koyar. Karakterlerin bu engelleri nasıl ele aldığı hakkında ek şüpheler yaratır ve bu da okuyucunun ilgisini tutar. En uzun bölümdür. Karakterler hakkında geniş bilgi verilir. Sonunda ise okur kahramanın başarılı olup olmadığını öğrenir. Problem çözülür ve sonuç ortaya konur.

Örnek hikâyeler incelenir. Hikâyenin baş, orta ve son bölümlerinin görsel sunumu incelenir.

Hikâye haritası



Şekil 25. (devam) Üçüncü Uygulamanın Takip Edildiği Ders Planı

Öğrencilerden seçtikleri kişisel hikâyeleri üzerine düşünmeleri ve hikâye ögeleri ile ilgili **grafik organize edici** oluşturmaları istenir **(Etkinlik 4).** Öğrencilerin grafik organize edici oluşturmalarında hikâye elementlerinin göz önüne alınması gerektiği ifade edilir. Öğrencilerle sınıf tartışmaları sayesinde neden grafik düzenleyiciler kullanmaları gerektiği ve grafik düzenleyicinin yazma sürecinde ne gibi faydaları olacağı sınıf tartışmaları sayesinde tartışılır. Öğrencilere grafik düzenleyicinin nasıl hazırlanacağı öğretmenin sesli düşünmesi ile **modellenir.** Öğrencilerin hikâye ögelerini oluşturmalarında **karşılıklı diyaloglar** gerçekleştirilir. Bu diyaloglarda öğrencilerin hikâye ögelerini oluşturmaları soru cevap şeklinde tartışılarak sağlanır. Ayrıca çalışma kitabındaki örnek hikâye ögeleri etkinliği gösterilir.

TASLAK OLUŞTURMA

Öğrencilerin hikâye planlarını ve hikâye ögelerini bitirmelerinden sonra onlardan kafalarındaki hikâyeyi imla ve noktalama gibi kuralları düşünmeden kaba bir taslak olarak olduğu gibi yazmaları istenir. Öğrencilere yazının noktalama, imla ve gramer kuralları gibi mekanik yönleri şu an itibariyle kafalarından silmeleri istenir. Tüm güçlerini **hikâyenin içeriğine** harcamaları istenir **(Etkinlik 4).** Ayrıca bu bölümde hikâyeye bir başlık bulmaları istenir.

Hikâyelerini yazarken öğrencilere aşağıdaki **yazma yönergeleri** tanıtılır. Öğretmen bu yönergeleri öğrencilerin daha iyi anlaması için açıklar ve öğrencilere örnek kullanımlar gösterir.

Mini Ders

Yazma Yönergeler

Hikâyene etkili bir girişle başla!

Hikâyende diyaloglara yer ver!

Yazarken benzetmelerden faydalan!

Hikâyede karakterlerin duygularını ifade etmek için vücut diline yer ver!

İçsel konuşmaya yer ver!

Etkili bir sonla bitir!

Ayrıca öğrencilerin hikâyelerini yazarken cümleler arasındaki tutarlılığı ve bütünlüğü artırmaları amacıyla **bağlayıcı kelimeler** kullanmaları gerektiği hatırlatılır: sonunda, böylece, ama, fakat, bu nedenle, bu yüzden, bu arada, bundan böyle, artık, bundan sonra vb. kelimeler tanıtıldıktan sonra öğrencilerin daha iyi anlaması için öğretmen bu kelimelerin kullanımını **modeller** ve örneklendirir. Örnek **cümle analizleri** öğrencilere tanıtılır. Neden bağlayıcı kelimelerin kullanılması gerektiği **sınıf tartışmaları** ile gerçekleştirilir.

Öğrenciler yazılarını yazıyorken karakterlerin özellikleri, hikâyenin geçtiği mekân, olay örgüsü, paragraf yapılandırma ve cümle akıcılığı gibi ögeleri gerçekleştirmeleri amacıyla **karşılıklı diyaloglar** yapılır.

Şekil 25. (devam) Üçüncü Uygulamanın Takip Edildiği Ders Planı

DÜZENLEME

Öğrenciler kafalarındaki hikâyeyi olduğu gibi yazdıktan sonra hikâyeyi düzenlemeleri istenir. Hikâyeyi düzenlemeden önce yazma grubu ile yazılarını paylaşırlar. Onlardan gelen geri-dönütler doğrultusunda yazılarını tekrar düzenlerler. Bu aşamada öğrencilerden yazma ile ilgili tartışmalara aktif bir şekilde katılmaları istenir. Öğrencilerle neden düzenleme yapılması gerektiği hakkında **sınıf tartışması** yapılır. **Karşılıklı diyaloglarla** öğrencilerin düzenleme yapmaları için gerekçe oluşturmaları beklenir. Yazılarında öğrenciler ekleme, silme ve genişletme yapabilirler. Daha sonra kendi yazılarını tekrar incelerler. İçerik olarak öğrenciler bu aşamada yazılarını tamamlarlar. Bu süreçte öğrencilerin düzenleme stratejisini nasıl kullanabilecekleri ve neden düzenleme yapmaları gerektiği tartışılır. Öğrencilerin olası gelişim alanı, çeşitli sorular sorularak ortaya çıkarılır. (Hikâyede düzenleme neden yapılır? Düzenleme aşamasında neler yapılır? Hikâye nasıl düzenlenir?) Öğrencilerin düzenleme stratejisi hakkındaki bilgi ve deneyimleri ortaya çıkarıldıktan sonra **olası gelişim alanları** içinde öğrenme gerçekleştirilir. Öğrencilerin düzenleme stratejisi kullanım yeterlikleri, **öğretim çerçevesi (scaffolding)** sayesinde kademeli olarak artırılır. Öğretmen strateji kontrolünü öğretmenden öğrenciye vererek özerk strateji kullanımını destekler. Öğrenciler düzenleme stratejisini kullanıyorken hikâyelerindeki eksik olan bölümlerle ilgili taslak üzerinde renkli kalemlerle notlar almaları sağlanır.

DÜZELTME

Bu aşamada ise öğrenciler içerik olarak tamamladıkları yazılarını baştan sona gözden geçirirler ve noktalama, imla ve gramer hatalarını belirleyerek düzeltirler. Mekanik düzeltmeler de tamamlandıktan sonra öğrencilerin hikâyeleri yazılı olarak hazır hâle gelmiş durumdadır **(Düzeltme Kontrol Listesi).** Bu aşamada öğrencilerden yazma ile ilgili tartışmalara aktif bir şekilde katılmaları istenir. Öğrencilerle neden düzeltme yapılması gerektiği hakkında **sınıf tartışması** yapılır. **Karşılıklı diyaloglarla** öğrencilerin düzeltme yapmaları için gerekçe oluşturmaları beklenir. Bu süreçte öğrencilerin düzeltme stratejisini nasıl kullanabilecekleri ve neden düzeltme yapmaları gerektiği tartışılır. Öğrencilerin olası gelişim alanı, çeşitli sorular sorularak ortaya çıkarılır (Hikâyede düzeltme neden yapılır? Düzeltme aşamasında neler yapılır? Hikâye nasıl düzeltilir?). Öğrencilerin düzeltme stratejisi hakkındaki bilgi ve deneyimleri ortaya çıkarıldıktan sonra **olası gelişim alanları** içinde öğrenme gerçekleştirilir. Öğrencilerin düzeltme stratejisi kullanım yeterlikleri, **öğretim çerçevesi (scaffolding)** sayesinde kademeli olarak artırılır. Öğretmen strateji kontrolünü öğretmenden öğrenciye vererek özerk strateji kullanımını destekler.

MEDYA ARAÇLARINA ULAŞMA (RESİM, VİDEO VE MÜZİK) VE FİLM ŞERİDİ OLUŞTURMA

Öğrencilerden taşınabilir bellek içine dijital hikâye oluşturmaları için ihtiyaç duydukları medya araçları ve malzemelerini kaydetmeleri için **proje dosyası (projenin adı)** oluşturmalarını isteyiniz. Bu dosyaların isimleri resimler, film şeridi, müzikler ve dijital hikâye şeklinde oluşturulmalıdır. Her bir dosya içerisine öğrenciler topladıkları araçları kaydetmelidirler.

Öğrencilerin dijital olarak oluşturacakları hikâyenin yazma kısmını bitirdikten sonra hikâyelerini dijital hâle getirmelerine başlanır. Ayrıca öğrencilerin oluşturacakları dijital hikâyelerle ilgili resim video ve ses kayıtları bulmaları veya oluşturmaları istenecektir. Ayrıca öğrenciler istedikleri takdirde kendileri resim yapabilir ve tarayıcı ile medya ortamına aktarabilirler ve müzik kütüphanesinden kendilerine uygun müzikler seçebilirler. Ayrıca öğrencilere bu aşama ve üretme aşamasında dijital bir hikâyenin nitelikleri hatırlatılır.

Şekil 25. (devam) Üçüncü Uygulamanın Takip Edildiği Ders Planı

Mini Ders:

1. *Bakış açısı:* Hikâyeyi kimin bakış açısından anlatılıyor? Kahramanın bakış açısı mı? Üçüncü bir kişinin bakış açısı mı?
2. *Hikâyenin Amacı:* Her hikâyenin bir amacı vardır. Yazarın hikâyeyi anlatırken asıl amacı nedir?
3. *Heyecanlandırıcı Soru:* Yazarın dikkatini canlı tutan ve hikâyenin sonunda cevaplanacak soru. İzleyicinin hikâyenin başından sonuna kadar aklında sürekli kendi kendine bir soru sormasını sağlayınız. Örneğin, "Tilki nasıl hayatta kaldı?" ya da "Tilki nasıl kurtuldu?" vb.
4. *Duygu:* İzleyiciyi hikâyeye duygusal olarak bağlamak önemlidir. Hikâyenin sahip olabileceği bazı duygular şunlardır: heyecan, zafer, sevgi, yalnızlık, güven vb. Hikâyeniz de bir duygu olmalıdır.
5. *Resim ve videolar:* Hikâyenizde bazı bölümleri zihninizde canlandırarak resimleyin ya da bazı bölümlere video ekleyin.
6. *Kendi Sesinin Gücü:* Hikâyeyi seslendirme biçimin hikâyenin vermek istediği duygu ile bağdaşık olmalıdır. Örneğin, hüzünlü bir hikâyeyi seslendirme biçimin ile komik bir hikâyeyi seslendirme biçimin farklı olmalıdır.
7. *Ses ve Müzik:* Hikâyeyi süsleyen ve destekleyen müzik ve diğer seslerden oluşur. Seçtiğin müzik ve diğer sesler senin anlattığın hikâyenin duygu ve içeriği ile uyumlu olmalıdır.
8. *Özgünlük ve Yaratıcılık:* Hikâyenizi yazarken olayları yaratıcı bir şekilde düzenleyin. Yazdığınız hikâye özgün olmalıdır.
9. *Ekonomi:* Hikâyeyi anlatmak için izleyicinin zihnini çok fazla doldurmadan yeteri kadar içerik kullanmak (200-300 kelime) gereklidir. Hikâyenizi ne çok resim kullanarak (10-12 resim) ne de çok fazla kelimeden oluşan hikâye yazarak izleyicinin zihnini doldurmayın ne de çok fazla müzik kullanarak izleyiciyi hikayeden uzaklaştırmayın.
10. *Tempo:* Hikâyenin ritmi, hikâye devam ediyorken ne kadar hızlı ilerlediğidir. Hikâyenizi ne çok hızlı ne de çok yavaş ilerletin. İzleyiciyi sıkmayacak biçimde uygun tempoda hazırlayın.

Medya Ögeleri

- Dijital fotoğraflar
- Taranmış resim ve fotoğraflar
- Müzik
- Seslendirme
- Geçiş ve efektler
- Video, animasyon, ses ve özel oluşturulmuş müzikler

İnternetten Resim Bulma

- İnternet Explorer'a tıkla.
- Google'a gir.
- Google'da Görseller bölümüne tıkla.
- Arama motoruna bulmak istediğin resimle ilgili anahtar kelimeler yaz.
- Resmin üzerinde sağa tıkla, Resmi Farklı Kaydet'ten oluşturduğun resim dosyasına kaydet.

Şekil 25. (devam) Üçüncü Uygulamanın Takip Edildiği Ders Planı

Ses ve Müzik dosyalarına ulaşma

Film şeridi olayların akışını kontrol etmede fayda sağlamaktadır. Genelde film şeritleri olay panolarından oluşur. Panolar projedeki olayların akışında ana taslak görevi üstlenmektedir. Film şeridi aşamasında ise öğrencilerin hikâyenin hangi bölümünde, resim, video ve ses ögelerinin kullanacaklarına karar vermeleri istenecektir. Film şeridi yapmaları sağlanır **(Etkinlik 5).** Öğrencilerden hikâyelerini bölümlere ayırmaları ve hangi bölümlerde resim, video ya da müzik kullanacaklarını belirlemeleri istenir. Öğrenciler bu aşamada medya araçlarına ulaşırken düzenleme ve düzeltme aşamalarına geri dönerek **döngüsel olarak** hikâyelerini genişletebilir veya yeni bölüm ekleyip çıkarabilirler.

ÜRETME

Bu aşamada ise öğrenciler yazdıkları metni seslendireceklerdir. Seslendirdikleri metni; resim, video ve ses ögeleri ile bütünleştirerek **Photostory 3** programı sayesinde dijital hikâyelerini oluşturmaları istenecektir. Öğrenciler bu aşamada medya araçlarına ulaşırken düzenleme ve düzeltme aşamalarına geri dönerek **döngüsel olarak** hikâyelerini genişletebilir veya yeni bölüm ekleyip çıkarabilirler.

Photostory 3 Programını Açma ve Projeyi Kaydetme:

- Programı açmak için Photostory 3 üzerine çift tıkla.
- Yeni bir hikâyeye başla.

Resim, Ses ve Müzik Ekleme

- Resim al üzerine tıkla.
- Hikâyeyi seslendirmek için ileriye tıkla.
- Hangi resim göründüğünde hikâyenin hangi bölümünü seslendireceğine resmin üzerine tıklayarak seslendir.
- Müzik eklemek için eklemek istediğin resim üzerine tıkla ve müziği ekle.

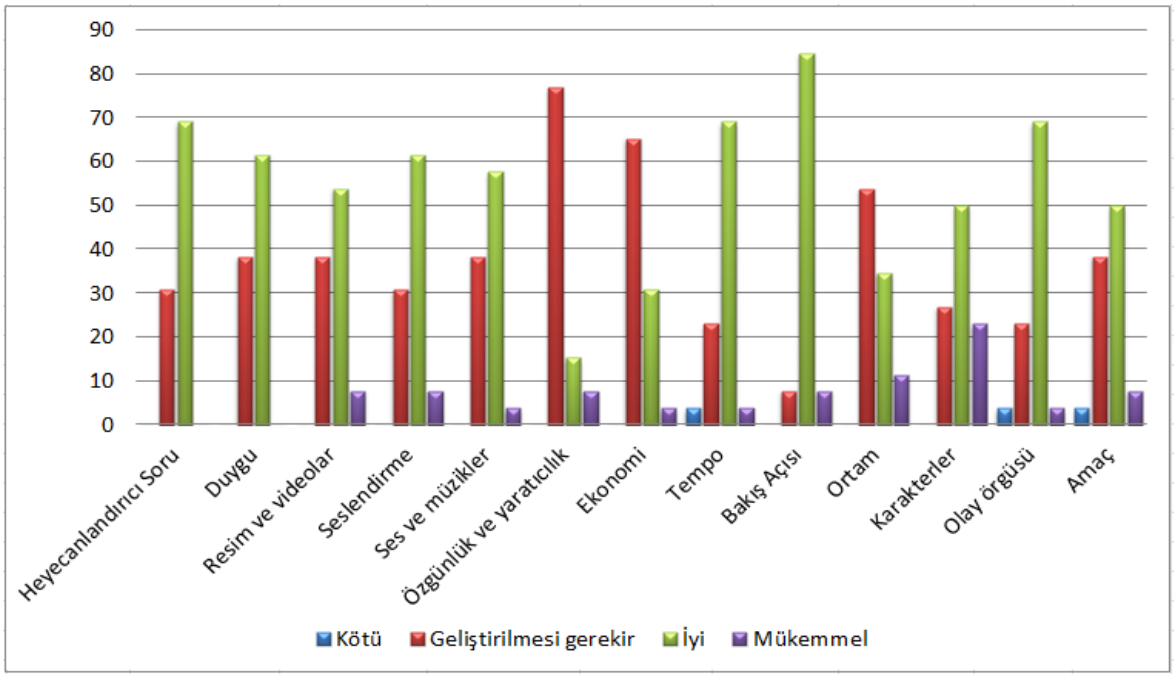
Medyayı Birleştirme:

- Hikâyeyi bilgisayarda kayıttan oynatmak üzere kaydet'e tıkla ve kaydet.

PAYLAŞMA

Bu aşamada öğrenciler son hâlini verdikleri dijital hikâyeleri arkadaşları, öğretmeni ve diğer kişilerle paylaşacaklardır. Youtube öğrencilerin hikâyelerinin izleyici kitlesini genişletmesinde önemli bir araç olarak kullanılabilir.

Şekil 25. (devam) Üçüncü Uygulamanın Takip Edildiği Ders Planı



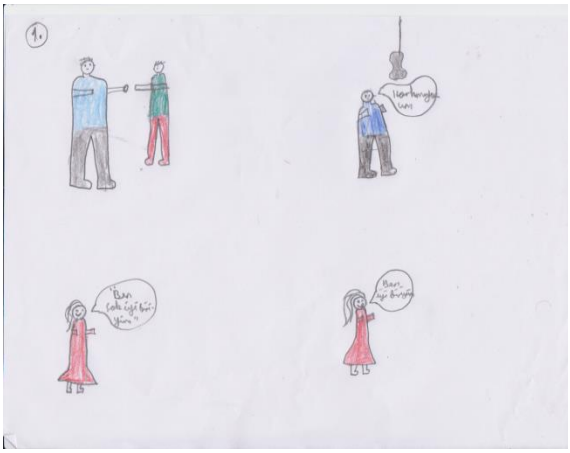
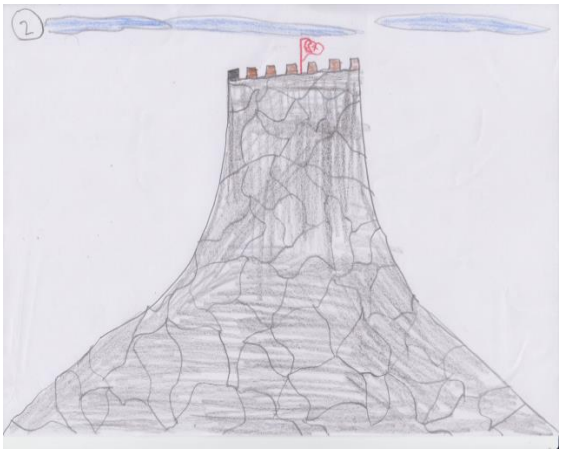
Şekil 26. Üçüncü Uygulamada Hazırlanan Dijital Hikâyelerin Niteliği

Üçüncü uygulamada öğrenciler toplam 26 adet dijital hikâye hazırlamışlardır. Hikâyeler "Dijital Hikâye Değerlendirme Rubriği" ile puanlanmıştır (Bkz. Şekil 26). Elde edilen bulgulara göre üçüncü uygulamada, öğrencilerin hazırladıkları dijital hikâyelerin, heyecanlandırıcı soru bakımından %32'si geliştirilmesi gerekirken, %68'i iyidir. Hikâyeler verilmek istenen duygu açısından değerlendirildiğinde %38'i geliştirilmesi gerekirken, %62'si iyidir. Hikâyelerde kullanılan resim ve videoların %38'i geliştirilmesi gerekirken, %54'ü iyi ve %8'i mükemmeldir. Öğrencilerin dijital hikâyelerini seslendirme biçimlerinin %31'i geliştirilmesi gerekirken, %62'si iyi ve %8'i mükemmeldir. Dijital hikâyelere, kullanılan ses ve müzikler bakımından bakıldığında, hikâyelerin %38'i geliştirilmesi gerekirken, %58'i iyi ve %4'ü mükemmeldir. Dijital hikâyelerin yaratıcılık ve özgünlük bakımından %77'si geliştirilmesi gerekirken, yalnızca %15'i iyi ve %8'i mükemmeldir. Hikâyelerdeki olayların detaylarındaki ekonomiklik açısından ise, hikâyelerin %65'i geliştirilmesi gerekirken, yalnızca %31'i iyi ve %8'i mükemmeldir. Dijital hikâyelerin tempo açısından %4'ü kötü ve %23'ü geliştirilmesi gerekirken, %69'u iyi ve %4'ü mükemmeldir. Dijital hikâyeler kullanılan bakış açısı bakımından değerlendirildiğinde, yalnızca %8'i geliştirilmesi gerekirken, %85'i iyi ve %8'i mükemmeldir. Ortam bakımından dijital hikâyelerin %54'ü geliştirilmesi gerekirken, %35'i iyi ve %12'i mükemmeldir. Hikâyelere karakterler açısından bakıldığında, %27'si geliştirilmesi

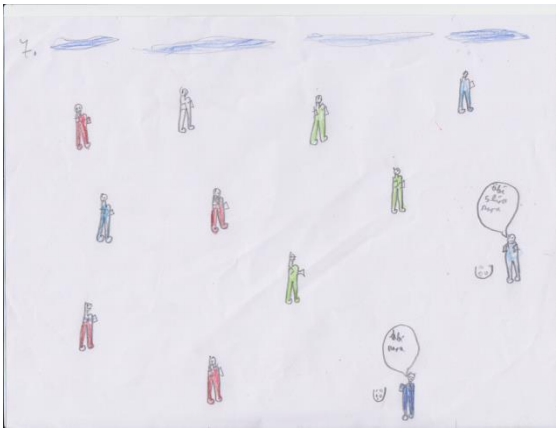
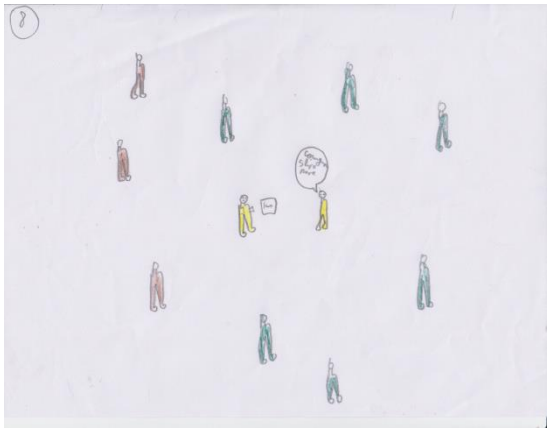
gerekirken, %50'si iyi ve %23'ü mükemmeldir. Dijital hikâyeler olay örgüsü bakımından değerlendirildiğinde ise, hikâyelerin %4'ü kötü ve 23'ü geliştirilmesi gerekirken, %69'u iyi ve %4'ü mükemmeldir. Son olarak, dijital hikâyelerin %4'ü kötü ve %38'i geliştirilmesi gerekir bir amaca sahipken, %50'si iyi ve %8'i mükemmel bir amaca sahiptir. Bireysel çalışmada en iyi geliştirilen alt öge bakış açısı iken, en kötü geliştirilen alt öge özgünlük ve yaratıcılık olmuştur. Öğrenciler bireysel olarak hazırladıkları dijital hikâyelerinde ortalama 6,1 resim kullanırken, ortalama hikâye uzunluğu 1 dakika 20 saniye olmuştur.

Tüm bu bulgular göz önüne alındığında öğrenciler, dijital hikâyelerinde bakış açısını, hikâyedeki olaylara uygun bir şekilde yapılandırabilmişlerdir. Öğrenciler bireysel çalışmada kendi yaşamlarındaki bir olayı hikâyeleştirdikleri için kahramanın bakış açısından olayları anlatmışlar ve karakterlerin özelliklerini iyi düzeyde tasvir edebilmişlerdir. Öğrencilerin yaklaşık yarısı hikâyelerinin geçtiği yeri ve zamanı iyi düzeyde geliştirebilirken, diğer yarısı istenen düzeye çıkamamıştır. Öğrencilerin büyük çoğunluğu hikâyelerini baş, orta ve son bölümlerine uygun bir şekilde yapılandırmışlardır. Hikâyelerinde olay örgüsü çerçevesinde kaybolma, yaralanma ve köpekten kaçma gibi uygun bir problem tasarlarmışlar ve problemin nasıl çözüldüğünü anlatmışlardır. Hikâyelerde, öğrencilerin yarısından fazlası uygun bir ana fikir belirleyebilmişlerdir. Yardımlaşma, dikkatli olma, vazgeçmeme ve yalnız başına dışarı çıkmama öğrencilerin hikâyelerinde vermek istedikleri ana fikirlerden bazılarıdır. Ayrıca öğrenciler hikâyelerinin akışına uygun bir heyecanlandırıcı soru oluşturabilmişlerdir. "Kaybolduktan sonra ne oldu?", "Köpek kovaladıktan sonra ne oldu?", "Düştükten sonra ne oldu?" ve "Acaba bilgisayar kullanmayı nasıl öğrendiler?" izleyicinin zihninde beliren sorulardan bazılarıdır. Öğrencilerin yarısından fazlası dijital hikâyelerinde uygun bir duygu vererek izleyiciyi olayın akışına bağlayabilmişlerdir. Öğrencilerin hikâyelerinde işledikleri duygulardan bazıları başarma hissi, korku, üzüntü ve mutluluktur. Hikâyelerin büyük çoğunluğunda kullanılan resimler olaylara uygun bir şekilde tasarlanmıştır. Seslendirme ile resim geçişlerinin uyumunu iyi bir şekilde ayarlayabilmişlerdir. Hikâyelerin büyük çoğunluğunun seslendirilmesi konuya ve amaca uygun bir şekilde yapılmıştır. Öğrencilerin büyük çoğunluğu hikâyelerinde kullandıkları müzikleri hikâyenin konusuna ve duygusuna uygun bir şekilde seçebilmişlerdir. Korku ve üzüntünün baskın olduğu hikâyelerde daha gergin ve yavaş müzikler kullanılırken mutluluk ve heyecanın baskın olduğu hikâyelerde daha hızlı ve hareketli müzikler kullanmışlardır. Hikâyelerinin temposunu da olayların

akışına göre ayarlayabilmişlerdir. Ancak öğrenciler yeterli yaratıcılık ve özgünlüğe ulaşamamışlar ve hikâyelerdeki olayları yeteri kadar detaylandıramamışlardır. Öğrencilerin yeteri kadar detaya ulaşamama sebepleri arasında bireysel olarak çalışmaları gösterilebilir. Aşağıda öğrencilerin bireysel çalışmada hazırladıkları hikâyelerden değerlendirmede ilki yüksek ve ikincisi düşük puan alan iki dijital hikâye sunulmuştur:

	
Ben iyi kalpli cesur biriyim. Ablam iyi biridir. Babam korkmayan iyilik yapmayı seven biridir. Annem iyi kalplidir.	*Birgün babam küçükken Afyon Kalesine gitmiş. Bana Afyon kalesinin büyük taşlardan olduğunu anlattı. Meşaleler varmış. Merdivenler var demişti.*
Pazar günü babam Afyon kalesine gidelim dedi. Hep beraber Afyonkarahisara gidiyorduk. Orada ağaçlar gördüm. Afyonkarahisar büyük bir şehirdi. Afyonkarahisara geldik. Orası kalabalık bir yerdi.	*5 yaşındaydım. Çok korktum. Şehir ne bilmiyordum. İçimden "burası neresi böyle " dedim ve annem elimden tuttu. Beni parka götürdü. Orada küçük çocuklar vardı. Eee tabi ben de küçüktüm.*

Şekil 27. Yunus'un "Afyon Kalesi" İsimli Dijital Hikâyesi

O sırada büyük bir taş gördüm. Anneme sordum. " Anne bu ne?" dedim. Babam orası Afyon Kalesi dedi. Annem "Afyon Kalesine gitsek ya" dedi. Arabaya bindik ve Afyon Kalesinin yanına gittik.	*Büyük bir yerdi. Hititler yapmış demişti. Bir de savaşmışlardı. Alamamışlar demişti. İçine girdik. O kadar güzeldi ki şato gibiydi. Çok güzel bir sürü merdivenler vardı. Çok güzeldi. En üstüne çıktık. Bir sürü insan vardı. Aynı karınca gibiydi.*
	
Çok büyüktü bu yüzden insanlar seyahata geliyorlardı. Yaşlı dedeler ve dilenciler vardı. Babama sordum "Baba bunlar kim?" dedim. Oda dilenciler dedi. Fakat ben dilenciler ne demek bilmiyordum babama sordum."Baba dilenci ne demek?" dedim. "Paraya muhtaç olan" dedi.	*Benim aklıma dilencilere para diye bir şey geldi. Arabadan bir kutu aldım üzerine dilencilere para yazdım. Adamlar teker teker para atıyorlardı dilenciler sevindi aferin yumurcak dedi ben de çok sevindim. Ablam bana "Yunus Afyonkarahisar ne güzel" dedi.*

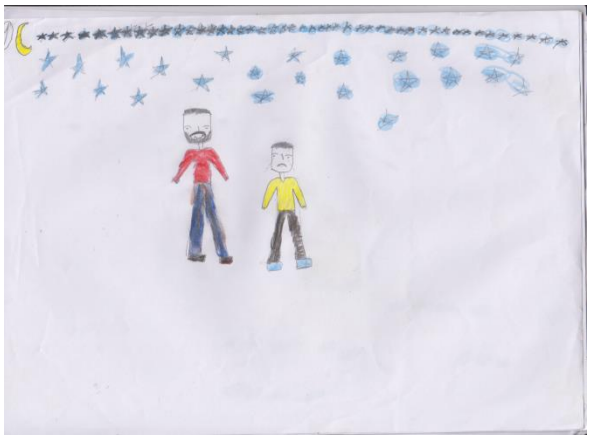
Şekil 27. (devam) Yunus'un "Afyon Kalesi" İsimli Dijital Hikâyesi

Bende evet çok güzel dedim. Ablam o kadar ilginç bir yer dedi ki bir sürü taşlar var dedi. Arabaya vardık. Ve bindik. Eve doğru gidiyorduk. Yine o ağacı gördüm. Eve geldik. Evde hemen günlüğümü yazdım. Gezdiğim şehirlerden en güzeli bu dedim.	

Şekil 27. (devam) Yunus'un "Afyon Kalesi" İsimli Dijital Hikâyesi

Şekil 27'de görüldüğü gibi Yunus'un "Afyon Kalesi" isimli dijital hikâyesi giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine dayalı olarak yapılandırılmıştır. Hikâyede bir problem tasarlanmış (*Yunus'un Afyon'u bilmemesi ve Ailesi ile birlikte Afyonkarahisar'ı keşfetmesi hikâyenin problemi ve çözümüdür.)* ve çözümlenmiştir. Hikâyede detaylı bir şekilde mekân ve zaman tasvir edilmiştir (*Pazar günü babam Afyon kalesine gidelim dedi. Hepberaber Afyonkarahisara gidiyorduk. Orada ağaçlar gördüm. Afyonkarahisar büyük bir şehirdi. Afyonkarahisara geldik. Orası kalabalık bir yerdi.)*. Karakterler isimleri ile birlikte detaylı bir şekilde tasvir edilmiştir (*Ben iyi kalpli cesur biriyim. Ablam iyi biridir. Babam korkmayan iyilik yapmayı seven biridir. Annem iyi kalplidir.)*. Hikâyede Yunus'un bir amacı olduğu ve hikâyenin vermeye çalıştığı bir ana fikrin olduğu görülmektedir (*Yunus Afyonkarahisar'ın güzel bir şehir olduğunu anlatmakmaktadır*). Hikâyede bakış açısı iyi geliştirilmiştir ve hikâyenin başından sonuna amacı desteklemektedir. Yunus hikâyesini kahramanın ağzından anlatmaktadır. Hikâye devam ederken izleyicinin zihninde birtakım sorular oluşmaktadır (*Afyon kalesinde ne yaptılar? Afyon nasıl bir yer?*). Hikâye izleyicide mutluluk uyandırmaktadır ve toplam 9 adet resim kullanılmıştır. Kullanılan resimler

izleyicinin hikâyeyi zihninde canlandırmasına yardım etmekte ve hikâyenin farklı bölümlerini detaylı bir şekilde yansıtmaktadır. Yunus'un hikâyeyi seslendirme biçimi hikâyenin konusu ve içeriğini tam olarak yansıtmaktadır ve resimler ile seslendirme tam bir uyum içindedir. Hikâyede kullanılan ses ve müzikler hikâyenin amacına, vermek istediği duyguya ve içeriğine uygundur. Hikâye izlendiğinde yaratıcı ve özgün olduğu hemen anlaşılmaktadır. Hikâye en iyi düzeyde detaylara yer vermektedir; ne çok uzun ne de çok kısadır. Hikâyenin temposu ne çok hızlı ne de çok yavaştır. Olay örgüsünü en iyi şekilde yansıtmaktadır. Hikâye toplam 2 dakika 43 saniye uzunluğundadır (https://www.youtube.com/watch?v=ktVEEDsZvuo&feature=youtu.be).

	
Ben sarışın kaferenkli gözlüydüm. 9 yaşındaydım. Dedem beyaz saçlı siyah gözlüydü.	*Annem 35 yaşındaydı. Babam siyah saçlı kaferenkli gözlü. Leyla ablam siyah saçlı, siyah gözlü.*

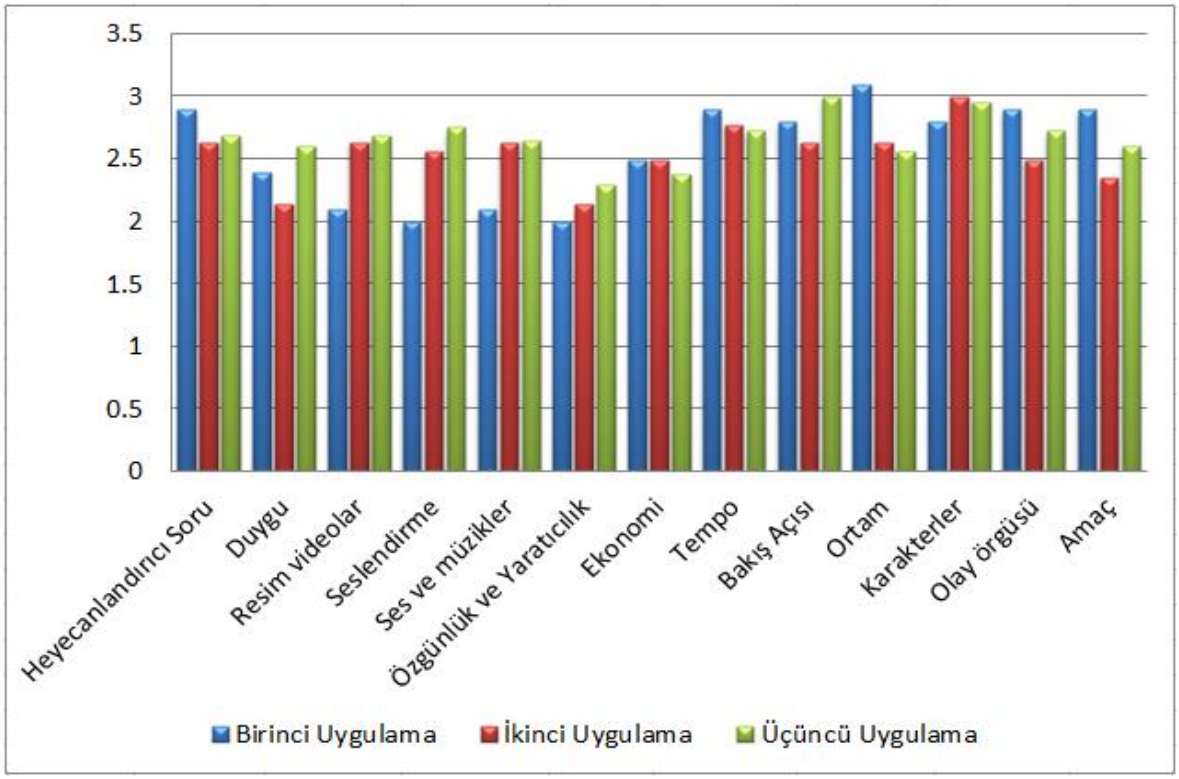
Şekil 28. Memduh'un "Balkondan Düşen Çocuk" İsimli Dijital Hikâyesi

Ben dedemle geliyordum. Benim ayağım takılıp düştüm. Dedem annemgile haber verdi. Yola çıktık.	*Hastaneye geldiğimizde bekledik. Sıra bize geldi rötken çektirdik. Sonra dikiş atma makinasında dikiş attırdık ilaç aldık. Babamla ihtiyacımız olanları aldık. Yola çıktık.*
Ağrı kesici verdiler. Eve doğru yol aldık. Eve geldik. Yemeğimi yedim. Ağrı kesiciyi attım. Uyudum.	

Şekil 28. (devam) Memduh'un "Balkondan Düşen Çocuk" İsimli Dijital Hikâyesi

Şekil 28'de görüldüğü gibi Memduh'un "Balkondan Düşen Çocuk" isimli dijital hikâyesinin hikâye giriş, gelişme ve sonuç bölümleri dağınık bir şekildedir ve yeteri kadar detaya sahip değildir. Hikâyede bir problem tasarlanmış ancak çok basit işlenmiştir ve yeteri kadar detaylandırılamamıştır *(Memduh'un düşmesi ve hasteneye gitmesi)*. Hikâyede

zaman yoktur ve mekânın sadece ismi verilmiştir. Karakterler isimleri ile verilmiş ve genelde tasvir edilmiştir (*Ben sarışın kaferenkli gözlüydüm. 9 yaşındaydım. Dedem beyaz saçlı siyah gözlüydü.).* Hikâyede bir amaç olduğu hissedilse de izleyicinin zihninde açık bir şekilde belirmemektedir. Hikâyede bakış açısı vardır ve hikâyedeki olaylarla tutarlıdır. Mehduh hikâyeyi kahramanın ağzından anlatmaktadır. Seyircinin zihninde bazı sorular oluştursa da tam olarak ne olduğu anlaşılmamaktadır. Hikâye izleyicide üzüntü uyandırmaktadır ve toplam 5 adet resim kullanılmıştır. Kullanılan resimler hikâyeyi yansıtsa da bazı resimlerin olaylara uygun olmadığı söylenebilir. Bazı yerlerde seslendirme ile resim geçişleri tutarsızdır. Memduh'un hikâyeyi seslendirme biçimi hikâyenin konusu ve amacı ile tutarlı olsa da izleyici duyguyu tam olarak hissetmemektedir. Hikâyede kullanılan müzik hikâyenin amacına, vermek istediği duyguya ve içeriğine uygun olduğu söylenebilir. Hikâye izlendiğinde biraz yaratıcı ve özgün olduğu görülmektedir. Hikâyedeki detaylar bulanıktır. Bazı bölümler çok kısa ya da hiç alınmamıştır. Hikâyenin ilerleme hızı olay örgüsüne uygundur. Hikâye toplam 55 saniye sürmüştür (https://www.youtube.com/watch?v=hFeRrlmfPLY).



Şekil 29. Öğrencilerin Hazırladıkları Dijital Hikâyelerinin Süreç İçerisindeki Gelişimi

Öğrencilerin hazırladıkları dijital hikâyelerin süreç içerisindeki gelişimi Şekil 29'da verilmiştir. Öğrenciler üç uygulamada da oluşturdukları dijital hikâyelerde, izleyicide merak uyandıran bir heyecanlandırıcı soru oluşturabilmişlerdir. Diğer taraftan teknoloji okuryazarlığı ile yakından ilişkili olan hikâyenin duygusu, resim ve video ekleme, hikâyeyi uygun bir şekilde seslendirme ve ses ve müzik ögeleri açısından grup çalışması olmasına rağmen ilk uygulamada oldukça düşük düzeyde kalmışlardır. Süreç içerisinde öğrencilerin teknoloji okuryazarlıkları ve yeterliklerinin gelişimi ile teknoloji okuryazarlığı ile yakından ilgili olan bu ögelerin ikinci ve üçüncü uygulamalarda gelişim gösterdikleri görülmektedir. Bireysel çalışma olan üçüncü uygulamada, öğrenciler hikâyelerinde uygun bir duygu verebilmiş, hikâyelerindeki olayları yansıtan resimler ekleyebilmiş, hikâyelerini uygun bir biçimde resim geçişleri ile tutarlı olarak seslendirebilmiş ve hikâyelerinin duygusuna uygun müzikler ekleyebilmişlerdir. Bir diğer öge olan özgünlük ve yaratıcılık ögesinde öğrencilerin oluşturdukları hikâyeler üç uygulamada da istenen seviyeye ulaşamamıştır. Hikâyelerdeki olayların gelişimi basit düzeyde kalmıştır. Ekonomi ögesi açısından dijital hikâyelerin niteliği incelendiğinde, öğrenciler grup ve eşli çalışmada iyi düzeyde detaylandırabilmelerine rağmen bireysel çalışmada olaylardaki ayrıntılar azalmıştır. Bu durum grup, eşli ve bireysel çalışmalarda eklenen ortalama resim sayısı ve hikâye uzunluğunda da açık bir şekilde görülmektedir. Grup çalışmasında ortalama 9,1 resim, eşli çalışmada ortalama 7,3 resim ve bireysel çalışmada ise ortalama 6,1 resim kullanmışlardır. Hikâye uzunluklarına bakıldığında ise grup çalışmasında ortalama 2 dakika iken, eşli çalışmada 1 dakika 40 saniye ve bireysel çalışmada 1 dakika 20 saniye olarak gerçekleşmiştir. Bu durum öğrencilerin bireysel çalışmalarda hikâyelerini yeteri kadar detaylandıramadıklarını göstermektedir. Bir diğer öge olan tempo ögesine bakıldığında, öğrenciler dijital hikâyelerinin hızını olay örgüsüne uygun bir şekilde belirleyebilmişlerdir. Benzer şekilde her üç uygulamada da hikâyelerine uygun bir bakış açısı belirleyebilmişlerdir. Öğrenciler grup çalışması ve eşli çalışmada hikâyeyi üçüncü kişinin bakış açısından anlatırlarken, bireysel çalışmada başlarından geçen bir olayı hikâyeleştirdikleri için kahramanın ağzından anlatmışlardır. Ortam ögesi açısından bakıldığında ise öğrenciler, grup çalışması olan ilk uygulamada, hikâyenin yeri ve zamanını iyi düzeyde oluşturabilmelerine rağmen eşli ve bireysel çalışmada ortam ögesinin niteliği biraz azalmıştır. Öğrenciler hikâyelerini giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine göre tasarlamışlar ve bir problem durumu belirleyerek çözümünü gerçekleştirebilmişlerdir. Son olarak ana fikir açısından bakıldığında ise grup çalışması ve bireysel çalışmada

hikâyelerinde iyi düzeyde bir ana fikir belirleyebilmelerine rağmen, eşli çalışmada ana fikir geliştirilmesi gerekir düzeyinde kalmıştır.

4.4. Araştırma Sorusu 4: Dijital Hikâye, Hikâye Edici Yazma Öğretim Sürecini Nasıl Etkilemektedir?

Yazma Stratejileri

Dijital hikâye ile hikâye edici hikâye yazma sürecinin nasıl işlediğini ortaya koymak için ortaya çıkan ilk tema yazma stratejileridir. Geleneksel anlamda öğrencilerin yazma sürecinde kullandıkları yazma stratejilerinin, bilgisayar ve internet sayesinde nasıl değiştiği önemli bir merak konusudur. Yazma stratejileri süreç yaklaşımının basamaklarına göre planlama, fikir üretme, fikirleri organize etme, düzenleme ve düzeltme alt temaları halinde incelenmiştir.

Planlama

Birinci uygulamada öğrencilerden ağaç ve ormanla ilgili verilen yazma yönlendiricilerinden birini seçerek yazmaları istendi. Yazma sürecinde yapılacak ilk etkinliklerden birisi yazma planı oluşturmaydı. Yazma planı, öğrencilerin yazıları hakkında amaç, konu, izleyici ve yazı türü belirlemelerine dayalı bir etkinlikti. Öğrencilere planlama hakkında sorular sorulduğunda hemen hemen hiçbiri yazıyı planlama hakkında bilgi sahibi değildi. Dolayısıyla öğretmen öğrencilere yazmada planlamayı tanıttı. Yazma planlarının hikâye konusu, hikâye amacı, izleyici kitle ve yazı türünden oluştuğu belirtildi. Grup çalışması olan ilk uygulamada öğrencilerin hikâye amacı oluşturmakta güçlük yaşadıkları görüldü. Ali öğretmen ve araştırmacı, öğrencilerin hikâye amacını daha iyi anlamaları için şu şekilde açıklama yapmıştır:

> *Araştırmacı: Yani hikâyeni planla derken, hikâyeyi nasıl yazacaksın? Kimin için yazacaksın? Hikâye yazmaktaki amacın ne? Mesela bilgi verici bir metin yazacakken onun planı farklı olur. Hikâye yazacaksan onun planı farklı olur. Dolayısıyla metinleri yazarken ne yapacağız? Yazacağımız yazı türüne göre bir plan yapacağız?*
>
> *Ali Öğretmen: Şimdi herkes seçtikleri hikâyeyi bir düşünsün. Kafanızda bir düşünün ondan sonra grupla paylaşın. Ondan sonra da bu soruya cevap verin. Bu yazıyı yazmaktaki amacın ne? Örneğin, ağaçları korumayla ilgili bir yazı yazdınız. Orda ağaçlara zarar veren insanlar var, onları uyaran insanlar var. Ağaçları korumak, ağaçların faydaları hakkında bir yazı yazıyorsanız, birinci soruyu nasıl cevap verirsiniz? Ağaçların faydalarını bildirmek, zarar verenlerin uyarılmasını sağlamak. Siz de bir düşünün hikâyenizi. Nasıl bir*

hikâye yazacaksanız ona göre cevap yazın. Bu yazıyı yazmaktaki amacınız ne? Bu yazıyı neden yazacaksınız? Kime, ne mesaj vereceksiniz?

Sena: Öğretmenim bizim amacımız ağaç dikmek.

Ali Öğretmen: Ne yazdınız?

4 arkadaş grubu: Ağaç dikmek.

Ali Öğretmen: İnsanların ağaç dikmesini sağlamak daha doğru olur.

Ali öğretmen: Siz ne düşündünüz?

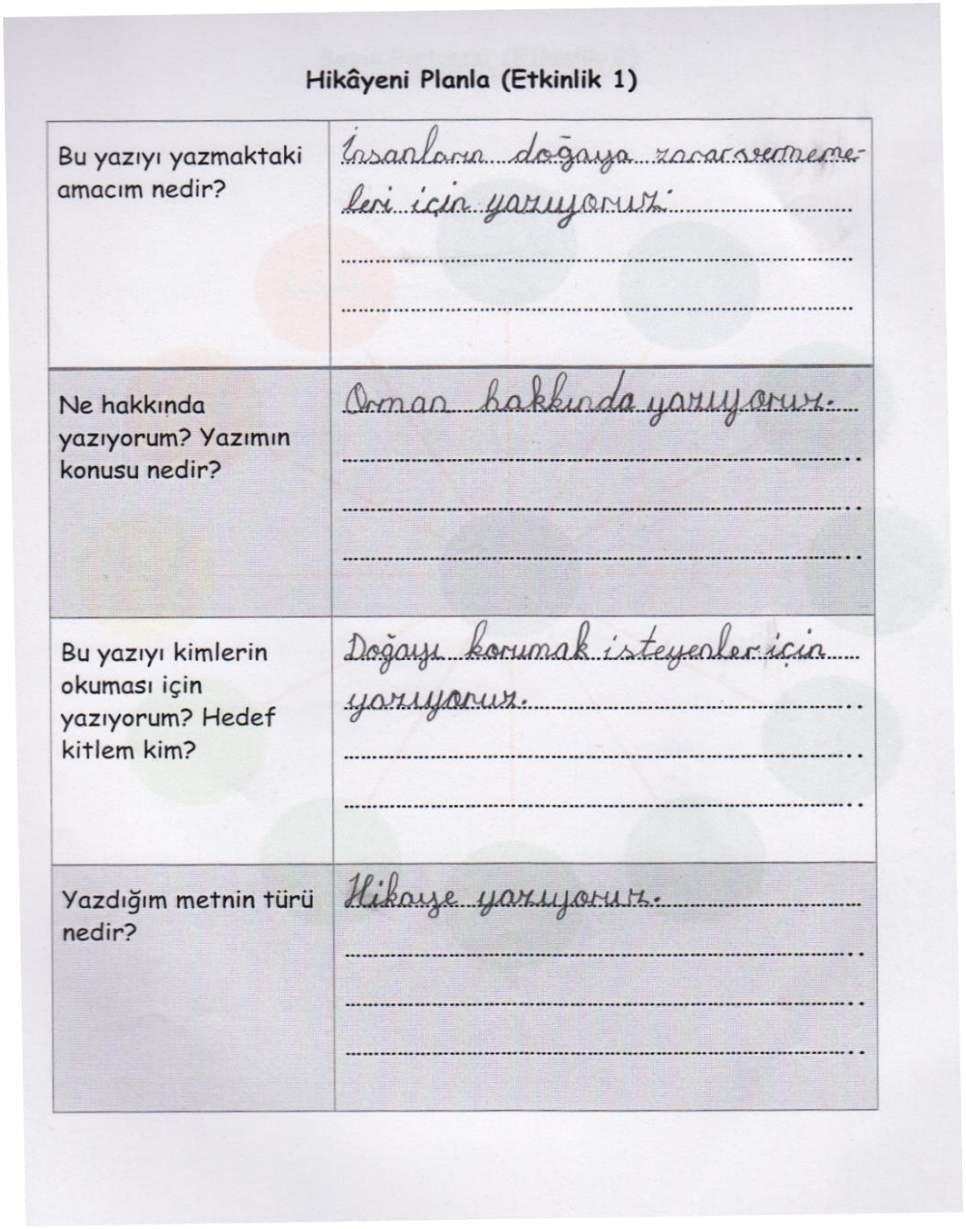
Düzenliler: Zarar verenleri uyarmak.

Ali Öğretmen: Neye zarar verenleri?

Düzenliler: Ormana zarar verenleri uyarmak.

Ali Öğretmen: Bunu düzgünce belirtin. Kafanızda hikâyenizi bir düşünün. Beraber konuşarak karar verin. Yazacağınız hikâyeyi paylaşın.

Bu çerçevede öğrenciler *dijital hikâyeleri ile ilgili amaç oluşturdular.* Öğrencilerin oluşturdukları amaçlardan ormana ağaç diktirmek, ağaç dikmek isteyen çocukların artması, insanların ormana zarar vermesini önlemek ve ağaçların çok olması bazılarıdır. Daha sonra öğrencilerden yazdıkları *hikâyenin konusunu belirlemeleri* istenmiştir. Öğrencilerin belirledikleri konulardan bazıları orman, ormanın korunması, ağaçlar, ağaçların doğaya faydaları ve ağaçları sevmektir. Son olarak *yazı türüne* ise hikâye yazdılar. Bu çerçevede öğrenciler ilk yazma konuları ile ilgili planlama yaptılar. Bu süreçte öğrencilerin izleyici kitlesi ile ilgili farkındalıklarının çok kısıtlı olduğu görüldü. Genelde izleyici kitleyi sınıf arkadaşı, öğretmeni, aile gibi geleneksel yazmaya dayalı kitlelerden seçtikleri görüldü. Süreç içerisinde öğrencilerin internet ve bilgisayarlarla etkileşimleri doğrultusunda *izleyici kitlesini çok daha geniş bir perspektiften* ele aldıkları görüldü (Bkz. Şekil 30).



Hikâyeni Planla (Etkinlik 1)

Bu yazıyı yazmaktaki amacım nedir?	İnsanlara doğaya zarar vermemeleri için yazıyorum.
Ne hakkında yazıyorum? Yazımın konusu nedir?	Orman hakkında yazıyorum.
Bu yazıyı kimlerin okuması için yazıyorum? Hedef kitlem kim?	Doğayı korumak isteyenler için yazıyorum.
Yazdığım metnin türü nedir?	Hikaye yazıyorum.

Şekil 30. Birinci Uygulamada Öğrencilerin Yaptığı Örnek Bir Yazma Planı

İkinci uygulamada öğrenciler eşli olarak uzayda geçen bir olayla ilgili hikâye yazdılar. Öğretmen uzay hakkında genel bir tartışmadan sonra, öğrencilerde uzay hakkında yazı yazacakları ile ilgili farkındalık oluşturdu. "Öğrencilere yazı yazarken neler yaparız?"ve "Yazmaya başlamadan neler yaparız?" gibi sorular sorulduğunda öğrencilerin yazmaya başlamadan önce hazırlık yapılacağı hakkında birtakım algılarının oluşmaya başladığı görüldü. Öğrencilerle hikâye planı tartışıldı. Öğretmen öğrenciler için örnek bir yazma planı modelledi. Öğrencilerden uzaya hiç gitmeyenler için uzayı anlatmak, çocukları eğlendirmek ve uzayı sevmeyen insanlara uzayı sevdirmek gibi amaçlar belirledikleri

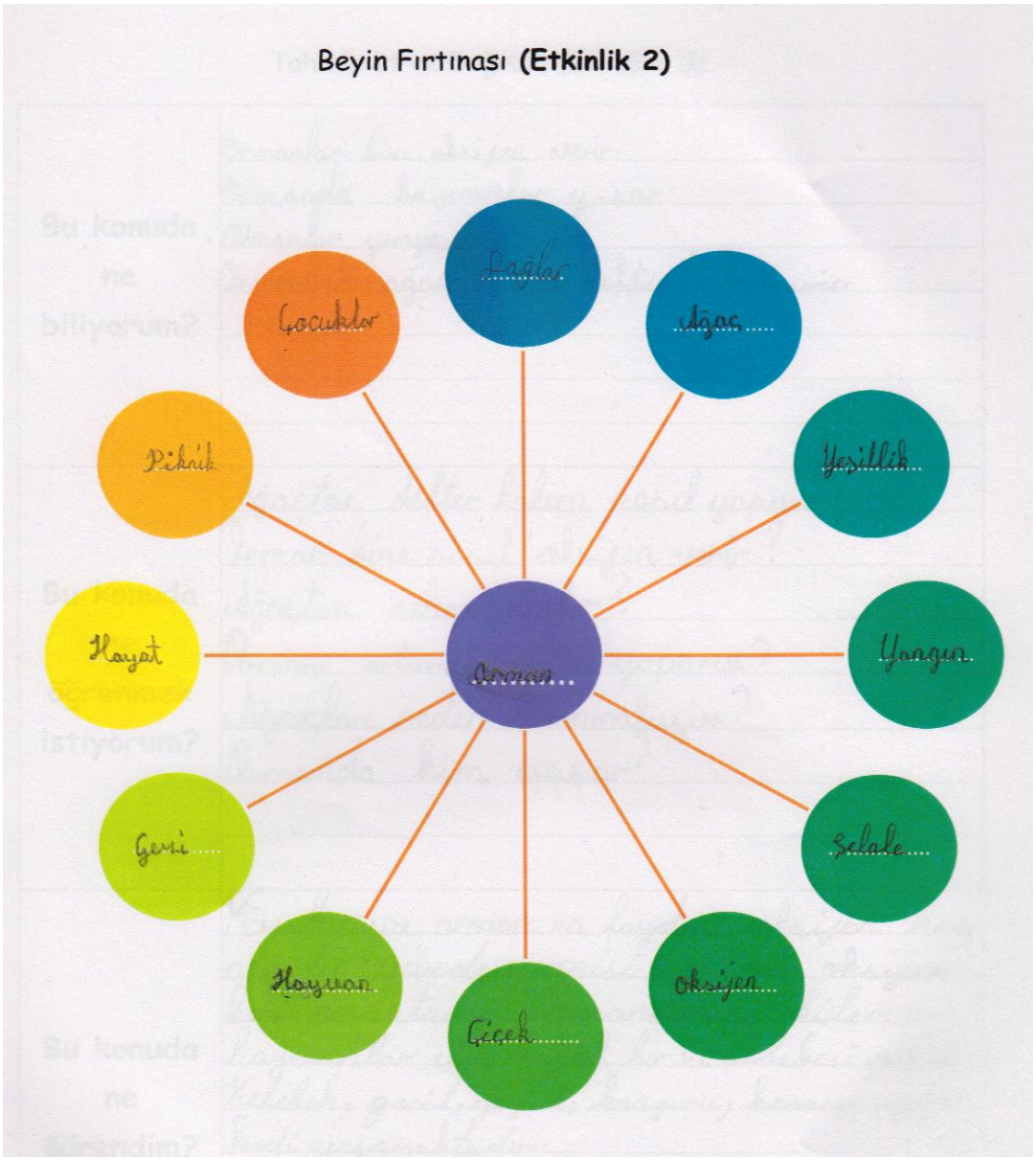
görüldü. Daha sonra öğrenci eşleri birlikte hedef kitlelerini belirlediler. Öğrencilerin belirledikleri hedef kitleleri uzayı sevmeyen insanlar, astronotlar, uzaya gitmemiş insanlar, uzaydan korkan insanlar, arkadaşlar, aile, sınıf ve öğretmenlerden oluşmaktadır. Öğrencilerin *hedef kitlelerinin artarak genişlediği görülmektedir.*

Üçüncü uygulamada öğrenciler bireysel olarak yaşadıkları bir olayı hikâyeleştirdiler. Öğrenciler kendi yaşamları ile ilgili beyin fırtınası yaptıktan sonra yazacakları konuya karar verdiler. Öğrencilerin planlama becerilerini artırmak için öğretmen çalışma kitabındaki daha önce izlenen bir dijital hikâye ile ilgili model bir plan gösterdi. Öğrencilerle birlikte bu örnek plan tartışıldı. Daha sonra öğretmen öğrencilerden kendi planlarını oluşturmalarını istedi. Öğrenciler ilk olarak yazma konularına karar verdiler. Yalnız kalmaktan korkma, kaybolma, başka şehirlere gezi, köpekten kaçma, bilgisayar kullanmayı öğrenme ve yaralanma öğrencilerin belirledikleri yazma konularıdır. Öğrencilerin planlarında eğlendirmek, çocukların köpekler konusunda daha dikkatli olmaları, merdivenlerden inerken daha dikkatli davranmak, çocukların tanımadıkları kişilerin yanına gitmemeleri, çocukların şehirde ailelerinin ellerini bırakmamaları, küsen insanların barışması, insanların iyilik yapmaları, küçük çocukların yalnız başına dışarı çıkmamaları ve ailemizin telefonunu ezbere bilmek belirledikleri amaçlardan bazılarıdır. Türkiye'deki tüm çocuklar, balkondan düşen çocuklar, kaybolan çocuklar ve Afyonkarahisar'a hiç gitmeyenler, aile, sınıf arkadaşları ve öğretmenler hedef kitlelerdir. Bu süreçte öğrenciler yazmaya başlamadan önce *yazı planının yapılması* gerektiğini ve yazmanın planlama ile *başlayan bir süreç olduğunu* öğrendiler. Ayrıca öğrenciler yazmada *amaç farkındalığı* geliştirdiler ve *hedef kitlesini internet sayesinde daha da genişletme* fırsatı yakaladılar.

Fikir üretme

Öğrencilere yazma süreci ile ilgili farkındalıklarını belirlemek için "Yazmadan önce ne yaparız?" ve "Yazarken neler yaparız?" gibi sorular sorulduğunda yazma süreci farkındalıklarının hemen hemen hiç olmadığı görüldü. Bunun için yazma süreci tanıtıldı. Bu sürecin yazmaya hazırlıkla başladığı hatırlatıldı. Yazmaya hazırlık için yapılabilecek etkinliklerden birisinin beyin fırtınası olduğu belirtildi. Öğrencilerden yazacakları konu ile ilgili beyin fırtınası yapmaları istendi. Beyin fırtınası için öğrencilerden yazacakları konu ile ilgili bir kavramı ortaya yazmaları ve o kavramla ilgili akıllarına gelen kelimeleri etrafına yazmaları istendi. Öğrencilerin daha kolay beyin fırtınası yapmaları için onlara birtakım sorular sorulmuştur. Sorulan sorular öğrencilerin konu hakkında beyin fırtınası

yaparak *fikirlerini genişletmelerinde* büyük etki yapmaktadır. Beyin fırtınası yaparken *konu hakkında ön bilgilerini aktifleştirdikleri* görüldü. Orman hakkında akıllarına gelen kelimeleri yazdılar (Bkz. Şekil 31).



Şekil 31. Birinci Uygulamada Öğrencilerin Yaptığı Örnek Bir Beyin Fırtınası

İkinci uygulamada benzer şekilde öğrencilerden yazma öncesi neler yapılabileceği konusunda tartışma başlatıldı. Beyin fırtınasının üzerine öğrencilerin düşünmeleri istendi (Neden beyin fırtınası yaparız?). Düşünmek, kelime bulmak ve aklımızda kalması gibi cevaplar geldi. Öğrencilerin beyin fırtınası hakkındaki seviyeleri ortaya çıkarıldıktan sonra öğretmen beyin fırtınasının yazılacak konu ile ilgili zihinlerinde kelimeleri ortaya çıkarmak

için kullanılabileceği ve ortaya çıkarılan kelimelerin hikâyede kullanılabileceği hatırlatıldı. Öğretmen daha sonra "oyun" kelimesi hakkında örnek bir beyin fırtınası yaptı. Öğrencilere örnek bir beyin fırtınası modellendikten sonra uzay üzerine beyin fırtınası yapmaları istendi. Henüz beyin fırtınası tekniğini öğrencilerin bağımsız bir şekilde kullanamadıkları görüldü. Öğrencilerin beyin fırtınası tekniğini etkili bir şekilde kullanmaları için araştırmacı eşlerle karşılıklı diyaloglar yaptı. Bu diyaloglarda öğrencilerin bir kavram hakkında beyin fırtınası yaparken kendi kendilerine soru sorarak kelime üretebilecekleri hatırlatıldı. Öğrenciler eşleri ile tartışarak beyin fırtınası yaptılar. Öğrenciler yaptıkları beyin fırtınası sonucunda uzayla ilgili roket, astronot, gezegenler, ufo, araştırma ve uzaylı gibi kelimelere ulaştılar. Beyin fırtınası sonucu üretilen kelimeler öğrencilerin *hikâyelerinde temel veri kaynaklarından* birisi olmuştur. Bu durum araştırmacı ile öğrenciler arasındaki karşılıklı diyaloglara şu şekilde yansımıştır:

Araştırmacı: Çocuklar yazı yazmaya başlamadan önce neler yapıyoruz?

Esma: Hazırlık.

Araştırmacı: Hazırlık aşamasında neler yapabiliriz? Sayfa 4'ü açtığımızda orda ne var?

Memduh: Beyin fırtınası…

Araştırmacı: Peki niçin beyin fırtınası yapmam lazım yazmaya hazırlık aşamasında?

Fadile: Öğretmenim içindeki kelimeleri bulmak için.

Araştırmacı: Neyin içindeki kelimeleri?

Fadile: Yazacağımız konu ile ilgili kelimeleri.

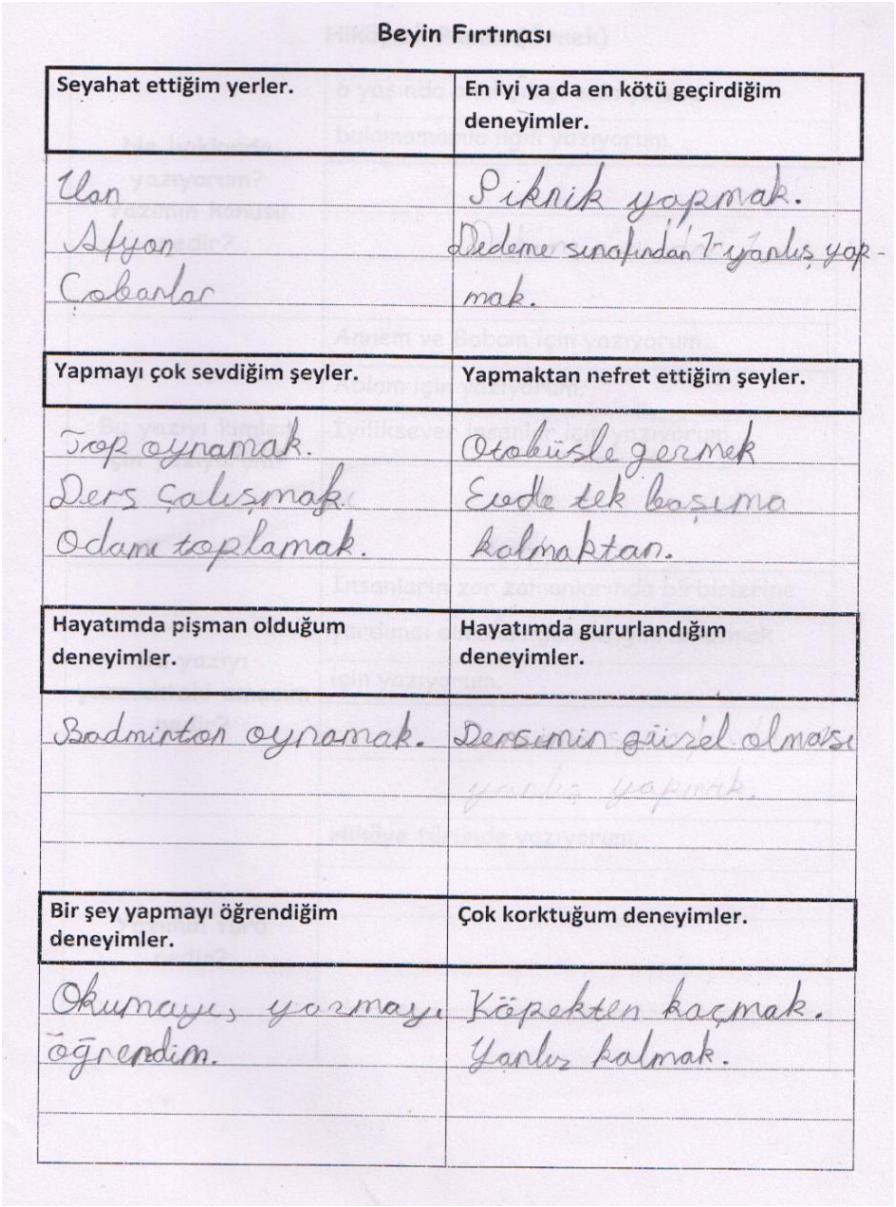
Araştırmacı: Peki başka niçin beyin fırtınası yapmam lazım?

Sonnur: Düşünmek için.

Araştırmacı: Evet düşünmek için başka?

Şehime: Aklımızda kalması için.

Araştırmacı: Bir konu ile ilgili yazı yazacaksam o konuya başlamadan önce beyin fırtınası yapabilirim. Beyin fırtınası sayesinde kafamdaki kelimeleri ortaya çıkartırım. Bu kelimeler sayesinde daha kolay yazı yazabilirim.



Beyin Fırtınası

Seyahat ettiğim yerler.	En iyi ya da en kötü geçirdiğim deneyimler.
Van Afyon Çobanlar	Piknik yapmak. Dedeme sınıfından 7 yanlış yapmak.
Yapmayı çok sevdiğim şeyler.	**Yapmaktan nefret ettiğim şeyler.**
Top oynamak. Ders çalışmak Odamı toplamak.	Otobüsle gezmek Evde tek başıma kalmaktan.
Hayatımda pişman olduğum deneyimler.	**Hayatımda gururlandığım deneyimler.**
Badminton oynamak.	Dersimin güzel olması yanlış yapmak.
Bir şey yapmayı öğrendiğim deneyimler.	**Çok korktuğum deneyimler.**
Okumayı, yazmayı öğrendim.	Köpekten kaçmak. Yanlız kalmak.

Şekil 32. Üçüncü Uygulamada Öğrencilerin Yaptıkları Örnek Bir Beyin Fırtınası

Üçüncü uygulamada öğrencilere yazma süreci ile ilgili sorular sorulduğunda (Yazmaya başlamadan önce ne yaparız? vb.) öğrencilerde yazma süreci ile ilgili farkındalığın oluştuğu görüldü. Öğrenciler yazmaya başlamadan önce hazırlık yapılması gerektiğini vurguluyorlardı. Yazmaya başlamadan önce beyin fırtınası, hikâye ögeleri oluşturma ve araştırma yapma gibi cevaplar geldiği görüldü. Öğrencilere öncelikli olarak beyin fırtınası yapılacağı belirtildi. Öğrencilere birinin yaşamı ile ilgili başından geçen olaylarla ilgili örnek bir beyin fırtınası gösterildi. Öğrencilerden de kendi yaşamları ile ilgili beyin fırtınası yapmaları istendi. Öğrencilerin yaptığı beyin fırtınasında hayatlarında geçen

olaylar ya da deneyimlerin çok kısıtlı olduğu, gidilen yerler, yeni öğrenilen şeyler gibi bölümlerde öğrencilerin genelde çevrelerinden örnekler yazdıkları görülüyordu. Öğrencilerin kısıtlı deneyime sahip olduğu söylenebilir. Öğrencilerin deneyimleri ilçeye gitmek, yakın köye gitmek, köpek kovalaması, tarlaya gitmek gibi örneklerden bolca içermektedir (Bkz. Şekil 32). Beyin fırtınası sonucu ortaya çıkarılan bu deneyimler *öğrencilerin hikâyelerinin konusunu* belirlemiştir.

Şekil 33. Grup Çalışmasında Öğrenciler Beyin Fırtınası Yaparken

Öğrencilerin yazacakları konu ile ilgili bilgi edinmeleri için interneti araştırma amaçlı kullanabilecekleri hatırlatıldı. KWL stratejisinin bir konu hakkında bilgi edinmek için etkili bir şekilde kullanabilecekleri anlatıldı (Bkz. Şekil 34). KWL stratejisi "Bu konu hakkında ne biliyorum?", "Bu konu hakkında ne öğrenmek istiyorum?" ve "Bu konu hakkında ne öğrendim?" bölümlerinden oluşmaktadır. Öğrencilere, bir konu hakkında yazı yazabilmek için araştırma yapmak gerektiği ifade edildi. Stratejinin ilk bölümüne öğrencilerden ağaç ve ormanlar hakkında ne bildiklerini yazmaları istendi. Daha sonra o konu hakkında ne merak ettiklerini soru şeklinde yazmaları istendi. Öğrencilerin bir konu hakkında soru yazmakta güçlük çektikleri görülmektedir. Öğrenciler ilk başlarda internet, internet sitesi, arama motoru ve internet sayfası gibi terimleri bilmiyorlardı. Bu süreçte öğrencilerde internet kavramı hakkında birtakım zihinsel imajların oluşmaya başladığı görüldü. Öğrencilerin internet sayesinde dünyadaki birçok yerle iletişim kurabilecekleri, internet sayesinde bilgiye ulaşabilecekleri ve internete bilgi yükleyebilecekleri gibi algılar

oluşmaya başladığı görüldü. Araştırma yaptıkça arama motoruna nasıl girileceği, internet sayfası açmayı, arama motoruna soru yazmayı ve internet sitesine girmeyi öğrenmeye başladılar (Bkz. Şekil 35). İnternetin bilgi amaçlı olarak kullanılabileceği araştırmacı ve öğrenciler arasındaki şu konuşmaya yansımıştır:

Araştırmacı: Bilgi edinmek için bilgisayarları kullanabiliriz. Değil mi? Başka neleri kullanabiliriz?

Yunus: Ansiklopediden.

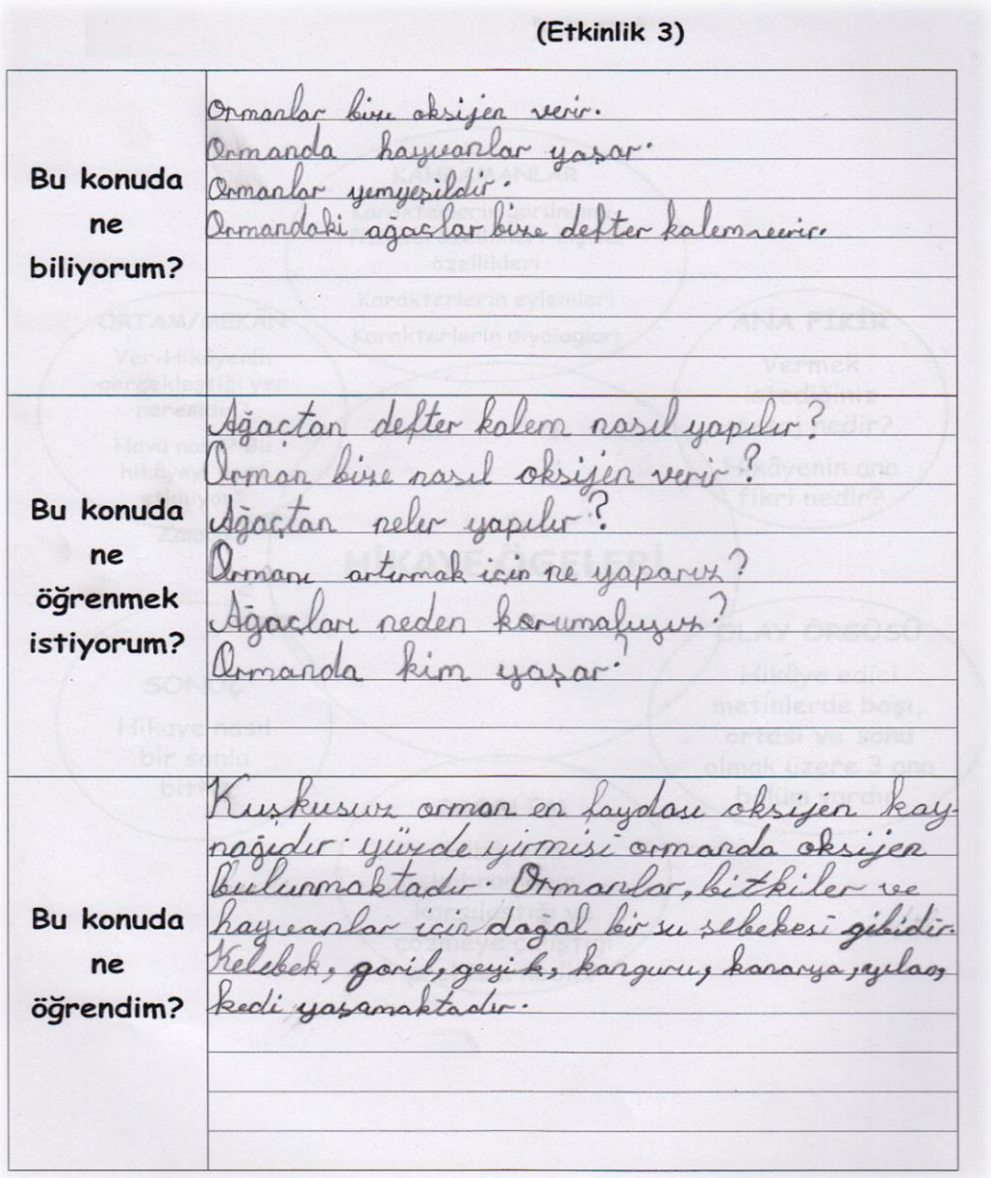
Araştırmacı: Başka?

Banu: Kitaplardan.

Araştırmacı: Başka neleri kullanabiliriz? Kimlerden faydalanabiliriz?

Sena: Büyüklerimizden.

Araştırmacı: Büyüklerimizden faydalanabiliriz değil mi? Abimizden, ablamızdan, annemizden, babamızdan, değil mi? Yazacağımız konu ile ilgili bilgi toplamamız gerekir. Şimdi biz kitaplardan ve ansiklopedilerden değil de internetten faydalanacağız.



(Etkinlik 3)

Bu konuda ne biliyorum?	Ormanlar bize oksijen verir. Ormanda hayvanlar yaşar. Ormanlar yemyeşildir. Ormandaki ağaçlar bize defter kalem verir.
Bu konuda ne öğrenmek istiyorum?	Ağaçtan defter kalem nasıl yapılır? Orman bize nasıl oksijen verir? Ağaçtan neler yapılır? Ormanı artırmak için ne yaparız? Ağaçları neden korumalıyız? Ormanda kim yaşar.
Bu konuda ne öğrendim?	Kuşkusuz orman en faydası oksijen kaynağıdır. yüzde yirmisi ormanda oksijen bulunmaktadır. Ormanlar, bitkiler ve hayvanlar için doğal bir su şebekesi gibidir. Kelebek, goril, geyik, kanguru, kanarya, aslan, kedi yaşamaktadır.

Şekil 34. Birinci Uygulamada Öğrencilerin Yaptıkları Örnek Bir KWL

İkinci uygulamada öğrencilere yazmaya başlamadan önce neler yapılabileceği soruldu. Bazı öğrencilerden araştırma yapılabileceği hakkında cevaplar geldi. Öğrencilere "Neden araştırma yapmalıyız?" ve "Nasıl araştırma yaparız?" gibi sorular sorularak öğrencilerin sahip oldukları bilgi ve beceriler ortaya çıkarıldı. Daha sonra sahip oldukları düzey modelleyerek ve karşılıklı diyaloglarla artırılmaya çalışıldı. Öğrencilerin arama motoru, internet gibi bazı terimleri öğrendikleri görüldü. Öğrencilerin zihinlerin internet hakkında iletişim, bilgiye ulaşma ve bilgi yükleme gibi imajlar oluştuğu görüldü. Öğrencilere KWL tekniği hatırlatıldı. Bu tekniği kullanarak nasıl araştırma yapılacağı hatırlatıldı.

Öğrencilerin uzay hakkında KWL bölümlerini doldurmakta güçlük çektikleri görüldü. Öğrenciler oluşturdukları soruları arama motoruna yazarak cevaplarını bulmaya çalıştılar. Öğrenciler ve araştırmacı arasında yazmaya başlamadan önce internet sayesinde nasıl araştırma yapılacağı hakkında şu konuşmalar ön plana çıkmıştır:

Araştırmacı: Yazmaya başlamadan önce beyin fırtınası yaptık. Beyin fırtınası yaparak yazacağım konu ile ilgili fikir ürettim. Başka ne yapıyorduk?

Hatice: Kalemimizi silgimizi hazırlarız.

Araştırmacı: Tamam kalemimizi silgimizi hazırladık mı? Evet.

Memduh: Noktalama işaretlerini kontrol ederiz.

Hatice: Ya daha yazmadık ki!

Araştırmacı: Hazırlıktayız ama daha.

Ali Öğretmen: Yazmaya hazırlıktayız daha. Ne yapıyorduk hazırlıkta?

Esma: Araştırma yaparız.

Araştırmacı: Şimdi araştırma yapalım mı?

Çocuklar: Evet.

Araştırmacı: Peki neden araştırma yapmalıyız? Ya da araştırma yapmalı mıyız?

Tayyar: Öğretmenim bilmediğimiz kelimelerin anlamını bulmak için.

Araştırmacı: Peki başka? Evet, yazdığımız konuyu araştıralım ki kafamızda bilmediğimiz şeyleri öğrenelim. Yazmaya başlamadan önce her konuda; istersek bilgi verelim, istersek hikâye yazalım hazırlık aşamasında beyin fırtınası yapmam lazım araştırma yapmam lazım. Araştırmayı nasıl yapıyorduk?

Ali Öğretmen: Çocuklar geçen haftalarda yaptık ya araştırma. Nasıl araştırma yapıyorduk?

Akile: Bilgisayardan.

Araştırmacı: Evet bilgisayardan araştırma yaptık. Bilgisayardan neyi kullanarak araştırma yaptık?

Sena: Google.

Araştırmacı: Google değil mi? İnterneti kullanarak araştırma yaptık. Peki internet neydi ve ne işime yarıyordu?

Şerafettin: Öğretmenim her bilgiye ulaşabiliyoruz.

Öğrencilerde bir konu hakkında yazmaya başlamadan önce araştırma *yapılması gerektiği konusunda bir farkındalık oluşmaya* başladığı görülmektedir. Öğrenciler internet sayesinde bilgi edinebilecekleri ve arama motorunu kullanarak aradıkları bilgiye ulaşabileceklerini öğrenmeye başlamışlardır. Uzaya nasıl gidildiği, uzayda bulunan gezegenlerin isimleri, Ay'ın evreleri, uzay gemisi ve roketin nasıl göründüğü, uzayda başka canlıların var olup olmadığı öğrencilerin internetten ulaştıkları bilgilerden bazılarıdır. Öğrencilerin internet

sayesinde uzay hakkında elde ettikleri bu bilg*iler hikâyelerinin içeriğini oluşturmada ve genişletmede* büyük katkı sağlamıştır. İkinci uygulama sonunda öğrenciler uzay hakkında internetten edindikleri bilgiler araştırmacı ile konuşmalarına şu şekilde yansımıştır:

Araştırmacı: Uzay hakkında neler öğrendik peki?

Mehmet: Gezegenlerin isimlerini öğrendik.

Araştırmacı: Uzay nasıl bir yer?

Öğrenciler: Kapkaranlık.

Araştırmacı: Gece gündüz var mı orda?

Öğrenciler: Yok.

Araştırmacı: Uzaylılar varmıydı? Tam olarak emin değiliz. Başka ne öğrendik?

Mehmet: Dünyanın bir ikizi olmadığını.

Yunus: Öğretmenim uzayda hava yokmuş.

Araştırmacı: Uzayda nefes alamıyoruz. Peki, astronotlar nasıl hava alıyorlar?

Mehmet: Oksijen tüpü kullanıyorlarmış.

Şekil 35. Grup Çalışmasında Öğrenciler Ağaçlar ve Orman Hakkında Araştırma Yaparken

Yazmaya başlamadan önce öğrencilerin fikir üretmelerini desteklemek amacıyla bir diğer strateji olan serbest yazma etkinliği tanıtıldı. Öğrencilerin serbest yazma hakkında bir farkındalığının olmadığı ortaya çıkarıldı. Öğrencilerden uzay, gezegenler, yıldızlarla ilgili hayal, düşünce ve duygularını akıllarına geldiği gibi durmaksızın 10 dakika boyunca

yazmaları istendi. Ufo ile karşılaşmak, uzaya gitmek, ayda yaşamak, uzaylılarla tanışmak, uzay boşluğunda uçmak, gezegenleri ziyaret etmek, yıldızları yakından görmek ve göktaşlarını incelemek öğrencilerin serbest yazılarının içerikleridir (Bkz. Şekil 36). Yazdıkları bu *hayal, düşünce ve duygular öğrencilerin hikâyelerini yapılandırmalarında önemli bir kaynak olarak* işlev görmüştür. Bu durum öğrenciler ve araştırmacı arasında geçen tartışmalara şu şekilde yansımıştır:

Araştırmacı: Sizce neden biz serbest bir şekilde aklımıza gelen şeyleri yazdık? Var mı fikri olan?

Belgin: Öğretmenim özgürce düşünmek için.

Araştırmacı: Yunus neden biz böyle bir yazı yazdık? Hikâye yazmaya başladık mı?

Öğrenciler: Başlamadık.

Araştırmacı: Peki neden biz böyle bir yazı yazdık.

Yunus: Hayalimizi güçlendirmek için.

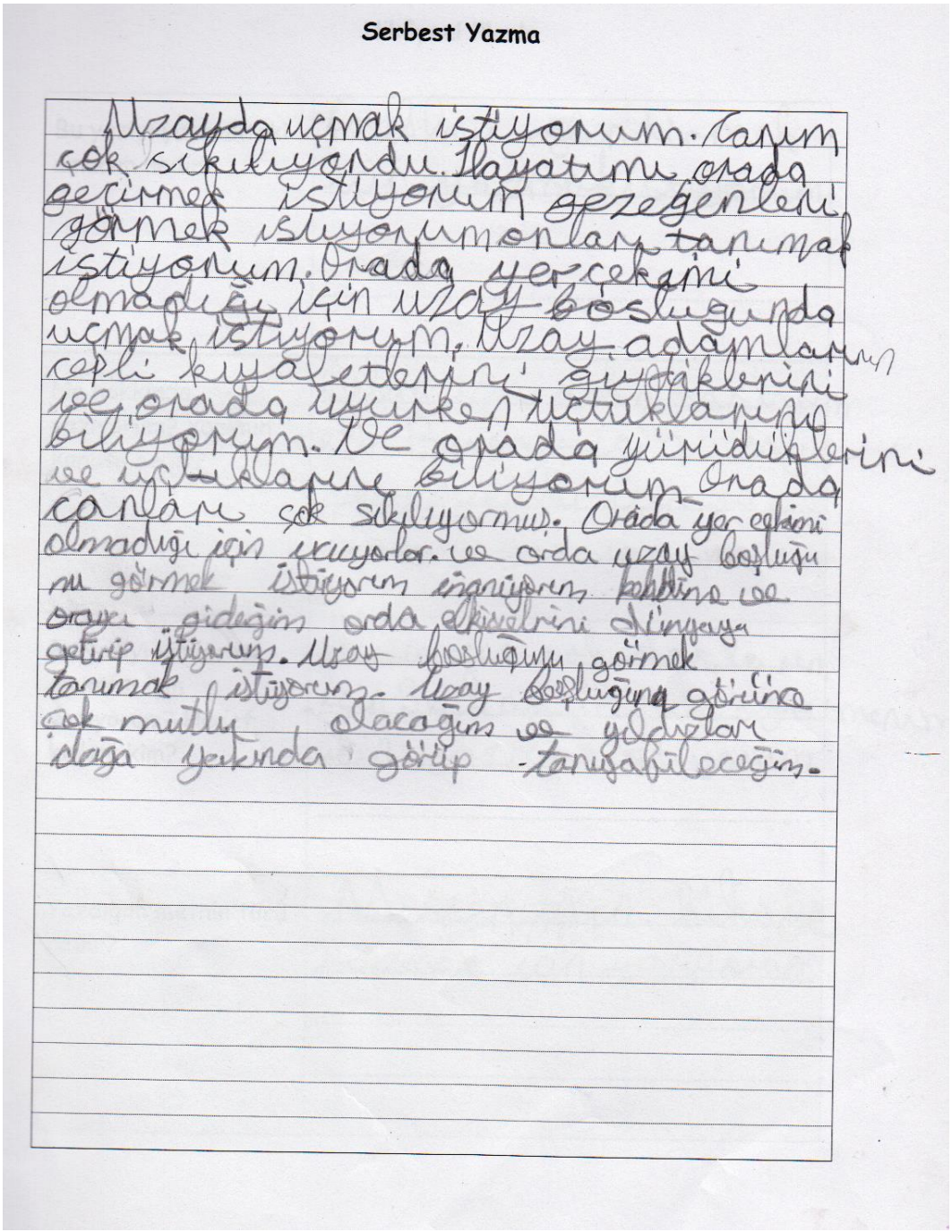
Araştırmacı: Çok güzel! Arkadaşlarınızın da dediği gibi yazacağımız konu ile ilgili serbest yazı yazdık. Farklı fikirler, farklı düşünceler bu sayede zihnimizde…

Öğrenciler: Canlanabilir.(Tüm sınıf)

Araştırmacı: Bunları hikâye yazarken düşünemeyebiliriz ama yazmadan önce böyle etkinlikler yaparsak, yazacağımız hikâye ile ilgili fikir…

Öğrenciler: Üretebiliriz.(Tüm sınıf)

Araştırmacı: Düşünce üretebiliriz. Yani hikâyemizi daha geniş ve kapsamlı yani güzel yazabiliriz.



Şekil 36. İkinci Uygulamada Öğrencilerin Yaptıkları Örnek Bir Serbest Yazı

Fikirleri organize etme

Öğrencilere hikâye edici bir metnin içerisinde hangi ögelerin bulunması gerektiği soruldu. Kahramanlar, ortam, problem, olay örgüsü, ana fikir ve sonuç ögelerinin neler olduğu tartışıldı. Daha önce izlenen hikâye üzerinden *hikâyede bulunması gereken ögeler* tartışıldı. Daha sonra bu ögelere dayalı olarak hikâyeye başlamadan önce grafik düzenleyeci

oluşturmaları gerektiği hatırlatıldı. Öğrencilerin genelde hikâye ögelerini kısa kısa yazma eğiliminde oldukları görüldü. Bu süreçte öğrencilerle karşılıklı diyaloglar sayesinde hikâye ögelerini ayrıntılandırmaları istendi. Öğrenciler yazmadan önce hikâye ögelerini nasıl ve neden oluşturacaklarını bilmiyorlardı. Bu nedenle öğrencilere bir dizi sorular sorularak onların sahip oldukları beceri ve bilgiler doğrultusunda grafik düzenleyici kullanmaları sağlandı (Karakterleriniz kim? Nasıl insanlar? Problemi ne? Problemi çözerken hangi engellerle karşılaştırlar? Bu engelleri nasıl çözmeye çalıştılar? Bundan sonra ne olabilir?). Öğrenciler grafik düzenleyici sayesinde yazmaya başlamadan önce *hikâyelerini zihinlerinde canlandırdılar.* Bu durum Meltem ve araştırmacı arasındaki konuşmaya şu şekilde yansımıştır.

Araştırmacı: Siz hangi yönlendiriciyi seçmiştiniz?

Meltem: Köyle ilgili.

Araştırmacı: Tamam. Mekân, ortam köy nasıl bir yerdi? Biraz daha ayrıntılı anlatabilirsiniz?

Araştırmacı: Problem?

Meltem: Köyde hiç ağaç olmamasıdır.

Araştırmacı: Tamam köyü ağaçlandırmak istiyorlar. Ana fikir, hikâyenin vermeye çalıştığı mesaj ne?

Meltem: Ağaç dikmek.

Araştırmacı: Olabilir. Şimdi olay örgüsü. Olay örgüsünde başında ne oldu?, ortasında ne oldu? Ve sonunda ne oldu? Bunu bir yazın bakalım. Kafanızda bir canlandırın bakalım. Neler olabilir hikâyede? Onları bir düşünün. Buraya hikâyenizin ögelerini oluşturun. Daha sonra hikâyemizi yazacağız.

Şekil 37. Öğrenciler Kişisel Hikâyelerini Yazarken

İkinci uygulamada yine benzer şekilde yazmaya başlamadan önce yapılması gerekenlerden birisinin hikâye ögelerini belirlemek olduğu öğrencilerle belirlendi. Öğrencilere hikâye ögelerinin ne olduğu soruldu. *Kahramanlar, ortam, problem, olay örgüsü, ana fikir ve sonuç* ögelerinin öğrencilerden açıklamaları istendi. Daha sonra öğrencilere neden hikâye ögeleri oluşturmak gerektiği soruldu. Öğrencilerden güzel yazmak, hayal etmek ve yazarken hikâye ögelerinden faydalanmak gibi cevaplar geldi. Öğrenciler hikâye ögelerini oluştururken kısa yazma eğiliminde oldukları görüldü. Öğretmen öğrencileri uzun yazmalarına teşvik etti. Özellikle öğrencilerin ana fikir bölümünü doldurmakta güçlük çektikleri belirlendi. Öğretmen bunun için örnek ve açıklamalarda bulundu. "Ömer ve Güvercin" isimli metin incelendi. Bu metnin hikâye ögelerini belirlemeleri istendi. Öğrencilerle araştırmacı arasındaki hikâye ögeleri hakkında şu konuşmalar geçmiştir:

Araştırmacı: Yazmaya hazırlıkta beyin fırtınası yaptık, plan yaptık, serbest yazı yazdık. Başka ne yapabiliriz?

Tayyar: Hikâye ögelerini oluşturacağız.

Araştırmacı: Hikâye ögeleri nelerdi?

Sonnur: Başı, ortası ve sonu.

Esma: Ana fikir.

Araştırmacı: Başka.

Memduh: Karakterler.

Mutlu: Olaylar.

Araştırmacı: Olaylar nasıl olacaktı?

Tayyar: Çözüm vardı.

Öğrenciler: Başı, ortası ve sonu.

Araştırmacı: Başka neydi hikâye ögeleri?

Fadile: Zaman vardı.

Akile: Yer vardı.

Araştırmacı: Başka ne vardı? Bir tane daha kaldı.

Tayyar: Çözüm yolu.

Araştırmacı: Neydi?

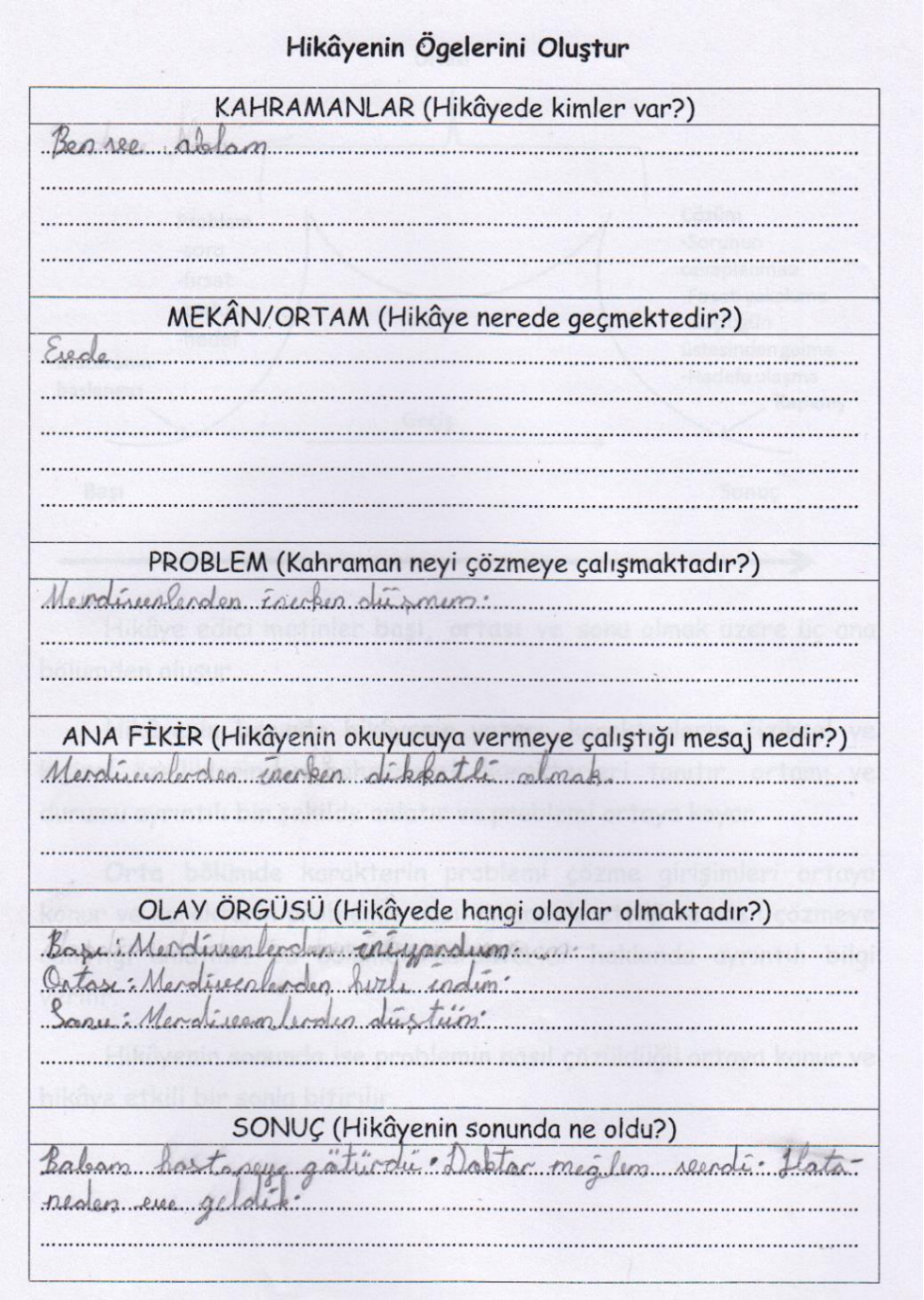
Sena: Problem.

Araştırmacı: Problem neydi çocuklar?

Şerafettin: Öğretmenim içinde bir olay geçecekti. İçinde bir sorun olacaktı.

Ayrıca bu durum Sonnur'un günlüğüne şu şekilde yansımıştır:

Bugün bilgisayar dersi vardı. Çok mutluydum. Bir hikâyede bulunması gereken şeyleri öğrendik. Buna hikâye ögeleri denir. Hikâye ögeleri şunlardır: karakterler, ortam, bakış açısı, problem, olay örgüsü ve ana fikir. Bugün çok eğlenceli bir gündü.



Hikâyenin Ögelerini Oluştur

KAHRAMANLAR (Hikâyede kimler var?)

Ben ve... babam

MEKÂN/ORTAM (Hikâye nerede geçmektedir?)

Evde

PROBLEM (Kahraman neyi çözmeye çalışmaktadır?)

Merdivenlerden inerken düşmem.

ANA FİKİR (Hikâyenin okuyucuya vermeye çalıştığı mesaj nedir?)

Merdivenlerden inerken dikkatli olmak.

OLAY ÖRGÜSÜ (Hikâyede hangi olaylar olmaktadır?)

Başı: Merdivenlerden inüyordum.
Ortası: Merdivenlerden hızlı indim.
Sonu: Merdivenlerden düştüm.

SONUÇ (Hikâyenin sonunda ne oldu?)

Babam hastaneye götürdü. Doktor muayene etti. Hastaneden eve geldik.

Şekil 38. Üçüncü Uygulamada Öğrencilerin Oluşturdukları Örnek Hikâye Ögeleri

Üçüncü uygulamada karşılık diyaloglarla hikâye ögelerinin ne olduğu tartışıldı. Öğrencilere daha önce izlenen bir dijital hikâye ile ilgili örnek bir hikâye ögeleri etkinliği

gösterildi. Öğrencilerden kendi *hikâyelerinin ögelerini oluşturmaları* istendi (Bkz. Şekil 38). Öğrenciler kendi hikâyelerinin ögelerini oluştururken kahramanların özellikleri, hikâyenin geçtiği yer, olay örgüsü ve ana fikir bölümlerini yazmakta güçlük çektikleri görülüyordu. Özellikle kahramanın özellikleri ve mekânın özelliklerini kısa kısa yazıp geçtikleri görüldü. Ana fikir kavramını ise tüm öğrencilerin kavradıkları söylenemez. Ancak büyük bir kısmının ana fikri kavradığı görülüyordu. Öğrencilerin hikâyenin başı, ortası ve sonunu belirlemeye başladıkları görülüyordu. Hikâyenin başında kahramandan, olayın geçtiği yerden bahsedildiğini anlamaya başladıkları görülüyordu. Ortasında problemin tanıtıldığı ve nasıl çözüldüğü anlatıldığı ve sonunda da sonuç olarak ne olduğu ve kahramanın ne hissettiğinin anlatıldığı anlaşılmaya başlanıyor.

Düzenleme

Öğrenciler ilk uygulamada hikâyelerini taslak olarak yazım kurallarını dikkate almadan olduğu gibi yazdılar. Öğrencilere hikâyenin bitip bitmediği sorulduğunda öğrencilerin *yazma süreci algısının* bulunmadığı görüldü. Öğrenciler bir metin yazdıktan sonra düzenlenip, düzeltilebileceği konusunda bilgiye sahip olmadıkları görüldü. Daha sonra öğrencilere metnin geliştirilebilmesi için kontrol edilerek bazı bölümler ekleyip bazı bölümler çıkarılabileceği anlatıldı. Öğrencilerle karşılıklı diyalog ve modelleme ile hikâyenin ilk hâlinin taslak olduğu ve bu taslağın kontrol listesi kullanılarak daha da geliştirilebileceği anlatıldı. Öğrencilerde bu süreç içerisinde bir *yazının ilk hâlinin taslak olduğu ve yazma sürecinin döngüsel olarak geliştirilebileceği konusunda algılar* oluşmaya başladı. Öğrenciler oluşturdukları taslaklarını kahramanların özellikleri, mekânın özellikleri, olay örgüsü ve bağlaç kullanma gibi konularda geliştirdiler. Araştırmacı ve öğrenciler arasındaki karşılıklı diyaloglar düzenleme stratejisinin öğretimine şu şekilde yansımıştır:

> *Araştırmacı: Şimdi hikâyemizi taslak olarak yazdık biz. Ama hikâyemiz burda bitti mi? Bitmedi ne yapacağız hikâyemizi? Düzenleyeceğiz. Yani hikâyemizde eksik olan bölüm varsa onlara ekleme yapacağız. Düzeltme değil. Düzenleme yapacağız. Düzenleme yaparken burdaki kontrol listesini kullanacağız. Peki, bunu nasıl kullanacağız? Hikâyemizi baştan sonra okuyoruz. Ondan sonra buradaki sorulara cevap vereceğiz. Okurun ilgisini çeken bir giriş var mı?*
>
> *Sena: Evet.*
>
> *Araştırmacı: Mekânı anlatmak için yeteri kadar detaya yer verilmiş mi? Hikâyenin geçtiği yeri ayrıntılı bir şekilde anlattınız mı?*
>
> *Şerafettin: Anlattık öğretmenim.*

Araştırmacı: Köylerinde ağaç yokmuş. (Hikâyeyi okuyor) Bu kadar mı köyle ilgili detay? Siz yeteri kadar anlatmış mısınız köyü?

Grup üyeleri: Hayır.

Araştırmacı: O zaman köyü detaylı bir şekilde anlatacağız. O zaman buna ne diyoruz?

Grup üyeleri: "Hayır" diyoruz.

Araştırmacı: Buraya bu hikâyeyi tekrar yazarken bu "hayırları" ne yapacağız?

Grup üyeleri: Düzeltip de yazacağız.

Araştırmacı: Kahramanı tanıtmak için yeteri kadar detaya yer verilmiş mi?

Grup üyeleri: Evet.

Araştırmacı: Hikâyede diyalog var mı?

Sena: Biraz var.

İkinci uygulamada öğrencilere metinlerinin ilk taslağını bitirdikten sonra hikâyenin bitip bitmediği sorulduğunda, bazı öğrencilerden hikâyenin düzenlenip kontrol edilmesi gerektiği konusunda cevaplar geldi. Öğrencilerle kontrol listesi kullanılarak hikâyenin bazı yerlerini silip, bazı yerlerine ekleme yapılabileceği tartışıldı. Öğrencilere ilk taslak üzerine kırmızı kalemlerle notlar almaları ve hikâyeyi düzenle bölümüne notları kullanarak tekrar yazmaları gerektiği hatırlatıldı. Öğretmen karşılıklı diyaloglarla öğrenci eşlerinin hikâyelerini düzenlemelerine yardımcı oldu. Bazı öğrencilerin düzenleme yaparken kendi kendilerini değerlendirmekte güçlük çektiği görüldü. Öğrencilerde *yazmanın döngüsel doğası* hakkında algılar oluşmaya devam etti. Öğrenciler ilk taslakları üzerinde yaptıkları düzenlemeler sayesinde *hikâyelerindeki kahramanların özellikleri, olay örgüsü, mekânının özellikleri, paragrafların yapılandırılması ve olay örgüsü gibi konuları geliştirme* imkânı buldular. Bu durum ikinci uygulamada araştırmacı ve öğrenciler arasındaki konuşmalara şu şekilde yansımıştır:

Araştırmacı: Eğer senin girişin ilgi çekici değilse düzenleme kontrol listesinde hayırı işaretliyorum. Daha sonra kırmızı kalemle taslak üzerine not alıyorum. Daha sonra ikinci maddeye geçiyorum.

Tayyar: Mekânı anlatmak için yeteri kadar detaya yer verilmiş mi?

Araştırmacı: Burda ne demek istiyor bana. Mekân dediği şey neydi? Hikâyenin geçtiği…

Öğrenciler: Yer.

Araştırmacı: Mesela benim hikâyemi okuyorum. Kızım sizin hikâyeniz nerde geçti Sonnur?

Sonnur: Uzay.

Araştırmacı: Uzayın neresi?

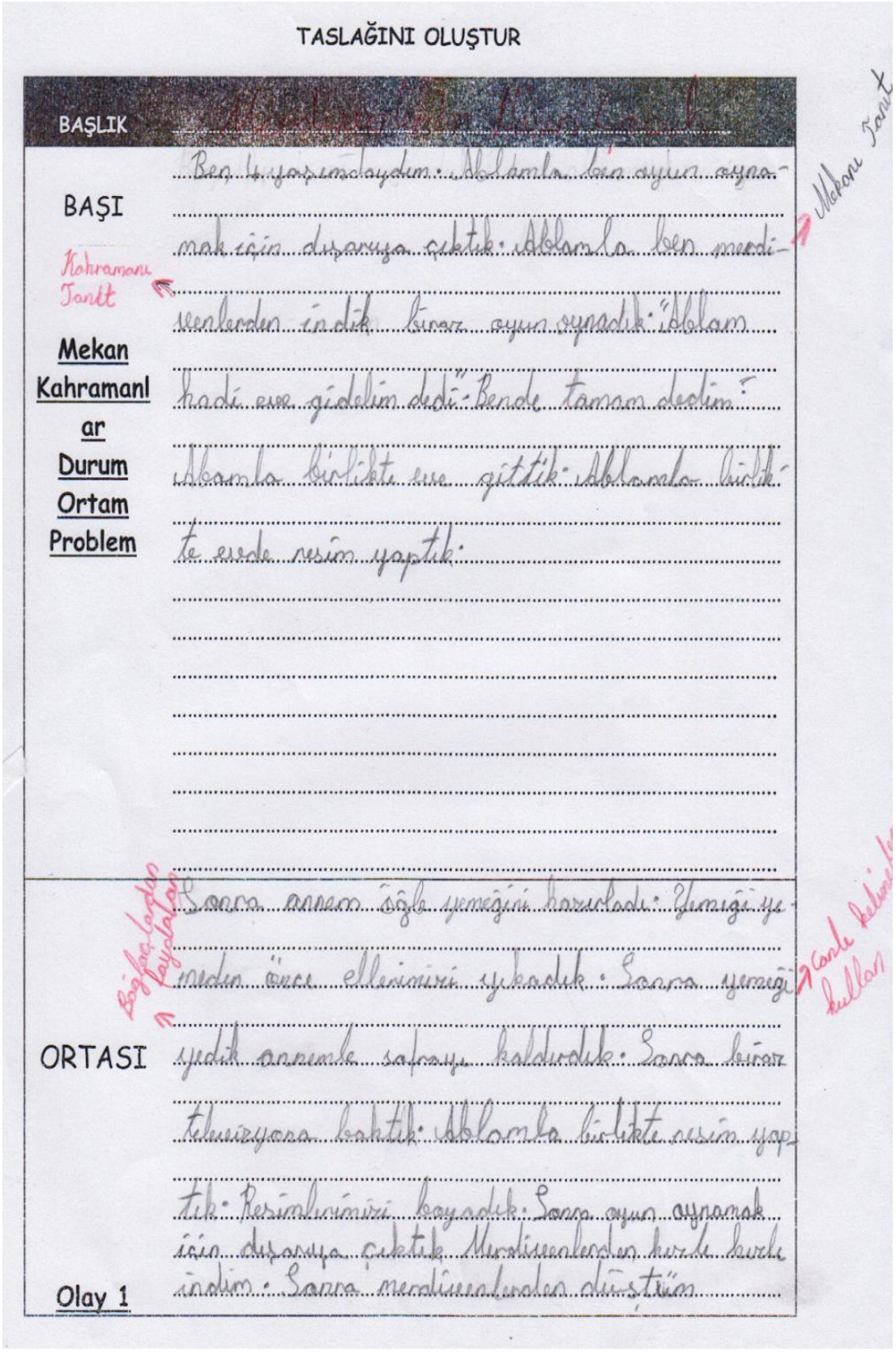
Sonnur: Ayda.

Araştırmacı: Mesela siz hikâyenizi okuduğunuzda, Ay ile ilgili ayrıntılı bir bilgi verdiniz mi? Mesela Ay nasıl bir yerdi? Ay'da neler vardı?

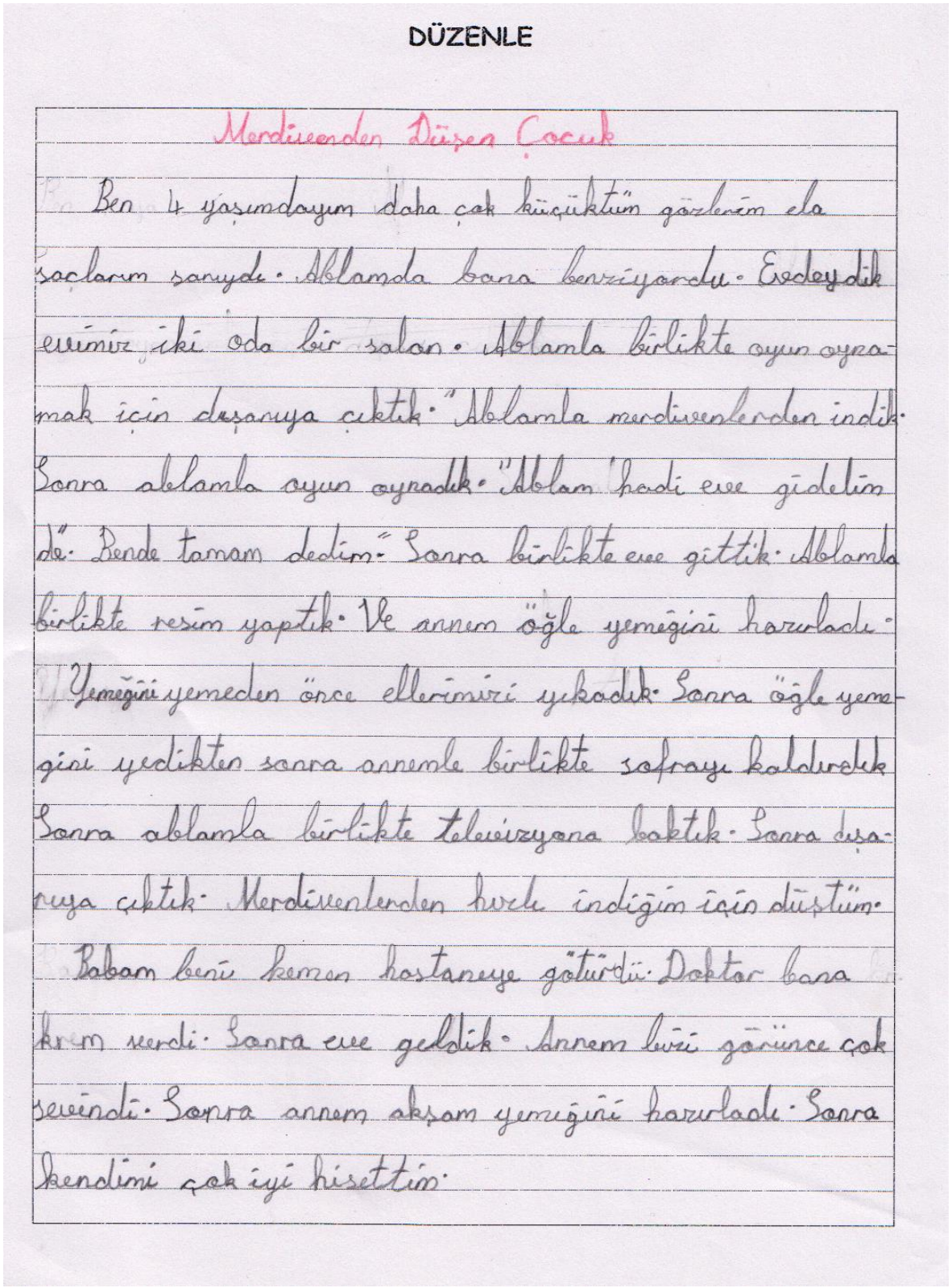
Ali Öğretmen: Örnek veriyorum. Mesela Musa'nın hikâyesi Mars'ta geçmiş. Musa yazmış. Mars çöl gibi bir yerdi. Mars'ta su yoktu. Toprakları kuruydu. Böyle şeyler yazmış. Yazdınız mı siz? Uzay gemisindeyseniz siz, uzay gemisinin özelliklerini anlattınız mı?

Araştırmacı: Uzay gemisinde de geçebilir. Uzay gemisi şöyle şöyleydi. İçinde şunlar vardı diye anlattınız mı? Eğer anlatmadıysan kontol listesine hayır yazıyorsun. Taslağını oluştur bölümünü açıyorsun. Herkes kendi hikâyesini okusun, mekânın özelliklerini anlatmış mısınız? Hep beraber okuyalım.

Şekil 39. Üçüncü Uygulamada Öğrenciler Grup Olarak Düzenleme Yaparken



Şekil 40. Üçüncü Uygulamada Esma'nın "Merdivenden Düşen Çocuk" İsimli Hikâyesinin Taslağı


DÜZENLE

Merdivenden Düşen Çocuk

Ben 4 yaşındayım daha çok küçüktüm gözlerim ela saçlarım sarıydı. Ablamla bana bakıyordu. Evdeydik evimiz iki oda bir salon. Ablamla birlikte oyun oynamak için dışarıya çıktık. Ablamla merdivenlerden indik. Sonra ablamla oyun oynadık. "Abla hadi eve gidelim dedim. Bende tamam dedim." Sonra birlikte eve gittik. Ablamla birlikte resim yaptık. Ve annem öğle yemeğini hazırladı. Yemeğini yemeden önce ellerimizi yıkadık. Sonra öğle yemeğini yedikten sonra annemle birlikte sofrayı kaldırdık Sonra ablamla birlikte televizyona baktık. Sonra dışarıya çıktık. Merdivenlerden hızlı indiğim için düştüm. Babam beni hemen hastaneye götürdü. Doktor bana krem verdi. Sonra eve geldik. Annem bizi görünce çok sevindi. Sonra annem akşam yemeğini hazırladı. Sonra kendimi çok iyi hissettim.

Şekil 41. Üçüncü Uygulamada Esma'nın "Merdivenden Düşen Çocuk" İsimli Hikâyesinin Düzenlenmiş Hâli

Üçüncü uygulamada da öğrenciler taslağı oluşturduktan sonra eksik ya da genişletilmesi gereken yerleri belirlemeleri için düzenleme stratejisine geçildi. Öğrencilere "Neden düzenleme yapmalıyız?" ve "Nasıl düzenleme yaparız?" gibi sorular sorulduğunda, "Bazı yerleri eksik yapmış olabiliriz." gibi cevaplar geldi. Düzenleme *gerekliliği ile ilgili farkındalık oluşmaya* başladığı görülüyor. Ayrıca "Kırmızı kalemle üzerine not aldığımız bölümleri genişleterek yazmalıyız." gibi cevaplar geldiği görülüyor. Öğrencilerden her bir grubun çalışmalarını tek tek düzenleme kontrol listesini kullanarak düzenlemeleri istendi. Öğrenciler grup olarak tek tek çalışmalarını incelediler. Birbirlerinin eksiklerini buldular. Kırmızı kalemle üzerine not aldılar (Bkz. Şekil 39-40-41).

Araştırmacı: Şimdi hikâyemizin ilk halini yazdık. Hikâyemiz bitti mi?

Öğrenciler: Hayır.

Araştırmacı: Ne yapacağız peki şimdi?

Tayyar: Düzenleyeceğiz.

Araştırmacı: Düzenlerken ne yapıyorduk?

Tayyar: Öğretmenim noktalama, büyük küçük harf.

Araştırmacı: Hayır o en sondu.

Sonnur: Kontrol ediyorduk.

Araştırmacı: Neleri kontrol ediyorduk?

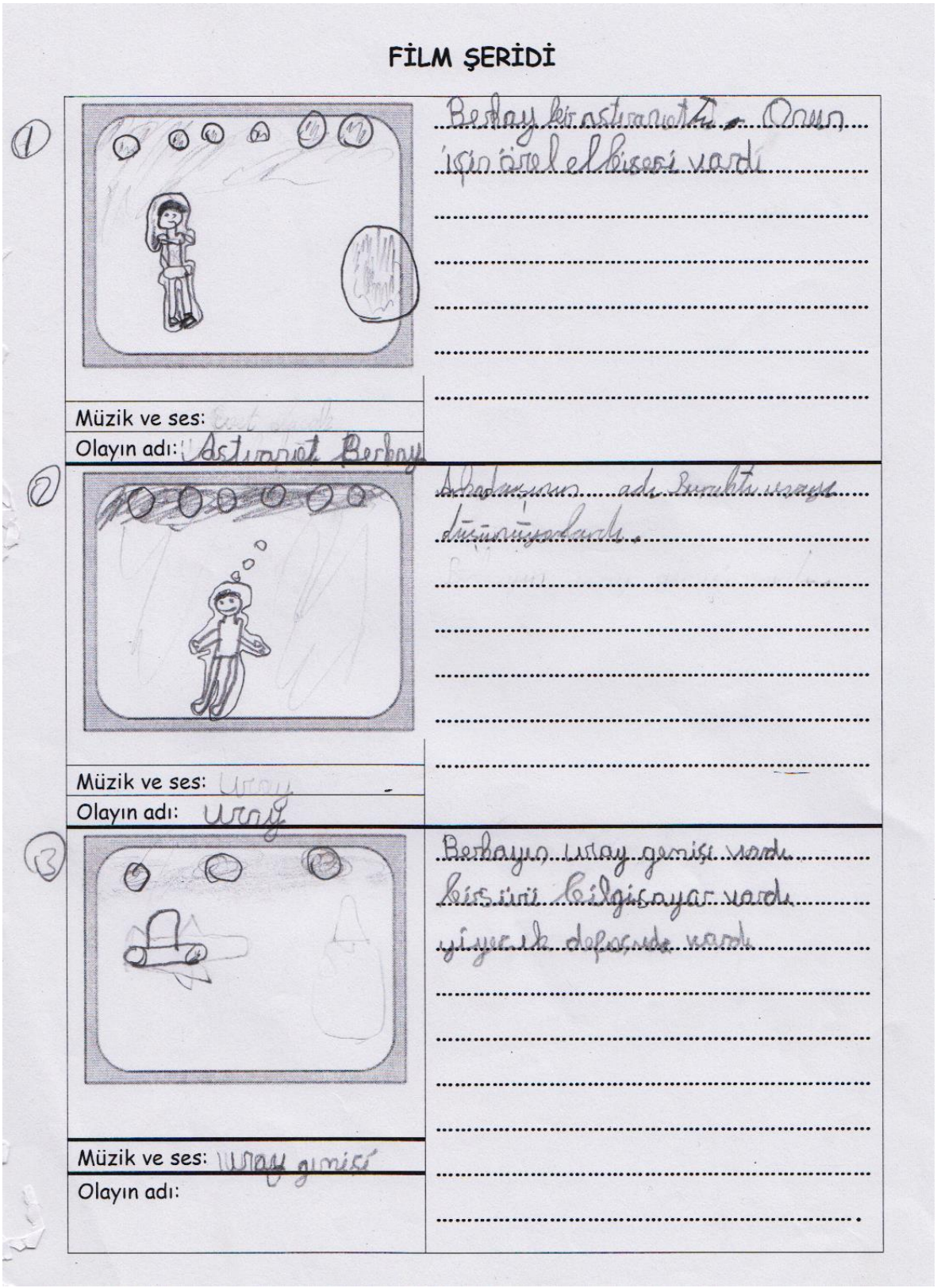
Sonnur: Olay örgüsünü.

Araştırmacı: Başı, ortası ve sonu var mı hikâyemizin. Başka neleri kontrol ediyorduk?

Şeyda: Okurun ilgisini çeken bir giriş var mı?

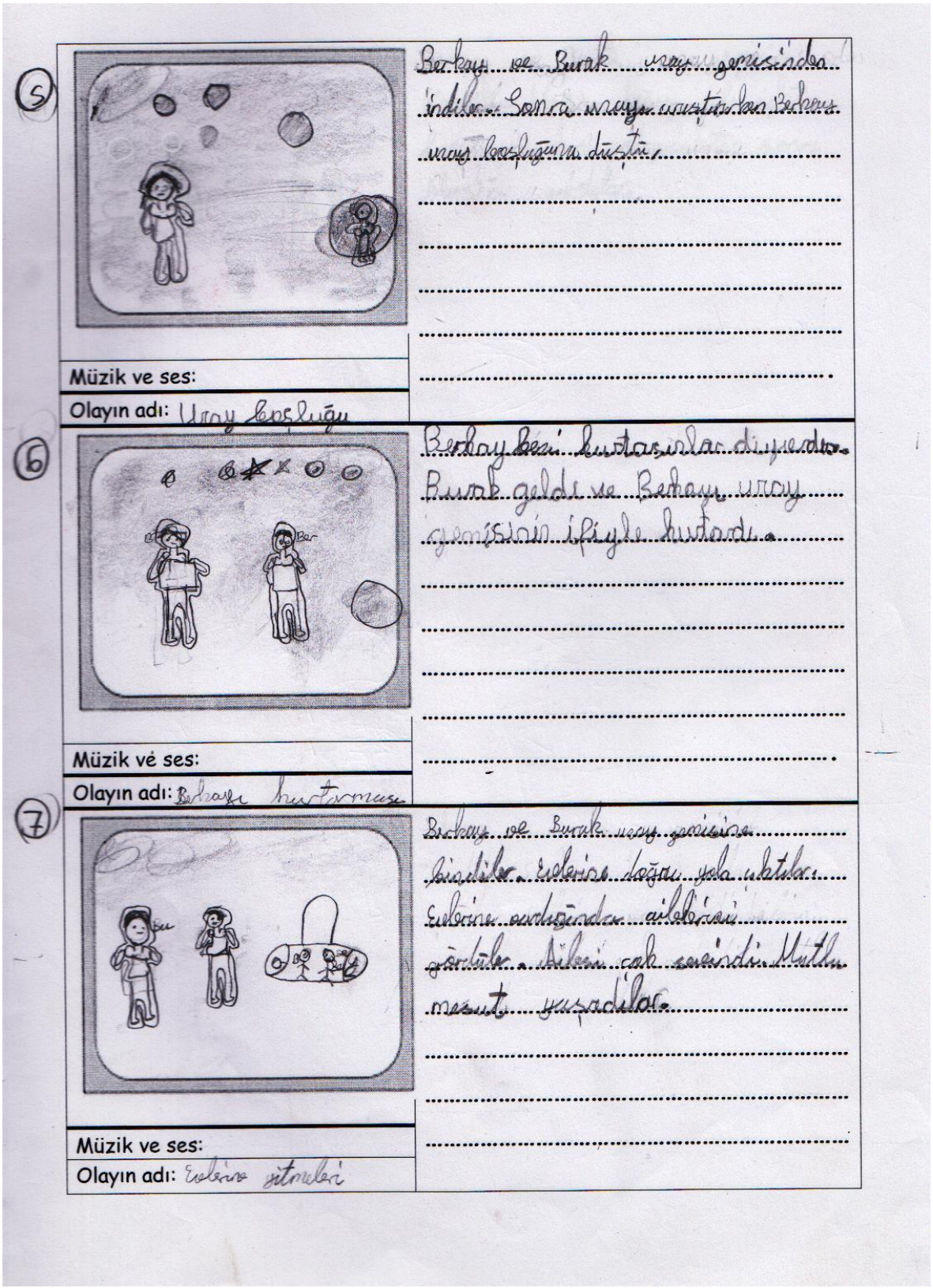
Araştırmacı: Hani çalışma kitabının sonunda kontrol listeleri vardı. Bir tanesi düzenleme diğeri düzeltme. Şimdi düzenlemeye mi bakacağım yoksa düzeltmeye mi?

Öğrenciler: Düzenlemeye.
Araştırmacı: Şimdi çocuklar bu ilk halini yazdık. Bu ilk hali taslak. Yazımızı ikinci kez yazacağız. Yazarken de eksik olan bölümleri var mı? Kahramanı yeteri kadar anlatmamış olabilirim. Ya da hikayenin geçtiği yeri yeteri kadar anlatmamış olabilirim. Olayların geçişini kopuk kopuk anlatmış olabilirim. Ya da cümleleri birbirine bağlamak için bağlaç kullanmamış olabilirim. Dolayısıyla ikinci kez hikâyemizi düzenle bölümüne yazacağız.

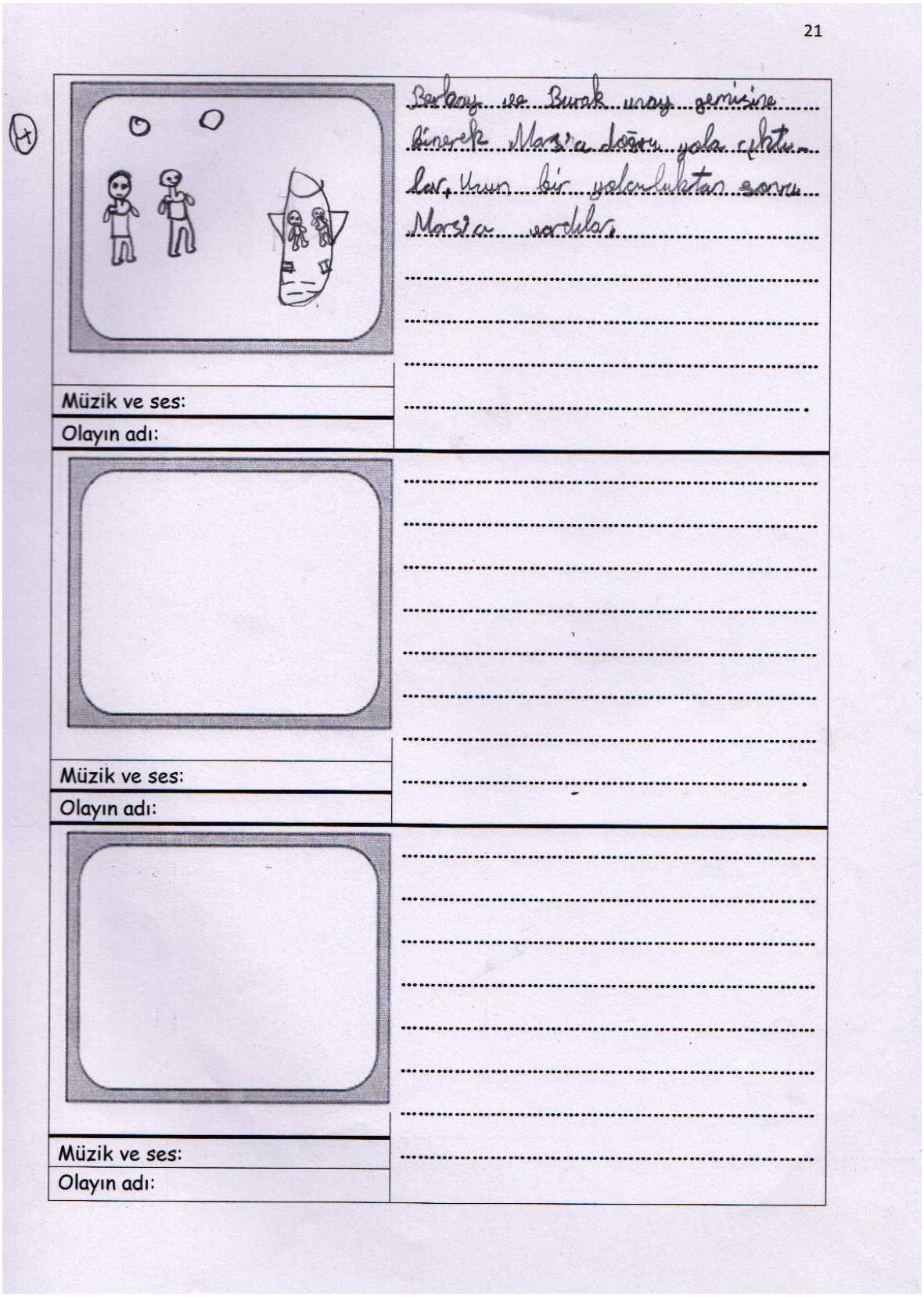


Şekil 42. Şerafettin ve Hazal'ın "Uzayda Araştırma" İsimli Dijital Hikâyesinin Film Şeridi

Hikâyelerin yazılı kısımları bittikten sonra öğrencilere dijital hikâye için film şeridi oluşturacakları hatırlatıldı. "Film şeridi nedir?" diye sorularak sınıf tartışması ile öğrencilerin bunun üzerine düşünmeleri istendi. Öğrencilerin film şeridi hakkında bilgi sahibi olmadıkları görüldü. Daha sonra film şeridinin ne olduğu açıklandı. Film şeridinde resim, müzik, olayın ismi ve seslendirilecek bölümlerden oluştuğu belirtildi. Daha önce izlenen bir dijital hikâyenin örnek film şeridi gösterildi. Bunun üzerine karşılıklı diyaloglar yapıldı. Öğrenciler film şeridi hazırlarken hikâyeyi bölümlere ayırdılar ve ayırdıkları her bir bölüme isim vererek o bölümlerin küçük resimlerini yaptılar. Film şeridi sayesinde öğrencilerin bir hikâye hakkında *olayların sıralamasını* daha iyi kavradıkları görüldü. "Film şeridi hazırlarken ekleme yapmak istediğin bir resim var mı?" ve "Ekleme yapmak istediğin bir yazı var mı?" gibi sorular sorularak öğrencilerden yazılarını genişletebilecekleri hatırlatıldı. Bazı öğrenciler *film şeridi sayesinde resim ve yazı ekleme yaparak genişletme* yaptılar. Şekil 42'de görüldüğü gibi Şerafettin ve Hazal "Uzayda Araştırma" isimli dijital hikâyesinin film şeridini bitirdikten sonra kahramanların uzaya nasıl gittikleri konusunda hikâyelerinde yeteri kadar detaya yer vermediklerini düşünmüşler ve film şeridine 4 numaralı bölümü de ekleyerek kahramanların uzaya nasıl gittiklerini de anlatmışlardır. Bu durum film şeridi sayesinde öğrencilerin hikâyelerini nasıl düzenleyebilecekleri konusuna iyi bir örnektir.



Şekil 42. (devam) Şerafettin ve Hazal'ın "Uzayda Araştırma" İsimli Dijital Hikâyesinin Film Şeridi



Şekil 42. (devam) Şerafettin ve Hazal'ın "Uzayda Araştırma" İsimli Dijital Hikâyesinin Film Şeridi

Öğrenciler hikâyelerini dijital hâle getirirken Photostory 3 programını kullandılar. Film şeridini kullanarak bu program sayesinde hikâyelerini seslendirirken ön izleme sayesinde hikâyelerini tekrar dinleme imkânı buldular. Bu esnada öğrenciler hikâyelerindeki olayların akışını tekrar kontrol ettiler. Hikâyelerinin metin yapısındaki tutarsızlıkları varsa belirlediler. *Hikâyelerinde eklenmesi ya da çıkarılması gereken yerler varsa onun düzenlemesini* tekrar yaptılar. Tekrar dinleyerek *olay örgüsünü daha da geliştirme fırsatı* yakaladılar. Böylece öğrenciler yazmanın doğrusal bir süreçten ziyade *döngüsel bir süreç* olduğu konusunda algıları gelişmeye devam etti.

Düzeltme

Öğrencilere hikâyelerinin yazılı kısımlarını bitirdikten sonra düzeltme stratejisinin nasıl yapılacağı öğretildi. Düzeltme stratejisi hakkında öğrencilerin çok fazla bilgi sahibi olmadığı görülmekteydi. Düzeltme için öğrencilere kontrol listesi tanıtıldı. Kontrol listesinde sorular tek tek okunarak öğrencilerin bunun üzerine düşünmeleri sağlandı. Öğrencilerle düzeltme üzerine karşılıklı diyaloglar yapıldı. Örneğin, öğretmen kontrol listesinden "Büyük harf kullanımına dikkat ettim mi?" cümlesini okuyordu. Ondan sonra öğrenciler yazı yazarken büyük harf kullanımı üzerine tartışma yapıyordu. Böylece öğrencilerde hem *yazım kuralları ve noktalama ile ilgili bilgiler* gelişti hem de öğrencilerin *kendi kendilerini değerlendirme* becerileri gelişti. Ayrıca öğrenciler yazılarını düzeltirken grup halinde çalıştıkları için birbirleri ile etkileşimleri sayesinde daha becerikli öğrenci diğer arkadaşlarına yazım kuralları ve noktalama gibi konularda öğretim çerçevesi sağladı. Öğrencilerde *yazmanın döngüsel doğası üzerine algılar* oluşmaya devam etti.

İkinci uygulama için öğrencilerin yazma süreci ile ilgili farkındalığının düşük seviyede olduğu görüldü. Bir konuda yazı yazmak için neler yapılması gerektiği ve düzenleme ve düzeltmenin nasıl yapılması gerektiği konusunda farkındalık düşük seviyedeydi. Öğretmen öğrencilerle karşılıklı diyaloglarla hikâyelerini nasıl düzeltmeleri gerektiği bilgisine ulaştırdı. Düzeltme farkındalığını artırmak için karşılıklı diyaloglar yapıldı. Öğrencilere soru sorularak yanlışlarını bulmaları sağlandı. Öğrencilerin yazılarını neden düzeltmeleri gerektiği ve hangi noktaları düzeltmeleri gerektiği konusunda bilgi sahibi olmaya başladılar. Öğrenciler "düzeltme yapalım" dendiğinde hızlı bir şekilde düzeltme yaptıklarını sanıyorlardı. Bunun için tekrar tekrar kontrol etmeleri gerektiği belirtildi. Öğrencilerin kendilerini değerlendirme becerileri düşük seviyedeydi. Öğretmen bunu gerçekleştirmek için nasıl değerlendireceklerini modelledi ve tartıştı. Ayrıca öğrenci eşleri düzeltme yaparken birbirlerini öğretim çerçevesi sağladılar. Öğrenciler film şeridine ikinci

kez hikâyelerini yazarken gözden kaçırdıkları yazım ve noktalama hatalarını gördüler ve bunları düzelttiler. Öğretmen ve öğrenciler arasındaki aşağıdaki sınıf tartışması düzeltme stratejisi ile ilgili öğrencilerin gelişimlerini göstermektedir:

> *Araştırmacı: Bir yazıyı yazdıktan sonra ve düzenledikten sonra en son neyi kontrol ediyoruz çocuklar?*
>
> *Sena: Yazdıklarımızı.*
>
> *Araştırmacı: Yazdıklarımızın neyini?*
>
> *Şeyda: Mesela noktaları…*
>
> *Araştırmacı: Evet. Noktalama işaretlerini kontrol ediyoruz.*
>
> *Şeyda: Noktadan sonra büyük harfle başlamış mıyım?*
>
> *Araştırmacı: Başka?*
>
> *Sonnur: Paragrafa dikkat etmiş miyim?*
>
> *Araştırmacı: Paragrafları kontrol ediyorum. Başka?*
>
> *Musa: Yazım yanlışlarını kontrol ediyoruz.*
>
> *Araştırmacı: Doğru yazmış mıyım kelimeleri? Evet.*
>
> *Şerafettin: Başını, ortasını ve sonunu yapmış mıyım?*
>
> *Araştırmacı: Onu düzenlemede kontrol ediyorduk ya… En son başka neyi kontrol ediyoruz. Şimdi noktalam işaretlerini konuşalım. Noktayı ne zaman kullanıyorduk?*

Üçüncü uygulamada öğrencilere, düzenlemeyi bitirdikten sonra "hikâyemiz bitti mi?" diye sorulduğunda öğrencilerin büyük bir kısmından "hikâyede yazım kuralları, büyük harf küçük harf noktalama işaretleri gibi konuları kontrol etmeliyiz." gibi cevaplar geldi. Düzeltme stratejisi ile ilgili farkındalığın oluşmaya başladığı görülüyordu. Öğrenciler grup hâlinde birbirlerinin hikâyelerini kontrol listesi kullanarak düzelttiler. Öğrenciler, birbirleri ile etkileşimleri sayesinde hem *yazım kuralları ve noktalama hakkındaki bilgileri* hem de kendi *kendilerini değerlendirme becerileri* gelişti. Öğrencilerin yazmanın doğrusal değil de *döngüsel bir süreç* olduğu konusunda algıları gelişmeye devam etti.

Yeni Okuryazarlık

Uygulamanın başlangıcında öğrencilerin internet, bilgisayarlar ve dijital hikâye hakkında bilgileri yok denecek kadar azdı. Öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşmelerde öğrencilerin bu ana kadar çok fazla bilgisayar kullanmadıkları ve bilgisayar labaratuvarına yalnızca birkaç kez izdüşüm aletinden eğitici video izlemek için gelindiği görüldü. Ayrıca öğrencilerin yalnızca iki tanesinin evinde bilgisayar olduğu belirlendi. Ali öğretmen bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

Şimdi şöyle söyleyim. Burda benim öğrencilerimden evinde bilgisayar bulunan sadece bir öğrenci var. Dolayısıyla bilgisayarla böyle haşir neşir olan öğrenci kitlesi değil öğrencilerimiz. Sadece bilgisayarı okulda görüyorlar. Okulda bir kısıtlama yapan yok, isteyen öğrenciler araştırma da yapıyorlar. Ama bizimkiler küçük olduğu için genelde biz başlarında gidiyoruz. Slayt izletme ve film izletme tarzında bu tür etkinlikler yapabiliyoruz. Çocuklara bireysel araştırma yaptırma ya da eğitim adına kullanma gibi uygulamalar yaptırmamaız çok söz konusu olmadı bu projenize kadar.

Yapılan uygulamalar boyunca öğrenciler internet, internetin işlevleri, teknoloji, bilgisayarlar, dijital kavramı ve çoklu ortam ile oldukça fazla etkileşim hâlinde bulundular. Dijital hikâyelerin öğrencilerin yeni okuryazarlık becerileri ve algıları üzerine etkisi üzerine üç alt tema ortaya çıkmıştır: yeni okuryazarlık algısı, yeni okuryazarlık yeterliği ve yeni okuryazarlık becerileri.

Yeni okuryazarlık algısı

Yapılan dijital hikâye uygulamaları sayesinde öğrencilerde yeni okuryazarlığa ilişkin birtakım kavramlarla ilgili algılar oluşmaya başladı. Öğrencilerde *bilgisayarın bilgi ve eğitim amaçlı kullanılabileceği, bilgisayarlara ses kaydı yapılabileceği, hikâyelerin yalnızca yazılı metin olarak değil resim, video ve ses gibi çoklu ortam ögelerini bütünleştirilerek dijital biçimde oluşturulabileceği, dijital ortamlarda çeşitli ses, video, müzik ve resim gibi saklanıp taşınabileceği ve internete bilgi yüklenip internet sayesinde dünyanın diğer bölgeleri ile iletişim kurulabileceği* gibi algılar oluşmaya başladı. Bu durum öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşmelerde şu şekilde ifade edildi:

Mikrofona konuşabileceğini, sesi kaydedibileceğini bile bilmiyordu. (Ayşe öğretmen)

Onun dışında bilgisayarın eğitim için kullanılabileceğini araştırma yapmak için kullanılabilen bir alet olduğunu gördüler. (Ali Öğretmen)

Sena: Öğretmenim ben önceden Google bilmiyordum.

Araştırmacı: Google ne peki?

Burak: İnternet.

Araştırmacı: Google ile ne yapıyoruz?

Burak: Araştırma yapıyoruz. Öğretmenim bir tane "e" yazıyor. Ona tıklıyorsun. Uzun bir sayfa çıkıyor. Ne araştıracağını yazıyorsun.

Akile: Görsellere bakmak istiyorsan ona tıklıyorsun.

Araştırmacı: Görseller ne işimize yarıyor?

Akile: Öğretmenim Atatürk ile ilgili görsel bulmak istiyorsun. Görsellere tıklarsın o fotoğrafı kaydedersin.

Ayrıca çok biçimli metin algısı Sena'nın günlüğüne şu şekilde yansımıştır:

> *Bu gün yine bilgisayar dersi vardı. Öğretmenimiz neler öğrendiğimizi sordu. Biz de söyledik. Ben görsel ve işitsel metin öğrendik dedim.*

Yeni okuryazarlık yeterliği

Öğrenciler çoklu ortam öğrenme ortamlarına yabancı oldukları ve temel bilgisayar becerilerine sahip olmadıkları için, yapılan gözlem ve görüşmeler sayesinde ilk zamanlar bilgisayar kullanmada *kendilerini yetersiz ve yabancı hissettikleri* görülüyordu. Özellikle *seslendirme konusunda çekinceleri* vardı. Nitekim öğrencilerle yapılan birinci uygulamada hazırlanan dijital hikâyelerin yeni okuryazarlık becerileri ile yakından ilişkili olan seslendirme, resim ve videolar ve duygu alt ögeleri öğrencilerin en çok güçlük çektiği ögeler olmuştur. Ayşe öğretmen bu durumu şu şekilde ifade etmektedir:

> *Başlangıçta seslendirme konusunda çekinceler oldu. Daha sonra ikincisinde seslendirmeye istekli olduklarını gördüm.*
>
> *İlk başta bilgisiz hissediyorlardı. Sizin konuştuğunuz şeyler başlangıçta sanki yabancı geliyor. Kendilerini yetersiz hissediyorlardı.*

Ancak yapılan grup, eşli ve bireysel çalışmalar sayesinde öğrencilerin kademe kademe *yeni okuryazarlık becerileri ile ilgili yeterlik algılarının arttığı* belirlenmiştir. Özellikle ilk çalışmada *grup çalışması olması sebebiyle* en az beceriye sahip olan öğrencinin bile *ürün çıkartmış olması* öğrencilerin yeterliğini artırdı. Kırsal kesim olması sebebiyle öğrenciler teknoloji ile ilgili uygulamalarda daha fazla *çekingen tavırlar* sergilemekteydi. Buna ek olarak *kız öğrenciler kırsal kesim olması sebebiyle ben yapamam algısına sahip oldukları* ancak yaptıkları uygulama sayesinde onların ben yapamam algısının ortadan kalktığı belirlendi. Kırsal kesimde, dijital hikâye sayesinde öğrencilerin çekingen tavırlarının üstesinden gelinebilir. Bu durum öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşmelere şu şekilde yansımıştır:

> *Kendilerine karşı öz-güvenleri gelişti. Kırsal kesimden kaynaklı çocuklar daha çekingen daha farklı hissediyorlar. Bir şeyler yaptıklarını görmek güzel. Kendi kendilerine ben de yapabildim diye düşünüyorlar. Bir şeyler ortaya koymak mutlu hissettirdi. Çekingenlik konusundan önemli etkileri oldu. İlk başlarda çocuklar için soyut geliyordu. Kendileri ortaya bir ürün koydukları için bakış açıları değişti.* *(Ayşe Öğretmen)*
>
> *Özellikle kızlarda ben yapamam ben bilemem ön yargısını kırmaya başladıkları söylenebilir.* *(Ayşe Öğretmen)*
>
> *Öğretmenim ilk önce bilgisayarı açmayı bilmiyorduk. Fare ile herşeyi yapıyoruz. Öğretmenim öğretmenim eskiden ilk başlarda biraz bilmiyorduk yapamıyorduk. İkincisinde gittikçe öğrendik ikincisi daha iyi oldu.* *(Can)*

Yeni Okuryazarlık Becerileri

Yapılan dijital hikâye uygulaması boyunca öğrencilerin internetten araştırma yapma, ses, resim ve müzik kullanma ve dijital hikâye hazırlama süreci boyunca birtakım temel bilgisayar becerilerinin gelişim gösterdiği görülmektedir. Özellikle öğrenciler s*es kaydı, bilgisayar açıp kapama, fare, kulaklık mikrofon ve klavye gibi donanımları kullanma, internete girme, bir dosya açma, kapama ve taşıma ve dosya kaydetme* gibi temel teknoloji okuryazarlıklarda gelişim yaşanmıştır. Bu durum öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşmelere şu şekilde yansımıştır:

> *Yani sadece bir oyun aracı olarak görüyorlardı. Açmayı öğrendiler, kapamayı öğrendiler, internet tuşunu öğrendiler. Hiçbir şey bilmeyen çocuklardan bahsediyoruz. Çok olumlu katkıları olduğunu düşünüyorum. (Ali Öğretmen)*
>
> *Kendi çabaları ile bunu resimlediler. Resimler işte internet üzerinden araştırdılar. Dijital hikâyeye resimler aktarıldı. Üzerine seslendirdiler. Çok farklı bir uygulama oldu. Normalde biz bu uygulamayı sınıfta yapmazdık, yapamazdık. (Ali Öğretmen)*
>
> *Resimleri internet faydasından bahsettik. Resimleri bilgisayarı attıktan sonra resimler üzerine seslendirme yapıyorlar. Ee bu da çocuklar için çok bulunmaz bir şey bence üzerine kendi sesleri ile seslendirme yapıyorlar. Müziklerini seçiyorlar. Kendi zevklerine tasarımlarına sadece hikâye oluşturmakla kalmıyor. Yani birçok kazanımı bir anda çocuğa veriyoruz. Tabi süreç olarak veriyoruz ama gayette iyi kazanımlar elde ediyorlar. (Ali Öğretmen)*
>
> *Araştırmacı: Peki çocuklar, yaptığımız uygulamalarda bilgisayarı kullandık ya bilgisayarlarla ilgili ne öğrendiniz?*
>
> *Mehmet: Öğretmenim "e"ye basıp da birşeyler yazdığımızda çıkmasını. Öğretmenim görsellere bakacaksak görsellere basmalıyız. Orda bir sürü resimler çıkıyor. Birini seçmeleyiz aktarmalıyız ya da çizmeliyiz.*
>
> *Şeyda: Öğretmenim ilk önce bilgisayarı açmayı bilmiyorduk. Fare ile herşeyi yapıyoruz. Öğretmenim Google girip araştırma yapıyorum.*

Yazma sürecinin hazırlık aşamasında yapılması gereken araştırma etkinliği bu çalışmada basılı materyallerden ziyade internet aracılığıyla gerçekleştirildi. Araştırma stratejisi olarak KWL stratejisi öğretildi. Öğrenciler uygulamanın başında yazma süreci ile ilgili hazırlık aşamasında yapılması gerekenlerle ilgili çok az bilgiye sahiplerdi. Ayrıca internetin araştırma amaçlı kullanılabileceği konusunda farkındalıkları yok denecek kadar azdı. İlk olarak öğrencilere KWL stratejisi tanıtıldı. Bu stratejinin araştırma yaparken kullanılabileceği hatırlatıldı. Öğrenciler ilk olarak ağaçlar ve orman hakkında araştırma yaptılar. Bu durum öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşmelere şu şekilde yansımıştır:

Araştırmacı: Peki nasıl araştırma yaptık?

Ali Öğretmen: Ağaçları araştırırken ormanlara mı gittik? Nasıl araştırma yapmıştık?

Sonnur: Bilgisayardan.

Araştırmacı: Neyi kullanarak araştırma yaptık?

Şeyda: Google'ı kullanarak.

Araştırmacı: Peki internet neydi ve ne işime yarıyordu?

Seyfettin: Her bilgiyi bulabiliyoruz internetten.

Araştırmacı: Başka ne amaçla kullanıyoruz?

Şeyda: Dijital hikâye oluşturabiliriz.

Öğrenciler ilk olarak ağaçlar ve orman hakkında bildiklerini yazdılar. Daha sonra ağaçlar ve orman hakkında *merak ettiklerini soru biçimine* dönüştürdüler. Öğretmen ilk olarak internetten örnek bir araştırmayı modelledi. Arama motoruna "Ağaçlar olmasa ne olurdu?" sorusu yazılarak internet sayfasına nasıl ulaşılacağı gösterildi. Yazdıkları soruları internetten arama motoru kullanarak araştırmaya başladılar. Öğrencilere arama motoruna herhangi bir soru yazıldıktan sonra karşılarına çok sayıda internet sitesi çıkacağı bu sitelere giriş yaparak aradıkları bilgiyi bulabilecekleri anlatıldı. Ormanların faydaları, ormanda yaşayan hayvanlar ve ağacın nasıl dikildiği gibi konularda bilgi edindiler. Bazı öğrenciler bu edindikleri bilgileri hikâyelerinde kullandılar. Bazen sitelerin her zaman doğru bilgi vermediği, eğer araştırılan bilgi bulunamadığı takdirde siteden çıkılarak başka bir sitede araştırma yapılması gerektiği belirtildi. Öğrenciler internet ile istedikleri bilgiye ulaşmaları sayesinde *ufkunu açma imkânı* buldular. Öğrenciler ikinci uygulamada da benzer şekilde uzay hakkında araştırma yaptılar. KWL stratejisi sayesinde ilk olarak uzay hakkında bildiklerini yazdılar. Daha sonra uzay hakkında soru oluşturdular. Bu soruları cevaplamak için arama motorunu kullanarak uzay, uzaya nasıl gidildiği, uzay aracı ve uzayda yaşam hakkında *bilgi edindiler*. Bu edindikleri bilgiler öğrencilerin *hikâyelerini ayrıntılandırmalarında ve genişletmelerinde* önemli bir veri kaynağı oldu. Bu durum öğrenci ve öğretmenlerle yapılan görüşmelere şu şekilde yansımıştır:

Daha önce bilgisayar kapsamlı kullanılmadı. Çok az kullanıldı. Ama şimdi tek başlarında kaldıklarında Google'ı kullanarak bulabileceklerinden eminim. Arama motoru google birincisinde yapamasa bile ikinci üçüncü denemelerinde bilgisayar sayesinde birşeylere ulaşabileceklerinden eminim. (Ayşe Öğretmen)

Üçüncü sınıf öğrencisi için günümüz şartlarında internet çok geç bile kalınmış. Daha önceden daha çok araştırma yapabilir. Bu çocuklarda hiç hayatında görmediği Afyon'a gitmeyenler bile var. Ufuklarını açma açısından bilgisayar ve internet önemli bir araç olabilir. (Ayşe Öğretmen)

İnternetten öğretmenim mesela Atatürk'ün hayatını araştırdık. Yazıyoruz öğretmenim Atatürk'ün hayatını buluyoruz. (Nadir)

Öğretmenim Google'a girip istediğimiz soruyu yazıp, istediğimizi araştırabiliyoruz. (Sena)

Laboratuvarda bilemediklerimizi araştırıyoruz. Mesela dünyayı öğretmenim içini araştıracağız. Cevabı çıkıyor onu ordan okuyoruz. Cevabını öğreniyoruz. (Yunus)

Araştırma yapıyoruz. Öğretmenim bir tane "e" yazıyor. Ona tıklıyorsun. Uzun bir sayfa çıkıyor. Ne araştıracağını yazıyorsun. (Beyhan)

Öğrencilere dijital hikâyelerinin film şeridini oluşturduktan sonra isterlerse oluşturdukları hikâyelerinin *resimlerini kendilerinin yapabilecekleri* isterlerse de internet aracılığı ile resim bulabilecekleri hatırlatıldı. Daha sonra arama motoru aracılığı ile nasıl resim bulabilecekleri gösterildi. Öğrenciler *hikâyelerinin bazı bölümlerini arama motoru aracılığı ile buldular* ve hikâyelerinde kullanmak üzere kayıt ettiler. Gezegenler, Güneş, Dünya, uzay, uzaylı, uzay aracı, astronot ve Ay'ın evreleri öğrencilerin internetten bularak kullandıkları görsellerden bazılarıdır. Ayrıca öğrenciler nasıl olduğunu bilmedikleri bazı nesneler hakkında bilgi edinmek amacıyla arama motorundaki *görselleri kullanarak bilgi edindiler.* Bu sayede *hikâyelerini genişletme ve ayrıntılı hâle getirme* imkânı buldular. Özellikle öğrencilerin *nasıl göründüğü ve neye benzediği hakkında bilgi sahibi olmadıkları* uzay gemisi, roket ve Mars gibi şeyleri araştırmak için internetteki görsellerden faydalandılar. Bu durum öğrenci ve öğretmen arasındaki etkileşime şu şekilde yansımıştır:

Araştırmacı: Film şeridinde küçük resimler var değil mi? Bu resimler küçük haliydi, daha sonra bunu büyütecektik. İstersek bunu resim olarak çizebilirdik. İstersek de internetten bunun büyük halini bulabilirdik. Mesela burda "uzaya gidiş" diye bir resim koymuş Sonnur (Çalışma kitabındaki film şeridini gösteriyor). Sonnur sen bu resmi ne yaptın? Kendin mi çizdin yoksa internetten mi buldun?

Sonnur: İnternetten.

Araştırmacı: İnternetten buldun. Peki, nasıl buluyorduk internetten?

Memduh: Öğretmenim görselleri açıyorduk.

Araştırmacı: Arama motorumuzun ismi neydi?

Memduh: Google.

Araştırmacı: Google girip ordan görsellere tıklıyorduk. Mesela neyin resmini araştırmak istiyorsunuz?

Memduh: Ay'ın

Tayyar: Uzay.

Araştırmacı: Örneğin uzayın resmi. Uzayda geçen bir olayı anlatmak için eğer resminiz sizin uzaysa buraya uzay çizmenize gerek yok değil mi?

Öğrenciler: Hayır.

Araştırmacı: Küçük halini çizeriz. Büyük halini yapmamıza gerek yok. İnternette görsellere girerek ne yapabiliriz?

Öğrenciler: Bulabiliriz.

Araştırmacı: Mesela hiç resmini bilmediğiniz bir nesne olabilir. Bazı arkadaşlarınız "Öğretmenim uzay aracı nasıl olur?" diye sordular. Ne yapıyor? Görsellere giriyor, karşımıza bir sürü uzay aracı resmi çıkıyor. Ya da Mars'da olay geçiyormuş. Mars'ın resmini bulabiliriz.

Ayrıca bu durum Sonnur'un günlüğüne şu şekilde yansımıştır:

Artık yazacağımız hikâye bitti. Resimlere geçtik. Bugün internette tam 7 tane fotoğraf buldum. Ve bir de ödev vardı. Film şeridindeki resimleri çizin dedi. Ben çizdim. Biz bilgisayarı iki kişi kullanıyoruz. Arkadaşım da resim çizecek. Merak ediyorum nasıl çizecek diye. Önce Berkay'ı tanıttım. Sonra ailesini, bir de uzay resmi çizdim.

Öğrenen Topluluğu

Dijital hikâye çalışmaları boyunca öğrenciler arasındaki etkileşimler üst seviyede tutularak öğrenme topluluğu oluşturulmaya çalışıldı. İlk uygulama, grup çalışması olarak gerçekleştirildi. Öğrenciler dörder kişilik gruplar hâlinde çalışarak ağaçlar ve orman hakkında ilk dijital hikâyelerini hazırladılar. Çalışma boyunca öğrenciler birlikte hareket ederek ortak bir ürün ortaya koydular. İkinci uygulama, eşli çalışma olarak tasarlandı. Bu çalışmada da öğrenciler iki kişilik eşler hâlinde çalışarak uzay hakkındaki dijital hikâyelerini tamamladılar. Son çalışmada ise öğrenciler bireysel olarak kendi yaşamları hakkında ürünler ortaya koymalarına rağmen, dijital hikâyelerin oluşturulması sürecinde çeşitli bölümlerde etkileşim hâlinde bulundular (Bkz. Şekil 40). İncelenen gözlem ve alan notları, öğrenci ve öğretmenlerle yapılan görüşme kayıtları, video ve ses kayıtlar ve öğrenci günlükleri doğrultusunda öğrenciler arasındaki etkileşimlerin nasıl cereyan ettiği konusunda derinlemesine ve ayrıntılı bir analiz yapılmıştır. Öğrenciler yaptıkları grup ve eşli çalışmalarda birbirlerine çeşitli yazma becerileri, stratejileri ve yeni okuryazarlık becerileri konusunda *rol model* olmuşlardır. Birbirilerini gözlemleyerek ve birbirlerini örnek alarak öğrenciler çeşitli beceriler elde etmişlerdir. Öğrenciler ortak çalışmalar boyunca kendilerini daha özgür hissettikleri için *daha rahat davranmışlardır*. Bu durumu öğretmenler şu şekilde dile getirmiştir:

Kendi aralarında daha doğallardı. Öğrenciler birbirleri ile aktifti. Birbirlerine karşı davranışlarında daha doğallardı. Daha doğal olmaları daha özgür

olmalarını sağladı. İnsan özgür olunca kendini daha rahat hissedince daha fazla bir şey ortaya koyar. İnsan kendini kasarsa daha fazla geri çekilir. (Ayşe Öğretmen)

Mutlaka etkileşimleri hem psikolojik olarak çocukları daha rahat çalışmaya itiyor. (Ali Öğretmen)

Şekil 43. Öğrenciler Üçüncü Uygulamada Grup Olarak Düzenleme ve Düzeltme Yaparken

Bununla birlikte araştırmanın, grup çalışmasından bireysel çalışmaya doğru tasarlanmış olması öğrencilerin kendine güvenlerini yavaş yavaş artırmıştır. Özellikle sınıf içerisindeki etkinliklerde bireysel olarak bazı görevleri yerine getirmede *kendine güven sorunu yaşayan öğrenciler ortak çalışmalar sayesinde kendilerine güven* geliştirdiler. İlk çalışmada kendilerinin de grubun bir üyesi olması sebebiyle bir ürün ortaya koymaları öğrencileri olumlu yönde motive etti. Ayrıca öğrenciler grup, eşli ve bireysel çalışmalar sayesinde birbirlerine çeşitli aşamalarda *yardımda bulundular.* Hikâyeyi dijital hâle getirme, hikâyenin düzenlenmesi ve düzeltilmesi gibi aşamalarda birbirlerine yardımda bulunarak birbirleri ile yardımlaşma konusunda yol aldılar (Şekil 43-44). Bu durum öğrenci ve öğretmenlerle yapılan görüşmelere şu şekilde yansımıştır:

Sınıfta yaptığımızda, noktalama işaretlerini falan doğru yapmıyorduk. Nokta koymadan geçiyorduk. Buraya da geçti mi? İkişer, üçer oldu mu birer oldu mu ondan da öğreniyoruz arkadaşlarımızdan burda nokta mı var diye. İkimiz mesela o benimkini şey ediyor ya da ben onunkini ediyorum. Ya da ikimiz onunkini ya da benimkini ediyoruz. Öğretmenim işte böyle yaparak hepsini öğrendim. (Akile)

Arkadaşlarımızla oluyoruz. Bir de arkadaşlarımızdan yardım alıyoruz. Birimizde bulamadı mı arkadaşımıza yardım ediyoruz. Öbürküsü de buldumu öğretmenim başka arkadaşına yardım ediyor. (Sena)

Öğretmenim kendi başımıza yazıyoruz alışmadan. Dijital öyküde 4 kişi ya da iki kişi alışıyoruz. Kendimiz yapmaya emin oluyoruz. Sonra kendimiz de yapabiliyoruz. (Yunus)

Kendine güvenmeyen öğrenciler var. Onlar yalnız başlarına bazı şeyleri yapmaya cesaret edemeyebiliyorlar. Ya yalnışsa ya iyi yapamazsam bu resmi güzel çizemezsem resim dersinde bile. Bunlarla karşılaşabiliyoruz. Ama bir arkadaşı ile birkaç arkadaşı ile birlikte yaparken onların yaptığının da kendisinden farklı olmadığını görüyor. Ya onlardan destek alıyor ya da onlara destek oluyor. Çalışmaya kendini biraz daha verebiliyor. Bu özellikte olan çocuklar var. Dolayısıyla o çocuklar için grupla çalışma gayet etkili. Yani çocukların öz güveni artıyor. Etkileşimleri artıyor. Arkadaşları ile çalışmaları daha etkili oluyor bu konuda. (Ali Öğretmen)

Şekil 44. Öğrenciler Eşli Çalışmada Dijital Hikâyelerini Seslendirirken

Öğrenciler ortak olarak çalışma yaptıklarında, ortak bir ürün ortaya koydukları ve grup halinde hareket ettikleri için ortaya konacak çalışmadan ya da grubunda bulunan kişinin çalışmasından *kendini sorumlu olarak* görüyorlardı. Diğer taraftan öğrenciler için ortak çalışma yapmak, görev dağılımından dolayı *daha kolay olarak* görülüyordu. Öğrenciler grup çalışmaları boyunca *eğlendiklerini* ifade ettiler. Öğrenci grupları aralarında *görev dağılımı yaparak (bir öğrenci film şeridi yapıyor diğer öğrenciler resimleri yapıyorlar) ortak bir amaç doğrultusunda* görevlerini yerine getirdiler. Öğrenci eşlerinin etkileşimde olmaları cesaretlendirildikten sonra öğrencilerin karşılıklı tartışmalarla *birbirlerinin*

cesaretlendirdikleri ve birbirlerine öğretim çerçevesi (scaffolding) sağladıkları görüldü. Bu durum öğrencilerle yapılan görüşmelere şu şekilde yansımıştır:

> *Şule: Öğretmenim şimdi birer kişiyiz, iki kişi yanımızda oluyor. Birimizindeki seslendirdik mi sonra diğerini seslendiriyoruz. Dört kişi oldu mu sadece dört kişinin yazdığı hikâyeyi seslendiriyoruz.*
>
> *Yunus: Öğretmenim dört kişide hemen resimleri yapıveriyorduk. Bir kişi daha zor.*
>
> *Akile: Öğretmenim tek başımıza yapsak hiç eğlenceli olmazdı. Öğretmenim yanımda bir arkadaşım olunca daha iyi oluyor. Onunla beraber müzik seçince onunla beraber seslendirince.*
>
> *Sena: Önceden tek yapınca hiç eğlenceli olmuyordu. Çünkü bir resmi en iyi resim yapan o senin yanında gelir. Sen de resmi iyi yapmıyorsun arkadaşından yardım isteyebilirsin.*

Motivasyon

Süreç boyunca yapılan gözlem ve tutulan alan notları, öğrenci ve öğretmenlerle yapılan görüşme kayıtları, ses kayıtları ve video kayıtlar ve öğrenci günlükleri incelenerek elde edilen temalardan bir diğeri motivasyondur. Elde edilen bulgulara göre dijital hikâye uygulamalarının öğrencilerin yazma çalışmalarına katılım istekliliğini çeşitli boyutlarda artırdığı görülmüştür. İlk olarak, öğrencilerin günlük yaşamlarında ve okulda, internet ve bilgisayarlarla çok etkileşimlerinin olmadığı ve genellikle klasik sınıf ortamında ders işledikleri için farklı bir ortam olması ve araştırma *amacıyla internet ve bilgisayarları kullanmaları* öğrencilerin isteğini artırdığı ve yazma sürecinin aşamalarına aktif bir şekilde katılmalarını sağladığı görüldü. Özellikle daha önce klasik anlamda verilen yazma görevlerini *erteleyen ve yazma görevlerine hiç katılmak istemeyen öğrencilerin* yazma sürecinin aşamalarına katılmada istek göstermesi ilgi çekici bir gelişme olarak kayda geçti. Bu durum öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşmelere şöyle yansımıştır:

> *Şimdi öğle aralarında kötü öğrenci, derse ilgisiz öğrenci bile araştırma ödevini sırf eğlence gibi gördüğü için araştırma yaptıklarını görüyorum. (Ayşe Öğretmen)*
>
> *Öğrenciler açısından daha eğlenceli. Farklı ortam, farklı bir öğretmen zaman çok uzun olduğu için bilgisayarlar onlar için fazla uğraşadıkları bir materyaldi. Hiç derste yazmayan bir öğrenciye bile hikâye yazdırdı. (Ayşe Öğretmen)*
>
> *Hikâye yazma kendi başlarına saatlerce uğraşıp bir hikâye yazabildiler. Ben yazı yazı yazın dediğimde kısa sürede belli başlı öğrenciler yapıyordu. Kısa sürede öğrencilerin çok azı yapıyordu. 3-5 kişi hikâye yazabiliyordu. Erteleyen öğrencilerin yaptıkları görünce şaşırdım. Daha uzun zaman ayrıdılar. (Ayşe Öğretmen)*
>
> *Vallahi sizin geleceğiniz günleri iple çekiyorlardı. Hikâyemizin devamını ne zaman yazacağız? Çocukların zevkle çalıştığını düşünüyorum. Sizi dört gözle bekliyorlardı. Çalışmalarını devam ettirme konusunda da gayet isteklilerdi.*

Bilgisayarla uğraşmak ve internetle haşir neşir olmak ayrıca çocukların bulamayacağı fırsat olduğu için gayet zevkli yaptılar bu çalışmayı. Zorlanan olmuştur. Yardım isteyen tabi ki oldu. Sıkılan, şikâyet eden pek olmadı. (Ali Öğretmen)

Öğretmenim biraz da bilgisayar kullanmaktan seviyoruz. (Şule)

Evde sıkıldığında internet yok okula geldiğinde seviniyorsun. Bilgisayar tek oyuna yaramaz öğretmenim. Araştırma yaparken de seviniyorum öğretmenim. (Nadir)

Diğer taraftan öğrencilerin, klasik anlamda kâğıt-kalem kullanarak hikâye yazdıkları etkinlikerden ziyade *resim, müzik ve ses gibi medya ögeleri ekleyerek dijital ortamda çalışmaları* ve *dijital hikâyelerinin internet aracılığı ile farklı ortamlarda izlenebileceğii düşüncesinin* onların dijital hikâye oluşturma sürecinde istekliliğini artırdığı görüldü. Yani öğrencilerin hikâyelerine resim ve müzik eklemeleri ve bunları kendilerinin seslendirmeleri, onların yazma sürecinin aşamalarına katılma konusunda motivasyonlarını artırmaktaydı. Öğretmen ve öğrencilerin bu durum hakkında görüşleri şu şekildeydi:

Daha zevkli bir hikâye yazdılar. Dijital boyutu olmasaydı daha sıkılabilirlerdi. (Ayşe Öğretmen)

Şimdi sadece hikâye yazın deseydik sıkıcı olabilirdi. Ama bakın bilgisayar sınıfından bilgisayarlarla hikâye yazacağız üzerine resimleri koyacağız. Siz seslendireceksiniz. Birinci hikâyeyi gördükten sonra ikinci hikâyeye daha istekli geldi çocuklar. Farklı etkileşimler olduğu için daha istekli oldu çocuklar. Yani resimler, internet ve bilgisayar. Hep ulaşmak istedikleri şeyler bunlar. Bilgisayar evlerinde yok, internet kafe gibi bir durumda yok. Bu çocuklar ilçedeki pazara ayda bir kez ya gidiyorlar ya gitmiyorlar. Çocuklar sosyal etkileşim olarak hayvan gütmeye gidiyorlar. Annesine babasına tarlada yardım ediyor. Çocukların sosyal hayatı bundan ibaret… (Ali Öğretmen)

Seyfettin: Öğretmenim normal hikâyeye müzik ekleyemiyoruz. Normal hikâyeye resim ekleyemiyoruz.

Hakan: Öğretmenim hikâye yazarken mutlu oluyorum, sınıfta yazarken hiç mutlu olmuyorum.

Araştırmacı: Neden mutlu ediyor bu seni Hakan?

Hakan: Bilgisayar kullanıyorum öğretmenim. Müzik seçiyorum.

Mehmet: Öğretmenim beğendim. Çünkü sınıfta yaptığımızda hiç sesim olmuyor. Müzik oluyor hem de güzel oluyor. İzledi mi güzel olmuş diyorlar mesela. Müzik şey katıyor öğretmenim müziği kattı mı da resimi de katman lazım.

Sena: Öğretmenim belki de hikâyemizi bir yere çıktığında beğenirler.

Sinem: Önceden öğretmenim hikâyenizi yazın diyor, yazıyoruz. Öğretmenim yazdığımızda hiç eğlenceli olmuyordu. Çünkü öğretmenim dinleyemiyorduk. Şimdi öğretmenim yazıyoruz. Hem müzik ekliyoruz. Hem görüntü izliyoruz. Hem de seslendiriyoruz.

Öğrenciler toplam üç uygulamaya katıldılar ve bu süreçte her öğrenci üç ayrı dijital hikâye oluşturdu. Öğrenciler, her bir uygulamada çeşitli medya ögelerini kullanarak *dijital hikâyelerini ortaya koydukça* gelecek dijital hikâye çalışmasına istekle katıldıkları görüldü. Çünkü öğrenciler kendi sesleri, kendi resimleri ve kendilerinin seçtikleri müziklerinden oluşan kendi hikâyelerini arkadaşlarına izlettirmekten ve ortaya bir ürün koymaktan oldukça keyif alıyorlardı. Gelecek dijital hikâyenin çok daha iyi olması gerektiğini düşündükleri için motivasyonları diğer uygulamada daha da yüksekti. Buna ek olarak dijital hikâyelerin kendilerinde *hatıra olarak kalacağı ve gelecekte tekrar izleyebilecekleri düşüncesi* hikâyelerini çok daha iyi yapma konusunda öğrencileri teşvik ediyordu. Öğrencilerin dijital hikâyeleri izlerken bazı tepkileri şu şekildeydi:

Araştırmacı: Arkadaşlar. Kimdi arkadaşlar grubu?

Öğrenciler: Biz (yüksek sesle).

Şerafettin: Öğretmenim sesimiz de duyulacak mı?

Araştırmacı: Evet.

Şerafettin: Oley!

Araştırmacı: Evet.

Şerafettin: Müzik de duyulacak.

Araştırmacı: Bakalım.

Öğretmen: Aynı bu hikâyeyi bir daha yazsanız. Değiştirebileceğiniz bir şey olur muydu?

Musa: Öğretmenim sesimiz biraz bulanık oldu.

Araştırmacı: Başka?

Akile: Öğretmenim bizim mikrofondan ses geliyordu.

Öğretmen: O ses sizden kaynaklanmıyor.

Öğretmen: Yazdığınız hikâyeleri beğendiniz mi? Konularınızı beğendiniz mi?

Öğrencilerin: Evet.

Öğretmen: Başı, ortası ve sonu var mıydı hikâyelerinizin?

Öğrenciler: Evet.

Öğretmen: Hikâyesi mutlu sonla bitenler parmak kaldırsın bakayım. Güzel olmuş mu sonları?

Şerafettin: Fıstık gibi oldu öğretmenim.

Sonnur: Kötü adamlar ormana zarar vermeyi düşünmüyorlardı ve ağaç dikmeye karar verdiler.

Ayrıca öğrencilerin motivasyonu öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşmelere şu şekilde yansımıştır:

Zamanla ortaya ürün çıkardıkça daha böyle oyun havasında katılımlı oldu sanki. (Ayşe Öğretmen)

Sonuçta izlerken de gözlerinden bunu anlıyorsunuz. Benim sesim, benim hikâyem, benim resmim bu çocukların gözünden yaptıkları işten ne kadar mutlu oldukları ve başardım demeleri belli oluyor. (Ali Öğretmen)

Ayrıca işte kendi hikâyelerini oluşturup izledikleri için, daha dikkatli olarak da yazdıkları için hataları en aza indirdiklerini düşünüyorum. (Ali Öğretmen)

Öğretmenim izlemesi daha eğlenceli. Öğretmenim kendi yaptığın bir hikâye olduğu için, kendi resimlerin oraya çıkıyor öğretmenim. (Yunus)

Öğretmenim hatıra olduğu için. (Sena)

Yaşanan Güçlükler

Yapılan dijital hikâye uygulamaları boyunca ortaya çıkan güçlükler gözlem ve alan notları, ses kayıtları ve video kayıtlar, öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşmeler ve öğrenci günlükleri analiz edilerek betimlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın teknoloji temelli olması ve sosyo-ekonomik açından dezavantajlı öğrencilerle çalışılıyor olması süreç boyunca bazı güçlükleri de beraberinde getirmiştir. Yaşanan güçlükler teması; uygulamadan kaynaklı güçlükler, donanım eksikliği, öğrenciden kaynaklı güçlükler ve internet kaynaklı güçlükler olmak üzere dört alt temada sunulmuştur.

Uygulamadan Kaynaklı Güçlükler

Araştırma ile ilgili en önemli güçlüklerden birisi *uzun zaman almasıydı.* Sürecin başında öğrencilerin teknoloji ile etkileşiminin kısıtlı olması araştırmanın uzun zaman almasının en önemli nedenlerinden birisiydi. Araştırmada toplam üç dijital hikâye uygulaması yapılmasına karşın çalışma yaklaşık 48 ders saati zaman almıştır. Ayrıca süreçte öğrencilerin bilgisayarla ilgili temel becerileri öğrenmesi, internetten araştırma yapması, resim, ses ve müzik eklemesi gibi aşamalar uzun zaman almıştır. Sonuç olarak, birinci ve üçüncü uygulama yaklaşık 15'er ders saati sürerken, ikinci uygulama yaklaşık 18 ders saati sürmüştür. Bu yönüyle zaman araştırmanın önemli bir güçlüğü olarak ortaya çıkmıştır. Uygulamadan kaynaklı bir diğer sorun, öğrencilerin teknoloji okuryazarlıklarının düşük olmasından dolayı öğretmenin, internet sitesinden araştırma yapma, mikrofon, klavye, kulaklık ve fare gibi donanımları kullanma, resim, müzik ve fotoğraf gibi dosyalara ulaşma, taşıma ve ekleme ve Photostory 3 programını kullanma gibi konularda öğrencilerle bire bir olarak çok fazla zaman harcamasıydı. Bu durum öğretmen açısından *sınıf yönetiminde* birtakım güçlükleri de beraberinde getirmiştir.

Donanım Eksikliği

Araştırmacının dijital hikâye öğretimi sürecinin başında yaşadığı en önemli güçlüklerden biri donanım eksikliği olmuştur. Özellikle bilgisayar laboratuvarındaki *bilgisayar sayısı* (8) ile her bir sınıfta bulunan öğrenci sayısı (16) ile uyuşmaması son uygulama olan bireysel çalışmada öğrencilerin labaratuvara iki ayrı grup olarak gelmesine sebep olmuştur. Ayrıca süreç içerisinde bir bilgisayar bozulmuş ve uygulamalara 7 bilgisayar ile devam edilmiştir. Diğer taraftan sürecin başında bilgisayar laboratuvarında *tarayıcı, kulaklık, mikrofon, klavye ve fare* gibi donanımlar yoktu. Bu duruma çözüm getirmek amacıyla okul müdürü ile konuşularak laboratuvardaki bilgisayar sayısı kadar kulaklık, mikrofon, klavye ve fare gibi donanımla özel imkânlarla temin edilmiştir. Okul müdürü kulaklık, mikrofon ve klavye gibi donanımları yılda birkaç kez tekrar tekrar temin ettiğini; laboratuvarın, kırsal kesim olması sebebiyle okul saatlerinde sürekli açık olduğu için bu donanımların kısa zamanda kullanılamaz hâle geldiğini belirtmiştir.

İnternet Kaynaklı Güçlükler

Öğrenciler dijital hikâye uygulamaları boyunca araştırma yapmak amacıyla internetten sık sık faydalanmışlardır. Ancak internet kullanımı birtakım güçlükleri de beraberinde getirmiştir. İnternet kullanımı esnasında öğrencilerin bilgiye ulaşmakta güçlük çekmeleri önemli bir problemdi. Çünkü bazı *internet sitelerinin düzey olarak öğrencilerin üzerinde olması* ve yazı *puntosunun çok küçük olması* öğrencilerin okuduklarını anlamada güçlük çekmelerine sebep oluyordu. Ayrıca sosyal medyadaki *bazı internet sitelerinin (Youtube, Facebook, Dailymotion vb.) Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından engellenmesi* yaşanan bir diğer güçlüktü. Çünkü öğrenciler sosyal medyaya ulaşamadıkları için dijital hikâyelerini paylaşmada ve internete yüklemede güçlük çektiler. Benzer şekilde süreçte yaşanan bazı güçlükler internetten kaynaklı *virüs sorunu* idi. Taşınabilir belleklere giren virüsten dolayı araştırmacı bir uygulamayı yarıda bırakmak zorundan kalmıştı. Taşınabilir belleklere internetten virüs bulaştığı için belleklerdeki resim, ses ve müzik gibi çoklu ortam araçları görünmez olmuştur. Son olarak internet alt yapısında yaşanan sorunlardan dolayı yaşanan güçlükler de süreci olumsuz etkiledi. Bazen teknik sebeplerden dolayı *internet kesintilerinin* yaşanması öğrencilerin internetten araştırma yapmasını engellemiştir.

Öğrencilerden Kaynaklı Güçlükler

Dijital hikâye uygulamaları boyunca ortaya çıkan bir diğer güçlük alanı öğrencilerden kaynaklı güçlüklerdir. Araştırmada öğrencilerden kaynaklı bir güçlük öğrencilerin bilgisayarları bir oyun-eğlence aracı görmesi ve internetin sınırsız imkânlarından dolayı bazı öğrencilerin süreçte bilgisayarları *amaç dışı kullanımları* olmuştur. Bazı öğrenciler süreçte ilgisiz konuları araştırmakla ve oyun oynamakla meşgul oluyorlardı. Diğer taraftan öğrencilerin ilk zamanlarda internetten araştırma yapma, klavye ve fare gibi donanımları kullanma ve seslendirme gibi konularda *kendilerini yetersiz hissetmesi ve teknoloji okuryazarlıklarının düşük olması* önemli bir güçlük olarak ortaya çıkmıştır. Ancak zamanla öğrenciler dijital hikâye hazırladıkça olumsuz yeterlik algısının üstesinden gelinmiştir. Dijital hikâye süreci ile ilgili yaşanan bir güçlük ise sınıftaki bir öğrencinin *konuşma güçlüğü çekmesinden* dolayı sesinin kayıtta kötü yansıması idi. Öğrenci bu nedenden dolayı seslendirme çalışmalarına katılmakta isteksiz davranıyordu. Öğrenciler *ortak çalışmalar esnasında birlikte çalışmaya aşina olmadıkları için bazı anlaşmazlıklar* yaşanıyordu. Bazen eşli çalışmalarda bir öğrenci tüm işi yapıyorken, diğer öğrenci hiçbir şey yapmıyordu. Aynı durum grup çalışmalarında da oluyordu. Bazı öğrenciler grup arkadaşları ile çok az iletişim kuruyordu. Ortak çalışmalarda bazen öğrenciler birbirlerinin ortaya çıkardıkları resimleri ya da yazıları beğenmiyorlardı. Bu tür durumlar ortak çalışmalarda birtakım güçlükler yaşanmasına sebep oluyordu. Öğrencilerle yapılan görüşmelere ve günlüklere bu durum şu şekilde yansımıştır:

> *Öğretmenim çift kişide zorlandım. Öğretmenim Hüseyin hiç yardım etmiyordu. Bazı kişiler hiç yardım etmiyordu. (Hakan)*
>
> *Grup çalışmasında hikâyeye bir başka arkadaşımız resim yaptığında beğenmedik. Ama tek yaptığımızda resmini de biz yaparız. (Yunus)*
>
> *Öğretmenim sesim kötü çıkıyor o yüzden beğenmedim. (Hakan)*
>
> *Öğretmenim önden araştırmayı yapamıyordum. İlk başlarda öğretmenim yaparken internete girmekte zorlandım. Dijital öyküyü yapamadığımda bilmiyordum. (Nadir)*
>
> *Müzik seçmekte. Hikâyene göre müzik seçmek zor. Hikâyen eğlenceli, heyecanlandırıcı mı? Onu bulmak da zor... Ona göre bir şarkı seçmek zor. (Akile)*
>
> *Sesim çocuk gibi çıkıyor öğretmenim. (Akile)*
>
> *Seslendirmekte zorluk çektim. Korktum öğretmenim herkes dinleyecek ya. (Sena)*
>
> *Bugün bazı şeyleri öğrendik. Hikâyede olması gereken şeyleri öğrendik. Çok eğlendik. Teneffüslerde oynamamıza izin verdi. Sadık Uygundan oyunlara girdim.*

Ben bilgisayarı tek kullanmıyorum. Arkadaşım Gülay ile kullanıyorum. O hep kendi istediğini seçiyor. Benim kararıma saygı duymuyor. Her şeyi de kendi yapmak istiyor. *(Hazal)*

BÖLÜM 5

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmanın amacı, kırsal kesimde öğrenim görmekte olan ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişiminde dijital hikayelerin etkilerini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda, eylem araştırması olarak tasarlanan bu çalışmada, öğrencilerin sürecin başında ve sonunda yazma performansı ve yazma bilgilerindeki değişimler incelenmiş; süreç boyunca yapılan uygulamaların derinlemesine ve ayrıntılı irdelenmesi amacıyla gözlem ve görüşme kayıtları, ses kayıtları ve video kayıtlar, öğrenci ürünleri ve öğrenci günlükleri değerlendirilmiştir. Bu çerçevede şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Dijital hikâye ile hikâye edici yazma süreci üçüncü sınıf öğrencilerinin hikâye edici yazma performansını nasıl etkilemektedir?
2. Dijital hikâye ile hikâye edici yazma süreci üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma bilgisini nasıl etkilemektedir?
3. Öğrencilerin oluşturdukları dijital hikâyelerin niteliğinin ve ders planının gelişimi nasıldır?
4. Dijital hikâye, hikâye edici yazma öğretim sürecini nasıl etkilemektedir?

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde, araştırma soruları doğrultusunda ulaşılan sonuçlar, araştırmanın dayandığı kuramsal temeller ve alanyazında yapılmış diğer çalışmalar ile karşılaştırılarak derinlemesine analiz edilmiştir.

5.1.1. Birinci Araştırma Sorusu İle İlgili Sonuç ve Tartışma (Yazma Performansı ve Dijital Hikâye)

Birinci araştırma sorusu dijital hikâyelerin ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin hikâye edici yazma performansını nasıl etkilediği ile ilgilidir. Araştırma sorusuna cevap bulmak

amacıyla öğrencilerin hikâye edici yazma performansı sürecin başında ve sonunda olmak üzere ölçülmüştür. Hikâyeler yazma niteliği, hikâye ögeleri ve kullanılan kelime sayısı bakımından değerlendirilmiştir. Öğrencilerin yazma niteliği açısından fikirler, organizasyon, kelime seçimi, cümle akıcılığı ve imla boyutlarında gelişmeler olduğu ortaya konmuştur. Benzer şekilde, öğrencilerin son yazdıkları metinde problem, ana fikir, ortam ve kahramanlar gibi hikâye ögelerini daha etkili bir şekilde oluşturdukları görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin son yazdıkları hikâyelerdeki kelime sayısının anlamlı derecede arttığı ve daha detaylı hikâyeler oluşturdukları ortaya konmuştur.

Yazma süreci dijital hikâyelerin en önemli boyutlarından birisidir (Xu vd., 2011). "Teknoloji işin içine ne kadar girerse girsin dijital hikâye, okuma ve yazmanın geleneksel biçimlerini her zaman kapsayacaktır" (Ohler, 2008, s. 59). Çünkü öğrenciler dijital hikâye ile yazı ve resim, ses ve müzik gibi çoklu ortam ögelerini birleştirerek çok biçimli metin oluşturmaktadır. Dijital hikâyenin yazılı metin boyutu ne kadar iyi olursa dijital hikâyenin üretilmiş biçimi de o denli iyi olmaktadır. Bu yönüyle iyi bir dijital hikâye için öğrencilerin her şeyden önce nitelikli yazılar yazması gerekmektedir.

Dijital hikâye öz-yazarlık sürecinde bir araç olarak hizmet etmektedir (Davis, 2004). Öğrencilere ev ve okul bağlamında okuryazarlık kimliği yapılandırmada yazarlık duruşu (authorial stances) sağlamaktadır. Yazmanın ötesinde kompozisyon süreçlerini genişleterek kompozisyon oluşturmayı önemli şekillerde değiştirmektedir. Dijital hikâye sayesinde metinler daha güçlü ve daha kompleks olmakta ve hikâyelerini paylaşma ve iletişim yeteneği, farklı izleyiciler için yazmayı sağlamaktadır (Vasudevan vd., 2010).

Dijital hikâyelerin yazma becerilerini nasıl geliştirdiği üzerine yapılan diğer araştırmalarla, elde edilen bulgular tutarlık göstermektedir (Bogard ve McMackin, 2012; Bumgarner, 2012; Campell, 2012; Dogan, 2007-2012; Foley, 2013; Kulla-Abbott, 2006;Skinner ve Hagood, 2008; Sylvester ve Greenidge, 2009; Stojke, 2009; Vasudevan vd., 2010; Xin, 2013). Kulla-Abbott (2006) 'a göre dijital hikâye sayesinde öğrenciler yansıtma, düzenleme ve geri-dönüt süreçleri boyunca hikâye organizasyonunu daha iyi anlamaktadırlar. Foley (2013) 'in yaptığı çalışmasında ilkokul birinci ve ikinci sınıf öğrencilerine dijital hikâye öğretimi sonunda öğrencilerin yazma kimliği ile yazma ve yazma süreci hakkında ortak bir dil geliştirdiklerini ortaya koymuştur. Bu sayede öğrencilerin yazma becerisi ve yeteneklerini geliştirerek hikâye edici anlatım için ortak temel standartları (common core standard) karşılamıştır. Öğrenciler iki ya da daha fazla olayı uygun bir sırada yazmayı, olayları ve kişileri detaylandırmayı, olayların sıralamasını

ifade etmek için bağlaç kullanmayı ve hikâyelerinde sonuç bölümünü yazmayı öğrenmişlerdir. Ayrıca öğrenciler dijital hikâye ile kelime seçimi konusundaki farkındalıklarını geliştirmişlerdir. Öğrenciler yaptıkları kayıtları tekrar tekrar dinleyerek daha fazla betimleyici kelime kullanabilmektedir. Böylece onlar hikâyelerindeki kelime seçimini geliştirmektedirler. Xin (2013) yaptığı çalışmada ise dijital hikâye ile öğrencilerin yazılarındaki toplam kelime sayısında, tam cümle sayısında ve doğru kelime sayısında gelişmeler yaşandığını belirlemiştir. Campbell (2012) 'ın yaptığı çalışmada ise öğrenciler yüksek nitelikli ürünler ortaya çıkarmışlar ve zamanla daha uzun ve daha karmaşık hikâyeler ortaya çıkarmışlardır. Öğrenciler hikâye edici yazma becerilerini geliştirmiştir. Tüm bunlar göz önüne alındığında dijital hikâye, öğrencilerin çok biçimli metin oluşturmaları sayesinde yazı niteliğini, kelime sayısını ve hikâye ögelerini geliştirerek daha kapsamlı ve detaylı metinler oluşturmayı sağlamaktadır.

5.1.2. İkinci Araştırma Sorusu ile İlgili Sonuç ve Tartışma (Yazma Bilgisi ve Dijital Hikâye)

İkinci araştırma sorusu dijital hikâyelerin öğrencilerin yazma bilgisini nasıl etkilediği ile ilgilidir. Araştırma sorusuna cevap bulmak amacıyla odak öğrencilerin yazma bilgisi sürecin başında ve sonunda olmak üzere yapılan görüşmelerle ölçülmüştür. Sonuç olarak, öğrencilerin iyi bir yazının özellikleri ile ilgili büyük-küçük harf kullanımı, satır başı, noktalama işaretleri ve cümle yapılandırma gibi yazılı ürünün niteliği hakkındaki bilgilerinde gelişmeler olduğu ortaya konmuştur. Ayrıca, öğrencilerin yazma süreci hakkındaki anlayışları gelişmiştir. Yazma sürecinin aşamaları olan planlama, araştırma, fikir üretme, taslak oluşturma ve düzeltme ve gözden geçirme gibi süreçlere ilişkin bilgileri artmıştır. Son olarak, öğrencilerin hikâye edici metinlerin hikâye elementleri ve özelliklerine ilişkin bilgi düzeyleri ana fikir ve problem eklenerek genişlemiştir.

Yazma bilgisi farklı yazı türlerinin özellikleri, yazma mekanizması ve yazma sürecinin nasıl gerçekleştirileceğine ilişkin yöntemsel ve stratejik bilgileri kapsamaktadır (Olinghouse ve Graham, 2009). Öğrencilerin yazı yazma hakkındaki sahip oldukları bilgi, tutum ve inançlar kompozisyon sürecinin nasıl gerçekleştirileceği ve üretilen yazılı ürünün niteliği üzerinde doğrudan rol oynamaktadır (Graham vd., 1993). Bu çalışmada öğrencilerin hikâye edici yazma becerileri, dijital hikâye uygulaması sayesinde gelişirken yazma süreci ve yazılı ürünün niteliği hakkındaki bilgilerinin de gelişmesi beklenmektedir. Öğrencilere sürecin başında yazma bilgileri ile ilgili; "İyi yazarlar farklı olarak ne

yaparlar?" ve "Neden bazı öğrenciler yazı yazmada güçlük yaşıyorlar?" ve "Bir konu hakkında iyi bir yazı yazmak için neler yaparsın?" gibi sorular sorulduğunda öğrencilerin süreç bilgisine nazaran noktalama işaretleri kullanma, büyük-küçük harfe dikkat etme ve güzel yazma gibi ürün bilgisine daha fazla ağırlık verdikleri görülmektedir. Yazmanın döngüsel birtakım süreçleri kapsadığı yönünde bilgilerinin çok kısıtlı olduğu görülmektedir. Lin, Monreo ve Troia (2007) 'ya göre sınıfta gerçekleştirilen öğretim etkinlikleri, öğrencinin deneyimi, öğrencinin gelişim düzeyi ve yazma becerisi yazma bilgisinde önemli bir etkiye sahiptir. Öğrencilerin yazma bilgisinin gelişimini araştıran çeşitli araştırmalar öğrencilerin yazma bilgisinin sınıf düzeyi ile birlikte arttığı ve ilkokul öğrencilerin üst sınıflara göre ürün bilgisinden daha fazla bahsettiği ve süreç bilgisi farkındalıklarının düşük olduğu görülmektedir (Barbiero, 2011; Graham vd., 1993; Lin vd., 2007). Bu yönüyle uygulamanın başında yazma bilgisi ile ilgili elde edilen bulgular tutarlık göstermektedir.

Graham (2006) 'a göre yazma bilgisini artırmak için kullanılan yöntemler öğrencilerin yazma performansını da artırmaktadır. Çeşitli müdahalelerle yazma bilgisinin geliştirilebildiği ortaya konmuştur (Graham vd., 2005; Harris vd., 2006). Bu çalışmada ise uygulamanın sonunda, yazma süreci hakkındaki öğrencilerin farkındalıklarının arttığı görülmektedir. Özellikle dijital hikâye ile öğrencilerin yazmanın planlama, fikir üretme, taslak oluşturma ve düzeltme ve gözden geçirme gibi süreçlerden oluştuğu yönünde bilgileri artmıştır.

Dijital hikâye, öğrencilerin yaşam deneyimlerini canlandırmakta ve yazma sürecini güçlendirmektedir (Bumgarner, 2012; Saunders, 2014). Dijital hikâye, öğrencilerin yazma sürecini kulllanmalarını ve anlamalarını sağlamaktadır. Ayrıca öğrenciler hem tuhaf hem de aşina oldukları bir ortamda kendi yaşamlarını keşfetmektedirler (Saunders, 2014). Dijital hikâye geleneksel okuryazarlık becerilerinden yazma sürecini geliştirmektedir. Bilgisayarda taslak oluşturma, düzenleme ve düzeltme sayesinde deneyimleri yazılı hâle getirmektedir. Ballast vd. (2008) yaptıkları çalışmada, gözlem ve görüşmelerden elde edilen bulgulara göre ise dijital hikâye hazırlayan öğrencilerin düzenleme ve düzeltme süreçlerine çok daha fazla zaman harcadıkları ortaya konmuştur. Foley (2013) birinci ve ikinci sınıf öğrencilerine yazma öğretiminde dijital hikâyeyi kullandığı durum çalışmasında öğrencilerin yazma ve yazar olarak kendileri hakkındaki üst-bilişsel bilgilerini araştırmıştır. Öğrenciler sürecin başında iyi yazar ve iyi hikâyenin ne olduğu konusunda bilgiye sahip değillerdir. Öğrenciler öğretim çerçevesi, öğretmen öğrenci iş

birliği ve akran iş birliği sayesinde yazma hakkında konuşmak için üst-bilişsel dil geliştirmişlerdir. Öğrencilerin yazı hakkındaki düşünceleri, yazmanın karmaşık ve çok yönlü olduğu yönünde gelişmiştir. Öğrencilerin yazı hakkındaki anlayışları genişlemiştir. İyi yazıda bulunması gereken özelliklerle ilgili yazının konusu, detaylara sahip olması ve bağlayıcı kelimeler olması öğrencilerin geliştirdiği anlayışlardan bazılarıdır. Öğrencilerin iyi yazı ile ilgili anlayışları güzel yazma ve noktalama işaretlerinden, bağlaçlar ekleme ve daha fazla detaylandırmaya doğru kaymıştır. Tüm bunlar göz önüne alındığında, dijital hikâye araştırma, taslak oluşturma, düzenleme, düzeltme, film şeridi, ses kaydı ve oluşturma aşamaları boyunca öğrencilerin yazma süreci ve yazılı ürün hakkındaki bilgilerini geliştirmektedir.

5.1.3. Üçüncü Araştırma Sorusu ile İlgili Sonuç ve Tartışma (Dijital Hikâyelerin Niteliği ve Ders Planının Gelişimi)

Üçüncü araştırma sorusu öğrencilerin grup, eşli ve bireysel çalışmalarında hazırladıkları dijital hikâyelerinin niteliğinin gelişiminin nasıl olduğu ile ilgilidir. Bu soruya cevap bulmak amacıyla her üç uygulamada öğrencilerin hazırladıkları dijital hikâyeler dereceli puanlama anahtarı sayesinde değerlendirilmiştir.

Öğrenciler grup, eşli ve bireysel olarak tasarlanan her üç uygulamada da, hikâyenin sonunda cevapladıkları heyecanlandırıcı bir soru oluşturabilmişlerdir. Diğer taraftan grup çalışması olmasına rağmen ilk uygulamada teknoloji okuryazarlığı ile yakından ilişkili olan hikâyenin duygusu, hikâyenin farklı bölümlerini uygun bir şekilde resimlendirme, resim ve seslendirme tutarlığı, hikâyeyi amaca ve duyguya uygun bir şekilde seslendirme ve uygun müzikler ekleme açısından istenen seviyeye ulaşamamışlardır. Ancak süreç içerisinde öğrencilerin teknoloji okuryazarlıkları ve yeterliklerinin gelişimi ile birlikte bu ögelerin gelişim gösterdikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu hikâyelerine uygun bir duygu belirleyebilmişler, hikâyelerini uygun bir şekilde bölümlere ayırarak resimlendirebilmişler, hikâyelerinin amacı ve duygusuna göre seslendirebilmişler ve uygun müzikler ekleyebilmişlerdir. Bir diğer öge olan özgünlük ve yaratıcılık ögesinde öğrenciler her üç uygulamada da istenen düzeye çıkamamışlardır. Ekonomi ögesi açısından bakıldığında grup ve eşli çalışmada yeterli detaya ulaşılabilmesine rağmen bireysel çalışmada hikâyelerin ayrıntısı azalmıştır. Öğrencilerin grup, eşli ve bireysel çalışmalarda ürettikleri hikâyeler sırasıyla sahip oldukları resim sayısı ve hikâye uzunluğu bakımından azalmıştır. Öğrencilerin iyi bir şekilde yapılandırabildikleri bir diğer öge tempo ögesi

olmuştur. Öğrenciler hikâyelerin hızlarını uygun bir şekilde yapılandırabilmişlerdir. Tüm bu sonuçlar göz önüne alındığında kırsal kesimde öğrenim görmekte olan ilkokul üçüncü sınıf öğrencileri resim, ses ve müzik gibi çoklu ortam ögelerini harmanlayarak dijital hikâyeler oluşturabilmişlerdir. Bu durum dijital hikâyelerin sınıf öğretmenleri tarafından ilkokul öğrencilerinin yazma becerilerini geliştirilmesinde kullanılabilecek etkili bir öğrenme aracı olduğunu göstermektedir. İlkokul öğrencileri ile yapılan diğer çalışmalar da ilkokul öğrencilerinin çeşitli çoklu ortam ögeleri ile geleneksel okuma ve yazma becerilerini harmanlayarak dijital hikâyeler hazırlayabildiklerini göstermektedir (Bogard ve McMackin, 2012; Dogan, 2012; Foley, 2013; Sylvester ve Greenidge, 2009; Vasudevan vd., 2010). Dogan (2012) 'ın yaptığı çalışmaya göre ilkokul öğrencileri dijital hikâye oluşturmayı diğer öğrenci gruplarına göre daha kolay bulmaktadır. Öğrencinin yaşı arttıkça dijital hikâye oluşturmayı güç bulma düzeyi de artmaktadır. Buna göre daha küçük çocuklar teknolojik araçları kabul etmeye ve onda ustalaşmaya daha fazla eğilimlidirler. İlkokul öğrencilerinin dijital hikâye oluşturmaya yaklaşımı daha pozitiftir, bunu sırasıyla ortaokul ve lise öğrencileri takip etmektedir. Bu çalışmanın sonuçları bu bulguyu doğrulamaktadır. Kırsal kesimde öğrenim gören ve teknoloji okuryazarlıkları ve yeterlikleri düşük düzeyde olan üçüncü sınıf öğrencilerine dijital hikâye hazırlatmayı amaçlayan bu çalışmada öğrenciler duygu, resim, seslendirme ve müzik gibi ögelerde dijital hikâyelerinin niteliğini kısa zamanda artırmışlardır ve hızlı bir şekilde hikâyelerin dijital boyutlarına uyum sağlamışlardır.

Hikâyelerin geleneksel boyutları ile ilgili olarak öğrenciler her üç uygulamada da uygun bir bakış açısı belirleyebilmişlerdir. Onlar hikâyeleri, grup ve eşli çalışmada üçüncü kişinin ağzından anlatırken bireysel çalışmada kahramanın ağzından anlatmışlardır. Ortam ögesi açısından bakıldığında ise öğrenciler grup, eşli ve bireysel çalışmada hikâyelerinin yeri ve zamanını uygun bir şekilde yapılandırmalarına rağmen grup çalışmasından eşli çalışmaya doğru ortam niteliği biraz azalmıştır. Öğrenciler hikâyelerinin başı, ortası ve sonu bölümlerini uygun bir şekilde yapılandırmışlar ve bir problem durumu belirleyerek problemin çözümünü gerçekleştirmişlerdir. Son olarak öğrenciler bireysel ve eşli çalışmada hikâyelerine uygun bir ana fikir belirleyebilmelerine rağmen eşli çalışmada geliştirilmesi gerekir düzeyinde kalmışlardır. Mckeough vd. (2007) 'ne göre 8-10 yaş civarında çocuklar yazdıkları hikâyelerinde bir problem durumu tasarlayabilmekte ve olay örgüsü doğrultusunda hikâyelerini yapılandırabilmektedirler. Bu yaş öğrencileri yazılarında hikâyenin kahramanlarını tasvir edebilmekte ve kahramanlarla ilgili detaylara

yer verebilmektedirler. Ayrıca hikâyenin geçtiği yeri ve zamanı tasvir edebilmektedirler. Bu görüşler bu çalışmada 9-10 yaş öğrencilerinin oluşturdukları dijital hikâyelerinin hikâye ögeleri ile tutarlık göstermektedir.

5.1.4. Dördüncü Araştırma Sorusu ile ilgili Sonuç ve Tartışma (Dijital Hikâye ve Hikâye Edici Yazma Süreci)

Bu araştırmanın diğer bir amacı dijital hikâye öğretimi boyunca hikâye edici yazma sürecinin nasıl etkilendiğini ortaya çıkarmaktı. Bu süreci derinlemesine ve ayrıntılı olarak ortaya çıkarmak için ilk olarak hikâye edici yazma süreci boyunca öğrencilerin planlama, fikir üretme, fikirleri organize etme, düzenleme ve düzeltme stratejilerinin öğrenimi incelenmiştir. Öğrencilerle girilen karşılıklı diyaloglar, modelleme, öğrencilerin kendi aralarındaki etkileşimler ve sınıf tartışmaları; yazma öğretimi açısından planlama, fikir üretme, fikirleri organize etme, düzenleme ve düzeltme stratejilerini öğrenmede önemli bir etkiye sahiptir. Sosyo-kültürel teori, öğrenme ve iletişim sürecinin en can alıcı noktasına sosyal bağlamı yerleştirmektedir. Vygotsky'e göre insan öğrenmesi bireyleri etkileyen ve öğrenme için kritik derecede önemli olan sosyal ve kültürel güçlerden bağımsız olarak anlaşılamamaktadır (Barnard ve Campell, 2005). Bireyler kimliklerini bağlam ve deneyime dayalı olarak yapılandırmaktadırlar (Vasudevan vd., 2010). Öğrenme ve gelişim sosyal olayların içine gömülü olmanın yanı sıra öğrenci diğer insan, nesne ve olaylarla işbirlikli bir çevrede etkileşime geçtiğinde gerçekleşmektedir (Vygotsky, 1978). Sosyo-kültürel teorisyenler öğrenme ortamlarında ön plana çıkan bir olgu olarak eş katılım ve rehberli uygulamaların gerekliliğini vurgulamaktadır. Bu sayede ortak bir ürün ortaya çıkarmak için uzmanlık dağıtılmakta, uygulanmakta ve şekillenmektedir (Englert vd., 2006). Bu çalışmada öğrenciler yazma stratejilerini elde etmek için yazma stratejilerini tartışmış, modellemiş, karşılıklı diyaloglar yapmış ve uzman öğrencilerle acemi öğrencilerin öğrenme ortamında etkileşimlere girmesi sağlanmıştır. Böylece öğrenciler öğretmen ve akranlarının strateji özerkliği konusundaki uzmanlığından faydalanarak kademe kademe gelişim göstermişlerdir.

Öğrencilerin yazmaya başlamadan önce yazısını ulaştıracağı hedef kitlenin ve hangi amaçla yazıyı yazdığının farkında olması yazma öğretimi açısından önemlidir (Graham ve Harris, 2013). Planlama öğretimi ile ilgili öğrenciler sürecin başında bir farkındalığa sahip değildirler. Yapılan dijital hikâye uygulamaları boyunca öğrenciler bir yazı oluşturmak için öncelikle yazı amacı, konu, izleyici kitle ve yazı türünü içeren bir planlama yapılması

gerektiği konusunda bir anlayışa sahip oldular. Başlangıçta öğrencilerin izleyici kitlesinin sınıf arkadaşı, aile ve öğretmen gibi kitlelerden oluşmaktaydı. Ancak yapılan uygulamalarla, öğrencilerin dijital metinlerin çevrim içi ortamlarda hızlı bir şekilde farklı mekânlara ulaştırılabileceği algısı ile birlikte izleyici kitlesini genişlettikleri ve amaç farkındalığı oluşturdukları görüldü.

Birinin kendi düşüncelerini dijital ve görsel hâle getirmek için planlama yapması öğrenciler için bir bütün olarak yeni bir dünyanın planlanması anlamına gelmektedir (Lassonde ve Richards, 2013). Günümüz dünyasında, yazar ve okurun yazarlık konumu ve yazar ve okur arasındaki ilişkileri anlamak, yazma ve yazma öğretiminde önemli bir yere sahiptir. Yazarların hedef kitlesi, geleneksel okuma yazma çevrelerinde olduğu gibi soyut ve sınırlı bir kitleden ziyade çok daha geniş bir kitleden oluşur (McGrail ve Davis, 2011).

Dijital hikâye oluşturma öğrencilerde hikâyelerini izletecekleri hedef kitle ile ilgili söylem duygusu geliştirmektedir. Öğrenciler dijital hikâye oluştururken kim için yazdıklarını düşünmekte ve hangi amaçla yazdıklarını göz önüne almayı öğrenmektedirler. İzleyici kitlesi öğrencilerin motivasyonunu artırmaktadır. Böylece öğrenciler izleyici kitleyi düşünerek hikâyelerini geliştirme ve genişletmeye çalışmaktadırlar (Foley, 2013; Kulla-Abbott, 2006). Yapılan çeşitli araştırmalar dijital hikâyelerin öğrencilerin hedef kitlesini genişlettiği konusunda benzer bulgulara sahiptir (Foley, 2013; Sylvester ve Greenidge, 2009; Vasudevan vd., 2010). Foley (2013) ikinci ve üçüncü sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada öğrencilerin öğretmen ve arkadaşları dışında çok daha geniş kitlelere ulaşabilme konusunda farkındalıkları, daha açık ve daha detaylı yazma konusunda onları motive etmiştir. Kulla-Abbot (2006) yaptığı çalışmasında dijital hikâyelerin öğrencilerin izleyici kitlesi ile ilgili farkındalıklarını artırdığını ve yazma amacı oluşturmada önemli katkılarının olduğunu ortaya koymuştur. Vasudevan vd. (2010) yaptıkları çalışmada ise öğrencilerin hikâyelerini paylaşma ve iletişim yeteneği onların farklı izleyiciler için yazmalarını sağlamıştır. Başlangıçta izleyiciler öğretmen ve ebeveynler iken, çocuklar çok biçimli metinler sayesinde daha fazla izleyici için yazma imkânı bulmuştur.

Diğer taraftan fikir üretme ile ilgili uygulama sürecinin başında, öğrencilerin yazılı bir metin oluşturabilmek için bir konu hakkında araştırma, beyin fırtınası ve serbest yazma gibi tekniklerle düşünce üretebileceklerine ilişkin farkındalıkları yoktu. Karşılıklı diyalog, sınıf tartışması, öğrenci etkileşimleri ve modelleme sayesinde öğrenciler bir konu hakkında yazı yazabilmek için araştırma, beyin fırtınası ve serbest yazma gibi teknikleri kullanabileceklerine ilişkin anlayışları artırıldı.

Bir diğer strateji olan fikirleri organize etme strateji öğretiminde ise öğrencilerin hikâye edici bir metin oluşturmadan önce hikâye ögelerini grafik düzenleyici olarak hazırlayabilecekleri algısı oluşturulmaya çalışıldı. Öğrenciler uygulamanın başında hikâye ögeleri için grafik düzenleyiciden haberdar değillerdi. Yapılan karşılıklı diyalog, sınıf tartışması, öğrenci etkileşimleri ve modellemeler sayesinde öğrencilerin grafik düzenleyici oluşturma seviyeleri artırıldı.

Düzenleme stratejisi öğretimde ise, öğrencilerin yazılı bir metin oluştururken, döngüsel olarak metni geriye dönüp ekleme, silme ve geliştirme yaparak tekrar düzenleyebileceği algısı geliştirilmeye çalışıldı. Öğrencilerin yazma sürecinin döngüsel doğası hakkında farkındalıkları yoktu. Hazırlık, düzenleme, düzeltme, film şeridi oluşturma ve üretme aşamaları boyunca öğrencilerin, yazılı bir metin oluşturulurken tekrar tekrar ekleme, silme ve geliştirme yapılabileceği konusunda algılarının geliştiği görüldü. Özellikle dijital hikâyeye özgü aşamalardan olan film şeridi ve ses kaydı süreçleri öğrencilerin yazmanın döngüsel doğası konusunda teşvik etti. Film şeridi oluşturarak öğrenciler hikâyede olayların sıralamasını daha iyi kavradılar. Bazı aşamalarda öğrenciler film şeridine resim ve yazı ekleyerek genişletme ve değiştirme yaptılar. Öğrenciler dijital hikâyelerini ses kaydı yaparken ön izleme sayesinde tekrar tekrar dinleme imkânı buldular ve hikâyelerinin akışını tekrar kontrol etme ve düzenleme fırsatı yakaladılar.

Dijital hikâye oluşturma sayesinde yazmanın tekrarlı doğası kullanılmaktadır (Kulla-Abbot, 2006; Ranker, 2008). Film şeridi aşaması öğrencilerin yazı içeriği hakkında daha derin düşünmelerini ve hikâyelerinde daha fazla düzenleme-düzeltme yapmalarını sağlamaktadır. Ses kayıtları ise öğrencilerin hikâyelerini ayrıntılandırmalarını ve seslendirmelerini sağlamaktadır (Bogard ve McMackin, 2012). Öğrencilerin film şeridi oluşturmaları, olay örgüsünü daha iyi anlamalarını ve olaylar arasındaki detay ve geçişlerin farkındalığını artırmaktadır (Bogard ve McMackin, 2012; Sylvester ve Greenidge, 2009). Stojke (2009) 'nin yaptığı çalışmada dijital hikâyelerin, öğrencilerin düzenleme-düzeltme hakkında daha geniş bir anlayışa sahip olmalarını sağladığı ortaya konmuştur. Film şeridi, öğrencilerin olay örgüsünü güçlendirmelerine ve katılımcıların yazıları ile ilgili anlamlı değişiklikler yapmalarına fırsat tanımaktadır. Film şeridi öğrencilerin resim ve metin arasındaki bağlantılar hakkında düşünmelerini sağlamaktadır. Öğrenciler film şeridini gözden geçirdikçe resim eklemeye ve metinleri düzenlemeye eğilimli olmaktadırlar. Bogard ve McMackin (2012) üçüncü sınıf öğrencilerine yazma öğretiminde dijital hikâyeyi kullandıkları çalışmada; kaydedilmiş sözel anlatıların, öğrencilerin geliştirdikleri

hikâyelerini ayrıntılandırmalarını ve sözel olarak ifade etmelerini sağladığını ortaya koymuşlardır. Öğrencilerin hikâyeleri hakkında yaptıkları sözel kayıtlar, yazmaya başlarken yaşadıkları endişelerden kaçınmalarını ve kolay bir şekilde hikâyelerini düzenlemelerini sağlamıştır. Ballast vd. (2008) yaptıkları çalışmada ise dijital hikâye hazırlayan öğrencilerin düzenleme ve düzeltme süreçlerinde çok daha fazla zaman harcadıklarını ortaya koymuşlardır. Deney ve kontrol grubu olarak tasarladıkları çalışmalarında geleneksel yazma öğretimi alan grubun düzenleme ve düzeltme süreçleri ile ilgili algıları kelimelerin yazımını ve noktalama işaretlerini kontrol etme ile ilgili iken, dijital hikâye eğitimi alan grubun düzenleme ve düzeltme süreçleri ile ilgili algıları cümle ekleme, silme ve yerlerini değiştirme ile uygun kelime kullanma ile ilgilidir.

Son olarak, düzeltme stratejisi öğretiminde öğrencilere bir metnin yazılı bir kısmı bittikten sonra metinde yazım, noktalama ve büyük-küçük harf kullanımı gibi konularda nasıl düzeltme yapmaları gerektiği öğretildi. Öğrencilerin sürecin başında düzeltme stratejisi farkındalığı düşük seviyedeydi. Yapılan modelleme, karşılıklı diyalog, öğrenci etkileşimleri ve sınıf tartışmaları sayesinde öğrencilerin düzeltme stratejisi farkındalığı artırıldı.

Dijital hikâye sayesinde hikâye edici yazma sürecinde ortaya çıkan bir diğer tema uygulamalar boyunca öğrencilerin yeni okuryazarlık becerilerinin ve algılarının nasıl etkilendiği ile ilgilidir. Dijital hikâye uygulamaları boyunca öğrencilerin hazırlık, taslak oluşturma, düzenleme, düzeltme, film şeridi oluşturma ve medya ögelerine ulaşma, üretme ve paylaşma süreçleri boyunca yeni okuryazarlıkla ilgili algıları genişlemiş, yeni okuryazarlık yeterlikleri artmış ve teknoloji, bilgi ve görsel okuryazarlık becerileri gelişim göstermiştir.

Uygulamanın başında öğrencilerin sosyo-ekonomik yönden dezavantajlı bir bölgede öğrenim görmeleri sebebiyle bilgisayar ve internetle etkileşimleri çok azdı. Dijital hikâye hazırlama süreçleri sayesinde öğrencilerde bilgisayarlarda ses kaydı yapılabileceği, metinlerin yalnızca yazı ile değil ses, video ve resimlerin bütünleştirilmesiyle dijital biçimde oluşturulabileceği, dijital ortamlarda çeşitli ses, video ve resim gibi verilerin saklanıp taşınabileceği, internet sayesinde dünyanın farklı bölgeleri ile bilgi alış verişinde bulanabileceği gibi yeni okuryazarlık algıları oluştuğu ortaya konmuştur. Bu yönüyle dijital hikâye öğrencilerin okuryazarlıkla ilgili algılarını genişletmiştir.

Teknoloji eğitimin onlarca yıldır süregelen birçok yönünü değiştirmeye başlamıştır. Öğrencilerin sınıfta nasıl yerleştiği, öğrencilerin sınıfta nasıl çalıştıkları, eğitim materyallerinin nasıl geliştirildiği, sınıf boyutu, öğrencinin ve öğretmenin rolleri bunlardan bazılarıdır (Neal ve Miller, 2006). Elektronik teknolojiler insanların iletişim kurma ve dünyayı anlamlandırmı biçimini değiştirmektedir. Özellikle okuryazarlığın doğasını ve okuryazarlık için gerekli olan bilişsel ve sosyal becerileri değiştirmeye devam edecektir (Bromley, 2006). Elektronik teknolojiler, öğrencileri, sadece okur ve tüketici olmaktan yazar ve üretici olmaya sürüklemektedir. Sınıf bültenlerinden e-mail projelerine, bloglara ve çevrim içi dergilere kadar, bilgisayarlar öğrencilerin yeni metin türlerinde yazı yazmalarına fırsat tanımaktadır (MacArthur, 2006; Ohler, 2006). Kajder (2004) 'e göre dijital hikâye öğrencilerin okuryazarlıkla ilgili anlayışlarını genişletmektedir. Foley (2013) ilkokul öğrencileri ile yaptığı çalışmasında dijital hikâye süreçleri öğretmenlerin okuryazarlık ve okuryazarlık öğrenimi hakkındaki algılarını genişleterek yazma hakkındaki görüşlerini etkilemiş ve öğrencilerin yazı ve yazma süreci hakkında düşüncelerini geliştirmiştir. Öğrenciler edebî iletişim aracı olarak çeşitli metin türlerini tanıma ve farkında olma fırsatı yakalamışlardır ve yazılı metinlerin doğası hakkında yeni anlayışlar elde etmişlerdir. Ayrıca öğrenciler yazının tanımını genişletmişler ve yazılı metinlerin doğası hakkında yeni anlayışlar elde etmişlerdir.

Öğrenciler çoklu ortam öğrenme ortamları ile etkileşimlerinin kısıtlı olması sebebiyle yeni okuryazarlık becerileri açısından kendilerini yetersiz hissediyorlardı. Yapılan grup, eşli ve bireysel dijital hikâye hazırlama süreçleri sayesinde öğrencilerin yeni okuryazarlık yeterliklerinin zamanla arttığı ortaya kondu. Özellikle kız öğrencilerin çoklu ortam öğrenme ortamlarında erkek öğrencilere göre daha fazla çekingen tavırlar sergiledikleri ancak dijital hikâye uygulamaları sayesinde yeni okuryazarlık yeterliklerinin arttığı gözlemlenmiştir. Bu yönüyle dijital hikâye öğrencilerin yeni okuryazarlıkla ilgili yeterliğini artırmıştır. Davis (2004) 'in yaptığı benzer bir çalışmada da dijital hikâye ile öğrencilerin çeşitli teknik araçlarla ilgili yeterlik elde ettiklerini ortaya konmuştur. Ranker (2008) yaptığı çalışmasında daha önce dijital hikâye için video düzenleme programları kullanmayan bir öğrencinin kısa zamanda dijital teknolojileri kullanmada yeterli ve ilgili birine dönüştüğünü ifade etmektedir.

Öğrencilerin dijital hikâye uygulamaları boyunca geliştirdikleri yeni okuryazarlık becerilerinden birisi teknoloji okuryazarlığıdır. Öğrencilerin yapılan uygulamalarda internete girme, resim ve müzik kullanma, ses kaydı yapma, bilgisayar açıp kapama, fare,

klavye, kulaklık ve mikrofon kullanma ve dosya açma-kapama-taşıma-kaydetme gibi temel teknoloji okuryazarlıklarının geliştiği ortaya konmuştur. Öğrencilerin dijital hikâye uygulamaları boyunca geliştirdikleri yeni okuryazarlık becerilerinden bir diğeri de bilgi okuryazarlığıdır. Çalışmada yazma sürecinin hazırlık aşamasında internet aracılığı ile araştırma yapıldı. Araştırma yaparken öğrenciler KWL stratejisini kullandılar. Öğrenciler internetten bilgiye nasıl ulaşacakları ve bilgiyi nasıl kullanacaklarını öğrendiler. Öğrencilerin dijital hikâye uygulamaları boyunca geliştirdikleri yeni okuryazarlık becerilerinden bir diğeri ise görsel okuryazarlıktır. Arama motoru sayesinde merak ettikleri görsellere nasıl ulaşacaklarını öğrendiler. Görünümünü merak ettikleri nesne ya da varlıkların nasıl göründüğünü arama motoru sayesinde araştırmayı öğrendiler. İnternetten ulaştıkları görseller sayesinde hikâyelerini genişletme imkânı buldular. Tüm bu süreçlerde öğrencilerin görsel okuryazarlıkları gelişim gösterdi. Elde edilen bu sonuçlar diğer araştırmaların dijital hikâyelerin yeni okuryazarlık becerilerini geliştirdiği yönündeki bulgular ile tutarlık göstermektedir (Dogan, 2007; Dogan, 2012; Dogan ve Robin, 2009; Demirer, 2013; Foley, 2013; Green, 2011; Husband, 2014; Karakoyun, 2014; Kulla-Abbott, 2006; Lee, 2014; Xin, 2013). Foley (2013) 'in ilkokul birinci ve ikinci sınıf öğrencileri ile yaptığı araştırmada; öğrenciler, yeni okuryazarlık uygulamalarını ve araç olarak yeni medyayı kullanmayı öğrenmişlerdir. İlkokul yaşlarındaki çocuklar yeni okuryazarlık uygulamaları ve araçları olarak yeni çoklu ortamı kullanmayı öğrenebilmektedirler. Öğrenciler yeni okuryazarlık becerileri ve yeteneklerini öğrenirken bilgisayar destekli teknoloji ile kendi becerilerini geliştirmişlerdir. Karmaşık sistemleri kullanabilmekte ve onların yazar olmalarını sağlayan uygun dijital uygulamaları seçebilmektedirler. Kulla-Abbot (2006) ortaokul öğrencileri ile yaptığı çalışmasında öğrenciler üretici teknolojileri kullanmada ve çoklu ortam ile kendini nasıl ifade edeceğine karar vermede akıcılık elde ederek çoklu ortam okuryazarlık becerileri geliştirmişlerdir. Öğrenciler resim tarama, dijital fotoğraf makineleri, fotoğrafları rötuş yapma, dijital video kameralar, dijital müzik yazılımı ve dijital video düzenleme programını sayesinde temel çoklu ortam kompozisyon yöntemleri ile ilgili beceriler geliştirmişlerdir.

Günümüzde geleneksel metinler, görseller ve hipermetinleri içeren tüm metinlere öğrencilerin ulaşmaları için çoklu okuryazarlık becerilerine sahip olmaları gerekmektedir (Thesen ve Kara-Soteriou, 2011). Ancak yapılan çeşitli araştırmalar alt ve üst sosyo-ekonomik düzey arasında yeni okuryazarlık açısından bir bölünme olduğunu göstermektedir (Coiro vd., 2008; Cooper, 2004; Forzani ve Leu, 2012; Leu vd. 2009).

Dijital hikâye geleneksel ve yeni okuryazarlık becerilerini bütünleştirerek okuryazarlığı genişletmektedir (Kajder, 2004; Ohler, 2013; Robin, 2008; Skinner ve Hagood, 2008). Daha önce yapılan bazı çalışmalar dijital hikâyelerin teknoloji etkileşiminin kısıtlı olduğu kırsal bölgelerde nasıl kullanılabileceğine ilişkin kimi bulgular sunmuştur (Duveskog vd., 2012; Gyabak ve Godina, 2011). Gyabak ve Godina (2011) daha önce teknoloji ile etkileşimi olmayan ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri ile yaptıkları çalışmada Bhutan'da kırsal bölgede ve kentte öğrenim gören öğrenciler arasındaki dijital bölünmeyi daraltmak için dijital hikâyelerin etkilerini incelemişlerdir. Dijital hikâye uygulaması öğrenciler ve öğretmenlerin toplum için önemli konuları ortaya koymaları ve yapılandırmaları için bir süreci başlatmıştır. Bu sayede öğrenciler güç kültürü ve diğer birçok konuya katılım için fırsat yakalamışlardır. Öğrenciler dijital hikâye sayesinde kendi fikirlerini ifade etme algısı geliştirmişlerdir. Ayrıca dijital hikâye etkinliğinin hem öğrencilerin hikâyelerinin anlatılması hem de ilk bilgisayar öğretiminde kullanılması bakımından etkili bir araç olduğu ortaya konmuştur. Duveskog vd. (2012) Tanzanya'da kırsal bölgede öğrenim görmekte olan ilkokul öğrencileri yaptığı çalışmasında, öğrenciler internet sayesinde izleci kitlesini genişleterek hikâyelerini küresel toplumla paylaşma imkânı bulmuşlardır. Öğrencilerin bilgisayar kullanma becerileri gelişirken, onlar hikâyelerini çok biçimli olarak oluşturdukça ve daha geniş izleyici için yazdığını anladıkça daha fazla motive olmuşlardır. Bu çalışmada ortaya konan bulgular dijital hikâyelerin kırsal kesimde öğrenim görmekte olan öğrencilerin yeni okuryazarlık algılarını genişleterek, yeni okuryazarlık yeterliğini artırarak ve teknoloji, bilgi ve görsel okuryazarlık gibi yeni okuryazarlık becerilerini geliştirerek dijital bölünmeyi azaltmada kullanılabilecek bir araç olduğunu göstermektedir.

Dijital hikâye sayesinde hikâye edici yazma sürecinde ortaya çıkan bir diğer tema dijital hikâyelerin nasıl öğrenme topluluğu oluşturduğu ile ilgilidir. Çalışmada ilk uygulama grup çalışması, ikinci uygulama eşli çalışma ve üçüncü uygulama bireysel çalışma olarak gerçekleştirilmiştir. Üçüncü uygulama bireysel olarak öğrencilerin kendi yaşamlarından bir olayı dijital hikâye biçimine getirmesine dayalı olmasına rağmen, öğrenciler üçüncü uygulamada da dijital hikâye uygulamasının birçok aşamasında birlikte çalışma imkânı bulmuşlardır. Dijital hikâye uygulamaları boyunca sınıfta öğrenen topluluğu oluşturulmuştur. Öğrenciler birbirleri ile etkileşimleri boyunca, birbirlerine yazma becerileri ve stratejileri ile yeni okuryazarlık becerileri açısından rol model olmuşlardır. Öğrenciler ortak çalışmalar yaparken kendilerini daha özgür ve rahat hissetmişlerdir. Grup çalışmaları sayesinde öğrencilerin bilgisayar kullanma yeterlikleri kademeli olarak

artmıştır. Teknoloji okuryazarlığı çok düşük olan öğrenci bile bir grubun üyesi olduğu için ortaya bir ürün koymuştur. Bu da öğrencinin yeni hikâye oluşturma istediğini artırmıştır. Ayrıca öğrenciler hikâyeyi dijital hâle getirme, hikâyenin düzenlenmesi ve düzeltilmesi gibi aşamalarda birbirleri ile yardımlaşma konusunda mesafe almışlardır. Öğrenciler birlikte hareket ettikleri için ortaya konacak çalışmadan ya da grubunda bulunan kişinin çalışmasından kendini sorumlu olarak görmüştür. Ortak çalışma sayesinde görevleri aralarında dağıttıkları için öğrencilerin çalışmaları kolaylaşmıştır. Öğrenciler aralarında görev dağılımı yaparak (bir öğrenci film şeridi yapıyor, diğer öğrenciler resimleri yapıyorlar) ortak bir amaç doğrultusundan görevlerini yerine getirmeyi öğrenmişlerdir. Son olarak öğrencilerin birbirleri ile etkileşimde olmaları ile birbirlerini cesaretlendirdikleri ve bilişsel seviyelerini dengeledikleri gözlemlenmiştir. Dijital hikâyelerin öğrenciler arasındaki etkileşimi artırdığı yönündeki bu bulgular yapılan diğer araştırmalarla tutarlık göstermektedir (Kulla-Abbot, 2006; Lee, 2014; Slyvester ve Greenidge, 2009; Smeda Dakich ve Sharda, 2014).

"Okuma ve yazma, adım adım elektronik, işbirlikli ve sosyal olma yönünde ilerlemektedir" (Bromley, 2012, s. 99). Bilgi ve iletişim teknolojilerinin sağladığı fırsatlar kişilerin okuma ve yazma becerilerinin sosyal ve kültürel yönüne vurgu yapmaktadır. Sosyo-kültürel teoriye göre sosyal etkileşim çevresi olarak yapılandırılan bir sınıfta, öğrenciler dijital hikâye üretmek için iş birlikli bir şekilde çalışmaktadırlar. Öğrenciler böyle bir ortamda yeni hikâyeler yazdıkça ve yeni araçlar öğrendikçe birbirleri ve öğretmenleri ile etkileşim ve iletişim hâlinde olmaktadırlar (Kulla-Abbott, 2006). Dijital hikâye oluşturmak için kullanılan çoklu ortam ögeleri iş birliği ve aktif öğrenmeyi güçlendirmektedir. Öğrencilerin iş birliği ve aktif bir çevrede bulunmaları onların daha üretken bir şekilde yazmalarına yardımcı olmaktadır (Slyvester ve Greenidge, 2009). Lee (2014) yaptığı çalışmasında dijital hikâye etkinlikleri boyunca gerçekleşen sosyal etkileşimler, öğrencilerin birbirlerinin yazılarına yeni fikirler eklemelerini ve geri-dönüt vermelerini sağlayarak öğrenen topluluğu oluşmasına sağlamıştır. Kulla-Abbot (2006) yaptığı çalışmasında ise öğrenciler dijital hikâye oluştururken kişisel arası beceriler geliştirmişler ve iş birlikli bir şekilde çalışmayı öğrenmişlerdir. Vasudevan vd. (2010) yaptığı çalışmasında daha önce hiçbir arkadaşının katkısı olmadan yalnız başına yazan öğrencilerin dijital hikâye ile sınıf topluluğuna katılımınlarının arttığını ortaya koymuştur. Dijital hikâye sağladığı fırsatlar ve kolaylıklar ile öğrencilerin kendi kimliğini arkadaşları paylaşma isteğini artırmıştır. Yazarlar özellikle Saima isimli çekingen bir öğrencinin sınıf

topluluğunda nasıl öne çıkan bir rol edindiğini incelemişlerdir. Dijital hikâye Saima'yı yazarlık söylemi ve resim ve müzik ile hikâye oluşturma sürecine sokarak derin bir şekilde geliştirmiştir. Önceden Saima arkadaşlarının katkısı olmadan yalnız başına yazarken, çok biçimli hikâye onun sınıf topluluğuna yeni bir katkı yapmasını sağlamıştır. Dijital hikâye sayesinde Saima gibi çekingen ve sonradan göç etmiş öğrenciler sınıf tartışmalarına çok katkıda bulunmuşlardır. Böylece dijital hikâye çekingen öğrencilerin sınıfa katılım şeklini değiştirerek sınıf etkinliklerine daha katılımlı ve görülebilir bir rol edinmelerini sağlamıştır. Condy vd. (2012) yaptıkları çalışmada çok kültürlü bir sınıfta son sınıf öğretmen adaylarının dijital hikâye ile ilgili deneyim ve algılarını analiz etmişlerdir. Elde edilen bulgulara göre dijital hikâye öğrencilerin birbirlerini daha iyi anlamalarını ve birbirlerine saygı duymalarını sağlayarak güçlü bir sınıf bağı oluşmuştur. Tüm bunlar göz önüne alındığında dijital hikâye oluşturma hazırlık, taslak oluşturma, düzenleme, düzeltme, film şeridi oluşturma ve çoklu ortam ögelerine ulaşma, üretme ve paylaşma aşamaları boyunca öğrenciler arasındaki etkileşimi artırarak öğrenen topluluğu oluşmasında katkıda bulunmaktadır.

Dijital hikâye sayesinde hikâye edici yazma sürecinde ortaya çıkan bir diğer tema öğrencilerin motivasyonlarının nasıl etkilendiği ile ilgilidir. Dijital hikâye uygulamaları, öğrencilerin yazma sürecine katılma açısından motivasyonlarını artırmaktadır. Öğrencilerin daha önce çok az etkileşim hâlinde oldukları internet ve bilgisayarı kullanmaları onların yazma sürecine katılma isteğini güçlendirmektedir. Özellikle daha önce yazma görevlerini erteleyen öğrencilerin yazma sürecinin aşamalarını aktif bir şekilde katılmışlardır. Ayrıca öğrencilerin resim, müzik ve ses gibi medya ögelerini kullanarak dijital ortamda çalışmaları ve dijital hikâyelerin internet aracılığı ile farklı ortamlara iletilebileceği düşüncesi öğrencilerin motivasyonunu artıran diğer unsurlardı. Diğer taraftan öğrenciler ortaya ürün koymaları ve kendi sesleri, müzikleri ve resimlerinden oluşan dijital hikâyelerini arkadaşlarına izlettirmeleri gelecek uygulamalara katılma istediğini artırmaktadır. Son olarak dijital hikâyelerin kendilerine hatıra kalacağı ve gelecekte tekrar izlenebileceği düşüncesi motivasyonu artıran diğer unsurdur.

Alanda yapılan çeşitli araştırmalarda dijital hikâye oluşturmanın öğrencilerin motivasyonlarını artırdığı yönündeki bulguları ile bu çalışmada ulaşılan sonuçlar tutarlık göstermektedir (Bumgarner, 2012; Dogan, 2007-2012; Dogan ve Robin, 2009; Duveskog vd., 2012; Foley, 2013; Kahraman, 2013; Sylvester ve Greenidge, 2009; Vasudevan vd., 2010; Xin, 2013). Tüm bu sonuçlar göz önüne alındığında dijital hikâye uygulamaları

öğrencilerin yazma etkinliklerine katılma isteğini önemli derecede etkilemektedir. Öğrenciler dijital okuryazarlığa aktif olarak katıldıklarında daha fazla istekli ve meraklı olmaktadırlar (Bumgarner, 2012). Öğrenciler için kendi çalışmaları anlamlı ve hatırlanabilir olduğu zaman ellerinde daha fazla bilgiyi muhafaza edebilmektedirler. Bu sayede yazma güçlüğü çeken öğrenciler için yazma daha ilginç ve eğlenceli olmaktadır (Hett, 2012). Dijital hikâye öğrencilerin izleyici kitlesini genişleterek onları daha açık ve detaylı hikâyeler oluşturmaları konusunda motive etmektedir (Foley, 2013; Hett, 2012; Sylvester ve Greenidge, 2009; Vasudevan vd., 2010). Foley (2013) yaptığı çalışmasında dijital hikâyelerin odağının, geleneksel anlamda okuma ve yazmadan, yazmanın çok biçimli doğasına doğru kaydığını ifade etmektedir. Yazmanın çok biçimli doğası yazma güçlüğü çeken çocukları motive etmektedir. Yazma güçlüğü çeken çocuklar kendilerini yalnızca yazı ile değil; resim, müzik ve seslendirme ile ifade ettiklerini farkettiklerinde hikâye yazmaktan daha fazla keyif almaktadırlar. Vasudevan vd. (2010) yaptıkları çalışmada Micheal isimli akademik çalışmalara katılmaya dirençli ve isteksiz bir öğrencinin yeni teknolojiyi hızla öğrenerek teknolojik konularda arkadaşlarına liderlik eden bir hikâye yazarına doğru hızla evrildiğini ortaya koymuşlardır. Onun okul dışı deneyimlerini hikâye etme fırsatı sınıftaki katılımını değiştirmiştir. Akademik ve resmi sınıf aktivitelerine daha katılımlı olmasını sağlamıştır. Xin (2013) 'e göre dijital hikâye öğrencilerin öğrenme düzeylerini pekiştirmekte ve yazma düzeylerini nasıl organize edecekleri ve genişletecekleri konusunda motivasyonlarını artırmaktadır. Dogan (2012) 'ın yaptığı çalışmada ise dijital hikâyenin öğrencilerin motivasyon ve katılımlarını artırdığı ortaya konmuştur. Öğrencilerin dijital hikâye kullanma sebeplerine bakıldığında; öğrencilerin bilgisayar kullanımına izin vermesi ve kendi çalışmasının yöneticisi olması önemli sebepler arasındadır. Ayrıca öğrencinin yaratıcı olmasını sağlaması, kendini ifade etmesine imkân tanıması ve resim ve müzik gibi çoklu ortam araçlarını kullanmalarına izin vermesi dijital hikâyenin motive edici özellikleri arasındadır.

Dijital hikâye sayesinde hikâye edici yazma sürecinde ortaya çıkan bir diğer tema yaşanan güçlükler temasıdır. Küçük çocuklar ve genç öğretmenler teknoloji yerlisi (technology natives) olmasına rağmen, etkili bir öğrenme aracı olarak dijital hikâyeyi öğrenme ortamlarında adapte etmeleri güçtür. Çünkü dijital hikâye hem yaratıcı hem de teknik birçok beceriyi gerektirmektedir (Wang ve Zhan, 2010). Araştırma sürecinde yaşanan en önemli güçlüklerden birisi uygulamanın uzun zaman almasıdır. Uygulama sürecinde öğrencilerle toplam üç dijital hikâye çalışması yapılmış ve bu çalışmalar yaklaşık olarak 48

ders saati zaman almıştır. Sürecin başında öğrencilerin teknoloji ile etkileşimlerinin kısıtlı olması çalışmanın süresini uzatan etkenlerden birisiydi. Benzer şekilde dijital hikâye üzerine yapılan diğer çalışmalar zaman sorununu önemli bir güçlük olarak ileri sürmektedir (Dogan ve Robin, 2009; Sadik, 2008; Dogan ve Robin, 2012; Duveskog vd., 2012). Robin (2006) bu durumla ilgili olarak eğitimcilerin, dijital hikâye oluşturmanın zaman alıcı bir etkinlik olduğunun farkında olmalarını belirtmektedir. Çünkü dijital hikâyelerin çeşitli ögeleri ile çalışmak (Seslendirme, duygu, amaç, ekonomi ve tempo vb.) saatler gerektirebilmektedir. Sınıflarına dijital hikâyeyi adapte etmeye çalışan öğretmenler de öğrencilerin teknoloji yeterliklerini ve konu ile ilgili anladıklarını gösterebilmek için birçok deneme yapmak zorunda kalabilirler. Öğrenciler bu yeni öğretim metotları ile ilgili kendilerinden bekleneni öğrenmek için biraz zamana ihtiyaç duyabilmektedirler. Tüm bunlar göz önüne alındığında dijital hikâyenin zaman alıcı olması bir öğretim aracı olarak seçenek dışında kalması için hayati bir gerekçe değildir. Zaman geçtikçe ve öğrenciler bu süreçte ustalaştıkça daha kısa zamanda daha nitelikli hikâyeler üreteceklerdir.

Araştırmada dijital hikâye uygulamasından kaynaklı güçlüklerden bir diğeri uygulamanın birtakım sınıf yönetimi sorunlarını beraberinde getirmesidir. Sınıf içerisinde yaklaşık 15-16 öğrenci ve 8 bilgisayarın bulunması; öğrencilerin teknoloji okuryazarlığı becerilerinden yoksun oldukları için bire bir yardıma daha fazla ihtiyaç duymaları sınıf yönetimini güçleştirmiştir. Sylvestre ve Greenidge (2009) 'ye göre dijital hikâye oluşturmada kendini rahat hisseden öğretmenler bile okulda karşılaşılan lojistik sorunlardan dolayı 20 kişilik bir sınıfta rehberlik etmede rahat olmayabilir. Bu nedenle sınıf yönetimini kaybetme korkusu önemli bir güçlük olabilmektedir. Bunun için Hett (2012) öğrencilerin dijital hikâye oluşturmaları için laboratuvara gitmeden önce birtakım konularda bilgilendirmeleri gerektiğini ifade etmektedir. Ayrıca gönüllü ebevynler, bilgisayar laboratuvarı görevlisi veya kütüphane görevlisi gibi kişilerden fazladan yardım alınabileceğini ifade etmektedir. Bu sayede sınıf yönetimi sorunlarının üstesinden gelinebilmektedir. Ancak bu çalışmanın yapıldığı bağlamın kırsal kesim olması ve bazı imkânlar bakımından kısıtlı olması bu tür destekleri kısıtlamaktadır.

Araştırma sürecinde ortaya çıkan güçlüklerden bir diğeri bilgisayar, tarayıcı, kulaklık, mikrofon, klavye ve fare gibi donanımların eksikliği olmuştur. Çalışmanın yürütüldüğü laboratuvarda 8 bilgisayar bulunmakla birlikte her bir sınıfta bulunan öğrenci sayısı 16'dır. Bu nedenle her öğrenciye bir bilgisayar sağlanamamıştır. Ayrıca uygulamanın başında bilgisayarlarda mikrofon, kulaklık, fare ve klavye gibi donanımlarda eksiklikler araştırmacı

ile müdür iş birliğinde çözümlenmiştir. Dijital hikâye oluşturma sürecinde ortaya çıkan donanım eksikliği ile ilgili güçlükler yapılan diğer araştırmaların bulguları ile tutarlık göstermektedir (Dogan ve Robin, 2009; Sadik, 2008; Dogan ve Robin, 2012). Robin (2006) bu durumla ilgili olarak dijital hikâye oluşturmak için öğrencilerin teknolojiye ulaşımlarının olmazsa olmaz olduğunu belirtmektedir. Microsoft Word, Power Point, Photo story 3 ve Imovie programların ücretsiz olarak kolayca bulunabilmektedir. Okullarda dijital fotoğraf makinası, kamera ve tarayıcı; dijital hikâyelere resim ve video eklemek için genellikle bulunmaktadır. Ucuz mikrofonlar ve ses kayıt cihazları genelde birçok sınıfta bulunmaktadır.

Araştırmada öğrenciler, internete, araştırma yapmak ve çeşitli fotoğraflara ulaşmak amacıyla sık sık başvurmuşlardır. Ancak internet üzerinden çalışmalar yapmak birtakım güçlüklere sebep olmuştur. Öğrencilerin hiper ortamda bilgiye ulaşmada güçlük çekmeleri önemli bir problem olmuştur. Bazı sitelerin öğrencilerin seviyesinin üstünde olması ve yazı puntolarının küçük olması öğrencilerin okuduklarını anlamalarında güçlük yaşamalarına sebep olmaktaydı. Buna ek olarak, MEB tarafından güvenlik gerekçesiyle bazı internet sitelerinin engellenmesi (Youtube, Facebook ve Dailymotion vb.) çocukların hikâyelerini paylaşmalarını ve bazı sitelere ulaşmalarını engelleyen bir başka güçlüktü. Ayrıca internet alt yapısından kaynaklı olarak bazen kesintilerin olması ve internet üzerinden bazı virüslerin bilgisayarlara ve taşınabilir belleklere bulaşması diğer güçlükler olarak kayda geçmiştir.

Son olarak dijital hikâye uygulamaları sürecinde karşılaşın diğer güçlükler öğrencilerden kaynaklıdır. Sürecin başında öğrencilerin kendilerini yetersiz hissetmeleri ve teknoloji okuryazarlıklarının düşük olması, özellikle uygulamanın başlarında dijital hikâye hazırlamada güçlük çekmelerine sebep olmuştur. Diğer taraftan öğrencilerin bilgisayarları oyun ve eğlence aracı olarak algılamalarından dolayı amaç dışı kullanımları bir diğer güçlük olmuştur. Konuşma güçlüğü çeken bir çocuğun seslendirme çalışmalarına katılmak istememesi ve grup çalışmalarında öğrencilerin bazı anlaşmazlıkları yaşamaları diğer güçlükler olarak kayda geçmiştir. Wang ve Zhan (2010) 'ın yaptıkları çalışmada da benzer olarak bazı öğrencilerin hikâye kayıtlarında seslerinin kötü geldiğini düşündükleri için seslendirmede isteksiz davrandıkları ortaya konmuştur. Araştırmacılar bu sorunu çözmek için ses kaydı yerine ekranda hikâyenin yazılı olarak kullanılabileceğini ileri sürmektedirler.

5.2. Öneriler

Kırsal bölgelerde öğrenim gören ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişiminde dijital hikâyelerin etkisini ortaya koymaya çalışan bu çalışmada dijital hikâye öğretimi ile öğrencilerin geleneksel yazma becerileri ve yazma bilgileri uygulamanın başında ve sonunda yapılan ölçümlerle betimlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin ürettikleri dijital hikâyelerin niteliği incelenmiş ve dijital hikâye ile hikâye edici yazma sürecinin nasıl etkilendiği derinlemesine ve ayrıntılı olarak incelenmeye çalışılmıştır. Bu çalışma dijital hikâyelerin ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerileri ve bilgilerini geliştirmede etkili bir araç olabileceğini ortaya koymuştur. Ayrıca dijital hikâye ile hikâye edici yazma öğretiminde yazma sürecinin bazı değişimlere uğradığı ve dijital hikâye oluşturmanın öğrencilerin yeni okuryazarlık algıları, yeterlikleri ve becerilerini geliştirerek dijital bölünmenin üstesinden gelmek için kullanılabilecek bir araç olduğu belirlenmiştir. Diğer taraftan dijital hikâye ile sınıf içerisinde öğrencilerin etkileşimlerinin gelişerek öğrenen topluluğu oluştuğu ve öğrencilerin yazma sürecine katılma isteklerinin arttığı görülmüştür. Son olarak dijital hikâye sürecinde donanım, internet, uygulama ve öğrencilerden kaynaklı bazı güçlükler ortaya çıkmıştır. Ulaşılan tüm bu bulgular araştırmacı, eğitimci ve uygulamacılara dijital hikâye ile geleneksel yazma sürecinin nasıl bütünleştirilerek günümüz öğrenme ortamlarında kullanılabileceği ve geliştirilebileceğine ilişkin birtakım öneriler ileri sürmektedir.

5.2.1. Uygulamaya Dönük Öneriler

1. Günümüzde teknolojik ve bilimsel gelişmeler ışığında değişime uğrayan kavramlardan birisi de okuryazarlıktır. Geleneksel anlamda yazılı metinler üzerinden okuma, yazma, anlama ve iletişim kurma gibi becerileri içeren okuryazarlık; teknolojik gelişmeler ışığında teknoloji okuryazarlığı, küresel okuryazarlık, dijital okuryazarlık, görsel okuryazarlık ve bilgi okuryazarlığı da içeren yeni bir teorik çerçevede genişlemektedir (Coiro vd., 2008; Hett, 2012; Hsu vd., 2013; Leu vd., 2004; Macarthur, 2006; NSWDET, 2010; Robin, 2008; Sylvester ve Greenidge, 2009). Okuryazarlığın doğasında yaşanan bu değişimler günümüz toplumlarında öğrencilerden beklenen sosyal ve bilişsel becerileri de değiştirmeye devam etmektedir (Macarthur, 2006). Brown vd. (2005) 'ne göre günümüzde öğrencilerin e-kitaplar okuması, e-posta göndermesi, çevrim içi olarak bilgiye ulaşması ve onu değerlendirmesi, sunum programları ile rapor hazırlaması

ve uzaktaki kişilerle iletişim kurarak hem yerel hem de küresel toplum için yazması gerektiğini ifade etmektedir. Türkçe öğretim programı incelendiğinde geleneksel anlamda okuma, yazma ve iletişim kurmaya dayalı olduğu görülmektedir. Çevrim içi ortamlarda okuma ve yazma, interneti öğrenme aracı olarak etkin bir şekilde kullanma ve çok biçimli metinler oluşturma gibi yeni okuma ve yazma uygulamalarının programla bütünleştirilmesi gerekliliği bir ihtiyaç olarak görülmektedir.

2. Dijital hikâye ile hikâye edici yazma sürecinde, öğrencilerin çevrim içi olarak bilgiye ulaşmaları ve dijital hikâyelerini sınıf dışındaki geniş izleyici kitlesi ile paylaşmaları için öğrencilerin internetin sunduğu tüm olanaklardan faydalanmaları gerekmektedir. Bu nedenle MEB ve Türk Telekom tarafından sunulan internette içerik filtreleme hizmetinin belirli koşullar altında esnetilmesi ya da öğretmen ve öğrencilerin içerik paylaşımları amacıyla tasarlanan http://www.eba.gov.tr web sayfasınının dosya yükleme ve paylaşma gibi olanaklarından faydalanmaları için öğrenciler daha aktif bir şekilde çevrim içi paylaşımlara teşvik edilmelidir.
3. Birçok öğretmen dijital hikâyelerin sınıfta okuryazarlık öğretiminde nasıl kullanılabileceğinin farkında değildir. Öğretmenler dijital hikâye öğretiminden önce çeşitli türlerde dijital hikâyeler izlemelidirler. Dijital hikâyelerin oluşturulabilmesi için gerekli olan bilgisayar donanımlarını ve programlarını öğrenmek ve anlamak, teknolojiyi öğrenme ortamlarına adapte etmede isteksiz öğretmenler için güç olabilmektedir (Hett, 2012; Slyvestre ve Grenidge, 2009). Tüm bunlar göz önüne alındığında öğretmenlerin dijital hikâye öğretimine ve yeni okuryazarlık uygulamalarını teşvik edilmesi amacıyla çeşitli hizmet içi eğitim kursları düzenlenebilir.
4. Öğrencilerin günlük yaşamlarındaki olayları dijital olarak hazırlamaları ve okul dışındaki deneyimlerini kullanarak okul içindeki okuma ve yazma etkinliklerine katılımları dijital hikâyelerin okul dışı ve okul içini birbirine bağlamada önemli bir araç olabileceğini göstermektedir. Ayrıca dijital hikâyeler ile öğrencilerin çok biçimli metinlerle anlam oluşturma, çok biçimli metinlerin doğasını anlama ve teknoloji, bilgi ve görsel okuyazarlıklarını geliştirme fırsatına sahip olmalarından dolayı düşük sosyo-ekonomik seviyeli bölgelerde görev yapan öğretmenler tarafından çok biçimli yazma öğretimi ile dijital bölünmeyi azaltmada etkin bir şekilde kullanılabilir.

5. “Yeni okuryazarlık ve yeni teknolojiler okuryazarlıkla mücadele eden öğrencileri sınıflardaki okuma-yazma merkezlerinde çalıştırmak için ayrıcalıklı fırsatlar sağlamaktadır” (Leu, Forzani ve Kennedy, 2015, s.425). Dijital hikâye, yazma güçlüğü çeken öğrencileri motive etmede önemli avantajlara sahiptir (Foley, 2013; Hett, 2012; Sylvester ve Greenidge, 2009). Dijital hikâyelerin çok biçimli doğası, yazma sürecinde bilgisayarların kullanılması, öğrencilerde dijital hikâyelerin hatıra olarak kalacağı algısı ve dijital hikâyeler sayesinde geniş izleyici kitlesini ulaşılabilmesi gibi özelliklerden dolayı dijital hikâye öğrencilerin motivasyonunu artırmaktadır. Bu motive edici unsurlar yazma görevlerine katılmak istemeyen, yazma güçlüğü çeken ve yazmayı sevmeyen öğrenciler yazma becerilerini geliştirmede teşvik edici bir araç olarak öğretmenler tarafından kullanılabilir.
6. Bu araştırmanın çalışma grubu teknoloji ile etkileşimi çok az olan ilkokul üçüncü sınıf öğrencileri olduğu için sürecinde başında teknoloji okuryazarlığı ile ilgili öğrenciler güçlük çekmişlerdir. Uygulamadan önce öğrencilere herhangi bir şekilde teknoloji okuryazarlığı ile ilgili bir eğitim verilmemiş; uygulama boyunca öğrencilerin teknoloji okuryazarlıklarının gelişeceği tahmin edilmiştir. Uygulama boyunca öğrencilerin teknoloji okuryazarlıkları gelişmesine rağmen ilk uygulamada ortaya çıkan dijital hikâyelerin niteliğinin özellikle seslendirme, duygu ve müzik gibi ögelerde oldukça düşük olduğu görülmüştür. Uygulamayı sınıflarında kullanacak sınıf öğretmenleri dijital hikâye öğretimine başlamadan önce öğrencilerle internet sitesine girme, dosya taşıma ve kaydetme, klavye ve fare bilgisi, Photostory 3 programını kullanama gibi konularda hazırlayıcı eğitimle teknik destek sağlayabilir. Böylece öğrencilerin teknoloji kullanımı konusunda daha az yardıma ihtiyaç duyması sağlanabilir.
7. Öğretmen adayları gelecekte sınıflarında dijital yazma fırsatlarını kullanabilmeleri için dijital yazmanın olanaklarından haberdar olmalıdırlar. Özellikle Türkiye’deki sınıf öğretmenliği eğitim müfredatında yer alan Sözlü Anlatım, Yazılı Anlatım, Çocuk Edebiyatı ve Türkçe Öğretimi derslerinde dijital hikâye uygulamaları yaptırılarak hem öğretmen adaylarının yeni okuryazarlık becerileri açısından gelişimi sağlanabilir hem de gelecek sınıflarında yazma öğretiminde dijital hikâyeyi kullanmaya teşvik edilebilir.

5.2.2. Araştırmaya Dönük Öneriler

1. Günümüzde yazma öğretimi, öğrencilerin etkili bir şekilde iletişim kurmalarını sağlamalıdır. İnternet ve bilgisayarlar sayesinde iletişim için farklı araçlar ve teknolojiler üretilmeye devam etmektedir. Çünkü yazma artık basit bir şekilde kalem ve kâğıt kullanılarak yapılacak bir etkinlik değildir. Dijital yazma, blog, wiki, iş birlikli kelime işlemciler, dijital hikâye gibi çok biçimli metinler; sosyal ağ siteleri ve Ipadler gibi çeşitli yazma araçları ve yöntemlerini içermektedir (Hicks vd., 2013; Karchmer-Klein, 2013; Merchant, 2008). Bu araçların günümüz öğrenme ortamlarına adapte edilebilmesi ve yazma öğretiminde kullanılabilmesi için ilkokuldan öğretmen eğitimine dijital yazma üzerine daha fazla çalışma yapılmalıdır.
2. Yapılan çeşitli araştırmalar alt sosyo-ekonomik düzeydeki öğrenciler ile üst sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin bilgi ve iletişim teknolojileri ile etkileşimlerinin aynı olmadığını göstermektedir. Üst sosyo-ekonomik çevrelerde öğrenim gören çocuklar yeni okuryazarlık uygulamalarının fırsatlarından daha fazla faydalanmaktadır (Leu vd., 2015; Leu vd. 2014; Li ve Ranieri, 2013; TUİK, 2013). Küçük yaşlardaki çocuklara yeni okuryazarlık becerilerinin öğretimi için çeşitli uygulamaları sınıfa adapte etmek, ekonomik olarak dezavantajlı öğrenciler için özellikle önemlidir. (Forzani ve Leu, 2012). Tüm bunlar göz önüne alındığında sosyo-ekonomik olarak dezavantajlı bölgelerde öğrenim gören öğrencilerin üst sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerle arasındaki yeni okuryazarlık becerileri açısından oluşan dijital bölünmenin küçük yaşlardan itibaren azaltılabilmesi için bu bölgelerdeki ilkokul öğrencileri ile çevrim içi okuma ve dijital yazarlık konulu çalışmalar yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

Abrahamson, C. (1998). Storytelling as a pedagogical tool in higher education. *Education, 118*. 22 Aralık 2014 tarihinde https://www.questia.com/read/1G1-20494609 /storytelling-as-a-pedagogical-tool-in-higher-education sayfasından erişilmiştir.

Agate, L. (2005). *Investigation of primary grade writing instruction* (Unpublished Master's thesis), University of Maryland, Maryland.

Akkoyunlu, B., & Yılmaz, M. (2005). Türetimci çoklu ortam öğrenme kuramı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28*, 9-18.

Akyol, H. (2006). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem.

Akyol, H. (2011). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem.

Alexander, B. (2011). *The new digital storytelling: Creating narratives with new media*. ABC-CLIO: Santa Barbara, CA, US.

Alexander, P., Graham, S., & Harris, K. R. (1996). A perspective on strategy research: Progress and prospects. *Educational Psychology Review, 10,* 129–154.

Anılan, H., & Gültekin, M. (2006). Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde kelime ağı oluşturma yönteminin etkililiği. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *7*(1), 1-23.

Annie E. Casey Foundation, (2010). *Early warning! Why reading by the end of third grade matters.* Baltimore: AECF. 6 Kasım 2013 tarihinde *http://datacenter.kidscount.org/ reports/readingmatters.aspx* sayfasından erişilmiştir.

Applebee, A. (1984). Writing and reasoning. *Review of Educational Research,* 54, 577-596.

Applebee, A. N., & Langer, J. A. (2006). *The state of writing instruction in America's schools: What existing data tell us.* Research report of the Center on English

Learning and Achievement, University at Albany. 22 Ağustos 2013 tarihinde http://www.albany.edu/aire/news/State%20of%20Writing%20Instruction.pdf sayfasından erişilmiştir.

Arı, G. (2008). *Öğrencilerin hikâye edici metinlerinin çözümleyici puanlama yönergesine göre değerlendirilmesi 6. ve 7. sınıf örneği.* Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Arıcı, A.F., & Ungan, S.(2008). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlarım çalışmalarının bazı yönlerden değerlendirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 317-320.

Atwell, N. (1987). *In the middle: Reading, writing, and learning from adolescents*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Ballast, K., Stephens, L., & Radcliffe, R. (2008). The effects of digital storytelling on sixth grade students' writing and their attitudes about writing. In K. McFerrin et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher EducationInternational Conference 2008* (pp. 875-879). Chesapeake, VA: AACE.

Banaszewski, T. (2002). Digital storytelling finds its place in the classroom. *Information Today*. 22 Aralık 2014 tarihinde http://www.udel.edu/present/aaron/digitalstory /Readings/Digital%20Storytelling%20Finds%20Its%20Place%20in%20the%20Classroom.pdf sayfasından erişilmiştir.

Banaszewski, M. T. (2005). *Digital storytelling: Supporting digital literacy in grades 4-12* (Unpublished Master's thesis), Georgia Institute of Technology, Atlanta.

Bandura, A.(1997). *Self-efficacy: The exercise of control.* New York: Freeman

Bangert-Drowns, R. L. (1993). The word processor as an instructional tool: A meta-analysis of word processing in writing instruction. *Review of Educational Research, 63*(1), 69–93.

Barbiero, L. F. (2011). What happens when I write? Pupils' writing about writing. *Reading and Writing*, 24(7), 813–834.

Barnard, R., & Campbell, L. (2005). Sociocultural theory and the teaching of process writing: The scaffolding of learning in a university context, *The TESOLANZ Journal*, 13, 76-88.

Barrera, M. T., Rule, A. C., & Diemart, A. (2001). The effect of writing with computers versus handwriting on the writing achievement of first-graders. *Information Technology in Childhood Education Annual, 13,* 215-228.

Barrett, H. (2006). Researching and evaluating digital storytelling as a deep learning tool. In C. Crawford, et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2006* (pp. 647–654). Chesapeake, VA: AACE.

Behmer, S., Schmidt, D., & Schmidt, J. (2006). Everyone has a story to tell: Examining digital storytelling in the classroom. In C. Crawford et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2006* (pp. 655-662). Chesapeake, VA: Association for the Advancement of Computers in Education.

Bimber, B. (2000). Measuring the gender gap on the internet. *Social Science Quarterly,* 81(3), 868–876.

Brodahl, C., Hadjerrouit, S., & Kristian, N. (2011). Collaborative writing with web 2.0 technologies: Education students' perceptions, 2011. *Journal of Information Technology Education*, *10,* 73–103.

Bryan, J. K., C. Merchant, & K. Cramer, (1999) America calls: Technology-based interdisciplinary planning and instruction. *Classroom Leadership Online* 2 (5). 3 Ağustos 2014 tarihinde http://www.ascd.org/publications/classroom_ leadership/feb1999/America_Calls@_Technologybased_Interdisciplinary_Planning_ and_Instruction.aspxsayfasından erişilmiştir.

Bridge, C. A., & Hiebert, E. H. (1985). A comparison of classroom writing practices, teachers' perceptions of their writing instruction, and textbook recommendations on writing practices. *Elementary School Journal,* 86(2), 155-172.

Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written expression*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Bodrova, E. & Leong, DJ. (1998). Scaffolding emergent writing in the zone of proximal development. *Literacy Teaching and Learni*ng, 3(2), 1–18.

Bogard, J. M., & McMackin, M. C. (2012). Combining traditional and new literacies in a 21st. century writing workshop. *The Reading Teacher, 65*(5), 313-323.

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research in education. An introduction to theory and methods.* Boston: Pearson.

Bottomley, D. M., Henk, W. A., & Melnick, S. A. (1997). Assessing children's views about themselves as writers using the Writer Self-Perception Scale. *The Reading Teacher, 51*(4), 286-296.

Bromley, K. (2006). Technology and writing. In M. McKenna, L. D. Labbo, R. D. Kieffer, & D. Reinking (Eds.*), International handbook of literacy and technology* (Vol. 2, pp. 349-355). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Bromley, K. (2010). Picture a world without pens, pencils, and paper: The unanticipated future of reading and writing. *Journal of College Reading & Learning, 40*(3), 97-108.

Bromley, K. (2012). "The future of reading and writing." In (Eds.) J. Cassidy, S. Grote-Garcia, E. Martinez, & R. Garcia. *What's hot in literacy 2012 yearbook* (pp. 4-9).San Antonio, TX: The University of the Incarnate Word.8 Ağustos 2012 tarihindehttp://www.texasreaders.org/uploads/8/6/6/5/8665759/ literacy_summit_yearbook_2012_-_final.pdf sayfasından erişilmiştir.

Brown, J., Bryan, J., & Brown, T. (2005). Twentyfirst century literacy and technology in K–8 classrooms. *Innovate*, 1(3). 6 Haziran 2014 tarihinde http://et6.ahsd25. wikispaces.net/file/view/Twentyfirst_Century_Literacy_and_Technology_in_K-8_Classrooms.pdf/294237822/Twentyfirst_Century_Literacy_and_Technology_in_K-8_Classrooms.pdf sayfasından erişilmiştir.

Bumgarner, B.L.(2012). *Digital storytelling in writing: A case study of student teacher attitudes toward teaching with technology* (Unpublished Doctoral Dissertation). The Faculty of the Graduate School University of Missouri, Jesse Hall.

Butler, D. L. (1998). A strategic content learning approach to promoting self-regulated learning by students with learning disabilities. In D.H. Schunk & B.J. Zimmerman, (Eds.) *Self-regulated learning; from teaching to self-reflective practice* (pp. 160–183). New York: The Guilford Press.

Butler, A. M., Monda-Amaya, L. E., & Haeny, Y. (2013). The digital media writing project: Connecting to the common core. *Teaching Exceptional Children*, 46(1), 6-14.

Büyüköztürk, Ş. (2009). *Veri analizi el kitabı.* Ankara: Pegem.

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

Calkins, L. M. (1994). *The art of teaching writing*. Portsmouth, NH: Heinemann

Cazden, C., Cope, B., Cook, J., Fairclough, N., Gee, J., Kalantzis, M., . . . Nakata, M. (1996). A pedagogy of multi-literacies: Designing social features. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60–92.

Clark, C., & Dugdale, G. (2009). *Young people's writing: Attitudes, behaviour and the role of technology*. London: National Literacy Trust.

Coiro, J., Knobel, M., Lankshear, C., & Leu, D. J. (2008). Central issues in new literacies and new literacies research. In J. Coiro, M. Knobel, C. Lankshear, & D. J. Leu. (Eds.), *The handbook of research in newliteracies* (pp. 1–22). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Collier, L.(2013). Changes in writing instruction-The challenge & the promise, *The Council Choronicle*, March 2013, 6-9.

Condy, J., Chigona, A., Gachago, D., & Ivala, E. (2012). Pre-service students' perceptions and experiences of digital storytelling in diverse classrooms. *The Turkish Online Journal of Educational Technology,11*(3), 278-285.

Cohen, M., & Riel, M. (1989). The effect of distant audiences on students' writing. *American Educational Research Journal*, *26*(2), 143-159.

Cooper, M. (2004). *Expanding the digital divide and falling behind on broadband: Why telecommunications policy of neglect is not benign*. Washington, DC: Consumer Federation of America. 5 Ağustos 2014 tarihinde http://www.consumerfed.org/ pdfs/digitaldivide.pdf sayfasından erişilmiştir.

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

Coşkun, E. (2007). Yazma eğitimi. Kırkkılıç, A., & Akyol, H.(edt.). *İlköğretimde Türkçe öğretimi*.(ss.49-91). Ankara: Pegem.

Creswell, J.W. (2012). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston, MA: Pearson.

Creswell, J.W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Çelik, M.E.(2012). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(1), 727-743.

Davis, A. (2004). Co-authoring identity: Digital storytelling in an urban middle school. *THEN: Technology, Humanities, Education, & Narrative*, *1*(1), 1.

De La Paz, S. (1999). Self-regulated strategy instruction in regular education settings: Improving outcomes for students with and without learning disabilities. *LearningDisabilities Research and Practice, 14*, 92–106.

De La Paz, S.,& Graham, S. (1997). Effects of dictation and advanced planning instruction on the composing of students with writing and learning problems. *Journal of Educational Psychology, 89*, 203–222.

De La Paz, S., & Graham, S. (2002). Explicitly teaching strategies, skills, and knowledge: Writing instruction in middle school classrooms. *Journal of Educational Psychology*, *94*(4), 687.

De La Paz, S., & McCutchen, D. (2011). Learning to write. In R. E. Mayer & P. A. Alexander (Eds.) *Handbook of research on learning and instruction* (pp. 32-54). Routledge Press/Taylor & Francis.

Demirer, V.(2013*). İlköğretim e-öyküleme kullanımı ve etkileri.* Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Deniz, K.(2003).*Yazılı anlatım becerileri bakımından köy ve kent beşinci sınıf öğrencilerinin durumu*. *TÜBAR-XIII*, 233-255.

Dogan, B.(2007). *Implementation of digital storytelling in the classroom by teacherstrained in a digital storytelling workshop* (Unpublished Doctoral Dissertation), University of Houston, Houston.

Dogan, B. (2012, March). *Educational Uses of Digital Storytelling in K-12: Research Results of Digital Storytelling Contest (DISTCO) 2012.* In Society for Information Technology and Teacher Education International Conference (Vol. 2012, No. 1, pp. 1353-1362).

Dogan, B., & Robin, B. (2009). Educational uses of digital storytelling: Creating digital storytelling contests for K-12 students and teachers. In Gıbson et al. (Eds.). *Proceedings of society for ınformation technology and Teacher Education International Conference 2009*(pp.633-638). Chesapeake, VA: AACE.

Dunn, M. W., &Finley, S. (2010). Children's struggles with the writing process: Exploring storytelling, visual arts, and keyboarding to promote narrative story writing. *Multicultural education*, *18*(1), 33-42.

Duran, E. (2013). Yazmada etkililik: Kalem ve klavyeye yönelik bir karşılaştırma. *Electronic Turkish Studies*, *8*(3), 179-187.

Duveskog, M., Tedre , M., Sedano, C. I., & Sutinen, E. (2012). Life Planning by digital storytelling in a primary school in rural Tanzania. *Educational Technology & Society*, *15* (4), 225–237.

Dymock, S., & Nicholson, T. (2010). Every story has a problem: How to improve student narrative writing in grades 4–6. In B.Moss & D. Lapp (Eds.), *Teaching new literacies in grades 4–6:Resources for 21st-century classrooms* (pp. 26–42). New York:Guilford.

Englert, C. S., Raphael, T. E., Anthony, L. M. A. H. M., & Stevens, D. D. (1991). Making strategies and self-talk visible: Writing instruction in regular and special education classrooms. *American Educational Research Journal*, *28*(2), 337-372.

Englert, C. S., Mariage, T. V., & Dunsmore, K. (2006). Tenets of sociocultural theory in writing instruction research. In C. A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 208–221). New York: Guilford.

Englert, C. S. (1992). Writing instruction from a sociocultural perspective the holistic, dialogic, and social enterprise of writing. *Journal of Learning Disabilities*, *25*(3), 153-172.

Fatih Projesi, (2005). Fatih projesi internet sitesi. 10 Mart 2015 tarihinde http://fatihprojesi.meb.gov.tr/tr/icerikincele.php?id=6 adresinden erişilmiştir.

Fidalgo, R., Torrance, M., & García, J. N. (2008). The long-term effects of strategy-focussed writing instruction for grade six students. *Contemporary Educational Psychology*, *33*(4), 672-693.

Flick, U. (2009). *An introduction qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Flick, U. (2014). Mapping the Field. Flick, U.(Ed.) (2014). *The Sage handbook of qualitative data analysis.* Los Angeles, CA: Sage.

Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. In R. B. Ruddell, M. R. Ruddell,& H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 928–950). Newark, DE: International Reading Association.

Foley, M.L. (2013). *Digital storytelling in primary-grade classrooms* (Unpublished Doctoral Dissertation). Arizona State University, Pheonix.

Forzani, E.,& Leu, D. J. (2012) New literacies for new learners: The need for digital technologies in primary classrooms, *The Educational Forum*, 76(4), 421-424.

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

Frazel, M. (2010). *Digital storytelling: Guide for educators.* Eugene, OR: International Society for Technology in Education (ISTE).

Gambrell, L. B. (2006). Technology and the engaged literacy learner. In M. C. McKenna, L. D. Labbo, R. D. Kieffer, & D. Reinking (Eds.), *International handbook of literacy and technology* (Volume II) (pp. 289-294). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Garcia, J.N.,& Fidalgo, R. (2008). Orchestration of writing processes and writing products: A comparison of sixth-grade students with and without learning disabilities. *Learning Disabilities*: *A Contemporary Journal*, 6, 77-98.

Olinghouse, N. G., & Graham, S. (2009). The relationship between the discourse knowledge and the writing performance of elementary-grade students. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 37.

Glesne, C.(2012). *Nitel araştırmaya giriş* (A.Ersoy ve P.Yalçınoğlu, Çev.). Ankara: Anı.

Golafshani, N. (2003). *Understanding reliability and validity in qualitative research. The Qualitative Report*. Ontario: University of Toronto. 23 Ekim 2014 tarihinden http://www.nova.edu/ssss/QR/QR8-4/golafshani.pdf sayfasından erişilmiştir.

Goldberg, A., Russell, M., & Cook, A. (2003). The effect of computers on student writing: A meta-analysis of studies from 1992 to 2002. *The Journal of Technology, Learning and Assessment, 2*(1). 8 Aralık 2013 tarihinde https://ejournals.bc.edu /ojs/index.php/jtla/article/viewFile/1661/1503 sayfasından erişilmiştir.

Göçer, A. (2005). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Gyabak, K., & Godina, H. (2011). Digital storytelling in Bhutan: A qualitative examination of new media tools used to bridge the digital divide in a rural community school. *Computers & Education, 57*(4), 2236-2243.

Graham, S. (2008). Research on writing development, practice, instruction and assessment. *Reading and Writing*, 21, 1-2.

Graham, S., Schwartz, S., & MacArthur, C. (1993). Learning disabled and normally achieving students' knowledge of writing and the composing process, attitude toward writing, and self-efficacy for students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 26,* 4, 237-249.

Graham, S., Harris, K. R., & Mason, L. (2005). Improving the writing performance, knowledge, and motivation of struggling young writers: The effects of self-regulated strategy development. *Contemporary Educational Psychology, 30,* 207-241.

Graham, S., & Harris, K. R. (2005). *Writing better: Teaching writing processes and self-regulation to students with learning problems*, Baltimore: Brookes.

Graham, S. (2006a). Writing. In P. Alexander & P. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 457–478). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Graham, S. (2006b). Strategy instruction and the teaching of writing: A Meta-analysis. In C. A. MacArthur et al. (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 187-207). New York: Guilford.

Graham, S.,& Perin, D. (2007a). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology,* 99, 445-476.

Graham, S., & Perin, D. (2007b). *Writing Next: Effective strategies to improve writing of adolescent middle and high school*. Washington, DC: Alliance for Excellence in Education.

Graham, S., Harris, K., & Hebert, M. A. (2011). I*nforming writing: The benefits of formative assessment. A Carnegie Corporation Time to Act report.* Washington, DC: Alliance for Excellent Education.16 Mart 2015 tarihinde https://education.ucf.edu /mirc/docs/2011_InformingWriting.pdf sayfasından erişilmiştir.

Graham, S., Gillespie, A., & McKeown, D. (2013). Writing: Importance, development, and instruction. *Reading and Writing*, *26*(1), 1-15.

Graham, S., Bollinger, A., Booth Olson, C., D'Aoust, C., MacArthur, C., McCutchen, D.,& Olinghouse, N. (2012). *Teaching elementary school students to be effective writers: A practice guide* (NCEE 2012- 4058). Washington, DC: National Center forEducation Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S.Department of Education. http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED533112.pdf adresinden 10.08.2014 tarihinde alınmıştır.

Graves, D. H. (1983). *Writing: Teachers and children at work*. Exeter, NH: Heinemann Educational Books.

Gravetter, F & Wallnau, L. (2007). *Statistics for the behavioural sciences* (7th ed.). Stamford, CT: Wadsworth Thomson.

Green, M.R.(2011). *Teaching the writing process through digital storytelling in pre-service education* (Unpublished Doctoral Dissertation), University of Texas, Texas.

Green, S. B. & Salkind, N. J. (2005). *Using SPSS for windows and macintosh: Analyzing and understanding data* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson/Prentice Hall.

Gregori-Signes, C. (2010). *Practical uses of digital storytelling.* Universitat de Valencia. 4 Ocak 2014 tarihinde http://www.uv.es/gregoric/DIGITALSTORYTELLING /DS_files/DST_15_ene_08_final.pdf adresinden 04.01.2014 sayfasından erişilmiştir.

Gregori-Signes, C. (2014). Digital storytelling and multimodal literacy in education. *PORTA LINGUARUM*, 22, *237*-250.

Guion, L. A. (2002). *Triangulation: Establishing the validity of qualitative studies*. University of Florida: IFAS Extension Publication. 21 Ekim 2014

http://www.rayman-bacchus.net/uploads/documents/Triangulation.pdf sayfasından erişilmiştir.

Güneş, F.(2013). *Türkçe öğretimi: yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem.

Hacker, D. J., Keener, M. C., & Kircher, J. C. (2009). Writing is applied metacognition. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A.-C. Graesser (Eds.), *Handbook of metacognition in education* (pp. 154-172). New York: Routledge.

Hamer, J., & Adams, P. (2003). *The New Zealand early childhood literacy handbook: Practical literacy ideas for early childhood centres*. Palmerston North: Dunmore.

Hamer, J. U. D. Y. (2005). Exploring literacy with infants from a sociocultural perspective. *New Zealand Journal of Teachers' Work*, *2*(2), 70-75.

Harris, K. R., & Graham, S. (1996). *Making the writing process work: Strategies for composing and self-regulation.* Cambridge, MA: Brookline.

Harris, K. R., Graham, S., & Mason, L. (2006). Improving the writing, knowledge, and motivation of struggling young writers: Effects of self-regulated strategy development with and without peer support. *American Educational Research Journal*, 43, 295-340.

Harris, K.R., Graham, S., Brindle, M., & Sandmel, K. (2009). Metacognition and children's writing. In D.J. Hacker, J. Dunlosky, & A.C. Graesser (Eds.), *Handbook of metacognition in education* (pp. 131-153). New York; London: Routledge.

Harris, K. R., Graham, S., Mason, L., & Friedlander, B. (2008). *Powerful writing strategies for all students*. Baltimore: Brookes.

Hathorn, P. P. (2005). Using digital storytelling as a literacy tool for the inner city middle school youth. *The Charter Schools Resource Journal*, *1*(1), 32-38.

Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In C. M. Levy & S. Ransdell (Eds.*), The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications* (pp. 1-27). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing: An interdisciplinary approach* (pp. 3-30). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Henning, J., Stone, J., & Kelly, J. (2009). *Using action research to improve instruction: An interactive guide for teachers*. New York, NY: Routledge.

Hett, K (2012). Technology-supported literacy in the classroom: Using audiobooks and digital storytelling to enhance literacy instruction. *Illinois Reading Council Journal*, 40(3), 3-13.

Hicks, T., Turner, K., & Stratton, J. (2013). Reimagining a writer's process through digital storytelling. *LEARNing Landscapes*, *6*(2), 167-183.

Hidi, S., & Boscolo, P. (2006). Motivation and writing. In C. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 144-197). New York, NY: Guilford.

Hidi, S., & Anderson, V. (1992). Situational interest and its impact on reading and expository writing. In K. A. Renninger, S. Hidi, & A. Krapp (Eds.), *The role of interest in learning and development* (pp. 215–238). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. Associates, Inc.

Hoffman, D. L., & Novak, T. P. (1998). Bridging the racial divide on the Internet. *Science, 280*, 390–391.

Hsu, H. Y., Wang, S. K., & Runco, L. (2013). Middle school science teachers' confidence and pedagogical practice of new literacies. *Journal of Science Education and Technology*, 22, 314-324.

Hudson, J. A. (2007). Writing, technology and writing technologies: Developing multiple literacies in first-year college composition students. *International Journal of Learning*, *13*(12), 93-100.

Hung, C. M., Hwang, G. J., & Huang, I. (2012). A project-based digital storytelling approach for improving students' learning motivation, problem-solving competence and learning achievement. *Educational Technology and Society*, *15*(4), 368-379.

Husband, T. (2014). Using digital storytelling to develop 21st century skills and literacies in early childhood teacher education. *Gauisus*, 2, 1-16.30 Ağustos http://sotl.illinoisstate.edu/downloads/gauisus/HusbandVolume2.pdf sayfasından erişilmiştir.

Indrisano, R., & Paratore, J.R. (Eds.). (2005). *Learning to write, writing to learn: Theory and research in practice.* Boston: International Reading Association.

İnce, V. M. (2006). *İlköğretim 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.

International Reading Association, (2005). *Integrating literacy and technology in the curriculum.* 30 Aralık 2014 tarihinde http://www.reading.org/downloads/ positions/ps1048_technology.pdf sayfasından erişilmiştir.

Jakes, D.S., & Brennan, J. (2005). Capturing stories, capturing lives: An Introduction to digital storytelling. 30 Ağustos 2014 tarihinde http://www.jakesonline.org /dsttechforum.pdf sayfasından erişilmiştir.

John-Steiner, V., & Mahn, H. (1996). Sociocultural approaches to learning and development: A Vygotskian framework. *Educational psychologist*, *31*(3-4), 191-206.

Johnson, A.P. (2014). *Eylem araştırması el kitabı*.(Y.Uzuner ve Meltem Ö.Anay, Çev.). Ankara: Anı.

Kahraman, Ö.(2014). *Dijital hikâyecilik metoduyla hazırlanan öğretim materyallerinin öğrenme döngüsü giriş aşamasinda kullanılmasinin fizik dersi başarısı ve motivasyonu düzeyine etkisi*. Doktora Tezi. Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.

Kajder, S. B. (2004). Enter here: Personal narrative and digital storytelling. *English Journal*, 93(3), *64-68.*

Karadağ, R.,& Kayabaşı, R. (2011). Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde okuma metinleri olarak gazete köşe yazılarının kullanılması. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic,* 6(3), 989-1010.

Karadeniz, Ş. (2006). Öğretim amaçlı hiper metin, hiper ortam ve çoklu ortamlar için tasarım ipuçları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3(2), 12-33.*

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

Karatay, H.(2011). 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modelinin öğretmen adaylarının yazılı anlatım tutumlarını ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic,* 6(3), 1029-1047.

Kear, D. J., Coffman, G. A., McKenna, M. C., & Ambrosio, A. L. (2000). Measuring attitude toward writing: A new tool for teachers. *The Reading Teacher*, 54, 10-23.

Kellner, D. (2002). Yeni teknolojiler/yeni okur-yazarlıklar: Yeni binyılda eğitimin yeniden yapılandırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri. 2*(1), 105-132.

Kemmis, K.,& McTaggart, R. (2000). "Participatory Action Research", in N.Denzin & Y. Lincoln. (eds.), *Handbook of qualitative research*. London: Sage.

Koshy, V. (2005). *Action research for improving practice: A practical guide*. London: Paul Chapman.

Karchmer-Klein, R. (2013). Best practices in using technology to support writing. In S. Graham, C. A. MacArthur, & J. Fitzgerald (Eds.), *Best practices in writing instruction* (pp. 285-288). New York, NY: The Guildord.

Kuhlman, W. D., Danielson, K. E., Campbell, E. J., & Topp, N. W. (2005). Implementing handheld computers as tools for first-grade writers. *Computers in the Schools*, *22*(3-4), 173-185.

Kulla-Abbott, M.T.(2006). *Developing literacy practices through digital storytelling.* (Unpublished Doctoral Dissertation). The Universıty of Missouri, St. Louis, MO.

Lambert, J. (2010). *Digital storytelling cookbook and traveling companion*. Berkeley: Digital Diner.

Lambert, J. (2013). D*igital storytelling: Capturing lives, creating community.* Routledge: NewYork, NY.

Lankshear, C., & Knobel, M. (2007). Sampling "the new" in new literacies. In M. Knobel & C. Lankshear (Eds.), *A new literacies sampler* (pp. 1–24). New York: Peter Lang.

Lossende, C. & Richards, J.C.(2013). Best practices in teaching planning for writing. In S. Graham, C. MacArthur, & J. Fitzgerald (Eds.) *Best practices in writing instruction* (pp 193-214). New York: Guilford.

Lee, L. (2014). Digital news stories: Building language learners' content knowledge and speaking skills. *Foreign Language Annals*. 47(2), 338-356.

Leu, D.J., Jr. (2000). Literacy and technology: Deictic consequences for literacy education in an information age. In M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp.743–770). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Leu, DJ Jr, Kinzer C.K., Coiro J, & Cammack, D. (2004). Toward a theory of new literacies emerging from the Internet and other information and communication technologies. In: Ruddell RB, Unrau N (eds) *Theoretical models and processes of reading, 5th edn. International Reading Association,* Newark, pp 1568-1611.

Leu, D. J., O'Byrne, W. I., Zawlinski, L., McVerry, G., & Everett-Cacopardo, H. (2009). Expanding the new literacies conversation. *Educational Researcher, 38*(4), 264-269.

Leu , D.J. , Forzani , E. , Rhoads , C. , Maykel ,C. , Kennedy , C. , & Timbrell , N . (2014). The new literacies of online research and comprehension: Rethinking the reading achievement gap. *Reading Research Quarterly,* 50(1), 37-59.

Leu, D. J., Forzani, E., & Kennedy, C. (2015). Income inequality and the online reading gap. *The Reading Teacher*, 68(6), 422-427.

Li, Y., & Ranieri, M. (2013). Educational and social correlates of the digital divide for rural and urban children: A study on primary school students in a provincial city of China. *Computers & Education*, *60*(1), 197-209.

Lin, S. C., Monroe, B. W., & Troia, G. A. (2007). Development of writing knowledge in grades 2-8: A comparison of typically developing writers and their struggling peers. *Reading and Writing Quarterly, 23(3),* 207-230.

Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 119-137.

Liu, C. C., Liu, K. P., Chen, W. H., Lin, C. P., & Chen, G. D. (2011). Collaborative storytelling experiences in social media: Influence of peer-assistance mechanisms. *Computers & Education*, *57*(2), 1544-1556.

MacArthur, C. A., Schwartz, S. S., & Graham, S. (1991). Effects of a reciprocal peer revision strategy in special education classrooms. *Learning Disabilities Research & Practice*, 6, 201-210.

MacArthur, C. A., Graham, S., & Schwartz, S. S. (1993). Integrating word processing and strategy instruction into a process approach to writing. *School Psychology Review, 22*, 671–681.

MacArthur, C. A., Graham, S., Schwartz, S. S., & Shafer,W. (1995). Evaluation of a writing instruction model that integrated a process approach, strategy instruction, and word processing. *Learning Disability Quarterly,18*, 278–291.

Macarthur, C.A., Graham, S., & Fitzgerald, J. (2006). *Handbook of writing research.* New York: Guilford.

MacArthur, C. A. (2006). The effects of new technologies on writing and the writing process. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald(Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 248-262). New York: Guilford.

MacArthur, C. A. (2009). Reflections on research on writing and technology for struggling writers. *Learning Disabilities Research & Practice*, *24*(2), 93-103.

Marshall, C., & Rossman, G.B. (2011). *Designing qualitative research* (5th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

McGrail, E., & Davis, A. (2011). The influence of classroom blogging on elementary student writing. *Journal of Research in Childhood Education*, *25*(4), 415-437.

McKeough, A., Palmer, J., Jarvey, M., & Bird, S. (2007). Best narrative writing practices when teaching from a developmental framework. In S. Graham, C. MacArthur, & J. Fitzgerald (Eds.), *Best practices in writing instruction* (pp. 50-73). New York: Guilford.

McPherson, S., Wang, S. K., Hsu, H. Y., & Tsuei, M. (2007). New literacies instruction in teacher education. *TechTrends*, *51*(5), 24-31.

Meier, S., McCarthy, P.R., & Schmeck, R.R. (1984). Validity of self-efficacy as a predictor of writing performance. *Cognitive Therapy and Research*, 8, 107-120.

Merchant, G. (2008). Digital writing in the early years. In J. Coiro, M. Knobel, C. Lankshear & D. Leu (Eds), *Handbook of research on new literacies,* (pp.751-774). New York: Lawrence Erlbaum.

Miles, M.B., Huberman, A.M., & Saldaña, J. (2013). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Millî Eğitim Bakanlığı (2009). *İlköğretim Türkçe dersi (1-5. Sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: MEB.

Mills, G. E. (2014). *Action research: A guide for the teacher researcher* (with MyEducationLab). (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Mott, M. S., & Klomes, J. M. (2001). The synthesis of writing workshop and hypermedia-authoring: Grades 1-4. *Early Childhood Research & Practice, 3*(2). 24.04.2014 tarihinde http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED458043.pdf adresinden erişilmiştir.

Myers, J. (2006). Literacy practices and digital literacies: A commentary on Swenson, Rozema, Young, McGrail, & Whitin. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 6(1). 6 Ağustos 2014 tarihinde http://www.citejournal.org /vol6/iss1/languagearts/article5.cfm sayfasından erişilmiştir.

National Center for Education Statistics (2012).*The Nation's Report Card: Writing 2011*(NCES 2012–470). Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education, Washington, D.C. 24 Haziran 2014 tarihinde http://nces.ed.gov/ nationsreportcard/pdf/main2011/2012470.pdf sayfasından erişilmiştir.

National Commission on Writing. (2003). *The neglected R: The need for a writing revolution.* New York: College Entrance Examination Board. 6 Mayıs 2013 tarihinde http://www.vantagelearning.com/docs/myaccess/neglectedr.pdf sayfasından erişilmiştir.

National Commision on Writing. (2004). *Writing: A ticket to work…or a ticket out: A survey of business leaders*. http://www.collegeboard.com/prod_downloads /writingcom/writing-ticket-to-work.pdf. Adresinden 06.05.2013 tarihinde erişilmiştir.

National Council of Teachers of English, (2009). *Literacy learning in the 21st century*. http://www.ncte.org/library/NCTEFiles/Resources/Magazine/CC0183_Brief_Literacy.pdf. adresinden 30.12.2014 tarihinde erişilmiştir.

NSWDET, (2010). *Literacy learning and technology*. 15 Ekim 2014 tarihinde http://www.curriculumsupport.education.nsw.gov.au/literacy/assets/pdf/packages/tech_lit_learn.pdfsayfasından erişilmiştir.

Neal, L., & Miller, D. (2006) The use of technology in education. In O'Neil, H. F. & Perez, R., (Editors), *Web-Based Learning: Theory, Research, and Practice*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Newell, G. E. (2006). Writing to learn: How alternative theories of school writing account for student performance. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald. (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 235-247). New York, NY: Guilford.

Nicolaidou, L.(2012). Can process portfolios affect students' writing self-efficacy?, *International Journal of Educational Research*, 56, 10-22.

Nystrand, M. (2006). The social and historical context of writing research. In C. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 11-27). New York: Guilford.

OECD. (2001). *Understanding the digital divide.* Paris: OECD. 28 Aralık 2014 tarihinden http://www.oecd.org/dataoecd/38/57/1888451. pdf sayfasından erişilmiştir.

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

Ohler, J. (2008). *Digital storytelling in the classroom: New media pathways to literacy, learning, and creativity*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Ohler, J.(2013). *Digital storytelling in the classroom: New media pathways to literacy, learning, and creativity* (2nd Ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin.

Olinghouse, N. G., & Graham, S. (2009). The relationship between the discourseknowledge and the writing performance of elementary-grade students. *Journal of Educational Psychology, 101(1),* 37-50.

Özbay, M. (1995). *Ankara merkez ortaokullarındaki üçüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerine bir araştırma*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Özkara, Y. (2007). *6+ 1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin 5. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Pajares, F., & Johnson, M. (1996). Self-efficacy beliefs and the writing performance of entering high school students. *Psychology in the Schools*, 33, 163–174.

Pajares, F., & Valiante, G. (1997). Influence of self-efficacy on elementary students' writing. *The Journal of Educational Research, 90*(6), 353-360.

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

Prat-Sala, M., & Redford, P. (2012). Writing essays: does self-efficacy matter? The relationship between self-efficacy in reading and in writing and undergraduate students' performance in essay writing. *Educational Psychology,* 32(1), 9-20.

Prior, P. (2006). A sociocultural theory of writing. In C. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.). *Handbook of writing research* (pp. 54–66). New York: Guilford.

Pritchard, R., J., & Honeycutt, J. (2006). The process approach to writing instruction examining its effectiveness. In C. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.). *Handbook of writing research* (pp. 275–290). New York: Guilford.

Ranker, J. (2008). Composing across multiple media a case study of digital video production in a fifth grade classroom. *Written Communication, 25*(2), 196-234.

Raphael, T. E., Englert, C. S., & Kirschner, B. W. (1989). Students' metacognitive knowledge about writing. *Research in the Teaching of English,* 23(4), 343-379.

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

Robin. B. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory Into Practice,* 47, 220-228.

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

Rosaen, C., & Terpstra, M (2012). Widening worlds: Understanding and teaching new literacies. S*tudying Teacher Education: A journal of Self-Study Of Teacher Education Practices,* 8, 1, 35-49.

Russell, D. R. (1997). Rethinking Genre in school and society an activity theory analysis. *Written communication, 14*(4), 504-554.

Sadik, A. (2008). Digital storytelling: a meaningful technology-integrated approach for engaged student learning. *Educational technology research and development, 56*(4), 487-506.

Saddler, B., & Graham, S. (2007). The relationship between writing knowledge and writing performance among more and less skilled writers. *Reading and Writing Quarterly*, *23*(3), 231-247.

Sagor, R. (2005). *The action research guidebook: A four-step process for educators and school teams.* Thousand Oaks, California: Corwin Press, Sage.

Salahu-Din, D., Persky, H., & Miller, J. (2008). *The nation's report card: Writing 2007* (NCES 2008-468). Washington, DC: National Center for EducationStatistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. 20 Aralık 2014 tarihinde http://nces.ed.gov/nationsreportcard/pdf/main2007/2008468.pdf sayfasından erişilmiştir.

Sallabaş, M.E. (2009). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin çeşitli değişkenler bakımından değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 181, 94-106.

Graham, S., & Sandmel, K. (2011). The process writing approach: A meta-analysis. *The Journal of Educational Research, 104*(6), 396-407.

Saunders, J.M. (2014). Where writing happens: Elevating student writing and developing voice through digital storytelling. *Teaching/Writing: The Journal of Writing Teacher Education*, 3(1), 61-70.

Sawyer, R. J., Graham, S., & Harris, K. R. (1992). Direct teaching, strategy instruction, and strategy instruction with explicit self-regulation: Effects on the composition skills and self-efficacy of students with learning disabilities. *Journal of Educational Psychology*, *84*(3), 340-352.

Schultz, K., & Fecho, B. (2000). Society's child: Social context and writing development. *Educational Psychologist, 35*(1), 51-62.

Seban, D. (2012). Yazarlık Döngüsü 'nün üçüncü sınıf öğrencilerinin yazmaya karşı tutum, algı ve yazma becerilerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 164, 147-157.

Skinner, E., & Hagood, M. C. (2008). Developing literate identities with English language learners through digital storytelling. *The Reading Matrix: An International Online Journal*, *8*(2), 12-38.

Smeda, N., Dakich, E., & Sharda, N. (2014). The effectiveness of digital storytelling in the classrooms: A comprehensive study. *Smart Learning Environments*, *1*(1), 1-21.

Smolin, L., & K. Lawless. (2003). Becoming literate in the technological age: New responsibilities and tools for teachers. *The Reading Teacher,* 56(6), 570-577.

Spandel, V.(2013). *Creating writer: 6 traits, process, workshop and literature*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Stojke, A.E.(2009). *Digital storytelling as a tool for revision* (Unpublished Doctoral Dissertation). Oakland University, Michigan.

Street, B. (2003). What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education, 5*(2), 77-91.

Street, B. (1997). The implications of the 'New Literacy Studies' for literacy education. *English in Education*, *31*(3), 45-59.

Stringer, E., Christensen, L., & Baldwin, S. (2010). *Integrating teaching, learning, and actionresearch: Enhancing instruction in the K-12 classroom*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Suwardy, T., Pan, G., & Seow, P. S. (2013). Using digital storytelling to engage student learning. *Accounting Education*, *22*(2), 109-124.

Swerdlow, J. (1999). The power of writing. *National Geographic*, 196, 110–132.

Sylvester, R., & Greenidge, W. L. (2009). Digital storytelling: Extending the potential for struggling writers. *The Reading Teacher*, *63*(4), 284-295.

Teaching Excellence Adult Literacy, (2010). *Technology-supported writing instruction*. 15 Ocak 2015 tarihinde https://teal.ed.gov/sites/default/files/Fact-Sheets/7_TEAL_Tech-Supported_Writing.pdf sayfasından erişilmiştir.

Thesen, A., & Kara-Soteriou, J. (2011). Using digital storytelling to unlock student potential. *New England Reading Association Journal*, *46*(2), 93-100.

Tomal, D. R. (2005). *Action research for educators.* Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education.

Tompkins, G.E. (2008). *Teaching writing: Balancing process and product*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Torrance, M., Fidalgo, R., & García, J. N. (2007). The teachability and effectiveness of cognitive self-regulation in sixth-grade writers. *Learning and Instruction*, *17*(3), 265-285.

Tracey, D. H., & Morrow, L. M. (2012). *Lenses on reading: An introduction to theories and models*. New York: Guilford.

Troia, G. A. (2007). Research in writing instruction: What we know and what we need to know. In M. Pressley (Ed.), S*haping literacy achievement: The research we have, the research we need.* New York: Guilford.

Türkiye İstatistik Kurumu (2013). *06-15 yaş grubu çocuklarda bilişim teknolojileri kullanımı ve medya.* 3 Eylül 2013 tarihinde http://www.tuik.gov.tr/ PreHaberBultenleri.do?id=15866 sayfasından erişilmiştir.

Ulusoy, M. (2006). The role of computers in writing process. *The Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET, 5*(4), 58–66.

Unal, E. (2010). An analysis of the writing disposition of fourth and fifth grade elementary school pupils. *Education, 131*(2), 319-330.

Ülper, H.(2008). *Bilişsel süreç modeline gore hazırlanan yazma öğretim programının öğrenci başarısına etkisi*. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Van Dijk, J. A. (2006). Digital divide research, achievements and shortcomings. *Poetics*, *34*(4), 221-235.

Vasudevan, L., Schultz, K., & Bateman, J. (2010). Rethinking composing in a digital age: Authoring literate identities through multimodal storytelling. *Written Communication*, *27*(4), 442-468.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes.* Cambridge, MA: Harvard University.

Walsh, M. (2007). Reading visual and multimodal texts: how is 'reading' different. *Australian Journal of Language and Literacy*, *29*(1), 24-37.

Wang, L., Bruce, C. S., & Hughes, H. E. (2011) Sociocultural theories and their application in information literacy research and education. *Australian Academic & Research Libraries*, 42(4), 296-308.

Wang, S. & Zhan, H. (2010). Enhancing teaching and learning with digital storytelling. *International Journal of Information and Communication Technology Education (IJICTE), 6*(2), 76-87.

Warschauer, M. (2007). Technology and writing. In C. Davison & J. Cummins (Eds.), *The ınternational handbook of English language teaching* (pp. 907-912). Norwell, MA: Springer.

Wey, S.C. (1998). *The effects of goal orientations, metacognition, self-efficacy, effort and writing achivement* (Unpublished Doctoral Dissertation). University of South California, Los Angeles.

Willingham, D. B. (1998). A neuropsychological theory of motor skill learning. *Psychological Review, 105*(3), 558.

Wong, B. Y., Butler, D. L., Ficzere, S. A., & Kuperis, S. (1996). Teaching low achievers and students with learning disabilities to plan, write, and revise opinion essays. *Journal of Learning Disabilities*, *29*(2), 197-212.

Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *17*(2), 89-100.

Xin, J. (2013, August). Using digital stories in writing instruction for secondary students with disabilities. In *2013 International Conference on Educational Research and Sports Education (ERSE 2013)*. Atlantis.

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

Yackanicz, L. (2000). *Reluctant writers and writing-prompt software (*Unpublished Master's thesis). Chestnut Hill College, Philadelphia.

Yang, Y. T. C., & Wu, W. C. I. (2012). Digital storytelling for enhancing student academic achievement, critical thinking, and learning motivation: A year-long experimental study. *Computers & Education*, *59*(2), 339-352.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin.

Yıldız, C., Okur, A., Arı, G., & Yılmaz, Y. (2010). *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi (3. Baskı).* Ankara: Pegem.

Yılmaz, F., & Ersoy, A. (2012). Beşinci sinif öğrencileri arasindaki dijital bölünmenin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: Diyarbakır İli örneği. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *8*(1), 29-42.

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

Zhao, L., Lu, Y., Huang, W., & Wang, Q. (2010). Internet inequality: The relationship between high school students' Internet use in different locations and their Internet self-efficacy. *Computers & Education*, 55, 1405-1423.

Zimmerman, B., & Risemberg, R. (1997). Becoming a self-regulated writer: A social cognitive perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 73-101.

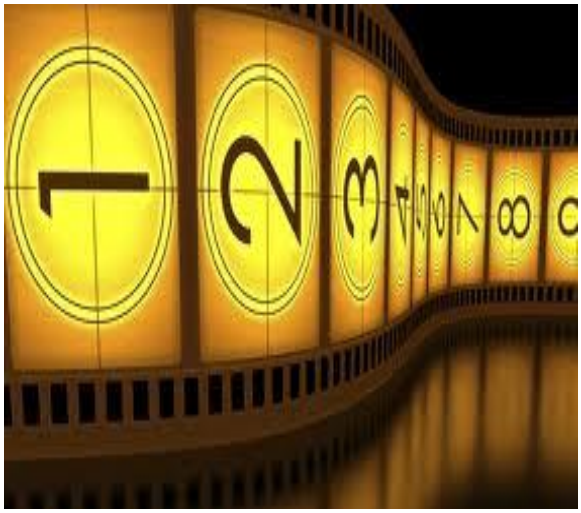
Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (1999). Acquiring writing revision skill: Shifting from process to outcome self-regulatory goals. *Journal of Educational Psychology*, *91*(2), 241-250.

Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (2002). Acquiring writing revision and self-regulatory skill through observation and emulation. *Journal of Educational Psychology*, *94*(4), 660-668.

Zumbrun, (2010). *Nurturing young students' writing knowledge, self-regulation, attitudes, and self-efficacy: The effects of self-regulated strategy development* (Unpublished Doctoral Dissertation). University of Nebraska, Nebraska.

EKLER

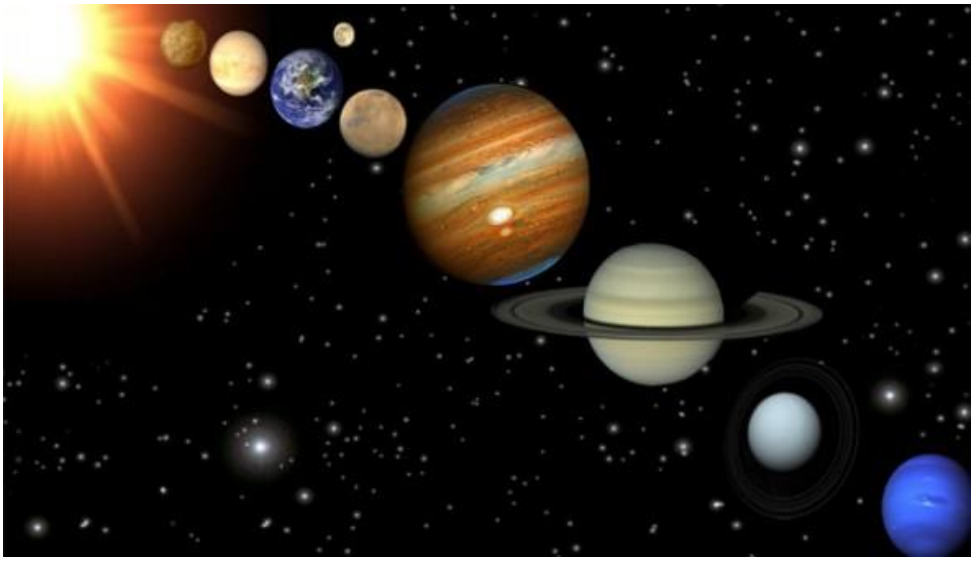
EK 1. Öğrenci Çalışma Kitabı

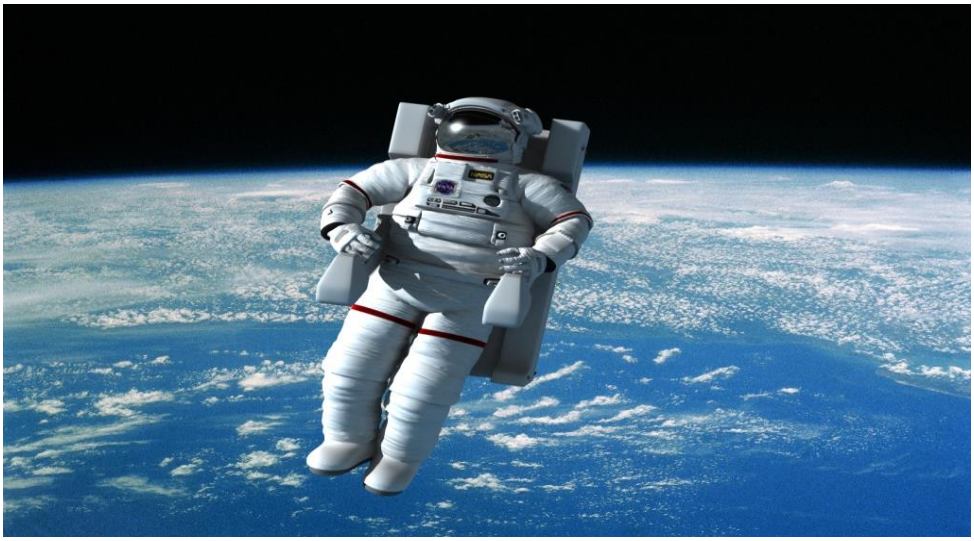


Öğr. Adı:……

Öğr. Adı:……

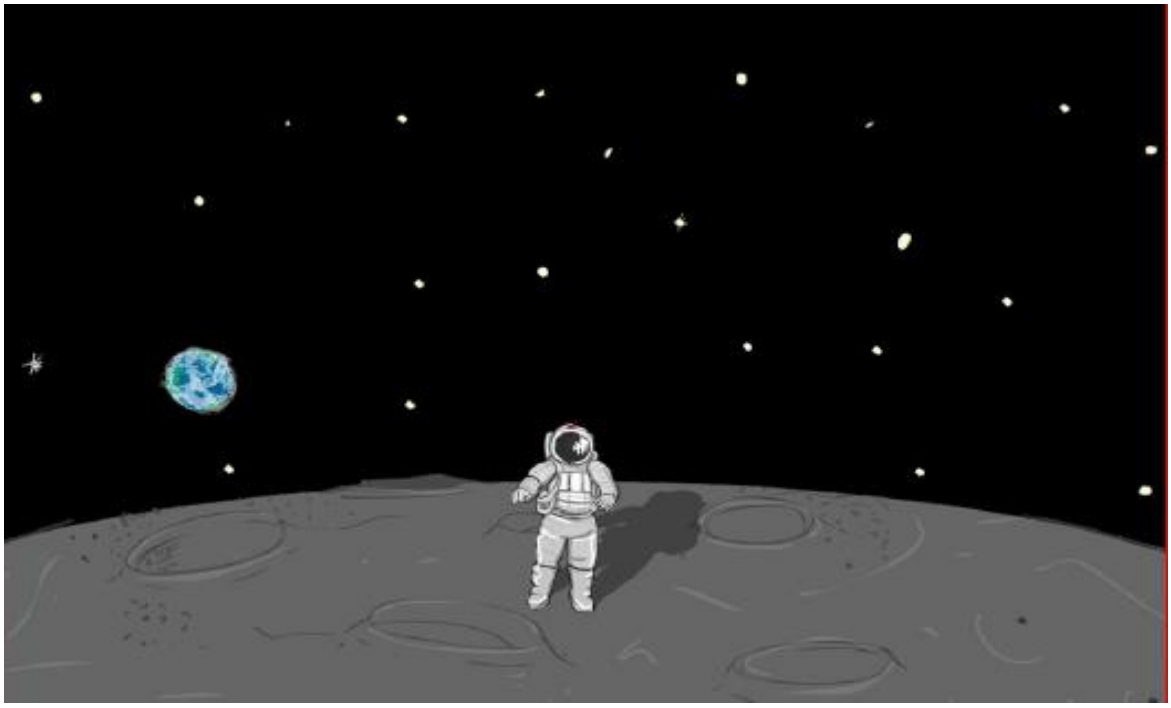
EK 1. (devam) Öğrenci Çalışma Kitabı





EK 1. (devam) Öğrenci Çalışma Kitabı

YAZMA BAŞLATICISI



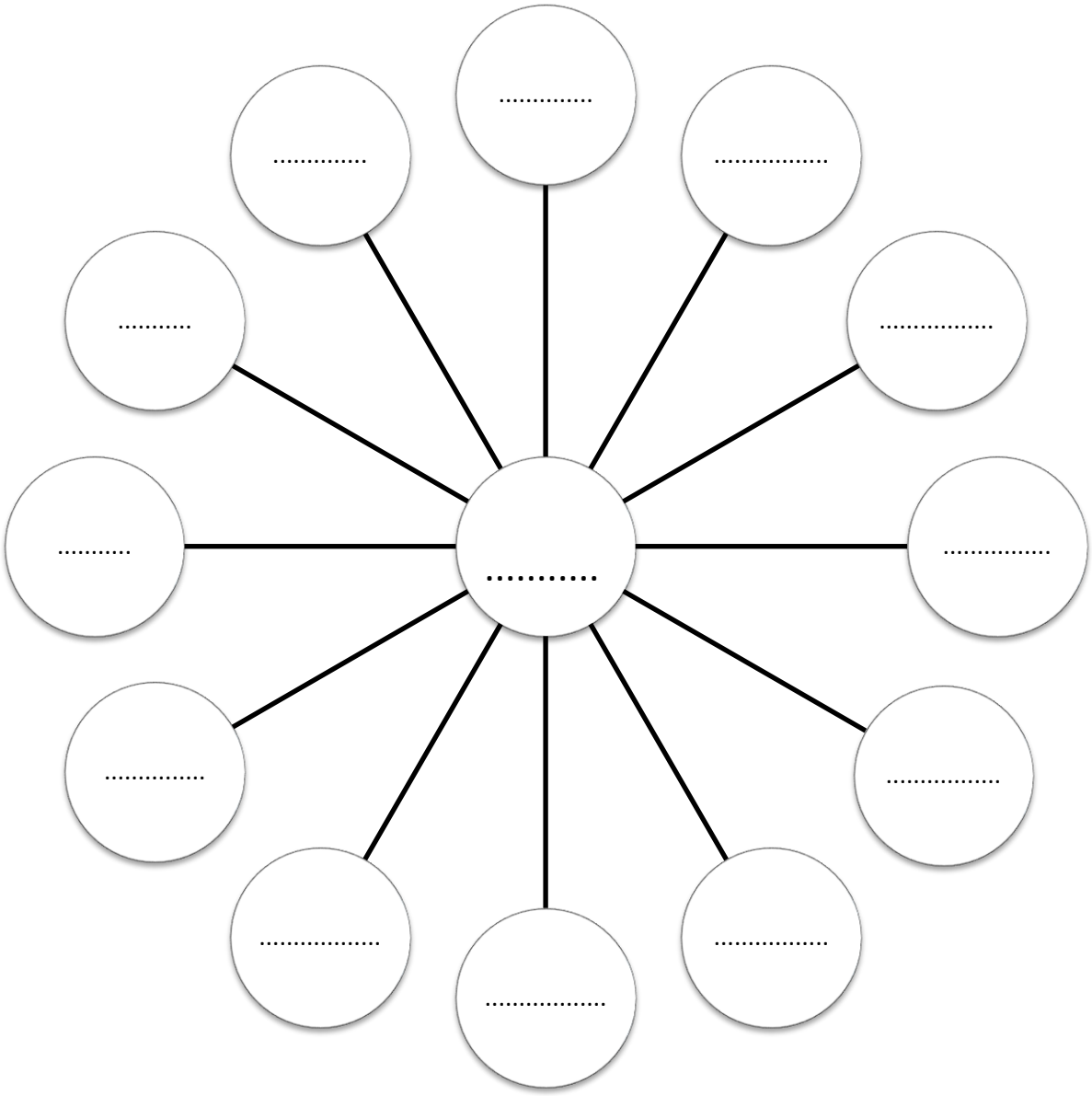
Berkay, gezegenler, yıldızlar ve uzayda yaşamla ilgili araştırmalara katılan bir astronottur. Yine bir gün uzaya çıktığında araştırma yaparken başından geçenlerle ilgili bir hikâye yazabilir misin?

EK 1. (devam) Öğrenci Çalışma Kitabı

DİJİTAL HİKÂYE HAZIRLAMA AŞAMALARI

EK 1. (devam) Öğrenci Çalışma Kitabı

Beyin Fırtınası



EK 1. (devam) Öğrenci Çalışma Kitabı

Serbest Yazma

EK 1. (devam) Öğrenci Çalışma Kitabı

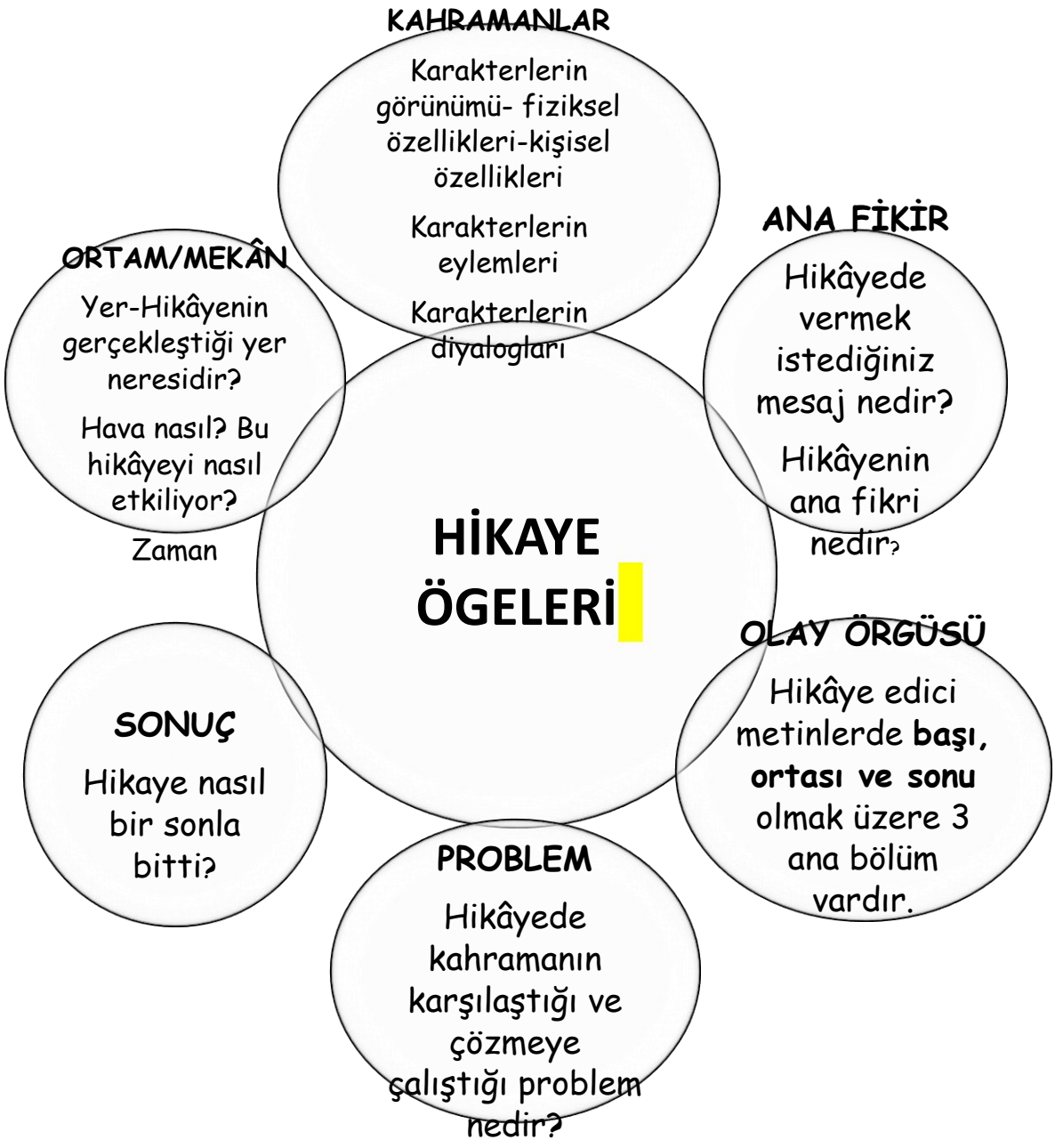
Hikâyeni Planla

Bu yazıyı yazmaktaki amacım nedir?	…… …… …… …… ……
Ne hakkında yazıyorum? Yazımın konusu nedir?	…… …… …… …… ……
Bu yazıyı kimler için yazıyorum? Hedef kitlem kim?	…… …… …… …… …… ……
Yazdığım metnin türü nedir?	…… …… …… …… …… ……

EK 1. (devam) Öğrenci Çalışma Kitabı

Bu konuda ne biliyorum?	
Bu konuda ne öğrenmek istiyorum?	
Bu konuda ne öğrendim?	

EK 1. (devam) Öğrenci Çalışma Kitabı

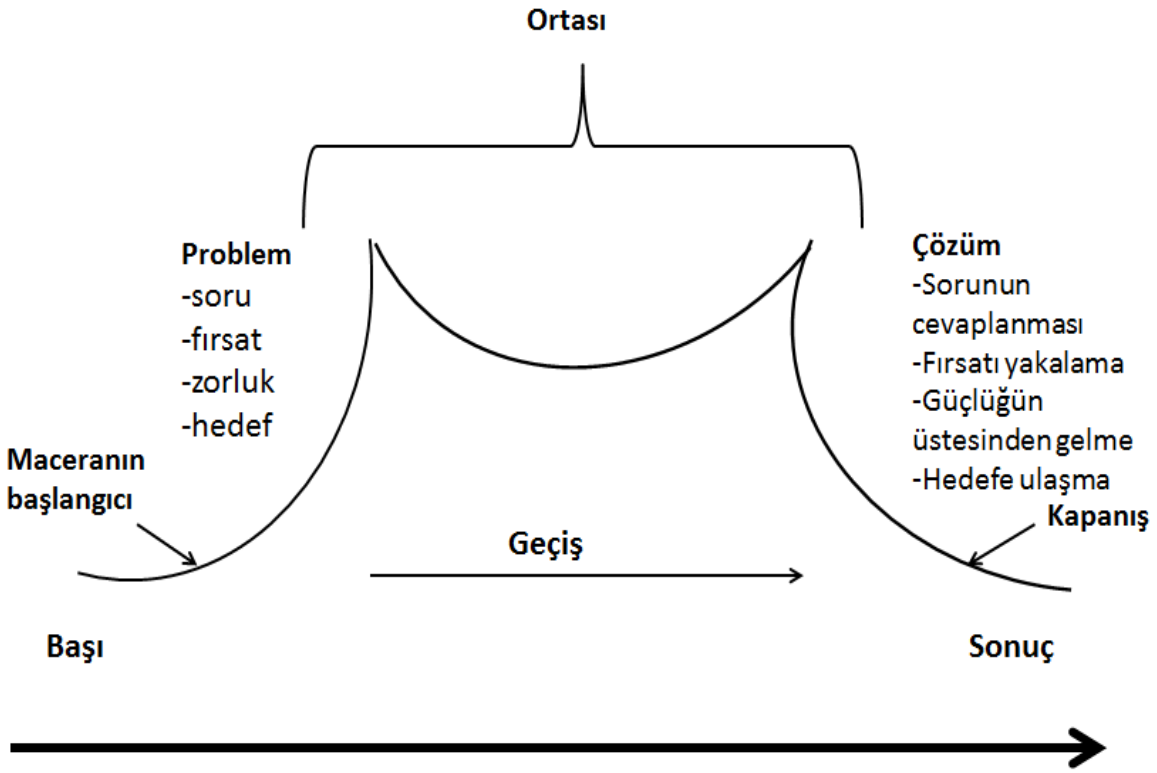


EK 1. (devam) Öğrenci Çalışma Kitabı

Hikâyenin Ögelerini Oluştur

KAHRAMANLAR (Hikâyede kimler var?)
…… …… …… ……
MEKÂN/ORTAM (Hikâye nerede geçmektedir?)
…… …… …… …… ……
PROBLEM (Kahraman neyi çözmeye çalışmaktadır?)
…… …… ……
ANA FİKİR (Hikâyenin okuyucuya vermeye çalıştığı mesaj nedir?)
…… …… ……
OLAY ÖRGÜSÜ (Hikâyede hangi olaylar olmaktadır?)
…… …… …… ……
SONUÇ (Hikâyenin sonunda ne oldu?)
…… …… ……

EK 1. (devam) Öğrenci Çalışma Kitabı



Hikâye edici metinler **başı, ortası ve sonu** olmak üzere üç ana bölümden oluşur.

Hikâyenin **başında** hikâyenin yazarı, karakterlerin fiziksel ve kişisel özelliklerinden bahsederek karakterleri tanıtır, ortamı ve durumu ayrıntılı bir şekilde anlatır ve problemi ortaya koyar.

Orta bölümde karakterin problemi çözme girişimleri ortaya konur ve karakterin problemle nasıl mücadele ettiği ve nasıl çözmeye çalıştığı anlatılır. Bu bölümde karakterler hakkında ayrıntılı bilgi verilir.

Hikâyenin **sonunda** ise problemin nasıl çözüldüğü ortaya konur ve hikâye etkili bir sonla bitirilir.

EK 1. (devam) Öğrenci Çalışma Kitabı

Ömer ve Güvercin (Örnek Metin)

Okullar kapanmış, Ömer üçüncü sınıfa geçmişti. Ömer yaz tatilinde her gün bahçeye çıkarak oyun oynardı. Bahçe büyüktü ve orada birçok ağaç vardı.

Bir gün öğleden sonra Ömer yine bahçeye çıktı. Bahçede top oynuyordu. Oyun oynarken bir ses duydu. Arkasına baktı, bahçede hiç kimse yoktu. Ses uzaktaki bir ağacın arkasından geliyordu. Ömer yürüyerek o ağacın yanına gitti. Yavru bir güvercin ağaçtaki yuvasından yere düşmüş ve yaramaz bir kedi onu yakalamaya çalışıyordu. Ömer çok şaşırdı ve üzüldü: " Yavru güvercini hemen bu kedinin elinden kurtarmam lazım." diye düşündü. Kollarını sallayarak ve bağırarak kediyi kovaladı. Kedi çok korkmuştu, yavru güvercini bıraktı ve hemen kaçtı. Kedi gittikten sonra Ömer yavru güvercini eline aldı ve sevdi: "Şimdi ne yapacağım?" diye düşündü. Ağaç çok yüksekti. Ömer ağaca nasıl çıkacaktı? Bunları düşünürken evde bir merdiven olduğunu hatırladı. Hemen evden onu getirmeyi düşündü. Koşarak eve gitti ve merdiveni getirip ağaca dayadı. Sonra merdivene çıktı ve yavru güvercini yuvaya bıraktı.

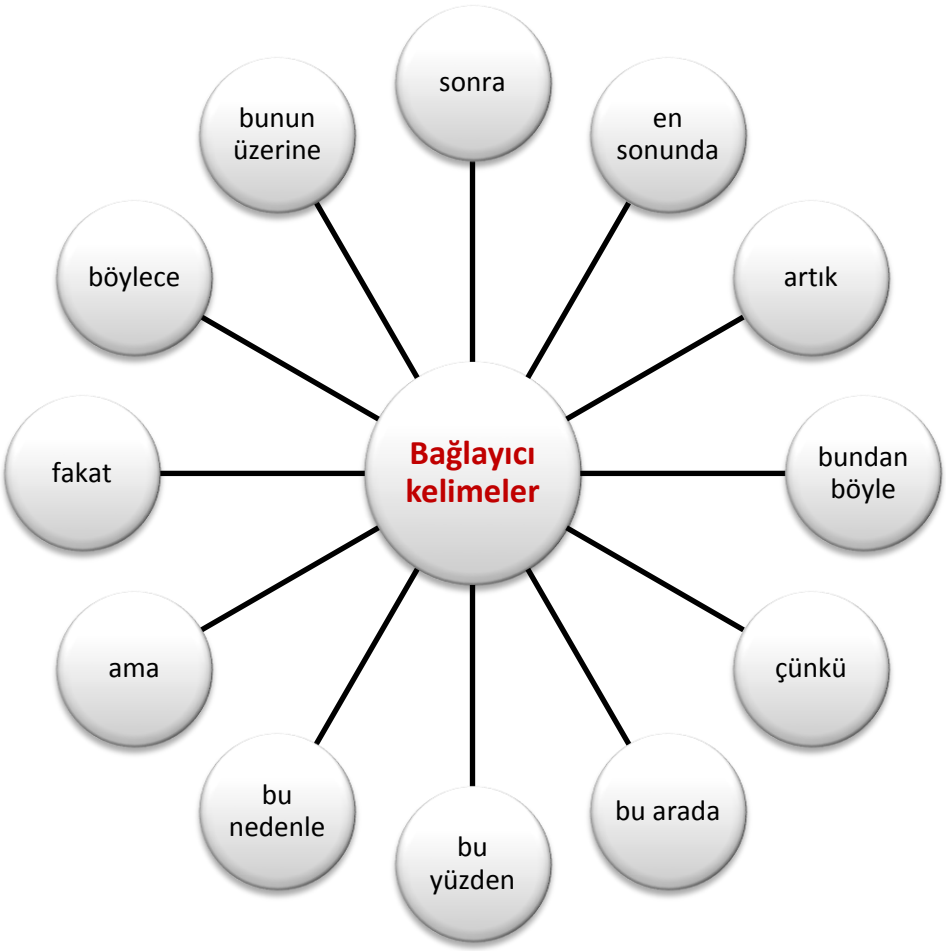
Aşağı inince bir ses duydu. Başını kaldırdı ve gökyüzüne baktı. Anne güvercin ağacın üzerinde sevinç içinde uçuyordu ve Ömer'e teşekkür ediyordu. Ömer yavru güvercini annesine kavuşturduğu için çok mutlu oldu.

EK 1. (devam) Öğrenci Çalışma Kitabı

YAZMA YÖNERGELERİ

- HİKÂYENE ETKİLİ BİR GİRİŞLE BAŞLA.
- HİKÂYENDE DİYALOGLARA YER VER.
- YAZARKEN BENZETMELERDEN FAYDALAN.
- HİKÂYEDE KARAKTERLERİN DUYGULARINI İFADE ETMEK İÇİN VÜCUT DİLİNE YER VER.
- İÇSEL KONUŞMAYA YER VER.
- ETKİLİ BİR SONLA BİTİR.

EK 1. (devam) Öğrenci Çalışma Kitabı



ÖRNEK KULLANIMLAR

Kar güzel yağıyordu **ama** köydeki hayatı olumsuz etkiliyordu.

Soğuk havalarda mikropların bir kısmı yaşayamaz. **Ancak** biz yine de üşütüp hasta olmamak için tedbirli olmalıyız.

En sonunda o da zirveye ulaşmıştı.

Çocuk dişçiye gitmek istemiyordu. **Çünkü** çok korkuyordu.

Sonra hepsi oradan ayrılmıştı.

Gidecekleri şehir çok uzaktı. **Bu nedenle** sabah erkenden yola çıktılar.

Böylece askerler tüm köyü kurtarmış oldu.

Bundan böyle hiç kimse aklından haksızlık yapmayı geçirmeyecekti.

EK 1. (devam) Öğrenci Çalışma Kitabı

TASLAĞINI OLUŞTUR

BAŞLIK	…….
BAŞI **Mekan** **Kahramanlar** **Durum** **Ortam** **Problem**	…… …… …… …… …… …… …… …… …… …… …… …… …… …… …… …… …… ……
ORTASI	…… …… …… …… …… …… …… …… …… …… ……

Olay 1 **Olay 2** **Olay 3** **.....** **Problemi Çözme Girişimleri**	…… …… ……

	…… …… …… …… …… …… …… …… …… …… …… …… …… …… …… …… …… …… …… ……
SONU **Çözüm** **Sonuç**	…… …… …… …… …… …… …… …… …… …… …… …… …… …… ……

EK 1. (devam) Öğrenci Çalışma Kitabı

DÜZENLE

EK 1. (devam) Öğrenci Çalışma Kitabı

FİLM ŞERİDİ

	…… …… …… …… …… …… ……
Müzik ve ses:	
Olayın adı:	
	…… …… …… …… …… …… ……
Müzik ve ses:	
Olayın adı:	
	…… …… …… …… …… …… …… …… …….
Müzik ve ses:	
Olayın adı:	

EK 1. (devam) Öğrenci Çalışma Kitabı

	…… …… …… …… …… …… …… …….
Müzik ve ses:	
Olayın adı:	
	…… …… …… …… …… …… …… …….
Müzik ve ses:	
Olayın adı:	
	…… …… …… …… …… …… …… ……
Müzik ve ses:	
Olayın adı:	

EK 1. (devam) Öğrenci Çalışma Kitabı

	…… …… …… …… …… …… …… …….
Müzik ve ses:	
Olayın adı:	
	…… …… …… …… …… …… …… …….
Müzik ve ses:	
Olayın adı:	
	…… …… …… …… …… …… …… ……
Müzik ve ses:	
Olayın adı:	

EK 1. (devam) Öğrenci Çalışma Kitabı

	…… …… …… …… …… …… …… …….
Müzik ve ses:	
Olayın adı:	
	…… …… …… …… …… …… …… …….
Müzik ve ses:	
Olayın adı:	
	…… …… …… …… …… …… …… ……
Müzik ve ses:	
Olayın adı:	

EK 1. (devam) Öğrenci Çalışma Kitabı

	…… …… …… …… …… …… …… …….
Müzik ve ses:	
Olayın adı:	
	…… …… …… …… …… …… …… …….
Müzik ve ses:	
Olayın adı:	
	…… …… …… …… …… …… …… ……
Müzik ve ses:	
Olayın adı:	

EK 1. (devam) Öğrenci Çalışma Kitabı

DÜZENLEME İÇİN KONTROL LİSTESİ

		Evet	Hayır
1)	Okurun ilgisini çeken bir giriş var mı?		
2)	Mekânı anlatmak için yeteri kadar detaya yer verilmiş mi?		
3)	Kahramanı tanıtmak için yeteri kadar detaya yer verilmiş mi?		
3)	Hikâyenin başı, ortası ve sonu açık bir şekilde yapılandırılmış mı?		
4)	Başlık hikâyeyle uyumlu mu?		
5)	Durumu özetleyen bir sona yer verilmiş mi?		
6)	Hikâyedeki olaylar mantıklı bir sırada gerçekleşiyor mu?		
7)	Karakteri, yeri ve olayları anlatan canlı kelimeler kullanılmış mı?		
8)	Cümleleri birbirine bağlamak için bağlaçlardan faydalanılmış mı?		
9)	Hikâye paragraflara ayrılmış mı?		

EK 1. (devam) Öğrenci Çalışma Kitabı

DÜZELTME İÇİN KONTROL LİSTESİ

		Evet	Hayır
1)	Kurduğum cümleler tam mı?		
2)	Büyük harf kullanımına dikkat ettim mi?		
3)	Kelimeleri doğru bir şekilde yazdım mı?		
4)	Noktalama işaretlerine dikkat ettim mi?		
5)	Kullandığım kelimeler uygun mu?		
6)	Paragraf başına dikkat ettim mi?		

EK 2. 6+1 Yazma Değerlendirme Ölçeği

FİKİRLER		
1	3	5
Metin henüz tam bir amaç veya ana fikre sahip değil. **Okuyucu metinden bir anlam çıkaramıyor.**	**Yazar başlangıç seviyesinde olmasına rağmen, konuyu tanımlamaya başlıyor.**	**Bu metin açık ve bir konuya odaklanmış. Okuyucunun dikkatini dağıtmıyor. Uygun fikirler ve detaylar ana fikri zenginleştiriyor.**
A. Yazar hala bir konu arayışı içinde, halâ ana fikrin ne olacağını tartışıyor gibi görünüyor. **B.** Bilgi sınırlı, açık değil, metnin uzunluğu konunun gelişmesi için yeterli değil. **C.** Fikrin açıklanması yeterince güçlü değil, fikir yardımcı fikirler önemsenmeden ifade edilmiş. **D.** Yazar konuyu anlamlı ve kendine özgü bir şekilde tanımlayarak başlamamış. **E.** Metin kendini tekrarlayan bir yapıya sahip, ilgisiz, rasgele fikirlerin birleşimi gibi okunuyor. **F.** Her şey aynı derecede önemli görünüyor, yazar neyin önemli olduğuna karar verememiş.	**A.** Konu sınırlandırılmamış, fakat yazarın nereye yönlendiğini fark edebiliyoruz. **B.** Fikirleri desteklemeye çalışmış, fakat kilit noktaları açıklamaya yeterli olmamış. **C.** Güçlü bir amaç için yeterli derecede ayrıntılı, kesin ve genişletilmiş bilgiler olmasa da fikirler anlaşılacak şekilde yazılmış. **D.** Yazar bilgilerinden ve deneyimlerinden yaralanmış gibi görünüyor fakat genel gözlemlerden özele geçişlerde zorluk yaşanıyor. **E .** Okuyucu sorularının cevabını alamıyor. Yazıda verilmesi gereken fakat eksik olan bilgiler var**.** **F**. Yazar genelde konunun üzerinde duruyor ama tam olarak bir ana fikir verememiş. Yazar konuyu tam açık hale getirememiş.	**A.** Konu sınırlandırılmış ve dağıtılmadan yazılmış. **B.** Yazıdaki anlatım ve çeşitli detaylar, okuyucuya tahmin edilebilenin ötesinde önemli bilgiler veriyor. **C.** Yardımcı fikirler, ana fikri desteklemekte kullanılmış. **D.** Yazar bilgiye ve deneyime dayanarak yazmış gibi görünüyor; fikirler yeni ve orijinal. **E.** Okuyucunun kafasında oluşabilecek sorular öngörülerek cevaplanmış. **F.** Yazar, önemli olanı seçip ortaya koymada başarılı.

EK 2. (devam) 6+1 Yazma Değerlendirme Ölçeği

ORGANİZASYON		
1	3	5
Metindeki fikirler, detaylar ve olaylar rasgele bir şekilde bir araya getirilmiş, metnin kendine has tutarlı bir yapısı yok. Metin aslında aşağıda verdiğimiz problemlerden daha fazlasını yansıtıyor.	**Organizasyon yapısı okuyucunun kafasını fazla karıştırmadan okuyucuyu metni okumaya yönlendiriyor.**	**Organizasyon ana fikri ve konuyu geliştirerek aktarıyor. Bilginin sıralanışı, yapısı ve sunumu okuyucuyu metni okumaya yönlendiriyor.**
A. Metinde neler olacağını yönlendiren bir giriş veya anlatılanları toparlayacak gerçek bir sonuç bölümü yok. **B.** Fikirler arasındaki bağlar karmaşık ya da hiç yok. **C.** Cümleler metne uygun şekilde yerleştirilmemiş. **D.** Geçiş hızı uygun değil, okuyucu metne tam odaklanırken yazar çok yavaşlatıyor. **E.** Hiç başlık konmamış; başlık varsa bile konuyla ilgisiz. **F.** Organizasyondan kaynaklanan sorunlardan dolayı okuyucu ana fikri anlayamıyor.	**A.** Yazı bir giriş bölümüyle başlamış ve sonuç bölümüyle bitirilmiş. Giriş güçlü bir öngörü oluşturamamış sonuç bölümü ise tam olarak açık değil, belirsiz noktalar var. **B.** Geçişler genelde iyi ama fikirler arasındaki bağlantı pek açık değil. **C.** Sıralamalar biraz mantıklı fakat tutarlı bir şekilde fikirleri yeteri kadar destekleyemiyor. Bazen aynı yapıdaki cümleler tekrarlanmış, bu da okuyucunun dikkatini metnin içeriğinden yapıya yönlendiriyor. **D.** Yazar ya çok hızlı geçiş yapıyor ya da gereksiz detaylarda çok zaman harcıyor. Yinede geçişler yeterli derecede kontrol altında tutulmuş. **E.** Pek dikkat çekici olmasa da bir başlık konulmuş. **F.** Organizasyon bazen ana fikri ve metni destekliyor bazen de okuyucu konunun geçiştirildiği fikrine kapılıyor.	**A.** Yazıya güzel bir giriş yapılarak okuyucu yazıya çekiliyor, tatmin edici bir sonuç bölümüyle okuyucu sonuca ulaştırılarak bitiyor. **B.** Özenli geçişler fikirlerin nasıl bağlandığını açıkça gösteriyor. **C.** Detaylar tam yerine yerleştirilmiş sıralama mantıklı ve etkileyici. **D.** Yazar konuyu ne zaman ağırdan alıp ayrıntılardan bahsedeceğini ve ne zaman toparlayıp devam edeceğini iyi biliyor. Yerleştirme iyi yapılmış. **E.** Başlık orijinal ve tam anlamıyla ana fikri yansıtıyor. **F.** Organizasyon okuyucuyu yormadan, çok düzgün bir şekilde akıyor, metnin yapısı amaca ve hedef okuyucuya uyuyor.

EK 2. (devam) 6+1 Yazma Değerlendirme Ölçeği

ÜSLUP		
1	3	5
Yazar konuya ve içeriğe kayıtsız kalmış. Yazı amaçtan ve okuyucuyla bağ kurmaktan uzak.	**Yazar samimi görünüyor ama tam olarak konuya hâkim değil. Sonuç güzel ya da içten ama ikna edici değil.**	**Yazar okuyucuyla sanki karşılıklı konuşuyormuşçasına etkili bir dil kullanıyor. Yazar, okuyucuya ve yazının amacına uygun olarak yazmış.**
A. Yazarın fikirleri ve dili okuyucuyla iletişim kuramıyor. **B.** Yazarın açık bir amacı yok veseçilen tarz içerikle ya da fikirlerle uyuşmuyor. **C.** Yazıda hiç risk yok, yazar kendisi ile ilgili hiçbir şey vermiyor. **D.** Açıklayıcı ve ikna edici üslup hiç kullanılmamış ve bilgiden yoksun. **E.** Anlatım açısından konunun gelişimi çok kısıtlı kalmış, hiçbir bakış açısı belli değil.	**A.** Metin okuyucuyla ciddi, güzel, fakat karşılıklı olmayan bir biçimde bağ kurmaya çalışıyor. **B.** Yazar amaçtan haberdar ve bu amacı yansıtacak içerik ve yapıyı seçmeye çalışmış. **C.** Yazar bazen kişisel detaylardan bahsetmiş fakat genelde risk almaktan kaçınmış. **D.** Açıklayıcı ve ikna edici üslup konuyla tam uyuşmuyor ve fikirlerin kullanımındaki hatalar güven vermiyor. **E.** Yazının anlatımı samimi fakat konu hakkında tek ve kişisel bir bakış açısını yansıtmıyor.	**A.** Yazar anlamlı detaylar seçerek, doğal ve etkili bir dil kullanarak okuyucuyla sıkı bir bağ kuruyor. **B.** Yazarın kişisel seçimi ve fikir düzenlemesi yazının amacını tam olarak yansıtmış. **C.** Yazarın kişisel duygularını metne katarak kelimelerin arkasındaki kişiliğini açığa vurma riskini göze alması yazıyı güzel kılıyor. **D.** Açıklayıcı ve ikna edici üslup özenle seçilmiş, bu fikirlerin neden okuyucu tarafından bilinmesi gerektiğini göstererek konunun gücünü yansıtıyor. **E.** Yazının anlatımı kişisel ve etkili, sizi yazarın fikirlerini ya da bakış açısını düşünmeye sevk ediyor.

EK 2. (devam) 6+1 Yazma Değerlendirme Ölçeği

KELİME SEÇİMİ		
1	3	5
Yazar çok az kelime hazinesine sahip ya da özel anlamı ifade edecek kelimeleri kullanmak için çaba sarf etmemiş.	**Anlatım tek düze olmasına rağmen, seçilen kelimeler işlevsel. Genel anlamda yazarın ne demek istediği kolayca anlaşılıyor.**	**Kelimeler hedeflenen mesajı tam olarak, ilgi çekici ve doğal bir yolla aktarmaktadır. Kelimeler etkili ve sürükleyici.**
A. Kelimeler çok sınırlı, anlam çıkaracak şekilde özel bir kullanımdan yoksun ve kafa karıştırıcı. **B.** Dilden kaynaklanan sorunlar okuyucuyu merakta bırakıyor. Kelimelerin çoğu bu merakı gidermiyor. **C.** Okuyucu dikkate alınmamış. Dil, verilmek istenen mesajı hedefine ulaşmayacak şekilde yanlış kullanılmış. **D.** Sınırlı kelime bilgisi ve cümlelerin yanlış kullanımı anlamayı ciddi bir şekilde engelliyor. **E.** Kelimeler ve tamlamalar anlamı bozacak kadar yaratıcılıktan uzak. **F.** Kullanılan dil okuyucunun seviyesine uygun seçilmemiş. Okuyucunun ilgisini dağıtıyor veya yanlış anlamaya neden oluyor.	**A.** Kelimeler genel anlamda doğru ve yeterli, tam olarak olmasa da anlamı destekliyor. **B.** Sıradan kelimeler ve deyimler iletişimi sağlıyor fakat okuyucunun hayal gücünü pek zorlamıyor. **C.** Değişik kelimelerle ifade oluşturma gayreti gelişme çabasını gösteriyor fakat bazen okuyucunun seviyesinin üzerine çıkarak çok farklı bir boyut kazanıyor. **D.** Çok az başarı olmasına rağmen yazı sıradan fiiller, günlük isimler ve olağan sıfatlar kullanılarak yazılmış. **E.** Kelimeler ve tamlamalar sadece birkaç yerde yerinde kullanılmış. **F.** Kelimeler birkaç yerde sadeleştirilerek kullanılmış, yazı genelde okuyucunun ilk defa karşılaştığı kelimelerden oluşmuş.	**A.** Kelimeler özgün ve uygun. Yazarın ne demek istediği kolayca anlaşılıyor. **B.** Çarpıcı kelime ve tamlamalar okuyucunun gözüne çarpıyor ve aklında yer ediyor. **C.** Dil ve ifade şekli doğal, etkili ve okuyucu için uygun. **D.** Özel isimler ve sıfatlar yazıya derinlik katarken, yerinde kullanılan fiiller yazıyı güçlendiriyor. **E.** Kullanılan dil anlamı zenginleştiriyor ve anlamayı kolaylaştırıyor. **F.** Yazar doğru kelimeyi ya da deyimi doğru yere koymaya özen göstermiş. Hassasiyet apaçık görünüyor.

EK 2. (devam) 6+1 Yazma Değerlendirme Ölçeği

CÜMLE AKICILIĞI		
1	3	5
Okuyucu metni anlamak için çok çaba sarf etmeli. Yazı aşağıdaki sorunlardan daha fazlasını içeriyor.	**Yazının durağan bir ahengi var fakat daha hoş olabilir ya da düzenli bir şekilde aktarılabilir.**	**Yazı çok güzel bir ahenk, uyum ve akıcılığa sahip. Cümleler etkileyici, güçlü ve çeşitli ifadelerle güzel oluşturulmuş.**
A. Cümleler karmaşık, yarım kalmış, konudan konuya atlıyor ve biçimsiz. Tamlamalar düzgün değil. Yazı sürükleyici değil, okuyucu okurken sıkılıyor. **B.** Cümleler anlamdan yoksun. Cümleler hatasız bir şekilde düzeltilse bile birbirleriyle anlamlı bir şekilde bir araya gelmiyor. **C.** Cümlelerin çoğu aynı şekilde başlıyor ve aynı yapıyı monoton bir şekilde takip ediyor. **D.** Çok bağlaç kullanımı ya da bağlaçların eksikliği ağır, karmaşık bir dil oluşturuyor. **E.** Yazıda uyum yok ve etkileyici değil.	**A.** Cümleler ahenkli bir şekilde oluşturulmamışsa da, düzgün bir şekilde metin içinde görevlerini yerine getiriyor. **B.** Cümleler genelde hatasız oluşturulmuş, bir arada anlamlı duruyor. **C.** Cümle başlangıçlarının hepsi tamamen aynı değil, biraz da olsa farklılık var. **D.** Okuyucunun cümlelerin birbiriyle bağını anlaması için ipuçları verilmemiş. Yani bağlaçlar kullanılmamış. **E.** Metnin bazı bölümleri uyumlu fakat diğer bölümler uyumsuz.	**A.** Cümleler; anlamı zenginleştirmek ve önemini vurgulamak için özenle oluşturulmuş. **B.** Cümleler hem uzunluk olarak hem de yapı olarak çeşitli. Yarım cümleler (eğer kullanılmışsa) farklı bir tarz katmış. **C.** Cümle başlangıçlarındaki çeşitlilik yazıya bir hareket katmış. **D.** Cümleler ve düşünceler arasında yaratıcı ve yerinde bağlar kurulmuş, birbirleriyle nasıl ilişkili olduğunu ve birinin diğerini nasıl desteklediğini gösteriyor. **E.** Yazının bir uyumu var; yazar anlamın yanı sıra kelimeleri uygun yerlerde kullanmaya dikkat etmiş. Yüksek sesle okuduğunuzda kelime uyumundan dolayı kolayca anlaşılabiliyor.

EK 2. (devam) 6+1 Yazma Değerlendirme Ölçeği

İMLA		
1	3	5
Kelimelerin yazımı, noktalama işaretleri, büyük harf kullanımı, dilbilgisi ve paragraf başı kullanımlarında sürekli yapılan hatalar okuyucuyu rahatsız ediyor ve okumayı güçleştiriyor. Yazı aşağıda verilen sorunlardan daha fazlasını içeriyor:	**Yazar standart imla kurallarını tam olmasa da biliyor. İmla bazen güzel kullanılmış ve yazıyı zenginleştiriyor bazen de hatalar okumayı zorlaştırıyor.**	**Yazar imla (kelimelerin yazımı, noktalama işaretleri, büyük harf kullanımı, dilbilgisi ve paragraf başı) kullanımını anlamış ve okumayı zenginleştirmek için etkili bir şekilde kullanıyor. Yanlış yok denecek kadar az.**
A. Sık kullanılan kelimeler de dâhil, kelime yazımlarında yanlışlıklar var. **B.** Noktalama işaretleri yok veya yanlış kullanılmış. **C.** Büyük harf kullanımı rasgele, çok basit olanlarda doğru kullanım var. **D.** Dilbilgisi ve kullanımındaki yanlışlar çok belli ve anlamı etkiliyor. **E.** Satır başı yok, düzensiz ya da çok fazla (her cümle başında) ve metnin organizasyonuyla ilgisi yok. **F.** Okuyucunun önce metni çözmek için okuması, sonra anlamak için okuması gerekir. Çok dikkatli düzeltilmesi gerekir.	**A.** Kelime yazımı ve genelde kullanılan kelimeler doğru fakat biraz daha uzun ve zor kelimelerde hatalar var. **B.** Nokta ve soru işareti gibi cümle sonu noktalama işaretleri doğru kullanılmış ama virgül, noktalı virgül, parantez, ayırma işareti gibi cümle içi noktalama işaretleri yanlış kullanılmış ya da unutulmuş. **C.** Büyük harf kullanımı genelde doğru, sadece özel durumlarda kullanılan büyük harflerin kullanımında yanlışlıklar var. **D.** Dilbilgisi kullanımı ile ilgili olan sorunlar anlamı etkilemiyor ama bunların düzeltilmesi gerekir. **E.** Satır başı yapılmaya çalışılmış ama tam olarak doğru yerlerde değil. **F.** Yazıyı daha güzel hale getirmek için biraz düzeltme yapılması gerekir.	**A.** Kelime yazımı genelde ve zor kelimelerin kullanımında bile doğru. **B.** Noktalama hatasız hatta yaratıcı. Okuyucuya yol gösteriyor. **C.** Büyük harf kullanımı tam olarak anlaşılmış ve tutarlı bir şekilde kullanılmış. **D.** Dilbilgisi kullanımı doğru ve metni açıklamaya yardımcı oluyor. **E.** Satır başları düzgün ve organizasyonu kuvvetlendiriyor. **F.** Yazar imlayı tarz oluşturmak için değiştirmiş ve de imlayı farklı kullanmış. Bu da işe yaramış. Bu yazı sınıf ya da okul panosuna asılabilecek kadar iyi.

EK 3. Hikâye Elementleri Değerlendirme Ölçeği (Rubriği)(Coşkun, 2005)

ANA KARAKTER		
0	1	2
Öyküde bir ana karakter belirtilmemiştir.	Ana karakter sunulmuş, fakat sadece ismi verilmiştir. Ana karakter hakkında çok az bilgi ve ayrıntı verilmiştir.	Ana karakter ayrıntılarıyla betimlenmiş ve oldukça inandırıcı biçimde sunulmuştur.
MEKÂN		
0	1	2
Öyküde bir mekân belirtilmemiştir.	Mekân belirtilmiş fakat mekân hakkında çok az ayrıntı verilmiştir. Örneğin, *"Atlanta Kasabası"* **.**	Mekân belirtilmiştir. Bunun yanı sıra betimlenmiş veya sıradan bir mekân olmadığı belirtilmiştir. Örneğin, *"iki nehir arasında 5 km2'lik bir alana sahip Atlanta Kasabası"* veya "*yeni gezegen Andromea"*.
ZAMAN		
0	1	2
Öyküde bir zaman belirtilmemiştir.	Zaman belirtilmiştir, fakat geleneksel anlatım içinde belirsiz bir zaman olarak ifade edilmiştir. Örneğin, *"Bir zamanlar …"* veya *"Uzun zaman önce …"*	Zaman, geleneksel olmayan bir anlatım içinde, belli bir vakti ifade edecek şekilde veya tamamlayıcı bilgilerle birlikte belirtilmiştir. Örneğin, "*30 Mart günü öğleden sonra"* veya *"Çok uzun zaman önce, henüz insanoğlu yaratılmamışken…"*

EK 3. Hikâye Elementleri Değerlendirme Ölçeği (Rubriği)(Coşkun, 2005)

BAŞLATICI OLAY			
0	1	2	
Öyküde ana karakterin bir amaç oluşturmasını sağlayan başlatıcı bir olay verilmemiştir.	Öyküde ana karakterin bir amaç oluşturmasını sağlayan başlatıcı bir olay verilmiştir. Başlatıcı olay, doğal bir olay *(heyelan)*, bir içsel tepki *(yalnızlık)* veya dışa dönük bir davranış hareket *(Yaşlı kadınmücevheri çaldı.)* olabilir.	Başlatıcı olay karmaşık (iç içe olaylar halinde), şaşırtıcı veya iyi betimlenmiş bir şekilde sunulmuş ise bir puan ekle. Örneğin, *"Birmeteor, dağa çarptı. Bu çarpma köyün, heyelan altında kalmasınayol açtı. Bu yüzden köylüler sahip olduğu her şeyi kaybetti."* veya *"Annesi onu günler boyunca evde bırakmıştı. Bu yüzden Can günlerdir kendini yalnız hissediyordu."*.	
AMAÇ			
0	1	2	3
Ana karakterin amacı belirtilmemiştir.	Ana karakterin amacı belirtilmiş, fakat yeterince açık ve anlaşılır bir şekilde ortaya konulmamıştır. Örneğin, *"Bülent, bir şey yapmaya karar verdi."*	Ana karakterin amacı açık ve anlaşılır bir şekilde ortaya konulmuştur. Örneğin, *"Bülent arkadaşını kurtarmaya karar verdi."*	Öyküde açık ve anlaşılır şekilde ifade edilmiş 2 veya daha fazla amaç varsa bir puan ekleyiniz.

EK 3. Hikâye Elementleri Değerlendirme Ölçeği (Rubriği)(Coşkun, 2005)

GİRİŞİM		
0	1	2-4 (Aşağıdaki durumların her biri için bir puan ekleyiniz.)
Öyküde ana karakterin, amacını gerçekleştirmek için yaptığı girişim hiç belirtilmemiştir.	Ana karakterin amacını gerçekleştirmek için girişiminin ne olduğu belirtilmiştir.	A) Girişimler ve olaylar mantıksal bir sıra ile gerçekleşmiştir. (Örneğin olaylar arasında çelişki yoktur.) B) Durumlar ve çıkmazlar ustalıkla ve özgün bir biçimde çözülmüştür. Örneğin, *"Bill, düşmanlarını yakalamak için bir lazer yansıtıcıicat etti."* C) İyi düzenlenmiş birden fazla olay örgüsü (episode) var. Örneğin, ana karakterin denediği bir girişim başarısız oluyor ve sonra bir başka girişimde bulunuyor (Ana karakter kaleye hücum ediyor, fakat dökülen kızgın yağ yüzünden geri çekilmek zorunda kalıyor; sonra gizlice bir tünelden geçmeyi deniyor). Benzer şekilde ana karakter, seyahati sırasında bir yere gidiyor, sonra başka bir yere gidiyorsa bir puan ekleyiniz.
SONUÇ		
0	1	2
Öyküde belirli bir son yok, sonuç eksik kalmış veya öykü tamamlanmamış görünüyor. Bir başka deyişle, ana karakterin girişimlerinin uzun vadeli sonuçları ortaya çıkmamıştır.	Ana karakterin girişimlerinin uzun vadeli sonuçları ortaya çıkmıştır. Fakat sonuç, oldukça sıradan bir tarzdadır. Örneğin, *"Ondan sonra hep mutlu yaşadılar."* veya *"Bülent, ejderhayı öldürdü ve prensesi kurtardı."*	Ana karakterin girişimlerinin uzun vadeli sonuçları ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra sonuç şaşırtıcıdır veya bir ahlâkî değer içerir. Örneğin, *"Kartal, 'Ok' ismini işte böylece aldı.", "Bunun sonucunda yalan söylemenin sorunları çözemeyeceğini anladı."*

EK 3. Hikâye Elementleri Değerlendirme Ölçeği (Rubriği)(Coşkun, 2005)

TEPKİ (Öykünün Herhangi Bir Yerinde İfade Edilebilir.)		
0	1	2
Ana karakterin tepkileri sunulmamıştır.	Ana karakterin bazı tepkileri ifade edilmiştir. Örneğin, *"Çocuk yaptığı işten dolayı mutluydu."*	Ana karakterin tepkileri derinlemesine ifade edilir. Örneğin, *"Bu kötü günümde herkesten nefret ediyorum. Çok kızgınım. Beni neden küçük düşürdüler."*

EK 4. Dijital Hikâye Değerlendirme Rubriği

DİJİTAL HİKÂYE DEĞERLENDİRME RUBRİĞİ					
	Kötü (1)	Geliştirilmesi Gerekir (2)	İyi (3)	Mükemmel (4)	Puan
Heyecanlandırıcı Soru	Hikâyede seyircinin dikkatini canlı tutan ve zihninde soru işaretleri uyandıran bir soru yoktur.	Hikâye seyircinin zihninde bir soru oluştursa da tam olarak ne olduğu anlaşılmamaktadır.	Hikâyede seyircinin zihninde beliren bir soru bulunmaktadır.	Hikâyede seyircinin dikkatini hikâyenin sonuna kadar canlı tutan ve izleyicinin zihninde merak uyandıran bir soru vardır ve hikâyenin sonunda cevaplanmaktadır.	
Duygu	Hikâyenin izleyiciye hissettirmek istediği bir duygusu yoktur.	Hikâyede verilmek istenen bir duygu olduğu hissedilse de açık bir şekilde ne olduğu anlaşılmamaktadır.	Hikâye izlendiğinde vermek istediği bir duygu olduğu görülmektedir.	Hikâyenin kullandığı müzik ve seslendirilme şekli hikâyenin vermeye çalıştığı duyguyu yansıtmaktadır. Hikâye açık bir şekilde bir izleyiciye hissettirmek istediği bir duyguya sahiptir.	
Resim ve Videolar	Kullanılan resimler ve videolar hikâyeyi yansıtmamaktadır. İzleyicinin zihnini boş yere meşgul etmektedir.	Kullanılan resimler ve videolar hikâyeyi yansıtsa da bazı resimlerin hikâyeye uygun olmadığı söylenebilir. Bazı yerlerde seslendirme ile resim geçişleri tutarsızdır.	Kullanılan resimler ve videolar hikâyedeki olaylara uygun olduğu söylenebilir. Genelde seslendirme ile resimler tutarlıdır.	Kullanılan resimler ve videolar izleyicinin hikâyeyi zihninde canlandırmasına yardım ederek hikâyenin farklı bölümlerini etkili bir biçimde yansıtmaktadır. Seslendirme ile resim geçişleri tam bir uyum içindedir.	

EK 4. (devam)Dijital Hikâye Değerlendirme Rubriği

Hikâyenin seslendirilmesi	Hikâyenin seslendirilme biçimi verilmek istenen duygu ile uyumlu değildir. Hikâyenin konusunu ve amacını yansıtmamaktadır.	Yazarın hikâyeyi seslendirme biçimi hikâyenin konusu ve amacı ile tutarlı olsa da izleyici duyguyu tam olarak hissetmemektedir.	Hikâyenin seslendirilme biçimi hikâyenin konusu ve amacı ile genelde tutarlıdır.	Yazarın hikâyeyi seslendirilme biçimi hikâyenin konusuna ve amacını en iyi şekilde yansıtmaktadır. Hikâyenin izleyicide hissettirmek istediği duyguyu tam olarak yansıtmaktadır.	
Ses ve Müzikler	Kullanılan ses ve müzikler hikâyenin amacına, içeriğine ve duygusu ile örtüşmemektedir.	Kullanılan ses ve müziklerin hikâyenin amacına, vermek istediği duyguya ve içeriğe tam olarak uygun olduğu söylenemez.	Kullanılan ses ve müziklerin hikâyenin amacına, vermek istediği duyguya ve içeriğe uygun olduğu söylenebilir.	Hikâyede kullanılan ses ve müzikler hikâyenin amacına, vermek istediği duyguya ve içeriğine uygundur. Kullanılan ses ve müzikler izleyicinin hikâyeyi dikkatli bir biçimde izlemesine yardımcı olmaktadır.	
Özgünlük ve Yaratıcılık	Hikâyenin yaratıcı ve özgün olduğu söylenemez.	Hikâye izlendiğinde biraz yaratıcı ve özgün olduğu görülmektedir.	Hikâye izlendiğinde yaratıcı ve özgün olduğu görülmektedir.	Dijital hikâye baştan sona tamamıyla yaratıcıdır. İzlendiğinde özgün ve yaratıcı olduğu hemen anlaşılmaktadır.	
Ekonomi	Hikâyede detaylar ekonomik değildir. Ya çok uzun ya da çok kısadır.	Hikâyedeki detaylar bulunaktır. Bazı bölümleri ya çok kısa ya da gereksiz yere çok ayrıntılıdır. Biraz daha düzeltilmeye ihtiyaç duymaktadır.	Hikâye genellikle uygun miktarda detaylara sahiptir.	Hikâye en iyi düzeyde detaylara yer vermektedir. Hikâye ne çok uzun ne de çok kısadır.	

EK 4. (devam)Dijital Hikâye Değerlendirme Rubriği

Tempo	Hikâyenin temposu olay örgüsüne uygun değildir. İzleyiciyi hikâyeye çekmemektedir.	Hikâyenin temposunun olay örgüsüne uygun olduğu söylense de izleyiciyi hikâyeye tam olarak çekmemektedir.	Hikâyenin temposunun olay örgüsüne uygun olduğu söylenebilir.	Hikâyenin temposu hikâyenin konusuna ve olay örgüsünü uygundur. İzleyiciyi hikâyeye gerçekten çekmektedir.	
Bakış Açısı	Bakış açısını ayırt etmek güçtür.	Bakış açısı vardır ama bazı bölümlerde amaçtan ve hikâyeden kopuktur.	Bakış açısı vardır ve genelde amaç ve hikaye ile tutarlıdır.	Bakış açısı iyi geliştirilmiştir ve hikâyenin başından sonuna amacını destekleyici niteliktedir.	
Ortam	Hikâyenin ne zaman ve nerde geçtiği belirsizdir.	Hikâyede zaman yoktur ve mekânın yalnızca ismi vardır.	Hikâyede zaman ve mekân verilmiştir. Genelde yeterli bilgi vardır.	Hikâyede zaman ve mekân ayrıntılı bir şekilde tasvir edilmiştir.	
Karakterler	Hikâyede karakterler belirsizdir.	Hikâyede karakterler bellidir ancak yalnızca isimleri verilmiştir.	Hikâyede karakterler isimleri ile birlikte verilmiştir ve genelde karakterler tasvir edilmiştir.	Hikâyede karakterler isimleri ile birlikte ayrıntılı bir şekilde tasvir edilmiştir.	

EK 4. (devam)Dijital Hikâye Değerlendirme Rubriği

Olay Örgüsü	Hikâyenin giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine sahip olduğu söylenemez. Problem ve problemin nasıl çözümlendiği belirsizdir.	Hikâyenin giriş gelişme ve sonuç bölümleri dağınık bir biçimde verilmiştir. Problem vardır ancak izleyicinin zihnini karıştırmaktadır.	Hikâyenin giriş gelişme ve sonuç bölümleri iyi geliştirilmiş ve genelde yeterli ayrıntıya sahiptir. Yazarın yapılandırdığı bir problem vardır ve nasıl çözümlendiği bellidir.	Hikâyenin giriş gelişme ve sonuç bölümleri çok iyi geliştirilmiştir ve detaylara sahiptir. Yazar detaylı bir şekilde bir problem tasarlamış ve nasıl çözümlendiğini özgün bir şekilde detaylara yer vererek anlatmaktadır.	
Hikâyenin Amacı	Hikâyede açık bir amaç yoktur. Ana fikir anlaşılmamaktadır.	Hikâyede bir amaç olduğu hissedilse de açık bir şekilde izleyicinin zihninde belirdiği söylenemez.	Yazarın hikâyede bir amaca sahip olduğu ve vermeye çalıştığı bir ana fikir olduğu görülmektedir.	Hikâyeyi anlatan yazar açık bir amaca sahiptir. Hikâyede vermek istediği ana fikir açık bir şekilde anlaşılmaktadır.	
				TOPLAM	

EK 5. Öğretmen Görüşme Formu

DİJİTAL HİKÂYE ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

1. Kaç yıldır öğretmenlik yapıyorsunuz?
2. Bu okulda kaç yıldır görev yapıyorsunuz?
3. Bu sınıfın kaçıncı öğretmenisiniz?
4. Yazı yazma açısından ne gibi sorunlar yaşıyorsunuz?
5. Okulun fiziki imkânları hakkında ne düşünüyorsunuz? Yeterli mi?
6. Ailelerin eğitime olan tutumları nasıl?
7. Türkçe öğretimi açısından ne gibi sorunlar yaşıyorsunuz?
8. Kırsal kesimde öğretmenlik yapmanın dezavantajları neler?
9. Ne tür yazma uygulamalar yapıyorsunuz?
10. Çocukların dijital hikâye etkinlikleri boyunca neler öğrendiğini düşünüyorsunuz?
11. Öğrencilerin bu uygulama boyunca bilgisayarlarla ilgili neler öğrendiğini düşünüyorsunuz?
12. Bilgisayar ve internetin yazma ve öğrenme ortamlarında kullanımı hakkında ne düşünüyorsunuz? Dijital hikâye bağlamında neler söyleyebilirsiniz?
13. Sizin sınıfta yaptığınız yazma etkinlikleri ile dijital hikâye boyunca yapılan etkinlikleri karşılaştırmanızı istesem neler söylersiniz?
14. Öğrencilerinizin yazma becerilerinin nasıl etkilendiğini düşünüyorsunuz? *(Yazma açısından neler öğrendiklerini düşünüyorsunuz?)(Yazma süreci, hikaye ögeleri, yazım kuralları vb.)*
15. Dijital hikâyeye öğrencileriniz bakış açılarının nasıl olduğunu düşünüyorsunuz? *(Tutum, motivasyon, çaba, öz-yeterlik vb.)*
16. Yapılan grup çalışmaları hakkında ne düşünüyorsunuz?
17. Yaptığımız grup ve eşli çalışmaların faydalı olduğunu düşünüyor musun? Neden? *(Grup çalışmalarının ne gibi yararları olduğunu düşünüyorsun?)*
18. Dijital hikâyenin ne gibi dezavantajları olduğunu düşünüyorsunuz?
19. Eklemek istediğiniz başka bir şey var mı?

EK 6. Öğrenci Görüşme Formu

DİJİTAL HİKÂYE ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU

1. Bana dijital bir hikâye hazırlarken neler yaptığınızı anlatır mısınız? (Özet olarak)
2. Bu uygulama boyunca neler öğrendiğinizi düşünüyorsunuz?
3. Bu süreçte bilgisayarlarla ilgili neler öğrendin? (internet, görsellere ulaşma, internet sitesi, araştırma, dijital ortam, dijital hikâye anlatımı, internetten iletişim, resim müzik ve seslendirme gibi medya ögeleri, internet sayesinde çok sayıda kişiye ulaşma vb.). *(Bilgisayarlar yazma ve öğrenme için nasıl kullanılır?)*
4. Yazı yazmada internet ve bilgisayarı kullanmak senin için nasıl bir deneyimdi?
5. Sınıfta yaptığınız yazma etkinlikleri ile burada yaptığımız dijital hikâye arasındaki farklılıklar konusunda neler söylersin?
6. Dijital hikâye yapma çalışmalarını beğendin mi? Neden?
7. Gelecekte öğretmeninin sana daha fazla dijital hikâye hazırlatmasını ister misin? Neden?
8. Bu süreçte en sevdiğin şey neydi? Neden?
9. Bu süreçte yazma becerin nasıl etkilendiğini düşünüyorsun?*(Sana yazma açısından neler kattığını düşünüyorsun? Şubattaki yazma becerin ve şu andaki yazma becerin hakkında neler söylemek istersin?)*
10. Yaptığınız grup çalışmaları hakkında ne düşünüyorsun? *(Yardım aldın mı? Ne tür yardım aldın? Ya da ne tür yardımlar ettin?)*
11. Yaptığınız grup çalışmalarını beğendin mi? Neden
12. Yaptığımız grup ve eşli çalışmaların faydalı olduğunu düşünüyor musun? Neden? *(Grup çalışmalarının ne gibi yararları olduğunu düşünüyorsun?)*
13. Yalnız yaptığınız çalışmalar ve grup halinde yaptığınız çalışmaları değerlendirir misin?*(Yalnız çalışmalar ile grup çalışmaları arasında ne gibi farklılıklar var?)*
14. Bu süreçte seni zorlayan şeyler nelerdir?*(Hangi çalışmaları yaparken güçlük çektin? Bu güçlüklerin üstesinden nasıl geldin?)*
15. Eklemek istediğiniz başka bir şey var mı?

EK 7. Yazma Bilgisi Görüşme Formu

Ad: **Tarih:**

Soyad:

YAZMA BİLGİSİ GÖRÜŞME FORMU

1. Bir günlüğüne öğretmen olduğunu düşünsen… Derste iken öğrencilerinden birisi sana iyi bir yazı nasıl olmalıdır? *(iyi yazıda neler bulunmalıdır?-İyi bir yazının özellikleri nedir?)* diye sorsa ona neler söylerdin? Nasıl yazmasını isterdin?
2. İyi yazı yazanlar sence diğer öğrencilerden farklı olarak neler yapıyorlar? *(Nelere dikkat ediyorlar?)* Bu konuda neler söyleyebilirsin?
3. Bazı arkadaşlarının yazarken güçlükler/problemler yaşamasını neye bağlıyorsun? Bazı öğrencilerin yazarken neden bazı zorluklar yaşadığını düşünüyorsun? *(Neden iyi yazı yazamadıklarını, neden az yazı yazdıklarını vb.)* Neye dikkat etmiyorlar?
4. Senden ev ödevin için ya da sınıfta verilen bir görev için bir yazı yazman istendiğinde *(örneğin; Atatürk'ün hayatı üzerine bir yazı yazman istense),* bu konuda iyi bir yazı yazmak (kompozisyon) için nasıl plan yaparsın ve nasıl yazmaya başlarsın? Nasıl yazarsın?
5. Senin için önemli olan bir yazıyı teslim etmeden önce onu daha iyi hâle getirebilmek için hangi noktalara dikkat edersin? *(Öğretmene vermeden önce neye dikkat edersin?)* Bu konuda neler düşündüğünü öğrenebilir miyim?
6. Öğretmeninin tüm sınıftan bir hikâye yazmasını istediğini düşün. Bir arkadaşın sana; iyi bir hikâyede neler bulunur? İyi bir hikâyenin özellikleri nelerdir? Diye sorsa ona neler söylerdin? *(Nasıl olmalıdır? İçinde neler geçmelidir? Nelere yer verilmelidir?)*

EK 8. Kişisel Bilgi Formu

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1. **Adı Soyadı:……..**
2. **Cinsiyet:** Kız ( ) Erkek ( )
3. **Yaşınız:** …….
4. **Kardeş Sayısı:** ……
5. **Ana sınıfına gittin mi?**

   Evet ( ) Hayır( )
6. **Baba eğitim düzeyi**

   Okur-yazar değil ( ) İlkokul ( ) Ortaokul( ) Lise ( ) Üniversite ( )
7. **Baba Mesleği: …….**
8. **Anne Eğitim Düzeyi**

   Okur-yazar değil ( ) İlkokul ( ) Ortaokul( ) Lise ( ) Üniversite ( )
9. **Anne Mesleği:……**
10. **Evinizde aşağıdaki teknolojik araçlardan hangileri var?**

    Bilgisayar( ) Yazıcı( ) Tarayıcı( ) Kamera( ) Fotoğraf Makinesi( )

EK 9. Normallik Testi Sonuçları

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
niteliktopon	.115	26	.200*	.967	26	.553
niteliktopson	.168	26	.056	.915	26	.034
fikiron	.269	26	.000	.779	26	.000
organizon	.292	26	.000	.783	26	.000
uslüpon	.323	26	.000	.724	26	.000
kelimeon	.343	26	.000	.715	26	.000
cümleon	.292	26	.000	.796	26	.000
imlaon	.244	26	.000	.800	26	.000
fikirson	.299	26	.000	.840	26	.001
organizson	.398	26	.000	.668	26	.000
uslüpson	.383	26	.000	.684	26	.000
kelimeson	.385	26	.000	.701	26	.000
cümleson	.347	26	.000	.724	26	.000
imlason	.272	26	.000	.855	26	.002
hikayeon	.174	26	.042	.952	26	.252
hikayeson	.184	26	.024	.920	26	.045
topkelimeon	.234	26	.001	.810	26	.000
topkelimeson	.139	26	.200*	.920	26	.045

a. Lilliefors Significance Correction

*. This is a lower bound of the true significance.

EK 10. İzin Belgesi

T.C.
AFYONKARAHİSAR VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 79400284/605/3754592 10/12/2013
Konu: Araştırma İzinleri

AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : Valilik Makamının 06/12/2013 tarihli ve 3724058 sayılı olur yazısı.

Müdürlüğümüze bağlı kurum ve kuruluşlarda yapılması planlanan araştırmalar için, Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme (AR-GE) Birimi "Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü" tarafından 07/03/2012 tarihli ve B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 sayılı bakanlık onayı ile yayınlanan Genelge doğrultusunda ilgili izin talebini incelemiş olup "Valilik Oluru" ve " Onaylanmış Veri Toplama Aracı" ekte gönderilmiştir.

Gereğini arz ederim.

Metin YALÇIN
İl Milli Eğitim Müdürü

EKLER:
1-Valilik Oluru
2- Onaylanmış Veri Toplama Aracı (5 sayfa)
3- Okul İsim Listesi (1 Adet)

Bu evrakın 5070 Sayılı Kanun Gereğince E-İMZA ile imzalandığı tasdik olunur.
10./12./2013

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır
Evrak teyidi http://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 0e68-8950-341b-bc47-a71a kodu ile yapılabilir.

Karaman İş merkezi 03200 Merkez/AFYONKARAHİSAR
Elektronik Ağ: afyon.meb.gov.tr
e-posta: muhasebe03@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Demet KIZILTEPE Memur
Tel: (0 272) 213 76 03
Faks: (0 272) 213 76 05

GAZİ GELECEKTİR...