

**T.C.  
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI  
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE  
DİJİTAL ÖYKÜ KULLANIMI**

**Hazırlayan  
Gürkan TABAK**

**Danışman  
Prof. Dr. Ali GÖÇER**

**Doktora Tezi**

**EKİM 2017  
KAYSERİ**

**T.C.**  
**ERCIYES ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**  
**TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE**  
**DİJİTAL ÖYKÜ KULLANIMI**  
**(Doktora Tezi)**

**Hazırlayan**  
**Gürkan TABAK**

**Danışman**  
**Prof. Dr. Ali GÖÇER**

**Bu çalışma, Erciyes Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri**  
**Birimi tarafından SDK-2015-6331 kodlu proje ile desteklenmiştir.**

**EKİM 2017**  
**KAYSERİ**

## BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim. Aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi belirtirim.




Gürkan TABAK

“Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Dijital Öykü Kullanımı” adlı doktora tezi, Erciyes Üniversitesi Lisansüstü Tez Önerisi ve Tez Yazma Yönergesi’ne uygun olarak hazırlanmıştır.

  
**Hazırlayan**  
Gürkan TABAK

  
**Danışman**  
Prof. Dr. Ali GÖÇER

  
**Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi ABD Başkanı**  
Prof. Dr. Önder ÇAĞIRAN



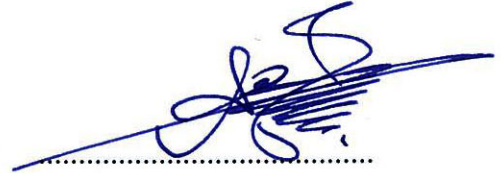
## KABUL VE ONAY

**Prof. Dr. Ali GÖÇER** danışmanlığında **Gürkan TABAK** tarafından hazırlanan “**Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Dijital Öykü Kullanımı**” adlı bu çalışma jürimiz tarafından Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü **Türkçe Eğitimi** Anabilim Dalında **doktora** tezi olarak kabul edilmiştir.

23/10/2017

**JÜRİ:**

Danışman : Prof. Dr. Ali GÖÇER



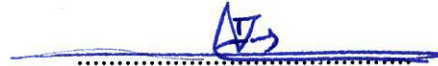
Üye : Prof. Dr. Önder ÇAĞIRAN



Üye : Prof. Dr. Remzi KILIÇ



Üye : Prof. Dr. H. Ahmet KIRKKILIÇ



Üye : Doç. Dr. Mesut SAĞNAK



**ONAY:**

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulunun 16/11/2017 tarih ve ...38-01....sayılı kararı ile onaylanmıştır.



Doç. Dr. Cevdet KIRBIK  
.....  
Enstitü Müdürü

## ÖNSÖZ

*Akla mağrur olma Eflatun-ı vakt olsan dahi  
Bir edib-i kâmil gördükde tıfl-ı mekteb ol!*

Nefi

Doktora tez danışmanlığımı üstlenen sayın hocam Prof. Dr. Ali GÖÇER'e değerli vaktini ayırdığı, tecrübelerini paylaşıp ilmini aktardığı, akademik kariyer konusunda bana perspektif sunup çalışma disiplini kazandırdığı için çok teşekkür ederim.

İlkokuldan doktora kadar geçen süreçte birçok öğretmenimin ve üniversite hocalarımla akademik bilgi bakımından bana katkısı olmuştur. Hepsine ayrı ayrı teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmada katılımcı olarak yer alan öğrencilerimin her birine bir kez daha teşekkür etmek istiyorum. Onlar olmasaydı bu çalışmayı hayata geçirebilmek çok zor olacaktı.

Bu doktora tezimi, akademik hayatımda beni sürekli teşvik eden ve destekleyen eşim Çimen'e, anneme, babama ve oğlum Yusuf Sina'ya armağan ederim.

Gürkan TABAK

Ekim 2017, KAYSERİ

# TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE DİJİTAL ÖYKÜ KULLANIMI

Gürkan TABAK

Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Doktora Tezi, Ekim 2017  
Danışman: Prof. Dr. Ali GÖÇER

## ÖZET

Bu araştırmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma öncesi etkinliklerde dijital öykü kullanarak öğrencilerin metne yönelik arka plan bilgilerini oluşturmalarını ve geliştirmelerini destekleyerek okuma sürecinde karşılaştıkları bir problemi çözebilmektir. Araştırma, pragmatik paradigma benimsenerek eylem araştırması olarak tasarlanmış ve yürütülmüştür. Araştırmanın eylem süreci, A2-B1 kur düzeyinde 19 katılımcı ile 14 hafta sürmüştür ve bu süreçte araştırmacı tarafından oluşturulan 8 dijital öykü kullanılmıştır. Araştırmada dokümanlar, gözlemler, görüşmeler, ses kayıtları ve araştırma günlükleri veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Farklı kaynaklardan elde edilen veriler tümevarım ve tümdengelim analizleri kullanılarak incelenmiş ve yorumlanmıştır. Araştırma sonucunda dijital öykülerin öğrencilerde metne yönelik bakış açısı ve ön bilgiler kazandırdığı görülmüştür. Öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini metne çektiği, zengin bir öğrenme ortamı oluşturduğu ve hatırlamayı kolaylaştırdığı da tespit edilmiştir. Dijital öykülerin bir materyal olarak okuma öncesi etkinliklerde kullanımının, arka plan bilgisinin inşası için öğrencilere hem bilişsel hem de duyuşsal avantajlar sağladığı tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Yabancı dil olarak Türkçe, Dijital öykü, Materyal, Okuma öncesi.

# USING DIGITAL STORY IN TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE

**Gürkan TABAK**

**Erciyes University, Institute of Educational Sciences**

**PhD Thesis, October 2017**

**Supervisor: Prof. Dr. Ali GÖÇER**

## ABSTRACT

The aim of this research was to solve a problem that students' faced in the reading process by supporting them to create and improve their background knowledge towards the text using digital story in pre-reading activities in teaching Turkish as a foreign language. It was designed and conducted as an action research based on the pragmatic paradigm. The action process of the research lasted 14 weeks with 19 participants at A2-B1 course levels, and 8 digital stories created by the researcher were used in this process. Documents, observations, interviews, voice recordings and research logs were used as data collection tools in the study. The data which were obtained from different sources were examined and interpreted using inductive and deductive analyzes. As a result of the research, it has been seen that digital stories provide students a perspective and background knowledge towards the text. It has also been found that digital stories catch students' interest and attention to the text, create a rich learning environment and make the context easier to remember. The use of digital story as a material in pre-reading activities has been found to provide both cognitive and affective advantages to students for the construction of background information.

**Keywords:** Teaching Turkish as a foreign language, Digital story, Material, Pre-reading.

## İÇİNDEKİLER

### TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE DİJİTAL ÖYKÜ KULLANIMI

<b>BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK</b> .....	<b>i</b>
<b>KABUL VE ONAY</b> .....	<b>iii</b>
<b>ÖNSÖZ</b> .....	<b>iv</b>
<b>ÖZET</b> .....	<b>v</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>vi</b>
<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	<b>vii</b>
<b>KISALTMALAR LİSTESİ</b> .....	<b>xi</b>
<b>GRAFİKLER LİSTESİ</b> .....	<b>xii</b>
<b>ŞEKİLLER LİSTESİ</b> .....	<b>xiii</b>
<b>TABLolar LİSTESİ</b> .....	<b>xiv</b>
<b>RESİMLER LİSTESİ</b> .....	<b>xvii</b>
<b>GİRİŞ</b> .....	<b>1</b>
1.1. Problem Durumu .....	5
1.2. Araştırmanın Amacı .....	5
1.3. Araştırmanın Önemi .....	6
1.4. Araştırmanın Varsayımları .....	7
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları .....	7
1.6. Tanımlar .....	8
<b>GENEL BİLGİLER</b> .....	<b>9</b>
2.1. Öykü .....	9
2.2. Dijital Öykü .....	9
2.3. Dijital Öykü Türleri.....	10
2.3.1. Kişisel Dijital Öyküler .....	10
2.3.2. Tarihî Dijital Öyküler .....	11
2.3.3. Eğitici (Bilgilendirici) Dijital Öyküler .....	11
2.4. Dijital Öyküleme .....	12
2.5. Dijital Öykülemenin Temel Öğeleri.....	14

2.6. Dijital Öykülemenin Aşamaları.....	17
2.7. Dijital Öyküleme için Kullanılan Araçlar ve Yazılımlar .....	21
2.8. Dijital Öykülemenin Eğitime Yansımaları.....	25
2.9. Dijital Öykülemenin Yabancı Dil Öğrenimine ve Öğretimine Yansımaları .....	28
2.10. Dijital Öykülemenin Önündeki Bazı Engeller .....	30
2.11. İlgili Çalışmalar .....	31
2.11.1. Yurtdışındaki Çalışmalar .....	31
2.11.2. Türkiye'deki Çalışmalar .....	36
2.11.2.1. Lisansüstü Çalışmalar .....	36
2.11.2.2. Akademik Makaleler .....	43
2.11.2.3. Bildiriler .....	49
2.11.2.4. Diğer Çalışmalar .....	58
<b>YÖNTEM.....</b>	<b>61</b>
3.1. Araştırmacının Etkisi.....	63
3.2. Felsefi Arka Plan .....	64
3.2.1. Pragmatik Dünya Görüşü.....	65
3.3. Araştırma Deseni .....	66
3.3.1. Eylem Araştırması Süreci .....	66
3.3.1.1. Araştırma Odağını Belirleme .....	68
3.3.1.2. Veri Toplama .....	72
3.3.1.3. Verileri Analiz Etme ve Yorumlama .....	72
3.3.1.4. Eylem Planı Geliştirme .....	73
3.3.2. Ortam .....	80
3.3.3. Katılımcılar .....	81
3.3.3.1. Araştırmacı (Öğretmen) .....	81
3.3.3.2. Öğrenciler.....	82
3.3.3.3. Uzmanlar .....	84
3.4. Veri Toplama ve Analiz Yöntemleri .....	85
3.4.1. Veri Toplama Araçları .....	85
3.4.1.1. Araştırma Günlüğü.....	85
3.4.1.2. Dokümanlar .....	87
3.4.1.3. Görüşmeler .....	87
3.4.1.4. Katılımlı Gözlemler .....	91
3.4.1.5. Ses Kayıtları .....	92

3.4.2. Verilerin Analizi .....	92
3.4.2.1. Doğruluk ve İnanırcılık.....	93
3.4.2.2. Tümevarım ve Tümdengelım Analizi .....	95
3.5. Verilerin Sunumu ve Raporlaştırılması.....	96
<b>BULGULAR .....</b>	<b>99</b>
4.1. “İhsan Oktay Anar’ın Son Kitabı Çıktı” Metnine Yönelik Bulgular ve Yorum ..	99
4.2. “Sudaki Resimler” Metnine Yönelik Bulgular ve Yorum.....	107
4.3. “Gezelim, Görelim!” Metnine Yönelik Bulgular ve Yorum.....	115
4.4. “Sabiha Gökçen” Metnine Yönelik Bulgular ve Yorum.....	125
4.5. “Yunus Emre’ye Mektup” Metnine Yönelik Bulgular ve Yorum.....	133
4.6. “Zümrüdüanka Kuşu” Metnine Yönelik Bulgular ve Yorum .....	143
4.7. “Tuz Masalı” Metnine Yönelik Bulgular ve Yorum .....	152
4.8. “Narkissos ya da Nergis” Metnine Yönelik Bulgular ve Yorum .....	158
4.9. Katılımcılarla Yapılan Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular ve Yorum.....	167
<b>TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER .....</b>	<b>178</b>
5.1. Tartışma.....	178
5.2. Sonuç .....	183
5.3. Öneriler.....	185
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>187</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>217</b>
EK 1. KURUMSAL ONAY BELGESİ .....	217
EK 2. BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAY FORMU ÖRNEĞİ.....	218
EK 3. İNTİHAL ENGELLEME PROGRAM RAPORU.....	220
EK 4. TASLAK METİN ÖRNEĞİ .....	221
EK 5. ÖYKÜ PANOSU ÖRNEKLERİ .....	222
EK 5.1. “İhsan Oktay Anar ve Kitapları” Öykü Panosu.....	222
EK 5.2. “Ebru” Öykü Panosu .....	225
EK 6. UZMAN GÖRÜŞ FORMU ÖRNEĞİ .....	227
EK 7. ARAŞTIRMACI TARAFINDAN UZMANLARA GÖNDERİLEN E-POSTA ÖRNEKLERİ .....	233
EK 8. OKUMA METİNLERİ ETKİNLİK PLANLARI.....	234
EK 8.1. “İhsan Oktay Anar’ın Son Kitabı Çıktı” Adlı Metni İşleme Süreci .....	237
EK 8.2. “Sudaki Resimler” Adlı Metni İşleme Süreci .....	239
EK 8.3. “Gezelim, Görelim!” Adlı Metni İşleme Süreci.....	242
EK 8.4. “Sabiha Gökçen” Adlı Metni İşleme Süreci.....	245

EK 8.5. “Yunus Emre’ye Mektup” Adlı Metni İşleme Süreci .....	250
EK 8.6. “Zümrüdüanka Kuşu” Adlı Metni İşleme Süreci .....	253
EK 8.7. “Tuz Masalı” Adlı Metni İşleme Süreci .....	256
EK 8.8. “Narkissos ya da Nergis” Adlı Metni İşleme Süreci .....	259
EK 9. ÖĞRENCİ BİLGİ FORMU .....	262
EK 10. ARAŞTIRMA GÜNLÜĞÜ – TASLAK VE ÖRNEK SAYFALAR .....	263
EK 11. GÖRÜŞME FORMLARI .....	268
EK 11.1. Görüşme Formunun İlk Hâli .....	268
EK 11.2. Görüşme Formunun İkinci Hâli.....	269
EK 11.3. Görüşme Formunun Son Hâli.....	270
EK 12. GÖZLEM FORMU ÖRNEĞİ.....	271
<b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>	<b>276</b>



## KISALTMALAR LİSTESİ

<b>AACE</b>	: Association for the Advancement of Computing in Education
<b>AOBM</b>	: Avrupa Ortak Başvuru Metni (Diller için)
<b>bk.</b>	: bakınız
<b>bs.</b>	: basım, baskı
<b>BİT</b>	: Bilgi ve İletişim Teknolojileri
<b>BÖTE</b>	: Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi
<b>dk.</b>	: dakika
<b>ed.</b>	: edition
<b>Ed.</b>	: Editor / Editör
<b>Eds.</b>	: Editors / Editörler
<b>ERSEM</b>	: Erciyes Üniversitesi Sürekli Eğitim Merkezi
<b>GÜYTDK</b>	: Gazi Üniversitesi Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı
<b>İng.</b>	: İngilizce
<b>KYK</b>	: Kredi Yurtlar Kurumu (Erciyes Erkek Öğrenci Yurdu)
<b>TDK</b>	: Türk Dil Kurumu
<b>TÖMER</b>	: Türkçe Öğretim Merkezi
<b>TPAB</b>	: Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi
<b>WMV</b>	: Windows Media Videosu
<b>vb.</b>	: ve benzeri/benzerleri
<b>vd.</b>	: ve diğerleri
<b>yy.</b>	: yüzyıl

## GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik 1. Sorulara göre cevapların dağılımı.....	104
Grafik 2. Sorulara göre cevapların dağılımı.....	113
Grafik 3. Öğrencilerin gezmek istedikleri şehirler.....	119
Grafik 4. Sorulara göre cevapların dağılımı.....	123
Grafik 5. Sorulara göre cevapların dağılımı.....	124
Grafik 6. Sorulara göre cevapların dağılımı.....	131
Grafik 7. Sorulara göre cevapların dağılımı.....	140
Grafik 8. Sorulara göre cevapların dağılımı.....	141
Grafik 9. Sorulara göre cevapların dağılımı.....	149
Grafik 10. Sorulara göre cevapların dağılımı.....	151
Grafik 11. Sorulara göre cevapların dağılımı.....	156
Grafik 12. Sorulara göre cevapların dağılımı.....	157
Grafik 13. Sorulara göre cevapların dağılımı.....	165
Grafik 14. Sorulara göre cevapların dağılımı.....	166

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Dijital öykülemenin temel öğelerinin görünümü (Lambert, 2006).....	14
Şekil 2. Dijital öykü oluşturma aşamaları (Jakes & Brennan, 2005a) .....	17
Şekil 3. Dijital öykü oluşturma aşamaları (Tolisano, 2008) .....	18
Şekil 4. Eğitimde dijital öykülemenin yansıması (Robin, 2008a, s. 223).....	26
Şekil 5. Denzin ve Lincoln (2011) referans alınarak oluşturulan araştırma süreci .....	62
Şekil 6. Diyalektik eylem araştırma süreci (Mills, 2014, s. 20).....	67
Şekil 7. Veri analizinin mantığı (Merriam, 2013, s. 176) .....	96
Şekil 8. “İhsan Oktay Anar’ın Son Kitabı Çıktı” metnine yönelik mikro eylem planı...	99
Şekil 9. Öğrencilerin “İhsan Oktay Anar” hakkındaki çağrışımları .....	101
Şekil 10. “Sudaki Resimler” metnine yönelik mikro eylem planı .....	108
Şekil 11. Öğrencilerin “Sudaki Resim” hakkındaki çağrışımları .....	110
Şekil 12. “Gezelim Görelim” metnine yönelik mikro eylem planı .....	115
Şekil 13. Öğrencilerin “Gezelim Görelim” hakkındaki çağrışımları .....	116
Şekil 14. “Sabiha Gökçen” metnine yönelik mikro eylem planı .....	126
Şekil 15. Öğrencilerin “Sabiha Gökçen” hakkındaki çağrışımları.....	127
Şekil 16. “Yunus Emre’ye Mektup” metnine yönelik mikro eylem planı .....	133
Şekil 17. Öğrencilerin “Yunus Emre” hakkındaki çağrışımları.....	134
Şekil 18. “Zümrüdüanka Kuşu” metnine yönelik mikro eylem planı.....	143
Şekil 19. “Tuz Masalı” metnine yönelik mikro eylem planı.....	152
Şekil 20. Öğrencilerin “Tuz Masalı” hakkındaki çağrışımları.....	153
Şekil 21. “Narkissos ya da Nergis” metnine yönelik mikro eylem planı.....	159

## TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Dijital Öyküleme Aşamaları (Frazel, 2010, s. 23).....	19
Tablo 2. Dijital Öyküleme Aşamaları (Haliloğlu Tatlı, 2016, s. 226-227).....	20
Tablo 3. Dijital Öykülemede Kullanılan Bazı Araçlar (Baki, 2015; Demirer, 2013; Garrety, 2008; Robin, 2006) .....	21
Tablo 4. Dijital Öyküleme ile ilgili Türkiye’deki Yüksek Lisans Tezleri .....	36
Tablo 5. Dijital Öyküleme ile ilgili Türkiye’deki Doktora Tezleri.....	39
Tablo 6. Dijital Öyküleme ile ilgili Türkiye’deki Akademik Makaleler .....	43
Tablo 7. Dijital Öyküleme ile ilgili Türkiye’deki Bildiriler .....	49
Tablo 8. Araştırmacının Hareket Noktası .....	68
Tablo 9. Araştırmacının Faaliyet Alanına Yönelik Kontrol Listesi (Mills, 2014, s. 44) .....	69
Tablo 10. Dijital Öyküleme için Metinlerin Seçilme Gerekçeleri .....	74
Tablo 11. Dijital Öykü Oluşturmak için Kullanılan Programlar.....	75
Tablo 12. Araştırmacının Genel Çalışma Takvimi .....	77
Tablo 13. Yabancı Uyruklu Öğrencilere Ait Bilgiler.....	82
Tablo 14. Uzman Görüşlerine Ait Detaylar .....	84
Tablo 15. Eylem Araştırması Günlüğüne İlişkin Bilgiler .....	86
Tablo 16. Uzman Görüşlerine Ait Detaylar .....	89
Tablo 17. Öğrenci Görüşmelerine Ait Detaylar .....	90
Tablo 18. Gözlemlere İlişkin Bilgiler .....	92
Tablo 19. “İhsan Oktay Anar’ın Son Kitabı Çıktı” Metnine Yönelik Gözlem Kesiti I .....	100
Tablo 20. “İhsan Oktay Anar’ın Son Kitabı Çıktı” Metnine Yönelik Gözlem Kesiti II .....	103
Tablo 21. Çalışma Kâğıdındaki Soruların Cevaplanma Durumları .....	104
Tablo 22. “İhsan Oktay Anar’ın Son Kitabı Çıktı” Metnine Yönelik Gözlem Kesiti III .....	106
Tablo 23. “Sudaki Resimler” Metnine Yönelik Gözlem Kesiti I .....	108
Tablo 24. Öğrencilerin Metne Buldukları Alternatif Başlıklar .....	111
Tablo 25. “Sudaki Resimler” Metnine Yönelik Gözlem Kesiti II .....	113
Tablo 26. Çalışma Kâğıdındaki Soruların Cevaplanma Durumları .....	113
Tablo 27. Öğrencilere Göre Dijital Öykü ile Metin Arasındaki Benzerlikler.....	114
Tablo 28. “Gezelim, Görelim!” Metnine Yönelik Gözlem Kesiti I.....	118

Tablo 29. “Gezelim, Görelim!” Metnine Yönelik Gözlem Kesiti II.....	120
Tablo 30. “Gezelim, Görelim!” Metnine Yönelik Gözlem Kesiti III .....	121
Tablo 31. “Gezelim, Görelim!” Metnine Yönelik Gözlem Kesiti IV .....	122
Tablo 32. Birinci Çalışma Kâğıdındaki Soruların Cevaplanma Durumları .....	122
Tablo 33. İkinci Çalışma Kâğıdındaki Soruların Cevaplanma Durumları.....	123
Tablo 34. “Sabiha Gökçen” Metnine Yönelik Gözlem Kesiti I.....	126
Tablo 35. “Sabiha Gökçen” Metnine Yönelik Gözlem Kesiti II .....	128
Tablo 36. “Sabiha Gökçen” Metnine Yönelik Gözlem Kesiti III .....	130
Tablo 37. Birinci Çalışma Kâğıdındaki Soruların Cevaplanma Durumları.....	130
Tablo 38. “Sabiha Gökçen” Metnine Yönelik Gözlem Kesiti IV .....	131
Tablo 39. Öğrencilerin Kahoot Uygulaması Sonuçları.....	132
Tablo 40. “Yunus Emre’ye Mektup” Metnine Yönelik Gözlem Kesiti I .....	134
Tablo 41. “Yunus Emre’ye Mektup” Metnine Yönelik Gözlem Kesiti II .....	137
Tablo 42. “Yunus Emre’ye Mektup” Metnine Yönelik Gözlem Kesiti III.....	138
Tablo 43. “Yunus Emre’ye Mektup” Metnine Yönelik Gözlem Kesiti IV.....	139
Tablo 44. Birinci Çalışma Kâğıdındaki Soruların Cevaplanma Durumları.....	139
Tablo 45. İkinci Çalışma Kâğıdındaki Soruların Cevaplanma Durumları.....	140
Tablo 46. Öğrencilerin Yunus Emre İle İlgili Hikâye Yazabilme Durumları.....	141
Tablo 47. “Yunus Emre’ye Mektup” Metnine Yönelik Gözlem Kesiti V .....	142
Tablo 48. “Zümrüdüanka Kuşu” Metnine Yönelik Gözlem Kesiti I.....	144
Tablo 49. Birinci Çalışma Kâğıdındaki Soruların Cevaplanma Durumları .....	149
Tablo 50. İkinci Çalışma Kâğıdındaki Soruların Cevaplanma Durumları.....	150
Tablo 51. “Tuz Masalı” Metnine Yönelik Gözlem Kesiti I.....	155
Tablo 52. Birinci Çalışma Kâğıdındaki Soruların Cevaplanma Durumları.....	156
Tablo 53. İkinci Çalışma Kâğıdındaki Soruların Cevaplanma Durumları.....	157
Tablo 54. “Narkissos ya da Nergis” Metnine Yönelik Gözlem Kesiti I .....	159
Tablo 55. “Narkissos ya da Nergis” Metnine Yönelik Gözlem Kesiti II.....	164
Tablo 56. Birinci Çalışma Kâğıdındaki Soruların Cevaplanma Durumları .....	164
Tablo 57. İkinci Çalışma Kâğıdındaki Soruların Cevaplanma Durumları.....	165
Tablo 58. Metne Hazırlık Sürecinde Dijital Öykülerin Rolüne Yönelik Görüşler .....	167
Tablo 59. Dijital Öykülerin Metni Okumadan Önce Oluşturduğu Düşüncelere Yönelik Görüşler.....	168
Tablo 60. Dijital Öykülerin Metni Anlama Sürecindeki Etkisine Yönelik Görüşler....	169
Tablo 61. Metinle İlgili Soruları Çözmede Dijital Öykülerin Etkisine Yönelik Görüşler .....	171

Tablo 62. Okuma Derslerine Dijital Öykülerin Katkısına Yönelik Görüşler .....	173
Tablo 63. Dijital Öykülerin Metin Sürecine Getirilerine Yönelik Görüşler .....	174
Tablo 64. Dijital Öykü Kazanımlarının Hayata Yansımalarına Yönelik Görüşler.....	176



## RESİMLER LİSTESİ

Resim 1. Photo Story 3 Açılış Ekranı ve Uygulama Örneği.....	75
Resim 2. Movie Maker 12 Uygulama Örneği.....	75
Resim 3. Animoto Açılış Ekranı ve Uygulama Örneği.....	76
Resim 4. Sınıfın genel görünümü.....	81
Resim 5. “İhsan Oktay Anar ve Kitapları” başlıklı dijital öyküden kareler.....	102
Resim 6. E6 kodlu öğrencinin çalışma yaprağı.....	105
Resim 7. “Ebru” başlıklı dijital öyküden kareler .....	110
Resim 8. “Sudaki Resimler” metin görselleri .....	112
Resim 9. E16 kodlu öğrencinin Kapadokya deneyiminin yansıması.....	117
Resim 10. Bazı öğrencilerin “Gezelim Görelim” hakkındaki çağrışımları.....	117
Resim 11. E12 kodlu öğrencini “Gezelim Görelim” hakkındaki geçersiz çağrışımları	118
Resim 12. “Adıyaman” başlıklı dijital öyküden kareler .....	120
Resim 13. “Gezelim, Görelim!” metin görselleri.....	121
Resim 14. E2 kodlu öğrencinin çalışma kâğıdı.....	125
Resim 15. K1, K2, E2,E9, E13, E14 kodlu öğrencilerin “Sabiha Gökçen” hakkındaki çağrışımları.....	128
Resim 16. “Sabiha Gökçen” başlıklı dijital öyküden kareler.....	129
Resim 17. E9 ve E14 kodlu öğrencilerin Yunus Emre hakkındaki çağrışımları .....	136
Resim 18. “Yunus Emre” başlıklı dijital öyküden kareler .....	136
Resim 19. E10 kodlu öğrencinin Yunus Emre ile ilgili hikâyesi.....	142
Resim 20. Öğrencilerin “Zümrüdüanka Kuşu” ile ilgili çizimleri .....	147
Resim 21. “Zümrüd-ü Anka Kuşu veya Simurg” başlıklı dijital öyküden kareler .....	148
Resim 22. “Masallar” başlıklı dijital öyküden kareler .....	154
Resim 23. Öğrencilerin “Nergis” ile ilgili çizimleri .....	161
Resim 24. “Nergis” başlıklı dijital öyküden kareler .....	163

# BÖLÜM I

## GİRİŞ

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, günümüzde popüler bir alana dönüşmüştür. Ancak tarihsel arka planı düşünüldüğünde bazı çalışmaların var olmasına rağmen yakın zamana kadar kurumsal ve sistemli çalışmaların hayata geçirilemediği fark edilmektedir. Kaşgarlı'nın Araplara Türkçe öğretmek amacıyla yazdığı divanı dikkate alındığında mazisi çok eskilere dayanan Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin (Açık, 2008), yakın bir zamanda ivme kazanmaya başladığı görülmektedir.

Yunus Emre Enstitüsünün kurulması, yurtiçi ve yurtdışında çeşitli Türkçe öğretim merkezlerinin açılması, kitap, makale, bildiri, tez ve proje çerçevesinde akademik çalışmaların artması, yüksek lisans ve doktora programlarının açılması yakın zamandaki önemli ve etkili gelişmelerdir. Kısa bir zaman diliminde önemli mesafeler kat edilmesine rağmen alanda bazı sorunlar yaşanmaktadır. İlgili literatür incelendiğinde alfabe ve sesletim (Biçer, Çoban & Bakır, 2014; Şengül, 2014; Tüm, 2014; Candaş Karababa, 2009), temel dil becerileri (Nurlu & Kutlu, 2015; Biçer, Çoban & Bakır, 2014; Açık, 2008), materyal (Yıldız, 2015; Yılmaz & Talas, 2015; Durmuş, 2013; Arslan & Adem, 2010), öğretim programı (Yıldız, 2015; Candaş Karababa, 2009), öğretim ortamları (Durmuş, 2013; Candaş Karababa, 2009) gibi çeşitli konularda sorunların olduğu da görülmektedir.

Literatürde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili yaşanan çeşitli sorunlara yer verilmektedir. Gelişmekte olan bir alan ve referans kaynaklar yetersiz olduğu için sorunların fazla olması kaçınılmaz bir durumdur. Ancak yaşanan sorunların ayrıntılı olarak ele alınması ve çözüm aranması da olası bir karşılıktır. Bu duruma sorunların çözümüne yönelik yürütülen eylem araştırmaları örnek olarak gösterilebilir (bk. Takıl, 2016; Bülbül, 2015; Karabayır & Derzinevesi, 2015).

Sorunların çözümünde genellikle kurumlardan adım atılması beklenir. Ancak bu durum, sorunların çözümünün ertelenmesine, daha da büyümesine hatta çözümsüz kalmasına bile



sebeptir. Özellikle de sorunlar öğrenci merkezli ise çözümün gecikmesi daha da kritik sonuçlar doğurabilir.

Sorunların çözümünde akla gelen önemli aktör öncelikle öğretmen olmalıdır. Çünkü öğretmenler, hedef kitle ile en çok vakit geçiren ve hedef kitleyi en iyi tanıyan kişilerdir. Mete (2012), öğretmenler açısından sorunlara şu şekilde yaklaşmaktadır: Öğretmenlerin çözebileceği ve çözemeyeceği sorunlar.

Öğretimden kaynaklı sorunlar öğretmenlerin çözebileceği sorunlardır. Öğretmenler, öğretimin öznesi oldukları için diğer paydaşlara göre daha gerçekçi ve pratik çözümler üretme potansiyeline sahiptirler. Aslında tam bu noktada öğretmenin gücü ortaya çıkmaktadır: Değişirme ve dönüştürme.

İçinde yaşadığımız çağ için farklı adlandırılmalar kullanılsa da teknoloji ve hız çağı olduğu gerçeği yadsınamaz. Teknoloji hayatın her alanında insanları etkilemeyi başaran bir araçtır. Artık günümüzde teknolojiye kayıtsız kalmak hayatın kapsama alanından çıkmak anlamına gelmektedir. Teknolojiyi bir atomun çekirdeği gibi düşünürsek insanlar da elektrona benzetilebilir. Çünkü hayatın merkezinde artık teknoloji ve onun etrafında dönen insanlar vardır. Bu olguyu anlamak için kısa bir sosyal gözlem yeterlidir. Kendinize “Öğrencilerin ellerinde neler var?” sorusunu sorun ve sonra gelişigüzel gözlem yapınız. Kendi ellerimize baktığımızda ellerimizden başka bir şey görmesek de öğrencilerin ellerine baktığımızda teknolojiyi görürüz. Çünkü teknoloji, onlara bizim tam olarak idrak etmekte zorlandığımız bambaşka bir kimlik kazandırmıştır. “Günümüz öğrencileri teknoloji ve internet ile yetişmektedir” (Gabel, 2011, s. 24). Öğrenciler artık dijital yerliler (Prensky, 2001), net jenerasyonu (Oblinger & Oblinger, 2005; Tapscott, 1999), Z kuşağı (Somyürek, 2014) gibi farklı isimlerle adlandırılmaya başlanmıştır. Bu adlandırmaların ortak özelliği ise değişen zamanın ve teknolojinin etkisiyle öğrencilerde yaşanan dönüşümü ortaya koyabilmektir.

Günümüz öğrencilerinin sorunlarını çözmeye ve ilgisini çekmeye geleneksel uygulamalar artık yetersiz kalabilmektedir. Somyürek (2014) de geleneksel öğrenme koşullarının öğrencilerin ilgisini çekmeye yeterli olamayacağı düşüncesini aktarmaktadır. Değişen öğrenen özellikleri dikkate alındığında öğretmenlerin tespit ettikleri bazı sorunlara çözüm üretebilmek için teknolojiye başvurmaları gerektiği görüşü ön plana çıkmaktadır. Bir başka deyişle öğretmenler teknoloji yoluyla sorunlara çözüm arayabilirler. Dijital öyküler, öğretmenler için yeni bir çözüm yolu olabilir. Akla başka araçlar değil de niçin

dijital öykülerin kullanılması gerektiği sorusu gelmektedir. Çünkü kullanım kolaylığı, ekonomiklik ve kolay ulaşılabilirlik özelliklerine sahip dijital öyküler (Yamaç, 2015; Sawyer & Willis, 2011; Robin, 2008a; Bull & Kajder, 2004), çok boyutlu ve işlevsel araçlar olmaları sebebiyle dikkat çekmektedir.

Dijital öykü, geleneksel öykülerin teknoloji ile donatılmış hâlidir. “Geleneksel olarak anlatılan öykülerin 21. yüzyıl öğrenen özelliklerine göre yeniden düzenlenmiş formu dijital öykülerdir” (Haliloğlu Tatlı, 2016, s. 219). Dijital öyküler kullanılarak gerçekleştirilen öykü anlatımına dijital öyküleme denilmektedir. Hem geleneksel öykü anlatımını hem de teknoloji kullanımı ve üretimini içermektedir. “Öykü anlatımı, öğretimin en eski biçimidir; muhtemelen de öğrenmenin en iyi yoludur” (Stanley & Dillingham, 2011, s. 24). Dijital öyküleme, öğretme ve öğrenme açısından çok güçlü bir araç olan öykü anlatımının, çağın ihtiyaçlarına göre geliştirilmiş ve dönüştürülmüş hâlidir.

Dijital öykülerde konu sınırı yoktur (Menezes, 2012). Konu özgürlüğü farklı türlerde dijital öykülerin oluşmasına olanak sağlamıştır. Bu çeşitlilik alandaki araştırmacılar tarafından sınıflandırılmaya çalışılmıştır. Robin (2006), Garrety (2008), Gregori-Signes ve Pennock-Speck (2012) birbirinden farklı dijital öykü türleri sınıflamıştır. Robin (2006) kişisel, tarihî ve eğitici (bilgilendirici) olmak üzere dijital öyküleri temel olarak üçe ayırmıştır. Alanda genellikle bu sınıflandırma dikkate alınmaktadır. Kişisel dijital öykülerde öğrenciler kendi deneyimlerini aktarmakta, tarihi dijital öykülerde tarihsel olaylara yer verilmekte ve eğitici dijital öykülerde ise öğrenme ve öğretme ön plana çıkmaktadır.

Dijital öyküleme, öğrenciler ve öğretmenler için etkili bir öğrenim ve öğretim aracıdır (Robin, 2006). Öğrenciler açısından dijital öyküleme süreci farklı becerilerin öğrenimine açık bir süreçtir. Öğrenme sürecini kişiselleştiren dijital öyküleme (Van Gils, 2005); öğrencilerin araştırma, yazma, organizasyon, teknoloji, sunum, mülakat, problem çözme ve değerlendirme gibi becerilerinin gelişmesine katkı sağlar (Robin, 2006). Öğretmenler için teknolojiyi derslerine entegre etme fırsatı sunan bir öğretim aracıdır. Öğrenci merkezli bir uygulama olan dijital öykülemede (Vinogradova, Linville & Bickel, 2011), öğretmenler rehberlik ederek öğrencilere fikir verir (Ohler, 2008).

Dijital öykülemeyi farklı öğretim yaklaşımı ve öğrenme yöntemleri çerçevesinde kullanabilirler. Yapılandırmacı anlayışa uygun bir araçtır. Proje tabanlı öğrenme (Frazel,

2010; Barrett, 2006), dijital öyküleme için ideal bir öğrenme yöntemidir. Ayrıca dijital öyküleme çoklu zekâ kuramı çerçevesinde de uygulanabilir (Frazel, 2010).

Dijital öyküleme, görsel ve işitsel olduğu için çok duyulu öğrenmeye zemin oluşturur. Bu yolla hem göze hem de kulağa hitap ederek farklı öğrenme stillerine sahip öğrenciler için uygun bir ortam sağlar. “Nitekim öğrenmelerin çoğu görsel ve işitsel yolla elde edilen verilerin işlenmesinden oluşur” (Tezci, 2011, s. 15). “Yabancı dil eğitiminde görsel ve işitsel araçlar, öğretimin daha etkili olmasını sağlamakta, öğrenci ilgisini derse çekmekte, verbalizmi azaltmakta ve sınıf içinde doğal ortamın oluşmasına zemin hazırlamaktadır” (Demirel, 2011, s.30).

Dijital öyküleme, okulöncesinden yetişkinlere kadar herkese hitap eden bir araçtır. Dijital öyküleme farklı yaş seviyelerinde (Altınışık & Şen, 2016) ve her öğrenim düzeyinde (Haliloğlu Tatlı, 2016) kullanılabilen bir araçtır. Okul öncesi (Kocaman-Karoğlu, 2015b; Kocaman-Karoglu, 2015c), ilkokul (Çıralı & Koçak Usluel, 2014; Lipschutz, 2010), ortaokul (Ergül Sönmez & Urfalı Dadandı, 2015; Gregori-Signes, 2014), lise (Yang & Wu, 2012) ve üniversite (Ceylan & Kabakçı Yurdakul, 2016; Göçen Kabaran & Duman, 2016; Göçen & Aldan Karademir, 2015; Kılıç & Sancar Tokmak, 2015; Karakoyun & Kuzu, 2014) düzeyinde kullanıldığına literatürde yer verilmektedir. Değerler (Yürük & Atıcı, 2016), fizik (Kotluk & Kocakaya, 2016), okul öncesi (Toki & Pange, 2014; ), öğretmen (İslim & Yıldırım, 2016), tasarım (Ertaş, 2015), tıp (Sandars & Murray, 2009) ve yabancı dil (Tatlı & Aksoy, 2015) eğitimlerinde kullanıldığı da literatüre geçmiştir.

1990’lı yıllardan beri dünyada gittikçe artan dijital öykü kullanımı ve uygulamaları (McWilliam, 2009), özellikle son dönemde Türkiye’de çeşitli alanlarda çalışılmaktadır (Aitkuzhinova-Arslan, Gün & Üstünel, 2016; Kocaman-Karoğlu, 2016; Tatlı & Bayramoğlu, 2015; Turgut & Kışla, 2015; Karakoyun, 2014; Kaya, 2014; Kurudayıoğlu & Bal, 2014; Sever, 2014; Demirer, 2013; Kahraman, 2013; Yüksel, 2011). Bu çalışmada, Türkiye’de son dönemde ilgi duyulan ve çalışmalara konu olan dijital öykülerin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanımı ele alınacaktır. Dijital öyküler, yabancı uyruklu öğrencilerin önceden bilgi sahibi olmadıkları veya yetersiz bilgilerinin olduğu belirli konularda bilgi kazandırmak amacıyla kullanılacak ve bu süreç ayrıntılı bir şekilde betimlenmeye çalışılacaktır.

### 1.1. Problem Durumu

Araştırmacı, yabancı dil olarak Türkçe öğretirken öğrencilerin bazı metinlerde zorlandıklarını ve bu durumun okuma-anlama sürecini etkilediğini gözlemlemiştir. Söz konusu metinlerin özellikle kültürel ögeleri içerdiği tespit edilmiştir. Farklı kültürlerden gelen öğrencilerin bu durumu yaşaması şaşırtıcı değildir çünkü öğrenciler genellikle metinde geçen kültürel ögelere dair yaşantı geçirmemiş ve herhangi bir bilgiye sahip değildirler. Bazen de öğrencilerin yetersiz veya yanlış bilgilere sahip oldukları gözlemlenmiştir. Her ne kadar yaşanan bu durum, doğal olarak algılansa da okuma-anlamayı etkileyen önemli bir faktör olması sebebiyle özölmesi gereken bir sorun olduğu düşünölmektedir. Bu kapsamda araştırmada cevabı aranan temel soru şudur:

Okuma öncesi etkinliklerde dijital öykü kullanımının yabancı uyruklu öğrencilerin arka plan bilgilerini oluşturması ve geliştirmesi ekseninde okuma-anlama sürecine katkı sağlama durumu nasıldır?

### 1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı en basit şekliyle araştırmacının uygulamada tespit ettiği bir soruna çözüm aramasıdır. Araştırmacı öğrencilerin okuma-anlama sürecinde özellikle Türk kültürü ve Türkiye ile ilgili konular başta olmak üzere bazı konularda sorun yaşadıklarını gözlemlemiştir. Bu sorun metin işleme sürecini olumsuz etkilemekte ve öğrencilerin performanslarını düşürmektedir. Bu sebeple araştırmacı ilk önce problemi netleştirmiş ve bu problemin çözümüne yönelik eylem planı hazırlamıştır.

Araştırmacı, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Erciyes Üniversitesi ERSEM’de yürüttüğu yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kursunda okuma öncesi etkinliklerde dijital öykü kullanarak yabancı uyruklu öğrencilerin belirlenmiş konularda arka plan bilgilerini oluşturmalarına ve geliştirmelerine katkı yapmayı amaçlamıştır.

Araştırmacı eylem araştırması yaparak öğretmenlere sorunların çözümüne nasıl sistematik yaklaşılacağını da göstermeyi amaçlamıştır. Ayrıca yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dijital öykülerin kullanımı konusunda hem araştırmacıların dikkatini çekmek hem de alanın gelişimine katkı sağlamak hedeflenmiştir.

### 1.3. Araştırmanın Önemi

Bu araştırmanın katılımcılar, araştırmacı, ders ve alan açısından önem taşıdığı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın katılımcılar açısından temel önemi, öğrenim süreçlerine doğrudan etki etmesidir. Yabancı uyruklu öğrencilere bilmedikleri konularda bilgi kazandırılarak okuma süreçlerine katkıda bulunulmuştur. Bu sayede öğrencilerin metinleri anlamlandırmasında arka plan bilgilerini harekete geçirmeleri sağlanmıştır. Öğrencilerin metinleri anlamaları kolaylaştırılmıştır. Ayrıca öğrenciler uygulamalı bir araştırmada yer alarak deneyim sahibi olmuş ve araştırma sürecine yönelik farklı kazanımlar elde etmişlerdir. Öğrencilerin lisans ve lisansüstü eğitim alacakları düşünüldüğünde araştırma sürecinde yer almaları, gelecekteki akademik dersleri ve yürütecekleri araştırmalar açısından önemli bir deneyim olarak değerlendirilmektedir.

Araştırmacı açısından önemi ise mesleki gelişimini sağlaması, sınıfındaki bir soruna çözüm üretmesi, sorumluluk duygusunu kuvvetlendirmesi, araştırma becerilerini geliştirmesi, eylem araştırmasında derinleşmesi ve öz değerlendirmeye sevk etmesidir.

Araştırmacı aynı zamanda uygulama öğretmeni olarak görev yapmıştır. Bu süreçte öğrencilerle geçirilen vakit, öğrencilerin detaylı olarak ele alınması, gözlem ve görüşmeler, yansıtıcı düşünme süreci, öğretime eleştirel yaklaşma, yenilikleri sınıfa aktarma araştırmacının mesleki gelişimine katkıda bulunmuştur. Sınıfta bir soruna çözüm üretilmesi, araştırmacının problem çözme becerisini geliştirerek özgüvenini artırmıştır. Sorunların çözümünde öğretmenlerin başrolde olması gerekliliğini ortaya çıkarmıştır.

Araştırmanın ders hedefleri açısından da önemli katkısı olmuştur. Öğrencilerin daha önce hiç görmedikleri ve bilmedikleri dijital öyküler, dersleri sıradanlıktan kurtarmıştır. Derslere farklı bir soluk getirmiş, öğrencilerin ilgisini çekmiş ve olumlu bir sınıf ikliminin oluşmasını sağlamıştır.

Araştırma yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dijital öykülerin kullanımını ele alan ilk çalışmalardan olması dolayısıyla literatüre katkı açısından önemlidir. Uygulamada yaşanan sorunlara çözüm bulunması konusunda sistematik bir yaklaşımı betimleyerek literatüre katkı sağlamaktadır. Aynı zamanda farklı sorunlar tespit eden araştırmacılara ve öğretmenlere problem çözme adımlarını göstererek bir yol haritası sunmaktadır.

#### 1.4. Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırma, aşağıdaki varsayımlara dayandırılarak yürütülmüştür:

1. Okuma-anlama sürecini etkileyen farklı unsurlar bulunur. Arka plan bilgisi de okuma sürecinde anlam kurmayı etkileyen bir unsurdur.
2. Öğretmenin okuma öncesi gerçekleştirdiği uygulamalar, yabancı uyruklu öğrencilerin okuma anlama becerisini etkiler.
3. Öğretmenin okuma öncesi kullandığı görsel ve işitsel materyaller, yabancı uyruklu öğrencilerin okuma anlama becerisini etkiler.
4. Öğretmenlerin okuma öncesi gerçekleştirdiği uygulamalar ve kullandığı materyaller; hedef kitleye, öğretim programına ve ders kitabına göre şekillenir.
5. Araştırmanın uygulayıcı (öğretmen) tarafından doğal (sınıf) ortamda yürütülmesi, araştırmanın kalitesini artırır.
6. Yabancı uyruklu öğrenciler, araştırma kapsamında ders içi ve ders dışı ortamlarda doğal davranmışlardır.

#### 1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmanın sınırlılıkları farklı açılardan aşağıda sıralanmıştır:

1. Tarih bakımından 2015-2016 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.
2. Kurum bakımından ERSEM ile sınırlıdır.
3. Katılımcılar bakımından 1 araştırmacı öğretmen, 19 yabancı uyruklu öğrenci<sup>1</sup> ve 2 uzman ile sınırlıdır.
4. Türkçe kur düzeyi açısından A2 ve B1 ile sınırlıdır.
5. Uygulama süreci 14 hafta ve 8 dijital öykü ile sınırlıdır.
6. Veri toplama araçları araştırma günlüğü, dokümanlar, gözlemler, görüşmeler ve ses kayıtları ile sınırlıdır.

---

<sup>1</sup> A2 kurunda 19 olan öğrenci sayısı B1 kurunda 18'e düşmüştür.

## 1.6. Tanımlar

**Çoklu ortam:** “Düz metin yanında, sesin, durağan ve hareketli resimlerin, animasyonların, grafik, tablo vb. formların birden fazlasının, etkili, verimli ve çekici bir bilgi sunumu için bilgisayar ortamında birlikte işe koşulmasıdır” (Kuzu, 2011, s. 3).

**Dijital öykü:** Geleneksel öykülerin, en az iki veya daha fazla çoklu ortam ögesi içeren dijital hâlidir.

**Dijital öyküleme:** Öykülerin en az iki veya daha fazla çoklu ortam ögesi kullanılarak dijital yolla anlatımıdır.

**Eylem araştırması:** “Uygulayıcının doğrudan kendisinin ya da bir araştırmacı ile birlikte gerçekleştirdiği ve uygulama sürecine ilişkin sorunların ortaya çıkarılması ya da hâlihazırda ortaya çıkmış bir sorunu anlama ve çözmeye yönelik sistematik veri toplamayı ve analiz etmeyi içeren bir araştırma yaklaşımıdır” (Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 333).

**Paradigma:** “Gerçeğin belli bir şekilde yorumlanması ile ortaya çıkan düşünce ya da inançlar çerçevesidir” (Christensen, Johnson & Turner, 2015, s. 570).

## BÖLÜM II

### GENEL BİLGİLER

#### 2.1. Öykü

Kelime anlamı olarak öykü<sup>2</sup>, “ayrıntılarıyla anlatılan olay” anlamına gelmektedir (TDK, 2005, s. 1553). “Öykü, hikâye kelimesine karşılık olarak kullanılmaya başlanmıştır” (Tonga, 2008, s. 378). Öykülerde yaşanmış ya da yaşanması mümkün olaylar ele alınır (Göçer, 2014; Aktaş & Gündüz, 2005). Teknik açıdan “her öyküde belli bir olay, olayın geçtiği mekân (yer), olayın gerçekleştiği zaman dilimi ve olayı gerçekleştiren kişiler (şahıs kadrosu) bulunur” (Aktaş & Gündüz, 2005, s. 207).

Öykü, insanoğlunun kendisini ifade ederken kullandığı kadim bir anlatım türüdür. Geçmişten günümüze öyküler, toplum hayatında önemli bir araç olarak görülmüştür (Wang & Zhan, 2010). İnsanlar öykülerini kimi zaman mağara duvarlarında resimlerle aktarmışlar, kimi zaman sözlü olarak kulaklara kazımışlar, kimi zaman da yazılı olarak miras bırakmışlardır. Ancak insanoğlunun zamana ve mekâna aldırmadan farklı şekillerde öyküsünü anlatmayı başardığı görülmektedir.

Günümüz insanının öyküsünde teknoloji önemli bir yere sahiptir. “Öykü anlatmak ve dinlemek, dijital teknolojilerin sunduğu olanaklarla daha kolay ve erişilebilir bir şekle dönüşmüştür.” (Baki, 2015, s. 25). Teknoloji insanoğlunun öyküsünü başka bir yöne çevirmiş ve artık öyküler bambaşka bir hâle bürünmüştür. Teknoloji alanındaki hızlı gelişmeler sonucunda “dijital öykü” kavramı ortaya çıkmıştır.

#### 2.2. Dijital Öykü

Dijital öykü, geleneksel öyküye kıyasla oldukça yeni bir tabirdir. Dijital öykü kavramı, 1994 yılında San Francisco Dijital Medya Merkezi<sup>3</sup> kurucuları arasında bulunan Joe

<sup>2</sup> Öykü kelimesi, bu çalışmanın genelinde hikâye kelimesi ile eş anlamlı olarak kullanılmıştır.

<sup>3</sup> Bu merkez, 1998 yılında Berkeley’ye taşınmış ve ismi Dijital Öyküleme Merkezi olarak değiştirilmiştir.



Lambert'in öncülük ettiği çalışmalar ile yaygınlık kazanmaya başlanmıştır. Lambert'in (2006) dijital öykülemenin yedi ögesi çerçevesinde öykü anlatma düşüncesiyle gelişmeye başlamıştır.

1990'lardan beri, dijital öykü kullanımı ve uygulamaları gittikçe artmıştır (McWilliam, 2009). Türkiye'de son dönemde çalışmalar yapılmasına ve tanınmaya başlanmasına rağmen (bk. Aitkuzhinova-Arslan, Gün & Üstünel, 2016; Kocaman-Karoğlu, 2016; Tatlı & Bayramoğlu, 2015; Turgut & Kışla, 2015; Karakoyun, 2014; Kaya, 2014; Kurudayıoğlu & Bal, 2014; Sever, 2014; Demirer, 2013; Kahraman, 2013; Yüksel, 2011, İnceelli, 2005), birçok ülkede özellikle Amerika Birleşik Devletleri'nde bilinen ve kullanılan bir araçtır. Teknolojik araç-gereçlerin kullanım kolaylığı, ekonomik ve kolay ulaşılabilir olması (Yamaç, 2015; Sawyer & Willis, 2011; Robin, 2008a; Bull & Kajder, 2004), her geçen gün dijital öykülerin yaygınlaşmasını sağlamaktadır.

### **2.3. Dijital Öykü Türleri**

Dijital öykülerin birçok farklı türü bulunur (Frazel, 2010; Robin, 2006). Dijital öykülemenin doğası, hem öykü anlatımının hem de dijital tasarımın öznel bir süreç ve yeniliklere açık olması itibarıyla her an yeni türlerin ortaya çıkması için uygun bir zemine sahiptir. Örneğin Garrety (2008) dijital öyküleri beş kategoride sınıflamaktadır: Geleneksel dijital öyküler, öğretici dijital öyküler, proje tabanlı oluşturulan dijital öyküler, sosyal adalet ve kültür temalı dijital öyküler ve kişiyi yansıtan dijital öyküler. Robin'e (2006) göre dijital öykü türleri üç alt başlıkta toplanabilir: Kişisel, tarihi ve eğitici (bilgilendirici) dijital öyküler. Bu bölüme sosyo-politik ve daha farklı dijital öykü türlerinin de eklenebileceğini aktaran Gregori-Signes ve Pennock-Speck (2012), dijital öyküleri sosyal ve eğitsel olarak ikiye ayırmaktadır. Bu çalışmada, Robin (2006) tarafından gerçekleştirilen tür tasnifi esas alınmıştır.

#### **2.3.1. Kişisel Dijital Öyküler**

Yazar (öğrenci), kişisel öyküde kendi deneyimlerini anlatır (Robin, 2008a). Bu türde, bir insanın hayatındaki önemli olaylara yer verilir (Robin, 2006). Anılar, deneyimler ve önemli yaşantılar özgün bir şekilde aktarılır (Yüksel Arslan, 2013). "Kişisel öyküler,

deneyimlenen sürecin, kazanılan tecrübe ve becerinin karşı tarafa yansıtılmasını sağlayan etkili bir dijital öykü türüdür” (Haliloğlu Tatlı, 2016, s. 224).

Önemli olayların ele alındığı bu türün, öğrencilere sağladığı farklı yararlar bulunur. Öncelikle öğrenci kendi öyküsünü paylaşma fırsatı bulurken diğer öğrenciler de bu öykülerden istifade ederler. Zengin bir öğrenme ortamı oluşur.

Her bir öğrencinin, diğer öğrencilerden farklı ve onlarla benzer yönleri bulunur. Çoğu zaman benzerlikler sorun olmaz, ancak farklılıklar yüzünden sık sık problemler yaşanabilir. Kişisel öyküler, sınıf ortamında farklılıklara saygı duyulmasını sağlar. Çünkü her öğrenci farklı çevreden gelmekte ve o çevrenin vermiş olduğu kültürel kodları kişisel öyküsünde yansıtmaktadır. Bu sebeple kişisel öyküler, öğrencilerde farklılıkların zenginlik olduğu algısını geliştirir ve sınıf ortamlarında çok kültürlülüğü destekler.

### ***2.3.2. Tarihî Dijital Öyküler***

“Tarihî değeri olan olayların yansıtıldığı öykülemelerdir” (Ceylan & Birinci, 2013, s. 145). Keşifler, buluşlar, savaşlar, zaferler, yenilgiler, efsaneler, destanlar gibi konular ele alınabilir. “Özellikle tarihî içeriği olan derslerde, öğrencilerin konu hakkında bilgi edinmelerini ve olayları bakış açısıyla yeniden yorumlamalarına olanak sağlar” (Baki, 2015, s. 31).

Bu türde, tarihî bir olay dokusuna uygun materyallerle öykülenmektedir. “Sınıf ortamında, öğrenciler geçmişteki olaylara derinlik ve anlam katmak için tarihî fotoğrafları, gazete manşetlerini, konuşmaları ve hâlihazırdaki diğer materyalleri kullanabilirler” (Robin, 2008a, s. 225). Örneğin Çanakkale zaferinin anlatılacağı bir dijital öyküde, bu dönemin atmosferini başarılı bir şekilde yansıtabilmek adına ilgili filmler, fotoğraflar, kartpostallar, mektuplar vd. materyaller tercih edilmelidir.

### ***2.3.3. Eğitici (Bilgilendirici) Dijital Öyküler***

Bilgi vermeyi amaçlayan dijital öykülerdir. Bu tür öyküler, eğitsel bir amaç doğrultusunda oluşturulup öğretim aracı olarak kullanılmaktadır (Gregori-Signes, 2008a). Müfredatın bir parçası olarak okul bağlamında üretilmekte ve geliştirilmektedir (Gregori-Signes & Pennock-Speck 2012). “Öğretmenler, öğrencilerine matematik ve

bilimden sanat, teknoloji, tıp eğitimine birçok konuda bilgi sunmak için bu dijital öykü türünü kullanabilirler” (Robin, 2008a, s. 224-225).

Eğitici dijital öyküler, öğrencilerin kendi kişisel görüşlerini de içerebilir. Ancak öğretme ve öğrenme amacıyla oluşturulan bir araç olduğu göz ardı edilmemelidir (Gregori-Signes, 2008b). Öğrencilerin kişisel görüşleri, eğiticilik işlevinin önüne geçmemelidir. Aksi takdirde eğitici dijital öyküler kişisel öykülere dönüşebilir.

Dijital öykü türlerini kesin bir şekilde birbirinden ayırt etmek bazen mümkün olmayabilir. Çünkü dijital öykü türleri, ayrı ayrı kullanabildiği gibi harmanlanarak da kullanılabilir. Bir dijital öyküde hem kişisel yaşantılar hem de tarihî olaylar aynı anda ifade edilebilir. Robin (2006; 2008) tarafından dile getirilen otobiyografik öyküler, her üç türün bir arada kullanıldığı güzel bir örnektir.

#### 2.4. Dijital Öyküleme

Dijital öyküleme<sup>4</sup>, 1990’ların başından itibaren var olmasına karşın dünyanın her yerinde kabul görmüş ortak bir tanıma sahip değildir (Hayes & Matusov, 2005). Kısa bir geçmişe sahip dijital öykülemenin birçok tanımı yapılmıştır (Gabel, 2011).

Dijital öyküleme, en basit şekliyle farklı çoklu ortam araçlarını bir arada kullanarak yapılan öykü anlatımıdır. Geleneksel öykü anlatımının teknoloji ile bütünleştirilmiş hâlidir. Modern teknolojinin geleneksel öykü ile bir araya gelmesi (Nguyen, 2011), bir başka deyişle geleneksel öykü anlatımının çağdaş bir yoludur (Malita & Martin, 2010; Wang & Zhan, 2010). Alexander’a (2011) göre “dijital öyküleme, dijital teknolojilerle öykü anlatmaktır” (s. 3). Dijital öykülemeyi daha detaylı tanımlamak da mümkündür.

“Dijital öyküleme, geleneksel öyküleme tekniğinin video, görsel, ses ve müzik gibi dijital içerikler ile bir araya getirilmesiyle oluşturulmuş yeni nesil öyküleme yaklaşımıdır” (Haliloğlu Tatlı, 2016, s. 219).

Frazel’e (2010) göre “dijital öyküleme, iletişim araçlarının sözlü ve yazılı anlatımı zenginleştirmek ve geliştirmek üzere harmanlandığı bir süreçtir” (s. 9).

<sup>4</sup> Türkçe literatürde İng. digital storytelling kelime grubuna karşılık dijital öykücülük (Sever, 2014), dijital hikâye anlatımı (Kaya, 2014; Kurudayıoğlu & Bal, 2014; İnceelli, 2005), dijital hikâyecilik (Kahraman, 2013) ve dijital öykü anlatımı (Yüksel, 2011) şeklindeki kelime gruplarının kullanıldığı görülmüştür. Bu çalışmada, Karakoyun (2014) ve Demirel (2013) tarafından da kullanılan dijital öyküleme kelime grubunun kullanılması tercih edilmiştir.

“Dijital öyküleme; resim, video, müzik ve genellikle yazarın kendi sesiyle yaptığı anlatım gibi çeşitli çoklu ortam bileşenleri ile orijinal bir öykü veya senaryoyu kombine eden kısa bir film oluşturma sürecidir” (Dogan & Robin, 2008, s. 902).

“Dijital öyküleme; dijital metin, görsel, video ve sesin bir arada kullanılmasıyla bilgisayar ortamında sunumu gerçekleştirilen çoklu ortam öykü uygulamasıdır” (Chung, 2007, s. 17).

“Dijital öyküleme; dijital bir ortamda metne dayalı anlatım, ses, resim, video ve müziğin sunulma sürecidir” (Figa, 2007, s. 70).

Araştırmacılar tarafından dijital öyküleme farklı şekillerde tanımlanmasına rağmen yapılan tanımlar, çeşitli benzerlikler göstermekte ve temel fikirler yönünden uyuşmaktadır (Xu, Park & Baek, 2011). Literatürdeki dijital öyküleme tanımları, genelde öykü anlatımının görüntü, grafik, ses, video gibi farklı dijital araçlarla bir arada kullanımı fikrinde birleşmektedir (Gabel, 2011; Gregori-Signes, 2008c; Robin, 2008b; Robin, 2006; Dupain & Maguire, 2005).

Dijital öyküleme tanımlarının ortak özelliklerinden birisi çoklu ortam araçlarına değinilmesidir. Ancak çoklu ortam araçları kullanılarak gerçekleştirilen her öyküleme, dijital öyküleme olarak değerlendirilemez. Dijital öykülemeyi, geleneksel öykü anlatımının elektronik biçimi olarak değerlendiren Reinders (2011), dijital öykülemede sıralanan unsurlardan 2 veya daha fazlasının bulunması gerektiğini belirtir: “Metin, ses, müzik, video, fotoğraflar, ekran görüntüleri, diğer resimler ve bunlardan başka dijital medya öğeleri” (s. 2).

Dijital öykülemenin uzunluğu göreceli olarak değişebilir. Ancak eğitim alanında uzunlukları genellikle 2-10 dakika arasında değişmektedir (Menezes, 2012). Bir dijital öykülemenin genellikle çift aralıkla yazılmış bir sayfalık senaryosunun bulunması, 20-25 arası resimden oluşması ve 2-3 dakika uzunluğunda olması yeterli görülmektedir (Haliloğlu Tatlı, 2016; Jakes & Brennan, 2005a). Dijital öykülemede konu sınırı yoktur, Menezes’e (2012) göre akla gelen her şey dijital öykü konusu olabilir.

Dijital öyküleme, kişiselden eğitsel türe kadar geniş bir çeşitliliğe; video, görsel ve karikatür tabanlı olmak üzere pek çok alternatife; yazılı, sözlü ve çoklu medya formunda üretilebilme seçeneğine; internette kişisel bloglarda, sosyal ağlarda veya özel dijital öykü

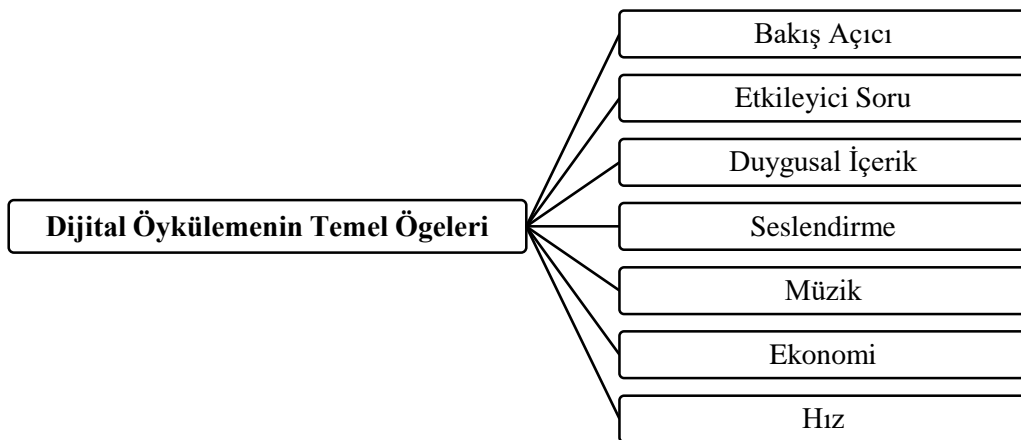
hazırlama siteleri üzerinden sergilenme gibi kendine özgü özelliklere sahiptir (Ribeiro, 2015).

Dijital öyküleme sürecinde teknolojinin önemli bir yeri bulunmaktadır. Öykülemenin dijitale dönüşmesini sağlayan kuşkusuz teknolojidir. Ancak dijital öyküleme sürecinde en önemli unsur öyküdür. Bu gerçek göz ardı edilmemelidir. Stanley ve Dillingham (2011), bu süreçte öykü anlatımının teknolojiden daha önemli olduğunu ve teknolojinin öyküyü zenginleştiren bir araç olduğunu ifade etmektedirler.

Dijital öyküleme, öykü anlatmanın hem geleneksel hem de yenilikçi yolunu bir arada sunmaktadır (Gregori-Signes, 2008b). Bu yolla bilgisayar kullanıcılarına geleneksel öykü yazma sürecinin adımlarını uygulayarak dijital öykü anlatıcısı olma fırsatı sağlamaktadır (Robin, 2008a).

## 2.5. Dijital Öykülemenin Temel Öğeleri

Bir dijital öyküleme, yedi temel öğeden oluşur. Lambert (2006) tarafından yedi öge şu şekilde sıralanmıştır: Bakış açısı, etkileyici soru, duygusal içerik, seslendirme, müzik, ekonomi ve hız. Ancak dijital öykülemenin temel öğeleri araştırmacıların yaklaşımına göre değişebilmektedir. Örneğin Robin ve Pierson (2005), Lambert'in yedi ögesini üzerinde değişiklik yaparak genişletmiş ve on öğeye çıkarmıştır. İnceelli (2005) medya, hareket, ilişki, bağlam ve iletişim olmak üzere dijital öykülemeyi beş bileşende ele almıştır. Aşağıdaki şekilde Lambert'in (2006) ele aldığı yedi öge, temel öğeler olarak sunulmaktadır.



Şekil 1. Dijital öykülemenin temel öğelerinin görünümü (Lambert, 2006)

**Bakış Açısı:** Öykü ile ne anlatmak istenildiği, başka bir deyişle öykünün ne hakkında olacağı ile ilgilidir. Bakış açısı belirlenirken sorulardan yararlanır. “Anlatıcı, nasıl bir öykü anlatmak istediğini ve öyküsünün ne anlama geldiğini kendisine sorarak bu sorulara cevap arar” (Ceylan & Birinci, 2013, s. 146). *Bu öykü ne hakkında olacak?, Bu öykü ile neyi anlatmayı hedefliyorum?, Bu öyküyü oluşturmadaki amacım nedir?* gibi sorularla bakış açısı netleştirilebilir. Sorulara verilen *annem, tatilim, ilk işim hakkında* gibi net kısa cevaplarla yetinilmemeli; gerçekten ne ile ilgili olduğu, altında yatan anlamlarla ortaya koyulmalıdır (Lambert, 2010).

**Etkileyici Soru:** İzleyiciyi öykünün içine çeken unsurdur. İzleyicide merak uyandırma (Ciğerci, 2015; Yüksel Arslan, 2013; Ceylan & Birinci, 2013) ve izleyicinin dikkatini çekme (Ciğerci, 2015; Bull & Kajder, 2004) işlevlerine sahiptir. Dijital öykülemeyi geleneksel olay öyküsü formatında düşünürsek etkileyici soru genellikle giriş bölümünde aktarılır, bu yolla giriş ve gelişme bölümleri izleyici tarafından ilgi ile izlenir. Öykünün başından sonuna kadar izleyicinin zihnini meşgul eden bu soru sayesinde dinleyiciler ile öykü arasında sıkı bir bağ kurulur. İzleyicilerin sıkılmadan öyküyü dinlemesini kolaylaştırır. Her etkileyici soru, öyküsünün sonuç bölümünde cevaplanmalıdır (Yüksel Arslan, 2013; Robin, 2008a).

**Duygusal İçerik:** Öykülerin estetik bir boyutu da vardır. Bu yönüyle insanların duygularına ve beğenilerine hitap eder. “Dinleyen ile kişisel ve güçlü bağlar kurmak yani onunla konuşuluyormuş hissi oluşturmak, onu öykünün bir parçası hâline getirmek duygusal içerik kısmı ile sağlanır” (Ceylan & Birinci, 2013, s. 146). Duygusal içerik doğrudan anlatıcıya bağlıdır. “Anlatıcının öyküsünü kendisinin hazırlamasıyla, yani özgün olmasıyla ortaya çıkar” (Yüksel Arslan, 2013, s. 107). “Öykünün duygusal içeriğinin oluşturulmasında içerik, verilecek mesaj ve hitap edilecek dinleyici kitlesinin özellikleriyle uyumlu bir yapıda estetik bir bakış açısıyla oluşturulmalıdır” (Baki, 2015, s. 33).

**Seslendirme:** Dijital öyküleme sürecinde anlatıcılar, seslerini kullanabilirler. İçeriğe uygun olarak seslerini alçaltabilir veya yükseltebilir, duygu yoğunluğuna göre ağlar veya güler gibi konuşabilirler. Bu yolla vermek istedikleri mesajı ve duyguları daha etkili bir şekilde iletebilirler. Robin’e (2008) göre ses, öyküyü kişiselleştirir ve dinleyicilerin öyküyü anlamlandırmasını kolaylaştırır. “Seslendirme aşamasında amaç; öyküdeki duygusal derinliği aktaracak bir sesle öykü içeriğine uygun vurguyu ve tonlamayı

yapabilmektir” (Baki, 2015, s. 33). “Öykü anlatıcısı; öykünün konusu, içeriği, vermek istediği mesajı ve duygusal içeriği dikkate alarak seslendirme yapmalıdır” (Çiğerci, 2015, s. 37). Dijital öykülemde ses, metni okumak veya olduğu gibi seslendirmek anlamına gelmez. “Okur gibi değil, anlatır ya da olayı yaşar gibi seslendirmek” (Yüksel Arslan, 2013, s. 107), dijital öyküyü anlaşılır ve hissedilir kılar.

**Müzik:** Öyküye fon oluşturacak müziklerin ve seslerin tercih edildiği aşamadır. Okul ile ilgili bir dijital öykülemde, okul ortamını yansıtan öğrenci sesleri, zil sesleri ve diğer seslerin kullanılması örnek olarak verilebilir. “Burada önemli olan seslerin öyküyü temsil edebilme gücüdür. Eğer ki kullanılacak ses öykünün daha iyi kavranmasını sağlayacak ve dinleyicileri öykünün içinde yaşatacaksa bu tür sesler tercih edilmelidir” (Ceylan & Birinci, 2013, s. 147). “Dijital öykülerde dinleyicilerin dikkatini çekmek için önemli bir işleve sahip olan müzik ögesi, öğrencinin öyküsünde sadece kendi sesini tercih etmesi durumunda kullanılmayabilir” (Baki, 2015, s. 34). Ayrıca müzik kullanımında telif hakları da dikkate alınmalıdır (Bull & Kajder, 2004).

**Ekonomi:** Öykünün, detaylara yer verilmeden izleyicilerin anlayabileceği en iyi yolla sunulmasıdır. Robin (2008a), eğitimde kullanılan çoğu dijital öykülerin genellikle iki ile on dakika arasında değişkenlik gösterdiğini ifade etmektedir. “Ekonomi ögesi, ortalama üç dakikalık bir dijital öyküde öykünün sınırlı sayıda kelimelerle ifade edilmesi gerektiğini önerir” (Yüksel Arslan, 2013, s. 107). Bu aşamada, öykünün iletisini en iyi temsil edebilecek görsellerin, metinlerin, müziklerin tercih edilmesi esastır. Aksi hâlde izleyiciler bilişsel açıdan zorlanarak öyküden uzaklaşabilirler.

**Hız:** Dijital öykülemenin ritmini veya temposunu ifade eder. Monoton öyküler, izleyicilerin ilgilerini çekmez ve sıkılmalarına sebep olur (Bull & Kajder, 2004). Öykünün içeriğine göre hız değişkenlik göstermelidir. Bu yolla izleyicileri dijital öyküye çekmek kolaylaşır. Duygusal öykülerde akış hızı yavaşlatılmalı, heyecanı dile getiren tarihî öykülerde akış hızlandırılmalıdır. Ekonomi ile hız ögeleri arasında bir bağlantı söz konusudur (Çiğerci, 2015; Bull & Kajder, 2004). “Dijital öykü yazarı, ekonomi ve hız ögelerini göz önüne alarak hikâyelerinde nelerin tutulması nelerin çıkartılması gerektiğine karar vermelidir” (Çiğerci, 2015, s. 37).

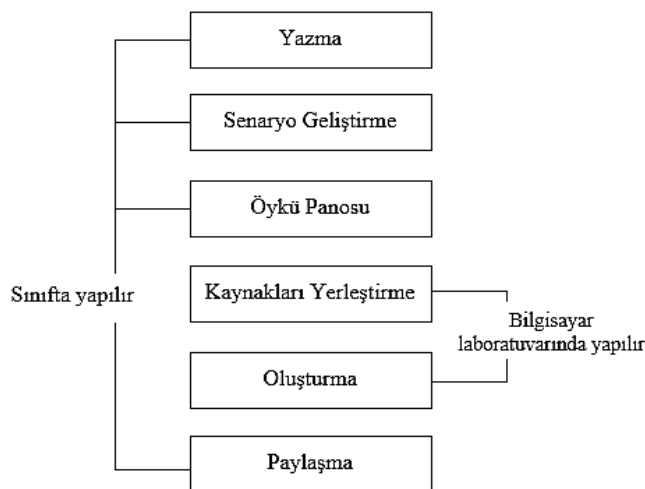
Dijital öykülemenin temel ögelerinden bakış açısı, etkileyici soru, duygusal içerik; Yüksel Arslan’a (2013) göre içerik ile ilgilidir. Bull ve Kajder (2004) de bunların ve ekonomi ögesinin, öykülerin yazma aşamasıyla ilgili olduğunu ifade etmektedir. Yüksel

Arslan'a (2013) göre seslendirme, müzik, ekonomi ve hız öğeleri, öykülerin dijital boyutuyla ilgilidir. Bull ve Kajder (2004) ise ekonomi ögesi hariç sıralanan öğelerin, dijital öykülerin oluşturulma sürecine hizmet ettiğini dile getirmektedir.

## 2.6. Dijital Öykülemenin Aşamaları

Dijital öykülemeyi farklı aşamalara ayırarak gerçekleştirmek mümkündür. İlgili literatür incelendiğinde araştırmacılar tarafından dijital öykülemenin farklı aşamalarda yürütüldüğü görülmektedir.

Jakes ve Brennan (2005a) dijital öykü oluşturma sürecini; yazma, senaryo, öykü panosu, çoklu ortam öğelerini yerleştirme, dijital öykü oluşturma ve paylaşma olmak üzere altı basamakta ele almaktadır. İlk üç basamak geleneksel öykü oluşturma süreciyle benzerlik göstermektedir. Son üç basamak ise dijital unsurların öne çıktığı süreci içermektedir. Jakes ve Brennan (2005a) dijital öykü oluşturma sürecinde yer alan yazma, senaryo geliştirme ve öykü panosu basamaklarının okul ortamında sınıfta; çoklu ortam öğelerini (kaynakları) yerleştirme ve dijital öykü oluşturma basamaklarının ise bilgisayar laboratuvarında yapılabileceğine işaret etmektedir. Paylaşma basamağının da sınıfta veya çevrimiçi bağlantının bulunduğu herhangi bir yerde gerçekleştirilebileceği belirtilmektedir.

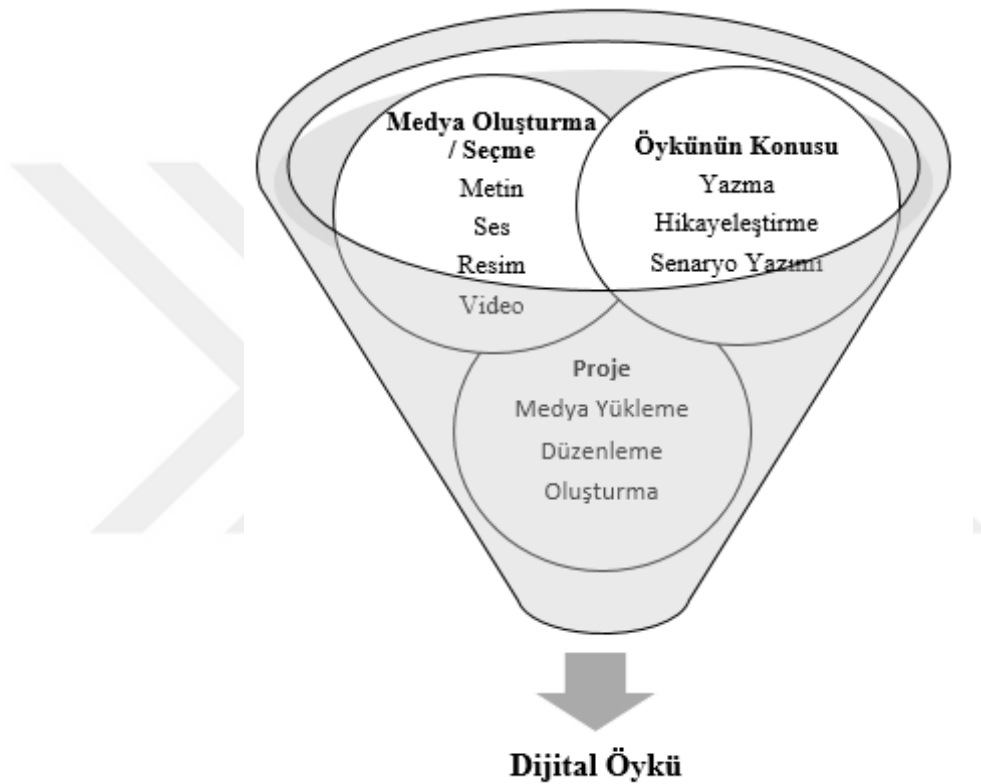


Şekil 2. Dijital öykü oluşturma aşamaları (Jakes & Brennan, 2005a)<sup>5</sup>

<sup>5</sup> Bu şekil, Jakes ve Brennan'ın (2005a) çalışmasından olduğu gibi alınmıştır, ancak çalışmada sayfa numaraları yer almadığı için sayfa numarası belirtilememiştir.



Tolisano (2008), dijital öyküleme sürecini basit bir şekilde 3 adımda ele almaktadır. İlk adımda yazma, öyküleştirme ve senaryolaştırma süreçleri bulunmaktadır. Bu aşamada, kâğıt üzerindeki öykünün hazır hâle gelmesi amaçlanır. İkinci aşamada öykü senaryosuna uygun ses, resim, video, müzik gibi çoklu ortam öğeleri seçilir ve birleştirilir. Dijital öykü hazır hâle gelir. Son aşamada ise dijital öykü bilgisayara yüklenir, izlenir ve paylaşılır. Bu aşamada, hazırlanan materyalin somut bir ürüne dönüştüğü görülür.



Şekil 3. Dijital öykü oluşturma aşamaları (Tolisano, 2008)<sup>6</sup>

Gregori-Signes (2008c), dijital öykülemeyi beş aşamaya ayırır: Senaryo geliştirme, ses kaydetme, elde etme ve işleme, farklı medya türlerini birleştirme, öykünün bitmiş hâlini sunma veya yayımlama. Senaryo geliştirme aşamasında öykü yazılır, dönütler çerçevesinde öykü geliştirilir. Ses kaydetme aşamasında, anlatıcı öyküsünü seslendirir ve kendi sesini kaydeder. Diğer aşamada öykü ile uyumlu görseller araştırılır, bulunur ve öykü çerçevesinde düzenlenir. Takip eden aşamada öyküde kullanılan görseller, sesler, arka plan müzikleri gibi çoklu ortam araçları zaman çizelgesi üzerinde birleştirilir. Son

<sup>6</sup> Bu şekil, Tolisano'nun (2008) blog yazısından olduğu gibi alınmıştır, ancak çalışmada sayfa numaraları yer almadığı için sayfa numarası belirtilememiştir.

aşamada ise oluşturulan dijital öykü sınıfta sunulur veya dijital ortamda yayımlanır. Gregori-Signes'e (2008c) göre bu aşamalar, yabancı dil öğretiminde becerilerin gelişmesine de hizmet eder. Öğrencilerin yazma, konuşma, telaffuz, sunum, araştırma, görsel ve teknolojik okuryazarlık becerileri gelişir.

Frazel (2010), dijital öykülemeyi üç aşamada ele alır: Hazırlık, üretim ve sunum. Hazırlık aşaması, dijital öykünün içerik boyutu ile ilgilidir. Bu bölümde geleneksel okuryazarlık becerileri daha etkindir. Üretim aşaması, dijital boyutu içerir. Bu aşamada, teknoloji okuryazarlığı belirleyici rol oynar. Sunum aşaması ise oluşturulan dijital öykünün paylaşılmasını ifade eder. Frazel'e (2010) göre dijital öyküleme aşamalarının genel görünümü aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

Tablo 1. Dijital Öyküleme Aşamaları (Frazel, 2010, s. 23)

<b>Hazırlık Aşaması</b>
İzleyicileri ve öykünün nasıl sunulacağını veya yayımlanacağını belirlemek
Öykü haritası, zaman çizelgesi oluşturmak
Senaryo yazmak
Öykülemeyi hazırlamak
Biçimlendirici dereceli puanlama anahtarını oluşturmak
<b>Üretim Aşaması</b>
Müzik/ses efektlerini seçmek veya oluşturmak
Görüntü/video seçmek veya oluşturmak
Slaytlar oluşturmak
Özel slayt geçiş efektlerini uygulamak
Video dosyası hâline getirmek
Akran değerlendirmesine başvurmak
CD veya DVD'ye kaydetme
<b>Sunum Aşaması</b>
Sınıfta gösterme
İnternette paylaşma

Haliloğlu Tatlı (2016), dijital öykü oluşturma sürecine daha geniş bir perspektiften bakabilmek için Schuck ve Kearney (2008), Jakes ve Brennan (2005a) ve Kearney (2011) tarafından yapılan çalışmaları dikkate alarak dijital öykülemenin aşamalarını ayrıntılı bir şekilde sunmuş ve bu süreçteki öğrenci rollerine de değinmiştir.

Tablo 2. Dijital Öyküleme Aşamaları (Haliloğlu Tatlı, 2016, s. 226-227)

Süreç	Dijital öykü adımları	Öğrenci rolleri	
Üretim Öncesi	Fikirlerin üretilip geliştirilmesi	Çalışma konusunun ve amacının belirlenmesi, oluşturulacak dijital öykü türünün (kişisel, tarihî ya da bilgilendirici) belirlenmesi ve genel çerçevenin oluşturulması	
	Senaryonun hazırlanması	İçerikte yer alacak karakter ve olayların belirlenmesi	
	Kronolojik olarak olayların sıraya koyulması	Senaryonun olayların oluş sırasına göre düzenlenmesi	
	Duygusal içerik	Sahnelerdeki odak sorunun belirlenmesi, içerikte verilmesi gereken duygusal mesajın hitap edilen kitle ve verilecek mesaj dikkate alınarak oluşturulması	
	Öykü haritasının oluşturulması	Zihin haritası tekniğinden yararlanarak öykü haritalarının oluşturulması	
Üretim	Çoklu ortam öğelerinin araştırılması	Senaryoda ses ve müzikle desteklenmesi gereken sahnelerin belirlenmesi	
	Tasarım	Görsellerin hazırlanması	Dijital öyküde yer verilecek görsellerin (çizim, fotoğraf, resim vb.) oluşturulması
		Ses/müziklerin hazırlanması	Senaryo kapsamında oluşturulacak dijital öykülerin ses kayıtlarının alınması, fon müziklerinin seçilmesi
		Arayüz tasarımı	Dijital öykünün oluşturulacağı yazılımın seçilmesi
	Dijital öykünün oluşturulması	Dijital öyküyü oluşturan ses ve görsel öğelerin birleştirilmesi, senaryoya uygun olarak dijital öykülerin tamamlanması	
Düzenleme	Tamamlanan dijital öykünün ön izleme sonrasında gerekli düzenlemelerin yapılması		
Üretim Sonrası	Öykünün kaydedilmesi	Dijital öykünün kaydedilmesi	
	Değerlendirme	Akran değerlendirmesi	Dijital öykünün küçük bir akran grubuna izletilerek farklı bakış açılarının alınması
		Öğretmen değerlendirmesi	Dijital öykünün öğretmen tarafından izlenerek değerlendirilmesi ve dönütlerin alınması
		Uzman değerlendirmesi	Dijital öykünün uzman tarafından izlenerek değerlendirilmesi ve dönütlerin alınması
	Yeniden düzenleme	Dönütler doğrultusunda dijital öykülere son şeklinin verilmesi	
Dağıtım	Küçük grup sunumu	Geliştirilen dijital öykünün sanal ya da geleneksel sınıf ortamında sunulması ve yorumların alınması	
	Dijital öykülerin yayımlanması	Dijital öykülerin internet ortamında (sosyal ağlar, blog vb.) yayımlanması	

## 2.7. Dijital Öyküleme için Kullanılan Araçlar ve Yazılımlar

Dijital öyküler oluşturulurken farklı aşamalarda çeşitli araç ve yazılımlar kullanılır. Bu sebeple dijital öyküleme için bu araçların ve yazılımların önceden temin edilmesine ardından da bu araçların kullanım bilgisine ihtiyaç duyulur. Özellikle eğitim-öğretim ortamlarında teknolojik alt yapının yeterli olması dijital öyküleme için ön koşuldur. Öğretmen ve öğrencilerin teknolojik araç-gereçleri kullanabilme yeterliğine de sahip olmaları gerekir. Literatürdeki çalışmalar dikkate alındığında dijital öyküleme sürecinde kullanılabilir bazı araçlar şunlardır:

Tablo 3. Dijital Öykülemede Kullanılan Bazı Araçlar (Baki, 2015; Demirer, 2013; Garrety, 2008; Robin, 2006)

<b>Temel Araçlar</b>	Masaüstü, diz üstü ya da tablet bilgisayar, akıllı telefon, vb.
<b>Ses Araçları</b>	Mikrofon, ses kayıt cihazı, mp3/mp4 player, cep telefonu vb.
<b>Görüntü Araçları</b>	Video kamera, fotoğraf makinesi, tarayıcı, cep telefonu vb.
<b>Dinleme Araçları</b>	Kulaklık, hoparlör, vb.
<b>Depolama Araçları</b>	Harici hard disk, flash bellek, CD/DVD, vb.
<b>Gösteri Araçları</b>	Projeksiyon, akıllı tahta, bilgisayar, vb.

“Dijital öyküleme sürecinde kullanılacak malzemeler üzerinde değişiklikler yapmak ve bunları bir araya getirmek amacıyla ses düzenleme, resim düzenleme, dijital video düzenleme, yazma ya da sunum yazılımları kullanılabilir” (Baki, 2015, s. 46). Literatürdeki çalışmalar dikkate alındığında aşağıdaki video oluşturma ve düzenleme yazılımlarının kullanıldığı görülmektedir:

- Adobe Premier Elements
- Imovie
- Photo Story (Windows için Photo Story 3)
- Microsoft PowerPoint
- Movie Maker
- Pinnacle Studio
- Ulead VideoStudio (Ciğerci, 2015; Brenner, 2014; Robin & McNeil, 2012; Gabel, 2011; Stanley & Dillingham, 2011; Reinders, 2011; Rossiter & Garcia, 2010; Sheneman, 2010; Gregori-Signes, 2008b; Sadik, 2008; Robin 2006; Jakes & Brennan, 2005a; Kajder, Bull & Albaugh, 2005; Bull & Kajder, 2004)

**Adobe Premier Elements:** Sürekli geliştirilen kapsamlı bir video hazırlama ve düzenleme programıdır. Profesyonel dijital öyküler hazırlamak için kullanılacak programda resim, ses, Hollywood film efektleri, slowmotion video yavaşlatma gibi pek çok özellik bulunmaktadır. Kullanımı diğer programlarla kıyaslandığında daha güç gelebilir.

**iMovie:** Mac tabanlı işletim sistemlerine sahip bilgisayarlarda kullanılabilen bir yazılımdır. Resimli senaryo taslağı, başlıkları ve geçişleri olan hazır film temaları, gelişmiş yeşil ekran, resim içinde resim, bölünmüş ekran, yerleşik ses efektleriyle etkili dijital öyküler hazırlanabilir. Renkli ses dalgaları duyulanları görselleştirerek ses eklemelerini ve geçişlerini kolaylaştırmaktadır. Programdaki sürükle bırak özelliği kullanım rahatlığı sunmaktadır. Projeler bölümünde hazırladığınız öyküleri depolayabilir ve kolay ulaşım sağlayabilirsiniz.

**Windows için Photo Story 3:** Photo Story 3, Microsoft tarafından Windows XP için geliştirilen kullanıcı dostu ve ücretsiz bir programdır. Akış şeması üzerinde fotoğraf, resim, müzik, ses, farklı efektler, yazı ekleme ve birleştirme seçenekleri sunarak kolay bir şekilde küçük boyutlu dijital öykü hazırlamaya fırsat sunmaktadır. Programdaki akış şeması kullanıcıları yönlendirmektedir. Akış şemasına sırasıyla görseller, görsellere başlık, efekt, ses, müzik ekleyerek adım adım dijital öyküler hazırlanmakta ve WMV formatında kaydedilmektedir. Robin (2006), Photo Story 3'ün çok etkili bir dijital öykü oluşturma programı olduğuna işaret etmektedir. Sadik (2008), öğretmen ve öğrencilerin Photo Story 3'ü beğendiklerini, ilginç ve kolay bulduklarını tespit etmiştir. Gabel (2011) de kullanıcı dostu arayüzü sebebiyle Photo Story 3'ü önermektedir. 2005 yılında piyasaya sürülen program, kullanım kolaylığından dolayı dijital öykü hazırlamak için hâlâ çok tercih edilen ve önerilen bir araçtır.

**Microsoft PowerPoint:** Microsoft Office uygulamaları içinde bulunan hem çevrimiçi hem de çevrimdışı kullanılabilen bir programdır. Resim, video, ses, müzik gibi unsurları kullanarak dijital öyküler hazırlamak mümkündür. Çoğunlukla sunum hazırlamak için tercih edilen bu yazılımda, farklı temalar ve geçişlerden yararlanılarak etkili öyküler oluşturulabilir. Dijital öyküleri hareketli videolar şeklinde oluşturabilmek için WMV (Windows Media Videosu) ve MPEG-4 video formatı seçeneklerine sahiptir.

**Movie Maker:** Microsoft tarafından sunulan ücretsiz bir slayt/film oluşturma programıdır. Kolay ve pratik bir şekilde resimlerden ve videolardan dijital öykü

hazırlanmaktadır. Ses ekleme, video kırpma, efekt ekleme, düzenleme, hızlandırma, yavaşlatma gibi seçeneklere sahiptir. Oluşturulan dijital öyküleri MPEG-4 formatında ve yüksek kalitede kaydetmek mümkündür.

**Pinnacle Studio:** Profesyonel bir şekilde dijital öykü anlatımı yapmak isteyenlerin tercih edebileceği bir programdır. Efektleri ve filtreleriyle görüntüler üzerinde farklı değişiklikler yapılabilecek uygulamada, klasik olarak bir video düzenleme programında bulunması gereken tüm seçenekler mevcuttur.

**Ulead VideoStudio:** Hem profesyoneller hem de amatörlerin kullanımı için sunulan bir video düzenleme programıdır. Resim, yazı, efekt gibi unsurları ekleyerek daha profesyonel dijital öykü hazırlamak mümkündür, ancak kullanımı diğer programlarla kıyaslandığında zor gelebilir.

Videoları oluşturmak ve düzenlemek için Web 2.0 araçları da tercih edilebilir. Gabel (2011), Sheneman (2010) tarafından yapılan çalışmalar dikkate alındığında Animoto adlı uygulamanın öne çıktığı görülmektedir. Animoto, web üzerinde üyelik sistemi ile çalışan film ve slayt oluşturma programıdır. Ücretli bir uygulama olmasına rağmen bazı özelliklerini kısıtlayarak öğretmenlere ücretsiz olarak hizmet vermektedir. Programda değişik stiller ve geçiş efektleri mevcuttur. Seçilen bir stil üzerine resim, video, yazı, müzik eklenerek basit bir şekilde dijital öyküler hazırlanmaktadır. Geçiş efektlerini otomatik olarak kendisi düzenlemektedir. Hazırlanan dosyaları, farklı çözünürlükte bilgisayara indirme seçeneği de sunmaktadır.

Dijital öykülerin bileşenlerinden birisi de ses ve müziktir. Ses ve müzik düzenlemeleri yapmak için farklı programlar kullanılmaktadır. Video ve sunum oluşturulan Photo Story, Movie Maker, Microsoft PowerPoint gibi programlarda da ses kaydı, müzik ekleme gibi işlemleri yapmak mümkündür. Alandaki çalışmalarda özellikle Audacity (Brenner, 2014; Gregori-Signes, 2008b) ve Voicethread (Brenner, 2014; Reinders, 2011), Garageband (Brenner, 2014) adlı programların bu konuda kullanıldığı ve önerildiği görülmektedir.

Dijital öykülerin önemli bileşenleri arasında resim ve fotoğraflar yer almaktadır. Resim ve fotoğraflar üzerinde işlem yapmak için pek çok uygulama mevcuttur. Kullanımı en basit programların başında Microsoft işletim sistemlerinde bulunan Paint, Photo Gallery; Mac tabanlı işletim sistemleri için iPhoto gelmektedir. Photoshop Elements, Microsoft

Picture It, Picasa<sup>7</sup> ve Microsoft AutoCollage (Robin & McNeil, 2012; Kajder, Bull & Albaugh, 2005) resim ve fotoğraf düzenlemek için kullanılmaktadır.

Bu programlardan başka aşağıda sıralanan Web 2.0 araçları da kullanılabilir (Gabel, 2011):

- Blabberize (<http://blabberize.com>)
- Dvolver (<http://www.dvolver.com/moviemaker/index.html>)
- Fluxtime (<http://www.fluxtime.com/>)
- Glogster (<http://edu.glogster.com>)
- Goanimate (<http://goanimate.com>)
- Kerpoof ([www.kerpoof.com](http://www.kerpoof.com))
- Masher ([www.masher.com](http://www.masher.com))
- Photopeach (<http://photopeach.com>)
- SchoolTube ([www.schooltube.com](http://www.schooltube.com))
- Scrapblog ([www.scraplog.com](http://www.scraplog.com))
- Stage'D (<http://stagedproject.com>)
- Storybird (<http://storybird.com>)
- Storyjumper ([www.storyjumper.com](http://www.storyjumper.com))
- Tagul (<http://tagul.com>)
- Toondoo ([www.toondoo.com](http://www.toondoo.com))
- Wallwisher ([www.wallwisher.com](http://www.wallwisher.com))
- Wordle ([www.wordle.net](http://www.wordle.net))
- Xtranormal ([www.xtranormal.com](http://www.xtranormal.com))

Günümüzde akıllı telefon ve tablet kullanımı yaygındır. Bu ortamlar için geliştirilen çeşitli uygulamalarla da dijital öyküler hazırlanabilir. Apple Store ve Google Play üzerinden bu uygulamaları elde etmek mümkündür. Photo Story Video Maker, Photo Story (Movie Maker), VideoShow, VivaVideo, Fotobabble iMovie for iOS, iTalk Recorder, ReelDirector gibi uygulamalarla dijital öyküler mobil olarak oluşturulabilir.

<sup>7</sup> Uygulamadan kaldırılmaktadır. Picasa'nın yerini Google Fotoğraflar alacaktır.

## 2.8. Dijital Öykülemenin Eğitime Yansımaları

Dijital öyküleme, etkili bir öğretim ve öğrenim aracıdır (Robin, 2006). Bu aracın eğitimde farklı kullanım yolları ve avantajları bulunmaktadır (Robin, 2006; Hathorn, 2005).

Dijital öyküleme hedef kitle açısından her yaş seviyesi, farklı kademe ve öğrenme düzeyine uygundur (Altınışik & Şen, 2016; Haliloğlu Tatlı, 2016). “Dijital öyküler yediden yetmiş yediye her yaş grubundaki bireylerin eğitimi için kullanılmaktadır” (Altınışik & Şen, 2016, s. 68). Hem eğitim alanında hem de farklı disiplinlerin eğitiminde dijital öykülerden yararlanılmaktadır. Literatürde de okul öncesi öğrenciler (Kocaman-Karoğlu, 2015b; Kocaman-Karoglu, 2015c; Papadimitriou vd., 2013; Azizah vd., 2011), ilkokul öğrencileri (Çıralı & Koçak Usluel, 2014; Lipschutz, 2010), ortaokul öğrencileri (Ergül Sönmez & Urfalı Dadandı, 2015; Gregori-Signes, 2014), lise öğrencileri (Yang & Wu, 2012), üniversite öğrencileri (Ceylan & Kabakçı Yurdakul, 2016; Göçen Kabaran & Duman, 2016; Göçen & Aldan Karademir, 2015; Kılıç & Sancar Tokmak, 2015; Karakoyun & Kuzu, 2014), lisansüstü öğrencileri (Haliloğlu Tatlı & Altınışik, 2015), tıp öğrencileri (Sandars & Murray, 2009; Sandars, Murray & Pellow, 2008), üstün yetenekli öğrenciler (Kieler, 2010) ve hafif düzeyde zihinsel yetersizliği bulunan öğrenciler (Haliloğlu Tatlı & Çakmak, 2015) tarafından dijital öykülerin oluşturulduğu; değerler eğitiminde (Yürük & Atıcı, 2016), fizik eğitiminde (Kotluk & Kocakaya, 2016), okul öncesi eğitiminde (Toki & Pange, 2014), öğretmen eğitiminde (İslim & Yıldırım, 2016), tasarım eğitiminde (Ertaş, 2015), tıp eğitiminde (Sandars & Murray, 2009) ve yabancı dil eğitiminde (Tatlı & Aksoy, 2015) kullanıldığı görülmektedir.

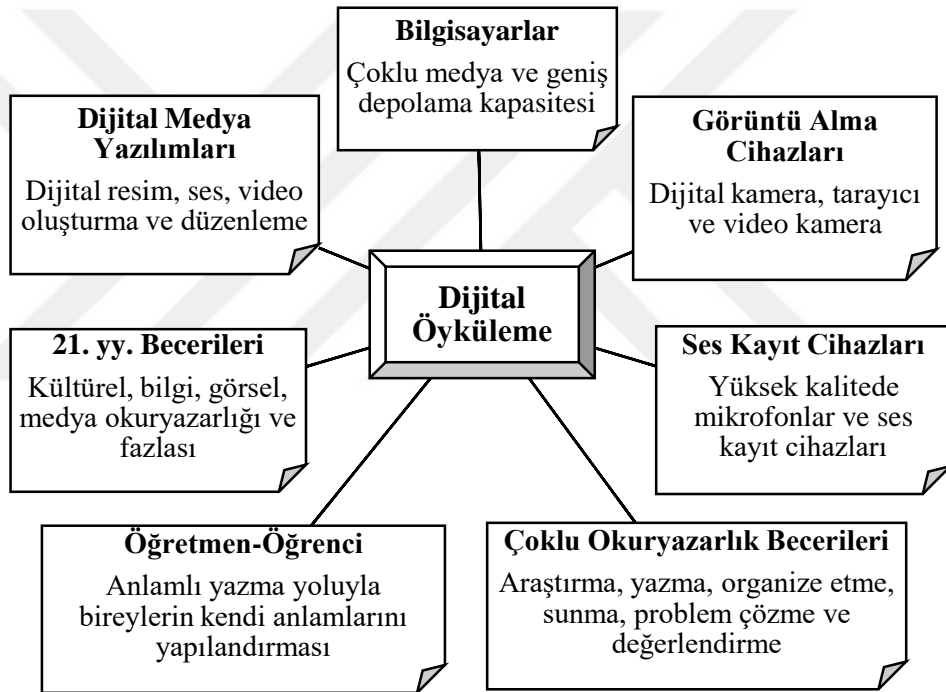
Dijital öyküleme, farklı öğretim yaklaşım, yöntem ve teknikleri çerçevesinde uygulanabilir. Yapılandırmacı yaklaşımın doğasına uygundur. Öğrenci merkezlidir (Vinogradova, Linville & Bickel, 2011). Öğrencilerin kendi öğrenmelerini yapılandırmasına, bu yolla sorgulamalarına ve aktif öğrenme sürecini deneyimlemelerine olanak sağlamaktadır (Hathorn, 2005). Öğrencilerin anlamalarını hızlandırmaktadır (Kajder & Swenson, 2004).

Proje tabanlı öğrenme, dijital öyküleme ile kullanılacak bir öğrenme yöntemidir (Frazel, 2010; Barrett, 2006). Proje tabanlı öğrenme sürecinin aşamaları ile dijital öyküleme süreci arasında organik bir bağ kurmak mümkündür. Çünkü dijital öykülemeyi bir nevi proje çalışması olarak nitelendirmek yanlış olmaz. Dijital öyküleme sürecinde öğrenci, bir konu dâhilinde dijital öyküsünü oluşturmak için araştırmalar yapar,



malzemelerini toplar ve ortaya yeni bir ürün koymaya çalışır. Daha sonra bu ürünü sınıfta veya başka bir platformda paylaşır. Frazel'e (2010) göre dijital öyküleme, çoklu zekâ kuramı (Gardner, 2011) çerçevesinde de uygulanabilir.<sup>8</sup>

Dijital öyküleme çok duyulu bir öğrenme ortamı oluşturur. Dijital öyküler, öğrencilerin dikkatini çeken işitsel ve görsel unsurları içerir. Öğrencilere çoklu ortam deneyimi sunar. Bu yolla öğrencilerin göz, kulak gibi birden fazla duyusuna hitap eder ve bunları harekete geçirir (Turgut & Kışla, 2015). Ayrıca öğrenme ortamlarını çeşitlendiren bir uygulamadır. Öğrenme ortamını sınıfla sınırlandırmaz, sınıfın dışına dijital ve çevrimiçi ortamlara da taşır.



Şekil 4. Eğitimde dijital öykülemenin yansıması (Robin, 2008a, s. 223)

Dijital öykülemenin genel olarak eğitime yansıması, öğretmen-öğrenci ekseninde bilgisayar, görüntü ve ses kayıt cihazları gibi teknoloji, dijital medya yazılımları, 21. yy. ve çoklu okuryazarlık becerilerinin kullanımı çerçevesinde olmaktadır (Robin, 2008a). Öğrenciler dijital öyküleme yoluyla yüksek kalitede öğrenme tecrübesi elde ederler (Jakes & Brennan, 2005a). Dijital öyküleme, öğrencilere teknolojiyi kullanarak 21.

<sup>8</sup> Çoklu zekâ kuramı çerçevesinde dijital öyküleme örnek ders planlaması için bk. Frazel, 2010, s. 12-13.

yüzyılın doğasına uygun öğrenme deneyimleri sunar (Czarnecki, 2009; Jakes & Brennan, 2005b). Öğrenciler 21. yüzyıl okuryazarlıkları olarak nitelendirilen bilgi okuryazarlığı, çoklu okuryazarlık, dijital okuryazarlık, görsel okuryazarlık, medya okuryazarlığı ve teknoloji okuryazarlığı konusunda gelişim gösterirler (Yamaç, 2015; Robin, 2006; Hathorn, 2005; Jakes & Brennan, 2005a). Robin (2006), dijital öyküleme sürecinde aşağıda sıralanan becerilerin kazanılacağını da ifade eder:

**“Araştırma becerileri:** Öyküyü belirlemek için ilgili kaynakları tarayabilme, seçebilme, analiz edebilme ve arşiv oluşturabilme

**Yazma becerileri:** Bir bakış açısı çerçevesinde öykü senaryosunu yazabilme

**Organizasyon becerileri:** Dijital öykü oluşturma sürecini projeye dönüştürebilme, proje bileşenlerini (materyal, zaman, para vd.) belirleyebilme ve projeyi yönetebilme

**Teknoloji becerileri:** Dijital kamera, mikrofon, tarayıcı gibi ihtiyaç duyulan farklı donanımları ve çoklu ortam yazılımlarını kullanabilme

**Sunum becerileri:** Dijital öyküyü izleyicilere sunmanın en iyi yollarını bilebilme

**Mülakat becerileri:** Görüşme yapılacak kaynakları bulabilme ve uygun sorulara karar verebilme

**Kişilerarası beceriler:** Grup çalışması yapabilme ve grup içindeki her bir bireyin kişisel rolünün belirlenmesi

**Problem çözme becerileri:** Karar almayı öğrenebilme, projenin başından sonuna kadar karşılaşılan problemleri çözebilme

**Değerlendirme becerileri:** Kendisinin veya diğerlerinin işlerini eleştirel sorgulayabilme” (s. 713).

Uygulanan geleneksel yöntemlere göre daha fazla çeşitlilik ve gerçek hayat durumları sunan, aktif öğrenmeyi destekleyen ve öğrenme sürecini daha da kişiselleştiren dijital öyküleme (Van Gils, 2005), birçok beceriyi içerir. “Dijital öykülemeye, film kurallarını anlamının yanı sıra geleneksel sözel öykü anlatımı, kompozisyon yazma, görsel ve medya okuryazarlığı gibi çeşitli becerilere ihtiyaç duyulur” (Banaszewski, 2005, s. 7). “Dijital öykü oluşturmak kavramsallaştırma, yazma, performans sergileme, seçme, görselleştirme, entegre etme ve ifade etme becerileri gerektirir” (Benmayor, 2008, s. 195) Dijital öyküleme, bilişsel özelliklerin yanında duyuşsal özellikleri de destekler. Literatürde yer alan çalışmalarda güven kazandırdığı (Kajder, 2004), motivasyonu artırdığı (Yamaç, 2015, Brenner, 2014; Kieler, 2010), merak uyandırdığı (Van Gils, 2005), yaratıcılığı desteklediği (Brenner, 2014; Jakes & Brennan, 2005a) görülmektedir.

Dijital öyküleme, geleneksel anlamda alışık olduğumuz öğretmen ve öğrenci rollerini değiştirmektedir. Hem öğrenci hem de öğretmen açısından farklı boyutları olan bir süreçtir.

Dijital öyküleme sürecinde öğrenciler, öğrencilik kimliğinden sıyrılır ve dijital öykü anlatıcısına dönüşürler. Öğrenciler sadece okur ve yazar misyonu değil, aynı zamanda yönetmen, sanatçı, programcı, senarist ve tasarımcı misyonu da kazanırlar (Kajder, 2004). Öğrenciler farklı bir kimliğe ve buna özgü farklı rollere sahiptirler. Başka bir deyişle öğrenci dijital öyküleme sürecinde kendisini bir öğrenci gibi değil, temel olarak bir öykü anlatıcısı olarak görür ve bu kimliğe uygun roller sergiler.

Dijital öyküleme, öğrencilerin yaparak öğrenmelerini sağlar (Gimeno-Sanz, 2015). Öğrenciler dijital öykülemenin her aşamasında aktiftirler. Bu süreçte öğretmen, öğrencilere yardım eder (Gimeno-Sanz, 2015). Öğretmen hem öykünün içerik boyutunda hem de dijital boyutunda öğrencileri yönlendirir. Öğretmenin temel görevi öğrencilere rehberlik ederek işlerini kolaylaştırmaktır. “Öğrencilerin dijital öykü bileşenlerini oluşturmaya yönelik kişisel fikirlerini ve algılarını yansıtmak ve geliştirmek için onlara ihtiyaç duydukları bilgiyi sağlar” (Gimeno-Sanz, 2015, s. 111).

Dijital öyküleme sürecinde öğretmen arka plandadır. Bu durum, dijital öyküleme sürecinde öğretmenin öneminin azaldığı ve sınıfta artık öğretmene ihtiyaç duyulmadığı anlamına gelmez. “Öğrencilerin teknolojiyi dikkatli kullanma, öykülerini açık ve insancıl bir şekilde anlatmaları için her zamankinden daha fazla öğretmenin rehberliğine ve aklına ihtiyaçları vardır” (Ohler, 2008, s. 13).

## **2.9. Dijital Öykülemenin Yabancı Dil Öğrenimine ve Öğretimine Yansımaları**

Dijital öyküleme, dil sınıflarında kullanılabilen etkili bir etkinliktir (Reinders, 2011). Razmi, Purali ve Nozad (2014), yabancı dil öğrenimi-öğretiminde dijital öykülemenin temel bir araç olarak dikkate alınması gerektiğini belirtmektedir. Ancak “dijital öykülemenin dil öğrenimine her açıdan etkisi, henüz baştan sona araştırılmış değildir” (Stanley & Dillingham, 2011, s. 26). Literatürdeki çalışmalar, yabancı dil öğrenim-öğretimine farklı yansımalarının olduğunu göstermektedir.

Dijital öykülemenin üniversite (Thang vd., 2014; Yang, 2012; Vinogradova, Linville & Bickel, 2011), lise (Castañeda, 2013; Putri & Ardi, 2013; Yang & Wu, 2012), ortaokul, ilkokul (Menezes, 2012; Verdugo & Belmonte, 2007) ve anaokulu (Menezes, 2012) düzeyinde yabancı dil öğretiminde kullanıldığı görülmektedir. A1-C1 seviyelerinde dijital öyküleme farklı şekillerde kullanılabilir. A1-A2-B1 seviyesinde dijital öykülerden bir materyal olarak okuma, dinleme ve konuşma derslerinde yararlanılabilir. B2-C1 düzeyindeki öğrencilere dijital öykü oluşturma görevleri verilerek farklı beceriler açısından gelişmeleri sağlanabilir. Çünkü dijital öyküleme, ileri düzey dil kullanıcıları için “mükemmel bir mekanizma”dır (Brenner, 2014, s. 27).

Yabancı dil öğrenenler açısından temel dil becerilerine yönelik yeterlikler büyük bir öneme sahiptir. Beceri alanlarında kazanılan yeterliklerin dil kullanımı yoluyla hayata yansması olmalıdır. Bu da üretim şeklinde gerçekleşir ve dil kullanıldıkça gelişir. Reinders (2011), dijital öykülemenin öğrenciyi dil kullanımı için motive eden bir araç olduğunu ifade etmektedir. Dijital öykü oluşturma sürecinde öğrencilerin okuma, dinleme ve yazma becerilerini kullanmaları gerekir. Öğrenciler dijital öykülemenin hazırlık aşamasında araştırmalar yapar. Bu araştırmalar esnasında yazılı, görsel ve sesli metinlerle karşılaşır. Yazılı metinler okuma, görsel metinler görsel okuma ve sesli metinler ise dinleme becerilerini geliştirir. Dijital öykü taslağı ve senaryosu hazırlarken yazma becerileri gelişir. Paylaşma aşaması sunum şeklinde gerçekleştirilirse öğrencilerin konuşma ve sunum yapma becerileri gelişir. Yapılan araştırmalarda dijital öykülemenin; dinleme (Verdugo & Belmonte, 2007), yazma (Soler Pardo, 2014) ve konuşma (Soler Pardo, 2014; Afrilyasanti & Basthomi, 2011) becerilerini geliştirdiği tespit edilmiştir. Yazma ve konuşma pratiğı için kullanımı kolay bir araç olan dijital öykülemenin (Reinders, 2011), öğrencilerin sözlü dil becerilerini daha iyi geliştirdiğı belirtilmektedir (Razmi, Pourali & Nozad, 2014).

Akademik amaçlı dil öğretiminde de dijital öykülemenin tercih edildiğı görülmektedir. Thang vd. (2014) tasarladıkları dijital öyküleme projesinde bir yenilik olarak bu yöntemi, İngilizcenin akademik amaçlı öğretiminde kullanmışlardır. Proje sonunda dil becerilerinin öğrenimi, BİT becerileri, iletişim kurma ve yaratıcı düşünme açısından öğrenme ortamının elverişli hâle geldiğı tespit edilmiştir.

## 2.10. Dijital Öykülemenin Önündeki Bazı Engeller

Dijital öykülemenin önünde bazı engeller bulunabilir. Aşağıda değinilen engellere çözüm üretmek mümkündür. Bu engeller kişisel çabalar ve maddi imkânlarla aşılabilecek niteliktedir.

Belli bir yaş seviyesine gelmiş insanlar, teknolojiye mesafeli yaklaşmaktadırlar. Bu yaklaşımın doğal bir sonucu olarak teknolojik gelişmelere veya teknoloji kullanımına ayak uyduramayacakları düşüncesine sahiptirler. Öğretmenlerin dijital öykülemeye karşı olumlu yaklaşımları ve dijital öykü oluşturabileceklerine yönelik inançları, bu engelin aşılmasını sağlar.

Dijital öykülemenin önündeki engellerden biri de zamandır. Özellikle yeni başlayan ve dijital araçları kullanma konusunda yeterli deneyime sahip olmayan öğretmen ve öğrenciler için dijital öyküleme zaman alıcı bir etkinliktir (Brenner, 2014). Ancak bu engel, dijital öykü oluşturma etkinliklerinin sayısı arttıkça aşılabılır; sınıflarda etkili ve verimli zaman yönetimi sağlanabilir.

Teknik açıdan dijital öykü oluşturmak için elektronik cihazlara ihtiyaç vardır. Ancak bilgisayar, tablet, akıllı cep telefonu gibi elektronik cihazların kullanımı artmakta fiyatları ise makul bir seviyeye inmektedir. Çoğu okulda da bilgisayar laboratuvarları bulunmaktadır. Kişisel bilgisayarları olmayanlar farklı yollar aracılığıyla bilgisayarlara erişme imkânına sahiptir.

Teknik açıdan dijital öyküleme için internete ve çeşitli programlara da ihtiyaç duyulur. İnternete erişim ücreti geçmişe kıyasla çok uygun bir seviyededir. Neredeyse internet her eve girmiş ve tüm okullarda ücretsiz hizmete sunulmuştur. Dijital öykülemede çeşitli programlar kullanılabilir. Ancak bu programların çoğu kullanıcı dostu ve ücretsizdir. Basit düzeydeki programlar ortalama bir dijital öyküleme için yeterlidir. Anlatıcılar, başlangıç aşamasında bu programları kullanmada zorluk çekebilir ancak ikinci ve diğer denemelerde programları kolaylıkla kullanabilecek seviyeye ulaşabilirler.

Dijital öykülemede telif hakları önemli bir engeldir (Brenner, 2014; Bull & Kajder, 2004). İnternet ortamında erişilen resim, fotoğraf, müzik gibi unsurların kullanımında telif hakları söz konusu olabilir. Medya unsurları kullanılırken sanatçıların veya eser sahiplerinin haklarına dikkat edilmelidir, etik ilkeler göz önünde bulundurulmalıdır.

Günümüzde kullanımı gitgide artan, eserlerin paylaşımı ve üzerinde değişiklik yapılması için esneklik sağlayan Creative Commons lisansları<sup>9</sup> dikkate alınarak medya unsurları kolaylıkla kullanılabilir.

## 2.11. İlgili Çalışmalar

### 2.11.1. Yurtdışındaki Çalışmalar

Dijital öyküleme ile ilgili farklı disiplinlerde pek çok çalışma yapılmıştır. Her geçen gün çalışmaların sayısında artış olmaktadır. Bu başlık altında, tüm çalışmalara yer verebilmek neredeyse imkânsızdır. Tez çalışmasının odağını oluşturan dil eğitimi çerçevesinde yabancı ve ikinci dil eğitimi alanında yapılmış bazı çalışmalara öncelikli olarak yer verilmiştir. Dijital öyküleme konusunda öne çıkmış ve araştırmacıların dikkatini çeken farklı ve önemli birtakım çalışmalara da değinilmiştir.

Kulla-Abbott (2006) doktora tez çalışmasında, dijital öykü oluşturmanın öğrencilerin okuryazarlık becerilerini nasıl etkilediğini incelemiştir. 43 yedinci sınıf öğrencisi süreç boyunca yaratıcı, öyküleyici ve ikna edici yazarak üçer tane dijital öykü oluşturmuştur. Çalışmada öğrencilerin sunum becerileri gelişirken düzenleme, ses, duygu, hız, ekonomi gibi unsurların önemini ve yeniden yazmanın değerini kavradığı görülmüş, ayrıca öğretmen ve öğrenci arasındaki işbirliği ve dayanışmanın önemli bir etkisinin olduğu ortaya çıkmıştır.

Verdugo ve Belmonte (2007), dijital öykülerin 6 yaşındaki İspanyol öğrencilerin İngilizce dinleme-anlama becerisine etkisini araştırmıştır. Madrid sınırları içerisinde yer alan 6 devlet okulunda 22 hafta boyunca yürütülen yarı deneysel çalışmada 103 öğrenci kontrol grubunda 105 öğrenci ise deney grubunda yer almıştır. Araştırmada 6 İngilizce öğretmeni de bulunmaktadır. Ancak nitel veriyi oluşturan öğretmen günlükleri, ilk ve son anketler, sınıf gözlemleri bu araştırmada rapor edilmemiş; sadece öğrencilere uygulanan ön test ve son test verileri analiz edilmiştir. Araştırma sonucuna göre, deney grubundaki öğrenciler dinleme becerilerini geliştirmiş ve kontrol grubunu geçmiştir.

---

<sup>9</sup> Creative Commons lisansları hakkında bilgi sahibi olmak için lütfen aşağıda linki verilen adresi ziyaret ediniz: <http://creativecommons.org.tr/lisanslar/>

Dogan (2007) doktora tez çalışmasında, öğretmenlerin Houston Üniversitesinde dijital öyküleme atölyesine katılıp eğitim aldıktan sonra sınıflarında dijital öyküleri nasıl kullandıklarını araştırmıştır. Atölye çalışması sonucunda çoğu öğretmende dijital öykü kullanımına yönelik olumlu bir algının olduğu tespit edilmiştir, ancak uygulamada öğretmenlerin yarısından fazlası dijital öyküleri kullanmamıştır. Dijital öykülemenin öğrenciler ve performansları üzerinde olumlu etkilerinin olduğu belirtilmiştir. Sınıflarında dijital öykülemeyen yararlanan öğretmenler, öğrencilerin teknik, sunum, araştırma, organizasyon ve yazma becerilerinin yükseldiğini; 21. yy. becerilerinde olumlu etkilerin olduğunu, motivasyon ve ilgilerinin arttığını aktarmışlardır.

Robin (2008a) teorik bilgiler sunduğu çalışmasında, Mishra ve Koehler (2006) tarafından öne sürülen ve son dönemde oldukça ilgi gören TPAB çerçevesinde dijital öykülemeyi ele almıştır. Bu yolla dijital öykülemenin hem öğretim hem de öğrenim sürecinde farklı ve etkili rollerinin olabileceği fikrini öne sürmüştür. Bu çalışma, hem dijital öykülemeyi kullanmak hem de TPAB çerçevesinde ders tasarımı gerçekleştirmek isteyen araştırmacılar için yol gösterici olmuştur.

Sadık (2008), öğrenme ve öğretme sürecini desteklemek amacıyla Mısır'da bulunan iki özel okulda dijital öyküleme kullanımını incelemiştir. Bu çerçevede araştırmaya katılan 13-15 yaş arası öğrenciler dijital öyküleme konusunda cesaretlendirilmiş; öğrenciler Photo Story programını kullanarak dijital öykülerini oluşturmuş, sınıf ortamında sunmuş ve diğer arkadaşlarıyla paylaşmışlardır. Nitel ve nicel araçlar kullanılarak elde edilen bulgular sonucunda öğrencilerin hem pedagojik hem de teknik açıdan dijital öykü oluşturma konusunda yeterli oldukları ortaya çıkmıştır. Öğretmenler, bazı problemleri dile getirirler de dijital öykülemenin öğrencilerin konuları anlama düzeyini artırdığını, kendilerini ve müfredatlarını dijital öykülemeyi içerecek şekilde revize etmeye açık olduklarını ifade etmişlerdir.

Gordon (2011), ilk defa sınıflarında dijital öyküleme projesine başlayan 2 lise İngilizce öğretmeni ile 1 ortaokul matematik öğretmenin deneyimlerine yönelik durum çalışması gerçekleştirmiştir. Araştırmada dijital öykülemenin bir araç olarak öğrenciler için öğrenmeyi görselleştiren yeni bir yol olduğu ve öğrencilerin alan ve teknoloji kullanma bilgilerini yansıtabildikleri tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin buna benzer projeleri kendi sınıflarında denemeleri konusunda görüşler aktarılmıştır.

Green (2011) doktora tez çalışmasında, 67 öğretmen adayının yazma sürecine dijital öykülerin dâhil edilmesine yönelik değerlendirmelerini incelemiştir. Dijital öykülemenin; yazma sürecinde yansıtmanın rolü ile ilgili öğretmen adaylarına farkındalık sağladığı, yazma öğretimi ve dijital teknolojilerin sınıfa entegre edilmesi için etkili bir yöntem olarak değerlendirildiği, dijital ortamda yazma sürecini öğretebilmek için bir model olduğu, kendini ifade etmenin ve öykü paylaşmanın bir yolu olarak görüldüğü tespit edilmiştir. Ayrıca metin ile dijital ortamlar arasında bağlantı kurmaya yönelik düşünceleri geliştirdiği de belirtilmiştir.

Yuksel, Robin ve McNeil (2011), dünya genelinde dijital öyküleme ile ilgilenen eğitimcilerin, öğrencilerin ve diğer kişilerin dijital öyküleri eğitsel olarak nasıl kullandıklarını belirlemek amacıyla nicel bir çalışma gerçekleştirmiştir. 154 çevrimiçi anketten elde edilen veriler ışığında dijital öykülemenin konu alan bilgisini anlamayı, akademik performansı, yazma, sunum ve araştırma becerilerini desteklediği; sınıfta kullanıldığında üst düzey düşünme, sosyal, dilsel, yansıtma ve sanatsal becerilerini olumlu etkilediği; öğrencilere ilgili konuda kendi deneyimlerini ve anlamlarını yapılandırmayı, işbirlikçi çalışmayı, problem çözme ve eleştirel düşünmeyi sağladığı ortaya çıkmıştır.

Bumgarner (2012) doktora tezi olarak hazırladığı durum çalışmasında, öğretmen adaylarının sıklıkla kendilerinden daha fazla teknoloji kullanma becerisine sahip öğrencilere dijital öykülemeyi nasıl öğrettiklerini ele almıştır. Çalışma sonucunda öğretmen adayları, dijital öyküleme çerçevesinde gerçekleştirilen öğrenci merkezli öğrenmenin avantaj sağladığını, öğrencilerin yetenek ve deneyim kazanması için elverişli bir öğrenme ortamına zemin hazırladığını ve kendilerinden daha fazla deneyime sahip olan öğrencilere öğretirken tereddüt duyduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca dijital öykülemenin öğrencilerin ilgilerini çektiği ve canlı tuttuğu da öğretmen adayları tarafından aktarılmıştır.

Xu, Park ve Baek (2011), Second Life adlı sanal dünyada (sanal öğrenme ortamında) gerçekleştirilen dijital öykülemenin yazma özyeterliliğine ve akıcılığına etkisini belirlemek amacıyla Güney Kore'de 64 öğrencinin katılımı ile deneysel bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmacılar öğrencileri iki eşit gruba ayırmışlardır. Birinci grup dijital öykülerini Second Life adlı sanal uygulamada, ikinci grup ise çevrimdışı olarak Windows Movie Maker adlı programda oluşturmuştur. Araştırma sonucunda sanal



öğrenme ortamında gerçekleştirilen dijital öykülemenin çevrimdışı ortama kıyasla daha etkili olduğu tespit edilmiştir.

Hung, Hwang ve Huang (2012) yarı deneysel çalışmalarında, dijital öyküleme ile yürütülen proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin öğrenme motivasyonlarına, problem çözme becerilerine ve öğrenme başarılarına etkisini araştırmıştır. Araştırmada 5. sınıfa devam eden 60 öğrenci deney grubu, 57 öğrenci ise kontrol grubu olarak yer almıştır. 16 hafta boyunca deney grubu dijital öykü destekli proje tabanlı öğrenme çerçevesinde ders alırken, kontrol grubundaki öğrenciler alışlagelmiş şekilde proje tabanlı öğrenme yöntemi çerçevesinde derslerine devam etmiştir. Araştırma sonucunda dijital öyküleme içeren proje tabanlı öğrenme yönteminin öğrencilerin fen bilgisi öğrenme motivasyonlarını, problem çözme yeterliklerini ve öğrenme başarılarını geliştirdiği ortaya çıkmıştır.

Yang ve Wu (2012), dijital öykülemenin yabancı dil olarak İngilizce öğrenen lise öğrencilerinin akademik başarısı, eleştirel düşünme ve öğrenme motivasyonlarına etkisini araştırmıştır. Yarı deneysel çalışmada, kontrol grubuna projeksiyon, bilgisayar ve sunum programlarının kullanıldığı teknoloji destekli anlatım ile ders verilmiş, deney grubu ise dijital öykü projesi yaparak derslerini almıştır. Araştırma sonucunda deney grubunun kontrol grubuna göre daha iyi performans sergiledikleri tespit edilmiştir. Akademik başarı açısından İngilizce dinleme, okuma ve yazma becerilerinde, eleştirel düşünme açısından argümanları yorumlama ve değerlendirme konusunda, öğrenme motivasyonu bakımından görev bilinci ve öz yeterliklerinde deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

Castañeda (2013), dil öğrenenlerin duygularını ifade etmek ve izleyicilere bilgi vermek için dijital öykülemenin etkili bir araç olup olmadığını belirlemeye çalışmıştır. Çalışma sonucunda öğrenciler, öğretmen ve araştırmacının beklentilerinin üzerinde bulunmuştur. Öğrencilerin farklı konularda dijital öyküler oluşturduğu, yabancı dilde kendi kişisel öykülerini paylaşmaya istekli oldukları görülmüştür. Öğrenciler görevleri ile duygusal bir bağ kurmuşlar, anlamlı bir bağlamda dili kullanarak pratik yapmışlardır. Çalışma sonucunda yabancı dil sınıflarında dijital öykülemenin bir araç olarak amaçlara ulaşmaya hizmet edebileceği ileri sürülmüştür.

Foley (2013) doktora tezinde, dijital öykülemenin birinci ve ikinci sınıf öğrencilerine yazma öğretimindeki potansiyellerini ele almıştır. Çalışmada sonuç olarak dijital öykülemenin ilköğretim birinci ve ikinci sınıf seviyesinde nasıl kullanılabilirliği ortaya konmuştur. Özellikle yeni okuryazarlık türlerinin öğretiminde öğretmenlere yol gösterici olması, yazmayı görselleştiren bir araç işlevi görmesi, öğrencilerin yazma algılarını, becerilerini ve kimliğini etkilemesi dikkat çeken sonuçlar olarak değerlendirilmiştir.

Kim (2014), nicel ve nitel yaklaşımlar çerçevesinde tasarladığı deneysel çalışmada dijital öykülemenin sözlü yeterlik için özerk öğrenmeyi destekleme durumunu araştırmıştır. Araştırma 14 hafta boyunca ileri düzey ve ileri orta düzey ikinci dil olarak İngilizce öğrenen 5 katılımcı ile yürütülmüştür. Araştırma sonucunda bireysel çalışma kaynaklarının öğrencilerin konuşma becerisini geliştirmeye ve özgüvene olanak sağladığı ortaya çıkmıştır. Dijital öyküleme kullanılarak gerçekleştirilen öğrenme etkinliğinin, öğrencilerin sözlü yeterliklerinde özerkliği artırdığı için öğrenci merkezli olduğu görülmüştür.

Ono (2014), temel olarak proje tabanlı öğrenmenin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin akademik dijital öykü oluşturmalarına etkisini araştırmıştır. Yeterlik seviyesi ve aynı izleneyi takip eden iki gruptan veriler elde edilmiş; yabancı dil kaygısı ve proje tabanlı öğrenme farkındalığı açısından karşılaştırılmıştır. Sonuç olarak yeterlik seviyesi düşük öğrenciler için yabancı dil kaygısını azalttığı; yüksek yeterliğe sahip öğrencilerde derin düşünme ve yansıtma gibi proje tabanlı öğrenme becerilerini teşvik ettiği ortaya çıkmıştır.

Smeda (2014) doktora tez çalışmasında, dijital öyküleme yoluyla yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturmayı hedef olarak belirlemiş, dijital öykülemenin eğitsel yönlerini ve öğrenme üzerindeki etkisini incelemiştir. Karma yürütülen çalışmada dijital öykülemenin, yapılandırmacı bir öğrenme ortamı oluşturmak için uygun bir yaklaşım olduğu ve öğrencilerin ilgisini çekme potansiyelinin bulunduğu, öğrencilere daha eğitsel çıktılar sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Dijital öykülemenin eğitsel mesajları aktarmada güçlü bir araç olduğu da ortaya çıkmıştır.

Røkenes (2016), dijital öykülemenin İngilizce öğretmeni adaylarının dijital yeterliklerini nasıl geliştirdiğini ve ikinci dil olarak İngilizce öğretiminde BİT kullanımını nasıl desteklediğini incelemiştir. Öğretmen adayları atölye çalışmaları yoluyla dijital öyküleme

konusunda eğitim almışlardır. Araştırmacı, çalışma sonucunda öğretmen adaylarının atölye çalışmasıyla dijital yeterliklerini geliştirdiğini ve ikinci dil olarak İngilizce öğretimine BİT'i entegre etmenin yenilikçi yollarını öğrendiklerini tespit etmiştir.

### 2.11.2. Türkiye'deki Çalışmalar

Türkiye'de yapılan çalışmalar, ayrıntılı olarak incelenmek için 4 bölümde ele alınmıştır: Lisansüstü düzeydeki çalışmalar, akademik makaleler, bildiriler ve diğer çalışmalar.

#### 2.11.2.1. Lisansüstü Çalışmalar

Tez düzeyindeki çalışmalar yüksek lisans ve doktora çalışmalarından oluşmaktadır. Büyükcengiz (2017), Özer (2016), Torun (2016), Yürük (2015), Çıralı, (2014), Göçen (2014), Kaya (2014) ve Sever (2014) dijital öyküleme hakkında farklı alanlarda yüksek lisans çalışmalarını gerçekleştirmiştir. Aşağıdaki tabloda yüksek lisans çalışmalarına ait bilgilere yer verilmektedir.

Tablo 4. Dijital Öyküleme ile ilgili Türkiye'deki Yüksek Lisans Tezleri

Yıl	Araştırmacı	Üniversite	Alan	Tez İsmi
2017	Mustafa Büyükcengiz	Akdeniz Üniversitesi	İlköğretim Bilim Dalı	Dijital öyküleme metodunun ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersi akademik başarı, bilimsel süreç becerileri ve derse yönelik tutumlarına etkisi
2016	Burcu Torun	Kastamonu Üniversitesi	Fen Bilgisi Eğitimi	Ortaokul 6. sınıf hücre konusunda dijital öykü kullanımının öğrenci başarı, tutumu ve bilimsel süreç becerileri üzerine etkisi
2016	Melek Özer	Çağ Üniversitesi	İngiliz Dili Eğitimi	Dijital hikâye anlatımının kelime öğrenme ve akılda tutmadaki rolü: Harran Üniversitesi'nde bir durum çalışması
2015	Süleyman Eren Yürük	Fırat Üniversitesi	BÖTE	Dijital öykülemeye dayalı değerler eğitiminin öğrencilerin değer kazanımı ve tutumlarına etkisi
2014	Hatice Çıralı	Hacettepe Üniversitesi	BÖTE	Dijital hikâye anlatımının görsel bellek ve yazma becerisi üzerine etkisi
2014	Güler Göçen	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	Eğitim Programları ve Öğretim	Dijital öyküleme yönteminin öğrencilerin akademik başarı ile öğrenme ve ders çalışma stratejilerine etkisi

Tablo 4. Devamı

2014	Orhan Kaya	Bahçeşehir Üniversitesi	Eğitim Teknolojileri	Yabancı dil öğretiminde (Almanca) dijital hikâye anlatım yönteminin araştırılması: Lise öğrencileriyle eylem araştırması
2014	Tuba Sever	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	İngiliz Dili Eğitimi	Dijital öykücülüğün öğrencilerin motivasyon düzeyleri üzerine etkisine dair bir araştırma

Büyükcengiz (2017) 60 ortaokul öğrencisi ile gerçekleştirdiği yarı deneysel çalışmada, dijital öykülemenin öğrencilerin fen bilimleri dersindeki bazı becerilerine ve tutumlarına olan etkisini incelemiştir. Sonuç olarak dijital öykülemenin öğrencilerin fen bilimleri dersindeki akademik başarılarına, bilimsel süreç becerilerine ve derse yönelik tutumlarına olumlu katkılarının olduğuna ulaşmış, öğrencilerin olumlu görüşler geliştirdiklerini de belirtmiştir.

Torun (2016), fen bilgisi eğitiminde belirli bir konu kapsamında dijital öykü kullanımının öğrenci başarısı, tutumu ve bilimsel süreç becerileri üzerindeki etkisini deneysel bir çalışma tasarlayarak incelemiştir. Çalışma sonucunda hücre konusu kapsamında dijital öykü kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve bilimsel süreç becerilerine anlamlı bir etkisinin olduğunu ancak tutum üzerinde manidar bir fark oluşturmadığını tespit etmiştir.

Özer (2016) yüksek lisans çalışmasında, dijital öykülemenin kelime öğrenme ve akılda tutma üzerindeki rolünü ele almıştır. Ayrıca çalışmada yer alan 23 lisans öğrencisinin bu sürece ilişkin görüşlerini de araştırmıştır. Bu çalışmayı, Türkiye’de dijital öyküleme yoluyla kelime öğretimine yönelik sınırlı sayıda çalışma olması sebebiyle gerçekleştirmiştir. Sonuç olarak dijital öykülemenin kelime öğretiminde değerli ve etkili bir yaklaşım olabileceğine ulaşmıştır.

Yürük (2015) yüksek lisans çalışmasında, çeşitli değişkenler çerçevesinde dijital öykülerin değer kazanımı üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışmayı 2014-2015 eğitim öğretim yılının bahar döneminde Elazığ ili Merkez ilçesinde bulunan ve sosyo-ekonomik düzeyleri birbirine yakın olan iki okulda 265 beşinci sınıf öğrencisi üzerinde yürütmüştür. Okullar A ve B şeklinde deney ve kontrol gruplarına ayrılmıştır. Bir aylık süreçte deney grubu öğrencilerine her hafta bir değere yönelik dijital öykü izlettirilmiştir. Araştırma sonucunda değerler eğitimi programını uygulayan okulda dijital öykülemenin deney ve

kontrol grupları arasında anlamlı bir fark oluşturmadığına ulaşılmıştır. Araştırmaya yönelik öğrenci ve öğretmen görüşleri de ele alınmıştır. Araştırmacı, dijital öykülerin değerler eğitimi ve diğer derslerde kullanımı konusunda olumlu görüşlerin ön plana çıktığını belirtmiştir.

Çıralı (2014) yüksek lisans çalışmasında, dijital öykülemenin öğrencilerin görsel bellek kapasitesi ve yazma becerisi üzerindeki etkisini araştırmıştır. 2013-2014 güz yarıyılında 59 ilkokul ikinci sınıf öğrencisini rastgele 2 deney ve 2 kontrol grubu olmak üzere toplam 4 gruba ayırarak ön-test son-test kontrol gruplu seçkisiz deneysel desene göre araştırmasını yürütmüştür. Deney grubundaki öğrenciler dijital öykü anlatımı yaparak araştırma sürecinde yer almıştır. Araştırma sonucunda hem deney hem de kontrol grubunda görsel bellek kapasitesi ve yazma becerisi açısından anlamlı bir gelişmenin olduğu tespit edilmiştir. Deney ve kontrol grupları kendi içerisinde kıyaslandığında fark deney grubu lehine daha yüksek bulunmuştur. Dijital öykülemenin deney grubundaki öğrencilerin yazma becerilerinde anlamlı bir fark oluşturduğu, ancak görsel bellek kapasitelerinde böyle bir farka sebep olmadığı bulunmuştur.

Göçen (2014), 2013-2014 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde sınıf öğretmenliği ana bilim dalında öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersini alan 2. sınıf öğrencileriyle 9 hafta süren deneysel bir çalışma yürütmüştür. Deney grubundaki öğrenciler dijital öyküleme yöntemiyle kontrol grubundaki öğrenciler ise PowerPoint sunum destekli eğitim almışlardır. Araştırma sonucunda her iki grubun da akademik başarılarında artış görülmüş, dijital öyküleme yöntemi çerçevesinde ders alan grubun akademik başarıları sunum destekli eğitim alan grubun başarısına göre daha fazla artış göstermiştir. Araştırmacı, öğrenme ve ders çalışma stratejileri kullanımı bakımından da dijital öyküleme yönteminin sunum destekli öğretime göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Sever (2014), eşitlenmemiş karşılaştırmalı kontrol gruplu modele göre yürüttüğü yüksek lisans çalışmasında, dijital öykülemenin öğrenci motivasyonu üzerindeki etkisini çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmacı deney grubuna iki aylık dijital öyküleme eğitimi vermiş, kontrol grubu ise böyle bir eğitime tabi tutulmayarak geleneksel yöntemlerle eğitim almaya devam etmiştir. Araştırma sonucunda deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin motivasyon seviyeleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Araştırmacı, sonuç olarak dijital öykülemenin dil öğrenme ve öğretme sürecinde öğrencilerin motivasyonlarını artırması açısından etkili olduğunu ifade etmiştir.

Ayvaz Tunç (2016), Balaman Uçar (2016), Baki (2015), Ciğerci (2015), Yamaç (2015), Yavuz Konokman (2015), Karakoyun (2014), Demirer (2013), Kahraman (2013) ve Yüksel (2011) dijital öyküleme hakkında farklı alanlarda doktora tez çalışmalarını gerçekleştirmiştir. Bu çalışmalara ait bilgiler aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

Tablo 5. Dijital Öyküleme ile ilgili Türkiye'deki Doktora Tezleri

Yıl	Araştırmacı	Üniversite	Alan	Tez İsmi
2016	Özlem Ayvaz Tunç	Ondokuz Mayıs Üniversitesi	Resim-İş Eğitimi	Dijital teknolojiler bağlamında dijital öyküleme yaklaşımının güzel sanatlar eğitimine entegrasyonu
2016	Sevda Balaman Uçar	Hacettepe Üniversitesi	İngiliz Dili Eğitimi	Dijital öykülemenin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma becerilerine olan etkisi
2015	Yasemin Baki	Atatürk Üniversitesi	Türkçe Eğitimi	Dijital öykülerin altıncı sınıf öğrencilerinin yazma sürecine etkisi
2015	Gamze Yavuz Konokman	Mersin Üniversitesi	Eğitim Programları ve Öğretim	Araştırma temelli öğrenme yaklaşımına dayalı dijital öykü oluşturmanın öğretmen adaylarının direnç davranışlarına ve öğrenme yaklaşımlarına etkisi
2015	Fatih Mehmet Ciğerci	Anadolu Üniversitesi	Sınıf Öğretmenliği	İlkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde dinleme becerilerinin geliştirilmesinde dijital hikâyelerin kullanılması
2015	Ahmet Yamaç	Gazi Üniversitesi	Sınıf Öğretmenliği	İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişiminde dijital hikâyelerin etkisi
2014	Ferit Karakoyun	Anadolu Üniversitesi	BÖTE	Çevrimiçi ortamda oluşturulan dijital öyküleme etkinliklerine ilişkin öğretmen adayları ve ilköğretim öğrencilerinin görüşlerinin incelenmesi
2013	Özkan Kahraman	Balıkesir Üniversitesi	Fizik Eğitimi	Dijital hikâyecilik metoduyla hazırlanan öğretim materyallerinin öğrenme döngüsü giriş aşamasında kullanılmasının fizik dersi başarısı ve motivasyonu düzeyine etkisi
2013	Veysel Demirer	Necmettin Erbakan Üniversitesi	Eğitim Programları ve Öğretim	İlköğretimde e-öyküleme kullanımı ve etkileri
2011	Pelin Yüksel	Orta Doğu Teknik Üniversitesi	BÖTE	Okul öncesi eğitiminde dijital öykü anlatımının kullanılması: Bir olgu bilim çalışması

Ayvaz Tunç (2016) nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde tasarladığı durum çalışmasında, dijital öyküleme yaklaşımının güzel sanatlar eğitimine entegrasyonuna

yönelik öğrenci görüşlerini ele almıştır. Öğrencilerin dijital öykülemenin güzel sanatlar eğitimine entegrasyonu konusunda olumlu görüşlere sahip olduklarını ve bu süreçteki teknoloji kullanımı ve entegrasyonu etkinliklerine aktif katılım gösterdiklerini ifade etmiştir.

Balaman Uçar (2016) doktora tez çalışması kapsamında dijital öykülemenin İngilizce yazma dersine, öğrencilerin motivasyon, ilgi ve algılarına, teknolojiye yönelik tutum ve öz yeterliklerine etkisini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre dijital öykülemenin geleneksel yöntemle göre İngilizce yazma becerilerini geliştirmede, öğrencilerin ilgi ve motivasyonlarını artırmada daha etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin eğitim teknolojilerine yönelik öz yeterlik algı ve tutumlarına olumlu yansımalarının olduğu da görülmüştür. Öğrencilerin dijital öykülemeye dayalı yazma sürecine yönelik olumlu düşüncelere sahip oldukları da aktarılmıştır.

Baki (2015), karma araştırma yöntemi ile gerçekleştirdiği doktora çalışmasında dijital öykülerin altıncı sınıf öğrencilerinin öykü yazma becerileri, yazma kaygıları, yazma öz yeterlilikleri ve yazı yazmaya ilişkin tutumları üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmacı, çalışmanın deneysel kısmı için Rize il merkezinde bulunan bir okulda 30 kişilik deney ve kontrol grupları oluşturmuştur. Deneysel çalışma sonucunda deney grubu öğrencilerinin öykü yazma becerileri, yazma kaygıları, yazma öz yeterlilikleri ve yazı yazmaya ilişkin tutumlarının; kontrol grubu öğrencilerine oranla daha yüksek ve anlamlı farklılık gösterdiğini tespit etmiştir. Öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmeler, üretilen metaforlar ve dijital öykülerden elde edilen nitel veriler, araştırmacının bu tespitini geçerli kılmıştır. Araştırmacı ulaştığı sonuçlarla dijital öykülemenin uygulanan ders programındaki mevcut yazma etkinliklerine göre daha etkili olduğunu ifade etmiştir.

Yavuz Konokman (2015), Mersin Üniversitesinde 2013-2014 öğretim yılında okul öncesi öğretmenliği programında öğrenim gören, öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersini alan 50 öğretmen adayını örneklemine alan karma araştırmasında araştırma temelli öğrenme yaklaşımına dayalı dijital öykü oluşturmanın öğretmen adaylarının direnç davranışlarına ve öğrenme yaklaşımlarına etkisini tespit etmeye çalışmıştır. Çalışmanın deneysel sonuçlarına göre deney ve kontrol grubu arasında araştırma direnci ve derin öğrenme yaklaşımı bakımından farklılık olduğu bulunmuştur. Araştırma direncine sebep olan etmenlerin öğretim elemanlarından, öğrenenlerden, öğretim ortamından ve araştırma sıklığından kaynaklandığı belirtilmiştir. Araştırmacı,

araştırmanın faydalı yönlerini görmelerinin, olumlu tutum geliştirmelerinin, öğrenen açısından içeriğin durumunun, kendine özgü ürün ortaya koymanın, araştırma sürecinden duyuşsal ve bilişsel kazanımlar elde etmenin, öğretim elemanının yönlendirmesinin, öğrenme ortamının etkililiğinin öğretmen adaylarının araştırma direncini pozitif yönde etkilediği görüşünü bildirmiştir. Süreçteki uygulamalar sayesinde öğretmen adaylarının teknoloji destekli öğretim konusunda dirençlerinin azaldığı da araştırmacı tarafından aktarılmıştır.

Ciğerci (2015) karma model çerçevesinde gömülü modele göre tasarladığı çalışmasında, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerinin geliştirilmesinde dijital öykülerin etkisini incelemiştir. 8 haftalık bir uygulama süreci sonucunda dijital öykülerin ve bileşenlerinin; dinlenen metni anlama, zihinde canlandırma ve metni tahmin etmeye katkı sağladığı, öykülerin duygusunu aktarabildiği, öğrencilerin dinleme-anlama becerilerini ve dinlemeye yönelik olumlu tutumlarını geliştirdiği, motivasyonlarını ve derse katılımlarını artırdığı belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin farklı beceri alanlarında bilişim teknolojilerinden yararlandıkları, görsel ve gerçek materyaller kullandıkları da tespit edilmiştir. Araştırmacı, konuşma alanındaki etkinliklerde ise istenilen düzeyde gelişim görülemediğini aktarmıştır.

Yamaç (2015), öğrencilerin yazma becerilerinin gelişiminde dijital öykülemenin etkisini araştırmıştır. Bu amaç doğrultusunda 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Afyonkarahisar'da yer alan bir köy okulundaki üçüncü sınıf öğrencileri ile yürüttüğü eylem araştırmasında, öğrencilerin grup, eşli ve bireysel olmak üzere katıldığı 3 farklı dijital öyküleme çalışması gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin yazma becerilerinin gelişiminde genel olarak dijital öykülemenin olumlu etkileri gözlemlenmiştir. Fikirler, organizasyon, kelime seçimi, cümle akıcılığı, yazım, üretilen metinlerdeki hikâye öğeleri, kullanılan kelime sayısı, öğrencilerin ürün, süreç ve hikâye öğeleri hakkındaki bilgileri, öğrencilerin uygulama sürecindeki teknoloji okuryazarlıkları ve yeterlikleri, yeni okuryazarlık algıları, yeterlikleri ve becerileri, etkileşim, yazma sürecine katılma isteği gibi unsurlar açısından artış ve gelişmeler görülmüştür.

Karakoyun (2014) dört BÖTE öğretmen adayı ve 47 altıncı sınıf öğrencisi ile yürüttüğü durum araştırmasında, çevrimiçi dijital öyküleme etkinliklerine yönelik öğretmen adaylarının ve öğrencilerin görüşlerini ele almıştır. Araştırma kapsamında önce öğretmen adaylarına dijital öyküleme eğitimi verilmiş, ardından öğretmen adayları öğretmenlik



uygulaması dersi çerçevesinde öğrencilerle birlikte çevrimiçi dijital öyküleme etkinliklerini hayata geçirmişlerdir. Araştırma sonucunda öğrenciler 21. yüzyıl becerilerinin geliştiğini ancak kaynaklara erişim, internet güvenirliliği ve teknik açıdan sorunlar yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Öğretmen adayları olumlu olarak kendilerinin ve öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerinin geliştiğini, öğretmenlik açısından bilgi ve deneyim elde ettiklerini, çevrimiçi ortamın kolaylığını, öğrencilerin içerik bilgisinin ve teknolojik becerilerinin geliştiğini, dijital öykülemenin bilişim teknolojileri dersine uygunluğunu, gelecekte dijital öykülemeyi derslerinde kullanmayı düşündüklerini; olumsuz olarak ise dijital öykülemenin uzun sürdüğünü, zamanın yetersizliğini ve öğrencilerin isteksizliğini belirtmişlerdir.

Kahraman (2013) dokuzuncu sınıftaki toplam 115 öğrenciyle gerçekleştirdiği karma çalışmada, alana özgü belirli bir konuda dijital fizik hikâyeleri kullanımının öğrenci başarısı ve motivasyonu üzerindeki etkisini araştırmıştır. Çalışmanın nicel boyutunda deney grubu adına olumlu sonuçlar tespit edilmiştir. Bir başka deyişle dijital fizik öykülerinin kullanımı öğrencilerin başarı ve motivasyonlarında kontrol grubuyla kıyaslandığında anlamlı farklılıklar oluşturmuştur. Çalışmanın nitel boyutunda dijital fizik öykülerinin kullanımının; görselliği, ilgi çekiciliği, motivasyonu, başarıyı, kalıcı öğrenmeyi, derse katılımı artırarak dersin işlenişine yönelik olumlu çıktıları olduğu görülmüştür.

Demirer (2013) karma araştırmasında, dijital öyküleme çerçevesinde ele alınan e-öykülemenin 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına, derse yönelik tutumlarına, motivasyonlarına ve öğrenme stratejileri kullanımına etkisini, öğretmen ve öğrencilerin sürece yönelik görüşlerini araştırmıştır. Birinci deney grubu öğrencilerine web tabanlı dijital öyküleme çalışmaları, ikinci deney grubuna bilgisayarda paket programlarla gerçekleştirilen dijital öyküleme çalışmaları ve kontrol grubuna ise geleneksel yöntemler ile ders işlenmiştir. Araştırmacı, deney grubu öğrencilerinin incelenen değişkenlerin puanları açısından sadece kontrol grubuna göre artış ve web tabanlı dijital öyküleme çalışmalarının diğer dijital öyküleme çalışmalarına göre daha etkili olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca öğretmen ve öğrenciler akademik başarı, tutum, motivasyon ve teknoloji kullanma becerileri açısından dijital öykülemeye yönelik olumlu görüşler ifade etmişlerdir.

Yüksel (2011) etkili bir eğitim-öğretim aracı olarak dijital öykülemenin okul öncesi eğitim kurumlarında kullanımını ele aldığı olgu bilim çalışmasında, okul öncesi öğretmenlerinin deneyimlerini incelemiştir. Araştırmacı, öğretmenlerin sınıflarda dijital öyküleri nasıl kullandıklarını, uygulamadaki güçlükleri ve başarıları da ele almıştır. Araştırma sonuçlarına göre dijital öykülemenin, öğrencilerin motivasyonlarını artırdığı, yansıtıcı bir araç olduğu, tüm öğrencilere fırsat eşitliği sağladığı, problem temelli öğrenme için alternatif oluşturduğu, ailelerin okul öncesi eğitimine karşı dirençlerinin üstesinden geldiği ve okul öncesi eğitiminde teknoloji kullanımını desteklediği ortaya çıkmıştır.

#### 2.11.2.2. Akademik Makaleler

Dijital öyküleme ile ilgili akademik makale düzeyindeki çalışmaların sayısı her geçen gün artmaktadır. Aşağıdaki tabloda eğitim alanının farklı disiplinlerine ait Türkiye merkezli dergilerde yayımlanan Türkçe ve İngilizce akademik makalelere ait bazı bilgiler sunulmaktadır.

Tablo 6. Dijital Öyküleme ile ilgili Türkiye'deki Akademik Makaleler

Yıl	Araştırmacı	Makale İsmi	Dergi
2017	Güler Göçen Kabaran Çiğdem Aldan Karademir	Dijital storytelling experiences of pre-service teachers: An action research	Turkish Studies
2017	İlknur Özpınar	Matematik öğretmeni adaylarının dijital öyküleme süreci ve dijital öykülerin öğretim ortamlarında kullanımına yönelik görüşleri	Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi
2017	Mustafa Sarıtepeci	Ortaokul düzeyinde dijital hikâye anlatımının yansıtıcı düşünme becerisi üzerindeki etkisinin incelenmesine yönelik deneysel bir çalışma	Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi
2017	Tülin Haşlaman	Özdüzenleyici öğrenmenin desteklenmesi: Bir dijital öyküleme uygulaması	İlköğretim Online
2017	Yakup Yılmaz M. Tahsin Üstündağ Erhan Güneş	Öğretim materyali olarak dijital hikâye geliştirme aşamalarının ve araçlarının incelenmesi	Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi
2017	Yakup Yılmaz M. Tahsin Üstündağ Erhan Güneş Gürbüz Çalışkan	Dijital hikâyeleme yöntemi ile etkili Türkçe öğretimi	Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama

Tablo 6. Devamı

2017	Yasemin Baki Nesrin Feyzioğlu	Dijital öykülerin 6. sınıf öğrencilerinin öykü yazma becerilerine etkisi	International Online Journal of Educational Sciences
2016	Ainur Aitkuzhinova-Arslan Süleyman Gün Eda Üstünel	Dijital hikâyeler yoluyla anlam ilişkisi olan ve olmayan İngilizce kelime gruplarının çocuklara öğretimi	Journal of Language and Linguistic Studies
2016	Aslıhan Kocaman Karoğlu	Okul öncesi eğitimde dijital hikâye anlatımı üzerine öğretmen görüşleri	Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry
2016	Ayhan Küngerü	Bir ifade aracı olarak dijital öykü anlatımı	Abant Kültürel Araştırmalar Dergisi
2016	Fatih Balaman	Dijital öyküleme yönteminin öğrencilerin öğretim teknolojilerine yönelik tutumlarına etkisi	Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi
2016	Hatice Çıralı Sarıca Yasemin Koçak Usluel	Eğitsel bağlamda dijital hikâye anlatımı: Bir rubrik geliştirme çalışması	Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama
2016	Serçin Karataş Şeyma Büşra Bozkurt Kevser Hava	Tarih öğretmeni adaylarının öğretim ortamlarında dijital hikâye anlatımı etkinliğinin kullanımına yönelik görüşleri	Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi
2015	Aslıhan Kocaman Karoğlu	Öğretim sürecinde hikâye anlatmanın teknolojiyle değişen doğası: Dijital hikâye anlatımı	Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama
2015	Gökben Turgut Tarık Kışla	Bilgisayar destekli hikâye anlatımı yöntemi: Alanyazın araştırması	Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry
2015	Nihat Kotluk Serhat Kocakaya	21. yüzyıl becerilerinin gelişiminde dijital öykülemeler: Ortaöğretim öğrencilerinin görüşlerinin incelenmesi	Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
2015	T. Volkan Yüzer Hakan Kılınç	Açık öğrenme sistemlerinde dijital öykülemelerden faydalanmak	Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
2015	Zeynep Tatlı Ayşe Bayramoğlu	Öğretmenlik uygulaması sürecinin dijital öyküler ile yansıtılması	Journal of Instructional Technologies & Teacher Education
2014	Figen Kilic	Awareness and cognitive load levels of teacher candidates towards student products made by digital storytelling	The Turkish Online Journal of Distance Education
2014	M. Kurudayıoğlu Mazhar Bal	Ana dili eğitiminde dijital hikâye anlatımlarının kullanımı	Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi
2013	Özlem Ayvaz Tunç Esen Karadağ	Postmodernden oluşturmaya dijital öyküleme	Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
2012	Derya Bozdoğan	Content analysis of ELT students' digital stories for young learners	Novitas-ROYAL
2005	Ayşenur İnceelli	Dijital hikâye anlatımının bileşenleri	The Turkish Online Journal of Educational Technology

Baki ve Feyzioğlu (2017), deney grubunda dijital öyküleme etkinliklerini kontrol grubunda ise mevcut ders programını uygulayarak gerçekleştirdikleri deneysel çalışmalarında dijital öykülerin 6. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine etkisini incelemişlerdir. Çalışma sonucunda dijital öykü kullanımının deney grubundaki öğrencilerin yazma becerilerini olumlu yönde etkilediğini tespit etmişlerdir.

Göçen Kabaran ve Aldan Karademir (2017) tasarladıkları eylem araştirmasında, okul öncesi öğretmen adaylarının dijital öyküleme deneyimlerini ele almışlardır. Öğretmen adaylarının dijital öyküleme becerisini içşelleştirerek bu yöntemi uygulayabilecek yeterliği kazandıkları ortaya çıkmıştır. Çalışmada dijital öykünün görsellerini bulma yönünden bazı öğretmen adaylarının sorunlar yaşadığı da aktarılmıştır.

Haşlamam (2017) gerçekleştirdiği çalışmada, öğretmen adaylarına dijital öyküler tasarlatmış ve bu uygulamanın özdüzenleme süreçleri ile ilişkisini araştırmıştır. Araştırmada uzmanlardan ve öğretmen adaylarından alınan görüşler çerçevesinde dijital öykülemenin özdüzenleme sürecine katkı sağlama potansiyelinin olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Özpınar (2017) gerçekleştirdiği özel durum çalışmasında, 3. sınıfta öğrenim gören 54 matematik öğretmeni adayının dijital öykü geliştirme ve bunları öğretim ortamlarında kullanma süreçlerine yönelik görüşlerini ele almıştır. Çalışma sonucunda öğretmen adaylarının dijital öykü senaryosu hazırlamada zorlandıkları, teknik problemler yaşadıkları aktarılmıştır. Dijital öykülerin öğretim ortamlarında kullanımının çeşitli avantajlar sağladığı konusunda olumlu görüşler de ön plana çıkmıştır.

Saritepeci (2017) yarı deneysel çalışmasında, dijital öykülemenin 7. sınıf öğrencilerinin yansıtıcı düşünme becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışma 11 hafta sürmüş ve bireysel ve işbirlikli etkinlikler şeklinde 66 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada dijital öykülemenin öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerinin gelişiminde anlamlı bir farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşmıştır.

Yılmaz, Üstündağ ve Güneş (2017) literatür temelli çalışmalarında, dijital öykü geliştirme aşamalarını ve bu süreçte kullanılabilir çeşitli araçları tanıtmışlardır. Çalışmalarında karşılaştırmalar yaparak ve süreci bir örnekle somutlaştırarak araştırmacılara hem teorik hem de pratik bilgiler sunmaya çalışmışlardır.

Yılmaz vd. (2017) tarafından yürütülen çalışmada dijital öykülerin Türkçe dersi kapsamında okuma ve yazma becerileri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Karma araştırma deseni kullanılan çalışmanın nicel boyutunda deney grubu lehine okuma ve yazma becerilerinde anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Çalışmanın nitel boyutunda ise öğrenciler ve öğretmenin Türkçe derslerinde dijital öykü kullanımı konusunda olumlu görüşlere sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

Aitkuzhinoва-Arslan, Gün ve Üstünel (2016), dijital öykülerin İngilizce kelimelerin anlam bütünlüğü içinde öğretimine etkilerini araştırmıştır. Altı hafta boyunca altı dijital öykü kullanılmıştır. Üç dijital öyküde kelimeler anlam ilişkisi içerisinde, diğer üçünde ise anlam ilişkisi bulunmaksızın verilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin kelime bilgilerini her iki şekilde de geliştirdiği görülmüştür. Ancak iki uygulama kendi arasında kıyaslandığında anlam ilişkisi olmayan kelime gruplarından daha yüksek puan aldıkları tespit edilmiştir.

Balaman (2016), dijital öykülemenin öğrencilerin öğretim teknolojilerine yönelik tutumlarına etkisini araştırmıştır. Araştırma sürecinde öğrenciler gruplar hâlinde toplumsal kurallar konulu dijital öyküler oluşturmuşlardır. Araştırma sonucunda dijital öykülemenin öğrencilerin öğretim teknolojilerine ilişkin tutumlarına olumlu bir etkisi olduğu tespit edilmesine rağmen istatistiki olarak anlamlı bir sonuç ortaya çıkmamıştır. Araştırmacı öğrencilerle yaptığı görüşmeler sonucunda bir materyal olarak dijital öykülerin kullanılabilmesini, bu tarz öykülerin teknoloji kullanımı bilgisini ve konulara ilgiyi artırdığını belirtmiştir.

Çıralı Sarıca ve Koçak Usluel (2016) çalışmalarında eğitim bağlamında kullanılacak bir dijital öyküleme rubriği geliştirmişlerdir. Üç bölüm ve 30 ölçütten oluşan rubriğin, dijital öyküleme sürecinde yararlı olabileceğini aktarmışlardır.

Karataş, Bozkurt ve Hava (2016) temel nitel araştırma modeline göre tasarladıkları çalışmalarında, dijital öykülerin öğretim ortamlarında kullanımına yönelik tarih öğretmeni adaylarının görüşlerini ele almışlardır. Öğretmen adayları dijital öykü kullanımının, öğrenci katılımını, motivasyonu, yaratıcı düşünme becerilerini artırdığını ve gelecekte sınıflarında kullanmak istediklerini belirtmişlerdir. Araştırmada öğretmen adaylarının genellikle sistem kaynaklı teknik sorunlarla karşılaştıkları da aktarılmıştır.

Kocaman Karoğlu (2016), okul öncesi eğitiminde dijital öykü anlatımını öğretmen görüşlerine göre incelemiştir. Araştırmada okul öncesi öğrencilerle gerçekleştirilen dijital öykü anlatımı süreci yansıtılmıştır. Süreçte teorik ve teknolojik bilgi eksikliği yaşayan öğretmenler, süreç sonunda dijital öykü anlatımının aktif katılımı, somut yaşantılar elde etmeyi ve teknoloji kullanımını desteklediğini ifade etmişler ve çeşitli öneriler sunmuşlardır.

Küngerü (2016), dijital öykü anlatımını teorik olarak ele almış ve kuramsal yönünü ortaya koymaya çalışmıştır. Bu kapsamda anlatı yönünü ön plana çıkararak dijital öykü anlatımı, eğitimde dijital öykü anlatımı ve Web 2.0 kullanılarak gerçekleştirilen dijital öykü anlatımı başlıkları altında bilgiler sunmuştur.

Kocaman Karoğlu (2015a) çalışmasında, dijital öykü anlatımını kuramsal açıdan ele almıştır. Uluslararası düzeydeki bazı çalışmalar incelenmiş ve farklı öğretim kademelerindeki çalışmalara da değinilmiştir. Bu yolla dijital öykü anlatımının eğitimciler tarafından anlaşılmasının ve entegrasyonunun kolaylaşacağı görüşü ön plana çıkmıştır.

Kotluk ve Kocakaya (2015), öğrenci görüşlerine göre fizik öğretiminde dijital öykülerin 21. yüzyıl becerilerine etkisini araştırmışlardır. 32 öğrenciyle altı hafta süren çalışmada, öğrenciler dijital öykülerini oluşturmuş ve sosyal medyada paylaşmışlar, ardından öğrencilerin sürece yönelik görüşleri alınmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler yoluyla öğrencilerin öğrenme ve yenilenme, bilgi, medya ve teknoloji, yaşam ve meslek becerilerinin geliştiği ortaya çıkmıştır.

Tatlı ve Bayramoğlu (2015) özel durum çalışması olarak tasarladıkları araştırmalarında, öğretmenlik uygulaması sürecine ilişkin deneyim ve görüşlerin dijital öykülerle yansıtılmasını incelemiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının ilk hazırladıkları dijital öykülerdeki öğretmen görüntüsü ile son oluşturdukları dijital öykülerdeki öğretmen görüntüsü arasında belirgin farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlik uygulaması sürecinde öğretmen adaylarının değişim yaşadığı ve sahip oldukları öğretmen profilinin ideale yaklaştığı görülmüştür. Ayrıca öğretmen adaylarının alanı öğretim bilgisi ve sınıf yönetimine odaklandıkları, öğretmenlik mesleğine yönelik farkındalıklarının arttığı da belirlenmiştir.

Turgut ve Kışla (2015) doküman incelemesine başvurarak gerçekleştirdikleri çalışmalarında, dijital öykü anlatımını ele alan 2007-2014 yılları arasındaki çalışmaları inceleyerek ilgili literatürün genel görünümünü yansıtmışlardır. Araştırmacılar dijital öykü anlatımı ile ilgilenmek isteyen araştırmacılara, eğitimcilere ve öğrencilere rehberlik edecek bir çalışmayı literatüre kazandırmışlardır.

Yüzer ve Kılınç (2015) kuramsal çalışmalarında, açık öğrenme sistemleri açısından dijital öykülemeyi ele almışlardır. Dijital öykülemenin açık öğrenme sistemleri içerisinde kullanılmasının; motivasyonu yükseltmesi, okuma, yazma, iletişim, eleştirel düşünme, 21. yüzyıl ve işbirlikçi çalışma becerilerini geliştirmesi, öğrenenleri merkeze alması ve uzaktan öğrenme verimini artırması açısından katkıları olacağı ifade edilmiştir.

Kilic (2014), öğretmen adaylarının dijital öyküleme yoluyla oluşturdukları ürünlere yönelik farkındalık ve bilişsel yüklerini değerlendirmeye çalışmıştır. 52 öğretmen adayının yer aldığı çalışmada, katılımcıların sadece farkındalıklarında yükselme tespit edilmiştir. Öğrenciler süreçten memnun olduklarını, motivasyonlarının yükseldiğini, süreçte öğrendiklerini geliştirmek ve gelecekte sınıflarında kullanmak istediklerini belirtmişlerdir.

Kurudayıoğlu ve Bal (2014) çalışmalarında, dijital öyküleri kuramsal açıdan tanıtmışlardır. Türkçe dersi öğretim programında yer alan dil becerilerine ait amaç ve kazanımların aktarılmasında dijital öykülerin etkili bir araç olduğunu belirtmişlerdir.

Ayvaz Tunç ve Karadağ (2013), sanat eğitimi açısından dijital öykülemeyi kuramsal olarak ele almışlardır. Araştırmacılar, dijital öykülemenin çağın beklentilerine uygun eğitim-öğretim modeli sunduğunu ve bu çağın ihtiyaçlarına çözüm üretebilecek donanıma sahip bireylerin yetişmesine zemin hazırladığını ifade etmişlerdir.

Bozdoğan (2012), İngilizce öğretmen adaylarının çocuk öykülerine bakış açılarını araştırmıştır. Yaşları 21 ile 23 arasında değişen 77 öğretmen adayı, Movie Maker programında hazırladıkları dijital öyküleri Facebook'taki ders grubuna yüklemişlerdir. Elde edilen 38 dijital öykü; konu, karakterler ve taşıdığı ahlaki değerler açısından içerik analizine tabi tutulmuştur. "Dijital öykülerde birbiriyle yardımlaşma ve desteğin öne çıktığı, "arkadaşlık" ve "iyilikseverlik" kavramlarının vurgulandığı, öykü kahramanlarının da büyük ölçüde erkek çocuklar ya da hayvanlar olduğu görülmüştür" (Bozdoğan, 2012, s. 126).

İnceelli (2005) Türkiye örneğinde ilklerden olan çalışmasında, dijital öykülemeyi daha çok teknik yönüyle ele alınmıştır. Araştırmacı dijital öyküleri medya, hareket, ilişki, bağlam ve iletişim olmak üzere beş bileşen çerçevesinde incelemiştir. Bu beş bileşenin özelliklerinden hareketle araştırmacı daha geniş bir dijital öykü anlatımı tanımına ulaşmıştır. Aşağıda bu tanıma yer verilmiştir:

*“Dijital hikâye anlatma; interaktif dijital bir ortamda, kullanıcıya bu ortamın kontrolünü vererek onu aktif kulan, kendi bilgisini keşfederek oluşturmasını ve edindiği bilgiyi gerçek yaşam durumlarında uygulamasını sağlayan, bir hikâye akışı içerisinde yol alırken kullanıcının bilgiyi kendince anlamlı bir biçimde zihninde oluşturmasını, alıştırma ve uygulamalar ile pekiştirmesini gerçekleştiren, hikâyeyi anlatanın kendi sesinin yanı sıra ses, resim, grafik, hareketli grafik, görüntü, müzik, metin, fotoğraf, animasyon gibi çoklu ortam uygulamalarına dayalı bilgi, eğitim, eğlence vb. amaçlı anlatımın sunulması sürecidir”* (İnceelli, 2005, s. 142).

Bu bölümde sunulan makaleler dışında özellikle Türkiye’deki araştırmacıların yurtdışı merkezli dergilerde yayınladıkları akademik makaleler de mevcuttur. Çıralı Sarıca ve Koçak Usluel (2016), Karakoyun ve Kuzu (2016), Kotluk ve Kocakaya (2016)<sup>10</sup>, Duman ve Göcen (2015), İnan (2015), Kildan ve Incikabi (2015), Kocaman-Karoglu (2015c), Sancar-Tokmak ve Yanpar Yelken (2015), Yanpar Yelken vd. (2015), Kocaman-Karoglu (2014), Sancar-Tokmak, Surmeli ve Ozgelen (2014), Sancar-Tokmak ve Incikabi (2013) gibi araştırmacılar, çalışmalarını yurtdışı merkezli dergilerde yayınlamış olsalar da çalışma örneklerinde Türkiye’deki öğrenciler yer almaktadır.

### 2.11.2.3. Bildiriler

Dijital öykü anlatımı ile ilgili Türkiye’de veya Türk üniversitelerinin yurtdışında düzenledikleri sempozyumlarda sunulan bazı bildiriler bu bölümde ele alınmaktadır. Aşağıdaki tabloda dijital öyküleme ile ilgili bildirilere ait bazı bilgiler sunulmaktadır.

Tablo 7. Dijital Öyküleme ile ilgili Türkiye’deki Bildiriler

Yıl	Araştırmacı	Bildiri İsmi	Sempozyum
2017	H. G. Orhan-Karsak Burak Gider	Erken çocukluk döneminde dijital öyküleştirme nin görsel algı gelişimine etkisi	11 <sup>th</sup> International Computer & Instructional Technologies Symposium

<sup>10</sup> Türkiye merkezli bir dergide yayımlanmıştır; ancak derginin uluslararası görünümünün yüksek olması sebebiyle bu bölümde yer verilmiştir.



Tablo 7. Devamı

2017	Harun Bahadır Aslıhan Tüfekçi Hasan Çakır	Dijital hikâye anlatımı araştırmalarında eğitsel çıktılar	11 <sup>th</sup> International Computer & Instructional Technologies Symposium
2017	H. Çıralı Sarıca Perihan Tekeli Y. Koçak Usluel	Eğitsel bağlamda dijital hikâye anlatımı konusunda Türkiye’de yapılmış araştırmalara ilişkin bir içerik analizi çalışması	11 <sup>th</sup> International Computer & Instructional Technologies Symposium
2017	Ömer Kırmacı Emre Yıldırım	Dijital öyküleme Scratch kullanımı	11 <sup>th</sup> International Computer & Instructional Technologies Symposium
2017	Vildan Donmuş Bürhan Akpunar	Dijital öyküleme etkinliklerinin öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine etkisinin incelenmesi	11 <sup>th</sup> International Computer & Instructional Technologies Symposium
2017	Volkan Kukul Seher Özcan	Eğitsel materyal olarak geliştirilen dijital hikâyelerin değerlendirilmesi	11 <sup>th</sup> International Computer & Instructional Technologies Symposium
2017	Yakup Yılmaz M. T. Üstündağ Erhan Güneş Gürbüz Çalışkan	Dijital hikâyeleme yönteminin Türkçe öğretimine etkisi	11 <sup>th</sup> International Computer & Instructional Technologies Symposium
2016	Beril Ceylan Işıl Kabakçı Yurdakul	Öğretmen adaylarının dijital öyküleme çalışmalarındaki tercihlerinin betimlenmesi	10 <sup>th</sup> International Computer & Instructional Technologies Symposium
2016	Celal Murat Kandemir	Çok kullanıcı dijital öykü oluşturma platformu tasarımı	10 <sup>th</sup> International Computer & Instructional Technologies Symposium
2016	Derya Altınışık Hasan Şen	Eğitimde dijital öykülerin kullanımı	I. Ulusal Biyoloji Eğitimi Kongresi
2016	Gül Özüdoğru Hasan Çakır	Türkçe öğretmen adaylarının dijital öykü oluşturma etkinliği sürecinin incelenmesi	ITTES 2016
2016	G. Göçen Kabaran Bilal Duman	Dijital öyküleme yönteminin öğretmenlik mesleğine yönelik tutuma etkisi	15. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu
2016	Güliz Şahin	Hikâye anlatımının teknolojiyle buluşması: Dijital hikâye anlatıcılığı	15. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu
2016	H. Çıralı Sarıca Yasemin Usluel	Topluma hizmet uygulamaları ve dijital hikâye anlatımı	ITTES 2016
2016	Ömer Faruk İslim Soner Yıldırım	Öğretmen eğitimi kapsamında dijital öykülerin tasarlanması, geliştirilmesi ve kullanılması: Biçimlendirici değerlendirme araştırması	10 <sup>th</sup> International Computer & Instructional Technologies Symposium
2016	Seher Özcan Volkan Kukul Serçin Karataş	Dijital hikâyeler için dereceli değerlendirme ölçeği	10 <sup>th</sup> International Computer & Instructional Technologies Symposium
2016	S. Eren Yürük Bünyamin Atıcı	Değerler eğitiminde dijital öykülerin rolü	10 <sup>th</sup> International Computer & Instructional Technologies Symposium

Tablo 7. Devamı

2016	Vildan Donmuş M. Burak Aygan	Öğretmen adayları tarafından geliştirilen dijital öykülerin değerlendirilmesi çalışması	ITTES 2016
2016	Yakup Yılmaz M. T. Üstündağ Erhan Güneş	Öğretim materyali olarak dijital hikâye geliştirme aşamalarının incelenmesi	10 <sup>th</sup> International Computer & Instructional Technologies Symposium
2015	Aslıhan Kocaman- Karoğlu	Okul öncesi öğrencilerle bir sınıf etkinliğinde dijital hikâye anlatımı	9 <sup>th</sup> International Computer & Instructional Technologies Symposium
2015	Çiğdem Kılıç Hatice Sancar Tokmak	Sınıf öğretmeni adaylarının dijital öykü temelli problem çözme uygulamaları ile ilgili görüşleri	2. Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Sempozyumu
2015	Esra Ergül Sönmez Pakize Urfalı Dadandı	Dijital öyküleme uygulamalarının ortaokul öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerine ve yazma öz-yeterlik algılarına etkisi	3. Uluslararası Öğretim Teknolojileri ve Öğretmen Eğitimi Sempozyumu
2015	Güler Göçen Çiğdem Aldan Karademir	Öğretmen adaylarının dijital öyküleme deneyimleri: Bir eylem araştırması	EJER Congress 2015
2015	Kevser Hava Şeyma Büşra Gülen Burcu Berikan Ö. Faruk Bozkurt Hasan Çakır	Dijital hikâye anlatımı: Eğitsel çıktılara etkisi ve araştırma fırsatları	9 <sup>th</sup> International Computer & Instructional Technologies Symposium
2015	Şebnem Ertaş	Tasarım eğitiminde stüdyo çalışmalarına bir yaklaşım: "Dijital öyküleme"	EJER Congress 2015
2015	Z. Haliloğlu Tatlı Derya Altınışik	Dijital öyküleme dersinin yansımaları	2. Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Sempozyumu
2015	Z. Haliloğlu Tatlı Gülbahar Merve Çakmak	Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği bulunan öğrencilerin cümle kurma becerisinin gelişimi için alternatif bir yöntem: Dijital öykü	3. Uluslararası Öğretim Teknolojileri ve Öğretmen Eğitimi Sempozyumu
2015	Zeynep Tatlı Dilara Arzugül Aksoy	Yabancı dil konuşma eğitiminde dijital öykü kullanımı	3. Uluslararası Öğretim Teknolojileri ve Öğretmen Eğitimi Sempozyumu
2015	Zeynep Tatlı Turgay Erdemir	The effect of digital storytelling application on student opinions about cloud computing	II. International Dynamic, Explorative and Active Learning Conference
2014* <sup>11</sup>	Bilal Duman Güler Göçen	Dijital öyküleme yönteminin öğretmen adaylarının yaratıcı yazma becerilerine etkisi	EJER Congress 2014

<sup>11</sup> Bu tabloda \* işareti koyulan bildirimler hakkında ayrıntılı bilgi verilememiş, ancak alandaki genel görünümü yansıtmak için tablodaki bilgilerin paylaşılması uygun görülmüştür.

Tablo 7. Devamı

2014*	Fatih Yaman Işıl Kabakçı Yurdakul	BT rehber öğretmen adaylarının dijital öykü oluşturma sürecinde karşılaştıkları sorunlar	International Teacher Education Conference 2014
2014	Ferit Karakoyun Abdullah Kuzu	Dijital öyküleme etkinliklerine ilişkin BÖTE öğretmen adaylarının görüşlerinin incelenmesi	2. Uluslararası Öğretim Teknolojileri ve Öğretmen Eğitimi Sempozyumu
2014*	T. Yanpar Yelken Halil Erdem Çocuk Gamze Yavuz Konokman Volkan Lütfi Pan	Dijital öykü hazırlamanın okul öncesi öğretmeni adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi özgüven düzeylerine etkisi	EJER Congress 2014
2014	Hatice Çıralı Yasemin Koçak Usluel	Dijital hikâye anlatımının öğrencilerin yazma becerisini geliştirmedeki etkisi	2. Uluslararası Öğretim Teknolojileri ve Öğretmen Eğitimi Sempozyumu
2014*	İlknur Akyıldız Saribaş Meral Kuzgun	Tarih eğitiminin sorunlarına çözüm arayışında dijital hikâye anlatımı	3. Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu
2013	Meriç Özgeldi Çiğdem Kılıç Hatice Sancar Tokmak	Dijital öyküler yoluyla okulöncesi öğretmen adaylarının geometri konusunda kavram yanlışlarının ortaya çıkarılması	1. Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Sempozyumu
2012*	Lütfi Incikabi Hatice Sancar Tokmak	The mathematics education teacher candidates' integration of digital storytelling into their instruction	Uygulamalı Eğitim Kongresi 2012

Bahadır, Tüfekçi ve Çakır (2017), 2007-2017 yılları arasında dijital öykü anlatımı ile ilgili ulusal ve uluslararası literatürde yer alan yayınları inceledikleri çalışmalarında; yöntem, katılımcı ve eğitsel çıktı etki bakımından değerlendirmelerde bulunmuşlardır. Araştırmacılar ele aldıkları temalar açısından alandaki görünümü yansıtmışlardır.

Çıralı Sarıca, Tekeli ve Koçak Usluel (2017), dijital öyküleme ile ilgili eğitsel bağlamda Türkiye’de yapılmış tez çalışmalarını ve yayınlanmış makaleleri tarayarak içerik analizi ile incelemişler ve araştırmacılara Türkiye örneklemindeki literatürün genel görünümünü yansıtmayı amaçlamışlardır.

Donmuş ve Akpunar (2017) betimsel araştırmalarında, dijital öykülemenin beden eğitimi öğretmeni adaylarının 21. yüzyıl becerilerine etkisini incelemişlerdir. Çalışmalarında öğretmen adaylarına dijital öykü tasarlatmışlar, daha sonra bu uygulamanın 21. yüzyıl becerilerine etkisini tespit edebilmek amacıyla anket uygulamışlardır. Araştırmada çeşitli boyutlarda anlamlı bir farklılık bulamamışlardır, ancak tüm boyutlarda kızların erkeklere göre ortalamalarının daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir.

Kırmacı ve Yıldırım (2017), 7. sınıf öğrencilerine verilen algoritma ve programlama eğitimini dijital öykülerle destekledikleri çalışmalarında, Scratch programı kullanarak dijital öyküleme çalışmayı gerçekleştirmişlerdir. Yedi haftalık çalıştay sonucunda öğrencilerden Scratch programını kullanarak dijital öyküler tasarlama beklentileri ve çalışma sonucunda literatürdeki bir rubriği kullanarak öğrencilerin ürünlerini değerlendirmeyi amaçlamışlardır.

Kukul ve Özcan (2017), çeşitli bölümlerdeki öğretmen adaylarına kendi branşlarına yönelik dijital öyküler tasarlatmışlar ve bunları değerlendirmeye çalışmışlardır. Literatürde yer alan bir dereceli puanlama anahtarını kullanarak 118 dijital öyküyü değerlendirmeyi amaçlamışlardır.

Orhan-Karsak ve Gider (2017) 14 hafta süren deneysel çalışmalarında, erken çocukluk dönemindeki 9 öğrenci üzerinde dijital öykülemenin görsel algı gelişimine etkisini incelemiştir. Mobil destekli dijital öyküleştirme çalışmalarının öğrencilerin görsel algı gelişiminde anlamlı bir farklılık oluşturduğunu tespit etmişlerdir.

Yılmaz vd. (2017), dijital öykülemenin okuma ve yazma becerisi kapsamında Türkçeye etkisini araştırmışlardır. 54 altıncı sınıf öğrencisinin yer aldığı deneysel çalışma sonucunda, deney grubu lehine anlamlı farklılık tespit etmişlerdir. Dijital öykülemenin okuma ve yazma becerilerine olumlu etkisinin olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Altınışik ve Şen (2016), eğitimde dijital öykülerin kullanımını ele almışlardır. Araştırmacılar çalışmaları kapsamında dijital öyküleme hakkında bilgi vermişler, bir Web 2.0 aracı olan Storyboard ve Microsoft üzerinde çalışan Photo Story 3 programını tanıtmışlar ve bu araçlar aracılığıyla bir dijital öykünün nasıl oluşturulacağını aşamalı olarak anlatmışlardır.

Ceylan ve Kabakçı Yurdakul (2016), 93 sınıf öğretmeni adayının oluşturduğu dijital öyküleri birer doküman olarak ele almışlar ve karakter, konu ve öykü finali açılarından incelemiştir. Araştırmacılar öykülerde en az iki karakterin yer aldığını ve 83 öğretmen adayının en az bir çocuk karaktere yer verdiğini tespit etmişlerdir. “Öyküler, küresel ısınma ve küresel iklim değişikliği, küresel iklim değişikliğinin etkileri, küresel iklim değişikliğinin kanıtları ve küresel iklim değişikliği için alınacak önlemler konularında oluşturulmuştur” (Ceylan & Kabakçı Yurdakul, 2016, s. 441). Araştırmacılar, olumlu ve

olumsuz sonuçlanması açısından eşit gibi görünen öykülerin finalinde pişmanlık, sitem, aktif rol alma gibi unsurların yer aldığını belirtmiştir.

Çıralı Sarıca ve Usluel (2016) yürüttükleri çalışmada, dijital öyküleri topluma hizmet uygulamaları dersinde bir araç olarak kullanmışlardır. 52 öğretmen adayından oluşan 14 grup toplumsal sorunları dijital öyküler üzerinden yansıtmışlardır. Araştırmacılar dijital öykülerin topluma hizmet dersinde sorun ve çözüm odaklı kullanılabilceği sonucuna ulaşmışlardır.

Donmuş ve Aygan (2016) çalışmalarında 58 öğretmen adayından oluşan 12 gruba dijital öyküler hazırlatmış ve öğretmen adayları dijital öyküleri sunmuşlardır. Sunulan dijital öyküler literatürde yer alan bir ölçme aracı kullanılarak değerlendirilmiş ve sonuç olarak müzik, ses kullanımını, hız gibi teknik unsurlarda yetersizliklerin olduğu belirtilmiştir.

Göçen Kabaran ve Duman (2016) deneysel çalışmalarında, dijital öykülemenin sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına etkisini incelemişlerdir. Araştırmacılar deneysel sürecin sonunda, dijital öykülemenin sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına olumlu etkisinin olduğunu tespit etmişlerdir.

İslim ve Yıldırım (2016), dijital öykülerin öğretmen eğitiminde kullanılması ve etkililiği konusunu ele almışlardır. BÖTE ikinci sınıf öğrencilerine dijital öyküleme farklı boyutlarıyla anlatılmış ve öğrencilerden grup hâlinde dijital öykülerini hazırlamaları istenmiştir. Araştırmacılar öğrencilerin kullandıkları veya hazırbulunuşluklarının oldukları yazılımları seçtikleri, genellikle birden fazla yazılım kullandıkları, ilgi çekici veya anlatımı kolay konuları tercih ettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca araştırmacılar, öğrencilerin dijital öykü hazırladıkları konularda derinleştiklerini, uygulama yapma fırsatı bulduklarını ve bu tip etkinliklerin gelecekte de devam etmesi konusunda görüş belirttiklerini aktarmışlardır.

Kandemir (2016), çok kullanıcı dijital öykü oluşturma platformunun tasarımı ve geliştirilmesinden bahsetmiştir. Yönetici, öğreten ve öğrenen şeklinde üç kullanıcı biçiminin olduğu uygulamada; araştırmacı, yönetici ve öğretilere platforma görüntü yükleme ve etiketleme misyonu biçmiş, öğrenenlere ise onlara sunulan görüntüleri istedikleri sırada öykü tahtasına sürükleyip bırakma ve altlarına senaryo yazma misyonu

yüklemiştir. Ayrıca platformda oluşturulan dijital öyküler, öğrenenler izin verdiği takdirde diğer kullanıcılar tarafından görüntülenme ve oylanma özelliğine de sahiptir.

Şahin (2016), Türkçe öğretimi dersini almış 60 sınıf öğretmeni adayına dijital öyküleme hakkında bilgi vermiş ve örnek çalışmaları paylaşmış, bu yolla öğretmen adaylarının genel anlamda bilgi ve fikir sahibi olmalarını sağlamıştır. Daha sonra öğretmen adaylarından konu sınırlaması olmaksızın bir dijital öykü tasarımları istenmiş ve oluşturdukları dijital öyküler izlenip yorum yapılabilecek bir sosyal ağ sitesi üzerinde paylaşılmıştır. Araştırmacı çalışmasının sonunda, öğretmen adaylarından elde ettiği dijital öyküleri içerik analizi ile incelemeyi amaçlamıştır.

Özcan, Kukul ve Karataş (2016), sınıf ve fen bilgisi öğretmen adaylarının hazırladıkları dijital öyküleri değerlendirmek amacıyla tasarladıkları dereceli puanlama ölçeği geliştirme sürecini yansıtmışlardır. Araştırmacılar ilgili literatürü ve önce geliştirilen dereceli değerlendirme ölçeklerini incelemişler, ardından hazırladıkları ölçeği uzmanların görüşüne sunarak aldıkları dönütlerle ölçeği tekrar düzenlemişlerdir. Öğretmen adayları ile yaptıkları uygulama sonucunda hem araştırmacılar hem de öğretmen adaylarından bir grup dereceli değerlendirme ölçeğini tekrar değerlendirmiş ve ölçek son şeklini almıştır.

Özüdoğru ve Çakır (2016), 3 haftalık uygulama sürecinde 16 Türkçe öğretmeni adayının dijital öykü oluşturma deneyimlerini ele almışlardır. Uygulama sonucunda öğretmen adaylarının bu deneyimden memnuniyet duydukları ve onlara bir takım bilişsel ve duyuşsal avantajlar sağladığı aktarılmıştır.

Yılmaz, Üstündağ ve Güneş (2016), dijital öykü geliştirme aşamalarını ele alan ve öne çıkan araştırmaları ve dijital öykü hazırlamak için kullanılan yazılım ve araçları ayrıntılı olarak incelemişlerdir. Araştırmacılar bu yolla dijital öykü oluşturma sürecini daha sistematik hâle dönüştürmeye çalışmış, farklı yazılım ve araçları tanıtarak öğretmenlere ve içerik geliştiricilere rehberlik etmişlerdir.

Yürük ve Atıcı (2016) literatür taramasına dayanan çalışmalarında, çeşitli yöntem ve teknikleri inceleyerek dijital yerli olarak adlandırılan günümüz öğrencilerine değerlerin öğretiminde etkisi olduğu düşünülen dijital öyküleri ele almışlardır.

Ergül Sönmez ve Urfalı Dadandı (2015) deneysel çalışmalarında, dijital öykülemenin ortaokul öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerine ve yazma öz yeterlik algılarına etkisini

araştırmıştır. Araştırmacılar sonuç olarak dijital öykülemenin öğrencilerin yazma öz yeterlikleri üzerinde etkisinin olmadığını ancak yaratıcı yazma becerilerine olumlu etkisinin olduğunu tespit etmişlerdir.

Ertaş (2015) özel durum çalışmasında, dijital öykülemenin tasarım eğitimi sürecine katkısını araştırmıştır. Araştırmacı temel olarak dijital öykülemenin problemi tanımlamada farklı bakış açıları kazandırarak öğrencilerin konuyu içselleştirmelerine katkı yaptığı sonucuna ulaşmıştır.

Göçen ve Aldan Karademir (2015) tasarladıkları eylem araştırmasında, okul öncesi öğretmenlerinin dijital öyküleme deneyimlerini ele almışlardır. Araştırmacılar öğretmen adaylarının dijital öyküleme konusunda bilgi sahibi olacaklarını, teorik ve pratik olarak yeterlik kazanacaklarını, dijital öyküleme yöntemini kullanma fırsatı bulacaklarını, sürecin olumlu ve olumsuz yönlerini görececeklerini, teknolojik pedagojik alan bilgilerinin gelişeceğini, gelecekte sınıflarında bu yöntemi kullanabileceklerini belirtmişlerdir. Araştırmacılar ayrıca uygulama okullarındaki öğretmen ve öğrencilerin de bu yöntemden haberdar olacaklarını ifade etmişlerdir.

Haliloğlu Tatlı ve Altınışık (2015) özel durum çalışmalarında, lisansüstü düzeyde verilen dijital öyküleme dersini almış ve en az bir dijital öykü sürecini yönetmiş öğretmenlerin görüşlerini ele almıştır. Araştırmacılar bu yolla dijital öyküleme yönteminin etkileri, sınırlılıkları ve eksikliklerini tespit etmeye çalışmışlardır.

Haliloğlu Tatlı ve Çakmak (2015) özel durum çalışmalarında, dijital öykülerin hafif düzeyde zihinsel yetersizliği bulunan öğrencilerin cümle kurma becerilerine ve cümleleri doğru aktarabilmelerine etkisini incelemişlerdir. Araştırmacılar öğrencilerin dijital öykülerinde daha kapsamlı ve ayrıntılı kelimeler ve cümleler kullandıkları, yazılı anlatım becerilerinin arttığı, öykülerin temasını çıkarıp sözlü ve yazılı ifade edebildikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Tatlı ve Aksoy (2015) yarı deneysel çalışmalarında, dijital öykülemenin yabancı dil konuşma dersine etkisini incelemişlerdir. Araştırmacılar dijital öykülemenin öğrenme kalıcılığını etkilediği, sınıfta sunum yapmaktan hoşlanmayan öğrencilere kendini ifade etme fırsatı verdiği, eğlenceyi ve motivasyonu sağladığını ancak bazı öğrencilerin doğaçlama konuşmasını engellediği ve farklı derslerde kullanılabileceği görüşlerini tespit etmişlerdir.

Tatlı ve Erdemir (2015), dijital öykülemenin bulut bilişime etkisini öğrenci görüşlerine göre incelemişlerdir. Araştırmacılar dijital öykülemenin genel olarak öğrencilerin bulut bilişimi hakkındaki görüşlerine anlamlı bir etkisinin olmadığını tespit etmelerine rağmen yararlılık ve kullanım kolaylığı alt faktörlerinde olumlu yönde farklılığın olduğunu belirtmişlerdir.

Hava vd. (2015), dijital öykü anlatımı ile ilgili eğitim alanında 2006-2015 yılları arasında yapılmış nitel ve nicel araştırmaları içerik analizine tabi tutarak incelemişlerdir. Elde ettikleri bulgulara göre araştırmacılar, dijital öykü anlatımının bilişim becerilerinin kazandırılmasında, yazma becerisinin geliştirilmesinde ve ikinci dil öğretiminde etkili olduğunu, akademik başarı, motivasyon ve eleştirel düşünme gibi eğitsel çıktılara katkı sağladığını tespit etmişlerdir.

Kılıç ve Sancar Tokmak (2015), sınıf öğretmeni adaylarının dijital öykü temelli problem çözme deneyimlerini araştırmışlardır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının dijital öykü temelli problem çözme konusunda olumlu düşüncelerinin olduğu görülmüştür. Araştırmacılar öğretmen adaylarının, daha eğlenceli problem çözme süreci geçirdiklerini, dijital öykünün bileşenlerinin problemi anlamayı kolaylaştırdığını, dijital öykü temelli problem çözme etkinliklerini gelecekte kendi sınıflarında uygulamak istediklerini ve okullarda bu yöntemin uygulanmasının öğrencilerin problem çözmeye yönelik olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağlayacağını aktarmıştır.

Kocaman Karoğlu (2015b) çalışmasında, beş yaş grubu ana sınıfı öğrencileriyle üç aşamadan oluşan dijital öykü oluşturma etkinliği sürecini yansıtmayı amaçlamıştır. Birinci aşamada beyin fırtınası yapılarak dijital öykülerin senaryosu oluşturulmuş, ikinci aşamada dijital öykülerin görselleri resim çizilerek hazırlanmış ve üçüncü aşamada senaryo, resim ve müzik bilgisayar ortamında bir araya getirilerek dijital öyküler oluşturulmuştur.

Çıralı ve Koçak Usluel (2014) deneysel çalışmalarında, dijital öykü anlatımının ilköğretim 2. sınıf öğrencilerinin yazma becerisine etkisini araştırmışlardır. Araştırmacılar kontrol grubu ile dijital öykü çalışması yapan deney grubunun gelişme gösterdiği ve deney grubu lehine anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Karakoyun ve Kuzu (2014), çevrimiçi dijital öyküleme etkinliklerinin ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerine uygulanması sürecine ilişkin BÖTE öğretmen adaylarının görüşlerini



ele almışlardır. Araştırmacılar süreç sonunda öğretmen adaylarının dijital öykülemeye yönelik olumlu görüşler belirttiğini aktarmışlardır.

Özgeldi, Kılıç ve Sancar Tokmak (2013), okulöncesi öğretmen adaylarının geometrik şekillerle ilgili kavram yanlışlarını dijital öykülerde fark edip etmediklerini belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmacılar, çoğu öğretmen adayının geometrik şekillerle ilgili kavram yanlışlarını tespit edemediği ve kavram yanlışları içeren dijital öyküleri derslerinde kullanabilecekleri sonucuna ulaşmışlardır.

#### 2.11.2.4. Diğer Çalışmalar

Dijital öykü anlatımı ile ilgili Türkiye’de yapılan diğer çalışmalar kapsamında konferans, proje ve kitap bölümleri ele alınmaktadır.

Konferans düzeyinde Türkiye’de gerçekleştirilen ve önemli bir organizasyon olan “5. Uluslararası Dijital Hikâye Anlatımı Konferansı ve Sergisi”dir. Bu organizasyona, 2013 yılında Hacettepe Üniversitesi ev sahipliği yapmıştır. “Create, Act, Change” temalı konferansta farklı disiplin ve bağlamlarda dijital öyküleme konusunda bildiriler sunulmuş, bireysel dijital öykü gösterimlerine ve dijital öykü sergisine yer verilmiştir<sup>12</sup>.

Dijital öyküleme ile ilgili yüksek lisans ve doktora tezlerinin büyük bir kısmının üniversitelerin bilimsel araştırma projeleri birimi tarafından desteklendiği görülmektedir. Lisansüstü çalışmalar başlıklı bölümde tezlere yer verildiği ve tekrara düşmemek için bu bölümde TÜBİTAK ve Avrupa Birliği tarafından desteklenen projeler ele alınmıştır.

4004 Doğa Eğitimi ve Bilim Okulları kapsamında TÜBİTAK tarafından “*Dijital Öykü Atölyesi*” başlıklı proje kabul edilmiştir. Projenin yürütücüsü Güler Göçen Kabaran’dır. 1-9 Ağustos 2016 tarihleri arasında Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesinde gerçekleştirilen projenin amacı, sınıf öğretmenlerine ve adaylarına dijital öyküleme hakkında kuramsal bilgi vermek, ilgili programları tanıtmak, uygulamalı dijital öykü anlatımı yaptırmak ve derslerinde diğer yöntem ve tekniklerle nasıl kullanılacağını göstererek dijital öyküleme konusunda gerekli donanımı kazandırmak olarak belirlenmiştir (<http://www.dijitaloykuatolyesi.com/projenin-amaci.html>).

<sup>12</sup> Konferansta sunulan bildiri başlıklarına bakabilmek için aşağıda linki verilen siteyi ziyaret ediniz: [http://www.digitalstorytelling2013.hacettepe.edu.tr/documents/program\\_web.pdf](http://www.digitalstorytelling2013.hacettepe.edu.tr/documents/program_web.pdf)

4005 Bilim ve Toplum Yenilikçi Eğitim Uygulamaları kapsamında TÜBİTAK tarafından “Ortaokul Matematik ve Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgilerinin (TPAB) Dijital Öykü Hazırlama Yoluyla Geliştirilmesi” başlıklı proje kabul edilmiştir. Projenin yürütücüsü Hatice Sancar Tokmak’tır. 02-12 Eylül 2013 tarihleri arasında Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesinde gerçekleştirilen projede, matematik ve fen ve teknoloji öğretmenlerine dijital öykülemeyi nasıl kullanabilecekleri, dersleri kapsamındaki konularla ilgili dijital öyküyü nasıl tasarlayabilecekleri ve tasarımlarını nasıl dijital öykü hâline getirebilecekleri gösterilmiştir; öğretmenler kendi dijital öykülerini oluşturmuş ve bu konuda diğer öğretmenlerin de görüşlerini alarak dijital öykü eğitimlerini başarıyla tamamlamışlardır (<http://www.memurlar.net/haber/404353/>).

TÜBİTAK Konuk Bilim İnsanı Destekleme Programı kapsamında 25 - 26 Mayıs 2011 tarihlerinde Dr. Bernard Robin<sup>13</sup>, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesinde “*The Educational Uses of Digital Photography and Digital Storytelling*” ve “*The Educational Uses of Digital Storytelling*” başlıklı seminerleri vermiştir.

“*READ IT - Dijital Öyküleme Yoluyla Okumayı Daha Eğlenceli Kılmak için Öğretmen Eğitimi*”, Avrupa Birliği tarafından desteklenen, hedef grubunda İtalya, Danimarka, Romanya, Türkiye ve İngiltere’deki lise öğretmen ve öğrencileri yer alan, beş partnerden oluşan, 2010 yılında hayata geçirilen iki yıllık bir Comenius projesidir. “READ IT projesinde öğretmenlere dijital öyküleme metodunu kullanarak video yapmalarını sağlayan yeni beceriler edindirecek bir didaktik yöntemin tanımlanması, uygulanması ve test edilmesi amaçlanmıştır” (<http://www.readitproject.eu/>)

Türkiye’de dijital öyküleme konusunda henüz müstakil bir kitap bulunmamaktadır. Ancak bazı kitaplarda dijital öykülemeye bir bölüm olarak yer verilmiştir.

“*Eğitim Teknolojileri Okumaları 2016*” adlı kitapta Haliloğlu Tatlı (2016) tarafından kaleme alınan “*Dijital Öyküleme*” başlıklı bir bölüm bulunmaktadır. Yazar dijital öykülemenin tanımına, türlerine, sürecine yönelik kuramsal bilgiler vermiş; dijital öykü hazırlamada kullanılacak uygulamaları görselleriyle birlikte paylaşmıştır. Literatürdeki çalışmaları dikkate alarak hazırladığı dijital öykü oluşturma süreci; araştırmacılar, öğretmenler ve öğrenciler için yol gösterici niteliktedir.

<sup>13</sup> Çalışmaları ve alana katkıları için paylaşılan siteyi ziyaret ediniz: <http://digitalstorytelling.coe.uh.edu/>

Yüksel Arslan (2013) tarafından hazırlanan “*Eğitim Amaçlı Dijital Öykünün Hazırlanması ve Kullanılması: TPAB Temelli Örnek Bir Fen Bilgisi Eğitimi Uygulaması*”, diğer bir kitap bölümüdür. Yazar dijital öyküleme hakkında kuramsal bilgiler sunmakta ve fen bilgisi eğitiminde kullanımına değinmektedir. Hedef grubuna okul öncesi öğrencilerini alarak örnek bir fen bilgisi ders tasarımı sunmuştur. TPAB temelli ders tasarımında dijital öykülemeyi kullanmak isteyenler açısından örnek bir çalışmadır.

Genel olarak Türkiye örneklemini değerlendirildiğinde 2011 yılından itibaren dijital öyküleme ile ilgili çalışmalarda artış tespit edilmektedir. Çalışmaların farklı alanlarda ve çeşitli araştırmacılar tarafından gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu durum dijital öykülemeye Türkiye’de ilginin arttığının bir göstergesidir. Türkiye örneklemindeki çalışmalar, Türkiye dışındaki uluslararası dergilerde de yer bulabilmektedir. Bu yolla Türkiye’deki çalışmaların tanınırlığı artmaktadır. Ayrıca yapılan projelerle dijital öykülemenin yaygınlaşması sağlanarak etki alanı git gide genişlemektedir.

## BÖLÜM III

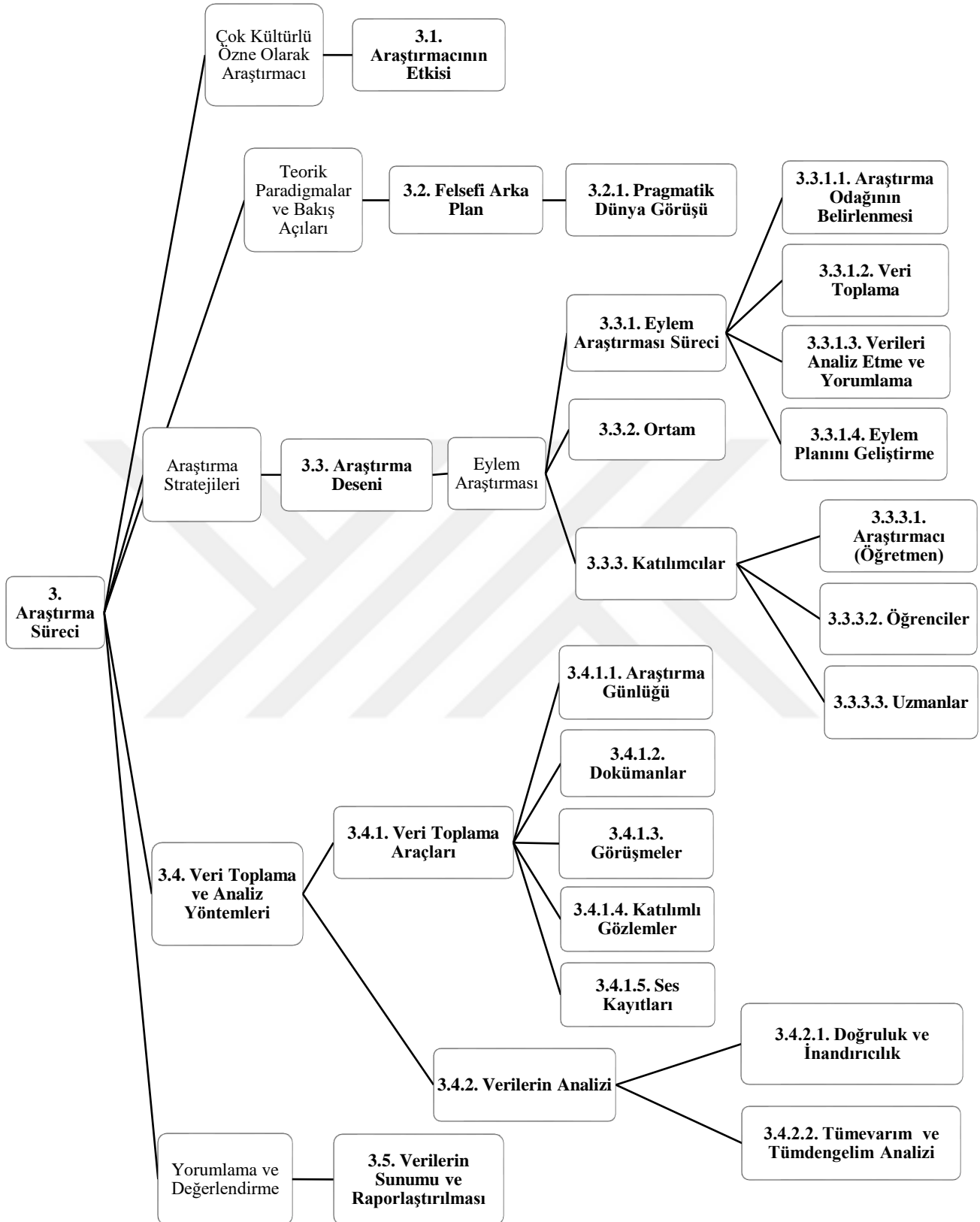
### YÖNTEM

Bu bölümde araştırma sürecine yönelik bilgilere yer verilmektedir. Bu araştırmanın yöntem bölümünün yazımı, Denzin ve Lincoln (2011) tarafından önerilen araştırma süreci aşamaları takip edilerek gerçekleştirilmiştir. Denzin ve Lincoln (2011), araştırma sürecini beş aşamaya ayırmaktadır: Çok kültürlü bir özne olarak araştırmacı, teorik paradigmalara ve bakış açıları, araştırma stratejileri, veri toplama ve analiz yöntemleri, yorumlama ve değerlendirme<sup>14</sup> (s. 12).

“Araştırma süreci; araştırmacıların beraberinde getirdikleri özgeçmişlerini, kendileri ve başkaları hakkındaki düşüncelerini, etik ve politik konulara bakış açılarını dikkate aldıkları birinci aşama ile başlar” (Creswell, 2013b, s. 16). İkinci aşamada araştırmanın temelini oluşturan paradigmaya ve bakış açılarına yer verilir. Bu bölüm araştırmacının, araştırmasını hangi felsefi görüşe göre oluşturduğunu yansıtır. “Bu görüşler, araştırmacının dünyayı nasıl algıladığını ve eylemlerini şekillendirir” (Denzin & Lincoln, 2011, s. 13). Aynı zamanda hem araştırmacı hem de okurlar için “yeni öğrenmeye veya anlamaya rehberlik etmede bir tür bilişsel destek sağlar” (Johnson, 2015, s. 11). Üçüncü aşama, araştırmanın özele indirildiği bir boyuttur. Bu aşamada, araştırmanın hangi araştırma yöntemine göre yürütüleceği belirlenir. Yöntem, araştırma amacı ve soruları doğrultusunda şekillenir. Dördüncü aşama, verilerin toplandığı ve analiz edildiği bölümdür. Araştırmacı belirlediği yöntem doğrultusunda farklı veri toplama araçlarını ve analiz yöntemlerini kullanmayı tercih edebilir. Beşinci yani son aşama, araştırma verilerinin yorumlandığı ve değerlendirildiği aşamadır. Araştırmacı verilerini çeşitli işlemlerden geçirerek raporlaştırır. “Araştırmacı, son olarak okuyuculara açık bir metin üretir” (Denzin & Lincoln, 2011, s. 15) ve araştırma, okurların istifadesine sunulur. Araştırma sürecine ilişkin genel görünüm Şekil 5’te gösterilmektedir.

---

<sup>14</sup> Tam çevirisi “yorumlama ve değerlendirme sanatı, uygulamaları ve politikaları”(Denzin & Lincoln, 2011, s. 12) olarak yapılabilecek olan ifade, “yorumlama ve değerlendirme” şeklinde kısaltılmıştır.



Şekil 5. Denzin ve Lincoln (2011) referans alınarak oluşturulan araştırma süreci<sup>15</sup>

<sup>15</sup> Araştırmacı, yorumlama ve değerlendirme aşamasında Denzin ve Lincoln (2011) tarafından önerilen çerçeveyi dikkate almayarak kendine özgü bir başlık oluşturmuştur.

### 3.1. Araştırmacının Etkisi

Bir araştırmayı, araştırmacısından soyutlayarak dūřünmek imkânsızdır. Araştırma fikirlerinin çıkış noktasını dūřündüğümüzde bu gerçeği daha iyi kavramak mümkündür. Christensen, Johnson ve Turner (2015), araştırma fikirlerinin günlük yaşam, uygulamadaki sorunlar, geçmiş araştırmalar ve teorilerin her birinden veya birleşiminden kaynaklandığını öne sürer. Araştırmacılar genellikle günlük yaşamda aktif, uygulamadaki sorunlara hassas, geçmiş araştırmaları dikkate alan, teorileri öne süren ve test eden bireylerdir. Araştırmacıların sahip olduğu bu özellikler ve yaklaşımları, araştırmalarını doğrudan etkiler.

Araştırmacının özgeçmişi yürüttüğü araştırmayı anlamak için önemli bir göstergedir. Araştırmacı yabancı dil olarak Türkçe öğretime alanında yüksek lisans tezi ve çeşitli akademik çalışmalar yürütmüş olmakla beraber bu alanda öğretime tecrübesine de sahiptir. Araştırmacının sahip olduğu bu özellik araştırmayı doğrudan etkilemiştir. Bu araştırmanın şekillenmesinde ayrıca araştırmacının uygulamadaki bir sorunu fark edip çözüm bulma isteği, önceki deneyimlerinin etkisi, ilgi alanı ve çalıştığı kurumun özellikleri de etkili olmuştur.

Araştırmacının önemli bir etkisi de araştırmanın etik boyutuna olmaktadır. Araştırmacı; Christensen, Johnson ve Turner (2015), Robson (2015), Christians (2005) tarafından öne sürülen ilkeleri dikkate alarak araştırma etiğini oluşturmuş ve araştırma sürecinde bu kurallara uygun davranışlar sergilemiştir. Araştırmanın etik boyutunu oluşturan prensipler aşağıda belirtilmektedir:

- Kurumsal onay: Araştırmacı uygulama yaptığı kurumun iznini alarak araştırmasını gerekleşirmiştir. Araştırmacı 30.11.2015 tarihinde ERSEM'e kurumsal onay için başvurmuş ve aynı gün gerekli izni almıştır (bk. Ek 1).
- Bilgilendirilmiş onay (onam): Katılımcılara araştırma hakkında detaylı bilgi yazılı olarak sunulmuş ve katılımcılardan gönüllü dâhil olduklarını belirten imzalı onay formları 30.11.2015 tarihinde alınmıştır (Örnek onay formu için bk. Ek 2). Formda yer alan maddelerin bir kısmı öğrencilerin düzeyinin üstündedir. Katılımcılar bazı maddeleri anlayamamıştır. Bu sebeple araştırmacı, form ve araştırma hakkında İngilizce bilgi de vermiştir. Öğrenciler

araştırma ile ilgili çeşitli sorular sormuş ve araştırmacı da bu soruları hem Türkçe hem de İngilizce olarak cevaplamıştır.

- Anonimleştirme: Araştırmada hiçbir katılımcının kişisel bilgisine yer verilmemiştir. Veriler toplanırken katılımcılara, kendilerine ait tanımlayıcı bilgileri yazmamaları hususunda açıklamalar yapılmıştır.
- Kod isimler verme: Araştırmada katılımcıların gerçek isimleri kesinlikle kullanılmamıştır. Araştırmacı cinsiyete dayalı kod isimler oluşturmuştur (K1, K2, E1, E2 vb.).
- Verileri yansıtma: Araştırmacı elde ettiği veriler dışında hiçbir veriyi yansıtmamıştır.
- Araştırmanın raporlaştırılması: Bu aşamada dürüstlük ve bütünlük ön plana çıkar (Christensen, Johnson & Turner, 2015). Araştırmanın yazımında araştırmacı kaynaklardan atıf yaparak yararlanmış, araştırmanın her aşamasında dürüst davranmış, hem araştırmanın genelinde hem de bölümler içinde ve arasında bütünlüğü sağlamaya çalışmıştır. (İntihal engelleme program raporu için bk. Ek 3)

### 3.2. Felsefi Arka Plan

Her bir araştırma geleneğinin temelinde bir paradigma bulunur. Paradigma, araştırmacıların benimsediği dünya görüşüdür (Teddlie & Tashakkori, 2015; Creswell ve Plano Clark, 2014). Çoğu araştırmacı, bilinçli veya farkında olmayarak araştırmalarını paradigmalara göre yürütürler. Guba'ya (1990) göre bu unsurlar, “eyleme (araştırmacının eylemlerine/etkinliklerine) yön veren temel bir inanç setidir” (s. 17).

Paradigmalar, araştırmacıların felsefi varsayımlarını yansıtır (Teddlie & Tashakkori, 2015). Örneğin çoğu nicel araştırmacı pozitivism veya postpozitivizmin, birçok nitel araştırmacı (sosyal) yapılandırmacılığın, eylem ve karma yöntem araştırmacıları ise genellikle pragmatizmin esaslarını benimseyerek araştırmalarını gerçekleştirirler (Robson, 2015; Teddlie & Tashakkori, 2015; Creswell & Plano Clark, 2014; Hammond, 2013; Merriam, 2013). Araştırmalardaki dünya görüşleri genellikle gizli tutularak arka planda kalmasına rağmen (Slife & Williams, 1995), araştırmanın uygulanmasını etkileyen bu görüşlerin açıklanmasına ihtiyaç duyulur (Creswell, 2013a).

### 3.2.1. Pragmatik Dünya Görüşü

Pragmatizm, felsefi açıdan klasik pragmatistler olarak nitelendirilen Peirce, James ve Dewey'in çalışmalarına dayandırılabilir (Creswell & Plano Clark, 2014; Cevizci, 2010; Johnson & Onwuegbuzie, 2004; Biesta & Burbules, 2003; Doğan, 2003; Cherryholmes, 1992; Howe, 1988). "Bu felsefenin farklı çeşitleri bulunmaktadır, fakat bunların birçoğuna göre dünya görüşü olarak pragmatizm, öncül koşullardan ziyade (postpozitivizmde olduğu gibi) eylemleri, durumları ve sonuçları ön plana çıkarmaktadır" (Creswell, 2013a, s. 10). Bu araştırmanın, felsefi temellerinin pragmatik dünya görüşüne dayandırılmasının temel sebepleri şu şekilde sıralanmaktadır:

- Araştırmacı tarafından gerçeğin, araştırma probleminin çözümünü sağlayan faydalı uygulama veya uygulamalar olarak algılanması, pragmatik dünya görüşünün benimsenmesini sağlamıştır. Çünkü pragmatizmde, gerçek 'işe yarayan şey' olarak görülür (Robson, 2015; Creswell & Plano Clark, 2014); böylelikle araştırmanın günlük hayata katkısı (fayda boyutu) ön plana çıkarılır.
- Pragmatizm, bilgi ile eylem arasındaki ilişkiye farklı bir açıdan yaklaşarak günlük problemlerin çözümü için imkânlar sunar (Biesta & Burbules, 2003). Pragmatizmin problem çözümünde işlevsel bilgiyi değerli görmesi, araştırmacının problem çözme odaklı yaklaşımını desteklemektedir.
- Pragmatizm, esnek bir dünya görüşü sunar (Patton, 2014). Araştırmacı, nicel veya nitel araştırma yöntemlerinin keskin ayrımından ve katı kurallarından kurtulma, daha esnek bir araştırma metodolojisiyle çalışma isteği duymuştur. Bu istek, araştırmacının eylem araştırmasına yönelmesinde etkili olmuştur.
- Araştırmacının stratejik davranmasını sağlar (Patton, 2014). Pragmatizm, araştırmacıya farklı araştırma yöntemlerine özgü veri toplama yöntemlerini aynı araştırmada kullanma fırsatı sunar. Bu da araştırmacıya belirlediği problemin çözümünde farklı bakış açıları geliştirmesini sağlar. Pragmatizm bu boyutuyla da araştırmacının tercihlerinde belirleyici olmuştur.



### 3.3. Araştırma Deseni

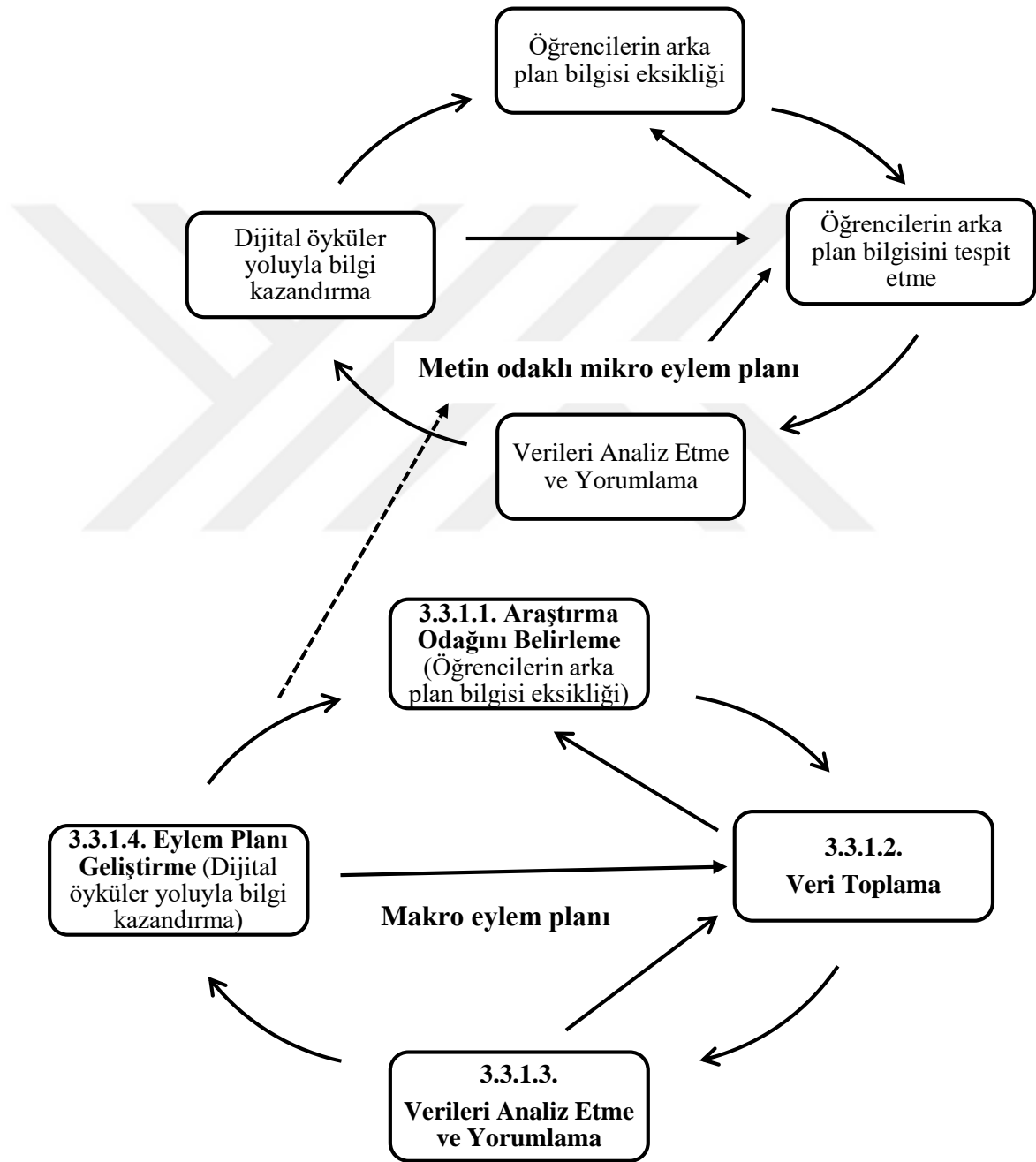
Bu araştırma, pragmatik dünya görüşü benimsenerek ve nitel araştırma yaklaşımının unsurları dikkate alınarak eylem araştırması deseniyle tasarlanmış ve yürütülmüştür. Eylem araştırması, bir sorunun çözümü veya hâlihazırdaki bir uygulamanın geliştirilmesini hedefleyen bir araştırma yöntemidir. Araştırmanın eylem araştırması olarak desenlenmesi aşağıdaki sebeplerden kaynaklanmıştır:

- Birinci sebep araştırmacının uygulamadaki bir problemi fark etmesi ve bu problemi çözme arzusudur. Çünkü eylem araştırması, uygulamada tespit edilen bir problem çözülmek istenildiğinde kullanılır (Creswell, 2012) ve problemin çözümü için sistematik bir süreç sunar (Johnson, 2015; Tomal, 2010).
- İkinci sebep uygulama ve kuram arasındaki boşluklardır (Johnson, 2015). Genellikle uygulama boyutunda öğretmenler, kuram boyutunda araştırmalar/araştırmacılar yer alır. Eylem araştırması diğer araştırmalara kıyasla öğretmenlere anlayabilecekleri bir dille seslenir ve onların problemlerine çözüm üretmeye çalışır. Bu yönüyle uygulama ve kuram arasındaki boşlukları gidermeye çalışır.
- Üçüncü sebep eylem araştırmasının uygulamadan kuram oluşturmaya elverişli olmasıdır (Koshy, 2005).
- Dördüncü sebep “eylem araştırmasının nicel ve nitel araştırmalardan farklı olması, fakat her ikisinin de özelliklerine sahip olmasıdır” (Tomal, 2010, s. 10-11).
- Beşinci sebep eylem araştırmasının (araştırmacı) öğretmenin profesyonel gelişimini desteklemesidir (McNiff, 2013; Ferrance, 2000).
- Altıncı sebep araştırmacı öğretmene kendi uygulamasını derinlemesine düşünüp yansıtma fırsatı sağlamasıdır (McNiff, 2013; Creswell, 2012; Somekh, 2006; Koshy, 2005; Ferrance, 2000).

#### 3.3.1. Eylem Araştırması Süreci

Eylem araştırması bir süreçtir. Bu süreç boyunca araştırmacı çeşitli faaliyetlerde bulunur. Amaç ise tespit edilen soruna çözüm üretme sürecinin nasıl yürüdüğünü değerlendirmektir (Johnson, 2015). Eylem araştırması için sınırları net olan bir çerçeve

öne sürmek yanlış olur. Çünkü eylem araştırması esnekler. Bu esneklik sistematikliğine engel teşkil etmez. Literatürde eylem araştırması sürecine yönelik farklı modellerin olduğu görülmektedir. Bu duruma örnek olarak Stringer'in (2014) sarmal eylem araştırması döngüsü (bk. Stringer, 2014, s. 9) ve Mills'in (2014) diyalektik araştırma süreci (bk. Mills, 2014, s. 20) verilebilir.



Şekil 6. Diyalektik eylem araştırma süreci (Mills, 2014, s. 20)

Bu eylem araştırmasında Mills'in (2014) diyalektik araştırma süreci makro ve mikro düzeyde ele alınmıştır (bk. Şekil 6). Makro düzeyde eylem planı, araştırmanın ana eylem planıdır. Mikro düzeyde eylem planları ise aynı planın metinlere göre uyarlanmış formatıdır. Bulgular ve yorum bölümünde her metne yönelik hazırlanmış eylem planları gösterilmektedir. 8 mikro eylem planı uygulanarak ana eylem planının döngüsellığı sağlanmıştır. Araştırmacı kendi ilgi, deneyim ve literatür tarama sürecini dikkate alarak tasarladığı eylem sürecini aşağıdaki bölümlerde aşama aşama anlatmaktadır.

### 3.3.1.1. Araştırma Odağını Belirleme

Araştırma odağını belirlemek (Mills, 2014), eylem araştırması sürecinin başlangıcıdır. Araştırmacı temel olarak bir problem veya araştırma konusunu hakkında karar verir (Johnson, 2015). Bu aşamada “araştırmacının faaliyet alanını belirleyen genel düşüncenin açığa kavuşturulması gerekir” (Mills, 2014, s. 43).

Araştırmacı, iki yıldır yabancı dil olarak Türkçe derslerini sistematik olarak yürütmektedir. 2014-2015 eğitim-öğretim yılında yabancı uyruklu öğrencilerin özellikle Türkiye, Türk kültürü, Türk edebiyatı ve hatta dünya edebiyatı içerikli metinlerde zorlandıklarının farkına varmıştır. Aynı durum 2015-2016 eğitim-öğretim yılında da tekrar etmiştir. Öğrenciler A1 kurunda özellikle “Anıtkabir Ziyareti” başlıklı metinde çok zorlanmışlardır. Yaşanılan bu olaylar araştırmacıda öğrencilerin arka plan bilgisine sahip olmadıkları için okuma sürecinde problem yaşadıkları düşüncesinin gelişmesine sebep olmuştur. Araştırmacı aşağıdaki yaşanılan durumu düşünmüş ve bu duruma çözüm üretebilmek için aşağıdaki soruyu zihnine getirmiştir.

Tablo 8. Araştırmacının Hareket Noktası

<b>Yaşanılan Durum Problem</b>	Yabancı uyruklu öğrenciler özellikle Türkiye, Türk kültürü, Türk edebiyatı ve hatta dünya edebiyatı içerikli metinleri okuyup anlamakta, konularla ilgili arka plan bilgisine sahip olmadıkları için zorlanıyorlar.
<b>Araştırmacının Sorusu</b>	Öğrencilerin bu tür metinleri anlayabilmesi için önemli bir unsur olan arka plan bilgilerinin geliştirilmesi hususunda neler yapabilirim?

Araştırmacı çıkış noktasını netleştirmesine rağmen kendi sorusunu irdelemek istemiştir. Belirlediği sorunun gerçekten onu harekete geçirip geçiremeyeceğini aşağıdaki kontrol listesi ile test etmiştir.

Tablo 9. Araştırmacının Faaliyet Alanına Yönelik Kontrol Listesi (Mills, 2014, s. 44)

<b>Faaliyet Alanının Belirlenmesi</b>	
Senin faaliyet alanın	
___+___	Öğretme ve öğrenme içeriyor mu?
___+___	Kontrol odağın dâhilinde mi?
___+___	Tutkulu hissediyor musun?
___+___	Değiştirmek veya geliştirmek istiyor musun?

Araştırmacı faaliyet alanının kendi öğrenme ve öğretme sürecine katkı sağlayacağını tespit etmiştir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında çalışmalar yürüttüğü ve alana ilgi duyduğunu, tespit ettiği durumu bir sorun olarak algıladığını ve değiştirmek istediğini belirlemiştir. Çünkü bir soruna çözüm üretebilmek ve öğrencilere faydalı olabilmek araştırmacıyı heyecanlandıran bir durumdur. İkinci adım olarak Mills'in (2014) belirttiği keşif basamağına geçmiştir.

Keşif, araştırmacının faaliyet alanına yönelik belirlediği genel fikri çeşitli yönlerden ele aldığı bir süreçtir. Bir başka deyişle araştırmacının kendi anlayışını yansıttığı aşamadır (Mills, 2014). Bir nevi araştırmacının eylem sürecinin başlangıcına yönelik beyin fırtınasıdır. Bu aşamada *teori, eğitsel değer, toplum, tarihsel bağlam, öğretme ve öğrenme inançları* gibi anahtar kelimeler (Kemmis, 1988'den akt. Mills, 2014) dikkate alınarak yansıtıcı sorular ve cevaplar üretilmeye çalışılmıştır:

1. Etkilendiğim bir teori var mı?

*Yapılandırmacılıkta, öğrencilerin kendi anlamlarını inşa ettiğini ve anlam kurarken arka plan bilgilerinin (önceki yaşantılarının) önemli bir işleve sahip olduğu öne sürülür. Okuma derslerindeki amacım öğrencilerimin anlam kurarken arka plan bilgilerinden yararlanabilmesidir.*

2. Hangi eğitsel değerlere yöneliktir?

*Öğrenciler arka plan bilgisine sahip olacak veya sahip oldukları bilgileri geliştirecektir. Bu yolla anlam kurma süreçleri hızlanacaktır. Öğrencilerin anlama becerisi gelişecektir.*

### 3. Topluma katkısı olur mu?

*Öğrenciler Türk kültürünü tanıyacak ve öğrencilerin kültür ile dil arasındaki sıkı ilişkiyi kurması hızlanacaktır. Kültür aktarımı sağlanacak ve bu yolla öğrencilerin Türk hayatına ve kültürüne uyumu hızlanacaktır.*

### 4. Tarihsel arka planımı ne oluşturuyor?

*Özellikle kültürel metinlerin hazırlık sürecinde öğrenciler genellikle hiçbir bilgiye veya yetersiz bilgilere sahip oluyor. Bu sebeple soru cevap yoluyla gerçekleştirilen metin öncesi etkinliklerde istenilen verim elde edilemiyor. Öğrenciler metni okurken yetersiz arka plan bilgisine sahip olduğu için metni anlamakta zorlanıyor. Ancak bu tür metinlerde videolar kullandığımda öğrencilerin, metinle ilgili arka plan bilgilerini geliştirdiklerini keşfettim. Aynı zamanda öğrencilerin ilgisini çektiğini de fark ettim. Bu sebeple dijital öykülerin, öğrencilerin arka plan bilgilerini sağlamada önemli bir rol üstleneceğini düşünmekteyim.*

### 5. Öğrenme ve öğretme süreçlerine yönelik neler düşünüyorum?

*Öğretime olumlu bir katkı sağlayacağını ve öğrencilerin okuma anlamalarını geliştireceğini düşünüyorum. Öğrencilerin kültürel bilgilerini artıracaktır. Öğretimi, materyal kullanımı açısından zenginleştirecektir. Teknoloji entegrasyonuna hız kazandıracaktır. Olumlu bir sınıf iklimi oluşmasında da rol oynayabileceği fikrine sahibim.*

Bu yansıtıcı sürecin ardından Mills (2014) tarafından önerilen bir dizi tanımlayıcı (Kim, Ne, Nerede, Nasıl, Ne zaman gibi) ve açıklayıcı (Niçin gibi) soruların üretilmesine ve cevaplanmasına geçilmiştir.

#### 1. Öğrencilerim kültürel ve edebi içerikli metinlerde sorunlar yaşıyor mu?

*Evet. Çünkü hiç bilmedikleri bir kültür ile ilgili metinleri anlamakta zorlanıyorlar. Metnin kültürel bağlamına yabancı oldukları için başarısız oluyorlar.*

#### 2. Niçin öğrenciler kültürel metinleri anlamakta zorlanıyor?

*Arka plan bilgilerinin yetersizliğinden.*

#### 3. Hangi öğrencilerim sorun yaşıyor?

*Sınıftaki tüm öğrenciler. Çünkü Türkiye'ye geldiklerinden beri neredeyse iki ay geçti. Bu sebeple hala Türk kültürüne ve hayat tarzına yönelik bilgileri çok sınırlı.*

4. Kültürel içerikli metinleri nasıl öğretiyorum?

*Diğer metinler gibi. Metne hazırlık aşamasında soru-cevap yoluyla ön bilgilerini yokluyorum. Ardından bilgi verip metni okumaya geçiyoruz.*

5. Ne zaman metinleri öğretiyorum?

*Ben okuma ve dinleme derslerine giriyorum. Neredeyse her dersimizde metin işliyoruz.*

6. Metinlere ne kadar zaman harcıyorum?

*Konu genel ise genellikle 2-3 ders saatinde bitiyor. Ama kültürel veya edebi bir konuya genellikle 4 saat sürüyor.*

7. Metin öğretiminde hangi materyalleri kullanıyorum?

*Genellikle ders kitabını. Bazen de konuyla ilgili videoları bulursam Youtube'deki otantik materyallerden yararlanıyorum.*

3. adım olarak literatür taramasına geçilmiştir (Mills, 2014). Bu bölümde, “kuramsal bağlamda problem durumu veya araştırma konusu ortaya koyulur” (Johnson, 2015, s. 43). Araştırmacının ele aldığı problem, özüne baktığımızda yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yaşanan bir sorundur. Bu alanla ilgili literatür incelendiğinde alfabe ve sesletim (Biçer, Çoban & Bakır, 2014; Şengül, 2014; Tüm, 2014; Candaş Karababa, 2009), temel dil becerileri (Nurlu & Kutlu, 2015; Biçer, Çoban & Bakır, 2014; Açık 2008), materyal (Yıldız, 2015; Yılmaz & Talas, 2015; Durmuş, 2013; Arslan & Adem, 2010), öğretim programı (Yıldız, 2015; Candaş Karababa, 2009), öğretim ortamları (Durmuş, 2013; Candaş Karababa, 2009) konusunda sorunların olduğu da görülmektedir. Literatürde tespit edilen problemler alanda birtakım problemlerin olduğunu ve devam ettiğini kanıtlar niteliktedir. Bu yönüyle araştırmacı fark ettiği problemi çözmek isteyerek alana katkı sağlamayı amaçlamıştır. Ayrıca araştırmacı tespit edilen problemlere yönelik alanda çözüm önerilerinin teorik olarak sıralandığını ancak birkaç araştırmacının sorunlara pratik çözüm üretmeye çalıştıklarının farkına varmıştır.

Araştırmacı literatür taramaya devam ederken kendine şu soruyu sormuştur: “*Arka plan bilgisi yabancı dil Türkçe okuma sürecinde gerçekten etkili midir?*”. Literatürde arka plan bilgisi, okuma anlama sürecinde etkili bir unsur olarak değerlendirilmektedir. Bu sebeple öğrencilerin okuma sürecinde arka plan bilgilerini kullanması gerekmektedir (Akyol, 2010; Razi, 2008). Yabancı uyruklu öğrenciler, bazı konularda kuşkusuz arka plan bilgisine sahiptir. Futbol, hastalık, banka, eğitim gibi konularla ilgili az çok her öğrencinin bazı arka plan bilgisi bulunur. Ancak Türk kültürü ve coğrafyası, Türk edebiyatı gibi belirli konularda çok sınırlı bilgilere sahiptirler. Literatür dikkate alındığında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okumanın önemli bir beceri olduğu ve arka plan bilgisinin bu süreci etkilediği öne çıkmaktadır.

### 3.3.1.2. Veri Toplama

Bu aşamada araştırmacı, öğrencilerin arka plan bilgilerini nasıl ve ne zaman tespit edebilirim sorusuna yanıt aramıştır. Araştırmacı verileri dokümanlar ve gözlem yoluyla toplamaya karar vermiştir. “En az iki tür veri tanımlandıktan sonra veri toplama sürecine başlanır” (Johnson, 2015, s. 44). A2 kitabında yer alan İhsan Oktay Anar’ın Son Kitabı Çıktı, Sudaki Resimler, Gezelim, Görelim!, Sabiha Gökçen, B1 kitabında yer alan Yunus Emre’ye Mektup, Zümrüdüanka Kuşu, Tuz Masalı, Narkissos ya da Nergis adlı metinler işlenirken verileri elde etmeyi planlamıştır. Çünkü bu metinlerde Türk kültürü, sanatı, edebiyatı, coğrafyası, meşhurları ve dünya edebiyatı ele alınmaktadır. Metne hazırlık sürecinde öğrencilerden ilgili konuya yönelik çağrışımlarını yazmaları veya çizmeleri istenmiştir. Bu yolla hem yazılı hem de görsel veriler toplanmıştır.

### 3.3.1.3. Verileri Analiz Etme ve Yorumlama

Bu aşamada, metne hazırlık sürecinde öğrencilerin çağrışımları analiz edilmeye başlanmış ve yorumlanmıştır. Elde edilen veriler öğrencilerin Türk kültürü, sanatı, edebiyatı ve coğrafyası, dünya edebiyatı konularında yetersiz olduklarını doğrulamıştır.

### 3.3.1.4. Eylem Planı Geliştirme

Araştırmacı eylem planını geliştirirken A1 kurunda işlediği “Kapadokya Yolu” adlı metin önemli bir hareket noktası oluşturmuştur. 23.11.2015 tarihinde işlenen derste araştırmacı şunları keşfetmiştir.

*“Bu metni diğer işlediğim metinlerden ayıran önemli bir özellik vardı. Öğrencilerim ERSEM’in düzenlediği bir gezi kapsamında Kapadokya’yı ziyaret etmişti.*

*Metne hazırlık aşamasında hiç zorlanmadım. Öğrenciler sorduğum sorulara cevap verdiler. Kapadokya’yı, peribacalarını vd. biliyorlardı. Bildiklerini transfer ederek soruları rahat bir şekilde cevaplıyorlardı.*

*Öğrencilere geziye gitmeden önce Kapadokya hakkında sormuştum. Biri hariç hiç kimse Kapadokya’yı bilmiyordu. Geziden sonra hepsi Kapadokya hakkında bilgilere sahipti. Atların, bir devenin, hediyelik eşya dükkânlarının, Kapadokya’nın çok pahalı olduğu vb. bilgileri artık biliyorlardı. Öğrencilerin sahip oldukları bu bilgiler metin işleme sürecini hızlandırıyor ve aynı zamanda metnin anlaşılmasını kolaylaştırıyordu.*

*Bu olay metin işleme sürecinde yabancı uyruklu öğrencilere metinle ilgili yaşantı oluşturmanın önemini kavratmıştı. Ancak çoğu zaman gezi gibi etkinliklerle doğrudan somut yaşantılar oluşturmak mümkün değil. Çünkü ekonomik açıdan büyük bir yük oluşturuyor. Ancak bu durumu aşmanın çeşitli yollarını bulmak mümkün. Hem öğrencilerin ilgisini çekecek hem de metinle ilgili onlara bilgi kazandıracak materyalleri bulmak bir çözüm olabilir.” (Eylem Araştırması Günlüğü, s. 1-2)*

Bu metinden hareketle dijital öykülerin öğrencilerin arka plan bilgilerini geliştirmek için kullanılmasına karar verilmiştir. Eylem planının merkezinde dijital öykü kullanımı yer almıştır.

Dijital öykülerin geliştirilmesinde öncelikle hangi metinler için dijital öykü hazırlanacağı kararlaştırılmıştır. A2 kitabında yer alan İhsan Oktay Anar’ın Son Kitabı Çıktı, Sudaki Resimler, Gezelim, Görelim!, Sabiha Gökçen, B1 kitabında yer alan Yunus Emre’ye Mektup, Zümrüdüanka Kuşu, Tuz Masalı, Narkissos ya da Nergis adlı metinleri işlerken



dijital öykülerin kullanılması uygun bulunmuştur. Bu metinlerin seçilme gerekçeleri aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

Tablo 10. Dijital Öyküleme için Metinlerin Seçilme Gerekçeleri

<b>Kur</b>	<b>Metin</b>	<b>Metnin Seçilme Gerekçesi</b>	<b>Kapsam</b>
A2	İhsan Oktay Anar'ın Son Kitabı Çıktı	İhsan Oktay Anar'ın ünlü bir Türk edebiyatçısı olması	Türk edebiyatı
A2	Sudaki Resimler	Ebru sanatı ile ilgili olması	Türk sanatı
A2	Gezelim, Görelim!	Adıyaman ile ilgili olması	Türkiye coğrafyası
A2	Sabiha Gökçen	Ünlü bir Türk kadın pilot olması	Türk sosyal hayatına etkisi bulunan ünlü kişiler
B1	Yunus Emre'ye Mektup	Ünlü bir Türk büyüğü ve değeri olması	Türk edebiyatı Tasavvuf Türk sosyal hayatına etkisi bulunan ünlü kişiler
B1	Zümrüdüanka Kuşu	Belirli bir efsane konusu olması	Dünya edebiyatı
B1	Tuz Masalı	Bir Türk masalı ve içinde kalıp sözler içermesi	Türk edebiyatı Halk edebiyatı
B1	Narkissos ya da Nergis	Belirli bir mitoloji konusu olması	Dünya edebiyatı

Metinler seçildikten sonra dijital öyküler hazırlanmaya başlanmıştır. Dijital öyküler süreç boyunca her metinden önce hazırlanmıştır. Dijital öyküler hazırlanırken ilk önce taslaklar yazılmış, ardından öykü panoları hazırlanmış ve son adımda çeşitli programlar kullanılarak dijital öyküler oluşturulmuştur. Bu süreç şu şekilde gelişmiştir:

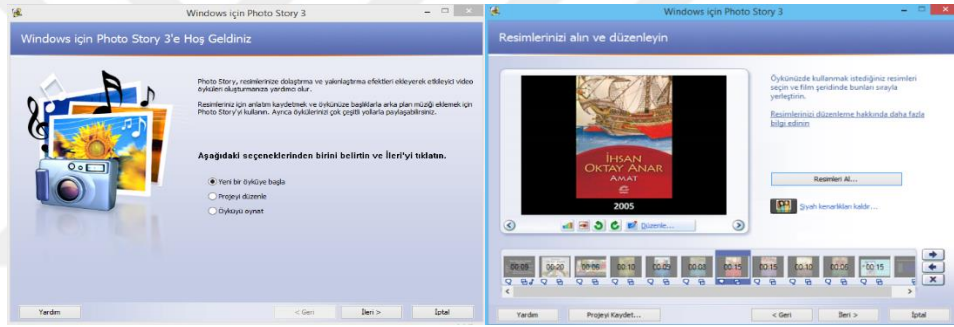
Araştırmacı ilk önce metinleri incelemiştir. Metinlere yönelik nasıl arka plan bilgisi kazandırırım düşüncesinden hareketle metinde öne çıkan unsurları tespit etmiştir. Bu unsurlara yönelik internette bilgiler bulmaya çalışmıştır. Bulduğu bilgilerden hareketle dijital öykülere yönelik taslak metinler oluşturulmuştur (Taslak metin örneği için bk. Ek 4). Ardından taslak metinlerden hareketle öykü panoları hazırlanmıştır. Öykü panolarında dijital öykünün akışı, müzik, resim, video, ses ve efekt gibi detaylar belirlenmiştir (Öykü panosu örnekleri için bk. Ek 5).

Hazırlanan öykü panoları çerçevesinde Photo Story 3, Movie Maker ve Animoto programları kullanılarak dijital öyküler oluşturulmaya başlanmıştır. Aşağıdaki tabloda dijital öykülerin hangi programlar kullanılarak oluşturulduğu gösterilmektedir.

Tablo 11. Dijital Öykü Oluşturmak için Kullanılan Programlar

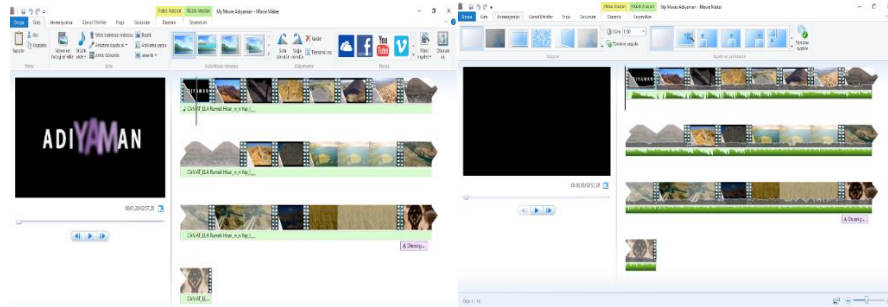
Kur	Dijital Öyküler	Programlar
A2	İhsan Oktay Anar ve Kitapları	Microsoft Photo Story 3
A2	Ebru	Windows Movie Maker 12
A2	Adıyaman	Windows Movie Maker 12
A2	Sabiha Gökçen	Animoto for Education
B1	Yunus Emre	Animoto for Education
B1	Zümrüd-ü Anka Kuşu veya Simurg	Animoto for Education
B1	Masallar	Animoto for Education
B1	Nergis	Animoto for Education

Photo Story 3, Microsoft tarafından geliştirilen kullanıcı dostu ve ücretsiz bir programdır. Fotoğraf, resim, müzik, ses, farklı efektler, yazı ekleme ve birleştirme seçenekleri sunarak kolay bir şekilde küçük boyutlu dijital öykü hazırlamaya fırsat sunmaktadır.



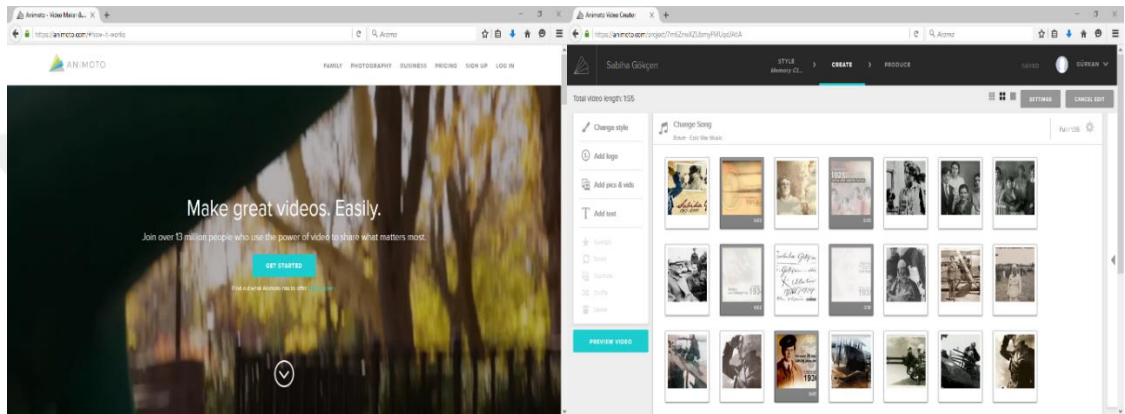
Resim 1. Photo Story 3 Açılış Ekranı ve Uygulama Örneği

Movie Maker 12, Microsoft tarafından sunulan ücretsiz bir slayt/film oluşturma programıdır. Kullanması oldukça basittir. Kolay ve pratik bir şekilde resimlerden ve videolardan dijital öykü hazırlanmaktadır. Ses ekleme, video kırma, efekt ekleme, düzenleme, hızlandırma, yavaşlatma gibi seçeneklere sahiptir. Oluşturulan dijital öyküleri MPEG-4 formatında ve yüksek kalitede kaydetmek mümkündür.



Resim 2. Movie Maker 12 Uygulama Örneği

Animoto, web üzerinde üyelik sistemi ile çalışan film ve slayt oluşturma programıdır. Ücretli bir uygulama olmasına rağmen bazı özelliklerini kısıtlayarak öğretmenlere ücretsiz olarak hizmet vermektedir. Programda değişik stiller ve geçiş efektleri mevcuttur. Seçilen bir stil üzerine resim, video, yazı, müzik eklenerek basit bir şekilde dijital öyküler hazırlanmaktadır. Geçiş efektlerini otomatik olarak kendisi düzenlemektedir. Hazırlanan dosyaları farklı çözünürlükte bilgisayara indirme seçeneği de sunmaktadır.



Resim 3. Animoto Açılış Ekranı ve Uygulama Örneği

Oluşturulan dijital öykülerin, metinlere yönelik öğrencilere ön bilgi kazandırıp kazandırmayacağını belirlemek üzere uzman görüşlerinin alınması amaçlanmıştır. Hazırlanan her dijital öykü e-posta yoluyla 2 uzmanın görüşüne gönderilmiştir (Uzman görüş formu ve e-posta örneği için bk. Ek 6 ve Ek 7). Uzmanlardan alınan dönütler çerçevesinde dijital öykülerde son değişiklikler yapılmış ve sınıf ortamında kullanıma hazır hâle getirilmiştir.

A2 ve B1 kur süresi dikkate alınarak uygulama takvimi hazırlanmış ve ders planı çerçevesinde dijital öykülerin kullanımını içeren okuma anlama etkinlikleri oluşturulmuştur (bk. Ek 8). Bu öykülerin, metinlere yönelik ön bilgilerin oluşturulmasına veya geliştirilmesine hizmet etmesi amaçlanmıştır. Bu metinlerden elde edilen bilgilerin kullanılıp kullanılmadığını tespit edebilmek için her metne yönelik çalışma kâğıtları hazırlanmıştır. Ayrıca bir uygulamada “Kahoot!” adlı program kullanılarak öğrencilerin bilgileri çevrimiçi yolla tespit edilmiştir.

Araştırma boyunca her uygulamadan önce mikro eylem planları gözden geçirilmiş ve güncellenmiştir. Her uygulamada tümevarım analizi gerçekleştirilmiş, aynı zamanda gelecek uygulamalar için de tümdengelim analizi yapılarak mikro eylemler gerçekleştirilmiştir. Araştırmacının çalışma planını gösteren takvim aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 12. Araştırmacının Genel Çalışma Takvimi

Tarih	Uygulama	Açıklama
23.11.2015	Kapadokya Yolu	İlgili metni derste işleme
25.11.2015	Kapadokya Yolu	İlgili metne yönelik görüşleri araştırma günlüğüne kaydetme
23.11.2015 28.11.2015	Eylem Planı ve Dijital Öykü Hazırlama	Makro eylem planının netleştirilmesi “İhsan Oktay Anar’ın Son Kitabı Çıktı” metnine yönelik mikro eylem sürecinin, etkinlik planlarının ve çalışma kâğıtlarının hazırlanması İhsan Oktay Anar ve Kitapları adlı dijital öykünün oluşturulması
29.11.2015	Uzman Görüşü Alma	Uzman A ve B’ye e-posta yoluyla uzman görüş formlarının gönderilmesi
29.11.2015	Uzman Dönütü	Uzman B’nin e-posta yoluyla görüşlerini belirtmesi
30.11.2015	Kurumsal Onay	ERSEM tarafından kurumsal iznin verilmesi
30.11.2015	Onay Formu	Öğrencilerin bilgilendirilmesi ve onaylarının alınması
04.12.2015	Uzman Dönütü	Uzman A’nın sözlü olarak görüşlerini belirtmesi
07.12.2015	Öğrenci Bilgi Formu	Öğrencilerin kişisel bilgilerine yönelik verilerin toplanması
07.12.2015	Dijital Öyküyü Tekrar Düzenleme	Uzman görüşlerine göre dijital öyküye son hâlinin verilmesi
08.12.2015	İhsan Oktay Anar’ın Son Kitabı Çıktı	İlgili metni derste işleme Mikro eylem planını uygulama Gözlem ve dokümanlar yoluyla verilerin toplanması
09.12.2015 11.12.2015	Eylem Planı ve Dijital Öykü Hazırlama	Bir önceki eylem planının ve metin sürecinin gözden geçirilmesi ve gelişigüzel analiz edilmesi “Sudaki Resimler” metnine yönelik mikro eylem sürecinin, etkinlik planlarının ve çalışma kâğıtlarının hazırlanması Ebru adlı dijital öykünün oluşturulması
11.12.2015	Uzman Görüşü Alma	Uzman A ve B’ye e-posta yoluyla uzman görüş formlarının gönderilmesi
11.12.2015	Uzman Dönütü	Uzman A’nın sözlü olarak görüşlerini belirtmesi
13.12.2015	Uzman Dönütü	Uzman B’nin e-posta yoluyla görüşlerini belirtmesi
13.12.2015	Uzman Dönütlerini Değerlendirme	Uzman görüşlerinin etkinlik sürecine yansıtılması
14.12.2015	Sudaki Resimler	İlgili metni derste işleme Mikro eylem planını uygulama Gözlem ve dokümanlar yoluyla verilerin toplanması
14.12.2015	Günlük Yazma	Eylem günlüğüne işlenen iki metinle ilgili sürecin kaydedilmesi

Tablo 12. Devamı

15.12.2015 28.12.2015	Eylem Planı ve Dijital Öykü Hazırlama	Önceki eylem planlarının ve metin süreçlerinin gözden geçirilmesi ve gelişigüzel analiz edilmesi “Gezelim, Görelim!” metnine yönelik mikro eylem sürecinin, etkinlik planlarının ve çalışma kâğıtlarının hazırlanması Adıyaman adlı dijital öykünün oluşturulması
28.12.2015	Uzman Görüşü Alma	Uzman A ve B’ye e-posta yoluyla uzman görüş formlarının gönderilmesi
28.12.2015	Uzman Dönütü	Uzman A’nın sözlü olarak görüşlerini belirtmesi Uzman B’nin e-posta yoluyla görüşlerini belirtmesi
28.12.2015	Uzman Dönütlerini Değerlendirme	Uzman görüşlerinin etkinlik sürecine yansıtılması
29.12.2015	Gezelim, Görelim!	İlgili metni derste işleme Mikro eylem planını uygulama Gözlem ve dokümanlar yoluyla verilerin toplanması
29.12.2015	Günlük Yazma	Eylem günlüğüne işlenen metinle ilgili sürecin kaydedilmesi
30.12.2015 04.01.2016	Eylem Planı ve Dijital Öykü Hazırlama	Önceki eylem planlarının ve metin süreçlerinin gözden geçirilmesi ve gelişigüzel analiz edilmesi “Sabiha Gökçen” metnine yönelik mikro eylem sürecinin, etkinlik planlarının ve çalışma kâğıtlarının hazırlanması Sabiha Gökçen adlı dijital öykünün oluşturulması
04.01.2016	Uzman Görüşü Alma	Uzman A ve B’ye e-posta yoluyla uzman görüş formlarının gönderilmesi
04.01.2016	Uzman Dönütü	Uzman A’nın sözlü olarak görüşlerini belirtmesi Uzman B’nin e-posta yoluyla görüşlerini belirtmesi
04.01.2016	Dijital Öyküyü Tekrar Düzenleme	Uzman görüşlerine göre dijital öyküye son hâlinin verilmesi
05.01.2016	Sabiha Gökçen	İlgili metni derste işleme Mikro eylem planını uygulama Gözlem ve dokümanlar yoluyla verilerin toplanması
05.01.2016	Günlük Yazma	Eylem günlüğüne işlenen metinle ilgili sürecin kaydedilmesi
06.01.2016 21.02.2016	Süreci Gözden Geçirme	A2 kurundaki eylem sürecinin gözden geçirilip değerlendirilmesi
22.02.2016 01.03.2016	Eylem Planı ve Dijital Öykü Hazırlama	Önceki eylem planlarının ve metin süreçlerinin gözden geçirilmesi ve gelişigüzel analiz edilmesi “Yunus Emre’ye Mektup” metnine yönelik mikro eylem sürecinin, etkinlik planlarının ve çalışma kâğıtlarının hazırlanması Yunus Emre adlı dijital öykünün oluşturulması
01.03.2016	Uzman Görüşü Alma	Uzman A ve B’ye e-posta yoluyla uzman görüş formlarının gönderilmesi
01.03.2016	Uzman Dönütü	Uzman A’nın sözlü olarak görüşlerini belirtmesi Uzman B’nin e-posta yoluyla görüşlerini belirtmesi
01.03.2016	Uzman Dönütlerini Değerlendirme	Uzman görüşlerinin etkinlik sürecine yansıtılması
02.03.2016	Yunus Emre’ye Mektup	İlgili metni derste işleme Mikro eylem planını uygulama Gözlem ve dokümanlar yoluyla verilerin toplanması

Tablo 12. Devamı

02.03.2016	Günlük Yazma	Eylem günlüğüne işlenen metinle ilgili sürecin kaydedilmesi
03.03.2016 09.03.2016	Eylem Planı ve Dijital Öykü Hazırlama	Önceki eylem planlarının ve metin süreçlerinin gözden geçirilmesi ve gelişigüzel analiz edilmesi “Zümrüdüanka Kuşu” metnine yönelik mikro eylem sürecinin, etkinlik planlarının ve çalışma kâğıtlarının hazırlanması Zümrüd-ü Anka Kuşu veya Simurg adlı dijital öykünün oluşturulması
09.03.2016	Uzman Görüşü Alma	Uzman A ve B’ye e-posta yoluyla uzman görüş formlarının gönderilmesi
09.03.2016	Uzman Dönütü	Uzman A’nın sözlü olarak görüşlerini belirtmesi
10.03.2016	Zümrüdüanka Kuşu	İlgili metni derste işleme Mikro eylem planını uygulama Gözlem ve dokümanlar yoluyla verilerin toplanması
10.03.2016	Günlük Yazma	Eylem günlüğüne işlenen metinle ilgili sürecin kaydedilmesi
11.03.2016 14.03.2016	Eylem Planı ve Dijital Öykü Hazırlama	Önceki eylem planlarının ve metin süreçlerinin gözden geçirilmesi ve gelişigüzel analiz edilmesi “Tuz Masalı” metnine yönelik mikro eylem sürecinin, etkinlik planlarının ve çalışma kâğıtlarının hazırlanması Masallar adlı dijital öykünün oluşturulması
14.03.2016	Uzman Görüşü Alma	Uzman A ve B’ye e-posta yoluyla uzman görüş formlarının gönderilmesi
14.03.2016	Uzman Dönütü	Uzman A’nın sözlü olarak görüşlerini belirtmesi Uzman B’nin e-posta yoluyla görüşlerini belirtmesi
14.03.2016	Uzman Dönütlerini Değerlendirme	Uzman görüşlerinin etkinlik sürecine yansıtılması
15.03.2016	Tuz Masalı	İlgili metni derste işleme Mikro eylem planını uygulama Gözlem ve dokümanlar yoluyla verilerin toplanması
15.03.2016	Günlük Yazma	Eylem günlüğüne işlenen metinle ilgili sürecin kaydedilmesi
15.03.2016 16.03.2016	Eylem Planı ve Dijital Öykü Hazırlama	Önceki eylem planlarının ve metin süreçlerinin gözden geçirilmesi ve gelişigüzel analiz edilmesi “Narkissos ya da Nergis” metnine yönelik mikro eylem sürecinin, etkinlik planlarının ve çalışma kâğıtlarının hazırlanması Nergis adlı dijital öykünün oluşturulması
16.03.2016	Uzman Görüşü Alma	Uzman A ve B’ye e-posta yoluyla uzman görüş formlarının gönderilmesi
16.03.2016	Uzman Dönütü	Uzman A’nın sözlü olarak görüşlerini belirtmesi
17.03.2016	Narkissos ya da Nergis	İlgili metni derste işleme Mikro eylem planını uygulama Gözlem ve dokümanlar yoluyla verilerin toplanması
17.03.2016	Günlük Yazma	Eylem günlüğüne işlenen metinle ilgili sürecin kaydedilmesi
18.03.2016 23.06.2016	Süreci Gözden Geçirme	Eylem sürecinin ayrıntılı analiz edilmesi
23.06.2016	Görüşme Formu	Araştırmacı tarafından görüşme formunun geliştirilmesi

Tablo 12. Devamı

23.06.2016	Uzman Görüşü	Uzman B'nin görüşme formuna yönelik düşüncelerinin alınması
23.06.2016 27.06.2016	Görüşme Formu	Uzman B'nin önerilerine göre görüşme formunun gözden geçirilmesi ve düzeltilmesi
28.06.2016	Uzman Görüşü	Uzman A'nın görüşme formuna yönelik düşüncelerini alma
28.06.2016	Görüşme Formu	Uzman A'nın önerilerine göre görüşme formunun gözden geçirilip düzeltilmesi ve forma son hâlinin verilmesi
29.06.2016	Görüşme	E6 ve E11 kodlu öğrencilerle görüşme yapma ve ses kaydı yoluyla veri toplama
01.07.2016	Görüşme	E10 kodlu öğrenci ile görüşme yapma ve ses kaydı yoluyla veri toplama
03.07.2016	Görüşme	E1, E3, E5, E7, E9, E15 ve E16 kodlu öğrencilerle görüşme yapma ve ses kaydı yoluyla veri toplama
03.07.2016 10.07.2016	Analiz	Görüşme verilerinin analiz edilmesi
11.07.2016 08.08.2016	Analiz, Yorum ve Raporlaştırma	Verilerin analiz işleminin sonlandırılması, yorumlama ve değerlendirmenin tamamlanarak raporlaştırılması

### 3.3.2. Ortam

Bu araştırma, Erciyes Üniversitesi Sürekli Eğitim Merkezinde 3. katta bulunan 302 numaralı sınıfta gerçekleştirilmiştir<sup>16</sup>.

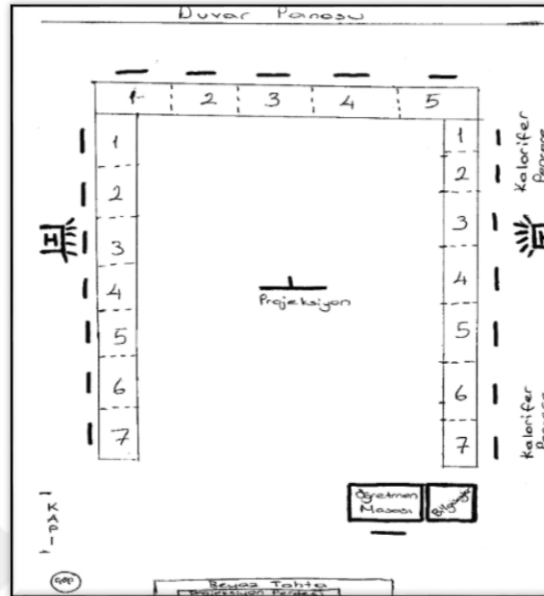
Öğrenciler Türkçe kursuna başladıklarından beri aynı sınıfta derslerini almaktadırlar. Araştırma öğrencilerin doğal ortamında gerçekleştirilmiştir. Bu sebeple ortamdan kaynaklanan olumsuz bir etkinin söz konusu olduğu düşünülmemektedir.

Sınıfta 19 adet tekli sıra ve çalışma sandalyesi, 1 beyaz tahta, duvar panosu, 1 adet öğretmen masası ve sandalyesi mevcuttur. Öğrenciler bazen klasik bir şekilde arka arkaya oturmakta bazen ise U düzeninde oturmaktadır. Bu araştırma sürecinde hep U düzeninde oturmuşlardır. U düzeninde oturmaları sağlanarak dijital öyküleri daha rahat izlemeleri mümkün kılınmıştır. Çünkü arka arkaya oturduklarında ekranı görmekte zorlandıkları ve bu konuda problem yaşadıkları önceden bilinmektedir.

Bu araştırmanın gerçekleştirilebilirliğine doğrudan etkisi bulunan sınıfın teknik donanımı genel olarak iyi seviyededir. Sınıfta sabit bir bilgisayar (kürsü üzerinde), projeksiyon, projeksiyon perdesi, ses sistemi mevcuttur. Sıralanan cihazlar çalışır vaziyettedir.

<sup>16</sup> Bir etkinlikte yaşanan teknik problemden dolayı bir kez sınıf değiştirilmiştir.

Cihazları kullanırken bir problem yaşamamak için cihazlar her uygulama öncesinde kontrol edilmiştir.



Resim 4. Sınıfın genel görünümü

### 3.3.3. Katılımcılar

Bu araştırmanın katılımcıları araştırmacı (öğretmen), öğrenciler ve uzmanlardır. Katılımcılara ait detaylı bilgilere müstakil başlıklar altında yer verilmektedir.

#### 3.3.3.1. Araştırmacı (Öğretmen)

Bu araştırmanın bileşenlerinin başında araştırmacı öğretmen gelmektedir. Araştırmacı, 2010 yılından beri Erciyes Üniversitesinde araştırma görevlisi olarak çalışmaktadır. Aynı zamanda 2015-2016 eğitim-öğretim yılında ERSEM’de Türkçe öğrenen 4. gruptaki yabancı uyruklu öğrencilerin okuma-dinleme becerilerinin gelişimini üstlenen öğretmendir. Haftada 8 saat<sup>17</sup> öğrencilerin dersine girmekte ve bu süre zarfında anlama becerilerine yönelik etkinlikler gerçekleştirmektedir.

Araştırmacı temel olarak 2 görevi üstlenmiştir: Öğretmen ve araştırmacı görevi.

<sup>17</sup> B1 kurundan itibaren 3 haftada bir, ders saati 12’ye yükselmiştir. Diğer haftalarda yine 8 saat olarak dersler işlenmiştir.



Öğretmenlik açısından asgari 2 yıl deneyime sahiptir. Bu süre zarfında yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe dersleri vermiş, özellikle de okuma ve dinleme derslerini üstlenmiştir. Bu deneyim, araştırmacıya belli bir bakış açısı kazandırmıştır.

Araştırma açısından asgari 5 yıl deneyime sahiptir. Bu süreçte yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili çeşitli araştırmalar gerçekleştirmiş ve bunları yayınlamıştır. Aynı alanda eylem araştırması yürüterek yüksek lisans tezini hazırlamıştır.

Araştırmacı, eylem araştırması sürecinde öğretmenlik ve araştırma dışında farklı rolleri de yerine getirmiştir. Araştırmacı, araştırma sürecinin farklı aşamalarında tasarımcı, lider, dinleyici, gözlemci, raportör, yönetici gibi farklı rollere bürünmüştür (O'Brien, 2001). Bu sayede araştırmacı, her aşamada etkin bir role sahip olmuştur.

### 3.3.3.2. Öğrenciler

Araştırmaya ERSEM'de Türkçe öğrenimine 4. grupta devam eden tüm yabancı uyruklu öğrenciler gönüllü olarak katılmıştır. Öğrenciler araştırma hakkında bilgilendirilmiş ve araştırmaya katılmayı onaylayarak sürece dâhil olmuşlardır (Onay formu örneği için bk. Ek 2). Araştırmacı tarafından katılımcıları daha detaylı tanımak ve tanıtmak için öğrenci bilgi formu oluşturulmuş ve bu yolla katılımcılara ait kişisel bilgiler 07/12/2015 tarihinde toplanmıştır (Öğrenci bilgi formu örneği için bk. Ek 9). Bu tarihte, öğrenciler Türkçe A2 kurunu almakta olup Türkiye'de bulunma süreleri 2-3 ay arasında değişiklik göstermektedir.

Öğrenciler, Afrika ve Asya kıtasındaki çeşitli ülkelerden Türkiye'ye burslu statüsünde lisans ve lisansüstü öğrenim görmek üzere gelmişlerdir. Öğrencilerin 14'ü lisans, 4'ü yüksek lisans ve 1'i de doktora öğrencisidir. Öğrencilerin 3'ü kadın, 16'sı erkektir; yaş aralığı ise 18 ile 31 arasında değişmektedir. Öğrencilerin kazandığı bölümler farklılık göstermektedir. Öğrencilerin bildikleri yabancı dil sayısı 1'den 4'e kadar çıkmaktadır. Öğrencilere ait detaylı bilgiler aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

Tablo 13. Yabancı Uyruklu Öğrencilere Ait Bilgiler

Kod	Cinsiyet	Ülke	Yaş	Öğrenci	Ana Dili	Yabancı Diller	Kazandığı Bölüm
E1	Erkek	Yemen	26	Lisans	Arapça	İngilizce	İnşaat Mühendisliği

Tablo 13. Devamı

E2	Erkek	Filistin	20	Lisans	Arapça	İngilizce İbranice	İktisat
E3	Erkek	Liberya	21	Lisans	Fula(ni)	Arapça İngilizce	İlahiyat
E4	Erkek	Sudan	31	Doktora	Arapça	İngilizce Endonezce Malayca	Kontrol Sistemleri Mühendisliği
E5	Erkek	Gine	25	Yüksek Lisans	Fula(ni)	Arapça İngilizce Fransızca	Bilgisayar Mühendisliği
E6	Erkek	Sierra Leone	19	Lisans	Fulani	Arapça İngilizce	Makine Mühendisliği
E7	Erkek	Gana	25	Yüksek Lisans	Ewe	Fransızca	Enerji Sistemleri Mühendisliği
E8	Erkek	Etiyopya	20	Lisans	Oromo	İngilizce	Tekstil Mühendisliği
E9	Erkek	Afganistan	22	Lisans	Özbekçe	Farsça Peştuca Türkmençe	Gazetecilik
E10	Erkek	Moğolistan	22	Yüksek Lisans	Kazakça	Moğolca İngilizce Rusça	İşletme
E11	Erkek	Gana	20	Lisans	Hausa	Arapça İngilizce Fransızca	Şehir ve Bölge Planlama
E12 <sup>18</sup>	Erkek	Yemen	20	Lisans	Arapça	İngilizce	Enerji Sistemleri Mühendisliği
E13	Erkek	Yemen	19	Lisans	Arapça	İngilizce	Biyomedikal Mühendisliği
E14	Erkek	Filistin	18	Lisans	Arapça	İngilizce	Mekatronik Mühendisliği
E15	Erkek	Yemen	26	Yüksek Lisans	Arapça	İngilizce	İlahiyat
E16	Erkek	Gana	21	Lisans	Ga	İngilizce Fransızca	Hemşirelik
K1	Kadın	Somali	19	Lisans	Somalice	Arapça İngilizce	Diş Hekimliği
K2	Kadın	Bangladeş	23	Lisans	Bengal	Arapça İngilizce	İlahiyat
K3	Kadın	Myanmar	19	Lisans	Burmaca	İngilizce Rohingya Dili	Eczacılık

<sup>18</sup> Bu öğrenci B1 kurunda başka sınıfa geçmiştir. Dolayısıyla A2 kurunda 19 olan öğrenci sayısı, B1 kurunda 18'e düşmüştür.

### 3.3.3.3. Uzmanlar

Araştırmada iki uzman yer almıştır. Uzmanlar, araştırmacı ile aynı kurumda çalışmaktadır. Bu durum, araştırmacının süreç boyunca uzmanlara kolay ulaşabilmesini sağlamıştır. Araştırmacı ile uzmanlar arasında seviyeli bir ilişki bulunmaktadır. Bu ilişki, uzmanların araştırmaya katkılarını olumlu yönde etkilemiştir.

Uzman A, Türkçe eğitimi konusunda uzun yıllardır araştırmalar yapmaktadır. Alana katkı sağlayan ve üreten bir akademisyendir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi konusunda çeşitli makale, bildiri ve kitap bölümü düzeyinde akademik çalışmaları bulunmaktadır. Aynı zamanda Türkçe öğretmenliği deneyimine sahiptir. Araştırma boyunca hem teorik hem de pratik konularda araştırmacıya yol göstermiştir.

Uzman B, Türkçe eğitimi alanında doktora çalışmasına devam eden bir akademisyendir. Makale ve bildiri düzeyinde çalışmaları bulunan uzman, araştırmacının sorularına ve isteklerine araştırma boyunca olumlu dönüşler yapmıştır. Aşağıdaki tabloda uzmanlarla gerçekleştirilen görüşmelere ait detaylar sunulmaktadır.

Tablo 14. Uzman Görüşlerine Ait Detaylar

Konu	Uzman	Görüş Belirtme Tarihi/Yolu	Öne Çıkan Görüşler
1. Dijital Öykü	Uzman A	04.12.2015 görüşme	Dijital öyküde yer alan galiz kelimesindeki telaffuz hatasının düzeltilmesi
	Uzman B	29.11.2015 e-posta	Metne geçiş aşamasında dijital öyküye (10-13. saniyelere) atıfta bulunma
2. Dijital Öykü	Uzman A	11.12.2015 görüşme	Dijital öyküde herhangi bir değişiklik yapılmaması
	Uzman B	13.12.2015 e-posta	Sudaki resmin aktarıldığı kâğıdın özelliği varsa bir şekilde belirtilmesi
3. Dijital Öykü	Uzman A	28.12.2015 görüşme	Dijital öyküde herhangi bir değişiklik yapılmaması
	Uzman B	28.12.2015 e-posta	Çiğ köfte ile ilgili de bilgi verilmesi
4. Dijital Öykü	Uzman A	04.01.2016 görüşme	Görüntülerin akış hızının yavaşlatılması
	Uzman B	04.01.2016 e-posta	Görüntülerin akış hızının yavaşlatılması
5. Dijital Öykü	Uzman A	01.03.2016 görüşme	Dijital öyküde herhangi bir değişiklik yapılmaması
	Uzman B	01.03.2016 e-posta	Görüntüye yazı eklenmesi Şiirlerinden eklenmesi

Tablo 14. Devamı

6. Dijital Öykü	Uzman A	09.03.2016 görüşme	Dijital öyküde herhangi bir değişiklik yapılmaması
	Uzman B	09.03.2016 e-posta	Dijital öyküde herhangi bir değişiklik yapılmaması
7. Dijital Öykü	Uzman A	14.03.2016 görüşme	Dijital öyküde herhangi bir değişiklik yapılmaması
	Uzman B	14.03.2016 e-posta	Dijital öyküde herhangi bir değişiklik yapılmaması
8. Dijital Öykü	Uzman A	16.03.2016 görüşme	Dijital öyküde herhangi bir değişiklik yapılmaması
	Uzman B	17.03.2016 e-posta	Geç görüş belirtme Nergis çiçeği hakkındaki bilgilerin detaylandırılması

### 3.4. Veri Toplama ve Analiz Yöntemleri

Bu bölümde veri toplama araçları ve elde edilen verilerin nasıl analiz edildiği hakkında bilgiler sunulmaktadır.

#### 3.4.1. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada birbirinden farklı veri toplama araçları kullanılmıştır. Veri toplama, eylem araştırmasının en önemli aşamalarından biridir (Ferrance, 2000). Johnson (2015), veri toplamayı toprak örneklerini toplamaya benzeterek değişik zamanlarda ve ayrı yerlerden küçük numuneler alınması gerektiğini belirtir. Çünkü “eylem araştırması, farklı zamanlarda ve çeşitli yollarla yapılan hızlı bakış serisidir” (Johnson, 2015, s. 80).

Araştırmada farklı veri toplama araçları kullanılarak veri çeşitlemesine başvurulmuştur. Bu yolla “elde edilen verilerin geçerliği güçlendirilmiş ve sonuçların anlamlılığı zenginleştirilmiştir” (Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 339). Bu araştırmada veri toplamak için kullanılan araçlar, aşağıda sıralanmakta ve açıklanmaktadır.

##### 3.4.1.1. Araştırma Günlüğü

Araştırma günlüğü, araştırmacının araştırma sürecine dair izlenimlerini ve düşüncelerini kaydettiği bir defter (Johnson, 2015) ve yaygın bir şekilde kullanılan veri toplama aracıdır (Burns, 2010). Diğer günlüklerden farkı araştırma ile ilgili konuları içermesidir (McNiff & Whitehead, 2010).

Araştırma günlüğü tutmanın araştırmacıya en önemli faydası, Koshy (2005) tarafından da belirtildiği gibi araştırmanın kişiselleştirilmesidir. Araştırma günlüğü, sürecin sistematik bir şekilde yürütülmesi açısından önemli bir araç görevi görmüştür. Bu günlük, araştırmacı için hem bir veri kaynağı hem de bir kontrol noktası olmuştur. Araştırmacı, araştırma günlüğünün aşağıda sıralanan olumlu yönlerinden de yararlanmışır:

- Sadece veri odaklı değil; aynı zamanda düşünce, yorum ve analiz gibi farklı çeşit ve nitelikte unsurları içeren bir kaynaktır (Altrichter & Holly, 2005). Bu özelliği sayesinde araştırma günlüğü, araştırmacı için bir veri kaynağından daha fazlası olmuştur.
- “Araştırmanın kronolojik olarak parçaları bir araya getirilmeye çalışıldığında çok önemli bir kaynaktır” (Johnson, 2015, s. 81). Araştırmanın gidişatı hakkında bilgi sunarak araştırmacının planlı bir şekilde hareket etmesini sağlamıştır. Araştırmanın gelişimini yansıtmıştır (McNiff & Whitehead, 2010).
- Araştırma günlüğü, diğer veri kaynaklarından elde edilen bilgileri desteklemek için de kullanılır (Koshy, 2005). Araştırmacı, birçok kaynaktan farklı şekillerde veri elde etmiştir. Araştırma günlüğü, araştırmacıya diğer veri kaynaklarından elde ettiği bilgileri analiz etmesini, düzenlemesini ve ilişkilendirmesini kolaylaştırmıştır.
- İçerik bakışı sağlar (Nunan, 1992). Bu yolla, araştırmanın önemli bir parçası olan araştırmacıya öz değerlendirme yapma fırsatı sunmuştur. Araştırmacı kendini gözden geçirerek yansıtıcı bir süreci deneyimlemiştir.

Araştırmacı, günlüğüne “Eylem Araştırması Günlüğü” adını vermiştir (Günlükten örnek sayfalar için bk. Ek 10). Bu günlük, araştırmacının araştırma süreci boyunca araştırma ile ilgili düşüncelerini, duygularını ve deneyimlerini içermektedir. Günlük tutulurken hem betimsel hem de yansıtıcı ifadelere yer verilmiştir. Günlüğe ait bilgiler aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

Tablo 15. Eylem Araştırması Günlüğüne İlişkin Bilgiler

No	Ders Tarihi	Kur	Sayfa Sayısı	İlgili Metin/Not Adı	Süreç
1	23.11.2015	A1	2	Kapadokya Yolu	Eylem Öncesi
2	08.12.2015	A2	2	İhsan Oktay Anar'ın Son Kitabı Çıktı	Eylem Sırası
3	14.12.2015	A2	3	Sudaki Resimler	Eylem Sırası

Tablo 15. Devamı

4	29.12.2015	A2	4	Gezelim, Görelim!	Eylem Sırası
5	04.01.2016	A2	1	Dijital öykü hazırlama ile ilgili not	Eylem Sırası
6	05.01.2016	A2	3	Sabiha Gökçen	Eylem Sırası
7	02.03.2016	B1	3	Yunus Emre'ye Mektup	Eylem Sırası
8	10.03.2016	B1	3	Zümrüdüanka Kuşu	Eylem Sırası
9	15.03.2016	B1	2	Tuz Masalı	Eylem Sırası
10	17.03.2016	B1	2	Narkissos ya da Nergis	Eylem Sırası
11	29.06.2016	C1 (Mezun)	2	Görüşme Hakkında I	Eylem Sonrası
12	01.07.2016	C1 (Mezun)	2	Görüşme Hakkında II	Eylem Sonrası
13	03.07.2016	C1 (Mezun)	3	Görüşme Hakkında III	Eylem Sonrası

### 3.4.1.2. Dokümanlar

Dokümanlar, araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Temel olarak öğrenci ürünleri, araştırmanın öncelikli dokümanlarıdır. Bu dokümanlar vasıtasıyla “verilerin çeşitlendirilmesi amacına hizmet edilmiştir” (Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 218). Dokümanlardan ve diğer veri toplama araçlarından elde edilen veriler birlikte ele alınarak veri çeşitliliği sağlanmış ve daha zengin bir veri seti oluşturulmuştur.

Dokümanların seçiminde araştırma problemi dikkate alınmıştır. Çünkü “hangi dokümanların önemli olduğu ve veri kaynağı olarak kullanılabilmesi araştırma problemi ile yakından ilgilidir” (Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 218). Bu sebeple öğrencilerin arka plan bilgilerini doğrudan yansıtan ve arka plan bilgilerini yorumlamada veri sunabilecek dolaylı kaynaklar doküman olarak seçilmiştir. Dokümanlar, araştırmacıya uygulamada ortaya çıkan durumların yorumlanması için alt yapı oluşturmuştur (Koshy, 2005).

Öğrencilerin çağrışımlarını yazdığı ve çizim yaptığı çalışma kâğıtları, yazdıkları öyküler, okuma metinlerine yönelik geliştirilen çalışma kâğıtları, Kahoot uygulaması, ders kitaplarında yer alan metinler, metin altı sorular<sup>19</sup> ve görseller bu araştırmada doküman olarak ele alınmıştır.

### 3.4.1.3. Görüşmeler

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dijital öykülerin kullanımına yönelik öğrencilerin görüşlerini tespit etmek amacıyla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Çünkü dokümanlar

<sup>19</sup> Araştırmacı tarafından çalışma kâğıtlarına dönüştürülmüş ve kitaptaki sayfa numaraları belirtilmiştir.

yoluyla elde edilen bulguların yorumlanmasında öğrenci görüşleri kilit ve tamamlayıcı bir rol oynamaktadır.

“Görüşmeler, katılımcılara kendi açılarından durumları tarif etme olanağı sağlar” (Stringer, 2014, s. 105). “Görüşmenin temel amacı özel bilgi toplamaktır” (Merriam, 2013, s. 86). Bu araştırmada da görüşmeler, yabancı uyruklu öğrencilerin dijital öykü kullanımına yönelik yaklaşımlarını belirleyebilmek için tercih edilmiştir. Çünkü her bir öğrenci süreçte dijital öykülere yönelik kendi anlamlarını inşa etmiş, deneyimler kazanmış ve farklı algılara sahip olmuştur. Görüşmeler yoluyla öğretmenin derste doğrudan gözlemleyemediği; öğrenci deneyimleri, yaklaşımları, düşünceleri ve yorumları anlaşılmasına çalışılmıştır (Merriam, 2013; Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu açıdan görüşmeler, araştırmada temel veri toplama aracı işlevine sahiptir.

Bu araştırmada görüşmeler, Patton (2014) tarafından belirtilen görüşme formu yaklaşımı<sup>20</sup> benimsenerek gerçekleştirilmiştir. Görüşme formu yaklaşımı, “görüşme sırasında sorulacak soruları veya değinilecek konuları listeler” (Patton, 2014, s. 343). “Görüşmeci önceden hazırladığı konu veya alanlara sadık kalarak, hem önceden hazırlanmış soruları sorma, hem de bu sorular konusunda ayrıntılı bilgi alma amacıyla ek sorular sorma özgürlüğüne sahiptir” (Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 150). Bu sebeple görüşmelerde yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılması tercih edilmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilirken uzman görüşlerine başvurulmuştur. Ek 11.1’de verilen görüşme formunun ilk hâli, Uzman B’nin incelemesine sunulmuştur. Ardından Uzman B’nin görüşleri dikkate alınarak araştırma formu revize edilmiş ve yeni bir soru eklenmiştir (bk. Ek 11.2). Araştırma formunun yeni hâli Uzman A’nın incelemesine sunulmuştur. Uzman A’nın görüşleri doğrultusunda görüşme formuna son şekli verilmiştir (bk. Ek 11.3). Uzmanlarla gerçekleştirilen görüşmelerde öne çıkan görüşlere Tablo 16’da yer verilmektedir.

Görüşmelerin nasıl gerçekleştirildiği, görüşmelerden elde edilecek verilerin kalitesini etkileyen önemli bir unsurdur. Öncelikle görüşmeler öğrencilerin rahat edebilecekleri ortamlarda gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere görüşme yerlerini kendilerinin belirlemesi ve araştırmacının buna uyacağı bildirilmiştir. Görüşme mekânının fark etmeyeceğini

<sup>20</sup> Kitapta “mülakat kılavuzu yaklaşımı” şeklinde tercüme edilmiştir (bk. Patton, 2014, s. 343), ancak bu çalışmada Yıldırım ve Şimşek (2013) tarafından da tercih edilen “görüşme formu yaklaşımı” kelime grubunun kullanılması uygun görülmüştür.

bildiren katılımcılar için araştırmacı seçenekler sunmuştur. Bu yolla ortamdan kaynaklanacak yapaylığın engellenmesi amaçlanmıştır.

Tablo 16. Uzman Görüşlerine Ait Detaylar

Görüşme Tarihi	Uzman	Süre	ne çıkan Görüşler
23.06.2016	Uzman B	20 dakika	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Biçimsel olarak araştırmacının isminin altta yer verilebileceği</li> <li>- Kalıcılığa yönelik soru oluşturulması</li> </ul>
28.06.2016	Uzman A	20 dakika	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Biçimsel olarak araştırmacının isminin altta veya üstte yer verilebileceği</li> <li>- Araştırmacının kurum bilgilerine yer vererek kendini tanıtması</li> <li>- İlk 4 soruda daha iyi anlam kurulabilmesi için kelimelerin yerlerinde değişiklik yapılması</li> <li>- 5. soruya “düşüncelerinizi belirtebilir misiniz” ifadesinin eklenerek öğrencilerin daha rahat görüşlerini aktarabilmesi</li> <li>- 6. ve 7. sorulara bazı kelimelerin eklenmesi ve çıkarılması yoluyla daha açık ifadeler elde edilmesi</li> <li>- Not ve parantez içi ifadelerin kaldırılması, ihtiyaç duyulursa görüşme anında szlu sonda olarak sunulması</li> </ul>

Öğrencilerin daha önce hiç Türkçe mülakat (görüşme) yapmadığı için konuşma kaygısı duyabilecekleri ve konuşurken zorlanabilecekleri dşnlmştr. Bu sebeple Yıldırım ve şimşek (2013) tarafından belirtilen görüşme sorularının; kolay anlaşılabilmesine, çok boyutluluk yerine belli bir odağa yönelik olmasına ve açık uçlu olmasına dikkat edilmiştir. Ayrıca görüşme gerçekleştirilmeden önce görüşme formu öğrencilere verilmiş ve soruları okuyup not almaları istenmiştir. Görüşmelerde notlarına bakarak cevap verebilecekleri konusunda bilgi verilmiştir. Bu yolla öğrencilerin daha rahat görüşlerini ifade etmesi sağlanmış ve görüşmeden kaynaklanacak kaygılarının en alt seviyeye indirilmesi amaçlanmıştır.

Görüşmelerin etkililiğini artırmak için sondalardan yararlanılmıştır (Patton, 2014, Merriam, 2013, Yıldırım & şimşek, 2013). “Sonda soruları, bir soruya verilen cevabı derinleştirmek, cevapların zenginliğini ve derinliğini artırmak ve katılımcıya arzulanan cevap düzeyi ile ilgili ipuçları vermek için kullanılır” (Patton, 2014, s. 372). Araştırmada Yıldırım ve şimşek (2013) tarafından belirtilen ayrıntıya yönelik sondalardan “*Nasıl*



*etkili oldu?, Nasıl katkısı oldu? gibi*”, açıklamaya yönelik sondalardan “*Ne demek istediğini tam olarak anlamadım. Neyi ifade etmek istiyorsun? gibi*” ve öğrencilerin anlamakta zorlandıkları bazı durumlar için aydınlatmaya yönelik sondalardan “*Bazı derslerimizde dijital öyküler kullandık. Bazılarında ise kullanmadık. gibi*” yararlanılmıştır. Bu yolla öğrencilerin konuşturulması sağlanmış ve daha zengin veriler elde edilmiştir.

Yakınlık ve tarafsızlık da görüşmelerin kalitesini belirleyen önemli bir unsurdur (Patton, 2014). Katılımcılarla araştırmacı arasında bir yakınlık söz konusudur. Bu yakınlık öğretmen öğrenci ilişkisine dayanmaktadır. Ancak bu yakınlığın öğrenci cevaplarını etkilememesi için öğrencilerden tarafsız olmaları ve doğal davranmaları istenmiştir. Öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmelere ait detaylar aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

Tablo 17. Öğrenci Görüşmelerine Ait Detaylar

Görüşülen Öğrenci	Görüşme Yeri	Görüşme Tarihi	Görüşme Başlangıç	Görüşme Bitiş	Görüşme Süresi
E11	ERSEM	29.06.2016	11.11	11.57	5.33 dk.
E6	Eğitim Fakültesi Oda: B214	29.06.2016	12.42	12.52	9.20 dk.
E10	Eğitim Fakültesi Oda: B214	01.07.2016	15.56	16.04	7.37 dk.
E1	KYK	03.07.2016	14.05	14.12	6.11 dk.
E15	KYK	03.07.2016	14.14	14.24	9.39 dk.
E9	KYK	03.07.2016	14.34	14.42	7.19 dk.
E7	KYK	03.07.2016	14.46	14.58	11.04 dk.
E16	KYK	03.07.2016	14.59	15.10	10.42 dk.
E3	KYK	03.07.2016	15.13	15.21	7.24 dk.
E5	KYK	03.07.2016	15.26	15.36	9.33 dk.

Görüşme verilerinin kaydedilmesinde ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Bu yolla araştırmacı, görüşmeye daha fazla odaklanabilmiş; “soru sorma ve dinleme işlevlerini daha etkili bir biçimde yerine getirebilmiştir” (Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 175).

Görüşmelerin analizinde Göçer (2013) tarafından önerilen aşağıdaki kodlama ve tanımlama tekniği kullanılmıştır:

“A<sub>1</sub>, A<sub>2</sub>, A<sub>3</sub>...: Araştırmacının sorularını,

K<sub>1,2,3</sub>; E<sub>1,2,3</sub>...: Görüşme yapılan katılımcıları,

[<sup>1</sup>], [<sup>2</sup>], [<sup>3</sup>]. . . : Katılımcıların kayda değer cevaplarından oluşan kelime, cümle ya da paragrafın numarasını göstermektedir” (s. 315-316).

#### 3.4.1.4. Katılımlı Gözlemler

Gözlem, “herhangi bir ortamda ya da kurumda oluşan davranışı ayrıntılı olarak tanımlamak amacıyla kullanılan bir yöntemdir” (Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 199). Bu araştırmada, dijital öyküler kullanılarak gerçekleştirilen okuma derslerinde öğrenci davranışlarını doğal ortamında, yani sınıfta gözlemleyebilmek amacıyla gözlemler tercih edilmiştir. Gözlemlerde arka plan bilgisi ve transferi odak nokta olarak belirlenmiştir.

Araştırmacı süreçte gözlemci olarak yer almıştır. “Gözlemci olarak katılımda, araştırmacı öncelikle araştırmaya konu olan kişilerle ilişkiler geliştirir ve topluluk içerisinde davranışları gözlemler” (Baş & Akturan, 2013, s. 100). Araştırmacı, gözlem öncesi öğrencilerle ilişkilerini geliştirmiş ve iyi bir düzeyde öğretmen-öğrenci ilişkisini kurabilmiştir. Öğrenciler araştırmacı öğretmenin varlığına alışık oldukları için gözlem sürecinde de doğal davranışlarına devam edebilmişlerdir.

Gözlemler, araştırma sürecinde diğer yollarla elde edilen bulguları desteklemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çünkü “gözlemler aynı zamanda ortaya çıkan bulguları üçgenlere ayırmak için yürütülür; yani, bulguları kanıtlamak için görüşme ve doküman analizi ile beraber kullanılır” (Merriam, 2013, s. 113). Gözlemlerin araştırmacıya önemli bir yararı da “doğrudan veri elde etme fırsatı sunmasıdır” (Koshy, 2005, s. 103).

Gözlemler derste araştırmacı öğretmen tarafından yazılarak gerçekleştirilmiştir. Öğretmen zaman aralıklarını dersin akışına göre not etmiş, belirlenen zaman diliminde kayda geçirilmesi gereken önemli davranış ve olayları yazmıştır. A2 kurunda gözlemler sadece yazılı olarak derslerde kaydedilmiş, daha sonra araştırmacı tarafından temize çekilmiştir. B1 kurunda ise gözlemler hem yazılı olarak hem de ses kaydı yapılarak derslerde kaydedilmiş, daha sonra araştırmacı tarafından yine temize çekilmiştir. Araştırmacı gözlem notlarını temize çekerken önce aldığı notları okumuş daha sonra ise ses kayıtlarını dinlemiştir. Notlarında yer almayan ancak ses kayıtlarında bulunan önemli ayrıntıları gözlem notlarına dâhil etmiştir (Ses kayıtları dinlenerek temize çekilmiş bir gözlem formu örneği için bk. Ek 12). Tablo 18’de gözlemlere ilişkin bilgilere yer verilmektedir.

Tablo 18. Gözlemlere İlişkin Bilgiler

Kur	Gözlem Tarihi	Gözlem Saati	Gözlem Süresi	Gözlem Konusu	Sayfa Sayısı
A2	07.12.2015	10.10-12.15	90 dk.	İhsan Oktay Anar'ın Son Kitabı Çıktı	3 Sayfa
A2	14.12.2015	8.45-11.15	120 dk.	Sudaki Resimler	4 Sayfa
A2	29.12.2015	9.10-11.00	85 dk.	Gezelim, Görelim!	4 Sayfa
A2	05.01.2016	10.40-12.15	80 dk.	Sabiha Gökçen	3 Sayfa
B1	02.03.2016	13.30-16.55	180 dk.	Yunus Emre'ye Mektup	5 Sayfa
B1	10.03.2016	9.43-12.15	122 dk.	Zümrüdüanka Kuşu	4 Sayfa
B1	15.03.2016	9.45-12.15	135 dk.	Tuz Masalı	4 Sayfa
B1	17.03.2016	10.30-12.15	105 dk.	Narkissos ya da Nergis	4 Sayfa

#### 3.4.1.5. Ses Kayıtları

Bu araştırmada veri toplarken ses kayıtlarından da yararlanılmıştır. Ancak ses kayıtları, temel bir veri toplama aracı olarak değil; gözlem ve görüşmeleri desteklemek amacıyla kullanılmıştır.

Ses kayıtları, görüşme ve gözlem verilerini zenginleştiren ve kolaylaştıran bir unsurdur. Görüşme ve gözlem esnasında araştırmacının dikkatini artırmıştır. Ayrıca bu süreçlere ilişkin elde edilen bilgilerin doğrulanmasını da sağlamıştır. Araştırmacının yorumlarını detaylandırması için veri sağlamıştır. Johnson (2015), ses kayıtlarının sadece sözlü davranışların kaydedilmesi ile sınırlı olmalarına rağmen önemli bilgilerin elde edilmesine olanak sağladığını belirtmektedir.

Ses kayıtları için Sony ICD-PX333 dijital ses kayıt cihazı kullanılmıştır. B1 düzeyinde 4 ders ve öğrenci görüşmeleri için ses kaydı yapılmıştır. Toplamda 14 öge, 745 MB ve 9 saat uzunluğunda ses kaydı elde edilmiştir.

#### 3.4.2. Verilerin Analizi

Verilerin analizi, Johnson (2015) tarafından öne sürülen üç bileşen dikkate alınmıştır: (1) “Doğruluk ve inandırıcılık, (2) geçerlik, güvenilirlik ve çeşitleme, (3) tümevarım analizi” (s. 109). Ancak bu çalışmada geçerlilik, güvenilirlik ve çeşitleme bileşeni, ayrı olarak değil doğruluk ve inandırıcılık başlığı altında ele alınmıştır. Ayrıca tümevarım analizi bileşenine tündengelim analizi eklenerek içerik analizine ilişkin bölüm genişletilmiştir. Aşağıdaki bölümlerde bu başlıklar açıklanmaktadır.

### 3.4.2.1. Doğruluk ve İnanırcılık

Doğruluk ve inanırcılık, eylem araştırmasının kalitesini etkileyen faktörler olarak görülmektedir. “Eylem araştırmasında doğruluk, topladığımız verinin gözlemediğiniz küçük bir gerçeğin oldukça gerçek resmini oluşturması anlamına gelmektedir” (Johnson, 2015, s. 109). Temel olarak doğruluğun sağlanması için birbirinden farklı veri toplama araçları kullanılmış ve elde edilen veriye farklı açılardan bakabilmek mümkün olmuş; bu yolla araştırma nesnesi olan gerçekliğin geçerli bir şekilde betimlenmesinin önü açılmıştır. Temel olarak inanırcılığın sağlanması için araştırma süreci mümkün olduğu kadar detaylı bir şekilde aktarılmıştır. Johnson (2015) tarafından önerilen aşağıdaki adımlar takip edilerek araştırmanın doğruluğu ve inanırcılığı sağlanmaya çalışılmıştır.

1. “Gözlemlerinizi dikkatli ve tam olarak kaydedin” (Johnson, 2015, s. 109). Araştırmacı gözlemlerini dikkatli kaydettiğini düşünmektedir. Gözlemlerinde kayda değer her şeyi mümkün olduğu kadar tam kaydetmiştir. Bu özellikler, gözlemlere ait detaylarda paylaşılmıştır. Gözlemlerde daha fazla detaya ulaşılabilmesi için ses kayıt cihazı da kullanılmıştır.
2. “Veri toplama ve analizin tüm aşamalarını anlatın” (Johnson, 2015, s. 109). Veri toplama araçlarından, verilerin toplandığı tarihlerden, verilerin türlerinden, verilerin hacminden, verilerin elde edilme yollarından ve ilerleyen bölümde analizinden bahsedilerek bu aşamalar açık bir şekilde anlatılmıştır.
3. “Önemli olan her şeyi kaydettiğinizden ve raporlaştırdığınızdan emin olun” (Johnson, 2015, s. 110). Araştırmacı süreçte önemli gördüğü her veriyi elde etmeye çalışmıştır. Elde edilen her veri tekrar gözden geçirilmiş ve ilk etapta gözden kaçan ilgisiz veriler araştırmadan ayıklanmıştır. Elde kalan önemli veriler ise araştırmanın bulguları olarak sunulmuştur.
4. “Neyi gördüğünüzü betimlerken ve yorumlarken olabildiğince nesnel olun” (Johnson, 2015, s. 110). Araştırmacı sürecin başında etik davranma konusunda çeşitli araştırmalar yapmıştır. “Araştırmacının Etkisi” başlıklı bölümde bu duruma vurgu yapmıştır. Veri toplama, veri analizi ve verilerin aktarımında nesnel davranarak araştırmada nesnellığı sağlayabileceği çıkarımını yapmıştır.

5. “*Yeterli veri kaynağı kullanın*” (Johnson, 2015, s. 110). Farklı veri kaynakları kullanılarak verilerin doyum noktasına ulaşması sağlanmıştır.

6. “*Doğru veri kaynağı türlerini kullanın*” (Johnson, 2015, s. 110). Öğrencilerin arka plan bilgilerini tespit edebilmek için dokümanlar, bu süreci anlamlandırabilmek için gözlemler, sürece dair izlenimlerin yansıtılmasında araştırma günlükleri, öğrencilerin düşüncelerini ortaya çıkarabilmek için görüşmeler kullanılmıştır. Araştırmacı amacına hizmet edebilecek en etkili veri toplama araçlarından yararlanmıştır.

7. “*Yeterince uzun ve derin bakın*” (Johnson, 2015, s. 110). Araştırmadaki gözlem sayısı ve süresi, dokümanların çeşitliliği, öğrencilerle yapılan görüşmeler araştırmacının daha geniş bakabilmesini ve verileri detaylı betimlemesini sağlamıştır. Çünkü “araştırmacılar, ortamın detaylı betimlemesini sağladıklarında sonuçlar daha gerçekçi olur ve daha zenginleşir” (Creswell, 2013a, s. 202).

“İnandırıcılığı sağlamak için araştırmacı, veri kaynakları (katılımcılar, gözlenen ortamlar, dokümanlar vb.) ile uzun süreli bir etkileşim içinde olmuştur” (Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 299). Araştırmacı, A1’den başlayarak C1’den mezun olmalarına kadar öğrencilerle beraber olmuştur. Gözlenen ortamda sürekli derse girmiş, gözlem ortamının doğal bir nesnesi hâline dönüşmüştür. Dokümanlar ile uzun bir analiz süresi geçirmiş ve aşamalı olarak analiz işlemini gerçekleştirmiştir. “Bu şekilde; araştırmacı, incelenen durum hakkında derinlemesine bir anlama geliştirmiş ve anlatıya güvenilirlik verecek insan ve araştırma ortamı hakkında detaylı bilgiyi aktarabilmiştir” (Creswell, 2013a, s. 202).

İnandırıcılık ve doğruluğun sağlanması için geçerlik, güvenilirlik ve çeşitlemeye ihtiyaç duyulur (Johnson, 2015). Araştırmada geçerliğin sağlanması için araştırma amacına en uygun veri toplama araçları seçilmiştir. Güvenirliğin sağlanması için ayrıntılı betimlemeler yapılmıştır. Böylelikle aynı sorunları yaşayan araştırmacılar veya öğretmenlere yol gösterebileceği veya fikir verebileceği düşünülmüştür. Çünkü “eylem araştırması sonuçları geniş çaplı olarak genellenemez; bunun yerine, özel durumları anlamaya yardımcı olmada kullanmanın yanı sıra benzer durumlara bilgi vermede kullanılır” (Johnson, 2015, s. 112).

Çeşitleme, araştırmada gerçekliği artıran bir yöntemdir. “Gerçeğin farklı yönlerini ve oluşumlarını öğrenebilmek için araştırmacı, araştırdığı olay ve olguya ilişkin farklı bakış

açılarını, farklı anlamları, farklı göstergeleri ve kaynakları ortaya çıkarmalıdır” (Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 301). Bu amacı gerçekleştirebilmek için araştırmacı çeşitlemeye başvurmuştur. Çünkü “çeşitleme, bir şeye birden fazla bakış açısıyla bakmak demektir” (Johnson, 2015, s. 111). Araştırmada farklı veri toplama araçları kullanılarak veri kaynaklarında çeşitlilik sağlanmıştır (Johnson, 2015; Patton, 2014; Merriam, 2013; Yıldırım & Şimşek, 2013). Ayrıca farklı zamanlarda ve kişilerden veriler toplanarak yine çeşitlilik sağlanmıştır (Johnson, 2015; Merriam, 2013). Çeşitleme yoluyla veriler, zenginleşmiş ve kendi arasında karşılaştırılarak analiz edildiği için gerçekliğin çok boyutlu olması sağlanmıştır.

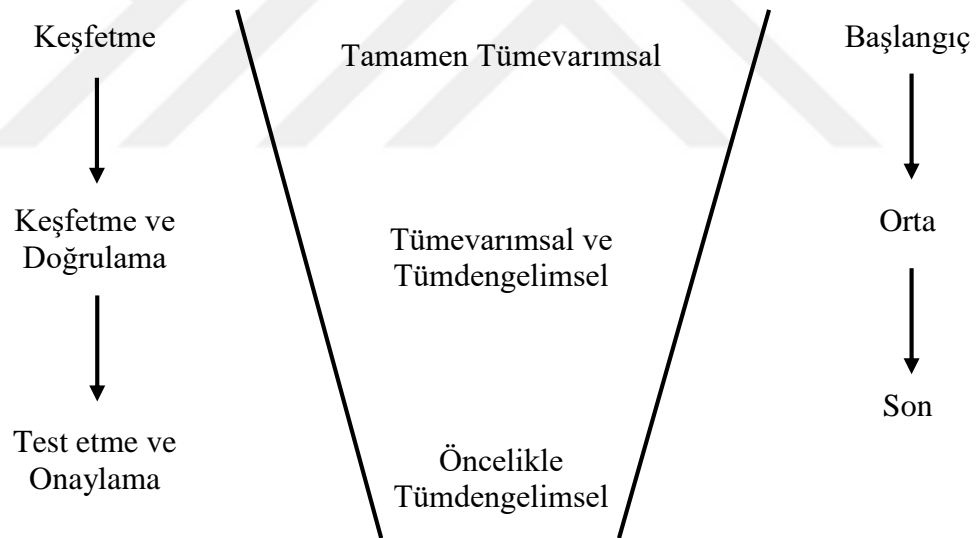
Veri analizinde de inandırıcılığı sağlamak için uzman incelemesine başvurulmuştur. Araştırmacının ulaştığı tema ve kodların geçerliğini teyit etmek amacıyla Uzman A'nın görüşleri alınmıştır. Araştırmacı ile Uzman A arasındaki görüş birliği ve ayrılıklarını tespit etmek amacıyla Miles ve Huberman'ın (2015) güvenilirlik formülü kullanılmıştır. İlk aşamada tema ve kodlara yönelik 68 görüş birliği ve 34 görüş ayrılığı tespit edilerek güvenilirlik % 66,6 olarak hesaplanmıştır. Miles ve Huberman'a göre “ilk başta kodlayıcılar arasında güvenilirlik genelde %70'in üzerinde çıkmaz” (s. 64). Elde edilen güvenilirlik oranı, Miles ve Huberman'ın (2015) görüşünü desteklemektedir. Araştırmacı, Uzman A'dan aldığı dönütler ile tema ve kodları tekrar düzenlemiş ve görüş ayrılığına düşülen unsurları azaltarak güvenilirlik oranını % 70'in üstüne çekebilmiştir.

#### 3.4.2.2. Tümevarım ve Tümdengelimi Analizi

“Veri analizi, somut veri parçaları ve soyut kavramlar, tümevarım ve tümdengelimi arasında, tanımlama ve yorum arasında ileri geri adım atmayı içeren karmaşık bir süreçtir” (Merriam, 2013, s. 168). Bu araştırmada hem tümevarım hem de tümdengelimi analizi yapılmıştır. Başlangıçta tümevarıma öncelik verilmişken çalışma ilerledikçe tümdengelimi öncelikli hâle gelmiştir. Çünkü “birçok durumda teorik çerçeve ve geçerli mesajlar arasındaki ilişki, sürece hem tümevarımı hem de tümdengelimi dâhil eder” (Berg & Lune, 2015, s. 389)

“Tümevarım analizi, bir alana veya bir grup veriye bakmak ve gruplar içinde gözlemlenenleri düzenleyerek tümevarıma ya da bir düzen oluşturmaya gayret etmek anlamına gelir” (Johnson, 2015, s. 112). Bu araştırmada daha önce belirtildiği üzere temel bir makro eylem planı vardır. Ancak döngüselligi daha iyi sağlamak için her metne

yönelik mikro eylem planları hazırlanmıştır. Mikro eylem planlarından elde edilen veriler tümevarım analizi ile incelenmiştir. Çünkü “bu aşamada geçici kategorilerden elde edilen veri parçalarına odaklanılmıştır” (Merriam, 2013, s. 175). Süreç ilerledikçe kod ve temaların arttığı ve örüntülerin meydana çıktığı görülmüştür. Buna rağmen kod ve temaların arasındaki farklılığın çok olmadığı görülmüştür. Yani veriler birbirini tekrar ettiği için aynı temanın altında kodlanmaya başlanmıştır. Bu sebeple araştırmacı ikinci mikro eyleminden sonra tümdengelim analizine de başvurmuştur. Buradaki amaç önceki eylem planlarından elde edilen verilerle sıradaki mikro eylem planlarını revize etmek ve elde edilen verilerden farklı anlamlar çıkarabilmektir. Çünkü araştırmacı “çalışmanın sonuna yaklaştıkça kategorilerin son hâlini desteklemeye yönelik daha fazla kanıt aradığı için tümdengelimsel bir duruş kazanmıştır” (Merriam, 2013, s. 175). Araştırmacının analiz mantığı Merriam’dan (2013) yararlanılarak aşağıdaki şekilde yansıtılmıştır.



Şekil 7. Veri analizinin mantığı (Merriam, 2013, s. 176)

### 3.5. Verilerin Sunumu ve Raporlaştırılması

Veriler yorumlandıktan sonra çeşitli şekillerde sunulmuştur. Verilerin sunumu çoğunlukla betimleyici anlatım şeklinde gerçekleştirilmiştir. Veriler sunulurken görselleştirilmeye önem verilmiştir. Öğrenci çağrışımları gösterilirken “Text 2 Mind Map” programı kullanılarak zihin haritaları oluşturulmuştur. Çoğu verinin sunumunda tablo, şekil ve grafikler aracılığıyla bilgiler daha yalın bir şekilde sergilenmiştir. Resimler

yoluyla araştırmada incelenen görsel dokümanlar olduğu gibi yansıtılabilmiştir. Bu sunum yoluyla araştırmanın inandırıcılığı da artırılmıştır.

Verilerin raporlaştırılmasında Johnson'un (2015) önerileri dikkate alınmıştır:

1. "*Tarafsız bir yazar olmaya çalışın*" (Johnson, 2015, s. 171). Araştırmacı elde ettiği verileri mümkün olduğu kadar tarafsız bir şekilde rapor etmeye çalışmıştır. Verilerden ne anlam çıkardıysa birkaç kez gözden geçirmiş, karara ulaştıktan sonra anladığını kod ve temalar aracılığıyla aktarmıştır. Yanlış yorumlarının olabileceğinden hareketle uzman teyidine başvurmuştur. Görüş birliğine göre eldeki verileri yansıtılmıştır.
2. "*İzin verildiğinde kendinizi dâhil edin*" (Johnson, 2015, s. 172). Yöntem bölümünde araştırma süreci anlatılırken araştırmacı "ben" dilini kullanarak süreçteki yerini daha belirgin anlatmayı amaçlamıştır. Gözlemler kaydedilirken araştırmacı bizatihi olayların içinde olduğu için ben dilini kullanarak notlar almıştır. Araştırma günlüğünde kendi bakış açısını yansıtılabilmek için yine ben dilini kullanmıştır.
3. "*Okuyucuları, çalışmanızın tüm safhalarına sizinle birlikte götürün*" (Johnson, 2015, s. 172). Yöntem bölümünde yapılan her şey adım adım ve belgelerle anlatılarak okuyucuları araştırmanın içine çekmek istenmiştir. Böylece okuyucuların zihninde oluşabilecek sorulara cevap verilmesi amaçlanmıştır.
4. "*Açık ve net olarak yazın*" (Johnson, 2015, s. 173). Araştırmacı her şeyi açık bir şekilde ifade etmeye çalışmıştır. Araştırmanın açık olduğuna inanılmakla beraber net olduğu konusunda araştırmacı iddialı değildir. Çünkü araştırmacının yazma becerisi hâlâ gelişmektedir. Az sözcükle çok şeyi anlatabilme gücüne henüz sahip değildir. Bu durumda araştırmacının akademik yazma becerisi önemli bir rol oynamaktadır. Bir öğrenci davranışını veya sınıftaki bir olayı betimlemeye çalışırken ayrıntıları kolay bir şekilde yansıttığını ancak bu ayrıntıları öz bir şekilde sunmakta zorlandığının farkına varmıştır.
5. "*Raporunuzu düzenleyin*" (Johnson, 2015, s. 173). Araştırmanın okunabilirliğini sağlamak amacıyla rapor hazırlanırken ana ve alt başlıklar kullanılmıştır. Bu yolla genelden özele doğru bir anlatım şekli esas alınmıştır. Genelden özele gitmenin okuyucuların okuması ve anlam kurmasını



kolaylaştıracığı düşünölmüştür. Ayrıca raporda olaylar kronolojik olarak sunulmaya çalışılmıştır. Bu da bağlamın anlaşılmasını olumlu etkileyebilmektedir. Ayrıca görsellere yer verilerek farklı tarzdaki okuyucuların ilgisinin çekilmesi de amaçlanmıştır.



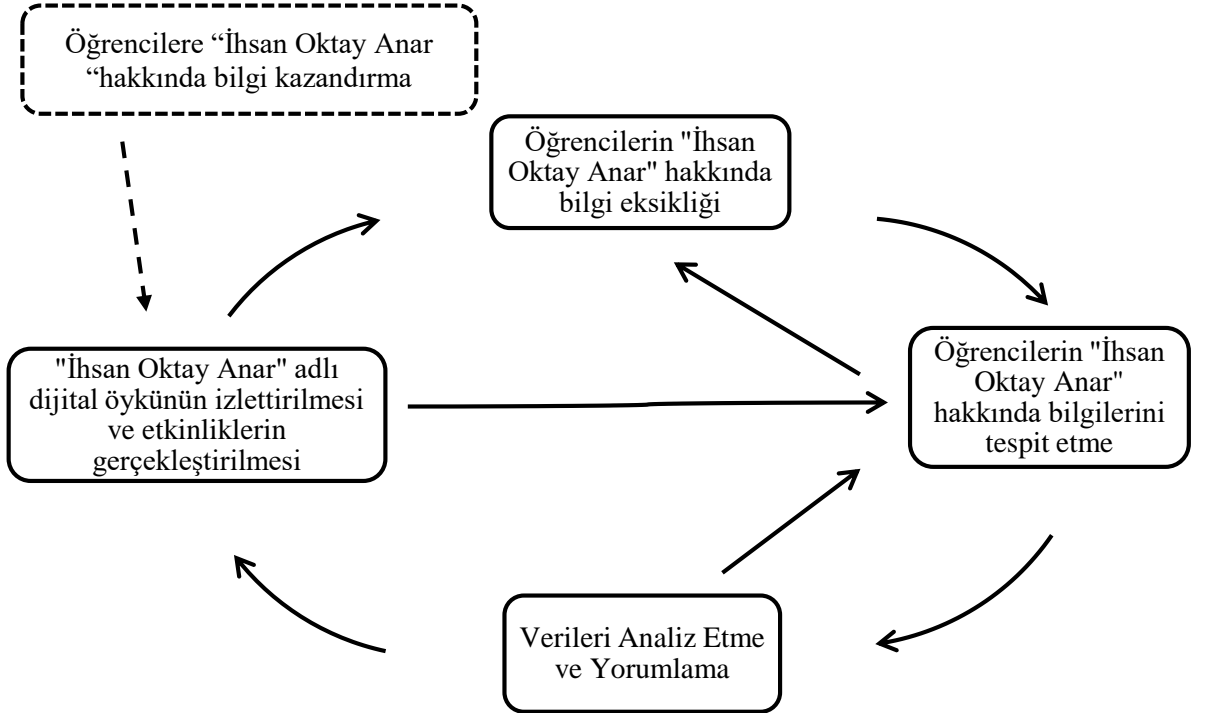
## BÖLÜM IV

### BULGULAR

Bu bölümde, araştırma sürecinde elde edilen verilerden hareketle ulaşılan bulgular ve bunlara ilişkin yorumlar yer almaktadır. Bulguların gösteriminde parçadan bütüne ve baştan sona hareket edilerek aşamalı gösterim tercih edilmiştir. Her metne özgü mikro eylem planları çerçevesinde bulgular ayrı ayrı sunulmuştur.

#### 4.1. “İhsan Oktay Anar’ın Son Kitabı Çıktı” Metnine Yönelik Bulgular ve Yorum

“İhsan Oktay Anar’ın Son Kitabı Çıktı” adlı metne yönelik hazırlanan aşağıdaki mikro eylem planı uygulanmış ve bu eylem planı dâhilinde okuma sürecine ait çeşitli bulgulara ulaşılmıştır.



Şekil 8. “İhsan Oktay Anar’ın Son Kitabı Çıktı” metnine yönelik mikro eylem planı

Öğrencilerden metne hazırlık kapsamında “İhsan Oktay Anar” hakkındaki çağrışımlarını yapışkan not kâğıtlarına yazmaları istenmiştir. Bu sürecin daha iyi yorumlanabilmesi adına öncelikle gözlem yoluyla elde edilen birtakım veriler aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

Tablo 19. “İhsan Oktay Anar’ın Son Kitabı Çıktı” Metnine Yönelik Gözlem Kesiti I

Tarih	Zaman Aralığı	Gözlem Notları - Ayrıntılar	Kod	Tema
07/12/2015	10.30 - 10.45	(1) Öğrenciler tarafından ilk başta ne yapacakları anlaşılmadı. (2) Kendi aralarında tartışmaya başladılar. (3) Bu sebeple ek açıklamalar yapıldı. (4) Örnekler verildi. (5) Birbirlerinden yardım istedikleri fark edildi. (6) Öğrencilere “çağrışım” kelimesi açıklandı. (7) Öğrencilerden bazılarının ( <i>arkadaşlarına</i> ) “İhsan Oktay Anar kimdir?” diye sorduğu gözlemlendi.	alternatif etkinlik	hazırbulunuşluk

Öğrencilerin “İhsan Oktay Anar” ile ilgili çağrışımlarını yazmaları kolay olmamıştır. Çünkü onların, bu alternatif etkinlik türü ile ilgili hazırbulunuşluk düzeylerinin yeterli olmadığı ortaya çıkmıştır. Böyle bir durumla karşılaşılmasının temel sebebinin, daha önceki okuma derslerinde, başka öğretmenler tarafından yürütülen yazma, konuşma ve dilbilgisi derslerinde de öğrencilere bu tip etkinliklerin yaptırılmaması olduğu düşünülmektedir. Soru-cevap yoluyla bilgileri yoklanmaya alışık olan öğrencilerin zorlandıkları gözlemlenmiştir. Zorlanmalarının sebepleri arasında A2 düzeyinde bir öğrencinin “çağrışım” kelimesinin anlamını bilemediği, yani öğrencinin anlam (değer) dünyasında çağrışım kelimesinin herhangi bir yansımasının olmadığı da düşünülmüştür. Bu sebeple öğrencilere çağrışım kelimesinin anlamı açıklanmış ve bununla ilgili örnekler verilmiştir. Bu destekler sağlanmasına rağmen öğrencilere tahminlerini de yazabilecekleri söylenmiştir. Çünkü öğrencilere “tahmin” kelimesinin anlamı önceki derslerde açıklanmıştır. Öğrencilerin “tahmin” kelimesinden hareketle anlamı yapılandırabilecekleri ve daha iyi ilişki kurabilecekleri düşünülmüştür. “İhsan Oktay Anar” hakkında öğrenci çağrışımlarının ve tahminlerinin yer aldığı dokümanlardan elde edilen veriler aşağıdaki şekilde gösterilmektedir.



E1: “Yazar ismi – kitap ismi – roman ismi – yeri (yer) ismi”

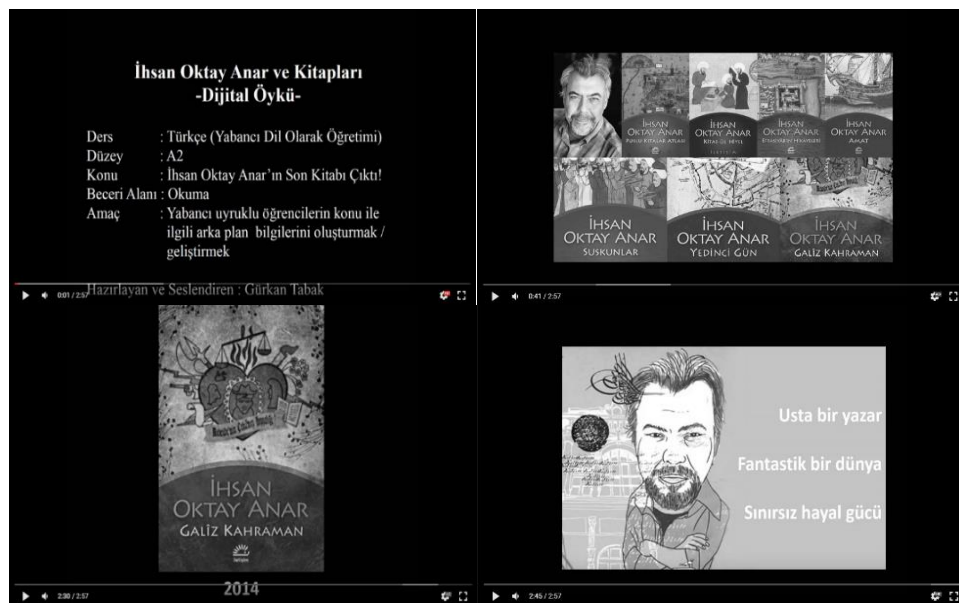
E12: “Erkek ve ünlü yazar Türkiye’de. Edebyatları (edebiyatları) ve siyaseti (siyaseti) yazıyor. Çok önemli konular hakkında yazdı. O öldü galiba.”

E14: “Erkek, güzel bir insan. Düşüncü (düşünür), Türk, yazar, zengin.”

E15: “O bir bilim adam (adamı). Bölümü edebiyat. O çok roman ve şiir yazıyor. O Türk. O Türkiye’de yaşıyor. Onun romanı galiba şarkı olacak. ...”

Bu örnekler de dikkate alındığında öğrencilerin birkaçının yetersiz bilgiye, diğer çağrışımlar incelendiğinde ise büyük çoğunluğun İhsan Oktay Anar ile ilgili geçerli bilgilere sahip olmadıkları ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin sahip oldukları bilgilerin ise geçerliği tartışmaya açıktır. Çünkü öğrenciler yazar, erkek, ünlü, Türk gibi geçerli çağrışımlara sahip olsalar da yazdıkları diğer çağrışımlar, geçerli çağrışımlarını etkisiz hâle dönüştürmektedir.

Öğrencileri metne daha iyi hazırlayabilmek ve İhsan Oktay Anar hakkında altyapı oluşturabilmek için görselleri aşağıda verilen “İhsan Oktay Anar ve Kitapları” başlıklı dijital öykü izlettirilmiştir. Bu sürece ait gözlemden kayda değer bir kesit de aşağıda sunulmaktadır.



Resim 5. “İhsan Oktay Anar ve Kitapları” başlıklı dijital öyküden kareler

Tablo 20. “İhsan Oktay Anar’ın Son Kitabı Çıktı” Metnine Yönelik Gözlem Kesiti II

Tarih	Zaman Aralığı	Gözlem Notları - Ayrıntılar	Kod	Tema
07/12/2015	10.45 - 10.50	(1) Dijital öykü öğrenciler tarafından izlenmeye başlandı. (2) Teknik bir problem yaşanmadı. (3) Her şeyin düzgün çalıştığı, ses kalitesinin gayet iyi olduğu görüldü. (4) Öğrenciler tarafından dikkatle izlendi. (5) Öğrencilere dijital öykü hakkında açıklama yapıldı. (6) Dijital öyküdeki bilgiler ile kitaptaki metinde yer alan bilgilerin arasında hem benzerlik hem de farklılık olduğu belirtildi. (7) Kitaptaki bilgilerin bire bir açıklanmadığı da belirtildi.	dikkat çekme	vurgulama

“İhsan Oktay Anar” hakkındaki dijital öykü, hiçbir teknik problemle karşılaşılardan derste gösterilmiştir. Bu dijital öykünün, öğrenciler tarafından dikkatle izlendiği gözlenmiştir. Ancak dijital öykü ile metindeki bilgiler arasında bazı farklar bulunmaktadır. Dijital öyküdeki bilgilerle kitaptaki bilgiler arasında güncellik farkı olduğu detaya inilmeden açıklanmıştır<sup>21</sup>. Bu duruma yönelik öğrencilerin dikkatini çekmek amacıyla araştırmacı öğretmen tarafından art arda birbirini destekleyen açıklamalar yapılarak iletilmek istenen mesaj vurgulanmıştır (*bk.* gözlem ayrıntıları 5, 6 ve 7). Bu yolla, dijital öyküdeki bilgilerin metindeki bilgileri birebir açıklamadığı konusunda öğrencilere farkındalık kazandırılmıştır. Öğrencilerin zihninde metinde karşılaşacağı bilgi ile izledikleri dijital öykü arasında bir fark olduğu konusunda soru işaretleri oluşması sağlanmıştır.

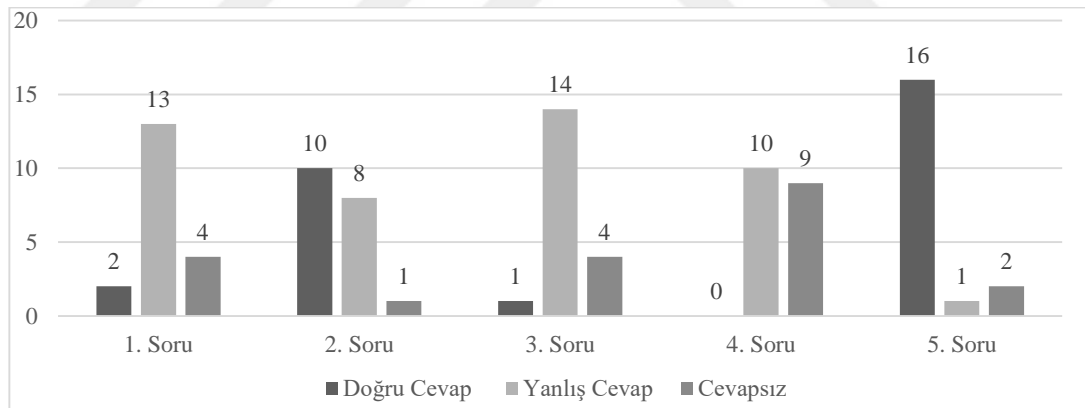
“İhsan Oktay Anar’ın Son Kitabı Çıktı” adlı metin işlendikten ve öğrenciler tarafından anlamı bilinmeyen kelimeler açıklandıktan sonra ders kitabında yer alan tüm etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Daha sonra öğrencilerden çalışma yaprağında yer alan soruları cevaplamaları istenmiştir. Çalışma yaprağından elde edilen veriler aşağıdaki tabloda ve grafikte gösterilmektedir.

<sup>21</sup> Kitaptaki metne göre İhsan Oktay Anar’ın son kitabı Yedinci Gün ve yayımladığı toplam kitap sayısı 6’dır. Oysa yazar Ocak 2014 tarihinde Galiz Kahraman isimli bir kitap daha yayımlamış ve toplamda yazarın 7 farklı kitabı olmuştur.

Ders kitabında İhsan Oktay Anar ile ilgili bazı bilgilerin güncelliğini kaybettiği görülmektedir. Bu durumun oluşmasındaki temel sebep, kullanılan ders kitabının yayım yılı ile yazarın son kitabının çıktığı tarihin aynı zamanlara denk gelmesi olabilir. Çünkü her ikisinin de yayım yılı 2014’tür.

Tablo 21. Çalışma Kâğıdındaki Soruların Cevaplanma Durumları

Sorular	Doğru Cevaplayanlar	Yanlış Cevaplayanlar	Cevaplamayanlar
1. Size göre İhsan Oktay Anar'ın son kitabının adı nedir?	E12,E14	E3,E4,E5,E7,E8,E9, ,E11,E13,E15,E16, K1,K2,K3	E1,E2,E6,E10
2. Size göre İhsan Oktay Anar kaç kitap yayımladı?	E2,E5,E6,E7,E9,E10, E11,E12,E14,K2	E3,E4,E8,E13,E15, E16,K1,K3	E1
3. Size göre İhsan Oktay Anar'ın son kitabı ne zaman çıktı?	E14	E3,E4,E5,E6,E7,E8, ,E11,E12,E13,E15, E16,K1,K2,K3	E1,E2,E9,E10
4. Size göre İhsan Oktay Anar'ın en ünlü kitabının adı nedir?	-	E3,E5,E7,E11,E12, E14,E15,E16,K2,K 3	E1,E2,E4,E6,E8,E9, ,E10,E13,K1
5. Size göre İhsan Oktay Anar nasıl bir yazardır?	E2,E3,E4,E6,E7,E9, E10,E11,E12,E13,E1 4,E15,E16,K1,K2,K3	E5	E1,E8



Grafik 1. Sorulara göre cevapların dağılımı

Grafiğe göre öğrencilerin her soruya cevap vermeye çalıştıkları anlaşılmaktadır. Genel olarak değerlendirildiğinde öğrencilerin doğru cevap sayısının (n=29) yanlış cevap sayısına (n=46) göre daha düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin doğru cevap sayısının en yüksek olduğu soru, 5. sorudur. Bu soruyu, diğer sorulardan ayırt eden bir yönü bulunmaktadır. Bu soruda, diğer sorularla mukayese edildiğinde doğru cevap sayısının kayda değer şekilde artış gösterdiği fark edilmektedir. Bu durumun oluşmasındaki temel sebep, bu sorunun diğer sorulara göre daha genel ve yoruma açık

olmasıdır (*Size göre İhsan Oktay Anar nasıl bir yazardır?*). Öğrenciler dijital öyküden ve metinden elde ettikleri bilgileri ile bu soruyu kolaylıkla cevaplamışlardır. Ancak ilk 4 sorudaki yanlış cevap oranı dikkat çekmektedir. Çünkü bu sorular, Bloom'un revize edilmiş taksonomisine göre hatırlama basamağındadır. Öğrenciler dijital öyküyü izlerken not tutmadıkları için soruların cevaplarını hatırlamada zorlanmışlardır. Bazı öğrenciler, çalışma yaprağındaki soruları cevaplarırken “*unuttum, hatırlamıyorum veya galiba*” şeklinde not düşmüştür (*bk. Resim 6*). Not almaları konusunda açıklama yapılması unutulduğu için böyle bir durumun yaşandığı düşünülmektedir.

Çalışma Yaprağı

E6

Aşağıdaki soruları cevaplayınız.

1. Size göre İhsan Oktay Anar'ın son kitabının adı nedir?

Bana göre İhsan Oktay Anar'ın son kitabının adı ..... (Unuttum)

2. Size göre İhsan Oktay Anar kaç kitap yayımladı?

Bana göre İhsan Oktay Anar yediki kitap yayımladı

3. Size göre İhsan Oktay Anar'ın son kitabı ne zaman çıktı?

Bana göre İhsan Oktay Anar'ın son kitabı Eylül ayında çıktı.

4. Size göre İhsan Oktay Anar'ın en ünlü kitabının adı nedir?

Bana göre İhsan Oktay Anar'ın en ünlü kitabının adı ..... (unuttum)

5. Size göre İhsan Oktay Anar nasıl bir yazardır?

Bana göre İhsan Oktay Anar usta bir yazardır.

Resim 6. E6 kodlu öğrencinin çalışma yaprağı



“Öğrenciler ilk dijital öyküyü izledi. Ancak öğrencilere izlerken not almalarını söylemeyi unuttum. Bu durum metin işleme sürecinde hiçbir probleme yol açmadı (gibi gözükte), ancak metin sonrasında uyguladığım çalışma yaprağındaki sorulara yanıt vermede olumsuz etki yaptı. Bu sorularda dijital öyküdeki güncel bilgiler (yazar ve eserleri ile ilgili bilgiler) isteniyordu. Öğrenciler hocam unuttuk diyordu. Tekrar izlemek istediler. Ancak ben bildiklerini yazmalarını istedim. Öğrencilerin cevaplarında (muhtemelen) yanlış oranı yüksek olacak, çünkü unuttuklarını açıkça ifade ettiler.” (Eylem Araştırması Günlüğü, s. 3)

Elde edilen bulgular tekrar gözden geçirildiğinde ve yorumlandığında metin öncesi yapılan çalışmalarda, öğrencilerin büyük çoğunluğunun İhsan Oktay Anar ile ilgili geçerli bilgiye sahip olmadıkları, bazılarının sahip oldukları bilgilerin ise yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Herhangi bir Türk üniversite öğrencisine de “İhsan Oktay Anar kimdir?” diye sorulacak olursa alınacak yanıtın üç aşağı beş yukarı aynı olacağı tahmin edilmektedir.

Yabancı öğrencilerin neredeyse tamamı, henüz Türk yazarları tanımamaktadır. Türkiye’de geçirdikleri süre, Türkçe seviyeleri ve çoğunun farklı kültürlerden geldiği dikkate alındığında bu durumun yaşanması normal gözükmektedir. Aşağıdaki tabloda bu duruma ait bir gözlem kesiti sunulmaktadır.

Tablo 22. “İhsan Oktay Anar’ın Son Kitabı Çıktı” Metnine Yönelik Gözlem Kesiti III

Tarih	Zaman Aralığı	Gözlem Notları - Ayrıntılar	Kod	Tema
07/12/2015	11.05 - 11.15	(1) Öğrencilerden bildikleri Türk yazarları söylemeleri istendi. (2) Sadece bir öğrenci cevap verebildi. (3) Özbek asıllı Afgan bir öğrenci “Ali Şîr Nevaî, Mevlana (el-Belhî) olur mu?” diye sordu. (4) Öğrenciye bunların çok meşhur Türk yazarları olduğu belirtildi.	meşhur yazarlar	Türk Edebiyatı

Özbek asıllı Afgan bir öğrencinin cevap vermesi ihtimaller arasında değerlendirilmektedir. Çünkü Ali Şîr Nevaî, Özbek asıllı olup adı geçen coğrafyaya derin tesirleri olan bir yazardır. Mevlana ise Afganistan’ın Belh şehrinde doğmuştur ve bugün Afganlar da Mevlana’yı sahiplenmektedir. Bu görüşü, öğrencinin Mevlana el-Belhî demesi destekler niteliktedir. Örneğin Türkiye’de yaşayan birisine Mevlana sorulsa Belhî deme ihtimâli çok zayıftır. Bir öğrencinin kendi kültürüne ait birikimden hareketle böyle

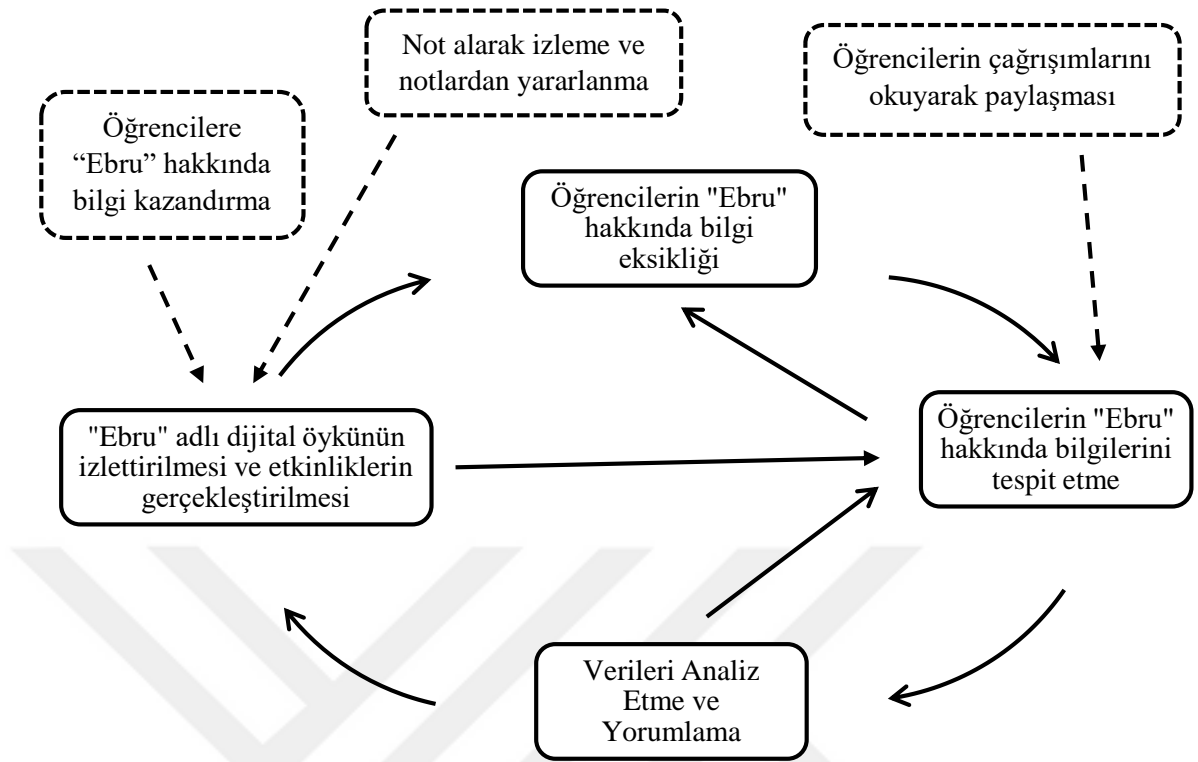
bir cevap vermesi ve sınıfta diğer öğrencilerin cevap verememesi olağan bir durum olarak yorumlanmaktadır.

Dijital öykü, öğrencilere İhsan Oktay Anar hakkında belli bir bakış açısı kazandırmıştır. Çalışma yaprağındaki soruları cevaplarırken öğrencilerin dijital öyküden edindikleri bilgilerin bir kısmını transfer edebildikleri tespit edilmiştir. Örnek olarak metinde İhsan Oktay Anar'ın altı kitabı olduğu söylenirken dijital öyküde yedi kitabı olduğu aktarılmıştır. 10 öğrenci [E2,E5,E6,E7,E9,E10,E11,E12,E14,K2] yazarın yedi kitabı olduğu cevabını verebilmiştir. Ayrıca 2 öğrencinin [E12,E14] yazarın son kitabını, 1 öğrencinin [E14] de yazarın son kitabının çıktığı tarihi doğru olarak yazabilmesi öğrencilerin dijital öyküden edindikleri bilgileri metin sürecine taşıyabildikleri görüşünü desteklemektedir. Öğrencilerin çalışma kâğıdındaki soruları cevaplarırken “*unuttum, galiba, hatırlamıyorum*” gibi not düşmeleri de dijital öykü ile metin arasındaki bilgilerin farklı olduğunu kavrayabildiklerini yansıtmaktadır. Ancak dijital öyküyü izlerken not almamaları sebebiyle sunulan bilgileri hatırlayamadıkları ve dijital öykünün öğrencilerin çoğuna sadece farkındalık kazandırdığı görülmektedir.

#### **4.2. “Sudaki Resimler” Metnine Yönelik Bulgular ve Yorum**

Bir önceki metin işleme sürecinde elde edilen bulgular dikkate alınarak “Sudaki Resimler” metnine yönelik eylem planı revize edilmiştir. Özellikle öğrencilerin izledikleri dijital öyküyü hatırlayabilmeleri için eylem planına not olarak izleme stratejisi dâhil edilmiştir. Çünkü öğrenciler not almadan dijital öyküyü izlediklerinde öyküde yer alan bilgileri yapılandırmakta zorlanmışlardır. Öğrencileri hazırlık sürecinde daha etkin kılabilmek için yazdıkları çağrışımları (tahminleri) okuyarak paylaşmaları da eylem planında ele alınmıştır.

Hazırlanan eylem planı çerçevesindeki etkinlikler, 2 öğrencinin derse gelmemesi sebebiyle 17 kişi ile gerçekleştirilmiştir. Hazırlanan mikro eylem planı uygulanmış ve okuma sürecine ait farklı bulgular elde edilmiştir. Uygulanan eylem planının görselleştirilmiş hâli aşağıdaki şekilde yer almaktadır.



Şekil 10. "Sudaki Resimler" metnine yönelik mikro eylem planı

"Sudaki Resimler" metninin hazırlık sürecinde, öğrencilerden ilk olarak "sudaki resim" kelimesine ilişkin çağrışımlarını (ve tahminlerini) yazmaları istenmiştir. Bir hafta önce aynı tarz etkinlik yapılmasına rağmen yine zorlandıkları gözlemlenmiştir. Aşağıdaki tabloda, bu durumu yansıtan bir gözlem ayrıntısı sunulmaktadır.

Tablo 23. "Sudaki Resimler" Metnine Yönelik Gözlem Kesiti I

Tarih	Zaman Aralığı	Gözlem Notları - Ayrıntılar	Kodlar	Tema
14/12/2015	8.45 - 8.55	(1) Öğrencilerden ilk olarak "sudaki resim" ile ilgili tahminlerini-çağrışımlarını yazmaları istendi. (2) Çalışma yaprakları dağıtıldı. (3) Etkinlik ile ilgili destekleyici açıklamalar yapıldı. (4) Geçen haftaki etkinlik süreci örnek olarak gösterildi. (5) İhsan Oktay Anar ile ilgili etkinlik hatırlatıldı. (6) Öğrencilerin yüzlerinden yazmakta zorlandıkları gözlemlendi. (7) Birbirlerine soru sorarak konuşuyorlardı.	motivasyonu sağlama etkileşim	hazırbulunuşluk

Tablo 23. Devamı

(8) Bir öğrenci -Adam suya resim mi yapıyor?- diye soru sordu. (9) Kısaca açıklama yapıldı ve sadece bildiklerini yazmalarının yeterli olacağına dikkat çekildi. (10) Öğrencilerin boşluğa bakıyor (gözleri dalıyor) ve düşünceli gözüküyorlardı.

“Sudaki resim”, “İhsan Oktay Anar” ile karşılaştırıldığında daha genel ve yoruma açık bir ifadedir. Bu sebeple, öğrencilerin daha rahat bir şekilde çağrışımlarını yazmaları beklenmesine rağmen hazırbulunuşluklarının yine yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen tarafından bir önceki hafta işlenen etkinlik süreci örnek gösterilerek öğrencilerin motivasyonlarını sağlamak amaçlanmıştır. Ancak öğrencilerin birbirleriyle etkileşime girerek çözüm yolu aramaya başladıkları dikkat çekmiştir. Bu durum farklı şekillerde açıklanabilir. Öğrencilerin ikinci defa aynı etkinliği yapmaları, henüz hazırbulunuşluk düzeylerini olumlu anlamda etkileyememiş olabilir. Açıklamalar yapılmasına ve örnekler verilmesine rağmen öğrenciler, henüz zihinlerinde bu etkinlik türünü yapılandıramamış olabilirler. “Sudaki resim” ifadesinin, zihinlerinde farklı kavramları çağrıştırmaya yavaş bir şekilde meydana gelmiştir; yani öğrenciler bir anda yazamamıştır. Bu sürecin uzunluğu da onları zorlayan bir faktör olarak düşünülebilir. Öğrencilerin çağrışımlarının ve tahminlerinin yer aldığı dokümanlardan elde edilen veriler aşağıdaki şekil 11’de gösterilmektedir.

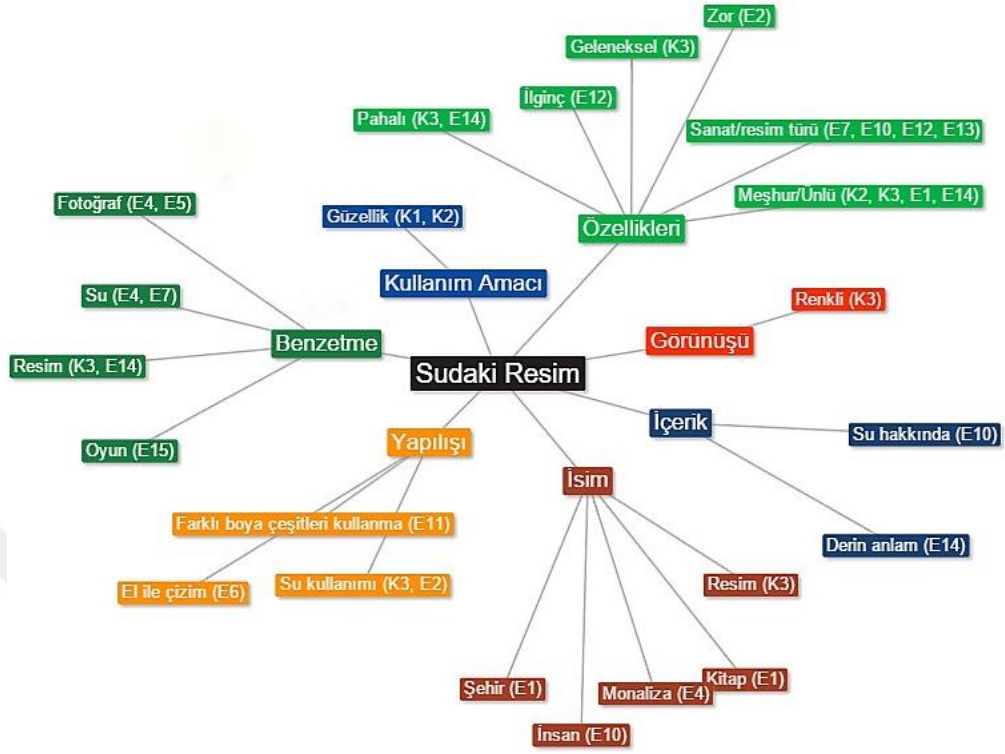
Öğrencilerin zorlanmalarına rağmen “sudaki resim” ile ilgili çağrışımlarının zengin ve kayda değer olduğu görülmektedir. Ancak bazı çağrışımların ilgisiz olduğu da ortaya çıkmıştır. E1, E4, E15, E16 kodlu öğrencilerin çağrışımları diğerlerine kıyasla farklıdır.

E1: “*ünlü resim – şehir isim – alan isim – kitap isim*”

E4: “*bir su resim kullanmak ve bir su fotoğraf – ismi aynı zamanda Monaliza resim*”

E15: “*Çok insan sulara gittiler. Çünkü eğlenceli bir oynamak (oynamak). Sularda insanlar çok rahat oldular. İnsanlar sulara su futbol(u) oynadılar. İnsanlar sulara üstünden zıpladılar.*”

E16: “*ünlü bir insan, galiba, o şarkıcı, yazar, futbolcu (futbolcu) veya sanatçı çünkü o soyadı Resim. O bir kişi. O yaşlı güzel kişi. O bayan.*”



Şekil 11. Öğrencilerin “Sudaki Resim” hakkındaki çağrışımları

Öğrencileri okuma metnine daha iyi hazırlayabilmek ve ebru sanatı ile ilgili bilgi sahibi olmaları amacıyla hazırlanan “Ebru” isimli dijital öykü izlettirilmiştir.



Resim 7. “Ebru” başlıklı dijital öyküden kareler

Öğrencilere dijital öyküyü izlerken not almaları konusunda açıklama yapılmıştır. Bazı öğrencilerin not tutmadığı gözlenmiştir. Not almaları hatırlatılarak dijital öykü tekrar izletilmiştir. Ancak bu açıklama yapılmasına rağmen aşağıdaki durumun oluşmasının önüne geçilememiştir.

*“Dijital öyküyü öğrenciler dikkatle izlediler. Bu süreçte öğrencilerden not almalarını istedim. Öğrencilerden bazılarının not aldığını gördüm. Diğerlerinin niçin not almadığını anlamadım (anlamlandıramadım).” (Eylem Araştırması Günlüğüm, s. 5-6)*

Öğrencilerin hem ilgisini çekebilmek hem de dijital öykünün katkısını gözlemleyebilmek amacıyla sınıfa “Ebru nedir?” şeklinde soru yöneltilmiştir. Öğrencilerin ebru sanatı ile ilgili *meşhur – Türk sanatı – özel malzemeler – resmin adı* şeklindeki cevapları, alt yapı oluşturduklarını gösterir niteliktedir. Bu süreçte, 2 öğrencinin cevaplarından ebru ile ilgili önceden bilgilerinin olduğu tespit edilmiştir.

*“Daha önceden 2 öğrencim ebru resimleri görmüş. Ama nasıl yapıldığını bilmiyorlardı. (Sorduğum sorular aracılığıyla) Sadece (ebru) resmi gördüklerini detaylı bilgilerinin olmadığını anladım.” (Eylem Araştırması Günlüğüm, s. 6)*

Öğrencilerden daha sonra ders kitaplarındaki “Sudaki Resimler” okuma metnini açmalarını ve metni okumadan sadece resimlere bakarak (*bk. Resim 8*) ilgili metne alternatif (yeni) başlık bulmaları istenmiştir. Bu yolla öğrencilerin sahip oldukları bilgiler ile metnin resimleri arasında ilgi kurmaları amaçlanmıştır. Sınıfta öğretmen tarafından sesli bir şekilde okunan, öğrencilerin alternatif başlıkları aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

Tablo 24. Öğrencilerin Metne Buldukları Alternatif Başlıklar

Öğrenci Kodu	Başlıklar	Öğrenci Kodu	Başlıklar
K1	Harika Resimler	E7	Resim Önemli
K2	Türk Sanatı	E10	Sudaki Sanat (Sudaki Çiçekler)
K3	Sulu Resimler	E11	Türk Kağıtları
E1	Özel Resimler	E12	Sanat Suy(u)niçinde
E2	Su Çizim Sanat(1)	E13	Güzel Tür Resim
E3	Boya ve Su Resim	E14	Özel Bir Osmani Resim
E4	Su Resmi	E15	Resim Atölyesi
E5	Benim Usta Sanatı	E16	Özel Resim
E6	Sanatçılık		



Resim 8. "Sudaki Resimler" metin görselleri

Tablo incelendiğinde "Sudaki Sanat", "Türk Kâğıtları", "Su Çizim Sanatı" gibi geçerli ve farklı başlıklar üretilmesine rağmen öğrencilerin buldukları birçok başlığın genel olduğu düşünülmektedir. "Harika Resimler", "Güzel Tür Resim", "Özel Resimler" gibi başlıklar ayırt edici değildir. Bu tür başlıkların, kitaptaki görsellerle ilgisi sınırlı düzeydedir. Bu süreçte öğrencilerin önemli bir kısmının, yaklaşımlarını ve beğenilerini ön planda tutarak başlık oluşturdukları sonucuna ulaşılabilir. "Ebru" kelimesinin hiçbir öğrenci tarafından kullanılmaması düşündürücüdür. Oysa kitaptaki görselleri en iyi tarif edebilecek kelimelerin başında "ebru"nun geldiği varsayılmaktadır.

*"Öğrencilerin buldukları başlıkları okudum. Bu esnada gülüşmeler de oldu. Ancak "ebru" başlığını koyan yoktu."* (Eylem Araştırması Günlüğüm, s. 6)

Öğrenciler metni okuduktan sonra çalışma kâğıtları dağıtılmıştır. Bir önceki etkinlikten farklı olarak bu defa çalışma kâğıdındaki sorulardan başlanılmıştır. Aşağıda bu süreci betimleyen eylem günlüğünden bir bölüm ve gözlem kesiti sunulmaktadır.

*"Öğrenciler geçen haftaya göre bu sefer daha kolay cevap verdiler. Sanırım bu süreçte not almalarının ve dijital öykünün formatının etkisi vardı."* (Eylem Araştırması Günlüğüm, s. 6)

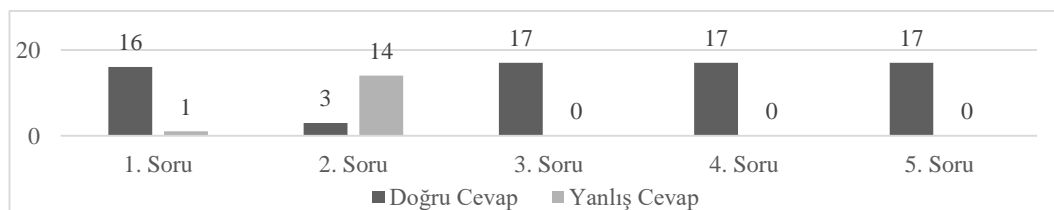
Tablo 25. “Sudaki Resimler” Metnine Yönelik Gözlem Kesiti II

Tarih	Zaman Aralığı	Gözlem Notları - Ayrıntılar	Kod	Tema
14/12/2015	10.13 - 10.30	(1) Hazırlanan çalışma yaprakları dağıtıldı. (2) Geçen haftaya göre daha kolay cevap verdikleri gözlemlendi. (3) Yüzlerinde zorlandıklarına yönelik bir herhangi bir ifade tespit edilemedi. (4) Soruları kolay bir şekilde cevaplıyorlardı.	anlamı yapılandırma	etkin öğrenci katılımı

Öğrencilerin bu etkinlikte, geçen haftaya göre daha rahat cevap verdikleri fark edilmiştir. Bu manzara öğrencilerin aktif katılım sağlayarak dijital öyküden edindikleri bilgileri transfer edebildiklerini ve metni anlamlandırmada kullanabildiklerini gösterir niteliktedir. Bu durumun oluşmasında dijital öyküyü izlerken not almalarının ve video tabanlı hazırlanan dijital öykünün akışkanlığının etkisi olduğu düşünülmektedir. Öğrenciler ilk defa suda resim yapıldığını görmüşlerdir. Bu tekniğin ve resim türünün onlarda merak uyandırdığı da düşünülmektedir. Öğrencilerin birinci çalışma kâğıdındaki sorulara verdikleri yanıtlar aşağıdaki tabloda ve grafikte gösterilmektedir.

Tablo 26. Çalışma Kâğıdındaki Soruların Cevaplanma Durumları

Sorular	Doğru Cevaplayanlar	Yanlış Cevaplayanlar
1. Erol Amca, sudaki resmi kâğıda nasıl geçirmiştir?	K1,K2,K3,E1,E2,E3,E4,E5,E6 ,E7,E10,E11,E12,E13,E14,E16	E15
2. Erol Amca, niçin tel çubuğu kullandı?	E10,E11,E12	K1,K2,K3,E1,E2,E3,E4,E5, E6,E7,E13,E14,E15,E16
3. Atölyedeki masanın üstünde neler var?	K1,K2,K3,E1,E2,E3,E4,E5,E6 ,E7,E10,E11,E12,E13,E14,E15 ,E16	-
4. Erol Amca, resim yapmak için hangi malzemeleri kullandı?	K1,K2,K3,E1,E2,E3,E4,E5,E6 ,E7,E10,E11,E12,E13,E14,E15 ,E16	-
5. Erol Amcanın yaptığı resim sanatının adı nedir?	K1,K2,K3,E1,E2,E3,E4,E5,E6 ,E7,E10,E11,E12,E13,E14,E15 ,E16	-



Grafik 2. Sorulara göre cevapların dağılımı



Öğrencilerin soruları genellikle doğru cevapladıkları görülmektedir. Ancak öğrencilerin büyük çoğunluğu 2. soruya yanlış cevap vermiştir. Bu soruya ilişkin öğrenci cevapları tekrar incelendiğinde öğrencilerin doğruyu bildikleri ancak ifade edemedikleri görülmüştür. Cevapları dilbilgisi açısından yanlış değerlendirilmeyi hak etmektedir. Çünkü öğrencilerin gramer hataları, neyi kast edip etmedikleri konusunda şüphe uyandırmakta, net bir anlam çıkarılmasının önüne geçmektedir. Öğrencilerin sorulardaki doğru oranının yanlış oranına göre çok yüksek olmasının sebebi dijital öykü ile metin arasındaki ilişkiye bağlanabilir. Dijital öyküdeki bilgilerle metindeki bilgiler arasında benzerlikler mevcuttur. Çünkü dijital öyküdeki ebru yapılışı ile metindeki ebru yapılışının tarifi arasında bir uyum söz konusudur. Bu uyumun, öğrencilerin mevcut bilgilerini pekiştirdiği ve okuma sürecinde bilgi transferini kolaylaştırdığı düşünülmektedir. Ayrıca öğrencilerin, bilgilerini daha kolay ifade edebilmeleri için çalışma yaprağındaki sorular, metnin kahramanlarından “Erol Amca” üzerinden sorulmuştur. Doğru cevap sayısı dikkate alındığında öğrencilerin, metni daha kolay anlamlandırdığı düşünülmektedir.

Öğrencilerin okuma öncesi edindiği bilgileri okuma esnasına taşıyabildiği çıkarımını yapabilmek amacıyla öğrencilerden dijital öykü ile okudukları metin arasındaki benzerlikleri tespit etmeleri de istenmiştir.

Tablo 27. Öğrencilere Göre Dijital Öykü ile Metin Arasındaki Benzerlikler

Benzerlik Durumları	Öğrenci Kodları																	
	E															K		
	1	2	3	4	5	6	7	10	11	12	13	14	15	16	1	2	3	
Resim sanatının adı	-	-	+	-	+	+	-	+	+	+	+	-	+	-	+	+	+	
Ebru yapma aşamaları	+	+	+	+	-	+	-	+	-	-	+	-	-	+	+	+	+	
Çiçek şekli	-	-	-	+	-	-	+	+	+	+	+	-	+	+	+	-	-	
Malzemeler (Genel)	+		+			+												
Kap	+			+	+		-	-	+	+	-	+	+	+	-	-	+	
Boya (kutusu, renkler)	+			+	+		+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	
Su	+			+	+		-	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	
Fırça	+			+	+		+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	
Kâğıt	-			-	-		-	+	+	-	-	-	+	+	-	-	+	
(Tel) çubuk	-			-	+		-	+	+	-	+	-	-	-	-	+	+	

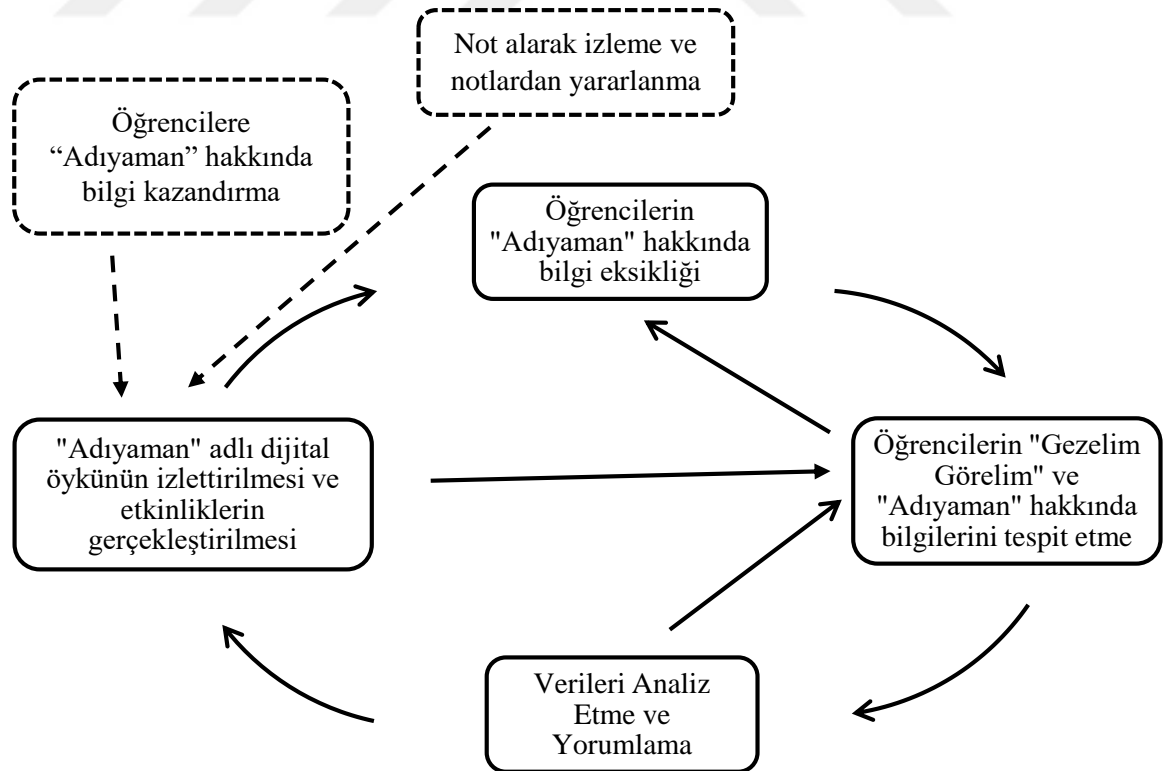
■ Benzerlik tespit edilememiş  
 ■ Benzerlik tespit edilebilmiş

Öğrencilerin dijital öykü ile metin arasındaki benzerlikleri genel olarak tespit ettikleri görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin metni okuma esnasında dijital öyküden edindikleri bilgileri kullanabildikleri yorumunu kuvvetlendirmektedir. Dijital öyküden görsel ve işitsel yolla aldıkları bilgilerle metni anlamlandırma süreçlerinin kolaylaştığı düşünülmektedir.

### 4.3. “Gezelim, Görelim!” Metnine Yönelik Bulgular ve Yorum

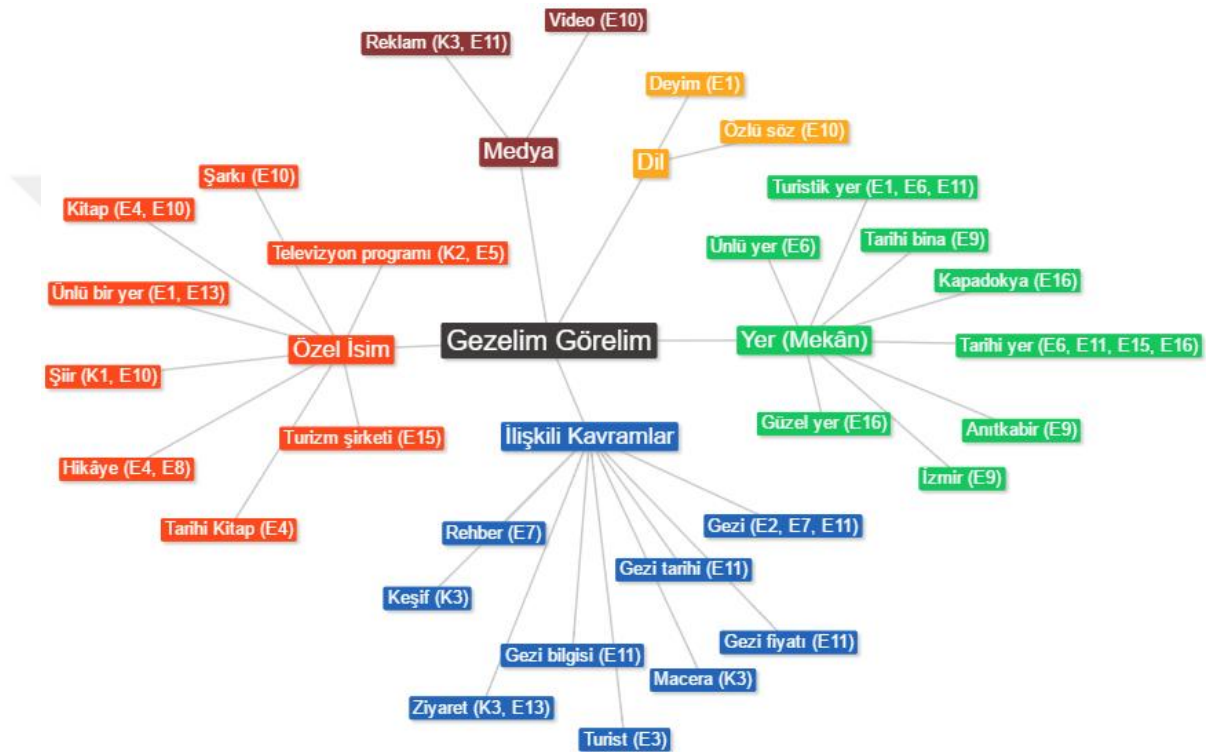
Bir önceki metin işleme sürecinde elde edilen bulgular dikkate alınarak “Gezelim, Görelim!” metnine yönelik eylem planı revize edilmiştir. Özellikle video tabanlı dijital öykünün öğrenciler üzerinde olumlu yansımaları olduğu gözlemlendiği için bu eylem planı dâhilinde üretilen Adıyaman isimli dijital öykü de video tabanlı hazırlanmıştır.

Hazırlanan eylem planı çerçevesindeki etkinlikler, 1 öğrencinin derse gelmemesi sebebiyle 18 kişi ile gerçekleştirilmiştir. Aşağıdaki eylem planı uygulanmış ve okuma sürecine ait birtakım bulgular elde edilmiştir.



Şekil 12. “Gezelim Görelim” metnine yönelik mikro eylem planı

Metnin hazırlık sürecinde, ilk olarak öğrencilerden “Gezelim Görelim” ifadesine yönelik çağrışımlarını yazmaları istenmiştir. Öğrenciler kendilerine dağıtılan çalışma kâğıtlarına zihinlerine gelen çeşitli çağrışımları yazabilmişlerdir. Öğrencilerin çağrışımlarından elde edilen veriler, ortak özellikleri bakımından sınıflandırılarak sunulmuştur. Aşağıdaki şekilde öğrencilerin çağrışımları gösterilmektedir.



Şekil 13. Öğrencilerin “Gezelim Görelim” hakkındaki çağrışımları

“Gezelim Görelim” ifadesinin öğrencilerin zihninde pek çok çağrışım oluşturduğu görülmektedir. Böyle bir durumla karşılaşılmasında hem gezelim görelim kelimesinin dil açısından anlaşılabilirliğinin hem de öğrencilerin yaşantı zenginliklerinin etkisi vardır. Öğrenciler “gez-, gezme, gezi; gör-, görme” gibi kelimelerin anlamını önceden bilmektedirler. Bu ifadeler dil açısından onlara kolay gelmiştir. Öğrencilerin geçerli çağrışımlara sahip olmalarında ERSEM’in düzenli olarak gerçekleştirdiği gezilerin önemli bir katkısı da olmuştur. Bu etkinlikten önce Kapadokya’ya gezi düzenlenmiştir. Öğrenciler bu geziye katılmış ve gezi tecrübesi edinmişlerdir. Öğrencilerin bu deneyimi çağrışımlarına da yansımıştır (bk. Resim 9).

"GEZELİM GÖRELİM"  
 Hmm ... Bu konu şöle zor ve kavışık  
 çünkü o şöle geniş ama hakkında güzel bir  
konu yer, gölübu, dağ, başse, nehir, tavahi  
sehr merela kapadoecia düşünüyorum.

E16

Resim 9. E16 kodlu öğrencinin Kapadokya deneyiminin yansıması

Öğrencilerin genel olarak gezelim görelim ile ilgili geçerli çağrışımlara sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu ifade öğrencilerin zihninde temel olarak özel isimler, yer (mekân), dil unsurları, gezmeyle ilişkili kavramlar ve medya ile ilgili çağrışımlar uyandırmıştır. Öğrencilerin akıllarına turistik yer, macera, televizyon programı, reklam gibi farklı konularda pek çok içerik gelmiştir (bk. Resim 10). E 12 kodlu öğrencinin ise bu konuda geçerli bir çağrışıma sahip olmadığı tespit edilmiştir (bk. Resim 11).

<p>Gezelim Görelim</p> <p>"Bence bu <u>şiiir</u> adı <b>K1</b></p> <p>"Gezelim Görelim"          Bu Seyahat ve Gezi bir program var.          mesalen Ziyaret geliyor          Manzara bakıyor veya          Turistik yapıyor.</p> <p><b>E5</b></p>	<p>Gezelim Görelim</p> <p>* Bu bir meşhur televizyon programı.          * Bu programda halk gösteriyor.</p> <p><b>K2</b></p> <p>"Gezelim Görelim"          - <u>Kitap adı</u>          - <u>Gezme videosu</u>          - <u>özlü söz</u>          - <u>şarkı adı</u>          - <u>şiiir adı</u>          - bir insanın düşüncesi (gezme hakkında)          - bir insan bir insana ✓          "Gezelim Görelim" - dedi.</p> <p><b>E10</b></p>	<p>Gezelim Görelim</p> <p>seyahat reklamı  <u>keşif</u>  <u>Filmin adı</u>  <u>gerçek bir hikaye</u> <b>K3</b>  <u>Macerası</u>  <u>Ünlü yerlere ziyaret</u></p> <p>"Gezelim Görelim"          • <u>gezi</u>          • <u>gezi düzenleme</u>          • <u>turistik yer(ler) gerezcek</u>          • <u>tarihi yer(ler)</u> //          • beraber gerezcek (geziyor)          • <u>gezi reklamı</u>          • <u>Gezi yerinin bilgisi</u>          • <u>Gezi fiyatı</u>          • <u>Gezi olmasının tarihi</u></p> <p><b>E11</b></p>
---	---	---

Resim 10. Bazı öğrencilerin "Gezelim Görelim" hakkındaki çağrışımları

**E12**

çeglerki biz biz  
 bitmiyoruz onların  
 hakkında bilmiyoruz

Sadere bir adım  
 yaptık Bizim için  
 ama goale gidiyoruz  
 ve hırsızı görüyoruz.  
 (yani denemek  
 gibi).

Resim 11. E12 kodlu öğrencini “Gezelim Görelim” hakkındaki geçersiz çağrışımları

Metne hazırlık sürecinde öğrencilerin Adıyaman hakkında ön bilgilere sahip olup olmadığı farklı bir şekilde tespit edilmeye çalışılmıştır. Öğrencilerden Türkiye’de gezmek istedikleri şehirlerin isimlerini yazmaları istenmiştir. Her öğrenciden beş şehir yazması istenmiş, daha fazla şehir yazabilecekleri de söylenmiştir. Beş şehir yazamayacak öğrencilerin 3 şehir yazabilecekleri de belirtilmiştir. Bu durumu yansıtan bir gözlem kesiti aşağıdaki tabloda sunulmaktadır.

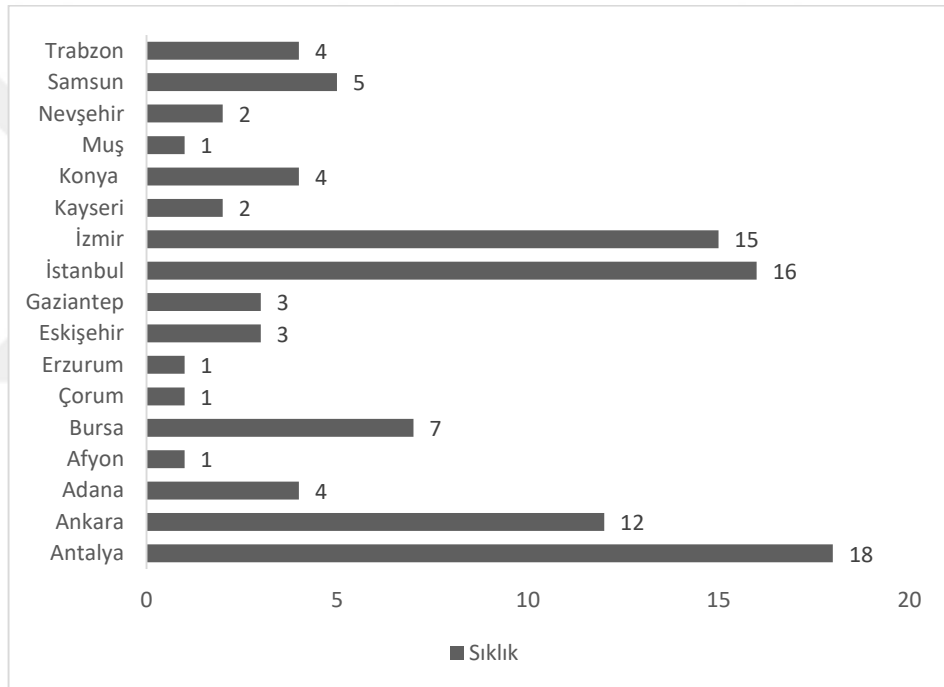
Tablo 28. “Gezelim, Görelim!” Metnine Yönelik Gözlem Kesiti I

Tarih	Zaman Aralığı	Gözlem Notları - Ayrıntılar	Kod	Tema
29/12/2015	9.30 - 9.36	(1) Öğrencilerden dağıtılan çalışma kâğıtlarına Türkiye’de gezmek istedikleri 5 yeri (şehri) yazmaları istendi (2) Öğrenciler espri yapmaya başladılar. (3) 5 yerine 3 şehir yazabilecekleri de belirtildi. (4) Ancak 1 öğrenci (E8 kodlu) 81 şehir var, yazabiliriz dedi. (5) Bu etkinliğin kısa sürede tamamlandığı görüldü.	hedef kültürü tanıma	genel kültür

Öğrencilerin genel kültür bilgilerinin hedef kültürü tanımaya katkı sağlayarak cevap verme sürecine olumlu yansımalarının olduğu görülmüştür. Öğrenci dokümanları incelendiğinde, her öğrencinin en az 5 şehir ismi yazabildiği görülmüştür. 12 öğrencinin [K1,K2,K3,E1,E3,E4,E5,E7,E8,E12,E13,E16] 5, 3 öğrencinin [E2,E6,E10] 6, 2 öğrencinin [E9,E11] 7 ve 1 öğrencinin [E15] 8 şehir ismi yazdığı belirlenmiştir. Öğrencilerin farklı sayıda şehir isimleri yazabilmeleri olağan olarak yorumlanmaktadır. Türkiye’deki geçirdikleri süre, çoğunun Kayseri’ye İstanbul veya Ankara üzerinden gelişi, yaptıkları geziler gibi farklı yaşantıların genel kültürlerine yansımaları olmaktadır.

Ayrıca öğrenciler Türkiye’deki şehirler hakkında farklı yollardan da bilgi ve tecrübe edinmişlerdir. Bu durumu destekleyen görüşler aşağıda sunulmaktadır. Öğrencilerin gezmek istedikleri şehirler de Grafik 3’te gösterilmektedir.

“...öğrencilerimle önceki derslerimde yaptığımız çeşitli etkinliklerde Türkiye’de tanıdıkları (akraba, arkadaş gibi) olduğunu öğrenmiştim. Örneğin bir öğrencimin amcası bir üniversitede akademisyen olarak çalışıyordu. Bir öğrencimin ise akrabaları Ankara’daydı. Öğrencilerim hem bu yolla (akrabalık, arkadaşlık gibi) hem de Türkiye’yi merak ettikleri için Türkiye’deki şehirlerden haberdardı.” (Eylem Araştırması Günlüğü, s. 9)



Grafik 3. Öğrencilerin gezmek istedikleri şehirler

Öğrencilerin gezmek istedikleri şehirlerin başında Antalya, İstanbul, İzmir, Ankara ve Bursa gelmektedir. Bu şehirler, Türkiye’nin turizm açısından markalaşmış şehirleridir. Katılımcıların tamamı Antalya’yı gezmek istediklerini söylemiştir. Antalya’yı sırasıyla İstanbul (16), İzmir (15), Ankara (12), Bursa (7), Samsun (5), Adana (4), Konya (4), Trabzon (4), Eskişehir (3), Gaziantep (3), Kayseri (2), Nevşehir (2), Afyon (1), Çorum (1), Erzurum (1) ve Muş (1) takip etmiştir. Metinde ele alınan “Adıyaman”ın, öğrencilerin gezmek istedikleri şehirler arasında bulunmadığı tespit edilmiştir. Öğrencilere Adıyaman

hakkında bilgi sahibi olabilmeleri için görselleri aşağıda verilen dijital öykü izlettirilmiştir. Bu sürece ait gözlemden kayda değer bir kesit de aşağıda sunulmaktadır.



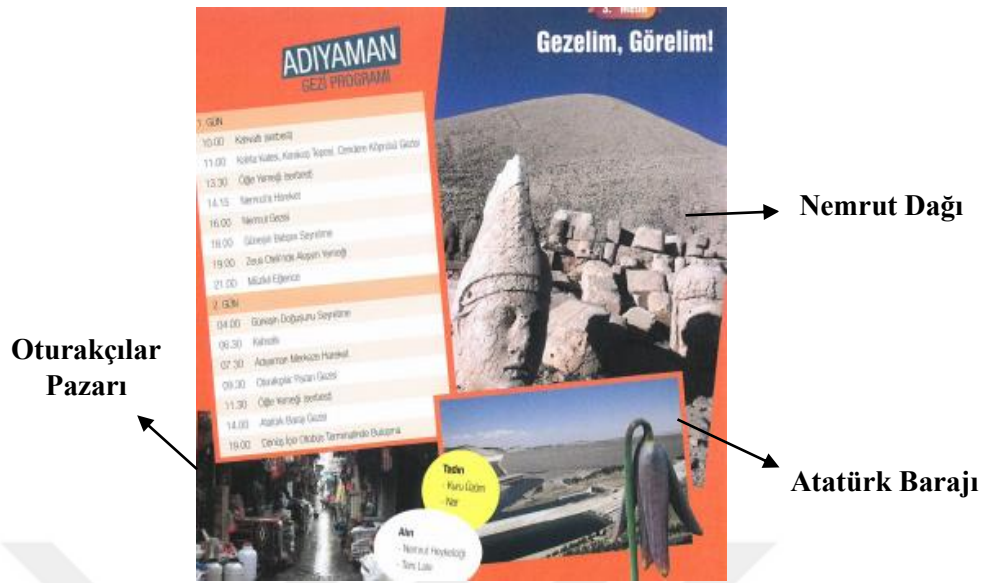
Resim 12. "Adıyaman" başlıklı dijital öyküden kareler

Tablo 29. "Gezelim, Görelim!" Metnine Yönelik Gözlem Kesiti II

Tarih	Zaman Aralığı	Gözlem Notları - Ayrıntılar	Kod	Tema
29/12/2015	9.39 - 9.47	(1) Dijital öykü izlenmeye başlandı. (2) Teknik olarak ses iyi düzeydeydi. (3) Hiçbir teknik problem çıkmadı. (4) Öğrencilerin çok ilgili oldukları fark edildi. (5) Bir öğrenci (E6 kodlu), Adıyaman'ı birinci sıraya yazacağını söyledi. (6) Öğrencilere Adıyaman'ı nasıl buldukları soruldu. (7) Olumlu cevaplar verdikleri gözlemlendi.	materyalin etki gücü	materyal kullanımı

Dijital öykünün bir materyal olarak öğrencilerin dikkatini çekerek onları etkileyerek motive ettiği gözlemlenmiştir. E6 kodlu öğrenci, gezmek istediği şehirler listesine Adıyaman'ı birinci olarak ekleyeceğini belirtmiştir. Öğrencilerin ilgisini ve yaklaşımını tespit edebilmek için Adıyaman'ı nasıl buldukları sorulmuştur. Öğrencilerden olumlu cevaplar alınmıştır. Daha sonra öğrencilerin metni açmasını ve görsellerdeki yerlerin isimlerini söylemeleri istenmiştir (bk. Resim 13.).





Resim 13. “Gezelim, Görelim!” metin görselleri

Tablo 30. “Gezelim, Görelim!” Metnine Yönelik Gözlem Kesiti III

Tarih	Zaman Aralığı	Gözlem Notları - Ayrıntılar	Kod	Tema
29/12/2015	9.47 - 9.52	(1) Metin işleme sürecine başlandı. (2) Öğrencilerden metnin etrafındaki resimleri incelemelerine yönelik yönergeler verildi. (3) Bu resimlerdeki yerlerin isimlerini söylemeleri istendi. (4) Öğrencilerin Nemrut'u, Atatürk Barajı'nı ve Oturakçılar Pazarı'nı çok hızlı ve kolay şekilde söyledikleri görüldü.	bilgi transferi	ilgi – ilişki kurma

Öğrenciler metne ait görsellerin isimlerini kolay bir şekilde bilebilmişlerdir. Öğrencilerin doğru cevap vermesini kolaylaştıran unsurun ilgi ve ilişki kurarak bilgi transferini gerçekleştirebilmeleri olduğu düşünülmektedir. Çünkü bu görsellerdeki yerleri önceden bilmemekteydiler. Bu yerleri, ders kapsamında gösterilen dijital öyküde ilk defa görmüşlerdir.

*“Öğrencilere metnin etrafındaki yerlerin (resimlerdeki mekânların) isimlerini sordum. İsimleri doğru şekilde bildiler. Dijital öyküde yer alan mekânlarla aynı olduğu için resimlerdeki yerleri doğru bildiklerini düşünüyorum. Yani izledikleri yerleri doğru kodladıklarını bu şekilde göstermiş oldular.”* (Eylem Araştırması Günlüğüm, s. 10)



Metin öğretmen tarafından sesli bir şekilde okunmuştur. Öğrencilerin süreçte zorlanmadıkları, bilgi transferi gerçekleştirerek kolay bir şekilde anladıkları görülmüştür. Bu görüşü destekleyen kayda değer bir gözlem ayrıntısı aşağıdaki tabloda sunulmaktadır.

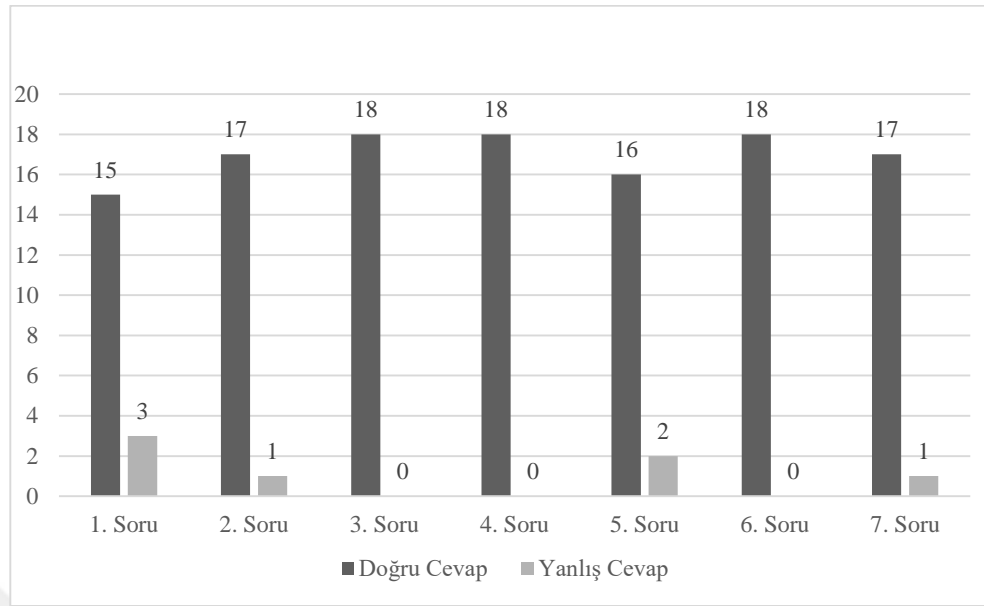
Tablo 31. “Gezelim, Görelim!” Metnine Yönelik Gözlem Kesiti IV

Tarih	Zaman Aralığı	Gözlem Notları - Ayrıntılar	Kodlar	Tema
29/12/2015	9.52 - 9.55	(1) Metin sesli bir şekilde okundu. (2) Öğrencilere “Bu metinden ne anladınız?” şeklinde soru yöneltildi. (3) “2 gün gezme, gezi programı” şeklinde cevaplar verildi. (4) Öğrenciler anlamada zorlanmadıklarını, kolay bir şekilde anladıklarını belirttiler.	bilgi transferi	anlamı yapılandırma

Bu durumun gözlenmesinde metnin sunum formatının ve dijital öykünün etkisi olduğu düşünülmektedir. Metnin formatı gün ve saatlere göre belirlenmiş gezi programı şeklindedir. Metnin görüntüsü sözelden çok matematikselidir. Ayrıca gezi programında bahsi geçen kayda değer her şey dijital öyküde gösterilmiştir. Bu yolla öğrencilerin metni anlamlandırırken görseller üzerinden düşünerek daha kolay anlayabildikleri düşünülmektedir. Metin ile ilgili ders kitabındaki aynı soruların yer aldığı birinci ve farklı soruların bulunduğu ikinci çalışma kâğıdına öğrencilerin verdikleri yanıtlar aşağıda gösterilmektedir.

Tablo 32. Birinci Çalışma Kâğıdındaki Soruların Cevaplanma Durumları

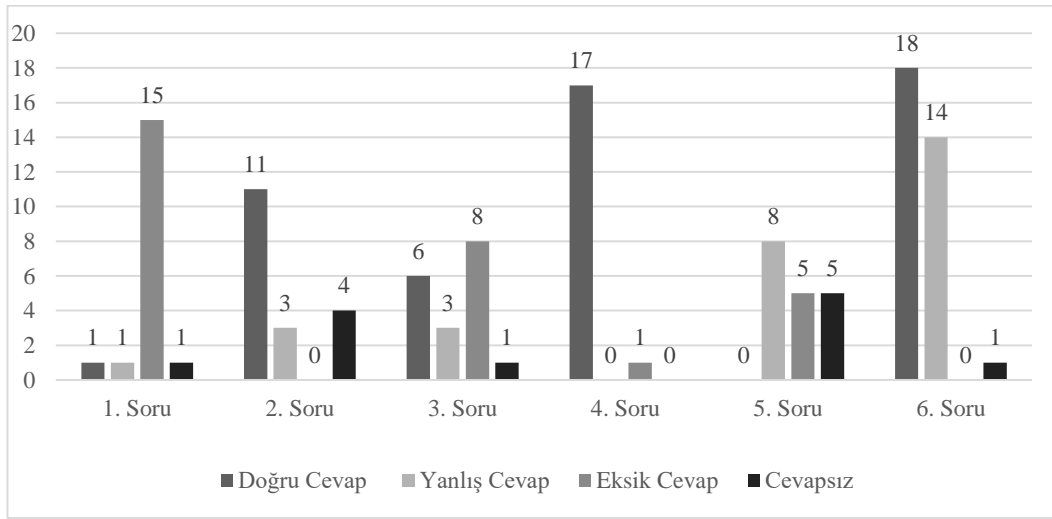
Sorular	Doğru Cevaplayanlar	Yanlış Cevaplayanlar
1. Broşürde gezinin güzergâhı hakkında hangi bilgiler verilmiştir?	K1,K2,K3,E2,E3,E4,E5,E6,E7,E8,E9,E10,E11,E13,E15	E1,E12,E16
2. Gezi hangi tarihte başlayacak?	K1,K2,E1,E2,E3,E4,E5,E6,E7,E8,E9,E10,E11,E12,E13,E15,E16	K3
3. Yolda kaç kez mola verilecek?	K1,K2,K3,E1,E2,E3,E4,E5,E6,E7,E8,E9,E10,E11,E12,E13,E15,E16	
4. Misafirler nerede konaklayacak?	K1,K2,K3,E1,E2,E3,E4,E5,E6,E7,E8,E9,E10,E11,E12,E13,E15,E16	
5. Misafirler Adıyaman’da nereleri gezecekler?	K2,K3,E1,E2,E3,E4,E5,E6,E7,E8,E9,E10,E11,E12,E13,E16	K1,E15
6. Yolculuk ne kadar sürecek?	K1,K2,K3,E1,E2,E3,E4,E5,E6,E7,E8,E9,E10,E11,E12,E13,E15,E16	
7. Gezi ne zaman bitecek?	K1,K2,K3,E2,E3,E4,E5,E6,E7,E8,E9,E10,E11,E12,E13,E15,E16	E1



Grafik 4. Sorulara göre cevapların dağılımı

Tablo 33. İkinci Çalışma Kâğıdındaki Soruların Cevaplanma Durumları

Sorular	Doğru	Yanlış	Eksik	Cevapsız
1. Adıyaman'daki tarihi yerlerin isimleri nelerdir?	K3	E13	K1,K2,E1,E3, E4,E5,E6,E7,E 8,E9,E10,E11, E12,E15,E16	E2
2. Misafirler Adıyaman'da hediyelik eşyayı nereden alırlar?	K2,K3,E4,E6,E8, E9,E11,E12,E13, E15,E16	E1,E3,E10		K1,E2,E5,E 7
3. Misafirler Nemrut'ta ne yaparlar?	E6,E9,E10,E11,E 12,E16	K2,E4,E8	K1,K3,E1,E3, E5,E7,E13,E1 5	E2
4. Adıyaman nasıl bir yerdir?	K1,K2,K3,E1,E3, E4,E5,E6,E7,E8, E9,E10,E11,E12, E13,E15,E16		E2	
5. Adıyaman'da nelerin tadına bakarlar?		K1,K3,E3,E4, E5,E6,E7,E12	K2,E1,E10,E1 1,E15	E2,E8,E9,E 13,E16
6. Atatürk Barajı'nın tamamı Adıyaman'da mıdır?	E8,E9,E11	K1,K2,K3,E1, E3,E4,E5,E6,E 7,E10,E12,E13 ,E15,E16		E2



Grafik 5. Sorulara göre cevapların dağılımı

Öğrencilerin birinci çalışma kâğıdındaki doğru cevap oranlarının yüksek olduğu görülmektedir. Ancak öğrencilerin ikinci çalışma kâğıdına aynı başarıyı yansıtamadıkları tespit edilmiştir. Bu durumun oluşmasında birinci kâğıttaki soruların aynen metinde yer almasının, öğrencilerin dijital öyküyü izlerken eksik not almalarının, ikinci çalışma kâğıdındaki çoğu sorunun hatırlama basamağında olmasının ve öğrencilerin öğrendiklerini tam hatırlayamamalarının etkisi olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin bazılarının dijital öyküden edindikleri bilgileri cevaplarına yansıtılabildikleri keşfedilmiştir. Yüzen adalar [K2,E10,E11], lezzetli / tatlı (şıllık tatlısı) [K2,E15], üçüncü köprü (Nissibi Köprüsü) [E1], sular şehri [E3], bereketli şehir [K3], Gerger Kanyonu [E6,E7,E8,E10], Atatürk Barajı'nın tamamının Adıyaman'da olmadığı [E8,E11], Gerger Kalesi [E8,E9,E11] ve kebab [E10] ifadeleri öğrencilerin dijital öyküden edindikleri bilgileri transfer edebildiklerini göstermektedir. Çünkü ders kitabındaki metinde bu bilgiler yer almamaktadır.

Öğrencilerin ikinci çalışma kâğıdındaki soruları yapamamalarının önemli bir sebebi de hatırlamadır. 4 öğrencinin “*unuttum* [K1], *unutm* [E5], *bilmiyorum unutum* [E9], *unutum* [E13]” şeklinde unutkanlık ifadelerini kullanarak not düştüğü tespit edilmiştir. 2 öğrenci ise “*hatırlamıyorum*[E1], *hatırlamam* [E12]” şeklinde hatırlayamadıklarını açıkça belirtmiştir. E2 kodlu öğrencinin ise odaklanma problemi yaşadığı tespit edilmiştir (bk. Resim 14).

### Çalışma Yaprağı

Aşağıdaki soruları metni dikkate alarak cevaplayınız.

1. Adıyaman'daki tarihi yerlerin isimleri nelerdir?

↳

.....

2. Misafirler Adıyaman'da hediyelik eşyayı nereden alırlar?

↳

.....

3. Misafirler Nemrut'ta ne yaparlar?

↳

.....

4. Adıyaman nasıl bir yerdir?

↳

— güzel, tarihi, Barajı var, köprü var

E2

5. Adıyaman'da nelerin tadına bakarlar?

↳

.....

6. Atatürk Barajı'nın tamamı Adıyaman'da mıdır?

↳

.....

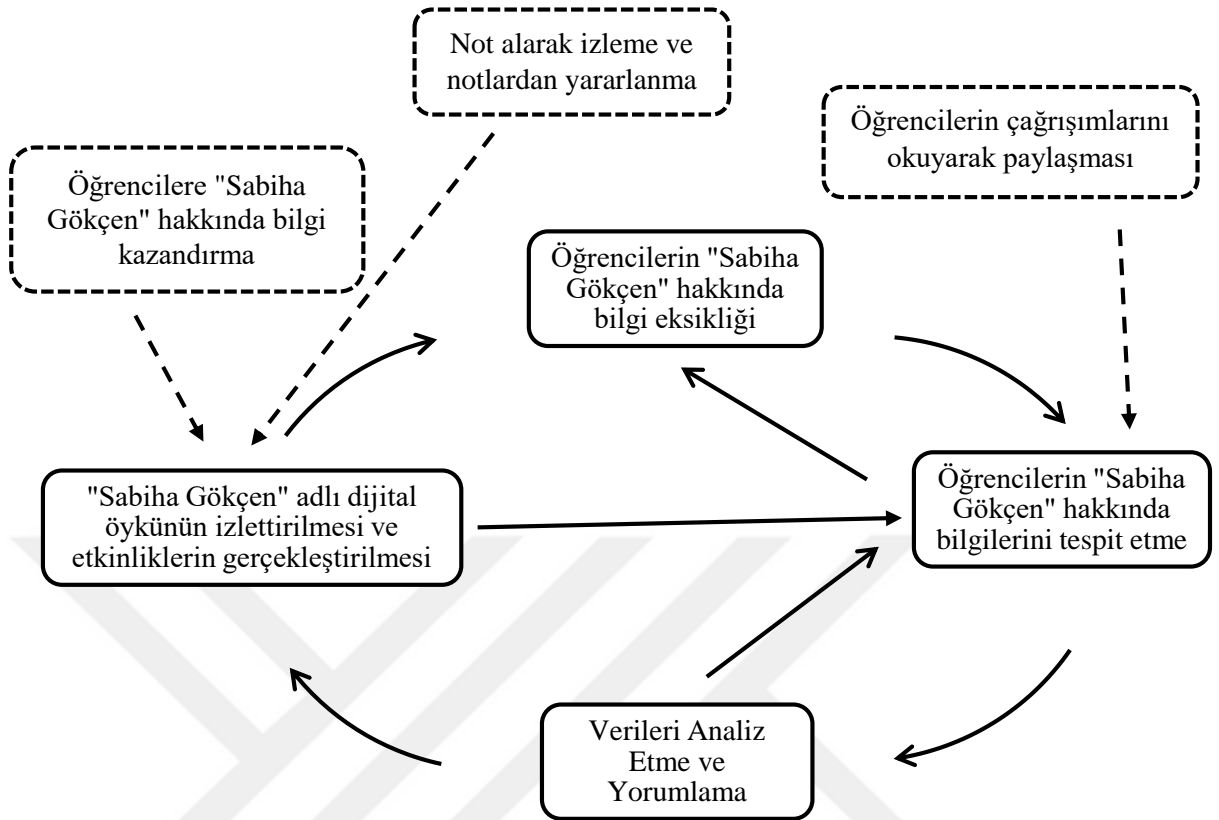
Çünkü ~~Ben iyi~~ ~~adaktlamadım~~ Ben iyi adaktlamadım. O zaman hiç bir şey hatırlamıyorum.

Resim 14. E2 kodlu öğrencinin çalışma kâğıdı

#### 4.4. “Sabiha Gökçen” Metnine Yönelik Bulgular ve Yorum

Önce işlenen metin süreçlerinden hareketle “Sabiha Gökçen” metnine yönelik eylem planı revize edilmiştir. Özellikle öğrencilerin dikkatini daha iyi çekebilmek adına dijital öykü farklı bir programda hazırlanmıştır. Öğrencileri hazırlık sürecinde daha etkin kılabilmek için yazdıkları çağrışımları okuyarak paylaşımları da tekrar eylem planına dâhil edilmiştir.

Hazırlanan eylem planı çerçevesindeki etkinlikler 17 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Aşağıdaki eylem planı uygulanmış ve okuma sürecine ait farklı bulgular elde edilmiştir.



Şekil 14. "Sabiha Gökçen" metnine yönelik mikro eylem planı

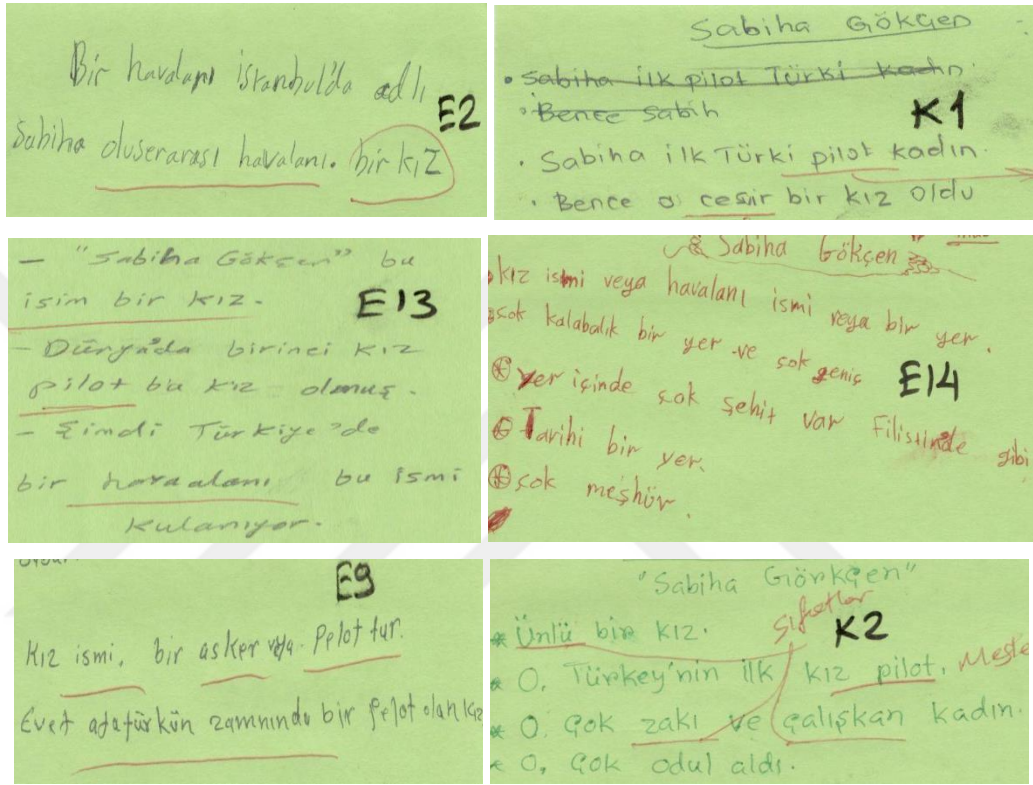
Metne hazırlık sürecinde, öğrencilerden ilk olarak Sabiha Gökçen hakkındaki çağrışımlarını yazmaları istenmiştir. Daha önceki etkinliklerde öğrencilerin çağrışım yazma konusunda zorlandıkları gözlemlendiği için bazı açıklamalar yapılmıştır. Bu yolla daha rahat bir şekilde çağrışımlarını yazacakları düşünülmüştür. Bu durumu yansıtan bir gözlem kesiti aşağıdaki tabloda sunulmaktadır.

Tablo 34. "Sabiha Gökçen" Metnine Yönelik Gözlem Kesiti I

Tarih	Zaman Aralığı	Gözlem Notları - Ayrıntılar	Kod	Tema
05/01/2016	10.40 - 10.43	(1) Sabiha Gökçen başlıklı son üitedeki konuya başlandı. (2) Öğrencilerden Sabiha Gökçen ile ilgili çağrışımlarını yazmaları istendi. (3) Çağrışım kurarken "Ne, nedir, kimdir" gibi ifadeleri kullanarak işlerinin kolaylaşacağı açıklandı. (4) Öğrencilerin birbirleriyle konuşmaya başladıkları görüldü. (5) Birbirlerini etkilememeleri konusunda uyarılarda bulunuldu. (6) Sadece bildiklerini ve tahminlerini yazmalarının yeterli olduğu yinelendi.	rehberlik	öğrenci etkinliği



bir çağrışıma sahip olmadığı, bilgisinin havalimanından ibaret olduğu tespit edilmiştir. Büyük bir ihtimalle öğrenci Türkiye'ye geldiğinde ilk olarak bu havalimanına inmiş ve buradan Kayseri'ye geçmiştir. Havalimanı çağrışımına sahip olan öğrencilerden biri de E14'tür. Ancak E14'ün diğer çağrışımları ve özellikle “*yer içinde çok şehit var Filistin'de gibi*” ifadesi Sabiha Gökçen'e ilişkin net bir algısının olmadığını göstermektedir.



Resim 15. K1, K2, E2, E9, E13, E14 kodlu öğrencilerin “Sabiha Gökçen” hakkındaki çağrışımları

K1, K2, E9 ve E13 kodlu öğrencilerin yazdıklarından “Sabiha Gökçen”i bildiği tespit edilmiştir. Öğrencilerin bu bilgiye sahip oldukları ders esnasında da farkedilmiştir. Aşağıdaki tabloda bu durumu yansıtan bir gözlem ve eylem günlüğü kesiti sunulmaktadır.

Tablo 35. “Sabiha Gökçen” Metnine Yönelik Gözlem Kesiti II

Tarih	Zaman Aralığı	Gözlem Notları - Ayrıntılar	Kod	Tema
05/01/2016	10.46 - 10.49	(1) Gönüllü öğrencilere çalışma kâğıtlarına yazdıkları okutuldu. (2) K1, E9, E13 kodlu öğrenciler (yazdıklarını) okudular. (3) Başka bir öğrencim kız ismi ve soyadı olduğunu söyledi. (5) Başka öğrenciler tarafından ünlü, güzel, eski karakol, havalimanı, zeki, çalışkan gibi kelimeler söylendi.	aktif katılım	ön bilgilerin etkisi

*“Bu etkinlik sürecinde beni şaşırtan ise 3-4 öğrencimin konuyu okuyarak sınıfa gelmesiydi. Al’dan itibaren öğrencilerime okuma derslerine hazırlık yapıp yapmama konusunda ben yönlendirme yapıyordum. Örneğin yarınki derse şu konuyu okuyarak gelin veya bu konuyu kesinlikle evde okumayın gibi açıklamalar yapıyordum.”* (Eylem Araştırması Günlüğü, s. 13-14)

Öğrencilerin verdikleri cevaptan metni okuyarak sınıfa geldikleri fark edilmiştir. Oysa öğrencilere kurs sürecinin başında ve derslerden önce metinleri okumamaları konusunda uyarılarda bulunulmuştur. Bu problem, eylem araştırması sürecinde ilk defa yaşanmıştır.

*“Öğrencilere bu durum ile ilgili tekrar açıklama yaptım. Derse hazırlık konusunda benim uyarılarıma ve yönergelerime dikkat etmeleri hususunda daha özenli davranmalarını istedim. Aksi takdirde bu sürecin, hem ders etkinliklerine hem de eylem araştırması sürecine olumsuz etkilerinin olabileceğini açıkladım.”* (Eylem Araştırması Günlüğü, s. 14)

Genel olarak öğrencilerin çağrışımları dikkate alındığında 4 öğrenci hariç diğer öğrencilerin çağrışımlarının Sabiha Gökçen ile doğrudan ilgisi bulunmamaktadır. Ancak öğrencilerin daha kolay tahmin edebildikleri ve Türkçe bilgilerini kullanabildikleri fark edilmiştir. Sabiha Gökçen’in, bir kişinin ismi olduğunu ve kitapta yer alıyorsa ünlü olabileceğini tahmin edebilmişlerdir. Öğrencilere Sabiha Gökçen’i daha iyi tanıtabilmek ve bu kişi hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlayabilmek amacıyla aşağıda görselleri verilen dijital öykü izlettirilmiştir.



Resim 16. “Sabiha Gökçen” başlıklı dijital öyküden kareler



Dijital öykü bittikten sonra öğrencilere Sabiha Gökçen hakkında sorular yöneltilerek öğrencilerin bilgileri yoklanmıştır. Aşağıda bu durumu yansıtan kayda değer bir gözlem kesiti sunulmaktadır.

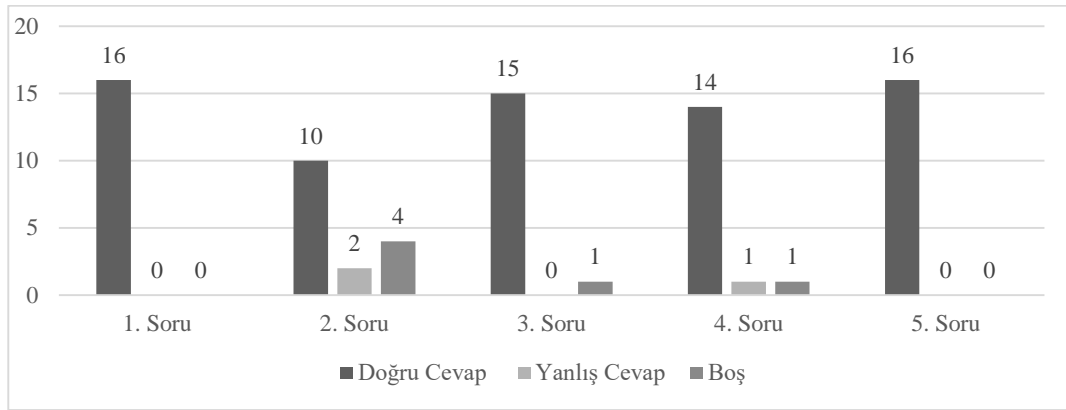
Tablo 36. “Sabiha Gökçen” Metnine Yönelik Gözlem Kesiti III

Tarih	Zaman Aralığı	Gözlem Notları - Ayrıntılar	Kod	Tema
05/01/2016	10.51 - 10.54	(1) “Sabiha Gökçen kimdir?” diye öğrencilere soruldu. (2) Öğrencilerin “pilot, kadın pilot” gibi doğru cevaplar verdikleri görüldü.	anlamlandırma	öğrenme süreci verimliliği

Öğrenme sürecinin verimli geçtiği ve öğrencilerin sunulan içeriğe dair anlamı zihinlerinde yapılandırabildikleri verdikleri cevaplar yoluyla ortaya çıkmıştır. Daha sonra metin öğretmen tarafından sesli okunmuştur. Öğrenciler tarafından sorulan anlamı henüz bilinmeyen “manevi, palanör, planörlük” gibi kelimelerin anlamları açıklanmış ve etkinliklere başlanmıştır. Öğrencilere çalışma kâğıtları dağıtılmış ve çalışma kâğıtlarındaki soruların kitaptan aynen alındığı vurgulanmıştır. Bu dokümandan elde edilen veriler aşağıdaki tablo ve grafikte paylaşılmaktadır.

Tablo 37. Birinci Çalışma Kâğıdındaki Soruların Cevaplanma Durumları

Sorular	Doğru	Yanlış	Boş
1. Sabiha Gökçen’in mesleği nedir?	K1,K2,K3,E1,E2,E3,E4,E5,E6,E7,E8,E9,E10,E13,E14,E15,E16		
2. Sabiha Gökçen Atatürk’ün hangi düşüncesini kanıtlar?	K1,K2,K3,E4,E6,E8,E9,E10,E13,E14,E16	E1,E15	E2,E3,E5,E7
3. 1935 yılında ne olur?	K1,K2,K3,E1,E3,E4,E5,E6,E7,E8,E9,E10,E13,E14,E15,E16		E2
4. Sabiha Gökçen uzun zaman nerede çalışır?	K1,K2,K3,E1,E3,E4,E6,E7,E8,E9,E10,E13,E14,E15,E16	E5	E2
5. Sabiha Gökçen Atatürk ile ne zaman tanışır?	K1,K2,K3,E1,E2,E3,E4,E5,E6,E7,E8,E9,E10,E13,E14,E15,E16		



Grafik 6. Sorulara göre cevapların dağılımı

Grafiğe göre öğrencilerin doğru cevap sayısının (n=71) çok fazla, yanlış sayısının (n=3) ve cevapsız soruların (n=6) ise yok denecek kadar az olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin doğru cevap yüzdesinin yüksek olmasında dijital öykü ile metin arasındaki ilişkinin etkisinin olduğu düşünülmektedir. Metin kronolojik olarak Sabiha Gökçen'in hayatından bahsetmektedir. Aslında metin Sabiha Gökçen'in bir nevi biyografisidir. Dijital öyküde de aynı kurgudan yararlanılarak Sabiha Gökçen'in hayatı kronolojik olarak sunulmuştur. Ancak metinde değinilmeyen bazı tarihlere ve olaylara da yer verilmiştir. Başka bir deyişle dijital öykü metindeki bilgilerin yanı sıra farklı bilgiler de içermektedir. Daha sonra kitaptaki diğer etkinlikler yapılmış ve Kahoot uygulamasına geçilmiştir. Kahoot uygulamasına yönelik kayda değer bir gözlem kesitine aşağıdaki tabloda yer verilmektedir.

Tablo 38. "Sabiha Gökçen" Metnine Yönelik Gözlem Kesiti IV

Tarih	Zaman Aralığı	Gözlem Notları - Ayrıntılar	Kodlar	Tema
05/01/2016	12.00 - 12.15	(1) Oyunlaştırma dayalı Kahoot adlı dijital web uygulamasına başlandı. (2) Öğrencilerin ilgisinin arttığı gözlemlendi. (3) Öğrenciler ben daha hızlı yapacağım, birinci olacağım diye rekabet etmeye başladı. (4) Teknik bir problem olmadan Kahoot uygulaması tamamlandı. (5) E10 kodlu öğrenci en kısa sürede en fazla doğru cevap vererek birinci oldu. (6) Öğrencilerin birbirine yorum yaptığı gözlemlendi. (7) Gülüp eğlendikleri görüldü.	etkileşimli sınıf ortamı	uyaran etkisi

Öğrenciler daha önceki derslerden Kahoot adlı web uygulamasına alışıklardı. Bu uygulama önceki derslerde olduğu gibi bir uyarın olarak öğrencilerin ilgisini çekmeyi başardı. Ölçme-değerlendirme sürecinin oyunlaştırılması ve web üzerinden gerçekleştirilmesi yoluyla etkileşimli bir sınıf ortamı oluşturuldu. Bu uygulamadan elde edilen sonuçlar aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

Tablo 39. Öğrencilerin Kahoot Uygulaması Sonuçları

Öğrenciler	Doğru Cevaplar	Yanlış Cevaplar	PUAN	Sabiha Gökçen'in manevi babası kimdir?	Atatürk'ün birden çok manevi kızı vardır.	Sabiha Gökçen kaç farklı model uçak kullanır?	Sabiha Gökçen hangi ülkelerde eğitim görür?	Sabiha Gökçen havalimanı hangi şehirdedir?	Sabiha Gökçen'in en önemli özelliği aşağıdakilerden hangisidir?
E10	5	1	4724	Mustafa Kemal Atatürk Yanlış	Doğru	22	Türkiye - Rusya	İstanbul	Türkiye'de ve dünyada ilk kad
K3	5	1	4401	Mustafa Kemal Atatürk Doğru	Doğru	22	Türkiye - Rusya	İstanbul	Atatürk'ün manevi kızı olması
E4	4	1	3823	Mustafa Kemal Atatürk Doğru	Doğru	22	Türkiye - Rusya	İstanbul	Atatürk'ün manevi kızı olması
E13	4	2	3716	Mustafa Kemal Atatürk Doğru	Doğru	20	Türkiye - Rusya	İstanbul	Atatürk'ün manevi kızı olması
E7	4	1	3572	Mustafa Kemal Atatürk Yanlış	Doğru	20	Türkiye - Rusya	İstanbul	Türkiye'de ve dünyada ilk kad
K2	4	1	3531	Mustafa Kemal Atatürk Yanlış	Doğru	21	Türkiye - Rusya	İstanbul	Türkiye'de ve dünyada ilk kad
E6	4	2	3478	Mustafa Kemal Atatürk Yanlış	Doğru	21	Türkiye - Rusya	İstanbul	Türkiye'de ve dünyada ilk kad
E3	4	1	3457	Mustafa Kemal Atatürk Doğru	Doğru	21	Türkiye - Rusya	İstanbul	Türkiye'de ve dünyada ilk kad
E5	4	2	3427	Mustafa Kemal Atatürk Doğru	Doğru	23	Türkiye - Rusya	İstanbul	Madalyalar alması
K1	4	2	3382	Mustafa Kemal Atatürk Yanlış	Doğru	23	Türkiye - Rusya	İstanbul	Türkiye'de ve dünyada ilk kad
E9	4	2	3380	Mustafa Kemal Atatürk Yanlış	Doğru	23	Türkiye - Rusya	İstanbul	Türkiye'de ve dünyada ilk kad
E15	3	2	2765	Mustafa Kemal Atatürk Yanlış	Doğru	20	Türkiye - Rusya	İstanbul	Türkiye'de ve dünyada ilk kad
E8	3	3	2718	Mustafa Kemal Atatürk Yanlış	Doğru	21	Türkiye - Rusya	İstanbul	Madalyalar alması
E1	3	2	2634	Mustafa Kemal Atatürk Yanlış	Doğru	23	Türkiye - Rusya	İstanbul	Madalyalar alması
E14	3	2	2539	Mustafa Kemal Atatürk Yanlış	Doğru	23	Türkiye - Rusya	İstanbul	22 farklı model uçak kullanm
E2	3	3	2383	Mustafa Kemal Atatürk Doğru	Doğru	23	Türkiye - Rusya	Antalya	22 farklı model uçak kullanm
E16	3	3	2299	Mustafa Kemal Atatürk Doğru	Doğru	23	Türkiye - Rusya	Ankara	22 farklı model uçak kullanm
<b>TOPLAM PERFORMANS</b>									
% Toplam doğru cevaplar	67%								
% Toplam yanlış cevaplar	33%								
Ortalama Puan	3308								

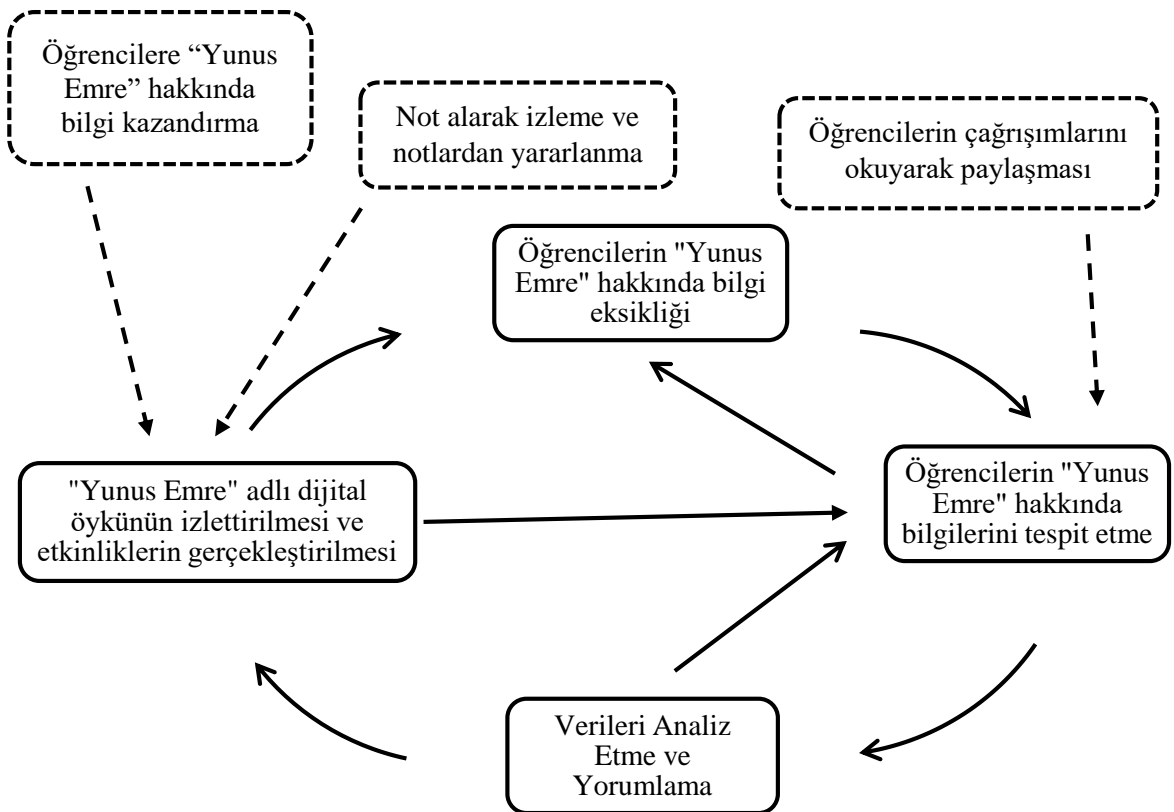
Tablodaki yeşil kısımlar öğrencilerin doğru cevaplarını, pembe kısımlar ise yanlış cevaplarını göstermektedir. Öğrencilerin doğru cevaplarının %67, yanlış cevaplarının ise %33 oranında olduğu tespit edilmiştir. Hiçbir öğrenci 6 sorunun tamamını yapamamıştır. 2 öğrencinin [K3,E10] 5, 9 öğrencinin [K1,K2,E3,E4,E5,E6,E7,E9,E13] 4, 6 öğrencinin [E1,E2,E8,E14,E15,E16] ise 3 soruya doğru cevap verebildiği belirlenmiştir. E10 kodlu öğrencinin en kısa sürede en fazla doğru cevap verdiği görülmektedir. Sorular ayrıntılı incelendiğinde, özellikle 2. ve 3. soruların cevabının metinde yer almadığı ve sadece dijital öyküde verilen cevaplarla yapılabileceği ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin yarısından çoğu (n=10), 2. soruya doğru cevap verebilmiştir. Öğrenciler dijital öyküden edindikleri “Atatürk'ün birden çok manevi kızı vardır” bilgisini metin sürecine taşıyabilmişlerdir. Ancak 3. soruda 3 öğrencinin [E10,K3,E4] başarılı olduğu görülmektedir. Bu durumun oluşmasında, öğrencilerin bu detaya ilişkin bilgileri not almamalarının etkisi olduğu düşünülmektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde ise öğrencilerin hem dijital öyküden

hem de metinden Sabiha Gökçen'e ilişkin bilgiler edindikleri ve bunları soru çözmeye yansıtılabildikleri görülmüştür.

#### 4.5. “Yunus Emre’ye Mektup” Metnine Yönelik Bulgular ve Yorum

A2 kurunda elde edilen bulgular dikkate alınarak “Yunus Emre’ye Mektup” metnine yönelik eylem planı hazırlanmıştır. Önceki süreçte video tabanlı dijital öykülerin, öğrencilerin daha çok dikkatini çektiği görülmüştür. Bu bulgu, eylem sürecinde temel bir role sahip olan dijital öykünün hazırlanışında özellikle dikkate alınmıştır. Yunus Emre başlıklı dijital öyküde yer yer videolar kullanılabilmiştir. Dijital öyküde daha çok fotoğraflar kullanılmasına rağmen Animoto programının geçiş efektleri sayesinde dijital öykünün akışı öğrencilerin ilgisini çekebilecek türde olmuştur.

Hazırlanan eylem planı çerçevesindeki etkinlikler, 1 öğrencinin derse gelmemesi sebebiyle 17 kişi ile gerçekleştirilmiştir. Aşağıdaki eylem planı uygulanmış ve okuma sürecine ait birtakım bulgular elde edilmiştir.

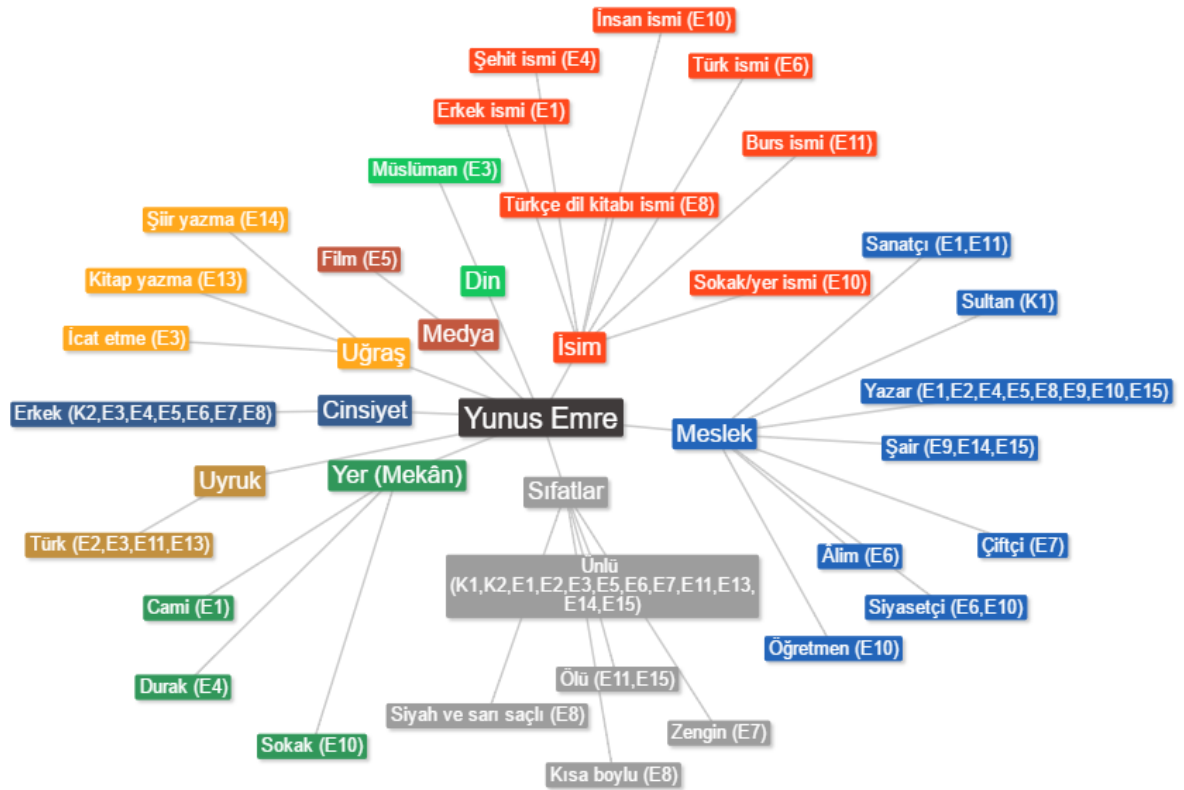


Şekil 16. “Yunus Emre’ye Mektup” metnine yönelik mikro eylem planı

Metne hazırlık sürecinde, ilk olarak öğrencilerden Yunus Emre'ye yönelik çağrışımlarını yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin yeterliklerini yansıtan olumlu dönütler alınmıştır. Öğrencilerin çoğunun zorlanmadan yazabildiği görülmüştür. Hatta soru soran arkadaşlarına, akran desteği sağladıkları da gözlemlenmiştir. Ancak bazı öğrencilerin yazarken zorlandıkları tespit edilmiştir. Aşağıda bu durumu yansıtan kayda değer bir gözlem kesitine ve öğrencilerin çağrışımlarına yer verilmektedir.

Tablo 40. “Yunus Emre'ye Mektup” Metnine Yönelik Gözlem Kesiti I

Tarih	Zaman Aralığı	Gözlem Notları - Ayrıntılar	Kodlar	Tema
02/03/2016	13.40 - 13.44	(1) Öğrencilere çalışma kâğıtları dağıtıldı. (2) Yunus Emre ile ilgili çağrışımlarını yazmaları istendi. (3) Bir öğrenci ne yazacağız diye sordu. (4) Başka bir öğrenci “bir adam” dedi. (5) Öğrenciler düşünceli gözüküyordu. (6) “Yazabiliyor musunuz?” diye soruldu. (7) Büyük çoğunluk evet diye cevap verdi. (8) Fikrim/hayalim yok diyenler de oldu.	akran desteği dönüt	öğrenci yeterlilikleri



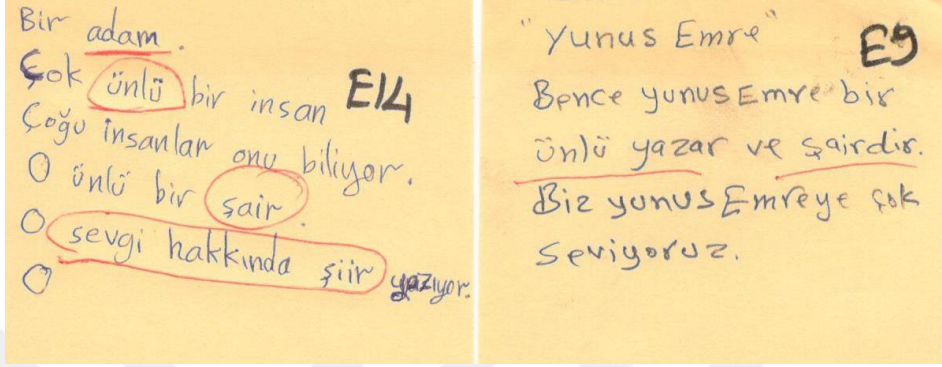
Şekil 17. Öğrencilerin “Yunus Emre” hakkındaki çağrışımları

Öğrencilerin Yunus Emre'yle ilgili çok zengin çağrışımlara sahip oldukları görülmektedir. Özellikle öğrencilerin isim, sıfat, cinsiyet ve meslek çerçevesinde Yunus Emre'ye ilişkin çağrışımları dikkat çekicidir. Öğrencilerin zihninde erkek ismi [E1], şehit ismi [E4], insan ismi [E10], Türk ismi [E6], burs ismi [E11], sokak/yer ismi [E10] ve Türkçe dil kitabı ismi [E8] gibi farklı isim çağrışımları yapmıştır. Öğrenciler Yunus Emre'nin çeşitli sıfatlara sahip olduğunu belirtmişlerdir. Onlara göre ölü [E11,E15], zengin [E7], kısa boylu [E8], siyah ve sarı saçlı [E8], ünlü [K1,K2,E1,E2,E3,E5,E6,E7,E8,E9,E11,E13,E14,E15] biridir. Ünlü çağrışımı özellikle kayda değerdir. Çoğu öğrencinin aynı çağrışıma sahip olmasında daha önceki etkinliklerin payı olduğu düşünülmektedir. İhsan Oktay Anar, Sabiha Gökçen ünlü kişilerdi. Geçmiş tecrübeleri ve kitapta yer alıyorsa ünlü biri olabilir tahminlerinin çağrışımlarında etkili olduğu düşünülmektedir. Öğrenciler Yunus Emre'nin cinsiyetine ilişkin erkek çağrışımına sahiptirler. Eğitim aldıkları kurumdaki Türkçe programı koordinatörünün isminin Emre olmasının, bu çağrışımlarında önemli bir etken olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin Yunus'un mesleğine yönelik farklı çağrışımlarının olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin zihninde o, âlim [E6], çiftçi [E7], öğretmen [E10], sanatçı [E1,E11], siyasetçi [E6,E10], şair [E9,E14,E15], yazar [E1,E2,E4,E5,E8,E9,E10,E15] ve sultan [K1] olmuştur. Ayrıca öğrencilerin Yunus'a ilişkin şiir yazma [E14] ve kitap yazma [E13] çağrışımları da önemli olarak değerlendirilmektedir.

Öğrenci çağrışımları ele alındığında öğrencilerin Yunus Emre ile ilgili birtakım ön bilgilere sahip oldukları düşünülmektedir. Bu düşünceleri, öğrencilerin şair [E9,E14,E15], şiir yazma [E14] ve yazar [E1,E2,E4,E5,E8,E9,E10,E15] çağrışımları özellikle desteklemektedir. Yunus Emre'nin kültürümüzde ve günlük hayatımızdaki izleri, yabancı uyruklu öğrenciler için önemli bir kurum olan Yunus Emre Enstitüsü, bu duruma etki eden önemli faktörlerdendir.

*“Öğrencilerin ön bilgilerini yoklarken birkaç öğrencinin Yunus Emre'yi bildiği (bilebildiği) düşüncesine kapıldım. Öğrencilere Yunus Emre kimdir, size ne çağrıştırıyor diye sorarak küçük kare kâğıda çağrışımlarını yazdırdım. Bu etkinlikten sonra öğrencilerime Yunus Emre'nin size ne çağrıştırdığını söyleyin dedim. Çiftçi, ünlü, bir adam gibi (genel) cevaplar aldım. Bu cevaplar öğrencilerin genelinin Yunus Emre'yle ilgili bilgileri olmadığını ortaya koydu.” (Eylem Araştırması Günlüğüm, s. 16)*

Öğrenciler çağrışımlarını sözlü bir şekilde aktarırken önemli bir bulguya ulaşmıştır. E9 ve E14 kodlu öğrenciler, Yunus Emre'ye ilişkin çağrışımlarını söylerken onların derse gelmeden önce metinleri okuduğu ortaya çıkmıştır. Aşağıda çağrışımlarının yazılı olduğu kâğıtlar gösterilmektedir.



Resim 17. E9 ve E14 kodlu öğrencilerin Yunus Emre hakkındaki çağrışımları

Öğrencilere Yunus Emre'yi tanıtabilmek için aynı isimle hazırlanan dijital öykü gösterilmiştir. Aşağıda dijital öyküye ait görsellere yer verilmektedir.



Resim 18. “Yunus Emre” başlıklı dijital öyküden kareler

Dijital öykü izlendikten sonra öğrencilere Yunus Emre'nin kim olduğu tekrar sorulmuştur. Bu sefer, öğrencilerin Yunus ile ilgili doğru cevaplar verebildikleri görülmüştür. Yunus hakkında temel bilgilerinin oluştuğu tespit edilmiştir. Ardından Yunus hakkında ilave açıklamalar yapılmasına ihtiyaç duyulmuştur. Herhangi bir yanlış anlaşılmaya zemin oluşturmamak için dijital öyküdeki resimlerin Yunus'a ait olmadığı açıklanmıştır. Çünkü daha önce işlenen metinlerde, örneğin İhsan Oktay Anar ve Sabiha Gökçen temalı parçalarda fotoğraflar metinde bahsi geçen kişilere aitti. Yunus Emre'yi betimlemek için kullanılan resimlerin temsili olarak çizildiği belirtilmiştir. Aşağıda bu süreci yansıtan gözlem kesiti sunulmaktadır.

Tablo 41. “Yunus Emre’ye Mektup” Metnine Yönelik Gözlem Kesiti II

Tarih	Zaman Aralığı	Gözlem Notları - Ayrıntılar	Kod	Tema
02/03/2016	13.55 - 14.00	(1) Öğrencilere “Yunus Emre kimdir?” diye soruldu. (2) Âlim, mutasavvıf, şair, Anadolu’da yaşadı, gerçek mezarı bilinmiyor gibi doğru cevaplar verildi. (3) Öğrencilere görüntülerdeki gerçek resmi olmadığı ve sondaki resmin temsili olarak kullanıldığı hakkında açıklama yapıldı.	destek bilgi sunma	dikkat çekme

Öğrencilerin Yunus Emre ve özelliklerini daha iyi özümseyebilmeleri için kendi ülkelerinde Yunus’a benzer kişilerin olup olmadığı soruldu. Öğrencilerin bu soruya cevap vermeye çabaladıkları gözlemlenmiştir. Kendi ülkelerindeki din âlimlerinden veya bu tarz insanlardan örnek verdikleri görülmüştür. Öğrencilerin ünlü bir hanım evliya olan Rabiâtül Adeviye hazretlerini, Afrika’da ünlü bir sufi olan Şeyh İbrahim İnyass (Sheikh İbrahim Niass), Ali Şîr Nevai ve Sultan Hüseyin Baykara; internet üzerinde arama yapıldığında tespit edilemeyen Yemen’de yaşamış ünlü bir âlim Ahmed bin Envan ve Gineli meşhur bir şair Cibril Temsirian isimlerini söyleyerek kendi kültür çevreleriyle ilişki kurmaya çalıştıkları belirlenmiştir. Bu durumu yansıtan kayda değer bir gözlem kesiti aşağıdaki tabloda sunulmaktadır.



Tablo 42. “Yunus Emre’ye Mektup” Metnine Yönelik Gözlem Kesiti III

Tarih	Zaman Aralığı	Gözlem Notları - Ayrıntılar	Kodlar	Tema
02/03/2016	14.00 - 14.05	(1) Bir öğrenci “Rabiatül Adeviye gibi mi?” diye sordu. (2) Benzer olduğu belirtildi. (3) Derviş olduğu ifade edildi. (4) Öğrenci, dervişin Arapçada işsiz anlamına geldiğini söyledi. (5) Türkçede farklı anlamda kullanıldığı açıklandı. (6) Kendi ülkelerindeki mutasavvıflar soruldu. (7) Ali Şîr Nevai, Cibril Temsirian (şiir yazıyor), Ahmed bin Envan (âlim ve şair), Sultan Hüseyin Baykara (âlim), Şeyh İbrahim İnyas isimleri söylendi. (8) Öğrenci (Şeyh İbrahim İnyas’ın) mezarı Kâbe gibi dedi. (9) İnsanlar orada hac gibi yapıyor diye ekledi. (10) “Niçin bunu yapıyorlar?” diye soruldu. (11) “Onlar bereket için yapıyorlar.” dedi ve açıklamaya devam etti.	karşılaştırma  ilişki kurma  ön bilgileri harekete geçirme	öğrenci bilişsel gelişimi

Sonraki süreçte metni okumaya geçilmiştir. Bu sürecin önceki metinlere nazaran daha zorlu olduğu tespit edilmiştir. Çünkü “Yunus Emre’ye Mektup” metni mecazlarla kurgulanmış bir metindir. Mecazların çokluğu öğrencilerin anlamasını zorlaştırmış ve metin okuma sürecinin uzamasına sebep olmuştur. Metnin daha iyi anlaşılabilmesi için akıcı okuma değil durarak ve parçalara ayırarak okuma tercih edilmiştir. Bu durumu yansıtan bir kesit aşağıda sunulmaktadır.

*“Metni sesli bir şekilde okudum. Ancak açıklamalar yaparak aşama aşama okudum. Akıcı bir biçimde okumadım. Çünkü metinde mecazlar çoktu. Öğrencilerimin anlayabilmesi için durarak açıklamalar yapmam önemliydi.”*  
(Eylem Araştırması Günlüğü, s. 17)

Metin okunduktan, mecazlar ve anlamı öğrenciler tarafından belirlenemeyen kelimeler açıklandıktan sonra ilk çalışma kâğıdı dağıtılmıştır. Öğrencilere, kâğıtta yer alan soruların ders kitabından aynen alındığı açıklanmıştır. Öğrencilerin soruları cevaplarken çok vakit harcadıkları gözlemlenmiştir. Bu durum öğrencilerin hem metni anlamada hem de soruları çözmeye zorlandıklarını göstermektedir. Ayrıca öğrencilerin soruları anlamlandırmakta da güçlük çektikleri tespit edilmiştir. Ancak öğrenciler zorlandıkları

noktaları sorarak duyuşsal olarak yeterliklerini göstererek öğrenme isteklerini süreçte yansıtmışlardır. Bu durumları yansıtan kesitlere aşağıda yer verilmektedir.

Tablo 43. “Yunus Emre’ye Mektup” Metnine Yönelik Gözlem Kesiti IV

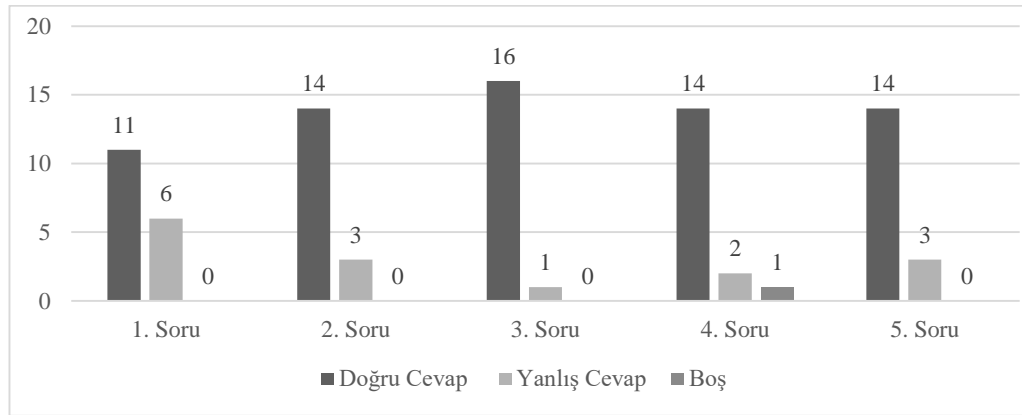
Tarih	Zaman Aralığı	Gözlem Notları - Ayrıntılar	Kod	Tema
02/03/2016	14.57 - 15.05	(1) Öğrencilerden hızlı olmaları istendi. (2) Öğrenciler anlamadıkları noktaları soruyorlardı. (3) 5. sorunun açıklanmasını istediler. (4) Birden çok (birden fazla, 7-8 yerde mezarı olması gibi) mezarının olduğu açıklandı. (5) Sorunun birden çok mezarının niçin olduğunu açıklamalarına yönelik olduğu belirtildi.	öğrenme isteği	öğrenci duyuşsal yeterliliği

*“Öğrenciler metni zor anladı. Şimdiye kadar anlamakta güçlük çektikleri en zor metin bu oldu. Soruları cevaplamaları çok vakit aldı. Öğrencilerin soruları da anlamakta zorlandıklarını düşünüyorum. Çünkü bu aşamada bana sorular sordular.”* (Eylem Araştırması Günlüğü, s.17-18)

Öğrencilerin ilk çalışma kâğıdındaki sorulara verdikleri cevaplar aşağıdaki tablo ve grafikte gösterilmektedir.

Tablo 44. Birinci Çalışma Kâğıdındaki Soruların Cevaplanma Durumları

Sorular	Doğru	Yanlış	Boş
1. Yunus Emre hangi yüzyılda yaşamıştır?	K1,K2,E1,E2,E3,E5,E6,E7,E10,E11,E15	E4,E8,E9,E13,E14,E16	
2. Mektupta geçen “Ama senin asıl mezarın gönüllerdedir.” ifadesinden ne anlıyorsunuz?	K1,K2,E2,E3,E6,E7,E8,E9,E10,E11,E13,E14,E15,E16	E1,E4,E5	
3. Yazar Yunus Emre’den neler öğrenmiştir?	K2,E1,E2,E3,E4,E5,E6,E7,E8,E9,E10,E11,E13,E14,E15,E16	K1	
4. Mektuba göre bugün dünyanın hangi değerlere ihtiyacı vardır?	K1,K2,E1,E2,E3,E4,E6,E7,E8,E10,E11,E14,E15,E16	E9,E13	E5
5. Neden Anadolu’nun birçok yerinde Yunus Emre’ye ait mezarlar vardır?	K2,E2,E3,E4,E5,E6,E7,E8,E10,E11,E13,E14,E15,E16	K1,E1,E9	

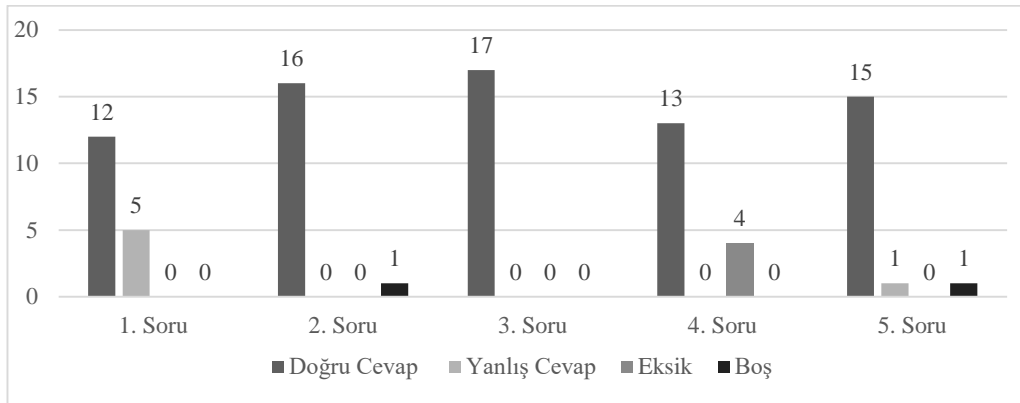


Grafik 7. Sorulara göre cevapların dağılımı

Grafiğe göre öğrencilerin doğru cevap sayısının ( $n=69$ ), yanlış ( $n=15$ ) ve cevapsız soruların ( $n=1$ ) sayısına göre oldukça yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin doğru cevap sayısının yanlışlara göre epey yüksek olmasında dijital öykü ile metin arasındaki kurgu benzerliklerinin etkisinin olduğu düşünülmektedir. Metin mecazlarla örülü olduğu için öğrenciler anlamlandırmada zorlanmıştır, fakat dijital öyküde de benzer olay ve özelliklerden bahsedildiği için öğrenciler soruları cevaplarken ilişki kurabilmişlerdir. Daha sonra kitaptaki diğer etkinlikler yapılmış ve ikinci çalışma kâğıdına geçilmiştir. Bu çalışma kâğıdından elde edilen sonuçlar aşağıdaki tablo ve grafikte gösterilmektedir.

Tablo 45. İkinci Çalışma Kâğıdındaki Soruların Cevaplanma Durumları

Sorular	Doğru	Yanlış	Eksik	Boş
1. Yunus Emre'nin yetişmesinde kimin etkisi vardır?	K1,K2,E2,E5,E6,E7,E9,E10,E11,E13,E14,E16	E1,E3,E4,E8,E15		
2. Yunus Emre dergâha nasıl hizmet etmiştir?	K1,K2,E2,E3,E4,E5,E6,E7,E8,E9,E10,E11,E13,E14,E15,E16			E1
3. İnsanlar Yunus Emre'den neler öğrenmiştir?	K1,K2,E1,E2,E3,E4,E5,E6,E7,E8,E9,E10,E11,E13,E14,E15,E16			
4. Yunus Emre'nin mezarı nerededir? Niçin?	K1,K2,E1,E4,E6,E7,E8,E9,E10,E11,E13,E15,E16		E2,E3,E5,E14	
5. Anadolu insanının Yunus Emre'yi sevdiğini neler kanıtlar?	K1,K2,E2,E3,E4,E5,E6,E7,E8,E9,E10,E11,E13,E15,E16	E14		E1



Grafik 8. Sorulara göre cevapların dağılımı

Öğrencilerin ikinci çalışma kâğıtlarındaki cevapları incelendiğinde, doğru cevap sayısının yüksek seviyede olduğu görülmektedir. Toplam doğru sayısı 73, yanlış sayısı 6, eksik cevap sayısı 4 ve cevapsız soru sayısı 2 olarak tespit edilmiştir. Öğrencilerin dijital öyküden ve metinden elde ettikleri bilgileri soru çözebilme becerilerine yansıtılabildikleri ortaya çıkmıştır. İkinci çalışma kâğıdındaki bazı soruların ilk çalışma kâğıdındaki soruları anımsattığı görülmektedir. Öğrencilerin bu soruları yanıtlamadaki başarısı, bilgiyi dönüştürebilme ve kullanabilme becerisine sahip olduklarının göstergesi olarak değerlendirilmektedir. Ayrıca bu etkinlik sürecinde öğrencilere 3. çalışma kâğıdı verilmiş ve onlardan Yunus Emre hakkında bildikleri bir hikâyeyi yazmalarını istenmiştir. Öğrencilerin bu yönerge doğrultusunda yazabilme durumlarını yansıtan bulgular aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

Tablo 46. Öğrencilerin Yunus Emre İle İlgili Hikâye Yazabilme Durumları

Öğrenci Kodları	K 1	K 2	E 1	E 2	E 3	E 4	E 6	E 7	E 8	E 9	E 10	E 11	E 13	E 14	E 15
Durum	-	+	-	-	-	+	+	-	-	-	+	+	-	+	-

Yunus Emre ile ilgili bir hikâye yazabildi.

Yunus Emre ile ilgili bir hikâye yazamadı.

Öğrencilerin Yunus Emre ile ilgili öykü yazma deneyimleri incelendiğinde 6 öğrencinin bir hikâye yazabilmesine rağmen 9 öğrencinin bir hikâye yazamadığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca E5 ve E16 kodlu öğrenciler etkinliğe katılmalarına rağmen kâğıtlarını teslim edememiştir. Gerekçe olarak zamanın yetersiz geldiğini öne sürmüşlerdir. Öğretmenin rehberlik ve motive etmesine, öğrencilerin etkinliğe katılım göstermelerine rağmen zorlandıkları ve hazırbulunuşluklarının yeterli olmadığı gözlemlenmiştir. Bu durumu yansıtan bir gözlem kesiti aşağıdaki tabloda sunulmaktadır.

Tablo 47. “Yunus Emre’ye Mektup” Metnine Yönelik Gözlem Kesiti V

Tarih	Zaman Aralığı	Gözlem Notları - Ayrıntılar	Kodlar	Tema
02/03/2016	16.30 - 16.55	(1) 3. çalışma kâğıdı dağıtıldı. (2) Öğrenciler yorulduklarını söyledi. (3) Onlar tekrar motive edildi. (4) Kendi aralarında konuşuyorlardı. (5) Ne yapacakları açıklandı. (6) E11 kodlu öğrenci bir daha (dijital öyküyü) izlemek istediğini söyledi. (7) “Kitaptan kopya çekebilir miyiz?” diye sordular. (8) Bildiklerini yazmalarının yeterli olacağı söylendi. (9) “Bir hikâye mi?” diye soran öğrenciye “evet” şeklinde yanıt verildi.	hazırbulunuşluk öğrenci katılımı	öğretmen rehberliği

Bu etkinliğin amacı dijital öyküde anlatılan Yunus Emre’nin odun toplama hikâyesini öğrencilerin aktarabilme durumunu test etmektir. Bu etkinlikte başarılı oldukları belirlenen öğrencilerin sözü edilen hikâyeyi anladıkları ve aktarabildikleri görülmüştür (bk. Resim 19). Bu etkinlik yoluyla dijital öyküde sunulan bilgileri, öğrencilerin bilgi birikimlerine ve farklı dil becerilerine yansıtabildikleri tespit edilmiştir.

#### Çalışma Yaprağı

Yunus Emre ile ilgili bir hikâye anlatınız. +

O dergâhda yıllarca çalışmış ve süresinde her sabah ormandan dergâh için odun toplamış. Yunus Emre her sabah odun toplayan zaman dergâha hiçbir gün eğri bir dal götürmemiş. Bir günü hocası Tapuk Emre bu yapıyor olduğunu öğrenmiş ve böyle sormuş: Neden sadece düz dal getiriyorsun, neden eğri dal getirmiyorsun?

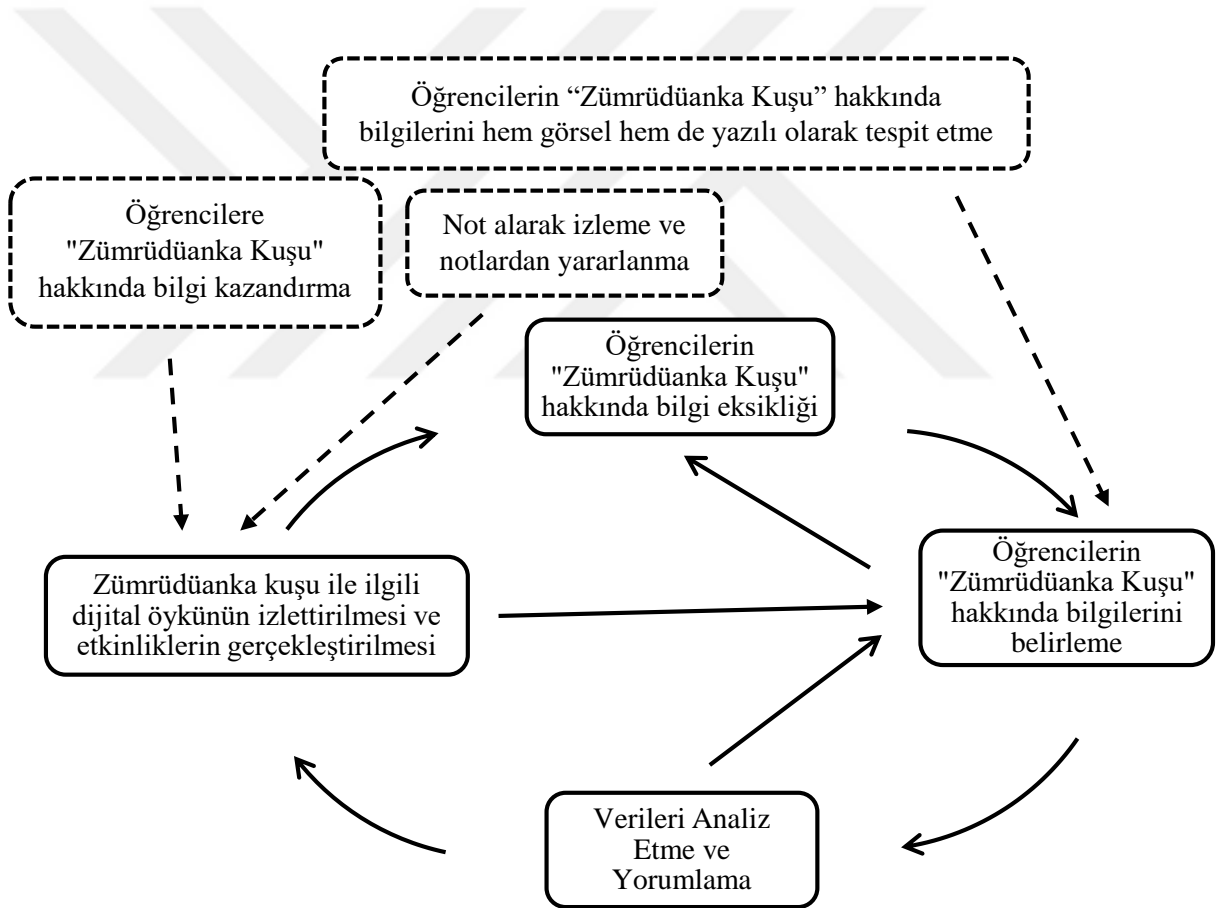
Yunus Emre demiş ki: “Burda herşey düz doğru olmalı. Bizim getirdiğimiz dalımızdan bu işimizden çıkacak sonucuna kadar düz olmalı!” - demiş. E10

Resim 19. E10 kodlu öğrencinin Yunus Emre ile ilgili hikâyesi

#### 4.6. “Zümrüdüanka Kuşu” Metnine Yönelik Bulgular ve Yorum

Önceki etkinliklerde öğrencilerin ön bilgileri devamlı yazılı olarak tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu etkinlikte ilk defa, öğrencilerin ön bilgileri resim yoluyla belirlenmek amaçlanmıştır. Mikro eylem planları düşünüldüğünde bu yöntemin eylem sürecine farklı bir boyut kazandırdığı ve sürece yenilik getirdiği görülmektedir. Öğrenciler için de değişik bir deneyim olacağına inanılmaktadır.

Hazırlanan eylem planı çerçevesindeki etkinlikler, 1 öğrencinin yokluğunda 17 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Aşağıdaki eylem planı uygulanmış ve okuma sürecine ait birtakım bulgular elde edilmiştir.



Şekil 18. “Zümrüdüanka Kuşu” metnine yönelik mikro eylem planı

Metne hazırlık sürecinde, ilk olarak öğrencilerden Zümrüdüanka kuşunu çizmeleri istenmiştir. Öğrencilerin şaşırdukları ve gerçekten çizip çizmeyecekleri konusunda tereddüt ettikleri görülmüştür. Aşağıda bu durumu yansıtan kayda değer bir gözlem kesitine yer verilmektedir.

Tablo 48. “Zümrüdüanka Kuşu” Metnine Yönelik Gözlem Kesiti I

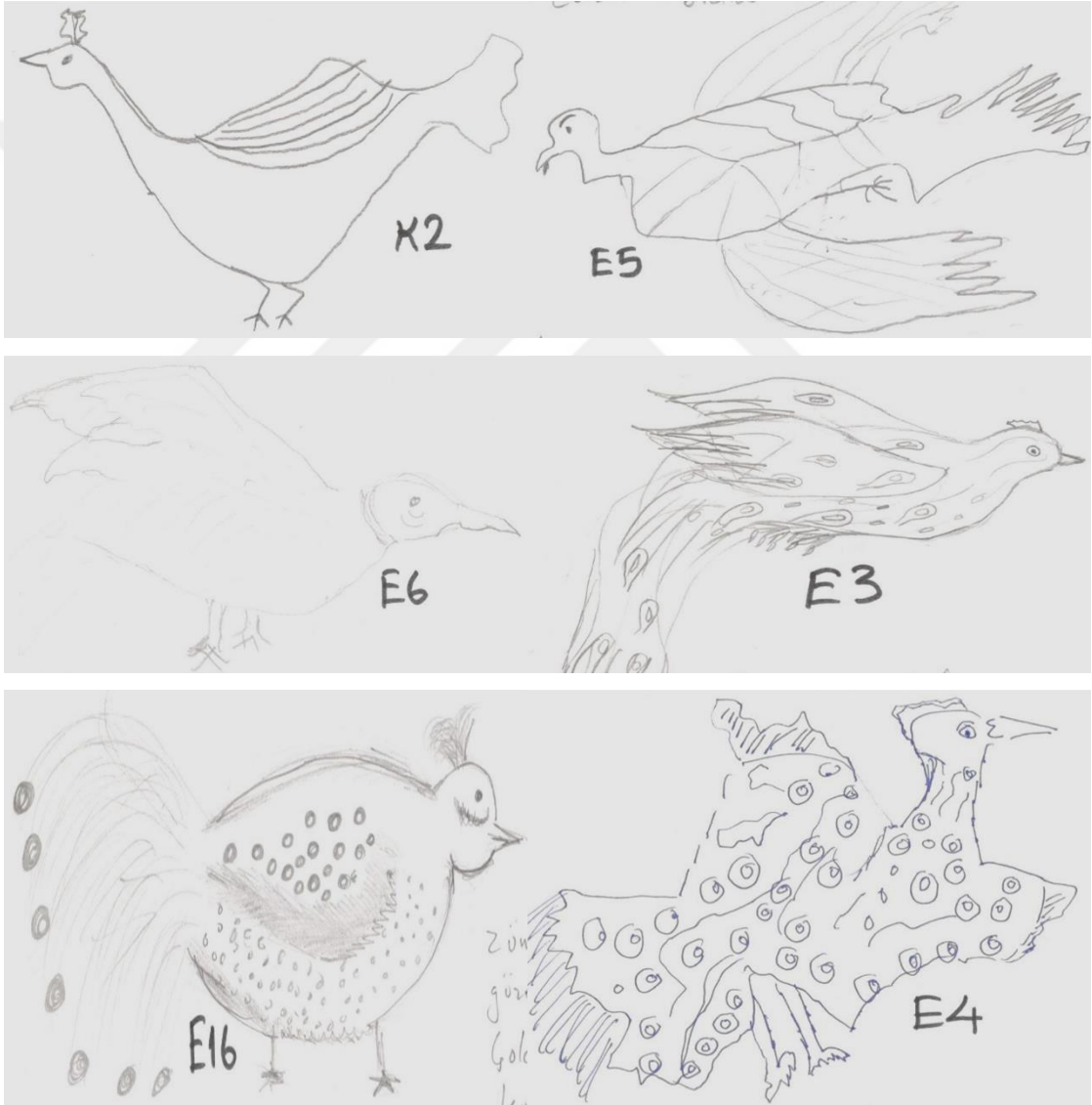
Tarih	Zaman Aralığı	Gözlem Notları - Ayrıntılar	Kodlar	Tema
10/03/2016	9.44 - 9.47	(1) Öğrencilere ilk olarak sizden şunu istiyorum şeklinde giriş yapıldı. (2) Çalışma kâğıtları dağıtıldı. (3) “Sizce bu kâğıda ne yapacağız?” diye soruldu. (4) E10 kodlu öğrenci “Zümrüdüanka kuşu hakkında bir şeyler yazacağız” dedi. (6) “Böyle düşünüyoruz” diye ekledi. (7) “Not alalım ama bu sefer şunu da istiyorum; <i>Bu kuş sizce nasıldır?</i> çizmeyi deneyin” diye belirtildi. (8) E15 “imkânsız” dedi. (9) E9 “Çizmeyi mi?” diye tekrarladı. (10) Öğrencilerin çok şaşırdığı görüldü. (11) E10, “Kitap çizmiş” dedi. (12) Öğrencilere kitaba bakmamaları söylendi. (13) Öğrenciler çizme konusunda “Ciddi misiniz hocam?” diye sordular. (14) Öğrencilere “Size göre nasıldır? Haydi çizin. Birbirinize bakmayın. İngilizce konuşmayın.” şeklinde yönergeler verildi. (15) Birbirlerine bakmamalarını, komik olmasının sorun olmayacağı söylendi.	hazırbulunuşluk koşullanma motivasyon	öğrenci aktivasyonu

Öğrencilerin önceki etkinliklerde olduğu gibi bu etkinlikte de çağrışımlarını yazılı olarak ifade edeceklerini düşündükleri belirlenmiştir. Öğrencilerin farklı bir beklenti içinde olmadıkları gözlemlenmiştir. Bu yolla önceki etkinliklerin öğrencileri koşullandırdığı fark edilmiştir. Çizim yapma düşüncesini öğrenciler ilk başta garip karşılamış ve şaşkınlıklarını açıkça belli etmişlerdir. Daha önceki Türkçe derslerinde hiç çizim yapmadıkları için şaka olduğunu düşünmüşler ve öğretmenin ciddiyetini sorgulamışlardır (bk. gözlem ayrıntısı 13). Ancak çizim süreci, olumlu bir sınıf ortamının oluşmasını ve öğrencilerin aktivasyonunu sağlayarak eğlenerek öğrenmesine zemin oluşturmuştur.

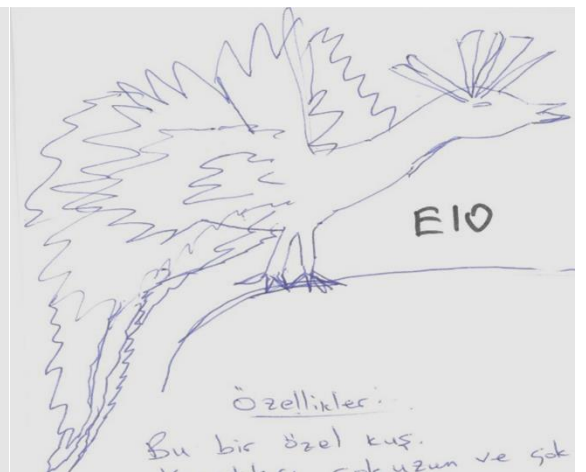
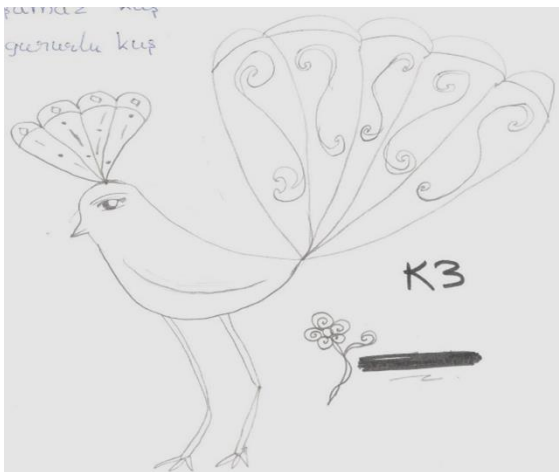
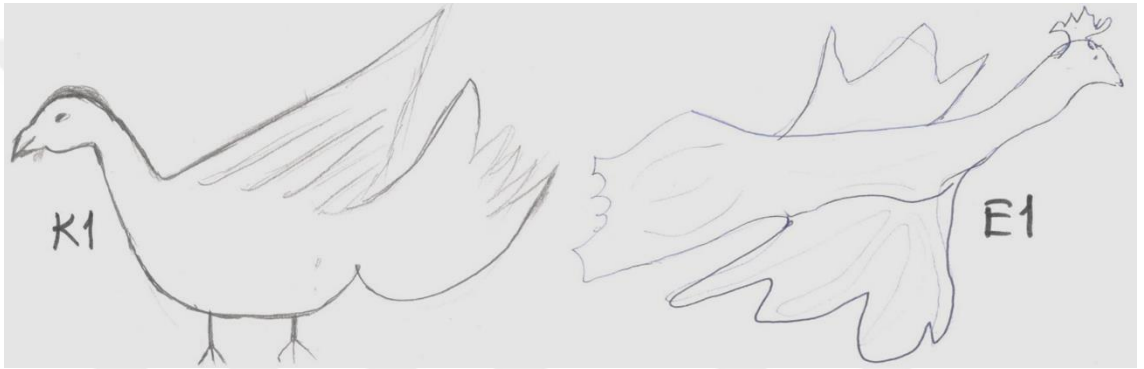
“Öğrencileri çizim yapmaları çok şaşırttı. Hatta benim ciddi olup olmadığını bile yokladılar. Çizmek yetenek işi olunca öğrenciler ister istemez

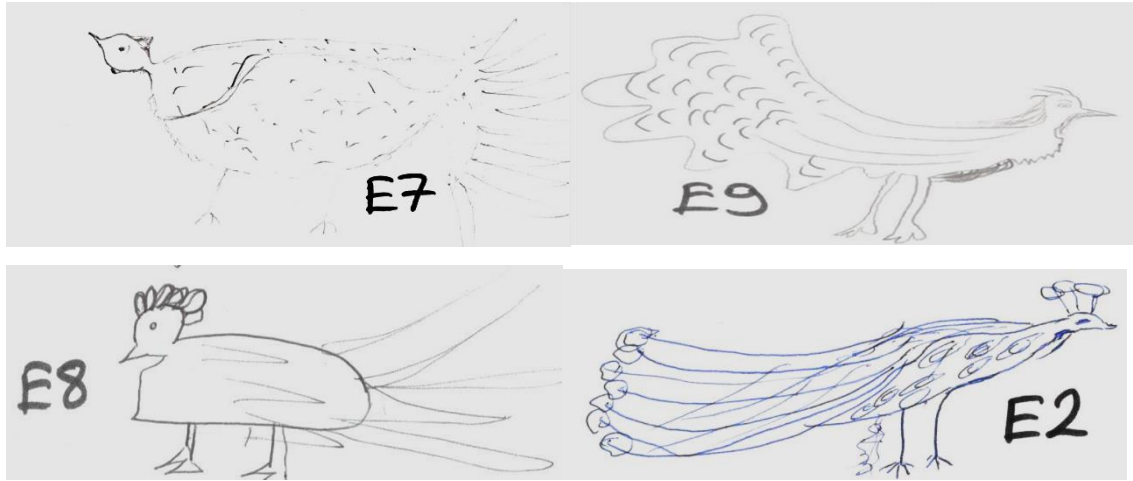
*biraz homurdandılar. Ama çizmeye başlayınca eğlendiklerini gördüm. E9 kodlu öğrencinin söyledikleri komikti. En komik İsmail çiziyor dedi. Kuşun dört ayağı var deyince sınıf hep birden gülmeye başladı. Bu gülüşmelerin olumlu bir sınıf iklimi oluşturduğunu, öğrencilerin kaynaştığını ve yorum yaptıklarını gördüm. Açıkçası uygulama öncesinde öğrencilerin çizimlerine gülebileceklerini hiç düşünmemiştim.” (Eylem Araştırması Günlüğü, s. 19)*

Öğrencilerin çizimleri Resim 20’de gösterilmektedir.









Resim 20. Öğrencilerin “Zümrüdüanka Kuşu” ile ilgili çizimleri

Öğrencilerin çizimleri incelendiğinde Zümrüdüanka kuşu hakkında farklı algılara sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Çizimlerde ilk göze çarpan öğrencilerin Zümrüdüanka kuşunu tavus kuşu gibi hayal ettikleridir. İnternette yer alan Zümrüdüanka kuşu görsellerinin az bir kısmı da tavus kuşunu andırmaktadır. Ancak öğrencilerin [E2,E3,E4, E7,E16] doğrudan tavus kuşu çizdikleri tespit edilmiştir. E8 kodlu öğrencinin çizdiği 4 ayaklı kuş ise benekleri olmamasına rağmen tavus kuşunu anımsatmaktadır. Bazı öğrencilerin [K1,K2] ise çizdikleri Zümrüdüanka kuşunun, herhangi bir kuştan farklı bir yönü bulunmamaktadır. E15 kodlu öğrencinin çizimi ise oldukça ilginçtir. Çizdiği kuşun büyük ve yaratıklara benzer olması, Zümrüdüanka kuşu algısını güçlendirmesine rağmen bu veya buna benzer türde bir Zümrüdüanka resmine yapılan internet araştırmalarında ulaşılamamıştır. K3 kodlu öğrencinin çizimi ise Zümrüdüanka kuşu yerine özel bir kuş türünü hatırlatmaktadır. Ancak E1,E5,E6,E9,E10,E13,E14 kodlu öğrencilerin çizimleri internet üzerinden erişilen resimlerdeki Zümrüdüanka kuş tiplerine benzerdir. Bu öğrencilerin kâğıtları tekrar ele alınmış ve Zümrüdüanka kuşu hakkında geçerli bilgilerinin olup olmadığı çizimlerinde yer alan notlardan tespit edilmeye çalışılmıştır.

E1: “güzel bir kuş, renkli bir kuş, büyük bir kuş, nadir bir kuş”

E5: “Bu kuş uzaklık (uzakta/uzaklarda) yemek araştırıyor. Sonra döndü ve yemeği paylaşıyor (paylaşıyor)”

E6: “Bence bu kuş büyük ve biraz korkunç bir kuştur. Balık yiyor ve başka kuşları koruyor.”

E9: “*Başka kuşlerden (kuşlardan) fark (farkı) biraz büyük hem de bu kuşun rengi çok güzel insanlar buna bakarkan (bakarken) çeşitli renkleri görüyor (görüyor)*”

E10: “*Bu bir özel kuş. Kanatları çok uzun ve çok kanatlı. Kanatları çok renkli, renkleri çok güzel. Çok yükseğe uçamaz.*”

E13: “*Bu kuş çok büyük ve farklı renkler var*”

E14: “*Kuş çok büyük ve çok uzun. O her bin sene ölüyor sonra yakıyor. Yakmayından (yandıktan) sonra ashından (küllerinden) doğuyor.*”

Öğrencilerin notları incelendiğinde E5 kodlu öğrencinin ise Zümrüdüanka kuşuna yönelik hiçbir özel bilgiye yer veremediği ve sıradan bir kuş gibi tarif ettiği, E6 kodlu öğrencinin balıkçıl kuşunu Zümrüdüanka kuşuyla karıştırdığı, E9 ve E10 kodlu öğrencilerin tavus kuşunu Zümrüdüanka kuşu olarak bildiği, E1 ve E13 kodlu öğrencilerin yüzeysel bilgilere sahip olduğu görülmektedir. Sadece E14 kodlu öğrencinin Zümrüdüanka kuşu hakkında ön bilgilerinin olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin Zümrüdüanka kuşuna ilişkin bilgilenmelerini sağlamak için aşağıda görselleri verilen dijital öykü izlettirilmiştir.

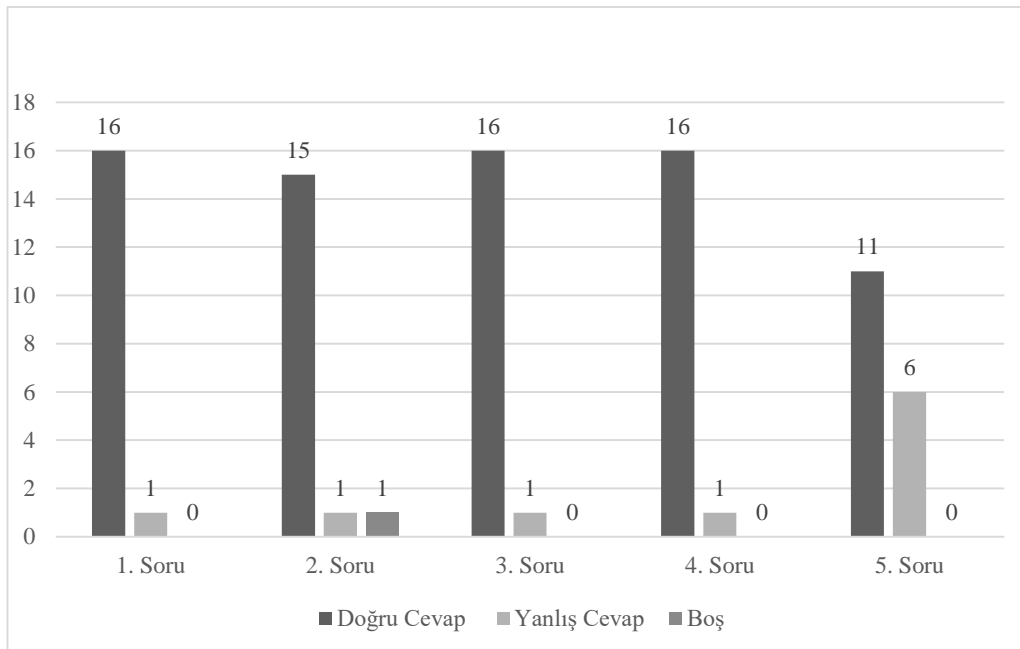


Resim 21. “Zümrüd-ü Anka Kuşu veya Simurg” başlıklı dijital öyküden kareler

Öğrenciler dijital öyküyü izledikten sonra metin işlenmeye başlanmıştır. Bir önceki metinde uygulanan aşamalı okuma gerçekleştirilmiştir. Metin okunurken sık sık durulmuş ve okunan kısımlar açıklanmıştır. Metin okunduktan sonra öğrenciler tarafından anlamı çıkarılamayan kelimeler ve bölümler açıklanmıştır. Daha sonra ilk çalışma kâğıdı öğrencilere dağıtılmıştır. Öğrencilerin çalışma kâğıdındaki sorulara verdikleri cevaplar aşağıdaki tablo ve grafikte gösterilmektedir.

Tablo 49. Birinci Çalışma Kâğıdındaki Soruların Cevaplanma Durumları

Sorular	Doğru	Yanlış	Boş
1. Rivayete göre Simurg'un diğer kuşlar için önemi nedir?	K1,K2,K3,E1,E2,E3,E4,E6,E7,E8,E9,E10,E13,E14,E15,E16	E5	
2. Kuşlar niçin Simurg'u aramaya çıkmış?	K1,K3,E1,E2,E3,E4,E5,E6,E7,E8,E9,E10,E13,E15,E16	E14	K2
3. Metinde adı geçen kuşlar yolculuk sırasında neler hissetmiş?	K1,K2,K3,E1,E2,E3,E5,E6,E7,E8,E9,E10,E13,E14,E15,E16	E4	
4. Kuşlar Kaf Dağı'na ulaştıktan sonra ne öğrenmiş?	K1,K2,E1,E2,E3,E4,E5,E6,E7,E8,E9,E10,E13,E14,E15,E16	K3,	
5. Hikâyenin ana fikri nedir?	K1,K2,E1,E2,E6,E8,E9,E10,E14,E15,E16	K3,E3,E4,E5,E7,E13,	



Grafik 9. Sorulara göre cevapların dağılımı

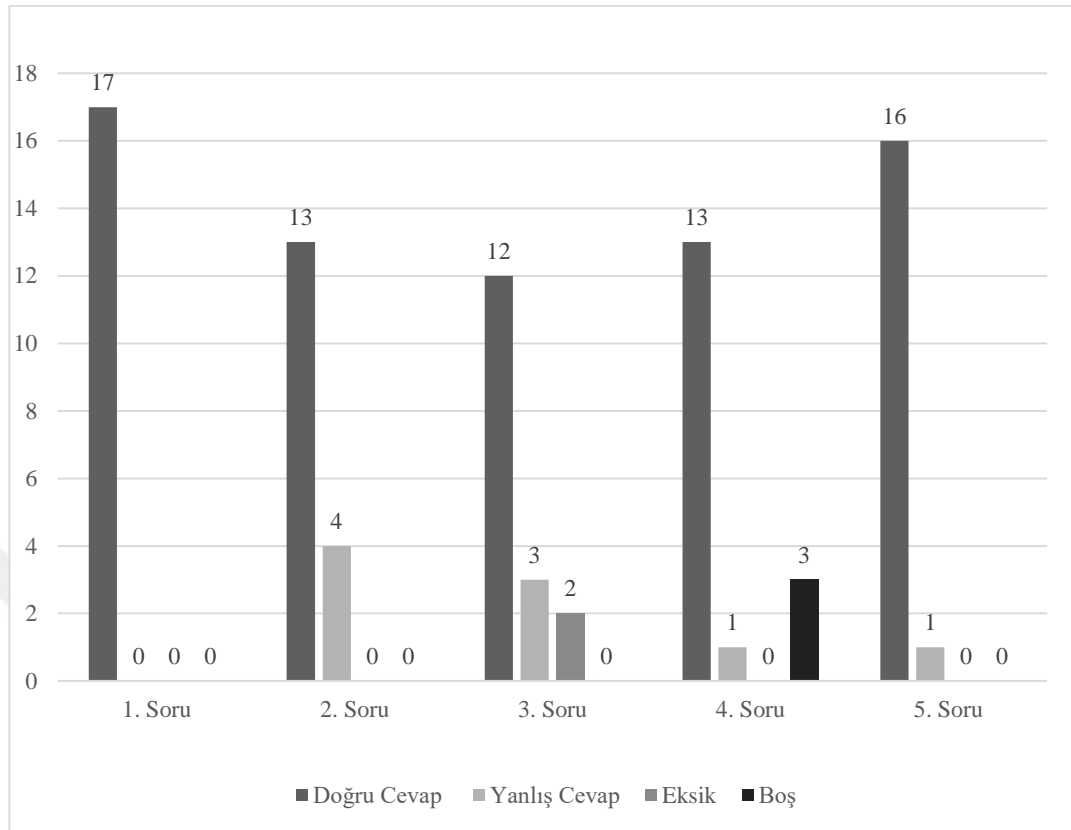
Grafiğe göre öğrencilerin doğru cevap sayısının (n=74), yanlış (n=10) ve cevapsız soruların (n=1) sayısına göre yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin bu etkinlikte oldukça başarılı oldukları görülmektedir. Bu başarıda dijital öykü ile metin arasındaki kurgu benzerliklerinin etkisi olduğu düşünülmektedir. Aslında öğrencilerin bu seviyede başarılı olabilecekleri tahmin edilmemişti. Çünkü metni okuma-anlama ve soru çözme sürecinde çok zorlandıkları görülmüştür.

*“Öğrencilerimin metni anlamakta zorlandıklarını hissettim. Sık sık soru sordular. İlk çalışma kâğıdında da zorlandıklarını düşünüyorum. Çünkü bana bazı sorular sordular. Özellikle 3. ve 5. sorularla ilgili. 5. Soruya ayrı bir parantez açmak gerekir. Öğrencilerim ana fikrin ne olduğunu anlamakta zorlandılar. Birkaç kez anlatmama rağmen tam olarak anladıklarını düşünmedim ilk başta. Aslında çok hatalarının olacağını düşündüm. Soruları cevaplarırken katılan öğrencilerin doğru cevaplar verdiğini gördüm. Ama özellikle öğrencilerin 5. soruda yanlışlarının hayli yüksek olacağı düşüncesine sahibim.”* (Eylem Araştırması Günlüğüm, s. 20)

Öğrencilerin özellikle 5. soruda yanlış sayısının artmasında ana fikir kavramını ve metnin ana fikrini bulabilmeyi tam olarak anlamamalarının etkisi olduğu düşünülmektedir. Çünkü öğrencilerin açıklanmasına rağmen ana fikir kavramına yönelik tekrar tekrar soru sordukları gözlenmiştir. Daha sonra kitaptaki diğer etkinliklere ve ikinci çalışma kâğıdındaki soruların çözümüne geçilmiştir. İkinci çalışma kâğıdından elde edilen sonuçlar aşağıdaki tablo ve grafikte gösterilmektedir.

Tablo 50. İkinci Çalışma Kâğıdındaki Soruların Cevaplanma Durumları

Sorular	Doğru	Yanlış	Eksik	Boş
1. Zümrüd-ü Anka kuşunun en çok bilinen ismi nedir?	K1,K2,K3,E1,E2,E3,E4,E5,E6,E7,E8,E9,E10,E13,E14,E15,E16			
2. Zümrüd-ü Anka kuşu nerede yaşar?	K3,E1,E2,E5,E6,E7,E8,E9,E10,E13,E14,E15,E16	K1,K2,E3,E4,		
3. Zümrüd-ü Anka nasıl bir kuştur? Tarif ediniz.	K3,E1,E3,E4,E6,E7,E9,E10,E13,E14,E15,E16	K1,K2,E5	E2,E8	
4. Kuşlar Kaf Dağı'na vardıklarında neyi fark ederler?	K1,K2,K3,E1,E4,E6,E8,E9,E10,E13,E14,E15,E16	E7		E2,E3,E5
5. “Simurg” ne demektir?	K2,K3,E1,E2,E3,E4,E5,E6,E7,E8,E9,E10,E13,E14,E15,E16	K1		



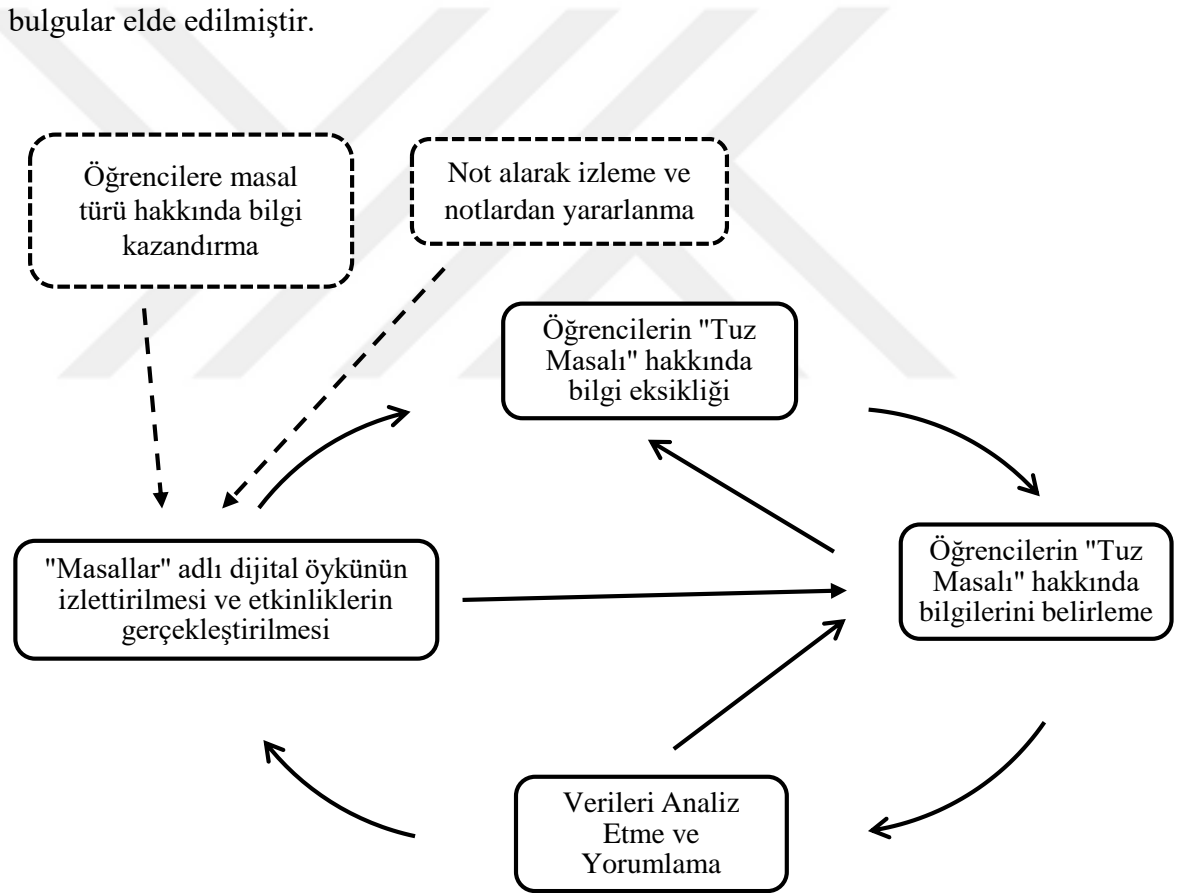
Grafik 10. Sorulara göre cevapların dağılımı

Öğrencilerin ikinci çalışma kâğıtlarındaki cevapları incelendiğinde, doğru cevap sayısının yine yüksek seviyede olduğu görülmektedir. Toplam doğru sayısı 71, yanlış sayısı 9, eksik cevap sayısı 2 ve cevapsız soru sayısı 3 olarak belirlenmiştir. Bu bulgular, öğrencilerin dijital öyküden ve metinden elde ettikleri bilgileri soru çözebilme sürecine transfer edebildiklerinin göstergesi olarak yorumlanmaktadır. Özellikle 3. soru öğrencilerin sadece dijital öyküden elde ettikleri bilgileri kullanarak yapabilecek bir sorudur. Çünkü metinde Simurg ile ilgili efsanevi bir kuş olduğuna değinilmiş, ancak fiziksel özelliklerinden bahsedilmemiştir. Öğrencilerin bu sorudaki performansları başarılı olarak değerlendirilmiştir. 12 öğrenci doğru, 3 öğrenci yanlış ve 2 öğrenci eksik cevap vermiştir. Öğrenciler Simurg'un dijital öyküde bahsedilen dev, kanatlı, ölümsüz gibi özelliklerinden ve ekrana yansıyan resimlerinden çeşitli çıkarımlar yapabilmiş ve bunları cevaplarına yansıtabilmişlerdir.

#### 4.7. “Tuz Masalı” Metnine Yönelik Bulgular ve Yorum

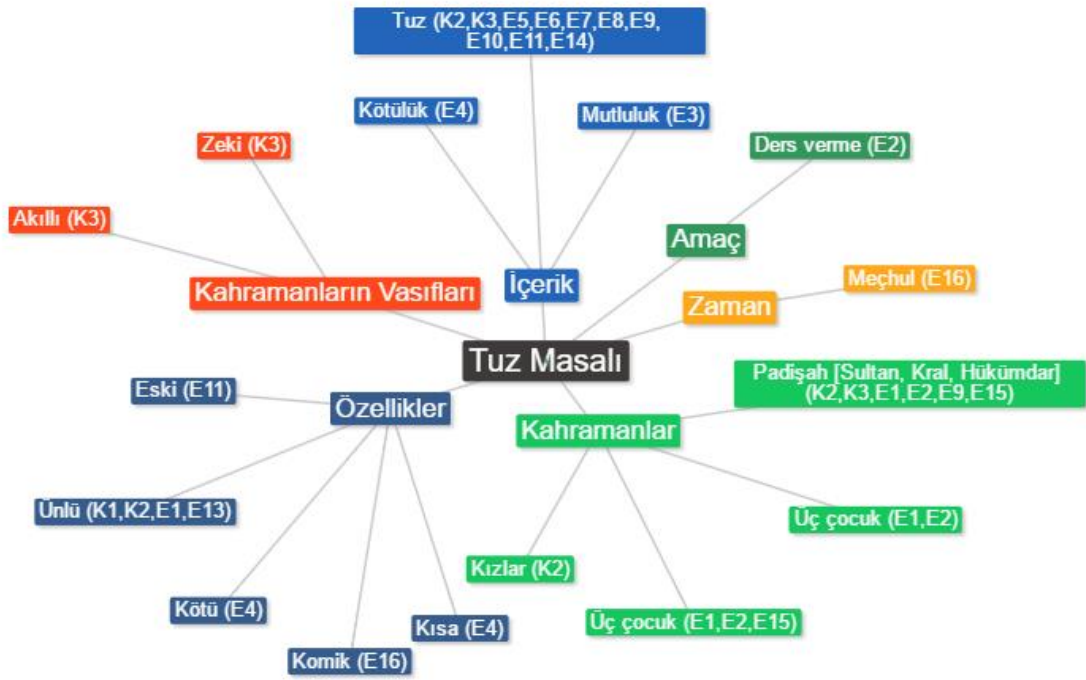
Önceki etkinlikler dikkate alınarak “Tuz Masalı”na yönelik eylem süreci hazırlanmıştır. Bu eylem planı kapsamında hazırlanan dijital öykü, önceki dijital öykülerden bir yönüyle ayrılmaktadır. Önceki dijital öyküler metnin içeriğine göre hazırlanmış ve öğrencilerin içerik konusunda bilgilendirilmesi hedeflenmiştir. Ancak bu dijital öykü hazırlanırken metnin içeriği değil tür özellikleri esas alınmıştır. Bu yolla öğrencilere bir edebi tür olarak masalın özellikleri hakkında bilgi verilmesi amaçlanmıştır.

Hazırlanan eylem planı çerçevesindeki etkinlikler, 18 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Aşağıdaki eylem planı uygulanmış ve okuma sürecine ait birtakım bulgular elde edilmiştir.



Şekil 19. “Tuz Masalı” metnine yönelik mikro eylem planı

Metne hazırlık sürecinde, ilk olarak öğrencilerden masal ve tuz masalı ifadelerine yönelik çağrışımlarını yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin “Tuz Masalı” hakkındaki çağrışımlarının yer aldığı dokümanlardan elde edilen veriler aşağıdaki şekilde gösterilmektedir.



Şekil 20. Öğrencilerin “Tuz Masalı” hakkındaki çağrışımları

Öğrencilerin çağrışımları incelendiğinde Tuz Masalı'nın içeriği, özellikleri, amacı, zamanı, kahramanları ve kahramanların vasıflarına yönelik unsurların dile getirildiği görülmektedir. Özellikle içerik boyutunda tuz çağrışımı [K2, K3, E5, E6, E7, E8, E9, E10, E11, E14] dikkat çekmektedir. 10 öğrencinin aynı çağrışıma sahip olduğu görülmektedir. Bu çağrışımın oluşmasında kuşkusuz masalın isminin etkisi vardır. “Tuz Masalı” başlığı, öğrencilerin masalın tuzla alakalı olduğunu tahmin etmelerini sağlayan bir ipucu vazifesi görmüştür. Diğer bir dikkat çekici nokta, kahramanlar boyutunda padişah (Sultan, Kral, Hükümdar) [K2, K3, E1, E2, E9, E15] ve üç çocuk [E1, E2, E15] çağrışımlarının ifade edilmesidir. Çünkü masalda bir padişah ve üç çocuğunun başından geçen olaylara değinilmektedir. Ayrıca K3 kodlu öğrencinin dile getirdiği akıllı ve zeki olma vasıfları masaldaki padişahın küçük oğlunun vasıflarıyla benzerdir. Bu bulgular bazı öğrencilerin masalı önceden bildiği veya okuduğu izlenimi oluşturmaktadır. Padişah ve üç çocuk çağrışımları beraber ele alındığında özellikle K3, E1, E2 ve E15 kodlu öğrencilerin dokümanlarından başlamak üzere tüm dokümanlar tekrar incelemeye alınmıştır. Aşağıda sıralanan öğrencilerin Tuz Masalı'nı önceden okudukları ortaya çıkmıştır.



K3: “Tuz hakkında. Tuz masalının (masalın) merkezi (merkezi). Çok uzun zamanda yazdı. Sultan var masalda. Akılı (akıllı) ve zeki insan var. Tuz ile sorun var. Sonunda çözdü.”

E1: “Bu ünlü bir masal. O padişah ve üç oğlunu (oğlu) arasında olmuş.”

E2: “Bir hikâye. Bir padişah ve üç çocukları. Bir ibret öğreniyor: çılgın olma.”

E13: “Ünlü bir masal ve ben önceden bu masal(masalı) okudum.”

E15: “Bu öykü padişah üç oğlu hakkında anlatan (anlatılıyor)”

İncelenen çağrışımlar yoluyla 5 öğrencinin [K3,E1,E2,E13,E15] Tuz Masalı’yla ilgili yeterli bilgilerinin olduğu, 13 öğrencinin [K1,K2,E3,E4,E5,E6,E7,E8,E9,E10,E11,E14,E16] ise sahip oldukları bilgilerin yüzeysel ve yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilere bilgi kazandırmak amacıyla hazırlanan dijital öykünün gösterimine geçilmiştir. Aşağıda dijital öyküye ait görsellere yer verilmektedir.



Resim 22. “Masallar” başlıklı dijital öyküden kareler

Dijital öykü izlendikten sonra öğrencilere kendi ülkelerindeki masallarla ilgili çeşitli sorular sorulmuştur. Alınan cevaplara ilişkin kayda değer bir gözlem kesiti aşağıda sunulmaktadır.

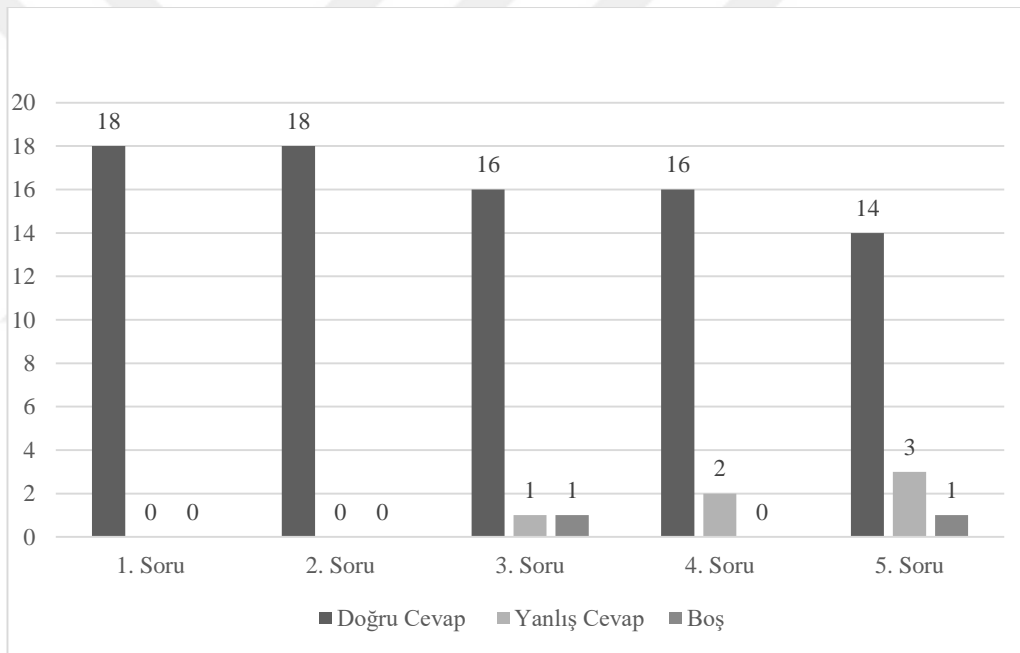
Tablo 51. “Tuz Masalı” Metnine Yönelik Gözlem Kesiti I

Tarih	Zaman Aralığı	Gözlem Notları - Ayrıntılar	Kodlar	Tema
15/03/2016	9.56 - 10.04	(1) Ülkelerindeki masalların aynı Türkçedeki gibi başlayıp başlamadığı soruldu. (Öğrenciler önce kendi dillerinde söyledi ardından Türkçeye tercüme ettiler.) (2) K2 kodlu öğrenci, “Bir kahraman var. Onun evinde 7 tane ve 3 tane kılıcı var” dedi. (3) “Myanmar’da nasıl başlıyor?” diye soruldu. (4) K3 kodlu öğrenci, “Çok uzun zaman önce” dedi. (5) “Etiyopya’da nasıl başlıyor?” diye soruldu. (6) Öğrenci kendi dilinde söylüyor (Tercüme etmedi). (7) Çok dikkat çekici olduğu belirtildi. (8) “Sudan’da nasıl?” diye soruldu. (9) Arapça dedi. “Kane mekan...” diye başladı ve tamamladı. (10) E11 Fulaca söyleyip ardından tercüme etti (öğrenciler çok gülüyor). (11) Bir varmış bir yokmuş. (12) Annesi örümcek dedi. (13) O çok akıllı bir hayvan. (14) Biz de sembol diyor. (15) Bir öğrenci bizde tavşan sembol dedi (16) Türkçedeki “bir varmış bir yokmuş” ifadesinin birçok dilde bulunduğu söylendi. (17) Birbirlerini tekrar eden kelimeler var dedim. (18) Bu kalıp ifadelerin niçin masalarda kullanıldığı soruldu. (19) E6, ilgi çekmek için dedi.	karşılaştırma ilişki kurma kültürlerarası farkındalık diller arası transfer	öğrenci yeterliliği

Soru-cevap etkinliğinde öğrencilerin masal türü hakkında bilgi kazandıkları gözlenmiştir. Öğrenciler masallardaki kalıp ifadelerin hem kendi hem diğer dillerde bulunduğunu fark etmişlerdir. Öğrencilerin kendi dillerindeki ifadeleri Türkçe masal ifadelerine aktarabildikleri de tespit edilmiştir. Bu duruma K3 kodlu öğrencinin “*çok uzun zaman önce*”, E11 kodlu öğrencinin “*bir varmış bir yokmuş*” ifadeleri örnek olarak verilebilir. Ayrıca kalıp ifadelerin ilgi çekmek için kullanıldığını da yaparak yaşayarak keşfetmişlerdir. Kalıp ifadelerden sonra öğrencilerin güldükleri gözlenmiştir. Bu durum, ses açısından birbirini tekrar eden kelimelerin hem öğrencilerin ilgisini çektiğinin hem de eğlendirdiğinin bir göstergesi olarak yorumlanmaktadır. Daha sonra birtakım sorular daha sorulmuş ve metin okunmaya başlanmıştır. Metin okunduktan sonra ilk çalışma kâğıdı dağıtılmıştır. Öğrencilerin çalışma kâğıdındaki sorulara verdikleri cevaplar aşağıdaki tablo ve grafikte gösterilmektedir.

Tablo 52. Birinci Çalışma Kâğıdındaki Soruların Cevaplanma Durumları

Sorular	Doğru	Yanlış	Boş
1. Padişah nasıl biridir?	K1,K2,K3,E1,E2,E3,E4,E5,E6,E7, E8,E9,E10,E11,E13,E14,E15,E16		
2. Padişah oğullarının özellikleri nelerdir?	K1,K2,K3,E1,E2,E3,E4,E5,E6,E7, E8,E9,E10,E11,E13,E14,E15,E16		
3. Padişah niçin küçük oğlunu öldürtmek istemiştir?	K1,K2,K3,E1,E2,E3,E4,E6,E7,E8, E10,E11,E13,E14,E15,E16	E9	E5
4. Padişah niçin oğlunu tanıyamaz?	K1,K2,K3,E1,E2,E3,E4,E6,E7,E9, E10,E11,E13,E14,E15,E16	E5,E8	
5. Genç padişah basına neyi ispat eder?	K1,K2,E1,E3,E4,E6,E7,E9,E10,E1 1,E13,E14,E15,E16	K3,E5,E8	E2



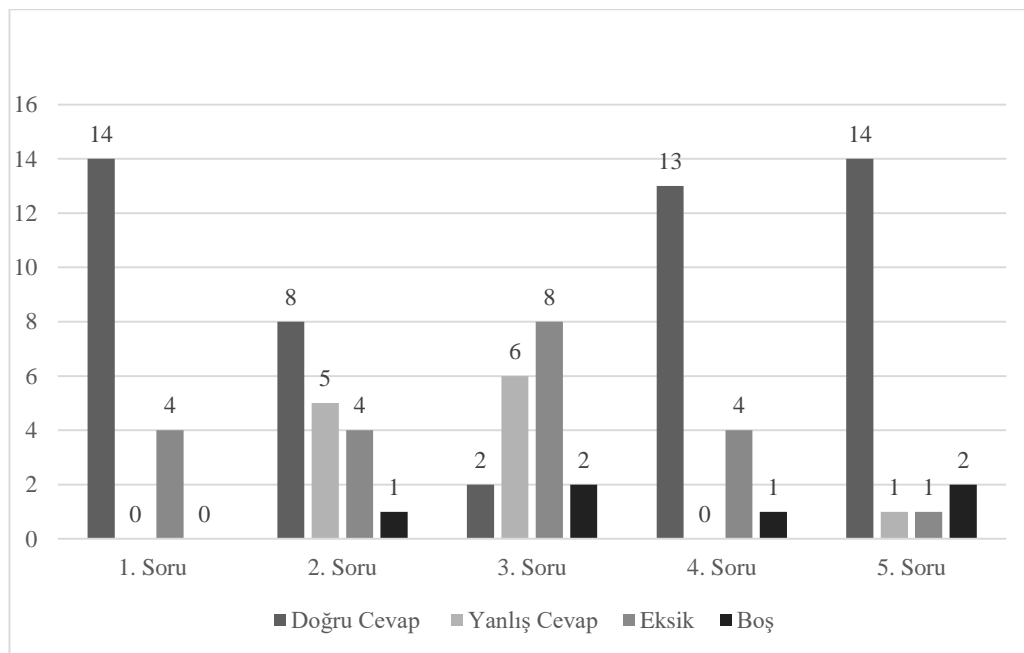
Grafik 11. Sorulara göre cevapların dağılımı

Grafiğe göre öğrencilerin doğru cevap sayısının ( $n=82$ ), yanlış ( $n=6$ ) ve cevapsız soruların ( $n=2$ ) sayısına göre oldukça yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin bu etkinlikte iyi bir performans sergiledikleri görülmektedir. Bu performansta dijital öyküde yer alan masal türüne ait bilgilerin, metin içerisinde yer almasının önemli bir payı olduğu düşünülmektedir. Örnek olarak “*en küçük kardeşin iyilik, başarı ve zekâyı temsil etmesi*” ifadesi dijital öyküde yer almaktadır. Öğrenciler bu bilgiyi 2. soruyu cevaplarken kullanabilmişlerdir. Ancak bu çalışma kağıdındaki soruları cevaplamada dijital öyküden

ziyade metinden elde ettikleri kullanmaları hedeflenmiştir. Bu etkinlikte dijital öykünün, cevaplara etkisi sınırlı düzeydedir. Öğrencilerin dijital öyküden elde ettikleri bilgileri kullanma durumlarını tespit edebilmek için ikinci çalışma kâğıdı dağıtılmıştır. İkinci çalışma kâğıdından elde edilen sonuçlar aşağıdaki tablo ve grafikte gösterilmektedir.

Tablo 53. İkinci Çalışma Kâğıdındaki Soruların Cevaplanma Durumları

Sorular	Doğru	Yanlış	Eksik	Boş
1. Tuz masalındaki tekerlemeleri yazınız.	K1,K2,K3,E1,E3,E4,E6,E9,E10,E11,E13,E14,E15,E16		E2,E5,E7,E8	
2. Masaldaki padişahın küçük oğlu neyi temsil etmektedir?	K1,K3,E3,E6,E10,E11,E14,E15	K2,E5,E7,E9,E16	E1,E4,E8,E13	E2
3. Genç padişah niçin yemekleri tuzsuz yaptırmıştır? Bu durum, masalın hangi özelliğini ön plana çıkarmıştır?	E7,E10	K1,E4,E5,E9,E11,E15	K2,K3,E1,E3,E6,E8,E13,E16	E2,E14
4. Tuz masalının sonu mutlu mu yoksa kötü mü bitmiştir? Sebebini açıklayınız.	K1,K2,K3,E1,E3,E6,E7,E9,E10,E11,E14,E15,E16		E4,E5,E8,E13	E2
5. Okuduğunuz metnin masal olduğunu nasıl ispat edersiniz?	K1,K2,K3,E1,E4,E5,E6,E7,E8,E10,E11,E13,E14,E15	E9	E16	E2,E3



Grafik 12. Sorulara göre cevapların dağılımı

Öğrencilerin ikinci çalışma kâğıtlarındaki cevapları incelendiğinde, doğru cevap sayısında azalma olduğu görülmektedir. Toplam doğru sayısı 51, yanlış sayısı 12, eksik cevap sayısı 21 ve cevapsız soru sayısı 6 olarak belirlenmiştir. Bu bulgular, öğrencilerin dijital öyküden elde ettikleri bilgileri soru çözebilme sürecine transfer edebildiklerini, ancak bazı sorularda problem yaşadıklarını göstermektedir. Özellikle 3. soruyu çözerken zorlandıkları belirlenmiştir. Sadece 2 öğrencinin doğru cevap verebildiği görülmüştür. E7 ve E10 kodlu öğrenciler, masalın ders verme özelliğini ön plana çıkardığını ifade edebilmişlerdir.

E7: *“Çünkü o babasına bir kıymetli şey öğretmek istemiştir. Bu durum kahramanlık ve ders vermiştir.”*

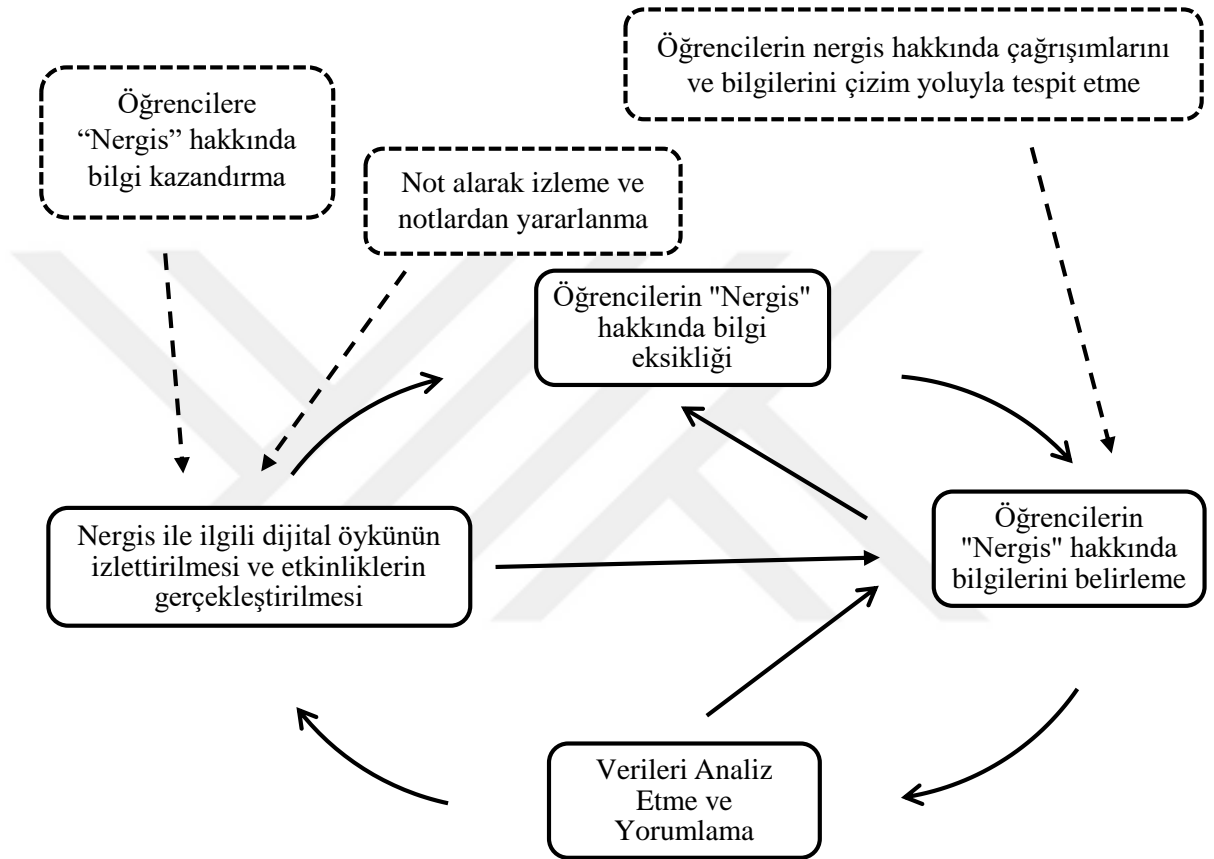
E10: *“O tuzun ne kadar kıymetli (kıymetli) olduğunu anlatmak için yemekleri tuzsuz yaptırmıştır. Bu durum masalın deris verir özelliğın (ders verme özelliğini) ön plana çıkarmıştır.”*

Öğrencilerin cevaplarında dijital öyküden elde ettikleri bilgileri kullandıkları tespit edilmiştir. Çünkü metinde masalın tür özelliklerine yönelik hiçbir bilgi yer almamaktadır. Öğrencilerin 1. soruyu cevaplarırken tekerlemeleri doğru ve eksik yazdığı belirlenmiştir. Bu bulgu öğrencilerin masallarda söylenen kalıp sözlere ilişkin kazanımlar elde ettiğini ortaya çıkarmıştır. Ayrıca öğrenciler 5. soruyu cevaplarırken masalların özelliklerini dijital öyküden hareketle yazabilmişlerdir. Öğrencilerin dokümanları incelendiğinde; yer ve zamanın belirsiz olması [K1,K2,K3,E1,E6,E8,E10,E14], mutlu sonla bitmesi [K1,K2,K3,E4,E5,E6,E11,E13, E16], gerçek olmaması [K2,E7,E15], tekerlemeler içermesi [K3,E1,E5,E8,E10,E11,E14], küçük kardeşin akli temsil etmesi [K3], hayal gücünü içermesi [E10], olağanüstü olması [E14] ve ders verme [K3,E4,E6,E7,E8,E13] özelliklerini ifade ettikleri görülmüştür.

#### **4.8. “Narkissos ya da Nergis” Metnine Yönelik Bulgular ve Yorum**

Önceki etkinlikler dikkate alınarak “Narkissos ya da Nergis” metnine yönelik eylem planı şekillendirilmiştir. Bu etkinlikte, öğrencilerin ön bilgileri yine çizim yoluyla tespit edilmeye çalışılmıştır. Çizmek öğrencilere zor gelse de eylem sürecini zenginleştirdiği ve derslere farklı bir boyut kazandırdığı görülmektedir. Öğrencilere dil derslerinde pek alışık olmadıkları farklı bir deneyim kazandırmaktadır.

Hazırlanan eylem planı çerçevesindeki etkinlikler, 1 öğrencinin yokluğunda 17 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Aşağıdaki eylem planı uygulanmış ve okuma sürecine ait birtakım bulgular elde edilmiştir.



Şekil 21. "Narkissos ya da Nergis" metnine yönelik mikro eylem planı

Metne hazırlık sürecinde, ilk olarak öğrencilerden nergis ile ilgili çağrışımlarını yazmaları ve nergisi çizmeleri istenmiştir. Öğrencilerin özellikle çizme konusunda zorlandıkları görülmüştür. Aşağıda bu durumu yansıtan kayda değer bir gözlem kesitine yer verilmektedir.

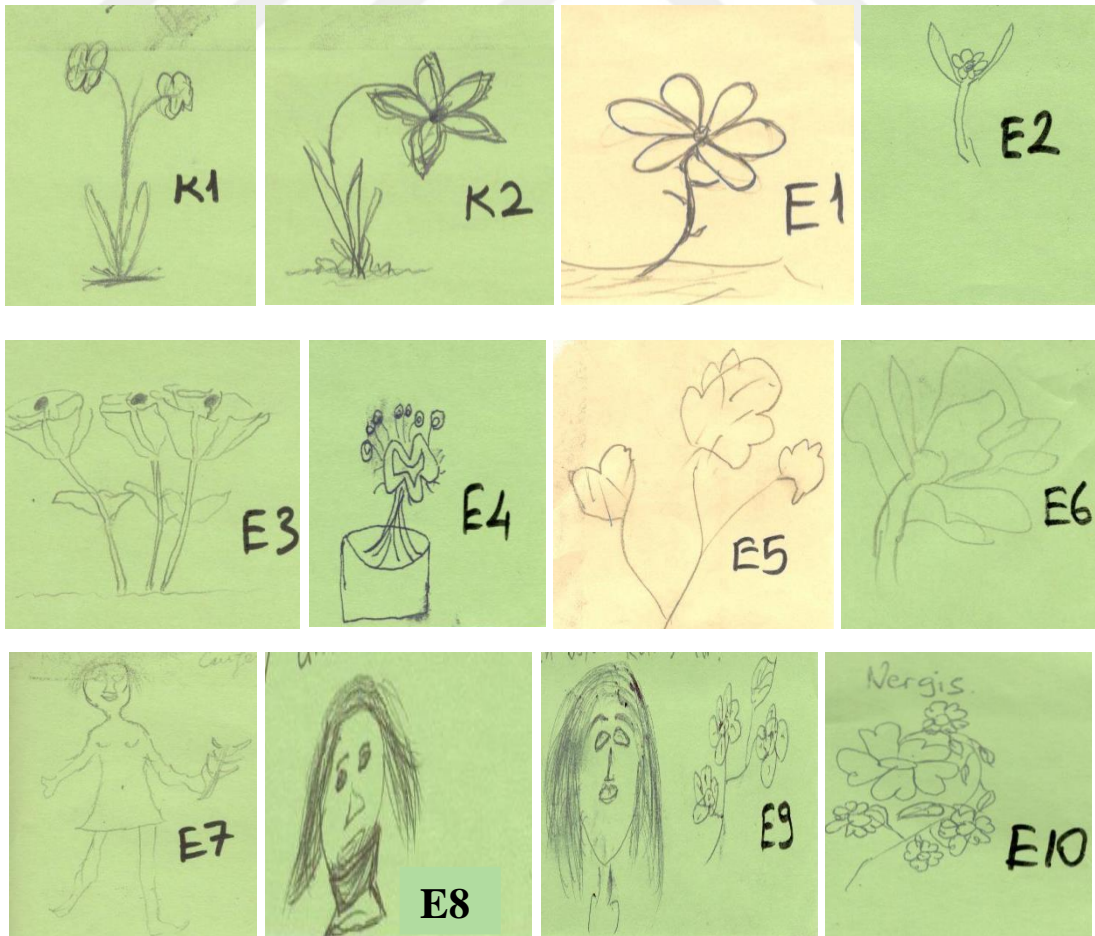
Tablo 54. "Narkissos ya da Nergis" Metnine Yönelik Gözlem Kesiti I

Tarih	Zaman Aralığı	Gözlem Notları - Ayrıntılar	Kodlar	Tema
		(1) İlk olarak nergis ile ilgili çağrışımlarını yazmaları ve onu çizmeleri istendi.		

Tablo 54. Devamı

17/03/2016	10.30	(2) E10 kodlu öğrenci “hiç duymadık” dedi. (3) “Aklınıza gelenleri yazın çizin” diye açıklama yapıldı. (4) E9 kodlu öğrenci “Nergis’i nasıl çiziyoruz?” diye sordu. (5) Nergis’i nasıl düşünüyorsa öyle çizmesi gerektiği söylendi. (6) Kendi aralarında konuşmaya başlandı. (7) Bildikleri ve düşündüklerini yazmalarının ve çizmelerinin yeterli olacağı açıklandı.	hazırbulunuşluk	öğretmen rehberliği
	10.36		öğrenci etkililiği	

Öğrencilerin derse sözlü katılımları sonucu nergis ile ilgili bilgilerinin olmadığı düşünülmüştür. Öğrencilerin neyi çizecekleri konusunda tereddüt ettikleri gözlenmiştir. Nergis ile ilgili hazırbulunuşluklarının yeterli düzeyde olmadığı belirlenmiştir. Bunun üzerine daha önceki etkinliklerde olduğu gibi bildiklerini ve düşündüklerini yazmalarının/çizmelerinin yeterli olacağı konusunda açıklama yapılmıştır. Öğrenci dokümanlarından elde edilen çizimlere aşağıda yer verilmektedir.





Resim 23. Öğrencilerin "Nergis" ile ilgili çizimleri

Öğrencilerin çizimleri incelendiğinde büyük çoğunluğunun nergisin çiçek olduğunu düşündükleri görülmüştür. Bir kısmının ise insan ve çiçek arasında kararsız kaldıkları ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin çiçek çağrışımına sahip olmalarında nergis kelimesinin kendi dillerinde bulunmasının etkili olduğu tahmin edilmektedir. Çünkü sınıftaki çoğu öğrenci ana dili veya yabancı dil olarak Arapça bilmektedir. Nergis Arapçada da bulunan bir kelimedir. Öğrencilerin nergise yönelik çağrışımlarında Arapçanın olumlu bir katkısı olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin çizimleri nergisin yanı sıra değişik çiçekleri de andırmaktadır. Bu sebeple öğrencilerin çizimlerinin daha iyi yorumlanabilmesi için yazılı çağrışımları da istenmiştir. Öğrencilerin düşüncelerine aşağıda yer verilmektedir.

K1: "Çok güzel bir gül, sarı renkli ve biraz uzun."

K2: "Normally (normalde) Nergis bir gülün adı. Bu gül sarı renki (renkli) olur. Mitolojiye (göre) Nergis bir kızdır. O kız peri gibi güzeldir."

E1: "Bir gül ismi. Bir bitki ismi. Bir kadın ismi de olabilir."



E2: “*Bir çiçik (çiçek). Galiba dağlarda büyüyor.*”

E3: “*Bir çiçektir.*”

E4: “*Bir çiçek. İsim kız Malaya’da (Malezya’da) yaşıyor. İsim bir hikâye.*”

E5: “*Sevgili içecek. Beyaz ve pembe içecek. Güzel içecek*”

E6: “*Nergis bir çiçek olabilir. Ben bu ismini (ismi) hiç duymadım.*”

E7: “*Güzel bir şey galiba. Ünlü olabilir. Umut veren bir şey. Kız ya da çiçek olabilir.*”

E8: “*Bir Yunanistanlı (Yunanistanlı) adı olabilir. Onun hakkında hiçbir şey bilmiyorum. Eski zamanda yaşayan kişi olabilir. Çezmeyide (çizmesi de) zor. Ünlü bir insan olabilir.*”

E9: “*Nergis genellikle her zaman bir güzel gülün ismidir ve bu ismi de kızların üstüne kullanıyorlar.*”

E10: “*Çiçek türü. Nadir bir çiçek. Hastalıklara ilaç. İnsanlar için çok önemli olabilir. Belki insanlar bu çiçeği çok farklı amaçla kullanabilir.*”

E11: “*Bir tür çiçek. Baharda açar. Beyaz rengidir.*”

E13: “*Nergis, güzel bir çiçek. Güzel bir kok (koku) onda var. Çeşitli çeşitli renkler var.*”

E14: “*Nergis Arapça’da bir çiçek, o çiçek içinde çok güzel bir koku koklayabilirsin. Aslında o çok güzel bir kız ismi olabilir.*”

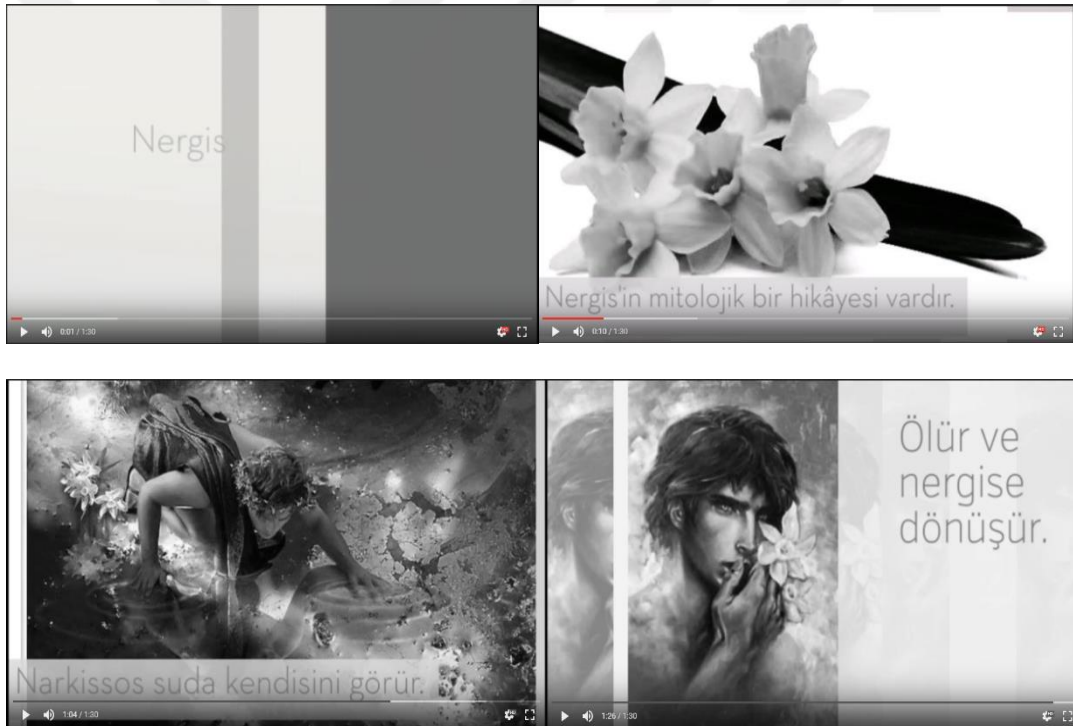
E15: “*Bana göre bu bir güldür. Onun sıfatı bencil. Ondan güzel bir koku çıkar. Onun yanında diğer çiçeklerin yetiştirilmelerini kabul etmez. O guru (gurur) simgesi ve saire.*”

E16: “*Enteresan bir kelime ama haberlerim yoktur. Ünlü değil, biraz insanlar biliyor, galiba yer adı, şehir, insan, kitap, okul, yemek, ülke, icat, içecek, hayvan, çiçek. Eee bilmek istiyorum.*”

Öğrencilerin nergisin bir çiçek olduğu noktasında neredeyse hemfikir oldukları görülmüştür. Öğrencilerin büyük bir kısmı nergisi bir çiçek [E2,E3,E4,E6,E7,E10,E11, E13,E14,E16] olarak belirtmiş, hatta daha da özelleştirerek bir gül [K1,K2,E1,E9,E15] olabileceğini ifade etmişlerdir. Bir kısım

öğrencinin ise nergisi kız olarak tasavvur ettiği de tespit edilmiştir. K1 ve E9 kodlu öğrenciler nergisin bir kız olduğunu, E1, E9 ve E14 ise kız ismi olabileceğini aktarmışlardır. Öğrencilerin büyük çoğunluğu nergis hakkında genel geçer özellikler belirtmiştir, çağrışımları incelendiğinde herhangi bir çiçek gibi tarif ettikleri ve ayırt edici yönlerini yazamadıkları anlaşılmıştır. Ancak E8, E13, E14 ve E15 kodlu öğrencilerin daha detaylı ve özel bilgilere sahip oldukları, diğer öğrencilere göre ön bilgilerinin olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilere nergis hakkında bilgi kazandırmak amacıyla hazırlanan dijital öykünün gösterimi gerçekleştirilmiştir. Aşağıda dijital öyküye ait görsellere yer verilmektedir.



Resim 24. “Nergis” başlıklı dijital öyküden kareler

Dijital öykü izlendikten sonra öğrencilere nergisin mitolojik öyküsünün anlatıldığı konusunda açıklama yapılmıştır. Öğrencilere normalde nergisin nasıl olduğu konusunda ek bir soru sorulma ihtiyacı duyulmuştur. Öğrenciler nergis hakkında geçerli bilgileri farklı sözcüklerle ifade edebildikleri gözlemlenmiştir. Bu durumu yansıtan kayda değer bir gözlem kesitine aşağıdaki tabloda yer verilmektedir.

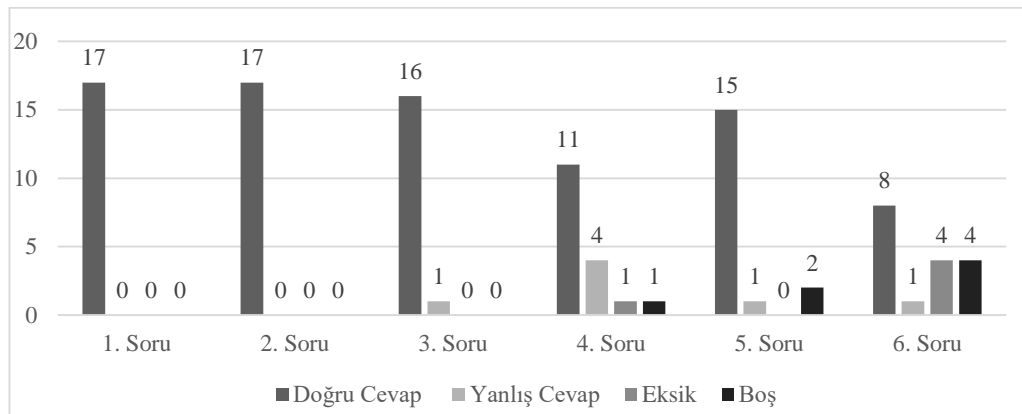
Tablo 55. “Narkissos ya da Nergis” Metnine Yönelik Gözlem Kesiti II

Tarih	Zaman Aralığı	Gözlem Notları - Ayrıntılar	Kodlar	Tema
17/03/2016	10.47 - 10.55	(1) Burada nergisin mitolojik öyküsünü gördüğümüz söylendi. (2) Normalde nergisin nasıl bir şey olduğu, tarif etmeleri için soruldu. (3) Beyaz, renkli, kış aylarında, bir çiçek, peri kızı gibi cevaplar verdiler. (4) Daha sonra nergis hakkında bilgiler ek bilgiler verildi.	bilgi transferi ifade gücü	öğrenci dil yeterliliği

Öğrencilerin dijital öykü yoluyla nergis hakkında farklı bilgiler kazandıkları, hem çiçek hem de mitolojik boyutuna ilişkin cevaplar verebildikleri tespit edilmiştir. Daha sonra metin okunmuştur. Metin ile ilgili öğrenci soruları cevaplandıktan sonra ilk çalışma kâğıdı dağıtılmıştır. Öğrencilerin çalışma kâğıdındaki sorulara verdikleri cevaplar aşağıdaki tablo ve grafikte gösterilmektedir.

Tablo 56. Birinci Çalışma Kâğıdındaki Soruların Cevaplanma Durumları

Sorular	Doğru	Yanlış	Eksik	Boş
1. Ekho nasıl biridir?	K1,K2,E1,E2,E3,E4,E5,E6,E7,E8,E9,E10,E11,E13,E14,E15,E16			
2. Narkissos kimdir?	K1,K2,E1,E2,E3,E4,E5,E6,E7,E8,E9,E10,E11,E13,E14,E15,E16			
3. Ekho niçin Narkissos ile konuşamaz?	K1,K2,E1,E2,E3,E4,E5,E6,E7,E8,E10,E11,E13,E14,E15,E16	E9,		
4. Narkissos nerede ve nasıl kendine âşık olur?	K1,K2,E3,E4,E6,E8,E9,E10,E11,E13,E16	E1,E7,E14,E15	E5	E2
5. Narkissos nasıl hayatını kaybeder?	K1,K2,E1,E3,E4,E5,E6,E8,E9,E10,E11,E13,E14,E15,E16	E7		E2
6. Öyküye göre nergis çiçeği ve yankı nasıl oluşmuştur?	K1,E3,E5,E8,E10,E11,E14,E15	K2	E4,E6, E13,E16	E1,E2, E7,E9

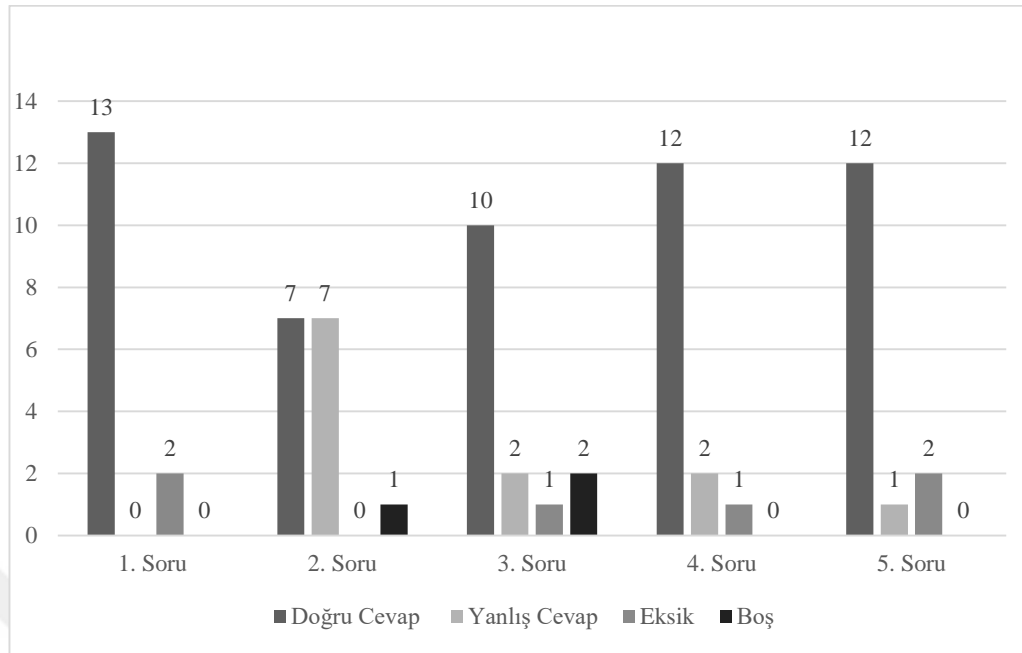


Grafik 13. Sorulara göre cevapların dağılımı

Grafiğe göre öğrencilerin doğru cevap sayısının ( $n=84$ ), yanlış ( $n=7$ ), eksik ( $n=5$ ) ve cevapsız soruların ( $n=6$ ) sayısına göre oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Öğrencilerin kazandıkları bilgileri soru çözme performanslarına yansıtırları tespit edilmiştir. Bu performansta dijital öykü ile metin arasındaki bilgi ve kurgu benzerliğinin, dijital öyküdeki ifadelerin metin içerisinde yer almasının önemli bir katkısı olduğu düşünülmektedir. Ancak bu çalışma kağıdındaki soruları cevaplamada dijital öykünün etkisi açık bir şekilde tespit edilememektedir. Çünkü sorularda istenen bilgiler okuma metninde aynen yer almaktadır. Öğrencilerin dijital öyküden elde ettikleri bilgileri kullanma durumlarını açık bir şekilde tespit edebilmek için ikinci çalışma kâğıtları dağıtılmıştır. İkinci çalışma kâğıtlarından elde edilen sonuçlar aşağıdaki tablo ve grafikte gösterilmektedir.

Tablo 57. İkinci Çalışma Kâğıdındaki Soruların Cevaplanma Durumları

Sorular	Doğru	Yanlış	Eksik	Boş
1. Nergis nasıl bir çiçektir?	E3,E4,E5,E6,E7,E8,E9,E10, ,E11,E13,E14,E15,E16		K1,K2	
2. Ekho niçin ölü?	K2,E4,E6,E9,E10,E11,E16	K1,E5,E7,E 8,E13,E14, E15		E3
3. Eko ile yankı arasında nasıl bir ilişki vardır?	K1,K2,E5,E6,E8,E9,E10,E 11,E13,E15	E3, E14	E4	E7,E16
4. Narkissos ile nergis arasında nasıl bir ilişki vardır?	K1,K2,E4,E6,E8,E9,E10,E 11,E13,E14,E15,E16	E5,E7	E3	
5. Nergis'in öyküsü sizce gerçek midir? Niçin?	K1,K2,E4,E5,E6,E7,E8,E1 0,E11,E14,E15,E16	E13	E3,E9	



Grafik 14. Sorulara göre cevapların dağılımı

Öğrencilerin ikinci çalışma kâğıtlarındaki cevapları incelendiğinde, toplam doğru sayısı 54, yanlış sayısı 12, eksik cevap sayısı 6 ve cevapsız soru sayısı 3 olarak belirlenmiştir. E1 ve E2 kodlu öğrenciler kâğıtlarını teslim edememişlerdir. Bu bulgular, öğrencilerin dijital öyküden elde ettikleri bilgileri soru çözebilme sürecine transfer edebildiklerini, ancak 1 soruda problem yaşadıklarını göstermektedir. Özellikle 2. soruyu çözerken öğrencilerin zorlandıkları belirlenmiştir.

Öğrencilerin cevaplarında dijital öyküden elde ettikleri bilgileri kullandıkları tespit edilmiştir. Çünkü metinde bir çiçek olarak nergisin özelliklerine yönelik hiçbir bilgi bulunmamaktadır. Öğrencilerin 1. soruyu cevaplarırken nergisin nasıl bir çiçek olduğunu yazabildikleri görülmüştür. Nergisin güzel [K1,K2,E3,E5,E6,E8,E9,E13,E14,E15,], hoş kokulu [E3,E6,E10,E11,E13], kış aylarında açan [E4,E6,E7,E9,E10,E11] bir çiçek olduğunu ve farklı renklerinin bulunduğunu [E3,E4,E5,E6,E7,E8,E9,E13,E14,E15,E16] belirtmişlerdir. Bu bulgu öğrencilerin dijital öyküde dile getirilen nergis çiçeğinin özelliklerine ilişkin kazanımlar elde ettiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca öğrencilerin 3. ve 4. soruları cevaplarırken ilişki kurabildikleri tespit edilmiştir. Hem dijital öyküdeki hem de metindeki bilgileri bütünleştirebildikleri görülmüştür. Öğrencilerin 5. soruyu cevaplarırken dijital öyküde de yer verilen nergisin öyküsünün mitolojik olduğu ve gerçeği yansıtmadığı bilgisini aktarabildikleri de tespit edilmiştir.

#### 4.9. Katılımcılarla Yapılan Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular ve Yorum

Bu bölümde öğrenci görüşmelerinden elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmektedir. Her görüşme sorusuna yönelik ayrı bir tablo oluşturulmuş ve öğrenci görüşleri tablolar aracılığıyla sunulmuştur.

Tablo 58. Metne Hazırlık Sürecinde Dijital Öykülerin Rolüne Yönelik Görüşler

<b>A<sub>1</sub>: Sizce metne hazırlık sürecinde dijital öykülerin nasıl bir rolü oldu?</b>	<i>Kodlar</i>	<b>Tema</b>
<b>E<sub>1</sub>:</b> İyi ve faydalı bir rolü oldu [1].		
<b>E<sub>3</sub>:</b> Bence metne hazırlık sürecinde dijital öyküler ders anlamayı kolaylaştırır. Çünkü dijital öyküleri dinledikten sonra dersi iyice anlayabilir. Çünkü içindeki bazı kelimeleri tahmin edebilir [2].		
<b>E<sub>5</sub>:</b> Bence metne hazırlık sürecinde dijital öykülerin çok iyi bir rolü oldu. Çünkü daha fazla bilgi görebilirsiniz. Metin daha ilginç olabilir. Ve çok kolay anlam gelebilir [3].		
<b>E<sub>6</sub>:</b> Çok önemli ve iyi bir rolü var. Çünkü dijital öykü düşüncelerimizi yönlendiriyor. Genelde bizim metne başlamadan hiçbir fikrimiz yok. O öyküler bizi yönlendirir ve nasıl düşünmemiz gerektiğinin de farkında oluyoruz [4].	<i>ön bilgileri harekete geçirme</i>	
<b>E<sub>7</sub>:</b> Bence metnin ana fikrinin daha iyi anlamayı sağlıyor. Metnin yaygın, gerçek, bilimsel ve eğitsel olduğunu gösteriyor [5].	<i>ilgi ve dikkat çekme okuma ve anlamayı kolaylaştırma</i>	<b>dijital öykünün işlevi</b>
<b>E<sub>9</sub>:</b> Bence her zaman dersler başlamadan önce dijital öyküler metnin okumasını daha kolaylaştırır [6].	<i>farkındalık kazandırma</i>	
<b>E<sub>10</sub>:</b> Dijital öyküler metnin ne hakkında olacağı (konusunda) bana bilgi veriyordu [7].		
<b>E<sub>11</sub>:</b> Bence dijital öyküler işlenecek metni daha çok anlamamızı sağladı. Çünkü dijital öyküyü izleyince metnin bir parçası ya da bir oyuncusu olarak hissederiz [8].	<i>öğrenciyi güdüleme</i>	
<b>E<sub>15</sub>:</b> Bence rolü, iyi bir şekilde oldu. Sürekli dikkatimi çekiyordu [9].		
<b>E<sub>16</sub>:</b> Bence çok rolü var. Önceden biz bu sistemi bilmiyorduk. Metni anlamak daha kolay oldu. Çünkü dijital öyküleri izlerken biz anlıyoruz. Metin ne için, ne hakkında, ne olabilir anlıyoruz. İzlerken hızlı anlayabiliriz. Hem de çok ilginç. Bazen çizgi filmi çok ilginç, yani karakterleri çok ilginç; bunun için metinler de çok ilginç oluyor [10].		

Metne hazırlık sürecinde dijital öykülerin rolü konusunda olumlu görüşler öne çıkmıştır. Bu süreçte öğrenciler dijital öykülerin önemli rollere sahip olduğunu aktarmıştır.

Özellikle dijital öykülerin metne hazırlık sürecinde kullanılmasının metni okuma ve anlama konusunda kolaylık sağladığı görüşü ağırlık kazanmıştır. Dijital öykülerin öğrencilerin düşüncelerini yönlendirdiği ortaya çıkmıştır. Metinle ilgili fikri olmayan öğrencilere ön bilgiler kazandırdığı ve bunları harekete geçirdiği görülmektedir.

Dijital öykülerin öğrencilerin ilgi ve dikkatini çeken bir araç olduğu da belirlenmiştir. Bu yolla öğrencilerin motivasyonları artmakta ve metni anlamlandırmaları kolaylaşmaktadır. Öğrencilerin daha kolay güdülenmeleri için dijital öyküler zemin oluşturmuştur. Öğrencileri metnin dünyasına çekerek onların metnin içeriğine yönelik farkındalık kazanmalarını sağlamıştır.

Tablo 59. Dijital Öykülerin Metni Okumadan Önce Oluşturduğu Düşüncelere Yönelik Görüşler

<b>A<sub>2</sub>: Dijital öyküler metni okumadan önce metinle ilgili size neler düşündürdü?</b>	<i>Kodlar</i>	<b>Tema</b>
<b>E<sub>1</sub>:</b> Bize metinle ilgili genel-ana fikir yani ana kişiler, tarihler, böyle... <sup>[1]</sup> .		
<b>E<sub>3</sub>:</b> Bence ana fikir <sup>[2]</sup> .		
<b>E<sub>5</sub>:</b> Bence metni okumadan önce metinle ilgili çok faydalı, çok farklı bilgi verebilir. Mesela tarihi ve hikâyeler veriyor. Bir de ana fikir verebilir. Çok şeyler veriyor, önemli şeyler <sup>[3]</sup> .		
<b>E<sub>6</sub>:</b> Metin ile ilgili merakımı daha artırıyor. Önceden metin bu, tamam ama neler var içinde hiç bilmeden; şey oluyor gibi yani pek meraklı değilsin o metinle. Eğer bu öyküler okumadan önce metinle daha ilgilenmemizi sağlıyor. Metnin ana fikrini düşünüyoruz. Bir de gerçek hayatımızla nasıl bir bağlantı kurabildiğimizi düşündürüyor. Yani bu metin bize ne diyor, ne demeye çalışıyor <sup>[4]</sup> .	<i>ana fikir</i> <i>kahramanlar</i> <i>olay örgüsü</i>	<b>metnin unsurları</b>
<b>E<sub>7</sub>:</b> Metnin önemini <sup>[5]</sup> .	<i>içeriğin önemi</i>	
<b>E<sub>9</sub>:</b> Metinleri okumadan öyküleri izlediğimiz zaman diyorum ki kitapta daha güzel yazılmıştır diye düşünüyorum. Ama öyle değil. Dijital öykü kitaplardan daha anlamlı geliyor bana. Kitabı okuduğum zaman yani o kadar şey değil. Eğer ben bir kere dijital öyküsünü izleyince sonra kitap biraz anlamlı gelir de ama öykülerini daha güzel yapıyorlar <sup>[6]</sup> .	<i>tarihsellik</i> <i>özet</i>	
<b>E<sub>10</sub>:</b> Metnin kim ve ne hakkında olacağını düşündürdü ve metni okuma merakımı doğuruyordu <sup>[7]</sup> .		
<b>E<sub>11</sub>:</b> Metin hakkında bir özet çıkartabiliriz. Metnin kolay ve anlaşılabilir olduğunu bize düşündürdü <sup>[8]</sup> .		
<b>E<sub>15</sub>:</b> Bana öykü döneminde kendimi hissettiriyordu. Bana öyküyü yaşamış gibi hissettiriyordu <sup>[9]</sup> .		

Tablo 59. Devamı

**E<sub>16</sub>:** Önceden ben örnek olarak yani Türkçe metinleri çok zor diye düşünüyordum. Yeni kelimeler var bazen anlayamıyorum. Dijital öyküleri izledikten sonra metnin kolay olacağını düşünüyorum. Hem de ilginç olacağını düşündürüyor. Bazen de metni okurken çok sıkıcı. Dijital öykü izlerken biz metni okumak istiyoruz. Yani beklemek istemiyorum, metni okumak istiyorum [<sup>10</sup>].

Dijital öyküler metni okumadan önce öğrencilerin zihnine metinle ilgili birbirinden farklı düşünceler getirmiştir. Öğrenciler dijital öyküler yoluyla özellikle metnin ana fikrini düşündüklerini ifade etmişlerdir. Ana fikir, öğrencilerin metinle gerçek hayat arasında bağlantı kurmalarına olanak sağlamaktadır. Öğrenciler dijital öykülerin metni okumadan önce metni özetlediğini aktarmışlardır. Bu yolla metin öğrenciler için daha anlaşılır ve kolay olmaktadır.

Öğrenciler dijital öykülerin metne yönelik yararlı bilgiler verdiği görüşündedirler. Metnin içeriği, önemi, kahramanları, ana fikri, zamanı gibi unsurlara yönelik bilgiler elde ettiklerini aktarmışlardır. Bu yolla öğrenciler metnin kim veya ne hakkında olacağını düşündüklerini belirtmişlerdir.

Metne ait unsurlar yoluyla dijital öykülerin metne yönelik merakı artırdığı belirtilmektedir. Bu merak öğrencilerin metinle ilgilenmelerine olumlu etki yapmaktadır. Dijital öykülerin duyuşsal olarak da öğrencileri etkilediği görülmektedir. Öğrencilerden biri dijital öykülerin metni okumadan önce kendisine öyküyü yaşamış gibi hissettirdiğini dile getirmiştir. Dijital öykülerin öğrencileri metnin içine çekebildiği ve öğrencileri metnin bir parçası hâline getirdiği görülmüştür. Öğrencilerden biri metin okumayı bazen çok sıkıcı bulduğunu belirtmiştir. Ancak dijital öyküler kullanıldığı zaman metni sıkıcılıktan kurtardığını ve metni okuma isteği uyandırdığını ifade etmiştir.

Tablo 60. Dijital Öykülerin Metni Anlama Sürecindeki Etkisine Yönelik Görüşler

<b>A<sub>3</sub>: Dijital öyküler metni anlamlandırmanızı nasıl etkiledi?</b>	<i>Kodlar</i>	<b>Tema</b>
<b>E<sub>1</sub>:</b> Bize anlamı açıklıyor. Anlamın açıklanmasına faydası oluyor [ <sup>1</sup> ].		
<b>E<sub>3</sub>:</b> Çok iyi anlayabilirim. Sadece metni okursa belki metin daha zor olabilir. Dijital öyküleri dinleyince metin kolay olacak [ <sup>2</sup> ].		



Tablo 60. Devamı

<b>E<sub>5</sub>:</b> Çok önemli. Bazen metinler çok uzun. Okurken 10-20 dakika sürüyor. Ama dijital öyküler bazen 2 dakika sürüyor. Çok anlama geliyor, çok kolay gösteriyor [3].		
<b>E<sub>6</sub>:</b> Metinle daha iyi ilgilenmemizi sağladığı zaman bizim geniş düşünmemizi sağlıyor. Metne daha geniş ve farklı açılardan bakmamızı sağlıyor. [4].		
<b>E<sub>7</sub>:</b> Daha iyi anlıyorum ve dijital öykülerle hayal edebilirim. Bazen metnin konusunu çok iyi anlamayınca, yani bazı kelimeleri, paragrafı anlamayınca dijital öykülerden hareketle onları tahmin edebiliyorum [5].	<i>metne odaklanma</i>	
<b>E<sub>9</sub>:</b> Kitapta metinleri okuduğumuz zaman bazı uzun hikâyeler oluyor mesela. Onları anlayamayabiliriz. Metin başlamadan dijital öyküleri izleyince daha hızlı anlayabiliriz. Daha kolaylaştırıyor. [6].	<i>koşullanma</i>	
<b>E<sub>10</sub>:</b> Metni daha da iyi anlamamı sağladı. Çünkü bazı metindeki anlamadığım kelimeleri öyküyü düşünerek anlıyorum. Öyküden aklımda kalan düşüncelere göre metindeki o kelimeleri anlıyorum. Öyküyü izlediğim zaman daha da bilgi almayı istiyorum. Bu yüzden daha da meraklı okuyordum [7].	<i>anlamayı kolaylaştırma</i>	<b>etkin anlama unsurları</b>
<b>E<sub>11</sub>:</b> Beni biraz etkiledi. Mesela dijital öyküler sayesinde kolayca ve daha kısa sürede anlayabilirim [8].	<i>anlamayı hızlandırma</i>	
<b>E<sub>15</sub>:</b> Dijital metinler bilgilerimi zenginleştirdi ve bana daha bilgi veriyordu. Yani dijital öykü sayesinde anlamamızı kolaylaştırdı [9].	<i>perspektif sunma</i>	
<b>E<sub>16</sub>:</b> Daha kolay, daha hızlı anlıyorum, hem de pratik. Bazen dijital öyküler bizi dünya hakkında etkiliyor. Pratik bilgiler veriyor, teorik değil [10].	<i>tahmin etme</i>	
	<i>bilgi sunma</i>	

Öğrenciler dijital öykülerin metni anlama sürecindeki etkisine yönelik olumlu görüşlere sahiptirler. Öğrencilerin metni anlamlandırmasında dijital öykülerin etkin anlama unsurlarını içermesinin katkısı olmuştur. Öncelikle dijital öyküler öğrencilerin metni daha kolay ve hızlı anlamalarını sağlamıştır. Dijital öykülerin metni açıkladığı ifade edilmiştir. Özellikle uzun metinlerin anlamlandırılmasında kolaylık ve hız sağladığı belirtilmiştir.

Öğrencilerin koşullandıkları da tespit edilmiştir. Sadece metni okuduklarında metnin zor, dijital öykülerin izleyince metinlerin daha kolay olacağını düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bu düşüncede dijital öykülerin metni anlamayı kolaylaştırmasının etkisi bulunmaktadır.

Öğrencilerin metne farklı açılardan bakmalarını kolaylaştırmaktadır. Metinde anlamı öğrenciler tarafından çıkarılamayan kelimelerin ve paragrafların tahmin edilmesinde

dijital öyküler katkı sağlamaktadır. Öğrenciler anlamadıkları kelimeleri veya bölümleri dijital öykü ile ilişkilendirerek tahmin etmektedirler.

Öğrenciler dijital öyküler sayesinde çeşitli bilgiler edindiklerini, sahip oldukları bilgileri zenginleştirdiklerini ve bu bilgilerin anlamalarına olumlu etkisi olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin edindikleri bilgileri metni anlamlandırmada kullanarak metni daha rahat anlayabildikleri görülmüştür.

Tablo 61. Metinle İlgili Soruları Çözmede Dijital Öykülerin Etkisine Yönelik Görüşler

<b>A4: Metinle ilgili soruları çözmenizde dijital öykülerin nasıl bir etkisi oldu?</b>	<i>Kodlar</i>	<b>Tema</b>
<p><b>E1:</b> Olumlu bir etkisi oldu. Soru çözmeyi kolaylaştırdı. Çünkü ana fikir anlıyoruz, metnin bütünü ne hakkında anlıyoruz [1].</p>		
<p><b>E3:</b> Bence soruları çözerken dijital öykülerdeki bazı olayları hatırlayabilir ve soruları çözmeye çalışabilir [2].</p>		
<p><b>E5:</b> Bazen çok kısa olduğu için hatırlıyorum. Bir şey ya da yer gösteriyor. Ben çok etkileniyorum [3].</p>		
<p><b>E6:</b> Geniş düşünmemizi sağlıyor. Metnin sorularını kendi fikir ve düşüncelerimizden cevaplamamızı sağlıyor. Çünkü normalde metni okuyup soruları cevaplarken metinden kopya gibi yapıyoruz. Eğer bu dijital öyküleri dinlediğimiz zaman daha geniş düşünmemizi sağlıyor. Bir de soru gördüğümü zaman kendi kendimize yapmamızı düşünmemizi sağlıyor. Metne baktığın zaman kendi cümlelerini yazmaya çalışıyorsun. Sana sadece metnin cümleleri yeterli gelmiyor. İkisini bağlamaya çalışıyorsun.[4].</p>		
<p><b>E7:</b> Soruları çözerken dijital öykülerden bazı kelimeler kullanabilirim. Bazen metinde cevaplar bulmak çok zor, bazen... Dijital öykülerle kolayca sorular çözebilirsin. Çünkü çok doğrudan konuşuyor ve anlıyorsun. Ama metinden aramalısın, nerede hangi paragrafta, biraz zor. Ve ben çok tembelim. Dijital öykü çok, yani... Çünkü dinliyorum, izliyorum; daha kolay [5].</p>	<p><i>anlam yelpazesini geniş tutma</i> <i>parça-bütün ilişkisi kurma</i> <i>hatırlama</i> <i>özgün cevaplar üretme</i></p>	<b>etkili anlamlandırma</b>
<p><b>E9:</b> Dijital öykü biraz zevkli keyifli gelince kafamıza kaydolur, ezberliyoruz. Sonra metinleri daha hızlı okuyup daha hızlı iyice sorularını cevaplayabiliriz. Soruları çözemeye katkısı oluyor. Mesela güzel anlıyoruz ya iyice anladığımız zaman sorularını da öyle yapabiliriz. [6].</p>	<p><i>anlamı daha kolay yapılandırma</i></p>	

Tablo 61. Devamı

<b>E<sub>10</sub></b> : Bazı metinlerden soruların cevaplarını tam çıkaramıyordum. Bu yüzden düşünceme göre cevap veriyordum. Düşüncelerimi daha da iyi, yani öykü daha da bilgili olduruyordu [7].	<i>etkili ve hızlı anlama zihinsel hazırbulunuşluk sağlama</i>
<b>E<sub>11</sub></b> : Genellikle dijital öykülerde kullanılan sözleri ve ifadeleri anlamak bize kolay geldiği için metinle ilgili soruları çözmemizde dijital öykülerden duyduğumuz kelimeleri kullanıyoruz çünkü bazen metindeki kelimeler bize çok zor geliyor [8].	
<b>E<sub>15</sub></b> : Ben dijital öyküleri gördükten sonra kolayca çözebildim. Çünkü ben bir şey görünce sorularını daha kolay çözebilirim [9].	
<b>E<sub>16</sub></b> : Bence bazen dijital öyküleri izledikten sonra metni okumak zorunda değil. Çünkü izleyince çok iyi anladım. Metni okuduktan sonra soruları çözmek için daha kolay olur. Soruları her şeyi çözebilirim [10].	

Öğrenciler metinle ilgili soruları çözmede dijital öykülerin etkisine yönelik olumlu görüşler bildirmişlerdir. Özellikle dijital öykülerin akılda kalması sebebiyle bazı durum ve olayları hatırladıklarını ifade etmişlerdir. Dijital öykülerin hatırlamayı kolaylaştırması sebebiyle öğrencilerin soru çözüme becerilerine olumlu katkısının olduğu görülmüştür. Dijital öykülerin hatırlamayı sağlamasında çok boyutlu ve duyulu bir materyal olmasının ve farklı tipte öğrenen öğrencilere hitap etmesinin etkisi bulunmaktadır. Bu yorumu, görsel olarak öğrenen E15 kodlu öğrencinin “*ben bir şey görünce sorularını daha kolay çözebilirim*” görüşü destekler niteliktedir.

Öğrenciler genellikle soruları cevaplarken metne baktıklarını ve adeta metni kopya ederek cevap verdiklerini belirtmişlerdir. Ancak dijital öyküler sayesinde bu cevapların kendilerine yetersiz geldiğini, anlam yelpazelerini genişleterek ve farklı açılardan düşünerek kapsamlı cevaplar verdiklerini aktarmışlardır. Bazen de cevapları metinlerde bulmakta zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Dijital öyküler yoluyla bu zorluğu da aştıkları görülmüştür.

Metinle ilgili soruları çözmede dijital öykülerin etkisinden biri de öğrencilerin kendi cümleleriyle cevaplar vermesine olanak sağlamasıdır. Dijital öykü etkinliklerine başlamadan önce öğrenciler genellikle soruların cevaplarını metinden aynı şekilde alıyorlardı. Bu durumda kuşkusuz dil seviyelerinin ve bilgi birikimlerinin de önemli bir

etkisinin olduğu göz ardı edilemez. Ancak öğrenciler dijital öyküler yoluyla daha kolay anladıkları için sorulara kendi cevaplarını vermede de öz güven kazanmışlardır. Öğrenciler dijital öykülerden duydukları kelimeleri kullanarak, dijital öykülerde gördüklerini transfer ederek kendilerine özgü cevaplar ürettikleri görülmüştür.

Tablo 62. Okuma Derslerine Dijital Öykülerin Katkısına Yönelik Görüşler

<b>A5: Okuma derslerine dijital öykülerin katkısı konusunda düşüncelerinizi belirtebilir misiniz?</b>	<i>Kodlar</i>	<b>Tema</b>
<b>E<sub>1</sub>:</b> Olumlu. Açıklıyor, dijital öyküyü izledikten sonra daha iyi anlıyoruz [1].		
<b>E<sub>3</sub>:</b> İlginç hâle getirdi [2].		
<b>E<sub>5</sub>:</b> Okuma dersleri bazen ilginç bilgi veriyor, ama en önemli bence dijital öyküler. Nasıl söyleyeceğim, etkileniyorum [3].		
<b>E<sub>6</sub>:</b> Gerçek hayatımızla bağlantı kurmaya çalışıyoruz. Geniş açıdan bakmamızı sağlıyor. Bir de daha iyi anlamamızı sağlıyor. Metnin bütünlüğünü de anlamamızı sağlıyor. Çünkü önceden okumadan, mesela bizim Türkçemiz o kadar iyi olmadığı için bir paragraf okuduğumuz zaman, yani başka bir paragraf okurken diğerini düşünmek biraz şey oluyor. Ama eğer dijital öykü önceden izlediysek bütünü daha iyi anlıyoruz. Daha eğlenceli oluyor. İnsan daha istekli ve meraklı oluyor metinle ilgili [4].	metni açıklama ilgi çekme motivasyonu sağlama	
<b>E<sub>7</sub>:</b> Bence daha iyi ve kolay anlamaya yardım ediyor [5].	parça-bütün ilişkisi kurma	<b>öğrenme sürecinin verimliliği</b>
<b>E<sub>9</sub>:</b> Metnin ve hikâyenin temel anlamını anlıyoruz. Daha etkili geliyor ve öğrenciler öğreniyor [6].	anlamayı kolaylaştırma	
<b>E<sub>10</sub>:</b> Okuma derslerinin tamamında olmalı diye düşünüyorum. Öğrencilerin metni daha iyi anlamasını sağlıyor. Öğrenci dijital öyküden bilgi alarak metnin ne dediğini daha iyi anlayabilir [7].	bilgi verme	
<b>E<sub>11</sub>:</b> Okuma derslerine pek çok katkısı oldu. Örneğin öğrencilerin özet görevi yapabilmesini sağladı. Dijital öyküler, bazı metindeki kelimelerin öyküdeki kelimelerle eş ya da yakın olduğunu öğrenmemizi sağladı [8].	dersin etkililiğini artırma	
<b>E<sub>15</sub>:</b> Bence ders daha açık ve daha faydalı oluyor [9].		
<b>E<sub>16</sub>:</b> Örnek olarak bazen, bazı okuma metinlerinde dijital öyküler yoktu. Bu dersleri bazen anlamak çok zor. Biz okuyoruz ama metinde tam olarak ne söylüyor, biz anlamıyoruz bazen. Bunun için bence dijital öykülerin katkısı çok önemli [10].		

Öğrenciler okuma derslerine dijital öykülerin katkısına yönelik olumlu görüşlere sahiptirler. Okuma derslerine en büyük katkısı metni anlamlandırmayı kolaylaştırma boyutunda olmuştur. Dijital öyküler izledikten sonra metnin daha iyi anlaşıldığı, metnin ana fikrinin kavrandığı, okuma derslerinin etkililiğini artırdığı ve öğrencilerin bu süreçten etkilendiği tespit edilmiştir. Öğrencilerin dijital öyküler sayesinde okuma derslerinde parça bütün ilişkisi kurarak metinleri daha iyi anlamlandırabildikleri görülmüştür. Okuma derslerinde ilgili metinlere yönelik bilgi vererek öğrencilerin bilgilenmelerini sağlamıştır. Bu durumda öğrencilerin metni anlamlandırmasında etkili olmuştur.

Tablo 63. Dijital Öykülerin Metin Sürecine Getirilerine Yönelik Görüşler

<b>A<sub>6</sub>: Dijital öykü kullanarak işlediğimiz metin süreci etkinlikleri ile dijital öykü kullanılmayan derslerin metin süreci arasındaki farklar size göre nelerdir?</b>	<i>Kodlar</i>	<b>Tema</b>
<b>E<sub>1</sub>:</b> Daha kısa oluyor izledikten sonra. Biz galiba yüzde elli yüzde yetmiş anlıyoruz. Sonra metni anlamak kolay oluyor. Canlandırmada faydalı, yani iyi düşünüyoruz. Okumadan önce metinle ilgili zihnimde resim oluşuyor [1].		
<b>E<sub>3</sub>:</b> Fark anlama şeklinde. Anlama derecesi. Nasıl metni anlayabilirim, çünkü dijital öykü kullanılmayan derslerde metin zor gelebilir. Ama dijital öykü kullanarak çok kolay olabilir, anlama daha kolay olabilir [2].		
<b>E<sub>5</sub>:</b> Dijital öykü ve ders metinleri arasında çok fark var. Metinler bazı farklı veriyor, dijital öykü farklı bilgi veriyor bazen. Dijital öykü metni çok canlı gerçek veriyor. Bazen kitaptaki metinlerde kelimeler çok zor hiçbir şey anlamıyorum. Ama dijital öyküler basit kelimeler kullanıyor [3].	<i>canlandırabilme</i>	
<b>E<sub>6</sub>:</b> En önemlisi daha etkili olması. Önceden meraklandırıyor seni. Bir de bütünlüğünü anlıyorsun. Bunlar olmadan uzun bir metni anlamak, dilde iyi olmayan kişiye zor ve sıkıcı gelir. Çünkü metin uzun, anlamadığın kelimeler çok... Dijital öyküler olduğu zaman daha istekli ve meraklı olur. O bize çok iyi farklı gelir [4].	<i>anlamayı kolaylaştırma</i>	
<b>E<sub>7</sub>:</b> Dijital öyküler metni gerçek ve daha somut gösteriyor. Ben somut şeyleri daha iyi anlıyorum. Ama eğer soyut, çok çok düşünmelisin. Ve çok vaktimiz yok. Soruları çözmek için çok vakit kullanmalısın, ama zaman yok. Ama eğer dijital öyküler var, kolay olacak; daha gerçek, somut, görsel ve işitsel. Anlamak daha kolay geliyor [5].	<i>bilgi verme basitleştirme gerçeklik etkisi meraklandırma</i>	<b>öğretim sürecinde dijital öykü kullanım avantajları</b>

Tablo 63. Devamı

**E<sub>9</sub>:** Dijital öyküler kullanılan dersler daha zevkli gelir, iyi düşünüyoruz, 1 kere de öğreniriz. Dijital öykü olmayan dersler biraz sıkıcı gelir, 2 - 3 kere de öğrenmeyebiliriz. Başka düşünceler de gelebilir. Dijital öyküleri izleyince metinlerden daha çok anlamlar gelebilir. Soruları daha iyice çözebiliriz [6].

*somutlaştırma*

*dersi eğlenceli  
ve ilginç hâle  
getirme*

**E<sub>10</sub>:** Dijital öykü olmayan metinleri çok merak etmiyorum, merak etmeden okuyorum. Dijital öykü olan metinleri merakla okuyorum ve daha iyi anlıyorum [7].

**E<sub>11</sub>:** Dijital öykü kullandığımızda metni kolayca anlıyoruz ve soruları da çözebiliyoruz daha zorlanmadan. Ama tam tersini yaşıyoruz eğer dijital öykü kullanmadıysak. Ama bazen de dijital öyküleri kullandığımız zaman daha çok vakit kaybetmemize neden oldu [8].

**E<sub>15</sub>:** Bana göre çok fark vardı. Çünkü dijitallerden anlamış gibi hissediyorum. Metni tam olarak anlıyordum. Ama dijitalsiz çok şey anlamıyordum. Bence dijitalli metinler daha eğlenceli, yararlı... [9].

**E<sub>16</sub>:** Hocam çok fark var. Kullanılan dersler daha enteresan, herkes bu derslere katılıyor, hem de herkes anlıyor, herkes soruları çözebilir. Ama kullanılmayan dersler çok zor oluyor, bazen derste iyiyiz ama uyuyoruz gibi. Biz orada değil, yani bu ne, bu kelimenin ne anlamı var. Öyle... İzlerken bazı kelimeleri çizgilerin hareketlerinden alabiliriz [10].

Öğrenciler dijital öykü kullanarak işlenen metin süreci etkinlikleri ile dijital öykü kullanılmayan derslerin metin süreci arasındaki farklara yönelik farklı düşüncelere sahiptirler. Neredeyse öğrencilerin çoğu olumlu görüşler dile getirmişlerdir. Ancak E11 kodlu öğrencinin olumlu görüşlerinin yanında olumsuz bir görüşü de paylaştığı görülmektedir. Dijital öykülerin bazen de derslerde daha çok vakit kaybına neden olduğunu belirtmiştir.

Dijital öykülerin metin sürecine farklı getirileri olmuştur. Öğrencilerin metni okumadan önce metinle ilgili birtakım fikirlere sahip olmalarını sağlamıştır. Öğrencilerin zihninde metinle ilgili resimlerin oluştuğu ve öğrencilerin metni zihinlerinde canlandırabildiği tespit edilmiştir.

Dijital öykülerin metin sürecine en önemli getirilerinden biri anlamayı kolaylaştırmasıdır. Dijital öykü kullanılmayan derslerden metni anlamının zor olduğu, ancak dijital öykü kullanılan metinlerin daha kolay anlaşıldığı aktarılmıştır.

Dijital öykülerin metinle ilgili bilgiler verdiği belirtilmiştir. Dijital öykülerin bu bilgileri daha canlı, gerçek, somut, görsel ve işitsel sunduğu görülmüştür. Bu özelliklerinden dolayı bilgilerin daha kolay elde edilmesini ve anlamlandırmanın daha kolay gerçekleştiği ifade edilmiştir.

Dijital öykü kullanılan metin sürecinin öğrencilerin merakını artırdığı ve dersi zevkli ve ilginç hâle dönüştürdüğü belirlenmiştir. Dijital öykü kullanılmayan metin sürecinin ise sıkıcı bulunduğu belirtilmiştir.

Tablo 64. Dijital Öykü Kazanımlarının Hayata Yansımalarına Yönelik Görüşler

<b>A7: Dijital öykü etkinlikleri sürecinde kazandığımız bilgi ve becerileri sonraki derslerde ve günlük hayatınızda kullanma durumunuz hakkında neler söylersiniz?</b>	<i>Kodlar</i>	<b>Tema</b>
<b>E<sub>1</sub>:</b> Evet, tabii ki kullanıyorum. Bilgi kazandım. Türk kültürü hakkında özellikle bize çok açıklıyor [1].		
<b>E<sub>3</sub>:</b> Bazen günlük hayatımda kullanıyorum. Bu kazandığım bilgileri bazen kullanıyorum. Bazı fikirler dijital öykülerden öğreniyorum [2].		
<b>E<sub>5</sub>:</b> Evet bazen kullanabildim. Kompozisyonda kullandım. Yazmada hatırladım kullandım [3].		
<b>E<sub>6</sub>:</b> Sonraki derslerde çok etkili oldu diyebilirim. Geçen dersi iyi anladığım zaman sonraki dersi daha iyi anlamamı sağlıyor. Gerçek hayatımızda etkili oluyor, ama dersler gibi değil. Gerçek hayatta pek uygulayamıyoruz [4].		
<b>E<sub>7</sub>:</b> Kompozisyon yazarken bunları kullanıyorum [5].		
<b>E<sub>9</sub>:</b> Eğer dijital öyküler faydalı olursa günlük hayatımızda yararlı olur. Mesela bazı metinler geliyor sınavlarda. Böyle bir hikâye falan yaz deyince. Onları dijital öykülerde izledik, derslerde 2-3 kere okuduk. Kafamızda kalınca çok kolayca yazabiliriz. Birisi sorunca çok hızlı cevap verebiliriz [6].	<i>yazılı olarak ifade edebilme</i>	
<b>E<sub>10</sub>:</b> Günlük hayatta arkadaşım ile konuşurken ve yazmalarda kullanıyorum. Mesela Sabiha Gökçen hakkında düşünürsek... Böyle bir insan varmış gibi... Arkadaşlarım konuşurken bazen ben bilgi ekliyorum [7].	<i>konuşma derslerinde kullanma</i>	<b>gerçek yaşam becerisine dönüştürme</b>
<b>E<sub>11</sub>:</b> Kazandığım bilgi ve becerileri başka derslerde kullanırım, özellikle yazma derslerinde. Yazma tarzıma biraz renk kattı. Dijital öykülerden öğrendiğim yeni kelimeleri yazmama ekliyorum. Bazı kompozisyonda bilgi istenir. Öğrendiğim bilgiyi ekliyorum kompozisyona [8].	<i>diğer derslerle ilişkilendirme</i>	

Tablo 64. Devamı

<p><b>E<sub>15</sub>:</b> Gerçekten, bazen yani gördüğüm gibi hissederek canlandırdım. Bu durum bazen beni yansıtır. Yani ayna gibi. Kendimi yansıtır. Öykü içindeki durumlar bazen beni yansıtır. Yani bana örnek oldu. Nasıl ifade edebilirim? Yani öğrendiklerimin bilgisine sahip olmalıyım. Örneğin Sabiha Gökçen bir kadın olarak hayata çok şey katmış. Bu sebeple öğrenmek istiyorum [9].</p>	<p><i>değerlendirmeye katkı sağlama</i></p> <p><i>empatik yaklaşma</i></p>
<p><b>E<sub>16</sub>:</b> Çok. Örnek olarak yazma ve konuşma derslerinde. Bazen bazı dijital öyküleri hatırlıyorum. Bazı konular hakkında konuşabilirim. O zaman hatırlıyorum bu dijital öyküler. Hem de daha hızlı hatırlayabilirim, daha kolay anlatabilirim. Bu çok çok yeni dil öğrenmek için, çok kolay oldu. Şey hala hatırlıyorum. Kuş, kuş hakkında biz metin okuduk. Zümrüdüanka. Biz video izledik, sonra metinde okuduk. Anlamak ve hatırlamak için çok kolay. Hatırlıyorum. Sebat etmek. Ben her gün sebat ediyorum. Bundan hayatımda etkileniyor. Hem konuşma dersinde, yazma dersinde daha hızlı ve kolay yazabilirim. Beş yıl sonra hala hatırlayabilirim [10].</p>	

Öğrenciler dijital öykü etkinlikleri sürecinde kazandıkları bilgi ve becerileri sonraki derslerde ve günlük hayatlarında kullanabildikleri yönünde görüşler ifade etmişlerdir. Bir başka deyişle öğrencilerin öykü etkinlikleri sürecinde kazandığı bilgi ve becerileri hayata transfer edebildikleri görülmüştür.

Öğrenciler dijital öykülerden Türk kültürü ve başka konularda bilgi kazandıklarını, çeşitli fikirler edindiklerini ifade etmişlerdir. Öğrenciler dijital öyküler yoluyla edindikleri bilgileri özellikle yazma ve konuşma derslerinde kullandıklarını ifade etmişlerdir. Yazma derslerinde kompozisyon yazarken hem içerik açısından hem de kelime kullanımı açısından dijital öykülerin katkısı olmuştur. Öğrenciler konuşma derslerinde dijital öyküler yoluyla edindikleri bilgilerin daha kolay anlatabilmelerine olanak sağladığını belirtmişlerdir.

Öğrenciler dijital öykü etkinlikleri sürecinde kazandıkları bilgi ve becerileri sonraki derslerde ve günlük hayatlarında kullanabildiklerini belirtirken önemli bir hususa işaret etmişlerdir. Günlük hayata transferde dijital öykülerin hatırlamayı kolaylaştırmasının ve empati kurmaya olanak vermesinin önemli bir etkisi olmuştur. Öğrenciler dijital öykülerden hatırlayabildikleri bilgileri konuşma, yazma derslerinde ve sınavlarda kullanmaktadır.



## BÖLÜM V

### TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

#### 5.1. Tartışma

Bu çalışmada temel olarak yabancı uyruklu öğrencilerin okuma sürecinde yaşadıkları bir sorun ele alınmıştır. Literatürde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili çeşitli sorunlar yer almaktadır (Nurlu & Kutlu, 2015; Yıldız, 2015; Yılmaz & Talas, 2015; Biçer, Çoban & Bakır, 2014; Şengül, 2014; Tüm, 2014; Durmuş, 2013; Arslan & Adem, 2010; Candaş Karababa, 2009; Açık, 2008). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma alanında da çeşitli sorunlar yaşandığı görülmektedir. Açık (2008) tarafından yürütülen çalışmada yabancı uyruklu öğrencilerin okuma sorunları olduğu ortaya çıkmıştır. Biçer, Çoban ve Bakır (2014) ise yabancı uyruklu öğrencilerin yazma, dinleme, konuşma ve dil bilgisi alanlarında sorunlar yaşamasına rağmen okuma alanında hiçbir sorun yaşamadıklarını tespit etmiştir. Özyürek (2009) Türk soylu yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenimlerinde karşılaştıkları sorunları incelediği çalışmasında, öğrencilerin temel dil becerilerinden en başarılı oldukları alanın okuma becerisi olduğunu belirtmiştir. Literatürdeki çalışmalar dikkate alındığında okuma alanında bazı sorunlara rastlandığı ancak sorunların örnekleme göre değişkenlik gösterdiği görülmektedir.

Bu çalışma yabancı uyruklu öğrencilerin okuma sürecinde yaşadıkları bir probleme çözüm üretilmesi için tasarlanmış ve yürütülmüştür. Çünkü yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma temel bir beceri olarak ele alınmaktadır (Ak Başoğul & Aksu, 2016; Hasırcı, 2016; Erdem vd., 2015; Razi & Razi, 2014; Keskin & Okur, 2013). Yabancı dil öğretiminde temel dil becerilerinin kazanım sıralaması farklıdır (Keskin & Okur, 2013), okuma diğer dil becerilerinin kazanılmasına da temel oluşturmaktadır (Erdem vd., 2015; Keskin & Okur, 2013). Bu sebeple yabancı uyruklu öğrencilerin okuma sürecinde yaşadıkları problem araştırmacı tarafından önemle dikkate alınmıştır. Çünkü öğrenciler birçok bilgi, yapı, kültür gibi unsurları okuma yoluyla öğrenirler, diğer dil becerilerinin geliştirilmesinde de okuma becerisinin doğrudan veya dolaylı katkısı bulunur.

Yabancı uyruklu öğrencilerin okuma sürecinde yaşadıkları problemin okuma öncesine ait olduğu belirlenmiştir. Okuma öğretimi, iç içe geçmiş süreçlerden oluşur. Genellikle üç süreç üzerinden ele alınır: Okuma öncesi, sırası ve sonrası. Bu süreçler okuma zincirinin halkaları olarak düşünülebilir. Eğer bir halkada sorun olursa diğerleri de bundan etkilenir ve okuma süreci sekteye uğrar. Okuma zincirinin başlangıç halkası okuma öncesidir. Okuma öncesi, okuma sürecinin akışını belirler. İyi bir başlangıç kuşkusuz okuma sürecinin de iyi geçmesini etkiler. Başka bir deyişle okuma öncesinin nitelikli olması, okuma sırası ve sonrasının da nitelikli olmasına kapı aralar.

Yabancı uyruklu öğrencilerin okuma öncesinde yaşadıkları problemin arka plan bilgisi eksikliğine dayandığı tespit edilmiş ve araştırmada arka plan bilgisi üzerine odaklanılmıştır. Çünkü okuma öncesinde arka plan bilgisi önemli bir faktördür. Literatürde yer alan çalışmalar bu görüşü destekler niteliktedir. Bilikozen ve Akyel (2014), McNeil (2011), Huang (2009), Harvey ve Goudvis (2007), Kendeou, Rapp ve van den Broek (2003) ve Hirsch (2003) okuduğunu anlama üzerinde arka plan bilgisinin etkisi bulunduğunu belirtmektedir. Arka plan bilgisi yerine bazı kaynaklarda ön bilgi kavramının kullanıldığı da görülmektedir. Çünkü arka plan bilgisi ve ön bilgi kavramlarının, literatürde genellikle birbirinin yerine kullanıldığı ifade edilmektedir (Alfaki & Siddiek, 2013; Campbell & Campbell, 2008). “Genellikle araştırmacılar ve teorisyenler tarafından bir insanın bir konu hakkında önceden neler bildiği, arka plan bilgisi olarak atfedilmektedir” (Marzano, 2004, s. 1).

Arka plan bilgisi, öğrencilerin okuma sürecine katkısı olarak değerlendirilebilir. Çünkü “metinler okuyucuların katkısı olmadan anlaşılabilir” (Elbro & Buch-Iversen, 2013, s. 435). “Bir metinden çıkarılacak anlam sadece basılı sayfada yer almaz. Okuyucunun zihnindeki bilgiler de önemlidir” (Keskin & Okur, 2013, s. 293). Okuma öncesinde öğrencilerin sahip oldukları bilgilerinin harekete geçirilmesi gerekir. Akyol (2010) ve Razı (2008) da okuma sürecinde öğrencilerin bildiklerini kullanmaları gerektiğini ifade etmektedir. Çünkü “ön bilgiler, öğrencilerin bildikleri ile okudukları arasında ilişki kurmasını sağlar” (Alfaki & Siddiek, 2013, s. 43). Metinden çeşitli çıkarımlar yapmalarına fırsat verir (Neuman, Kaefer & Pinkham, 2014; Chou, 2011). Okuyucuların sahip oldukları bilgilerin niceliği ve niteliği metni anlamalarında rol oynar (Kendeou, Rapp & van den Broek, 2003). “Basitçe söylemek gerekirse bir konu hakkında ne kadar

çok bilgiye sahip olunursa bir metni okumak, anlamak ve ondan bilgi elde etmek daha kolaylaşır” (Neuman, Kaefer & Pinkham, 2014, s. 145).

Öğrencilerin özellikle kültürel konularda arka plan bilgilerinin olmadığı veya yetersiz bulunduğu tespit edilmiştir. Farklı çalışmalarda da öğrencilerin Türk kültürüne yönelik bilgi ve yaşantı eksiklikleri tespit edilmiştir. Çelik (2014), Türkiye’ye gelen yabancı uyruklu öğrencilerin Türk kültürü ile ilgili şifahi bilgilere, Türkiye hakkında ise sağlıklı bilgilere sahip olduklarını aktarmıştır. Derman (2010), yabancı uyruklu öğrencilerin Türk kültürünü yeterince tanımadıklarını tespit etmiştir. Oysa “konu ile ilgili kültürel arka plan bilgisi okuma anlamayı etkilemektedir” (Johnson, 1982, s. 503). Öğrencilere seçilen metinlerle ilgili dijital öyküler hazırlanmış ve bu yolla arka plan bilgisi oluşturulması çalışılmıştır. Çünkü Neuman, Kaefer ve Pinkham’a (2014) göre arka plan bilgisinin inşa edilmesinde çoklu ortam kullanılabilir. Huang (2009) da arka plan bilgisinin sağlanmasında video ve slayt gösterisi gibi çoklu ortamların kullanılabileceğini aktarmaktadır. Dijital öyküler de farklı medya unsurlarını içeren çoklu ortam araçları olduğu için tercih edilmiştir. Ayrıca dijital öykülerin öğrencilerin ilgisine ve ihtiyaçlarına cevap verebilecek nitelikte olması da önemli bir etkidir. Çünkü Derman (2010) tarafından yürütülen çalışmada yabancı uyruklu öğrenciler, görsel ve işitsel materyallerin azlığını eleştirmiş ve günümüz teknolojilerinin yeterince kullanılmadığını belirtmişlerdir.

Bu çalışmada kullanılan dijital öyküler araştırmacı öğretmen tarafından tasarlanmıştır. Çünkü günümüz yabancı dil öğretimi anlayışında öğretmenlere dersleriyle ilgili hareket alanı sağlanmıştır. “Yöntemin gerektirdiklerini doğrudan uygulayan öğretmenin yerini, gereksinimlere ve koşullara göre teknikler ve stratejiler üretebilen, araç geliştirebilen öğretmen almıştır” (Peçenek, 2005, s. 87). Bu çalışmada dijital öyküler birer materyal olarak kullanılmıştır. Çünkü “materyaller, yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde, öğretimi-öğrenimi destekleyici bir unsur olarak öne çıkmaktadır” (Duman, 2013, s. 2). Dijital öyküler çalışmada bir öğrenim aracı olarak değil bir öğretim aracı olarak yer almıştır. Çıralı Sarıca ve Koçak Usluel (2016), Tatlı ve Bayramoğlu (2015), Gregori-Signes (2014), Kobayashi (2012), Yang ve Wu (2012), Sadik (2008), Hathorn (2005), Kajder (2004) tarafından yürütülen çalışmalarda dijital öykülerin genellikle öğrenciler tarafından geliştirildiği ve öğrenime dönük olarak kullanıldığı görülmüştür. Ancak Aitkuzhinova-Arslan, Gün ve Üstünel (2016), Ciğerci (2015), Verdugo ve Belmonte (2007) tarafından yapılan çalışmalarda ise bir öğretim aracı olarak kullanıldığı tespit

edilmiştir. Nakagawa (2004) Japon halk öykülerinin öğretiminde, Alrutz (2013) ise tiyatro alanında dijital öykülemeyi yine bir araç olarak kullanmıştır. Robin (2006) de eğitimcilerin dijital öyküleri bir materyal olarak kullanabilecekleri görüşünü paylaşmaktadır. Balaman (2016) öğrencilerle gerçekleştirdiği görüşmeler sonucunda dijital öykülerin bir materyal olarak kullanılabilirliğini tespit etmiştir. Tatlı ve Aksoy (2015), dijital öykülemenin yabancı dil öğretiminde okuma derslerinde de uygulanmasını önermiştir. Literatürde yer alan çalışmalardaki bilgi ve öneriler dikkate alındığında, dijital öykülemenin yabancı dil olarak Türkçe okuma öğretiminde bir materyal olarak kullanılmasının mümkün olduğu ortaya çıkmaktadır.

Bir öğretim materyali olarak kullanılan dijital öyküler yoluyla öğrenciler, metne hazırlık sürecinde bazı bilgiler kazanmış veya sahip oldukları bilgileri zenginleştirmişlerdir. Öğrencilerin metne yönelik hazırbulunuşluklarını artırmıştır. Dijital öykülerin öğrencilerin bilişsel giriş özelliklerine olumlu yansımalarının olduğu görülmüştür. Dijital öyküler, öğrencilerin zihinlerinde şema oluşturmalarını veya var olan şemalarında değişiklik yapmalarını olanaklı kılmıştır. Öğrencilerin metinlerle ilgili bilgi kazandıkları veya var olan bilgilerini zenginleştirdikleri hem dokümanlar hem de görüşmeler yoluyla tespit edilmiştir. Literatürdeki çalışmalarda da dijital öykülerin bilgi kazandırma ve kullanımında elverişli bir araç olduğu ön plana çıkmaktadır. Di Blas ve Paolini (2013) dijital öykülerin bilgi seviyesini artırdığını, Karakoyun (2014) öğrencilere içerik bilgisi kazandırdığını ve Ciğerci (2015) Türkçe dersinde dijital öykülerin öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirdiğini aktarmaktadır.

Dijital öykülerin metne hazırlık sürecinde öğrencilerin duyuşsal özelliklerini harekete geçirdiği görülmüştür. Dijital öykülerin öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini çektiği, onları meraklandırdığı ve güdülediği tespit edilmiştir. Buradan hareketle dijital öykülerin öğrencilerin duyuşsal giriş özelliklerine olumlu katkılar sağladığı gözlenmiştir. Literatürdeki çalışmalarda da benzer duruma rastlanmaktadır. Sınıflarında dijital öykülemeyi kullanan öğretmenler, öğrencilerin motivasyon ve ilgilerinin arttığını ifade etmişlerdir (Dogan, 2007). Bumgarner (2012) tarafından yürütülen çalışmada öğretmen adayları, dijital öykülemenin öğrencilerin ilgilerini çektiğini ve canlı tuttuğunu dile getirmişlerdir. Smeda (2014), dijital öykülemenin öğrencilerin ilgisini çekme potansiyeline sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ciğerci (2015), Yamaç (2015), Kilic (2014), Sever (2014), Beckmann Wells (2013), Demirer (2013), Di Blas ve Paolini

(2013), Kahraman (2013), Yoon (2013), Hung, Hwang ve Huang (2012), Yang ve Wu (2012), Yüksel (2011), Hull ve Katz (2006), Kelleher (2006) ve Hathorn (2005) tarafından farklı örneklerde ve şekillerde gerçekleştirilen çalışmalarda da dijital öykülerin öğrencilerin motivasyonlarını etkilediği görülmüştür.

Dijital öykülerin okuma dersine katkılarından biri de görselleştirmedir. Görseller öğrenmeyi kolaylaştıran bir unsurdur. Öğrenciler görseller yoluyla metni daha kolay anlamlandırabilmiştir. Aynı zamanda görseller öğrencilerin kendi imgelerini oluşturmalarına zemin hazırlamıştır. Öğrenciler görseller yoluyla kendi anlamlarını inşa ederek bilgileri kolaylıkla hatırlayabilmiş ve bellekte daha uzun tutabilmişlerdir. Burmark'a (2004) göre de görsellerle zenginleştirilmiş öğretim daha kolay ve hızlı öğrenmeyi olanaklı kılarken bilgiyi de daha uzun süre muhafaza etmeyi sağlar. Gordon (2011) tarafından yürütülen çalışmada da bir araç olarak dijital öykülemenin, öğrencilerin öğrenmesini görselleştiren yeni bir yol olduğu tespit edilmiştir.

Dijital öykülerin okuma dersine katkılarından biri de öğrencilere metnin ana fikrini düşündürmesidir. Öğrenciler açısından dijital öyküler, bir nevi metnin özetidir. Dijital öyküler öğrencilere metnin ana hatlarıyla ilgili çeşitli bilgiler sağlamıştır. Çalışmada dijital öyküler yoluyla metnin özetinin çıkarılabileceği ifade edilmiştir. Dijital öykülerin özet görevi görmesi, ilgili literatürde de bahsedilen bir işlevdir. Robin (2006; 2008a), öğretmenler tarafından oluşturulan dijital öykülerin özetleme için kullanılabileceğini belirtmektedir.

Dijital öyküler okuma dersinde öğrencilerin okuma-anlama becerilerinin gelişmesine katkıda bulunmuştur. Öğrenciler dijital öykülerin okuma-anlamayı kolaylaştırdığını ve hızlandırdığını ifade etmişlerdir. Bu bulgu alanda yer alan çalışmaların bulgularıyla örtüşmektedir. Dijital öyküler, öğrencilerin okuma becerisinin gelişmesine yardımcı olmaktadır (Yılmaz vd., 2017; Morgan, 2014; Tobin, 2012; Royer & Richards, 2008). Yoon (2013), dijital öykülemenin öğrencilerin okuma becerilerinin gelişiminde olumlu etkisinin bulunduğunu tespit etmiştir. Sadik (2008) tarafından yürütülen çalışmadaki öğretmenler, dijital öykülemenin öğrencilerin konuları anlama düzeylerini artırdığını belirtmişlerdir. Kahraman (2013) fizik derslerinde dijital öykü kullanımının da öğrencilerin anlamalarını kolaylaştırdığını tespit etmiştir. Yüksel, Robin ve McNeil (2011) daha genel bir değerlendirme yaparak öğretmenlerin sınıfta dijital öykü kullanımının öğrencilerin dil becerilerini olumlu etkileyeceği görüşünü paylaşmışlardır.

Dijital öyküler öğrencilerin sadece okuma boyutunda kalmasını engelleyerek okumanın da ötesine geçmelerini sağlamıştır (Baki, 2015). Dijital öykülerin sınıf ortamına ve derse farklı bir boyut getirdiği görülmüştür. Sınıfın iklimine ve derse olumlu katkılar yapmıştır. Okuma derslerinin etkililiğini artırmıştır. Zengin bir öğrenme ortamı oluşturmuş ve dersleri ilgi çekici kılmıştır. Bu bulgular literatürde yer alan bulgularla örtüşmektedir. Dijital öykülerin sınıftaki öğrenme ortamını zenginleştirdiği (Sadık, 2008), dersi eğlenceli, ilgi çekici ve zevkli hale getirdiği (Kahraman, 2013), öğrencilerin dijital öykülemeyi eğlenceli buldukları (Tatlı & Aksoy, 2015) tespit edilmiştir. Reinders (2011) de kendi deneyimlerine dayalı olarak dijital öykülemenin eğlenceli bir etkinlik olduğunu belirtmektedir.

Dijital öyküler genel olarak okuma dersine olumlu katkılar sağlamıştır. Kahraman (2013) da çalışmasında benzer bir sonuca ulaşmış ve dijital öykülerin dersin işlenişine olumlu katkılar sağladığını belirtmiştir. Dijital öykülerin derslerde kullanımı konusunda öğrencilerin olumlu görüşlere sahip olduğu görülmüştür. Bu bulgu, literatürdeki bazı çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Yürük (2015), hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin dijital öykülerin değerler eğitimi ve diğer derslerde kullanımına yönelik olumlu görüşlerinin yüksek seviyede olduğunu aktarmaktadır.

Genel olarak değerlendirildiğinde yabancı dil olarak Türkçe derslerine entegre edilen dijital öykülerin, okuma becerisinin öğretiminde yararlanılabilecek faydalı bir araç olduğu ortaya çıkmıştır. Bu düşüncenin literatürdeki farklı konularda yapılan çalışmalarda da dile getirildiği görülmektedir. Castañeda (2013) dijital öykülemenin bir araç olarak yabancı dil sınıflarında amaçlara ulaşmaya hizmet edebileceğini ileri sürmüştür. Sever (2014) de dil öğretimine dijital öykülemenin entegre edilmesinin etkili sonuçlar sağlayacağı düşüncesine sahiptir. Özer (2016) ulaştığı sonuçlara göre dijital öykülemenin kelime öğretiminde değerli ve etkili bir yaklaşım olabileceğini ifade etmiştir. Kocaman-Karoglu (2014) da dijital öykülemenin öğretmen adayları tarafından değerli olarak algılandığını belirtmektedir.

## 5.2. Sonuç

Bu çalışmada yabancı uyruklu öğrencilerin okuma sürecinde birtakım problemler yaşadıkları görülmüştür. Okuma süreci dikkate alındığında öğrencilerin okuma öncesinde

yaşadıkları bir probleme odaklanılmış ve bu problemin arka plan bilgisi eksikliğinden kaynaklandığı gözlemlenmiştir.

Problem durumuna çözüm üretebilmek için araştırmacı tarafından eylem planı tasarlanmıştır. Eylem planı çerçevesinde öğrencilerin arka plan bilgisi eksikliği üzerine odaklanması netleştirilmiştir. Eylem sürecinde öğrencilerin arka plan bilgisi eksikliği her metin sürecinde tekrar tespit edilmiştir. Öğrencilerin “İhsan Oktay Anar’ın Son Kitabı Çıktı” metninde Türk edebiyatı ve yazarları, “Sudaki Resimler” metninde geleneksel Türk sanatları, “Gezelim, Görelim!” metninde Türkiye ve coğrafyası, “Sabiha Gökçen” metninde Türk meşhurları, “Yunus Emre’ye Mektup” metninde Türk edebiyatı, tasavvuf ve Türk meşhurları, “Zümrüdüanka Kuşu” metninde dünya edebiyatı ve efsane, “Tuz Masalı” metninde Türk edebiyatı ve masal, “Narkissos ya da Nergis” dünya edebiyatı ve mitoloji hakkında genel olarak yeterli bilgilere sahip olmadıkları belirlenmiştir. Buradan hareketle öğrencilerin Türkiye ve Türk kültürü gibi belirli konularda arka plan bilgilerinin yeterli seviyede olmadığı görülmüştür.

Öğrencilerin bilgi eksikliğini gidermek üzere metin odaklı dijital öyküler hazırlanmıştır. Okuma öncesi etkinlikler çerçevesinde öğrencilere dijital öyküler izlettirilmiştir. Öğrenciler dijital öyküler yoluyla ilgili metinlere yönelik çeşitli kazanımlar elde etmişlerdir. Öğrenciler dijital öykülerin işlevleri, metnin unsurlarını içermesi, etkin anlama unsurlarını barındırması, etkili anlamlandırmayı sağlaması, öğrenme sürecinin verimliliğini artırması, öğretim sürecinde dijital öykülerin fark oluşturması ve gerçek yaşam becerilerine aktarılması çerçevesinde dijital öykülere yönelik olumlu düşüncelerini aktarmışlardır. Öğrenciler dijital öykülerin metni açıkladığını, metnin bir nevi özetini sunduğunu, ana fikri yansıttığını ve metinle ilgili çeşitli bilgiler verdiğini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin edindikleri bilgileri metin sürecinde okuma sırası ve sonrasında kullanabildikleri belirlenmiştir. Bu yolla öğrencilerin daha kolay ve hızlı anladıkları tespit edilmiştir. Bu süreç dijital öykülerin materyal olarak okuma öncesi etkinliklerde kullanımının, arka plan bilgisinin inşası için öğrencilere bilgi kazandırdığını göstermiştir. Dijital öykülerin arka plan bilgisi için elverişli bir ortam oluşturduğu ortaya çıkmıştır. Hem dokümanlardan hem de öğrenci görüşlerinden elde edilen veriler çerçevesinde okuma öncesi etkinliklerde dijital öykü kullanımının yabancı uyruklu öğrencilerin arka plan bilgilerini oluşturması ve geliştirmesi ekseninde okuma-anlama sürecine olumlu katkıları olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Dijital öykülerin okuma sürecine farklı katkılarının olduğu gözlemlenmiştir. Dijital öyküler okuma öncesi süreçte öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini metne çekmiştir. Öğrencileri meraklandırarak metne yönelik güdülenmelerini sağlamıştır. Öğrencilerde metne yönelik farkındalık oluşturduğu da görülmüştür. Dijital öykülerin materyal olarak kullanımının, öğrencileri etkileme potansiyeline sahip olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilere metinle ilgili bir bakış açısı kazandırmıştır. Dijital öykülerin okuma öncesinde sadece bilişsel değil duyuşsal olarak da önemli katkılar sağladığı görülmüştür. Dijital öyküler hem bilişsel hem de duyuşsal açıdan öğrencilerin hazırbulunuşluklarını artırmıştır.

Dijital öykülerin okuma derslerine farklı yansımaları da olmuştur. Zengin bir öğrenme ortamı oluşturarak dersin etkililiğini artırmıştır. Okuma öncesi süreçte dersi görselleştirerek öğrencilerin hatırlamalarını kolaylaştırmıştır. Öğrencilerin dijital öyküler vasıtasıyla parça bütün ilişkisi kurabildikleri ve sorulara özgün cevaplar üretebildikleri de tespit edilmiştir.

### 5.3. Öneriler

Aşağıda eğitim-öğretim sürecine, araştırmacılara ve öğretmenlere yönelik birtakım önerilere yer verilmektedir. Bundan sonraki çalışmalarda ve uygulamalarda daha iyi sonuçlar elde edilebilmesi için aşağıda sıralanan bazı öneriler dikkate alınabilir.

- Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde, okuma öncesinde metinle ilgili arka plan bilgisini oluşturmak veya geliştirmek için dijital öykülerden yararlanılabilir.
- Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde, okuma öncesi etkinliklerin öğrencilere katkısını artırmak amacıyla dijital öyküler kullanılabilir.
- Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde, dijital öykülerin okuma öncesine etkisini sayısal olarak tespit edebilmek için deneysel çalışmalar yürütülebilir.
- Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sadece okuma sürecinde değil, diğer dil becerilerinin öğretiminde de dijital öyküler kullanılabilir. Literatürdeki çalışmalardan hareketle özellikle yazma öğretiminde dijital öykülerin etkin bir şekilde kullanılması önerilmektedir.
- Bu çalışma, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dijital öyküleri ele alan ilk çalışmalardandır. Bu sebeple alandaki araştırmacıların dijital öykülerle ilgili



çalışmalar yürütmeleri ve bu hususta cesaretlendirilmeleri tavsiye edilmektedir.

- Hem yüksek lisans ve doktora tezi düzeyinde hem de normal araştırma faaliyetleri çerçevesinde çalışmaların üretilebilmesi için rehberlik edilmesi önerilmektedir.
- Dijital öyküleri sınıflarında kullanmak isteyen araştırmacılar ve öğretmenlerin kurumun ve sınıflarının teknolojik alt yapısını kontrol etmeleri önerilmektedir. Eğer bir sorun tespit edilirse uygulama öncesinde giderilmelidir.
- Dijital öykülerin dil eğitimine etkisini daha ayrıntılı tespit edebilmek için alandaki boşluklar dikkate alınarak çalışmaların tasarlanması önerilmektedir.
- Bu çalışma, eylem araştırması olarak tasarlanıp yürütüldüğü için sınıflarında farklı sorunlar yaşayan öğretmenlere problemlerin çözümü için sistematik bir yol gösterebilir. Öğretmenlerin bu çalışmadaki eylem adımlarını dikkate alarak sınıflarındaki sorunları çözmeyi denemeleri önerilmektedir.

## KAYNAKÇA

- Açık, F. (2008). *Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretilirken karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri*. 1. Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu’nda sunulan bildiri, Doğu Akdeniz Üniversitesi, Gazimağusa. [http://turkoloji.cu.edu.tr/pdf/fatma\\_acik\\_yabancilara\\_turkce\\_ogretimi.pdf](http://turkoloji.cu.edu.tr/pdf/fatma_acik_yabancilara_turkce_ogretimi.pdf) adresinden elde edilmiştir.
- Afrilyasanti, R., & Basthomi, Y. (2011). Digital storytelling: A case study on the teaching of speaking to Indonesian EFL students. *Language in India*, 11(2), 81-91. Retrieved from <http://www.languageinindia.com/feb2011/ridastorytellingfinal.pdf>
- Aitkuzhinova-Arslan, A., Gün, S., & Üstünel, E. (2016). Teaching vocabulary to Turkish young learners in semantically related and semantically unrelated sets by using digital storytelling. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 12(1), 42-54. Retrieved from ERIC database. (EJ1105170)
- Ak Başoğul, D., & Aksu, C. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe okuma öğretimi ve örnek ders malzemeleri. F. Yıldırım ve B. Tüfekçioğlu, (Eds.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi: Kuramlar, Yöntemler, Beceriler, Uygulamalar* içinde (ss. 79-114). Ankara: Pegem Akademi.
- Aktaş, Ş., & Gündüz, O. (2005). *Yazılı ve sözlü anlatım* (7. bs.). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Akyıldız Sarıbaş, İ., & Kuzgun, M. (2014, Haziran). *Tarih eğitiminin sorunlarına çözüm arayışında dijital hikâye anlatımı*. 3. Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu’nda sunulan bildiri, Sakarya Üniversitesi, Sakarya. [https://prezi.com/y6eae-wuku96\\_/tarih-egitiminin-sorunlarna-cozum-araysnda-dijital-hikaye/](https://prezi.com/y6eae-wuku96_/tarih-egitiminin-sorunlarna-cozum-araysnda-dijital-hikaye/) adresinden edinilmiştir.
- Akyol, H. (2010). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri* (3. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Alexander, B. (2011). *The new digital storytelling: Creating narratives with new media*. Santa Barbara, CA: Praeger.
- Alfaki, I. M., & Siddiek, A. G. (2013). The role of background knowledge in enhancing reading comprehension. *World Journal of English Language*, 3(4), 42-66. doi:10.5430/wjel.v3n4p42

- Alrutz, M. (2013). Sites of possibility: Applied theatre and digital storytelling with youth. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 18(1), 44-57. doi:10.1080/13569783.2012.756169
- Altınışik, D., & Şen, H. (2016, Mayıs). *Eğitimde dijital öykülerin kullanımı*. I. Ulusal Biyoloji Eğitimi Kongresi'nde sunulan bildiri, Gazi Üniversitesi, Ankara. <http://www.ubek2016.gazi.edu.tr/ozetler.html> adresinden edinilmiştir.
- Altrichter, H., & Holly, M. L. (2005). Research diaries. In B. Somekh and C. Lewin (Eds.), *Research methods in the social sciences*, (pp. 24-32). London: Sage.
- Arslan, M., & Adem, E. (2010). Yabancılara Türkçe öğretiminde görsel ve işitsel araçların etkin kullanımı. *Dil Dergisi*, 147, 63-86.
- Ayvaz Tunç, Ö. (2016). *Dijital teknolojiler bağlamında dijital öyküleme yaklaşımının güzel sanatlar eğitimine entegrasyonu*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Ayvaz Tunç, Ö., & Karadağ, E. (2013). Postmodernlerden oluşturmacılığa dijital öyküleme. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 310-315.
- Azizah, C. N., Mutalib, A. A., Aziz, N., & Bakar, R. M. A. (2011). Multiple intelligence ensures usability of digital storytelling for preschool children. *International Journal on Advanced Science, Engineering and Information Technology*, 1(2), 117-123. doi:10.18517/ijaseit.1.2.27
- Bahadır, H., Tüfekçi, A., & Çakır, H. (2017, May). *Dijital hikâye anlatımı araştırmalarında eğitsel çıktılar*. Paper presented at ICITS 2017 Annual Symposium, Malatya, Turkey. Abstract retrieved from <http://icits2017.inonu.edu.tr/papers/ICITS2017-AbstractBook-Updated25Oct2017.pdf>
- Baki, Y. (2015). *Dijital öykülerin altıncı sınıf öğrencilerinin yazma sürecine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Baki, Y., & Feyzioğlu, N. (2017). Dijital öykülerin 6. sınıf öğrencilerinin öykü yazma becerilerine etkisi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9(3), 686-704. doi: 10.15345/iojes.2017.03.009

- Balaman, F. (2016). Dijital öyküleme yönteminin öğrencilerin öğretim teknolojilerine yönelik tutumlarına etkisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 6(2), 147-168. doi: 10.14527/pegegog.2016.009
- Balaman Uçar, S. (2016). *Dijital öykülemenin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma becerilerine olan etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Banaszewski, M. T. (2005). *Digital storytelling: Supporting digital literacy in grades 4-12* (Unpublished master's thesis). Georgia Institute of Technology, Atlanta. Retrieved from [http://techszewski.blogs.com/techszewski/files/TBanaszewski\\_DS\\_thesis.pdf](http://techszewski.blogs.com/techszewski/files/TBanaszewski_DS_thesis.pdf)
- 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 & Teacher Education International Conference 2006* (pp. 647-654). Chesapeake, VA: AACE. Retrieved from <http://electronicportfolios.com/portfolios/SITEStorytelling2006.pdf>
- Baş, T., & Akturan, U. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri* (2. bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Beckmann Wells, P. (2013). *Examining the use of online storytelling as a motivation for young learners to practice narrative skills* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses Global. (UMI Number: 3598162)
- Benmayor, R. (2008). Digital storytelling as a signature pedagogy for the new humanities. *Arts and Humanities in Higher Education*, 7(2), 188-204. Retrieved from ERIC database. (EJ821238)
- Berg, B. L., & Lune, H. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Çev. ed.: H. Aydın). Konya: Eğitim Kitabevi.
- Biçer, N., Çoban, İ., & Bakır, S. (2014). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin karşılaştığı sorunlar: Atatürk Üniversitesi örneği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(29), 125-135.
- Biesta, G. J. J., & Burbules, N. C. (2003). *Pragmatism and educational research*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

- Bilikozen, N., & Akyel, A. (2014). EFL Reading comprehension, individual differences and text difficulty. *Reading Matrix*, 14(2), 263-296. Retrieved from ERIC database. (EJ1046909)
- Bozdoğan, D. (2012). Content analysis of ELT students' digital stories for young learners. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 6(2), 126-136. Retrieved from [http://www.novitasroyal.org/Vol\\_6\\_2/bozdogan.pdf](http://www.novitasroyal.org/Vol_6_2/bozdogan.pdf)
- Brenner, K. (2014). Digital stories: A 21st-century communication tool for the English language classroom. *English Teaching Forum*, 52(1), 22-29. Retrieved from ERIC database. (EJ1029170)
- Bull, G., & Kajder, S. (2004). Digital storytelling in the language arts classroom. *Learning & Leading with Technology*, 32(4), 46-49. Retrieved from ERIC database. (EJ697294)
- Bumgarner, B. L. (2012). *Digital storytelling in writing: A case study of student teacher attitudes toward teaching with technology* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses Global. (UMI Number: 3533990)
- Burmark, L. (2004). Visual presentations that prompt, flash & transform. *Media & Methods*, 40(6), 4.
- Burns, A. (2010). *Doing action research in English language teaching: A guide for practitioners*. Abingdon, OX: Routledge.
- Bülbül, F. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kavram haritalarının okuduğunu anlama becerisine etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(31), 187-201.
- Büyükcengiz, M. (2017). *Dijital öyküleme metodunun ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersi akademik başarı, bilimsel süreç becerileri ve derse yönelik tutumlarına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Campbell, L., & Campbell, B. (2008). *Mindful learning: 101 proven strategies for student and teacher success* [Google Books version]. Retrieved from <https://books.google.com.tr/books?id=w0pOAwAAQBAJ&pg=PT26&lpg=PT26&dq=Beginning+With+What+Students+Know&source=bl&ots=iLV1AjwuIu>

&sig=QREQNO8QdJCYtExxx\_RAnxueOow&hl=tr&sa=X&ved=0ahUKEwjU5cDf2JHOAhXMkCwKHUfABmwQ6AEIMTAD#v=onepage&q=Beginning%20With%20What%20Students%20Know&f=false

- Candaş Karababa, Z. C. (2009). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ve karşılaşılan sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 265-277.
- Castañeda, M. E. (2013). "I am proud that I did it and it's a piece of me": Digital storytelling in the foreign language classroom. *CALICO Journal*, 30(1), 44-62. Retrieved from ERIC database. (EJ1003872)
- Cevizci, A. (2010). *Eğitim sözlüğü*. İstanbul: Say Yayınları.
- Ceylan, B., & Kabakçı Yurdakul, I. (2016, May). *Öğretmen adaylarının dijital öyküleme çalışmalarındaki tercihlerinin betimlenmesi*. Paper presented at ICITS 2016 Annual Symposium, Rize, Turkey. Abstract retrieved from <https://erdogan.edu.tr/icits2016/uploads/program.pdf>
- Ceylan, B., & Birinci, G. (2013). Teknopedagojik eğitimde çoklu ortam uygulamaları. I. Kabakçı Yurdakul (Ed.), *Teknopedagojik eğitime dayalı öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı* içinde (ss. 129-159). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cherryholmes, C. H. (1992). Notes on pragmatism and scientific realism. *Educational Researcher*, 21(6), 13-17. doi: 10.3102/0013189X021006013
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz* (Çev. ed.: A. Aypay). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Christians, C. G. (2005). Ethics and politics in qualitative research. In N. K. Denzin and Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (3<sup>rd</sup> ed., pp. 139–164). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Chou, P. T. M. (2011). The effects of vocabulary knowledge and background knowledge on reading comprehension of Taiwanese EFL students. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 8(1), 108-115.
- Chung, S. K. (2007). Art education technology: Digital storytelling. *Art Education*, 60(2), 17-22. doi: 10.2307/27696201

- Ciğerci, F. M. (2015). *İlkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde dinleme becerilerinin geliştirilmesinde dijital hikâyelerin kullanılması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2014). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi* (Çev. eds.: Y. Dede ve S. B. Demir). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2013a). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (Çev. ed.: S. B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- Creswell, J. W. (2013b). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (Çev. eds.: M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4<sup>th</sup> ed.). Boston, MA: Pearson Education.
- Czarnecki, K. (2009). How digital storytelling builds 21<sup>st</sup> century skills. *Library Technology Reports*, 45(7), 15-19.
- Çelik, H. (2014). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin Türkiye’de kültüre ve dine ait algıları. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, 1, 41-52.
- Çıralı, H. (2014). *Dijital hikâye anlatımının görsel bellek ve yazma becerisi üzerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Çıralı Sarıca, H., & Koçak Usluel, Y. (2016). Eğitsel bağlamda dijital hikâye anlatımı: Bir rubrik geliştirme çalışması. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 6(2), 65-84. doi: 10.17943/etku.12600
- Çıralı Sarıca, H., & Koçak Usluel, Y. (2016). The effect of digital storytelling on visual memory and writing skills. *Computers & Education*, 94, 298-309. doi:10.1016/j.compedu.2015.11.016
- Çıralı, H., & Koçak Usluel, Y. (2014, May). *Dijital hikâye anlatımının öğrencilerin yazma becerisini geliştirmedeki etkisi*. Paper presented at 2<sup>nd</sup> International Instructional Technologies & Teacher Education Symposium, Afyonkarahisar, Turkey. Abstract retrieved from [http://ittes2014.org/uploads/ITTES\\_Abstract\\_Proceedings.pdf](http://ittes2014.org/uploads/ITTES_Abstract_Proceedings.pdf)

- Çıralı Sarıca, H., Tekeli, P., & Koçak Usluel, Y. (2017, May). *Eğitsel bağlamda dijital hikâye anlatımı konusunda Türkiye’de yapılmış araştırmalara ilişkin bir içerik analizi çalışması*. Paper presented at ICITS 2017 Annual Symposium, Malatya, Turkey. Abstract retrieved from <http://icits2017.inonu.edu.tr/papers/ICITS2017-Abstract Book-Updated25Oct2017.pdf>
- Çıralı Sarıca, H., & Usluel, Y. (2016, October). *Topluma hizmet uygulamaları ve dijital hikâye anlatımı*. Paper presented at 4<sup>th</sup> International Instructional Technologies & Teacher Education Symposium, Elazığ, Turkey. Abstract retrieved from <http://www.ittes2016.org/up/belge/37/ittes2016-abstractproceedings-2017-june.pdf>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (4<sup>th</sup> ed., pp. 1-19). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Demirel, Ö. (2011). *Yabancı dil öğretimi* (6. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Demirer, V. (2013). *İlköğretimde e-öyküleme kullanımı ve etkileri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Derman, S. (2010). Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğreniminde karşılaştıkları sorunlar. *Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 29, 227-247.
- Di Blas, N., & Paolini, P. (2013). Beyond the school's boundaries: PoliCultura, a large-scale digital storytelling initiative. *Educational Technology & Society*, 16(1), 15-27.
- Dogan, B. (2007). *Implementation of digital storytelling in the classroom by teachers trained in a digital storytelling workshop* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses Global. (UMI Number: 3272583)
- Dogan, B., & Robin, B. (2008). Implementation of digital storytelling in the classroom by teachers trained in a digital storytelling workshop. In K. McFerrin, R. Weber, R. Carlsen, & D. A. Willis (Eds.), *Proceedings of Society for Information*



*Technology and Teacher Education International Conference 2008* (pp. 902-907).  
Chesapeake, VA: AACE.

Doğan, N. (2003). Pragmatizmin felsefi temelleri. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20, 83-93.

Donmuş, V., & Akpunar, B. (2017, May). *Dijital öyküleme etkinliklerinin öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine etkisinin incelenmesi*. Paper presented at ICITS 2017 Annual Symposium, Malatya, Turkey. Abstract retrieved from <http://icits2017.inonu.edu.tr/papers/ICITS2017-AbstractBook-Updated25Oct2017.pdf>

Donmuş, V., & Aygan, M. B. (2016, October). *Öğretmen adayları tarafından geliştirilen dijital öykülerin değerlendirilmesi çalışması*. Paper presented at 4<sup>th</sup> International Instructional Technologies & Teacher Education Symposium, Elazığ, Turkey. Abstract retrieved from <http://www.ittes2016.org/up/belge/37/ittes2016-abstract-proceedings-2017-june.pdf>

Duman, B., & Göcen, G. (2015). The effect of the digital storytelling method on pre-service teachers' creative writing skills. *Anthropologist*, 20(1,2), 215-222.

Duman, B., & Göçen, G. (2014). Dijital öyküleme yönteminin öğretmen adaylarının yaratıcı yazma becerilerine etkisi. *EJER Congress 2014 Bildiri Özetleri* içinde (ss. 779-780). Ankara: Anı Yayıncılık.

Duman, G. B. (2013) Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde materyal geliştirme ve materyallerin etkin kullanımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(2), 1-8.

Dupain, M., & Maguire, L. (2005). *Digital story book projects 101: How to create and implement digital storytelling into your curriculum*. Paper presented at the 21st Annual Conference on Distance Teaching and Learning. Retrieved from [http://www.uwex.edu/disted/conference/Resource\\_library/proceedings/05\\_2012.pdf](http://www.uwex.edu/disted/conference/Resource_library/proceedings/05_2012.pdf)

Durmuş, M. (2013). Türkçenin yabancılar öğretilmesi: Sorunlar, çözüm önerileri ve yabancılar Türkçe öğretilmesinin geleceğiyle ilgili görüşler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretilmesi Özel Sayısı*, 6(11), 207-228.

- Elbro, C., & Buch-Iversen, I. (2013) Activation of background knowledge for inference making: effects on reading comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 17(6), 435-452. doi: 10.1080/10888438.2013.774005
- Er, O., Biçer, N., & Bozkırlı, K. Ç. (2012). Yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların ilgili alan yazını ışığında değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(2), 51-69.
- Erdem, M. D., Gün, M., Şengül, M., & Şimşek, R. (2015). Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan okuma metinlerinin öğretim elemanlarınca Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni ve işlevsel metin özellikleri kapsamında değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 10(3), 455-476. doi: 10.7827/TurkishStudies.8020
- Ergül Sönmez, E., & Urfalı Dadandı, P. (2015, September). *Dijital öyküleme uygulamalarının ortaokul öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerine ve yazma öz-yeterlik algılarına etkisi*. Paper presented at 3<sup>rd</sup> International Instructional Technologies & Teacher Education Symposium, Trabzon, Turkey. Abstract retrieved from [http://ittes.org/ITTES\\_2015/abstract2015.pdf](http://ittes.org/ITTES_2015/abstract2015.pdf)
- Ertaş, Ş. (2015, June). *Tasarım eğitiminde stüdyo çalışmalarına bir yaklaşım: "Dijital öyküleme"*. Paper presented at EJER Congress 2015, Ankara, Turkey. Abstract retrieved from <http://ejercongress.org/pdf/BildiriKitab%C4%B12015.pdf>
- Ferrance, E. (2000). *Action research*. Providence, RI: Brown University, Northeast and Islands Regional Educational Laboratory.
- Figa, E. (2007). The emergent properties of multimedia applications for storytelling pedagogy in a distance education online learning community. *Storytelling, Self, Society*, 3(1), 50–72. doi:10.1080/15505340709336691
- Foley, L. M. (2013). *Digital storytelling in primary-grade classrooms* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses Global. (UMI Number: 3560250)
- Frazel, M. (2010). *Digital storytelling guide for educators*. Washington, DC: International Society for Technology in Education.

- Gabel, D. (2011). Down to earth digital storytelling. *Library Media Connection*, 30(1), 24-27. Retrieved from ERIC database. (EJ959975)
- Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences* (3<sup>rd</sup> ed.). New York, NY: Basic Books.
- Garrety, C. M. (2008). *Digital storytelling: An emerging tool for student and teacher learning* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses Global. (UMI Number: 3383367)
- Gimeno-Sanz, A. (2015). Digital storytelling as an innovative element in English for specific purposes. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 178, 110-116. doi:10.1016/j.sbspro.2015.03.163
- Gordon, C. (2011). *Digital storytelling in the classroom: Three case studies* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses Global. (UMI Number: 3487362)
- Göçen, G. (2014). *Dijital öyküleme yönteminin öğrencilerin akademik başarı ile öğrenme ve ders çalışma stratejilerine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Göçen, G., & Aldan Karademir, Ç. (2015, June). *Öğretmen adaylarının dijital öyküleme deneyimleri: Bir eylem araştırması*. Paper presented at EJER Congress 2015, Ankara, Turkey. Abstract retrieved from <http://ejercongress.org/pdf/BildiriKitab%C4%B12015.pdf>
- Göçen Kabaran, G., & Aldan Karademir, Ç. (2017). Digital storytelling experiences of pre-service teachers: An action research. *Turkish Studies*, 12(6), 369-386. doi: 10.7827/TurkishStudies.11443
- Göçen Kabaran, G., & Duman, B. (2016, May). *Dijital öyküleme yönteminin öğretmenlik mesleğine yönelik tutuma etkisi*. Paper presented at 15<sup>th</sup> International Primary Teacher Education Symposium, Muğla, Turkey. Abstract retrieved from <http://usos2016.com/bildiriler>
- Göçer, A. (2014). *Yazma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.

- Göçer, A. (2013). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde görevlendirilecek öğretim elemanlarının göreve hazır bulunuşluk durumlarının değerlendirilmesi. *Journal of Academic Social Science Studies*, 6(5), 309-326.
- Green, M. R. (2011). *Teaching the writing process through digital storytelling in pre-service education* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses Global. (UMI Number: 3471214)
- Gregori-Signes, C. (2014). Digital storytelling and multimodal literacy in education. *Porta Linguarum*, 22, 237-250. Retrieved from [http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL\\_numero22/16%20%20Carmen%20Gregori.pdf](http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero22/16%20%20Carmen%20Gregori.pdf)
- Gregori-Signes, C. (2008a). *Digital storytelling within the common European framework*. Talk presented at “I Congreso Internacional de Interacción Comunicativa y Enseñanza de Lenguas”. Retrieved from <http://tr.scribd.com/doc/42623103/DigitalStorytelling-within-the-Common-European-Framework-for-Education-2010#scribd>
- Gregori-Signes, C. (2008b). Integrating the old and the new: Digital storytelling in the EFL language classroom. *GRETA Journal*, 16(1&2), 43-49.
- Gregori-Signes, C. (2008c). Practical uses of digital storytelling. Paper presented at the *1<sup>st</sup> International Technology, Education and Development Conference*. Retrieved from [https://www.uv.es/gregoric/DIGITALSTORYTELLING/DS\\_files/DST\\_15\\_ene\\_08\\_final.pdf](https://www.uv.es/gregoric/DIGITALSTORYTELLING/DS_files/DST_15_ene_08_final.pdf)
- Gregori-Signes, C., & Pennock-Speck, B. (2012). Digital storytelling as a genre of mediatized self-representations: An introduction. *Digital Education Review*, 22. Retrieved from <http://revistes.ub.edu/index.php/der/article/view/11291/pdf>
- Guba, E. G. (1990). The alternative paradigm dialog. In E. G. Guba (Ed.), *The paradigm dialog* (pp. 17- 30). Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Haliloğlu Tatlı, Z., & Altınışık, D. (2015, Mayıs). *Dijital öyküleme dersinin yansımaları*. 2. Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Sempozyumu’nda sunulan bildiri, Adıyaman Üniversitesi, Adıyaman. [http://www.bilmat.org/turkbilmat\\_2015/sempozyum\\_kitabi.pdf](http://www.bilmat.org/turkbilmat_2015/sempozyum_kitabi.pdf) adresinden edinilmiştir.

- Haliloğlu Tatlı, Z., & Çakmak, G. M. (2015, September). *Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği bulunan öğrencilerin cümle kurma becerisinin gelişimi için alternatif bir yöntem: Dijital öykü*. Paper presented at 3<sup>rd</sup> International Instructional Technologies & Teacher Education Symposium, Trabzon, Turkey. Abstract retrieved from [http://ittes.org/ITTES\\_2015/abstract2015.pdf](http://ittes.org/ITTES_2015/abstract2015.pdf)
- Haliloğlu Tatlı, Z. (2016). Dijital öyküleme. A. İşman, H. F. Odabaşı ve B. Akkoyunlu (Eds.), *Eğitim Teknolojileri Okumaları 2016* içinde (ss. 219-236). Ankara: Salmat Basım Yayıncılık. [http://www.tojet.net/e-book/eto\\_2016.pdf](http://www.tojet.net/e-book/eto_2016.pdf) adresinden edinilmiştir.
- Hammond, M. (2013) The contribution of pragmatism to understanding educational action research: value and consequences. *Educational Action Research*, 21(4), 603-618. doi: 10.1080/09650792.2013.832632
- Harvey, S., & Goudvis, A. (2007). *Strategies that work: Teaching comprehension for understanding and engagement* [Google Books version]. Retrieved from <https://books.google.com.tr/books?id=qzIXoq9g2X8C&lpg=PP1&hl=tr&pg=PP1#v=onepage&q&f=false>
- Hasırcı, S. (2016). Yabancılara Türkçe öğretiminde okuma becerisinin yeri. F. Yıldırım ve B. Tüfekçioğlu, (Eds.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi: Kuramlar, Yöntemler, Beceriler, Uygulamalar* içinde (ss. 115-128). Ankara: Pegem Akademi.
- Haşlaman, T. (2017). Özdüzenleyici öğrenmenin desteklenmesi: Bir dijital öyküleme uygulaması. *İlköğretim Online*, 16(4), 1407-1424. doi: 10.17051/ilkonline.2017.342964
- 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. Retrieved from [http://stu.westga.edu/~jsherwo1/mysite11/Resource/7585\\_DigitalStory\\_jsh.pdf](http://stu.westga.edu/~jsherwo1/mysite11/Resource/7585_DigitalStory_jsh.pdf)
- Hava, K., Gülen, Ş. B., Berikan, B., Bozkurt, Ö. F., & Çakır, H. (2015, May). *Dijital hikâye anlatımı: Eğitsel çıktılara etkisi ve araştırma fırsatları*. Paper presented at 9<sup>th</sup> International Computer & Instructional Technologies Symposium, Afyonkarahisar, Turkey. Abstract retrieved from <https://erdogan.edu.tr/icits2016/uploads/program.pdf>

- Hayes, R., & Matusov, E. (2005). From “ownership” to dialogic addressivity: Defining successful digital storytelling projects. *Technology, Humanities, Education, Narrative (THEN) Journal, 1*. Retrieved from <http://thenjournal.org/feature/75/>
- Hirsch, E. D. (2003). Reading comprehension requires knowledge-of words and the world. *American Educator, 27*(1), 10-13Nakaa,16-22,28-29,44.
- Howe, K. R. (1988). Against the quantitative-qualitative incompatibility thesis or dogmas die hard. *Educational Researcher, (17)*8, 10-16. doi: 10.3102/0013189X017008010
- Huang, Q. (2009). Background knowledge and reading teaching. *Asian Social Science, 5*(5), 138-142. doi: 10.5539/ass.v5n5p138
- Hull, G. A., & Katz, M. L. (2006). Crafting an agentive self: Case studies of digital storytelling. *Research in the Teaching of English, 41*(1), 43-81.
- Hung, C. M., Hwang, G. J., & Huang, I. (2012). A project-based digital storytelling approach for improving students' learning motivation, problem-solving competence and learning achievement. *Educational Technology & Society, 15*(4), 368-379. Retrieved from ERIC database. (EJ992969)
- İnan, C. (2015). A digital storytelling study project on mathematics course with preschool pre-service teachers. *Educational Research and Reviews, 10*(10), 1476-1479. Retrieved from ERIC database. (EJ1065558)
- İnceelli, A. (2005). Dijital hikâye anlatımının bileşenleri. *TOJET, 4*(3), 132-142.
- İncikabi, L., & Sancar-Tokmak, H. (2012, September). *The mathematics education teacher candidates' integration of digital storytelling into their instruction*. Paper presented at Applied Education Congress, Ankara, Turkey.
- İslim, Ö. F., & Yıldırım, S. (2016, May). *Öğretmen eğitimi kapsamında dijital öykülerin tasarlanması, geliştirilmesi ve kullanılması: Biçimlendirici değerlendirme araştırması*. Paper presented at ICITS 2016 Annual Symposium, Rize, Turkey. Abstract retrieved from <https://erdogan.edu.tr/icits2016/uploads/program.pdf>
- Jakes, D. S., & Brennan, J. (2005a). *Capturing stories, capturing lives: An introduction to digital storytelling*. Retrieved from [http://www.jakesonline.org/dst\\_techforum.pdf](http://www.jakesonline.org/dst_techforum.pdf)

- Jakes, D. S., & Brennan, J. (2005b). *Digital storytelling, visual literacy and 21st century skills*. In Online Proceedings of the Tech Forum New York. Retrieved from <http://te831us.wiki.educ.msu.edu/file/view/How%20to%20Digital%20Storytelling.pdf>
- Johnson, A. P. (2015). *Eylem araştırması el kitabı* (2. bs.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Johnson, P. (1982). Effects on reading comprehension of building background knowledge. *TESOL Quarterly*, 16(4), 503-516. Retrieved from ERIC database. (EJ274530)
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational researcher*, 33(7), 14-26. doi: 10.3102/0013189X033007014
- Kahraman, Ö. (2013). *Dijital hikâyecilik metoduyla hazırlanan öğretim materyallerinin öğrenme döngüsü giriş aşamasında kullanılmasının fizik dersi başarısı ve motivasyonu düzeyine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Kajder, S., Bull, G., & Albaugh, S. (2005). Constructing digital stories. *Learning & Leading with Technology*, 32(5), 40-42. Retrieved from ERIC database. (EJ697311)
- Kajder, S., & Swenson, J. A. (2004). Digital images in the language arts classroom. *Learning & Leading with Technology*, 31(8), 18-19, 21, 46. Retrieved from ERIC database. (EJ695775)
- Kajder, S. B. (2004). Enter here: Personal narrative and digital storytelling. *English Journal*, 93(3), 64-68. Retrieved from ERIC database. (EJ716837)
- Kandemir, C. M. (2016, May). *Çok kullanıcı dijital öykü oluşturma platformu tasarımı*. Paper presented at ICITS 2016 Annual Symposium, Rize, Turkey. Abstract retrieved from <https://erdogan.edu.tr/icits2016/uploads/program.pdf>
- Karabayır, M., & Derzinevesi, H. (2015). Yabancılara Türkçe öğretiminde tartışmacı metinlerin kullanımı. *Avrasya İncelemeleri Dergisi*, 4(1), 104-120.

- Karakoyun, F. (2014). *Çevrimiçi ortamda oluşturulan dijital öyküleme etkinliklerine ilişkin öğretmen adayları ve ilköğretim öğrencilerinin görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Karakoyun, F., & Kuzu, A. (2014, May). *Dijital öyküleme etkinliklerine ilişkin BÖTE öğretmen adaylarının görüşlerinin incelenmesi*. Paper presented at 2<sup>nd</sup> International Instructional Technologies & Teacher Education Symposium, Afyonkarahisar, Turkey. Abstract retrieved from [http://ittes2014.org/uploads/ITTES\\_Abstract\\_Proceedings.pdf](http://ittes2014.org/uploads/ITTES_Abstract_Proceedings.pdf)
- Karakoyun, F., & Kuzu, A. (2016). The investigation of preservice teachers' and primary school students' views about online digital storytelling. *European Journal of Contemporary Education*, 15(1), 51-64. Retrieved from ERIC database. (EJ1095981)
- Karataş, S., Bozkurt, Ş. B., & Hava, K. (2016). Tarih öğretmeni adaylarının öğretim ortamlarında dijital hikâye anlatımı etkinliğinin kullanımına yönelik görüşleri. *International Journal of Human Sciences*, 13(1), 500-509. doi: 10.14687/ijhs.v13i1.3167
- Kaya, O. (2014). *Yabancı dil öğretiminde (Almanca) dijital hikâye anlatım yönteminin araştırılması: Lise öğrencileriyle eylem araştırması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Kearney, M. (2011). A learning design for student-generated digital storytelling. *Learning, Media and Technology*, 36(2), 169-188. doi: 10.1080/17439884.2011.553623
- Kelleher, C. (2006). *Motivating Programming: Using storytelling to make computer programming attractive to middle school girls* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses Global. (UMI Number: 3248491)
- Kendeou, P., Rapp, D. N., & van den Broek, P. (2003). The influence of reader's prior knowledge on text comprehension and learning from text. In R. Nata (Ed.), *Progress in Education, Vol.13* (pp 189-209). New York: Nova Science Publishers.



- Keskin, F., & Okur, F. (2013). Okuma eğitimi. M. Durmuş ve A. Okur (Eds.), *Yabancılarla Türkçe Öğretimi El Kitabı* içinde (ss. 293-308). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Kılıç, Ç., & Sancar Tokmak, H. (2015, Mayıs). *Sınıf öğretmeni adaylarının dijital öykü temelli problem çözme uygulamaları ile ilgili görüşleri*. 2. Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Sempozyumu'nda sunulan bildiri, Adıyaman Üniversitesi, Adıyaman. [http://www.bilmat.org/turkbilmat\\_2015/sempozyum\\_kitabi.pdf](http://www.bilmat.org/turkbilmat_2015/sempozyum_kitabi.pdf) adresinden edinilmiştir.
- Kırmacı, Ö., & Yıldırım, E. (2017, May). *Dijital öyküleme Scratch kullanımı*. Paper presented at ICITS 2017 Annual Symposium, Malatya, Turkey. Abstract retrieved from <http://icits2017.inonu.edu.tr/papers/ICITS2017-AbstractBook-Updated25Oct2017.pdf>
- Kieler, L. (2010). A reflection: Trials in using digital storytelling effectively with the gifted. *Gifted Child Today*, 33(3), 48-52. Retrieved from ERIC database. (EJ893806)
- Kildan, A. O., & Incikabi, L. (2015). Effects on the technological pedagogical content knowledge of early childhood teacher candidates using digital storytelling to teach mathematics. *Education 3-13*, 43(3), 238-248. Retrieved from ERIC database. (EJ1056752)
- Kilic, F. (2014). Awareness and cognitive load levels of teacher candidates towards student products made by digital storytelling. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 15(3), 94-107. Retrieved from ERIC database. (EJ1043693)
- Kim, S. H. (2014). Developing autonomous learning for oral proficiency using digital storytelling. *Language Learning & Technology*, 18(2), 20-35. Retrieved from <http://llt.msu.edu/issues/june2014/action1.pdf>
- Kobayashi, M. (2012). A digital storytelling project in a multicultural education class for pre-service teachers. *Journal of Education for Teaching*, 38(2), 215-219. doi:10.1080/02607476.2012.656470

- Kocaman-Karoğlu, A. (2016). Okul öncesi eğitimde dijital hikâye anlatımı üzerine öğretmen görüşleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 7(1), 175-205. doi: 10.17569/tojqi.87166
- Kocaman Karoğlu, A. (2015a). Öğretim sürecinde hikâye anlatmanın teknolojiyle değişen doğası: Dijital hikâye anlatımı. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(2), 89-106.
- Kocaman Karoğlu, A. (2015b, May). *Okul öncesi öğrencilerle bir sınıf etkinliğinde dijital hikâye anlatımı*. Paper presented at 9<sup>th</sup> International Computer & Instructional Technologies Symposium, Afyonkarahisar, Turkey. Abstract retrieved from <https://erdogan.edu.tr/icits2016/uploads/program.pdf>
- Kocaman-Karoglu, A. (2015c). Telling stories digitally: An experiment with preschool children. *Educational Media International*, 52(4), 340-352. doi: 10.1080/09523987.2015.1100391
- Kocaman-Karoglu, A. (2014). Personal voices in higher education: A digital storytelling experience for pre-service teachers. *Education and Information Technologies*, 1-16. doi:10.1007/s10639-014-9373-1
- Koshy, V. (2005). *Action research for improving practice: A practical guide*. London, UK: Paul Chapman Publishing.
- Kotluk, N., & Kocakaya, S. (2016). Researching and evaluating digital storytelling as a distance education tool in physics instruction: An application with pre-service physics teachers. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 17(1), 87-99. doi: 10.17718/tojde.59900
- Kotluk, N., & Kocakaya, S. (2015). 21. yüzyıl becerilerinin gelişiminde dijital öykülemeler: Ortaöğretim öğrencilerinin görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 354-363.
- Kukul, V., & Özcan, S. (2017, May). *Eğitsel materyal olarak geliştirilen dijital hikayelerin değerlendirilmesi*. Paper presented at ICITS 2017 Annual Symposium, Malatya, Turkey. Abstract retrieved from <http://icits2017.inonu.edu.tr/papers/ICITS2017-AbstractBook-Updated25Oct2017.pdf>

- Kulla-Abbott, T. M. (2006). *Developing literacy practices through digital storytelling* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses Global. (UMI Number: 3285640)
- Kurudayıoğlu, M., & Bal, M. (2014). Ana dili eğitiminde dijital hikâye anlatımlarının kullanımı. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 74-95.
- Kuzu, A. (2011). Çoklu ortam uygulamalarının kuramsal temelleri. Ö. Ö. Dursun ve H. F. Odabaşı (Eds.), *Çoklu ortam tasarımı içinde* (ss. 1-35). Ankara: Pegem Akademi.
- Küngerü, A. (2016). Bir ifade aracı olarak dijital öykü anlatımı. *Abant Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 1(2), 33-45.
- Lambert, J. (2010). *Digital storytelling cookbook*. Berkeley, CA: Digital Diner Press. Retrieved from <http://eds-courses.ucsd.edu//eds204/su12/cookbook.pdf>
- Lambert, J. (2006). *Digital storytelling cookbook* (2<sup>nd</sup> ed.). Berkeley, CA: Digital Diner Press. Retrieved from <http://redcrossyouth.org/wp-content/uploads/2012/03/cds-cookbook.pdf>
- Lipschutz, B. D. (2010). *The use of digital storytelling to improve the effectiveness of social and conflict resolution skill training for elementary students* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses Global. (UMI Number: 3408729)
- Malita, L., & Martin, C. (2010). Digital storytelling as web passport to success in the 21<sup>st</sup> century. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 3060-3064. doi:10.1016/j.sbspro.2010.03.465
- Marzano, R. J. (2004). *Building background knowledge for academic achievement: Research on what works in schools* [Google Books version]. Retrieved from [https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=yQJRBAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA1&dq=yazar:marzano&ots=9-YQ-JLOCw&sig=gJjj4IataraD6SxT8UYsQiJ6ANI&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=yQJRBAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA1&dq=yazar:marzano&ots=9-YQ-JLOCw&sig=gJjj4IataraD6SxT8UYsQiJ6ANI&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)
- McNeil, L. (2011). Investigating the contributions of background knowledge and reading comprehension strategies to L2 reading comprehension: An exploratory study. *Reading and Writing*, 24(8), 883-902. doi:10.1007/s11145-010-9230-6

- McNiff, J. (2013). *Action research: Principles and practice* (3<sup>rd</sup> ed.). Abingdon, OX: Routledge.
- McNiff, J., & Whitehead, J. (2010). *You and your action research project* (3<sup>rd</sup> ed.). Abingdon, OX: Routledge.
- McWilliam, K. (2009). The global diffusion of a community media practice. In J. Hartley & K. McWilliam (Eds.), *Story circle: Digital storytelling around the world* (pp. 37-75). Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Menezes, H. (2012). *Using digital storytelling to improve literacy skills*. Paper presented at the International Conference on Cognition and Exploratory Learning in Digital Age. Retrieved from ERIC database. (ED542821)
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. ed.: S. Turan). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Mete, F. (2012). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimine ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Dede Korkut Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 102-125.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2015). *Genişletilmiş bir kaynak kitap: Nitel veri analizi* (Çev. Eds.: S. Akbaba Altun ve A. Ersoy). Ankara: Pegem Akademi.
- Mills, G. E. (2014). *Action research: A guide for the teacher researcher* (5<sup>th</sup> ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Mishra, P., & Koehler, M. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *The Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054. Retrieved from ERIC database. (EJ737321)
- Morgan, H. (2014). Using digital story projects to help students improve in reading and writing. *Reading Improvement*, 51(1), 20-26. Retrieved from ERIC database. (EJ1041717)
- Nakagawa, A. (2004). *Using digital storytelling for intermediate Japanese language learning* (Master's thesis). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses Global. (UMI Number: 1422610)
- Neuman, S. B., Kaefer, T., & Pinkham, A. (2014). Building background knowledge. *The Reading Teacher*, 68(2), 145-148. Retrieved from ERIC database. (EJ1040830)

- Nguyen, A. T. (2011). *Negotiations and challenges in creating a digital story: The experience of graduate students* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses Global. (UMI Number: 3462838)
- Nunan, D. (1992). *Research methods in language learning*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Nurlu, M., & Kutlu, A. (2015). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde temel seviye A1 yazma sorunları: Afganistan örneği. *Kara Harp Okulu Bilim Dergisi*, 25(2), 67-87.
- O'Brien, R. (2001). Um exame da abordagem metodológica da pesquisa ação [An Overview of the Methodological Approach of Action Research]. In Roberto Richardson (Ed.), *Teoria e Prática da Pesquisa Ação [Theory and Practice of Action Research]*. João Pessoa, Brazil: Universidade Federal da Paraíba. (English version) Retrieved from <http://www.web.ca/~robrien/papers/arfinal.html>
- Oblinger, D., & Oblinger, J. (2005). Is it age or IT: First steps towards understanding the net generation. In D. Oblinger & J. Oblinger (Eds.), *Educating the Net Generation* (pp. 2.1-2.20). Boulder, CO: Educause.
- Ohler, J. (2008). *Digital storytelling in the classroom: New media pathways to literacy, learning, and creativity*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Ono, Y. (2014). Motivational effects of digital storytelling on Japanese EFL learners. In *Proceedings of CLaSIC 2014* (pp. 414-431). Retrieved from [https://www.fas.nus.edu.sg/cls/CLaSIC/clasic2014/Proceedings/ono\\_yuichi.pdf](https://www.fas.nus.edu.sg/cls/CLaSIC/clasic2014/Proceedings/ono_yuichi.pdf)
- Orhan-Karsak, H. G., & Gider, B. (2017, May). *Erken çocukluk döneminde dijital öyküleştirmenin görsel algı gelişimine etkisi*. Paper presented at ICITS 2017 Annual Symposium, Malatya, Turkey. Abstract retrieved from <http://icits2017.inonu.edu.tr/papers/ICITS2017-AbstractBook-Updated25Oct2017.pdf>
- Özcan, S., Kukul, V., & Karataş, S. (2016, May). *Dijital hikâyeler için dereceli değerlendirme ölçeği*. Paper presented at ICITS 2016 Annual Symposium, Rize, Turkey. Abstract retrieved from <https://erdogan.edu.tr/icits2016/uploads/program.pdf>

- Özer, M. (2016). *Dijital hikâye anlatımının kelime öğrenme ve akılda tutmadaki rolü: Harran Üniversitesi'nde bir durum çalışması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çağ Üniversitesi, Mersin.
- Özgeldi, M., Kılıç, Ç., & Sancar Tokmak, H. (2013, Haziran). *Dijital öyküler yoluyla okulöncesi öğretmen adaylarının geometri konusunda kavram yanlışlarının ortaya çıkarılması*. 1. Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Sempozyumu'nda sunulan bildiri, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi, Trabzon. [http://bilmat.org/calisma\\_grubu/wp-content/uploads/2014/02/%C3%96zetler-Ki-tab%C4%B1-TZ.pdf](http://bilmat.org/calisma_grubu/wp-content/uploads/2014/02/%C3%96zetler-Ki-tab%C4%B1-TZ.pdf) adresinden edinilmiştir.
- Özpınar, İ. (2017). Matematik öğretmeni adaylarının dijital öyküleme süreci ve dijital öykülerin öğretim ortamlarında kullanımına yönelik görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), 1189-1210. doi: 10.14686/buefad.340057
- Özüdoğru, G., & Çakır, H. (2016, October). *Türkçe öğretmen adaylarının dijital öykü oluşturma etkinliği sürecinin incelenmesi*. Paper presented at 4<sup>th</sup> International Instructional Technologies & Teacher Education Symposium, Elazığ, Turkey. Abstract retrieved from <http://www.ittes2016.org/up/belge/37/ittes2016-abstract-proceedings-2017-june.pdf>
- Özyürek, R. (2009). Türk devlet ve topluluklarından Türkiye üniversitelerine gelen Türk soylu yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenimlerinde karşılaştıkları sorunlar. *Turkish Studies*, 4(3), 1819-1862.
- Papadimitriou, E., Kapaniaris, A., Zisiadis, D., & Kalogirou, E. (2013). Digital storytelling in kindergarten: An alternative tool in children's way of expression. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 4(11), 389-396. doi: 10.5901/mjss.2013.v4n11p389
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (Çev. eds.: M. Bütün ve S. B. Demir) (3. baskıdan çeviri). Ankara: Pegem Akademi.
- Peçenek, D. (2005). Yabancı dil öğretiminde araç geliştirme. *Dil Dergisi*, 129, 85-95.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 1. *On the Horizon*, 9(5), 1-6. <http://dx.doi.org/10.1108/10748120110424816>

- Putri, R., & Ardi, H. (2013). Using digital storytelling to teach speaking at senior high school. *Journal of English Language Teaching*, 2(1), 282-288. Retrieved from <http://download.portalgaruda.org/article.php?article=100313&val=1486>
- Razı, S., & Razı, N. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe okuma öğretimi. A. Şahin, (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi/Kuramlar, yaklaşımlar, etkinlikler içinde* (ss. 373-393). Ankara: Pegem Akademi.
- Razı, S. (2008). *Okuma becerisi öğretimi ve değerlendirilmesi*. İstanbul: Kriter Yayınları.
- Razmi, M., Pourali, S., & Nozad, S. (2014). Digital storytelling in EFL classroom (Oral presentation of the story): A pathway to improve oral production. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98, 1541-1544. doi:10.1016/j.sbspro.2014.03.576
- Reinders, H. (2011). Digital storytelling in the foreign language classroom. *ELTWO Journal*, 3, 1-9. Retrieved from <http://blog.nus.edu.sg/eltwo/2011/04/12/digital-storytelling-in-the-foreign-language-classroom-2/>
- Ribeiro, S. (2015). Digital storytelling: An integrated approach to language learning for the 21<sup>st</sup> century student. *Teaching English with Technology*, 15(2), 39-53. Retrieved from <http://www.tewtjournal.org/issues/volume-2015/volume-2015-issue-2/>
- Robin, B. R., & McNeil, S. G. (2012). What educators should know about teaching digital storytelling. *Digital Education Review*, 22, 37-51. Retrieved from ERIC database. (EJ996781)
- Robin, B. R. (2008a). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21<sup>st</sup> century classroom. *Theory Into Practice*, 47(3), 220-228. doi: 10.1080/00405840802153916
- Robin, B. R. (2008b). The effective uses of digital storytelling as a teaching and learning tool. In J. Flood, S. B. Heath, & D. Lapp (Eds.), *Handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts*, volume II (pp. 429-440). New York, NY: Routledge.
- Robin, B. R. (2006). The educational uses of digital storytelling. In C. M. Crawford et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2006* (pp. 709-716). Chesapeake, VA: AACE.

Retrieved from <http://faculty.coe.uh.edu/brobin/homepage/Educational-Uses-DS.pdf>

- Robin, B. R., & Pierson, M. E. (2005). A multilevel approach to using digital storytelling in the classroom. In C. M. Crawford et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2005* (pp. 708-716). Chesapeake, VA: AACE. Retrieved from <http://digitalstorytelling.coe.uh.edu/archive/multilevel-approach.pdf>
- Robson, C. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri: Gerçek dünya araştırması* (Çev. eds.: Ş. Çinkır ve N. Demirkasımoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Røkenes, F. M. (2016). Digital storytelling in teacher education: A meaningful way of integrating ICT in ESL teaching. *Acta Didactica Norge*, 10(2), 311-328.
- Rossiter, M., & Garcia, P. A. (2010). Digital storytelling: A new player on the narrative field. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2010(126), 37-48. doi: 10.1002/ace.370
- Royer, R., & Richards, P. (2008). Digital storytelling. *Learning & Leading with Technology*, 36(3), 29-31.
- Sadik, A. (2008). Digital storytelling: A meaningful technology-integrated approach for engaged student learning. *Educational technology research and development*, 56(4), 487-506. doi: 10.1007/s11423-008-9091-8
- Sancar-Tokmak, H., & Yanpar-Yelken, T. (2015). Effects of creating digital stories on foreign language education pre-service teachers' TPACK self-confidence. *Educational Studies*, 41(4), 444-461. doi: 10.1080/03055698.2015.1043978
- Sancar-Tokmak, H., Surmeli, H., & Ozgelen, S. (2014). Preservice science teachers' perceptions of their tpack development after creating digital stories. *International Journal of Environmental and Science Education*, 9(3), 247-264. doi:10.12973/ijese.2014.214a
- Sancar-Tokmak, H., & Incikabi, L. (2013). The effect of expertise-based training on the quality of digital stories created to teach mathematics to young children. *Educational Media International*, 50(4), 325-340. doi: 10.1080/09523987.2013.863469



- Sandars, J., & Murray, C. (2009). Digital storytelling for reflection in undergraduate medical education: A pilot study. *Education for Primary Care, 20*(6), 441-444. doi:10.1080/14739879.2009.11493832
- Sandars, J., Murray, C., & Pellow, A. (2008). Twelve tips for using digital storytelling to promote reflective learning by medical students. *Medical Teacher, 30*(8), 774-777. doi:10.1080/01421590801987370
- Saritepeci, M. (2017). Ortaokul düzeyinde dijital hikâye anlatımının yansıtıcı düşünme becerisi üzerindeki etkisinin incelenmesine yönelik deneysel bir çalışma. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6*(3), 1367-1384. doi: 10.14686/buefad.337772
- Sawyer, C. B., & Willis, J. M. (2011) Introducing digital storytelling to influence the behavior of children and adolescents. *Journal of Creativity in Mental Health, 6*(4), 274-283. doi: 10.1080/15401383.2011.630308
- Schuck, S., & Kearney, M. (2008). Classroom-based use of two educational technologies: A sociocultural perspective. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 8*(4), 394-406. Retrieved from ERIC database. (EJ1080553)
- Sever, T. (2014). *An investigation into the impact of digital storytelling on the motivation level of students*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Sheneman, L. (2010). Digital storytelling: How to get the best results. *School Library Monthly, 27*(1), 40-42. Retrieved from ERIC database. (EJ900970)
- Slife, B. D., & Williams, R. N. (1995). *What's behind the research?: Discovering hidden assumptions in the behavioral sciences* [Google Books version]. Retrieved from [https://books.google.com.tr/books?id=EAh1AwAAQBAJ&lpg=PP1&ots=LsFm\\_TdOge&dq=what%20is%20behind%20the%20research&lr&hl=tr&pg=PP1#v=onepage&q=what%20is%20behind%20the%20research&f=false](https://books.google.com.tr/books?id=EAh1AwAAQBAJ&lpg=PP1&ots=LsFm_TdOge&dq=what%20is%20behind%20the%20research&lr&hl=tr&pg=PP1#v=onepage&q=what%20is%20behind%20the%20research&f=false)
- Smeda, N. (2014). *Creating constructivist learning environments with digital storytelling* (Doctoral dissertation, Victoria University, Australia). Retrieved from <http://vuir.vu.edu.au/25833/1/Najat%20Smeda.pdf>

- Soler Pardo, B. (2014). Digital storytelling: A case study of the creation, and narration of a story by EFL learners. *Digital Education Review*, 26, 74-84. Retrieved from ERIC database. (EJ1058468)
- Somekh, B. (2006). *Action research: A methodology for change and development*. Maidenhead: Open University Press.
- Somyürek, S. (2014). Öğrenme sürecinde Z kuşağının dikkatini çekme: Artırılmış gerçeklik. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 4(1), 63-80.
- Stanley, N., & Dillingham, B. (2011). Making learners click with digital storytelling. *Language Magazine*, 10(6), 24-29. Retrieved from <http://languagemagazine.com/online/Feb11/>
- Stringer, E. T. (2014). *Action research* (4<sup>th</sup> ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Şahin, G. (2016, May). *Hikâye anlatımının teknolojiyle buluşması: Dijital hikâye anlatıcılığı*. Paper presented at 15<sup>th</sup> International Primary Teacher Education Symposium, Muğla, Turkey. Abstract retrieved from <http://usos2016.com/bildiriler>
- Şengül, K. (2014). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde alfabe sorunu. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 3(1), 325-339.
- Takıl, N. B. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisini geliştirmeye yönelik bir eylem araştırması: Döngüsel yazma etkinliği. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 20(1), 299-312.
- Tapscott, D. (1999). Educating the net generation. *Educational Leadership*, 56(5), 6-11. Retrieved from ERIC database. (EJ581511)
- Tatlı, Z., & Aksoy, D. A. (2015, September). *Yabancı dil konuşma eğitiminde dijital öykü kullanımı*. Paper presented at 3<sup>rd</sup> International Instructional Technologies & Teacher Education Symposium, Trabzon, Turkey. Abstract retrieved from [http://ittes.org/ITTES\\_2015/abstract2015.pdf](http://ittes.org/ITTES_2015/abstract2015.pdf)
- Tatlı, Z., & Bayramoğlu, A. (2015). Öğretmenlik uygulaması sürecinin dijital öyküler ile yansıtılması. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 4(2), 16-28.

- Tatlı, Z., & Erdemir, T. (2015, November). *The effect of digital storytelling application on student opinions about cloud computing*. Paper presented at 2<sup>nd</sup> International Dynamic, Explorative and Active Learning (IDEAL) Conference, Amasya, Turkey. Abstract retrieved from <http://www.ideal-konferans.net/wp-content/uploads/2015/10/%C3%B6zet-kitab%C4%B1.pdf>
- TDK (2005). *Türkçe sözlük* (10. bs.). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Teddle, C., & Tashakkori, A. (2015). *Karma yöntem araştırmalarının temelleri* (Çev. Ed.: Y. Dede ve S. B. Demir). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tezci, E. (2011). Öğretim materyallerinin tasarımı. S. Perkmen ve E. Tezci (Eds.), *Eğitimde teknoloji entegrasyonu içinde* (ss. 15-57). Ankara: Pegem Akademi.
- Thang, S. M., Sim, L. Y., Mahmud, N., Lin, L. K., Zabidi, N. A., & Ismail, K. (2014). Enhancing 21st century learning skills via digital storytelling: Voices of Malaysian teachers and undergraduates. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 118, 489-494. doi:10.1016/j.sbspro.2014.02.067
- Tobin, M. T. (2012). Digital storytelling: Reinventing literature circles. *Voices from the Middle*, 20(2), 40-48. Retrieved from ERIC database. (EJ993613)
- Toki, E. I., & Pange, J. (2014). ICT use in early childhood education: Storytelling. *Tiltai*, 66(1), 183-192. doi: 10.15181/tbb.v66i1.786
- Tolisano, S. R. (2008, April 25). *Digital Storytelling - Part II* [Web log post]. Retrieved from <http://langwitches.org/blog/2008/04/25/digital-storytelling-part-ii/>
- Tomal, D. R. (2010). *Action research for educators* (2<sup>nd</sup> ed.). Lanham, MD: The Rowman & Littlefield Publishing.
- Tonga, N. (2008). “Hikâye”ye terminolojik bir yaklaşım. *Turkish Studies*, 3(1), 371-379.
- Torun, B. (2016). *Ortaokul 6. sınıf hücre konusunda dijital öykü kullanımının öğrenci başarısı, tutumu ve bilimsel süreç becerileri üzerine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu.
- Turgut, G., & Kışla, T. (2015). Bilgisayar destekli hikâye anlatımı yöntemi: Alanyazın araştırması. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 6(2), 97-121. doi: 10.17569/tojqi.57305

- Tüm, G. (2014). Çok uluslu sınıflarda yabancı dil Türkçe öğretiminde karşılaşılan sesletim sorunları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 255-266.
- Van Gils, F. (2005, June). *Potential applications of digital storytelling in education*. Paper presented at the 3<sup>rd</sup> Twente Student Conference on IT, Twente, Netherlands. Retrieved from <http://referaat.cs.utwente.nl/conference/3/paper/7116/potential-applications-of-digital-storytelling-in-education.pdf>
- Verdugo, D. R., & Belmonte, I. A. (2007). Using digital stories to improve listening comprehension with Spanish young learners of English. *Language Learning & Technology*, 11(1), 87–101. Retrieved from ERIC database. (EJ805398)
- Vinogradova, P., Linville, H. A., & Bickel, B. (2011). “Listen to my story and you will know me”: Digital stories as student-centered collaborative projects. *TESOL Journal*, 2(2), 173-202. Retrieved from ERIC database. (EJ936254)
- Wang, S., & Zhan, H. (2010). Enhancing teaching and learning with digital storytelling. *International Journal of Information and Communication Technology Education*, 6(2), 76-87. doi: 10.4018/jicte.2010040107
- Xu, Y., Park, H., & Baek, Y. (2011). A new approach toward digital storytelling: An activity focused on writing self-efficacy in a virtual learning environment. *Educational Technology & Society*, 14(4), 181–191. Retrieved from ERIC database. (EJ963289)
- Yamaç, A. (2015). *İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişiminde dijital hikâyelerin etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yaman, F., & Kabakçı Yurdakul, I. (2014, February). *BT rehber öğretmen adaylarının dijital öykü oluşturma sürecinde karşılaştıkları sorunlar*. Paper presented at International Teacher Education Conference 2014, Dubai, UAE. Abstract retrieved from [http://www.ite-c.net/publication\\_folder/itec/itec2014.pdf](http://www.ite-c.net/publication_folder/itec/itec2014.pdf)
- Yang, Y. F. D. (2012). Multimodal composing in digital storytelling. *Computers and Composition*, 29(3), 221-238. doi:10.1016/j.compcom.2012.07.001
- 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. doi:10.1016/j.compedu.2011.12.012

Yanpar Yelken, T., Cocuk, H. E., Yavuz Konokman, G., & Pan, V. L. (2015). The effect of digital story preparation on technological pedagogical content knowledge (TPCK) self-confidence. *Anthropologist*, 22(2), 185-195.

Yanpar Yelken, T., Çocuk, H. E., Yavuz Konokman, G., & Pan, V. L. (2014). Dijital öykü hazırlamanın okul öncesi öğretmeni adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi özgüven düzeylerine etkisi. *EJER Congress 2014 Bildiri Özetleri* içinde (ss. 1106-1107). Ankara: Anı Yayıncılık.

Yavuz Konokman, G. (2015). *Araştırma temelli öğrenme yaklaşımına dayalı dijital öykü oluşturma öğretmeni adaylarının direnç davranışlarına ve öğrenme yaklaşımlarına etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Genişletilmiş 9. bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, Ü. (2015). Yabancılara Türkçe öğretimi bağlamında program, yöntem, öğretim materyali ve değerlendirme yöntemleri sorunu: Belarus örneği. *International Journal of Language Academy*, 3(1), 94-112.

Yılmaz, F., & Talas, Y. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde materyal olarak animasyon kullanımı ve önemi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 3(1), 114-127.

Yılmaz, Y., Üstündağ, M. T., & Güneş, E. (2017). Öğretim materyali olarak dijital hikâye geliştirme aşamalarının ve araçlarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 1621-1640.

Yılmaz, Y., Üstündağ, M. T., & Güneş, E. (2016, May). *Öğretim materyali olarak dijital hikâye geliştirme aşamalarının incelenmesi*. Paper presented at ICITS 2016 Annual Symposium, Rize, Turkey. Abstract retrieved from <https://erdogan.edu.tr/icits2016/uploads/program.pdf>

Yılmaz, Y., Üstündağ, M. T., Güneş, E., & Çalışkan, G. (2017). Dijital hikâyeleme yöntemi ile etkili Türkçe öğretimi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 7(2), 254-275. doi: 10.17943/etku.322366

- Yılmaz, Y., Üstündağ, M. T., Güneş, E., & Çalışkan, G. (2017, May). *Dijital hikâyeleme yönteminin Türkçe öğretimine etkisi*. Paper presented at ICITS 2017 Annual Symposium, Malatya, Turkey. Abstract retrieved from <http://icits2017.inonu.edu.tr/papers/ICITS2017-AbstractBook-Updated25Oct2017.pdf>
- Yoon, T. (2013). Are you digitized? Ways to provide motivation for ELLs using digital storytelling. *International Journal of Research Studies in Educational Technology*, 2(1), 25-34. doi: 10.5861/ijrset.2012.204
- Yüksel Arslan, P. (2013). Eğitim amaçlı dijital öykünün hazırlanması ve kullanılması: TPAB temelli örnek bir fen bilgisi eğitimi uygulaması. T. Yanpar Yelken, H. Sancar Toprak, S. Özgelen ve L. İncikabı (Eds.), *Fen ve matematik eğitiminde teknolojik pedagojik alan bilgisi temelli öğretim tasarımları içinde* (ss. 105-127). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yüksel, P. (2011). *Using digital storytelling in early childhood education: A phenomenological study of teachers' experiences*. Yayımlanmamış doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Yuksel, P., Robin, B. R., & McNeil, S. (2011). Educational uses of digital storytelling all around the world. In M. Koehler & P. Mishra (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2011* (pp. 1264-1271). Chesapeake, VA: AACE.
- Yürük, S. E. (2015). *Dijital öykülemeye dayalı değerler eğitiminin öğrencilerin değer kazanımı ve tutumlarına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Yürük, S. E., & Atıcı, B. (2016, May). *Değerler eğitiminde dijital öykülerin rolü*. Paper presented at ICITS 2016 Annual Symposium, Rize, Turkey. Abstract retrieved from <https://erdogan.edu.tr/icits2016/uploads/program.pdf>
- Yüzer, T. V., & Kılınç, H. (2015). Açık öğrenme sistemlerinde dijital öykülemeden faydalanmak. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 243-250.

### **Elektronik Kaynaklar:**

<http://creativecommons.org.tr/lisanslar/>

<http://www.dijitaloykuatolyesi.com/projenin-amaci.html>

<http://www.digitalstorytelling2013.hacettepe.edu.tr/tr/>

<http://www.memurlar.net/haber/404353/>

<http://www.readitproject.eu/>




**EKLER****EK 1. KURUMSAL ONAY BELGESİ****Konu:** Kurumsal Onay**Tarih:** 30.11.2015**ERCIYES ÜNİVERSİTESİ****SÜREKLİ EĞİTİM MERKEZİ (ERSEM) MÜDÜRLÜĞÜ**

Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı 4050441301 numaralı doktora öğrencisi ve aynı zamanda kurumumuzda Türkçe okutmanlığı görevini yürüten Gürkan Tabak'ın kişisel müracaatı sonucunda "Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Dijital Öykü Kullanımı" başlıklı doktora tez çalışması kapsamında araştırmasını ERSEM'de yürütmesi uygun görülmüş ve araştırmacıya gerekli izin verilmiştir.

ERSEM Müdürü : Prof. Dr. Derviş KARABOĞA

Tarih : 30/11/2015

Onay : 

Türkçe Programı Koordinatörü : Okt. Emre GÖKDUMAN

Tarih : 30.11.2015

Onay : 



## EK 2. BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAY FORMU ÖRNEĞİ

### Onay Formu

#### Amaç

Bu onay formu, araştırmaya gönüllü olarak katıldığınızı ve araştırma ile ilgili eksiksiz bir şekilde bilgilendirildiğinizi ispat etmek amacıyla uygulanmaktadır.

#### Yönerge

1. Bu formu ve EK 1’de yer alan araştırma ile ilgili detayları okuyunuz.
2. Varsa sorularınızı araştırmacıya sorunuz.
3. Son olarak bu formdaki kontrol listesini doldurunuz.

<b>Araştırmanın Adı</b>	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dijital Öykü Kullanımı
<b>Araştırmacı</b>	Arş. Gör. Gürkan Tabak
<b>Danışman</b>	Doç. Dr. Ali Göçer
<b>Adres</b>	Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi 38039 Melikgazi/Kayseri
<b>Telefon</b>	+90 352 2076666 Dâhili : 37215
<b>e-posta</b>	gurkantabak@erciyes.edu.tr
<b>EK 1</b>	Araştırma ile ilgili detaylar

Yönergeler		Evet	Hayır
1	Ekte verilen araştırmanın detaylarını okudum ve anladım.	✓	
2	Araştırma ve kendi rolüm ile ilgili anlamadığım detayları araştırmacıya sordum.	✓	
3	Araştırmadaki yerimi ve rolümü <b>tamamen</b> anladım.	✓	
4	Araştırmadan elde edilen verilerin doktora tezi, bildiri ve makale şeklinde raporlaştırılacağını biliyorum.	✓	
5	Araştırma ile ilgili raporlarda ismime ve özel bilgilerime <b>kesinlikle</b> yer verilmeyeceğini biliyorum.	✓	
6	Araştırmaya <b>tamamen kendi isteğimle ve gönüllü</b> katıldığımı bildiriyorum.	✓	
7	<b>Araştırmadan istediğim zaman ayrılabileceğimi kesinlikle biliyorum.</b>	✓	
Varsa belirtmek istediğiniz görüşleriniz:			

Katılımcının Adı ve İmzası



Tarih: 30.11.2015.

Araştırmacının İmzası



Tarih: 30/11/2015

## Ek 1. Araştırma ile ilgili detaylar

### Önemli

Bu araştırma, doktora tez çalışması çerçevesinde yürütülmektedir. Araştırmadan elde edilen veriler doktora tezi, bildiri ve makale şeklinde yayımlanacaktır. Araştırma raporlarında kişisel bilgilerinize **kesinlikle** yer verilmeyecektir.

1. Bu araştırmada ders kitaplarındaki bazı metinlere yönelik arka plan bilgilerinizin oluşturulması ve/veya geliştirilmesi amaçlanmıştır.
2. Bu bir eylem araştırmasıdır. Araştırmacı bazı konularda arka plan bilgilerinizin olmadığını veya eksik olduğunu fark etmiştir. Arka plan bilgisi metni anlamlandırmak için önemli görülmektedir. Bu sebeple arka plan bilginizi oluşturmak ve/veya geliştirmek için dijital öyküler kullanılacaktır.
3. Dijital öyküler, bazı okuma metinlerinin hazırlık aşamasında kullanılacaktır.
4. Araştırmacı, dersinizin öğretmenidir.
5. Siz, araştırmada katılımcı olarak yer alacaksınız.
6. Sizlerden veri toplanacaktır. Her dijital öyküden önce arka plan bilgilerinizi belirlemek amacıyla veri toplanacaktır. Her dijital öyküden sonra görüşlerinizi almak üzere yine veri toplanacaktır.
7. Uygulamalar derslerde gerçekleştirilecektir.
8. İzin verirsiniz ve rahatsız olmazsanız bazı dersler dijital kamera ile kayıt altına alınacaktır.
9. Görüşleriniz hem derslerde hem de derslerden sonra alınacaktır.
10. Görüşme esnasında izin verirsiniz dijital ses kayıt cihazı kullanılacaktır. İzin vermezseniz görüşleriniz araştırmacı tarafından yazılı olarak kaydedilecektir.
11. Dersleriniz normal akışında devam edecektir. Hiçbir konu atlanmayacak ve her metin işlenecektir.
12. Sizden ders esnasında her zamanki gibi doğal davranmanız beklenmektedir. Yapmacık davranışlardan uzak durmanız istenmektedir. Kendinizi rahatsız hissederseniz lütfen araştırmacıyı (öğretmeninizi) uyarınız.
13. Araştırmacıya, araştırma ile ilgili her zaman soru sorabilirsiniz. Bu konuda kendinizi rahat hissediniz.

## EK 3. İNTİHAL ENGELLEME PROGRAM RAPORU

02.10.2017

Similarity Report

**Tez**  
**By: Gürkan Tabak**  
 As of: Oct 2, 2017 2:15:19 AM  
 52,770 words - 239 matches - 73 sources

Similarity Index

6%

Mode: Similarity Report ▼

paper text:

i T.C.

ERCİYES ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI 8

TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE DİJİTAL ÖYKÜ KULLANIMI Hazırlayan Gürkan TABAK Danışman Prof. Dr. Ali GÖÇER Doktora Tezi EKİM 2017 KAYSERİ i T.C.

ERCİYES ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI 8

TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE DİJİTAL ÖYKÜ KULLANIMI (Doktora Tezi) Hazırlayan Gürkan TABAK Danışman Prof. Dr. Ali GÖÇER Bu çalışma,

Erciyes Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi tarafından SDK -2015- 6331 kodlu proje ile desteklenmiştir. 13

EKİM 2017 KAYSERİ i BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim. Aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi belirtirim. Gürkan TABAK ii YÖNERGEYE UYGUNLUK "Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Dijital Öykü Kullanımı" adlı doktora tezi, Erciyes Üniversitesi Lisansüstü Tez Önerisi ve Tez Yazma Yönergesi'ne uygun olarak hazırlanmıştır. Hazırlayan Gürkan TABAK Danışman Prof. Dr. Ali GÖÇER Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi ABD Başkanı Prof. Dr. Önder ÇAĞIRAN iii KABUL VE ONAY Prof. Dr. Ali GÖÇER danışmanlığında Gürkan TABAK tarafından hazırlanan "Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Dijital Öykü Kullanımı" adlı

bu çalışma jürimiz tarafından Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında doktora tezi olarak kabul edilmiştir. .... / .... / ..... JÜRİ: Danışman : Prof. Dr. 46

## EK 4. TASLAK METİN ÖRNEĞİ

Yaklaşık 700 yıl önce Anadolu'da

Yunus Emre

1- 13. ve 14. yüzyılda yaşamış büyük bir mutasavvıf, alim ve halk sairidir.

- ~~Yunus~~ Onun yetişmesinde Tapduk Emre'nin büyük etkisi vardır. Tapduk Emre Yunus Emre, 40 yıl boyunca Tapduk Emre'nin dergahına hizmet etmiştir. 40 yıl boyunca şeyhinin dergahına hep dâğın odun taşımıştır. Bir gün Tapduk Emre, Yunus'a sorar: "Dağda hiç eğri odun kalmamış mı? Yunus şöyle cevap verir: "Dağda eğri odun çok; ama sizin dergahınız odun eğrisi bile yakmaz."

2- Anadolu insanı Yunus Emre'yi çok sevmiştir. İnsanlar çocuklarına ~~Yunus Emre~~ <sup>onun</sup> ismini vermiştir. Yunus Emre'nin şiirlerini okuması, ilahilerini söylemiştir.

1- Yunus Emre, 700 yıl önce Anadolu'da yaşamış büyük bir mutasavvıf, alim ve halk sairidir.

- Hayatı hakkında pek bilgiler azdır, ancak hikayeler çoktur.

2- Onun yetişmesinde ~~Tapduk~~ <sup>hocası</sup> Tapduk Emre'nin büyük etkisi vardır. O, 40 yıl boyunca Tapduk Emre'nin dergahına hizmet etmiştir.

- Menkıbe

3- Anadolu insanı <sup>onu</sup> Yunus Emre'yi çok sevmiştir. Anadolu'da çocuklara Yunus Emre ismi verilmiş, Yunus Emre'nin şiirleri okunmuş, ilahileri söylenmiştir. İnsanlar karsılıksız sevmeyi, incitmemeyi, sabrı kendilerini bilmeyi, aksi Yunus

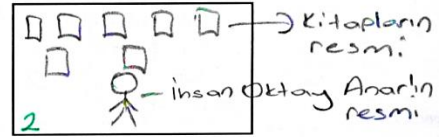
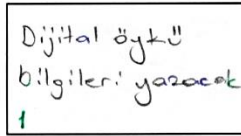
4. Bugün Anadolu'nun birçok yerinde onun mezarı vardır. Gerçek mezarı ~~neresindedir?~~ bilinmemektedir. Ancak Yunus Emre'nin mezarı İstanbul'dadır. Anadolu insanı onu çok sevmiş ve ~~seviş~~ <sup>seviş</sup> istemiştir.

Ne demiş Yunus?  
Bilmeyen ne bilirsin biz;  
Bilenlere selam olsun

## EK 5. ÖYKÜ PANOSU ÖRNEKLERİ

### EK 5.1. "İhsan Oktay Anar ve Kitapları" Öykü Panosu

Öykü İsmi: İhsan Oktay Anar ve Kitapları



Ses: Bilgilendirme yapılacak

Okuyucu

Müzik: Cinematic Music - Bestlangir

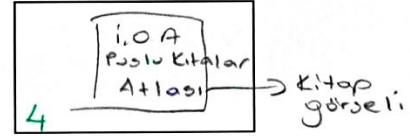
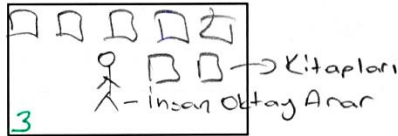
- Aynı müzik -

Efekt: Salma/Sigaba-Siyahitan

- Aynı efekt -

Senaryo: Bu dijital öykü, doktora tez çalışması kapsamında hazırlanmıştır.

İhsan Oktay Anar, 1960 yılında doğdu. Felsefe bölümünden mezun oldu. Aynı bölümde yüksek lisans ve doktora yaptı. Üniversitede öğretim üyesi olarak çalıştı. 2011 yılında emekli oldu.



Ses: Okuyucu

Okuyucu

Müzik: - Aynı müzik -

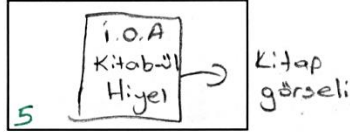
- Aynı müzik -

Efekt: - Aynı efekt -

- Aynı efekt -

Senaryo: Şimdiye kadar İhsan Oktay Anar 7 kitap yayımladı.

Yazar ilk kitabı Pulu Kitalar Atlası'nı 1995 yılında yayımladı. Bu, yazarın en ünlü kitabıdır.

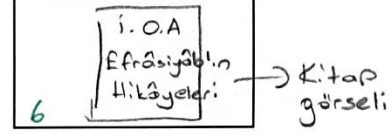


Ses: Okuyucu

Müzik: - Aynı müzik -

Efekt: - Aynı efekt -

Senaryo: Kitab-ül Hiye yazarın  
ikinci kitabıdır. Bu kitapta  
mucitlerin farklı hayatlarını  
anlatıyor.

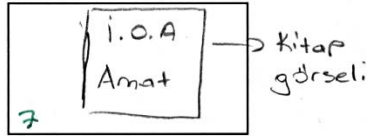


Ses: Okuyucu

Müzik: - Aynı müzik -

Efekt: - Aynı efekt -

Senaryo: Yazarın dördüncü kitabı,  
Efrâziyâb'ın Hikâyeleri'dir.  
Bu kitap sekiz hikâyeden  
oluşuyor.

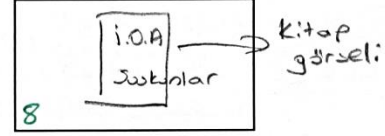


Ses: Okuyucu

Müzik: - Aynı müzik -

Efekt: - Aynı efekt -

Senaryo: Yazar uzun bir aradan  
sonra dördüncü kitabını  
yayımladı. Yazar, Amat  
isimli kitabında okuyucu-  
larını Osmanlı döneminde  
gizemli bir gemi yolculuğuna  
çıkartıyor.



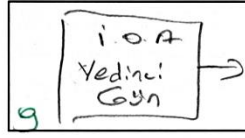
Ses: Okuyucu

Müzik: - Aynı müzik -

Efekt: - Aynı efekt -

Senaryo: Yazarın beşinci kitabı  
Suskunlar. Yazar bu kitapta  
okuyucularını yine Osmanlı  
dönemine götürüyor.  
Amat bu sefer, musikî yani  
müziğe davet ediyor.





Kitap görseli:



Kitap görseli:

Ses: Okuyucu

Okuyucu

Müzik: - Aynı müzik -

- Aynı müzik -

Efekt: - Aynı efekt -

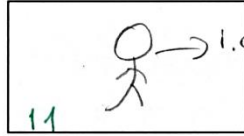
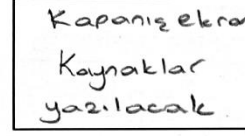
- Aynı efekt -

Senaryo: Yazarın altıncı kitabı

Yazarın son kitabı

Yedinci Gün Bu kitabın  
konusu ise alemlerin  
ve insanın yaratılış  
efsanesidir.

Galiz Kahraman ise  
2014 yılında çıktı.

i.o.A ile ilgili  
bir görsel

Ses: Okuyucu

Müzik: - Aynı müzik -

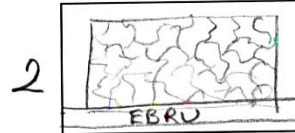
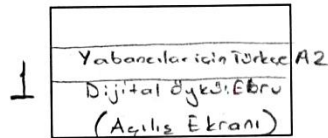
Efekt: - Aynı ses -

Senaryo: İhsan Oktay Anar

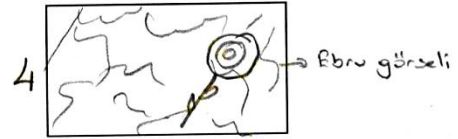
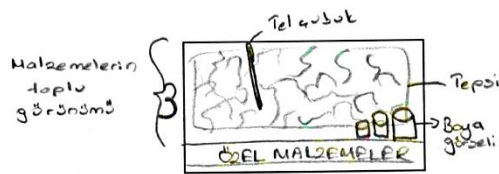
usta bir yazardır

Okuyucularını fantastik  
bir dünyaya davet ediyor.  
ve sınırsız hayal gücünü  
gösteriyor. Onun kitaplarını  
okumak zamanı unutmaktır.

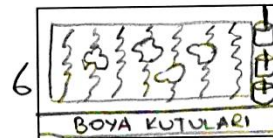
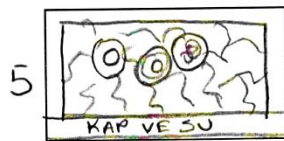
## EK 5.2. "Ebru" Öykü Panosu

Hikâye ismi: EBRU

Ses: Bilgilendirme Yapılacak ← → Okuyucunun sesi  
 Müzik: Enstrümantal Enstrümantal  
 Efekt: Salma/Siyahtan Siyaha Bulanık  
 Senaryo: Yabancılar için Türkçe A2 Ebru geleneksel bir Türk sanatıdır.  
Dijital öykü: Ebru Bu sanatı basit bir şekilde tarif etmek mümkün. Suda yapılan resimlerin kâğıda geçirilmesidir.



Ses: Okuyucunun sesi ← → Okuyucunun sesi  
 Müzik: Enstrümantal Enstrümantal  
 Efekt: Salma/Siyahtan siyaha Salma/Siyahtan siyaha  
 Senaryo: Ebru yapmak için özel malzeme-ler kullanılıyor. Bu malzemelerden bazıları top, boya, su, fırça ve kâğıttır. Peki ebru nasıl yapılıyor?



Ses: Okuyucunun sesi Okuyucunun sesi  
 Müzik: Enstrümantal Enstrümantal  
 Efekt: Salma/Siyahtan siyaha Salma/Siyahtan siyaha  
 Senaryo: Önce kaba özel su koyuyorlar. Kabın etrafında farklı boya kutuları var. Boya kutularına fırçayı batırıyorlar.



7



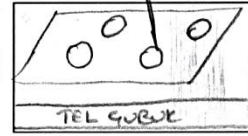
Ses: Okuyucunun sesi

Müzik: Enstrümantal

Efekt: Solma/Siyahıtan siyaha

Senaryo: Sana farklı boyaları fırça ile suya damlatıyorlar

8



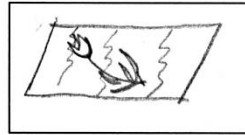
Ses: Okuyucunun sesi

Müzik: Enstrümantal

Efekt: Solma/Siyahıtan siyaha

Senaryo: Tel gübüklerle boyalara şekil veriyorlar.

9

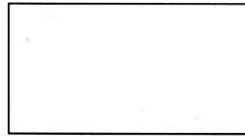


Ses: Okuyucunun sesi

Müzik: Enstrümantal

Efekt: Solma/Siyahıtan siyaha

Senaryo: En sonunda kâğıdı suyun altına koyuyor ve yapasın geliyorlar. İşte ebru hazır. Sudaki resim artık kâğıtta.



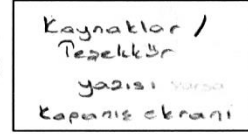
Ses: \_\_\_\_\_

Müzik: \_\_\_\_\_

Efekt: \_\_\_\_\_

Senaryo: \_\_\_\_\_

10



Ses: \_\_\_\_\_

Müzik: \_\_\_\_\_

Efekt: \_\_\_\_\_

Senaryo: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## EK 6. UZMAN GÖRÜŞ FORMU ÖRNEĞİ

### Amaç

Bu form, A2 seviyesindeki yabancı uyruklu öğrencilerin EK1’de verilen metne yönelik arka plan bilgilerini oluşturmak amacıyla hazırlanan İhsan Oktay Anar ve Kitapları adlı dijital öyküye yönelik uzman görüşlerini almak için uygulanmaktadır. Araştırma ile ilgili bilgilere aşağıda yer verilmektedir.

<b>Araştırmanın Adı</b>	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dijital Öykü Kullanımı
<b>Araştırmacı</b>	Arş. Gör. Gürkan Tabak
<b>Danışman</b>	Doç. Dr. Ali Göçer
<b>Adres</b>	Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi 38039 Melikgazi/Kayseri
<b>Telefon</b>	+90 352 2076666 Dâhili : 37215
<b>e-posta</b>	gurkantabak@erciyes.edu.tr
<b>EK 1</b>	Gazi Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe A2 Ders Kitabı – s.8
<b>EK 2</b>	İhsan Oktay Anar ve Kitapları Adlı Dijital Öykünün Tasarım Panosu

### Yönerge

1. Öncelikle dijital öyküyü izleyiniz.
2. Daha sonra EK 1 ve EK 2’yi inceleyiniz.
3. Son olarak aşağıdaki bölümde görüşlerinizi belirtiniz.

### Görüşleriniz:

**1.** Hazırlanan dijital öykü EK1’de verilen metne yönelik öğrencilerin arka plan bilgisi oluşturmasına hizmet edebilir? Lütfen görüşlerinizi ayrıntılı olarak belirtiniz.

**2.** Hazırlanan dijital öyküyü içerik ve teknik açıdan değerlendiriniz. Lütfen önerilerinizi belirtiniz.

**Varsa belirtmek istediğiniz düşünceleriniz ve önerileriniz:**

## Ek 1. Gazi Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe A2 Ders Kitabı – s.8

8

YABANCILAR İÇİN TÜRKÇE 2.1

HABERİN VAR MI?

2. Metin

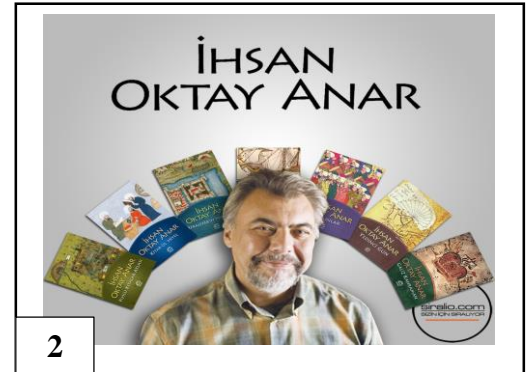
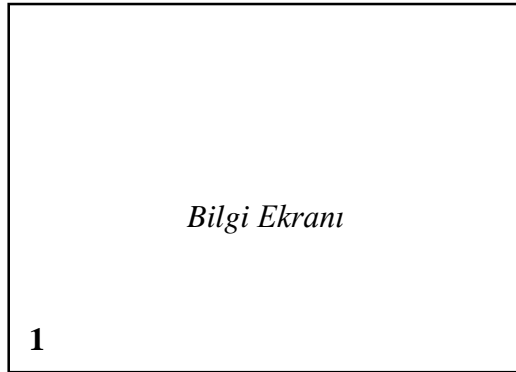


**Son Dakika!!!**

**İHSAN OKTAY ANAR'IN SON KİTABI ÇIKTI!**

Türk edebiyatının usta kalemlerinden İhsan Oktay Anar'ın 6. kitabı eylül ayında kitapçılardaki yerni aldı. İhsan Oktay Anar beş yıl aradan sonra "Yedinci Gün" ile yeniden okurlarıyla buluştu. Yazar, bu kitabında da usta dili ve geniş hayal gücüyle okuru farklı dünyalarda yeni bir yolculuğa çıkaracak.

## Ek 2. İhsan Oktay Anar ve Kitapları Adlı Dijital Öykünün Tasarım Panosu



**Ses:** Okuyucu (bilgilendirme)

**Müzik:** Cinematic Music – Başlangıç

**Efekt:** Solma/Siyaha-Siyahtan

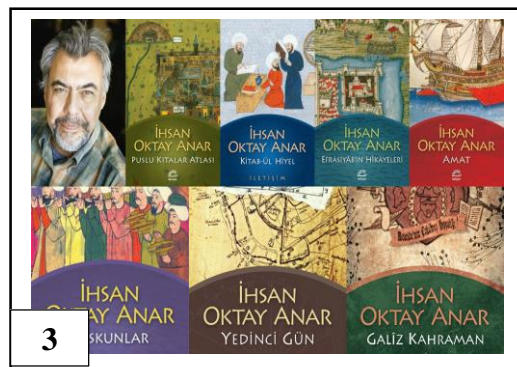
**Senaryo:** Bu dijital öykü, doktora tez çalışması kapsamında hazırlanmıştır.

Okuyucu (senaryoyu okur)

Cinematic Music – Başlangıç

Solma/Siyaha-Siyahtan

İhsan Oktay Anar ünlü bir Türk yazardır. 1960 yılında doğdu. Felsefe bölümünden mezun oldu. Aynı bölümde yüksek lisans ve doktora yaptı. Üniversitede öğretim üyesi olarak çalıştı. 2011 yılında emekli oldu.

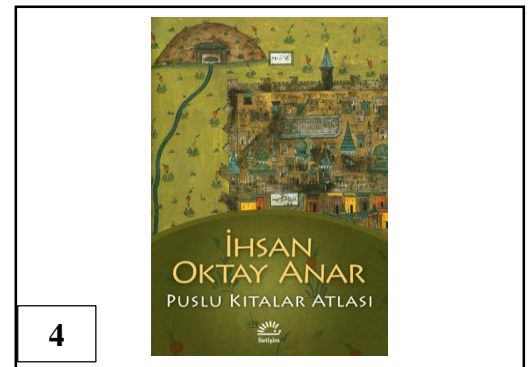


**Ses:** Okuyucu (senaryoyu okur)

**Müzik:** Cinematic Music – Başlangıç

**Efekt:** Solma/Siyaha-Siyahtan

**Senaryo:** Şimdiye kadar İhsan Oktay Anar 7 kitap yayımladı.

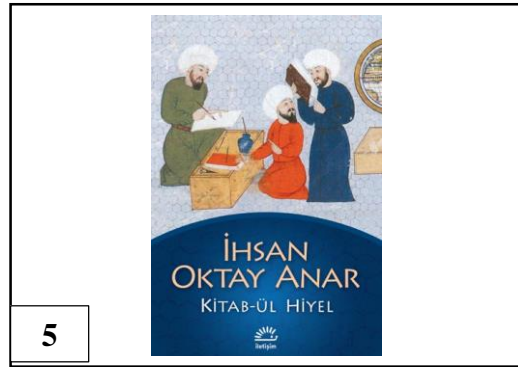


Okuyucu (senaryoyu okur)

Cinematic Music – Başlangıç

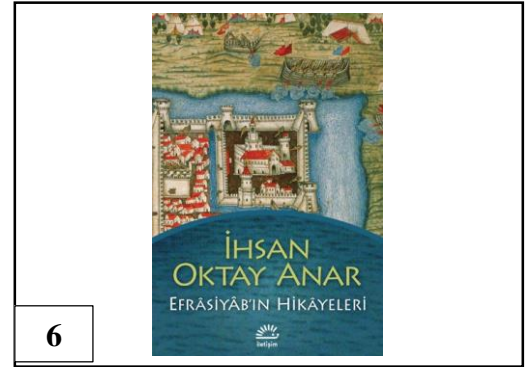
Solma/Siyaha-Siyahtan

Yazar ilk kitabı Puslu Kıtalar Atlası'nı 1995 yılında yayımladı. Bu, yazarın en ünlü kitabıdır.



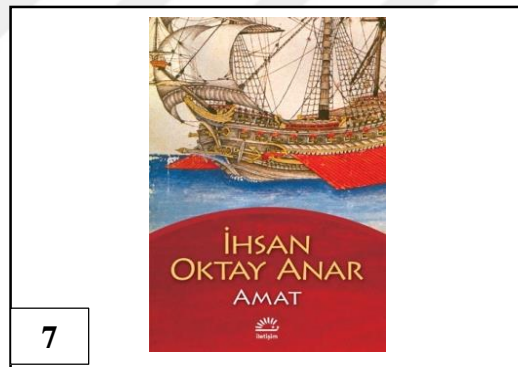
5

<b>Ses:</b>	Okuyucu (senaryoyu okur)
<b>Müzik:</b>	Cinematic Music – Başlangıç
<b>Efekt:</b>	Solma/Siyaha-Siyahtan
<b>Senaryo:</b>	Kitabül Hiyele yazarın ikinci kitabıdır. bu kitapta mucitlerin farklı hayatlarını anlatıyor.



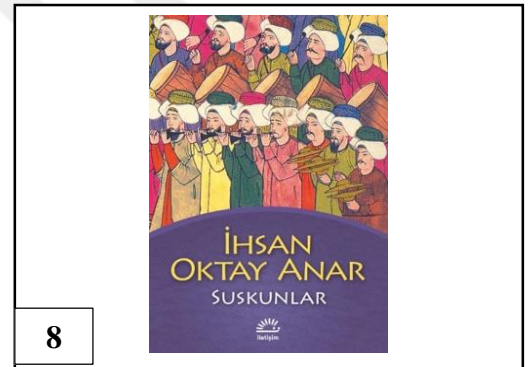
6

<b>Ses:</b>	Okuyucu (senaryoyu okur)
<b>Müzik:</b>	Cinematic Music – Başlangıç
<b>Efekt:</b>	Solma/Siyaha-Siyahtan
<b>Senaryo:</b>	Yazarın üçüncü kitabı Yazar, Efrâsiyâb'ın Hikâyeleri'dir. Bu kitap sekiz hikâyeden oluşuyor.



7

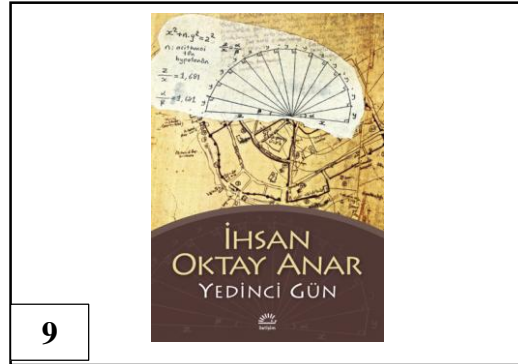
<b>Ses:</b>	Okuyucu (senaryoyu okur)
<b>Müzik:</b>	Cinematic Music – Başlangıç
<b>Efekt:</b>	Solma/Siyaha-Siyahtan
<b>Senaryo:</b>	Yazar, uzun bir aradan sonra dördüncü kitabını yayımladı. Yazar, Amat isimli kitabında okuyucularını Osmanlı döneminde gizemli bir gemi götürüyor. yolculuğuna çıkarıyor.



8

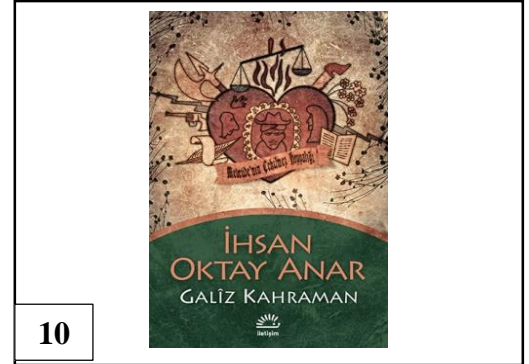
<b>Ses:</b>	Okuyucu (senaryoyu okur)
<b>Müzik:</b>	Cinematic Music – Başlangıç
<b>Efekt:</b>	Solma/Siyaha-Siyahtan
<b>Senaryo:</b>	Yazarın beşinci kitabı Suskunlar Yazar, bu kitapta okuyucularını yine Osmanlı dönemine götürüyor. Ancak bu sefer, musiki yani müziğe davet ediyor.





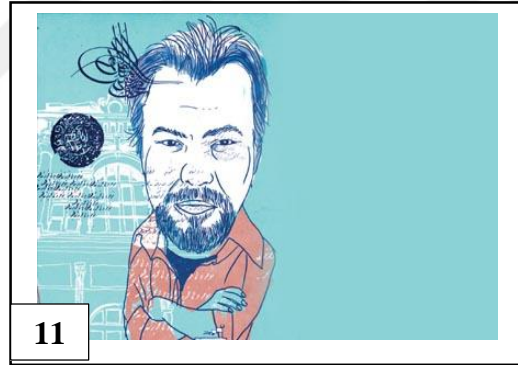
9

<b>Ses:</b>	Okuyucu (senaryoyu okur)
<b>Müzik:</b>	Cinematic Music – Başlangıç
<b>Efekt:</b>	Solma/Siyaha-Siyahtan
<b>Senaryo:</b>	Yazarın altıncı kitabı Yedinci Gün. Bu kitabın konusu ise âlemlerin ve insanın yaratılış efsanesidir.



10

<b>Ses:</b>	Okuyucu (senaryoyu okur)
<b>Müzik:</b>	Cinematic Music – Başlangıç
<b>Efekt:</b>	Solma/Siyaha-Siyahtan
<b>Senaryo:</b>	Yazarın son kitabı Galîz Kahraman ise 2014 yılında çıktı.



11

<b>Ses:</b>	Okuyucu (senaryoyu okur)
<b>Müzik:</b>	Cinematic Music – Başlangıç
<b>Efekt:</b>	Solma/Siyaha-Siyahtan
<b>Senaryo:</b>	İhsan Oktay Anar usta bir yazardır. Okuyucularını fantastik bir dünyaya davet ediyor ve sınırsız hayal gücünü gösteriyor. Onun kitaplarını okumak zamanı unutmaktır.

**Dijital öyküde kullanılan medya ve bilgi kaynakları:**

Arkaplan müziği : <https://www.youtube.com/watch?v=YRzN9jiiQnQ>

2. fotoğrafın linki: <http://www.siralio.com/wp-content/uploads/2014/05/ihsan-oktay-anar-siralio.jpg>

3. fotoğrafın linki: <http://www.leblebitozu.com/wp-content/uploads/2015/02/00.jpg>

4. fotoğrafın linki: <http://www.iletisim.com.tr/images/UserFiles/images/Spot/120402155308.jpg>

5. fotoğrafın linki: <http://www.iletisim.com.tr/images/UserFiles/images/Spot/120402155448.jpg>

6. fotoğrafın linki: <http://www.iletisim.com.tr/images/UserFiles/images/Spot/120402160102.jpg>

7. fotoğrafın linki: <http://www.iletisim.com.tr/images/UserFiles/images/Spot/120402163148.jpg>

8. fotoğrafın linki: <http://www.iletisim.com.tr/images/UserFiles/images/Spot/120402163740.jpg>

9. fotoğrafın linki: <http://www.iletisim.com.tr/images/UserFiles/images/Spot/120813171625.jpg>

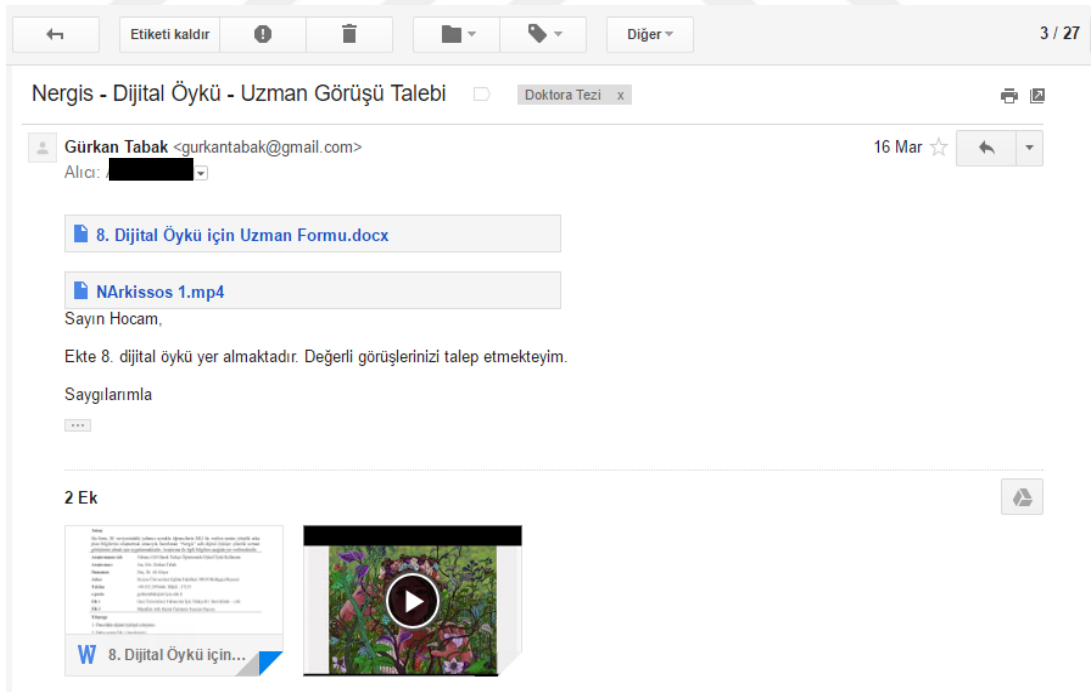
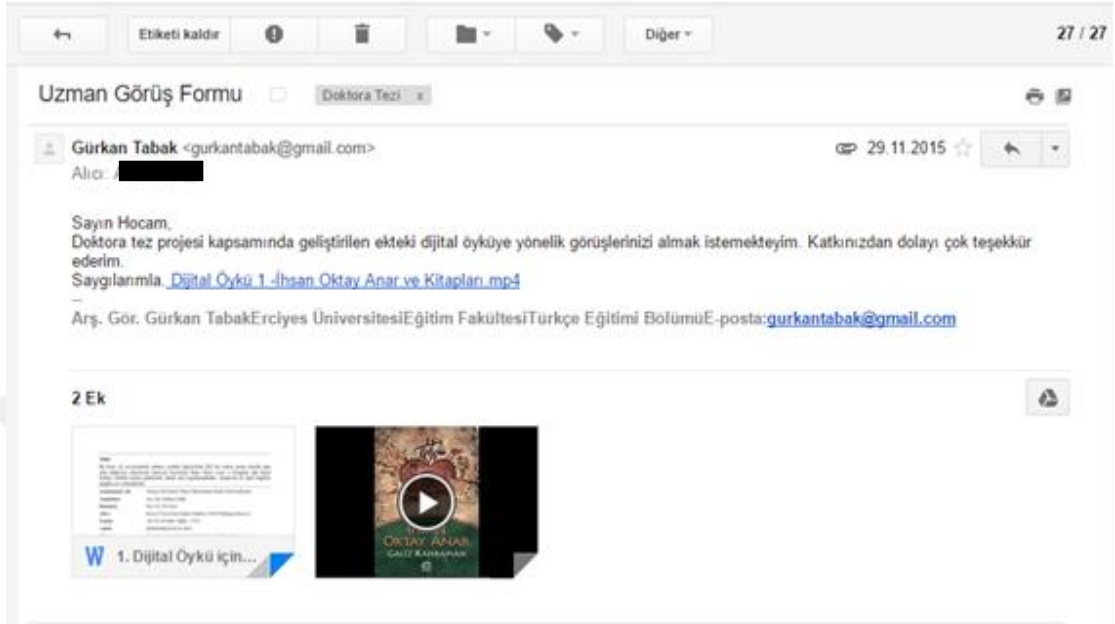
10. fotoğrafın linki:

<http://www.iletisim.com.tr/images/UserFiles/images/Spot/140115145245.jpg>

11. fotoğrafın linki: <http://lcdn.listelist.com/listeliststatic/2015/09/ihsan-oktay-anar-2.jpg>

Yazar hakkında : <http://www.iletisim.com.tr/kisi/ihsan-oktay-anar/4962#.Vlo6bn7hDIU>

## EK 7. ARAŞTIRMACI TARAFINDAN UZMANLARA GÖNDERİLEN E-POSTA ÖRNEKLERİ





**EK 8. OKUMA METİNLERİ ETKİNLİK PLANLARI**

---

**A2 – B1**

---

**Okuma Anlama  
Etkinlik Planları**

---

**2015 – 2016**

---

## Okuma ve Dinleme Etkinlik Takvimi

A2				
Hafta	Tarih	Bölümler	Okuma Metinleri	Dinleme Metinleri
1	30.11.2015	1. Haberin var mı?	1.1. Haberler	1.1. Pizza Siparişi
	01.12.2015	1. Haberin var mı?	1.3. Hava Durumu 1.4. Bir Köşe Yazısı	1.3. Hava Nasıl Olacak?
2	07.12.2015	1. Haberin var mı? 2. Bu Benim Dünyam	<b>1.2. İhsan Oktay Anar'ın Son Kitabı Çıktı</b> 2.1. Mektubunuz var!	
	08.12.2015	2. Bu Benim Dünyam	2.2. Kargonuz var! 2.3. Çömlekçilik Kursu	1.2. Döviz Bürosunda
3	14.12.2015	2. Bu Benim Dünyam	<b>2.4. Sudaki Resimler</b> 3.1. Küçük Bilim İnsanları	
	15.12.2015	3. Durma, Keşfet!	3.1. Küçük Bilim İnsanları 3.2. Ehliyetsiz Kimse Kalmasın!	2.1. Yanlış Adres 2.2. Reklamlar
4	21.12.2015	3. Durma, Keşfet! 4. Hayatı Öğreniyoruz	3.4. En İyi Arkadaşım Evleniyor 4.2. Film Başlıyor	
	22.12.2015	4. Öğreniyoruz	4.3. E-Posta Hesabım	2.3. Kampta 3.4. Tiyatrodaki Sürpriz
5	28.12.2015	4. Hayatı Öğreniyoruz	4.1. Görüntülü Telefon Görüşmesi	2.4. Dalış Kulübü 3.1. Dedikodu 3.2. Haydi Uçurtma Atölyesine
	29.12.2015	3. Durma, Keşfet! 4. Hayatı Öğreniyoruz	<b>3.3. Gezelim, Görelim!</b> 4.4. Bu Nasıl Çalışır?	3.3. Sevgili Günlük
6	04.01.2016	5. Okuyalım ve Öğrenelim	5.3. Üniversiteye İlk Adım 5.4. Yedigöller	
	05.01.2016	5. Okuyalım ve Öğrenelim	<b>5.1. Sabiha Gökçen</b> 5.2. Uzun Ömrün Sırları	
7	11.01.2016	Deneme Sınavı		
	12.01.2016	4. Hayatı Öğreniyoruz 5. Okuyalım ve Öğrenelim		4.1. İki Kardeş 4.2. Seyahat Acentesi 4.3. Mustafa'nın Yaz Tatili 4.4. Sınıf Arkadaşları 5.1. Kulağımız Bizde Olsun 5.2. Yayılda Röportaj Keyfi 5.3. Öğrenci Haberleri 5.4. Şifalı Sular
<b>Açıklama</b>				
Bu etkinlik takvimi, Gazi Üniversitesi Yabancılar için Türkçe A2 Ders Kitabı'nda yer alan metinlerin haftalara göre işlenişini ortaya koymaktadır. Araştırma kapsamında ele alınan metinler koyu yazılarak gösterilmektedir. 03.01.2015 pazar günü 4 saat ek ders yapılmıştır.				

<b>B1</b>				
<b>Hafta</b>	<b>Tarih</b>	<b>Bölümler</b>	<b>Okuma Metinleri</b>	<b>Dinleme Metinleri</b>
1	01.02.2016	1. Görüldüğü Gibi Değil	1.1. Ünlü Olmak Çok Kolay (!)	
	02.02.2016	1. Görüldüğü Gibi Değil	1.2. Sanal Âlem	
2	08.02.2016	1. Görüldüğü Gibi Değil		1.1. Sertab'la Söyleşi 1.2. Sosyal Medya
	09.02.2016	1. Görüldüğü Gibi Değil	1.3. Kitabın Hikâyesi	
	10.02.2016	1. Görüldüğü Gibi Değil 2. Hayatı Öğreniyoruz	1.4. Batıl İnanç 2.1. Stresle Baş Etmenin Yolları	1.3. Yardım Projesi 1.4. Fal Keyfi
	11.02.2016	2. Hayatı Öğreniyoruz	2.2. Yetenekleri Keşfet!	2.1. Psikolojide Renklerin Etkisi 2.2. Adam Olacak Çocuklar
3	15.02.2016	2. Hayatı Öğreniyoruz	2.3. Bir Kilimi Okumak!	
	16.02.2016	2. Hayatı Öğreniyoruz	2.4. Ekonomi Gündemi	
	18.02.2016	2. Hayatı Öğreniyoruz 3. Bir Bilene Danışalım	3.1. Bir Başarı Öyküsü	2.3. Dünyanın Yedi Harikası 2.4. Ev Ekonomisi
4	22.02.2016	3. Bir Bilene Danışalım	3.2. Kahve ve Kitap	
	23.02.2016	3. Bir Bilene Danışalım		3.1. İmza Günü 3.2. Başucu Kitabı
	25.02.2016	3. Bir Bilene Danışalım	3.3. Korku Yolu	
5	29.02.2016	3. Bir Bilene Danışalım	3.4. Dünyamız Tehdit Altında	
	01.03.2016	4. Geçmişten Geleceğe		3.3. Tatil İlanları 3.4. Küresel Isınma
	02.03.2016	4. Geçmişten Geleceğe	<b>4.1. Yunus Emre'ye Mektup</b>	
	03.03.2016	4. Geçmişten Geleceğe	4.2. Şikâyetim Var! 4.3. Eleman Aranıyor	4.1. Memleket İsterim 4.2. İki Komşu
6	07.03.2016	5. Hikâyeler ve Hayatımız	4.4. Hayatım Tiyatro	4.3. Bu İşte Bir Yanlışlık Var 4.4. Bilgisayar Alırken...
	08.03.2016	5. Hikâyeler ve Hayatımız		5.1. Avcı ile Küçük Kuş 5.2. Bana Bir Masal Anlat
	10.03.2016	5. Hikâyeler ve Hayatımız	<b>5.1. Zümrüdüanka Kuşu</b>	
7	14.03.2016	5. Hikâyeler ve Hayatımız		5.3. Ters Lale 5.4. Altın Portakal
	15.03.2016	5. Hikâyeler ve Hayatımız	<b>5.2. Tuz Masalı</b>	
	17.03.2016	5. Hikâyeler ve Hayatımız	<b>5.3. Narkissos ya da Nergis</b> 5.4. Bilim Kurgunun Kıyılarında Fahrenheit 451	

#### Açıklama

Bu etkinlik takvimi, Gazi Üniversitesi Yabancılar için Türkçe B1 Ders Kitabı'nda yer alan metinlerin haftalara göre işlenişini ortaya koymaktadır. Araştırma kapsamında ele alınan metinler koyu yazılarak gösterilmektedir.

**EK 8.1. “İhsan Oktay Anar’ın Son Kitabı Çıktı<sup>22</sup>” Adlı Metni İşleme Süreci**

<b>İHSAN OKTAY ANAR’IN SON KİTABI ÇIKTI</b>	
<b>Ders</b> <b>Düzyey</b> <b>Hafta</b> <b>Yaklaşık Süre</b> <b>Temel Dil Becerisi</b> <b>Amaç</b> <b>Materyaller</b> <b>Yöntem/Teknik</b>	Yabancılar için Türkçe A2 2. hafta 2 ders saati Okuma Metne yönelik ön bilgi oluşturma ve transfer etme Okuduğu metni anlama ve çözümleme Ders kitabındaki ilgili okuma metni, dijital öykü, yapışkan not kâğıtları, çalışma yaprağı Sesli okuma
<b>SÜREÇ</b>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Öğrencilere yapışkan not kâğıtları dağıtılır. İhsan Oktay Anar ile ilgili çağrışımları (tahminleri) not kâğıtlarına yazılır.</li> <li>2. “İhsan Oktay Anar ve Kitapları” adlı dijital öykü öğrenciler tarafından izlenir.</li> <li>3. Metin öğretmen tarafından sınıfta akıcı bir şekilde okunur.</li> <li>4. Metin sırasıyla öğrenciler tarafından sesli okunur. Öğrencilerin telaffuz hataları öğretmen tarafından düzeltilir.</li> <li>5. Öğrencilerin anlamını bilmediği kelimeler açıklanır.</li> </ol>	
<b>DEĞERLENDİRME</b>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ders kitabındaki metin altı sorular cevaplanır.</li> <li>2. Öğrencilerden metin ve dijital öyküde sunulan bilgileri karşılaştırarak çalışma kâğıdındaki açık uçlu soruları cevaplamaları istenir.</li> </ol>	

<sup>22</sup> Gazi Üniversitesi Yabancılar için Türkçe A2 Temel Düzey Ders Kitabı, s. 8-9.

## Çalışma Kâğıdı<sup>23</sup>

Aşağıdaki soruları cevaplayınız.

1. Size göre İhsan Oktay Anar'ın son kitabının adı nedir?



.....

2. Size göre İhsan Oktay Anar kaç kitap yayımladı?



.....

3. Size göre İhsan Oktay Anar'ın son kitabı ne zaman çıktı?



.....

4. Size göre İhsan Oktay Anar'ın en ünlü kitabının adı nedir?



.....

5. Size göre İhsan Oktay Anar nasıl bir yazardır?



.....

<sup>23</sup> Burada yer alan 1., 2. ve 3. sorular, ilgili metnin etkinliklerindeki sorularla benzerdir. Ancak dijital öykü ile metin arasında güncellik farkı olduğu ve öğrencilerin dijital öyküden edindikleri bilgileri transfer edip edememe durumunu tespit edebilmek için özellikle “size göre” ifadesine yer verilmiştir. Sonuç olarak sorular benzer olsa da cevapları farklıdır.

## EK 8.2. “Sudaki Resimler<sup>24</sup>” Adlı Metni İşleme Süreci

<b>SUDAKİ RESİMLER</b>	
<b>Ders</b> <b>Düzyey</b> <b>Hafta</b> <b>Yaklaşık Süre</b> <b>Temel Dil Becerisi</b> <b>Amaç</b> <b>Materyaller</b> <b>Yöntem/Teknik</b>	Yabancılar için Türkçe A2 3. hafta 3 ders saati <sup>25</sup> Okuma Okuduğu metne yönelik ön bilgi oluşturma ve transfer etme Okuduğu metni anlama ve çözümleme Ders kitabındaki ilgili okuma metni, dijital öykü, yapışkan not kâğıtları, küçük kare kâğıtlar, çalışma kâğıtları Sesli okuma, not alma
<b>SÜREÇ</b>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Öğrencilere yapışkan not kâğıtları dağıtılır. Öğrencilerden “Sudaki Resim” ifadesinin ne anlama geldiğini düşünmeleri ve çağrışımlarını yapışkan not kâğıtlarına yazmaları istenir.</li> <li>2. Öğrencilerin yazdıklarını okumaları istenir.</li> <li>3. Öğrencilere “Ebru” adlı dijital öykü izlettirilir. Öğrencilerden izlerken not almaları istenir.</li> <li>4. Öğrencilere “Ebru” ile ilgili bildikleri sorulur. Cevapların ardından öğretmen tarafından ebru sanatı hakkında ilave açıklamalar yapılır.</li> <li>5. Öğrencilerden metnin görsellerini dikkate alarak metne yeni bir başlık bulmaları ve dağıtılan küçük kare kâğıtlara başlıklarını yazmaları istenir. Başlıklar öğretmen tarafından sesli olarak okunur.</li> <li>6. Öğretmen metni sınıfta akıcı bir şekilde okur.</li> <li>7. Metin dörde bölünür. Bölümleri sırasıyla öğrenciler sesli okur. Öğrencilerin telaffuz hataları öğretmen tarafından düzeltilir.</li> <li>8. Öğretmen, öğrencilerin metinden anlamını çıkaramadığı kelimeleri açıklar.</li> </ol>	
<b>DEĞERLENDİRME</b>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Öğrenciler önce birinci çalışma kâğıdındaki soruları cevaplar.</li> <li>2. Öğrenciler ders kitabındaki metin altı soruları cevaplar, diğer okuma etkinliklerini yaparlar.</li> <li>3. Öğrencilerden okudukları metin ile izledikleri dijital öykü arasındaki benzerlikleri tespit edip ikinci çalışma kâğıdına yazmaları istenir.</li> </ol>	

<sup>24</sup> Gazi Üniversitesi Yabancılar için Türkçe A2 Temel Düzey Ders Kitabı, s. 34-35.

<sup>25</sup> Bu etkinlik 3 ders saatinde (135 dk.) bitecek şekilde planlanmış, ancak 150 dakikada bitirilmiştir.

## Çalışma Kâğıdı I<sup>26</sup>

Aşağıdaki soruları metne göre cevaplayınız.

1. Erol Amca, sudaki resmi kâğıda nasıl geçirdi?



.....

2. Erol Amca, tel çubuğu niçin kullandı?



.....

3. Atölyedeki masanın üstünde neler var?



.....

4. Erol Amca, resim yapmak için hangi malzemeleri kullandı?



.....

5. Erol Amcanın yaptığı resim sanatının adı nedir?



.....

<sup>26</sup> 1., 2. ve 3. sorular ders kitabından aynen alınmıştır (s. 35).

**Çalışma Kâğıdı II****BENZERLİKLER**

“Ebru” adlı dijital öykü

“Sudaki Resimler” adlı metin





### EK 8.3. “Gezelim, Görelim!”<sup>27</sup> Adlı Metni İşleme Süreci

<b>GEZELİM GÖRELİM</b>	
<b>Ders</b> <b>Düzyey</b> <b>Hafta</b> <b>Yaklaşık Süre</b> <b>Temel Dil Becerisi</b> <b>Amaç</b> <b>Materyaller</b> <b>Yöntem/Teknik</b>	Yabancılar için Türkçe A2 5. hafta 2 ders saati <sup>28</sup> Okuma Okuduğu metne yönelik ön bilgi oluşturma ve transfer etme Okuduğu metni anlama ve çözümleme Ders kitabındaki ilgili okuma metni, dijital öykü, küçük not kâğıtları, çalışma kâğıtları Sesli okuma, not alma
<b>SÜREÇ</b>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Öğrencilere küçük not kâğıtları dağıtılır. Öğrencilerin “Gezelim Görelim” ile ilgili çağrışımları not kâğıtlarına yazmaları istenir.</li> <li>2. Öğrencilere yeni not kâğıtları dağıtılır. Öğrencilerin gezmek istedikleri en az 5 şehrin isimlerini yazmaları istenir.</li> <li>3. Öğrencilere “Adıyaman” adlı dijital öykü izlettirilir. Öğrencilerden izlerken not almaları istenir.</li> <li>4. Öğrencilerden Adıyaman’ı nasıl bulduklarını açıklamaları istenir.</li> <li>5. Öğrencilerden metin görsellerindeki yerlerin isimlerini sözlü olarak belirtmeleri istenir.</li> <li>6. Öğretmen metni sınıfta akıcı bir şekilde okur ve öğrencilerin metni anlayıp-anlamadıklarını yoklar.</li> <li>7. Öğretmen, öğrencilerin anlamını bilmediği kelimeleri açıklar.</li> </ol>	
<b>DEĞERLENDİRME</b>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Öğrenciler ilk çalışma kâğıdındaki soruları cevaplar.</li> <li>2. Öğrenciler ders kitabındaki ilgili alıştırmaları yaparlar.</li> <li>3. Öğrenciler ikinci çalışma kâğıdındaki soruları cevaplar.</li> </ol>	

<sup>27</sup> Gazi Üniversitesi Yabancılar için Türkçe A2 Temel Düzey Ders Kitabı, s. 48-49.

<sup>28</sup> Bu metin işleme süreci 2 ders saati (90 dk.) olarak planlanmış, ancak 85 dakikada tamamlanmıştır.

### Çalışma Kâğıdı I<sup>29</sup>

Aşağıdaki soruları metne göre cevaplayınız.

1. Broşürde gezinin güzergâhı hakkında hangi bilgiler verilmiştir?



2. Gezi hangi tarihte başlayacak?



3. Yolda kaç kez mola verilecek?



4. Misafirler nerede konaklayacak?



5. Misafirler Adıyaman'da nereleri gezecekler?



6. Yolculuk ne kadar sürecek?



7. Gezi ne zaman bitecek?



<sup>29</sup> Bu sorular ders kitabından aynen alınmıştır (s. 49).

## Çalışma Kâğıdı II

Aşağıdaki soruları cevaplayınız.

1. Adıyaman'daki tarihi yerlerin isimleri nelerdir?



.....

2. Misafirler Adıyaman'da hediyelik eşyayı nereden alırlar?



.....

3. Misafirler Nemrut'ta ne yaparlar?



.....

4. Adıyaman nasıl bir yerdir?



.....

5. Adıyaman'da nelerin tadına bakarlar?



.....

6. Atatürk Barajı'nın tamamı Adıyaman'da mıdır?



.....

**EK 8.4. “Sabiha Gökçen<sup>30</sup>” Adlı Metni İşleme Süreci**

<b>SABIHA GÖKÇEN</b>	
<b>Ders</b> <b>Düzyey</b> <b>Hafta</b> <b>Yaklaşık Süre</b> <b>Temel Dil Becerisi</b> <b>Amaç</b> <b>Materyaller</b> <b>Yöntem/Teknik</b>	Yabancılar için Türkçe A2 6. hafta 2 ders saati <sup>31</sup> Okuma Okuduğu metne yönelik ön bilgi oluşturma ve transfer etme Okuduğu metni anlama ve çözümleme Ders kitabındaki ilgili okuma metni, dijital öykü, yapışkan not kâğıtları, çalışma kâğıdı, Kahoot uygulaması Sesli okuma
<b>SÜREÇ</b>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Öğrencilere yapışkan not kâğıtları dağıtılır. Öğrencilerin Sabiha Gökçen ile ilgili çağrışımları not kâğıtlarına yazdırılır.</li> <li>2. Öğrencilerden yazdıklarını okumaları istenir.</li> <li>3. Öğrencilere “Sabiha Gökçen” adlı dijital öykü izlettirilir.</li> <li>4. Öğrencilerden “Sabiha Gökçen kimdir?” sorusunu cevaplamaları istenir.</li> <li>5. Öğretmen metni sınıfta akıcı bir şekilde okur.</li> <li>6. Öğretmen, öğrencilerin anlamını bilmediği kelimeleri açıklar.</li> </ol>	
<b>DEĞERLENDİRME</b>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Öğrenciler metne göre çalışma kâğıdındaki soruları cevaplar.</li> <li>2. Öğrenciler ders kitabındaki etkinlikleri yapar.</li> <li>3. Öğrenciler çevrimiçi olarak Kahoot uygulamasındaki soruları cevaplar.</li> </ol>	

<sup>30</sup> Gazi Üniversitesi Yabancılar için Türkçe A2 Temel Düzey Ders Kitabı, s.76-77.

<sup>31</sup> Bu metin işleme süreci 2 ders saati (90 dk.) olarak planlanmış, ancak 85 dakikada tamamlanmıştır.

## Çalışma Yaprağı<sup>32</sup>

Aşağıdaki soruları metne göre cevaplayınız.

1. Sabiha Gökçen'in mesleği nedir?



.....

2. Sabiha Gökçen Atatürk'ün hangi düşüncesini kanıtlar?



.....

3. 1935 yılında ne olur?



.....

4. Sabiha Gökçen uzun zaman nerede çalışır?



.....

5. Sabiha Gökçen Atatürk ile ne zaman tanışır<sup>33</sup>?



.....

<sup>32</sup> Bu sorular ders kitabından aynen alınmıştır (s. 77).

<sup>33</sup> Ders kitabında *karşılışır* şeklinde yer alan ifade *tanışır* şeklinde değiştirilmiştir.

## Kahoot Uygulaması

Sabiha Gökçen'in manevi babası kimdir?

21

Kahoot!

Skip

0 Answers

▲ İsmet İnönü

◆ Kazım Karabekir

● Rauf Orbay

■ Mustafa Kemal Atatürk

Atatürk'ün birden çok manevi kızı vardır.

23

Kahoot!

Skip

0 Answers

▲ Doğru

◆ Yanlış

Sabiha Gökçen kaç farklı model uçak kullanır?

17

Kahoot!

Skip

0 Answers

▲ 20

◆ 21

● 22

■ 23

Sabiha Gökçen hangi ülkelerde eğitim görür?

53

Kahoot!

Skip

0 Answers

▲ Türkiye - Balkanlar

◆ Türkiye - Almanya

● Türkiye - Rusya

■ Türkiye - Fransa

Sabiha Gökçen havalimanı hangi şehirdedir?

27

Kahoot!

Skip

0

Answers

▲ İzmir

◆ İstanbul

● Ankara

■ Antalya

Sabiha Gökçen'in en önemli özelliği aşağıdakilerden hangisidir?

59

Kahoot!

Skip

0

Answers

▲ Madalyalar alması

◆ Atatürk'ün manevi kızı olması

● Türkiye'de ve dünyada ilk kadın savaş pilotu olması

■ 22 farklı model uçak kullanması ve dersler vermesi



**EK 8.5. “Yunus Emre’ye Mektup<sup>34</sup>” Adlı Metni İşleme Süreci**

<b>YUNUS EMRE’YE MEKTUP</b>	
<b>Ders</b> <b>Düzyey</b> <b>Hafta</b> <b>Yaklaşık Süre</b> <b>Temel Dil Becerisi</b> <b>Amaç</b> <b>Materyaller</b> <b>Yöntem/Teknik</b>	Yabancılar için Türkçe B1 5. hafta 4 ders saati Okuma Okuduğu metni anlama ve çözümleme Ders kitabındaki ilgili okuma metni, dijital öykü, yapışkan not kâğıtları, çalışma kâğıdı Sesli okuma, not alma
<b>SÜREÇ</b>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Öğrencilere yapışkan not kâğıtları dağıtılır. Öğrencilerin Yunus Emre ile ilgili çağrışımları yapışkan not kâğıtlarına yazdırılır.</li> <li>2. Öğrencilerden “Yunus Emre kimdir?” sorusunu cevaplamaları istenir.</li> <li>3. Öğrencilere “Yunus Emre” adlı dijital öykü izlettirilir. Öğrencilerden izlerken not almaları istenir.</li> <li>4. Öğretmen metni sınıfta bölüm bölüm okur. Her bölümle ilgili açıklamalarda bulunur.</li> <li>5. Öğretmen, öğrencilerin anlamını bilmediği kelimeleri açıklar.</li> <li>6. Öğrencilere anlamadıkları herhangi bir bölüm veya kelime olup olmadığı sorulur. Öğrenci cevaplarına göre öğretmen açıklamalarda bulunur.</li> </ol>	
<b>DEĞERLENDİRME</b>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Öğrenciler metne göre çalışma kâğıdı 1’deki soruları cevaplar.</li> <li>2. Öğrenciler ders kitabındaki diğer etkinlikleri yapar.</li> <li>3. Öğrencilerden önceki ve metinden elde ettikleri bilgileri karşılaştırarak çalışma kâğıdı 2’deki açık uçlu soruları cevaplamaları istenir.</li> </ol>	

<sup>34</sup> Gazi Üniversitesi Yabancılar için Türkçe B1 Orta Düzey Ders Kitabı, s. 60-61.

### Çalışma Kâğıdı 1<sup>35</sup>

Aşağıdaki soruları cevaplayınız.

1. Yunus Emre hangi yüzyılda yaşamıştır?



.....

2. Mektupta geçen “Ama senin asıl mezarın gönüllerdedir.” cümlesinden ne anlıyorsunuz?



.....

3. Yazar, Yunus Emre’den neler öğrenmiştir?



.....

4. Mektuba göre bugün dünyanın hangi değerlere ihtiyacı vardır?



.....

5. Neden Anadolu’nun birçok yerinde Yunus Emre’ye ait mezarlar vardır?



.....

<sup>35</sup> Bu sorular ders kitabından aynen alınmıştır (s. 61).

## Çalışma Kâğıdı 2

Aşağıdaki soruları cevaplayınız.

1. Yunus Emre'nin yetişmesinde kimin etkisi vardır?



.....

2. Yunus Emre dergâha nasıl hizmet etmiştir?



.....

3. İnsanlar Yunus Emre'den neler öğrenmiştir?



.....

4. Yunus Emre'nin mezarı nerededir? Niçin?



.....

5. Anadolu insanının Yunus Emre'yi sevdiğini neler kanıtlar?



.....

**EK 8.6. “Zümrüdüanka Kuşu<sup>36</sup>” Adlı Metni İşleme Süreci**

<b>ZÜMRÜDÜANKA KUŞU</b>	
<p><b>Ders</b> <b>Düzyey</b> <b>Hafta</b> <b>Yaklaşık Süre</b> <b>Temel Dil Becerisi</b> <b>Amaç</b> <b>Materyaller</b> <b>Yöntem/Teknik</b></p>	<p>Yabancılar için Türkçe B1 6. hafta 3 ders saati<sup>37</sup> Okuma Okuduğu metni anlama ve çözümleme Ders kitabındaki ilgili okuma metni, dijital öykü, boş beyaz kâğıtlar, çalışma kâğıtları Sesli okuma</p>
<b>SÜREÇ</b>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Öğrencilere boş kâğıtlar dağıtılır. Öğrencilerden Zümrüdüanka kuşunu çizmeleri ve bu kuş hakkında bildiklerini aynı kâğıda yazmaları istenir.</li> <li>2. Öğrencilerden yazdıklarını okumaları istenir.</li> <li>3. Öğrencilere “Zümrüd-ü Anka Kuşu veya Simurg” adlı dijital öykü izlettirilir.</li> <li>4. Öğrencilerden kitaptaki resimleri yorumlamaları istenir.</li> <li>5. Öğretmen metni sınıfta akıcı bir şekilde okur.</li> <li>6. Metni sırasıyla öğrenciler sesli okur. Öğrencilerin telaffuz hataları öğretmen tarafından düzeltilir.</li> <li>7. Öğretmen, öğrencilerin anlamını bilmediği kelimeleri açıklar.</li> </ol>	
<b>DEĞERLENDİRME</b>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Öğrenciler metne göre çalışma kâğıdı 1’deki soruları cevaplar.</li> <li>2. Öğrenciler ders kitabındaki diğer etkinlikleri yapar.</li> <li>3. Öğrencilerden önceki ve metinden elde ettikleri bilgileri karşılaştırarak çalışma kâğıdı 2’deki açık uçlu soruları cevaplamaları istenir.</li> </ol>	

<sup>36</sup> Gazi Üniversitesi Yabancılar için Türkçe B1 Orta Düzey Ders Kitabı, s. 78-79.

<sup>37</sup> Bu metin işleme süreci 3 ders saati (135 dk.) olarak planlanmış, ancak 122 dakikada tamamlanmıştır.

## Çalışma Kâğıdı 1<sup>38</sup>

Aşağıdaki soruları cevaplayınız.

1. Rivayete göre Simurg'un diğer kuşlar için önemi nedir?



.....

2. Kuşlar niçin Simurg'u aramaya çıkmış?



.....

3. Metinde adı geçen kuşlar yolculuk sırasında neler hissetmiş?



.....

4. Kuşlar Kaf Dağı'na ulaştıktan sonra ne öğrenmiş?



.....

5. Hikâyenin ana fikri nedir?



.....

<sup>38</sup> Bu sorular ders kitabından aynen alınmıştır (s. 78).

## Çalışma Kâğıdı 2

Aşağıdaki soruları cevaplayınız.

1. Zümrüd-ü Anka kuşunun en çok bilinen ismi nedir?



.....

2. Zümrüd-ü Anka kuşu nerede yaşar?



.....

3. Zümrüd-ü Anka nasıl bir kuştur? Tarif ediniz.



.....

4. Kuşlar Kaf Dağı'na vardıklarında neyi fark ederler?



.....

5. “Simurg” ne demektir?



.....

**EK 8.7. “Tuz Masalı<sup>39</sup>” Adlı Metni İşleme Süreci**

<b>TUZ MASALI</b>	
<p><b>Ders</b> <b>Düzyey</b> <b>Hafta</b> <b>Yaklaşık Süre</b> <b>Temel Dil Becerisi</b> <b>Amaç</b> <b>Materyaller</b> <b>Yöntem/Teknik</b></p>	<p>Yabancılar için Türkçe B1 7. hafta 3 ders saati Okuma Okuduğu metni anlama ve çözümleme Ders kitabındaki ilgili okuma metni, dijital öykü, yapışkan not kâğıtları, çalışma kâğıdı Sesli okuma</p>
<b>SÜREÇ</b>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Öğrencilere yapışkan not kâğıtları dağıtılır. Öğrencilerin masal ve tuz masalı ile ilgili çağrışımları yapışkan not kâğıtlarına yazdırılır.</li> <li>2. Öğrencilere kendi ülkelerindeki masallarla ilgili sorular sorulur.</li> <li>3. Öğrencilere “Masal” adlı dijital öykü izlettirilir.</li> <li>4. Öğretmen metni sınıfta akıcı bir şekilde okur.</li> <li>5. Öğretmen, öğrencilerin anlamını bilmediği kelimeleri açıklar.</li> <li>6. Öğrencilerin metinle ilgili soruları öğretmen tarafından cevaplanır.</li> </ol>	
<b>DEĞERLENDİRME</b>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Öğrenciler metne göre çalışma kâğıdı 1’deki soruları cevaplar.</li> <li>2. Öğrenciler ders kitabındaki diğer etkinlikleri yapar.</li> <li>3. Öğrencilerden önceki ve metinden elde ettikleri bilgileri karşılaştırarak çalışma kâğıdı 2’deki açık uçlu soruları cevaplamaları istenir.</li> </ol>	

<sup>39</sup> Gazi Üniversitesi Yabancılar için Türkçe B1 Orta Düzey Ders Kitabı, s. 82-83

**Çalışma Kâğıdı 1<sup>40</sup>**

1. Padişah nasıl biridir?



2. Padişah oğullarının özellikleri nelerdir?



3. Padişah niçin küçük oğlunu öldürtmek istemiştir?



4. Padişah, oğlunu niçin tanıyamaz?



5. Genç padişah, babasına neyi ispat eder?



---

<sup>40</sup> Bu sorular ders kitabından aynen alınmıştır. (s. 83)



## Çalışma Kâğıdı 2

1. Tuz masalındaki tekerlemeleri yazınız.



2. Masaldaki padişahın küçük oğlu neyi temsil etmektedir?



3. Genç padişah niçin yemekleri tuzsuz yaptırmıştır? Bu durum, masalın hangi özelliğini ön plana çıkarmıştır?



4. Tuz masalının sonu mutlu mu yoksa kötü mü bitmiştir? Sebebini açıklayınız.



5. Okuduğunuz metnin, masal olduğunu nasıl ispat edersiniz?



**EK 8.8. “Narkissos ya da Nergis<sup>41</sup>” Adlı Metni İşleme Süreci**

<b>NARKİSSOS YA DA NERGİS</b>	
<b>Ders</b> <b>Düzy</b> <b>Hafta</b> <b>Yaklaşık Süre</b> <b>Temel Dil Becerisi</b> <b>Amaç</b> <b>Materyaller</b> <b>Yöntem/Teknik</b>	Yabancılar için Türkçe B1 7. hafta 3 ders saati <sup>42</sup> Okuma Okuduğu metni anlama ve çözümleme Ders kitabındaki ilgili okuma metni, dijital öykü, yapışkan not kâğıtları, çalışma kâğıdı Sesli okuma
<b>SÜREÇ</b>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Öğrencilere yapışkan not kâğıtları dağıtılır. Öğrencilerden nergis çiçeğini çizmeleri ve bu çiçek hakkında bildiklerini aynı kâğıda yazmaları istenir.</li> <li>2. Öğrencilere “Nergis” adlı dijital öykü izlettirilir.</li> <li>3. Öğrencilere dijital öyküden hareketle nergis ile ilgili sözlü sorular yöneltilir.</li> <li>4. Öğretmen metni sınıfta akıcı bir şekilde okur ve açıklar.</li> <li>5. Öğretmen, öğrencilerin anlamını bilmediği kelimeleri açıklar.</li> <li>6. Öğrencilerin soruları öğretmen tarafından cevaplanır.</li> </ol>	
<b>DEĞERLENDİRME</b>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Öğrenciler metne göre çalışma kâğıdı 1’deki soruları cevaplar.</li> <li>2. Öğrenciler ders kitabındaki diğer etkinlikleri yapar.</li> <li>3. Öğrencilerden önceki ve metinden elde ettikleri bilgileri karşılaştırarak çalışma kâğıdı 2’deki açık uçlu soruları cevaplamaları istenir.</li> </ol>	

<sup>41</sup> Gazi Üniversitesi Yabancılar için Türkçe B1 Orta Düzey Ders Kitabı, s. 86-87.

<sup>42</sup> Bu metin işleme süreci 3 ders saati (135 dk.) olarak planlanmış, ancak 105 dakikada tamamlanmıştır.

### Çalışma Kâğıdı 1<sup>43</sup>

1. Ekho nasıl biridir?



2. Narkissos kimdir?



3. Ekho niçin Narkissos ile konuşamaz?



4. Narkissos nerede ve nasıl kendine âşık olur?



5. Narkissos nasıl hayatını kaybeder?



6. Öyküye göre nergis çiçeği ve yankı nasıl oluşmuştur?



---

<sup>43</sup> Bu sorular aynen ders kitabından alınmıştır. (s. 86)

## Çalışma Kâğıdı 2

1. Nergis nasıl bir çiçektir?



2. Ekho niçin ölür?



3. Ekho ile yankı arasında nasıl bir ilişki vardır?



4. Narkissos ile nergis arasında nasıl bir ilişki vardır?



5. Nergis'in öyküsü sizce gerçek midir? Niçin?



**EK 9. ÖĞRENCİ BİLGİ FORMU**

Öğrenci Bilgi Formu	
Yaş	:
Cinsiyet	:
Ülke	:
Eğitim	: Lisans ( ) Yüksek Lisans ( ) Doktora ( )
Öğrenci Statüsü	: Burslu ( ) Özel ( )
Bölüm	:
Ana Dili	:
Yabancı Diller	:
Türkçe Düzeyi	: A1 ( ) A2 ( ) B1 ( ) B2 ( ) C1 ( ) C ( )
Kaç ay önce Türkiye'ye geldiniz?	: ..... ay önce

## EK 10. ARAŞTIRMA GÜNLÜĞÜ – TASLAK VE ÖRNEK SAYFALAR

02/03/2016

Gazamba

Bugünkü derste 1 öğrencim yoktu. Toplam 17 öğrenci vardı. "Yunus Emre"yi izledik. Öğrencilerin en bilgilerini yoklarken birkaç öğrencinin Yunus Emre'yi bildiği (bilebildiği) düşüncesine kapıldım. Öğrencilere Yunus Emre kimdir, ~~diye~~ <sup>siz</sup> ne çarpıztırıyor diye sorarak kâğıt kare kâğıda çarpımsıklarını yazdırdım. Bu etkinlikten sonra öğrencilerime "Yunus Emre" size ne çarpıztırdığını söyleyin dedim. Gıftı, ~~diye~~ bir adam gibi cevaplar aldım. Bu cevaplar öğrencilerin genelini Yunus Emre'yle ilgili bilgileri olmadığını ortaya koydu.

Dijital dyküü kendi sınıfında gösteremedim. Sınıftaki teknik problem çözülmemişti. Gececi olarak başka bir sınıfta dersi izledik. Bu sınıfta dijital dyküü sırasında hiçbir teknik problem yaşanmadı. Öğrencilerime Yunus Emre'yle ilgili et bilgiler verdim. Çünkü dijital dyküde yer alan bilgiler sınırlıydı. Bazı detay bilgiler verdim.

Öğrencilere kendi illkelerinde "Yunus Emre" gibi insanlar var mı? diye sordum. Farklı cevaplar geldi. Ganalı bir öğrencinin cevabı ilginçti. Mezhur bir mfasun, mezarından bahsetti. İnsanlar orayı taraf ediyorlar. Bunun batıl olduğunu belirttim. Yunus Emre'ın batıl ile ilgili olmadığını açıkladım.

Metni sesli bir şekilde okudum. Ancak açıklamalar yaparak azana azana okudum. Akıcı bir biçimde okumadım. Çünkü metinde mecazlar çoktu. Öğrencilerin anlayabilmesi için durarak açıklamalar yapmam önemliydi.

Öğrenciler metni zor anladı. Şimdiye kadar anlamakta güçlük çektikleri en zor metin bu oldu. Soruları cevaplamaları çok vakit aldı. Öğrencilerin soruları da anlamakta zorlandıklarını düşünüyorum. Çünkü bu aşamada bana sorular sordular.

Öğrencilerden dersin sonuna doğru "Yunus Emre" ile ilgili bildikleri hikâyeyi anlatmalarını istedim. Çabamın yapmakta zorlandığına şahit oldum. Sınalar arasında geçerken bazı öğrencilerin kâğıtlarında Yunus'u tanıttiklerini gördüm. Sanırım bu etkinliği öğrenciler anlayamadı.

Özetle güzel bir uygulamaydı. Ancak süreç çok yavaş ilerledi. Yaklaşık 3-4 ders saati sürdü. Bu süreçte metnin dilinin ve mecazların etkisinin olduğunu düşünüyorum.

-16-

Ders Tarihi: 02/03/2016

Kur Düzeyi: B1

Konu: Yunus Emre'ye Mektup

Bugünkü derste 1 öğrencim yoktu. Toplam 17 öğrenci vardı. "Yunus Emre"yi işledik. Öğrencilerin ön bilgisini yoklarken birkaç öğrencinin Yunus Emre'yi bildiği (bilebildiği) düşüncesine kapıldım. Öğrencilere Yunus Emre kimdir, size ne çağrısıyor diye soracak küçük kart kâğıda çağrışımını yazdırdım. Bu etkinlikten sonra öğrencilerime "Yunus Emre'nin size ne çağrısı olduğunu söyleyin dedim. ~~Bu cevapları~~ Çiftçi, Balı, bir adam gibi cevaplar aldım. Bu cevaplar öğrencilerin genelinin Yunus Emre'yle ilgili bilgileri olmadığını ortaya koydu.

Dijital dünyayı kendi sınıfımda gösteremedim. Sınıftaki teknik problem çözülmemişti. Geçici olarak başka bir sınıfta dersti işledik. Bu sınıfta dijital



VL1110

-17-

dyk'de sırasında hiçbir teknik problem yaşanmadı. Öğrencilerime Yunus Emre'yle ilgili ek bilgiler verdim. Çsakt'de dijital dyk'de yer alan bilgiler sınırlıydı. Bazı detay bilgiler verdim.

Öğrencilere kendi ülkelerinde "Yunus Emre" gibi insanlar var mı? diye sordum. Farklı cevaplar geldi. Gansalı bir öğrencinin cevabı ilginçti. Meşhur bir mutasavvıfın mezarından bahsetti. İnsanlar orayı tavaf ediyormuş. Bunun batıl olduğunu belirttim. Yunus Emre'nin batıl ile ilgisi olmadığını açıkladım.

Metni sesli bir şekilde okudum. Anak açıklamalar yaparak asama asama okudum. Akıcı bir biçimde okumadım. Çsakt'de metinde mecazlar çoktu. Öğrencilerimin anlayabilmesi için derin açıklamalar yapmam önemliydi.

Öğrenciler metni zor anladı. Sınıfa kadar anlamakta güçlük çektikleri en zor metin bu oldu. Soruları cevaplamaları

-18-

çok vakit aldı. Öğrencilerin soruları da anlamakta zorlandıklarını düşünüyorum. Çünkü bu aşamada bana sorular sordular.

Öğrencilerden 'dersin sonuna doğru "Yunus Emre" ile ilgili bildikleri bir hikâyeyi anlatmalarını istedim. Çoğunun yazmakta zorlandığına şahit oldum. Sıralar arasında gezerken bazı öğrencilerin kâğıtlarında Yunus'u tanıttıklarını gördüm. Sanırım bu etkinliği öğrenciler anlayamadı.

Özetle güzel bir uygulamaydı. Ancak süreç çok yavaş ilerledi. Yaklaşık 3-4 ders saati sürdü. Bu süreçte metnin dilinin ve mecazların etkisinin olduğunu düşünüyorum.

## EK 11. GÖRÜŞME FORMLARI

### EK 11.1. Görüşme Formunun İlk Hâli

#### Görüşme Kayıt Formu

<b>Görüşme Tarihi</b>	
<b>Görüşme Yeri</b>	
<b>Görüşme Süresi</b>	
<b>Bilgilendirme</b>	Merhaba, ben Gürkan Tabak. “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Dijital Öykü Kullanımı” adlı doktora çalışması yapmaktayım. Doktora çalışması kapsamında derslerde kullandığımız dijital öyküler hakkında sizin görüşlerinizi almak istiyorum. Görüşmelerimiz araştırma etiğine uygun bir şekilde gerçekleştirilecektir. İstedığınız görüşü ifade edebilirsiniz. İsminiz gizli tutulacaktır, görüşleriniz takma isimlerle yansıtılacaktır. Eğer izin verirseniz ses kayıt cihazı kullanmak isterim. İzin vermezseniz görüşlerinizi yazılı olarak kaydedeceğim.
<b>Ses Kayıt Cihazı Onayı</b>	İzin verdi ( ) İzin Vermedi ( )

#### Görüşme Soruları

1. Metne hazırlık sürecinde dijital öykülerin sizce nasıl bir rolü oldu?
2. Metni okumadan önce dijital öyküler metinle ilgili size neler düşündürdü?
3. Dijital öykü kullanarak işlediğimiz metinlerde dijital öyküler metni anlamanızı nasıl etkiledi? (İşlenen metin isimleri söylenir.)
4. Dijital öykülerin metinle ilgili soruları çözmenizde nasıl bir etkisi oldu?
5. Dijital öykülerin genel olarak okuma derslerinde sizce nasıl bir katkısı oldu?
6. Dijital öykü kullanarak işlediğimiz metin süreci ile dijital öykü kullanmayarak işlediğimiz metin süreci arasındaki farklar size göre nelerdir?

**Not:** Dijital öyküler ve ilgili metinlerin isimleri öğrencilere hatırlatılacaktır.

**EK 11.2. Görüşme Formunun İkinci Hâli****Görüşme Kayıt Formu**

<b>Görüşme Tarihi</b>	
<b>Görüşme Yeri</b>	
<b>Görüşme Süresi</b>	
<b>Bilgilendirme</b>	<p>“Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Dijital Öykü Kullanımı” adlı doktora çalışması yapmaktayım. Doktora çalışması kapsamında derslerde kullandığımız dijital öyküler hakkında sizin görüşlerinizi almak istiyorum. Görüşmelerimiz araştırma etiğine uygun bir şekilde gerçekleştirilecektir. İstedığınız görüşü ifade edebilirsiniz. İsminiz gizli tutulacaktır, görüşleriniz takma isimlerle yansıtılacaktır. Eğer izin verirseniz ses kayıt cihazı kullanmak isterim. İzin vermezseniz görüşlerinizi yazılı olarak kaydedeceğim.</p> <p style="text-align: right;">Arş. Gör. Gürkan TABAK ERÜ/Eğitim Fakültesi</p>
<b>Ses Kayıt Cihazı Onayı</b>	İzin verdi ( )      İzin Vermedi ( )

**Görüşme Soruları**

1. Metne hazırlık sürecinde dijital öykülerin sizce nasıl bir rolü oldu?
2. Metni okumadan önce dijital öyküler metinle ilgili size neler düşündürdü?
3. Dijital öykü kullanarak işlediğimiz metinlerde dijital öyküler metni anlamanızı nasıl etkiledi? (İşlenen metin isimleri söylenir.)
4. Dijital öykülerin metinle ilgili soruları çözmenizde nasıl bir etkisi oldu?
5. Dijital öykülerin genel olarak okuma derslerinde sizce nasıl bir katkısı oldu?
6. Dijital öykü kullanarak işlediğimiz metin süreci ile dijital öykü kullanmayarak işlediğimiz metin süreci arasındaki farklar size göre nelerdir?
7. Dijital öykülerden edindiğiniz bilgileri derslerde ve günlük hayatınızda nasıl kullandınız?

**Not:** Dijital öyküler ve ilgili metinlerin isimleri öğrencilere hatırlatılacaktır.

**EK 11.3. Görüşme Formunun Son Hâli****Görüşme Kayıt Formu**

<b>Görüşme Tarihi</b>	
<b>Görüşme Yeri</b>	
<b>Görüşme Süresi</b>	
<b>Bilgilendirme</b>	Merhaba, ben Gürkan Tabak. Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde araştırma görevlisi olarak çalışmaktayım. "Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Dijital Öykü Kullanımı" adlı doktora çalışması yapmaktayım. Doktora çalışması kapsamında derslerde kullandığımız dijital öyküler hakkında sizin görüşlerinizi almak istiyorum. Görüşmelerimiz araştırma etiğine uygun bir şekilde gerçekleştirilecektir. İstedığınız görüşü ifade edebilirsiniz. İsmiğiniz gizli tutulacaktır, görüşleriniz takma isimlerle yansıtılacaktır. Eğer izin verirseniz ses kayıt cihazı kullanmak isterim. İzin vermezseniz görüşlerinizi yazılı olarak kaydedeceğim.
<b>Ses Kayıt Cihazı Onayı</b>	İzin verdi ( )      İzin Vermedi ( )

**Görüşme Soruları**

1. Sizce metne hazırlık sürecinde dijital öykülerin nasıl bir rolü oldu?
2. Dijital öyküler metni okumadan önce metinle ilgili size neler düşündürdü?
3. Dijital öyküler metni anlamlandırmanızı nasıl etkiledi?
4. Metinle ilgili soruları çözenizde dijital öykülerin nasıl bir etkisi oldu?
5. Okuma derslerine dijital öykülerin katkısı konusunda düşüncelerinizi belirtebilir misiniz?
6. Dijital öykü kullanarak işlediğimiz metin süreci etkinlikleri ile dijital öykü kullanılmayan derslerin metin süreci arasındaki farklar size göre nelerdir?
7. Dijital öykü etkinlikleri sürecinde kazandığımız bilgi ve becerileri sonraki derslerde ve günlük hayatınızda kullanma durumunuz hakkında neler söylersiniz?

## EK 12. GÖZLEM FORMU ÖRNEĞİ

Tanımlayıcı Bilgiler	
Gözlem Amacı	Dijital dyk3 kullanılarak gerçekleştirilen okuma derslerini gözlemlemek
Tarih	02/03/2016
Saat	13.30 - 16.55
Sınıf	4. Grup
Konu	Yunus Emre'ye Mektup
Gözlem Odağı	Aktaplan bilgisi ve transferi
Gözlem Süresi	180 dk.
	17 öğrenci
Gözlem Notları	
Zaman Aralığı/ Etkinlikler	
13.30	Teknik bir sorundan dolayı başka bir sınıfa geçtik.
13.35	Derse 5 dakika geç başladık.
13.40	Öğrencilere baş kâğıtları dağıttım. Yunus Emre hakkındaki çağrışmalarını yazmalarını istedim.
13.41	Bir öğrencim ne yazacağız diye sordu. Başka bir öğrenci "Bir adam" dedi. Öğrenciler düşünceli gözüküyor. Yazabiliyor musunuz? diye sordum. Büyük çoğunluk evet diyor. Fikrim/hayalim yok diyenler de oldu.
13.44	Öğrenciler hâla yazıyor. Bitirenleri gördüm ve bitirenlerin bana teslim edebileceğini söyledim. 2 öğrenci kâğıtları topluyor. İşimlerini yazmalarını hatırlattım.
13.46	Vermeyen var mı diye sordum. Herkes verdiğini söylüyor. Kâğıtları kontrol ettim. Tamdı.

13-48

Öğrencilere "Yunus Emre kimdir?" diye  
 [redacted] (Yunus Emre hakkında ne biliyorsunuz?)

[redacted] bir yazar (Türk yazar)

[redacted] şair. (sevdiği hakkında şiir yazıyor)

[redacted] Yunus Emre bir kitabı

[redacted] - meşhur

[redacted] asker

[redacted] sanatçı

[redacted] - müslüman

[redacted] YTB bursu, vefat etmiş

Çiftçi diye bir öğrenci oluyor.

Bir öğrenci [redacted] kitaba bakarak bini  
 ona mektup yazdı diyor.

Onun metni [redacted] aldığını ve ben ~~sizin~~ <sup>söyledim</sup>  
 bildiğinizi soruyorum diye yineledim.  
 Siz neler biliyorsunuz?

Bir öğrenci [redacted], meydana resmi var  
 dedi. Diğer öğrenciler nerede diye sordu.  
 Ben de şaşırıp [redacted] hiç görmedim dedi.  
 Ben de görmedim dedim. Meydanda nerede  
 resmi var diye sordum. Öğrenci anlatmaya  
 çabaladı. Onun resmini gördüm diye öğrenci  
 tekrar etti.

[redacted] bir filmin var olduğunu söyledi.

Ben ise dizi mi diye sordum. Öğrenci evet  
 dedi.

Yunus Emre ile ilgili film ve diziyi <sup>isimlerini</sup> ~~şöyledim~~ <sup>söyledim</sup>.

İçindeki aşk kelimesinden hareketle bir

öğrencim [redacted], Yunus Emre ~~Asık~~ dedi.

Mecnun gibi. Leyla'nın peşinden koşuyor.

Bu söze öğrenciler gülüyor.



	<p>Öğrencilerin not almalarını istediği tekrar tekrar söyledim. Metinden farklı bilgilerin yer aldığını da söyledim.</p>
13.53	<p>Dijital d'ye izliyorlar. Öğrenciler sessiz bir şekilde izliyorlar ve not alıyorlar.</p>
13.55	<p>Bir öğrencim sesin bana ait olup olmadığını sordu, bana ait olduğunu söyledim.</p> <p>Öğrencilere Yunus Emre kimdir diye sordum.</p> <p>- Âlim, mutasavvıf, şair, Anadolu'da yaşadı, gerçek mezarı bilinmemektedir gibi diğer cevaplar verdi.</p> <p>Öğrencilere görüntülerdeki gerçek resmi olmadığını ve sondaki resmin temsili olarak kullanıldığını açıkladım.</p> <p>Yunus'la ilgili bilgiler verdim. İlim, ilim bilmektir şeklindeki dizelerini paylaştım.</p>
14.00	<p>██████ isimli bir öğrenci bunun atasözü olup olmadığını soruyor. Çok ilahileri olduğunu söyledim. Bir öğrencim Rabiyyat'ül Adeviye gibi mi? diye sordu. Ben de benzer dedim.</p> <p>Derviş olduğunu ifade ettim. Öğrencim derviş Arapça isiz demek dedi. Ben Türkçede farklı anlamda kullanıldığını açıkladım.</p> <p>Kendi ülkelerindeki mutasavvıfları sordum.</p> <p>Ali şir Nevai, Cibril Temsiriyan (şair yapıyor)</p> <p>Ahmed bin Envan (şair, alim, şair yapıyor)</p> <p>Sultan Hüseyin Baykara (âlim), Şeyh İbrahim İnyass → mezarı kabe gibi. İnsanlar orda hac gibi yapıyor diyor. Nisi'n yapıyorlar? diye sordum. Onlar bereket için yapıyorlar diyor.</p> <p>Açıklıyor</p>



	Baska isimler de söylüyor.
14.05	Metne başladık. Asama asama okuyoruz. Durdum. Kelimeleri açıkladım. Tahtaya yazdım.
14.28	Metne bakıp anlamadıkları kelimeler varsa sormalarını istedim. Ardından bazı cümleler ve kelimeleri açıkladım.
14.30	Teneffüs
14.44	<del>ikinci</del> derse geçtik. Açıklamaya devam ettim.
14.57	Soruları dağıttım. Hızlı olmalarını istedim. Öğrenciler anlamadıklarını soruyor. 5. soruyu açıklamamı istiyorlar. Birden çok mezarının olduğunu söyledim. Sorunun birden çok mezarının neden olduğunu/nisgin olduğunu açıklamalarına yönelik olduğunu söyledim.
15.05	Bir öğrenci telefonda konuşuyor.
15.06	Öğrencilerin İngilizce konuşuşunu görüyorum. Öğrenciler soruda zorlanıyorlar.
15.28	Öğrenciler teslim etti. Zorlandıkları belli oluyor, soruları bana soruyorlar.
15.40	Teneffüs
15.50	Pekrar derse başladık. Sorulara cevap vermeye başladılar. Kitaptaki diğer etkinlikleri yapmaya başladık. Öğrenciler cevap veriyorlar.
16.16	2. yazma kağıdını dağıttım. Öğrencilerde daha kolay cevaplayacaklarını söyledim. Onları cesaretlendirdim.

	<p>Benzer ve farklı soruların bulunduğunu, kendilerine göre cevap verebileceklerini söyledim. Dijital dykeden ve metinden faydalanabileceklerini söyledim.</p> <p>10 dakikalığı olduğunu söyledim. Şimdiye kadar en zor metnin bu<sup>m</sup> olduğunu sordum. Evet diyenler oldu.</p> <p>Öğrencilerin kâğıtlarını topluyorum. [REDACTED] yazmalarını hatırlattım. Çok yavaş olduklarını söyledim.</p>
16.30	<p>3. çalışma kâğıdını dağıttım. Öğrenciler yorulduklarını söyledi. Onları motive ettim. Kendi aralarında konuşuyorlar. Ne yapacaklarını açıklıyorum. [REDACTED] bir daha dinlemek istediğini söyledi. Kitaptan kopya çekebilir miyiz diye sordular. Bildiklerini yazmalarını söyledim. Bir hikâyeye mi? diye soran öğrencime, evet dedim.</p>
16.55	<p>Öğrenciler teslim ediyor. Ancak [REDACTED] teslim edemedi, yetiştiremedi. Bitirenlerin çıkabileceğini söyledim. Ders bitti.</p>

## ÖZGEÇMİŞ

### KİŞİSEL BİLGİLER

**Adı Soyadı:** Gürkan TABAK  
**Uyruğu:** Türkiye  
**Doğum Tarihi ve Yeri:** 24.09.1988 - TORBALI  
**Medeni Durum:** Evli  
**e-mail:** gurkantabak@gmail.com  
**Yazışma Adresi:** ERÜ Eğitim Fakültesi B Blok Oda: B214 KAYSERİ

### EĞİTİM

Derece	Kurum	Mezuniyet Tarihi
Yüksek Lisans	Erciyes Üniversitesi, Türkçe Eğitimi	2013
Lisans	Balıkesir Üniversitesi, Türkçe Öğretmenliği	2010
Lise	Selçuk Süper Lisesi, İzmir	2006

### İŞ DENEYİMLERİ

Yıl	Kurum	Görev
2010-Halen	Erciyes Üniversitesi	Araştırma Görevlisi

### YABANCI DİL

İngilizce (İyi)  
İspanyolca (Başlangıç)

### YAYINLARDAN SEÇMELER

#### SCI, SSCI, AHCI İndekslerine Giren Dergilerde Yayınlanan Makaleler

1. Tabak, G. (2013). Actively learn. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 57(3), 243-244.

#### Diğer Dergilerde Yayınlanan Makaleler

1. Tabak, G. (2012). SBS Türkçe testlerindeki görselleri içeren soruların incelenmesi *Uluslararası Online Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 174-183.
2. Göçer, A. ve Tabak G. (2012). İlköğretim 5. sınıf Türkçe öğrenci çalışma kitaplarının görsel okuma etkinlikleri bağlamında incelenmesi. *İlköğretim Online*, 11(3), 790-799.
3. Göçer, A., Tabak, G. ve Coşkun, A. (2012). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi kaynakçası. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 32, 73-126.
4. Tabak, G. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme stillerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(22), 171-181.

5. Tabak, G. ve Göçer, A. (2013). 6-8. sınıflar Türkçe dersi öğretim programının ürün ve süreç odaklı yazma yaklaşımları çerçevesinde değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 147-169.
6. Göçer, A. ve Tabak, G. (2013). Öğretmen adaylarının 'Görsel Okuryazarlık' ile ilgili algıları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 517-541.
7. Tabak, G. ve Göçer, A. (2014). Dinleme becerisinin geliştirilmesinde parçadan bütüne ve bütünden parçaya işlemler. *International Journal of Language Academy*, 2(1), 127-135.
8. Tabak, G. ve Göçer, A. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde benzetim tekniği. *Western Anatolia Journal of Educational Sciences*, 15, 77-102.
9. Tabak, G. ve Göçer, A. (2014). Dinleme becerisine yönelik alternatif ölçme ve değerlendirme araçları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 250-272.
10. Tabak, G. ve Göçer, A. (2014). The physical-emotional-cultural method (PhyEmoC) that can be used in teaching Turkish as a foreign language: A theoretical study, *Journal of Research in Education and Teaching*, 3(2), 152-162.

#### **Hakemli Kongre/Sempozyum Bildiri Kitaplarında Yer Alan Yayınlar**

1. Tabak, G. ve Göçer, A. (2013). *Türkçe öğretmeni adayları ve Türkçe öğretmenlerinin dinleme becerisinin geliştirilmesinde kısa filmlerin kullanılmasına yönelik görüşleri*. 6. Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı, Niğde, Türkiye, 4-6 Temmuz 2013, ss. 52.
2. Tabak, G. (2014). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde blogların kullanılması*. 7. Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı, Muğla, Türkiye, 19-21 Haziran 2014, ss. 80.
3. Tabak, G. (2014). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin ikinci boyutuna yolculuk: Karekodlar*. Uluslararası Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Sempozyumu: Teknoloji Tabanlı Öğretim, Ankara, Türkiye, 22-23 Aralık 2014, ss. 27.
4. Tabak, G. (2015). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılacak harmanlanmış öğrenme modelleri*. Uluslararası Dil Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu, Nevşehir, Türkiye, 28-30 Mayıs 2015, ss. 229.
5. Tabak, G. ve Göçer, A. (2016). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde B1-B2 düzey dinleme etkinliklerinin incelenmesi*. Second International Symposium on Language Education and Teaching (ISLET), Belgrad, Sırbistan, 25-28 Mayıs 2016, ss.147.
6. Tabak, G. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin okuma öz yeterliklerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Uluslararası Yabancı Dil Öğretimi ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sempozyumu, Bursa, Türkiye, 27-28 Nisan 2017, ss.78.