

T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

DİJİTAL HİKÂYE ANLATIMININ İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF
ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİ VE
OKUMA MOTİVASYONLARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

FURKAN BİLALOĞLU

BOLU-2019

T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

DİJİTAL HİKÂYE ANLATIMININ İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF
ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİ VE
OKUMA MOTİVASYONLARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Yüksek Lisans Tezi

Hazırlayan
Furkan BİLALOĞLU

Danışman
Doç. Dr. Duygu Saniye ÖZTÜRK

BOLU, HAZİRAN-2019

YÜKSEK LİSANS TEZ ONAY FORMU

Furkan BİLALOĞLU tarafından hazırlanan “Dijital Hikâye Anlatımının İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerileri Ve Okuma Motivasyonları Üzerindeki Etkisi ” adlı çalışma İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir. (12.06.2019)

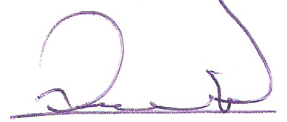
Akademik Unvan ve Adı Soyadı

İmza

Üye (Tez Danışmanı) : Doç. Dr. Duygu Saniye ÖZTÜRK

Üye : Doç. Dr. Hasan Kağan KESKİN

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Türker SEZER



Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün Onayı


Prof. Dr. Türkan ARGON

Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürü

ETİK İLKELERE UYULDUĞUNA İLİŞKİN BEYAN

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum, ‘‘Dijital Hikâye Anlatımının İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerileri ve Okuma Motivasyonları Üzerindeki Etkisi’’ başlıklı çalışmanın yazılmasında bilimsel ve etik kurallara uyduğumu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda atıfta bulunduğumu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, tezin tamamının ya da bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitede bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim. 12/06/2019



Furkan BİLALOĞLU



Sevgili Aileme...

TEŞEKKÜR

Araştırma sürecim boyunca desteklerini, yapıcı eleştirilerini ve değerli görüşlerini benden hiçbir zaman esirgemeyerek bana yol gösteren değerli danışmanın Doç. Dr. Duygu Saniye ÖZTÜRK'e en içten teşekkürlerimi sunarım.

‘‘BAĞLAN & PAYLAŞ’’ Dijital Hikâye Anlatımı Yarışması'nı düzenleyerek Amerika'daki 6. Uluslararası Dijital Hikâye Anlatımı Konferansı'na ve konferans öncesinde pek çok atölye çalışmalarına katılmama sağlayarak dijital hikâye anlatımı konusundaki ilgi ve bilgi düzeyimin artmasını sağlayan Toplum Gönüllüleri Vakfı ve Amerika Birleşik Devletleri Türkiye Büyükelçiliği'ne sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Lisans ve yüksek lisans eğitimim boyunca bana pek çok şey katan ve ufku genişleten Doç. Dr. Adnan ALTUN'a, Dr. Öğr. Üyesi Azize YASA'ya, Doç. Dr. Hakan YAMAN'a, Doç. Dr. Kaya YILDIZ'a ve Prof. Dr. Yusuf CERİT'e teşekkürlerimi sunarım.

Tez jürimde yer alarak tezime değerli zamanını ayıran ve katkıda bulunan Doç. Dr. Hasan Kağan KESKİN'e ve Dr. Öğr. Üyesi Türker SEZER'e teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmamın uygulama sürecini gerçekleştirebilmesi için gerekli desteklerini esirgemeyen Bolu Atatürk İlkokulu müdürüne, sınıf öğretmenlerine ve öğrencilerine teşekkürlerimi sunarım.

Tezimin yazım kurallarını gözden geçiren İbrahim ÇETİN'e ve araştırma sürecinde desteklerini esirgemeyen Betül TUNCEL'e teşekkürlerimi sunarım.

Bugüne kadar her zaman her konuda benden maddi ve manevi desteklerini hiçbir zaman esirgemeyerek bugünlere gelmemi sağlayan annem Hülya BİLALOĞLU'na ve babam Bilal BİLALOĞLU'na sonsuz sevgi ve teşekkürlerimi sunarım.

İÇİNDEKİLER

ETİK İLKELERE UYGUNLUĞA İLİŞKİN BEYAN.....	i
TEŞEKKÜR.....	iii
İÇİNDEKİLER	iv
TABLolar DİZİNİ	vii
KISALTMALAR DİZİNİ.....	viii
ÖZET	ix
ABSTRACT.....	xi
I. BÖLÜM.....	1
1. Giriş.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Problem Cümlesi.....	7
1.3. Araştırmanın Amacı.....	7
1.4. Araştırmanın Önemi.....	8
1.5. Araştırmanın Sayıtları.....	11
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları	11
1.7. Tanımlar	11
II. BÖLÜM	13
2. Kuramsal Temeller ve İlgili Literatür	13
2.1. Kuramsal Temeller.....	13
2.1.1. Okuma nedir?.....	13
2.1.2. Okumanın gerçekleşmesi	17
2.1.3. Okuduğunu anlama becerisi.....	19
2.1.4. Okuma motivasyonu	23
2.1.5. Dijital hikâye anlatımı.....	28
2.1.6. Dijital hikâye anlatımının öğeleri	32
2.2.7. Dijital hikâye anlatımı oluşturma süreci	35
2.1.8. Dijital hikâye anlatımının öğrenme ortamlarında kullanılması	38
2.2. İlgili Araştırmalar.....	42
2.2.1. Türkiye’de gerçekleştirilen araştırmalar	42
2.2.2. Türkiye dışında gerçekleştirilen araştırmalar.....	45

III. BÖLÜM	55
3.Yöntem.....	55
3.1. Araştırmanın Modeli.....	55
3.2. Çalışma Grubu	56
3.3. Veri Toplama Araçları	58
3.3.1. Okuduğunu anlama başarı testi.....	58
3.3.2. Okuma motivasyonu ölçeği	59
3.4. Uygulama Süreci.....	60
3.5. Verilerin Toplanması	64
3.6. Verileri Analizi	65
IV. BÖLÜM.....	67
4. Bulgular.....	67
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	67
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	68
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	70
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	71
V. BÖLÜM	73
5. Tartışma, Sonuç ve Öneriler	73
5.1. Tartışma	73
5.2. Sonuç.....	78
5.2.1. Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin sonuçlar	78
5.2.2. Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin sonuçlar.....	78
5.2.3. Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin sonuçlar	78
5.2.4. Araştırmanın dördüncü alt problemine ilişkin sonuçlar.....	78
5.3. Öneriler	79
5.3.1. Uygulamaya yönelik öneriler.....	79
5.3.2. Araştırmacılara yönelik öneriler	79
KAYNAKÇA.....	81
EKLER.....	107
Ek-1. Etik Kurul İzni.....	108
Ek-2. Milli Eğitim İzni.....	109
Ek-3. Veli İzin Formu	110

Ek-4. Okuduğunu Anlama Başarı Testi ve Kullanım İzni	112
Ek-5. Okuma Motivasyonu Ölçeği ve Kullanım İzni	120
Ek-6. Shapiro-Wilks Testi Sonuçları	125
Ek-7. Uygulama Sürecinde Oluşturulan Dijital Hikâye Anlatımlarının Senaryo ve Hikâye Şeması Örnekleri	126
Ek-8. Özgeçmiş	135



TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1.1. Yıllara göre PISA’da okuma becerileri sonuçları.....	5
Tablo 3.1. Araştırma modeli	56
Tablo 3.2. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin cinsiyete göre dağılımı.....	56
Tablo 3.3. Öğrencilerin ön test okuduğunu anlama puanlarının gruba göre U-testi sonucu	57
Tablo 3.4. Öğrencilerin ön test okuma motivasyonu puanlarının gruba göre U-testi sonucu	57
Tablo 4.1. Öğrencilerin ön test okuduğunu anlama puanlarının gruba göre U-testi sonucu	67
Tablo 4.2. Öğrencilerin ön test okuma motivasyonu puanlarının gruba göre U-testi sonucu	68
Tablo 4.3. Deney grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası okuduğunu anlama puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları.....	68
Tablo 4.4. Deney grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası okuma motivasyonu puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları	69
Tablo 4.5. Kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası okuduğunu anlama puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları.....	70
Tablo 4.6. Kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası okuma motivasyonu puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları	70
Tablo 4.7. Öğrencilerin son test okuduğunu anlama puanlarının gruba göre U-testi sonucu	71
Tablo 4.8. Öğrencilerin son test okuma motivasyonu puanlarının gruba göre U-testi sonucu	72

KISALTMALAR DİZİNİ

bkz.	: Bakınız
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
OECD	: Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı
PIRLS	: Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi
PISA	: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
TDK	: Türk Dil Kurumu
vb.	: ve benzeri



ÖZET

DİJİTAL HİKÂYE ANLATIMININ İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİ VE OKUMA MOTİVASYONLARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Bilaloğlu, Furkan

Yüksek Lisans Tezi

İlköğretim Anabilim Dalı

Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Duygu Saniye ÖZTÜRK

Haziran-2019, xii + 135 Sayfa

Bu araştırmada, dijital hikâye anlatımının ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ve okuma motivasyonları üzerindeki etkililiğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, 2017-2018 eğitim öğretim yılı bahar döneminde, Bolu il merkezinde bulunan Atatürk İlkokulu'nun dördüncü sınıfında öğrenim görmekte olan 39 öğrenciden oluşturulmuştur. Okuduğunu anlama becerileri ve okuma motivasyonları birbirine denk iki sınıftan, tesadüfi olarak biri deney (N=17) diğeri kontrol grubu (N=22) olarak belirlenmiştir. Uygulama sürecinde dersler deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerle mevcut Türkçe öğretim programı çerçevesinde yürütülmüş ancak deney grubunda yer alan öğrencilerle derslerde ek olarak dijital hikâye anlatımına dayalı uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın 14 haftalık uygulama sürecinde, deney grubunda yer alan öğrencilerin her biri üç farklı dijital hikâye oluşturmuştur. Araştırmanın verileri, uygulama süreci öncesinde ve sonrasında Karasu (2013) tarafından geliştirilen “Okuduğunu Anlama Başarı Testi” ve Yıldız (2010) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Okuma Motivasyonu Ölçeği” kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmada elde edilen verilerin analiz işleminde Mann Whitney-U Testi ve Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi kullanılmıştır.

Araştırmanın sonucunda, okuduğunu anlama başarı testinden ve okuma motivasyonu ölçeğinden elde ettiği puanlar açısından deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık yok iken; son test puanları arasında deney grubu lehinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Öte yandan, okuduğunu anlama başarı testinden ve okuma motivasyonu ölçeğinden elde ettikleri puanlar açısından deney grubunda yer alan öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık var iken; kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda araştırmada dijital hikâye anlatımının ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin ve okuma motivasyonlarının gelişimi üzerinde olumlu yönde bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Dijital hikâye anlatımı, Okuduğunu anlama becerisi, Okuma motivasyonu, İlkokul öğrencileri

ABSTRACT**THE EFFECT OF DIGITAL STORYTELLING ON THE READING
COMPREHENSION SKILLS AND READING MOTIVATIONS OF PRIMARY
SCHOOL FOURTH GRADE STUDENTS**

Bilaloğlu, Furkan

M. A. Dissertation

Department of Elementary Education

Division of Classroom Teaching

Supervisor: Assoc. Prof. Duygu Saniye ÖZTÜRK

June-2019, xii + 135 Pages

In this study, it is aimed to determine the effect of digital storytelling on reading comprehension skills and reading motivation of fourth grade students in primary school. The study was carried out by using pre test-post test comparison group quasi-experimental modal. The working group of the study was composed of 39 students who are in fourth grade at Atatürk Primary School which is in the province of Bolu in the 2017-2018 spring semester of school year. One of the two classes that their skills of reading comprehension and reading motivation are equal was randomly determined as experiment group (N=17) and the other one is as control group (N=22). During application process, the lessons were realized with the students who are in the experiment group and control group in the framework of current curriculum but in addition carrying out applications based on digital storytelling with the students who are in experiment group. In application process of 14 weeks of the research, each student who was in the experiment group created three different digital story. The data of the study were collected before and after implementation process by using "Reading Comprehension Achievement Test" that was improved by Karasu (2013) and "Reading Motivation Scale" that was adapted to Turkish language by Yıldız (2010). In order to analysis process the data obtained in the study, Mann Whitney U-Test and Wilcoxon Signed Rank Test was used.

In the result of the study, there were no significant differences statistically between the scores of the pre-test of the students who are in experiment group and control group in terms of the scores that were taken from reading comprehension achievement test and reading motivation scale, but It was understood there was a significant difference in favour of experiment group among post test scores. On the other hand, while there was a significant difference between the pre-test and post-test scores of the students in the experimental group in favour of the post-test in terms of the scores that were obtained from reading comprehension achievement test and reading motivation scale; there was no significant difference between the pre-test and post-test scores of the students in the control group. In this context, in the study it was concluded that digital storytelling had a positive effect on the development of reading comprehension skills and reading motivation of fourth grade students.

Keywords: Digital storytelling, Reading comprehension skill, Reading motivation, Primary school students

I. BÖLÜM

1. Giriş

Bu bölümde problem durumu, problem cümlesi, araştırmanın amacı, alt problemleri, önemi, sayıtları, sınırlılıkları ve araştırmada adı geçen kavramların tanımları yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Birey günümüzde sürekli veri, bilgi ve enformasyon güncellemeleriyle dolu bir dünyada yaşamını sürdürmektedir. Bu süreçte bireyin sahip olduğu bilgiler her geçen an güncelliğini yitirebilmektedir. Bu durum bireyin yaşamda karşılaştığı problemlere çözüm getirmede ya da pek çok farklı durumlara tepki verme sürecinde çeşitli zorluklar yaşamasına neden olabilir. Bireyin hızla değişen dünyada bilgi kaynaklarına ulaşması, bilgiyi doğru biçimde elde edebilmesi ve bilgilerini güncel ve diri tutabilmesi için kullanabileceği en temel araçlardan biri, okumadır. Aynı zamanda, bu temel araç bireyin amaçlarını gerçekleştirmede kullanabileceği en kolay ve en ekonomik araçtır (Karatay, 2014).

Okuma kavramının alanyazında pek çok tanımının bulunmasıyla birlikte en genel anlamda; okunacak olan metinde yer alan tüm öğelerin, bireyin duyu organları yoluyla algılayarak ön bilgileri ışığında anlamlandırmasına, kavramasına, yorumlamasına ve değerlendirmesine dayanan fiziksel ve zihinsel süreçleri içerisinde barındıran karmaşık bir süreç olarak tanımlanabilir (Gündüz ve Şimşek, 2013; Kavcar, Oğuzkan ve Hasırcı, 2016; Özdemir, 1990; Sever, 2004). Okumanın bireyler için saymakla bitmeyecek faydalarının olduğunu söyleyen Arıcı (2008), bireyin bir taraftan bilgili ve kültürlü hale gelmesini sağlarken diğer taraftan hayata bakış açısını, düşünme gücünü ve kendini ifade edebilme yeteneğini geliştiren bir etkinlik olduğunu ifade etmiştir. Ungan

(2008), okumanın bireyin kendini yenilemesinde, sınırlarını zorlamasında ve evrenselliğe ulaşmasında birey için çok önemli bir yere sahip olduğunu vurgulamıştır. Korkmaz (2008), temel dil becerilerinden en önemlisi olan okumanın, bireyin zihinsel gelişimine en büyük katkıyı sağlayan öğrenme alanı olduğunu ve bireyin dünyasını genişletecek, kişiliğini şekillendirecek ve onu başkalarına bağlayacak güçte bir eylem olduğunu belirtmiştir. Ceylan (2012), ise bitki için su, ışık ve hava ne ise okumanın da insan için o olduğunu ifade etmiştir.

Okuma, insanın yaşamına anlam katmasını sağlayan en önemli hazinelerden biri olsa da pek çok insan gündelik yaşamında okumanın ne denli etrafını kuşattığının farkında olmadan yaşamını sürdürmektedir (Kasten ve Yıldırım, 2013). İnsanlar alışverişe gittiğinde ürünlerin fiyatlarını öğrenirken ya da ödeme yaparken, telefonuna ya da bilgisayarına gelen bir iletiyi anlamaya çalışırken, bir asansöre bindiğinde istediği kata çıkmak için gerekli tuşa basarken, kaybolduğu sokakta tabelalara bakarak yolunu bulmaya çalışırken hatta saate bakarak saatin kaç olduğunu öğrenirken bile okumayı kullanır. Bu yönden düşünüldüğünde okuma, insan hayatının vazgeçemeyeceği kadar önemli bir parçasını oluşturmaktadır. Ancak geçmişte bir avuç insan tarafından bilinen ve kullanılabilen okumanın, günümüzde sayısız insan tarafından bilinmesi ve günlük yaşamda defalarca bilinçli ya da bilinçsiz şekilde kullanılması, bu eylemin çok basit, sıradan ve önemsiz bir eylem olarak düşünülmesine yol açtığı söylenebilir. Oysa ki okuma eylemi öyle sıradan bir eylem olmamakla birlikte psikolojik, sosyolojik, ekonomik, kültürel ve eğitsel faktörlerin etkileşimiyle oluşmuş karmaşık bir süreci içerisinde barındıran eşsiz bir eylemdir (Dökmen, 1994).

Birey örgün eğitim kurumunun ilk basamağı olan ilkokula başladığında temel dil becerilerinin kazandırılması ve geliştirilmesi için çeşitli öğretim faaliyetleri yürütülür. Temel dil becerilerinden dinleme ve konuşma örgün eğitim döneminden önce de bireyler tarafından kullanılan dil becerilerinden olsa da okuma ve yazma genellikle örgün eğitimde yürütülen bu faaliyetler sonucunda bireye kazandırılır. Çeşitli faaliyetler sonucu kazandırılan okuma, bireylere yaşam boyu sürdürebileceği sınırsız bir öğrenme alanının kapılarını açmaktadır (Balcı, 2016). Bu bakımdan ilkokul düzeyinde yapılan bu

etkinlikler sonucunda kazanılan becerilerin bireyin yaşamı üzerinde önemli etkiler yarattığı söylenebilir.

İlkokulda okuma becerilerinin kazandırılması ve geliştirilmesi için atılması gereken ilk adımlardan biri bireylerin an itibariyle okuduklarını ne düzeyde anladıklarını ve okuma motivasyonlarının ne düzeyde olduğunu tespit etmektir (Dökmen, 1994). Öğrencilerin okuma düzeylerinin belirlenmesi amacıyla uluslararası düzeyde yapılan birçok ölçme ve değerlendirme çalışması bulunmaktadır. PIRSL ve PISA bu tür ölçme ve değerlendirme çalışmalarına örnek olarak gösterilebilir. Bu araştırmalar öğrencilerin okuma becerilerine yönelik bilgi ve beceri düzeylerini belirleyerek, yıllar içerisinde bu becerinin gelişiminin takip edilmesini sağlamaktadır. Aynı zamanda bu araştırmalar ülkelerin eğitim politikalarının, öğretim programlarının ve öğretim yöntem ve tekniklerinin hâlihazırdaki durumunun saptanılarak diğer ülkelerle karşılaştırılmasına da olanak tanır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2015).

Uluslararası Eğitim Başarılarını Belirleme Kuruluşu (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) tarafından yürütülmekte olan Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi (PIRLS-Progress in International Reading Literacy Study), dördüncü sınıf öğrencilerinin (9-10 yaş grubu) okuma becerileriyle ilgili birçok değişkenin bir arada incelendiği bir uygulamadır. Uygulama sürecinde öğrencilerin okuma tutumları ve alışkanlıklarını, öğretmenlerin öğrencilere okuma becerisini kazandırmak için uyguladıkları öğretim etkinliklerinin, stratejilerin ve öğretim materyallerinin yeterli olup olmadığını, ülkelerin eğitim politikalarının ve uygulamalarının okuma becerileri üzerindeki etkilerini ve öğrencilerin okuma becerisini kazanmalarında ailelerinin katkılarını belirleyerek, ülkeler arasında karşılaştırma yapılmaktadır (Mullis, Martin, Gonzalez ve Kennedy, 2003). Kapsamı sadece okuma becerisi olarak oluşturulan PIRLS projesi 2001 yılından itibaren her beş yılda bir uygulanmakta olup, Türkiye sadece 2001 yılında gerçekleştirilen uygulamaya katılmıştır. PIRLS projesinde veriler okuduğunu anlama becerisini ölçmek için okuduğunu anlama beceri testi ve öğrencilerin okuma becerilerini etkileyen faktörleri daha iyi belirlemek için öğrenciler, öğretmenler, okul müdürleri ve aileler ile yapılan anketler sonucunda toplanmıştır. 2001 yılında yapılan PIRLS uygulamasına otuz beş ülke katılmıştır. PIRSL

projesi Türkiye’de 62 ilde seçkisiz örnekleme seçilen 154 ilkokulun dördüncü sınıfında öğrenimine devam etmekte olan toplam 5390 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. PIRLS projesinde yer alan ülkelerden elde edilen verilerin karşılaştırılması sonucunda Türkiye 35 katılımcı ülke arasında 28. sırada yer almıştır. Türkiye’nin standart puanı genel ortalama puanından düşük olduğu belirlenmiştir. Başka bir ifadeyle yapılan ölçme değerlendirme çalışmalarına göre, Türkiye’de dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerin okuma becerileri düzeyleri açısından uluslararası standartların altında oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca, Türkiye’de sınıfta çocuk kitaplarına, gazetelere ve dergilere dayalı etkinliklerin fazla yapılmadığı, okuma çalışmalarının daha çok ders kitaplarında bulunan metinlere dayalı olarak yürütüldüğü, okuma becerilerinin gelişiminde sınıf öğretmenlerinin çok önemli bir role sahip olduğu, öğrencilerin bilgiyi elde etme ve kullanma içeriği taşıyan sorularda okuma deneyimi sorularına oranla daha başarılı bir sonuç elde ettiği ve Türkiye’de sınıflarda okuma eğitimi için bilgisayardan yararlanma düzeyinin yüzde 20’lerin altında olduğu görülmüştür (Aslanoğlu, 2007; Mullis ve diğerleri, 2003).

Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı ise (PISA-Program for International Student Assessment), örgün eğitim kurumlarında öğrenimlerine devam etmekte olan 15 yaş grubundaki öğrencilerin okuma becerileri, matematik okuryazarlığı ve fen okuryazarlığı alanlarında sahip oldukları bilgi ve becerilerini diğer ülkelerle karşılaştırmalı olarak değerlendirildiği bir eğitim araştırmasıdır (MEB, 2015; MEB, 2016). Öğrencilerin okulda edindikleri bilgi ve becerilerin, okullarında ve günlük yaşamlarında benzer ya da farklı durumlarda kullanabilme beceri düzeyinin belirlenmesinin amaçlandığı bu eğitim araştırması, Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (OECD-Organization for Economic Cooperation and Development) tarafından üçer yıllık aralıklarla gerçekleştirilmektedir. PISA ilk olarak 2000 yılında uygulanmaya başlamıştır ve Türkiye bu araştırmaya 2003 yılından itibaren katılmıştır. PISA eğitim araştırmasının verileri araştırma kapsamında geliştirilen farklı soru türlerinden oluşan başarı testleriyle ve öğrencilerin motivasyonları, kendileri hakkındaki görüşleri, öğrenme süreçlerine yönelik tutumları, okul ortamları ve aileleri ile ilgili bilgi edinmek için kullanılan anketlerle elde edilmiştir. PISA uygulamalarının sonucunda her üç yılda bir sunulan raporda okuma, matematik ya da fen alanlarından birine ağırlıklı alan olarak

odaklanılmış ve bu alanla ilgili daha derinlemesine bilgiler sunulmuştur. Türkiye'nin de katılmış olduğu 2003'de ve 2012'de gerçekleşen PISA araştırmasında matematik okuryazarlığı, 2006'da ve 2015'te gerçekleşen PISA araştırmasında fen okuryazarlığı ve 2009'da gerçekleşen PISA araştırmasında ise okuma becerileri alanına odaklanılmıştır (MEB, 2005; MEB, 2010a; MEB, 2010b; MEB, 2015; MEB, 2016). Yapılan araştırmalar belli alanlara odaklansa da diğer alanlara yönelik çeşitli bilgileri de içerisinde barındırmaktadır. Türkiye'de farklı yıllarda gerçekleştirilen PISA araştırmalarında okuma becerileri alanındaki sonuçları şu şekildedir:

Tablo 1.1. Yıllara göre PISA'da okuma becerileri sonuçları

	OECD Ortalaması	Tüm Ülkeler Ortalaması	Türkiye Ortalaması	Katılan Ülke Sayısı	Türkiye'nin Sıralaması
PISA 2015	493	460	428	72	50
PISA 2012	496	495	475	65	41
PISA 2009	493	464	464	65	40
PISA 2006	492	484	447	56	37
PISA 2003	494	488	441	40	34

Kaynak. MEB, 2005; MEB, 2010a; MEB, 2010b; MEB, 2015; MEB, 2016

PISA araştırmalarında okuma becerileri alanında, öğrencilerin metindeki bilgiye ulaşma ve bilgiyi hatırlama, bilgileri bir araya getirme ve yorumlama, yansıtma ve değerlendirme düzeylerinin değerlendirilmesi amaçlanmaktadır (MEB, 2015). Yukarıdaki tabloda üç yılda bir gerçekleştirilen PISA araştırmasının okuma becerileri alanında ortalama puanlar incelendiğinde, tüm uygulamalarda ülkemizin puan ortalamalarının OECD ülkelerinin ve tüm ülkelerin ortalamalarının altında bir ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Tabloya göre, okuma becerisi alanında ülkemizin ortalama puanları 2012 yılındaki PISA uygulamasına kadar sürekli olarak artarak OECD ortalamasına yaklaştığı görülmektedir ve okuma becerileri alanındaki bu değişim istatistiksel olarak anlamlıdır (MEB, 2015). PISA 2015 verilerine göre ise, Türkiye ortalamasında büyük bir düşüş olmuş ve daha önceki yıllara göre daha düşük bir ortalama puana sahip olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda geçmişten günümüze PISA araştırmalarında diğer ülkelerle karşılaştırıldığında Türkiye'de öğrenim gören öğrencilerin okuma performanslarının ülkelerin büyük çoğunluğunun gerisinde kaldığı söylenebilir. Yapılan uluslararası çalışmaların sonuçları, Türkiye'deki öğrencilerin okuma becerileri düzeylerinde karşılaşılan eksiklerin giderilmesi amacıyla ihtiyaç duyulan adımların zaman kaybetmeden bir an önce atılması gerektiğini göstermektedir.

Fakat bu adımlar atılırken okumanın yalnızca bilişsel yönünün değil, duyuşsal yönünün de göz önüne alınması gerektiği söylenebilir. Dolayısıyla ilkokuldan itibaren bireylerin okuma motivasyonlarını arttıracak ve okuduğunu anlamalarını sağlayacak en etkin yöntemlerin neler olabileceği ve bunların uygulamaya nasıl geçirilebileceği konusu, üzerinde dikkatle düşünülmesi ve araştırılması gereken bir sorun olarak görülmelidir. Bu bağlamda, araştırmada öğrenciler ile birlikte hikâye anlatma etkinlikleri gerçekleştirmenin belirtilen sorunların üstesinden gelmek amacıyla kullanılacak değerli bir uygulama olabileceği düşünülmüştür.

Hikâyeler eski çağlardan günümüze kullanılan en değerli eğitim araçlarından biridir. Hikâye anlatımı ise bireylere sağlanabilecek olan eğitimin en eski formunu oluşturur. 1400'lü yıllardan bu yana bireyleri eğitmek için hikâyeler kullanıldığı görülmektedir ve hikâye anlatımı karmaşık konuları karşıdaki kişiye aktarmak için basit ama güçlü bir yöntemdir (Gils, 2005). Geçmişte insanlar geleneksel hikâye anlatımını inançlarını, geleneklerini ve göreneklerini, tarihlerini, deneyimlerini ve bilgi birikimlerini bir nesilden diğerine aktarmanın bir yolu olarak kullandıkları görülmektedir. Günümüzde bu kullanım alanlarının yanı sıra, bireylerin dil öğretiminde, temel dil becerilerini geliştirme ve motive etmede de kullanıldığı görülmektedir (Kasten ve Yıldırım, 2013; Kurudayıoğlu ve Bal, 2014).

İnsanoğlu önceleri hikâyelerini birbirlerine sözlü bir biçimde anlatırken, yazının icadıyla kayalara, odunlara, killere, kumaşlara, papirüs, parşömenlere ve kağıtlara çeşitli şekiller çizerek ve yazılar yazarak anlatmaya başlamışlardır (Arıcı, 2008). Bu durum geçmişten günümüze insanoğlunun hikâyelerini başkalarına anlatma ihtiyacını karşılamak için farklı yollar kullandığını göstermektedir. Günümüzde ise hikâye anlatımı, teknolojinin gelişmesine bağlı olarak yeni bir boyut kazanmış ve bireyler teknolojinin yardımıyla hikâyelerini anlatmaya başlamışlardır. Dijital hikâye anlatımı da bu tür oluşturulan hikâye anlatımına örnek olarak gösterilebilir. Dijital hikâye anlatımının temel yapı taşlarını hikâye, çoklu ortam içerikleri, teknoloji ve kişinin sesi oluşturur. Dijital hikâye anlatımı, teknolojinin yardımıyla bu yapı taşlarının ustalıklarla harmanlanarak bir hikâye ortaya koyma süreci olarak tanımlanabilir (Doğan ve Robin, 2008; Lambert, 2010; Ohler, 2013).

Geçmişten günümüze araştırmacılar bireylerin okuduğunu anlama becerilerinin ve okuma motivasyonlarının gelişimi üzerinde birbirinden farklı pek çok stratejinin, yöntemin, tekniğin ve araç-gerecin etkililiğini belirlemeye çalışmışlardır (Çantal, 2018; Genç, 2018; İleri, 2011; Kodan, 2015; Kula, 2018; Mete, 2016; Ocak, 2004; Papatğa, 2016; Sezgin, 2015; Tekin, 2018; Tosun, 2018; Uyar, 2015). Bu strateji, yöntem, teknik ve araç-gereçler incelendiğinde bazılarının öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini ve okuma motivasyonlarını geliştirmek için dijital hikâye anlatımında olduğu gibi teknolojinin sunduğu imkanları, öğrenme öğretme ortamlarına dahil ettikleri de görülmektedir (Akca, Aytan ve Ünlü, 2016; Değirmenci, 2014; Ertem, 2014; İleri, 2011; Papatğa, 2016; Ocak, 2004; Ulu, 2017). Öte yandan, ilgili alanyazın incelendiğinde dijital hikâye anlatımı ile ilgili Türkiye'deki alanyazında ilkokul dördüncü sınıf düzeyindeki öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ve okuma motivasyonları üzerindeki etkililiğini inceleyen bir araştırmaya rastlanamamıştır. Bu bağlamda ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri ile dijital hikâye anlatımına dayalı uygulamalar gerçekleştirilmesinin, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini ve okuma motivasyonlarını ne derece etkilediğinin incelenmesine ve dijital hikâye anlatımının özellikle ilkokul düzeyinde okuduğunu anlama ve okuma motivasyonu arttırmada kullanılabilecek etkili bir yöntem olup olmayacağına belirlenmesine ihtiyaç duyulmuştur.

1.2. Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi ‘‘Dijital hikâye anlatımının ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ve okuma motivasyonları üzerindeki etkisi nedir?’’ şeklinde ifade edilmiştir.

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ve okuma motivasyonlarının geliştirilmesinde dijital hikâyelerin etkisini belirlemektir. Belirlenen bu amaç doğrultusunda, dijital hikâye anlatımı etkinlikleri

gerçekleştirilen deney grubu öğrencileri ile dijital hikâye etkinlikleri gerçekleştirilmeyen kontrol grubu öğrencilerinin uygulama süreci sonunda okuduğunu anlama becerileri ve okuma motivasyonları arasında herhangi bir fark olup olmadığı sorusuna cevap aranmaya çalışılmıştır. Araştırmada, bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorular ile ifade edilen alt problemlere yanıt aranmıştır.

1. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin, okuduğunu anlama başarı testinden ve okuma motivasyonu ölçeğinden aldıkları ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Deney grubunda yer alan öğrencilerin, okuduğunu anlama başarı testinden ve okuma motivasyonu ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testinden ve okuma motivasyonu ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin, okuduğunu anlama başarı testinden ve okuma motivasyonu ölçeğinden aldıkları son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.4. Araştırmanın Önemi

Bireyin sahip olduğu okuduğunu anlama becerisi ve okuma motivasyonu, öğrenme öğretme süreçlerinde önemli bir yere sahiptir. 2018 yılında güncellenerek uygulamaya konulan Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın özel amaçlar bölümünde, öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesinin; okuduklarından hareketle duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanmasının; öğrencilere okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandırılmasının; çeşitli kaynaklardan pek çok bilgiye erişme, ulaştığı bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve yeni bilgiler üretme becerilerinin geliştirilmesinin; okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirebilecek ve sorgulayabilecek düzeye getirilmesinin amaçlandığı belirtilmiştir (MEB, 2018). Öte yandan programda, öğretim stratejilerini zenginleştirmek ve öğrencilerin öğrenmelerini

desteklemek amacıyla öğrenme öğretme süreçlerinde mümkün olabildiğince teknolojik imkanlardan yararlanılması gerektiği de ifade edilmiştir (MEB, 2018). Öğretmenlerin öğrencilerinin okuma becerilerini geliştirmede kullanabilecekleri hem teknoloji destekli bir araç hem de bir yöntem olan dijital hikâye anlatımı son yıllarda eğitim dünyasında daha çok fark edilmeye ve kullanılmaya başlanmıştır. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda da vurgulandığı gibi öğretme öğrenme süreçlerinde teknolojinin kullanımı, bugünün çocuklarının öğrenmeye yönelik ilgi, istek ve beklentilerine cevap veren okul ortamlarının oluşmasına olanak sağlamaktadır. Dijital hikâye anlatımı da eğitimde teknolojinin kullanılmasına çok iyi bir örnektir. Bu nedenle dijital hikâye anlatımının öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin ve okuma motivasyonlarının geliştirilmesi süreçlerinde kullanılabilir etkili bir yöntem olup olmadığının araştırılması gerekli görülmüş ve bu araştırmanın konusunu oluşturmuştur. Diğer taraftan bireyin okuduğunu anlama becerilerinin kazandırılması ve geliştirilmesi, ağırlıklı olarak ilkökul öğreniminde amaçlanmaktadır. Bu araştırma ilkökul öğrencileri ile birlikte yürütüldüğü için dijital hikâye anlatımının ilkökuldaki öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin ve okuma motivasyonlarının gelişimi üzerindeki etkisini ortaya koyacak bulgular sunması yönüyle önemli görülmektedir. Aynı zamanda bu konu ile ilgili yapılan Türkiye'deki alanyazın incelendiğinde dijital hikâye anlatımı konusunda, farklı öğretim basamaklarında pek çok araştırma gerçekleştirildiği görülmüştür. Araştırmaların çalışma grupları genellikle öğrencilerden ya da öğretmenlerden oluşmaktadır. Öğrencilerle yürütülen araştırmalar çoğunlukla ortaöğretimde (Aitkuzhinova-Arslan, Gün ve Üstünel, 2016; Akgül, 2018; Atıcı ve Yürük, 2016; Ayvaz-Tunç, 2016; Baki, 2015; Büyükcengiz, 2017; Çiçek, 2018; Demirer, 2013; Erişti, 2016; Kahraman, 2013; Karakocaoğlu, 2018; Kaya, 2014; Kotluk ve Kocakaya, 2015; Kutlucan, 2018; Öztürk ve Ayvaz-Tunç, 2017; Sarıtepeci, 2016; Sarıtepeci, 2017; Sarıtepeci ve Durak, 2016; Torun, 2016; Ulum, 2017; Yılmaz, Üstündağ, Güneş, ve Çalışkan, 2017; Yürük, 2015) ya da yükseköğretimde (Balaman, 2015; Balaman, 2016; Çocuk ve Yanpar-Yelken, 2018; Demirer ve Baki, 2018; Göçen, 2014; Göçen-Kabaran ve Aldan-Karademir, 2017; Gömleksiz ve Pullu, 2017; Haşlaman, 2017; Karakoyun, 2014; Karaoğlan-Yılmaz ve Durak, 2018; Karataş, Bozkurt ve Hava, 2016; Keleş, 2018; Kılıç, 2014; Kocaman-Karoğlu, 2016b; Özer, 2016; Özüdoğru, 2017; Özpınar, 2017; Sever, 2014; Tatlı ve Aksoy, 2017; Tatlı ve Bayramoğlu, 2015; Uçar-Balaman, 2016; Uslupehlivan, Erden ve Cebesoy, 2017; Yavuz-Konokman, 2015)

öğrenimine devam eden öğrencileri kapsamaktadır. İlkokul öğrencileri ile yürütülen çok az sayıda çalışma bulunmaktadır (Ciğerci, 2015; Çıralı, 2014; Dayan, 2017; Demir ve Kılıçkiran, 2018; Leyla, 2018; Yamaç, 2015). Dolayısıyla, ilkokul düzeyindeki öğrencilerle dijital hikâye anlatımı konusunda daha fazla araştırma yapılmasına ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Bu bağlamda gerçekleştirilen bu araştırma, dijital hikâye anlatımının ilkokul düzeyindeki öğrenciler üzerindeki etkilerinin incelemesi bakımından alanyazındaki bu ihtiyacın giderilmesine katkı sağlayabileceği düşünüldüğünden önemli görülmektedir.

Dijital hikâye anlatımı oluşturma süreci bireylerin temel dil becerilerini kullanarak hikâyelerini oluşturmalarına olanak sağlamaktadır. Dolayısıyla, alanyazında dijital hikâye anlatımının bireylerin temel dil becerileri üzerindeki etkilerini belirlemeye yönelik çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Ancak dijital hikâye anlatımının yazma (Baki, 2015; Çıralı, 2014; Demirer ve Baki, 2018; Yamaç, 2015), okuma (Leyla, 2018; Tabak, 2017; Yılmaz ve diğerleri, 2017), dinleme (Ciğerci, 2015; Sümer ve Çetin, 2018) ve konuşma (Tatlı ve Aksoy, 2017) becerileri üzerinde etkisini ortaya koyan çok az sayıda çalışma yer almaktadır. Bu nedenle dijital hikâye anlatımının temel dil becerileri üzerindeki etkisini ortaya koyacak daha fazla sayıda araştırmaya gereksinim duyulmaktadır. Bu araştırma, dijital hikâye anlatımı ve temel dil becerileri ile ilgili yapılacak olan araştırmalara yol gösterici bulgular sağlayacağı için de önemli görülmektedir.

Bireylerin okuduğunu anlamaları ve okuma motivasyonları geçmişten günümüze üzerinde araştırmalar yürütülmeye değer konulardan biri olagelmıştır. Bu bağlamda, araştırmacılar bireylerin okuduğunu anlamalarının ve okuma motivasyonlarının geliştirilebilmesi için çeşitli stratejilerin, yöntemlerin, tekniklerin ve araç-gereçlerin etkililiğini belirlemeye çalışmışlardır. Türkiye'deki alanyazın incelendiğinde dijital hikâye anlatımının ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ve okuma motivasyonları üzerindeki etkililiğini belirlemeye yönelik gerçekleştirilmiş bir çalışmaya rastlanmamıştır. Yapılan bu araştırma, dijital hikâye anlatımı aracılığı ile gerçekleştirilen etkinliklerin ilkokul dördüncü sınıf düzeyindeki öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ve okuma

motivasyonları üzerindeki etkisine yönelik dikkate değer bulgular ortaya koyması bakımından da önemli görülmektedir.

1.5. Araştırmanın Sayıtları

1. Öğrencilerin araştırma sürecinde kendilerine uygulanan testte ve ölçekte yer alan soruları kendi düşünceleriyle ve içtenlikle cevapladıkları kabul edilmiştir.
2. Deney grubunda ve kontrol grubunda yer alan öğrenciler arasındaki etkileşim en alt düzeyde gerçekleşmiştir.
3. Kontrol edilemeyen değişkenlerin, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencileri aynı oranda etkilediği kabul edilmiştir.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma, 2017-2018 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Bolu il merkezinde bulunan Atatürk İlkokulu'nda dördüncü sınıfta öğrenim görmekte olan öğrencilerle ve araştırmada kullanılan ölçme araçlarından elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Araştırmada adı geçen terimler aşağıdaki anlamlarıyla kullanılmıştır.

Okuma: Okunacak olan metinde yer alan tüm öğelerin, bireyin duyu organları yoluyla algılayarak ön bilgileri ışığında anlamlandırmasına, kavramasına, yorumlamasına ve değerlendirmesine dayanan fiziksel ve zihinsel süreçleri içerisinde barındıran karmaşık bir süreçtir (Gündüz ve Şimşek, 2013; Kavcar, Oğuzkan ve Hasırcı, 2016; Özdemir, 1990; Sever, 2004).

Okuduğunu anlama becerisi: Bireyin okudukları, izledikleri, yaşantıları ve gözlemleri sonucunda elde ettiği ön bilgilerini kullanarak, okuduğu metinde verilmek istenen düşünceyi bir bütün halinde çözmeye ve anlama sürecidir (Yılmaz, 2008).

Okuma motivasyonu: Bireyin okuma becerisinin amaçları doğrultusunda ruhsal, bilişsel ve fiziksel olarak harekete geçmesini ayrıca bu hareketi sürdürmesini ve yönlendirmesini sağlayan güçtür (Budak, 2003; Guthrie ve Wigfield, 2000; Wang ve Guthrie, 2004).

Dijital hikâye anlatımı: Geleneksel hikâye anlatımı sanatına görüntü, ses, müzik ve istenen diğer çoklu ortam öğelerini ekleyerek, anlatımın daha modern bir biçime dönüşmesini sağlayan süreçtir (Xu, Park ve Baek, 2011).

II. BÖLÜM

2. Kuramsal Temeller ve İlgili Literatür

Bu bölümde araştırmaya ilişkin kuramsal çerçeve sunulmuş ve ardından konuyla ilgili yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Kuramsal Temeller

Bu alt bölümde araştırmanın kuramsal temelleri ile ilgili bilgiler belirlenen başlıklar altında verilmiştir.

2.1.1. Okuma nedir?

Dil, dört temel dil becerisinden oluşmaktadır. Birey bu becerileri yaşamı boyunca içinde bulunduğu dünyadaki bireylerle iletişim kurma ve bilgi edinme ihtiyacını karşılamak için kullanır. Bu yönüyle düşünüldüğünde temel dil becerileri anlama ve anlatmanın temel aracı olarak düşünülebilir. Birey okuma ve dinleme becerilerini anlamamanın, yazma ve konuşma becerilerini ise anlatmanın aracı olarak kullanmaktadır. Birey yazma ve konuşma becerileri ile başkalarına aktarmak istediği mesajlarını oluşturur, okuma ve dinleme becerisi ile de oluşturulan mesajları çözümleyerek zihninde çeşitli anlamlara dönüştürür.

Okuma ile ilgili olarak yapılan tanımların toplumun, ekonominin ve kültürün değişimine paralel olarak çeşitli değişimlere uğradığı bilinmektedir (MEB, 2015). Bu bağlamda alanyazın tarandığında okuma kavramının farklı yönleri göz önüne alınarak ortaya koyulan birçok tanım bulunmaktadır. Aşağıda bu kavramla ilgili bazı tanımlamalara yer verilmiştir.

- Okuma, metindeki sözcüklerin, bireyin sahip olduğu duyu organları ile algılanıp, anlatılmak istenen mesajın anlamlandırılmasına, kavranmasına, yorumlanmasına ve değerlendirilmesine dayanan fiziksel ve zihinsel yönleri bulunan karmaşık bir süreçtir (Özdemir, 1990; Sever, 2004).

- Okuma, okurun belirlediği amaç ve yöntem doğrultusunda, ön bilgilerini kullanarak, yazar ile etkili bir iletişime girmesine dayanan anlam kurma sürecidir (Akyol, 2018).

- “Okuma, yazı dilinin anlamlı bir şekilde yorumlanmasıdır.” (Harris ve Sipay, 1990, s. 10).

- Okuma, bilişsel becerilerin psikomotor becerilerle bir arada çalışmasıyla, yazılı sembollerin anlamlandırılmasına dayanan çok boyutlu bir etkinliktir (Demirel, 1999).

- Okuma, bireyin görme ve ihtiyaç duyulduğunda ses organlarının çeşitli faaliyetleri ile zihninin anlama çabasından oluşan karmaşık bir etkinliktir (Tazebay ve Çelenk, 2008).

- Okuma, okunacak olan metni oluşturan öğelerin tamamını (harfler, sözcükler, cümleler, noktalama işaretleri, vb.) görme, tanıma, algılama, kavrama ve anlamlandırma sürecidir (Gündüz ve Şimşek, 2013; Kavcar, Oğuzkan ve Hasırcı, 2016).

- Okuma, bir yazıyı meydana getiren harf ve işaretlere bakıp sessiz ya da sesli bir biçimde anlatıyı çözümleyerek anlam çıkarmaktır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2018a).

- Okuma, yazılı bir metni görme organı olan göz ile takip ederek anlamı kavrama ve gerekirse seslendirme sürecidir (Sezer, Oğuzkan, Özdemir ve Göğüş, 1991).

- Okuma, anlatıcının çeşitli işaretler aracılığıyla kodladığı anlama ulaşabilmek için kullanılan kod çözme işlemidir (Razı, 2007).

- Yazılı, basılı, oyma, kabartma türündeki simgeleri yorumlama ve anlamlandırma amacı ile bireyin zihninin, gözünün ve ses organlarının ortaklaşa yaptığı etkinliktir (Akçamete, 1989; Aktaş ve Gündüz, 2011; Ferah, 2001).

- Okuma, bir metni oluşturan işaretlerin, belirli kurallara uyularak anlamlı olacak şekilde seslendirilmesidir (Roza, 1982).

- Okuma, bireyin gözünün metni oluşturan satırlar üzerinde sıçraması sonucunda kelime şekillerini görmesi, kelime şekillerin anlamlarını kavraması ve metni seslendirmesidir (Öz, 2001).

- Okuma, yazılı bir iletiden anlama ulaştırmanın yoldur (Day ve Bamford, 1998).

- Okuma, bir kişinin yazılı sembollerden oluşan metinlerle etkileşime girdiğinde kullanabileceği bilgi edinme kabiliyetidir (Urquhart ve Weir, 1998).
- Okuma, okuyucunun dünyada olup bitene başkasının gözüyle bakmasını sağlayabilen araçtır (Ceylan, 2012).

Yapılan tanımlardan da anlaşılacağı üzere okumanın sadece görme ve seslendirmeden ibaret olan fiziksel bir etkinlik olmadığı, bunun yanında çözümlenmeye, anlamaya ve kavramaya dayanan zihinsel süreçleri de içerisinde barındıran bir etkinlik olduğu görülmektedir. Ayrıca okuma eyleminin gerçekleştirilebilmesi için dilin simgeler sistemiyle oluşturulan bir metne, bu metnin algılamasını sağlayacak bir duyu organına ve algılanan simgelerin kavranmasını ve anlamlandırmasını sağlayacak bir zihne ihtiyaç duyduğu görülmektedir. Alanyazında yapılan bu tanımlardan yola çıkarak okuma, okunacak olan metinde yer alan öğelerin, bireyin duyu organları yoluyla algılayarak ön bilgileri ışığında anlamlandırması, kavraması, yorumlaması ve değerlendirmesine dayanan fiziksel ve zihinsel süreçleri içerisinde barındıran karmaşık bir süreç olarak tanımlanabilir.

Okuma, bir anlam kurma işidir (Akyol, 2018). Okunacak metin kendi başına herhangi bir anlama sahip değildir. Metnin anlam kazanma süreci, okuyucunun metinle etkileşime girip anlatılanları anlamlandırması ile başlar (Carrel ve Eisterhold, 1983). Okuyucu, yazarın metinde anlatmak istediği anlamlara ulaşmak için ilk olarak simgeleri çözümler fakat bu anlama ulaşması için yeterli değildir. Bireyin anlama ulaşabilmesi için okuduklarını zihninde canlandırması, anlatılan düşünceleri anlaması, düşünceler arasında bağlantı kurması, geçmiş yaşantıları ve gözlemlerinden elde ettiği bilgileri ile yeniden şekillendirmesi gereklidir (Adalı, 2010; Odabaş ve Polat, 2008). Her okuyucunun, diğer okuyucudan farklı zihin yapısına, inançlara, değer yargılarına sahip olması ayrıca okuduklarından, izlediklerinden, yaşantılarından ve gözlemlerinden elde ettiği bilgilerin farklı olması, aynı metinden farklı anlamlar çıkarmasına neden olur (Schraw ve Bruning, 1996). Öte yandan birey belirli bir süre sonra aynı metni tekrar okusa dahi, geçen süre zarfında yeni okuduklarından, izlediklerinden, deneyimlerinden ve gözlemlerinden elde ettiği yeni bilgiler ışığında okuduğu metinden farklı anlamlar çıkarabilir. Bu bağlamda,

her bir okumanın birbirinden farklı anlam kurma sürecini içerisinde barındırdığı söylenebilir.

Okuma bir bakıma okuyucu ve yazar arasında gerçekleşen bir iletişim sürecidir. Bu iletişim sürecinin yazar (verici), metin (ileti) ve okuyucu (alıcı) olmak üzere üç temel unsuru bulunur. Yazar okurlarına anlatmak istediği duygu ve düşüncelerini, dilin işaretler sistemleri yardımıyla işaretlere dönüştürerek bir metin halinde okuyucuya iletir. Okur bu işaretleri görür, çözümler, metinde anlatılmak istenenleri anlar. Böylece dinamik bir anlam kurma ve iletişim süreci meydana gelmiş olur. Okurun metinle karşı karşıya kalmasıyla yazar kendi zihnindeki duygu ve düşünceleri okura iletmış olur (Sever, 2004). Bu iletişim sürecini başlatan kişi, yazardır. Okuyucu yazarın iletmek istediklerine ulaşarak okuduğunu anladığında, yazar ile okuyucu arasındaki iletişim tamamlanmış olur (Arıcı, 2008).

Okuma, insan yaşamında sonradan kazanılan ve çocukluk döneminde kazandırılmaya başlanması gereken bir beceridir (Arıcı, 2008). Okuma becerisi genelde bireylere ilköğretim birinci sınıf düzeyinden itibaren kazandırılmaya başlanmaktadır. Türkçe Dersi Öğretimi Programı'nda okuma becerisinin kazandırılması ve geliştirilmesi, okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandırılması, okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirebilecek ve sorgulayabilecek düzeyde bireyler yetiştirilmesi amaçlanmıştır (MEB, 2018). Okuma, bireyin ilköğretimde kazanması gereken en önemli beceri ve alışkanlık olmasıyla beraber birey ilköğretime başlamadan önce kendi kendine, ailelerinin desteğiyle ya da gittiği anaokulunda yapılacak okumaya hazırlık çalışmaları sayesinde de bu beceriyi kazanabilmektedir. Türkiye'de çocukların yaşları okuma öğretiminin başlamasında en önemli etkenlerden biri olsa da okuma öğrenimi için gerekli yaşın, yerin ve zamanın bireysel farklılıklar gösterebileceği unutulmaması gereken bir unsur olabilir. Bu bakımdan hangi yaşta olursa olsun okumaya yetenekli, meraklı ve hevesli olan çocukların desteklenmesi, okuma becerilerini olumlu yönde etkileyebilir. Öte yandan okumaya bilişsel ve duyuşsal yönden hazır olmayan çocuklara okuma becerisinin kazandırılması için uygulanacak olan baskılar ise çocukların okuma isteklerini ve yeteneklerini olumsuz yönde etkileyebilir.

2.1.2. Okumanın gerçekleşmesi

Bilim ve teknoloji alanında yaşanan birçok gelişme, okumanın nasıl gerçekleştiği konusu ile ilgili pek çok araştırmayı da beraberinde getirmiştir. Yapılan bu araştırmalar, okuyucunun metni okuyabilme ve anlamlandırabilme sürecinin nasıl gerçekleşebildiğine odaklanmıştır. Bu araştırmalar sonucunda okumanın fizyolojik ve bilişsel yönleri olan karmaşık bir etkinlik olduğu görülmüştür. Bu yönlerin keşfedilmesinin, okuma kavramı ile ilgili daha derin bilgilere sahip olunmasında ve bu becerinin gelişmesine katkı sağlamasında önemli bir yerinin olduğu söylenebilir.

Okuma esnasında bireyin sahip olduğu gözler, tıpkı eş zamanlı biçimde hareket eden bir kamera gibi çalışmaktadır. Okuma sanılanın aksine gözün satır üzerinde satır başından sonuna doğru kaymasıyla gerçekleşmemektedir. Okuma sürecinde bireyin gözleri, okunacak metnin satır başından sonuna kadar sıçramalar ve duraklamalar yaparak okuma eylemini gerçekleştirmektedir. Bireyin gözü, satır sonu geldiğinde diğer satır başlangıcına hızla döner. Okuma sırasında bireyin metindeki simgeleri görmesiyle gözün retina bölgesinde oluşan imge, optik sinirler aracılığıyla elektrik enerjisine dönüştürülerek beyindeki görme merkezine iletilir. İmgelerin görme merkezinde anlamlı hale getirilmesiyle okuma gerçekleşmiş olur. Bu işlem okuma süreci boyunca sürekli devam eder (Hilderth, 1960; akt. Korkmaz, 2008). Okuma sürecinde zamanın %95'i duraklamada, geriye kalan %5'lik kısmı ise sıçramada harcanır (Karatay, 2014).

Bireyin gözlerinin satır üzerinde sıçraması ve belirli bir süre duraklaması sırasında bilgi, sadece gözün belli bir noktaya odaklandığı duraklama anında algılanabilmektedir (Buzan, 2003). Okuyucudan okuyucuya farklılık göstermekle birlikte belli bir metni okurken göz her satırda ortalama 4 defa duraklamaktadır. Bireyin duraklama sayısını metindeki konuya alışkanlık düzeyi, metnin güçlüğü, metnin konusunun ilgi çekiciliği gibi değişkenler etkilemektedir. Okunan metnin konusu alışılmış bir konuya, metin okuyucu için güç değilse, okuyucunun ilgisini çekiyorsa duraklama sayısı az olur (Tazebay ve Çelenk, 2008). Öte yandan sıçrama sayısını, gözün mutlak algılama uzaklığı ve bağıl algılama uzaklığı da etkiler. Mutlak algılama uzaklığı, bireyin satır üzerinde bir sıçramada görebildiği sözcük ya da harf sayısıdır. Bağıl algılama

uzaklığı ise bireyin her sıçramadan sonraki durma süresi içinde okuyabileceği ve anlama dönüştürebileceği sözcük ya da harf sayısıdır. Mutlak algılama uzaklığını artırarak bağlı algılama uzaklığı ile arasındaki farkın azaltılması, okuma sırasında sıçrama sayısının azalmasını ve okuma hızının artmasını sağlayacaktır (Binbaşıoğlu, 1993). Okumada gözün satır üzerinde yapmış olduğu sıçrama ve durma hareketi, okuma sürecinin başlarında yavaş ve düzensizdir. Birey okuma eğitimi alarak ve alıştırmalar yaparak bu hareketin hızlı ve ritimli bir hale dönüşmesini sağlayabilir (Karatay, 2014; Tazebay ve Çelenk, 2008).

Okuma sırasında bireyin gözü her zaman sürekli ve düzenli bir şekilde satır başından sonuna doğru sıçramalar yapmaz. Göz, satır üzerindeki kelimeleri okurken geriye doğru dönüşler yaparak daha önce okuduğu kelimelere takılabilir. Bu nedenle gözün sıçrama ve duraklama sayısı artar. Bu durum okuma becerisini olumsuz yönde etkileyerek metnin ifade ettiği anlamın anlaşılmasını güçleştirmektedir. Anlamalı bir okuma sürecinin gerçekleşebilmesi gözün metin üzerinde düzenli ve doğrusal bir biçimde hareket etmesine bağlıdır. Bu sıçramalar ve duraklamalar ne kadar az ve düzenli olursa okuma o kadar verimli gerçekleşecektir (Karatay, 2014).

Etkili bir okuma beynin iki yarımküresinin de etkili bir şekilde kullanılmasıyla gerçekleşir (Townsend, 2002). Beynin sol ve sağ yarımkürelere okuma sırasında farklı görevleri yerine getirerek, metni oluşturan sembolleri tanır ve anlamı çözümlenmeye çalışır. Okuma sırasında gözler, okuma metnindeki harfleri, heceleri ve sözcükleri teker teker görmemekle birlikte tüm bu öğeleri bir bütün olarak görür (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 2005). Bu durum beynin herhangi bir şeye bir bütün olarak anlam verme eğiliminde olmasından kaynaklanmaktadır (Tazebay ve Çelenk, 2008). Okuma sürecinin başlangıcında beynin sol yarımküresi harfleri, heceleri ve sözcükleri ayrı ayrı belirler, daha sonra sağ yarımküre anlamı oluşturmak için sözcükleri bir araya getirmesi ile anlam oluşmuş olur. Okuma sırasında göz ve beyin ne kadar senkronize çalışırlarsa okuduğunu anlama o kadar verimli olur (Arıcı, 2008).

Bireyin göz sağlığı okumanın temel basamaklarını sağlamada çok büyük bir öneme sahiptir (Balcı, 2016). Bireyin gözleriyle okuyacağı metin arasında belirli bir

uzaklık ve açı bulunmalıdır. Bireyin gözüyle okuyacağı metin arasında ortalama 30 ile 40 cm kadar bir mesafe ve 60-80 derecelik bir açı bulunması gerekir. Okuma sırasında yeteri kadar uzaklığın ve açının sağlanamaması, okuyucuda görme bozukluklarına ve okurken gözlerin çabuk yorulmasına yol açabilir. Bu durumun okuma becerisini olumsuz yönde etkileyeceğini göz önünde bulundurarak bu konuda gerekli bilgilendirmelerin ve önlemlerin alınması gereklidir. Böylece ortaya çıkabilecek sorunlar en aza indirgenmiş olacaktır (Arıcı, 2008; Karatay, 2014).

Okumayı etkilen bir diğer fizyolojik faktör işitme organları ve iç salgı bezleridir. İşitme organları sesli bir şekilde okunan metni işitmeyi, sözcüklerin seslerini, heceler arasındaki söyleniş farkını belirgin olarak ayırabilmeyi, metindeki vurguları ve tonlamaları tam ve eksiksiz yapmayı sağlar. İç salgı bezlerinin görevini tam olarak yapmaması durumunda bireyin zihninde durgunluğa, konuşmasında ve görmesinde eksikliklere yol açacağından okumasında bozulmalar meydana gelebilir (Tazebay, 1997).

Aslında okumanın gerçekleşebilmesi için göz olmazsa olmaz bir unsur değildir. Temelde okumanın gerçekleşebilmesi için yazılı bir metnin bulunması ve bu metnin görsel ya da kinestetik yolla girdiye dönüşmesi gerekir (Alderson, 2000). Okuma sürecinden söz edilirken genelde bunun görsel yolla yapıldığı düşünülmektedir. Oysa görme engelli bireylerin Braille alfabesini kullanarak elleri aracılığıyla okumayı gerçekleştirdikleri de dikkate alınmalıdır (Razı, 2007). Esasen okumanın olmazsa olmazının, okuma sürecinin sonunda metnin anlamına ulaşılması olduğu söylenebilir.

2.1.3. Okuduğunu anlama becerisi

TDK'nın (2018b) güncel Türkçe sözlüğüne göre anlamak, bireyin yeni bilgileri ile eski bilgilerini bütünleştirmesiyle sonuç niteliğinde farklı bir bilgiye ulaşmasıdır. Levi-Strauss'a (2013) göre anlama, herhangi bir türdeki veriyi başka bir yolla tercüme edebilme yeteneğidir. Glenberg'e (2011) göre anlama, bireyin bedeninin, çevresinin, kişisel hedeflerinin ve kültürel normlarının ilişkilerine dayalı olarak etkili bir biçimde eylemde bulunma yeteneğidir. Anlama, bireyin okuma, dinleme ya da görsel okuma

yoluyla elde edilen bilgileri ön bilgileri ışığında inceleme, üzerinde düşünme, nedenleri araştırma, sonuç çıkarma ve zihninde yeni anlamlar üretme sürecini içerisinde barındırır (Güneş, 2009, 2014). Bu bakımdan anlama sürecinin gerçekleşebilmesi bireyin inceleme, sıralama, sınıflama, çevirme, yorumlama, ilişkilendirme, analiz, sentez, değerlendirme gibi çeşitli zihinsel becerilerini kullanabilmesine ve geliştirmesine bağlıdır (Balcı, 2016; Güneş, 2009, 2014).

Okuma, bir metindeki çizgi, harf ve sembolleri tanımaya, yorumlamaya ve anlamlandırmaya yönelik bir etkinliktir (Aktaş ve Gündüz, 2011; Gündüz ve Şimşek, 2013; Şengül ve Yalçın, 2004). Okumayı oluşturan öğeler içerisinde anlama, okumanın en önemli öğelerinden birisidir (Balcı, 2016). Bireyin okuma eylemini gerçekleştirmesindeki en temel amaç okuduğu metni anlamaktır (Ceylan, 2012; Duty, 2016; Epçaçan, 2009). Bu bağlamda okuma eylemi, anlama ile sonuçlanması gereken bir eylemdir. Eğer okuma eylemi anlamayla sonuçlanmaz ise bu eylemin temel amacının gerçekleştirilmiş olduğu söylenemez (Arıcı, 2008). Günümüzde de bireylerin “okumak anlamaktır” düşüncesi yerini “anlamak için okumak” düşüncesine bıraktığı da görülmektedir (Güneş, 2014). Dolayısıyla bireyin okuduğu metni yalnızca çözümlenmesiyle değil, aynı zamanda zihninde yeni anlamlara dönüştürmesiyle okuma eyleminin amacına ulaşabileceği söylenebilir.

Okuduğunu anlama, bireyin sadece okunacak metinde yer alan öğeleri çözümlediği ve harfleri sözcüklere, sözcükleri cümlelere, cümleleri paragraflara, paragrafları metinlere bağladığı mekanik bir süreç değildir (Şengül ve Yalçın, 2004). Yılmaz’a (2008) göre okuduğunu anlama, bireyin okudukları, izledikleri, yaşantıları ve gözlemleri sonucunda elde ettiği ön bilgilerini kullanarak okuduğu metinde verilmek istenen düşünceyi çözüme ve anlama sürecidir. Ertem’e (2014) göre okuduğunu anlama, bireyin okuma öncesinde sahip olduğu bilgiler ile okuduğu metindeki bilgileri bütünleştirerek zihinde bir imge oluşturmasını sağlayan süreçtir. Çiftçi’ye (2007) göre okuduğunu anlama, bireyin okuduğu metindeki kelimelerin anlamlarını kavramaktan ziyade metni bir bütün olarak kavramaktır. Rose, Parks, Androes ve McMahon’e göre (2000) okuduğunu anlama, metindeki ayrıntıları, sıralamayı ve anlamı anlamaya ve elde

tutmaya yönelik temel bir beceridir. Epçaçan'a (2009) göre okuduğunu anlama, okunacak metin üzerinde aktif ve bilinçli bir bilişsel çabayı gerektiren bütüncül bir süreçtir.

Bireylerin yaşadığı dünyaya uyum sağlayabilmeleri, yaşam boyu öğrenmelerini sürdürebilmeleri ve ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri okuduklarını anlayabilmelerine bağlıdır (Güneş, 2000; Yıldırım, 2010). Okuduğunu anlamamanın, bireyin dünyaya farklı bir gözden ve pencereden bakmasına ve hayatı farklı yönleriyle yeniden keşfetmesine olanak tanıyan bir beceri olduğu söylenebilir. Öte yandan Türkiye'deki eğitim sistemi düşünüldüğünde, öğrenme araçlarının çoğunlukla okumaya dayalı olmasından dolayı bireylere sunulan eğitimin amaçlarına ulaşmasının ancak bireylerin okuduğunu anlayabilmesine bağlı olduğu göz ardı edilmemesi gereken bir husustur (Papatğa, 2016). Bu bakımdan okuduğunu anlama, bireylerin akademik başarıları için de büyük bir öneme sahiptir (Ateş, 2008; Balcı, 2013; Çiftçi ve Temizyürek, 2008; Güldenoğlu, Kargın ve Ergül, 2016; Kula, 2018; Obalar, 2009, Ulu ve Ulusoy, 2018; Yılmaz, 2008) ve bireylerin akademik yaşamı boyunca uğrayabileceği başarısızlıkların çoğu okuduğunu anlayamamalarından kaynaklanmaktadır (Öz ve Çelik, 2007). Bu bağlamda, okuduğunu anlamamanın bireyin hem günlük yaşamını hem de akademik yaşamını en iyi şekilde idame ettirebilmesi için bireyler tarafından kazanılması gereken çok önemli bir beceri olduğu söylenebilir.

Zihinsel olarak karmaşık bir süreç olan okuduğunu anlama süreci, içerisinde okuma eylemi, okunacak metin ve okumayı gerçekleştiren birey olmak üzere üç temel unsuru barındırmaktadır (Ertem, 2014). Okuma eylemi, yazar ve okuyucu arasında bir iletişim ve etkileşim oluşmasını sağlar ve okuyucu yazarın iletmek istediklerini anlamaya çalışır (Gülyüz, 2004; Sever, 2003). Bireyin okuma sürecinde sırasıyla metnin yapısal bütünlüğünü çözümlemesi, içeriğini anlaması ve yorumlaması sonra da metni eleştirmesi gerekir (Balcı, 2016). Okumayı gerçekleştiren birey bu süreçte, yazarın metniyle iletmek istediklerini birebir almamakta ve kendisine sunulan anlamın dışına çıkabilmektedir. Birey karşı karşıya kaldığı metindeki bilgileri kendi ilgilerine, meraklarına, ihtiyaçlarına, okuma amaçlarına ve okuma becerilerine dayalı olarak kendine göre seçmekte, bazı bilgileri atlamakta, bazı yerlere ise eklemeler yapmaktadır. Sürecin sonunda bilgiler zihinsel işlemlerden geçer ve bireyin ön bilgileri ile yeni bilgilerini bütünleşmesiyle yeni

kavramlar ve anlamlar yapılandırılmış olur (Güneş, 2014). Okuduğunu anlama sürecinin eksiksiz bir şekilde tamamlanabilmesi, metindeki kelimelerin tanınmasına, metnin anlamının kavranmasına, metindeki mesajlara yönelik uygun tepkilerin gösterilmesine, yeni oluşturulan anlamların farklı durumlarda kullanılacak ve uygulanacak düzeyde olunmasına bağlıdır (Çiftçi ve Temizyürek, 2008). Dolayısıyla okuduğunu anlama sürecinin, bireyin okuduklarını anlaması için fiziksel ve zihinsel olarak aktif biçimde rol almasını gerektiren karmaşık bir süreç olduğu söylenebilir.

Alanyazın incelendiğinde okuduğunu anlamayı etkileyen pek çok faktör olduğu görülmektedir. Ertem'e (2014) göre okuduğunu anlamayı etkileyen dört önemli faktör bulunmaktadır. Bu faktörler kelime işlem süreci, ön bilgi, motivasyon, tutum ve anlama stratejileridir. Kelime işlem süreci faktörü bireyin kelimeleri tanınması ve anlamasıyla ilgili bir faktördür. Birey okuyacağı metindeki kelimeleri ne kadar kolay, hızlı ve otomatik bir şekilde tanırsa okuma o kadar kolay ve akıcı gerçekleşir. Okunacak metin bireyin ön bilgilerine bağlı olarak anlamlandırılacağından, zengin bir ön bilgiye sahip olması metni daha iyi anlamasını sağlayacaktır. Okumaya karşı olumlu tutuma ve motivasyona sahip olan birey okuma eylemine yönelik istekli olarak daha fazla çaba ve zaman ayıracağından okuduğunu anlama düzeyi daha yüksek olacaktır. Okuma sürecinde bireyin metni anlamak için amacını doğru belirleme, süreç içerisinde anlamalarını kontrol etme ve ön bilgiyi aktif hale getirme, tahmin etme, görselleştirme, özetleme, sentez ve değerlendirme gibi farklı okuma stratejilerini kullanması okuduğu metni daha iyi anlamasına ve anlama becerilerinin gelişmesine olanak sağlayacaktır. Pecjak, Podlessek ve Pirc'e (2011) göre okuduğunu anlama üzerinde, bireyin kelime bilgisi, okuma hızı, özetleme becerisi gibi bilişsel faktörlerin doğrudan etkisi bulunmaktadır. Uygun okuma hızına, zengin kelime bilgisine ve metindeki ana fikirleri özetleyebilme becerisine sahip bireylerin okuduğunu anlamada daha başarılı olduklarını belirtmiştir. Duke ve Pearson'a (2001) göre bireyin motivasyonu, amacı, kelime bilgisi, ön bilgi düzeyi, kelime çözümlenme süreci, akıcı okuma düzeyi, okuma miktarı, anlama stratejileri kullanımı, metnin niteliği ve türü okuduğunu anlama düzeyini şekillendiren faktörlerdir. Dickens ve Meisinger'a (2016) göre okuma yöntemi (sesli okuma ya da sessiz okuma) okuduğunu anlamayı etkileyen bir faktördür. Birey sesli olarak metinlerini okuduğunda sessiz olarak okumaya kıyasla okuduğunu daha iyi anlamaktadır. Karadağ, Keskin ve Arı'ya göre

(2019) bireyin okuma becerisinin okuduğunu anlama üzerinde önemli etkisi vardır ve iyi okuma becerisine sahip olan bireylerin okuduklarını daha iyi anladıklarını ileri sürmüştür. Sezgin ve Akyol'a (2018) göre de okuduğunu anlamayı etkileyen faktörlerden biri motivasyondur ve bireyin okuduğunu anlamamasının en önemli nedeni motivasyon eksikliğidir. Dolayısıyla okuduğunu anlamayı etkileyen faktörlerin neler olduğunun bilinmesi ve bunun göz önünde bulundurularak okuma etkinliklerinin planlanması, bireyin okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesinde fayda sağlayacağı söylenebilir. Bu bağlamda bir sonraki alt başlıkta okuduğunu anlamayı etkileyen önemli faktörlerden biri olan okuma motivasyonu ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

2.1.4. Okuma motivasyonu

Motivasyon, bireyin belirli bir amaç ya da hedef doğrultusunda ruhsal, bilişsel ve fiziksel olarak harekete geçmesini ayrıca bu hareketi sürdürmesini ve yönlendirmesini sağlayan güçtür (Balaban, 2004; Budak, 2003; Ormrod, 2013; Öztürk ve Dündar, 2003). Motivasyon kavramının harekete geçirme, hareketin devamı için katkı sunma ve hareketin olumlu yönde gelişmesine katkı sağlama olmak üzere üç temel özelliği bulunmaktadır (Din, Tufail, Shereen, Nawaz ve Shahbaz, 2012). Ryan ve Deci'ye (2000) göre motive olmak, bireyin herhangi bir şey yapması için harekete geçmesi demektir. Motivasyonu düşük bireyler harekete geçmek için hiçbir itici güce ya da ilhama sahip olmayan kişilerdir. Harekete geçmek için enerji sahibi olan etkin kişiler motivasyonlu kişilerdir.

Motivasyon kavramı ortaya çıktığında uzun bir süre tek bir yapı içerisinde değerlendirilmiştir (Recepoglu, 2017). Zamanla araştırmacılar bir hareketin gerçekleştirilmesine neden olan farklı etkenlere dayalı olarak çeşitli motivasyon türlerini ortaya koymuşlardır. Alanyazın incelendiğinde motivasyon kavramı genel olarak içsel ve dışsal olmak üzere iki boyutta ele alınmaktadır (Deci ve Ryan, 1985; Selçuk, 2004). En basit tanımıyla içsel motivasyon, bireyin ödülle veya baskıya ihtiyaç duymadan, içsel tatminlerinden (ilgi, merak, dürtü vb.) ötürü harekete geçmesiyken; dışsal motivasyon bireyin kontrol mekanizmalarının (ödül, ceza, övgü vb.) etkileriyle harekete geçmesidir

(Bolat, 2017; Ryan ve Deci, 2000; Vallerand ve Ratelle, 2002). İçsel ve dışsal motivasyon taşıdıkları nitelikler bakımından birbirinden farklı özelliklere sahip olarak görülse de birey hem içsel hem dışsal nedenlerle harekete geçebilir (Wigfield ve Guthrie, 1997). Bu bağlamda içsel ve dışsal motivasyonun birbirinin taban tabana zıttı olarak değil, işbirlikli olarak birbirini tamamlayan öğeler olarak görülmesi gereklidir (Yıldız, 2013a).

Motivasyonun öğrencinin bilgi ve becerileri öğrenmesinde ve eğitim sürecinde çok önemli bir yeri vardır. Öğrencilerin bu süreçteki davranışlarının yönünü, kararlılığını, süresini ve belirlenen amaçlara ulaşma hızını etkileyen en önemli etkenlerden biri motivasyondur (Akbaba, 2006). İçsel motivasyon bireyin amaç ve hedeflerine ulaşmasını etkileyen en önemli faktördür (Carreira, 2011). Doğduğu andan itibaren meraklı, araştırmacı ve aktif bir kişiliğe sahip olan insan, yeni şeyler öğrenmeye ve keşfetmeye her daim hazırdır ve bunun için dışarıdan bir etkiye ihtiyaç duymaz (Ryan ve Deci, 2000). Öte yandan, bireylerin davranışlarında her ne kadar içsel motivasyonun çok önemli bir yeri olsa da yaptıkları faaliyetlerin hepsi bu motivasyon kaynağıyla gerçekleşmez (Ryan ve Deci, 2000). Dışsal motivasyon ilkokul düzeyindeki öğrencilerin öğrenme tutumlarını kazanmasında içsel motivasyona göre daha etkilidir. Öğrencinin yaş düzeyi ilerledikçe dışsal motivasyonun yerini içsel motivasyonun alması gerekir (Topçuoğlu-Ünal ve Bursalı, 2013).

Gerçekleşebilmesi ve sürdürülebilmesi için belirli bir çaba gösterilmesi gereken okuma eylemi, bireyin yapıp yapmamayı tercih edebileceği bir beceridir. Bu bakımdan okuma eyleminin gerçekleştirilebilmesi ve sürdürülebilmesi için belirli bir düzeyde motivasyon da gerekir (Aydemir ve Öztürk, 2013; İleri, 2011; Yıldız, 2013b). Bu bağlamda motivasyon kavramının okuma becerisi üzerindeki etkileri göz ardı edilmemesi gereken önemli bir unsurdur. Guthrie ve Wigfield (2000: s. 405) okuma motivasyonunu ‘‘bireyin okuma süreçlerine, sonuçlarına ve konularına ilişkin kişisel hedefleri, değerleri ve inançları’’ olarak tanımlamıştır. Wang ve Guthrie (2004) ise okuma motivasyonu kavramını, bireyi okuma eylemine yönelten içsel ve dışsal etkenler olarak tanımlamıştır. Yapılan bu tanımlardan ve motivasyon kavramının tanımlarından yola çıkarak okuma motivasyonu, okuma eyleminin amaçları doğrultusunda bireyin okuma için ruhsal,

bilişsel ve fiziksel olarak harekete geçmesini, aynı zamanda da bu hareketi sürdürmesini ve yönlendirmesini sağlayan güç olarak tanımlanabilir.

Arıcı'ya (2008) göre yeteri kadar motivasyona sahip olmayan bireylerin dikkatli ve istekli bir şekilde yapılması gereken okuma eylemini gerçekleştirebilmeleri olanaklı değildir. Akyol'a (2014) göre okuma beraberinde motivasyon kavramını getirmektedir ve bu kavram okumanın öğreniminde ya da geliştirilmesinde çok önemli bir yere sahiptir. Wang ve Guthrie (2004) okuma motivasyonunun, bireyin okuma becerilerini etkileyen temel faktör olduğunu düşünmüşlerdir. Yıldız'a (2013a) göre okuma motivasyonu, okuduğunu anlama becerisi için başlangıç noktasıdır. Baker ve Wigfield'a (1999) göre okuma motivasyonu, bireyin okuduğunu anlamasını ve okumanın üst düzey amaçlarının gerçekleştirilmesini sağlayan önemli bir etkidir. Tosun'a (2018) göre okuma motivasyonu, bireyin okumaya karşı ilgisini ve merakını oluşturan temel bir yapı oluşturmaktadır. Cambria ve Guthrie (2010) okuma kavramı ele alınırken motivasyonu göz ardı etmek, okumanın eksik bir biçimde ele alınmasına neden olacağını savunmuştur. Dündar ve Akyol'a (2014) göre okuma motivasyonu, sürekli okuma ile okumada başarı arasında yer alan önemli bir köprü görevini üstlenmektedir. Gambrell'a (2011) göre okuma motivasyonu, bireyin okuma amacını, stratejisini ve miktarını belirlemede çok güçlü bir etkidir. Katrancı'ya (2015) göre okuma motivasyonu, bireyin okuma isteğinin, merakının, davranışının oluşabilmesini sağlar.

Okuma motivasyonu kavramı temelde okuma sürecinde okuyucu davranışlarının altında yatan güçleri açıklamak için kullanılmaktadır (Unrau ve Quirk, 2014). Birey birçok nedenden dolayı okuma eylemine yönelebilir. Wang ve Guthrie (2004) okuma motivasyonunu, içsel ve dışsal motivasyon olmak üzere iki farklı ögesi bulunan bir yapıda ele almışlardır. Okuma becerisine yönelik içsel motivasyon, bireyin ilgileri, merakları ya da dürtülerinden kaynaklı olarak okuma eyleminin gerçekleştirilmesidir. Okuma becerisine yönelik dışsal motivasyon ise bireyin başka kişilerin beklentilerini karşılama, başka kişilerle iletişime girme, iyi bir okuyucu olarak tanınma, okumada diğer kişilerden daha iyi durumda olma, ödül ya da övgü alma gibi dışsal nedenlerle okuma eylemini gerçekleştirmesidir (Guthrie ve Wigfield, 2000; Marinak, Malloy, Gambrell ve Mazzone, 2015; Sancı, 2002; Yıldız, 2013a; Yıldız ve Akyol, 2014).

Okuma eyleminin temel amacı, okuduğunu anlamak, başkalarına anlatabilmek, okuduğundan etkilenmek, yeni anlayışlar ve bilgiler kazanmaktır (Ceylan, 2012). Bireyin bu amaçlara ulaşabilmesi için okumaya yönelik istekli bir biçimde gerekli çabayı ve zamanı harcaması gerekir. Okuma motivasyonu bireyin okuma isteğini ve okumaya ayırdığı zamanı etkileyen en önemli faktörlerdendir (Dündar ve Akyol, 2014; Morgan ve Fuchs, 2007; Yıldız, 2013a). Bireyin yeteri kadar okuma motivasyonuna sahip olmaması, okuma eyleminin birey tarafından sıkıcı bir davranış olarak algılanmasına ve okuma eylemine gerekli zamanı ayırmamasına neden olur (Scholes, 2010; Wigfield, Guthrie, Tonks ve Perencevich, 2004; Zheng, Schwanenflugel ve Rogers, 2016). Yeterli motivasyona sahip bireyler okumaya daha fazla zaman ayırır ve bu durum okuma becerilerinin gelişimine katkı sağlar (Dündar ve Akyol, 2014; Guthrie, Wigfield, Metsala ve Cox, 1999; Morgan ve Fuchs, 2007; Schiefele, Schaffner, Moller ve Wigfield, 2012; Wigfield ve Guthrie, 1997). Dolayısıyla yeteri kadar okuma motivasyonuna sahip olmayan bireylerin okuma becerilerini geliştirmelerinin son derece güç olduğu söylenebilir.

Toplumdaki bireylerin tamamının okuma becerileri yeteri kadar ve aynı düzeyde gelişmez. Bunun sonucu olarak bireyler okuma faaliyetinden aynı keyfi almazlar (Öztürk ve Uzunkol, 2015). Öte yandan, okuma becerisi gelişmiş bireyler okuma eylemi için daha fazla motivasyona sahiptirler. Bu durum bireyin daha çok okumaya eğilimli olmasını dolayısıyla da kelime hazinesinin, okuma akıcılığının ve okuduğunu anlama becerisinin daha çok gelişmesini sağlar (Dündar ve Akyol, 2014). Bu durumun aksine bireylerin yeteri kadar okuma motivasyonuna sahip olmamaları, okumaktan kaçmalarına ve okuma becerilerinin zayıflamasına neden olur (Yıldız ve Akyol, 2014).

Motivasyon kavramını açıklarken bahsedildiği gibi birey doğası gereği yeni bilgi ve beceriler öğrenmeye istekli bir şekilde dünyaya gelmiştir. Her birey normal şartlar altında ve doğru bir şekilde yaklaşıldığında okumaya karşı isteklidir (Maraşlı, 2005). Okul hayatının ilk yıllarında birey okumaya karşı belirli bir motivasyon düzeyine sahipken bu düzey zaman içerisinde çeşitli değişikliklere uğrar (Öztürk ve Uzunkol, 2015; Karahan, 2015). Yapılan birçok araştırmada bireyin yaşı ilerledikçe okumaya yönelik motivasyonlarında düşüş meydana geldiği görülmüştür (Ataş, 2015; Kurnaz ve

Yıldız, 2015; Meece ve Miller, 1999; Yıldız, 2013b). Bu durum zaman içerisinde bireyin okuma becerileriyle ilgili şüpheye düşmesinden ve okuma heyecanını kaybetmesinden kaynaklanmaktadır (Wigfield, 2004). Dolayısıyla böyle bir durumun yaşanmaması için bireyin okuma motivasyonunu artırabilecek çeşitli önlemlerin alınması gerektiği söylenebilir.

Bireyin okuma motivasyonu düzeyini etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Sancı'ya (2002) göre aile, okul ve çevre okuma motivasyonunu etkileyen üç önemli faktördür. Bu üç önemli faktörün okumaya verdiği değer çocuğun okuma motivasyonunu şekillendireceğini belirtmiştir. Ailenin, okulun ve çevrenin bireye okumanın önemli bir ihtiyaç olduğunu hissettirmesi bu süreçte çok önemlidir (Arıcı, 2008). Baker (2003) evdeki okuma çevresi ve okul ile aile arasındaki işbirliğinin bireyin sahip olduğu okuma motivasyonunu olumlu yönde etkilediğini dile getirmiştir. Yıldız'a (2010) göre okuma materyallerinin özellikleri öğrencinin motivasyon düzeylerinin artmasına ya da azalmasına neden olabilir. Bu bağlamda, okuma materyalinin zengin oluşunun okuma motivasyonunu artırıcı etkiye sahip olabileceğini belirtmiştir. Arıcı'ya (2008) göre bireylerin okuma motivasyonları üzerinde sosyo-ekonomik düzeylerinin önemli bir etkisi vardır ve sosyo-ekonomik düzeyleri üst düzeyde olan bireylerin alt düzeyde yer alan bireylere göre okuma motivasyonlarının daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Katrancı'ya (2015) göre bireye okuma etkinlikleri süreçlerinde seçim hakkı sunmak bireyin okuma motivasyon düzeyini etkileyen bir faktördür. Okuma etkinliklerinde bireye seçimler yapma şansı vermek onların okuma motivasyonunu artıracaktır (Pecjak ve Kosir, 2008). Balcı'ya (2016) göre bireyin okuma amaçları okuma motivasyonunu etkileyen önemli bir faktördür. Okuyucunun okuma amaçlarını doğru bir şekilde belirlemesi, okumaya olan motivasyonunun artmasını sağlayacaktır.

Alanyazın incelendiğinde, bireyin okuma motivasyonunun okuduğunu anlama üzerindeki etkisini ve okuma motivasyonu ile okuduğunu anlama aralarındaki ilişkiyi ortaya koyan pek çok araştırmaya rastlanmıştır. Yapılan araştırmalarda okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür (Bozkurt ve Memiş, 2013; Guthrie ve Klauda, 2014; Schaffner, Schiefele ve Ulferts, 2013; Taboada ve Buehl, 2012; Yıldız, 2013a; Yıldız, 2010). Öte yandan,

araştırmalarda okuma motivasyonunun okuduğunu anlama üzerinde önemli etkilere sahip olduğu fakat içsel motivasyonun okuduğunu anlama üzerinde önemli ve olumlu yönde bir etkiye sahipken dışsal motivasyonun etkisiz ya da olumsuz yönde bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir (Stutz, Schaffner ve Schiefele, 2016; Wang ve Guthrie, 2004; Yamaç ve Sezgin, 2018; Yıldız ve Akyol, 2014). Bu bağlamda okumaya karşı içsel motivasyonu yüksek olan bireylerin dışsal motivasyonu yüksek olan bireylere göre okuduğunu anlama düzeylerinin daha iyi durumda olduğu düşünülebilir. Dolayısıyla okuma etkinlikleri sürecinde bireyin okuma ihtiyaçlarını göz önüne alarak, bireylerin içsel motivasyonlarını artırabilmek ve okumaya dışsal motive olmuş bireyleri içsel motivasyon kaynaklarına yöneltmek amacıyla onların ilgilerini çekecek veya okumayı eğlenceli hale getirecek yöntemlerin, tekniklerin ya da araçların kullanılmasının gerekli olduğu söylenebilir. Son yıllarda dikkat çeken ve bu araştırmanın konusunu oluşturan dijital hikâye anlatımının bu nitelikte kullanılabilir bir araç olduğu düşünülmektedir.

2.1.5. Dijital hikâye anlatımı

Geçmişten günümüze insanlar inançlarını, geleneklerini, göreneklerini, tarihlerini, deneyimlerini ve bilgi birikimlerini bir nesilden diğere aktarmada hikâye anlatımını sıklıkla kullanmışlardır. Zaman geçtikçe teknolojiye ilerlemelerle birlikte bireylerin hikâyelerini anlatma yollarında değişiklikler meydana gelmiştir. İnsanoğlu önceleri hikâyeleri birbirlerine sözlü bir biçimde anlatmışlardır. Yazının icadı ile birlikte sözlü olarak anlatılan hikâyeler kayalara, odunlara, killere, kumaşlara, papirüslere, parşömenlere ve kağıtlara çeşitli şekiller ve semboller işlenerek nesiller boyu aktarılmaya çalışılmıştır (Arıcı, 2008). Günümüzde ise geleneksel hikâye anlatımı teknolojinin gelişmesine bağlı olarak yeni bir boyut kazanmış ve anlatılar dijital ortamlarda farklı anlatım yöntemleri kullanılarak da anlatılmaya başlanmıştır. Dijital hikâye anlatımı bu yeni anlatım yöntemlerinden biridir. Dijital hikâye anlatımı yeni bir anlatım yöntemi olmasına rağmen geleneksel hikâye anlatımı ile pek çok benzer özelliği içerisinde barındırdığı söylenebilir. Bu benzerliklere örnek vermek gerekirse, dijital hikâye anlatımı temelde geleneksel hikâye anlatımı geleneğinden kalan miras ile teknolojinin bir araya getirilmesiyle oluşur. Yapısı gereği dijital hikâyeler geleneksel hikâyelerde olduğu gibi

belirli bir konu, kişi, yer, zaman, olay örgüsü ve bakış açısı gibi öğeleri içerisinde barındırmaktadır. Aynı zamanda, dijital hikâyelerde de geleneksel hikâyelerde olduğu gibi belli duygulara ve düşüncelere dayalı olarak anlatıcının vermek istediği mesajın dinleyicilere aktarılması amaçlanmıştır.

Alanyazın tarandığında dijital hikâye anlatımının birçok tanımı bulunmaktadır. Lasica'ya (2006) göre dijital hikâye anlatımı, yaşamımız hakkındaki hikâyeleri anlatmak için dijital teknolojinin araçlarını kullanan sanattır. Jakes ve Brennan'a (2005) göre dijital hikâye anlatımı, bir olay hakkında yazı yazma ve görsel bir hikâye oluşturmak için ses, görüntü ve müziğin eklenmesi sürecidir. Reinders'a (2011) göre dijital hikâye anlatımı, hikâyelerin basitçe elektronik biçimde anlatılmasıdır. Sanchez'e (2009) göre dijital hikâye anlatımı, yaşam deneyimlerinin ve kişisel anlayışların paylaşılması için dijital görüntüleri, sesleri, videoları, müzikleri ve yansıtıcı senaryoları birleştiren anlatım türüdür. Hull ve Nelson'a (2005) göre dijital hikâye anlatımı, arka plan müziği ve sesli anlatımı ile resim ve video bölümlerinin birleşmesinden oluşan multimedya içeriği oluşturma biçimidir. Doğan ve Robin'e (2008) göre dijital hikâye anlatımı, resim, video ve müzik gibi multimedya birleşenleri ile genellikle yazarın kendi sesini, senaryo ya da orijinal bir hikâyeyle bütünleştirerek kısa bir film oluşturulması sürecidir. Xu, Park ve Baek'e (2011) göre dijital hikâye anlatımı, eski bir hikâye anlatma sanatına, görüntü, ses, müzik ve diğer multimedya bileşenlerini ekleyerek modern bir hikâye biçimine dönüştürme sürecidir. Rossiter ve Garcia'ya (2010) göre dijital hikâye anlatımı, hikâyeleri görüntü, ses ve video gibi multimedya nesnelere ile anlatma sanatıdır. Ohler'a (2013) göre dijital hikâye anlatımı, geleneksel bir hikâyenin bilgisayar, video kamera ve ses kaydedici gibi kişisel dijital teknoloji ile birleştirildiği yaratıcı bir süreçtir. Figa'ya (2004) göre dijital hikâye anlatımı, metine dayalı anlatı, ses, görüntü, video ve müziği etkileşimli bir dijital ortamda sunma sürecidir. Dreon, Kerper ve Landis'e (2011) göre dijital hikâye anlatımı, hikâye anlatma sanatını desteklemek için farklı medyaları iç içe sokmaktır.

Dijital hikâye anlatımına yönelik araştırmacıların yapmış oldukları tanımlar incelendiğinde, hemen hemen tamamının benzer düşünce ve felsefeleri temele alarak fakat farklı ifadeler kullanarak dijital hikâye anlatımını değişik şekillerde tanımlamaya

çalıştıkları görülmektedir. Yapılan tanımların ortak belirttiği düşüncenin, dijital hikâye anlatımının metin, tablo, grafik, ses, fotoğraf, görüntü ve animasyon gibi çoklu ortam araçlarının sunduğu imkanlardan yararlanarak, bireylerin daha zengin bir hikâye anlatma deneyimi yaşamalarını sağlayan bir süreç olduğu düşüncesi üzerinde yoğunlaştığı söylenebilir. Bu tanımlardan yola çıkarak dijital hikâye anlatımını kısa ve öz olarak, çoklu ortamların alfabesi ile hikâye anlatma sanatı olarak tanımlanabilir.

Dijital hikâyelerin pek çok farklı türü vardır. Robin dijital hikâyeleri kişisel hikâyeler, bilgilendirici ya da öğretici hikâyeler ve tarihi olayları ele alan hikâyeler olmak üzere üç ana gruba ayırmıştır (Robin, 2006; Robin, 2008). Kişisel hikâyeler, en popüler dijital hikâye türüdür. Bu hikâyeler bir kişinin başından geçen ve hayatında önemli izler bırakmış olan anıların, olayların ve deneyimlerin anlatıldığı hikâyelerdir. Bu tür hikâyeler bir durum hakkında izleyicilerin kendisi dışındaki bireylerin bakış açısını görebilmesine ve farklı bireylerle, kültürlerle ve olaylarla karşı karşıya gelmesine olanak tanır. Örneğin anlatıcının arkadaşları ile birlikte yaşadığı ilginç bir olayı anlattığı dijital hikâye bu kategoride yer alabilir. Bilgilendirici ya da öğretici hikâyeler ise izleyiciyi belli bir olay, olgu, görüş ya da kavram hakkında bilgilendirmek amacıyla oluşturulmuş hikâyelerdir. Örneğin Türkçe, matematik ya da fen derslerinden birinde öğretim materyali olarak kullanılacak bir dijital hikâye bu kategoride yer alabilir. Tarihi olayları ele alan hikâyeler ise geçmişte yaşanmış olayları anlamanıza yardımcı olmak için farklı türdeki çoklu ortam içeriklerini (fotoğraf, gazete haberleri, belge vb.) kullanarak hazırlanan dijital hikâyelerdir. Örneğin Çanakkale Savaşı'nda yaşanan olayları o dönemin fotoğrafları, gazete haberleri ve belgeleri ile bir araya getirerek oluşturulan bir dijital hikâye bu kategoride yer alabilir. Dijital hikâyeler bu türlerin sadece birisi içerisinde yer alabileceği gibi birden fazla tür içinde de yer alabilir. Örneğin tarihteki ünlü bir bilim adamının kendi yaşamındaki önemli olayları, icatlarını ve yaşadığı dönemi anlattığı otobiyografik özellikler taşıyan bir dijital hikâye bu türde bir dijital hikâyeye örnek olabilir.

Dijital hikâye anlatımı 1990'ların başında Amerika'da hiçbir kâr amacı gütmeyen kuruluş olan Dijital Hikâye Anlatımı Merkezi (Center for Digital Storytelling) tarafından ortaya çıkarılmış hikâye anlatım yöntemidir (Lambert, 2010). Bu merkezin temelleri Joe Lambert ve Dana Atchley tarafından atılmıştır. Dijital Hikâye Anlatımı

Merkezi'nin adı 2015 yılından sonra Hikâye Merkezi (StoryCenter) olarak değiştirilmiştir. 1993 yılından bu yana, bu kurum hikâyelerini paylaşmak isteyen 20.000'den fazla kişiye yardım etmiş ve dünyanın dört bir yanındaki yaklaşık bin organizasyonda çeşitli çalışmalar yürütmüştür. Hikâyelerin gücüne inanan bu kurum halen halka açık atölyeler düzenleyerek, bireylere dijital hikâyelerini oluşturmaları ve paylaşımları konusunda destek sunmaktadır. Aynı zamanda öğretmenlerin dijital hikâye anlatımını sınıflarına nasıl entegre edeceklerini anlatan eğitimci atölyeleri de düzenlemiştir (StoryCenter, 2019). Öte yandan, Hikâye Merkezi'nin kurucuları arasında yer alan Joe Lambert 2002 yılında "*Digital Storytelling: Capturing Lives, Creating Communities*" adında dijital hikâyelerin temel felsefesini, oluşturulması sürecini ve bu süreçte kullanılabilecek yaklaşımları ayrıntılı bir biçimde açıkladığı ve alanyazında dijital hikâye anlatımıyla ilgili gerçekleştirilen pek çok araştırmada sıkça başvuru kaynağı niteliğinde kullanılan bir kitap kaleme almıştır.

Dijital hikâye anlatımı konusunda önemli çalışmalar gerçekleştiren bir diğer isim ise Dr. Bernard Robin'dir. Robin dijital hikâye anlatımının eğitsel amaçlarla kullanımı ile ilgili birçok araştırma yapmış ve bu konu ile ilgili bir internet sitesi kurmuştur. Dijital Hikâye Anlatımının Eğitimsel Kullanımı (The Educational Uses of Digital Storytelling) başlıklı internet sitesi ilk olarak 2004 yılında hizmete açılmıştır. Bu web sitesinin temel amacı, dijital hikâye anlatımının çeşitli eğitim faaliyetlerine nasıl entegre olabileceğini öğrenmek isteyen eğitimciler ve öğrenciler için yararlı bir kaynak olarak hizmet etmektir. Bu web sitesinin içerisinde çok sayıda içerik alanını kapsayan konularda eğitimciler ve öğrenciler tarafından oluşturulan pek çok dijital hikâye örnekleri ve dijital hikâye anlatımı ile ilgili bilgilendirici içerikler bulunmaktadır. Houston College of Education'daki öğretim üyeleri ve lisansüstü öğrencileri tarafından düzenlenmeye ve yeni bilgilendirici içerikler eklenmeye devam edilmekte olan internet sitesine "<http://digitalstorytelling.coe.uh.edu>" adresinden ulaşılabilir (Robin, 2018).

Dijital hikâye anlatımı ile ilgili yapılan çalışmaların Türkiye'de 2005 yılından itibaren başlayarak günümüze kadar artan bir sıklıkla devam etmekte olduğu söylenebilir (Ayvaz-Tunç, 2016; Ayvaz-Tunç ve Karadağ, 2013; Bozdoğan, 2012; Büyükcengiz, 2017; Ciğerci, 2015; Çıralı, 2014; Çiçek, 2018; Demirer, 2013; Demirer ve Baki, 2018;

Göçen, 2014; İnceelli, 2005; Kahraman, 2013; Karakoyun, 2014; Kocaman-Karoğlu, 2016a; Karaoğlan-Yılmaz ve Durak, 2018; Kotluk ve Kocakaya, 2017; Kurudayıoğlu ve Bal, 2014; Özer, 2016; Sever, 2014; Sümer ve Çetin, 2018; Tabak, 2017; Tekeli, 2018; Turgut, 2015; Ulum, 2017; Yamaç, 2015; Yüksel, 2011). İlgili alanyazın tarandığında araştırmacıların çalışmalarında dijital hikâye anlatımı kavramı yerine “dijital öykü anlatımı”, “dijital öyküleme” ve “dijital hikaye anlatımı” olmak üzere farklı kavramlar kullandıkları görülmektedir. Araştırmacıların “digital storytelling” kavramını “dijital öykü anlatımı” ve “dijital öyküleme” şeklinde kullanmalarının nedenini, alanyazında öykü ve hikâye kelimelerinin birbirinin yerine kullanılmasından kaynaklanmaktadır (TDK, 2018c; Tonga, 2008). Fakat öykü kavramı ile hikâye kavramı birbirinden farklı iki kavramdır. Öykü belirli tekniklerle ilerleyen ve uzmanlığa dayanan yazılı bir edebiyat ürün türü iken; hikâye herhangi bir uzmanlığa ihtiyaç duyulmayan ve alelade insanların yaşamları ya da farklı yaşantıları ile ilgili anlatılardır (Özer, 2010). Öte yandan, dijital hikâye anlatımı kavramı yerine “dijital hikaye anlatımı” kavramının kullanılması, Türkçe yazılı dilde yer alan şapka işaretinin kullanımının kaldırıldığına yönelik yanlışlıktan kaynaklandığı düşünülebilir (TRT Haber, 2016). Dolayısıyla Türkiye’deki alanyazında “digital storytelling” kavramının doğru kullanımının “dijital hikâye anlatımı” şeklinde olması gerektiği söylenebilir.

2.1.6. Dijital hikâye anlatımının öğeleri

StoryCenter’ın kurucusu olan Joe Lambert, etkili bir dijital hikâye anlatımı oluşturmak için dijital hikâye anlatımının kritik birleşenleri olan yedi ögeyi ortaya koymuştur. Bu yedi öge hem iyi bir dijital hikâye oluşturulabilmesi hem de oluşturulan hikâyeye destekleyici eleştiriler yapılabilmesi için bizlere ortak bir format sunar (Gubrium, 2009). Dijital hikâye anlatımı sürecinin başlangıcından bitimine kadar hikâye anlatıcısına iyi bir yol haritası olacağı düşünülerek göz önünde bulunması gereken öğeler şu şekilde sıralanmıştır (Bull ve Kajder, 2005; Dreon, Kerper ve Landis, 2011; Jakes ve Brennan, 2005; Lambert, 2010; Robin, 2018; Robin, 2006; Sylvester ve Greenidge, 2009):

1. Bakış Açısı (Point of view): Dijital hikâye anlatıcısının, hikâyenin odak noktasını, hikâyeyi üretmekteki asıl amacını, izleyicilere ne mesaj iletmeye çalışacağını, bu mesajları ilemesinin neden önemli olduğunu ve hedef kitlesini düşündüğünde perspektifinin nasıl olması gerektiğini düşünmesidir. Bu öge anlatıcının kendi bakış açısını ön plana alarak dijital hikâye anlatımına hangi içeriği dahil edeceğine ya da dışarıda bırakacağına karar vermede anlatıcıya yol gösterebilir.

2. Dramatik Soru (Dramatic question): Hikâyenin sonuna kadar cevaplanacak olan önemli sorudur. Anlatıcının hikâyenin başlangıcında merak duygusu uyandıran çarpıcı bir soru sormasıyla izleyicinin dikkatini ve motivasyonunu hikâyenin bitimine kadar korumasını sağlar. Dramatik soru genellikle anlatıcının doğrudan doğruya açıkça ortaya koyduğu bir soru değildir. İzleyicilerin hikâye ile buluştuklarında ve hikâyeyi derinlemesine düşündüklerinde, hikâyede bir sorun olduğunu fark edip kendilerine bir soru sormasını sağlayan ilginç durumu ifade eder. Örnek verecek olursak, hikâyede “ ilk kez bir kitabı bitirdiğimde üniversite son sınıftaydım” ifadesi izleyicilerin kendilerine soru sormasına neden olacak ilginç bir durum niteliği taşıdığından dramatik soru ögesine örnek gösterilebilir.

3. Duygusal İçerik (Emotional content): Etkileyici bir dijital hikâye oluşturulabilmesi için dijital hikâyenin izleyicide ortak bir duygu uyandıracak şekilde tasarlanmasıdır. Duygusal içerik, izleyicinin oluşturulan dijital hikâyeye duygusal bir bağlantı kurmasını ve hikâyenin daha evrensel bir yapıya bürünmesini sağlayan ögedir. Bu bağlamda dijital hikâyeler mutluluk, üzüntü, şaşkınlık, aşk vb. duyguları izleyicilerine hissettirerek izleyicinin duygularını harekete geçirebilecek güçte oluşturulmalıdır. Anlatıcının dijital hikâyesinde istenilen duyguyu izleyicide uyandırabilmesi için kullanacağı öğeleri özenle seçmesi ve düzenlenmesi gereklidir.

4. Seslendirme (The gift of your voice): Hikâyenin kişiselleştirilmesini ve hikâyede anlatılmak istenenlerin izleyiciler tarafından daha derinden anlaşılmasını sağlayan ögedir. Aynı zamanda anlatıcının anlatmak istediği hikâyenin konusunu, vermek istediği duyguyu ve düşüncüyü yansıtacak doğru bir seslendirmeye izleyicilerin karşısına çıkması dikkatlerin hikâye üzerinde canlı tutulmasını da sağlar.

5. Müzik (Soundtrack): Hikâyenin ruh halini ayarlayan, hikâyede anlatılmak istenen duygu ve düşüncelerin aktarılmasını destekleyen ve hikâyeyi süsleyen müzikler ya da diğer seslerdir. Müziklerin ya da diğer seslerin dikkatli bir şekilde seçilmemesi, oluşturulacak olan dijital hikâyenin zayıflamasına neden olabilir. Dijital hikâye anlatımlarında enstrümantal müzik kullanmak iyi bir seçim olabilir. Çünkü sözlü müzikler anlatıcının sözlü anlatımının anlaşılmasına neden olabileceği gibi anlatıdaki iletilmek istenen mesajı desteklemeyecek gereksiz ifadeleri de içerisinde barındırabilir. Ayrıca dijital hikâyeye yerleştirilen müziklerin sesi, izleyicilerin anlatıcının sesini rahatça duyabileceği ve anlayabileceği seviyede tutulmalıdır.

6. Ekonomiklik (Economy): Anlatıcının hikâyesini kısa, öz ve etkili bir şekilde anlatabilmesi için hikâyesinde hangi içeriklerin gerekli olduğuna karar verip gereksiz detaylardan kurtulmasıdır. Ekonomiklik, anlatıcının izleyiciyi aşırı içerik yüklemesiyle sıkmasını engeller. Aynı zamanda ögenin temelleri, anlatımın işitsel ve görsel öge dengesinin zekice kurulmasına dayanmaktadır.

7. Tempo (Pacing): Oluşturacak hikâyenin özelliklerini göz önünde bulundurarak hikâyenin ritminin ne kadar yavaş ya da hızlı ilerleyeceğinin belirlenmesidir. Hikâye içindeki hız değişimleri, izleyicinin bir duygudan diğerine doğru hareket etmesini ve dikkatini hikâyede tutmasını kolaylaştırabilir. Hikâye ilerleme hızının sürekli aynı kalması ya da gerekenden yavaş veya hızlı olması hikâyenin sıkıcı, dikkat dağıtıcı ve anlaşılabilir bir hale gelmesine neden olabilir. Ekonomiklik ve tempo ögesi arasında önemli bir bağ vardır. Anlatıcının dijital hikâye anlatımını oluştururken bu bağ göz önünde bulundurularak bu iki öge arasında dengeyi iyi kurması gerekir. Hikâyeyi olması gereken tempodan daha hızlı bir tempoda anlatmak hikâyenin süresinde ekonomiklik yaratsa da anlatıcının hikâyede anlatmak istediklerini eksiksiz bir şekilde anlatamamasına ya da hikâyenin duygusunu doğru bir şekilde yansıtamamasına neden olabileceğinden anlatımın zayıflamasına yol açabilir.

Robin ve Pierson (2005), eğitsel amaçlarla sınıflarda kullanılacak olan dijital hikâyelerin içerisinde barındırması gereken öğelerin daha farklı olduğunu düşünmüşlerdir. Bu bakımdan Robin ve Pierson, dijital hikâyelerin eğitimsel amaçlarla öğrenme öğretme ortamlarında kullanılmasını daha uygun hale getirmek için Joe Lambert

tarafından sunulmuş olan yedi ögenin genişletilmiş ve değiştirilmiş bir versiyonunu ortaya koymuştur. Robin ve Pierson tarafından önerilen ögeler şu şekildedir:

1. Hikâyenin Genel Amacı
2. Anlatıcının Bakış Açısı
3. Dramatik Bir Soru ya da Sorular
4. İçerik Seçimi
5. Sesin Netliği
6. Anlatının Temposu
7. Anlamlı Bir Müziğinin Kullanımı
8. Görüntü, Video ve Diğer Multimedya Ögelerinin Kalitesi
9. Hikâye Detayının Ekonomisi
10. İyi Dilbilgisi ve Dil Kullanımı

Anlatıcıların kendi dijital hikâye anlatımlarını oluşturabilmeleri için yalnızca bu ögeleri bilmeleri yeterli olmayabilir. Bireylerin aynı zamanda aktarılan öğelere ek olarak dijital hikâye anlatımının oluşturma sürecindeki aşamaları, oluşturulabilmesi için gerekenleri ve oluşturma sürecinde dikkat edilecek unsurları da bilmeleri gerekir. Bu bağlamda bir sonraki alt başlıkta dijital hikâye anlatımı oluşturma süreci ile ilgili bilgiler detaylı olarak aktarılmıştır.

2.2.7. Dijital hikâye anlatımı oluşturma süreci

Alanyazın incelendiğinde dijital hikâye anlatımı oluşturma sürecini ortaya koyan birçok yazı kaleme alınmıştır (Barrett, 2009; Chung, 2006; France ve Wakefield, 2011; Gregory ve Steelman, 2009; Jakes ve Brennan, 2005; Kajder, 2004; Kajder, Bull ve Albaugh, 2005; Kearney, 2009; Lambert, 2010; Lasica, 2010; Microsoft, 2010; Morra, 2013; Ohler, 2006; Reinders, 2011; Robin, 2008; Signes, 2008; Sylvester ve Greenidge, 2009; Wang ve Zhan, 2010; Yang ve Wu, 2012). Alanyazın incelemeleri ve araştırmacının dijital hikâye oluşturma deneyimlerinden yola çıkarak dijital hikâye oluşturma sürecinin aşamaları şu şekilde sıralanabilir:

1. Anlatılmak istenen dijital hikâyenin konusu belirlenir.
2. Belirlenen konuyla ilgili senaryo oluşturabilmek için çeşitli kaynaklarda araştırma sürecine geçilir.
3. Başkalarıyla yapılan fikir alışverişleri, oluşturulacak hikâyenin türü, hedef kitlesi, dijital hikâye anlatıcısının amacı, bakış açısı ve araştırma sürecinde konuyla ilgili yapılan araştırmalardan elde edilen yeni bilgiler ışığında dijital hikâyenin senaryosu oluşturulur.
4. Anlatıcı oluşturduğu senaryoyu zihninde canlandırarak hikâyesinde kullanabileceği görselleri ve sesleri düşünür. Daha sonra dijital hikâyesini oluşturabilmek için kullanacağı uygun görsel kaynaklara (resimler, videolar, fotoğraflar, animasyon, afiş, broşür, görüntü ve geçiş efektler, grafikler, haritalar, tablolar vb.) ve ses kaynaklarına (müzik, konuşma, röportaj, ses efektleri vb.) ulaşır ya da kaynakları kendisi oluşturur.
5. Dijital hikâye anlatıcısının senaryosu için bulduğu ya da oluşturduğu ses ve görsel kaynakları, yazılan senaryo ile organize etme sürecine geçilir. Bu süreçte anlatıcı hikâye oluşma sürecini etkin bir şekilde organize edebilmesi için hikâye şemasını (storyboard) kullanır. Hikâye şeması, hikâye senaryosundaki olayların oluş sırasına göre ses kaynaklarının görsel kaynaklarla nasıl harmanlanacağını kâğıt üzerindeki taslağıdır (Lambert, 2010). Başka bir deyişle hikâye şeması, dijital hikâye anlatımı bittiğinde az çok neye benzeyeceği konusunda anlatıcıya ipuçları veren plandır.
6. Hikâye şeması, ulaşılan ya da oluşturulan görsel ve ses kaynaklarının dijital hikâyenin anlatmak istediklerini tam olarak anlatmakta yetersiz kaldığı alanlara ışık tutar. Anlatıcı dijital hikâyesinde anlatmak istediklerini tam olarak anlatmakta yetersiz kaldığı alanlar varsa bu eksikleri tamamlar.
7. Dijital hikâye oluşturabilmek için uygun teknolojik araçlar ve yazılımlar belirlenir. Bu belirleme işleminden sonra hikâye şemasında oluşturulan dijital hikâye taslağı teknolojik araçlar ve yazılımlar yardımıyla bir araya getirilir.
8. Dijital hikâye anlatıcısı senaryosunun görsel kaynaklarını, ses kaynaklarını ve kendi sesini bir araya getirdikten sonra hikâyesini baştan sona izleyerek kontrol eder. Dijital hikâyede düzeltilmesi gereken herhangi bir yer yok ise dijital hikâye kaydedilir.
9. Dijital hikâye anlatıcısı oluşturduğu hikâyeyi izleyicilere sunarak geribildirimler alır. Gerekirse hikâyesini geliştirmeye yönelik değişiklikler yaparak çeşitli ortamlarda yayınlar.

Dijital hikâye oluşturma sürecinin aşamaları göz önüne alındığında dijital hikâye anlatıcısı hikâyesini oluşturabilmesi için pek çok şeye ihtiyaç duymaktadır. Anlatıcının temelde bir dijital hikâye oluşturmak için teknolojik donanım, bilgisayar tabanlı yazılımlara (Photostory, Camtasia, Movie Maker, iMovie, Adobe Final Cut Pro, Adobe Premiere, Pinnacle Studio vb.) ya da web tabanlı yazılımlara (Animoto, Creaza, MixMoov, OneTrueMedia, Pixorial, VoiceThread, Wevideo vb.), hikâyenin senaryosunu oluşturmak için çeşitli kaynaklara (kitap, dergi, internet vb.), uygun görsel ve ses kaynaklarına ulaşmak ya da kaynakları oluşturmak için araçlara (internet, tarayıcı, kamera, kâğıt, kalem, mikrofon vb.) ve dijital hikâyeyi yayınlamak için uygun bir ortama ihtiyacı vardır. Günümüzde teknolojinin gelişmesiyle tüm bunlara daha kolay ulaşılabilir. Dijital hikâyeleri oluşturmadan önce anlatıcının kullanacağı teknolojik araçları önceden belirlemesi, temin etmesi ve hikâyelerini oluşturmak için nasıl kullanabileceğini bilmesi gereklidir. Buraya kadar anlatıcının dijital hikâye oluşturma sürecine başlamadan önce ihtiyacı olan ekipmanlar açıklanmaya çalışılmıştır. Anlatıcının iyi bir dijital hikâye oluşturabilmesi için süreçte de dikkat etmesi gereken noktalar da vardır. Dijital hikâyede kaliteli ve hikâyenin ruhuna uygun ses ve görüntü kaynaklarıyla oluşturması iyi bir hikâye oluşturulmak için gereklidir. Ancak araştırmalar sonucunda bulunan ve kullanılması düşünülen müzik, ses efekti, resim, fotoğraf, grafik, video vb. sesli ve görsel içeriklerin telif hakları göz önünde bulundurularak hikâyeye dahil edilmesi gereklidir (Brenner, 2014; Bull ve Kajder, 2005). Hikâyenin seslendirilmesi sırasında sessiz bir ortam seçilmesi hikâyeyi güçlendirecektir. Her konuda dijital hikâyeler oluşturulabilir fakat daha fazla izleyiciye ulaşabilmek için izleyicinin dikkatini ve ilgisini çekecek konular seçilebilir. Ayrıca anlatıcılar bir önceki bölümde anlatılan dijital hikâyenin öğelerini göz önünde bulundurarak hem kolay hem de daha iyi hikâyeler oluşturabilirler.

Dijital hikâye anlatımı süresinin uzun olması iyi bir hikâye oluşturulduğu anlamına gelmez (Bull ve Kajder, 2005). Dijital hikâye anlatımı genellikle profesyonel anlatıcılar tarafından oluşturulmayan ve anlatıcının kişisel deneyimleri üzerine oluşturulmuş 3-5 dakikalık kısa bir videodur (Matthews-DeNatale, 2008). Foley (2013) ve Robin (2015) dijital hikâyelerin genellikle 2-10 dakika arasında sürebildiğini belirtmiştir. Davidson ve Porter (2005) ise oluşturulacak dijital hikâyenin 1 sayfayı ya da

500 kelimeyi aşmayacak nitelikte senaryoya dayanması ve 3-5 dakika sürmesi gerektiğini belirtmiştir. Anlatıcının gereksiz ayrıntılara yer vermemesi ve hikâyesinin özünü koruyacak akıcı bir dille hikâyesini oluşturması, ortaya iyi bir dijital hikâye koymasına katkı sağlayabilir.

Eğitim ortamında dijital hikâye oluşturma süreci nispeten kolay ve birçok akademik fayda sağlayan bir uygulama olsa da uygulama sürecinde pek çok zorlukla karşılaşabilmektedir (Morgan, 2014). Bu durum, etkinliğin gereğinden fazla zaman alması, süreçte teknik problemlerin yaşanması, öğrencilerin isteksizliği ve sorumsuzluğu, yeterli kaynağa erişememe, teknolojik araçların kullanımdaki yetersizlik gibi nedenlerden kaynaklanmaktadır (Brenner, 2014; Foley, 2013; Karakoyun, 2014; Şimşek, Usluel, Sarıca ve Tekeli, 2018; Tabak, 2017). Bu zorluklar üstesinden gelinemeyecek düzeyde değildir. Öte yandan, dijital hikâye anlatımı oluşturma sürecinin faydaları zorluklarından daha ağır basmaktadır (Brenner, 2014). Bu yüzden dijital hikâye oluşturma sürecine başlanmadan önce iyi bir planlama süreci ve hikâye oluşturma deneyimlerinin artırılmasıyla bu zorlukların üstesinden gelinmesine yardımcı olabilir. Ayrıca öğretmen öğrencilerle beraber dijital hikâyeler oluşturacağı zaman öğrencilerin zorlandıkları yerde yardımlarını onlardan esirgememelidir. Bunun için de öğretmenin dijital hikâye anlatımı süreci hakkında çeşitli bilgilere ve becerilere sahip olması gerekebilir. Öte yandan, öğretmen dijital hikâye anlatımı oluşturma sürecinde, yapılandırmacı yaklaşımın temel ilkelerini göz önüne alarak öğrencilerle beraber aktif biçimde keşfettiklerinden yeni şeyler öğrenen birey konumunda yer almalıdır. Bir sonraki alt başlıkta dijital hikâye anlatımının öğrenme ortamlarında hangi amaçlarla nasıl kullanılabileceği daha detaylı olarak aktarılmıştır.

2.1.8. Dijital hikâye anlatımının öğrenme ortamlarında kullanılması

Günümüzde öğrenme ortamlarında teknolojik araçlara erişimin artmasıyla bu araçların sınıf ortamlarına etkili bir şekilde nasıl entegre edilebileceği, üzerinde düşünülmesi gereken bir konu haline gelmektedir. Birçok eğitimcinin, öğrencilerin bilgiyi anlaması, kavraması, analiz etmesi, değerlendirmesi, yeni bilgiler sentezlemesi ve

başkalarına sunulması dahil olmak üzere pek çok becerinin öğretilmesinde öğrenme ortamlarına teknolojik araçları entegre etmeye başladıkları görülmektedir (Alismail, 2015). Dijital hikâye anlatımı, eğitimcilerin öğrenme ortamlarına teknolojiyi entegre edebilmesi için kullanılabileceği pek çok araçlardan sadece birisidir. Bu aracın şu anda okullarda, kütüphanelerde, topluluk merkezlerinde, müzelerde, tıp ve hemşirelik okullarında, işletmelerde ve daha pek çok kurumda kullanılmakta olduğu bilinmektedir (Robin, 2016). Dijital hikâye anlatımı sınıf içinde ya da dışında pek çok ülkede aktif bir şekilde kullanılan ve kullanımı giderek daha da yaygınlaşan güçlü bir eğitim aracıdır (Yüksel, Robin ve McNeil, 2010). Türkiye’de de okul öncesi eğitim kurumlarından yükseköğretim kurumlarına kadar eğitim öğretim faaliyetlerinin yürütüldüğü her basamakta, çeşitli amaçların gerçekleştirilebilmesi için dijital hikâye anlatımının kullanıldığı görülmektedir (Büyükcengiz, 2017; Cığerci, 2015; Kahraman, 2013; Karakoyun, 2014; Keleş, 2018; Kocaman-Karoğlu, 2016a; Özer, 2016; Turgut, 2015; Ulum, 2017; Yamaç, 2015; Yüksel, 2011).

Alanyazın incelendiğinde dijital hikâye anlatımının sahip olduğu özellikler sayesinde öğrenme sürecine pek çok katkı sağladığı görülmüştür. Robin’e (2008) göre dijital hikâye anlatımı öğrencilere dijital okuryazarlık, bilgi okuryazarlığı, görsel okuryazarlık, teknoloji okuryazarlığı ve küresel okuryazarlık gibi 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasında güçlü bir temel sağlar. Yüksel, Robin ve McNeil’in (2010) birçok ülkede dijital hikâye anlatımının hangi eğitimsel amaçlarla kullanıldığını ortaya koymayı amaçladığı araştırmada, öğrencilerin konu alanı bilgilerinin, dil becerilerinin, sunum becerilerinin, yansıtma becerilerinin, üst düzey düşünme becerilerinin, teknik becerilerinin, sosyal becerilerinin ve sanatsal becerilerinin geliştirilmesi amacıyla eğitimciler tarafından faydalanılan bir araç olduğu görülmüştür. Bran’e (2010) göre geleneksel hikâye anlatımının temelleri üzerine kurulu dijital hikâye anlatımı, öğrenme ortamlarının kalitesini artırır; öğrencilere bilgi, beceri ve yaratıcılıklarını sergileyebilmesi için orijinal bir yol sağlar; öğrencileri daha çok bilişsel öğrenme isteğine yönlendirebilecek duygusal öğrenme (affective learning) imkânı sunar. Coutinho’ya (2010) göre öğrenme ortamları için pedagojik kaynaklar üretimini sağlayan dijital hikâye anlatımı, eğitimcilerin teknolojiyi eğitim müfredatına entegre etme ve konuları zengin bir şekilde iletme yeteneğini geliştirir. Ayrıca eğitimcilerin müfredat, pedagoji ve teknoloji

konularındaki bilgilerini bütüncül bir bakış açısıyla harekete geçirmelerine olanak sağladığı için öğretmen eğitimi alanında da kullanılabilir bir araçtır. Gils'e (2005) göre öğrenme ortamlarında dijital hikâye anlatıcılığını kullanmak, öğrencilerin sıkılmadan tekrar tekrar kullanabilmesi için geleneksel yöntemlere kıyasla daha fazla çeşitlilik sunar; öğrencilerin öğrenme süreçlerinin kişiselleştirmesini sağlar; öğrencilere gerçek hayat durumlarını ekonomik olarak gösterme imkanı verir; öğrencilerin içeriğe ilgisini uyandırır ve içerikle meşgul eder; çeşitli etkileşimli öğrenme sistemleri sunarak öğrencileri öğrenme sürecine katılmasına yardımcı olur. Bromberg, Techatassanasoontorn ve Andrade'e (2013) göre öğrenci merkezli aktif bir öğrenme yaklaşımı olan dijital hikâye anlatımı geleneksel anlatımla karşılaştırıldığında bir konuyla ilgili sınırlı bir deneyime sahip olan ya da hiçbir deneyime sahip olmayan öğrenciler için daha fazla bilgi edinebilme imkânı sunarak öğrenciyi kişisel bir öğrenme deneyimine dahil eder. Royer ve Richards'a (2007) göre dijital hikâye anlatımı uygulaması, çoklu zekaya hitap eden, temel ve teknoloji okuryazarlık becerilerini destekleyen, eleştirel düşünme becerilerini geliştiren ve öğrencilerin belirli müfredat içeriğini anlama düzeylerini değerlendirilmesinde kullanılabilir bir uygulamadır. Öte yandan, alanyazında dijital hikâyelerin öğrencilerin öğrenme sürecine dahil edilmesinin, akademik başarıları ve motivasyonları üzerinde de olumlu bir etkiye sahip olduğu da görülmüştür. (Aktaş ve Yurt, 2017; Alismail, 2015; Büyükcengiz, 2017; Cığerci, 2015; Demirer, 2013; Duveskog, Tedre, Sedano ve Sutinen, 2012; Foley, 2013; Göçen, 2014; Hathorn, 2005; Hung, Hwang ve Huang, 2012; Kahraman, 2013; Karataş, Bozkurt ve Hava, 2016; Kılıç, 2014; Michalski, Hodges ve Banister, 2005; Morgan, 2014; Niemi ve Multisilta, 2016; Sadik, 2008; Sarıtepeci ve Durak, 2016; Sever, 2014; Skinner ve Hagood, 2008; Tatlı ve Aksoy, 2017; Turgut ve Kışla, 2015; Wang ve Zhan, 2010; Yang ve Wu, 2012; Yoon, 2013; Yüksel, 2011)

Dijital hikâye anlatımının öğrencilerin öğrenme süreçlerine dahil etmenin iki farklı yolu bulunmaktadır. İlk yol dijital hikâyeler ders içeriğini sunmak, öğrencilerin dikkatini çekmek, derse olan ilgilerini artırmak, aktif olarak derse katılımı sağlamak, sınıfta tartışma ortamı oluşturmak, öğrenmeyi kolaylaştırmak gibi pek çok farklı amaç için eğitimciler ya da başkaları tarafından hazırlanarak öğrenme ortamlarına dahil edilebilir (Demirer, 2013; Robin, 2006). Başkası tarafından hazırlanmış olan bir dijital

hikâyeyi öğrenme ortamlarında kullanmadan önce eğiticinin hikâyenin konusunu ve ana amacını, hangi kaynaktan bulunduğunu, kim ya da kimler tarafından ne zaman oluşturulduğunu, amaçladığı kitlenin kim olduğunu, ne gibi kişisel bakış açılarının olduğunu, içeriğini, içeriğin gerçeğe uygun dengeli ve adil bir şekilde sunup sunmadığını, bir kurum, işletme ya da başka tür bir organizasyonla ilgili belirli bir gündem veya mesajı barındırıp barındırmadığını ve izlenmesinin ne kadar süre alacağını değerlendirerek öğrenme sürecine dahil etmesinde fayda vardır (Robin, 2016). Öte yandan, dijital hikâye anlatımı öğrenme sürecine dahil etmenin bir diğer yolu ise derslerde öğrencilerin bireysel ya da gruplar halinde bir konu hakkında dijital hikâye oluşturmalarını sağlamaktır (Brenner, 2014; Bromberg ve diğerleri, 2013; Coutinho, 2010). Dijital hikâye anlatımının öğrenciler tarafından oluşturulması, öğrencilere çok yönlü deneyimler yoluyla kendi anlamlarını oluşturabilecekleri yapılandırmacı yaklaşıma uygun bir sınıf ortamının kapılarını açar (Robin, 2016). Öğrenci bu süreçte dijital hikâyesini oluşturabilmek için bir konu belirleyecek, belirlediği konuyla ilgili çeşitli kaynaklardan araştırma yaparak belirli bir bakış açısıyla senaryolarını oluşturacak, oluşturduğu senaryosunu teknolojinin imkanlarından yararlanarak ses ve görsel kaynaklarla zenginleştirip ortaya bir ürün koyarak başkalarıyla paylaşacaktır. Böylelikle, öğretmen dijital hikâye oluşturma süreci ile öğrencilerine aktif bir şekilde yaparak yaşayarak öğrenme deneyimi sunmuş olur (Gimeno-Sanz, 2015; Göçen, 2014; Xu, Park ve Baek, 2011). Ayrıca öğrenciler dijital hikâye anlatımı sayesinde bilgilerin pasif tüketicisi konumundan aktif üreticisi konumuna gelir (Hur ve Suh, 2012; Niemi ve Multisilta, 2016; Ohler, 2006). Dolayısıyla, bu sürecin öğrencilere farklı bilgileri, düşünceleri ve bakış açılarını anlamaları, kavramaları, analiz etmeleri, değerlendirmeleri ve eski bilgileri ile yeni öğrendiklerini bir araya getirerek yeni anlamlar üretip başkalarıyla paylaşmaları için eşsiz bir fırsat sağladığı söylenebilir.

Dijital hikâye anlatımı, öğrenme ortamlarında kazandırılmak istenen herhangi bir davranışın kazandırılmasında kullanılabilecek etkili bir araç olmakla beraber, eğitimcilerin bu uygulamayı öğrenme ortamlarında kullanılabilmesi için birkaç hususa dikkat etmeleri gerekir. Eğitimcilerin dijital hikâye anlatımını kullanmaya başlamadan önce dikkat etmesi gereken ilk hususlardan biri, öğrencilerin dijital hikâyeler oluşturmak için ihtiyaç duydukları teknolojiye erişip erişemediklerini belirlemesidir (Robin, 2015). Bu duruma ek olarak, öğrencinin dijital hikâye anlatımı oluşturma sürecinde hikâye

senaryosunu oluşturabilmesi ve görsel ve ses kaynaklara ulaşabilmesi için çeşitli kaynaklara erişip erişemediğinin tespit edilmesi de gerekli olabilir. Dikkat edilmesi gereken başka bir husus, dijital hikâyeler öğrenciler tarafından oluşturulacak ise öğrencilerinin bu etkinliği gerçekleştirmek için yeterli bilgi ve beceriye sahip olup olmadığını tespit edilmesinin gerekli olduğu söylenebilir. Diğer bir husus ise eğitimcilerin dijital hikâye anlatımının zaman alıcı bir etkinlik olduğunun farkından olmaları gerektiğidir (Brenner, 2014; Coutinho, 2010). Bu bakımdan dijital hikâye anlatımını öğrenme ortamlarına dahil etmek isteyen eğitimciler, dijital hikâye anlatımı sürecinin zaman planlamasını iyi bir şekilde yapmaları gereklidir (Robin, 2015). Öte yandan, dijital hikâye anlatımı öğrencilerin eğlenceli bir öğrenme deneyimi yaşamalarını sağlar (Karakoyun, 2014; Kocaman-Karoğlu, 2016a; Tsou, Wang, Tzeng, 2006; Wang ve Zhan, 2010; Yılmaz ve diğerleri, 2017; Yoon, 2013). Bu bakımdan dikkat edilmesi gereken önemli bir husus da eğlence ve eğitim arasında iyi bir denge kurularak sürecin şekillendirilmesini sağlamaktır (Gils, 2005). Bu hususlar göz önüne alınarak süreçte var olan eksiklerin giderilmesi ve gerekli planlamaların yapılması ile öğrenme ortamlarında dijital hikâye anlatımına dayalı etkinliklerin uygulanması yaygınlaşabilecektir.

2.2. İlgili Araştırmalar

Araştırma konusu ile ilgili Türkiye’de ve Türkiye dışında gerçekleştirilen araştırmalardan ulaşılabilenler sunulmuştur.

2.2.1. Türkiye’de gerçekleştirilen araştırmalar

Leylek (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, ilkokul üçüncü sınıfta öğrenimine devam etmekte olan öğrencilerin okuma becerileri ve okumaya yönelik tutumları üzerinde dijital hikâyelerin etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma, yarı deneysel desen kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, deney grubunda 22 ve kontrol grubunda 22 öğrenci olmak üzere toplam 44 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma 60 ders saatinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri

öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla bir ölçek ve okuma becerileri düzeylerini belirlemek amacıyla bir form kullanılarak elde edilmiştir. Veri toplama araçları öğrencilere araştırmanın başında, ortasında ve sonunda uygulanmıştır. Ayrıca araştırmacı, araştırma ile ilgili daha detaylı veri elde etmek için araştırma sürecinde öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşmelerden, süreçle ilgili kaydedilen görüntü ve ses kayıtlarından ve süreç sonunda öğrencilerin oluşturdukları dijital hikâyelerden de yararlanmıştır. Verilerin analizi sonucunda, dijital hikâye uygulamalarının okuma becerisinin gelişimine katkı sağlayan bir araç olduğu tespit edilmiştir. Öte yandan, öğrencilerin okumaya yönelik tutum puanları üzerinde dijital hikâye anlatımı uygulamalarının anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Demirer ve Baki (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, üçüncü sınıfta öğrenim gören Türkçe öğretmeni adaylarının dijital hikâye anlatımı sürecine ilişkin görüşleri ve algıları incelenmiştir. Araştırma durum (vaka) çalışması modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu toplamda 35 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmanın verileri öğretmen adaylarının dijital hikâye anlatımına yönelik görüşlerini belirlemek için yarı yapılandırılmış görüşme formu ve algılarını belirlemek için metafor belirleme formu kullanılarak elde edilmiştir. Elde edilen verilere betimsel analiz ve içerik analizi kullanılarak istatistiksel işlemler uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre dijital hikâye anlatımı sürecinin, öğretmen adaylarının en çok yazma, konuşma ve teknoloji becerilerini geliştirdiği tespit edilmiştir. Bu sonuca ek olarak, dijital hikâye anlatımının öğretmen adaylarının okuma, dinleme, konuşma, görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin gelişimine de katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yılmaz, Üstündağ, Güneş ve Çalışkan (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, Türkçe öğretiminde dijital hikâye anlatımları kullanılmasının öğrencilerin okuma ve yazma becerileri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırmada karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma 6 haftalık bir sürede gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nicel verileri “Prozodik Okuma Becerisi Ölçeği” ve “Yazılı Anlatım Becerisi Ölçeği” ile nitel verileri ise öğrencilerin ve öğretmenin uygulama hakkındaki görüşlerini almak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen açık uçlu sorulardan oluşan veri toplama aracıyla elde edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, deney grubunda 26 ve kontrol

grubunda 28 öğrenci olmak üzere toplam 54 öğrenciden oluşmaktadır. Her iki grup için süreçte ön test, son test ve ara testler uygulanmış ve elde edilen veriler üzerinde istatistiksel analiz işlemi yapılmıştır. Araştırmanın sonuçları, dijital hikâye anlatımı yönteminin öğrencilerin okuma ve yazma becerileri üzerinde olumlu yönde bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca öğrencilerin ve öğretmenin, yapılan uygulamayla ilgili görüşlerinin olumlu yönde olduğu belirlenmiştir.

Tabak (2017) tarafında gerçekleştirilen araştırmada, okuma öncesi etkinliklerde dijital hikâye kullanımının yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin okuma süreçlerinde karşılaştıkları problemleri çözebilmeleri üzerindeki etkililiği araştırılmıştır. Araştırma 14 haftalık bir süreçte gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı bu süreçte okuma öncesi etkinliklerde kendisinin hazırlamış olduğu 8 farklı dijital hikâyeyi kullanmıştır. Araştırmanın verileri dokümanlar, gözlemler, görüşmeler, ses kayıtları, araştırma günlükleri kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, okuma öncesi etkinliklerde kullanılan dijital hikâyelerin öğrencilerde metne yönelik farklı bakış açıları ve ön bilgiler kazandırdığı, süreçte öğrencinin ilgi ve dikkatini metne çekerek zengin bir öğrenme ortamı oluşturduğu, dijital hikâyelerin okuma becerisinin öğretiminde yararlanılabilecek faydalı bir araç olduğu ve dijital hikâyelerin öğrencilerin hem arka plan bilgilerini oluşturması hem de geliştirmesi bakımından okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine olumlu katkılar sağladığı görülmüştür. Öte yandan, bireylerin dijital hikâyede yer alan görseller yoluyla metni daha kolay anlamlandırdığı tespit edilmiştir.

Ciğerci (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerinin geliştirilmesinde dijital hikâyelerin etkisi araştırılmıştır. Araştırma karma yöntem kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Uygulama süreci sekiz hafta sürmüştür. Araştırmanın verileri, dinlediğini anlama testi, dinlemeye yönelik tutum ölçeği, gözlem, görüşme, günlükler ve öğrenme materyalleri kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, deney grubunda 30 ve kontrol grubunda 30 öğrenci olmak üzere toplam 60 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın sonucunda, dinleme becerilerinin geliştirilmesine yönelik dijital hikâyelere dayalı dinleme etkinliklerinin öğrencilerin dinlediğini anlama becerileri ve dinlemeye yönelik tutumları

üzerinde olumlu yönde etkilere sahip olduğu ortaya koyulmuştur. Öte yandan, araştırmada gözlem, görüşme ve günlüklerden elde edilen bulgular ışığında dijital hikâyelerin öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu görülmüştür.

Karakoyun (2014) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, öğretmen adayları tarafından altıncı sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilen çevrimiçi dijital hikâye anlatımı uygulamalarına yönelik öğrencilerin ve öğretmen adaylarının görüşleri incelenmiştir. Araştırmada, bilimsel araştırma yöntemi olarak durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 8 öğretmen adayından ve ortaokul altıncı sınıfta öğrenimine devam etmekte olan 47 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma toplamda 12 haftalık bir süreçte tamamlanmıştır. Araştırmada, araştırmacı tarafından öğretmen adaylarına dijital hikâye anlatımı uygulamalarına yönelik eğitim verilmiştir. Daha sonra öğretmen adayları öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında dersine girdiği öğrenciler ile çevrimiçi ortamda dijital hikâye anlatımı uygulamaları gerçekleştirmiştir. Araştırmanın verileri gözlem, araştırmacı ve öğrenci günlükleri, yarı-yapılandırılmış görüşmeler, kişisel bilgi formu, anket, video kayıtları ve öğrenci ürünleri kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, dijital hikâye anlatımı etkinliklerinin öğrencilerin ve öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerinin gelişimi üzerinde olumlu etkilere sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrenciler, dijital hikâye anlatımı etkinliklerinin okuma ve yazma becerilerinin gelişimini olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir.

2.2.2. Türkiye dışında gerçekleştirilen araştırmalar

Nassim (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmede ve öğrenme süreçlerine katılımlarında dijital hikâye anlatımının etkililiği araştırılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 24 üniversite öğrencisinden oluşturulmuştur. Araştırma 5 haftalık bir süreçte gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri öğrencilerin oluşturdukları dijital hikâyelerini değerlendirmek amacıyla geliştirilen bir rubrik ve öğrencilerin derste dijital hikâye anlatımı uygulamalarına yönelik algılarını belirlemek amacıyla bir anket kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda,

dijital hikâyenin öğrenme sürecinde öğrenci katılımlarını arttırmakla birlikte özellikle okuma, yazma, yaratıcılık ve işbirlikli öğrenme becerilerini geliştirmek amacıyla kullanılabilir etkili bir araç olduğunu ortaya koyulmuştur. Ayrıca öğrenciler, dijital hikâye anlatımı sürecinden zevk aldıklarını ve bu süreçten çok şey öğrenebileceklerini belirtmişlerdir.

Alkhilili (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, dijital hikâyelerin hazırlık okulu öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmedeki etkililiği araştırılmıştır. Araştırma yarı deneysel yöntem ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, deney grubunda 20 ve kontrol grubunda 20 öğrenci olmak üzere toplam 40 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada dersler deney grubundaki öğrencilere çeşitli dijital hikâyeler sunularak, kontrol grubundaki öğrencilere ise geleneksel öğretim yöntemleri kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini değerlendirmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen bir anket ve bir test kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen verilerin istatistiksel olarak analizi sonucunda, öğrencilerin okuma becerilerinin gelişimi üzerinde dijital hikâye kullanımının etkili bir yöntem olduğu ortaya koyulmuştur.

Bakar ve Jaafar (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, yabancı dil olarak İngilizce öğrenen bir öğrencinin dijital hikâye anlatımı oluşturma sürecinin, bilgilendirici metinleri anlama düzeyi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmada durum (vaka) çalışması modeli kullanılmıştır. Araştırma on dokuz yaşındaki bir üniversite öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Sınıfındaki öğrenciler ile kıyaslandığında ortalamanın altında bir okuyucu olan öğrenci bilgilendirici metinlerde ana fikirleri bulmada, sonuç çıkarmada ve okuduğunu anlamada zorlanmaktadır. Aynı zamanda öğrenci okumaya yönelik kaygılara sahiptir. Uygulama sürecinde öğrenciye dijital hikâye anlatımı oluşturma süreçleriyle ilgili bilgilendirme yapıldıktan sonra bir dijital hikâye oluşturması istenmiştir. Bu süreç dijital hikâyesini oluşturabilmesi için öğrenciyi daha derin çalışmalar yapmaya ve daha fazla metin okumaya sevk etmiştir. Üç haftalık uygulama sürecinde araştırmanın verileri gözlem, okuma günlüğü, görüşme ve öğrenci tarafından oluşturulan dijital hikâyenin incelenmesi ile elde edilmiştir. Sürecin sonunda öğrenci başarılı bir dijital hikâye oluşturmayı başarmıştır. Araştırmanın sonucunda, dijital hikâye anlatımının öğrencilerin

okuduğunu anlamalarını geliştirmeye yardımcı olan bir araç olduğu görülmüştür. Ayrıca araştırmada dijital hikâye anlatımının öğrencinin bir konu hakkında daha fazla bilgi sahibi olma konusunda ilgisini artırarak bilgilendirici metinleri daha iyi anlamalarını sağladığı belirtilmiştir.

Rahimi ve Yadollahi (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, çevrimiçi ve çevrimdışı dijital hikâye anlatımı uygulamalarının yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin okuryazarlık (okuma ve yazma) becerilerinin gelişimi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu ortaokul birinci sınıfta öğrenimine devam etmekte olan 42 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada biri deney biri kontrol grubu olmak üzere iki grup vardır ve her grup 21 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada öğrencilerin okuma ve yazma becerilerini değerlendirmek amacıyla test kullanılmıştır. Her iki grubun okuma ve yazma becerileri uygulama öncesinde ve sonrasında bu test ile değerlendirilmiştir. Araştırma beş aylık bir süreçte gerçekleştirilmiştir. Araştırmada deney grubunda yer alan öğrenciler hikâyelerini çevrimiçi ortamlarda üretirken, kontrol grubunda yer alan öğrenciler ise dijital hikâyelerini çevrimdışı ortamlarda üretmişlerdi. Araştırmanın sonuçlarına göre, çevrimiçi platform ile hikâyelerini üreten deney grubunda yer alan öğrencilerin, çevrimdışı yazılımlarla hikâyelerini üreten kontrol grubundaki öğrencilere kıyasla okuryazarlık becerilerinin önemli ölçüde daha fazla geliştiği görülmüştür. Aynı zamanda araştırmada bu etkinin okuryazarlık becerilerinin gelişimi üzerinde büyük bir etki büyüklüğüne sahip olduğu tespit edilmiştir. Öte yandan, deney grubunun bilgisayar başında çalışmaya ayırdığı zaman ile okuryazarlık becerilerinin gelişimi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ortaya koyulmuştur.

Hamdy (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, dijital hikâye anlatımı stratejisinin bir dil gelişim merkezinde öğrenim gören öğrencilerin okuduğunu ve dinlediğini anlama becerileri üzerindeki etkisini ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırma ön test-son test yarı deneysel yöntem kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, deney grubunda 30 ve kontrol grubunda 30 öğrenci olmak üzere toplam 60 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmacı öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası okuduğunu ve dinlediğini anlama becerilerini değerlendirmek için okuma testi, dinleme testi ve gözlem kullanmıştır. Araştırmada uygulama öncesi deney ve kontrol grubundaki

öğrencilerin okuduğunu ve dinlediğini anlama beceri düzeyleri yönünden benzer özellikte olduğu tespit edilmiştir. Uygulama sonrasında veri toplama araçlarından elde edilen verilere göre, dijital hikâye anlatımının öğrencilerin okuduğunu ve dinlediğini anlama becerilerinin gelişimi üzerinde olumlu ve anlamlı bir etkiye sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Öte yandan, bu etkinin okuduğunu ve dinlediğini anlama üzerinde orta derecede bir etki büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir.

Christiansen ve Koelzer (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, öğrencilerin dijital ve dijital olmayan platformlarda, anadili İngilizce olan ya da olmayan insanlarla İngilizce konuşurken başarılı bir iletişim kurmak için gerekli olan temel dil becerilerini geliştirmelerini sağlayacak bir dijital okuryazarlık uygulaması olan dijital hikâye anlatıcılığının derinlemesine incelemesi yapılmıştır. Ayrıca dijital hikâye anlatımı sürecinin yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilere sunulan öğretim üzerindeki etkilerini ve sınırlılıklarını analiz etmek için mevcut alanyazındaki çalışmalar gözden geçirilmiş ve örnek olması açısından öğrencilerin temel dil becerilerinin gelişimini destekleyecek üç dijital hikâye anlatımı örneği sunulmuştur. Araştırmanın sonucunda mevcut kaynaklara dayanarak dijital hikâye anlatımının, öğrencilerin dil öğrenme süreçleri için birçok fayda sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan araştırmada dijital hikâyelerin öğrencilerin okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerilerini geliştiren, ilgi çekici ve etkileşimli bir öğrenme deneyimi sunduğu belirtilmiştir.

Thang ve diğerleri (2014) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, dijital hikâye anlatımının öğrencilerin dil becerileri, motivasyonları, iletişim becerileri, teknolojik becerileri üzerindeki etkileri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Malezya'daki bir üniversitede Sosyal Bilimler ve Beşerî Bilimler Fakültesi'nde öğrenimine devam etmekte olan 201 öğrenci ve 5 öğretmen oluşturmaktadır. Öğrenciler dijital hikâye anlatımlarını 4 ya da 5 kişilik gruplar halinde oluşturmuşlardır. Bu nitel araştırmanın verileri, beş öğretmenle yapılan görüşmeler ve öğrencilere uygulanan anket yoluyla elde edilmiştir. Araştırmada sonuç olarak, öğrencilerin İngilizce dersi kapsamında yapmış oldukları dijital hikâye anlatımı çalışmasının öğrencileri motive eden, öğrencilerin iletişim becerilerinin, işbirlikli öğrenme becerisinin, özerk öğrenme becerisinin, 21. yüzyıl becerilerine uygun olarak kavramsal becerilerinin, teknolojik

becerilerinin ve temel okuryazarlık becerilerinin gelişimine olanak sağlayan bir etkinlik olduğu ortaya koyulmuştur.

Morgan (2014) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, öğretmenlerin dijital kaynakları kullanmasının neden önemli olduğu ve dijital hikâye anlatımı projelerinin öğrencilerin okuma ve yazma becerilerinin gelişmesine yardımcı olmak için nasıl kullanılabileceği tartışılmıştır. Araştırmada eğitimcilerin dijital hikâye anlatımı etkinlikleri uygulamalarına yardımcı olmak için çeşitli kaynaklar önerilmiş ve bu etkinlikleri gerçekleştirirken karşılaşılabilecekleri engelleri nasıl aşabileceklerine dair bilgiler sunulmuştur. Öte yandan, araştırmada dijital hikâye anlatımının öğrencilerin sahip oldukları akıcılık ve kelime bilgisi gibi önemli okuma bileşenlerinin ve okuma becerilerinin geliştirilmesine katkı sağladığı belirtilmiştir. Ayrıca dijital hikâye anlatıcılığının, isteksiz okuyucuları okuryazarlık konusunda heyecanlandırmak ve onları daha sık okumaya teşvik etmek için bir müdahale stratejisi olarak kullanılabileceği vurgulanmıştır.

Yoon (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, İngilizce öğrenen Koreli öğrenciler ile ders sonrasında dijital hikâye anlatımı etkinlikleri gerçekleştirilmesinin İngilizce öğrenmeye yönelik tutumları ve algıları üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Ayrıca araştırmada dijital hikâye anlatımının öğrencilerin okuma becerisinin gelişimini nasıl etkilediği de incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu bir devlet okulunda 5. sınıfta öğrenimine devam etmekte olan 32 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma 12 haftalık bir süreçte gerçekleştirilmiştir. Araştırmada karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın verileri, öğrencilerin uygulama sürecinde nasıl hissettiklerini anlamak için öz değerlendirme raporu ve ders değerlendirme raporu, öğrencilerin öğrenme tutumundaki değişimleri belirlemek amacıyla anket ve okuduğunu anlama becerilerindeki değişimleri değerlendirmek amacıyla test kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda dijital hikâye anlatımının öğrencilerin okuma becerilerinin gelişimini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan, dijital hikâye anlatımının öğrencilere eğlenceli ve hoş bir etkinlik deneyimi sunarak öğrencilerin dersi daha iyi anlamalarına yardımcı olduğu, derse aktif olarak katılmalarını sağladığı ve İngilizce öğrenme konusunda olumlu yönde tutum değişiklikleri yarattığı görülmüştür.

Ayrıca araştırmada dijital hikâye anlatımının genç nesillere hitap eden teknolojik yapısı sayesinde öğrencilere potansiyel motivasyon sağlayıcısı olarak okuryazarlık becerilerinin gelişimine yardımcı bir araç olduğu belirtilmiştir.

Chuang, Kuo, Chiang, Su ve Chang (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, dijital hikâye anlatımı tekniğinin yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin kelime öğrenme, okuduğunu anlama ve yazma becerilerinin gelişimi üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, Tayvan'daki bir okulda 6. sınıfta öğrenime devam etmekte olan 27 öğrencinden oluşmaktadır. Öğrencilere 3 aşamalı bir öğretim uygulanmıştır. İlk aşamada öğrenciler öncelikle ücretsiz bir çevrimiçi hikâye anlatma aracı olan Storybird platformunda kendiliğinden oluşmuş "Noel" konulu iki dijital hikâye kitabını okumaları istenmiştir. Okuma işlemi bittikten sonra öğrencilere bu iki hikâye kitabına yönelik okuduğunu anlama ve kelime bilgisi ön testi uygulanmıştır. İkinci aşamada öğrencilerle dijital hikâye anlatımı tekniğinin kullanıldığı bir öğretim süreci gerçekleştirilmiştir. Üçüncü aşamada ise öğrencilerden öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci işbirliğine dayalı olarak Storybird platformunda "Noel" temalı bir hikâye oluşturmaları istenmiştir. Uygulama sürecinin sonunda son test işlemi uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulara göre dijital hikâye anlatımı tekniğinin öğrencilerin kelime hazinesi, okuduğunu anlama ve yazma becerileri üzerinde anlamlı ve olumlu bir etkiye sahip olduğu görülmüştür.

Salkhord, Gorjian ve Pazhakh (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, internet tabanlı bir uygulamayla sunulan dijital hikâyelerin, İranlı öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışma ön test-son test deneysel yöntemle gerçekleştirilmiştir. Araştırma on iki hafta boyunca sürmüştür. Araştırmanın çalışma grubu yaşları 11 ile 16 arasında değişen ve yaş ortalamaları 12.7 olan 60 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma grubu rastgele ikisi deney ve birisi kontrol grubu olacak şekilde üç farklı gruba ayrılmıştır. Birinci deney grubunda yer alan öğrenciler ile bir internet sitesinde yer alan on adet dijital hikâye kullanılarak okuma öncesi ve sonrası etkinlikler gerçekleştirilmiştir. İkinci deney grubunda yer alan öğrencilerle ise aynı hikâyelerin kâğıda basılı kopyası kullanılarak okuma öncesi ve sonrası etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerle ise herhangi bir okuma öncesi

ya da sonrası etkinlik gerçekleştirilmeyip sadece hikâyelerin kâğıda basılı kopyası verilmiştir. Araştırmada her gruba uygulama sürecinin sonunda ve uygulama sürecinden iki hafta sonra on hikâyeye yönelik hazırlanan test uygulanmıştır. Uygulanan test öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek için kısa cevaplı sorular, doğru yanlış soruları ve çoktan seçmeli sorular olmak üzere farklı tipteki soruların bir araya getirilmesiyle oluşturulmuştur. Veri toplama araçlarından elde edilen verilerin analizinden, internet tabanlı dijital hikâyelerin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin gelişiminde önemli bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dijital hikâyelerin, öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi üzerinde geleneksel ya da kâğıt tabanlı eğitime oranla daha büyük bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Öte yandan araştırmada, okuma öncesi ve sonrası çeşitli etkinlikler uygulanmasının öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine katkı sağladığı da ortaya koyulmuştur.

Rosalia ve Artigliere (2012) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, yabancı dil olarak İngilizce öğrenen ortaokul öğrencilerinin birden çok dijital hikâye anlatımı oluşturmalarının öğrenimleri üzerindeki etkileri raporlaştırılmıştır. Çalışmanın temel motivasyonları, yapılan uygulama yoluyla öğrencilerin öğrenme süreçlerine katılımını arttırmak, dil öğrenme fırsatlarını sağlamak ve içerik bilgilerini arttırmaktır. Araştırma 16 öğrenci ile birlikte 7 aylık bir süreçte tamamlanmıştır. Araştırmada öğrenciler 5 farklı dijital hikâye anlatımı projesi hazırlamışlardır. Araştırma karma yöntem kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bulguları, oluşturulan dijital hikâyelerin, öz değerlendirme çalışma sayfalarının, elektronik tartışma panosunda akran değerlendirmelerinin, öğretmenlerin öğrencilere verdikleri yazılı geribildirimlerin, öğretmen gözlemlerinin ve uygulama süreciyle ilgili öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmelerin analizi sonucunda elde edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, birden fazla dijital hikâye oluşturma sürecinin, öğrencilerin okuma, yazma, konuşma, öz-değerlendirme ve öz-düzenleyici öğrenme becerilerini, özellikle de okuma ve yazma ile ilgili üstbilişsel becerilerini geliştirmede önemli ve ölçülebilir iyileşmeler sağladığı görülmüştür. Ayrıca öğrenciler dil, içerik ve teknolojinin birleşimi olan dijital hikâye anlatımının, öğrenme süreçlerine katılmalarında motive edici bir faktör olduğunu dile getirmişlerdir.

Yang ve Wu (2012) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, dijital hikâye anlatımının yabancı dil olarak İngilizce öğrenen lise öğrencilerinin akademik başarıları, öğrenme motivasyonları ve eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırma 22 haftalık bir süreçte gerçekleştirilmiştir. Araştırmada ön test-son test yarı deneysel yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu Tayvan'daki bir lisede 10. sınıfta öğrenimine devam etmekte olan 110 öğrenciden olmaktadır. Araştırmada biri deney diğeri kontrol grubu olmak üzere iki grup vardır. Araştırmanın verileri öğrencilerin akademik başarılarını değerlendirmek amacıyla araştırmacı tarafında geliştirilen kelime bilgisi, dil bilgisi, dinleme, okuma ve yazma bölümlerinden oluşan İngilizce başarı testi, eleştirel düşünme testi, güdülenme ve öğrenme stratejileri ölçeği ve öğrenciler ve öğretmenle dijital hikâye oluşturma sürecini değerlendirmek amacıyla yapılan görüşmeler ile elde edilmiştir. Süreçte öğretim hedefleri, her iki grupta yer alan öğrenciler içinde aynıdır. Her iki grupta da dersler PowerPoint'ten sunular, ders kitabından okumalar ve ders kitabında yer alan sorular üzerinde tartışmalar yapılarak yürütülmüştür. Sürecin sonunda kontrol grubundaki öğrencilerden ödev olarak konularla ilgili gruplar halinde bir kompozisyon yazmaları, deney grubundaki öğrencilerden ise konularla ilgili gruplar halinde dijital hikâye anlatımı oluşturmaları istenmiştir. Araştırmanın sonucunda, dijital hikâye anlatımının öğrencilerin İngilizce yeterliliği, eleştirel düşünme ve öğrenme motivasyonunda, özellikle de dinleme, okuma ve yazma becerileri üzerinde olumlu etkilere sahip olduğu görülmüştür.

Skinner ve Hagood (2008) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, Meksikalı bir anaokulu öğrencisinin ve Çinli bir lise öğrencisinin dijital hikâye oluşturma süreçleri incelenerek, bu süreçte sosyokültürel kimliklerini, temel okuma becerilerini ve yeni okuryazarlık yetkinliklerini nasıl kullandıkları ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Araştırmada öğrencilerle dijital hikâyeleri hakkında yapılan görüşmeler sonucunda, dijital hikâyelerin hikâyeyi anlama, metinleri çözümleme, akıcı okuma, sözlü ve yazılı kelime hazinesi, yazma süreci gibi temel okuryazarlık becerilerinin gelişimi üzerinde etkili bir araç olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, yapılan uygulamaların öğrenciler üzerinde motive edici bir etkisinin bulunduğu ve öğrencilere bilgi teknolojileri becerilerinin kazandırılmasında faydalı bir yol olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Royer ve Richards (2007) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, öğretmenlerin dijital hikâye oluşturma deneyimlerinin, dijital hikâye anlatımının okuma ve okuduğunu anlama becerisini geliştirmek için nasıl kullanılabilceği konusundaki anlayışları üzerindeki etkisi ve dijital hikâye anlatımı süreci ile Ulusal Okuma Paneli Raporları'nın bilimsel temelli okuma stratejileri listesi arasındaki uyum incelenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu lisansüstü eğitimine devam etmekte olan 11 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrenciler dijital hikâye anlatımı oluşturma deneyimini tamamladıktan sonra öğrencilerden dijital hikâye anlatımı ile öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerilerini nasıl geliştirebileceklerini düşünerek açıklamaları istenmiştir. Ulusal Okuma Paneli Raporları'nın bilimsel temelli okuma stratejileri listesi inceledikten sonra, dijital hikâye anlatımının birden fazla yolla okuduğunu anlamayı desteklediği belirlenmiştir. Aynı zamanda, dijital hikâye anlatımının artan okuma becerilerini de destekleyebileceği ortaya koyulmuştur. Öğretmenlerin kendi dijital hikâyelerini oluşturmadan önce dijital hikâye ile okuma öğretimi arasındaki potansiyel ilişki konusunda sınırlı bir anlayışa sahip olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin kendi dijital hikâyelerini oluşturmaları, dijital hikâyelerin okuma öğretimi üzerindeki potansiyel etkilerini fark etmelerini sağlamıştır.

Hathorn (2005) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, DUSTY isimli dijital hikâye anlatımı projesinin öğrencilerin okuma ve yazma becerileri üzerindeki etkileri araştırılmıştır. DUSTY projesi hem öğrencilerinin hayatları ve toplulukları hakkında dijital hikâye anlatımı üretmelerini hem de ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite öğrencilerini birbiriyle bağlantı kurmalarını sağlayan bir projedir. Programın temel amacı, teknoloji kullanımı yoluyla bireylerin okuma ve yazma becerilerini geliştirmektir. Çalışma 16 öğrenciyle birlikte gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı uygulama sürecinde katılımcı gözlemci pozisyonundadır. Araştırmanın bulguları, araştırma sürecine dahil olan katılımcıların dijital hikâye anlatımı ile ilgili algılarını belirlemek amacıyla yapılmış olan görüşmelerin ve araştırmacının uygulama sürecindeki gözlemlerinin analizi sonucunda elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, dijital hikâye anlatımının öğrencilerin okuryazarlıkları üzerinde amaçlanan hedefleri yerine getirmek için kullanılabilir bir araç olduğu görülmüştür. DUSTY projesinin hem katılımcısı hem gözlemcisi olan araştırmacı, proje sonunda öğrenciler üzerinde birçok önemli alanda artış olduğunu gözlemlemiştir. Araştırmacı uygulama süreci ilerledikçe öğrencilerin teknik

kelime hazinesinde belirgin bir artış olduğunu, öğrenciler hikâyelerini gözden geçirdikçe yazma becerilerinin geliştiğini, okuma becerisinin öğretmenler tarafından verilen ödevlerin tamamlanması için internet üzerinden resimlere ve bilgilere ulaşılmasında çok önemli bir rol oynadığını belirtmiştir. Öte yandan projenin sonunda öğrencilerin dijital hikâye anlatımı sürecinin çeşitli aşamalarına aktif olarak katılmalarının öğrencileri oldukça motive ettiği görülmüştür.



III. BÖLÜM

3.Yöntem

Bu bölümde, araştırma modeline, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına, uygulama sürecine, verilerin toplanmasına ve analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Dijital hikâye anlatımının ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ve okuma motivasyonları üzerindeki etkisinin belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışmada, araştırma modeli olarak ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılmıştır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Yarı deneysel modelin, özellikle toplum bilimleri alanında yapılacak olan çalışmalarda kullanılabilir en uygun modellerden biri olduğu söylenebilir (Karasar, 2016). Bu model, birtakım değişkenlerin kontrol altında tutulmasının olanaklı olmadığı durumlarda kullanılabilir deneysel bir modeldir (Cohen, Manion ve Morrison, 2000). Çalışmada kullanılan bu modelde, bağımsız değişkenin etkisine maruz kalan deney grubu ve bağımsız değişkenin etkisine maruz kalmayan kontrol grubu bulunur. Modelde çalışma sürecine katılacak olan bireylerin hangi grupta yer alacakları rastlantısal olarak belirlenmeyip sadece halihazırda mevcut olan grupların hangisinin deney hangisinin kontrol grubu olacağı rastlantısal olarak belirlenmektedir (Christensen, Johnson ve Turner, 2015; Gay, Mills ve Airasian, 2012).

Seçilen araştırma modeline uygun olarak dijital hikâye anlatımının dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ve okuma motivasyonları üzerindeki etkililiğini sınamak için uygulama okulunda bulunan iki dördüncü sınıf şubesinden rastlantısal biçimde biri deney diğeri ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Çalışma sürecinde dijital hikâye anlatımı oluşturma sürecine katılan deney grubuyla, böyle bir

sürece katılmayan kontrol grubunun okuduğunu anlama ve okuma motivasyon düzeyleri açısından birbirleriyle karşılaştırılmıştır. Uygulama süreci öncesi her iki grupta yer alan öğrencilerin mevcut okuduğunu anlama ve okuma motivasyonu düzeylerini belirlemek amacıyla bir ön test, uygulama süreci sonunda ise dijital hikâye anlatımının etkililiğini belirlemek amacıyla da bir son test işlemi uygulanmıştır. Araştırmanın gerçekleştirilebilmesi için kullanılan araştırma modeli Tablo 3.1.'de verilmiştir.

Tablo 3.1. Araştırma modeli

Gruplar	Ön test	Uygulama	Son test
Deney	√	√	√
Kontrol	√	-	√

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın amaçları doğrultusunda çalışma grubu, 2017-2018 eğitim öğretim yılı bahar döneminde, Bolu il merkezinde bulunan ilkokullar içerisinde tesadüfi olarak seçilmiş olan Atatürk İlkokulu'nda dördüncü sınıfta öğrenimine devam etmekte olan toplam 39 öğrenciden oluşturulmuştur. Uygulama sürecinde deney grubunda 17, kontrol grubunda ise 22 öğrenci yer almıştır. Deney ve kontrol grubu olarak seçilen sınıflarda yer alan öğrencilerin cinsiyete göre dağılımları ile ilgili veriler Tablo 3.2.'de sunulmuştur.

Tablo 3.2. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin cinsiyete göre dağılımı

	Kız	Erkek	TOPLAM
Deney	6	11	17
Kontrol	11	11	22
TOPLAM	17	22	39

Tablo 3.2.'de görüldüğü gibi deney ve kontrol gruplarındaki toplam öğrenci sayısı 39'dur. Deney grubunda yer alan 17 öğrenciden 6'sı kız, 11'i erkektir. Kontrol grubunda yer alan 22 öğrenciden 11'i kız, 11'i erkektir. Bu verilere göre deney ve kontrol grubundaki öğrenci sayılarının ve cinsiyete göre dağılımlarının birbirlerine yakın olduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ve okuma motivasyonları hazır bulunuşlukları açısından denk olup olmadıklarını belirlemek için ön test işlemi gerçekleştirilmiştir. Grupların ön test puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı Mann Whitney U-Testi kullanılarak belirlenmiştir. Yapılan analiz işlemi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 3.3. ve Tablo 3.4.'te sunulmuştur.

Tablo 3.3. Öğrencilerin ön test okuduğunu anlama puanlarının gruba göre U-testi sonucu

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	17	21,79	370,50	156,500	,386
Kontrol	22	18,61	409,50		

Yapılan analiz işlemi sonucunda deney (medyan=16) ve kontrol (medyan=13,50) gruplarında yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama testinden aldıkları ön test puanları arasında anlamlı bir fark yoktur [$U=156,500$, $z=-,867$, $p>0,05$]. Bu analiz işleminin sonucuna göre, deney ve kontrol grubunda yer alacak öğrencilerin okuduğunu anlama beceri düzeyleri açısından birbirlerine denk oldukları söylenebilir.

Tablo 3.4. Öğrencilerin ön test okuma motivasyonu puanlarının gruba göre U-testi sonucu

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	17	22,21	377,50	149,500	,287
Kontrol	22	18,30	402,50		

Yapılan analiz işlemi sonucunda deney (medyan=74) ve kontrol (medyan=72) gruplarında yer alan öğrencilerin okuma motivasyonu ölçeğinden aldıkları ön test puanları arasında anlamlı bir fark yoktur [$U=149,500$, $z=-1,064$, $p>0,05$]. Bu analiz işleminin sonucuna göre, deney ve kontrol grubunda yer alacak öğrencilerin okuma motivasyonu düzeyleri açısından birbirlerine denk oldukları söylenebilir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak “Okuduğunu Anlama Başarı Testi” ve “Okuma Motivasyonu Ölçeği” kullanılmıştır.

3.3.1. Okuduğunu anlama başarı testi

Bu çalışmada ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini değerlendirmek amacıyla Karasu (2013) tarafından geliştirilen “Okuduğunu Anlama Başarı Testi” kullanılmıştır. Okuduğunu anlama başarı testi, Türkçe Öğretim Programı’nda yer alan kazanımlar ve MEB ya da uluslararası kurumlar tarafından gerçekleştirilen sınavlarda çıkan sorular incelenerek geliştirilmiştir. Okuduğunu anlama başarı testi, öğrencilerin sınıf düzeyleri dikkate alınarak dört seçenekli çoktan seçmeli soru tipi tercih edilerek hazırlanmıştır. Araştırmacı, başarı testini oluşturma sürecine, 90 sorudan oluşan çoktan seçmeli soru havuzu oluşturarak başlamıştır. Hazırlanan sorular uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanların öneri ve eleştirileri doğrultusunda testte gerekli olan düzenlemeler yapılarak soru sayısı 51’e indirilmiştir. Hazırlanan 51 soruluk taslak testin madde analizinin yapılabilmesi için dördüncü sınıfta öğrenimine devam etmekte olan toplam 275 öğrenci üzerinde geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Bu çalışmalar gerçekleştirildikten sonra madde analizi yapılarak okuduğunu anlama başarı testinde yer alan 51 maddenin güçlük derecesi ve ayırt edicilik değeri hesaplanmıştır. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarında elde edilen verilerin analizi sonucunda 51 sorudan oluşan okuduğunu anlama başarı testinden 26 soru çıkarılarak 25 soruya indirilmiştir. Yapılan analiz işlemlerinin sonucunda, soruların güçlük değerlerinin 0,30 ile 0,62 arasında olduğu tespit edilmiştir. Öte yandan, başarı testinin KR-20 güvenilirlik katsayısı 0,99 olarak hesaplanmıştır. Geçerlilik ve güvenilirlik belirleme çalışmalarının sonuçları incelendiğinde testin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir. Okuduğunu anlama başarı testinin bu araştırmadaki güvenilirlik katsayısının hesaplanması için gerçekleştirilen işlemlerin sonucunda, KR-20 güvenilirlik katsayısı ön test için 0,72; son test içinse 0,70 olarak hesaplanmıştır. Bir ölçme aracı için hesaplanan güvenilirlik katsayısının 0,70 ve daha yüksek olması ölçme aracının güvenilir olarak

görülebilmesi için genellikle yeterli bir değer olarak kabul görmektedir (Büyüköztürk, 2017). Ayrıca Kehoe (1995), 50 maddenin üzerindeki çoktan seçmeli testler için KR-20 güvenilirlik katsayısının en az 0.80 olması gerektiğini fakat 10-15 gibi madde sayısı az olan çoktan seçmeli testler için 0.50 kadar düşük bir KR-20 güvenilirlik katsayısının ölçme aracının güvenilir olarak görülebilmesi için yeterli olabileceğini belirtmiştir. Bu bağlamda gerçekleştirilen araştırmada kullanılan ölçme aracının güvenilir olduğu söylenebilir.

3.3.2. Okuma motivasyonu ölçeği

Bu çalışmada ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarını belirlemek amacıyla Yıldız (2010) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Okuma Motivasyonu Ölçeği" kullanılmıştır. Okuma motivasyonu ölçeği toplamda 21 maddeden oluşan, dörtlü likert tipi bir ölçektir. Derecelendirme ifadeleri 1 "Benden Çok Farklı", 2 "Benden Biraz Farklı", 3 "Bana Biraz Benziyor" ve 4 "Bana Çok Benziyor" şeklindedir. Ölçekte ters madde yer almamaktadır. Bir öğrencinin ölçekten alabileceği en yüksek puan 84, en düşük puan ise 21'dir. Ölçeğin dilsel eşdeğerlik çalışmalarının yapılmasının ve uzman görüşleri doğrultusunda düzenlenmesinin ardından Ankara'da MEB'e bağlı okullarda öğrenim gören 9-12 yaş grubunda toplam 595 öğrenci üzerinde geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarında elde edilen verilerin analizi sonucunda 8 faktör ve 45 maddeden oluşan asıl ölçek yerine, 6 faktör ve 21 maddeden oluşan iyi derecede yapı geçerliğine sahip uyarlanmış bir ölçeğe ulaşılmıştır. Faktörler ile maddeleri arasında hesaplanan ilişki katsayılarının 0,41 ile 0,73 arasında değiştiği belirlenmiştir. Türkçe'ye uyarlanmış okuma motivasyonu ölçeğinin içsel motivasyon boyutunu ilgi ve merak; dışsal motivasyon boyutunu ise tanınma, sosyal, rekabet ve uyum faktörleri oluşturmaktadır. Ölçeğin güvenilirlik düzeyini belirlemek amacıyla Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları ve test-tekrar test çalışması kullanılmıştır. Gerçekleştirilen bu analiz çalışmasının sonucunda, ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı değeri 0,86 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca test-tekrar test sonucunda faktörler arasındaki ilişkilerin de orta ve yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda, geçerlilik ve güvenilirlik belirleme çalışmalarının sonuçları

incelendiğinde ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir. Gerçekleştirilen araştırmada okuma motivasyonu ölçeğinden elde edilen verilerinin analizi sonucunda Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı ön testte 0,91; son teste ise 0,87 olarak hesaplanmıştır. Bu bağlamda gerçekleştirilen araştırmada kullanılan ölçme aracının güvenilir olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2017).

3.4. Uygulama Süreci

Araştırma 2017-2018 eğitim öğretim yılının bahar döneminde gerçekleştirilmiştir. Uygulama süreci başlanmadan önce ilk olarak Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'ndan (bkz. Ek-1) ve Bolu İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden (bkz. Ek-2) araştırmanın gerçekleştirilebilmesi için gerekli izinler alınmıştır. Araştırma için gerekli izinlerin alınmasının ardından uygulamanın yapılacağı okulu belirlemek amacıyla Bolu İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne sunulan araştırmanın uygulanabileceği okullar listesinde yer alan 15 okul arasından tesadüfi (random) olarak bir okulu seçme işlemi gerçekleştirilmiştir. Tesadüfi seçim işleminin sonucunda Bolu Atatürk İlkokulu uygulama okulu olarak belirlenmiştir. Uygulama okulu seçim işleminden sonra Bolu Atatürk İlkokulu'na gidilerek okul müdürü ve sınıf öğretmenlerine araştırmanın amacı, kapsamı ve yapılacak olan uygulama süreci hakkında bilgiler verilerek uygulamaların bu okulda gerçekleşip gerçekleşmeyeceğine yönelik görüşleri alınmıştır. Yapılan görüşmeler sonucunda, okul müdürü ve sınıf öğretmenleri okullarında gerçekleştirilecek olan bilimsel çalışmanın okullarında yürütülmesini olumlu karşılamışlar ve uygulamanın gerçekleştirilebilmesi için gerekli olan tüm desteği vermeye hazır olduklarını ifade etmişlerdir. Araştırmanın uygulama süreci haftada ortalama altı saat olmak üzere toplam 14 haftada gerçekleştirilmiştir. Uygulamalar genel olarak öğrencilerin kendi sınıflarında ve dijital hikâyelerini seslendirmeleri için özel olarak ayrılan boş bir sınıfta yürütülmüştür. Araştırmacı, araştırmanın amaçları doğrultusunda uygulama öncesinde hazırladığı plana göre 14 haftayı şu şekilde kullanmıştır:

- Birinci hafta araştırmacı, araştırma sürecini yürüteceği okulda dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerin uygulama öncesindeki mevcut okuduğunu anlama beceri ve okuma motivasyonu düzeylerini belirlemek amacıyla ön test işleminin gerçekleştirilmesini amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda sınıf öğretmenleri ile görüşmeler yapılarak ön test işleminin gerçekleştirilebilmesi için uygun bir zaman belirlenmiştir. Belirlenen zamanda araştırmacı okulda bulunan dördüncü sınıf şubelerine tek tek girerek öncelikle öğrencilerle tanışmış ve hangi amaçlar doğrultusunda sınıflarında bulunduğunu açıklamıştır. Ardından araştırmacı, araştırmanın verilerini elde etmek için kullanacağı ‘‘Okuduğunu Anlama Başarı Testi’’ ve ‘‘Okuma Motivasyonu Ölçeği’’ hakkında öğrencilere bilgiler sunarak ön test işlemini gerçekleştirmiştir. Ön test işleminden elde edilen verilerin analizi sonucunda farklı iki şubede yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ve okuma motivasyonları açısından birbirlerine denk oldukları tespit edilmiştir. Gerçekleştirilecek araştırma için tesadüfi olarak iki şubeden birisi deney diğerisi ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir.

- İkinci haftada ise araştırmacı tarafında dijital hikâyenin ne olduğu, dijital hikâyenin öğelerinin, dijital hikâye oluşturma sürecinin aşamalarının, dijital hikâye türlerinin, dijital hikâye oluşturabilmek için gerekenlerin ve dijital hikâye oluşturma sürecinde dikkat edilmesi gereken hususların neler olduğu konusunda öğrencilerin hazırbulunuşluklarını sağlayabilmek amacıyla bilgilendirici bir sunum yapılmıştır. Ayrıca Windows şirketi tarafından geliştirilen Photo Story 3 programının nasıl kullanılacağı da öğrencilere gösterilmiştir. Öte yandan, sunumda öğrencilerin dijital hikâye kavramını daha iyi anlayabilmeleri için araştırmacı tarafından daha önceden hazırlanan dijital hikâyeler ve dijital hikâye oluşturma sürecinin aşamalarının anlatıldığı bilgilendirici videolar da izletilmiştir. Araştırmacı sunum sonunda öğrencilerin akıllarına takılan soruları sormalarını sağlayacak bir ortam yaratarak, konuyla ilgili öğrencilerden gelen soruları onların anlayabilecekleri düzeyde açık ve anlaşılır bir şekilde cevaplamaya çalışmıştır.

- Üçüncü haftada ise öğrencilerin dijital hikâyenin ne olduğunu, öğelerini, oluşturma sürecinin aşamalarını, oluşturulabilmesi için gerekenleri ve oluşturma sürecinde dikkat edilmesi gerekenleri daha iyi anlayabilmeleri amacıyla senaryosunun,

görsellerinin ve müziğinin araştırmacı tarafından öğrencilere sunulduğu hikâyelerden dijital hikâyeler oluşturma çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere sunulan senaryolar ve görseller, Bolu İl Halk Kütüphanesi'nde ve internet kaynaklarında yer alan resimli hikâye kitaplarında yer alan hikâyelerden uygun olanları seçilerek sunulmuştur. Ayrıca hikâyeler için uygun olabilecek müziklere de internet kaynaklarından ulaşılarak sunulmuştur. Çeşitli kaynaklardan ulaşılan ve dokuz yaş grubuna uygun olduğu belirtilen hikâyelerin, öğrencilerin düzeylerine uygun olup olmadığı sınıf öğretmeninin görüşlerine dayalı olarak belirlenmiştir. Öğrencilere sunulan hikâyelerin dijital hikâyelere dönüştürülmesi yalnızca öğrencilerin dijital hikâye oluşturma sürecini deneyimlemeleri ve yapması gerekenleri daha iyi anlayabilmeleri için kullanılmış olup telif hakları kanunu gereği hiçbir platformda yayınlanmamıştır.

- Dördüncü hafta, öğrencilerden kendi dijital hikâyelerini oluşturabilmeleri için kendilerini tanıttıkları ve başlarından geçen anlatmak istedikleri olayları anlattıkları bir senaryo yazmaları istenmiştir. Araştırmacı senaryo yazma sürecinden önce öğrencilere senaryolarını nasıl yazabilecekleri ve senaryolarını yazarken nelere dikkat etmeleri gerektiği konusunda bilgilendirmiştir. Araştırmacı tarafından öğrencilerin yazmış oldukları senaryoların bir kopyası alınmış ve her bir öğrencinin senaryosu tek tek incelenmiştir. Senaryoların incelemesi sonucunda, araştırmacı öğrencilere senaryolarını daha iyi hale getirmeleri için geri bildirimlerde bulunmuştur. Öğrenciler araştırmacının geri bildirimleri doğrultusunda senaryolarını tekrar gözden geçirip gerekli düzeltmeleri yaparak senaryolarına son şeklini vermişlerdir.

- Beşinci hafta araştırmacı öğrencilerden yazmış oldukları senaryolara uygun görselleri belirlemelerini istemiştir. Öğrenciler yazmış oldukları senaryoları gözden geçirdikten sonra senaryolarına uygun olarak zihinlerinde belirledikleri görselleri bir kâğıda not etmişlerdir. Öğrencilerin belirlemiş oldukları görseller araştırmacı tarafından incelenmiştir. İnceleme sonucunda araştırmacı öğrencilere ekleyebilecekleri ya da çıkarabilecekleri görseller hakkında geri bildirimlerde bulunmuştur. Araştırmacının geri bildirimleri ve öğrencilerin istekleri doğrultusunda hikâyenin görselleri öğrenciler tarafından tekrar gözden geçirilerek gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Daha sonra yazılan senaryo ve seçilen görsellerin bir arada harmanlandığı hikâye şeması oluşturma

çalışmasına geçilmiştir. Hikâye şemasının oluşturulmasının ardından hikâyede eksik olarak görülen ögeler öğrencinin düşünceleri ve araştırmacının geri bildirimleri doğrultusunda giderilmeye çalışılmıştır. Araştırma sürecinde öğrencilerin dijital hikâyelerini oluşturma amacıyla ortaya koymuş oldukları hikâye şema örnekleri Ek-6'da yer almaktadır.

- Altıncı hafta öğrenciler, yazmış oldukları senaryolar için belirlemiş oldukları görselleri ortaya koymaya çalışmışlardır. Bu süreçte öğrenciler senaryolarına uygun görselleri ortaya koymak için resim çizmişler, fotoğraf çekmişler ve internet ortamından görseller bulmuşlardır. Öğrenciler tarafından dijital hikâye oluşturmak için bilgisayar ortamı dışında oluşturulan ya da bulunan görseller, bilgisayar ortamına araştırmacı tarafından aktarılmıştır.

- Yedinci hafta araştırmacı öğrencilerle birlikte, oluşturulan hikâye şemaları ile ortaya çıkan dijital hikâye taslaklarını, teknolojik donanımlar ve yazılımlar yardımıyla dijital hikâyelere dönüştürme çalışmaları gerçekleştirmiştir. Araştırmacı denetiminde öğrenciler tek tek kendi yazdıkları hikâye senaryolarını, oluşturdukları ya da buldukları görsel kaynaklarını ve ses kaynaklarını kendi sesleriyle birleştirerek dijital hikâyelerini oluşturmuşlardır. Bu süreçte yer alan tüm öğrencilerden hikâyesindeki her bir görseli seslendirdikten sonra seslendirmesini dinlemesi ve seslendirmesinde herhangi bir yanlış varsa seslendirmesi doğru olana kadar bu işlemi tekrarlanması istenmiştir. Ayrıca dijital hikâye oluşturma süreci tamamlandıktan sonra her öğrenci baştan sona en az bir kez hikayesinin ön izlemesini yaparak kontrolünü gerçekleştirmiştir.

- Sekizinci, dokuzuncu, onuncu ve on birinci hafta sırasıyla dördüncü, beşinci, altıncı ve yedinci haftalarda yapılmış olan çalışmaların aynıları yalnızca yeniden oluşturulacak olan dijital hikâye anlatımlarının konusu değiştirilerek tekrar uygulanmıştır. Bu kez oluşturulacak olan dijital hikâye anlatımlarının konusu, öğrencilerin kendi isteklerine göre şekillenmiştir.

- On ikinci hafta öğrenciler tarafından hazırlanan dijital hikâyelerin toplu gösterimi yapılarak hikâyeler üzerinde tartışmalar gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı,

öğrencilere son halini verdikleri dijital hikâyelerini nerelerde yayınlayabilecekleri hakkında bilgiler vermiş ve istedikleri herhangi bir ortamda (medium) anlatılarını paylaşımları konusunda onları teşvik etmiştir. Aynı zamanda bu haftada dijital hikâye anlatımının dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ve okuma motivasyonları üzerindeki etkililiğini belirlemek amacıyla son test işlemi yapılmıştır.

Öğrenciler dijital hikâye oluşturma süreci boyunca aktif bir şekilde rol almışlardır. Araştırmacı, öğrencilerin kendilerine verilen görevleri yerine getirmelerini sağlaması için süreç boyunca onları motive etmeye çalışmıştır. Uygulama sürecinin sonunda araştırmacının da yardımıyla öğrencilerin tamamı bireysel olarak üç farklı dijital hikâye oluşturmayı başarmıştır.

3.5. Verilerin Toplanması

Araştırmanın amaçları doğrultusunda öncelikle alanyazın taraması yapılarak araştırmada kullanılacak en uygun ölçme aracına karar verilmiştir. Alanyazın taraması sonucunda belirlenen ölçeklerin araştırmada kullanımı için araştırmacılardan kullanım izni alınmıştır (bkz. Ek-4 ve Ek-5). Araştırmanın verileri, Karasu (2013) tarafından geliştirilen “Okuduğunu Anlama Başarı Testi” ve Yıldız (2010) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Okuma Motivasyonu Ölçeği” ile elde edilmiştir. Ölçek ve başarı testi, 2017-2018 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Bolu Atatürk İlkokulu’nda dördüncü sınıfta öğrenim görmekte olan toplam 39 öğrenciye ön test ve son test işlemi olarak uygulanmıştır. Araştırmacı öğrencilere yapılacak olan çalışmanın amaçları ile ilgili açıklamalar yapmış ve cevaplayacakları ölçek ve başarı testi hakkında genel bilgiler vermiştir. Daha sonra araştırmacı, öğrencilerin sormak istedikleri sorular olup olmadığını sormuş ve gelen soruları yanıtlamıştır.

Öğrencilerden başarı testinin ve ölçeğin bulunduğu kağıtları aldıktan sonra öncelikle isim, soyisim, cinsiyet ve sınıfları ile ilgili boş bırakılan yerleri doldurmaları istenmiştir. Öğrencilere verilen kağıtlardaki soruların kendilerinin okuduğunu anlama ve okuma motivasyonu düzeylerini belirlemek amacıyla cevaplandırıldığını fakat bu işlemin

sınav olmadığını, cevaplayacakları testten ve ölçekten not almayacakları ve elde edecekleri sonuçların sınıf öğretmenleri, velileri ya da arkadaşları ile paylaşılmayacağı söylenmiştir. Veri toplama süreci her bir grup içinde kırk beş dakikalık bir sürede tamamlanmıştır. Ölçme araçlarının cevaplandırılması için gereken süre, ölçme araçları sahiplerinin görüşleri doğrultusunda belirlenmiştir. Öğrencilerden okuduğunu anlama başarı testindeki soruların tamamını dikkatli bir şekilde okuyarak otuz dakika içerisinde cevaplandırmaları istenmiştir. Testin cevaplandırılması için ayrılan süre bitimi araştırmacı tarafından bildirilmiş ve öğrencilerin kağıtları toplanmıştır. Bir sonraki dersin on beş dakikalık kısmında ise ölçek sorularının cevaplandırma işlemi gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin sahip olduğu derecelendirme ifadeleri ölçekte yer alan örnekler üzerinden öğrencilere açıklanmıştır. Ölçeği Türkçe'ye uyarlayan araştırmacının uyarıları dikkate alınarak her madde araştırmacı tarafından sesli bir şekilde öğrencilere okunmuş ve öğrencilerden kendilerine uygun seçenekleri seçmeleri istenmiştir. Verilerin daha sağlıklı toplanabilmesi amacıyla okuduğunu anlama başarı testi ve okuma her iki grupta da araştırmacı gözetiminde, benzer ortamlarda ve koşullarda uygulanmasına dikkat edilmiştir. Ölçme araçlarının cevaplandırılması için verilen süre bitiminde kağıtlar araştırmacı tarafından toplanmıştır. Her öğrencinin kâğıdı herhangi eksik bir bilgi olmaması adına araştırmacı tarafından dikkatlice kontrol edilmiştir.

3.6. Verileri Analizi

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testinden ve okuma motivasyonu ölçeğinden elde ettikleri puanların gruplar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla hangi istatistiksel yöntemlerin kullanılacağına karar vermek için öncelikle verilerin şubeler arasında normallik dağılımları incelenmiştir. Gruplarda yer alan öğrenci sayılarının toplamının 50'den az olması nedeniyle veri toplama araçlarından elde edilen ön test ve son test puanlarının gruplara göre normal dağılıp dağılmadığı Shapiro-Wilks Testi ile tespit edilmiştir (Büyüköztürk, 2017). Yapılan istatistiksel analiz işleminin sonucunda elde edilen bulgular (bkz. Ek-6) ön testten ve son testten elde edilen puanların şubeler açısından normallik varsayımını karşılamadığı için araştırmanın birinci ve dördüncü alt problemine yanıt aranmasında

parametrik olmayan istatistiksel yöntemler kullanılmıştır. Bu bağlamda deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin, okuduğunu anlama ve okuma motivasyonları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacı ile Mann Whitney U-Testi kullanılmıştır. Öte yandan, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrenci sayılarının az olmasından dolayı araştırmanın ikinci ve dördüncü alt problemlerine yanıt aranmasında parametrik bir test olan “ilişkili örneklem için t testi” kullanmak çok da anlamlı olmayacağından parametrik olmayan istatistiksel yöntemler kullanılmıştır (Can, 2016). Bu bağlamda deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin, okuduğunu anlama başarı testinden ve okuma motivasyonu ölçeğinden elde ettikleri ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulguların etki büyüklükleri Rosenthal (1994) tarafından ortaya konulan formül ($r = \frac{z}{\sqrt{N}}$) yardımı ile hesaplanmıştır. Hesaplanan etki büyüklüklerinin yorumlanmasında üç farklı kesim noktası (0,1=Düşük, 0,3=Orta, 0,5=Büyük) kullanılmıştır (Cohen, 1988; akt. Field, 2005). Ayrıca bulgularda yer alan sonuçların okuyucular tarafından daha kolay yorumlanabilmesi için öğrencilerin okuduğunu anlama ve okuma motivasyon puanlarının ortalamalarına da yer verilmiştir.

IV. BÖLÜM

4. Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın amaçları doğrultusunda seçilen ölçme araçları ile elde edilen veriler, araştırmanın alt problemlerine uygun istatistiksel teknikler kullanılarak analiz edilmiş ve bulgular tablo haline getirilerek açıklanmıştır.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ‘‘Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin, okuduğunu anlama başarı testinden ve okuma motivasyonu ölçeğinden aldıkları ön test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?’’ alt problemi bağlamında, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin uygulama öncesinde okuduğunu anlama ve okuma motivasyonu puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Mann Whitney U-Testi sonuçları Tablo 4.1. ve Tablo 4.2.’de görülmektedir.

Tablo 4.1. Öğrencilerin ön test okuduğunu anlama puanlarının gruba göre U-testi sonucu

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	17	21,79	370,50	156,500	,386
Kontrol	22	18,61	409,50		

*p < ,05

Yapılan analiz işlemi sonucunda deney (medyan=16) ve kontrol (medyan=13,50) gruplarında yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testinden aldıkları ön test puanları arasında anlamlı bir fark yoktur [U=156,500, z=-,867, p>0,05]. Bu veriye dayanarak, uygulama öncesinde deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri bakımından birbirlerine yakın düzeyde oldukları söylenebilir.

Tablo 4.2. Öğrencilerin ön test okuma motivasyonu puanlarının gruba göre U-testi sonucu

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	17	22,21	377,50	149,500	,287
Kontrol	22	18,30	402,50		

*p < ,05

Yapılan analiz işlemi sonucunda deney (medyan=74) ve kontrol (medyan=72) gruplarında yer alan öğrencilerin okuma motivasyonu ölçeğinden aldıkları ön test puanları arasında anlamlı bir fark yoktur [$U=149,500$, $z=-1,064$, $p>0,05$]. Bu veriye dayanarak, uygulama öncesinde deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okuma motivasyonu düzeyleri bakımından birbirlerine yakın düzeyde oldukları söylenebilir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ‘‘Deney grubunda yer alan öğrencilerin, okuduğunu anlama başarı testinden ve okuma motivasyonu ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?’’ alt problemi bağlamında, deney grubunda yer alan öğrencilerin uygulama öncesinde ve sonrasında aldıkları okuduğunu anlama ve okuma motivasyonu puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 4.3. ve Tablo 4.4.’te görülmektedir.

Tablo 4.3. Deney grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası okuduğunu anlama puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları

Son test-Ön test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	3	4,00	12,00	2,58	,010
Pozitif Sıra	11	8,45	93,00		
Eşit	3	-	-		

*p < ,05

Yapılan analiz işlemi sonucunda deney grubunda yer alan öğrencilerin dijital hikâye anlatımına dayalı olarak gerçekleştirilen uygulama öncesinde aldıkları ön test puanları ile sonrasında aldıkları son test puanları arasında anlamlı bir fark vardır [$Z=2,58$,

$p < 0,05$, $r = 0,62$]. Gerçekleştirilen analiz işleminin sonucuna göre son teste ait ölçümler (medyan=17) ön testten (medyan=16) daha yüksektir. Diğer bir deyişle deney gruplarında yer alan öğrencilerin ön ve son test okuduğunu anlama başarıları arasında, son test lehine anlamlı bir farklılık olduğu ortaya koyulmuştur. Öte yandan, analiz işleminin sonucunda dijital hikâye anlatımı oluşturma sürecinin öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları üzerinde büyük düzeyde ($r = 0,62$) bir etkisinin bulunduğu söylenebilir (Rosenthal, 1994; Cohen, 1988; akt. Field, 2005). Bu bilgilere ek olarak, deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testinden aldıkları ön test puanlarının ortalaması 14,94; son test puanlarının ortalaması ise 16,58 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 4.4. Deney grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası okuma motivasyonu puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları

Son test-Ön test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	7	4,29	30,00	1,96	,049
Pozitif Sıra	9	11,78	106,00		
Eşit	1	-	-		

* $p < ,05$

Yapılan analiz işlemi sonucunda deney grubunda yer alan öğrencilerin dijital hikâye anlatımına dayalı olarak gerçekleştirilen uygulama öncesinde aldıkları ön test puanları ile sonrasında aldıkları son test puanları arasında anlamlı bir fark vardır [$Z = 1,96$, $p < 0,05$, $r = 0,47$]. Gerçekleştirilen analiz işleminin sonucuna göre son teste ait ölçümler (medyan=76) ön testten (medyan=74) daha yüksektir. Diğer bir deyişle, deney gruplarında yer alan öğrencilerin ön ve son test okuma motivasyonları arasında, son test lehine anlamlı bir farklılık olduğu ortaya koyulmuştur. Öte yandan, analiz işleminin sonucunda dijital hikâye anlatımı oluşturma sürecinin öğrencilerin okuma motivasyonları üzerinde orta düzeyde ($r = 0,47$) bir etkisinin bulunduğu söylenebilir (Rosenthal, 1994; Cohen, 1988; akt. Field, 2005). Bu bilgilere ek olarak, deney grubundaki öğrencilerin okuma motivasyonu ölçeğinden aldıkları ön test puanlarının ortalaması 70,64; son test puanlarının ortalaması ise 75,52 olarak hesaplanmıştır.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ‘Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testinden ve okuma motivasyonu ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?’ alt problemi bağlamında, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin uygulama öncesinde ve sonrasında aldıkları okuduğunu anlama ve okuma motivasyonu puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 4.5. ve Tablo 4.6.’da gösterilmektedir.

Tablo 4.5. Kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası okuduğunu anlama puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları

Son test-Ön test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	10	11,95	119,50	,140	,889
Pozitif Sıra	11	10,14	111,50		
Eşit	1	-	-		

*p < ,05

Yapılan analiz işlemi sonucunda kontrol grubunda yer alan öğrencilerin dijital hikâye anlatımına dayalı olarak gerçekleştirilen uygulama öncesinde aldıkları ön test puanları ile sonrasında aldıkları son test puanları arasında anlamlı bir fark yoktur [$Z=,140$, $p>0,05$]. Gerçekleştirilen analiz işleminin sonucuna göre son teste (medyan=13) ait ölçümler ön test (medyan=13.50) ile yakın değerlere sahiptir. Bu bilgilere ek olarak, kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testinden aldıkları ön test puanlarının ortalaması 13,77; son test puanlarının ortalaması ise 13,68 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 4.6. Kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası okuma motivasyonu puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları

Son test-Ön test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	6	9,83	59,00	1,45	,147
Pozitif Sıra	13	10,08	131,00		
Eşit	3	-	-		

*p < ,05

Yapılan analiz işlemi sonucunda kontrol grubunda yer alan öğrencilerin dijital hikâye anlatımına dayalı olarak gerçekleştirilen uygulama öncesinde aldıkları ön test puanları ile sonrasında aldıkları son test puanları arasında anlamlı bir fark yoktur [$Z=1,45$, $p>0,05$]. Gerçekleştirilen analiz işleminin sonucuna göre son teste (medyan=72) ait ölçümler ön test (medyan=72) ile yakın değerlere sahiptir. Bu bilgilere ek olarak, deney grubundaki öğrencilerin okuma motivasyonu ölçüğünden aldıkları ön test puanlarının ortalaması 68,13; son test puanlarının ortalaması ise 69,27 olarak hesaplanmıştır.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ‘‘Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testinden ve okuma motivasyonu ölçüğünden aldıkları son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?’’ alt problemi bağlamında, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama sonunda okuduğunu anlama ve okuma motivasyonu puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Mann Whitney U-Testi sonuçları Tablo 4.7. ve Tablo 4.8.’de görülmektedir.

Tablo 4.7. Öğrencilerin son test okuduğunu anlama puanlarının gruba göre U-testi sonucu

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	17	24,53	417,00	110,000	,029
Kontrol	22	16,50	363,00		

* $p < ,05$

Yapılan analiz işlemi sonucunda deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testinden aldıkları son test puanları arasında anlamlı bir fark vardır [$U=110,000$, $z=-2,189$, $p<0,05$, $r= 0,53$]. Dijital hikâye anlatımı oluşturma etkinliklerine katılan öğrencilerin (medyan=17, $n=17$) okuduğunu anlama başarı testinden aldıkları son test puanları, dijital hikâye anlatımı oluşturma etkinliklerine katılmayan öğrencilerin (medyan=13.50, $n=22$) aldıkları son test puanlarından daha yüksektir. Diğer bir deyişle, deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin son test başarıları arasında, deney grubunda yer alan öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğu

ortaya çıkmıştır. Bu bulgu, dijital hikâye oluşturma etkinliklerinin, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini artırmada etkili bir yöntem olduğunu gösterir. Öte yandan, bu bulgu için hesaplanan etki büyüklüğünün büyük düzeyde ($r=0,53$) olduğu söylenebilir (Rosenthal, 1994; Cohen, 1988; akt. Field, 2005).

Tablo 4.8. Öğrencilerin son test okuma motivasyonu puanlarının gruba göre U-testi sonucu

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	17	25,32	430,50	96,500	,010
Kontrol	22	15,89	349,50		

* $p < ,05$

Yapılan analiz işlemi sonucunda deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin okuma motivasyonu ölçeğinden aldıkları son test puanları arasında anlamlı bir fark vardır [$U=96,500$, $z=-2,577$, $p<0,05$, $r=0,62$]. Dijital hikâye anlatımı oluşturma etkinliklerine katılan öğrencilerin (medyan=76, $n=17$) okuma motivasyonu ölçeğinden aldıkları son test puanları, dijital hikâye anlatımı oluşturma etkinliklerine katılmayan öğrencilerin (medyan=72, $n=22$) aldıkları son test puanlarından daha yüksektir. Diğer bir deyişle, deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin son test başarıları arasında, deney grubunda yer alan öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bulgu, dijital hikâye oluşturma etkinliklerinin, öğrencilerin okuma motivasyonlarını artırmada etkili bir yöntem olduğunu gösterir. Öte yandan, bu bulgu için hesaplanan etki büyüklüğünün büyük düzeyde ($r=0,62$) olduğu söylenebilir (Rosenthal, 1994; Cohen, 1988; akt. Field, 2005).

V. BÖLÜM

5. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

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

5.1. Tartışma

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ve okuma motivasyonları üzerinde dijital hikâye anlatımının etkisinin belirlenmesinin amaçlandığı bu araştırmada, dijital hikâye anlatımına dayalı olarak gerçekleştirilen etkinliklerin deney grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, alanyazındaki dijital hikâye anlatımının bireylerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini ortaya koyan pek çok çalışmanın sonuçları ile örtüşmektedir (Alkhilili, 2018; Bakar ve Jaafar, 2017; Christiansen ve Koelzer, 2016; Chuang ve diğerleri, 2013; Ciğerci, 2015; Hamdy, 2017; Leylek, 2018; Royer ve Richards, 2007; Salkhord, Gorjian ve Pazhakh, 2013; Skinner ve Hagood, 2008; Tabak, 2017; Yoon, 2013). Ciğerci (2015) ve Leylek (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmaların çalışma grupları göz önüne alındığında bu araştırmanın sonuçlarını en çok destekleyen araştırmalar arasında yer aldıkları söylenebilir. Ciğerci'nin (2015) gerçekleştirmiş olduğu araştırmadaki görüşme, gözlem ve günlüklerden elde edilen bulguların sonuçlarına göre dijital hikâyelerin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri üzerinde olumlu etkileri olduğu ortaya koyulmuştur. Leylek'in (2018) dijital hikâyelerin okuma becerileri ve okumaya yönelik tutumları üzerindeki etkisini belirlemeye çalıştığı araştırmanın sonuçlarına göre ise dijital hikâyeler aracılığı ile yürütülen derslerin ilkökul üçüncü sınıfta öğrenim görmekte olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine katkı sağladığı tespit edilmiştir.

Okuduğunu anlama becerisi, okuma becerilerinin alt boyutlarından biridir. Okuma becerisinin özünü bir anlam arayışı ve ona ulaşma süreci olan okuduğunu anlama becerisi oluşturmaktadır (Kocaarslan, 2019). Öte yandan, bireyin okuma becerisinin anlama becerisi üzerinde oldukça güçlü bir yordayıcısı konumunda olduğu da bilinmektedir (Karadağ, Keskin ve Arı, 2019). Bu durumda iyi okuma becerisine sahip bireylerin okuduğunu anlama becerilerinin daha iyi olduğu söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde okuduğunu anlama becerisi için önemli bir etkiye sahip olduğu düşünülen okuma becerileri üzerinde dijital hikâye anlatımının olumlu etkilerini ortaya koyan birçok araştırma yer almaktadır (Demirer ve Baki, 2018; Karakoyun, 2014; Nassim, 2018; Rahimi ve Yadollahi, 2017; Rosalia ve Artiglier, 2012; Yang ve Wu, 2012; Yılmaz ve diğerleri, 2017). Bu araştırmaların dolaylı yollardan da olsa gerçekleştirilen araştırmanın sonuçlarını destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Dijital hikâye anlatımı, anlatılmak istenilen hikâyeleri anlatmak için dijital teknolojinin imkanlarını kullanma sanatıdır (Lassica, 2006). Alanyazın incelendiğinde bu araştırmanın bulgularının, teknolojinin imkanlarından yararlanarak gerçekleştirilen uygulamaların bireylerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesine katkı sağladığını ortaya koyan araştırmaların bulgularıyla benzerlik gösterdiği görülmüştür (Akca, Aytan ve Ünlü, 2016; Atik-Çatak ve Tekinarslan, 2008; Benevides, 2013; Coleman ve Heller, 2010; Gibson, Cartledge, Keyes ve Yawn, 2014; Hall, Hughes ve Filbert, 2000; Kim ve diğerleri, 2006; Lysenko ve Abrami, 2014; Marzban, 2011; Ocak, 2004; Papatğa, 2016; Stetter ve Hughes, 2011; Türkmen, 2001). Örneğin, Scratch programı kullanılarak gerçekleştirilen hikâye oluşturma projelerinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimini olumlu yönde etkilediği (Papatğa, 2016); seslendirme destekli animasyonlaştırma programıyla hikâye oluşturma etkinliğinin öğrencilerin okuduğu hikâyeyi daha iyi anlamada ve okuma isteklerini arttırmada etkili olduğu (Akca, Aytan ve Ünlü, 2016); eğitim teknolojisi kullanılarak hazırlanan öğretim etkinliklerinin uygulandığı öğrenciler ile geleneksel yöntemin kullanıldığı öğrencilerin okuduğunu anlama başarı puan ortalamaları aralarında anlamlı bir farklılık olduğu (Türkmen, 2001); okuma etkinliklerinde video kullanımının öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini olumlu yönde etkilediği (Ocak, 2004); öğrencilerin bilgisayar destekli olarak hikâye haritası stratejisi uygulamalarına katılmalarının okuduğunu anlama düzeylerinin

artmasına katkı sağladığı (Stetter ve Hughes, 2011) görülmektedir. Bu bulgular ile dijital hikâye anlatımının okuduğunu anlamaya olumlu etkisi olduğunu gösteren bu araştırma bulgularına dayanarak öğrenme süreçlerine teknolojik imkanların entegre edilmesi, öğrencilerin okumaya karşı ilgilerini artırarak onların okuduğunu anlama becerilerini de geliştireceği düşünülmektedir.

Dijital hikâye anlatımı grafik, metin, ses animasyon, fotoğraf ve görüntü gibi çoklu ortam araçlarının sunduğu olanaklardan yararlanarak hikâye anlatma deneyiminin gerçekleştirildiği bir süreçtir (Doğan ve Robin, 2008; Rossiter ve Garcia, 2010; Xu, Park ve Baek, 2011). Çoklu ortamların olanaklarının kullanılmasıyla oluşturulan dijital hikâye anlatımının öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi üzerinde olumlu etkisi olduğunu ortaya koyan bu araştırma, çoklu ortamların kullanımının okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkilerini inceleyen araştırmaların bulgularıyla benzerlik göstermiştir (Akın, 2015; Özonat, 2018; Yıldız, 2009). Bu bulguların ışığında, sınıflarda okuma ile ilgili çalışmalarda çoklu ortam araçlarının sıklıkla kullanılmasının öğrencilerin okumaya karşı ilgilerini artırabileceği gibi okuduğunu anlama becerilerinin gelişimini de olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir.

Araştırmada öğrencilerin okuma motivasyonlarının geliştirilmesinde dijital hikâye anlatımına dayalı olarak gerçekleştirilen etkinliklerin deney grubunda yer alan öğrencilerin okuma motivasyonlarını geliştirdiği görülmüştür. Bu durumda ilkökul öğrencilerinin katılımıyla yapılan dijital hikâye anlatımına dayalı çalışmaların okuduğunu anlama becerilerini geliştirmekle birlikte aynı zamanda okuma motivasyonunu da olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde dijital hikâye anlatımının doğrudan öğrencilerin okuma motivasyonları üzerinde nasıl bir etki yarattığını ortaya koyan bir araştırmaya rastlanmamakla birlikte dijital hikâyenin öğrencilerin çeşitli alanlara yönelik motivasyonları üzerinde olumlu etkilere sahip olduğunu ortaya koyan pek çok araştırmaya rastlanmıştır (Aktaş ve Yurt, 2017; Ciğerci, 2015; Coutinho, 2010; Duveskog, Tedre, Sedano ve Sutinen, 2012; Foley, 2013; Hathorn, 2005; Hung, Hwang ve Huang, 2012; Kahraman, 2013; Karataş, Bozkurt ve Hava, 2016; Kılıç, 2014; Michalski, Hodges ve Banister, 2005; Morgan, 2014; Niemi ve Multisilta, 2016; Sadik, 2008; Saritepeci ve Durak, 2016; Sever, 2014; Skinner ve Hagood, 2008;

Tatlı ve Aksoy, 2017; Turgut ve Kışla, 2015; Yoon, 2013; Yüksel, 2011). Örneğin, dijital hikâye anlatımının genç nesillere hitap eden teknolojik yapısı sayesinde öğrencilere potansiyel motivasyon sağlayıcısı olarak okuryazarlık becerilerinin gelişimine yardımcı bir araç olduğu (Yoon, 2013) ve dijital hikâye anlatıcılığının, isteksiz okuyucuları okuryazarlık konusunda heyecanlandırmak ve onları daha sık okumaya teşvik etmek için bir müdahale stratejisi olarak kullanılabilmesi vurgulanmıştır (Morgan, 2014). İlkokul çağlarının okumaya karşı ilgi ve isteklerinin ortaya çıkarılıp artırılmaya çalışıldığı en önemli yıllar olduğu düşünülürse, dijital hikâye kullanımının ilkökul öğrencilerinin okuma motivasyonuna olumlu yönde etkisi olduğunu gösteren bu araştırmanın alanyazına önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Dijital hikâye oluşturma sürecinde birey okuma, yazma, konuşma ve dinleme gibi temel dil becerilerini kullanmaktadır. Bu nedenle dijital hikâyelerin öğrenme ortamlarında temel dil becerilerinin kazandırılmasında ve geliştirilmesinde kullanılabilir bir araç olduğu söylenebilir. Brenner'a (2014) göre dijital hikâye anlatımı sayesinde öğretmenler öğrencilerin, anlatım metnini seslendirmesiyle okuma, yazma ve konuşma; telaffuz, tonlama ve vurgu pratiğiyle dinleme ve konuşma; dil bilgisini doğrulamasıyla dinleme becerilerine erişmektedir. Kurudayıoğlu ve Bal'da (2014) dijital hikâye anlatımının Türkçe Öğretim Programı içerisinde yer alan temel dil becerilerine yönelik ulaşılması beklenen amaç ve kazanımlara ulaşılmasında kullanılabilir etkili bir araç olduğunu belirtmişlerdir. Royer ve Richards (2007) öğrencilerin hikâye senaryolarını kaydetmeden önce defalarca okuma pratiği yapmalarının akıcı okuma becerilerinin gelişmesine katkıda bulunduğunu belirtmiştir. Ek olarak, dijital hikâyelerin okuyucu için zihinsel imge sağlayarak metni kendi deneyimleriyle bütünleştirmesine yardımcı olduğunu ve bu durumun okuyucunun anlama becerisini artırdığını ifade etmiştir. Bu çalışmada da gerçekleştirildiği gibi (bkz. Bölüm 3.4) öğrenci dijital hikâye oluşturma sürecinde senaryo oluştururken, senaryoda düzeltmeler yaparken, senaryoyu seslendirirken ve seslendirme işlemi bittikten sonra hikâye baştan sona dinledikten sonra telaffuzdaki hataları belirleyip düzeltmeler yaparken oldukça fazla bir zamanını okuma eylemine ayırmaktadır. Dolayısıyla dijital hikâye anlatımı oluşturma sürecinde öğrencilerin okuma eylemine bu denli zaman ayırmalarının okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesine katkı sağladığı düşünülmektedir.

Okuma, dijital hikâye anlatımının en önemli öğelerinden biridir. Öğrenciler dijital hikâye anlatımlarını oluşturma sürecinde pek çok bilgi kaynağına ulaşır ve ulaştıkları kaynaklardaki bilgileri, düşünceleri ve farklı bakış açılarını okuyarak çözümler, anlar, kavrar, analiz eder, değerlendirir. Bu sürecin sonunda öğrenciler var olan bilgileri ile yeni öğrendiği bilgilerini bir araya getirerek anlatılarını oluştururlar. Öğrencilerin dijital hikâye anlatımı sürecinin sonunda ortaya özgün bir ürün koymaları, öğrendikleri bilgileri farklı ortamlarda kullanabileceklerini fark etmelerini sağlar. Bu durumun öğrencilerin okumanın gücünü ve önemini daha iyi anlamalarına dolayısıyla da okuma motivasyonlarının artmasına yol açtığı söylenebilir. Aynı zamanda dijital hikâye anlatımının öğrenciler için eğlenceli ve ilgi çekici (Karakoyun, 2014; Kocaman-Karoğlu, 2016a; Tsou, Wang, Tzeng, 2006; Wang ve Zhan, 2010 Yılmaz ve diğerleri, 2017; Yoon, 2013) bir uygulama olması onların okumaya daha çok yönelmelerine ve okuma motivasyonlarının artmasına neden olduğu da düşünülmektedir.

Gerçekleştirilen bu çalışmada, dijital hikâye anlatımı Aitkuzhinova-Arslan ve diğerleri (2016), Alkhilili (2018) , Ciğerci (2015), Kahraman (2013), Karakoyun (2014), Tabak (2017), Salkhord, Gorjian ve Pazhakh (2013) ve Yılmaz ve diğerleri (2017) tarafından yürütülen çalışmalardaki gibi bir öğretim aracı olarak kullanılmayıp Bakar ve Jaafar (2017), Hathorn (2005), Nassim (2018), Rahimi ve Yadollahi (2017), Rosalia ve Artigliere (2012), Skinner ve Hagood (2008), Thang ve diğerleri (2014) , Yamaç (2015) ve Yang ve Wu (2012) tarafından yürütülen çalışmalarda olduğu gibi bir öğrenme aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmanın uygulama boyutunda öğrenciler dijital hikâye anlatımı oluşturma sürecinin her aşamasında aktif bir şekilde rol alarak yeni şeyler keşfetmişler ve kendi dijital hikâyelerini oluşturmuşlardır. Görüldüğü gibi, dijital hikâye oluşturma etkinlikleri öğrencilerin tamamen aktif olmalarını ve özgün bir ürün ortaya koymalarını gerektirdiği için bu aktif öğrenme süreci, öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ve okuma motivasyonları üzerindeki olumlu etkinin bir nedeni olarak gösterilebilir.

5.2. Sonuç

5.2.1. Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin sonuçlar

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testinden ve okuma motivasyonu ölçeğinden aldıkları ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

5.2.2. Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin sonuçlar

Deney grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testinden ve okuma motivasyonu ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır.

5.2.3. Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin sonuçlar

Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testinden ve okuma motivasyonu ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılığa ulaşılmamıştır.

5.2.4. Araştırmanın dördüncü alt problemine ilişkin sonuçlar

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testinden ve okuma motivasyonu ölçeğinden aldıkları son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Öte yandan, deney grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testinden ve okuma motivasyonu ölçeğinden aldıkları son test puanlarının kontrol grubunda yer alan öğrencilerin aldıkları puanlardan daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu bağlamda araştırmanın ikinci ve dördüncü alt problemlerinin

cevaplarını aramak için gerçekleştirilen analiz işlemi ile ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dijital hikâye anlatımına dayalı olarak gerçekleştirilen uygulamalarda yer almalarının, okuduğunu anlama ve okuma motivasyonu düzeyleri üzerinde anlamlı ve olumlu yönde etkiler meydana getirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

5.3. Öneriler

5.3.1. Uygulamaya yönelik öneriler

- Araştırmada, dijital hikâye anlatımının öğrencilerin okuduğunu anlamalarını ve okuma motivasyonlarını geliştirmede etkili olduğu görülmüştür. Bu bağlamda, öğretmenler tarafından ilkokul dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerin okuduğunu anlamalarını ve okuma motivasyonlarını geliştirmek amacıyla dijital hikâye anlatımı oluşturmaları sağlanabilir.
- Öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ve okuma motivasyonları üzerinde önemli ve anlamlı etkiye sahip olan dijital hikâye anlatımının öğrenme ortamlarında öğrencinin okuduğunu anlama ve okuma motivasyonunu geliştirmek için etkili bir şekilde kullanılabilmesi, öğretmenlerin teknolojik ve pedagojik olarak hazır durumda olmasına bağlıdır. Bu bağlamda öğretmenlerin yeterli teknolojik ve pedagojik düzeyde olup olmadıkları araştırılarak ihtiyaç duyulması halinde dijital hikâye anlatımıyla ilgili teknolojik ve pedagojik düzeylerinin geliştirilmesine yönelik bilgilendirici etkinlikler (seminerler, konferanslar, hizmet içi eğitimler vb.) düzenlenebilir.

5.3.2. Araştırmacılara yönelik öneriler

- Dijital hikâye anlatımının öğrencilerin okuduğunu anlama ve okuma motivasyonu üzerindeki etkisinin incelendiği bu araştırmanın çalışma grubunu, bir devlet okulunda ilkokul dördüncü sınıfta öğrenimine devam etmekte olan öğrenciler

oluşturmaktadır. Benzer şekilde bu araştırma birden fazla okulda ya da farklı yaş gruplarında yer alan öğrencilerle yürütülebilir.

- Bu araştırma ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılarak yürütülmüştür. Dijital hikâye anlatımının bireylerin okuduğunu anlama becerileri ve okuma motivasyonları üzerindeki etkililiği farklı araştırma modelleri kullanılarak araştırılabilir.
- Bu çalışmada, dijital hikâye anlatımının bireylerin okuduğunu anlama becerileri ve okuma motivasyonları üzerindeki etkisinin belirlenmesi sürecinde dijital hikâye anlatımları öğrenciler tarafından oluşturulmuştur. Yapılacak olan sonraki çalışmalarda eğitimciler tarafından oluşturulan dijital hikâye anlatımlarının öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ve okuma motivasyonları üzerindeki etkisi incelenebilir.
- Bu çalışmada, öğrenciler uygulama süreci boyunca dijital hikâye anlatımlarını bireysel olarak oluşturmuşlardır. Yapılacak olan sonraki çalışmalarda bireylerin dijital hikâye anlatımlarını grup olarak oluşturmaları sağlanarak bu sürecin okuduğunu anlama becerileri ve okuma motivasyonları üzerindeki etkisi belirlenmeye çalışılabilir.
- Bu çalışmada, öğrenciler dijital hikâyelerini bilgisayar tabanlı olarak hazırlamışlardır. Yapılacak olan sonraki çalışmalarda öğrencilerin web tabanlı dijital hikâyeler oluşturmalarının okuduğunu anlama becerileri ve okuma motivasyonları üzerindeki etkisi incelenebilir.
- Bu çalışmada dijital hikâye anlatımına dayalı olarak gerçekleştirilen uygulamaların hangi tür metinlerin (bilgilendirici metin, öyküleyici metin, şiir) anlaşılmasında daha etkili olduğunu belirlemeye yönelik herhangi bir çalışma gerçekleştirilmemiştir. Dolayısıyla bu etkiyi ortaya koyacak çalışmalar gerçekleştirilebilir.
- Dijital hikâye anlatımının okuma becerileri üzerindeki etkileri, araştırma sürecine okuma tutumu, okuma alışkanlığı, okuma kaygısı ya da okuma hızı gibi farklı değişkenler eklenerek araştırılabilir.
- Dijital hikâye anlatımının temel dil becerileri üzerindeki etkilerini bütüncül bir bakış açısıyla ortaya koyacak çalışmalar yürütülebilir.

KAYNAKÇA

- Adalı, O. (2010). *Etkileşimli ve eleştirel okuma teknikleri*. İstanbul: Toroslu Kitaplığı.
- Aitkuzhinova-Arslan, A., Gün, S., ve Üstünel, E. (2016). Dijital hikayeler yoluyla anlam ilişkisi olan ve olmayan İngilizce kelime gruplarının çocuklara öğretimi. *Dil ve Dilbilimi Çalışmaları Dergisi: Uluslararası Çevrimiçi Dergisi*, 12(1), 42-54.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 344-361.
- Akca, M. A., Aytan, N., ve Ünlü, S. (2016). Seslendirme destekli animasyonlaştırma programının geliştirilmesi ve hikâye uygulaması. *Journal of International Social Research*, 9(42), 1185-1191.
- Akçamete, G. (1989). Üniversite öğrencilerinin okumalarının değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22(2), 735-754.
- Akgül, G. (2018). *Fen Ve Teknoloji Dersinde Dijital Öyküleme Sürecinde Yaratıcı Drama Kullanımının Başarı, Tutum Ve Bilimsel Yaratıcılığa Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Akın, E. (2015). *Çoklu Ortam Uygulamalarına Dayalı Öğretimin 6. Sınıf Öğrencilerinin Anlama Becerilerine Ve Türkçe Dersi Tutumlarına Etkisi: Muş İli Örneği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Aktaş, E., and Yurt, S. U. (2017). Effects of digital story on academic achievement, learning motivation and retention among university students. *International Journal of Higher Education*, 6(1), 180-196.
- Aktaş, Ş., ve Gündüz, O. (2011). *Yazılı ve sözlü anlatım kompozisyon sanatı, konuşma*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Akyol, H. (2018). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Alderson, J. C. (2000). *Assesing reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Alismail, H. A. (2015). Integrate Digital Storytelling in Education. *Journal of Education and Practice*, 6(9), 126-129.
- Alkhilili, M. (2018). Using digital stories for developing reading skills of efl preparatory school pupils. *Multi-Knowledge Electronic Comprehensive Journal for Education and Science Publications*, (4), 68-88.

- Arıcı, A. F. (2008). *Okuma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aslanoğlu, A. E. (2007). *PIRLS 2001 Türkiye Verilerine Göre 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerileriyle İlişkili Faktörler*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ataş, M. (2015). *İlkokul Öğrencilerinin Okuma Motivasyonlarının Bazı Değişkenler Bakımından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Ateş, M. (2008). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyleri İle Türkçe Dersine Karşı Tutumları Ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Atıcı, B., ve Yürük, S. E. (2016). Dijital öykü temelli değerler eğitimi materyallerinin öğrencilerin değer kazanımına etkisi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 56-74.
- Atik-Çatak, A., ve Tekinarslan, E. (2008). Powerpoint programında hazırlanan okuma materyalinin 12-13 yaşlarında kaynaştırma programına devam eden hafif düzeyde zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 107-124.
- Aydemir, Z., ve Öztürk, E. (2013). Metinlere yönelik okuma motivasyonu ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 12(1), 66-76.
- Ayvaz-Tunç, Ö. (2016). *Dijital Teknolojiler Bağlamında Dijital Öyküleme Yaklaşımının Güzel Sanatlar Eğitimine Entegrasyonu*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Ayvaz-Tunç, Ö., ve Karadağ, E. (2013). Postmodernden oluşturmacılığa dijital öyküleme. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 310-315.
- Bakar, R. A., and Jaafar, N. F. N. (2017). Developing reading comprehension through digital storytelling. *Gading Journal for the Social Sciences*, 20(1), 22-27.
- Baker, L. (2003). The role of parents in motivating struggling readers. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 19(1), 87-106.
- Baker, L., and Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading research quarterly*, 34(4), 452-477.

- Baki, Y. (2015). *Dijital Öykülerin Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Yazma Sürecine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Balaban, J. (2004). Güdülenme. Kuzgun, Y., ve Deryakulu, D. (Ed.), *Eğitimde bireysel farklılıklar* (167-199). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Balaman, F. (2015). Dijital öyküleme yönteminin öğrencilerin toplumsal değer yargılarına etkisi. *Electronic Journal Of Education Sciences*, 4(8), 159-168.
- Balaman, F. (2016). Dijital öyküleme'nin üniversite öğrencilerinin demokratik değer yargılarına etkisi: Mustafa Kemal Üniversitesi örneği. *Current Research in Education*, 2(1), 42-52.
- Balcı, A. (2016). *Okuma ve anlama eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Barrett, H. (2009). How to create simple digital stories. 16 Kasım 2018 tarihinde <http://electronicportfolios.org/digistory/howto.html> sitesinden alınmıştır.
- Bedir-Erişti, S. D. (2016). Katılımcı tasarım temelli dijital öyküleme sürecinde ilköğretim öğrencilerinin yaratıcılık göstergeleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 7(4), 462-492.
- Benevides, T. (2013). *Examining Reading Processes And Engagement Of Struggling And Proficient Readers When Using iPads*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Toronto Üniversitesi Ontario Eğitim Araştırmaları Enstitüsü, Toronto.
- Binbaşıoğlu, C. (1993). Okumanın mekanizması ve okuma aracının bazı nitelikleri. *Çağdaş Eğitim*, 18(193), 15-20.
- Bolat, Ö. (2017). *Beni ödülle cezalandırma*. İstanbul: Doğan Kitap.
- 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.
- Bozkurt, M., ve Memiş, A. (2013). Beşinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ve okuma motivasyonları ile okuma düzeyleri arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 147-160.
- Bran, R. (2010). Message in a bottle telling stories in a digital world. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 1790-1793.
- Brenner, K. (2014). Digital stories: a 21st-century communication tool for the English language classroom. *English Teaching Forum*, 52(1), 22-29. Retrieved from,

https://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/6dkyilyaxnygsh0lywlri3bhf.pdf.

- Bromberg, N. R., Techatassanasoontorn, A. A., and Andrade, A. D. (2013). Engaging students: digital storytelling in information systems learning. *Pacific Asia Journal of the Association for Information Systems*, 5(1), 1-22.
- Budak, S. (2003). *Psikoloji sözlüğü*. İstanbul: Bilim ve Sanat Yayınevi.
- Bull, G., and Kajder, S. (2005). Digital storytelling in the language arts classroom. *Learning & Leading with Technology*, 32(4), 46-49.
- Buzan, T. (2003). *Hızlı okuma* (Çev.: Hür Güldü). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Büyükcengiz, M. (2017). *Dijital Öyküleme Metodunun Ortaokul Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersi Akademik Başarı, Bilimsel Süreç Becerileri Ve Derse Yönelik Tutumlarına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Büyüköztürk, Ş. (2017). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cambria, J., and Guthrie, J. T. (2010). Motivating and engaging students in reading. *New England Reading Association Journal*, 46(1), 16-29.
- Can, A. (2016). *Spss ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Carreira, J. M. (2011). Relationship between motivation for learning EFL and intrinsic motivation for learning in general among Japanese elementary school students. *System*, 39(1), 90-102.
- Carrell, P. L., and Eisterhold, J. C. (1983). Schema theory and ESL reading pedagogy. *TESOL quarterly*, 17(4), 553-573. Retrieved from, https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/30415967/vol_17_4.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1557740693&Signature=TIZIU8tSt0T8gL8%2FJpQ6ryOSLsg%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DSchema_theory_and_ESL_reading_pedagogy.pdf#page=25.
- Ceylan, Z. (2012). *Okuma Sanatı*. İzmir: Etki Yayınları.
- Christensen, L. B., Johnson, B., Turner, L. A., and Christensen, L. B. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz*. (Çev. Ed.: Ahmet Aypay). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Christiansen, M. S., and Koelzer, M. L. (2016). Digital storytelling: using different technologies for EFL. *MEXTESOL Journal*, 40(1), 1-14.
- Chuang, W. T., Kuo, F. L., Chiang, H. K., Su, H. Y., and Chang, Y. H. (2013). Enhancing reading comprehension and writing skills among Taiwanese young EFL learners using digital storytelling technique. 10 Mayıs 2018 tarihinde <https://pure.ncue.edu.tw/zh/publications/enhancing-reading-comprehension-and-writing-skills-among-taiwanese-sitesinden> alınmıştır.
- Chung, S. K. (2006). Digital storytelling in integrated arts education. *The International Journal of Arts Education*, 4(1), 33-50.
- Çiğerci, F. M. (2015). *İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Dersinde Dinleme Becerilerinin Geliştirilmesinde Dijital Hikayelerin Kullanılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Cohen, L., Manion, L., and Morrison, K. (2000). *Research methods in education (5th edition)*. London: Routledge Falmer.
- Coleman, M. B., and Heller, K. W. (2010). The use of repeated reading with computer modeling to promote reading fluency with students who have physical disabilities. *Journal of Special Education Technology*, 25(1), 29-41.
- Coutinho, C. (2010). Storytelling as a strategy for integrating technologies into the curriculum: an empirical study with post-graduate teachers. 17 Eylül 2018 tarihinde https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10583/1/paper_33972.pdf sitesinden alınmıştır.
- Çantal, A. O. (2018). *Akıcı Okuma Stratejilerinin 4.Sınıf Türkçe Derslerinde Okuduğunu Anlama Becerisine Ve Okuma Motivasyonuna Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Çıralı, H. (2014). *Dijital Hikâye Anlatımının Görsel Bellek Ve Yazma Becerisi Üzerine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çiçek, M. (2018). *Investigating The Effects Of Digital Storytelling Use In Sixth-Grade Science Course: A Mixed Method Research Study*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Doğal ve Uygulamalı Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çiftçi, Ö. (2007). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Öğretim Programında Belirtilen Okuduğunu Anlamayla İlgili Kazanımlara Ulaşma Düzeyinin*

- Belirlenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çiftçi, Ö., ve Temizyürek, F. (2008). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 109-129.
- Çocuk, H. E., and Yanpar-Yelken, T. (2018). The effect of the web-based digital story applications on the digital literacy levels of Turkish teacher candidates. *Asian Journal of Education and Training*, 4(2), 132-136.
- Davidson, H., and Porter, B. (2005). The art of digital storytelling discovery education. 18 Kasım 2017 tarihinde <http://digitales.us/files/digitalstorytellingarticle.pdf> sitesinden alınmıştır.
- Day, R. R., and Bamford, J. (1998). *Extensive reading in the second language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dayan, G. (2017). *İlkokul Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Dijital Öyküleme Çalışmaları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Deci, E. L., and Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Değirmenci, H. (2014). *Eğitim Yazılımının Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerileri Üzerindeki Etkisi: Morpa Kampüs Uygulaması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demir, S., ve Kılıçkıran, H. (2018). Dijital öyküleme uygulamasının özel yetenekli öğrencilerin yazma becerilerine etkisi. *Journal of Interdisciplinary Educational Research*, 2(4), 12-18.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında yabancı dil öğretimi*. İstanbul: Meb Yayınları.
- Demirer, V. (2013). *İlköğretimde e-Öyküleme Kullanımı Ve Etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Demirer, V., ve Baki, Y. (2018). Türkçe öğretmeni adaylarının dijital öyküleme sürecine ilişkin görüşleri ve algıları. *Journal of Theoretical Educational Science*, 11(4), 718-747.
- Dickens, R. H., and Meisinger, E. B. (2016). Examining the effects of skill level and reading modality on reading comprehension. *Reading Psychology*, 37(2), 318-337.

- Din, M. N. U., Tufail, H., Shereen, S., Nawaz, A., and Shahbaz, A. (2012). Factor affecting teacher motivation at secondary school level in Kohat City. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 3(10), 442-449.
- Doğan, B., and Robin, B. (2008). Implementation of digital storytelling in the classroom by teachers trained in a digital storytelling workshop. 5 Temmuz 2018 tarihinde http://faculty.coe.uh.edu/brobin/homepage/site2008_briefpaper-dogan_robin_final.pdf sitesinden alınmıştır.
- Dökmen, Ü. (1994). *Okuma becerisi, ilgisi ve alışkanlığı üzerine psiko-sosyal bir araştırma*. Ankara: MEB Yayınevi.
- Dreon, O., Kerper, R. M., and Landis, J. (2011). Digital storytelling- a tool for teaching and learning in the youtube generation. *Middle School Journal*, 42(5), 4-10.
- Duke, N. K., and Pearson, D. P. (2001). Reading comprehension: strategies that work. 22 Aralık 2018 tarihinde https://www.hand2mind.com/pdf/miriam/grades_1_2.pdf sitesinden alınmıştır.
- Duty, L. S. (2016). *The Impact Of Daily 5 And Cafe Literacy Framework On Reading Comprehension In Struggling Fourth Grade Readers: A Case Study*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Portland Eyalet Üniversitesi, Oregon. 20 Aralık 2018 tarihinde https://pdxscholar.library.pdx.edu/open_access_etds/2710/ sitesinden alınmıştır.
- Duveskog, M., Tedre, M., Sedano, C. I., and Sutinen, E. (2012). Life planning by digital storytelling in a primary school in rural Tanzania. *Journal of Educational Technology & Society*, 15(4), 225-237.
- Dündar, H., ve Akyol, H. (2014). Okuma ve anlama problemlerinin tespiti ve giderilmesine ilişkin örnek olay çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 361-377.
- Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu anlama stratejilerine genel bir bakış. *Journal of International Social Research*, 1(6), 207-223.
- Ertem, S. (2014). *Okuma yazma eğitimi ve teknoloji*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık
- Ferah, A. (2001). *Her yönüyle Türkçe ilkokuma-yazma*. İstanbul: MEB Basımevi Bilim Kültür Eserleri.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. Los Angeles: Sage Publications.
- Figa, E. (2004). The virtualization of stories and storytelling. *Storytelling Magazine*, 16(2), 34-36.

- Foley, L. M. (2013). *Digital Storytelling In Primary-Grade Classrooms*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Arizona State Üniversitesi, Arizona.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., and Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education eight edition*. Newyork: Mc Graw-Hill.
- France, D., and Wakefield, K. (2011). How to produce a digital story. *Journal of Geography in Higher Education*, 35(4), 617-623.
- Gambrell, L. B. (2011). Seven rules of engagement what's most important to know about motivation to read. *The Reading Teacher*, 65(3), 172-178.
- Gay, L. R., Mills, G. E., and Airasian, P. W. (2012). *Educational research: competencies for analysis and applications (10th ed.)*. New Jersey: Pearson Education.
- Gençer, G. (2018). *Okuma Becerileri Dersine Yönelik Hazırlanan Etkinliklerle Yapılan Öğretimin 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduklarını Anlama, Okumaya Yönelik Tutum Ve Okuma Motivasyonları Üzerine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Gibson, L., Cartledge, G., Keyes, S. E., and Yawn, C. D. (2014). The effects of a supplementary computerized fluency intervention on the generalization of the oral reading fluency and comprehension of first-grade students. *Education and Treatment of Children*, 37(1), 25-51.
- Gils, F. V. (2005). Potential applications of digital storytelling in education. 1 Şubat 2018 tarihinde https://wwwhome.math.utwente.nl/~theune/VIS/Frank_van_Gils.pdf sitesinden alınmıştır.
- Gimeno-Sanz, A. (2015). Digital storytelling as an innovative element in English for specific purposes. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 178, 110-116.
- Glenberg, A. M. (2011). How reading comprehension is embodied and why that matters. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(1), 5-18.
- Göçen-Kabaran, G., and Aldan-Karademir, Ç. (2017). Digital storytelling experiences of pre-service teachers: an action research. *Online Submission*, 12(6), 369-386.
- Göçen, G. (2014). *Dijital Öyküleme Yönteminin Öğrencilerin Akademik Başarı İle Öğrenme Ve Ders Çalışma Stratejilerine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Gömleksiz, M. N., ve Pullu, E. K. (2017). Toondoo ile dijital hikâyeler oluşturmanın öğrenci başarısına ve tutumlarına etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 12(32), 95-110.

- Gregory, K., and Steelman, J. (2009, February). Digital storytelling: Powerful student engagement with multiple benefits. Paper presented at the annual meeting of the National Association of Developmental Education, Greensboro, NC.
- Gubrium, A. (2009). Digital storytelling: an emergent method for health promotion research and practice. *Health promotion practice, 10*(2), 186-191.
- Guthrie, J. T., and Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson and R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 403-422). NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Guthrie, J. T., and Klauda, S. L. (2014). Effects of classroom practices on reading comprehension, engagement, and motivations for adolescents. *Reading Research Quarterly, 49*(4), 387-416.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Metsala, J. L., and Cox, K. E. (1999). Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount. *Scientific Studies of Reading, 3*(3), 231-257.
- Güldenöglü, B., Kargin, T., ve Ergül, C. (2016). Sesbilgisel farkındalık becerilerinin okuma ve okuduğunu anlama üzerindeki etkisi: boylamsal bir çalışma. *İlköğretim Online, 15*(1), 251-272.
- Güteryüz, H. (2004). *Yaratıcı beyin gücü ve okuma yetişiği*. Ankara: Tekaç Eylül Yayıncılık.
- Gündüz O., ve Şimşek T. (2013). *Okuma eğitimi el kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Güneş, F. (2000). *Okuma yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. Ankara: Ocak Yayını.
- Güneş, F. (2009). Türkçe öğretiminde günümüz gelişmeleri ve yapılandırıcı yaklaşım. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6*(11), 1-21.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Hall, T. E., Hughes, C. A., and Filbert, M. (2000). Computer assisted instruction in reading for students with learning disabilities: a research synthesis. *Education and Treatment of Children, 23*(2), 173-193.
- Hamdy, M. F. (2017). The effect of using digital storytelling on students' reading comprehension and listening comprehension. *Journal of English and Arabic language teaching, 8*(2), 112-123.
- Harris, A. J., and Sipay, E. R. (1990). *How to increase reading ability: a guide to developmental and remedial methods*. New York: Longman Pub Group.

- Haşlaman, T. (2017). Özdüzenleyici öğrenmenin desteklenmesi: bir dijital öyküleme uygulaması. *İlköğretim Online*, 16(4), 1407-1424.
- 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.
- Hull, G. A., and Nelson, M. E. (2005). Locating the semiotic power of multimodality. *Written Communication*, 22(2), 224-261.
- Hung, C. M., Hwang, G. J., and Huang, I. (2012). A project-based digital storytelling approach for improving students' learning motivation, problem-solving competence and learning achievement. *Journal of Educational Technology & Society*, 15(4), 368-379.
- Hur, J. W., and Suh, S. (2012). Making learning active with interactive whiteboards, podcasts, and digital storytelling in ELL classrooms. *Computers in the Schools*, 29(4), 320-338.
- İleri, Z. (2011). *Ekrandan Okumanın İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Ve Okuma Motivasyonu Düzeylerine Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- İnceelli, A. (2005). Dijital hikaye anlatımının bileşenleri. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4(3), 132-142.
- Jakes, D. S., and Brennan, J. (2005). Digital storytelling, visual literacy and 21st century skills. 22 Haziran 2018 tarihinde <http://d20digitalstorytelling.pbworks.com/f/storytelling+and+visual+literacy.pdf> sitesinden alınmıştır.
- 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 Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Kajder, S. B. (2004). Enter here: personal narrative and digital storytelling. *English Journal*, 93(3), 64-68.
- Kajder, S., Bull, G., and Albaugh, S. (2005). Constructing digital stories. *Learning and Leading with Technology*, 32(5), 40-42.

- Karadağ, Ö., Keskin, H. K., ve Arı, G. (2019). Mediatory effect of reading skill in the rapid automatized naming/reading comprehension relationship. *Education and Science, 44*(197), 353-366.
- Karahan, B. (2015). *5. ve 6. Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Karşı Tutum ve Motivasyonlarının Okuduğunu Anlama Becerileri ile İlişkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Karakocaoğlu, H. (2018). *Dijital Hikâyelerin Türkçe Dersi Değerler Eğitimine Yönelik Etkisinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Karakoyun, F. (2014). *Çevrimiçi Ortamda Oluşturulan Dijital Öyküleme Etkinliklerine İlişkin Öğretmen Adayları Ve İlköğretim Öğrencilerinin Görüşlerinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Karaoğlu-Yılmaz, F. G., and Durak, H. (2018). Examining pre-service teachers' opinions about digital story design. *Education and Information Technologies, 23*(3), 1277-1295.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar ilkeler teknikler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karasu, M. (2013). *Diyaloğa Dayalı Öğretim Stratejilerinin Okuma Tutum Ve Becerilerini Geliştirmeye Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karataş, S., Bozkurt, Ş. B., ve Hava, K. (2016). Tarih öğretmeni adaylarının öğretim ortamlarında dijital hikâyeye anlatımı etkinliğinin kullanımına yönelik görüşleri. *International Journal of Human Sciences, 13*(1), 501-509.
- Karatay, H. (2014). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama (2. baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kasten, W. C., ve Yıldırım, K. (2013). *Okuma ve yazma eğitimi: tek başıma öğrenemem ki*. Ankara: Pegem Akademi.
- Katrancı, M. (2015). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kitap okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 3*(2), 49-62.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F., ve Hasırcı, S. (2016). *Türkçe öğretimi: Türkçe ve sınıf öğretmenleri için*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Kavcar, C., Oğuzkan, F., ve Sever, S. (2005). *Türkçe öğretimi: Türkçe ve sınıf öğretmenleri için*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kaya, O. (2014). *Yabancı Dil Öğretiminde (Almanca) Dijital Hikaye Anlatım Yönteminin Araştırılması: Lise Öğrencileriyle Eylem Araştırması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kearney, M. (2009, December). *Towards a learning design for student-generated digital storytelling*. The Future Of Learning Design Conference. University of Wollongong, Australia. Retrived from https://ro.uow.edu.au/fld/09/Program/4/?utm_source=ro.uow.edu.au%2Ffld%2F09%2FProgram%2F4&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages.
- Kehoe, J. (1995). Basic item analysis for multiple-choice tests. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 4(10). Retrived from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED398237.pdf>.
- Keleş, D. (2018). *Öğretmen Adaylarının Tekno-Stres İncelenmesi: Dijital Hikâye Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kastamonu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kastamonu.
- Kılıç, 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.
- Kim, A. H., Vaughn, S., Klingner, J. K., Woodruff, A. L., Klein Reutebuch, C., and Kouzekanani, K. (2006). Improving the reading comprehension of middle school students with disabilities through computer-assisted collaborative strategic reading. *Remedial and special education*, 27(4), 235-249.
- Kocaarslan, M. (2019). İyi ve zayıf okuyucular için okuduğunu anlama: kuramsal ve ampirik açıdan bir bakış. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20, 1-25.
- Kocaman-Karoğlu, A. (2016a). Okul öncesi eğitimde teknoloji entegrasyonu: dijital hikâye anlatımı üzerine öğretmen görüşleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 7(1), 175-205.
- Kocaman-Karoğlu, A. (2016b). Personal voices in higher education: a digital storytelling experience for pre-service teachers. *Education and Information Technologies*, 21(5), 1153-1168.

- Kodan, H. (2015). *Koro, Tekrarlı ve Yardımlı Okuma Yöntemlerinin Zayıf Okuyucuların Okuma Ve Anlama Becerileri Üzerine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Korkmaz, B. (2008). Okuma eğitimi. Atilla Tazebay ve Süleyman Çelenk (Ed.). *Türkçe öğretimi* (70-127). Ankara: Maya Akademik Yayın Dağıtım.
- Kotluk, N., ve Kocakaya, S. (2015). 21.yüzyıl becerilerinin gelişiminde dijital öykülemeler: ortaöğretim öğrencilerinin görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 354-363.
- Kotluk, N., ve Kocakaya, S. (2017). The effect of creating digital storytelling on secondary school students' academic achievement, self efficacy perceptions and attitudes toward physics. *International Journal of Research in Education and Science*, 3(1), 218-227.
- Kula, S. S. (2018). *Karşılıklı Öğretim Tekniğinin İlkokul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Öğrenme Kalıcılığı ve Öz Yeterlik Algısına Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kurnaz, H., ve Yıldız, N. (2015). Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 19(3), 53-70.
- Kurudayıoğlu, M., ve Bal, M. (2014). Ana dili eğitiminde dijital hikâye anlatımlarının kullanımı. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 74-95.
- Kutlucan, E. (2018). *Dijital Öykü Anlatımı İle Verilen Değerler Eğitime Yönelik Bir Eylem Araştırması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Amasya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Amasya.
- Lambert, J. (2010). *Digital storytelling cookbook*. California: Digital Diner Press. 16 Nisan 2018 tarihinde <http://www.storycenter.org/cookbook.pdf> sitesinden alınmıştır.
- Lasica, J. D. (2006). Digital storytelling- a tutorial in 10 easy steps. 10 Haziran 2018 tarihinde <http://electronicportfolios.org/academy/digitalstorysite/webinars/developing-digital-stories/Digital%20Storytelling-%20A%20Tutorial%20in%2010%20Easy%20Steps.pdf> sitesinden alınmıştır.
- Levi-Strauss, C. (2013). *Mit ve anlam* (Çev.:Yavuz Demir). İstanbul: İthaki Yayınları.

- Leylek, B. Ş. (2018). *İlkokul Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Gelişiminde ve Okumaya Yönelik Tutumlarında Dijital Hikayelerin Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Lysenko, L. V., and Abrami, P. C. (2014). Promoting reading comprehension with the use of technology. *Computers & Education*, 75, 162-172.
- Maraşlı, A. (2005). *Okumayı sevdirmeye yolları*. İstanbul: Bilge Yayıncılık.
- Marinak, B. A., Malloy, J. B., Gambrell, L. B., and Mazzoni, S. A. (2015). Me and my reading profile. *The Reading Teacher*, 69(1), 51-62.
- Marzban, A. (2011). Improvement of reading comprehension through computer-assisted language learning in Iranian intermediate EFL students. *Procedia Computer Science*, 3, 3-10.
- Matthews-DeNatale, G. (2008). Digital storytelling: tips and resources. 20 Aralık 2018 tarihinde <http://eds-courses.ucsd.edu/eds204/su12/ELI08167B.pdf> sitesinden alınmıştır.
- MEB. (2005). PISA 2003 Projesi Ulusal Nihai Rapor. Millî Eğitim Bakanlığı, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, Ankara.
- MEB. (2010a). PISA 2009 Ulusal Ön Raporu. Millî Eğitim Bakanlığı, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, Ankara.
- MEB. (2010b). PISA 2006 Araştırması Ulusal Nihai Rapor. Millî Eğitim Bakanlığı, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, Ankara.
- MEB. (2015). PISA 2012 Araştırması Ulusal Nihai Rapor. Millî Eğitim Bakanlığı, Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Müdürlüğü, Ankara.
- MEB. (2016). PISA 2015 Ulusal Raporu. Millî Eğitim Bakanlığı, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, Ankara.
- MEB. (2018). Türkçe Dersi Öğretim Programı. Milli Eğitim Bakanlığı, Eğitimi Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.
- Meece, J. L., and Miller, S. D. (1999). Changes in elementary school children's achievement goals for reading and writing: results of a longitudinal and an intervention study. *Scientific Studies of Reading*, 3(3), 207-229.

- Mete, G. (2016). *Okumaya Adanmışlık Modeli İle 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyleri Ve Okuma Motivasyonlarının Geliştirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Michalski, P., Hodges, D., and Banister, S. (2005). Digital storytelling in the middle childhood special education classroom: a teacher's story of adaptations. *Teaching Exceptional Children Plus*, 1(4). Retrived from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ966517.pdf>.
- Microsoft. (2010). Tell a story, become a lifelong learner. Microsoft, digital storytelling teaching guide. 10 Haziran 2018 tarihinde http://www.microsoft.com/education/en-us/teachers/guides/Pages/digital_storytelling.aspx sitesinden alınmıştır.
- Morgan, H. (2014). Using digital story projects to help students improve in reading and writing. *Reading Improvement*, 51(1), 20-26.
- Morgan, P. L., and Fuchs, D. (2007). Is there a bidirectional relationship between children's reading skills and reading motivation?. *Exceptional children*, 73(2), 165-183.
- Morra, S. (2013). 8 steps to great digital storytelling. 10 Haziran 2018 tarihinde <http://samanthamorra.com/2013/06/05/edudemic-article-on-digital-storytelling/> sitesinden alınmıştır.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Gonzalez, E. J., and Kennedy, A. M. (2003). PIRLS 2001 international report. Boston: International Study Center, Lynch Schhol of Education, Boston College. Retrived from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.479.2018&rep=rep1&type=pdf>.
- Nassim, S. (2018). Digital storytelling: an active learning tool for improving students' language skills. *PUPIL: International Journal of Teaching, Education and Learning*, 2(1), 14-27.
- Niemi, H., and Multisilta, J. (2016). Digital storytelling promoting twenty-first century skills and student engagement. *Technology, Pedagogy and Education*, 25(4), 451-468.
- Obalar, S. (2009). *İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin İlk Okuma Yazma Becerileri ile Sosyal Duygusal Uyum ve Zeka Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*.

- Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ocak, G. (2004). İlköğretim okulu 5. sınıf öğrencilerinin okuma anlama düzeyine videonun etkisi. *İlköğretim-Online*, 3(2), 19-25.
- Odabaş, H., Odabaş, Y., ve Polat, C. (2008). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı: Ankara Üniversitesi örneği. *Bilgi Dünyası*, 9(2), 431-465.
- Ohler, J. (2006). The world of digital storytelling. *Educational leadership*, 63(4), 44-47.
- Ohler, J. B. (2013). *Digital storytelling in the classroom: new media pathways to literacy, learning, and creativity*. United States of America: Corwin a sage company.
- Ormrod, E. (2013). *Öğrenme psikolojisi* (Çev.: Mustafa Baloğlu). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Öz, F. (2001). *Uygulamalı Türkçe öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Öz, F. M., ve Çelik, K. (2007). *Uygulamalı ilköğretim yazma öğretimi*. İstanbul: Anı Yayınevi.
- Özdemir, E. (1990). *Okuma sanatı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Özer, K. (2010, Kasım). Dijital hikâye anlatıcısı Burcu Şimşek: dijital hikâyelerin yaygınlaşır çevrimiçi medya içeriklerine katılmasını hedefliyoruz. *Bilişim Kültürü Dergisi*, 38(126), 36-40. 20 Nisan 2019 tarihinde <http://docplayer.biz.tr/218188-Turkiye-bilisim-derneği-yil-38-sayı-126-aylık-bilisim-kulturu-dergisi.html> sitesinden alınmıştır.
- Özer, M. (2016). *Exploring The Role of Digital Storytelling In Vocabulary Learning and Retention: A Case Study at Harran University*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Özonat, Z. (2018). *Çoklu Ortama Dayalı Eleştirel Okuma Eğitiminin 6. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerilerine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- 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.
- Öztürk, A., ve Ayvaz-Tunç, Ö. (2017). The effect of digital storytelling project on fine arts high school students' teamwork skills. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, 7(4), 58-68.

- Öztürk, E., ve Uzunkol, E. (2015). İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıkları ve okuma motivasyonlarının değerlendirilmesi. *Turkish Studies, 10*(7), 803-814.
- Öztürk, Z., ve DüNDAR, H. (2003). Örgütsel motivasyon ve kamu çalışanlarını motive eden faktörler. *C. Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 4*(2), 57-67.
- Özüdoğru, G. (2017). *Dijital Öykülemenin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Derse Katılımı İle Yazılı Anlatım Ve Bilişim Teknolojileri Kullanım Öz Yeterliklerine Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Papatğa, E. (2016). *Okuduğunu Anlama Becerilerinin SCRATCH Programı Aracılığıyla Geliştirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Pecjak, S., and Kosir, K. (2008). Reading motivation and reading efficiency in third and seventh grade pupils in relation to teachers' activities in the classroom. *Studia Psychologica, 50*, 147-168.
- Pecjak, S., Podlesak, A., and Pirc, T. (2011). Model of reading comprehension for 5th grade students. *Studia Psychologica, 53*(1), 53-67.
- Rahimi, M., and Yadollahi, S. (2017). Effects of offline vs. online digital storytelling on the development of efl learners' literacy skills. *Cogent Education, 4*(1), 1-13.
- Razı, S. (2007). *Okuma becerisi öğretimi ve değerlendirilmesi*. İstanbul: Kriter Yayınları.
- Recepoğlu, S. (2017). *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Mesleki Özyeterlik Algıları İle Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- Reinders, H. (2011). Digital storytelling in the foreign language classroom. 10 Şubat 2018 tarihinde http://www.appstate.edu/~fountainca/5530/Reinders_2011.pdf sitesinden alınmıştır.
- Robin, B. (2006). The educational uses of digital storytelling. 12 Mart 2018 tarihinde <http://faculty.coe.uh.edu/brobin/homepage/Educational-Uses-DS.pdf> sitesinden alınmıştır.
- Robin, B. (2015). The effective uses of digital storytelling as a teaching and learning tool. In J. Flood, S. Heath, and D. Lapp (Eds.), *Handbook of Research on Teaching*

- Literacy through the Communicative and Visual Arts III.* (pp. 429-440). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Robin, B. (2018). About this site. 8 Eylül 2018 tarihinde <http://digitalstorytelling.coe.uh.edu/index.cfm?id=44&cid=44> sitesinden alınmıştır.
- Robin, B. (2008). Digital storytelling: a powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory into practice*, 47(3), 220-228.
- Robin, B. (2016). The power of digital storytelling to support teaching and learning. *Digital Education Review*, (30), 17-29.
- Robin, B., and Pierson, M. (2005). A multilevel approach to using digital storytelling in the classroom. 15 Nisan 2018 tarihinde <http://retapedia.pbworks.com/f/Using+Digital+Storytelling+in+the+Classroom.pdf> sitesinden alınmıştır.
- Rosalia, C., and Artigliere, M. (2012). Assessing the effects of digital storytelling on middle school English language learners. 27 Nisan 2018 tarihinde <https://www.learntechlib.org/p/39785/> sitesinden alınmıştır.
- Rose, D. S., Parks, M., Androes, K., and McMahan, S. D. (2000). Imagery-based learning: improving elementary students' reading comprehension with drama techniques. *The Journal of Educational Research*, 94(1), 55-63.
- Rosenthal, R. (1994). Parametric measures of effect size. In H. Cooper and L. V. Hedges (Eds.), *Handbook of research synthesis* (pp. 231–244). New York, NY: Russell Sage Foundation.
- Rossiter, M., and Garcia, P. A. (2010). Digital storytelling: a new player on the narrative field. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 126, 37-48.
- Royer, R., and Richards, P. (2007). Increasing reading comprehension with digital storytelling. 5 Mart 2018 tarihinde <https://www.learntechlib.org/p/25691/> sitesinden alınmıştır.
- Rozan, N. (1982). Okuma alışkanlığında öğretmenlerin rolü. *Eğitim ve Bilim*, 7(39), 19-23.
- Ryan, R. M., and Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.

- Sadik, A. (2008). Digital storytelling: a meaningful technology-integrated approach for engaged student learning. *Educational Technology Research and Development*, 56(4), 487-506.
- Salkhord, S., Gorjian, B., and Pazhakh, A. (2013). The effect of digital stories on reading comprehension: an internet-based instruction for Iranian EFL young learners. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*, 4(4), 111-124.
- Sanchez, J. (2009). Pedagogical applications of second life. *Library Technology Reports*, 45(2), 21-28.
- Sancı, D. (2002). *İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Toplumsal, Kültürel ve Ekonomik Durumlarının Okuma Motivasyonlarına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Sarıtepeci, M. (2016). *Dijital Hikâye Anlatım Yönteminin Sosyal Bilgiler Dersinde Etkililiğinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sarıtepeci, M. (2017). Ortaokul düzeyinde dijital hikaye anlatımının yansıtıcı düşünme becerisi üzerindeki etkisinin incelenmesine yönelik deneysel bir çalışma. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), 1367-1384.
- Sarıtepeci, M., ve Durak, H. (2016). Bilgi teknolojilerinin temelleri ünitesinin işlenmesinde dijital hikâye anlatımı kullanımının öğrenen motivasyonuna etkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(30), 258-265.
- Schaffner, E., Schiefele, U., and Ulferts, H. (2013). Reading amount as a mediator of the effects of intrinsic and extrinsic reading motivation on reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 48(4), 369-385.
- Schiefele, U., Schaffner, E., Moller, J., and Wigfield, A. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. *Reading Research Quarterly*, 47(4), 427-463.
- Scholes, L. (2010). Boys, masculinity and reading: deconstructing the homogenizing of boys in primary school literacy classrooms. *International Journal of Learning*, 17(6), 437-450.
- Schraw, G., and Bruning, R. (1996). Readers' implicit models of reading. *Reading Research Quarterly*, 31(3), 290-305.

- Selçuk, Z. (2004). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sever, Ö. (2003). *Türkçe ve sınıf öğretileri için Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretim ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sever, T. (2014). *An Investigation Into The Impact Of Digital Storytelling On The Motivation Level Of Students*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Sezer, A., Oğuzkan, F., Özdemir, E., ve Göğüş, B. (1991). *Türk dili ve edebiyatı öğretimi*. Eskişehir: AÜ Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Sezgin, Z. Ç. (2015). *Kavram Odaklı Okuma Öğretiminin Okuma Motivasyonu Ve Anlamaya Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sezgin, Z. Ç., ve Akyol, H. (2018). Kavram odaklı okuma öğretiminin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonuna ve okuduklarını anlamaya etkisi. *İlköğretim Online*, 17(2), 546-571.
- Signes, C. G. (2008). Practical uses of digital storytelling. 22 Haziran 2018 tarihinde https://www.uv.es/gregoric/DIGITALSTORYTELLING/DS_files/DST_15_ene_08_final.pdf sitesinden alınmıştır.
- Skinner, E., and Hagood, M. C. (2008). Developing literate identities with English language learners through digital storytelling. *The Reading Matrix: An International Online Journal*, 8(2), 12-38.
- Stetter, M. E., and Hughes, M. T. (2011). Computer assisted instruction to promote comprehension in students with learning disabilities. *International Journal of Special Education*, 26(1), 88-100.
- StoryCenter. (2019). About StoryCenter. 20 Şubat 2019 tarihinde www.storycenter.org/about sitesinden alınmıştır.
- Stutz, F., Schaffner, E., and Schiefele, U. (2016). Relations among reading motivation, reading amount, and reading comprehension in the early elementary grades. *Learning and Individual Differences*, 45, 101-113.
- Sümer, S., ve Çetin, M. E. (2018). Zihinsel yetersizliği olan bireylerin dinlediklerini anlama düzeyleri üzerinde geleneksel hikaye okuma ve dijital hikaye kullanımının etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırılması. *Education Sciences*, 13(1), 44-55.

- Sylvester, R., and Greenidge, W. (2009). Digital storytelling: extending the potential for struggling writers. *The Reading Teacher*, 63(4), 284-295.
- Şengül, M., ve Yalçın, S. K. (2004). Okuma ve anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak hazırlanan bir model önerisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 164(4), 36-58.
- Şimşek, B., Usluel, Y. K., Sarıca, H. Ç., ve Tekeli, P. (2018). Türkiye’de eğitsel bağlamda dijital hikâye anlatımı konusuna eleştirel bir yaklaşım. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 8(1), 158-186.
- Tabak, G. (2017). *Türkçe'nin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Dijital Öykü Kullanımı*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Taboada, A., and Buehl, M. M. (2012). Teachers' conceptions of reading comprehension and motivation to read. *Teachers And Teaching: Theory And Practice*, 18(1), 101-122.
- Tatlı, Z., ve Aksoy, D. A. (2017). Yabancı dil konuşma eğitiminde dijital öykü kullanımı. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 45, 137-152.
- Tatlı, Z., ve Bayramoğlu, A. (2015). Öğretmenlik uygulaması sürecinin dijital öyküler ile yansıtılması. *Öğretim Teknolojileri & Öğretmen Eğitimi Dergisi*, 4(2), 16-28.
- Tazebay, A. (1997). *İlkokul öğrencilerinin okuma becerilerinin okuduğunu anlamaya etkisi*. Ankara: MEB Yayınları.
- Tazebay, A., ve Çelenk, S. (Ed.). (2008). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Maya Akademi.
- TDK. (2018a). 15 Aralık 2018 tarihinde http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5b4e2ff60bbac8.64791815 sitesinden alınmıştır.
- TDK. (2018b). 20 Kasım 2018 tarihinde http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5c6ea5c58cde04.46104833 sitesinden alınmıştır.
- TDK. (2018c). 17 Temmuz 2018 tarihinde http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5ca9073c27f7b8.18407360 sitesinden alınmıştır.

- Tekeli, P. (2018). *Dijital Hikâye Anlatımı Atölyesinde Yaşlıların Dijital Okuryazarlık Deneyimlerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tekin, M. A. (2018). *Bağlantı Kurma Stratejisinin Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisi (İlkokul Öğrencileri Üzerine Bir Çalışma)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kırşehir.
- Thang, S. M., Sim, L. Y., Mahmud, N., Lin, L. K., Zabidi, N. A., and 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.
- Tonga, N. (2008). "Hikâye"ye terminolojik bir yaklaşım. *Turkish Studies*, 3(1), 371-379.
- Topçuoğlu-Ünal, F., ve Bursalı, H. (2013). Türkçe öğretmenlerinin motivasyon faktörlerine ilişkin görüşleri. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 5, 7-22.
- Torun, B. (2016). *Ortaokul 6. Sınıf Hücre Konusunda Dijital Öykü Kullanımının Öğrenci Başarısı, Tutumu Ve Bilimsel Süreç Becerileri Üzerine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kastamonu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kastamonu.
- Tosun, D. K. (2018). *Okuma Çemberlerinin Okuduğunu Anlama, Akıcı Okuma, Okuma Motivasyonu Ve Sosyal Beceriler Üzerindeki Etkisi Ve Okur Tepkilerinin Belirlenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Townsend, R. (2002). *Okuma zenginliği* (Çev.: T. Keskin). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- TRT Haber. (2016, 29 Nisan). Şapka işareti hiçbir zaman kalkmadı. 13 Nisan 2019 tarihinde <https://www.trthaber.com/haber/egitim/sapka-isareti-hicbir-zaman-kalkmadi-247641.html> sitesinden alınmıştır.
- Tsou, W., Wang, W., and Tzeng, Y. (2006). Applying a multimedia storytelling website in foreign language learning. *Computers & Education*, 47(1), 17-28.
- Turgut, G. (2015). *Okul Öncesi Eğitimi İçin Geliştirilen Hikaye Oluşturma Yazılımına Yönelik Görüşlerin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Turgut, G., ve Kışla, T. (2015). Bilgisayar destekli hikâye anlatımı yöntemi: alanyazın araştırması. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 6(2), 97-121.

- Türkmen, B. D. (2001). *Eğitim Teknolojisi Kullanımının Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uçar-Balaman, S. (2016). *The Impact Of Digital Storytelling On English As A Foreign Language Learners' Writing Skills*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ulu, H. (2017). *Türkçe Dersinde Ağ Araştırması'na Dayalı Öğretim: Bir Eylem Araştırması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ulu, H., ve Ulusoy, M. (2018). Ekran okumada bir yol: ağ araştırması'na dayalı öğretim yoluyla dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(3), 591-635.
- Ulum, E. (2017). *Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilimleri Konularında Dijital Öykü Hazırlama Deneyimleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Ungan, S. (2008). Okuma alışkanlığımızın kültürel altyapısı. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 7(1), 218-228.
- Unrau, N. J., and Quirk, M. (2014). Reading motivation and reading engagement: clarifying commingled conceptions. *Reading Psychology*, 35(3), 260-284.
- Urquhart, S., and Weir, C. (1998). *Reading in a second language: process, product and practice*. London: Longman.
- Uslupehlivan, E., Erden, M. K., ve Cebesoy, Ü. B. (2017). Öğretmen adaylarının dijital öykü oluşturma deneyimleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10, 1-22.
- Uyar, Y. (2015). *Öz Düzenlemeye Dayalı Okuma Becerisinin Geliştirilmesi Ve Anlamaya Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Vallerand, J. R., and Ratelle. C. F. (2002). Intrinsic and extrinsic motivation: a hierarchical model. In E. L. Deci and R. M. Ryan (Eds.). *Handbook of self determination research* (37- 66). Rochester: University of Rochester Press.
- Wang, J. H. Y., and Guthrie, J. T. (2004). Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text

- comprehension between US and Chinese students. *Reading research quarterly*, 39(2), 162-186.
- Wang, S., and Zhan, H. (2010). Enhancing teaching and learning with digital storytelling. *International Journal of Information and Communication Technology Education (IJICTE)*, 6(2), 76-87.
- Wigfield, A. (2004). Motivation for reading during the early adolescent years. In D. S. Strickland and D. E. Alvermann (Eds.). *Bridging the literacy achievement gap in grades 4–12* (56-69). New York: Teachers College Press.
- Wigfield, A., and Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89, 420-432.
- Wigfield, A., Guthrie, J. T., Tonks, S., and Perencevich, K. C. (2004). Children's motivation for reading: domain specificity and instructional influences. *The Journal of Educational Research*, 97(6), 299-310.
- Xu, Y., Park, H., and Baek, Y. (2011). A New approach toward digitalstorytelling- an activity focused on writing self-efficacy in a virtual learning environment. *Educational Technology&Society*, 14(4), 181-191.
- Yamaç, A. (2015). *İlkokul Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerilerinin Gelişiminde Dijital Hikayelerin Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yamaç, A., ve Sezgin, Z. C. (2018). Relationships among fourth graders' reading anxiety, reading fluency, reading motivation, and reading comprehension. *Education And Science*, 43(194), 225-243.
- Yang, Y. T. C., and 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.
- Yavuz-Konokman, G. (2015). *Araştırma Temelli Öğrenme Yaklaşımına Dayalı Dijital Öykü Oluşturmanın Öğretmen Adaylarının Direnç Davranışlarına Ve Öğrenme Yaklaşımlarına Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.

- Yıldırım, K. (2010). *İş Birlikli Öğrenme Yönteminin Okumaya İlişkin Bazı Değişkenler Üzerindeki Etkisi ve Yönteme İlişkin Öğrenci-Veli Görüşleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldız, M. (2010). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Okuma Motivasyonu ve Okuma Alışkanlığı Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldız, M. (2013a). Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamamanın beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(4),1461-1478.
- Yıldız, M. (2013b). İlköğretim 3, 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38(168), 260-271.
- Yıldız, M., ve Akyol, H. (2014). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 793-815.
- Yıldız, S. (2009). *İlkokuma Yazma Öğretiminde Çoklu Ortam Uygulamalarının Etkililiği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Yılmaz, M. (2008). Türkçede okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 131-139.
- Yılmaz, Y., Üstündağ, M. T., Güneş, E., ve Çalışkan, G. (2017). Dijital hikayeleme yöntemi ile etkili Türkçe öğretimi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 7(2), 254-275.
- 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.
- Yüksel, P. (2011). *Using Digital Storytelling In Early Childhood Education A Phenomenological Study Of Teachers' Experiences*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yüksel, P., Robin, B., and McNeil, S. (2010). Educational uses of digital storytelling around the world. 5 Nisan 2018 tarihinde https://www.researchgate.net/profile/Bernard_Robin2/publication/228603690_Ed

ucational_Uses_of_Digital_Storytelling_Around_the_World/links/02e7e537f69940b462000000.pdf sitesinden alınmıştır.

Yürük, S. E. (2015). *Dijital Öykülemeye Dayalı Değerler Eğitiminin Öğrencilerin Değer Kazanımı Ve Tutumlarına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

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

Zheng, G., Schwanenflugel, P. J., and Rogers, S. M. (2016). Emergent motivation to read in prekindergarten children. *Reading Psychology*, 37(3), 392-423.



EKLER

1. Etik Kurul İzni
2. Milli Eğitim İzni
3. Veli İzin Formu
4. Okuduğunu Anlama Başarı Testi ve Kullanım İzni
5. Okuma Motivasyonu Ölçeği ve Kullanım İzni
6. Uygulama Sürecinde Oluşturulan Dijital Hikâye Anlatımlarının Senaryo ve Hikâye Şeması Örnekleri
7. Özgeçmiş

Ek-1. Etik Kurul İzni



Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

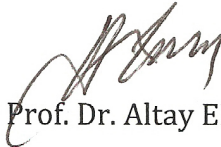
Furkan BİLALOĞLU
Y. Doç. Dr. Duygu Saniye ÖZTÜRK
Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Eğitim FAKÜLTESİ
Temel Eğitim Bölümü

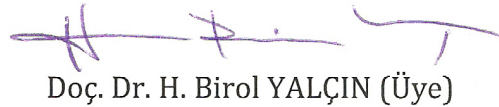
Sayın Furkan BİLALOĞLU
Y. Doç. Dr. Duygu Saniye ÖZTÜRK,

“Dijital Hikaye Anlatımının İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerileri ve Okuma Motivasyonları Üzerindeki Etkisi” konulu araştırmanız ile ilgili olarak Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kuruluna yapmış olduğunuz 22.01.2018 tarihli başvuru (Protokol NO. 2018/22) kurulumuzun 20.02.2018 tarihli ve 2018/03 toplantısında değerlendirilerek etik olarak uygun bulunmuştur. Bilgilerinize sunarız.


Prof. Dr. Hamit COŞKUN (Başkan)


Prof. Dr. Mehmet ERYİĞİT (Üye)


Prof. Dr. Altay EREN (Üye)


Doç. Dr. H. Birol YALÇIN (Üye)


Doç. Dr. Seval ALKOY (Üye)


Doç. Dr. Abdullah DURAKOĞLU (Üye)


Av. Zuhâl Demirci (Üye)

Ek-2. Milli Eğitim İzni



T.C.
BOLU VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 39307281-605.01-E.4672544
Konu : Araştırma İzni (Furkan BİLALOĞLU)

05/03/2018

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a) Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünün 23.02.2018 tarihli ve 26073066-605.01-E.2563 sayılı yazısı.
b) Milli Eğitim Bakanlığının 22.08.2017 tarih ve 35558626-10.06.01-E.12607291 (2017/25) sayılı genelgesi.

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı tezli yüksek lisans programı öğrencisi Furkan BİLALOĞLU' nun "Dijital Hikaye Anlatımının İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerileri ve Okuma Motivasyonları Üzerindeki Etkisi" konulu tez çalışması kapsamında hazırladığı veri toplama aracını merkez ilçedeki ekte isimleri bulunan ilkokullardan rastgele seçilecek bir okulda öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencilerine uygulama talebine ilişkin ilgi (a) yazı ve ekleri incelenmiştir.

Söz konusu uygulamanın; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Milli Eğitim Temel Kanunu ile Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak yürürlükte olan tüm yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde, denetimi ilgili okul müdürlükleri tarafından gerçekleştirilmek üzere, eğitim-öğretimin aksatılmaması kaydıyla ve ilgi (b) genelge doğrultusunda yapılması uygun görülmektedir.

Makamlarımızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Yusuf CENGİZ
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
05/03/2018

Ahmet ATILKAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek: İlgi (a) yazı ve ekleri (25 sayfa)

Adres: Aktaş Mah. Şehit Güven Keskin Cad. No:8/A Merkez/BOLU
Elektronik Ağ: www.bolu.meb.gov.tr
e-posta: stratejigelistirme14@meh.gov.tr

Bilgi için: A. ZORLU - Bil. İşlet.
Tel: 0 (374) 280 14 42
Faks: 0 (374) 280 14 50

Ek-3. Veli İzin Formu

VELİ İZİN FORMU

Sayın Veli,

Bu formun hazırlanmasının temel amacı, çocuğunuzun da içinde bulunduğu 4-... şubesinde gerçekleştirilecek olan araştırmada, süreç boyunca yapılacak uygulamalar ile ilgili bilgi vermek ve buna bağlı olarak öğrencinin katılımı ile ilgili sizden izindir.

Ben Abant İzzet Baysal Üniversitesi İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans öğrencisiyim. Yrd. Doç. Dr. Duygu Saniye Öztürk danışmanlığında ‘‘Dijital Hikâye Anlatımının İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerileri ve Okuma Motivasyonları Üzerindeki Etkisi’’ başlıklı yüksek lisans tez çalışmamı yürütmekteyim. Dijital hikâye anlatımı ile ilgili yurt dışında birçok araştırma yapılmış ve öğrencilerin dil becerileri (okuma, yazma, dinleme, konuşma) gelişimi üzerinde birçok olumlu etkisinin olduğu ortaya konmuştur. Ülkemizde de dijital hikâye anlatımı, üzerine yeni yeni araştırmalar yapılamaya başlanan bir konudur. Dijital hikâye anlatımı basitçe; geleneksel hikâye anlatımına, öğrencilerin kullanabilecekleri basit bir program yardımıyla görüntü, müzik ve kendi sesini ekleyerek kendi modern hikâyesini oluşturma süreci olarak açıklanabilir.

Araştırmamın konusu gereği amaçlarımı gerçekleştirebilmem için gönüllü öğrencilerin katılımıyla araştırmanın içeriğine uygun uygulamalar yapmam ve veriler toplamam gerekli. Araştırmamı Bolu Atatürk İlkokulu’nda 4-... şubesine giden tüm öğrencilerle birlikte yürütmeyi planlıyorum. Araştırma kapsamında öğrencilerin istedikleri bir konu belirleyip, belirlenen konu üzerine hikâye yazıp, bu hikâyenin bazı bölümlerinin görsellerini oluşturup, hikâyesinin duygusunu yansıtan bir müzik eşliğinde basit bir program yardımı ile öğrencinin kendi sesiyle birleştirerek birkaç dijital hikâye oluşturmak istiyorum. Daha sonra da yapılan bu uygulamanın öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin ve okuma motivasyonlarının gelişimi üzerindeki etkisini ölçmek için öğrencilere bir test ve ölçek uyguladıktan sonra öğrencilerle uygulama sürecini değerlendirdiğimiz bir görüşme gerçekleştireceğim.

Uygulama sürecinde öğrencilerin ortaya koyacağı ürünler, sürecin bir parçası olarak değerlendirilecek ve bazıları örnek olması açısından araştırmamda yer alacaktır. Öğrenciler bu ürünlerden hiçbir not almayacaklardır. Öğrencilerden toplanan veriler ve ürünler sadece araştırma

amaçlı kullanılacak, öğrencilere ait bilgiler ise gizli tutulacaktır. Söz konusu uygulamaların ve veri toplama araçlarının (test, ölçek, görüşme) öğrenciler üzerinde fizyolojik ya da psikolojik hiçbir olumsuz etkisi olmayacaktır. Bu araştırmanın Bolu Atatürk İlkokulu'nda gerçekleştirilebilmesi için, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Etik Kurulu'ndan ve Bolu İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli olan resmi izinler alınmış olup Bolu Atatürk İlkokulu müdürü ve sınıf öğretmenleriyle de görüşülmüştür. Her öğrenci herhangi bir nedenle ya da hiçbir neden göstermeksizin araştırma sürecinden çekilme hakkına sahiptir.

Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini ve okuma motivasyonlarını geliştirmeyi hedeflediğimiz bu çalışmaya öğrencinin katılmasına izin vermeden önce araştırmanın neden ve nasıl yapılacağını anlamanız çok önemlidir. Lütfen yukarıda yazılan bilgileri dikkatlice okuyup, araştırmanın neden ve nasıl yapılacağını düşünmeye biraz zaman ayırdıktan sonra çocuğunuzun araştırmaya katılıp katılmayacağına karar veriniz. Bu formu okuduğunuz ve çocuğunuzun araştırmaya katılıp katılmaması konusunda düşünmeye zaman ayırdığımız için teşekkür ederim. Araştırma hakkında sormak istediğiniz sorular varsa şahsen bana ya da aşağıda yer alan iletişim bilgilerine ulaştığımız takdirde sorularınızı yanıtlamaktan memnuniyet duyacağımı bildirir, saygılarımı sunarım.

Araştırmanın koşullarını anladım ve çocuğumun araştırmaya katılmasına izin veriyorum.

Öğrencinin Adı Soyadı:

Velinin Adı Soyadı:

İmza:

Tarih:

Araştırmacı

Furkan Bilaloğlu

Mail: furkan.bilaloglu@mail.com

Telefon: ...

Danışman

Yrd. Doç. Dr. Duygu Saniye Öztürk

Mail: ozturk_d@ibu.edu.tr

Ek-4. Okuduğunu Anlama Başarı Testi ve Kullanım İzni

Okuduğunu Anlama Başarı Testi

Adınız:

Soyadınız:

Sınıf:

Yönerge: Bu test, sizin okuduğunuzu anlama düzeyinizi ölçmek için hazırlanmıştır. Testte 25 soru vardır. Her bir soru ve seçeneği dikkatle okuduktan sonra, doğru cevap olabileceğini düşündüğünüz seçeneği yuvarlak (O) içerisine alınız. Başarılar dilerim.

Furkan BİLALOĞLU

ATATÜRK'ÜN SANAT SEVGİSİ

Atatürk'ün "Efendiler, hepiniz milletvekili olabilirsiniz. Bakan olabilirsiniz, hatta cumhurbaşkanı olabilirsiniz. Fakat sanatçı olamazsınız. Hayatlarını büyük bir sanata adayan bu çocukları sevelim..." sözü sanata verdiği önemi belirtir. O, gerçek bir sanatseverdi. Güzel sanatların her dalına ilgi duyardı. Heykellerinin yapılmasına, yalnızca heykel sanatının gelişebilmesi için izin vermişti. Güzel sanatlarda kazanılacak her başarının Türk ulusunun, diğer uluslarca tanınmasını kolaylaştıracağını söylüyordu. Çünkü sanat insanların bir arada, barış içinde yaşamalarını sağlayabilecek ortak bir dildi.

(1. soruyu metne göre cevaplandırınız.)

1. Yukarıdaki metni özetleyen cümle aşağıdakilerden hangisi olabilir?

- A) Herkes milletvekili olabilir ama sanatçı olamaz.
- B) Sanat insanların bir arada, barış içinde yaşamalarını sağlayabilecek ortak bir dildir.
- C) Hayatlarını büyük bir sanata adayan bu çocukları sevmeliyiz.
- D) Heykellerinin yapılmasına, yalnızca heykel sanatının gelişebilmesi için izin vermişti.

EN ÖNEMLİ BULUŞ

Şu yazarlar olmasa, içinde bulunduğumuz dünyayı tanımıyduk? Bu çekilmez yaşantımızı sever miydik? Bir anlam bir güzellik bulur muyduk? İnsanoğlunun en önemli buluşu nedir, diye fazla düşünmeyin: Kitaptır, kitap! Uygarlık, insanlık, kitapla başlar ama kitapla bitmez, gelişir. Her yeni kitap, bir yapının tuğlaları gibi birbirini tamamlar, bu yapıyı yüceltir. Kitap diye bir şey kalmazsa, uygarlık ve insanlıkta kalmaz bence. Kıyamet, o gün kopar işte. Kitapsız kalınca biter uygarlık.

Oktay AKBAL
(Belirli Günler ve Haftalar, 1993)

(2. soruyu metne göre cevaplandırınız.)

2. "Kitapsız kalınca biter uygarlık." cümlesinde vurgulanmak istenen düşünce nedir?

- A) Kitapsız yaşamın zor olması.
- B) Kitapların dünyayı bize tanıtması.
- C) Yeni çıkan her kitabın değerli olması.
- D) Uygarlığın, kitapların varlığına bağlı olması.

KAPADOKYA

Kapadokya, Nevşehir, Kayseri, Aksaray, Niğde illerini içine alan yörenin eski adıdır. Bu yöre, günümüz turizmi açısından oldukça önemlidir. Değişik doğal yapısından başka eski kiliseleri ve yeraltı kentleri ile ünlüdür. Ayrıca Selçuklular ve Osmanlılar dönemlerinde yapılan camileri, kervansarayları, kümbetleriyle de ilgi çekmektedir.

Yöredeki Hasan Dağı, Melendiz Dağı ve Erciyes Dağı sönmüş birer yanardağdır. Bu dağların, yanardağ durumundayken püskürttükları lâvlar sonucu, çevrede kalın volkanik bir örtü oluşmuştur. Bu örtü; zamanla yağmurlar, sel suları, nehirler, rüzgârlar ve ısı değişmelerinin etkisiyle aşınmalara uğramıştır. Bunun sonucunda dar, derin vadiler, sivri tepelikler, sütun halinde sivri kayalar oluşmuştur. Bazı sivri kayaların tepelerinde sanki bir tablo varmış gibi bir kaya parçası bulunur. Yerli halk onlara peri bacaları adını takmıştır.

İnsanlar, kayaların kolay işlenir olmasından yararlanmışlardır. Bunları oyarak, evler, yeraltı kentleri, camiler, kiliseler, güvercinlikler yapmışlardır. Bu evler arasında iki üç katlı olanlar vardır.

Yerli ve yabancı gezginler Kapadokya'daki tarihi yerlere karşı büyük ilgi göstermekte, buraları ziyaret etmektedirler.

Şükrü ŞAHİN
Kumbara dergisi

(3, 4, 5 ve 6. soruları metne göre cevaplandırınız.)

3. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde kişisel bir anlatım söz konusudur?

- A) Değişik doğal yapısından başka eski kiliseleri ve yeraltı kentleri ile ünlüdür.
- B) Kapadokya Türkiye'nin en güzel turistik bölgesidir.
- C) Yöredeki Hasan dağı, Melendiz dağı ve Erciyes dağı sönmüş birer yanardağdır.
- D) Kapadokya, Nevşehir, Kayseri, Aksaray, Niğde illerini içine alan yörenin eski adıdır.

4. Yukarıdaki metne göre aşağıdakilerden hangisi **çıkarılamaz**?

- A) Tarihi ve turistik yerleri korumanın önemi.
- B) Kapadokya'nın coğrafi konumu.
- C) Kapadokya'nın tarih ve turizm açısından önemi.
- D) Peri bacalarının oluşumu.

5. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde Kapadokya yöresindeki dağların ortak özelliği tanımlanmaktadır?

- A) Çok yüksektirler.
- B) Aynı şehirde yer alırlar.
- C) Sönmüş yanardağlardır.
- D) Üzerlerinde göller vardır.

6. Aşağıdaki cümlelerden hangisi yukarıdaki metinle ilişkili **değildir**?

- A) Kapadokya çok yağış alan bir yöredir.
- B) Kapadokya yöresinde sönmüş yanardağlar mevcuttur.
- C) Yörede yeraltı şehirleri vardır.
- D) Kapadokya turistik bir yöredir.

ÇİFTÇİ VE KARTAL

Kartalın biri bir ağa tutulmuş. Oradan bir çiftçi geçiyormuş. Kartalın o güzelliğine, gözlerinin o bakışına dayanamamış, kurtarıp azat etmiş. Kartal da bilmiş kendine edilen iyiliği. Çiftçi gidip bir duvarın dibine oturmuş. Kartal bakmış ki duvar çürük, çöküverecek, hemen adamın üzerine doğru inip başından külahını kapıvermiş. Çiftçi hemen kalkıp arkasından gitmiş. Kartal, külahı yere atmış. Çiftçi külahını alıp gene geldiği yere dönmüş; bir de ne görsün? Duvar çökmemiş mi? Kalsaymış ölecekmış. “Boşuna değilmiş. Gördüğü iyiliğe karşılık o kuşcağız beni kurtarmak istemiş!” demiş.

Aisopos (Ezop)

Çocuk Edebiyatımız

Çeviren: Nurullah ATAÇ

(7 ve 8. soruları metne göre cevaplandırınız.)

7. Yazar metni hangi amaca yönelik olarak yazmış olabilir?
- A) Bilimsel bilgi vermek.
B) Okuyucuyu eğlendirmek.
C) Bir görüşü kanıtlamak.
D) Öğüt vermek.
8. Yukarıdaki metni özetleyen cümle aşağıdakilerden hangisi olabilir?
- A) Hayvanlar, yardımsever varlıklardır.
B) Çiftçilik zor bir meslektir.
C) Yapılan iyilikler karşılıksız kalmaz.
D) İnsanlara yardım etmek güzel bir davranıştır.

FOK

Denizde yaşayan canlılar arasında, insanın en çok yakınlık duyduğu yaratık muhakkak fok balığıdır. Deniz kıyısında yaşayan yaşlı bir adam bana, bazı fokların kıyıya çıktıklarını, bağlara girerek üzüm yediklerini söyledi. Çok eskiden, beyaz karınlı küçük fok balıklarına Akdeniz’de sık sık rastlanırdı. Karadeniz’den, Atlas Okyanusuna kadar olan bölgede bol miktarda fok yaşardı. 17. asırda foklar merhametsizce öldürüldüler. Buna rağmen, Akdeniz’de arada sırada fok balığı görülmektedir. Korsikalı veya Kuzey Afrikalı bazı balıkçılar, bazen foklara rastladıklarını söylüyorlar.

Sessiz Dünya (Düzenlenmiştir.)

(9 ve 10. soruları metne göre cevaplandırınız.)

9. Metne göre cümlelerin hangisinde kişisel bir anlatım söz konusudur?
- A) Korsikalı veya Kuzey Afrikalı bazı balıkçılar, bazen foklara rastladıklarını söylüyorlar.
B) Çok eskiden, beyaz karınlı küçük fok balıklarına Akdeniz’de sık sık rastlanırdı.
C) Karadeniz’den, Atlas Okyanusuna kadar olan bölgede bol miktarda fok yaşardı.
D) Denizde yaşayan canlılar arasında, insanın en çok yakınlık duyduğu yaratık muhakkak fok balığıdır.
10. Aşağıdaki ifadelerden hangisi hayal ürünüdür?
- A) Fok balıkları, insanların en çok yakınlık duyduğu deniz canlısıdır.
B) Fok balıkları karaya çıkınca üzüm yerler.
C) Fok balıkları insanlar tarafından öldürülmektedir.
D) Fok balıklarının nesli tükenmek üzeredir

DOLU

Daha küçüktüm. Okula gitmiyordum. Bir gün evimizin önünde oynarken hava birdenbire bozdu. Annem, beni içeriye aldı. Bir süre sonra birkaç şimşek çaktı. Biraz sonrada yağmur hafiften yağmaya başladı. Daha sonra yağmur sıklaştı ve doluya çevirdi. Ceviz büyüklüğünde dolular yağmaya başladı. Bizim evde de panik yarattı bu durum. Annem, babam, ben ve küçük kardeşim pencereleri kapatmaya çalışıyorduk. O anda dolu sıklaştı, camlar da kırılmaya başladı. Böyle büyük ve şiddetli doluyu ilk gördüğümden olacak ki çok korktum, dehşete kapıldım. Pencereleri bırakıp bir divanın altına girdim.

Mehmet ESEN
Güzel Konuşma ve Yazma Kılavuzu

(11, 12 ve 13. soruları metne göre cevaplandırınız.)

11. Aşağıdakilerden hangisi metnin kahramanının özelliklerinden biridir?

- A) İlk defa dolu görmüştür.
- B) 6 yaşındadır.
- C) Tek çocuktur.
- D) Parkta oyun oynamayı sever.

12. Bu metinde aşağıdaki sorulardan hangisinin cevabı **yoktur?**

- A) Çocuk kaç kardeşidir?
- B) Çocuk ne hissetmiştir?
- C) Çocuğun cinsiyeti nedir?
- D) Olay geçtiğinde yazarın yanında kimler vardır?

13. Aşağıdaki cümlelerden hangisi yukarıdaki metinle ilişkili **değildir?**

- A) Dolu çevreye zarar vermektedir.
- B) Dolunun sebebi hava kirliliğidir.
- C) Olay gerçekleşmeden önceki hava değişimlerini anlatmaktadır.
- D) Olay gerçekleştiğinde çok korkmuşlardır.

KURTULUŞA GİDEN YOL

“Durmuş’un babası Çanakkale’de şehit olmuştu. Ağabeyleri de Kurtuluş Savaşı’na gitmişlerdi. Köyde kadınlar, yaşlılar ve çocuklar kalmıştı. Bir gün köye bir atlı geldi. Ne kadar demir döküntüsü varsa toplamalarını istedi. Durmuş’un annesi Gelinbacı toplanan demirleri kağına yükledi. Durmuş’u kağının başına kardeşini de arkasına oturttu.

- Çocuklar, çabuk gidin! Gece bile olsa gidin, dedi.

Akşama doğru Durmuş’la kardeşi Ankara’ya girdiler. Hükümet binasının önüne geldiler. Bir görevli onları çalışan demircilerin yanına götürdü. Sekiz, on demirci ocağın başında toplanan demirleri süngü yapıyorlardı.

Durmuş yaptığı işin, çektiği eziyetin neye yaradığını anlamış, sevinci bir kat daha artmıştı.

(14. soruyu metne göre cevaplandırınız.)

14. Köye gelen atlı, demirleri neden topluyordu?

- A) Demirlerden süngü yapıyordu.
- B) Demirlerin çevreyi kirletmemesi engelliyordu.
- C) Demirleri satıp para kazanıyordu.
- D) Demirleri bina yapımında kullanıyordu.

AHŞAP EV

Üç katlı beton bina, yanında uzanan görkemli; ancak harabeye dönmek üzere olan ahşap eve hem hayranlık duyuyor hem de onun için üzülyordu, içinden hep böyle güzel bir yapı olmayı kurardı; ama onun insanlarca bu kadar hor kullanılıp sonra da terk edilmesine acımdan da kendini alamazdı.

Üç katlı bina: "Sizin hâlâ çok güzel olduğunuzu görebiliyorum. Oysa ben daracık ve upuzun görünümümle ne kadar gülüncüm. Üstelik basit yeşil **mozaik**lerle de süslemeye çalışmışlar beni. Doğrusu şu bakımsız halinizle bile yanınıza yakışmadığımı biliyorum.

Melek GÜNGÖR
Penguen Tigi'nin Özlemi
Kısaltılarak Düzenlenmiştir.

(15, 16, 17, 18 ve 19. soruları metne göre cevaplandırınız.)

15. Aşağıdakilerden hangisi metinde hayal ürünü olan bir cümledir?

- A) Ahşap ev harabeye dönmek üzereymiş.
- B) Beton bina 3 katlıymış.
- C) Ahşap ev oldukça gösterişliymiş.
- D) Beton bina, ahşap eve hayranlık duymaktaymış.

16. Metinde hangi duygunun yaşandığını **söyleyemeyiz?**

- A) Beğenme
- B) Acıma
- C) Kıskançlık
- D) Üzülme

17. Metinde geçen "Mozaik" sözcüğünün anlamı nedir?

- A) Renkli perdeler
- B) Renkli taşlar
- C) Renkli çiçekler
- D) Renkli direkler

18. Beton binanın üzülmesine sebep olan olay nedir?

- A) Ahşap evin görkemli olması.
- B) Kendisinin betondan yapılması.
- C) Dış yüzünün yeşil mozaiklerle kaplı olması.
- D) Ahşap evin insanlarca hor kullanılması.

19. Okuduğunuz metnin ana fikri aşağıdakilerden hangisi olabilir?

- A) Eskiden yapılan evlerin sanat değeri taşıdığı.
- B) Yapılan binaların mozaiklerle süslendiği.
- C) İnsanların evleri çok hor kullandığı.
- D) Eski evlere hayranlık duyulması gerektiği.

İLK YARDIM

Beklenmedik bir kaza veya ani bir hastalık her an yanı başımızda. Bu durumlara karşı hazırlıklı olmalıyız. Böyle bir durumda sağlık personeli gelinceye kadar, olay yerinde elimizdeki imkânlarla, ilaçsız olarak yapılan uygulamaya "ilk yardım" diyoruz.

İlk yardımda amaç, hastanın ya da yaralının durumunun kötüleşmesini önlemek, iyileşmesini kolaylaştırmaktır.

Kızılay İle Güvenli Yaşamı Öğreniyorum

(20. soruyu metne göre cevaplandırınız.)

20. Aşağıdakilerden hangisi "ilkyardım" metninde kullanılabilecek en uygun görseldir?

A)



B)



C)



D.



UÇURTMA

...Başını gökyüzüne çevirdi. Masmavi idi. Kendi eliyle yapacağı uçurtma işte orada yükselecekti. Bütün uçurtmaların üstünde ve hepsinden alımlı.

Tam o sırada bir sürü karga geçti. Selçuk birden seslendi:

- Ne yaptınız? Uçurtmamı parçaladınız! Sonra etrafına baktı; iyi ki kimse yoktu. Kendi kendine ilk kez konuşuyordu. Gerçekten tam yarışma sırasında böyle bir şey olsaydı ne yapardı? Bunu iyi düşünmeliydi. Belki de kargaları kaçırarak bir resim gerekecekti. Bu ne olabilirdi? Tamam bulmuştu. Kedi resmi. Neden olmasın? Üzerine atlayan bir kedi resmini gören kargalar...

Adnan ÇAKMAKÇIOĞLU

Uçurtma

(21, 22 ve 23. soruları metne göre cevaplandırınız.)

21. Aşağıdakilerden hangisi bu metin için en uygun giriş cümlesi olabilir?

- A) Kargaları kaçırma yarışması yapılacaktı.
- B) Resim çizme yarışması yapılacaktı.
- C) Uçurtma yarışması yapılacaktı.
- D) Uçaklarla gösteri yapılacaktı.

22. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde bir karşılaştırma vardır?

- A) Uçurtma orada yükselecekti.
- B) Tamam bulmuştu. Bir kedi resmi...
- C) Ne yaptınız? Uçurtmamı parçaladınız.
- D) Bütün uçurtmaların üstünde ve hepsinden alımlı.

23. Aşağıdakilerden hangisi bu metin için en uygun sonuç cümlesi olabilir?

- A) uçurtmanın etrafında toplanacaklardı.
- B) korkup kaçacaklardı.
- C) uçurtmayı galeyayacaklardı.
- D) uçurtmaya şaşkın şaşkın bakacaklardı.

KARINCALI KAYA

Ben mermerim. Yıllar önce Fırat Nehri'nde bir kayanın içindeydim. Sırtımda binlerce kara karınca yaşardı. Bu yüzden adıma "Karıncalı Kaya" derlerdi. Çevremden yaz kış çamurlu, öfkeli Fırat Nehri'nin suları akardı. Sırtım dümdüzdü, tereyağı gibi bembeyazdı. Güneş yükselip de sırtıma vurunca, ala çamurlu suların ortasında, karlar gibi parladım. Çok da sağlamdım. Ben sağlamlığımı Fırat'ın sularına borçluyum...

Osman

(24 ve 25. soruları metne göre cevaplandırınız.)

24. Metinde hayal ürünü olan nedir?

- A) Mermerin konuşması.
- B) Mermere "Karıncalı Kaya" denmesi.
- C) Mermerin derin bir kayanın içinde olması.
- D) Mermerin üstünde kara karınca yaşaması.

25. Aşağıdakilerden hangisi metinde yapılmış bir benzetmedir?

- A) Adıma "Karıncalı Kaya" derlerdi.
- B) Fırat Nehri'nin suları çevremden akardı.
- C) Sırtım tereyağı gibi bembeyazdı.
- D) Ben sağlamlığımı Fırat'ın sularına borçluyum.



Furkan Bilaloğlu <furkanbilaloglu01@gmail.com>

Okuduğunu Anlama Başarı Testi Kullanım İzni

Mehmet Karasu <mkarasu58@gmail.com>

9 Kasım 2017 09:26

Alıcı: Furkan Bilaloğlu <furkanbilaloglu01@gmail.com>

Merhaba furkan hocam. Tabi ki kaynak göstererek kullanabilirsiniz. Başarılar dilerim. İyi günler.

8 Kas 2017 11:56 tarihinde "Furkan Bilaloğlu" <furkanbilaloglu01@gmail.com> yazdı:

Sayın Mehmet Karasu Hocam;

Ben Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Sınıf Eğitimi Bilim Dalı'nda yüksek lisans öğrencisiyim."DİYALOĞA DAYALI ÖĞRETİM STRATEJİLERİNİN OKUMA TUTUM VE BECERİLERİNİ GELİŞTİRMEYE ETKİSİ" doktora tezinizdeki "Okuduğunu Anlama Başarı Testi" ni okuma becerisi üzerine yapacağım tez çalışmamda kaynak göstererek kullanmak istiyorum. İzniniz var mı ? Teşekkür ederim.



Ek-5. Okuma Motivasyonu Ölçeği ve Kullanım İzni

Sınıfı:**Adı ve Soyadı:****Numarası:****Cinsiyeti: Kız () Erkek ()****Okuma Motivasyonu Ölçeği**

Sevgili öğrenciler,

Aşağıdaki cümleler bazı öğrencilerin okuma hakkındaki duygularını anlatmaktadır. Her bir cümleyi dinleyerek, bahsedilen kişinin size benzeyip benzemediğine karar veriniz. Bu okunanlarda, doğru ya da yanlış cevap yoktur. Sadece okuma hakkındaki duygularınızı öğrenmek istiyoruz.

Cümlelerin çoğunu, sınıfta okuduklarınızı düşünerek cevaplamalısınız.

Okuma hakkındaki sorulara başlamadan önce birkaç farklı soru deneyelim:

Dondurma severim.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

Eğer cümle sizden çok farklıysa, 1'i yuvarlak içine alınız.

Eğer cümle sizden biraz farklıysa, 2'yi yuvarlak içine alınız.

Eğer cümle size biraz benziyorsa, 3'ü yuvarlak içine alınız.

Eğer cümle size çok benziyorsa, 4'ü yuvarlak içine alınız.

İspanak severim.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

Evet, şimdi okuma hakkındaki cümlelere başlamaya hazırız. Unutmayınız, cevaplarınızı verirken sınıfta okuduklarınızı düşünmelisiniz. Doğru ya da yanlış cevap yoktur, sadece SİZİN okuma ile ilgili fikirlerinizle ilgileniyoruz. Cevabınızı vermek için, her bir satırda sadece BİR sayıyı yuvarlak içine alınız. Cevap satırları her bir cümlemin hemen altındadır.

Sayfayı çevirip başlayalım. Ben okurken, her bir cümleyi lütfen benimle takip edin ve daha sonra cevabınızı yuvarlak içine alın.

1- Okuduklarımı arkadaşlarıma anlatırım.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

2- Uzun ve sürükleyici hikâyeler, romanlar hoşuma gider.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

3- Farklı ülkelerdeki insanlarla ilgili kitaplar okumak hoşuma gider.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

4- Okuduklarımızla ilgili sorulara arkadaşlarımdan daha fazla doğru cevap vermeye çalışırım.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

5- Arkadaşlarım bazen iyi bir okuyucu olduğumu söylerler.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

6- Okuma ile ilgili ödevlerimi her zaman öğretmenin tam istediği gibi yaparım.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

7- Çok fazla macera hikâyesi okurum.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

8- Okumada sınıfın en iyisi olmaktan hoşlanırım.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

9- Yeni şeyler hakkında okumak hoşuma gider.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

10- Arkadaşlarımdan daha iyi okumak için daha çok çalışmaya istekliyim.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

11- Aileme ne okuduğumu anlatmak hoşuma gider.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

12- Merak ettiğim konular hakkında yeni bilgiler elde etmek için okurum.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

13- Annem ve babam sık sık bana ne kadar iyi okuduğumu söylerler.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

14- Eğer öğretmen ilginç bir şeyler anlatırsa, bu konuda daha fazla okurum.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

15- Arkadaşlarımın okumayla ilgili çalışmalarına yardım etmek hoşuma gider.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

16- Birisi iyi okuduğumu fark edince mutlu olurum.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

17- Okumayla ilgili ödevlerimi hep zamanında bitirmeye çalışırım.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

18- İsmimi çok okuyanlar listesinde görmek benim için önemlidir.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

19- Bazen aile bireylerime (anne, baba, kardeş vb.) kitap okurum.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

20- Gizemli hikâyeler (esrarengiz, sürprizlerle ilerleyen) hoşuma gider.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

21- Okuma ile ilgili her ödevimi bitirmek benim için çok önemlidir.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4



Furkan Bilaloğlu <furkanbilaloglu01@gmail.com>

Okuma Motivasyonu Ölçeği Kullanım İzni

2 ileti

Furkan Bilaloğlu <furkanbilaloglu01@gmail.com>

10 Kasım 2017 11:49

Alıcı: mustafa@gazi.edu.tr

Cc: Furkan Bilaloğlu <furkanbilaloglu01@gmail.com>

Sayın Mustafa Yıldız Hocam;

Ben Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Sınıf Eğitimi Bilim Dalı'nda yüksek lisans öğrencisiyim. "İLKÖĞRETİM 5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA, OKUMA MOTİVASYONU VE OKUMA ALIŞKANLIKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ" doktora tezinizdeki "Okuma Motivasyonu Ölçeği" nizi okuma becerisi üzerine yapacağım yüksek lisans tez çalışmamda kaymak göstererek kullanmak istiyorum. İzininiz var mı ? Ölçeğin tam hali elimde mevcut değil ek olarak ölçeğim tam halini gönderebilerseniz çok sevinirim. Teşekkür ederim.

Furkan Bilaloğlu
Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Temel Eğitim Anabilim Dalı
Sınıf Eğitimi Bilim Dalı

MUSTAFA YILDIZ <mustafa@gazi.edu.tr>

12 Kasım 2017 20:53

Alıcı: Furkan Bilaloğlu <furkanbilaloglu01@gmail.com>

Furkan öğretmenim merhaba,
Ölçek ve açıklamalar ekte. Ölçeği bilimsel araştırmanız için kullanabilirsiniz.
Ölçeği dikkatli bir şekilde incelemenizi ve büyük bir titizlikle uygulamanızı tavsiye ederim.
Kolaylıklar dilerim.
Saygılarımla.

Doç. Dr. Mustafa YILDIZ
Gazi Üniversitesi
Gazi Eğitim Fakültesi
Temel Eğitim Bölümü

Assoc. Prof. Mustafa YILDIZ
Gazi University
Gazi Faculty of Education
Primary Education Department

----- Orijinal Mesaj -----

Kimden: "Furkan Bilaloğlu" <furkanbilaloglu01@gmail.com>

Kime: mustafa@gazi.edu.tr

Kk: "Furkan Bilaloğlu" <furkanbilaloglu01@gmail.com>

Gönderilenler: 10 Kasım Cuma 2017 10:49:05

Konu: Okuma Motivasyonu Ölçeği Kullanım İzni

[Alınılan metin gizlendi]

2 eklenti



Okuma Motivasyonu Ölçeği.doc

77K

OMÖ Açıklama.doc

Ek-6. Shapiro-Wilks Testi Sonuçları

Veri toplama araçlarından elde edilen puanların Shapiro-Wilks Testi sonuçları

			İstatistik	SD	p	Çarpıklık	Basıklık
Ön Test	Okuduğunu Anlama Başarı Testi	Deney	,890	17	,047	-,604	-1,110
		Kontrol	,919	22	,074	,203	-1,336
	Okuma Motivasyonu Ölçeği	Deney	,879	17	,030	-,906	-,388
		Kontrol	,826	22	,001	-1,871	4,881
Son Test	Okuduğunu Anlama Başarı Testi	Deney	,881	17	,033	-1,399	2,910
		Kontrol	,955	22	,396	,081	-,458
	Okuma Motivasyonu Ölçeği	Deney	,954	17	,522	-,264	-,126
		Kontrol	,729	22	,000	-2,270	5,448

Ek-7. Uygulama Sürecinde Oluşturulan Dijital Hikâye Anlatımlarının Senaryo ve Hikâye Şeması Örnekleri

1. Dijital Hikâye Anlatımı Senaryosu ve Hikâye Şeması Örneği

NE KADAR ZOR OLABİLİR Kİ!

Merhaba benim adım _____. Boluluyum. Atatürk İlkokulu'nda 4. sınıfa gidiyorum. Bir gün okuldan geldiğimde çok yorgundum. Hemen uyumak istiyordum ama tatilde babam bizi şehir dışına götüreceği için derslerimi yapmam gerekiyordu. Bende üstümü çıkarıp, derslerimi yapmaya başladım. Derslerimi yaptıktan sonra ablam bana bir soru sormak istedi. Bende ablama “ ne kadar zor olabilir ki! ” dedim. Daha sonra ablam sorusunu sordu. Soru da şuydu: “gün içinde birden fazla kullanılan ama cevapları hep farklı olan soru nedir?”. Ablam soruyu sorduktan sonra sana tatilden geri dönene kadar süre veriyorum dedi. Bende ablamın teklifini kabul ettim.

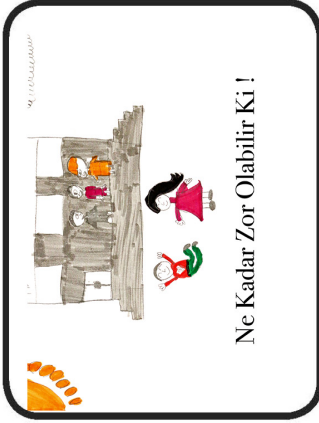
Biz şehir dışında Anıtkabir gibi tarihi eserlerin ve müzelerin bulunduğu yerleri gezmekten karnımızı doyuramamıştık. Ben babama karnımızı ne zaman doyuracağımızı sordum. Hemen lokantaya girip karnımızı doyurabileceğimizi söyledi. Lokantada yemeğimizi yedikten sonra gün boyu çok yorulduğumuz için otelimizin yolunu tuttuk. Sabah olunca babam hepimizi uyandırdı. Çok yorgun olduğumuz için yataktan zor kalkabildik. Annem ve babam birlikte rezervasyona gittiler. Ablama rezervasyonun önünde saat kaç diye sordum. Ablam işte buldun dedi. Ama ben hiçbir şey anlamamıştım. Ablama neyi bulduğumu sordum. Ablam sana sorduğum soruyu hatırla dedi. Bende hatırladım ne olmuş o soruya dedim. Ablam sorunun cevabını buldun dedi. Ben çok mutlu olmuşum. Sevinçten havalara uçtum. Sonra rezervasyondan çıkıp arabamıza bindik.

Babam bizi İstanbul'a götüreceğini söyledi. Benim o zaman mutluluğuma mutluluk katıldı. Hemen babama ne zaman gideceğimi sordum. Babam karnımızı doyurduktan sonra yola çıkarız dedi. Bir süre sonra yemeğimizi yedikten sonra İstanbul'a kadar yol aldık. İstanbul'a gelince babam bizi direk amcamlara götürdü. Biz hemen amcam ve yengeme çocukları Kerem'i sorduk. Çünkü 2 gün sonra 1 yaşına girecekti.

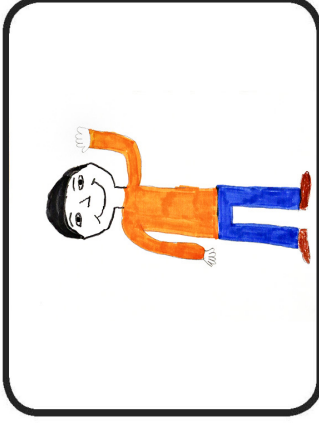
Bizde Kerem'e hediyeler almıştık. Babam oyuncak araba, annem eşofman takımı, ablam çingirak almıştı. Ama en pahalı ve en büyük hediye ben almıştım. Çünkü akülü arabada benim 1 yıllık birikmişim vardı. 2 gün geçmiş Kerem'in doğum günü gelmişti. Akşam olunca Kerem'in doğum gününü kutladık. Herkes hediyelerini verdi.

Ertesi gün babama bir telefon geldi. Babam arama bittikten sonra hemen Bolu'ya dönemiz gerek dedi ve bize ne olduğunu hiç söylemedi. Arabayı direk Bolu'ya doğru sürdü. Bolu'ya geldiğimizde arabayla hastaneye doğru gidiyorduk. Babama neden hastaneye doğru gittiğimizi sordum. Babam halam yanlışlıkla su sanıp tiner içmiş dedi. Ben, ablam ve annem çok şaşırılmıştık. Hepimiz bir ağızdan " Neee! " diye bağırdık. Ben ve ablam hastaneye doğru koştuk. Hastanede halam en yukarı kattaki odada kalıyordu. Merdivenlerin hepsini çıktıktan sonra bacaklarımı hissedemez oldum.

Halamın odasına girince halama hava veriyorlardı. Ablamla beraber babaanneme sarıldık. Halama nasıl olduğunu sorduk. Halam iyiyim dedi. Ablam birden sırtmaya başladı. Ona neye sırttığını sordum. Ablam halama sırtıyorum dedi. Halam da neden diye sordu. Ablam halama su sanıp da tiner nasıl içersin dedi. Halam da benim biraz moralim bozduktu, o yüzden dalgınlığıma geldi ve ben de su sanıp tineri içmişim dedi. Neyse ki halamın durumu iyiydi.

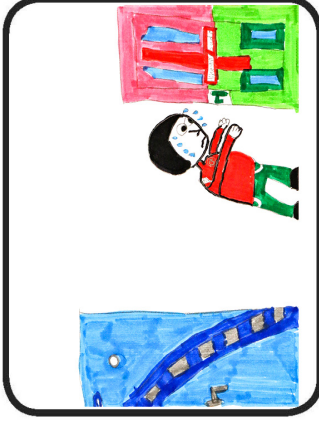


Ne Kadar Zor Olabilir Ki!



Merhaba benim adım H.T. . Boluluyum.

Atatürk İlkokulu'nda 4. sınıfa gidiyorum.

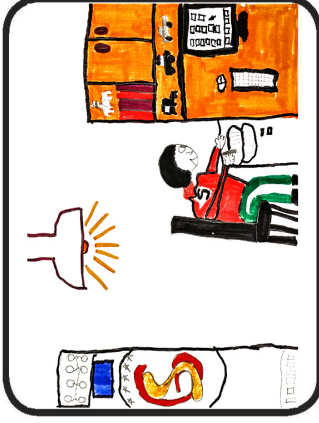


Bir gün okuldan geldiğimde çok yorgundum.

Hemen uyumak istiyordum ama tatilde

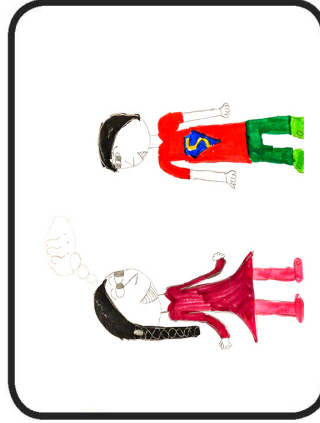
babam bizi şehir dışına götüreceği için

derslerimi yapmam gerekiyordu.



Bende üstümü çıkarıp, derslerimi yapmaya

başladım.

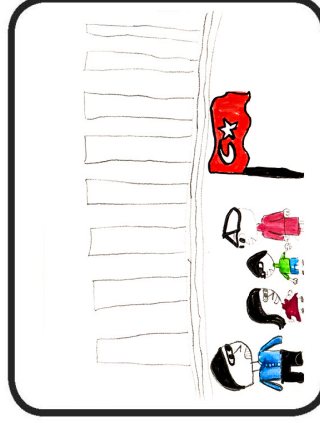


Derslerimi yaptıktan sonra ablam bana bir

soru sormak istedi. Bende ablama

“ ne kadar zor olabilir ki! ” dedim.

Daha sonra ablam sorusunu sordu. ...



Biz şehir dışında Anıtkabir gibi tarihi

eserlerin ve müzelerin bulunduğu yerleri

gezmekten karnımızı doyuramadığımız.



Ben babama karnımızı ne zaman

doyuracağımızı sordum. Hemen lokantaya

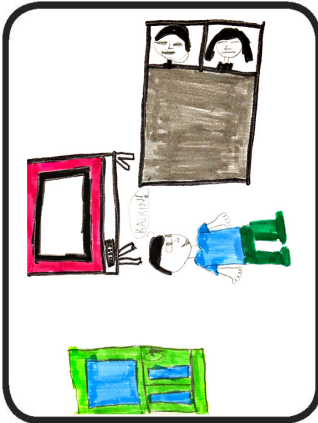
grip karnımızı doyurabileceğimizi söyledi.



Lokantada yemeğimizi yedikten sonra gün

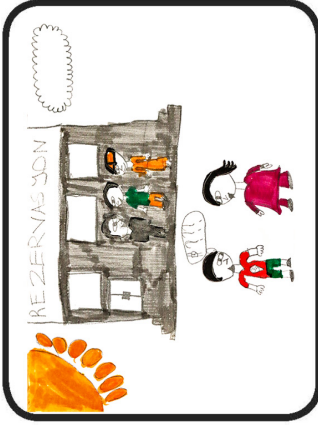
boyu çok yorulduğumuz için otelimizin

yolunu tuttuk.



Sabah olunca babam hepimizi uyandırdı.

Çok yorgun olduğumuz için yataktan zor kalkabildik.



Annem ve babam birlikte rezervasyona

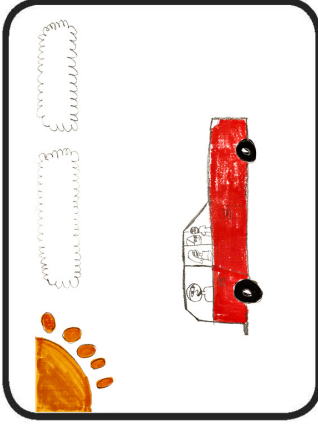
gittiler. Ablama rezervasyonun önünde saat kaç diye sordum. Ablam işte buldun dedi.

Ama ben hiçbir şey anlamamıştım. ...



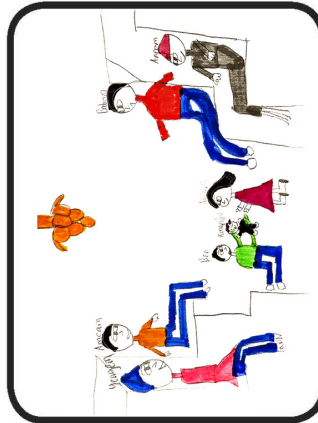
Ablam sorunun cevabını buldun dedi.

Ben çok mutlu olmuştum. Sevinçten havalara uçtum.



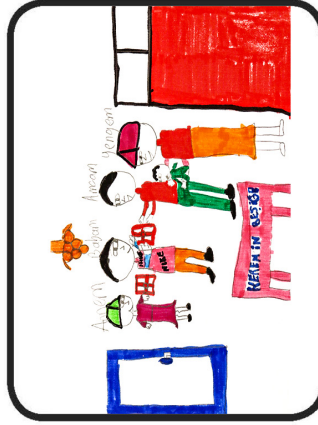
Sonra rezervasyondan çıkıp arabamıza

bindik. Babam bizi İstanbul'a götüreceğini söyledi. Benim o zaman mutluluğuma mutluluk katıldı. ...



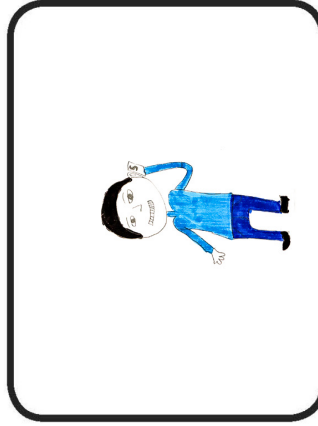
İstanbul'a gelince babam bizi direk

amcamlara götürdü. Biz hemen amcam ve yengeme çocukları Kerem'i sorduk. ...



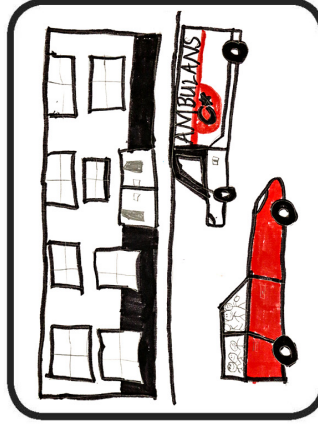
Babam oyuncak araba, annem eşofman

takımı, ablam çingırak almıştı. Ama en pahalı ve en büyük hediyeyi ben almıştım. ...



Ertesi gün babama bir telefon geldi. Babam

arama bittikten sonra hemen Bolu'ya dönmemiz gerek dedi ve bize ne olduğunu hiç söylemedi.

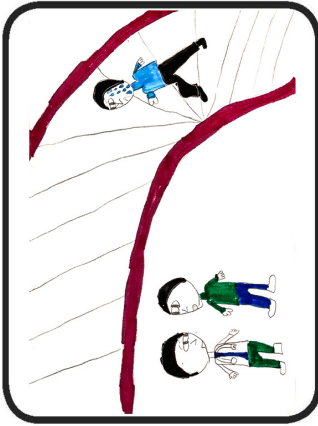


Arabayı direk Bolu'ya doğru sürdü.

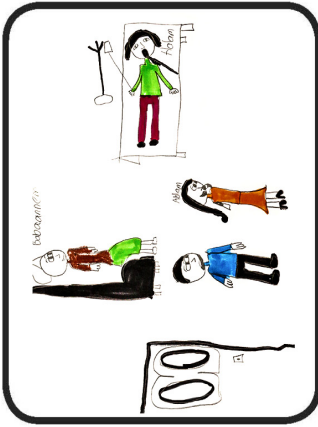
Bolu'ya geldiğimizde arabayla hastaneye doğru gidiyorduk.



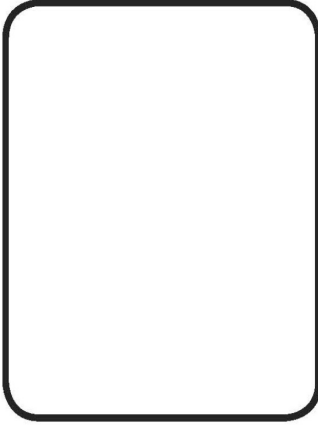
Babama neden hastaneye doğru gittiğimizi sordum. Babam halam yanlışlıkla su sanıp tiner içmiş dedi. ...



Ben ve ablam hastaneye doğru koştuk. Hastanede halam en yukarı kattaki odada kalyordu. Merdivenlerin hepsini çıktuktan sonra bacaklarımı hissedemez oldum.



Halamın odasına girince halama hava veriyorlardı. Ablamla beraber babaanneme sarıldık. Halama nasıl olduğunu sorduk. ...



2. Dijital Hikâye Anlatımı Senaryosu ve Hikâye Şeması Örneği

ÇİFTÇİ

Yazan, Çizen, Boyayan H. T. Ö.

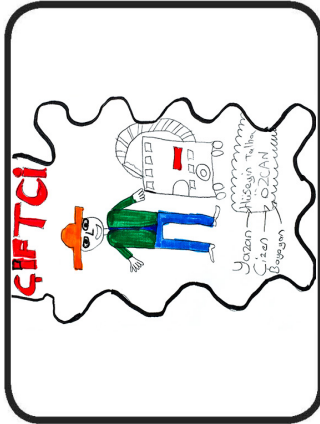
Evvel zaman içinde kalbur saman içinde, bir çiftlikte, çalışmayı çok seven bir çiftçi yaşarmış. Çiftçinin tek bir hayali varmış. Bu hayali de hep bir traktör almamış. Bir gün çiftlikte ineğini sağarken, çiftliğin önüne çok lüks bir araba yaklaşmış. Çiftçi bu lüks arabayı görünce çok şaşırılmış. Arabanın içinden de çok bakımlı bir adam inmiş. Adam çiftliği dışarıdan gözleriyle şöyle bir süzmüş. Daha sonra çiftçinin yanına gelerek ‘sana reddedemeyeceğin bir teklif sunacağım. Hayvanlarını bana satarsan seni en güzel yerlerde yaşatacağım ve ne istersen alacağım.’ demiş.

Çiftçi hemen hayaller kurmaya başlamış ama aniden aklını bir şeyler kurcalamış. ‘Hayvanlarımı satarsam zengin olup istediğim her şeye kavuşacağım ama ya zengin olduktan sonra böyle güzel dostluklar kurabileceğim hayvanları bir daha bulamazsam’ diye düşünüp durmuş. Çiftçi, adamdan bir gün düşünmek için zaman istemiş ve adam da kabul etmiş. Adam gittikten sonra çiftçi ne yapacağını kara kara düşünmeye başlamış. Çiftçi kara kara düşünürken en sevdiği ineği Eflatun sanki ağlarcasına sesler çıkartmaya başlamış. Çiftçi ‘neden ağlarmış gibi sesler çıkartıyorsun Eflatun? Keşke ne dediğini anlayabilseydim’ demiş.

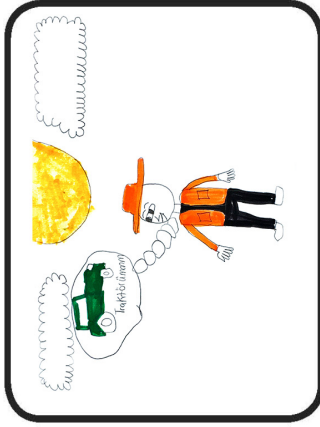
Çiftçinin aklına aniden bir fikir gelmiş ve hemen demirciden demir ve buton almaya gitmiş. Takım çantasındaki aletlerini de alıp hayvanlarını konuşturabileceği bir makina icat edebilmek için var gücüyle çalışmış. Uzun uğraşlarının sonunda makinayı icat edebilmiş. Makinanın adını da ‘Hayvan Konuşturan 3000’ koymuş. Bütün hayvanlarını sıraya dizip tek tek ne demek istediklerini butona basarak öğrenmiş. Bütün hayvanları ona ‘bizi ne olursun satma, senden ve bu çiftlikten ayrılmak istemiyoruz’ demişler. Hayvanlarını dinledikten sonra çiftçinin gönlü onları zengin adama satmaya razı olmamış.

Ertesi gün zengin adam çiftçinin kararını öğrenmek için tekrar çiftliğe gelmiş. Adam çiftçiye ‘‘hayvanlarını bana satacak mısın?’’ diye sormuş. Çiftçi de adama ‘‘hayır çünkü paraya ihtiyacım yok, ben zaten çok zenginim’’ diyerek cevap vermiş. Adam ‘‘ bu eski çiftlikle mi?’’ diye sormuş. Çiftçi de ‘‘hayır, hayvanlarımla çok güzel bir dostluğa ve icatlar yapabileceğim bir akla sahibim’’ demiş. Adam da ‘‘sen bu aklınla icat yapmayı bırak kutunun kapağını dahi takamazsın’’ demiş.

Çiftçi zengin adamın bu laflarına çok kızıp, hemen Hayvan Konuşturan 3000’i adamın yanına getirmiş. Adam makineyi görünce söylediklerinden çok utanıp arkasına bakmadan çekip gitmiş. Bir daha da o köye ayak basmamış. Çiftçi ve hayvanları mutlu mesut yaşamışlar.

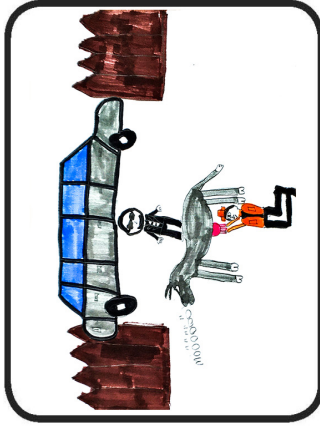


Çiftçi. Yazan, Çizen, Boyayan H. T. Ö.

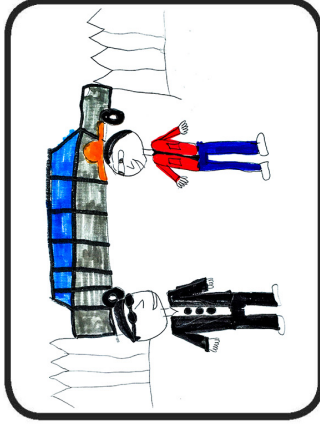


Evvel zaman içinde kalbur saman içinde,
bir çiftlikte, çalışmayı çok seven bir çiftçi
yaşarmış. Çiftçinin tek bir hayali varmış.

Bu hayali de hep bir traktör almakmış.

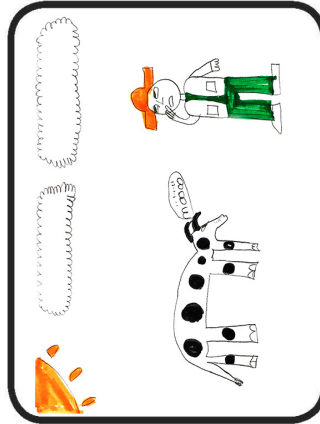


Bir gün çiftlikte ineğini sağarken, çiftliğin
önüne çok lüks bir araba yaklaşmış. Çiftçi
bu lüks arabayı görünce çok şaşırmış. ...

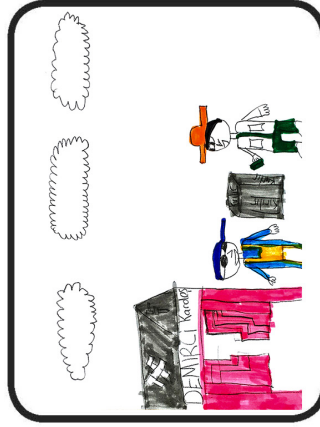


Adam çiftliği dışarıdan gözleriyle şöyle bir
süzmüş. Daha sonra çiftçinin yanına gelerek
‘sana reddedemeyeceğin bir teklif ...’

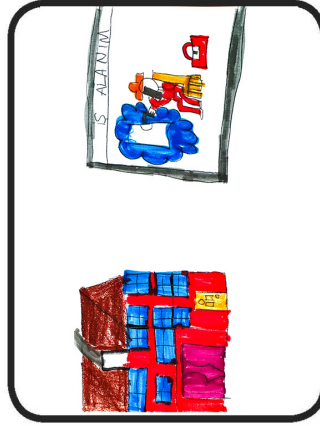
demiş.



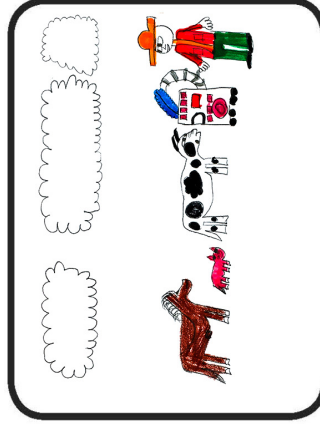
Çiftçi hemen hayaller kurmaya başlamış
ama aniden aklımlı bir şeyler kurcalamış. ...



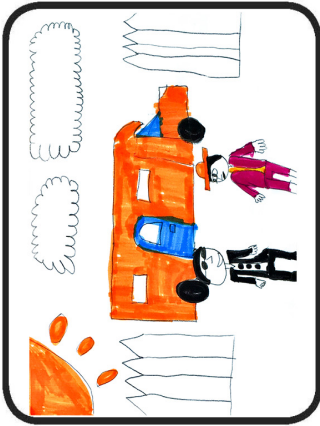
Çiftçinin aklına aniden bir fikir gelmiş
ve hemen demirciden demir ve buton
almaya gitmiş.



Takım çantasındaki aletlerini de alıp
hayvanlarını konuşturabileceği bir makina
icat edebilmek için var gücüyle çalışmış.



Uzun uğraşlarının sonunda makina'yı
icat edebilmiş. Makinanın adını da
‘Hayvan Konuşturcan 3000’ koymuş. ...



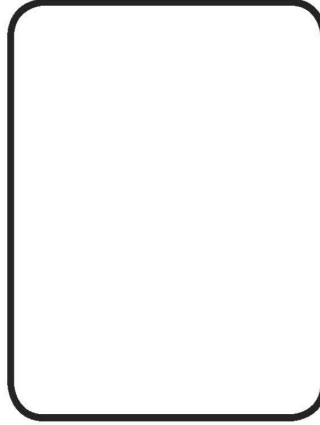
Ertesi gün zengin adam çiftçinin kararını öğrenmek için tekrar çiftliğe gelmiş.

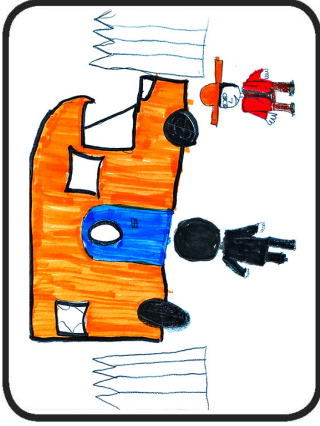
Adam çiftçiye "hayvanlarını bana satacak mısın?" diye sormuş....



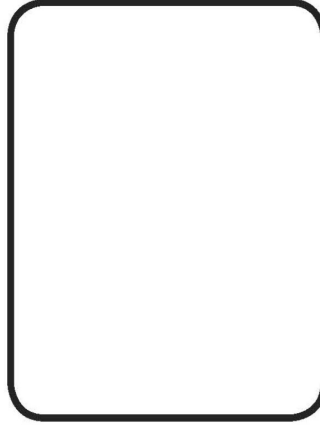


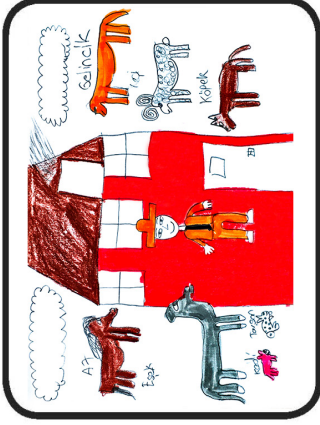
Çiftçi zengin adamın bu laflarına çok kızıp, hemen Hayvan Konaşurana 3000'i adamın yanına getirmiş.



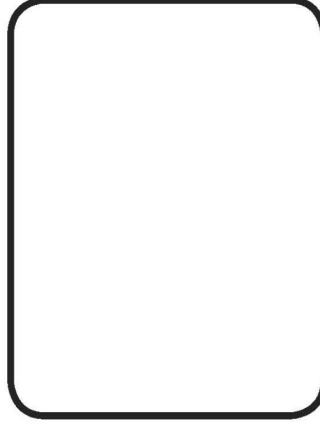


Adam makineyi görünce söylediklerinden çok utanıp arkasına bakmadan çekip gitmiş. Bir daha da o köye ayak basmamış.





Çiftçi ve hayvanları mutlu mesut yaşamışlar.



Ek-8. Özgeçmiş

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Furkan Bilaloğlu
Doğum Yeri ve Yılı : Osmaniye, 1993
E-posta : furkan.bilaloglu@mail.com
Yabancı Dil : İngilizce

Eğitim Durumu

İlköğretim : Sakarya İlköğretim Okulu, Bolu.
Ortaöğretim : Borsa Lisesi, Adana.
Lisans : Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, Bolu.
Yüksek Lisans : Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Bolu.