

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ZİHİN ENGELLİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI

ZİHİNSEL YETERSİZLİĞİ OLAN BİREYLERİN DİNLEDİĞİNİ
ANLAMA BECERİSİ ÜZERİNDE GELENEKSEL HİKÂYE
OKUMA VE DİJİTAL HİKÂYE KULLANIMININ
KARŞILAŞTIRMALI OLARAK İNCELENMESİ

SİBELSÜMER

BOLU-2017

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ZİHİN ENGELLİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI

ZİHİNSEL YETERSİZLİĞİ OLAN BİREYLERİN DİNLEDİĞİNİ
ANLAMA BECERİSİ ÜZERİNDE GELENEKSEL HİKÂYE
OKUMA VE DİJİTAL HİKÂYE KULLANIMININ
KARŞILAŞTIRMALI OLARAK İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN
Sibel SÜMER

DANIŞMAN
Yrd. Doç. Dr. Müzeyyen ELDENİZ ÇETİN

BOLU, ARALIK-2017

EĞİTİM BİLİMLERİ
ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE,

.....
..... adlı çalışma, jürimiz tarafından
.....Anabilim /Anasanat Dalında YÜKSEK
LİSANS/DOKTORA/SANATTAYETERLİLİK TEZİ olarak kabul edilmiştir.**(Tez**
Savunma Tarihi)

Akademik Unvan ve

Adı Soyadı

Üye (Tez Danışmanı)

: Yrd. Doç. Dr.Müzeyyen ELDENİZ ÇETİN

İmza

Üye

: Doç. Dr. Emine KARATAY

İmza

Üye

: Yrd. Doç. Dr. Ülkü AKÇA ÜŞENTİ

İmza

Eğitim Bilimleri Enstitüsünün Onayı

Prof. Dr. Türkan ARGON Enstitü Müdürü

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylerin Dinlediğini Anlama Becerisi Üzerinde Geleneksel Hikâye Okuma Ve Dijital Hikâye Kullanımının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi” başlıklı çalışmanın yazılmasında bilimsel ve etik kurallarına 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 tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim 21/12/2017.

Sibel SÜMER

TEŞEKKÜR

Araştırmanın planlanması, uygulanması, raporlaştırılması sürecinde pek çok kişinin desteği olmuştur. Öncelikle bu araştırmamda kendisiyle çalışma fırsatı bulduğum ve akademik gelişimimde beni destekleyen, bu araştırmanın her aşamasında sabır ile beni yönlendirensayın danışmanındağerli hocam, Yrd. Doç. Dr.Müzeyyen ELDENİZ ÇETİN'e sonsuz teşekkür ederim.

Araştırmamın önemli boyutunu oluşturan hikâyelerin oluşturulması sürecinde bana verdiği kaynaklar ile çalışmamı zenginleştirilmesini sağlayan değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Nurhan CORA İNCE 'ye teşekkür etmeyi bir borç bilirim.

Bilgi ve tecrübeleri doğrultusunda beni yönlendiren çalışmalarında gösterdiği titizliği örnek aldığım canım ablam Arş. Gör. H. Miray SÜMER 'e çok teşekkür ederim.Bu çalışma boyunca benden yardım ve desteklerini esirgemeyen, uygulamam boyunca bana evini açan, benimle üzülen benimle sevinen çok değerli dostlarım Nefise ARICI ve Mebrule MUTLU 'ya teşekkürlerimi sunarım.

Akademik çalışmalarımda beni destekleyen, yapabileceğime her zaman inan, bu yolda destekçim olan çok değer verdiğimdostlarım Şennur UYAR ÖZDEMİR, Elife KARA, Sıdıka BAYIR GENÇ, Rukiye BALLI, Esra ANBARLI, Derya GÜL GÜNEŞ' e teşekkür ederim.

Son olarak; her zaman beni destekleyen, anlayış gösteren, yanımda olan anneme, babama ve kardeşlerime sonsuz teşekkürler...

İÇİNDEKİLER

ETİK İLKELERE UYULDUĞUNA İLİŞKİN BEYAN.....	ii
TEŞEKKÜR.....	iii
İÇİNDEKİLER	iv
TABLolar DİZİNİ	vii
ŞEKİLLER DİZİNİ	viii
ÖZET	ix
ABSTRACT.....	x
I. BÖLÜM.....	1
1. Giriş	1
1.1.Amaç 4	4
1.2. Önem	4
1.3.Sınırlılıklar.....	5
1.4. Varsayımlar	5
1.5. Tanımlar	5
II. BÖLÜM	7
2. Kuramsal Çerçeve ve İlgili Alanyazın.....	7
2.1. Kuramsal Çerçeve	7
2.2. Dinleme Becerisi	7
2.3. Dinlemenin aşamaları.....	8
2.4. Dinleme ve Önemi.....	9
2.5. Dinleme ve Eğitimi.....	10
2.6. Dinleme Etkinlikleri	13
2.7. Dinleme Türleri	16
2.8. Metin Türü Olarak Hikâyeler	19
2.9. Hikâye Türleri	20
2.10. Hikâyelerin Öğretimde Kullanılması	21
2.11. Dijital Hikâye	23
2.12. Dijital Hikâyenin Öğeleri	25
2.13. Dijital Hikâye Oluşturma Sürecindeki Aşamalar	27
2.14. Dijital Hikâye Türleri	29
2.15. Dijital Hikâyelerin Öğretimde Kullanılması	30
2.16. İlgili Literatür	33

2.16.1. Dijital hikâyelerin ve dijital hikâye anlatımının öğrenme ortamlarında kullanılmasına yönelik araştırmalar	33
2.16.2. Geleneksel hikâye okuma tekniğinin öğrenme ortamlarında kullanılmasına yönelik araştırmalar	37
III. BÖLÜM.....	39
3. Yöntem.....	39
3.1. Araştırma Modeli.....	39
3.2. Bağımlı ve Bağımsız Değişken	40
3.3. Araştırmada Dönüşümlü Uygulamalar Modelinin Uygulanması.....	41
3.4. Katılımcılar ve özellikleri.....	42
3.5. Ortam.....	44
3.6. Araç Gereçler.....	44
3.7. Öğretim Materyali	44
3.8. Uygulama Süreci	47
3.8.1. Geleneksel hikâye okuma (GO).....	47
3.8.2. Dijital hikâye (DH)	48
3.9. Verilerin Toplanması.....	50
3.9.1. Etkililik verilerinin toplanması	50
3.9.2. Verimlilik verilerinin toplanması.....	50
3.9.3. Sosyal geçerlik verilerinin toplanması.....	50
3.9.4. Güvenirlik verilerinin toplanması.....	51
3.9.4.1. Gözlemciler arası güvenirlik verilerinin toplanması	51
3.9.4.2. Uygulama güvenirliliği verilerinin toplanması	51
3.10. Verilerin Analizi	52
3.10.1. Etkililik verilerinin analizi	52
3.10.2. Verimlilik verilerinin analizi	52
3.10.3. Sosyal geçerlik verileri analizi.....	53
3.10.4. Güvenirlik verilerinin analizi	53
IV. BÖLÜM.....	54
4. Bulgular ve Yorumlar	54
4.1. Katılımcıların Verimlilik Bulguları ve Yorumları	59
4.2. Sosyal Geçerlik Bulguları.....	60
V. BÖLÜM.....	62
5. Tartışma, Sonuç ve Öneriler	62

5.1. Tartışma.....	62
5.2. Sonuç ve Öneriler	66
5.2.2. Öneriler	66
5.2.2.1. Eğitim ve uygulamaya yönelik öneriler	67
5.2.2.2. İleri araştırmalara yönelik öneriler	67
KAYNAKÇA.....	69
EKLER.....	78
EK-1. Başlama Düzeyi Veri Kayıt Formu.....	79
EK-2. Öğretim Oturumu Kayıt Formu	80
EK-3. Verimlilik Kayıt Formu (Geleneksel Okuma)	81
EK-4. Verimlilik Kayıt Formu (Dijital Hikâye)	82
EK-5. Gözlemciler Arası Güvenirlilik Kayıt Formu	83
EK-6. Uygulama Güvenirliği Formu (Uygulama Düzeyi)	84
EK-7. Sosyal Geçerlik Formu.....	85
ÖZGEÇMİŞ	91

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 3.1. Katılımcıların haftalık çalışma saatleri	41
Tablo 3.2. Katılımcılar ve özellikleri	42
Tablo 4.1. Katılımcıların geleneksel dinleme ve dijital hikâye kullanımının verimliliğinin incelenmesi sorularında verdikleri doğru cevap sayıları	59



ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 4.1. Katılımcıların başlama düzeyi, öğretim oturumları ve son evre oturumlarında geleneksel hikâye okuma ve dijital hikâye kullanımının grafiği	55
--	----



ÖZET

ZİHİN YETERSİZLİĞİ OLAN BİREYLERİN DİNLEDİĞİNİ ANLAMA BECERİSİ ÜZERİNDE GELENEKSEL HİKÂYE OKUMA VE DİJİTAL HİKÂYE KULLANIMININ ETKİLİLİĞİ VERİMLİLİĞİ

Sümer, Sibel

Yüksek Lisans Tezi

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Zihin Engelliler Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Müzeyyen ELDENİZ ÇETİN

Aralık - 2017, x+90 Sayfa

Bu araştırmanın amacı; zihinsel yetersizliği olan bireylerin dinlediğini anlama becerisi üzerinde geleneksel hikâye okuma ve dijital hikâye kullanımının etkililik ve verimliliğini karşılaştırmalı olarak incelemektir. Araştırmada tek denekli araştırma yöntemlerinden dönüşümlü uygulamalar modeli kullanılmıştır. Araştırmaya yaşları yedi ile sekiz arasında değişen ikisi kız biri erkek toplan üç öğrenci katılmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkeni dinlediğini anlamaya yönelik soruları doğru cevaplama düzeyidir. Araştırmanın bağımsız değişkenleri ise, geleneksel hikâye okuma ile dijital hikâye uygulanmasıdır. Araştırmada başlama düzeyi, öğretim oturumları, son evre, verimlilik bulguları ve öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Araştırma sonucunda katılımcıların dinlediğini anlamaya yönelik doğru cevap düzeylerinin dijital hikâye kullanıldığında daha yüksek olduğu ve dijital hikâye kullanımının daha verimli olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular alan yazın çerçevesinde tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Zihinsel Yetersizlik, Zihinsel Yetersizliği Olan Birey, Dinleme, Dinlediğini anlama, Dijital Hikâye

ABSTRACT**COMPARISON OF THE EFFECTIVENESS AND PRODUCTIVITY OF THE
USE OF DIGITAL STORIES AND CONVENTIONAL LISTENING IN
LISTENING COMPREHENSION ON INDIVIDUALS WITH INTELLECTUAL
DISABILITIES**

Sümer, Sibel

M. Sc. Thesis

Department of Special Education

Department of Education of Mental Disabilities

Supervisor: Assist. Prof. Dr. Müzeyyen ELDENİZ ÇETİN

December – 2017,x+90Pages

Aim of this study is to conduct a comparative analysis of the effectiveness and productivity of the use of digital stories and traditional story reading in listening comprehension, on individuals with intellectual disabilities. In the research, alternate application model has been used as a single subject research model. A total of three children participated in the study between the ages of seven and eight; two of them being female and one of them being male. The dependent variable of the study is the level of correct answering to the questions on listening comprehension. The independent variable of the study is the application of traditional story reading and digital stories. The level of starting in the research, teaching sessions, final stage, productivity findings and teacher views were included. The research reached the conclusion that the participants reveal higher number of correct answers to the questions on listening comprehension when digital stories are applied; and that use of digital stories increases the productivity.

Key Words: Intellectual disabilities, Individual with intellectual disabilities, Listening, Listening Comprehension, Digital stories

I. BÖLÜM

1. Giriş

İletişim, gönderilmek istenen mesajın, kişiler tarafından tam anlamıyla anlaşılabilmesi için bilgi, düşünce ve inançların, konuşma, yazma ve görsel araçlarla veya bunların bir arada kullanılmasıyla aktarılmasıdır (Hoy ve Miskel, 2010). İletişim, birey ve çevre arasında gerçekleşen bir haberleşme olarak tanımlanmaktadır (Gross, 1975). Ayrıca iletişim konuşmacının ve dinleyicinin değerlerinden, davranışlarından, ait oldukları sosyal sınıftan, eğitim düzeylerinden, kültürlerinden, deneyimlerinden, bilgilerinden etkilenmektedir (Price,1991). Özer'in (1995) belirttiği gibi, iletişim becerisi olarak tanımlanan süreç, ilk olarak dinleme becerisi ile başlamaktadır ve gerçekten dinleyebilmek için öncelikle beyinin gönderilen mesajları bir ön koşul olarak duyabilmeye, görebilmeye ve hissedebilmeye gereksinimi vardır. İletişimin temel amacı insanlar arasındaki etkileşimi sağlayabilmektir (Köknel, 1997). Etkili bir iletişim kurabilmemiz için yapmamız gereken ilk adım karşımızdaki kişiyi anlayabilmekten yani iyi bir dinlemeden geçmektedir.

Dinleme, iletişim esnasında sesi anlamlandırıp bunun sonucu olarak tepki vermektir. Dinleme bu bakımdan karşı tarafı pasif bir şekilde izleme değildir, tam anlamıyla iletişimin olabilmesi için iletiyi alarak yorumlama için gayret göstermek ve belirli bir noktada dikkati toplamaktır (Doğan, 2007; Melanlıoğlu, 2011; Umagan, 2007). Taşer'in (2000) ifade ettiği gibi iletişim süresince her ne kadar konuşanlar dinleyicilerden daha aktif olarak görünse de dinleyicinin de aktif şekilde sürece katılması gerekir, aksi durumda iletişim beklendiği gibi gerçekleşmeyebilir.

Göğüş'e (1978) göre, dinleme işitmeden ayırıruhsal olgu şeklinde yaklaşmış ve dinlemeyi de işitileni anlama maksadıyla dikkat gösterme ve sonuca ulaşmak için

konuşmayı takip etme şeklinde tanımlamıştır. Dinleme becerileri, eğitsel, fizyolojik, fiziksel, deyinışsel, duyuşsal, bilişsel ve sosyal yönleri de olan olgudur

Dinlediğini anlama özelliğı, çocuklarda aslında mevcut olan dil performansıylayakın ilişkili olup, bu yetenekte başarı gösterebilmek için çocuğun dilin sözdizilim ve anlamsal yapısını kazanmış olması gerekmektedir. Öncelikli olarak, dili anlamada kelime bilgisi en ön planda yer almakta, sözdizimsel anlamak için kompleks yapının çocuk tarafından anlaşılması gerekir. Dinlediklerini anlama yeteneğı, erken okuma becerisinde genelde bağlam ile ilgili soruların cevaplandırılmasında ve öyküleme konusunda çalıştığı görölmektedir (Lonigan, Schatschneider ve Westberg, 2008).

Zihinsel yetersizliğı olan bireylerin dinlediğini anlama becerilerinin geliştirilmesinde farklı tekniklerin kullanılmaktadır. Zihinsel yetersizliğı olan bireylerinyaşadığı bu zorlukların en önemli sebeplerinden birisi, eğitim ortamında okuduğunu anlamada genelde geleneksel yöntemlerin tercih edilmesindendir. Bu tür yöntemler ile yapılan uygulama, yalnızca metnin okutulup, anlama sorularının yanıtlanması ve metnin anlatılması kapsamaktadır. Öğrencinin sorulara yanıt vermesi için bir öğretim modeli uygulanmamaktadır. Fakat, öğrencilerden hiç kimse sorulara cevap veremediğı durumda öğretmen doğru cevabı söyleyerek model olabilmektedir. Yapılan araştırmalar incelendiğı taktirde, geleneksel metotlarla yapılan okuma anlama egzersizlerinde zihin yetersizliğine sahip öğrencilerin okuduklarını anlama konusunda farklı zorluklar göze çarpmakta ve bu tür öğrencilerin okuma ile ilgili ciddi sınırlılıkları olduğu anlaşılmaktadır (Baumann, 1983; Durkin, 1978; Hansen ve Pearson,1983; Malone ve Mastropieri,1992; Nolte ve Singer, 1985; Singer ve Donlan, 1982; Sever, 1995; akt.. Güzel, 1998).Bu bilgilerden yola çıkarak geleneksel hikâye okuma yöntemi ile yapılan uygulamalarda da öğrenciye okuma yapılır ve dinlediğı metinle ilgili sorular sorulup cevaplandırılmasını beklenir ya da dinlenen metnin anlatılması istenir.

Dinlediğini anlama becerisinin geliştirilmesinde birçok teknik kullanılmaktadır bu tekniklerden biri de dijital hikâye tekniğidir. Hathorn'a (2005) göre dijital hikâye; iletişim, dil ve okuryazarlık becerileri ile teknolojiyi bütünleştiren program yeniliğidir. Şimşek (2010) dijital hikâye anlatım yöntemini dijital araçlar kullanılarak hikâyelerin insanlara aktarılması olarak tanımlar. Robin'e (2006) göre dijital hikâye, video, müzik,

metin, seslendirme, grafikgibi parçaları bir araya toplayarak bireysel hikâye, tarihi olay gibi alanlarda bilgi aktarma konusunda öğretim yapmak için tercih edilen kısa süreli hikâyelerdir. Hathorn'a (2005) göre "dijital hikâye okuryazarlık, dil ve iletişim becerileriyle teknolojiyi entegre eden program yeniliğidir"

Bilgi teknolojilerine günümüzde ulaşmak daha kolay ve daha ucuz maliyet ile elde edilir olması, devletlerin teknolojiyi eğitim politikasına ilave etmesi ve sınıf ortamına teknolojiyi taşımalarını beraberinde getirmiştir (Ciğerci, 2015). Bu noktada, ana dil ve yabancı dil eğitiminde çok sık kullanılan; çocuğun hayal dünyasını harekete geçirerek, okuma, yazma, konuşma, dinleme, kelime becerisini geliştirerek çocukların sevdikleri hikâyeleri tekrar tekrar dinleyip bu hikâyeleri dijital hikâyeye çevirmeleri öğrencilerdeki dinleme tutumlarının ve becerilerinin pozitif yönde gelişmesine yardımcı olmaktadır (Verdugo ve Belmonte, 2007).

Dijital hikâyenin öğrenme ortamlarında kullanımına ilişkin yapılan çalışmalar dijital hikâyelerin okul öncesi eğitimde kullanımı (Husband, 2014; Yüksel, 2011), yabancı dil eğitiminde kullanımı (Gregori-Signes, 2010; Lee, 2014; Yang ve Wu, 2012), öğretmen eğitiminde (Condy, J., Chigona, A., Gachago, D., ve Ivala, E, 2012; Karakoyun, 2014), lisans derslerinde bilgisayar eğitiminde (Wang ve Zhan, 2010) ve yazma becerisinin gelişimini (Yamaç, 2015) incelemeye yöneliktir.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde Dijital hikâye kullanımı normal gelişim gösteren bireylerin okuduğunu anlama, yazma becerisini geliştirme gibi alanlarda kullanıldığı görülmektedir. Dijital hikâye hem işitme hem de görme duyusunu harekete geçirerek soyut ifadeleri somutlaştırmada rahatlıkla kullanılmaktadır. Zihinsel yetersizliği olan çocukların eğitiminde de dinlediğini anlama üzerinde dijital hikâye kullanımına ilişkin herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu yüzden bu araştırmaya ihtiyaç duyulmuştur ve bütün bunlardan yola çıkarak; zihinsel yetersizliği olan bireylerin dinlediğin anlama becerisi üzerinde geleneksel okuma ve dijital hikâye kullanımının etkililiği bu çalışmanın problemini oluşturmaktadır.

1.1.Amaç

Bu araştırmanın amacı; zihinsel yetersizliği olan bireylerin dinlediğini anlama becerisi üzerinde geleneksel hikâye okuma ve dijital hikâye kullanımının etkililik ve verimlilik açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1)Zihinsel yetersizliği olan bireylerde dinlediğini anlama becerisi üzerinde geleneksel hikâye okuma ve dijital hikâyenin etkililikleri farklılaşmakta mıdır?

2)Zihinsel yetersizliği olan bireylerde dinlediğini anlama becerisi üzerinde geleneksel hikâye okuma ve dijital hikâyenin verimlilikleri gerçekleşen oturum sayısı, doğru cevap sayısı ve toplam öğretim süresi açısından farklılaşmakta mıdır?

3)Araştırmaya katılan öğrencilerin öğretmenlerinin çalışma hakkındaki görüşleri nelerdir?

1.2. Önem

Bu araştırmanın kuramsal ve uygulama açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Kuramsal açıdan önemi özel eğitime gereksinimi olan zihinsel yetersizliği olan bireylerin iletişim becerilerinin temeli dinleme becerisine dayanmaktadır. Dinlediğini anlama becerilerini geliştirmede iki duyuya hitap eden dijital hikâyelerin kullanımı konusunda bu araştırmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde dijital hikâyelerin özel gereksinimli bireylerle kullanılmadığı görülmektedir ve bu araştırma ile dijital hikâyeler özel eğitimde uygulanabilirliği açısından alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Uygulama açısından bakıldığında zihinsel yetersizliği olan bireylerin eğitiminde dijital hikâyenin nasıl uygulanacağını göstermesi açısından ve dinlediğini anlama düzeylerini arttırması açısından da önemli olduğu düşünülmektedir. Zihinsel yetersizliği olan bireylere yönelik eğitim teknolojileri araştırmaları özellikle ülkemizde çok az sayıda olup ve bu araştırmanın eğitim teknolojilerinin kullanımı açısından katkı sağlayacağı

düşünülmektedir. Ayrıca dört temel dil becerisi (dinleme, konuşma, okuma, yazma) arasında en çok kullanılanı dinleme becerisidir. Fakat dinleme becerisinin eğitimi diğer becerilerin eğitime göre ülkemizde daha az önemsenmektedir. Bu çalışma da kullanılan dijital hikâyeler zihinsel yetersizliği olan bireylere işitsel ve görsel açıdan zengin olduğu için bireylere dinlediklerini anlamada daha çok yarar sağlayacağı düşünülmektedir. Alan yazında dijital hikâye ile zihinsel yetersizliği olan bireylerde dinleme becerisi üzerine yapılan bir çalışma bulunmamaktadır. Bu yüzden yapılan bu çalışma ulusal ve uluslararası alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.3.Sınırlılıklar

Bu araştırmada bazı sınırlılıklar bulunmaktadır. Bunlar;

- 1) Araştırma hafif düzey zihinsel yetersizliği olan 3 öğrenci ile,
- 2) Dijital hikâye oluşturma programı olarak imove ile,
- 3) Cora İnce (2007) tarafından hazırlanmış olan 30 hikâye ile sınırlıdır.
- 4) Sosyal geçerlilik verileri öğretmen görüşleriyle sınırlıdır.

1.4. Varsayımlar

- Katılımcıların tanılarının doğru olduğu,
- Yerleştirmelerinin uygun olduğu varsayılmıştır.

1.5. Tanımlar

Dijital hikâye: Müzik, metin, seslendirme, video ve grafikleri bir araya getirerek kişisel hikâye, tarihsel olay gibi belirli konularda bilgi aktarma ve eğitim yapma maksadı ile kullanılan birkaç dakika olan hikâyelerdir (Robin, 2006 ve 2008).

Geleneksel okuma: Belirli kurallar içinde basılı ya da yazılı sembollerin çözümlenerek ve sonrasında bunların anlamlandırılmasıdır (Güzel-Özmen, 2000).

Zihinsel yetersizlik:Gelişim sürecinde zihnin genel fonksiyonlarında önemli seviyede gerilik, buna ilave olarak uyumsal davranışlar (iş, boş zaman, işlevsel akademik beceriler, sağlık, güvenlik, kendini yönetme, toplumsal yararlılık, sosyal beceriler, ev yaşamı, öz bakım ve iletişim) iki veya daha fazla maddede sınırlılık gösterme halidir (Eripek, 1996).

Dinleme: Okuma veya konuşma yoluyla gelen iletiyi anlama ve uyarana tepki verme etkinliğidir (Gürgen, 2008).



II. BÖLÜM

2. Kuramsal Çerçeveve İlgili Alanyazın

Bu bölümde yürütülmekte olan araştırma ilgili kuramsal çerçeve ve alanyazında bulunan ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde; dinleme becerisi, dinlemenin aşamaları, dinleme ve eğitimi, dinleme etkinlikleri, dinleme türleri, metin türü olarak hikâyeler, hikâye türleri,hikâyelerin öğretimde kullanılması, dijital hikâye,dijital hikâyenin öğeleri,dijital hikâye oluşturma sürecindeki aşamalar, dijital hikâye türleri, dijital hikâyelerin öğretimde kullanılması başlıklarına yer verilmiştir.

2.2. Dinleme Becerisi

Günlük hayatta en sık kullanmış olduğumuz becerilerden birisi olan dinleme ile ilgili bir çok tanım yapılmıştır. Özbay'a (2008) göre dinleme iletişimin en önemli parçasından biri olmakla birlikte, sesli okuyan veya konuşan birinin iletmek istediği mesajı doğru biçimde anlama becerisidir. Buna benzer şekilde dinleme Gürgen'e (2008) göre, okuma, konuşma veya dinleme yoluyla gelen mesajları anlama ve uyarana tepki verme etkinliğidir. Dinleme Timur'a (2001) göre, bir dinleyicinin söylenenle söylenen arasındaki bağı kurup iletişimdeki fonksiyonu anlayabilme yeteneğidir.Akyol'a (2010) göre dinleme, zihinsel bir süreç ve konuşmanın zihinde anlam kazandığı çok aşamalı ve karmaşık bir süreçtir. Dinleme Demirel'e (2004) göre, öğrenme ve keyif almanın yollarından biri olmakla birlikte konuşanın iletmek istediği mesajı dinleyicilerin tam

doğru biçimde anlamaları ve uyarana reaksiyon vermeleridir. Dinleme Umagan'a (2007) göre, dinleyicinin pasif olarak izlemesi değil, iletiyi alıp yorumlama gayretidir. Ayrıca, dinleme Güneş'e (2007) göre, iletişim kurma yanında zihinsel, anlama ve öğrenme becerilerini geliştirme maksadıyla kullanılan beceridir.

2.3. Dinlemenin aşamaları

Millî Eğitim Bakanlığı 6-8. Sınıflar için Türkçe Programda (2006) izleme/dinleme, öğrenme ve iletişim kurma ve öğrenme için temel yollardan birisi olup mesajı doğru olarak değerlendirme, yorumlama ve anlama şeklinde ifade edilmiştir. (1-5. Sınıflar) MEB Türkçe Dersi Öğretim Programı (2009), dinlemeyi, konuşma ve seslerin zihinde şekillenen kompleks bir süreç olarak ifade ederken, bu prosesin üç safhadan oluştuğu vurgulanmıştır. Bunlardan ilki işitmedir. İşitme aşaması, konuşma ve seslerin işitildiği safhadır. İkincisi anlama aşaması konuşma ve sese odaklanarak ilgi uyandıranları ve gerekli bilgilerin seçilmesidir. Bu bilgiler, sorgulama, sınıflama, sıralama, sentez, analiz, ilişki kurma, değerlendirme gibi zihinsel süreçlerden geçip kişideki ön bilgiye göre anlam kazanır. Üçüncü ve son aşama zihinde yapılandırma aşamasıdır, bilgiler daha önceki bilgiler ile bütünleşerek zihindeki yapıya eklenir ve böylece dinleme süreci tamamlanmış olur.

Dinleme sürecini Buzan (2001) daha detaylı şekilde ele alıp aşamaları şöyle sıralamıştır:

- 1) Özümseme: Beyin ve kulağın çevredeki sesleri alma becerisidir; tanıma ise verileri veya sesleri beynin çözme yeteneğidir.
- 2) Algılama: Verileri beynin doğru şekilde yorumlama becerisidir. Örnek vermek gerekirse, bir cümlenin hangi anlama geldiğini beynin kavraması.
- 3) Anlama: Algılama ve tanımadan sonra beyin verileri mevcut depo ile bağlantı kurmasıdır.
- 4) Akılda tutma: Verilerin beyinde depolanması yeteneğidir.
- 5) Anımsama: Beyinde tutulan bilginin çağrılması veya geri getirilme yeteneğidir.

- 6) İletişim/Kullanım: Çevredekilerle konuşarak simgeleyerek ya da yazarak bilgilerimizi yayma aşamasıdır.

Dinleme, henüz anne karnında başlayan ve diğer becerilere oranla ilk dönemlerde gelişen alanlardan birisidir. Ünalın'a (2006) göre kişinin dinleme becerileri henüz çocukken ve birtakım aşamalardan geçmektedir. Bu aşamaların ilki çocuklar kendilerine yapılan seslenmeyi ve birtakım sesleri bilinçli şekilde dinleme kabiliyetine sahiptir. Erken dönemde çocuklar çevreden gelecek bir hareket veya sestten dolayı dinleme esnasında dikkatlerini kaybeder. Dinleme esnasında kendi düşüncelerini ifade etmede sabırsız davranır. Sonraki aşamalarda çocuklar dinlerken tepki vermeden dinleme yani edilgen dinlemeye yükselir. Dinledikleri ile kendi tecrübeleri arasında çağrışım metoduyla bağ kurup konuşmaya katılır. Bu safhada çocuklar dinledikleri için soru sorar ve yorum yapmaya başlar. Dinleme esnasında zihinsel etkinlik ve duygularının kendilerine kazandırdıkları ve delilleriyle dinleme yeteneği edinmeye başlarlar. Dinleme becerilerinde görülen bu ilerleme, algılama gücüne paralel olarak 16 yaşına kadar devam eder.

2.4. Dinleme ve Önemi

İnsan sosyal bir varlık olarak, sağlıklı ve etkili bir iletişim kurmak, verimli şekilde öğrenmeyi gerçekleştirme ve toplantı, televizyon izleme, radyo dinleme, bilgi alışverişi, telefon dinleme, konferans, seminer gibi etkinliklerde yer almak için formal ve informal ortamlarda günlük hayat ve iş hayatında dinleme becerilerini kullanmaktadır (Yılmaz, 2007).

Kalaycı ve Timur'a (2005) göre elektronik iletişim ve görsel medyadaki gelişmelere rağmen dinleme temel iletişim yaşamımızda varlığını sürdürmektedir. Günlük hayatın tüm alanlarında gerçekleşen dinleme, yazma, okuma ve konuşmadan farklı olarak önce gelişen beceridir. Umagan (2007) bireyin elde ettiği bilginin %80'ini dinleme sayesinde edindiğini söylemektedir. Okuma becerisi ile anlama becerilerinden birisi olan dinleme dil kazanımı ve öğreniminde, diğer yeteneklerin gelişmesinde ve öğrenilmesinde temel olarak görülmektedir. Bu yüzden Wacker ve Hawkins (1996),

gündelik hayatta en sık kullanılan dil yeteneklerinin %45 ile dinleme olduğunu ileri sürmektedir. Bu bakımdan değerlendirme, anlamlandırma, anlama ve düşünme gibi becerilerin gelişmesi için dinlemenin gelişmesi ön şarttır (Koç ve Müftüoğlu, 1998).

Robertson'a (2002) göre, bireyin kendine olan saygısını arttırması, kabiliyetlerini geliştirmesi ve kelime seviyesi ile dil becerilerini geliştirmesi dinleme ile mümkündür. Özbay (2009) dinleme ile diğer becerilerin arasındaki ilişki incelendiği takdirde dinleme ile konuşma arasında direk ilişki olduğu, konuşmada birden çok birey arasında olduğu için dinlemesi gereken kişilerin olacağı ve dinleme yeteneği henüz gelişmemiş olanların güzel konuşmalarının mümkün olamayacağını belirtir.

2.5. Dinleme ve Eğitimi

Dinleme, yaşamımızın tüm alanlarında olduğu gibi çocukların eğitim ve öğretim hayatlarında önemli yere sahiptir. Ülkemizdeki bir ders saati %67 gibi oranda sözlü eylemlerden oluşmakta, öğrenciler arkadaşlarını ve öğretmenlerini okulda 2.5 ila 4 saat arasında dinler. Bu yüzden akademik başarının yakalanması için öğrencilerde gelişmiş dinleme becerilerinin olması gerekir (Ergin ve Birol, 2000; Sever, 2004). Dinleme yeteneğinin öğrenciye kazandırmak için eğitimin her aşamasında yer alan öğretmenlere büyük sorumluluk düşer. Okul öncesi çağda doğal yollarla edinilen ve gelişen dinleme yetenekleri okul çağında ana dilin etkili şekilde dinlemesi ile anlayan, sentezleyip değerlendiren bireylerin yetişmesi mümkün olacaktır (Sever, 2004).

Demirel (2004) öğrenme öğretme sürecinde dinlemenin büyük bir yere ve öneme sahip olduğunu belirtmektedir. Öğrencilerin derste dinleyip ve izleyip öğreneceği, elde edecekleri akademik başarının okul dışındaki aktivitelerden öğreneceğinden çok fazla olacağı aşıkardır. İlave olarak, okul dışında bir konuyu öğrenmek için harcanacak çaba ve zaman sınıf ortamında izleyerek ve dinleyerek geçirilecek zamandan fazla olacaktır. Bunun sebepleri aşağıdaki gibi sıralanmaktadır;

- Sınıf ortamındaki sözlü anlatımın, konunun özü ile en önemli yerlerini öğrencilere direk aktarmaktadır.

- Sınıf içinde ders anlatımı esnasında tahta, çizelge, harita gibi görsel eğitim araçlarının kullanımı işitsel, görsel dinleme imkanı sağlama ve bu malzemelerin kullanılmasında öğrencilerin konuyu anlamaları kolaylaşmaktadır.
- Öğrenmede sınıf içindeki grup etkileşim son derece önemlidir. Öğrenme-öğretme sürecinde öğrencinin dinleme yeteneklerini geliştirme ile ilgili faaliyetler, farklı bir deyiş ile dinleme öğretilmesi öğrenciler için önemli kazanım sağlar.

Yılmaz (2007) sınıf içinde yapılacak dinleme faaliyetlerini hazırlık, anlama, değerlendirme olarak üç aşamada ele almakta ve bu üç aşamada öğrencilere bir takım becerileri kazandırmaktadır:

Hazırlık: Bu aşama aynı zamanda zihinsel hazırlık da adlandırılmaktadır, bu aşamada öğrenciler dinleme amacını belirtmeleri, buna uygun metotları belirlemeleri ve dinleme üzerine odaklanmaları üzerinde çalışma yapılır. Bu faaliyetler, dinlediğini anlama, yorumlama, zihinde yapılandırmaya imkan sağlayıp zihinsel yetenekleri geliştirecektir. *Anlama:* Bu safhada, öğrenciler zihinlerine aldıkları bilgiyi zihinsel işlemlerden geçirerek etkin şekilde bilgiyi seçerek düzenler. *Değerlendirme:* Bu aşamada dinlemede almış olduğu verileri kendi inanç ve düşünme süzgecinden geçirerek değerlendirir ve dinlediklerini sorgular.

Umagan (2007) dinleme sürecindeki aşamaları hazırbulunuşluk, dikkat, öğretmen rehberliği olarak sınıflandırmaktadır:

Hazırbulunuşluk: Dinleme etkinliği öncesinde öğrencilerin dinleme hazırlandıkları aşamadır. Bu safhada öğretmenler konu ile alakalı soru sorabilir, anekdot veya fıkra anlatabilir. *Dikkat:* Dikkat dağınıklığı veya eksikliği etkin dinlemeye engel olacağı için öğrencinin dinleme öncesinde dikkatini toplaması gerekir. *Öğretmen rehberliği:* Rehberlik edecek öğretmenin iyi bir dinleyici olduğunu göstermek için rehberlik yapması, öğrencinin dinlediği öğretmeni görmesi veya eğitim materyallerini görmesi, sınıf içindeki etkinliğe uygun şekilde ortamın dizayn edilmesi etkin dinleme açısından son derece önemlidir.

Güneş (2007) dinleme becerilerinin, dinleme öncesinde, dinleme esnasında ve dinleme sonrasında yapılacakla geliştiğini ifade etmektedir. Bu süreçlerin de kendi içinde belirli aşamalara sahiptir:

1. Dinleme Öncesi: Dinleme için çalışmasının yapıldığı aşamadır. Bu sürecin ön hazırlık ile zihinsel hazırlık olmak üzere iki farklı aşaması vardır.

*Ön hazırlık:*Öğrenci dinlemeye başlamadan malzemelerini hazırlaması, materyali seçmesi, nereye oturacağını belirlemesi ile ilgili yapmış olduğu genel hazırlıklardır. *Zihinsel hazırlık:*Öğrencilerin bilgileri bu aşamada harekete geçirilerek, önemli sözcükler ile tahmin, metni tanıma, teknik belirleme, yöntem ve amaç belirleme faaliyetleri yaptırılır.

2. Dinleme Sırası: Bu aşamada dinlemenin anlaşılması, zihinde yapılandırılması ve uygulama çalışması yapılır. Dinleme aşaması üç gruba ayrılır, bunlar; sözlü anlama, zihinde yapılandırma, uygulama bölümleridir.

*Sözlü anlama:*Dinlemenin, belirli amaç, metot ve tekniklere uygun şekilde yapılması gerekir. Bu aşamada, dinlemesi yapılan metnin çeşidine uygun öğrencinin hikâye haritası oluşturması beklenir, metindeki abartılı, duygusal, hayal ve gerçek olayları belirleyip sınıflandırmaları, metne uygun başlık bulma, dinleme tamamlandıktan sonra ilginç bölümleri anlatmaları veya zihinde canlandırma yaparak görsel hale getirmeleri istenir.

*Zihinde yapılandırma:*Yapılacak çalışmalar bu aşamada; dinlenen veya konuşmanın konusunu belirleme, anafikir ile yardımcı fikri bulma, amacının ne olduğunu tespit etme, bilgiyi sınıflandırma, sıralama, düzenleme, ilişkilendirme, yeniden kullanma ile zihinde hatırlamak için saklama, bağ kurma ve anahtar kelimeleri kullanma.

*Bilgiyi uygulama:*Öğrencilerden beklenen çalışmalar bu aşamada şunlardır; etkinlikte dinleyip öğrendikleri bilgilerle kendi hayatları arasında bağ kurup günlük hayattan örnekler vermeleri, metindeki problemleri tespit ederek problemlere sorun bulma, metindeki düşüncelerle öğrencinin düşünceleri arasında farklılıkları ya da benzerlikleri bulma, öğrendiği bilgilerle çıkarımda bulunma, eksik yerleri tamamlama, medyadan edindiği bilgileri, düşünce, haber, reklamları sorgulama

3. Dinleme Sonrası: Bu aşamadaki etkinliklerin temel amacı, dinlenen metinde veya konuşmada verilen bilgiyi, metin veya konuşma türünü, içeriğini, geçen problemleri, sebeplerini, değişik görüşleri, oral olan-olmayan, dinlemenin amacına ulaşp ulaşmadığını değerlendirmek için yapılan etkinliklerden meydana gelmektedir. Sınıf ortamındaki dinleme faaliyetlerinde dinleme öncesinde, dinleme esnasında ve sonrasında öğrencinin yerine getirmesi gerekli olan sorumlulukları vardır ve bunlar tüm aşamalarda öğrencilere hatırlatılmalı, öğrencilerden bu konuya önem vermeleri gerekmektedir (Doğan, 2010).

2.6.Dinleme Etkinlikleri

Demirel'e (2004) göre, dinleme eğitim süreci, dinleme öncesi, dinleme esnası ve dinleme sonrası olmak üzere üç grupta ele alınmış, bu aşamadaki etkinlikleri aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

Dinleme öncesi etkinlikler: *Tanıtma*;Dinlenmesi planlanan netin konusu ile ilgili bu aşamada bilgi verilmektedir. *Kestirme*;burada öğrencilerin dinleyecekleri metnin içeriğini ve konusunu başlığa bakarak tahmin etmeye çalışmaları beklenir. *Sahnenin oluşturulması*;dinleme metninde yer alan olayların görsel materyaller yardımı ile canlandırılması faaliyetidir. Bu, dinlenen metnin daha iyi anlaşılmasına yardımcı olur. *Yeni sözcüklerin öğretimi*;dinleme metninde yeni kelime ve yeni cümle yapısı varsa öğretilir. *Amaçlı dinleme*;burada yapılan dinleme bir amaca dayandırılır.

Dinleme sırasındaki etkinlikler: Bu aşamada öğretmenler, metni sesli şekilde okur; öğrenciden öğretmenin okuması esnasında vurgulara ve tonlamalara odaklanması

istenir. İlköğretim 1-3. Sınıflardaki öğrencilerin dinlediği metni tekrar yapmaları beklenir. Bu sırada öğrenciden defterine yazması istenir. Öğrenci, aldığı notu dinleme bittikten sonraki etkinliklerde kullanması istenir.

Dinleme tamamlandıktan sonra yapılan etkinliklerde: metin hakkında sorular sorulup bunlara cevap verilir. Metnin sözlü anlatımı yapılır veya yazılı özeti çıkartılır. Giriş gelişme bölümleri dinletilen bir metnin sonuç bölümü ile ilgili tamamlaması istenir. Dinletilen metin ile ilgili verilen resimlerin sırasına göre dizilmesi istenir. Boş bırakılan yerlerin doldurulması için etkinlik yapılır.

Farklı dinleme becerilerini geliştirmek için aşağıdaki etkinlik türleri uygulanabilir:

Dikte çalışmaları: Öğrencinin dinleme becerisini geliştirme ve dinleme becerisindeki gelişimi ölçme amacıyla yapılan faaliyetlerden biri de dikte çalışmalarıdır. Dikte edilecek metnin uygun şekilde uzunluklara bölünerek öğrenciye okunması ve okunan yerlerin tekrar edilmesi, öğrencinin dinlediğinde yoğunlaşmasını sağlamaktadır. Dinleme becerilerini geliştirmeye ilave olarak öğrencinin yazma becerisini de geliştiren bu faaliyet, sınıf ortamında rekabet ortamı oluşturup öğrencinin motivasyonunun artırılması sağlanır (Yalçın, 2006).

Dinlenen metni yazma: öğrencilerin seviyelerine uygun ancak daha önce hiç dinlemedikleri şarkı veya şiir dinletisi yapılabilir ve öğrencinin şiirin veya şarkı sözlerini veya boş bırakılan yerlerin doldurulması istenir. Dinletilecek şiir veya şarkılar aynı zamanda daha önceden kayıt cihazlarına kayıt edilerek dinletilebilir. Mümkünse dinletilecek şiir kendi şairinin sesinden dinletilmesi sağlanabilir. Bu aynı zamanda öğrencilerin dikkatini çekerek, şiiri yazan şaire de ilgi duymayı beraberinde getirebilir (Yalçın, 2006; Kocaadam, 2011).

Boşluk doldurma: Öğretmenler, faaliyet için belirledikleri metnin bazı kelimelerini ve kalıplarını silerek metni öğrenciye verir. Metni sesli şekilde okuyan öğretmen, öğrencilerden metin içinde boş bırakılan kısımları doldurmaları istenir (Yalçın, 2006).

Özbay (2001) bu tür faaliyetlerde kullanılan metnin bazı kalıp, ek veya kelime üstlerinin kapatılıp metni dinlerken öğrenciden buraları tamamlamasını söyler. Bu faaliyet aynı zamanda kapatılan yerlerin öğrenciye öğretilmesini hedefler.

Örnek durumlar geliştirme: Öğrencinin dinleme esnasındaki dikkatini toplaması ve problem çözmedeki becerisini geliştirme için son derece etkili olan bu etkinlik türünde, öğretmenler öğrencilerin yüz yüze geldikleri veya gelebilecekleri gündelik hayattaki sorunlara yönelik benzer durumlar geliştirebilirler ve bunları aynı zamanda sınıf içinde okuyup örnek durum ile ilgili sınıfta tartışma ortamı oluşturabilir. Sınıfta okunan örnek durumlar ile ilgili öğrenciler de tartışmaya katılarak çözüm bulmaya çalışabilir. Bu türdeki etkinlikler, öğrenci için anlamlı ve amaca yönelik etkinlik olabilecektir (Yalçın, 2006; Doğan, 2010).

Görselleştirme: Dinleme esnasında öğrenciler hayal kurarak dinlemedeki olay, kahraman ve detaylarla ilgili zihinlerinde resim yaparak bunları canlandırabilir. Zihinde canlandırılan bu resimler aynı zamanda kağıda dökülebilir aynı zamanda öğrenciler içsel canlandırma ile becerileri geliştirmede önemli bir etkinlik yapmış olacaktır (Yılmaz, 2007; Yangın, 1999).

Hikâye haritası: Öğrencinin dinleme becerisini ve etkin şekilde derslere katılımını sağlayan bu etkinlik türünde, öğrencilere hikâye ile ilgili kahramanlar, hikâyedeki olay, zaman ve yeri birbirleri ile ilişki kurarak şema yapmaları istenir. Öğretmen bu etkinlikte, dinleme yapmadan önce hazırlamış olduğu hikâye haritasını dinlemeden sonra dağıtır, ellerindeki şemayı öğrencilerden doldurmasını ister. Bu etkinlik ile öğrenciler hikâye kahramanları, hikâye yeri, zamanı, hikâyedeki olayları yakından inceleme ve listeleme imkanı elde edecektir (Yılmaz, 2007).

Drama: Dinleme eğitimi için en çok kullanılan yöntemlerden birisidir. Kişisel farklılıklara dayalı olan öğrencilerin zihinsel süreçlerini ortaya çıkaran bu yöntemde kavram ve metinlere anlam verme, soyut olan kavramları somut hale getirme, motivasyonu artırma ve sınıf ortamını daha eğlenceli hale getirme sayesinde öğrencilerin yaratıcılıkları ön plana çıkar. Hem yaparak hem de yaşayarak uygulama

yapmayı sağlayan drama metodu öğrenmeyi kalıcı hale getirmenin en iyi yollarından biridir (San, 1991; Harrison, 1999).

Oyunlar: Oyun oynama, çocuğun hayatında vazgeçilmesi mümkün olmayan etkinliklerden biridir. Sınıf ortamında etkinlik maksadı ile yapılan oyunlar, öğrencinin değişik dil becerilerinin gelişiminde büyük katkı sunmaktadır. Çocuklarda dinleme ve etkin iletişim kurma becerilerin gelişmesi günlük hayattaki karşılaştığı olaylar sınıf içinde oyun haline getirilerek ele alınır. Sınıf içi oyunlar, öğrencinin karakter gelişimi, paylaşım ve yaratıcılık gibi yeteneklerin gelişmesinde de katkı sunar, öğrenciler için de eğlenceli ortam oluşturmaktadır (Sever, 2004).

2.7. Dinleme Türleri

Çalışmalar incelendiği takdirde dinlemenin kendi içinde türlere ayrıldığı anlaşılabacaktır. Güneş'e (2007) göre dinleme; metni izleyerek, sorgulayıcı, yaratıcı, edilgen, not alarak, katılımlı olmak üzere altı grupta toplanmaktadır. Akyol'a (2010) göre dinleme, aktif, stratejik, sunuya dayalı, diyalog ve amaçlı dinleme şeklinde sınıflandırılarak amaçlı dinleme başlığını da kendi içinde dört alt başlığa ayırmıştır; bilgi edinmeye dayalı, yorumlayıcı, estetik ve eleştirel dinlemedir.

Umagan (2007) dinlemeyi, etkili ve etkisiz dinleme olarak ikiye ayırmıştır. Etkili dinlemeyi kendi içinde gönüllü, amaçlı, stratejik, haz almak için ve eleştirel olmak üzere alt başlıklara ayırmıştır. Ünalın'a (2006) göre dinleme, etkin, eleştirel, empatik, yaratıcı, seçerek dinleme olmak üzere beş gruba ayırmıştır. Yalçın'a (2006) göre dinleme, seçerek, eleştirel, katılımlı dinleme olmak üzere üçe ayrılmaktadır. MEB'e (2006) göre dinleme, katılımlı, katılımsız, empatik, yaratıcı, seçici, not alarak ve eleştirel dinleme olarak ayrılmaktadır.

Katılımlı dinleme/izleme: Etkili, etkin veya aktif dinleme adı verilen bu tür dinlemedeki amaç, dinleyicilerin dinleme esnasında zihindeki soruları konuşmacıya aktarıp dinlenen şeyin iyi şekilde anlaşılmasını sağlamaktır. Dinleyicilerin sorduğu

sorular, gerçekten dinlenip dinlenmediğini ortaya koyar, fakat soruların iletişimi sürdürme amaçlı olmalıdır.

Navaro (2001), katılımlı dinlemeyi dinleyenin duyduğunu özümsemesi, tekrar etmesi veya yansıtmasıdır. Bu şekilde, dinleyici konuşmacının dediklerini tam anladığını gösterir. Yalçın (2006), bu tür dinlemeyi dinleyicinin konuşan ile göz irtibatı kurarak dikkatin yalnızca konuşana verilmesini ifade etmektedir. Bunlara ilave olarak, anladığını ve dinlediğini gösteren yansıtma sözcüklerini kullanma veya geri bildirimde bulunarak konuşan kişinin doğru anlaşıldığını göstererek konuşmacıda dinleyicilere karşı güven oluşmasını sağlayacaktır. Konuşmayı çok daha iyi anlama için veya bazı konulara açıklık getirme için konuşana soru yöneltilir.

Cüceloğlu (2000) bu dinleme türünde konuşmacıyı anlayabilmek için dikkatin konuşmacıda olmasının konuşmacıya güven vereceğini ifade etmektedir. Dinleyicilerin geri bildirimleri sonucunda konuşan, dileycinin ne anlayıp ne anlamadığını öğrenerek, dinleyiciyle konuşan arasında soru cevap esnasında bağ kurularak süreç daha fazla anlam kazanacaktır.

Katılımsız dinleme/izleme: Etkisiz veya pasif dinleme adı verilen bu tür dinlemedeki amaç dinleme esnasında zihinsel etkinlikleri etkili kılmaktır. Bu dinleme türü son derece yaygın olmakla birlikte sözel tepki verme yerine konuşmacı dinlenerek, konuşmanın bir netin mi yoksa açıklama mı olduğu belirlenmeye çalışılır. Sınıf içi etkinliklerde katılımsız dinleme faaliyetlerinde metin türü ile metindeki kavramlar “kim, nerede, ne, ne zaman, nasıl” gibi soruların cevabını bulmak amacıyla öğrenciler güdülenir (Milli Eğitim Bakanlığı,2006).

Kendini konuşanın yerine koyarak dinleme/izleme (Empati kurma): Dinleyiciler, konuşmacı ile empati yaparak sözlerin hangi tecrübeyi yansıttığı, neler hissettiği, dünyayı ve kendisini nasıl algıladığını anlamaya çalışır. Dinleyen, kendini dinlediği kişi veya konuşmacının yerine koyması, düşünce, duygu ve olayları anlaması beklenir. Dinleyici kendini konuşmacının yerine koyması, aynı düşüncelere sahip oldukları anlamına gelmez fakat, dinleyen kendi düşünce, duygularını bir kenara koyarak, konuşmacının bakış açısı ile bakmaya çalışır. Empati yaparken, konuşmacıyı doğru-

yanlış, iyi-kötü gibi önyargılar ile değerlendirmek, konuşmacının tam anlamıyla anlaşılmasını önleyecektir (MEB, 2006).

Yaratıcı dinleme/izleme: Bu dinleme türündeki amaç, dinlenen kişinin yorumlanarak, bunlardan yeni düşünce sisteminin ortaya konmasıdır. Katılımsız dinleme yaparak yaratıcı dinleme ile dinlenen kişiden yeni hayal ve düşüncelerin üretilip olabileceği gibi katılımlı dinleme yaparak da yeni düşüncelerin oluşması sağlanabilir. Aynı zamanda dinleyici birtakım sorular sorarak konuşmacıyı rahatlatır ve bu şekilde daha rahat bir ortamda konuşmacı devam edebilir (MEB, 2006).

Seçici dinleme/izleme: Bu türdeki gaye, dinlenenler içinden ihtiyaç ve ilgiye uygun şekilde seçim yapılarak dinleme yapılması gösterilebilir. Bu gayeye erişmek için daha önce hazırlanan soruları dinleyicilere vererek sorulara cevap bulmaya yönlendirilebilirler. Dinleme/izleme amacı veya ilgi alanlarına yönelik konuşmacılardan bir veya birden fazla konunun seçilmesi ile sadece bu bölümler dikkatli şekilde takip edilir (MEB, 2006).

Eleştirel dinleme/izleme: Bu tür dinlemede, dinlenen şeyin doğru mu yanlış mı olduğunu ifade etmektir. Bu dinleme/izleme çeşidinde dinleyicilerin kendilerine sunulan her şeyi doğru olarak kabul etmemeleridir. Zihninde dinleyici sorgu ve yorum yaparak eleştirel dinlemeyi yapmış olur (Yalçın, 2006).

Not alarak dinleme/izleme: Bu tür dinleme/izlemedeki amacın dinlenenlerle alakalı notların alınıp metnin kolay biçimde hatırlanması ve anlaşılmasıdır. Not alan dinleyicilere dikkat etmeleri gerekenler (Özgün ifadelerin not edilmesi, güzel sözlerin ve ana fikrin not alınması) ayrıca not almaları için çalışma kağıtları dağıtılır (MEB, 2006).

Çocuklar doğası gereği merak ederler ve hayal dünyalarını ön plana alarak, gerçek ile hayal arasında bağ kurarlar. Bu bağ kurma aynı zamanda dil eğitiminde de kullanılması mümkündür. Kendilerine hikâye anlatılmasını çocuklar çok sever ve sevdikleri hikâyeler dinletilerek çocuklardaki dinleme becerilerin geliştirilmesi son derece önem taşımaktadır. Ayrıca öğrencilerin dinlemeye karşı olumlu tutuma ve

motivasyona sahip olmaları dinleme becerilerinin gelişiminde önemli bir role sahiptir. Bu bağlamda dinleme etkinliklerinde hikâyeler motive edici ve eğlencelidir. Hikâyeler, çocuklarda dinlemeye yönelik olumlu tutumlar geliştirmelerine yardımcı olur ve öğrenme isteğinin devamlılığını sağlar (Brewster ve Ellis, 1991; Küçükturan, 2004). Ayrıca dinlediğini anlama becerileri arasında yer alan dinlenen metni anlamlandırmada görsellerden yararlanma, dinlenen metnin ana fikrini belirleme ve çıkarımlarda bulunma, dinlenen metnin nasıl gelişeceğini tahmin etme, dinlenen metinde neden-sonuç ilişkileri kurma, dinlenen metinde ortaya konulan sorunları belirleme ve onlara farklı çözümler bulma, dinlenen metni özetleme gibi beceriler hikâyeler ya da dijital hikâyelere dayalı etkinliklerle geliştirilebilir (Barzaq, 2009; Küçükturan, 2004; Robin, 2008; Verdugo ve Belmonte, 2007).

2.8. Metin Türü Olarak Hikâyeler

Hikâyeler, kültür ve zamana göre değişiklik göstermekle birlikte metnin yapısı bakımından insanlarda benzer beklenti meydana getiren ve uzun yıllardan beri kullanılan metin çeşididir (Yavuzer, 1998). Hikâye, insanın kendine ait olan deneyim, edebi eser veya geleneğe dayalı olan anlatımdır (Simmons, 2008). Hikâye, geçmişte, şimdi veya gelecekte değişik iklim şartlarında gerçek ya da kurgu mekanda meydana gelebilir. Bazen açık olarak bazen de ima ile söylenmeye çalışılan temaların hikâyenin altında yatan unsurlardandır (Akyol, 2016).

Akyol (2016) hikâyelerin giriş, gelişme, sonuç şeklinde üç kısımdan oluştuğunu ifade etmektedir. Giriş bölümünde sahne ile karakterin tanımının yapıldığı, problem çerçevesi belirtilerek okuyucu hikâyeye motive edilen bölümdür. Verilen problem altında bu bölümde çatışmadır. Sözü edilen çatışmalar hikâyelerde genelde şöyle olur:

- Tabiat ile karakter arasında çatışma,
- Toplum ile karakter arasında çatışma,
- Karakterler arasında çatışma,
- Karakterin kendi iç çatışması.

Gelişme, hikâyedeki problem ve ortaya konan problemin çözümünde ana karakteri engellemek isteyen unsurların açık bir şekilde ortaya konduğu kısımdır. Bu bölüm, hikâyedeki ana karakter ile ilgili bilginin verildiği ve okuyucunun karakterle ilişkiye girdiği ve onu ideal model kabul ettiği bölümdür

Sonuç bölümündeysen gelişme bölümündeki detaylı açıklanan olay ve problem çözümünün yapıldığı, hikâyede olayın akışında zihinsel ve duygusal şekilde etkilenen okuyucu veya dinleyici bu yolla rahatlar ve gelişmede yer alan belirsizliklerin tümü bu bölümde giderilir (Akyol, 2016).

2.9. Hikâye Türleri

Literatür incelendiği zaman hikâye türleriyle ilgili farklı sınıflandırmalara sahip olduğu görülür. Şimşek'e (2004) göre hikâyeler şöyle sınıflandırılmaktadır:

- Konusu yalnızca kurgudan oluşan hikâyeler
- Konusu söylenceden alınan hikâyeler

Yılmaz (2013) hikâye çeşitlerini şöyle sınıflandırmaktadır:

- Durum öyküsü (Çehov tarzı hikâye): Bu hikâye türünde hikâye olaya dayanmaz. Fakat, olay, günlük hayattan alınmış kesitleri sunmaktadır. Hayatın doğal akışı içinde yaşayan insan davranışları hikâyede anlatılır. Bu tür hikâyelerde normal hikâyelerde olan giriş, gelişme, sonuç bulunmaz. Hikâyenin belirli bir sonucu olmadığı gibi anlatımda abartıya yer verilmez.
- Olay hikâyesi (Klasik vak'a veya maupassant tarzı hikâye): Bu türdeki hikâyeler giriş, gelişme ve sonuç kısımlarından oluşmaktadır. Hikâyede yer alan olay, kişi, mekan ve zaman ile ilişkilidir. Bu tür hikâyede gözlem ön plana çıkar, kahramanlar ruhsal durumu detaylı anlatılır, hikâyedeki olaylarda gerilim artırılırken çarpıcı şekilde son ile çözüme kavuşur.
- Halk hikâyeleri: Daha çok âşıklar tarafından anlatılan destanla roman arasındaki geçiş döneminde ortaya çıkan anonim eserlerdir. Halkın kullandığı dile dayalı

yalın bir dille anlatılan bu türde, masal ve destanlardan farklı olarak olaylar ve kişiler gerçeğe daha yakındır ve nazım-nesir karışık kullanılır. Giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine sahip olan halk hikâyeleri “döşeme” adı verilen giriş bölümüyle başlar ve dua bölümü ile son bulur. Bu hikâyelerde dönemin sosyal ve kültürel yapıları yansıtılır; ancak belirsiz bir zaman diliminde gerçekleşen olaylar ayrıntıya ve betimlemeye fazla yer vermeden kale, saray, kent gibi yerlerde gerçekleşir. Bu hikâyeler; i) aşk hikâyeleri, ii) kahramanlık hikâyeleri, iii) dini-tarihi halk hikâyeleri, iv) destansı halk hikâyeleri olarak dörde ayrılır.

- Ben merkezli hikâyeler: Olay, durum, gözlem veya izlenimlerin birinci tekil kişi olarak anlatılan hikâye çeşididir. Bu yüzden, hikâyelerde geçen olay, duygu, düşünce “ben” bakış açısı ile görülerek tanınır. Hikâyedeki ana karakter hikâyeyi anlatan olduğu gibi aynı zamanda yardımcı karakterlerden birisi de olabilir. Hikâye gözlemle dış dünyayı anlatan şahsın gözünden ruh durumu anlatılmaktadır.

Hikâye çeşitleri içinde bir diğer tür de kısa hikâyelerdir. Bu tür hikâyenin kökü, fabl, masal ve mitlere kadar gider. Bu türdeki yazılı örnekler 19.Yüzyılın ilk yıllarında Amerikalı yazarlarca verildi (Yüksel, 2007). Bu türdeki hikâyelerin esnek yapısı vardır ayrıca kısa ancak içerik bakımından yoğun olan, yüklü olan özelliklere sahiptir. Bunlara ilave olarak, kısa hikâyeler kendi içinde beş yüz kelimeyi geçmeyen basit, tek olan kurgu içinde ele alınır, bu tür hikâyelerde önemli olan hikâyeden çıkarım yapmaktır (Erden, 2002).

2.10. Hikâyelerin Öğretimde Kullanılması

Hikâyeler; deneyimlerimizi ve yaşadıklarımızı anlatmada, diğerlerinin deneyimlerini ve yaşantılarını anlamada, hayal gücümüzü özgürce kullanmada, yaşadığımız dünyayı ve bu dünyadaki yerimizi anlamada kullanılan edebi eserlerdir ve bu eserler bizi geçmişe, bugüne ve geleceğe bağlar (Barzaq, 2009). Hikâyeler, olayların ve düşüncelerin düzenlenmesinde evrensel bir yöntem olduğu için tüm öğretim programlarında kullanılabilecek etkili araçlardır (Oğuzkan, 2001). Hikâye

kahramanlarının bu zor durumlarda nasıl ayakta kaldıkları da öğrencilerin ilgisini çeker ve hikâye karakterleri bir bakıma çocuklara model olur (Zipes, 1995; Howe ve Johnson, 1992; Brewster ve Ellis, 1991; Barker, 1985).

Brumfit (1997) bu şekildeki bir sınıf ortamında çocukların gerçek hayattaki duruma benzer şekilde risk alma eğilimine gireceklerini ve hayal güçlerini kullanıp değişik şeyleri yapacaklarını ifade etmiştir. Ayrıca, hikâye yöntemini sınıf içinde uygulamak isteyen öğretmenler, öğrencilerin seviyesine göre hikâyede değişiklik yapmaları gerekebilir. Bu bağlamda, hikâyedeki olay, yer, zaman ve kişilerde değişiklik yapılabilir (Oğuzkan, 2001).

Oğuzkan'a (2001) göre, sınıf içinde kullanılması düşünülen hikâyelerde olması gerekenler aşağıda sıralanmıştır:

- Hikâye konusu, öğrencilerin ilgi alanı, hayat deneyimi ve kavrama güçleri ile uyumlu olmalı,
- Hikâyede gerçekçi ve yalın plan olmalı,
- Hikâyede akıl ve mantık ile sonuçlanan sürükleyici ve hareketli olaylar olmalı
- Öğrencilerin dikkatini dağıtmayacak şekilde doğru ve somut ayrıntılar olmalı,
- Hikâyede gerçeğe uygun ve özelliklerinin iyi şekilde detayı verilen karakterler bulunmalı,
- Hikâyede sürükleyici anlatım için kısa paragraf ve kısa cümlelerin bulunması sağlanmalı,
- Hikâyede uygun şekilde güldürücü sahne ve eğlendirici konuşmalara yer verilmeli,
- Hikâye, öğrencide ufak ayrıntılar yanında ilgi uyandıracak özelliklere sahip olmalı,
- Hikâyenin konusuyla metni, uyumlu olmalı ayrıca anlamlı ve çekici resimlerle desteklenmelidir.

Teknolojinin gelişmesi ile birlikte günümüzde geleneksel hikâye oluşumu be anlatma yöntemlerinde değişiklikler olmuş eğitimden, sağlığa, sanata ve birçok alanda görülen dijital hikâye kavramı önem kazanmıştır.

2.11. Dijital Hikâye

Geleneksel hikâye türünün yazılı veya sözlü ifadelerinin teknolojinin sunduğu imkanlarla bilgisayar ortamına aktarılarak ortaya çıkan dijital hikâye değişik şekillerde tanımlanmaktadır. Bu tanımlara göre dijital hikâye:

- Bir hikâyede metni, resim, video, müzik ve ses öğelerini insanların hayal güçleriyle bir araya getirerek meydana çıkan üründür (Banaszewski, 2002).
- Bireysel ve geleneksel hikâyelerin, seslendirme, müzik, grafik ve resim ile birleştirilmesidir (Porter, 2004).
- Animasyon, video, ses ve grafik öğelerinin bir araya getirilip ortaya çıkarılan hikâyelere denir (Dupain ve Maguire, 2005).
- Hikâyenin yazım aşaması tamamlandıktan sonra o hikâyeye, video, müzik, görsel ve ses ilave edilerek oluşturulan öykülerdir (Jakes ve Brennan, 2005).
- Yazılan bir hikâye metnine video, resim, müzik ve sesli anlatım katarak multimedya olarak sunulan hikâyedir (Hull ve Nelson, 2005).
- Hikâyede müzik, ses, resim, video ve metin gibi öğelerin bir araya getirilip bilgisayar ortamına aktarılmasıdır (Chung, 2007).
- Müzik, metin, video, seslendirme ve grafik gibi öğelerin bir araya getirilmesi ile kişisel hikâye, tarihi olay ve benzerlerinin belirli konularda bilgi aktarımı ile eğitimde kullanma maksadıyla hazırlanan uzunluğu birkaç dakika ile sınırlı olan hikâyelerdir (Robin, 2006).
- Mevcut olan veya kısa hikâye metninin video, ses, müzik ve resim ile multimedya araçlarını da kullanarak yapılan kısa film ürünlerine verilen addır (Dogan ve Robin, 2008).
- Günümüzdeki teknoloji ile tradisyonel hikâye ve hikâye anlatım formları kullanılarak modern metotla bilgisayar ortamına aktarılmasıdır (Matthews, 2008).

- Çoklu ortam unsurlarının kullanılmasıyla geleneksel hikâye ve hikâye anlatımının modern yaklaşımla birleştirilmesidir (Wang ve Zhan, 2010).
- Bir hikâyenin çoklu ortam araçlarının kullanılmasıyla dijital ortamda hazırlanan estetik, yaratıcı ve sanatsal üründür (Sawyer ve Wills, 2011).

Farklı tanımlar yapılmış olsa da hepsinde ortak olan metin, video, müzik, grafik ve ses gibi multimedya unsurlarının olduğu görülmektedir. Tradisyonel hikâye niteliklerinden birisi olan bakış açısı ve tema dijital hikâyeler için de önem taşımaktadır. Multimedya unsurlarının bir araya getirilerek oluşturulan dijital hikâye video formatında web veya bilgisayar ortamında izlenebilmektedir (Robin, 2008).

Dijital hikâye ve dijital hikâye anlatımı kavramlarının ortaya çıkışı 1980'lere uzanmaktadır. O yıllardan itibaren yurt dışında gerek öğrenciler gerek öğretmenler tarafından da kullanılan bir yöntemdir. Dijital hikâyelerin yaygınlaştırılması konusunda eğitimler veren iki öncü kurum bulunmaktadır. Her ikisi de ABD'de olan bu kurumlardan Joe Lambert'in öncülüğünü yaptığı Dijital Hikâye Anlatım Merkezi Berkeley, Kaliforniya'da yer almaktadır. Diğer bir kurum ise Dr. Bernard Robin öncülüğündeki Dijital Hikâye Anlatımının Eğitsel Kullanımı Merkezi Houston Üniversitesi'nde bulunmaktadır. Dijital hikâye oluşturma alanındaki ilk çalışmalar, 1980'lerin sonlarına doğru Joe Lambert ve Dana Atchley'in Dijital Hikâye Anlatım Merkezinde yaptıkları kazanç amacı gütmeyen sanatsal çalışmalarla ortaya çıkmıştır. 1990'lara gelindiğinde Nina Mullen'in, Lambert ve Atchley'in yaptıkları çalışmalara katılımıyla Dijital Medya Merkezi, San Francisco'da açılmıştır. Daha sonra bu merkez 1998 yılında Berkeley'de Dijital Hikâye Anlatım Merkezi olarak yeniden yapılandırılmıştır. (Bull ve Kajder, 2004; Militello ve Guajardo, 2013; Robin 2008). Dijital hikâyelerin tanıtılması ve yaygınlaşmasına öncülük eden bir diğer unsur ise Joe Lambert'in 2002'de yayınlanan *Digital Storytelling: Capturing Lives, Creating Communities* adlı kitabıdır. Lambert kitabında dijital hikâyelerin oluşturulması sürecini ayrıntılı bir biçimde ele almış ve bu süreçte kullanılabilecek yaklaşımları açıklamıştır (Hubbel, 2011; Lambert, 2002). Houston Üniversitesi öğretim üyelerinden Bernard Robin tarafından kurulmuştur. Merkezde dijital hikâyelerin oluşturulması ve dijital hikâyelerin eğitimde kullanılması konularında çalışmalar yapmaktadır. Adı geçen

merkezlerde yapılan çalışmalar ve verilen eğitimler sayesinde dijital hikâyelere olan ilgi ve bu alana yönelik çalışmalar ve projeler artmaktadır (Bull ve Kajder, 2004; Bumgarner, 2012; Robin, 2008; Rossiter ve Garcia, 2010). Dijital hikâye ve dijital hikâye anlatımına yönelik merkezlerin yaptıkları çalışmaların yanı sıra BBC, Capture Wales adındaki projeyle Galler'deki kasabalar gezilerek oralarda yaşayan insanların anlattıkları tarihsel hikâyelerin dijital hikâyeleri oluşturulmuş ve bu hikâyeler BBC'ye ait web sayfasında sunulmuştur (Garrety, 2008; Hubbell, 2011; Pierotti, 2006).

2.12. Dijital Hikâyenin Öğeleri

Dijital hikâyelerin etkili şekilde hazırlanarak izleyicilere sunulması için kendi içinde dinamik farklı yedi öğeden meydana gelmektedir. Aşağıda detaylı olarak sıralanmıştır: (Bull ve Kajder, 2004; Bumgarner, 2012; Diaz, 2008; Fields ve Lambert, 2010; Jakes ve Brennan, 2005a; Robin, 2006; Satterfield, 2007):

1. Bakış açısı: Dijital hikâyelerin yaşam ve tecrübeye dayalı şekilde oluşturulmasını ifade eder. Yazar kendi tecrübe ve deneyimlerini kendi penceresinden ele alarak öyküde vermek istediği mesajı aktarma şeklidir. Dijital hikâyeler birinci veya üçüncü tekil özne tarafından anlatılabilir.

2. İlgi çekici soru: Dijital hikâyeleri izleyecek ya da dinleyecek olan kişilerde ilgi uyandırma, dikkat çekme, merak ettirme ve bu dikkatin devamlılığını sağlamak için öykü dikkat çeken soruyla başlayabilir. Bu soru açıkça hikâyenin başında da sorulabilir ya da hikâyenin içinde sorularak dinleyici ve izleyicinin dikkatini vermesi sağlanır.

3. Duygusal içerik: Dijital hikâyedeki amaç, izleyici ve dinleyiciye bilgi vermek değil teknolojik imkanlar kullanılarak ve estetiği göz önünde tutarak izleyici ve dinleyicinin hoşuna gitmesini sağlamaktır. Bu noktada dijital hikâyelerin izleyicisi ve dinleyicisini bazen eğlendiren, bazen hüzünlendiren bazen de güldüren içeriğe sahiptir. Duygusal içerik ilgi çekici bir soru başlarsa izleyici ve dinleyici hikâyedeki mesajı doğru şekilde alabilir. Duygusal içerik oluşturabilmek için hikâyelerde hitap ettiği kitle veya grubun özelliklerini kullanabilir.

4. Ekonomi: Bu unsur daha çok dijital hikâyenin süresi ve uzunluğu ile ilgilidir. Dinleyici ve izleyiciyi sıkmayacak şekilde dijital hikâyeler 1 ila 5 dakika arasında olmalıdır. Metindeki gereksiz ayrıntılardan kaçınma ve istenen mesaja odaklanma uzunluk ile ilgilidir. Ayrıca ekonomi sadece dijital hikâyenin uzunluğu ile sınırlı değildir. Dijital hikâyelerde kullanılacak ses, görsel, grafik, resim, video, efekt ve müzik öğelerinin sayısı ve hikâyede kullanım süreleri de ekonomi unsurunun kapsamına girmektedir.

5. Hız: Dijital hikâyesinde anlatım hızı dinleyicilerin dikkatini çekme için önem taşımaktadır, bu sebeple anlatımdaki tempo farklı olmalıdır. Enerji ve ritim hikâyedeki olayları aktarmak için önemli öğelerdendir. Hız ve ekonomi öğeleri arasında ilişki vardır. Dijital hikâye yazan yazar, hız ve ekonomi unsurlarını da göz önünde bulundurarak hikâyesinde nelerin çıkarılmasına karar verebilir.

6. İyi seslendirme: Dijital hikâyeler için hikâyecinin ses tonu önemli öğelerden biridir. Hikâyeyi anlatan, konu, içerik, mesaj ve duygusal mesajı dikkate alarak seslendirme yapması gerekir. Bunu gerçekleştirmek için ses tonunda, kalınlaştırma, inceltme, alçaltma ve yükseltme gibi oynamaları yapıp izleyici ve dinleyicinin dikkatini çekerek hikâyede verilmek istenen mesajı aktarabilir.

7. Müziğin kullanımı: Dijital hikâyede kullanılması için seçilen resim ve hikâye metni, hikâyenin mesajına ve duygusal içeriği ile uyumlu ses efektleri ve müzik ile birleştirilip hikâyenin daha ilgi çekici ve eğlenceli olmasını sağlayabilir. Ses efektleri ve müzik hikâyede duyguyu iletme için en güçlü öğelerdendir. Fakat, efekt veya müzik seslendirenin sesini bastırmamalıdır.

Bull ve Kajder (2004) duygusal içerik, ilgi uyandıran soru, bakış açısı ve seslendirme unsurlarının hikâye planlaması ile yazılmasında yer alırken, hız, ekonomi ve müzik dijital hikâye oluşturulmasında yer aldığını ileri sürmektedir.

2.13. Dijital Hikâye Oluşturma Sürecindeki Aşamalar

Literatüre bakıldığında hikâye oluşturma süreçleri için takip edilen aşamaların değişik isim ve sayılarda olduğu anlaşılmaktadır. Jakes ve Brennan (2005) bu süreçteki aşamaları; hikâye yazımı, senaryo oluşturma, panoyu oluşturma, multimedya unsurlarını araştırma, dijital hikâye oluşumu, paylaşılması veya yayımlanması olarak altı farklı başlıkta incelemiştir.

Tolisano (2008), dijital hikâye oluşumunda üç aşamanın bulunduğunu belirtmiştir. İlk aşama hazırlık evresidir. İlk aşamada hikâyenin metninin yazılması, kullanılacak olan video, grafik, resim gibi öğelerin seçilmesi yer alır. İkinci aşama Photo Story ya da Movie Maker gibi yazılımlar kullanılarak müzik, seslendirme ve resim seçilerek dijital hikâye oluşturulur. Üçüncü aşamada hazırlanmış olan dijital hikâye internete yüklenmesidir. Bilgisayar yazılımları kullanılarak hazırlanan dijital hikâye programlar vasıtası ile izlenir. Ayrıca, internet ortamına yüklenerek yayılması sağlanabilir.

Kearney'e (2011) göre, dijital hikâye süreci, üretim öncesi, üretim sonrası, üretim, dağıtım olmak üzere dört aşamada ele alınabilir. İlk süreç olan üretim öncesinde hikâyeyi hazırlayacak kişi hangi amaç için yazacağını, türü, sormak istediği soruyu hazırladıktan sonra hikâyenin panosunu kullanmak sureti ile senaryo oluşturmaya başlayabilir. Hazırlanan senaryoya göre hikâyeye eklenecek video, efekt, müzik, resim, gibi multimedya unsurları tespit edilir ve kullanılır. İkinci aşamada, web ortamı veya bilgisayar ortamında belirlenen yazılımlar sayesinde dijital hikâye oluşturularak yayıma hazır edilir. Burada hazırlayan dijital hikâye ile ilgili öğretmenine ya da arkadaşlarına göndererek geri bildirim alır ve son halini verir. Son aşamada, kaydedilen hikâye web ortamına ya da bilgisayar ortamına aktarılıp paylaşılır.

Dijital hikâye ve hikâyenin anlatımının eğitim alanında kullanımı ile ilgili çalışma yapan Houston Üniversitesi Eğitim Teknolojisi Bölümüne göre hikâye oluşturulması sürecinde dört aşamanın olduğunu belirtmiştir.

Birinci aşama: Hikâyeyi anlatan kişi hikâyenin parametrelerini ortaya koyar. İlk önce konuyu belirler ve sonrasında hikâyeye eklemek için tablo harita, resim, fotoğraf, çizim gibi öğeleri seçer. Tüm bunları topladıktan sonra, anlatan kişi hikâyenin amacını belirlemeye çalışır. Amacın sorgulamak mı, ikna mı yoksa bilgi vermek mi olduğuna karar verir. *İkinci aşama:* Hikâyeyi anlatan kişi hikâye için gerekli olan metin, imge, ses içeriğini hazırlayarak bunları Photo Story programına aktarır. Bu noktada eğer gerekli gördüğü takdirde hikâye anlatıcı imge sayısı ile sıralamalarında düzenleme yapabilir. *Üçüncü aşama:* Hikâyeci, hikâyesini yaratıp, kaydeder ve son haline getirir. Hikâye amacı ve kimin ağzı ile anlatacağına karar verir, anlatım için metni yazar. *Dördüncü aşama:* Hikâye seslendirilerek Windows Media Video formatına veya farklı uzantılarda bilgisayara kaydedilir. En son aşamada anlatıcı hikâyeyi sunarak geri bildirim alır.

Barrett'e (2009) göre, dijital hikâye oluşturma sürecinde takip edilecek beş adım söz konusudur: metin yazımı, ses kaydı, görselleri belirleme, hikâyeyi oluşturma ve yayımlama.

Hikâye metni yazma: Hikâye oluşturma'nın ilk aşaması olan hikâyenin metnine karar verilmesi ve yazılması vardır. Dijital hikâye için öncelikli olarak öykünün önemli olay veya insan ile ilgili olabildiği gibi doğadaki bir olay hikâyeye konu teşkil edebilir. Bu konularda yazılacak hikâyenin mutlaka izleyici ve dinleyicinin dikkatini çekmesi gerekir. Ayrıca, metin dijital hikâyede kullanılması planlanan efekt, müzik, video ve resimlerin gölgesinde kalmaması önemlidir. Geleneksel hikâyelerde benzer şekilde olduğu gibi dijital hikâyeler için de giriş, gelişme, sonuç bölümleri olmaktadır. Aynı şekilde, geleneksel hikâyelerdeki gibi kişi, yer olay, zaman unsurları da dijital hikâyeler için olmaktadır.

Ses kaydını yapma: Oluşturulan hikâyenin dijital ortama aktarılıp seslendirilmesi ve kaydedilmesi gerekir. Ses kaydı için öncelikle mikrofon ve ses kaydı yapacak yazılıma ihtiyaç vardır. Ayrıca, günümüzdeki cep telefonları da ses kaydı yapma özelliğine sahiptir. Hikâye seslendirilirken ortamın sessiz olması ve sesin konuya, tona ve akışa uygun olmasına özen gösterilmesi gerekir.

Görselleri toplama: Animasyon, video, resim, grafik ve fotoğraflar dijital hikâyelerde kullanılması tercih edilmektedir. Bu noktada özel fotoğrafların çekilebileceği gibi internetten ya da elindeki resimlerden de istifade edilebilir. İnternet ortamından resim kopyalarken telif haklarına dikkat edilmesi gerekmektedir. Bu yüzden dijital hikâye oluşturan kişi mümkünse kendi fotoğraf ve videosunu çekmesi önerilir.

Hikâyeyi oluşturma: Bu aşama, diğer aşamalardaki yapılanların bir araya getirildiği aşamadır. Yazılan, seslendirilmesi yapılan metin ile görseller ilgili yazılımların kullanılması ile bir araya getirilerek hikâyenin oluşturulması sürecine girilir. İlk bakışta bu tür yazılımların kullanılması dijital hikâye yazacak olanlara zor gelmektedir (Sadık, 2008). Fakat, internette birçok dijital hikâye hazırlamak için yazılım bulunmaktadır, bu tür yazılımlar hiç bilmeyen kişilerin kullanımı için hazırlandığı için çok az bilgisi olan kişiler dahi bu tür programları kolayca kullanabilir (Wang ve Zhan, 2010).

Yayınlama: En son aşamada iMovie, Photo Story, Movie Maker gibi video programları veya web tabalı programlar vasıtası ile dijital hikâyeler yayımlanır. Dijital hikâyeler web tabanlı olarak internette yayımlanarak online olarak izlenebilir. Bunun yanında, bilgisayar ortamında wmv uzantılı olarak kaydedilerek Windows Media Player’de izlenebilir.

2.14. Dijital Hikâye Türleri

Dijital hikâye anlatımı ve dijital hikâyeler geleneksel hikâye anlatımının ve geleneksel hikâyelerin bilgisayar ya da web ortamında yeniden şekillendiği bir türdür. Sağlık ve eğitim gibi alanlarda hazırlanan dijital hikâyeler Gregori-Signes (2008) tarafından sosyal dijital hikâyeler ve eğitim alanında yapılan dijital hikâyeler olarak ikiye ayrılmıştır. Robin (2006) ise dijital hikâyeleri, kişisel anlatılar, tarihsel tema ve olayları ele alan hikâyeler, bilgilendirici ya da öğretici hikâyeler olarak üç başlık altında toplamıştır.

Kişisel anlatılar: Dijital hikâye türleri arasında en yaygın olan türdür. Bu tür altında karakter hikâyeleri, anılar, yaşamımızdaki olaylar, yaşantımızda önemli olan yerler, sevgi hikâyeleri, keşif hikâyeleri gibi hikâyeler yer almaktadır. Başka bir deyişle kişisel anlatılar yazarın kişisel deneyimlerini aktardığı, kendini keşfettiği; bir yandan da yaşadığı çevre ve kültürle ilgili bilgi aktardığı hikâyelerdir. Bu hikâyeler sayesinde izleyiciler ve dinleyiciler de farklı karakterler, farklı yerler ve bu farklı yerlerde yaşanmış olaylar ve farklı kültürler konusunda bilgi edinirler.

Tarihsel tema ve olayları ele alan hikâyeler: Tarihsel içeriğe sahip bu hikâye türünde, hikâye gerçekte yaşamış ya da kurgusal bir kişilik, savaş, buluş vb. tarihi bir olay etrafında biçimlenir (Borneman ve Gibson, 2011). Bu dijital hikâyelerde, hikâyeye derinlik kazandıracak ve geçmişe bir pencere açacak nitelikte tarihi fotoğraflar, gazete manşetleri, tarihi videolar gibi materyaller kullanılır. Bilgilendirici ya da öğretici hikâyeler: Bu hikâyeler; matematik, fen ve teknoloji, tıp, dil eğitimi gibi farklı alanlarda eğitsel amaçlarla hazırlanmaktadır. Alan yazında dijital hikâyelerin eğitimde kullanımının dışında yaşamın diğer alanlarında farklı amaçlarla kullanıldığı görülmektedir.

2.15. Dijital Hikâyelerin Öğretimde Kullanılması

Dijital hikâyeler bireylerin kendilerini ifade etme konusunda otantik bir yol bulamayan ve zorluk çeken okuyucular ve yazarlar için bir seçenek sağlamaktadır (Bull ve Kajder, 2004). Bilişim teknolojisi hızla gelişmekte ve günümüz insanı bu teknolojiye kolay bir biçimde ve düşük maliyetle ulaşmaktadır. Bu durum dijital hikâyelerin yaygınlaşmasına neden olmanın yanı sıra bu hikâyelerin sınıf ortamında pedagojik amaçlarla da kullanılmasına da olanak sağlamaktadır (Meadows, 2003; Smeda, Dakich ve Sharda, 2012). Diğer taraftan, özellikle dil eğitiminde oldukça sık kullanılan hikâyeler dijital ortama taşınarak ve çoklu ortam öğeleriyle buluşarak aldığı yeni boyutla da eğitim alanında önemini artırmaktadır (LaFrance ve Blizzard, 2013).

Robin (2006), eğitimde kullanılan dijital hikâyeleri öğretmenlerin etkili bir öğretim aracı olarak kullandığı hikâyeler ve öğrencilerin etkili bir öğrenme aracı olarak

kullandığı dijital hikâyeler olarak sınıflandırılmaktadır. Bu bağlamda dijital hikâyeler, öğretmenler tarafından hazırlanan ve öğrencilerin kendi hazırladıkları dijital hikâyeler olarak iki gruba ayrılmaktadır. Öğretmenler, öğrencilerin derse olan ilgisini artırmak ve yeni düşünceler keşfetmelerini sağlamak amacıyla zengin çoklu ortam içeriğine sahip kendi hazırladıkları dijital hikâyeleri öğrencilerine izletmeyi ve dinletmeyi tercih edebilirler. Ayrıca öğretmenler kendi hazırladıkları dijital hikâyeleri kullanarak derslerinde soyut ya da kavramsal boyutta olan konuları bu hikâyelere bağlı yaratılacak tartışma ortamıyla daha anlaşılabilir duruma dönüştürebilirler. Sınıfta kullanılacak çoklu ortamların yeni bilginin edinilmesine ve zor olan konu ya da kavramların anlaşılır olmasına yardımcı olacağına inanılmaktadır. Bu nedenle dijital hikâyeler öğretmenler için etkili ve güçlü bir öğretim aracı olarak karşımıza çıkmaktadır. Dijital hikâyeler, öğrenciler için etkili bir öğrenme aracı olarak da kullanılabilir. Bu durumda öğrencilerden kendi dijital hikâyelerini yapmaları istenebilir. Öğrenciler kendi dijital hikâyelerini yapmaya geçmeden önce öğretmenler tarafından hazırlanmış olan dijital hikâyeler öğrencilere örnek olması için kullanılabilir. Öğrencilerin kendi dijital hikâyelerini oluşturmada atılacak adımlardan ilki dijital hikâye oluşturmadaki yedi ögeyi öğrencilere açıklayıp, bu öğeleri uygulamaya koymaktır. Yani öğrencilerden ilk etapta bir konu konusunda araştırma yapmaları, daha sonra hikâyelerinde kullanacakları belli bir bakış açısına karar vermeleri, hikâyelerinde ilgi çekecek bir soru belirlemeleri gibi çalışmalar yapmaları istenir. Henüz bu aşamadayken bile yapılacak bu etkinlik öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini çekecek, motivasyonlarını artıracaktır. Ayrıca öğrenciler, kendi hikâyelerini oluşturmak için kütüphane ve internet gibi kaynakları kullanımını öğrenecekler, bu sayede geniş ve zengin bir içerik oluşturup, bu zengin içeriği analiz ve sentez etme becerilerini geliştireceklerdir. Dijital hikâye oluşturma sürecinde öğrenciler; düşüncelerini düzenlemeyi, soru sormayı, görüşlerini ifade etmeyi, anlatılar hazırlamayı öğrenerek iletişim becerilerini geliştirecekler, kendi görüş ve bilgilerini kendi tercih ettikleri ve anlamlı bir yolla izleyiciye sunmuş olacaklardır. Tüm bu gelişmelerle birlikte, öğrencilerin kendi hazırlamış oldukları dijital hikâyelerin web ortamında yayınlanması durumunda, öğrenciler hikâyelerini kendi akranlarıyla paylaşma fırsatı bulacaklar, hazırladıkları hikâyeler üzerinde eleştiri ve yorumlarda bulunarak duygusal zekâlarına ve sosyal öğrenmelerine katkı sağlayacak çok önemli bir deneyim kazanmış olacaklardır.

Matthews'e (2008) göre dijital hikâyeler yalnızca öğrencilerin etkin katılımını sağlamaz; aynı zamanda öğrencilerin öğrenmelerini yansıtmaya olanağı sağlar. Bu görüşe paralel olarak Barrett (2005) de dijital hikâyelerle gerçekleşen yansımaların öğrenme etkinliğinin ve derin öğrenmenin gelişmesine katkı sağlayacağını belirtmekte; öğrencilerin dâhil olacağı dijital hikâye oluşturma çalışmalarının öğrenci merkezli dört stratejinin –öğrencinin katılımı, derin öğrenmenin yansıtılması, proje tabanlı öğrenme ve derse teknolojinin etkili bir biçimde entegrasyonu- bir araya gelmesini kolaylaştıracağına işaret etmektedir.

Bilginin hızla artması, teknolojinin hızla gelişip varlığını yaşamın her alanında göstermesi, 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılan yeni beceri alanlarını ve yeni okuryazarlık türlerini de beraberinde getirmiştir. Dijital hikâye oluşturma sürecinde öğrencilerin; dijital okuryazarlık, evrensel okuryazarlık, teknoloji okuryazarlığı, görsel okuryazarlık, bilgi okuryazarlığı, araştırma becerileri, yazma becerileri, organizasyon becerileri, sunum becerileri, görüşme becerileri, problem çözme becerileri, değerlendirme yapma ve teknolojiyi etkin kullanma becerilerini geliştirir (Robin,2008).

Öğrencilerin oluşturdukları dijital hikâyelerde kullandıkları hikâye türlerinin de eğitime sağladığı yararlar bulunmaktadır. Örneğin farklı kültürlerden ya da ülkelerden gelen öğrencilerin bulunduğu bir sınıf ortamında öğrencilerin hazırladıkları kişisel anlatılar türündeki hikâyeler sayesinde öğrenciler farklı kültürler konusunda ve farklı kültürden ya da ülkeden gelen öğrencilerin yaşadıkları zorluklar konusunda bilgi edinebilmektedir. Bu hikâyeler aracılığıyla ırk, çok kültürlülük, küreselleşme gibi konularda tartışma ortamları yaratılabilmektedir. Tarihi bir tema ya da konuya dayalı hazırlanan dijital hikâyeler sayesinde öğrenciler geçmişte yaşanan önemli olayları ve önemli kişileri tanıma ve inceleme fırsatına sahip olabilmektedir. Öğretici ya da bilgilendirici dijital hikâyeler sayesinde de öğrenciler farklı alanlarda hazırladıkları dijital hikâyelerle sınıf arkadaşlarını ve dijital hikâyeleri izleyenleri bilgilendirebilirler (Robin, 2006).

Medya kanallarını, işitsel ve görsel teknolojileri bir araya getiren dijital hikâyelerin ana dili ve yabancı dil eğitiminde kullanımına yönelik yapılan çalışmalar, bu tür hikâyelerin öğrencilerin dinleme, konuşma, yazma, okuma alanlarındaki beceri

gelişimine önemli katkı sağladığını; öğrencilerin derse ve yapılan etkinliklere olan ilgi, dikkat ve motivasyonlarının arttığını ve öğrencilerin dil derslerinde olumlu tutumlar geliştirdiklerini göstermiştir (Abdollahpour ve Asaszadeh, 2012; Abidin, Pour-Mohammadi, Souriyavongsa, Da ve Ong, 2011; Salkhord ve Gorjian, 2013; Sandaran ve Kia, 2013; Verdugo ve Belmonte, 2007).

Gerek ana dili eğitiminde gerek yabancı dil eğitiminde üzerinde fazla durulmayan dinleme becerilerinin gelişiminde dijital hikâyelerin etkili bir araç oldukları düşünülmektedir (Ohler, 2006; Verdugo ve Belmonte, 2007). Öğrenciler kendi dijital hikâyelerini hazırlarken kendi sesleriyle seslendirdikleri ve kayıt ettikleri hikâyeleri birçok kez dinleme olanağına sahiptirler. Bu dinlemelerde öğrenciler dil ve telaffuz bozukluklarını belirleyip düzeltebilirler. Ayrıca kullandıkları ses tonunu ve yaptıkları seslendirmenin akıcılığı ve anlaşılabilirliğini değerlendirirler. Öğretmenler tarafından hazırlanan dijital hikâyeler ise öğretmenin bir metni sesli okuması ya da CD'den dinletmesine göre öğrencilerin daha çok dikkatini çekmektedir. Dijital hikâyeleri oluşturan çoklu ortam öğeleri sayesinde öğrenciler dikkatlerini ve ilgilerini dinledikleri ve izledikleri metne verirler.

2.16.İlgili Literatür

2.16.1. Dijital hikâyelerin ve dijital hikâye anlatımının öğrenme ortamlarında kullanılmasına yönelik araştırmalar

Wang ve Zhan (2010) yaptıkları çalışmada lisans ve lisansüstü derslerde yaptırdıkları dijital hikâye uygulamaları ile ilgili deneyimleri aktarmışlar ve öğrencileri yansıtıcı, aktif, kişisel olarak anlamlı öğrenme ortamlarına katma aracı olarak dijital hikâyelerin faydaları ile güçlüklerini tartışmışlardır. Dört farklı sınıfta dijital hikâyeyi kullanmışlar ve ilk uygulama eğitimde bilgisayar uygulamaları dersi için yapılmıştır. Dijital hikâye oluşturmak öğrencilere arkadaşları ile daha anlamlı bir şekilde iletişim kurmak için fırsat sağlamıştır. Öğrenciler diğer derslerle karşılaştırıldığında daha fazla ilgi göstermişler. Hikâyelerini de memnun edici düzeye getirene kadar düzenleme istekliliği sergilemişlerdir. Diğer uygulama eğitimde bilgisayarlar isimli derste

yapılmıştır. Öğrenciler dijital hikâye uygulamalarının eğlenceli ve faydalı olduğunu düşünmektedirler. Diğer taraftan eğitimde ağırlar isimli derste dijital hikâyeler yansıtma ve değerlendirme aracı olarak kullanılmıştır ve dijital hikâyeler öğrencilerin öğrenme içeriğini anlamlı bir şekilde hatırlamalarına yardım etmektedir. Son olarak Çince dersinde dijital hikâyeler kullanılmıştır ve öğrenciler Çince kelime hazinesi ve cümle yapılarını kullanmada daha akıcı olmuşlardır.

Gregori Signes (2010) yaptığı çalışmasında eğitsel olarak dijital hikâyelerin nasıl kullanıldığını tanımlamış, dijital hikâyelerin sınıfta nasıl kullanılacağı ile ilgili özellikli öğretim örnekleri sunmuş ve Valencia Üniversitesi'ndeki bir dijital hikâye uygulaması ile ilgili sonuçlarından bahsetmiştir. Elde edilen bulgulara göre dijital hikâyeler öğrencilerin motivasyon ve katılımlarını artırmaktadır. Dijital hikâye yeni kavramları vurgulamak ve tanıtmak amacıyla etkili bir şekilde kullanılabilir ayrıca öğrencilerin zaman yönetimi, problem çözme, öğrenme, iletişim becerileri, takım çalışması gibi kişiler arası nitelikleri geliştirme, eleştirel düşünme, bilgi toplama ve yorumlama, metinleri ve resimleri analiz etme, sentez ve kendini değerlendirme becerilerini geliştirmelerine yardım etmektedir.

Yüksel'in (2011) yaptığı çalışmada dijital hikâye hazırlama tekniğinin okul öncesi eğitiminde nasıl kullanılabileceğini araştırmıştır. Bu çalışmada belirli bir süre okul öncesi öğretmenlerine seminer verildikten sonra sınıflarında uygulamaları sağlanmış ve öğretmenlerin bu tekniğe ilişkin deneyimleri ve görüşleri ortaya konmuştur. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre, öğretmenler dijital hikâyeyi, öğrencilerin derse katılımını ve motivasyonunu artırmak ve soyut bilgiyi somutlaştırmak amacıyla kullanmaktadırlar. Dijital hikâye öğretmen ve öğrencilerin yaptıkları uygulamalarında bir yansıtma aracı olarak kullanılmaktadır. Aynı zamanda öğretmenlerin hazırladıkları dijital hikâyeleri velilerle paylaşmaları öğrencilerin öğrenme süreçleri ile ilgili velilerle fikir alış-verişini sağlamaktadır. Ayrıca dijital hikâye, öğrencileri bir aktivitenin parçası hâline getirdiği için öğrencilerin özgüven geliştirmelerine yardımcı olabilmektedir.

Yang ve Wu (2012) yaptıkları çalışmada lise öğrencilerine yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde akademik başarı, eleştirel düşünme ve öğrenme motivasyonu

üzerine dijital hikâyelerin etkisini ortaya koymaya çalışmıştır. Ön test-son test yarı deneysel desen olarak tasarlanan çalışmada nicel ve nitel veriler birlikte toplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre, dijital hikâye grubu İngilizce başarısı, eleştirel düşünme ve öğrenme motivasyonu açısından kontrol grubu öğrencilerine göre daha yüksek puanlar almıştır. Nitel verilere göre ise dijital hikâye öğrencilerin ders içeriğini anlamalarını, keşfetme isteğini ve eleştirel olarak düşünme yeteneğini artırmıştır. Condry, Chigona, Gachago ve Ivala'nın (2012) yaptıkları çalışmada amacı çok kültürlü bir sınıfta son sınıf öğretmen adaylarının dijital hikâye ile ilgili deneyim ve algılarını analiz etmişlerdir. Çalışmada yorumlayıcı fenomenolojik analiz deseni kullanılmıştır. 10 öğretmen adayı ile odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre dijital hikâye öğrencilerin birbirlerini daha iyi anlamalarını ve birbirlerine saygı duymalarını sağlayarak güçlü bir sınıf bağı oluşturmuş ve yaşam boyu öğrenen rolünün gelişimine destek olmuştur. Hikâyeler sayesinde öğretmen adayları hakkında daha fazla bilgiye ulaşılabilmektedir. Öğrenciler, çok kültürlü sınıflarda birbirlerini daha iyi anlamalarını sağladığı için dijital hikâyeyi faydalı bir araç olarak görmektedirler.

Gregori-Signes (2010) dijital hikâyelerin İspanya ortaöğretim ders programında bulunan temel becerilerle ilgili sağlayabileceği faydalarını ortaya koymaya çalışmıştır. Çalışmada özellikle öğrenciler tarafından üretilen hikâyeler analiz edilerek dijital hikâyelerin eleştirel sosyo-eğitsel faydaları tartışılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, dijital hikâye öğrencileri bireysel çalışmalara ve grup çalışmalarına katarak tartışmalı sosyal olgularla ilgili eleştirel bir bakış açısı oluşturmada etkili bir araçtır. Çok biçimli dijital hikâyeler, sosyo-bilişsel öğretim ve öğrenme metodunu geliştirmektedir. Buna ek olarak, dijital hikâye bilgiye dayalı becerilerin elde edilmesine katkıda bulunmaktadır ve fiziksel dünya, sosyal ve vatandaşlık becerileri ve kültürel beceriler ile etkileşime girmektedir.

Husband (2014) okul öncesi öğretmenliği öğrencileri ile yaptığı eylem araştırmasında öğretmen adaylarının dijital hikâye sayesinde 21. yüzyıl becerilerini nasıl anladıklarını, geliştirdiklerini ve uyguladıklarını incelemiştir. Dijital hikâye öğretmen adaylarına 21. yüzyıl becerilerini öğretmek amacıyla çeşitli derslerde kullanılma potansiyeline sahiptir. Dijital hikâye öğretmen adaylarını eleştirel okuryazarlık uygulamalarına katma aracı olarak kullanılabilir. Son olarak dijital hikâye

öğretmen adaylarına sınıfa getirdikleri akademik olmayan bilgi, dil ve okuryazarlıklarını oluşturma ve entegre etme fırsatı sunmaktadır.

Karakoyun (2014) yaptığı doktora çalışmasında, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri bölümü öğretmen adaylarına altıncı sınıf öğrencileri ile dijital hikâye etkinlikleri yaptırmıştır. Çalışma durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Çalışmanın ilk bölümünde sekiz öğretmen adayına dijital hikâye eğitimi verilmiştir. İkinci aşamada özel bir okulda öğrenim gören 47 altıncı sınıf öğrencisine öğretmen adayları tarafından dijital hikâyeler hazırlanmıştır. Elde edilen bulgulara göre, altıncı sınıf öğrencileri dijital hikâye etkinliklerinin 21. yüzyıl becerilerini geliştirdiğini düşünmektedirler. Öğrenciler internette bilgilerin güvenilirliğine güvenemedikleri, araştırma konuları ile ilgili yeterli kaynağa ulaşamadıklarını ve teknik sorunlarla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarına göre ise hem kendilerinin hem de öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerinin geliştiğini ifade etmişlerdir.

Lee (2014) yaptığı çalışmasında dijital hikâyelerin yabancı dil öğrenen üniversite öğrencilerinin içerik bilgisi ve sözel dil yeterliğine etkisini incelemiştir. Elde edilen bulgulara göre dijital hikâye öğrencilerin öz-ifade ve öz-yansıtma için kendi üsluplarını kullanmasını güçlendirmiştir. Sosyal etkileşimler öğrencilerin birbirlerinin yazılarına yeni fikirler eklemelerini ve geri-dönüt vermelerini sağlayarak öğrenen topluluğu oluşmasını sağlamıştır. Öğrenciler çoklu okuryazarlık becerileri kazanmıştır ve konuşma akıcılığı elde etmişlerdir.

Yamaç'ın (2015), yaptığı doktora araştırmasının amacı kırsal kesimde öğrenim görmekte olan ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişiminde dijital hikâyelerin etkisini ortaya koymaktır. Eylem araştırması olarak tasarladığı bu çalışmada, öğrencilerin yazma performansları ve yazma bilgileri uygulamanın başında ve sonunda yapılan ölçümlerle betimlemiştir. Elde edilen bulgulara göre uygulamanın başında ve sonunda yapılan ölçümlerde; yazma niteliği açısından fikirler, organizasyon, kelime seçimi, cümle akıcılığı ve imla alt boyutlarında gelişmeler olduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde yazılan metinlerdeki hikâye öğelerinde ve kullanılan kelime sayısında artış olduğunu belirlemiştir. Yazma bilgileri açısından bakıldığında ise öğrencilerin ürün bilgilerinin ve hikâye öğeleri hakkındaki bilgilerinin

arttığı; süreç bilgilerinin planlama, araştırma, fikir üretme, taslak oluşturma ve düzenleme ve düzeltme aşamaları boyunca geliştiği belirlenmiştir. Diğer taraftan dijital hikâye ile hikâye edici yazma öğretiminde, yazma sürecinin bazı değişimlere uğradığı ve dijital hikâyenin öğrencilerin yeni okuryazarlık algıları, yeterlikleri ve becerilerini geliştirerek dijital bölünmenin üstesinden gelmek için kullanılabilecek bir araç olduğu belirlenmiştir.

2.16.2. Geleneksel hikâye okumatekniğinin öğrenme ortamlarında kullanılmasına yönelik araştırmalar

Brand–Grawel, Aarnoutse ve Von Den Bos'un (1997) yapmış oldukları araştırmanın amacı, okumayı çözme ve okuduğunu anlama problemleri olan öğrencilere, metin kavramı stratejilerinin öğretilip öğretilmeyeceğini belirlemektir. Katılımcılar, ilkokuldaki 4.sınıf öğrencileri ve öğrenme bozukluğu olan çocukların bulunduğu özel okullardaki 9 ile 11 yaşlarındaki öğrencilerdir. Öğrencilerin tümü, okumayı çözmede ve okuduğunu anlamada zayıf olan öğrencilerdir. Dinleyerek anlama testlerinde zayıf ya da normal puanlar almışlardır. Netleştirme, soru sorma, özetleme ve tahmin etme olan bu dört strateji doğrudan öğretim ve karşılıklı öğretim yaklaşımında öğretilmiştir. Etkileri, ön test – son test kontrol gruplu desen kullanılarak ölçülmüştür. Bağımlı değişkenler, dört stratejiyi uygulama yeteneği, genel okuma ve dinlediğini anlama becerisi ve okuma stratejilerinin bilgisidir. Her değişkenin çözümlemesi okul tipleri (ilkokuldaki çocuklar özel okuldaki çocuklardan daha iyi edim göstermiştir), dinleme düzeyleri (normal dinleyiciler zayıf dinleyicilerden daha iyi edim göstermiş) ve test zamanı (ön testten hatırd tutma testine kadar geçen süre) üzerinde anlamlı etki göstermiştir.

Güler (2008) okuduğunu anlama tekniklerinden, okuma öncesi, sırası, sonrası teknikler ve okuma sırası ile sonrası tekniklerin birleştirilerek uygulanmasının zihin yetersizliği olan bireylerin öykü okuma ve anlama becerisinin geliştirilmesinde hangisinin en etkili olduğunu araştırdıkları araştırma sonucunda birleştirilmiş tekniğin öykü okuma ve anlamada en etkili teknik olduğu bulunmuştur. Işıkdogan (2009) kaynaştırma sınıflarında öğrenim gören hafif derecede zihin yetersizliği olan bireylere okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesinde hikâye haritası tekniği ile sunulan

öğretimin etkililiğini saptamak amacıyla yaptığı çalışmada kullanılan yöntemle okuduğunu anlama becerilerinin anlamlı bir şekilde arttığı bulunmuştur. Akoğlu ve Turan (2012) hafif derecede zihin yetersizliği olan bireylere verilen sesbilgisel farkındalık becerilerinin okuma becerileri üzerindeki etkilerini inceledikleri çalışmada, verilen eğitimin, hafif derecede zihin yetersizliği olana bireylerin alıcı dil becerileri, temel sesbilgisel farkındalık becerileri, metnin tamamını toplam okuma süresi, okuma sırasında yapılan hata sayısı, sesbilgisel farkındalık becerisi eksikliğine bağlı olarak yapılan okuma hataları, sesbilgisel olarak benzer sözcükleri birbirinin yerine koyma ve okuma hatalarını düzeltme becerileri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Çifci-Tekinarslan (2007) hikâye haritası yönteminin hafif düzeyde zihin yetersizliği olan bireylerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini araştırdıkları çalışmada, hikâye haritası yönteminin, hafif düzeyde zihin yetersizliği olan bireylerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkili olduğu bulunmuştur. Çetrez-İşcan, Ünal ve Coşkun (2015) akıcı okuma stratejilerinin, zihin yetersizliği olan üç öğrencinin akıcı okuma ve okuma düzeylerine etkisini belirlemeyi amaçladıkları çalışmada, akıcı okuma stratejilerinden eşli okuma, paylaşarak okuma ve koro okuma stratejileri uygulamışlardır. Akıcı okuma stratejilerinin uygulanması sonucu iki öğrencinin akıcı okuma ve anlama düzeylerinin endişe düzeyinden öğretim seviyesine çıktığı, bir öğrencinin akıcı okuma ve anlama düzeyinin ise endişe seviyesinde kaldığı sonucuna ulaşmışlardır.

III. BÖLÜM

3. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, bağımlı ve bağımsız değişkeni, katılımcıları ve seçimi, ortam, araç-gereçler, verilerin toplanması ve verilerin analizi hakkında bilgi verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada zihinsel yetersizliği olan bireylerin dinlediğini anlama becerisi üzerinde geleneksel hikâye okuma ve dijital hikâyenin dinlemenin etkililiğini ve verimliliğini karşılaştırmak için, tek denekli araştırma yöntemlerinden dönüşümlü uygulamalar modeli kullanılmıştır.

Dönüşümlü uygulamalar modeli, iki ya da daha fazla bağımsız değişkenin, aynı bağımlı değişken üzerindeki etkililiğini karşılaştırmak için kullanılan bir desendir (Kırcaali- İftar, Tekin, 1997). Dönüşümlü uygulamalar modelinde başlama düzeyi evresi düzenlemek bir gereklilik değildir fakat başlama düzeyi evresinin alınması deneysel kontrol açısından önerilmektedir. Bu araştırmada da deneysel kontrolü sağlamak için başlama düzeyi alınmıştır. Bağımsız değişkenlerin uygulanma sıralaması belirlenir ve aynı bağımsız değişkenin ard arda uygulanması planlandığında en fazla üç oturum üst üste kullanılabilir. Dönüşümlü uygulamalar modelinde bağımsız değişkenlerin hızlı dönüşümü sağlanmalıdır ayrıca bağımsız değişkenler arasında daha etkili olan değişken belirlendiğinde geriye kalan oturumlar da bu değişkenle yürütülmektedir (Tekin-İftar, 2012).

Dönüşümlü uygulamalar modelinin özellikleri ve uygulama sırasında dikkat edilecek noktalar (Tekin-İftar, 2012): Bir bağımlı değişkene iki ya da daha fazla sayıda

bağımsız değişken ile uygulanır. Bu araştırmada belirlenen bağımlı değişken, dinlediğini anlamayı tespit etmek amacıyla hazırlanan soruları doğru cevaplama yüzdesidir. Araştırmanın bağımsız değişkenleri ise geleneksel okuma ve dijital hikâye aracılığı ile dinlemedir. Geriye dönüşü olan davranışlarla çalışmaya olanak tanır. Yapılan çalışmada bağımsız değişkenlerimizden dijital hikâye geri çekildiği zaman geleneksel yolla yapılan hikâye okuma çalışmalarında bireylerin sorulara doğru cevap verme yüzdelерinin düştüğü görülmüştür ve geriye dönüşü olan davranış olarak tanımlanmıştır. Bağımsız değişkenler dışında bağımlı değişkeni etkileme olasılığı olan tüm diğer değişkenler belirlenerek kontrol altına alınır ya da dengeli dağılımı sağlanır. Bu çalışmanın bağımlı değişkeni olan dinlediğini anlama düzeyini etkileyebilecek her türlü değişken kontrol altına alınmaya çalışılmıştır. Başlama düzeyi evresi düzenlemek bir gereklilik olmasa da başlama düzeyi evresinin düzenlenmesi deneysel kontrol açısından önerilir. Yapılan çalışmada deneysel kontrolü sağlamak için başlama düzeyi verileri alınmıştır. Bağımsız değişkenlerin uygulanma sıralaması belirlenmelidir ve aynı bağımsız değişkenin ard arda uygulanması planlandığında en fazla üç oturum üst üste aynı bağımsız değişkenin uygulanması önerilir. Bu çalışmada yapılacak uygulamada bağımsız değişkenlerin sırası random olarak belirlenmiştir ve aynı bağımsız değişkenle en fazla üç oturum olarak çalışma yapılmıştır. Modelde bağımsız değişkenlerin hızlı dönüşümü sağlanır. Hızlı dönüşümü sağlayabilmek için her iki bağımsız değişken aynı gün içinde farklı zaman dilimlerinde uygulanmıştır. Her uygulama arasında en az bir saat beklenmiştir. Bağımsız değişkenler arasında daha etkili olan değişken belirlendiğinde geriye kalan oturumların bu değişken ile yürütülmesi önerilir. Yapılan çalışmada öğretim oturumlarında daha etkili olduğu belirlenen dijital hikâye bağımsız değişkeni ile geriye kalan oturumlar tamamlanmıştır.

3.2. Bağımlı ve Bağımsız Değişken

Bu araştırmanın bağımlı değişkeni, dinlediğini anlamayı tespit etmek amacıyla hazırlanan soruları doğru cevaplama yüzdesidir. Araştırmanın bağımsız değişkenleri ise geleneksel okuma ve dijital hikâye aracılığı ile dinlemedir.

3.3. Araştırmada Dönüşümlü Uygulamalar Modelinin Uygulanması

Uygulama sürecinde her katılımcı ile hafta içi her gün çalışılmıştır ve her katılımcı ile günde en fazla iki oturum yapılmıştır oturumlar arasında ise katılımcıların başka etkinliklerle meşgul olmaları sağlanmıştır.

Uygulama oturumları, araştırmanın gerçekleştirildiği okulda öğrencinin öğrenim gördüğü sınıfta hafta içi her gün (Pazartesi, Salı, Çarşamba, Perşembe, Cuma) belirlenen saatlerde gerçekleştirilmiştir.

Tablo 3.1. Katılımcıların haftalık çalışma saatleri

Saatler	Pazartesi	Salı	Çarşamba	Perşembe	Cuma
08.45-09.05	Birinci katılımcı	İkinci katılımcı	Üçüncü katılımcı	Birinci katılımcı	İkinci katılımcı
09.20-09.40	İkinci katılımcı	Üçüncü katılımcı	Birinci katılımcı	İkinci katılımcı	Üçüncü katılımcı
09.55-10.15	Üçüncü katılımcı	Birinci katılımcı	İkinci katılımcı	Üçüncü katılımcı	Birinci katılımcı
10.30-10.50	Birinci katılımcı	İkinci katılımcı	Üçüncü katılımcı	Birinci katılımcı	İkinci katılımcı
11.05-11.25	İkinci katılımcı	Üçüncü katılımcı	Birinci katılımcı	İkinci katılımcı	Üçüncü katılımcı
11.40-12.00	Üçüncü katılımcı	Birinci katılımcı	İkinci katılımcı	Üçüncü katılımcı	Birinci katılımcı

Uygulama aşaması üç katılımcı ile toplam 74 oturum gerçekleştirilmiştir. Her bir oturum yaklaşık dört dakika sürmüştür. Tek denekli araştırmalarda ölçütün %80'in altına düşmemesi önerildiği için her iki bağımsız değişkenin sunulduğu uygulamalarda katılımcıların en az 5/6 (altı sorudan beşine doğru cevap verme), %80 ve üstü performans sergileyinceye kadar devam edilmiştir. Bu araştırmada etkililiğe bakabilmek için iki bağımsız değişkende birebir aynı ortamda, aynı yönergeler ile ve aynı değerlendirme süreciyle katılımcılara sunulmuştur.

3.4. Katılımcılar ve özellikleri

Araştırma Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Bolu ilindeki bir ilköğretim okulunda hafif düzey zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılımcı olarak, zihinsel yetersizlik tanısı olan, ikinci sınıfa devam eden, yaşları yedi ile sekiz arasında değişen ikisi kız, biri erkek üç öğrenci belirlenmiştir. Çalışma grubunun oluşturulmasında katılımcı öğrencilerin gönüllülük esası üzerinde durulmuştur. Aynı zamanda da bir erkek öğrencide yedek olarak seçilmiştir. Çalışmaya başlamadan önce öğrencilerin ailelerine ve öğretmenlerine çalışma koşulları hakkında bilgi verilmiştir. Öğrencilerin çalışmaya katılımları için de ailelerinden ve öğretmenlerinden yazılı izin alınmıştır. Seçilen öğrencilerin masa başındaki etkinliğe en az 5 dakika boyunca dikkatini verebilmesi, işitme ile ilgili bir probleminin olmaması, kendini sözlü olarak ifade edebilmesi, en az 5 kelimelik cümleler kurabilmesi kriterleri belirlenmiş bu kriterlere sahip üç kaynaştırma öğrencisi araştırmanın katılımcılarını oluşturmuştur. Çalışmada yer alan katılımcıların gerçek isimleri yerine farklı isimler (Ezgi, Yılmaz, Seda) kullanılmıştır.

Tablo 3.2. Katılımcılar ve özellikleri

Katılımcılar	Eğitsel Tanıları	Yaş	Devam Ettikleri Sınıf
Ezgi	Zihinsel yetersizlik	7	2
Yılmaz	Zihinsel yetersizlik	7	2
Seda	Zihinsel yetersizlik	8	2

Ezgi; 7 yaşında hafif düzeyde zihinsel yetersizliğe sahip bir öğrencidir. Türkçe dersinde ses gruplarından 3. ses grubunda olup heceleyerek kelimeleri birleştirmektedir. Alıcı dil ve ifade edici dil becerilerinde akranlarına yakın bir performans sergilemektedir. Özbakım becerilerini bağımsız olarak yerine getirebilmektedir. Verilen sorumlulukları yerine getiren ve yerine getirmek için istekli bir öğrencidir. Ezgi sınıf içerisinde aktif arkadaşları ile iletişim kurmada sorun yaşamayan ve kendisini ifade edebilen ve yönergeleri alabilen ve uygulayabilen bir öğrencidir. İletişim sırasında sohbet başlatabilir, sürdürebilir ve sonlandırabilir. Ayrıca kendisinden anlatması ya da

açıklaması beklenen durumları 3-4 cümle ile ifade edebilir. iletişim sırasında en az 5 sn göz teması kurar. Masa başındaki etkinlerde etkinlik bitinceye kadar en az 5 dk süre ile oturur. Ezgi eldesiz toplama işlemi ve onluk bozma gerektirmeyen çıkarma işlemlerini bağımsız olarak yapabilmektedir.

Seda; 8 yaşında hafif düzeyde zihinsel yetersizliğe sahip bir öğrencidir. Türkçe dersinde 2. Ses grubunda olup harfleri tanımakta fakat birleştirmede problem yaşamaktadır. Ayrıca harfleri yazmada da yeterli değildir. Sınıf içerisinde pasif olup arkadaşları ile iletişimde sorunlar yaşamaktadır. Yönergeleri alıp uygulayabilen bir öğrencidir. Alıcı dil becerilerinde akranlarına yakın performans serilerken ifade edici dil becerilerinde sınırlılıklar yaşamaktadır. Özbakım becerilerini bağımsız olarak yerine getirebilmektedir. Seda sınıf içerisinde aktif arkadaşları ile iletişim kurmada ve kendisini ifade edebilmede bazı sorunlar yaşamaktadır. Yönergeleri alabilen ve uygulayabilen bir öğrencidir. İletişim sırasında sohbet başlatmada çekingen yapısından kaynaklı sorun yaşamaktadır. Ayrıca kendisinden anlatması ya da açıklaması beklenen durumları 2-3 cümle ile ifade edebilir. iletişim sırasında en az 5 sn göz teması kurar. Masa başındaki etkinlerde etkinlik bitinceye kadar en az 5 dk süre ile oturur. Seda eldesiz toplama işlemi ve onluk bozma gerektirmeyen çıkarma işlemlerini bağımsız olarak yapabilmektedir.

Yılmaz; 7 yaşında hafif düzeyde zihinsel yetersizliğe sahip bir öğrencidir. Türkçe dersinde 5. Ses grubunu bitirmiştir. Kelimeleri tek seferde birleştirebilmektedir. Ayrıca sınıf içerisinde aktif, arkadaşları ve öğretmeni ile iletişimi iyi olan ve kendisini ifade edebilen, yönergeleri alabilen ve uygulayabilen bir öğrencidir. Alıcı dil ve ifade edici dil becerilerinde akranlarına yakın bir performans sergilemektedir. Özbakım becerilerini bağımsız olarak yerine getirebilmektedir. Verilen sorumlulukları yerine getirmek için istekli bir öğrencidir. İletişim sırasında sohbet başlatabilir, sürdürebilir ve sonlandırabilir. Ayrıca kendisinden anlatması ya da açıklaması beklenen durumları 5-6 cümle ile ifade edebilir. İletişim sırasında en az 5 sn göz teması kurar. Masa başındaki etkinlerde etkinlik bitinceye kadar en az 7 dk süre ile oturur. Yılmaz eldesiz ve eldeli toplama işlemi ve onluk bozma gerektirmeyen ve gerektiren çıkarma işlemlerini bağımsız olarak yapabilmektedir.

3.5. Ortam

Çalışmanın uygulanma süreci katılımcıların devam ettikleri ilkokulda destek oda sınıfında yapılmıştır. Araştırma, sınıftaki öğrenci sırasında uygulanmıştır. Uygulamacı ile öğrenci yan yana oturup uygulamacının ve öğrencinin yüzü ve tepkileri net bir şekilde kaydedilecek pozisyonda kamera karşıya yerleştirilmiştir. Tablet öğrencinin önünde durmaktadır.

3.6. Araç Gereçler

Araştırmada öğretim materyali olarak tablet ve geleneksel hikâye okumalarında kullanılan A4 dosyaları kullanılmıştır. Kullanılan öğretim materyallerinden başka uygulama güvenilirliği verilerinin toplanması için SONY marka fotoğraf makinesi kullanılmıştır.

3.7. Öğretim Materyali

Bu araştırmada öğretim materyali olarak geleneksel hikâye okuma çalışmasında kullanılmak üzere hazırlanmış hikâyeler ve dijital hikâyeler kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan hikâyeler Cora İnce (2007) tarafından hazırlanmış olan aynı düzeydeki 30 hikâyeden oluşmaktadır. Bu hikâyelerden random olarak seçilen 15 hikâye geleneksel hikâye okuma çalışmasında kullanılmak üzere düzenlenmiş olup A4 kağıda çıktısı alınarak kullanıma hazır hale getirilmiştir.

Araştırmada kullanılan dijital hikâyeler de ise Cora İnce (2007) tarafından hazırlanan hikâyelerden geriye kalan 15 hikâye dijital hikâyeye dönüştürülmüştür. Bu dijital hikâyeler Barrett'in (2009) belirlediği beş süreç göz önüne alınarak hazırlanmıştır. Barret'e göre dijital hikâyenin aşamaları şu şekildedir:

Barrett (2009), dijital hikâyelerin oluşturulma sürecinde izlenecek beş adımdan söz etmektedir: hikâye metni yazma, ses kaydını yapma, görselleri toplama, hikâyeyi oluşturma, yayınlama.

1)Hikâye metni yazma: Dijital hikâye oluşturmanın ilk basamağı hikâye metnine karar vermeden veya hikâye metnini yazmadan oluşmaktadır. Dijital hikâyede kullanılacak hikâye önemli bir olay ya da insan konusunda olabilir, yaşamda yaşanan değişiklikler, doğada yaşanan herhangi bir olay, tarihsel bir olay gibi birçok konu oluşturulacak dijital hikâyenin konusunu meydana getirebilir. Bu konulara dayalı yazılacak hikâye metni izleyici ve dinleyicinin dikkatini ve ilgisini çekecek niteliklere sahip olmalıdır. Ayrıca hikâye metninin, dijital hikâyede kullanılacak resim, video, müzik ve efektlerin gerisinde kalmamasına dikkat edilmesi gerekmektedir. Tıpkı geleneksel hikâyelerde olduğu gibi dijital hikâye metinleri de giriş, gelişme, sonuç bölümlerinden oluşabilmektedir. Yine geleneksel hikâyelerde bulunan kişi, olay, yer ve zaman ögeleri dijital hikâye metinlerinde de yer alabilmektedir. Dijital hikâye metni yazarken aynı zamanda hikâyenin akışının nasıl olacağına da karar verilmelidir. Bu noktada seslendirme, müzik, resim ya da video nasıl kullanılacak, görseller hangi sırada ve ne kadar süreyle kullanılacak vb. soruları yanıtlanmalıdır. Bu araştırma için hazırlanmış olan dijital hikâyede ise hikâye metni Cora İnce (2007) tarafından hazırlanmış olan hikâyeler arasından rastgele seçilen 15 hikâyeden meydana gelmektedir. Hikâyeler yaklaşık 250-300 kelimeden oluşmaktadır.

2)Ses kaydını yapma: Hikâye metninin dijital bir ortamda seslendirilip kaydedilmesi gerekmektedir ve ses kaydının yapılması için mikrofon olmalıdır ya da bilgisayarda ses kaydını yapmayı sağlayacak program kurulmalıdır. Bunun dışında ses kayıt cihazı ya da cep telefonları ile de ses kaydı yapılabilir. Hikâyenin seslendirilmesinin yapılmasında sessiz bir ortam tercih edilmeli ve yapılan seslendirme hikâyenin konusuna, tonuna ve akışına göre kullanılmalıdır. Araştırma için hazırlana dijital hikâyede de yazılmış olan hikâye metnlerinin ses kaydı dijital bir ortamda yapıldı. Hikâyelerin seslendirmesi uygulamacı tarafından sessiz bir ortamda hikâyenin konusuna, tonuna ve akışına göre yapıldı.

3)Görselleri toplama: Dijital hikâyelerde fotoğraf, grafik, resim, video, animasyon gibi görsellerin kullanımı tercih edilebilir. Bu bağlamda dijital hikâyeler için fotoğraflar çekilebileceği gibi internet ortamında bulunan resimlerden ya da elimizde bulunan resimlerden yararlanılabilir. İnternet ortamında bulunan ve kullanılması düşünölen resim, fotoğraf, grafik, video vb. görsellerin telif hakları kapsamında

kullanımına dikkat edilmedi. Bu nedenle, dijital hikâye oluşturacak kişi kendi fotoğraflarını ve videolarını kendi çekme yoluna başvurabilir. Hikâyede kullanılacak resim, fotoğraf ya/ya da videolarda metaforik anlam taşıyacak olanlar tercih edilebilir. Araştırma için hazırlanan dijital hikâyenin üçüncü aşamasında hikâye metnine uygun fotoğraf, resim, grafik gibi görseller toplandı. Her hikâye için en fazla 15 durağan resim belirlendi.

4)Hikâyeyi oluşturma: Bu aşamada daha önceki aşamalarda yapılan çalışmalar bir araya getirilir. Yazılan ve seslendirilen hikâye metni ve toplanan görseller Photo Shop, Paint, Photo Story, Windows ses kaydedicisi, Audacity, Movie Maker, iMovie, Power Point gibi programlar kullanılarak dijital hikâye oluşturma sürecine girilir. Dijital hikâye oluşturma sürecinde işe koşulacak teknolojik araçlar ve bilgisayar programlarını kullanmak dijital hikâye oluşturmak isteyenlere zor görünmektedir (Sadık, 2008). Ancak internet ortamında birçok dijital hikâye oluşturma programı bulunmaktadır ve tüm bu programlar çok az teknik bilgi ve beceriye sahip olan hatta bu bilgi ve beceriye sahip olmayan kullanıcılara göre hazırlanmışlardır (Wang ve Zhan, 2010). Ayrıca herhangi bir masa üstü ya da diz üstü bilgisayara gerek duymadan, kolay taşınan tablet bilgisayarlarda da gerekli uygulamalar yüklenerek dijital hikâyeler oluşturulabilir. Bu noktada Dijital Hikâye Anlatım Merkezi, iPad kullanarak dijital hikâyeler oluşturma konusunda atölye çalışmaları düzenlemektedir. Dördüncü aşamada daha önceki aşamalarda yapılan çalışmalar bir araya getirildi, bu çalışmalar İmovie programı kullanılarak dijital hikâyeler oluşturuldu. Bu hikâyelerin uzunluğu 1 dakika sürmektedir.

5)Yayınlama: Son aşamada, Movie Maker, Photo Story, iMovie gibi video oluşturma programı ya da web tabanlı programlarda oluşturulan dijital hikâyeler yayınlanır. Web tabanlı oluşturulan dijital hikâyeler internette yayınlanarak çevrimiçi ortamlarda izlenebilir. Diğer taraftan video oluşturma programları kullanılarak oluşturulan dijital hikâyeler .wmv formatında kaydedilerek Windows Media Player ya da benzer programlarda izlenebilir. Son aşamada oluşturulan bu hikâyeler internette yayınlanarak çevrimiçi izlenebilir hale getirildi. Hazırlanan dijital hikâyeler uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşü doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak son hali verilmiştir.

3.8. Uygulama Süreci

Uygulama sürecinde başlama düzeyi oturumları ve uygulama oturumları ile ilgili bilgilere yer verilmiştir. Araştırmada dönüşümlü uygulamalar modeli uygulanırken ilk olarak deneysel kontrolü sağlamak için başlama düzeyi verileri toplanırken üç deneğe de geleneksel dinleme yoluyla hikâye metinleri okunup dinlediğini anlama soruları sorularak öğrencinin verdiği cevaplar kayıt çizelgesine işaretlenmiştir.

3.8.1. Geleneksel hikâye okuma (GO)

Kamera açılıp deneğe yapılacak çalışma ile ilgili bilgi verilip çalışmanın kuralları ve kazanılacak ödül açıklanmış, hikâyeler ve kayıt çizelgesi tanıtılmıştır. Daha sonra hazırlanan hikâye metni uygulamacı tarafından deneğe okunup hikâye ile ilgili değerlendirme soruları deneğe sorulmuş cevapları kayıt çizelgesine tutulmuştur. Uygulamanın sonunda deneğin çalışma boyunca uyduğu kurallar söylenerek ödülü verilmiştir. Oturumlara başlamadan önce oda içinde katılımcıların dikkatini dağıtacak materyaller için ortam düzenlenmesi yapılmıştır. Katılımcılar ile o oturumda kullanılacak olan dijital hikâyeler ve dinletilecek olan A4 formatındaki hikâyeler oturum başlamadan önce sınıfta hazır tutulmuştur. Oturumlara başlamadan önce katılımcının dikkatini dağıtmamak için sınıfın kapısı kapatılarak önlem alınmıştır. Oturumlar esnasında araştırmacı ve katılımcılarla yan yana oturulmuş ve uygulamalar aşağıdaki şekilde yürütülmüştür.

1. Dikkat çekme ve çocuğu hazırlama: ‘ Merhaba seda nasılsın? Bu derste seninle dinlediğini anlama ile ilgili çalışma yapacağız.’ Denilerek öğrenciye geleneksel hikâye okuma çalışmasının yapılacağı A4 kağıdı tanıtılmıştır. Katılımcı için etkili olduğu bilinen pekiştireçler gösterilmiş ‘ söylediklerimi yaparsan bu çalışmanın sonundakazanabilirsin’ şeklinde öğrenci teşvik edilmiştir. ‘ Birazdan seninle dinleme çalışması yapacağız. Hikâyeyi sana ben okuyacağım ve bu hikâyenin sonunda sana hikâye ile ilgili bazı sorular soracağım.’

2. Yönerge sunma ve hikâye dinleme: Katılımcıya uygulamaya başlamak için hazır olup olmadığı sorulmuş eğer hazırsan uygulamaya başlayalım denilerek öğrenciye daha önceden hazırlanmış olan hikâye okunmuştur. Katılımcının hikâyeye tamamen dinlemesi beklenmiştir. Her oturum bir hikâye ve her oturumda birbirinden farklı ama aynı düzeyde olan hikâyeler kullanılmıştır.
3. Hikâye hakkında soru sorma: Teşekkür ederim hikâyeyi çok güzel dinledin. Şimdi sana bu hikâye ile ilgili hazırlamış olduğum soruları soracağım.’ Katılımcılara 5N1K soruları sorulmuştur.
4. Değerlendirme: Evet hazırsan başlayalım denilerek değerlendirmeye başlanmıştır. Toplam 6 soru içeren 5N1K sorularını dinlediğini anlama kayıt formundan birinci soru katılımcıya sorulmuştur. Katılımcı sorunun cevabını kendi cümleleri ile hikâye içerisinden doğru olarak veriyorsa veri kayıt formuna o soru için + konulmuştur. Katılımcı sorunun cevabını yanlış ifade ettiyse ya da 5 sn. içinde cevap vermediyse o soru için – işareti konulmuştur. Öğrencinin doğru ya da yanlış verdiği cevaplarda hiçbir tepkide bulunulmamıştır. Sonraki soruya geçilerek değerlendirme işlemi tamamlanmıştır.
5. Öğretimi tamamlama ve pekiştirme: ‘Bu derste benimle çalıştığın için çok teşekkür ederim. Çok güzel bir çalışma oldu vehak ettin.’ denilerek öğrenci pekiştirilmiş ve oturum tamamlanmıştır.

3.8.2. Dijital hikâye (DH)

Kamera açılıp deneğe yapılacak çalışma ile ilgili bilgi verilip çalışmanın kuralları ve ödül açıklanmış, dijital hikâye ve kayıt çizelgesi tanıtılmıştır. Daha sonra dijital hikâye izlettirilir ve deneğin dinlediği hikâyeye yönelik hazırlanmış olan değerlendirme soruları sorularak verdiği cevaplar kayıt çizelgesine tutulmuştur. Uygulamanın sonunda deneğin çalışma boyunca uyduğu kurallar söylenerek ödülü verilmiştir. Oturumlara başlamadan önce oda içinde katılımcıların dikkatini dağıtacak materyaller için ortam düzenlenmesi yapılmıştır. Katılımcılar ile o oturumda kullanılacak olan dijital hikâyeler ve dinletilecek olan A4 formatındaki hikâyeler oturum başlamadan önce sınıfta hazır tutulmuştur. Oturumlara başlamadan önce

katılımcının dikkatini dağıtmamak için sınıfın kapısı kapatılarak önlem alınmıştır. Oturumlar esnasında araştırmacı ve katılımcılarla yan yana oturulmuş ve uygulamalar aşağıdaki şekilde yürütülmüştür.

1. Dikkat çekme ve çocuğu hazırlama: ‘Merhaba seda nasılsın? Bu derste seninle dinlediğini anlama ile ilgili çalışma yapacağız.’ Denilerek öğrenciye dijital hikâye tanıtılmıştır. Katılımcı için etkili olduğu bilinen pekiştireçler gösterilmiş ‘Söylediklerimi yaparsan bu çalışmanın sonundakazanabilirsin’ şeklinde öğrenci teşvik edilmiştir. ‘Birazdan seninle dijital hikâye izleyip dinleyeceğiz ve bu hikâyenin sonunda sana hikâye ile ilgili bazı sorular soracağım.’
2. Yönerge sunma ve hikâye dinleme: Katılımcıya uygulamaya başlamak için hazır olup olmadığı sorulmuş eğer hazırsan uygulamaya başlayalım denilerek öğrenciye dijital hikâye izletilmiştir. Katılımcının hikâyeye tamamen dinlemesi beklenmiştir. Her oturum da bir hikâye ve oturumlarda birbirinden farklı aynı düzeyde hikâyeler kullanılmıştır.
3. Hikâye hakkında soru sorma: Teşekkür ederim hikâyeyi çok güzel dinledin. Şimdi sana bu hikâye ile ilgili hazırlamış olduğum soruları soracağım.’ Katılımcılara 5N1K soruları sorulmuştur.
4. Değerlendirme: Evet hazırsan başlayalım denilerek değerlendirmeye başlanmıştır. Toplam 6 soru içeren 5N1K sorularını dinlediğini anlama kayıt formundan birinci soru katılımcıya sorulmuştur. Katılımcı sorunun cevabını kendi cümleleri ile hikâye içerisinden doğru olarak veriyorsa veri kayıt formuna o soru için + konulmuştur. Katılımcı sorunun cevabını yanlış ifade ettiyse ya da 5 sn. içinde cevap vermediyse o soru için – işareti konulmuştur. Öğrencinin doğru ya da yanlış verdiği cevaplarda hiçbir tepkide bulunulmamıştır. Sonraki soruya geçilerek değerlendirme işlemi tamamlanmıştır.
5. Öğretimi tamamlama ve pekiştirme: ‘bu derste benimle çalıştığın için çok teşekkür ederim. Çok güzel bir çalışma oldu vehak ettin.’ denilerek öğrenci pekiştirilmiş ve oturum tamamlanmıştır.

3.9. Verilerin Toplanması

Bu araştırmada etkililik, verimlilik, güvenirlik ve sosyal geçerlik olmak üzere beş tür veri toplanmıştır. Etkililik verileri toplanırken katılımcıların bağımsız olarak vermiş oldukları doğru tepki yüzdesi hesaplanmıştır. Bu araştırmanın Öğretim Oturumu Veri Kayıt Formu” (EK-2), “Verimlilik Kayıt Formu” (EK-3 ve EK-4), sosyal geçerlik formu (EK-7) kullanılarak yapılmıştır.

3.9.1. Etkililik verilerinin toplanması

Etkililik verileri katılımcıların hem geleneksel hikâye okuma hem de dijital hikâye için düzenlenen oturumların sonunda yapılan değerlendirmede vermiş oldukları doğru ve yanlış tepkiler kaydedilerek ve bu oturum sonunda düzenlenen doğru tepki yüzdeleri ile veri toplanmıştır. Veriler toplanırken her hikâye için ayrı hazırlanmış olan dinlediğini anlama veri kayıt formları kullanılmıştır.(EK-2)

3.9.2. Verimlilik verilerinin toplanması

Geleneksel hikâye okuma ve dijital hikâyelerin verimlilik açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere ölçüt karşılanıncaya kadar aşağıda belirtilen başlıklar altında veriler toplanmıştır.

- a) Oturum sayısı
- b) Toplam soru sayısı
- c) Yanlış tepki sayısı
- d) Cevaplama süresi

3.9.3. Sosyal geçerlik verilerinin toplanması

Öğrencilerin öğretmenlerine sorulmak üzere Sosyal Geçerlik Veri Toplama Aracı geliştirilmiştir (EK-7). Bu formda toplam sekiz kapalı uçlu soru bulunmaktadır. Veri toplama aracında kullanılan yöntemlere, dinleme sürecinde kullanılan tekniklere,

bu tekniklerin öğretmen açısından kullanılabilir olup olmamasına ilişkin sorular bulunmaktadır. Bu soruların tamamında katılımcıların cevaplarını işaretleyeceği “Evet, Kararsızım, Hayır” seçenekleri bulunmaktadır. Cevaplamanın (x) işareti konularak yapılması istenmiştir.

3.9.4. Güvenirlik verilerinin toplanması

Araştırma sürecinde düzenlenen öğretim oturumlarının %25’inde uygulama güvenilirliği ve gözlemciler arası güvenilirlik verisi toplanmıştır. Güvenirlik verileri özel eğitim alanında çalışan bir uzman tarafından video kayıtlar izlenerek toplanmıştır.

3.9.4.1. Gözlemciler arası güvenilirlik verilerinin toplanması

Gözlemciler arası güvenilirlik verilerinin toplanırken dinlediğini anlama formları (EK-5) kullanılmıştır. Gözlemci güvenilirliği formu; metin başlığı, sorular, doğru cevap ve gözlemci kaydı bölümlerinden oluşmaktadır. Gözlemciden kamera kaydındaki kayıtları izlemesi ve gözlemci güvenilirliği formunun gözlemci kaydı bölümünde doğru veya yanlış sütunlarına işaret koyarak doldurması istenmiştir. Gözlemciden katılımcının cevaplarını formda geçen doğru cevap sütununa bakarak değerlendirmeleri istenmiştir. Gözlemcilere verilerin puanlandırılmasında anlatılan puanlama kriterleri anlatılarak öğrencilerin cevaplarını yanlış veya doğru olarak değerlendirmeleri istenmiştir. Gözlemciler formları doldurduktan sonra, araştırmacı dinlediğini anlama kayıt çizelgelerine bakarak gözlemciler ile uyuşan cevapların yüzdesini hesaplamıştır.

3.9.4.2. Uygulama güvenilirliği verilerinin toplanması

Oturumların düzenli bir şekilde yürütülebilmek için uygulama planı hazırlanmıştır. Uygulama planındaki süreçlerden faydalanarak; öğrenciye çalışmayı tanıtmak, öğrenciye kuralları açıklama, öğrenciye araç-gereçleri tanıtmak, katılımcıdan geleneksel yolla okunan hikâyeyi dinlemesini isteme, dijital hikâyeleri izlemesini isteme, katılımcılara dinlediğini anlama sorularını yöneltme, soruları cevaplamasını

beklemek için yanıt aralığı süresine uyma, öğrencinin doğru ve yanlış cevap vermesine tepkisiz kalma, öğrencilerin cevaplarını kayıt etme, öğrenciye uyduğu kuralları söyleme ve pekiştireç sunma basamaklarını kapsayan 11 maddelik uygulama güvenilirliği veri toplama formu (EK-6) hazırlanmıştır. Hazırlanan bu form ile uygulama güvenilirliği verileri toplanmıştır.

3.10. Verilerin Analizi

Araştırmada etkililik, verimlilik, güvenilirlik ve sosyal geçerlik verilerinin analizine yer verilmiştir.

3.10.1. Etkililik verilerinin analizi

Dinlediğini anlama becerilerinin değerlendirilmesinde iki farklı bağımsız değişken üzerinde etkililik açısından bir fark olup olmadığını öğrenmek için katılımcıların, dinlediğini anlama sorularına verdikleri cevaplar grafiksel olarak analiz edilmiştir. Etkililik verilerinin analizi için öğretim sırasındaki video kayıtları araştırmacı tarafından veri kayıt formu kullanılarak (EK-2) katılımcıların doğru ve yanlış cevapları kayıt altına alınmıştır ve doğru cevap yüzdesi hesaplanmıştır. Elde edilen veriler yüzdelik olarak grafiklere aktarılmıştır ve grafiksel analizi yapılmıştır. Etkililik verilerinin analiz edildiği grafikte yatay (x) eksen öğretim oturumlarını dikey eksen (y) doğru cevap yüzdesini ifade etmektedir.

3.10.2. Verimlilik verilerinin analizi

İki bağımsız değişken arasında verimlilik açısından bir fark olup olmadığı tespit etmek amacıyla ölçüt karşılanıncaya kadar gerçekleşen; oturum sayısı, yanlış tepki sayısı, toplam süre verileri her bir katılımcı verimlilik kayıt formuna (EK-3 ve EK-4) kaydedilerek analizi yapılmıştır.

3.10.3. Sosyal geçerlik verileri analizi

Araştırmada sosyal geçerlik formundan elde edilen veriler betimsel olarak değerlendirilmiştir. Elde edilen veriler araştırmacı tarafından öncelikle bilgisayar ortamına aktarılmış, daha sonra analiz edilmiştir.

3.10.4. Güvenirlik verilerinin analizi

3.10.4.1. Gözlemciler arası güvenirlik verileri analizi

Gözlemciler arası güvenirlik verilerinin analizinde $\frac{\text{görüş birliği}}{\text{görüş birliği} + \text{görüş ayrılığı}} \times 100$ formülü kullanılmıştır (Van Houten ve Hall, 2011). Gözlemciler arası güvenirlik verileri hesaplanırken gözlemcilerden alınan veri kayıt formları uygulamacının kendi elindeki veri kayıt formları ile karşılaştırılmış, birbiri ile uyuşan cevaplar görüş birliği, birbiri ile uymayan cevaplar görüş ayrılığı olarak nitelenmiştir ve yukarıdaki formüle göre gözlemciler arası güvenirlik hesaplamaları yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen gözlemciler arası güvenirlik hesaplaması %96.4 olarak hesaplanmıştır.

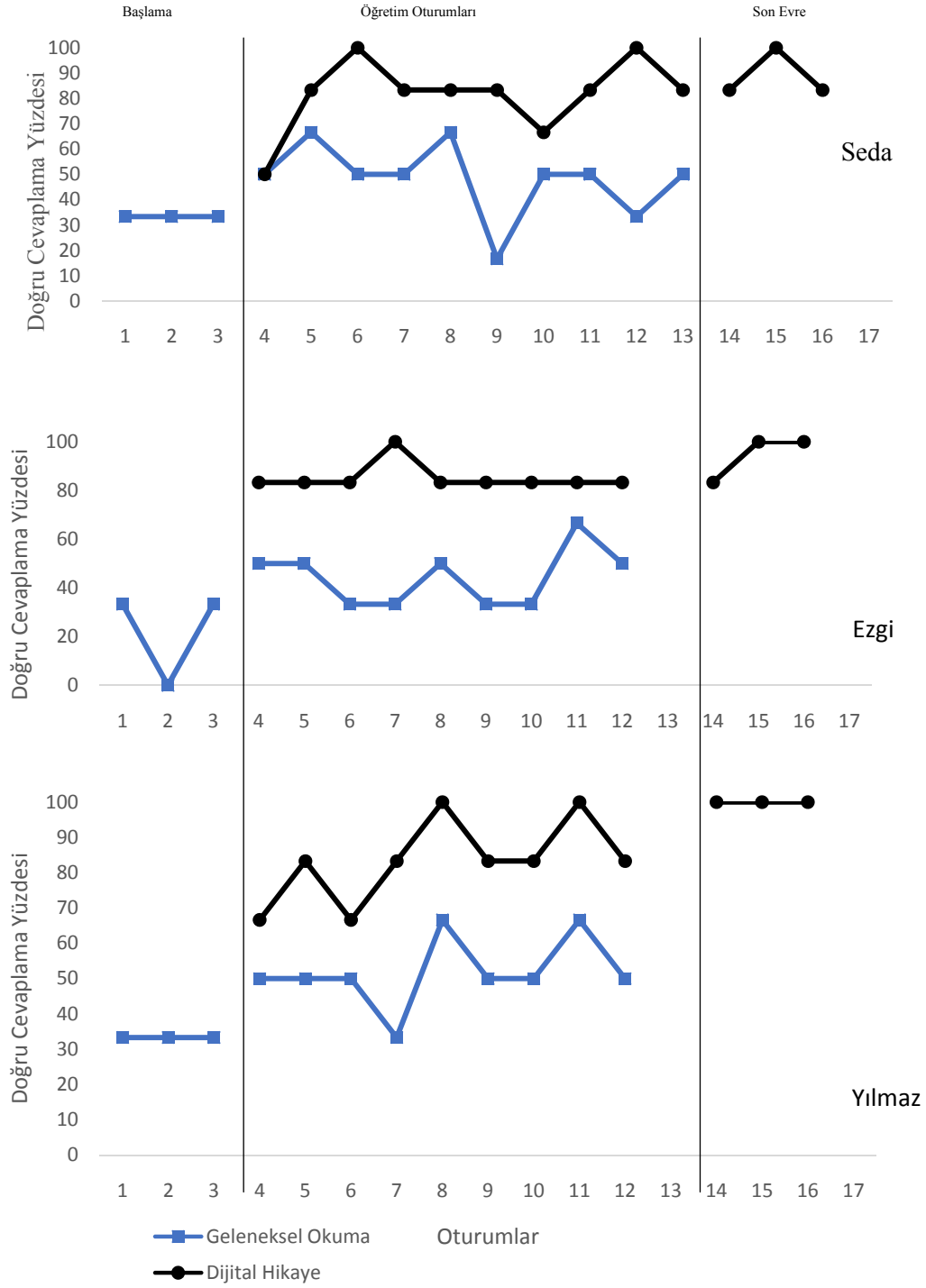
3.10.4.2. Uygulama güvenirliliği analizi

Uygulama güvenirliliği analizinde, $\frac{\text{gözlenen uygulamacı davranışı}}{\text{planlanan uygulamacı davranışı}} \times 100$ formülü kullanılmıştır (Van Houten ve Hall, 2011). Başka bir ifade ile uygulama güvenirliliği veri analizinde uygulama güvenirliliği veri kayıt formuna kaydedilen uygulamacı davranış sayısı, önceden planlanmış olan uygulamacın davranış sayısına bölünerek elde edilen sonuç da yüz ile çarpılarak uygulama güvenirliliği yüzdesine ulaşılmıştır. Araştırma sürecinde yapılan tüm öğretim oturumlarında uygulama güvenirliliği verisi toplanmış ve uygulamacının tüm oturumları %100 güvenirlik yüzdesiyle bitirdiği hesaplanmıştır.

IV. BÖLÜM

4. Bulgular ve Yorumlar

Zihinsel yetersizliği olan bireylerin dinlediğini anlama becerisi üzerinde geleneksel hikâye okuma ve dijital hikâye kullanımının etkililiğinin ve verimliliğinin incelenmesini amaçlayan araştırmanın bu bölümünde, araştırma amaçlarındaki sıra ile bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.



Şekil 4.1. Katılımcıların başlama düzeyi, öğretim oturumları ve son evre oturumlarında geleneksel hikâye okuma ve dijital hikâye kullanımının grafiği

Başlama düzeyinde katılımcılara altı soru sorulmuştur. Sorulan altı soru yüzdelik olarak oranlanmış ona göre veriler elde edilmiştir. Bu kapsamda grafiğin birinci katılımcı olan Seda başlama düzeyinde geleneksel hikâye okuma yoluyla yapılan dinlediğini anlamaya ilişkin sorulan sorulara birinci oturum, ikinci oturum ve üçüncü oturumda sırası ile %33.3, %0 ve %33.3 düzeyinde performans göstermiştir. Başlama düzeyi verilerinin genel ortalaması 22.2 düzeyindedir. Dijital hikâye öğretim oturumlarında öğrencilere altı soru sorulmuştur. Doğru tepkiler yüzdelik üzerinden hesaplanmıştır. Bu kapsamda grafiğin birinci deneği olan Seda öğretim oturumlarında sırası ile % 83.3, 83.3, 83.3, 100, 83.3, 83.3, 83.3, 83.3, 83.3 ve 83.3 düzeyindedir. Görüldüğü üzere on öğretim oturumu yapılmıştır. On oturumun genel ortalaması ise %84.97 düzeyindedir. Geleneksel hikâye okuma oturumlarında toplam on oturum yapılmıştır. Katılımcılara altı soru sorulmuştur. Altı soru yüzde olarak hesaplanarak veriler elde edilmiştir. Buna göre Seda geleneksel okuma oturumlarında sırası ile % 50, 50, 33.3, 33.3, 50, 33.3, 33.3, 66. 6 ve 50 düzeyindedir. Okuma oturumlarında ortalama başarı düzeyi 40.1 düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Grafiğin son bölümüne ilişkin veriler son evre oturumlarını göstermektedir. Seda adlı katılımcının son evre oturumunda toplam üç oturum yapılmıştır. Her oturumda katılımcıya altı soru sorulmuş ve yüzdelik olarak hesaplanmıştır. Buna göre sırası ile 83.3, 100, 100 düzeyinde olduğu sonucuna varılmıştır. Son evre oturumlarında ortalama başarı düzeyi ise %94.433 olarak hesaplanmıştır.

Seda adlı katılımcının geleneksel hikâye okuma ve dijital hikâye oturumları kıyaslandığında farklı sonuçların elde edildiği görülmüştür. Bu kapsamda geleneksel hikâye okuma ile yapılan dinlemede Seda soruların %40.1'e karşılık gelen soruların sadece 2.6 doğru olarak cevaplayabilmiştir. Buna karşılık dijital hikâye ile yapılan dinleme sonrasında sorulan sorulara ise %84.97 karşılık gelen 6 sorunun 5.09 doğru cevapladığı görülmüştür. Bu oran nerede ise soruların tamamını doğru cevaplandığı olarak kabul edilebilir. Görüldüğü gibi geleneksel hikâye okuma ile yapılan dinlemelerde altı soruda doğru cevap sayısı 2.6 iken dijital hikâye ile yapılan dinlemelerde ise altı soru da doğru cevap oranı 5.09 düzeyindedir. Bu durum yüzdelik olarak geleneksel hikâye okuma ile yapılan dinlemelerde %40.1 iken dijital hikâye ile yapılan dinlemelerde %84.97 düzeyindedir. Bu oran istatistiksel anlamlı farklılık olarak

düşünüldüğünde ciddi bir farklılık olarak görülmektedir. Bunun yanında özel eğitimde akademik becerilerin değerlendirilme ölçütü olan %80'lik başarı düzeyinden oldukça yüksek olduğu görülmektedir. İstatiksel anlamlı farklılık ve özel eğitimdeki akademik başarı oranı olarak başarı ölçütlerini karşıladığı görülmektedir.

Ezgi'ye ait veriler incelendiğinde başlama düzeyinde geleneksel hikâye okuma yoluyla yapılan dinlemediğini anlamaya ilişkin sorulan sorulara birinci oturum, ikinci oturum ve üçüncü oturumda sırası ile verilerine ilişkin ile yapılan dinleme sonrası sorulan sorularda altı sorunun her oturumda ikişer tanesini cevaplamıştır. Oturumlarda elde edilen veriler sırası ile %33.6, %33.6 ve % 33.6 şeklindedir. Başlanma düzeyinde elde edilen verilerin ortalaması 33.6 olduğu sonucuna varılmıştır. Ezgi dijital hikâye ile yapılan öğretim oturumlarında elde edilen veriler %50, %83.3, %100, %83.3, %83.3, %83.3, %66.6, %83.3, %100 ve 83.3 düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Dijital hikâye ile yapılan öğretim oturumlarında genel başarı ortalaması 81.64 olarak hesaplanmıştır. Ezgi geleneksel hikâye okuma ile yapılan dinleme oturumlarında elde edilen verileri yüzdelik olarak hesaplanmıştır. Bu veriler sırası ile; %50, %66.6, %50, %50, %66.6, %16.6, %50, %50, %33.6 ve %50 olarak elde edilmiştir. Geleneksel hikâye okuma ile yapılan dinlediğini anlama oturumlarında genel ortalama ise 48.58'dir. Son bölümünde yapılan son evre oturumlarında ise sayısal değerler sırası ile ; %83.3, %100, %100 ve %100 şeklindedir. Dijital hikâye yöntemi yapılan son evre aşamasının başarı ortalaması %94.433 olarak hesaplanmıştır.

Araştırmanın ikinci katılımcısı olan Ezgi geleneksel hikâye okuma ve dijital hikâye oturumları kıyaslandığında anlamlı farklılıklar elde edildiği görülmüştür. Buna göre geleneksel hikâye okuma ile yapılan dinlediğini anlama oturumlarında Ezgi soruların %33.3'e karşılık gelen soruların sadece 2 tanesini doğru olarak cevaplamıştır. Diğer taraftan dijital hikâye ile yapılan dinlediğini anlama çalışması sonrasında sorulan sorulara ise %81.64'e karşılık gelen 6 sorunun 4.9'unu doğru cevaplandığı elde edilmiştir. Görüldüğü gibi geleneksel hikâye okuma ile yapılan dinlediğini anlama çalışmasında altı soruda doğru cevap sayısı 2 iken dijital hikâye ile yapılan dinlemelerde ise altı soru da doğru cevap oranı 4,9 düzeyindedir. Bu durum yüzdelik olarak geleneksel hikâye okuma ile yapılan dinlemelerde %33.3 iken dijital hikâye ile yapılan dinlediğini anlama oranı %81.64 düzeyindedir. Bu oran istatistiksel anlamlı

farklılık olarak düşünüldüğünde oldukça farklılık olarak görülmektedir. Bunun yanında özel eğitimde akademik becerilerin değerlendirilme ölçütü olan %80'lik başarı düzeyinden oldukça yüksek olduğu görülmektedir. İstatiksel anlamlı farklılık ve özel eğitimdeki akademik başarı oranı olarak başarı ölçütlerini karşıladığı görülmektedir. Burada birinci katılımcı ile kıyaslandığında %84.97 olan başarı ikinci katılımcıda %81.64 seviyesine gerilemesine rağmen anlamlı farklılık devam etmektedir. Bunun yanı sıra özel eğitimde akademik başarılarında geçerli ölçüt olan %80 oranının 6.64 puan üstünde olduğu hesaplanmıştır.

Araştırmanın son katılımcısı olan Yılmaz geleneksel hikâye okuma yöntemi ile alınan başlama düzeyi oturumlarından elde edilen veriler sırası ile; %33.3, %33.3 ve %33.3 olarak elde edilmiştir. Başlama düzeyinde elde edilen verilerin ortalaması %33.3 olarak hesaplanmıştır. Yılmaz dijital hikâye ile yapılan dinlediğini anlama çalışması sonrası yapılan oturumlarda elde edilen veriler sırası ile; %66.6, %83.3, %66.6, %83.3, %100, %83.3, %83.3, %100 ve %83.3 olarak elde edilmiştir. Yılmaz adlı katılımcının öğretim oturumları başarı ortalaması hesaplandığında %83.3 sonucu elde edilmiştir. Üçüncü katılımcının geleneksel hikâye okuma oturumlarına bakıldığında sırası ile; %50, %50, %50, %33.3, %66.6, %50, %50, 66.6 ve %50 sayısal verileri elde edilmiştir. Geleneksel hikâye okuma ile yapılan oturumların başarı ortalaması hesaplandığında 51.83 olduğu tespit edilmiştir. Grafiğin son bölümünde Yılmaz adlı öğrenci ile yapılan son evre oturumlarında ise sayısal değerler sırası ile ; %100, %100 ve %100 şeklindedir. Dijital hikâye yöntemi yapılan son evre oturumlarının başarı ortalaması %100 olarak hesaplanmıştır. Yılmaz adlı öğrencinin öğretimleri tamamlandığında, dijital hikâye oturumları ile geleneksel hikâye okuma oturumlarında istatistiksel ve özel eğitimde geçerli ölçüt olan %80 başarı ortalamasının sağlandığı anlaşılmıştır. Dijital hikâye oturumlarında sorulan 6 sorunun %83.3'üne denk gelen 5 soruyu doğru cevaplamıştır. Diğer yandan geleneksel hikâye okuma oturumlarında Yılmaz adlı öğrenci sorulan altı sorunun %51.83'üne denk gelen 3.1'ini doğru olarak cevaplamıştır. Bu durum istatistiksel hesaplamalarda anlamlı bir farklılık olarak kabul edilmektedir.

4.1. Katılımcıların Verimlilik Bulguları ve Yorumları

Tablo 4.1. Katılımcıların Geleneksel Dinleme Ve Dijital Hikâye Kullanımının Verimliliğinin İncelenmesi Sorularında Verdikleri Yanlış Cevap Sayıları

ÖĞRENCİ	YÖNTEM	OTURUM	TOPLAM SORU SAYISI	YANLIŞ CEVAP	SÜRE
SEDA	Dijital Hikâye	10	60	6	88
	Geleneksel Hikâye Okuma	10	60	31	142
EZGİ	Dijital Hikâye	9	54	8	82
	Geleneksel Hikâye Okuma	9	54	30	125
YILMAZ	Dijital Hikâye	9	54	9	67
	Geleneksel Hikâye Okuma	9	54	26	100

Tablo 4.1.'de yer alan bulgulara göre, Seda'ya geleneksel hikâye okuma yoluyla yapılan dinlediğini anlama çalışmasında toplam 10 öğretim oturumu düzenlenmiş, oturumlar toplam 142 dk. sürmüştür. Seda'ya Dijital Hikâye aracılığıyla yapılan dinleme çalışmasında toplam 10 öğretim oturum düzenlenmiştir, oturumlar toplam 88 dk. sürmüştür. Tablo 4.1.'e bakıldığında Seda'nın geleneksel okuma yoluyla yapılan dinlediğini anlama çalışmasında sorulan sorulardan 31'ine yanlış cevap verdiği, dijital hikâye yoluyla yapılan dinlediğini anlama çalışmasında tüm soruların sadece 6'sına yanlış cevap verdiği görülmektedir. Yapılan çalışmada Seda adlı katılımcı için dijital hikâye tekniğinin daha verimli olduğu gözlemlenmiştir.

Tablo 4.1.'deyer alan bulgulara göre, Ezgi'ye geleneksel hikâye okuma yoluyla yapılan dinlediğini anlama çalışmasında toplam 9 öğretim oturumu düzenlenmiş,

oturumlar toplam 125 dk. sürmüştür. Ezgi'ye dijital hikâye aracılığıyla yapılan dinleme çalışmasında toplam 9 öğretim oturumu düzenlenmiştir, oturumlar toplam 82 dk. sürmüştür. Tablo 4.1.'e bakıldığında Ezgi'nin geleneksel okuma yoluyla yapılan dinlediğini anlama çalışmasında sorulan sorulardan 30'una yanlış cevap verdiği, dijital hikâye yoluyla yapılan dinlediğini anlama çalışmasında tüm soruların sadece 8'ine yanlış cevap verdiği görülmektedir. Yapılan çalışmada Ezgi adlı katılımcı için dijital hikâye tekniğinin daha verimli olduğu gözlemlenmiştir.

Tablo 4.1.'de yer alan bulgulara göre, Yılmaz'a geleneksel hikâye okuma yoluyla yapılan dinlediğini anlama çalışmasında toplam 9 öğretim oturumu düzenlenmiş, oturumlar toplam 100 dk. sürmüştür. Yılmaz'a dijital hikâye aracılığıyla yapılan dinleme çalışmasında toplam 9 öğretim oturum düzenlenmiştir, oturumlar toplam 67 dk. sürmüştür. Tablo 4.1.'e bakıldığında Yılmaz'ın geleneksel okuma yoluyla yapılan dinlediğini anlama çalışmasında sorulan sorulardan 26'sına yanlış cevap verdiği, dijital hikâye yoluyla yapılan dinlediğini anlama çalışmasında tüm soruların sadece 9'una yanlış cevap verdiği görülmektedir. Yapılan çalışmada Yılmaz adlı katılımcı için dijital hikâye tekniğinin daha verimli olduğu gözlemlenmiştir.

Yukarıdaki bulgular göz önüne alındığında ölçüt karşılanıncaya dek gerçekleşen öğretim oturumlarının toplam süresi yönünden tüm katılımcılar için dijital hikâye tekniği daha verimli bulunmuş, sorulara yanlış cevap verme sayılarına baktığımızda da dijital hikâye ile yapılan çalışmada katılımcılar sorulara daha çok doğru cevap vermişlerdir. Tüm katılımcıların öğretim oturumlarının ortalama süresinin kısa olması da bu tekniğin süre açısından da oldukça verimli olduğunu göstermektedir.

4.2. Sosyal Geçerlik Bulguları

Araştırmada kazandırılmak istenilen becerilerin önemini ve işlevselliğini, bu becerileri kazandırmak üzere kullanılan işlem süreçlerinin uygunluğunu ve işlevselliğini değerlendirmek için öğretmenlere yönelik olarak “Sosyal Geçerlik Formu” kullanılmıştır. Araştırmanın tamamlanmasından sonra katılımcıların öğretmenlerine “Sosyal Geçerlilik Formu” uygulanmıştır. Öğretmenlerin, formda yer alan “evet”,

“hayır” ve “kararsızım” cevap seçeneklerinden oluşan dört soru sunulmuştur. Ayrıca formda dört adet de açık uçlu soru sorulmuştur.

Öğretmenlere, ‘Çalışmaya başlamadan önce dijital hikâye ile ilgili yeterli bilgi verildiğini düşünüyor musunuz?’ diye sorulduğunda "Evet", Çalışmamız sona erdikten sonra çalışmada kullandığımız dijital hikâye yöntemini kullanmayı düşünüyor musunuz ? diye sorulduğunda “Evet”, Çalışmamız sona erdikten sonra çalışmada kullandığımız geleneksel hikâye okuma yöntemini kullanmaya devam etmeyi düşünüyor musunuz ?diye sorulduğunda “Evet”, Dijital Hikâye yöntemini farklı derslerde de kullanmayı düşünür müsünüz? diye sorulduğunda “Evet” cevaplarını vermişlerdir.

Öğretmenlere, Uygulayacak olsanız hangi yöntemi daha kolay uygulayabileceğinizi düşünüyorsunuz? diye sorulduğunda dijital hikâyelerin kullanıma hazır olması durumunda geleneksel hikâye okuma yöntemi yerine kullanabileceklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca dijital hikâyenin hazırlanmasının zaman alacağını belirtmişlerdir.

Öğretmenlere, Dijital Hikâye ile yapılan çalışmalarda öğrencide gözlemlediğiniz durumları birkaç cümle ile açıklay mısınız? diye sorulduğunda öğretmenler daha fazla duyu organına hitap eden dijital hikâyelere öğrenciler dikkatlerini kolay bir şekilde verebildiklerini ve hikâyeleri daha fazla zihinlerinde tutabildiklerini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlere “Dijital hikâye çalışmasının hoşunuza giden tarafını birkaç cümle ile açıklay mısınız? Sorusuna, hikâyelerin görsel ve işitsel olarak öğrencilere aktarılmasının öğrenci açısından daha önemli olduğunu ve hikâyelerin öğrenciye dijital hikâye yöntemi ile daha net aktarıldığını ifade ettiler. Soyut kavramların hikâyeler ile somutlaştırılarak aktarılması öğretmen için daha kolay olduğunu ve öğrenciler açısından da kavramların anlaşılmasını daha kolay bir hale getirdiğini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlere “Dijital hikâye çalışmasının hoşunuza gitmeyen tarafını birkaç cümle ile açıklay mısınız? sorusuna, hoşuna gitmeyen taraflarının olmadığını ifade etmişlerdir.

V. BÖLÜM

5. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

5.1. Tartışma

Bu araştırmanın amacı; zihinsel yetersizliği olan bireylerin dinlediğini anlama becerisi üzerinde geleneksel hikâye okuma ve dijital hikâye kullanımının etkililiğini ve verimliliğini incelemektedir. Dijital hikâye kullanılarak yapılan dinleme becerilerinde, katılımcılara söz konusu hikâyeler dijital hikâye formatında sunulmuştur. Belirlenen dijital hikâyeler özel eğitim öğrencileri için uygun olup olmadığı uzman görüşü alınarak belirlenmiştir. Dijital hikâye sonrası katılımcılara 6 soru sorulmuş ve cevaplandırmaları istenmiştir. Öğrencilerin doğru cevapları dikkate alınarak yüzdelik hesaplaması yapılmıştır. Araştırmada dijital hikâye ile yapılan öğretimin etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, dinlediğini anlama becerisi üzerinde dijital hikâyenin etkililiğini inceleyen diğer araştırmalarla da tutarlılık göstermektedir. Ciğerci'in (2015) de yapmış olduğu çalışma incelendiğinde Türkçe dersinde dinleme becerilerinin geliştirilmesine yönelik dijital hikâyelere dayalı dinleme etkinliklerinin işe koşulması öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerini geliştirdiği görülmüş ve deney grubunda bulunan öğrencilerin DAT (Dinlediğini Anlama Testi) son test puanları ile kontrol grubunda bulunan öğrencilerin DAT son test puanları arasında istatistiksel olarak yüksek düzeyde anlamlı bir fark bulmuştur. Bunun sonucunda, Türkçe dersinde öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerini geliştirmeye yönelik dijital hikâyelere dayalı yapılan dinleme etkinliklerinin etkili olduğu gözlemlenmiştir. Verdugo ve Belmonte (2007), 6 yaş grubu İspanyol öğrencilerin yabancı dilde dinlediğini anlama becerileri üzerine dijital hikâyelerin etkisini deney ve kontrol grubundan oluşan yarı deneysel bir araştırmayapmışlardır. Dijital hikâyelerinyabancı dil olarak İngilizce'dedinleme anlamayı artırabileceğini araştırmak için bir ön-son test uygulaması yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bulgulara bakıldığında, uygulanan son testte deney

grubunun kontrol grubundan daha iyi performans gösterdiği belirtilmektedir. Bu sonuçlar, dijital hikâyelerin dinlediğini anlama düzeyleri üzerinde etkili olduğunu destekler niteliktedir. Sandaran ve Kia (2013) yaptığı çalışmada ise Malezya’da Çince eğitim veren bir ilkokulda üçüncü sınıf (9 yaş) öğrencileriyle yapmış oldukları çalışmada, dijital hikâyelerin öğrencilerin dinlediğini anlama becerileri üzerindeki etkisini araştırmışlar, gözlemlere dayalı elde edilen veriler dinlediğini anlamaya yönelik dijital hikâyelerle yapılan etkinliklerin öğrencilerin dinleme becerilerini artırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Abidin, Pour-Mohammadi, Souriyavongsa, Tiang, Kim (2011) yaptıkları çalışma da etkililik bulgularını destekler niteliktedir. Bu çalışmada da, 6 yaşındaki bir grup okul öncesi çocuklarına konuşulan İngilizce’nin anlaşılmasında dijital hikâyelerin etkilerine bakmışlardır. Bu amaca ulaşmak için, Malezya Penang’daki kırsal bir okulda yarı deneysel bir araştırma yürütmüşler. Dijital hikâyelerin dinlediğini anlamayı artırıp artırmadığını öğrenmek için bir ön test ve bir son test uygulaması yapıldığı belirtilmiştir. Uygulamanın sonucunda, uygulanan son testte deney grubunun kontrol grubundan daha iyi performans sergilediği gözlemlendiği ortaya konulmuştur. Collen’in (2007) yaptığı çalışmada da dijital hikâyelerin dinlediğini anlama üzerine etkisini incelenmiş olup deney grubunda yer alan öğrencilerin dijital hikâyeleri izledikten sonra hikâyelerle ilgili sorulara daha fazla doğru cevap verdiklerini ortaya konulmuştur.

Araştırmada zihinsel yetersizliğe sahip bireylerde dinlediğini anlama üzerinde dijital hikâyelerin geleneksel hikâye okumaya göre daha etkili olduğu bulunmuştur. Araştırma sonucunda elde edilen bu bulgular, dinlediğini anlama becerisi üzerinde yetersizliğe sahip bireylerde dijital hikâyenin etkililiğini inceleyen diğer bir araştırma ile de tutarlılık gösterdiği görülmektedir. Mariotti (2012), dijital hikâye anlatımının bir türü olan weStories’i kullanarak otizm spektrum bozukluğu olan ikinci ve üçüncü sınıf öğrencileriyle bir çalışma yapmıştır. Bu çalışma otistik olan öğrencilerde dijital hikâyelerin öğrenme üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerini kullanmışlar ve weStories tekniğinin kullanımı üzerine yapılan bu araştırma dijital hikâyelerin sosyal durumlarda problem çözme yetisini artırdığı ifade edilmiştir.

Geleneksel hikâye okuma ile yapılan dinleme çalışmasında çalışma sonrası sorulan soruların etkili olmamasının sebebi, alışılmış bir uygulama olması, dikkat çekici olmaması, monoton olması vs. şeklinde açıklanabilir. Geleneksel hikâye okuma çalışmasında katılımcılara sadece işitsel olarak hikâye metinleri sunulurken dijital hikâye de hem işitsel hem de görsel olarak hikâyelerin sunulması dinlediğini anlama çalışmaları üzerinde dijital hikâye tekniğinin daha etkili olduğunu göstermiştir. Geleneksel hikâye okuma yoluyla dinleme çalışması yapılırken katılımcıların derse karşı bir heyecanlarının olmaması motivasyonlarını düşürmüş olabileceğinden, etkililiğin düşük çıkmasının diğer bir sebebi olarak da açıklanabilir.

Sonuç olarak bu çalışmada dijital hikâye yolu ile zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin dinlediklerini anlamalarında etkili teknik olduğu belirlenmiştir. İleride yapılacak çalışmalarda dijital hikâye kullanarak farklı dinlediğini anlama stratejileri etkililiklerinin araştırılması etkili dinlediğini anlama öğretim sürecinin öğelerinin belirlenmesine yol gösterebilmektedir.

Araştırmanın verimlilik bulgularına baktığımız zaman dijital hikâye ile yapılan çalışmalarda tüm süre geleneksel hikâye okuma çalışmasına göre daha kısa zamanda dinlediğini anlama sorularının cevaplandırıldığı görülmüştür. Geleneksel hikâye okuma yoluyla dinleme çalışmasında metinlerin görsel olarak desteklenmemesi zihinsel yetersizliğe sahip bireylerde metni hafızada tutma süresini düşürmüştür. Dijital hikâye tekniği ile yapılan çalışma ile hem işitsel hem de görsel olarak sunulan metinler katılımcıların hafızalarında daha uzun süre tutulabilmiş ve dinlediğini anlama sorularına verilen cevaplama süresini azaltmıştır. Ayrıca dijital hikâye ile yapılan çalışmada katılımcıların dinlediğini anlama sorularına daha az yanlış cevap verdikleri görülmüştür. Bu da dijital hikâye tekniğinin hem süre hem de doğru cevap verme oranları bakımından dijital hikâye tekniğinin daha verimli olduğunu göstermiştir.

Araştırmanın sosyal geçerliğini değerlendirmek üzere katılımcıların öğretmenleriyle yapılan yapılandırılmış görüşme sonuçlarına göre araştırma sosyal açıdan geçerlidir. Katılımcılar, uygulama boyunca çok keyif aldıklarını, dijital hikâyeleri çok sevdiklerini ve çalışmanın devam etmesini istediklerini belirtmişlerdir. Özellikle çocuklarının çalışmadan aldıkları keyiften ötürü çok mutlu olduklarını ifade

etmişlerdir. Bu bağlamda katılımcılar ve öğretmenleri; dijital hikâyelerde kullanılan görsellerin, seslendirmenin dinledikleri ve izledikleri hikâyeleri anlamalarına yardımcı olduğunu, dersin eğlenceli ve zevkli olduğunu, bu sayede Türkçe dersini ve dinleme çalışmalarını daha çok sevdiklerini, dijital hikâyeler sayesinde Türkçe dersinde başarının ve derse katılımın arttığını belirtmişlerdir. Ayrıca katılımcıların öğretmenleri ise dijital hikâyelerin soyut kavramları öğretmede ya da anlaşılması zor olan konuları daha rahat öğrenmelerini sağladığı için bu çalışmanın sonuçlarının önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bulgulara paralel olarak, Demirer (2013) yaptığı çalışmada, öğretmene göre dijital hikâye çalışmaları öğrencilerin derse yönelik tutum ve motivasyonlarını genel olarak olumlu etkilediği ve ders başarısını arttırdığını gözlemlemiştir. Ayrıcadersi daha zevkli ve eğlenceli hale getirdiğini, katılımı artırdığını, görselleştirdiğini ifade ettiklerini belirtmektedir. Diğer taraftan Kahraman (2013) fizik derslerinde dijital hikâyelerin kullanımına yönelik yaptığı çalışmada dijital hikâyelerin derste kullanımının öğrenciler üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu, katılımı artırdığını, anlamayı kolaylaştırdığını, kalıcılı öğrenmeyi sağladığını, fizik dersi ile yaşam arasında ilişki kurulmasına yardımcı olduğunu ve dersi eğlenceli duruma getirdiğini belirtmiştir. Benzer şekilde Wang ve Zhan (2010) birkaç yıl boyunca üniversite öğrencileri ile dört farklı derste dijital öyküleme çalışmaları gerçekleştirmiş ve uygulama sonunda öğrencilerin ders içeriklerini daha iyi anladıklarını, derslere karşı motivasyonlarının arttığını, teknoloji kullanma ve problem çözme becerilerinin geliştiğini belirtmişlerdir. Sadik (2008) ise yaptığı araştırmada dijital hikâyenin sınıfta açık uçlu, yaratıcı ve motive edici bir araç olarak öğrenme ortamını, ders programını ve öğrencilerin öğrenme deneyimlerini zenginleştirdiğini ortaya koymuştur. İlgili literatür incelendiğinde öğretmenler, dijital hikâye sürecinde öğrencilerin keşfetme, oluşturma ve kendilerini ifade etme gibi deneyimlerden hoşlandıklarını belirtmektedir (Dupain ve Maguire, 2005; Sadik, 2008) Bu çalışmalara ek olarak dinleme ve diğer alanlarda dijital hikâyelere dayalı yapılan etkinliklerin daha iyi ya da kalıcı öğrenme sağladığına (Dupain ve Maguire, 2005) yönelik çalışmalar da bulunmaktadır.

Zihinsel yetersizliği olan bireylerin dinlediğini anlama becerisi üzerinde geleneksel hikâye okuma ve dijital hikâyenin etkililiğini inceleyen bu araştırmada bazı sınırlılıklar bulunmaktadır. Bu sınırlılıklardan ilki araştırmanın 3 katılımcı ile

yürütülmesidir. İkinci sınırlılık ise deneysel kontrolü sağlamak için başlama düzeyi oturumlarında geleneksel hikâye okuma yönteminin kullanılmasıdır. Geleneksel hikâye yönteminin kullanılmasının sebebi katılımcının dinlediğini anlama düzeyini ölçebilmek için katılımcıya hikâyelerin dinletilmesi gerekiyordu. Bunun katılımcılara dinletilmesinin en uygun yoluda geleneksel hikâye okuma tekniğidir. Başlama düzeyinde bu yöntemin kullanılması bu araştırmanın bir sınırlılığının oluşturmaktadır. Ayrıca araştırmada Cora İnce(2007) tarafından hazırlanmış olan 30 hikâye belirlenmiştir. Araştırmada sadece Cora İnce'nin (2007) hikâyelerinin kullanılması yine bu araştırmanın bir sınırlılığını oluşturmaktadır. Araştırmada sosyal geçerlik çalışmasının sadece katılımcıların öğretmenleri ile gerçekleştirilmesi bu araştırmanın sınırlılıkları arasında yer almaktadır.

5.2. Sonuç ve Öneriler

5.2.1. Sonuç

Yürütülen araştırmanın sonunda araştırmaya katılan bireylerin üçünde de hedef becerilerin ölçütü olan %80'lik ölçüt karşılanarak dijital hikâye ile öğretimin daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Dijital hikâye tekniği kullanılarak yapılan çalışmalarda katılımcıların soruları daha kısa sürede cevapladıkları ve soruları doğru cevaplama yüzdelerinin daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuçta dijital hikâye tekniğinin geleneksel hikâye okuma tekniğine göre daha verimli olduğunu göstermiştir. Ayrıca araştırmaya katılan bireylerin öğretmenlerinin de dijital hikâye tekniğine ilişkin olumlu görüşlere sahip oldukları görülmüştür.

5.2.2. Öneriler

Araştırma bulgularına dayalı olarak eğitime, uygulamaya ve ileri araştırmalara yönelik öneriler aşağıda verilmiştir.

5.2.2.1. Eğitim ve uygulamaya yönelik öneriler

1.Araştırmada, hazırlanan dijital hikâyelerin öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerini geliştirmede etkili olduğu görülmüştür. Zihinsel yetersizliğe sahip bireylere yönelik Türkçe derslerinde yapılacak dinleme çalışmalarında öğretmenler, sesli okumaçalışmaları yerine öğretmenler tarafından hazırlanacak ya da internet ortamında mevcut olan dijital hikâyeleri izletebilir ve dinletilebilir.

2.Araştırma sonuçlarına göre dijital hikâyelerin kullanımı zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilerin Türkçe dersine karşı olumlu tutumlar gelişmesine, derse katılımına ve motivasyonun artmasını sağlamıştır. Bundan dolayı dijital hikâyeler, beş öğrenme alanı olan dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu etkinliklerinde kullanılabilir.

3.Öğretmenlere dijital hikâyelerin nasıl hazırlanacağı internet programları aracılığıyla öğretilerek kendilerini mesleki olarak geliştirmeleri sağlanabilir.

4.Farklı engel gruplarına yönelik hikâye metinleri kolaydan zora doğru dijital hikayelere dönüştürülerek öğrencilerin gelişimleri desteklenebilir.

5.2.2.2. İleri araştırmalara yönelik öneriler

1.Zihinsel yetersizliğe sahip bireyler için oluşturulacak dijital hikâyelerin dinleme dışında okuma, yazma alanlara yönelik etkisi incelenebilir.

2. Zihinsel yetersizliğe sahip bireyler için okul öncesi dönemden itibaren aşamalı olarak her sınıf düzeyine uygun dijital hikâyekullanılarak çalışmalar yapılabilir.

3. Dijital hikâyelerin Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler,HayatBilgisi gibi derslerde uygulanmasına yönelik çalışmalar yapılabilir.

4. Yetersizliğe sahip öğrencilerin öğretmen yardımıyla hazırlayacakları dijital hikâyelere yönelik çalışmalar yapılabilir.

5. Eğitim fakültelerinin özel eğitim bölümünde öğrenim gören öğretmen adayları ile görev yapan öğretmenlere dijital hikâye hazırlanması ile ilişkin çalışmalar yapılabilir.



KAYNAKÇA

- Abdollahpour, Z., Asaszadeh, N. (2012). The impact of exposure to digital flash stories on Iranian EFL learners' written reproduction of short stories. *Canadian Journal on Scientific and Industrial Research*, 3(2), 40-53.
- Abidin, M. J. Z., Pour-Mohammadi, M., Souriyavongsa, T., Da, C., ve Ong, L. K. (2011). Improving listening comprehension among Malay preschool children using digital stories. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(14), 159-164.
- Akoğlu, G. ve Turan, F. (2012). Eğitsel müdahale yaklaşımı olarak sesbilgisel farkındalık: zihinsel engelli çocuklarda okuma becerilerine etkileri. *Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 11-22.
- Akyol, H. (2010). *Yeni programa uygun Türkçe öğretimi yöntemleri*. (3. basım). Ankara: Pegem A Yayınları.
- Banaszewski, T. M. (2005). *Digital storytelling: Supporting digital literacy in grades 4-12*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Georgia Institute of Technology.
- Barker, M. (1985). Using children's literature to teach ESL to young learners. *English Teaching Forum*, 23(1), 24-29.
- Barrett, H. (2005). Researching and evaluating digital storytelling as a deep learning tool.
- Barzaq. M. (2009) *Integrating sequential thinking thought teaching stories in the curriculum. Action research*. Al-Qattan Center for Educational Research and Development QCERD. Gaza.
- Borneman, D., Gibson, K. (2011). Digital storytelling: Meeting standards across the curriculum in a WWII/Holocaust unit. *School Library Monthly*, 27(7), 16-17.
- Brand – Gruwel, S.; Aarnoutse, C.A.J. ve Van Den Bos, K. P. (1997), Improving text comprehension strategies in reading and listening settings, *Learning and Instruction*, 8, 1, 63-81, Elsevier Science Ltd
- Brewster, J., Ellis, G. (1991) *The storytelling handbook for teachers*. Great Britain: Penguin Books.
- Brumfit, C. J (1997). How applied linguistics is the same as any science. *International Journal of Applied Linguistics*, 7(1), 86-94.
- Bull, G., Kajder, S. (2004). Digital storytelling in the language arts classroom. *Learning & Leading with Technology*, 32(4), 46-49.

- Bumgarner, B. L. (2012). *Digital storytelling in writing: a case study of student teacher attitudes toward teaching with technology*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Missouri, Columbia.
- Buzan, T. (2001). *Aklını en iyi biçimde kullan*. İstanbul: Arion Yayınevi.
- Cavkaytar, A. (1998). *Özbakım ve ev içi becerilerinin öğretimi el kitabı*. [Manual book of teaching selfcare and domestic skills]. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Chung, S. K. (2007). Art education technology: Digital storytelling. *Art Education*, 60(2), 17-22.
- Ciğerci, F. M. (2015). *İlkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde dinleme becerilerinin geliştirilmesinde dijital hikâyelerin kullanılması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Condy, J., Chigona, A., Gachago, D., and Ivala, E. (2012). Pre-service students' perceptions and experiences of digital storytelling in diverse classrooms. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 11(3), 278-285.
- Cooper, J. O., Heron, T. E., and Heward, W. L. (1987). Multiple baseline and changing criterion designs. *Applied Behavior Analysis*. Merrill Publications, Columbus, OH, 195-224.
- Cora-İnce, N. (2007). *Zihinsel engelli öğrencilere okuduğunu anlama becerilerinin öğretilmesinde işbirlikli öğrenme yaklaşımı ile sunulan öğretim programının etkililiğinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Cüceloğlu, D. (2000). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çifci-Tekinarslan, İ. (2007). Hikâye haritası yönteminin hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisi. *Özel Eğitim Dergisi*, 8(1), 33-55.
- Demirel, Ö. (2004). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi* (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirer, V. (2013). *İlköğretimde e-öyküleme kullanımı ve etkileri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya
- Dogan, B., Robin, B. (2008). Implementation of digital storytelling in the classroom by teachers trained in a digital storytelling workshop. *In Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*, 1, 902-907.
- Doğan, Y. (2007). *İlköğretim ikinci kademedeki dil becerisi olarak dinlemeyi geliştirme çalışmaları*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Doğan, Y. (2010). Dinleme becerisini geliştirmede etkinliklerden yararlanma. *TÜBAR XXVII*, 263-274.
- Doll, E. A. (1941). The essentials of an inclusive concept of mental deficiency. *American Journal of Mental Deficiency*, 46(2), 214-219.
- Dupain, M., Maguire, L. (2005). Digital storybook projects 101: How to create and implement digital storytelling into your curriculum. 21st Annual Conference on Distance Teaching and Learning. 27.11.2017 tarihinde http://www.uwex.edu/disted/conference/resource_library/proceedings/05_2014.pdf adresinden alınmıştır.
- Emiroğlu, S., Pınar, F.N. (2013). Dinleme becerisinin diğer beceri alanları ile ilişkisi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(4), 769-782.
- Erden, A. (2002). *Kısa öykü ve dilbilimsel eleştiri*. İstanbul: Gendaş Yayınları.
- Ergin, A. ve Birol, Cem. (2000). *Eğitimde iletişim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Eripek, S. (1196). *Zihin engelli çocuklar*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, No: 41.
- Eripek, S. (1998). "*Zihin Engelliler*". *Özel Eğitim*. Editör: Süleyman Eripek. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi İlköğretim Öğretmenliği Lisans Tamamlama Programı.
- Eripek, S. (2005). Özel gereksinimi olan çocuklar ve özel eğitim. İçinde. *Özel eğitim* (ss. 1-15). Eskişehir: Anadolu üniversitesi Yayını.
- Eripek, S. (2012). Özel eğitim ve kaynaştırma uygulamaları. Süleyman Eripek. *İlköğretimde Kaynaştırma*, 1-17.
- Eripek, S., Özyürek, M., and Özsoy, Y. (1996). Geri zekalı çocuklar. *Özel Eğitime Giriş*.
- Eripek, S. (1998). *Zihin engelliler. Özel Eğitim Kitabından* (S. Eripek, ed.). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Fields, A. M., ve Diaz, K. R. (2008). *Fostering community through digital storytelling: a guide for academic libraries*. Westport, CT: Libraries Unlimited.
- Garrety, C. (2008). *Digital storytelling: An emerging tool for student and teacher learning*. Ames. Unpublished doctoral dissertation. University of IA: Iowa State University.
- Gast, D. L., Skouge, J. R., and Tawney, J. W. (1984). Multiple baseline designs. *Single subject research in special education*, 226-268.

- Göğüş, B. (1978). Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi. Ankara: Gül Yayınevi.
- Gregori-Signes, C. (2008). Integrating the old and the new: Digital storytelling in the EFL language classroom. *Revista para Profesores de Inglés*, 16(1), 43-49.
- Gregori-Signes, C. (2010). *Practical uses of digital storytelling*. Universitat de Valencia. 24.07.2017 ulaşmıştır.https://www.uv.es/gregoric/DIGITALSTORYTELLING/DS_files/DST_15_ene_08_final.pdf
- Gross, L., (1975). Paranormal Communication. Yes, But Is It really Communication. *Journal of Environmental Health*, 62(1), 46-47.
- Güler, Ö. (2008). *Zihin engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinde okuma öncesi, sırası ve sonrasında uygulanan okuduğunu anlama tekniklerinin etkililiklerinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın.
- Gürgen, İ. (2008). *Türkçe öğretimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Güzel-Özmen, R. (1999). Öykü yapısı ve öykü yapısının okuduğunu anlama öğretiminde kullanılması. *Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 11, 105-117.
- Harrison, L. (1999). *Curriculum bank - key stage one- scottish levels A-B - drama*. U.K: Scolastic Ltd.
- 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
- Howe, A. ve Johnson J. (1992). *Common bonds: storytelling in the classroom sevenoaks*. London: Hodder & Stoughton.
- Hoy, K. M., ve Miskel, C. G. (2010). Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama. (S. Turan, Çev. Edt.). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Hubbell, N. (2011). *Digital storytelling and study abroad returnees: The impact of anarrative-based, reflective practice upon identity construction*. Unpublished masters Thesis, University of Denver.
- Hull, G. A., Nelson, M. E. (2005). Locating the semiotic power of multimodality. *Written Communication*, 22(2), 224-261.
- Husband, T. (2014). Developing 21st century skills in teacher education thorough digital storytelling. *Selected scholarship on teaching and learning at Illinois State University*, 2.

- Işıkdogan, N. (2009). *Hikâye haritası tekniğinin zihin engellin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini kazanmalarındaki etkililiği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Jakes, D. S., Brennan, J. (2005a). Capturing stories, capturing lives: An introduction to digital storytelling. *Retrieved January, 16, 2011*.
- Jakes, D. S., ve Brennan, J. (2005b). Digital storytelling, visual literacy and 21st century skills.
- Kahraman, Ö. (2013). Dijital hikâyecilik metoduyla hazırlanan öğretim materyallerinin öğrenme döngüsü giriş aşamasında kullanılmasının fizik dersi başarısı ve motivasyonu düzeyine etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Kalaycı, N. ve Temur, T. (2005). İlköğretim okullarında dinleme becerisini nasıl geliştirebiliriz? *Eğitime Bakış*, 2(1), 53-63.
- Karakoyun, F. (2014). *Çevrim içi ortamda oluşturulan dijital öyküleme etkinliklerine ilişkin öğretmen adayları ve ilköğretim öğrencilerinin görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kearney, M. (2011). A learning design for student-generated digital storytelling. *Learning, Media and Technology*, 36(2), 169-188.
- Kırcaali-İftar, G., Tekin, E. (1997). *Tek denekli araştırma yöntemleri*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Kocaadam, D. (2011). *Not alarak dinleme eğitiminin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin dinleme becerisi üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Koç, S. ve Müftüoğlu, G. (1998). Dinleme ve okuma öğretimi. S. Topbaş (Ed.). *Türkçe öğretimi içinde* (ss.53-70). Eskişehir: Açık Öğretim Fakültesi Yayınları No: 587.
- Köknel, Ö., (1997). *İnsanı anlamak*. İstanbul:Altın Kitaplar.
- Küçükturan, G. (2004). *Öykülerle öğreniyorum*. Ankara: SMG Yayıncılık.
- LaFrance, J., ve Blizzard, J. (2013). Student perceptions of digital story telling as a learning- tool for educational leaders. *NCPEA International Journal of Educational Leadership Preparation*, 8(2), 25-43.
- Lambert, J. (2002). *Digital storytelling: Capturing lives, creating community*. Berkeley, CA: Center for Digital Storytelling.
- Lee, L. (2014). Digital news stories: Building language learners' content knowledge and speaking skills. *Foreign Language Annals*, 47(2), 338-356.

- Lonigan C. J., Schatschneider C., and Westberg L. (2008). Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel. In *Identification of children's skills and abilities linked to later outcomes in reading, writing, and spelling* (pp. 55-106). Washington, DC: National Institute for Literacy.
- Mariotti, M. M., (2011). An Exploration of Using iPads and Digital Storytelling through weStories with Students who have Autism <http://stars.library.ucf.edu/honorstheses1990-2015/1278/>
- Matthews, G. (2008). *Digital storytelling tips and resources*. Boston: Simmons College.
- Meadows, D. (2003). Digital storytelling: Research-based practice in new media. *Visual Communication*, 2(2), 189-193.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2006). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı (6, 7, 8. Sınıflar)*. Ankara: MEYayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2009). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. Sınıflar)*. Ankara: MEYayınları.
- Melanlıoğlu, D. (2011). Üstbiliş strateji eğitiminin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin dinleme becerilerine etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Militello, M., Guajardo, F. (2013). Virtually speaking: How digital storytelling can facilitate organizational learning? *Journal of Community Positive Practices*, 13(2), 80-91.
- Navaro, L. (2001). *Gerçekten beni duyuyor musun?*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Oğuzkan, A. F. (2001). *Çocuk edebiyatı*. (1. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ohler, J. B. (2013). *Digital storytelling in the classroom: New media pathways to literacy, learning, and creativity*. California: Corwin Press.
- Onan, B. (2005). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe öğretiminde dil yapılarının anlama becerilerini (okuma/ dinleme) geliştirmedeki rolü*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özbay, M. (2001). Türkçe öğretiminde dinleme becerisini geliştirme yolları. *Türk Dili Dergisi*, 589, 9-14.
- Özbay, M. (2008). *Türkçe özel öğretim yöntemleri I*. (2. Baskı). Ankara: Öncü Basımevi.
- Özbay, M. (2009). *Bir dil becerisi olarak dinleme eğitimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Pierotti, K. E. (2006). *Digital storytelling: An application of vichian theory*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Brigham Young Üniversitesi, İngiltere.

- Price, J., P., (1991), 'Effective Communication', Preventing School Failure, C.26, S.4, s. 261-262
- Porter, B. (2004). *Digitales: The art of telling digital stories*. USA: Bernajean Porter Consulting.
- Robertson, A. K. (2002). *Etkili dinleme* (Çev. E. S. Yarmalı). İstanbul: Hayat Yayınları.
- Robin, B. (2006). The educational uses of digital storytelling. In C. Crawford vd. (Ed.). *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2006*, 709-716. Chesapeake, VA: AACE.
- Robin, B. R. (2008). Digital storytelling: A Powerful Technology Tool for the 21st Century Classroom. *Theory Into Practice*, 47(3), 220-228.
- Rossiter, M., Garcia, P. A. (2010). Digital storytelling: A new player on the narrative field. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 126, 37-48.
- Rule, L. (2005). Digital Storytelling Workshop Agenda <http://homepage.mac.com/eportfolios/workshop/AgendaDigitalStory.html>
- Sadik, A. (2008). Digital storytelling: A meaningful technology-integrated approach for engaged student learning. *Educational Technology Research and Development*, 56(4), 487-506.
- Salkhord, S. ve Gorjian, B. (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 Linguistic World*, 4(4), 11-124.
- San, İ. (1991). Yaratıcı drama- eğitsel boyutları. Ö. Adıgüzel, (Ed.), *Yaratıcı drama içinde* (81-90). Ankara: Naturel Yayıncılık.
- Sandaran, S.C. ve Kia, L.C. (2013). The use of digital stories for listening comprehension among primary Chinese medium school pupils: some preliminary findings. *Jurnal Teknologi (Social Sciences)*, 65(2), 125-131
- Satterfield, B. (2007). *Eight tips for telling your story digitally: advice on planning, building, and promoting digital stories*. <http://psdtech.pbworks.com/f/Eight+Tips+for+Telling+Your+Story+Digitally.pdf>.
- Sawyer, C. B., Willis, J. M. (2011). Introducing digital storytelling to influence the behavior of children and adolescents. *Journal of Creativity in Mental Health*, 6(4), 274-283.
- Schalock, R. L., Borthwick-Duffy, S. A., Bradley, V. J., Buntinx, W. H., Coulter, D. L., Craig, E. M., and Shogren, K. A. (2010). *Intellectual disability: Definition, classification, and systems of supports*. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. 444 North Capitol Street NW Suite 846, Washington, DC 20001.

- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme* (4. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Simmons, A. (2008). *Hikâyenin gücü* (1. Baskı). (Çev.: G. Tamer). İstanbul: MediaCat Kitapları.
- Smeda, N., Dakich, E., ve Sharda, N. (2012). Digital storytelling with Web 2.0 tools fo collaborative learning. In A. Okada, T. Connolly, & P. Scott (ed.). *Collaborative learning 2.0: Open educational resources*. 145-163. Hershey IGI Global.
- Sucuoğlu, B.(2010). Tanımlar, sınıflandırma ve yaygınlık. B. Sucuoğlu (Ed.). *Zihin engelliler ve eğitimleri*. Ankara: Kök.
- Şimşek, A. (2004). İlköğretim okulu sosyal bilgiler dersi tarih konularının öğretiminde hikâye anlatım yönteminin etkililiği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 495-509
- Taşer, S. (2000). *Konuşma eğitimi*. İstanbul: Papirüs Yayınları.
- Tekin-İftar, E. (2012). Çoklu yoklama modelleri. *Eğitim ve davranış bilimlerinde tekdenekli araştırmalar*, 217-243.
- Temur, T. (2001). *Dinleme becerisi. Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu Türkçe 1-8*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Tolisano, S. (2008). Digital storytelling part II. Langwitches.
- Umagan, S. (2007). *Dinleme-ilköğretimde Türkçe öğretimi*. (1. basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Umagan, S. (2007). Dinleme Eğitimi. A. Kırkkılıç ve H. Akyol (Ed.), İlköğretimde Türkçe öğretimi içinde (s. 149-163), Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ünalın, Ş. (2006). *Türkçe öğretimi* (3. basım). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Van Houten, R., ve Hall, R. V. (2001). The Measurement of Behavior: Behavior Modification: PRO-ED
- Verdugo, D.R., Belmonte, I.A. (2007). Using digital stories to improve listening comprehension with Spanish young learners of English. *Language Learning & Technology*, 11(1), 87-101.
- Wacker, K.G., Hawkins, K. (1996). Curricula comparison for classes in listening. *International Journal of Listening*, 10, 14-28.
- Wang, S., Zhan, H. (2010). Enhancing teaching and learning with digital storytelling. *International Journal of Information and Communication Technology Education (IJICTE)*, 6(2), 76-87.
- Wright, A. (2000). *Creating stories with children*. Hong Kong: Oxford University Press.

- Yalçın, A. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri-Yeni yaklaşımlar* (2. basım). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yamaç, A. (2015). *İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerlerinin gelişiminde dijital hikâyelerin etkisi*.Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yang, Y. T. C., Wu, W. C. I. (2012). Digital storytelling for enhancing student academic achievement, critical thinking, and learning motivation: A year-long experimental study. *Computers & Education*, 59(2), 339-352.
- Yangın, B. (1999). *İlköğretimde Türkçe öğretimi: İlköğretimde etkili öğretme ve öğrenme el kitabı*. (Modül 4). Ankara: MEB Yayınları.
- Yavuzer, H. (1998). *Çocuk psikolojisi*. (15. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yılmaz, A. (2013). Hikâye (öykü). 12. sınıflar – Dil ve anlatım.
- Yılmaz, Z. A. (2007). *Sınıf öğretmenlerine Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın.
- Yüksel, H.G. (2007). Anlatısal metinler ve kısa öykü. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 153-174.
- Yüksel, P. (2011). *Using digital storytelling in early childhood education: Aphenomenological study of teachers' experiences*. Unpublished Doctoral Dissertation. Middle East Technical University, Ankara.
- Yüksel, H. A. (2014). Etkili iletişim. U. Demiray (Ed.), Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Zipes, J. (1995). *Creative storytelling*. USA: Routledge.

EKLER

EK-1. Başlama Düzeyi Veri Kayıt Formu

Tarih:

Oturum:

Öğrenci Adı:

Başlama zamanı:

Bitiş Zamanı:

Toplam Süre:

Uygulamacı:

		+/-
1	Olaydaki karakterleri söyle	
2	Ne yapıyor/dedi ?	
3	Nereye gitti?	
4	Kim yaptı/dedi/gitti ?	
5	Ne zaman gitti/yaptı/dedi?	
6	Nasıl yaptı/gitti?	

EK-2. Öğretim Oturumu Kayıt Formu

Tarih:

Oturum:

Öğrenci Adı:

Başlama zamanı:

Bitiş Zamanı:

Toplam Süre:

Uygulamacı:

		+/-
1	Olaydaki karakterleri söyle	
2	Ne yapıyor/dedi ?	
3	Nereye gitti?	
4	Kim yaptı/dedi/gitti ?	
5	Ne zaman gitti/yaptı/dedi?	
6	Nasıl yaptı/gitti?	

EK-3. Verimlilik Kayıt Formu (Geleneksel Okuma)

Tarih:

Oturum:

Öğrenci Adı:

Başlama zamanı:

Bitiş Zamanı:

Toplam Süre:

Uygulamacı:

Katılımcı Hikâye	Birinci Katılımcı	İkinci Katılımcı	Üçüncü Katılımcı
1. Hikâye			
2. Hikâye			
3. Hikâye			
4. Hikâye			
5. Hikâye			
6. Hikâye			
7. Hikâye			
8. Hikâye			
9. Hikâye			
10. Hikâye			

EK-4. Verimlilik Kayıt Formu (Dijital Hikâye)

Tarih:

Oturum:

Öğrenci Adı:

Başlama zamanı:

Bitiş Zamanı:

Toplam Süre:

Uygulamacı:

Katılımcı Hikâye	Birinci Katılımcı	İkinci Katılımcı	Üçüncü Katılımcı
1. Hikâye			
2. Hikâye			
3. Hikâye			
4. Hikâye			
5. Hikâye			
6. Hikâye			
7. Hikâye			
8. Hikâye			
9. Hikâye			
10. Hikâye			

EK-5. Gözlemciler Arası Güvenirlik Kayıt Formu

Tarih:

Oturum:

Öğrenci Adı:

Başlama zamanı:

Bitiş Zamanı:

Toplam Süre:

SORULAR	DOĞRU CEVAP	GÖZLEMÇİ KAYDI	
		DOĞRU	YANLIŞ
Hikâyenin kahramanları kim?	Gamze, Ece, Anne		
Gamze sabah ne yaptı?	Ödev yaptı, biraz kitap okudu		
Gamze ve Ece nereye gitti?	Parka gittiler		
Gamze önce ne zaman gitti?	Sabah		
Yağmur yağınca eve nasıl gittiler?	Yürüyerek		
Annesi Gamze ve Ece'ye neden kuru giysiler giydirdi?	Giysileri ıslanmıştı		

EK-6. Uygulama Güvenirliği Formu (Uygulama Düzeyi)

UYGULAMA BASAMAKLARI	YAPTI	YAPMADI
Öğrenciye çalışmanın adını söyleme		
Kuralları açıklanma		
Ödülü açıklama		
Materyalleri tanııtma		
Öğrenciden uygulamacıyı sessizce dinlemesini isteme		
Öğrenciye dinlediğini anlama sorularını sırası ile sorma		
Doğru ve yanlış cevaplarda tepkisiz kalma		
Öğrencinin cevaplarını kayıt etme		
Öğrenciye uyduğu kuralları söyleyerek ödülü verme		

EK-7. Sosyal Geçerlik Formu

Değerli Öğretmenler

1.Çalışmaya başlamadan önce dijital hikâye ile ilgili yeterli bilgi verildiğini düşünüyor musunuz?

Evet, düşünüyorum Hayır, düşünmüyorum Kararsızım

() () ()

2. Çalışmamız sona erdikten sonra çalışmada kullandığımız dijital hikâye yöntemini kullanmayı düşünüyor musunuz ?

Evet, düşünüyorum Hayır, düşünmüyorum Kararsızım

() () ()

3. Çalışmamız sona erdikten sonra çalışmada kullandığımız geleneksel hikâye okuma yöntemini kullanmayı düşünüyor musunuz ?

Evet, düşünüyorum Hayır, düşünmüyorum Kararsızım

() () ()

4. Dijital Hikâye yöntemini farklı derslerde de kullanmayı düşünür müsünüz?

Evet, düşünüyorum Hayır, düşünmüyorum Kararsızım

() () ()

5. Uygulayacak olsanız hangi yöntemi daha kolay uygulayabileceğinizi düşünüyorsunuz?

6. Dijital Hikâye ile yapılan çalışmalarda öğrencide gözlemlediğiniz durumları birkaç cümle ile açıklayınız?

7. Dijital hikâye çalışmasının hoşunuza giden tarafını birkaç cümle ile açıklayınız?

8. Dijital hikâye çalışmasının hoşunuza gitmeyen tarafını birkaç cümle ile açıklayınız?

EK-8 Geleneksel Hikaye Okuma Metni**İLK GÜN HEYECANI**

Eylül ayının bir pazar akşamıydı. Ayşe yarın okula başlayacaktı. Bu yüzden odasına giderek erken yattı. Bir türlü uyuyamıyordu. Çünkü çok heyecanlıydı. Okuldaki ilk gününün nasıl geçeceğini merak ediyordu.

Ayşe'nin uyuyamadığını gören annesi yanına geldi. Ayşe'ye "Niçin uyumuyorsun?" diye sordu. Ayşe de yarın okula başlayacağını, bunun için çok heyecanlı olduğunu, bu yüzden de uyuyamadığını söyledi. Annesi Ayşe'ye:

- Ayşe heyecanını anlıyorum. Ancak uyuman gerekiyor. Eğer uyumazsan sabah erken kalkamazsın ve okulun ilk günü okula geç kalırsın, dedi.

Annesi Ayşe'yi öperek iyi geceler diledi. Ayşe de annesine iyi geceler diledi. Sabah erken kalkabilmesi için uyuması ve dinlenmesi gerektiğini anladı.

EK-9 Dijital Hikaye Okuma Metni

İSMAİL'İN HASTALIĞI

Güneşli bir yaz akşamıydı. İsmail arkadaşlarıyla top oynamak için annesinden izin istedi. Annesi ona:

- Arkadaşlarınla top oynayabilirsin, ancak kendini çok yormamalısın.

İsmail topunu alarak bahçeye çıktı. Arkadaşları ile top oynadılar. Arkadaşları ile çok koştukları için İsmail hem terlemiş hem de susamıştı. Zamanın geç olduğunu fark eden İsmail eve gitmek için arkadaşlarından izin istedi. Eve geldiğinde o kadar susamıştı ki gizlice mutfağa girerek terli terli su içti.

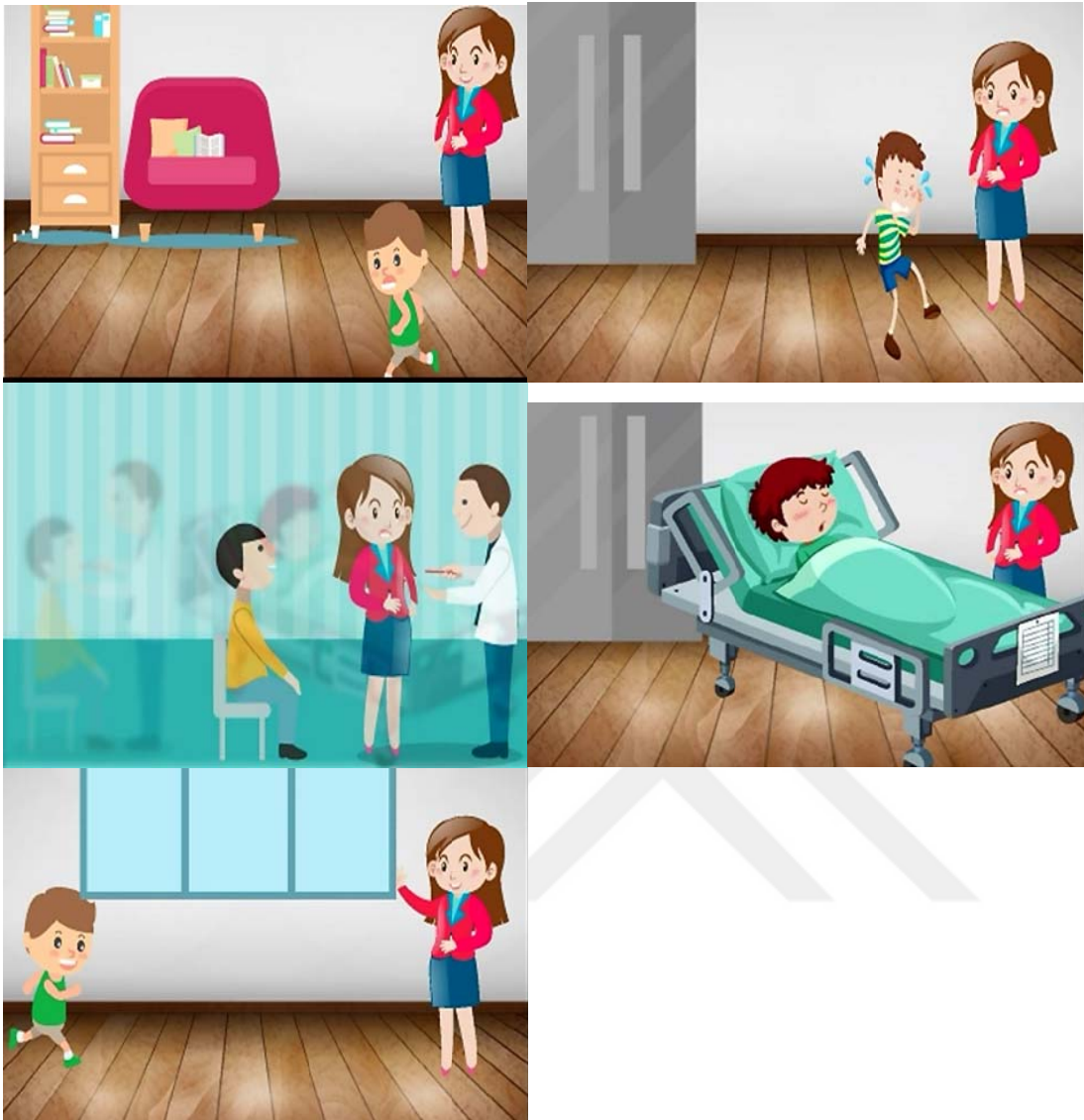
Akşam olduğunda İsmail öksürmeye başladı. Annesi bunun sebebini bir türlü anlayamadı. Çünkü İsmail'in terli terli su içtiğini bilmiyordu. Ertesi gün İsmail'in hastalığı daha da arttı. Annesi onu doktora götürdü. Doktor, İsmail'e;

- Terli terli su içtiğin için hastalanmışsın dedi.

Doktor iyileşmesi için İsmail'e ilaçlar verdi. İsmail bu ilaçları kullanmak için hastalığı boyunca evde kaldı. Arkadaşları ile günlerce oynayamadı. Terli iken su içmemeye karar verdi.

EK-10 Dijital Hikaye Görseli





ÖZGEÇMİŞ

Sibel SÜMER

Eğitim

Lise: 2015Şevket Pozcu Lisesi, Mersin

Lisans: 2012Kilis 7 Aralık Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği

Yüksek Lisans: 2016 Necmettin Erbakan Üniversitesi Özel Eğitim Tezsiz Yüksek Lisans

İş : Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Özel Eğitim ve Rehabilitasyon merkezlerinde 1,5 yıllık iş tecrübesi.

Kişisel Bilgiler

Doğum Yeri ve Yılı:Şanlıurfa – 1988

Cinsiyeti:Kadın

Yabancı Dili: İngilizce