

**T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**DİJİTAL ÖYKÜLEMENİN ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUĞUNU
ANLAMA VE DİJİTAL OKURYAZARLIK BECERİLERİNE ETKİSİ**

**ZEYNEP GÜMÜŞ
21746025**

**TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. MUHAMMED EYYÜP SALLABAŞ**

2023

**T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**DİJİTAL ÖYKÜLEMENİN ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN
OKUDUĞUNU ANLAMA VE DİJİTAL OKURYAZARLIK BECERİLERİNE
ETKİSİ**

**ZEYNEP GÜMÜŞ
21746025
ORCID NO: 0009-0004-1374-7012**

**TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. MUHAMMED EYYÜP SALLABAŞ**

TEMMUZ 2023

Zeynep GÜMÜŞ tarafından hazırlanan “Dijital Öykülemenin Ortaokul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama ve Dijital Okuryazarlık Becerilerine Etkisi” başlıklı çalışma, **19/07/2023** tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği ile başarılı bulunmuş ve jürimiz tarafından Türkçe ve Sosyal Ana Bilim Dalı Türkçe Eğitimi Programında **YÜKSEK LİSANS** tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman

İmza

Prof. Dr. Muhammed Eyyüp SALLABAŞ

.....

Jüri Üyeleri

İmza

Doç. Dr. Hayrullah KAHYA

.....

Dr. Öğr. Üye. Suna ÖZCAN

.....

ÖZET

DİJİTAL ÖYKÜLEMENİN ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA VE DİJİTAL OKURYAZARLIK BECERİLERİNE ETKİSİ

Bu araştırma, dijital hikâye anlatımı olarak da tanımlanan dijital öykülemenin okuduğunu anlama ve dijital okuryazarlık becerilerine etkisini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Açıklayıcı sıralı karma desenle tasarlanan çalışmanın nicel boyutunda, ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Nicel araştırma yöntemlerinden ön-test son-test kontrol gruplu model; nitel araştırma yöntemlerinden de mülâkat tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkenleri, okuduğunu anlama ve dijital okuryazarlık becerileridir. Araştırmanın bağımsız değişkeni, dijital öyküleme öğretimi ve uygulamalarıdır. Araştırmanın çalışma grubu, 2022-2023 öğretim yılında İstanbul ilinin Güngören ilçesindeki iki devlet ortaokulunun 7.sınıflarında öğrenim görmekte olan toplam 61 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın nicel verileri “Kişisel Bilgi Formu”, “Okuduğunu Anlama Beceri Testi” ve “Dijital Okuryazarlık Ölçeği” ile elde edilmiştir. Nitel verileri ise “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” ile elde edilmiştir. Araştırmanın nicel boyutu; uygulamalar öncesi kişisel bilgi formu, ön test olarak uygulanan okuduğunu anlama beceri testi ve dijital okuryazarlık ölçeği; 12 hafta boyunca gerçekleştirilen uygulamaların ardından son test olarak uygulanan okuduğunu anlama beceri testi ve dijital okuryazarlık ölçeği ile tamamlanmıştır. Deneysel sürecin tamamlanması ve nicel verilerin toplanmasının ardından araştırmanın nitel boyutuna geçilmiştir. Deney grubundan 9 öğrencinin katılımıyla, yarı yapılandırılmış görüşme formuna dayalı mülakatlar yapılmıştır. Elde edilen nicel verilerin istatistiksel analizleri için R vers. 2.15.3 programı (R Core Team, 2013) kullanılmıştır. Çalışma verilerinin raporlanmasında minimum, maksimum, ortalama, standart sapma, medyan, sıklık ve yüzde kullanılmış ve nicel verilerin normal dağılıma uygunlukları çarpıklık ve basıklık değerleri ile değerlendirilmiştir. Grup ve zamanın etkisini birlikte değerlendirmek amacıyla tekrarlı ölçümlerde varyans analizi kullanılmış; gruplar arası ileri değerlendirmelerde bağımsız gruplar t testi, grup içi ileri değerlendirmelerde ise bağımlı gruplar t testi kullanılmıştır. Nicel veriler arası ilişki düzeyinin belirlenmesinde Pearson korelasyon analizi; nicel verilerin karşılaştırılmasında Pearson ki-kare test, Fisher-Freeman-Halton exact test, Fisher’s exact test kullanılmıştır. Ölçek maddelerinin iç tutarlılık düzeylerinin belirlenmesinde Cronbach’s alpha katsayısı ve Kuder-Richardson-20 (KR-20) katsayısı kullanılmıştır. İstatistiksel anlamlılık $p<0,05$ olarak kabul edilmiştir. Araştırmanın nitel verilerini oluşturan mülâkat kayıtları, içerik analizi türlerinden kategorisel analiz kullanılarak analiz edilmiştir. Kategorisel analizde önce veriler kodlanmış, ardından kodları genel düzeyde açıklayan kategoriler belirlenmiş ve bulgular yorumlanmıştır. Araştırma sonucunda okuduğunu anlama beceri düzeylerinde deney grubundaki öğrencilerin lehine anlamlı bir artış gözlemlenirken olağan Türkçe dersi planına göre metinlerin işlendiği kontrol grubundaki öğrencilerin

okuduğunu anlama beceri düzeylerinde anlamlı bir artış görülmemiştir. Dijital okuryazarlık beceri düzeylerinde deney grubundaki öğrencilerde anlamlı bir istatistiksel fark gözlemlenmiş, kontrol grubundaki öğrencilerin dijital okuryazarlık becerilerinde anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir. Araştırmada nitel verilerden elde edilen bulgulara göre deney grubundaki öğrenciler; Türkçe dersinde işlenen metinlerin dijital öyküleme yoluyla sunulmasını dikkat çekici ve eğlenceli buldukları, metinlerin anlamlandırılmasına katkı sağladığı, dijital öykü hazırlamanın bazı zorlukları olduğu, dijital destekli bu uygulamalara derslerde daha çok yer verilmesi gerektiği yönünde görüşlerini belirtmişlerdir. Nitel verilerden elde edilen bulgulara göre öğrencilerin dijital öyküleme uygulamalarında yaşadığı bazı güçlüklerin metne uygun görseller bulma, dijital öyküyü seslendirme, bazı web tabanlı programlarının ulaşılabilirliği, evde ve sınıfta kullanılan internet araçlarının yetersiz olması ile ilgili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Dijital Öyküleme, Okuduğunu Anlama, Dijital Okuryazarlık, Metin Yoluyla Öğrenme



ABSTRACT

THE EFFECT OF DIGITAL STORYTELLING ON SECONDARY STUDENTS' READING UNDERSTANDING AND DIGITAL LITERACY SKILLS

This research was carried out to determine the effect of digital storytelling, also defined as digital storytelling, on reading comprehension and digital literacy skills. Experimental design with pretest-posttest control group was used in the quantitative dimension of the study, which was designed with explanatory sequential mixed design. One of the quantitative research methods, the pre-test post-test control group model; The interview technique, one of the qualitative research methods, was also used. The dependent variables of the research are reading comprehension and digital literacy skills. The independent variable of the research is digital storytelling teaching and practices. The study group of the research consists of a total of 61 students studying in the 7th grade of two public secondary schools in the Güngören district of Istanbul in the 2022-2023 academic year. Quantitative data of the study were obtained with "Personal Information Form", "Reading Comprehension Skills Test" and "Digital Literacy Scale". Qualitative data, on the other hand, were obtained with the "Semi-Structured Interview Form". The quantitative dimension of the research; personal information form before the applications, reading comprehension skill test applied as a pre-test and digital literacy scale; It was completed with a reading comprehension skill test and a digital literacy scale applied as a post-test after the applications carried out for 12 weeks. After the completion of the experimental process and the collection of quantitative data, the qualitative dimension of the research was started. Interviews based on semi-structured interview form were conducted with the participation of 9 students from the experimental group. For statistical analysis of the obtained quantitative data, R vers. The 2.15.3 program (R Core Team, 2013) was used. The minimum, maximum, mean, standard deviation, median, frequency and percentage were used in reporting the study data, and the conformity of the quantitative data to the normal distribution was evaluated with skewness and kurtosis values. In order to evaluate the effect of group and time together, analysis of variance was used in repeated measurements; Independent groups t test was used for further evaluations between groups, and dependent groups t test was used for further evaluations within groups. Pearson correlation analysis in determining the level of correlation between quantitative data; Pearson chi-square test, Fisher-Freeman-Halton exact test, Fisher's exact test were used to compare quantitative data. Cronbach's alpha coefficient and Kuder-Richardson-20 (KR-20) coefficient were used to determine the internal consistency levels of the scale items. Statistical significance was accepted as $p < 0.05$. Interview records, which constitute the qualitative data of the research, were analyzed using categorical analysis, one of the content analysis types. In the categorical analysis, first the data was coded, then the categories explaining the codes at a general level were determined and the findings were interpreted. As a result of the research, a significant increase was

observed in the reading comprehension skill levels in favor of the students in the experimental group, while there was no significant increase in the reading comprehension skill levels of the students in the control group, where the texts were processed according to the ordinary Turkish lesson plan. A significant statistical difference was observed in the digital literacy skill levels of the students in the experimental group, but no significant difference was observed in the digital literacy skills of the students in the control group. According to the findings obtained from the qualitative data in the research, the students in the experimental group; They stated that they found the presentation of the texts taught in the Turkish lesson through digital storytelling remarkable and entertaining, contributed to the interpretation of the texts, that there were some difficulties in preparing digital stories, and that digital-supported applications should be given more space in the lessons. According to the findings obtained from the qualitative data, it was concluded that some of the difficulties experienced by the students in digital storytelling applications were related to finding images suitable for the text, vocalizing the digital story, accessibility of some web-based programs, and insufficient internet tools used at home and in the classroom.

Key Words: Digital Storytelling, Reading Comprehension, Digital Literacy, Learning Through Text

ÖN SÖZ

Dört kelâmın adıyla:
“Yaşat, dürüst ol, sev, oku.”

İnsanlığın en kadim sosyal etkileşim aracı, hikâye anlatımı, dünyadaki tüm değişimlere rağmen canlılığını ve etkisini korumaktadır. Hikayeler ortaya çıkan her türlü ortama uyarlanarak farklı biçimlerle diğer insanlara aktarılmıştır. “Her insanın anlatacak bir hikayesi vardır” düşüncesiyle ortaya çıkan dijital öyküleme, günümüzde geleneksel hikâye anlatımının modern temsili olarak kullanılmaktadır. Dijital öyküler, anlatıya dayalı sözlü veya yazılı ürünlerin teknolojik ortamda yeniden yapılandırılmasıyla üretilir. Bu üretim sürecinde teknoloji, çağın tüketim malzemesi olmaktan çıkarak bir üretim aracı işlevi kazanır.

Sanders, tek yönlü iletişim sağlayan teknolojik araçları, sözel donanımların gelişmesini örseleyen bir güç olarak görür. Fakat bilginin dijital ortamlarda aktığı günümüzde, okuduğunu anlama ile dijital becerilerin birlikte geliştirilmesi kaçınılmazdır. Amaçlı bir toplumu oluşturacak olan bireylerin, dijital yetkinlikler ve anlama becerileriyle donatılması gittikçe önem kazanmaktadır. Hikâye oluşturma anlam oluşturma sürecidir. Bu bağlamda dijital öyküleme uygulamaları, teknolojik tabanlı olması yönüyle dijital okuryazarlık becerilerini; anlatıya dayalı olması yönüyle okuduğunu anlama becerilerini geliştirecek niteliktedir.

Bu çalışma okuduğunu anlama ve dijital okuryazarlık becerilerinin birlikte geliştirilmesi üzerinedir.

Yola, yalın niyet “okumak”la çıktım. Kendime doğru taşıdıklarımın -delik kova misali- yolun kenarlarındaki çiçekleri de güzelleştirdiğini gördüm. Yürüdükçe yolum başkalaştı, derinleşti. Bu anlamlı yolda maddi ve manevi varlıklarıyla beni güçlendiren, adımlarımı kolaylaştıran, yükümü hafifleten çok kıymetli insanlara teşekkürü borç bilirim.

Yüksek lisans eğitimim boyunca bana inanan, güç veren ve net çizgisiyle hem mesleğime hem tezime değer katan; yapıcı fikirleri ve rehberliğiyle örnek alınası, kıymetli danışman hocam Prof. Dr. Muhammed Eyyüp SALLABAŞ’a teşekkür ederim.

Eğitimim boyunca kapısını her çaldığımda bilgi ve tecrübesiyle yardımlarını esirgemeyen, teşvik ve yönlendirmeleriyle yüreklendiren, okuma sevgimizi perçinleyen değerli hocam Prof. Dr. Ali Fuat ARICI’ya ve eğitimimize katkı sağlayan bölüm hocalarıma teşekkür ederim.

Tez sürecim boyunca takıldığım yerlerde sorularımı cevaplayan, tecrübeleriyle adımlarımı kolaylaştıran kıymetli hocam Aslı KOÇAK’a; çalışmamın kontrol grubunun belirlenmesine katkı sağlayan değerli meslektaşım Öznur VERGİLİ’ye; çalışmamın kontrol grubunun koordinatörlüğünü tüm içtenliğiyle yürüten kıymetli meslektaşım Dilek Büşra GÖKDEMİR’e teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimine başlamamda desteklerini esirgemeyen kıymetli meslektaşım Nurcan AKKAŞ GEZEROĞLU’na; eğitim sürecimin tezli yüksek lisans boyutuna doğru evrilmesine katkı sağlayan kıymetli meslektaşım Mert ŞAHİN’e ve bu sürecin başından sonuna kadar kampüs yollarını heyecanla birlikte adımladığımız, güçlükleri beraber göğüslediğimiz hem meslektaşım hem yol arkadaşım Esra KALKAN’a teşekkürü borç bilirim.

Tez sürecinde ilerlemem için kontrol ve denetim ağı oluşturan kardeşlerim Yeşim, Nurcan, Emine, Sümeyra ve Cumhur'a; bu zenginliği bana hediye eden anneme ve babama; maddi manevi tüm gücü ve desteğiyle daima yanımda duran, yüreklendiren ve evimizdeki bana ait olan sorumlulukları da üstlenerek yükümü hafifleten biricik eşim Cemil Necmi'ye; öğrencilik serüvenime eşlik eden ve bu sürecin ilerde onlara ilham olmasını dilediğim miniklerim; kızım Elvin Esra'ya ve oğlum Orhan Selim'e minnettarım.

Zeynep GÜMÜŞ

Temmuz, 2023; İstanbul



İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	iii
ABSTRACT	v
ÖN SÖZ.....	vii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xiii
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı	9
1.3. Araştırmanın Problem Cümlesi.....	9
1.3.1. Alt Problemler.....	9
1.4. Araştırmanın Önemi.....	10
2. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	12
2.1. Okuma	12
2.1.1. Okuduğunu Anlama	14
2.1.2. Metin	20
2.2. Dijital Okuryazarlık	30
2.3. Dijital Öyküleme.....	34
2.3.1. Dijital Öykülemenin Tarihi	37
2.3.2. Dijital Öykülemenin Bileşenleri	39
2.3.3. Dijital Öyküleme Adımları	40
2.3.4. Türkçe Öğretiminde Dijital Öyküleme	44
3. YÖNTEM.....	49
3.1. Araştırmanın Deseni.....	49
3.2. Çalışma Grubu	51
3.3. Veri Toplama Araçları	57
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	57
3.3.2. Okuduğunu Anlama Beceri Testi.....	58
3.3.3. Dijital Okuryazarlık Ölçeği.....	59
3.3.4. Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu	59

3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi.....	61
3.4.1. Nicel Verilerin Analizi.....	61
3.4.2. Nitel Verilerin Analizi.....	64
3.5. Deneysel İşlem Süreci.....	65
4. BULGULAR.....	70
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	70
4.1.1. Okuduğunu Anlama Becerisine İlişkin Bulgular.....	70
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	72
4.2.1. Dijital Okuryazarlık Becerisine İlişkin Bulgular.....	73
4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	83
4.3.1. Öğrenci Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular.....	84
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	100
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	100
5.2. Öneriler.....	108
KAYNAKÇA.....	110
EKLER.....	125

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Ön Test-Son Test Kontrol Gruplu Yarı Deneysel Desenin Simgesel Görünümü	51
Tablo 2. Grupların Demografik Özellikler Bakımından Karşılaştırılması.....	52
Tablo 3. Grupların Kişisel Özellikler Yönünden Karşılaştırılması.....	55
Tablo 4. DOÖ ve OABT Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri	62
Tablo 5. DOÖ ve OABT Alt Boyut ve Toplam Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı Bilgiler	63
Tablo 6. OABT Toplam Puanına İlişkin Gerçekleştirilen Tekrarlı Ölçümler Varyans Analizi Sonuçları.....	70
Tablo 7. OABT Toplam Puanına İlişkin Gruplar Arası ve Grup İçi Karşılaştırmalar.....	71
Tablo 8. DOÖ Toplam Puanına İlişkin Gerçekleştirilen Tekrarlı Ölçümler Varyans Analizi Sonuçları.....	73
Tablo 9. DOÖ Toplam Puanına İlişkin Gruplar Arası ve Grup İçi Karşılaştırmalar ..	74
Tablo 10. DOÖ Bilgi İşlem Alt Boyutu Puanına İlişkin Gerçekleştirilen Tekrarlı Ölçümler Varyans Analizi Sonuçları	76
Tablo 11. DOÖ Bilgi İşlem Alt Boyutu Puanına İlişkin Gruplar Arası ve Grup İçi Karşılaştırmalar	76
Tablo 12. DOÖ İletişim Alt Boyutu Puanına İlişkin Gerçekleştirilen Tekrarlı Ölçümler Varyans Analizi Sonuçları	78
Tablo 13. DOÖ İletişim Alt Boyutu Puanına İlişkin Gruplar Arası ve Grup İçi Karşılaştırmalar	78
Tablo 14. DOÖ Güvenlik Alt Boyutu Puanına İlişkin Gerçekleştirilen Tekrarlı Ölçümler Varyans Analizi Sonuçları	80
Tablo 15. DOÖ Güvenlik Alt Boyutu Puanına İlişkin Gruplar Arası ve Grup İçi Karşılaştırmalar	80
Tablo 16. DOÖ Problem Çözme Alt Boyutu Puanına İlişkin Gerçekleştirilen Tekrarlı Ölçümler Varyans Analizi Sonuçları	82
Tablo 17. DOÖ Problem Çözme Alt Boyutu Puanına İlişkin Gruplar Arası ve Grup İçi Karşılaştırmalar.....	82

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Lambert'ın Yedi Adımına Göre Ders Kitabındaki Metinlerin Dijital Öyküleme Yoluyla Sunulması	46
Şekil 2. Deney ve Kontrol Gruplarında İlk Test ve Son Testte OABT Toplam Puanlarının Dağılımı	72
Şekil 3. Deney ve Kontrol Gruplarında İlk Test ve Son Testte DOÖ Toplam Puanlarının Dağılımı	75
Şekil 4. Deney ve Kontrol Gruplarında İlk Test ve Son Testte DOÖ Bilgi İşlem Alt Boyutu Puanlarının Dağılımı	77
Şekil 5. Deney ve Kontrol Gruplarında İlk Test ve Son Testte DOÖ İletişim Alt Boyutu Puanlarının Dağılımı	79
Şekil 6. Deney ve Kontrol Gruplarında İlk Test ve Son Testte DOÖ Güvenlik Alt Boyutu Puanlarının Dağılımı	81
Şekil 7. Deney ve Kontrol Gruplarında İlk Test ve Son Testte DOÖ Problem Çözme Alt Boyutu Puanlarının Dağılımı	83
Şekil 8. Öğrenci Görüşlerinden Elde Edilen Kodlara İlişkin Kategoriler.....	85

KISALTMALAR LİSTESİ

TDÖP	: Türkçe Dersi Öğretim Programı
AYÇ	: Avrupa Yeterlikler Çerçevesi
TYÇ	: Türkiye Yeterlikler Çerçevesi
PİSA	: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
ABİDE	: Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi Projesi
BT	: Bilişim Teknolojileri
DÖ	: Dijital Öyküleme
OABT	: Okuduğunu Anlama Beceri Testi
DOÖ	:Dijital Okuryazarlık Ölçeği

1. GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problem durumu ve problem durumu kapsamında ilgili araştırmalar; araştırmanın amacı, önemi, problem cümlesi, alt problemleri, varsayımları ve sınırlılıkları yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Günümüzde dünya hızlı ve sürekli bir değişim içerisinde. Dijitalleşen dünyada; düşünme, tasarlama, üretim, tüketim, sosyalleşme gibi birçok yönden yaşantımız değişmekte; çağı yakalamak ve ortaya çıkan teknolojik olanaklardan faydalanmak için günlük yaşantıdan mesleki alanlara kadar tüm ortamlarda güncellenme gerçekleşmektedir. Teknolojinin, eğitim ve öğretim sistemleri başta olmak üzere tüm alanlara uyarlanması için faaliyetler yürütülmektedir. Ülkeler, kurumlar, birimler ve bireyler, dijital dünyanın olanaklarını ihtiyaçlarına hizmet edecek şekilde kullanmaya yönelik plan ve programlar geliştirmektedir.

Öğrenci merkezli eğitim yaklaşımlarının benimsenmesiyle çağın öğrenme ihtiyaçlarına uygun öğretim programlarının hazırlanmasında bireylerin öğrenme stillerinin ve ihtiyaçlarının tek ve biricik olduğu göz önünde bulundurulmuştur. Bununla birlikte internet teknolojileri günümüzde farklı bir boyuta ulaşarak bilginin depolanması ve temel düzeyde kullanılmasının ötesinde yeni öğrenme deneyimleri ve ortamları için bir araca dönüşmüştür. Öğrenme biçimlerinin değişmesi ve bilişim teknolojilerindeki gelişmeler 21.yüzyılın öğretim yöntem ve stratejilerini de etkilemiştir.

21.yüzyılın başlarında BT ve teknolojik araç gereç ve ürünlerin öğrencilerin ders başarıları üzerindeki etkisine yönelik çalışmalar yapılmıştır fakat tartışma yaratan sonuçlar ortaya çıkmıştır. Bu amaçla 2007 yılında ABD’de yapılan bir çalışmanın (U.S. Department of Education, 2007; akt: Robin, 2008) bulgularına göre “teknoloji ürünlerinin kullanıldığı sınıflar ile kullanılmadığı sınıflardaki öğrenci başarılarının arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varılmıştır. Bu durum, sınıflardaki teknolojik araç gereçlerin ve yazılım materyallerinin dersin amaçlarına hizmet

edecek şekilde kullanılamadığı yönünde ipuçları vermiştir. Bu bulgular, öğrenme ortamlarının teknolojik ürün ve aygıtlarla donatılması için yapılan zaman ve para yatırımının öğrenme faaliyetlerinin iyileştirilmesine ve geliştirilmesine ne denli hizmet ettiği konusunda tartışmalara yol açmıştır.

Çağın gelişmelerine uyum sağlamak ve küresel rekabette yerini almak için bilgisayar destekli eğitimle ilgili Türkiye’deki ilk girişim 1984’te gerçekleşmiştir. MEB tarafından atılan bu adımla birlikte eğitimde bilgisayarın kullanılmasına yönelik “Ortaöğretimde Bilgisayar Eğitimi İhtisas Komisyonu” oluşturulmuştur. Böylece teknolojik olanakların verimli kullanılması için ilk kez, ihtiyaç ve durum analizleri yapılmaya başlanmıştır. O tarihten itibaren belirli yıllarda bu amaç çerçevesinde tasarlanan projelerden sonuncusu olan FATİH Projesi’nin (Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi) 2000’li yıllardaki durumu eğitim sistemiyle bütünleştirilemeyecek kadar yetersiz bulunmuştu (Ekici ve Yılmaz, 2013). Bozkuş ve Karacabey (2019) Fatih Projesi ile geline nokta üzerine; BT’nin kullanımının kalıcı öğrenmeye olumlu katkısı, ders içeriğine dikkat çekmesi, soyut kavramların ucuz ve pratik bir biçimde öğrenme ihtiyaçlarına sunulabilmesi gibi imkanlar sağlamasına karşın öğretmenlerin ve öğrencilerin teknolojik materyalleri (akıllı tahta, tablet, bilgisayar tabanlı uygulamalar) amaca uygun olarak nasıl kullanacaklarını bilmemelerinden kaynaklı sorunların olduğunu belirtmiştir (Bozkuş ve Karacabey, 2019). Yılmaz’ın (2020) bulguları da bilgiye erişim kolaylığı ve zamandan tasarruf sağlaması yönüyle olumluyken öğretmenlerin teknik ve teknolojik sorunlarla baş edememesi yönüyle olumsuzdur (Yılmaz Z. A., 2020). Bu bağlamda teknolojik materyallerin varlığının veya ulaşılabilirliğinin, eğitimin amaçlarına hizmet edebilmesi için yeterli olmadığı söylenebilir. Bununla birlikte teknolojinin doğru kullanımını sağlamak ve teknolojiyi sınıf ortamına entegre etmek için güçlü bir liderliğe ihtiyaç olduğu düşüncesi öne çıkmıştır. Eğitim teknolojilerinin yadsınamaz katkılarının yanında öğretmen ve öğrencilerin bu olanakları kullanabilecek yeterlikte olması, teknoloji ve eğitim entegrasyonunun kritik bir unsuru olarak görülmüş ve dijital okuryazarlık becerilerinin gerekliliğini günden güne öne çıkarmıştır.

Öğrenciler yalnızca dinleyerek ve bilgiyi ezberleyerek öğrenemezler. Öğrenciler, öğrenme ortamında aktif olduklarında çok daha fazlasını öğrenirler. Aktif öğrenmede bireye -dinleyici olmanın ötesinde- öğrendikleriyle ilgili konuşabilen, yazabilen, bilgiyi yorumlayan ve yaşamında kullanabilen bir rol edimi yüklenmektedir

(Bonwell & Eison, 1991). “Öğrenici” konumundaki bireyin öğrenmeye güdülenmesi ve dikkatinin öğrenme içeriğinde toplanması için tüm uyaranlar aktif öğrenmenin gerçekleşmesine katkı sağlar. Görsel, işitsel ve dilsel uyaranların her biri, bilginin yapılandırılmasına hizmet eden birer metindir. “Metin” *belirli bir bildirişim bağlamında bir ya da birden çok kişi tarafından sözlü ya da yazılı olarak üretilen bir dil dizgesi bütünü* olarak ele alınmaktadır (Onan, 2020). Görsel, işitsel ve dilsel metinler bir araya getirildiğinde ise çok daha aktif bir öğrenme süreci gerçekleşir. Bu metinler ne kadar etkili olursa bireyin öğrenmeye güdülenmesi ve yeni öğrenmelerin gerçekleşmesi o denli artar (Turhan, 2016). Sözü edilen çoklu ortamlar temelde; söz (yazınsal ürünler), ses (işitsel öğeler) ve görsellerin (resim, grafik, afiş, karikatür, video...) bir arada kullanılmasıyla oluşturulur. Çoklu ortamın bileşenleri olarak yazı, ses, görsel, video gibi araçların birlikte veya ayrı ayrı işe koşulmasıyla öğrenici kitlenin sürece katılması ve aktif olması hedeflenir. Birden fazla uyaranı harekete geçiren çoklu ortam materyallerinin öğrenmede kullanılması, öğrenme sürecinin canlandırılmasını, öğrenmenin kalıcı olmasını; eğlenceli ve dikkat çekici hale gelmesini sağlar (Akın & Çeçen, 2015). Böylelikle bugünün dünyasının yeni nesil öğrenme ortamlarının yapılandırılmasında ve öğretim programlarının geliştirilmesinde, bilişim teknolojilerinin (BT) ve teknoloji destekli öğretim yöntem ve faaliyetlerinin birlikte işe koşulması önem kazanmaktadır.

Teknolojinin gücünün her alanda olduğu gibi eğitimde de büyük değişim ve gelişmelere yol açtığından hareketle teknolojinin ve dijital araç gereçlerin, eğitimin uzağında görülmesi mümkün görünmemektedir. Eğitim öğretim yöntemlerinin bu gelişmeler ışığında düzenlenmesi ve öğrencinin “etkin öğrenici” konumuna getirilmesiyle düşünülen, sorgulayan, eleştiren, yorumlayan yani üst düzey düşünme becerilerini kullanabilen bireylerin yetişmesine olanak sağlanacaktır. Yapılandırmacı yaklaşımın bireyden beklediği sorumluluk alma, iş birliği yapma, bilgiyi yapılandırma gibi üst düzey faaliyetler de bu yolla gerçekleştirilebilecektir. Ülkemizde teknolojinin eğitim öğretim faaliyetlerine entegrasi ile ilgili çalışmalar yapılsa da yeterli düzeyde değildir. Bu konuda atılması gereken birçok adım vardır (Temizyürek & Ünlü , 2015). 21.yüzyıl becerileri olarak atfedilen üst düzey düşünme becerilerinin bireye kazandırılması, öğrenme ve öğretme süreçlerinin teknolojik olanaklarla zenginleştirilmesi ile sağlanabilmektedir (Kaya M. F., 2019). Dolayısıyla öğrenme sürecinde, öğrencinin yeni öğrenme deneyimleri yaşamasını sağlayan

simülasyonlar, görsel alt yapıyla hazırlanan video, metin, ses, resim ve animasyonların bir arada kullanıldığı etkileşimli çoklu medya ürünleri bilginin yapılandırılması ve yeniden üretilmesi açısından önem taşımaktadır. Bu bağlamda eğitim, dijital olanakların kullanılmasıyla her aşamada daha da bireyselleşmektedir (Fırat, 2010). Bireyselleşen öğrenme sürecinde birey, yaşantı ve deneyimleriyle bilgiyi yapılandırabilir ve nihai olarak bireyin, öğrenmenin sorumluluğunu üstlendiği ve düşünce üretmeye güdülendiği aktif öğrenme gerçekleşmektedir.

Geleneksel öğrenme ortamları veya yöntem ve teknikleriyle günümüzdeki öğrenci profilinin öğrenme tutumunu geliştirmek, öğrenme motivasyonunu sağlamak gittikçe zorlaşmaktadır. Ders müfredatının geleneksel yöntemlerle verilmesi, öğrenciyi güdülememekte veya onlara sıkıcı gelmektedir. Bilgisayar oyunları, dijital uygulamalar vb. faaliyetlere saatlerce zaman ayrıldığı halde ders içeriğinin sunulduğu okul ortamına karşı tutum, bunun tam tersi bir seyir halindedir (Prensky, 2003). Bu durum, dijital olanaklarla öğrenme sürecinin birleştirilmesinin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Öğrencilerin öğrenme ilgisi ve heyecanını arttıran, onları motive eden aynı zamanda sosyal, akademik ve teknolojik becerilerini geliştiren bir dizi faaliyetten biri olan dijital hikâye anlatımı/dijital öyküleme 21. yüzyıl becerilerinin gelişmesini de destekleyen niteliklere sahip bir yöntem veya strateji olarak kullanılmaktadır. Dijital öykü, anlatısal bir ürünün çoklu medya olanaklarıyla bir araya getirilerek sunulmasıyla ortaya çıkan ve bireyin kendi sesi ve kişisel bakış açısından izler taşıyan bir üst üründür.

Dijital hikâye anlatımının öğrenme ve öğretmeyi destekleyen ve kolaylaştıran (Robin, 2016; Bull ve Kajder, 2004; Banaszewski, 2005), öğrencilerin dijital okuryazarlık başta olmak üzere birçok üst düzey düşünme becerisini yüksek düzeyde geliştiren ve öğrenme motivasyonunu arttıran (Niemi ve Multisilta, 2016) bir yöntem olduğu; Özkaya (2020) ve Ulu'nun (2021) metaanaliz çalışmalarında ise bilgi, medya ve teknoloji okuryazarlığı becerilerinin gelişimini olumlu yönde etkilediği görülmektedir (Özkaya, 2020; Ulu, 2021). E-öğrenme ortamları oluşturmak için güçlü bir araç olarak görülen dijital hikâye anlatımı, yapılandırmacı öğrenme ve öğretme ilkeleriyle örtüşmesi yönüyle öğrenci konumundaki bireyleri çağın dijital öğrenme ortamlarına dahil etme gücüne sahiptir (Smeda, Dakich, ve Sharda, 2010). Chin (2015), 15 haftalık bir uygulama programıyla dil sanatları dersi çerçevesinde temelde öğretme ve öğrenme faaliyetlerinin iyileştirilmesi amacı güderek dijital

öykülemenin öğrencilerin sunum, kendini ifade etme, düşünme becerilerini geliştirme üzerindeki etkisini nitel bir yaklaşımla gözlemlediği çalışmada, dijital öykülemenin öğrencilerin yeni bakış açıları geliştirmesinde ve dikkatlerinin ders üzerinde yoğunlaşmasında etkili olduğunu ortaya koymuştur. Etkili öğrenme ortamlarının oluşturulması için günümüzün güncel kaygısı olan “internetin etkin ve faydalı kullanımı” öne çıkmaktayken teknolojik beceriler gerektiren ve çoklu okuryazarlık becerilerini geliştirdiği ifade edilen dijital öyküleme gibi yöntem ve uygulamalarla öğretmenlerin ve öğrencilerin, yenilikçi bir tutum geliştirmelerinin gerekliliğini öne çıkarmaktadır (Buendgens, 2021; Chin, 2015).

McLellan’a (2006) göre dijital hikâye anlatımı yüksek öğretimde sürekli gelişim gösteren bir çalışma alanı ve geleceğin öğrenme stratejilerinden biri olarak görülmüştür. Dijital öykü anlatımının tarihsel süreci ve uygulamalarının incelendiği çalışmada McLellan (2006), dijital öykülemenin öğrencilerin yüksek öğrenim kurumlarına hazırlanmasına yardımcı olmasının yanında iletişim ve medya alanlarını da aşarak tarih, işletme, liderlik, bilgi yönetimi, sosyal planlama, sağlık ve tıp gibi alanlarda da kullanıldığını ve bu alanlarda oldukça olumlu etkiler yarattığını ortaya koymuştur. Grup içinde bağımsız çalışmaya olanak sağlayan dijital öyküleme uygulamaları; dil, iletişim ve özgün düşünme becerilerini geliştirmekte (Ming ve diğerleri, 2014) ve çağın birey odaklı öğrenme yaklaşımlarıyla uyum göstermektedir. Öğrencilerin bir hikâye üretmesi ve dijital ortamda bu hikâyeyi zenginleştirerek yeniden yapılandırması, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmektedir (Yang ve Wu, 2012).

Dijital öykülemenin dil becerilerinin kazandırılmasında bir yöntem veya strateji olarak kullanıldığı (Dayan, 2017; Demirkol, 2021; Özkaya, 2020); dijital öyküleme öğretiminin hem öğrencilerin hem öğretmenlerin birtakım becerilerini olumlu etkilediği görülmektedir (Demirer ve Baki, 2018; Dogan ve Robin, 2009; Eroğlu, 2020; Garrety, 2008; Özkaya, 2017; Pala, 2020). Dijital öyküleme; temel dil becerilerinden -ağırlıklı- yazma becerisini, dinleme, konuşma ve okuma becerilerini hem bilişsel hem de duyuşsal yönden geliştirmektedir. Üst düzey düşünme becerilerinin gelişmesine katkı sağlayan dijital hikâye anlatımının (Özkaya, 2020) aynı zamanda öğrenme ortamlarında akademik ders başarısını, derse yönelik tutum ve motivasyonu arttırmada tamamlayıcı ve destekleyici olarak güçlü bir etkiye sahip

olduğu görülmüştür(Demirer, 2013; Demirkol, 2021; Göçen, 2014; Gömleksiz ve Pullu, 2017).

Temel dil becerilerinden yazma becerisi başta olmak üzere; dijital yetkinlikleri de gerekli kılan dijital öyküleme, geleneksel hikâye anlatımından öte, teknolojik okuryazarlık, medya okuryazarlığı, görsel okuryazarlık gibi alanlarda kullanılabilmekte (Sur, 2022); günden güne kapsamı genişleyen okuryazarlığın güçlü bir kültürel araç olarak nasıl, nerede ve ne zaman kullanacağını keşfetmelerinde öğrencilere üretkenlik deneyimleri kazandırmaktadır (Kajder, 2004). Dil derslerinde kullanılması önerilen dijital öyküleme; ortaokul öğrencilerinin hikâye yazmaya yönelik tutumları, hikâye yazma kaygıları ve dijital okuryazarlık becerilerini olumlu yönde etkilemekte (Eroğlu, 2020); özel yetenekli öğrencilerin (Demir & Kılıçkiran, 2018) ve normal gelişim gösteren öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini geliştirmekte (Uslu ve Ataman Uslu, 2021; Baki, 2015); yazma tutumlarına yönelik algılarını da olumlu yönde etkilemektedir (Foley, 2013). Dijital öyküleme görsel, işitsel ve teknolojik unsurlar barındırması yönüyle birden fazla duyuyu harekete geçirmekte ve bu sayede öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılmasını, duygu ve düşüncelerini özgür biçimde ifade etmesini sağlamaktadır (Xu, Park, ve Baek, 2011).

Dil öğretiminde her geçen gün yeni teknikler kullanıma sunulmaktadır. Anlama becerilerinden biri olan dinleme, her ne kadar kendiliğinden gelişen bir beceri olarak görülse de bulunduğumuz asırda geleneksel öğrenme yöntemlerine karşın ortaya çıkan birtakım öğrenme yaklaşımlarıyla geliştirilmeye ve ihmal edilen bir beceri olmaktan çıkarılmaya çalışılmaktadır (Aytan, 2011). Bu tekniklerden biri olan dijital hikâye anlatımı, okul öncesi dönem çocuklarının (Türe Köse & Bartan, 2021) ve ortaokul öğrencilerinin (Akdamar, 2021) dil öğrenmeye ve dinleme etkinliklerine yönelik motivasyonlarını ve yetkinliklerini arttırmakta; dijital öykü anlatımı programı uygulanarak desteklenen yabancı dil öğretimi derslerinde öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerinin geliştiği (Avcı, 2021) görülmektedir. Her beceri alanında olduğu gibi dinleme becerisinin geliştirilmesinde de teknolojik olanaklardan faydalanılması ve bu olanakların işe koşulduğu yöntem ve stratejilerin kullanılması önem taşımaktadır. Türkçe dersinde dinleme ve dinlediğini anlama becerilerinin geliştirilmesinde dijital öykülemenin kullanılması olumlu sonuçlara yol açmıştır. Dijital öyküleme, öğrencilerin dinlemeye yönelik olumlu tutum geliştirmesinde etkili

olmuş (Ciğerci, 2015) ve dijital öykülemenin işe koşulmasıyla yapılan deneysel çalışmalarda deney grubundaki öğrencilerin yazma becerisi yanında dinleme becerilerinin de istatistiksel olarak geliştiği görülmüştür (Demirbaş, 2019).

Dijital öykülemenin ilgili çalışmalarda yoğunlukla yazma becerisi üzerine etkisi saptansa da konuşma becerisi üzerinde de etkili olduğu ortaya konmuştur. Dijital öykülemenin bir ögesi ve aşamalarından biri olan seslendirme aşaması konuşma becerisine ilişkin tutum ve motivasyonla ilişkilendirilebilir. Türkçe dersinde olağan konuşma etkinliklerine ek olarak dijital öyküleme destekli çalışmaların öğrencilerin konuşma becerilerini, tutumlarını ve motivasyonlarını arttırdığı görülmüştür (Yılmaz & Özden, 2022). Dijital öykülemenin önemli bir bileşeni de hazırlayıcının kendi sesini katarak gerçekleştirdiği seslendirmedir (Ohler,2013). Ana dili öğretiminde veya yabancı dil öğrenmede zor kazanılan bir beceri olarak atfedilen konuşma becerisi, katılımcının kendi sesiyle görüntüleri birleştirmesi yoluyla geliştirilebilmektedir (Tahriri, Tous, & Solmaz , 2015). Dijital öykü hazırlama eğitimi verilmesinin akabinde öğrencilerin hazırladıkları dijital öyküleme ürünlerini ekranlarına sunmaları, kendilerini daha rahat ifade etmelerine ve sunum yapmaya yönelik tutumlarını geliştirmeye imkân sağlamaktadır. Sözün aktarım şekillerinden biri olan konuşmaya yönelik tutum ve motivasyon, dil derslerinin dijital öykü anlatımı yoluyla desteklenmesiyle olumlu etkilenmekte ve öğrenme ortamı, çoklu uyaranların desteğiyle zenginleşmektedir (Abdolmanafi-Rokni ve Qarajeh, 2014; Syafryadin vd., 2019; Tahriri vd., 2015; Tatlı ve Aksoy, 2017)

Özkaya (2020) ve Ulu'nun (2020) metaanaliz çalışmalarındaki veriler ışığında dijital öyküleme çalışmalarının dört temel beceri arasında büyük oranda yazma becerisi üzerine yoğunlaştığı söylenebilir. Dijital öyküleme uygulamalarının Türkçe dil becerilerine etkisini incelemeye yönelik yapılan metaanaliz araştırmasına dahil edilen tüm çalışmaların deney grupları üzerinde olumlu yönde etkiler gösterdiği görülmektedir. Geleneksel yöntemler uygulanan kontrol gruplarındaki öğrencilerin Türkçe dil becerilerinin gelişiminin deney grubundaki öğrencilerden daha düşük olduğu gözlemlenmiştir. Dört temel becerinin yanı sıra dijital yetkinlikleri kullanmayı gerektiren bir yöntem olduğu için dijital öykü anlatımının dijital okuryazarlık becerileri başta olmak üzere 21.yüzyıl becerilerine etkisi de ortaya çıkarılmıştır (Kotluk ve Kocakaya, 2015; Yılmaz ve Çelik, 2020). Dil becerilerinin kazandırılması ve geliştirilmesi, iletişim, okuryazarlık, üst düzey düşünme gibi

bireyin yaşam boyunca sosyal, mesleki ve akademik yaşamında ihtiyaç duyacağı tüm becerileri olumlu yönde etkileyen dijital öyküleme yönteminin tüm becerilerin temelini oluşturan okuduğunu anlama becerisinin kazandırılmasına da katkı sağlayacağı düşünülmektedir (Tatlı ve Aksoy, 2017; Ulu, 2021; Dayan, 2017; Demirkol ve Girmen, 2023; Hamdy, 2017). Dijital öyküleme yoluyla yapılan dil eğitimi çalışmalarında bu yöntemin yazma, dinleme, konuşma becerilerini geliştirdiği görülmüş (Dayan, 2017) fakat doğrudan okuduğunu anlama becerisine yönelik daha az çalışma yapıldığı belirtilmiştir (Ateş, 2022).

Okuduğunu anlama becerisine yönelik kazanımlar, metinler yoluyla verilmektedir. Okuduğunu anlamamanın metinler yoluyla kazandırıldığı ana dili eğitiminde, metinlerin kavranmasının sağlanması okuduğunu anlama becerisiyle doğrudan ilişkilidir. Türkçe ders kitaplarında metinler, metin altı sorular ve etkinlikler; öğrencileri metnin anlamını ortaya çıkarmaya teşvik edecek biçimde tasarlanmaktadır. Bu amaca hizmet etmesi için metinlerin kaliteli içerikler barındıran etkileşime dayalı teknolojik öğelerle zenginleştirilmesi gerekmekte, etkinliklerin dijital kullanıma uyumlu biçimde tasarlanması önerilmektedir (Batur ve Özdemir, 2021; Karacaoğlu ve Karakuş, 2022). Metinlerin alımlanması, öğrencinin kendini metinle özdeşleştirmesi ve metinde kendinden bir şeyler bulmasıyla kolaylaşmaktadır. Metin, çocuğun dünyasına ne kadar girerse alımlama kuvvetlenecektir. Bu noktada öğrencinin dikkatini çekecek çoklu uyaran destekli yöntemler, araç gereç ve materyaller öne çıkmaktadır. Görsel, işitsel, teknolojik aktivitelerin yazılı ve sözlü anlatım unsurlarıyla birleştirilmesiyle metinlerin dijital öyküleme ürünü olarak ortaya konması, metin yoluyla okuduğunu anlama becerisinin kazandırılmasında etkili olabilir. Tüm dil becerilerinin temelinde yer alan okuma becerisi ve bu becerinin kazanıldığı eşik olan “anlama” eyleminin gerçekleşmesi için dijital öykülemenin/dijital hikâye anlatımının kullanılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir. Bundan hareketle metne yönelik kişisel bir bakış açısı geliştirmek, ilgi çekici sorular üretmek, metni görsel ve işitsel unsurlar kullanarak yeniden sunmak yoluyla oluşturulan dijital öykülemeler; ders kitaplarındaki metinlerin işlenmesinde kullanıldığında anadili öğretimi kapsamındaki okuduğunu anlama etkinlikleri farklı bir boyut kazanabilir.

Bu araştırma, belirtilen problem durumlarının ifade ettiği ihtiyaçları ortaya çıkarmaya ve nicel ve nitel bulgulara ulaşmaya yönelik tasarlanmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Türkçe öğretiminde dijital öyküleme uygulamalarıyla zenginleştirilmiş metin çalışmalarının ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama ve dijital okuryazarlık becerilerine etkisini belirlemektir.

1.3. Araştırmanın Problem Cümlesi

Araştırmanın amacına bağlı olarak şu soruya cevap aranmıştır:

“Türkçe dersinde metin yoluyla öğrenme faaliyetlerinde dijital öyküleme uygulamalarıyla zenginleştirilmiş metin çalışmalarının ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama ve dijital okuryazarlık becerileri üzerinde etkisi var mıdır?”

1.3.1. Alt Problemler

1. Araştırmanın birinci alt problemini deney grubu ile kontrol grubundaki öğrencilerin “Okuduğunu Anlama Başarı Testi”nden aldıkları ön test ve son test puanlarının grup içi ve gruplar arası karşılaştırılmasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusu oluşturmaktadır.

2. Araştırmanın ikinci alt problemini “Deney grubu ile kontrol grubundaki öğrencilerin “Dijital Okuryazarlık Ölçeği”nden aldıkları ön test ve son test puanlarının grup içi ve gruplar arası karşılaştırılmasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusu oluşturmaktadır.

İlgili soruya yanıt aramak için deney grubu ile kontrol grubundaki öğrencilerin Dijital Okuryazarlık Ölçeği’nden aldıkları,

a. Bilgi İşlem

b. İletişim

c. Güvenlik

d. Problem Çözme

boyutlarına ilişkin ön test ve son test puanlarının grup içi ve gruplar arası karşılaştırılmasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır? Sorularına cevap aranmaktadır.

3. Araştırmanın üçüncü alt problemini oluşturan nitel bölümde, dijital öyküleme öğretimine ve Türkçe dersi kapsamındaki metinlerin dijital öyküleme destekli

uygulamalarla işlenmesine ilişkin deney grubundaki öğrencilerin görüşleri nelerdir? Sorusuna cevap aranmaktadır.

1.4. Araştırmanın Önemi

Bireyin kendinin ve toplumun kimliğini inşa etmesinde okuryazar olmanın gerekliliklerini taşıması önemlidir. Okuryazar olmak, okuma edimi ile başlamaktadır. Okuma ise bulunduğumuz yüzyılda mekanik bir eylem olmanın ötesinde derinlikli ve çok boyutlu bir beceri alanı olmuştur. Okumanın nihai amacı bilginin ve düşüncenin yeniden üretilmesidir. Bu sebeple okuduğunu anlama; bireyin yaşam yolculuğunda toplumdaki yerinin belirlenmesinde ve toplum niteliğinin şekillenmesinde etkindir. Öğrenmeyi kolaylaştıran yeni stratejiler veya yöntemler bilgiyi yönetebilen bireylerin yetişmesi için önem arz etmektedir. Bunun aksi, bilginin yoğun akışında yolunu bulamayan ve işine yarayacak bilgiye ulaşmada veya bu bilgiyi kullanmada her an yönlendirilmeye ihtiyaç duyan pasif bireylerin toplumu şekillendirmesi demektir.

Birçok alan yazın çalışmasında karmaşık bir eylem olarak ele alınan ve kesin sınırlarla tarif edilemeyen okumanın, dünya değiştikçe tanımı güncellenecek ve kapsamı genişleyecektir. Gittikçe önem kazanan bilgi okuryazarlığı, teknoloji okuryazarlığı/dijital okuryazarlık, medya okuryazarlığı, sağlık okuryazarlığı, program okuryazarlığı... gibi diğer beceri alanları, okumanın tüm alanlarda çağın ihtiyaçlarıyla ne denli önemli ve zaruri bir ilişki içinde olduğunu göstermektedir. Bireyin, güncel gelişmelere uyum sağlaması ve toplum içinde kendini gerçekleştirebilmesi için bu denli önemli olan okuma becerisinin bireye tam manasıyla kazandırılması ve her alanda bu beceriyi kullanabilmesi bulunduğumuz çağın başat gereksinimidir.

Türkçe dersinde metinler yoluyla kazandırılması hedeflenen okuduğunu anlama becerisi, çağın dijital yerlileri olarak atfedilen genç bireylerin öğrenme ihtiyaçlarına yönelik teknolojik araç gereç, yöntem ve stratejilerle desteklenmelidir. Bununla birlikte Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2019) "dijital yetkinlikler" çerçevesinde yer alan dijital okuryazarlık becerisine yönelik kazanımlar da Türkçe ders kitaplarında yer alan metinler ve metin altı etkinlikler yoluyla verilmektedir. Bu bağlamda okuduğunu anlama ve dijital okuryazarlık becerilerinin gelişiminde, Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin çözümlenmesi ve kavratılmasına yönelik gerçekleştirilen bilinçli adımlar önem kazanmaktadır.

Bilgi çağının öğrenme ortamları için güçlü ve zengin bir teknolojik öğrenme aracı olarak görülen dijital öyküleme (Robin, 2008), aynı zamanda dijital yerliler olarak adlandırılan çağın öğrencileri için ders içeriklerini karmaşık olmaktan kurtaran, ilgi çekici, somutlaştırıcı ve öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir yöntemdir (Prensky, 2001; Banaszewski, 2005). Sözelliğin ürünü olan anlatıları görsel, işitsel ve teknolojik unsurlarla bir araya getirme işlemi olarak dijital öyküleme, anadili öğretiminde metinlerin kavratılmasında kullanıldığında okuduğunu anlama ve dijital okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlayabilir. Çünkü dijital öyküleme, anlatının gücü ve dijital okuryazarlık becerilerinin birleştirildiği bir uygulama süreci veya öğrenme yaklaşımıdır.

Dijital hikâye anlatımı olarak da adlandırılan dijital öykülemeye yönelik yapılan literatür taramasında bu uygulamanın birçok alanda, birçok becerinin gelişimindeki etkisi gözlemlenmiştir. Fakat dijital öyküleme uygulamalarının metin yoluyla öğrenme sürecinde doğrudan okuduğunu anlama becerisine katkı sağlayacak biçimde kullanılmadığı görülmüştür. Okuduğunu anlama ve dijital okuryazarlık becerilerinin bağımlı değişken olarak belirlendiği bu çalışmanın, anadili öğretiminde kullanılan metinlerin beceri kazandırmaya yönelik işlevine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Okuma

Okuma, dil becerilerinin tümüyle ilişki içinde olan ve tanımı oldukça geniş kapsamlı bir kavramdır. TDK'nin (2018) “bir yazıyı meydana getiren harf ve işaretlere bakıp bunları çözümlemek veya seslendirmek, yazılmış bir metnin iletmek istediği şeyi öğrenmek” şeklinde tanımladığı okumak, bir anlamlandırma eylemidir. Bilgi edinmenin en çok kullanılan yolu olan okuma, eğitim hayatının ilk yıllarında sembollerin çözümlenerek seslendirilmesiyle başlayıp bireyin kendini tanıması, yaşamı anlamlandırması gibi sosyal, kültürel, kişisel yönlerden beslenmesine hayat boyu hizmet eden bir süreçtir. Bu yönüyle okuma; fizyolojik, psikolojik ve sosyolojik nitelik taşıyan zihinsel bir eylem olma özelliği taşımaktadır (Başaran & Ateş, 2009).

Okumak, bir metindeki bilginin zihinsel bir temsilinin oluşmasıdır. Okumak, anlam çıkarmak ve oluşturmak sürecidir. Bir metni anlamak için okuyucunun dikkat, bellek, çıkarım yapmanın yanı sıra motivasyon; motivasyonu besleyen ilgiye ve okuma hedefine göre şekillenen alan bilgisi, dil bilgisi gibi bir dizi yetenekle donanmış olması gerekir. Okumadaki esas amaç olan bu “zihinsel temsil” in oluşması, dilsel ve bilişsel süreçlerin doğru bir biçimde işlemesiyle gerçekleşir (Butterfuss, Kim, & Kende, 2020). Bu dilsel ve zihinsel süreçten kasıt, öğrencilerin okunanları salt akılda tutmaları veya sözcüklerin kodlarını çözümlemeleri olarak algılanmamalıdır. Okunan metnin altında yatan anlamları bellemeksizin öğrencinin bilmeye yükümlü olduğu şeyleri yerli yerine oturtması olanaksız ya da eksiktir (Freire & Macedo, 1987). Gerçek manada okumak, kelimelerin belleğe yığılmasının veya doldurulmasının aksine sembollerin çözümlenmesi aracılığıyla bireyin üretmeye, anlam yaratmaya dönük bir eylemin öznesi olma halidir.

Basılı ve yazılı bir sayfayla iletişime geçme olarak tanımlanan okuma, dört unsurdan oluşmaktadır:metin, amaç, okur ve yazar (Özdemir E. , 1983).

Metin: Okuma eyleminin anlamsal bütünlük taşıyan somut malzemesidir. Kelime birimlerinin oluşturduğu bir kompozisyonudur. Metin, günlük hayatımızda iletişim kurarken kullandığımız basit cümlelerden dil öğretiminde kullanılan edebi değeri yüksek nitelikli eserlere kadar geniş bir yelpazeye sahiptir.

Amaç: Bilinçli her eylemin başat unsurudur. Okumadaki amaç ise nihai sonuç olan anlamlandırma ve zihinsel bir tablo oluşturmaya giden süreci ifade eder. Metinler yazar tarafından bir amaç doğrultusunda yazıldığı gibi okuyucu tarafından da bir amaca yönelik okunur.

Okur ve Yazar: Etkileşime dayanan bir eylem olan okumanın iki tarafıdır. Okurun metni alımlaması/anlamlandırması benzersiz bir eylemdir (Moran, 2021). Özellikle 20.yüzyılın ikinci yarısından itibaren değer görmeye başlayan okur-tepki kuramları okuma sürecinde yönü “okur”a çevirmiştir. Yazılı bir metni değerli kılan ve yazar kadar hayati önem taşıyan unsurun “okur” olduğu kabul görmeye başlamıştır. Bu kabulle birlikte okuyucuya okumanın bir “sorumluluk” olarak yüklenmesi aynı zamanda “metinle daha fazla ortaklık kurma özgürlüğü” tanınmasına da yol açmıştır (Eagleton, 2014). Gadamer’in “*Metnin anlamı, sadece bazen değil, genellikle yazarını aşar.*” [akt: (Bingöl, 2019)] sözü, okuma ediminde yazar-okur arasında anlamlı bir etki-tepki ilişkisinin olduğunu göstermektedir. Bu ilişki alımlama ve anlama edimlerine işaret eder.

Okumak doğuştan gelen bir beceri değildir. Bireyin bu beceriyi kendi kendine edinmesi beklenemez. Okullarda planlı ve sistematik biçimde -ilk olarak- öğretilen okuma, öğrencilerin eğitim hayatı ve tüm yaşamı boyunca yaşam gereklerine hizmet edecektir. Okumanın bir alışkanlığa hatta ihtiyaca dönüşmesi için öğrencilerin okuma zevkinin geliştirilmesine yönelik bir dizi etkinlik ve çalışma yapılmaktadır (Güneş, 2017). Bu çalışmalar öğretim programları çerçevesinde eğitim öğretim sürecine dahil edilir ve okuma becerisine yönelik kazanımların gerçekleştirilmesi için sene boyunca sistematik bir çalışma yürütülür. Büyük ölçüde Türkçe dersine yüklenen bu sorumluluk aynı zamanda öğretmen-öğrenci-veli başta olmak üzere topyekûn bir çabayı gerektirir (Arıcı A. F., 2018). Zira okuma becerilerindeki yeterlilik bir ülkedeki akademik düzeyin en önemli göstergelerindendir (Zhang, ve diğerleri, 2020). Dünya çapında, okuma eğitimine yönelik çalışmalar yapılmakta ve okuma eğitiminin çağın gerektirdiği düzeye ulaşması için dev bütçeler ayrılmaktadır (Safarpour, Ghaniabadi, & Moulavi , 2015). Dünya çapında ülkeler ve uluslararası

kuruluşlar okumaya yönelik çalışmalar yürütmektedir. Nicel ve nitel araştırmalar, ölçümler ve değerlendirmeler yapılarak yıllara göre okuma tutum ve becerileri karşılaştırılmaktadır. Böylelikle okumada ülke/dünya olarak ne düzeyde olduğu tespit edilmeye çalışılmaktadır. Okuma tutumları, okuma becerisinin geliştirilmesi, okuduğunu anlama, okuma/anlama sorunları gibi okuma temelli birçok konu ele alınarak çok sayıda alan yazın araştırması yapılagelmektedir.

Gittikçe globalleşen ve küçülen dünyada okuma ediminin salt Türkçe dersine ve Türkçe öğretmenlerine yüklenen bir sorumluluk olmaktan çıkarak -zaman ve mekân sınırlaması olmaksızın- yaşam boyu kolay erişilebilecek bir noktada konumlandırılması gerekir. Öğrencilerin toplumun bir parçası ve birer dünya bireyi olabilmesi için en temel gereksinimleri okumadır.

2.1.1. Okuduğunu Anlama

Anlamak, TDK Güncel Sözlük'te (2022) *“bir şeyin ne demek olduğunu, neye işaret ettiğini kavramak; yeni bilgileri eskileriyle bir araya getirerek sonuç niteliğinde başka bir bilgi edinmek; sorup öğrenmek, doğru ve yerinde bulmak; birinin duygularını, istek ve düşüncelerini sezebilmek; bir şey hakkında bilgisi bulunmak, yarar sağlamak”* olarak tanımlanmıştır. Bu tanımların her biri, bilme ve öğrenme eylemlerinin temelini oluşturmaktadır. Bilginin hem üreticisi hem kullanıcısı olan insan, bilmek ve öğrenmek için anlamaya/anlamlandırmaya ihtiyaç duyar. Bilgi, basılı veya dijital ortamlarda büyük oranda okuma yoluyla edinilmektedir. Bu sebeple okuma ve anlama, birbirini yaşam boyu devindiren ve tamamlayan sarmal eylemler olma özelliği taşımaktadır.

Önceki okumalar, yeni okumalarla bireyin zihninde, sınırları gittikçe genişleyen bir harita oluşturur. Okuma becerisi geliştikçe haritanın sınırları genişler. Sınırları genişleyen bu haritanın içinde zihinsel bir örgü kurulur. Bu örgü bireye özgüdür ve yegânedir. Başka bir deyişle bireyler aynı okumaları yapsa da herbirinin zihninde oluşan haritalar farklılık gösterecektir. Arıcı'nın (2018) yazılı bir metnin okuyucu tarafından *“kendine özgü” bir biçimde anlamlandırılması*” olarak tanımladığı okuma, insanın yeni kelimeler öğrenerek, anlayışlar kazanarak, hayaller oluşturarak ve yaratıcılığını geliştirerek ufkunu genişleten ve derinleştiren bir işleve sahiptir. Bu bağlamda okuma ve okunanları anlamlandırma becerilerinin kazandırılması insan hayatının anlamlandırılmasına en büyük katkıdır (Akyol, 2006). Bireyin yaşamını

değerli kılma işlevinin büyük ölçüde “okuma” ya yüklendiği bu ifadeler, okumanın devingen bir eylem olduğunu göstermektedir. Birey okudukça anlamlandırarak, anlamlandırdıkça yeni okumalara kapı aralayacaktır. Güneş (2017), okuma becerilerinin birbirine eklenerek/birbirini güçlendirerek çoklu bir döngüyle geliştiğini, mevcut okumaların gelecekteki okumaların tetikleyicisi olacağını belirtmiştir. Böylelikle birey yaşam boyu öğrenmeyi sürdürecektir ve kendini sürekli geliştirecektir.

Okuma sürecinin temelinde anlama amacı güdülmektedir. Okumanın işlevselliğe dönük bir okuma olması için anlam kurmaya dayalı, akıcı ve stratejik olması gerekir. Öğrencilerin öğrenmesi ve akademik süreçlerdeki başarısı okuma yoluyla edinilebilen yazılı materyalleri işlemeye ve kavramaya dayanır. Ana dili dersleri başta olmak üzere tüm derslerde akademik başarının elde edilmesi okuma/anlama becerisiyle doğru orantılıdır (Karatay, 2009). Öğrenmenin temelini oluşturan okuma ve anlama, akademik öğrenme sürecinde önem taşımaktadır. Okuma becerisi doğrudan zihinsel düşünme becerilerinin gelişimiyle ilişkilidir. Dolayısıyla yalnız Türkçe değil tüm derslerde akademik başarıyı etkilemektedir. Çünkü okuma becerisini geliştirmiş bireyler zihinsel ve bilişsel öğrenme süreçlerini yönetebilir. Bu nedenle okuma eğitimi yanında anlama eğitimi de öne çıkmaktadır. Öğrenciler okuduğunu anlama çalışmalarında metinler üzerinden bilgileri derinlemesine incelemekte ve sıralama, sınıflandırma, sorgulama, ilişkilendirme, eleştirme, analiz/sentez, yapılandırma gibi diğer tüm derslerde ihtiyaç duyacakları zihinsel faaliyetler gerçekleştirmektedir (Epçazan, 2018). Bu faaliyetler diğer derslerdeki akademik başarıyı olumlu yönde etkilemektedir.

Ön bilgilerle yeni öğrenmelerin bütünleştirilip yapılandırıldığı okuduğunu anlama sürecinde öğrencinin yetersizliği durumunda diğer donanımların kullanımı da belirli ölçüde engellenecektir (Bayat, Şekercioğlu, & Bakır, 2014). Okuma becerisine sahip bireylerin matematik, coğrafya, fen bilimleri alanlarında da başarılı olduğu görülmektedir. Matematik başarısı ve okuduğunu anlama ilişkisini ele alan araştırmalarda okuduğunu anlayan öğrencilerin, anlamakta zorlanan/bazen zorlanan öğrencilere göre daha başarılı olduğu (Göktaş, 2010); Türkçe dersinde okuma ve okuduğunu anlama çalışmalarına ağırlık verilmesi durumunda öğrencilerin matematik dersi performanslarının olumlu yönde bir eğilim gösterdiği görülmüştür (Özdemir & Sertsöz, 2006). Öğrencilerin okuduğunu anlama, yorumlama ve dört

işlem becerileriyle fen bilimleri dersi başarıları arasında da pozitif bir ilişki vardır. Karasu ve Haşiloğlu'ya göre öğrenciye verilmesi hedeflenen konu öğrenci tarafında okunup anlamlandırıldığında dört işlem ve sayısal becerilerin gelişmesinin yanı sıra fen bilimleri dersindeki akademik başarı oranı da artış göstermektedir (Karasu & Haşiloğlu, 2020). Okuduğunu anlama becerisinin matematik dersinde ulaşılması istenen problem çözme becerisine; fen bilimleri dersinde ihtiyaç duyulan bilimsel süreç becerilerine ve sosyal bilgiler dersinde edindirilmesi hedeflenen eleştirel düşünme becerisine büyük oranda katkı sağladığı görülmüştür (Özçelik, 2011). Okuduğunu anlama, büyük ölçüde anadili dersleri üzerinden kazandırılan bir beceri olduğundan yapılan çalışmaların sonuçları Türkçe dersinin diğer derslerle canlı ve dinamik bir ilişki içinde olduğunu göstermektedir.

Günümüz eğitim-öğretim uygulamalarında benimsenen yapılandırmacı yaklaşım, dilsel ve zihinsel becerileri önelemektedir. Dil becerilerinin iki yönü vardır:

1. Anlama yönü: Dinleme, okuma, görsel okuma;
2. Anlatma yönü: Konuşma, yazma, görsel sunu (Sallabaş M. E., 2007).

Sözlü kültürün içine doğan bireyin anlama ve anlatma becerilerinden oluşan dilsel becerileri, doğuştan itibaren gelişmeye başlar. Sözel beceriler ilk aşamada aile, yaşanılan sosyal çevre, maruz kalınan dijital ortamlar vb. etkenlerle belli bir düzeye ulaşır. Birey okul çatısı altına girdiğinde “öğrenci” olarak eğitim-öğretim sürecine katılır. Bu aşamayla dil becerilerinin edinimine sistematik olarak başlanmış olur. Okumanın öğretilmesiyle başlayan bu sistematik süreç akademik yaşam boyunca büyük ölçüde anadili öğretimi kapsamında planlanan Türkçe dersi yükümlülüğündedir.

Türkçe Öğretim Programı'nda okuduğunu anlamaya yönelik temel amaçlar doğrultusunda kazanımlar belirlenmiştir. Bu kazanımlar öğretmenler tarafından ders içinde farklı strateji veya metotlarla öğrencilere verilmektedir. Okuma/anlama sürecine hizmet eden yöntem, teknik veya stratejilerin uygulanmasında öğretmenlerin öğrencilere uygun yönergeler vermesi, onlara rehberlik etmesi gibi sorumlulukları vardır (Epçaçan, 2018). Verilecek kazanımların sınırları müfredatta çizilmiş olsa da öğrencinin neyi, niçin, nasıl, ne kadar öğreneceğinin belirlenmesi ve dönüt-düzeltilme arasındaki süreç; öğretmenin kullanacağı yöntem, teknik veya stratejilere bağlı olarak gelişmektedir.

2000’li yıllara doğru ABD’de yapılan araştırmalarda okumaya olan isteğin azalmasının tespit edilmesiyle okumanın nasıl öğretilmesi gerektiğine yönelik tartışmalar baş göstermiştir. Akabinde çocukların ilk -erken- okuma evresinden itibaren sınıf ortamında ilgi uyandıran kitaplarla tanıştırılması ve okumanın sevdendirilmesine yönelik -rutin dışında- müdahaleler yapılması gündeme gelmiştir (Shanahan, 2005). Okuduğunu anlama becerilerinin çağın ihtiyaçlarına karşılık verebilecek bir düzeye taşınması için bu becerilerin gelişmesine etki eden faktörlerin neler olduğu, hangi becerilerle ilişki içinde olduğu, okuma tutumu, eğilimi ve motivasyonunun arttırılmasının hangi değişkenlere bağlı olduğunu ortaya koyan çalışmalar yapılmıştır (Sallabaş,2008; Gökçen, 2011; Türkben, T. ve Gündeğer, C. 2021; Çöklü Özkan, 2018; Şen Baz, D. ve Baz, B. 2018; Kocadağ, 2019; Çapoğlu, 2021; Epçaçan, 2018; Kavan,2021; Güçlüer,2020; Basmaz ve Kutlu,2021).

PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) 2018’de okuma becerileri anlam çıkarma ekseninde tanımlanmıştır (OECD, 2021). Okuma *“Kişinin hedeflerine ulaşmak, bilgi ve potansiyelini geliştirmek ve topluma katılmak amacıyla çeşitli şekillerde sunulan metinleri anlaması, kullanması, değerlendirmesi, ilişkilendirmesi ve metinler üzerine derinlemesine düşünmesidir.”* (OECD, 2019). Bu tanımda okumanın; amaçlı, anlama dayalı, derin düşünmeye götüren eylemler sarmalında ele alındığı görülmektedir. PISA daha önceki değerlendirme sürecinde okumanın “anlama” boyutunu “yorumlama” olarak tanımlamıştır. 2018 yılındaki değerlendirmelerinde ise okuyucuların verilen bir paragraftaki anlamı kavramasını istemiştir. Anlamanın kavranması iki alt sürece ayrılmıştır.

“Gerçek anlamı ifade etme: Okuyucular, sorularla ilgili istenen bilgiye ulaşabilmeleri için cümleleri veya kısa paragrafları yorumlayabilmelidirler.”

“Çıkarımları birleştirmek ve çıkarımlar oluşturmak: Okuyucular, verilen uzun metinlerin anlamı üzerine çıkarımda bulunabilmelidir. Farklı paragraf ve metinlerdeki bilgileri birbirleriyle ilişkilendirebilmeli, birbirleriyle ve verilen soru ile ilişkileri hakkında çıkarım yapabilmelidirler. Ayrıca farklı metinler arasında farklı bakış açılarını ve tezatlıkları belirleyebilmelidirler.” PISA’nın okuma becerilerinden beklediği en üst düzeydeki bilişsel kazanım, “değerlendirme ve derinlemesine düşünme” dir. Bilginin üretiminden akıl ve düşünce süzgecinden geçirilip yeniden yapılandırılmasına kadar gelişen süreçte, aktif olması beklenen üst düzey düşünme

becerileri, okuduğunu anlama becerisine sahip bireylerce daha etkin kullanılmaktadır.

Okuma ve anlama dilsel ve zihinsel faaliyetler olduğu için üst düzey düşünmenin gerçekleşmesine katkı sağlayacaktır (Epçaçan, 2018). Bu bilişsel sürecin başlangıç noktası olan okuma eylemi ve okumanın tam manasıyla gerçekleştiğinin göstergesi olan okuduğunu anlama; yaratıcı, eleştirel, çözüm odaklı, analiz yapan, bilginin tüketicisi veya tekrarlayıcısı değil bilginin üreteni ve yapılandırıcısı olmaya doğru yol alan bireyleri toplumda var edecek/topluma kazandıracaktır.

Türkiye; okuma becerileri alanında, PISA 2018 Türkiye Ön Raporu'na göre -2015 yılı ölçümleri ile karşılaştırıldığında- ilerleme kaydetmiş olsa da katılımcı 79 ülke arasında 40. sırada; 37 Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) ülkesi arasında ise 31.sırada yer almaktadır (PISA 2018 Türkiye Ön Raporu, 2019). PISA'nın 6 yeterlik düzeyinde puanlandığı okuma becerisinin 6. Yeterlik düzeyinde çok az öğrenci bulunmaktadır. Türkiye'nin okuma becerisi ortalama puanının 466 olarak hesaplandığı raporda, katılımcı 79 ülkenin puan ortalaması 453 olarak hesaplanmıştır. Bu puan diğer ülke ortalamalarının üzerinde olsa da 6.yeterlik düzeyinin oldukça altındadır (MEB, PISA 2018 Türkiye Ön Raporu, 2019). Ayrıca Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından öğrencilerin üst düzey düşünme ve akademik becerilerinin gelişmesindeki etken unsurların; öğrenci, öğretmen ve okul özelliklerinin belirlenmesi amacıyla Türkiye genelinde binlerce 4'üncü ve 8'inci sınıf öğrencisine yönelik yapılan Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi (ABİDE) projesinin veri analizleri sonucu ulaşılan bulgular, Türkiye'nin dahil olduğu (PISA ve TIMSS) uluslararası durum belirleme çalışmalarındaki bulgularla örtüşmektedir (Göktentürk, Demir ve Arıcı, 2021). Bu sonuçlar eğitim sistemi içerisine dahil olan tüm bireylerin okuma becerisini geliştirmeye yönelik strateji ve uygulamaların daha yenilikçi, yoğun ve işlevsel olmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bireylerin okuma tutum ve becerilerinde doğuştan itibaren etken olan tüm faktörlerin analiz edilmesi ve bu etkenlerin iyileştirilerek fayda sağlar niteliklere sahip olması için yapılan çalışmalar arttırılmalıdır.

Okuma, salt sembollerini çözüp seslendirme eyleminden ibaret değildir. Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA), “okuma” alanını “okuma okuryazarlığı” (reading literacy) olarak ifade etmektedir. Okuryazarlık kavramı burada yeni bir içerik kazanmıştır (Bozkurt, 2016). Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı

(PISA); okuma becerileri, matematik ve fen okuryazarlığı alanlarında anket verilerinden yararlanarak öğrencilerin bilgi/beceri performanslarını ölçmek ve yorumlamak amacıyla dünya çapında gerçekleştirilen kapsamlı bir uygulamadır. PISA 2018 verileri incelendiğinde dijitalleşmenin okuma becerileri alanındaki etkisi ön plana çıkmaktadır. Günümüzde okuma sadece yazılı/basılı kaynaklardan yapılmamaktadır. Elektronik kitaplar, dergiler; internet siteleri, sosyal medya kanalları gibi birçok mecrada okuma eylemi gerçekleşmektedir. Bilgiye, yazılı kaynaklardan çok elektronik arama motorlarından ulaşılmaktadır. Milyonlarca verinin hızlı bir şekilde bireye ulaştığı elektronik okuma ortamlarında okuma/anlama/okuryazarlık becerilerinin kapsamı değişmiştir (MEB, 2019). Bu beceriler kazanıldığı takdirde birey, maruz kaldığı tüm bilgiyi “önem, fayda, doğruluk vb.” sorgulama kriterleriyle ayıklayarak ihtiyacına hizmet edecek bilgiyi seçebilecektir.

Okuma metninin kaynağı ve niteliğinin eleştirel düşünme süzgecinden geçirilmesi, içeriklerin doğruluğunun veya objektifliğinin test edilmesi gerekir. Okunanların; önceki okumalarla ilişkilendirilmesi, karşılaştırılması, analiz edilmesi ve bunun sonucunda yeni bakış açılarına yol açması beklenmektedir. Bu noktada üst düzey düşünme becerilerinin okuma becerilerinden bağımsız düşünülmesi mümkün görünmemektedir. Üst düzey becerilerin işlevi, bireyin kolay ve hızlı erişim sağladığı bilgiyi ezberlemesini/tekrar etmesini değil bilgiye bilinçli bir tepki vermesini ve çıkarımda bulunmasını sağlamaktır. Üst düzey beceriler; eleştirel düşünme, sorgulama, tahminde bulunma, araştırma, hipotez kurma, analiz etme, yansıtma, gözden geçirme, karşılaştırma, değerlendirme ve çıkarımda bulunma gibi becerileri içerir (Greenberg, 2014). Bu beceriler, düşünmenin tam manasıyla tanımlanmasıyla geliştirilebilir. Fisher (2005), düşünmenin doğal bir işlev olmadığını, geliştirilebilir olduğunu ve çocukların kendilerini bekleyen dünyaya uyum sağlayarak başarılı olabilmeleri için geliştirilmesi gerektiğini ifade eder. Topluma kazandırılması hedeflenen bireyin yetkin bir donanıma sahip olması için yapılan araştırmalar ışığında; öğrenme ve öğretme stratejileri belirlenmekte ve öğrenme sürecinde yol gösterici/yönlendirici olmaktadır.

Okumanın nasıl öğretileceğine dair öğretmen ve eğitimcilerin gösterdiği tüm çabalara rağmen okuma becerisinin yeterli düzeyde olmadığı görülmektedir. Bu noktada öğretmenlerin hangi uygulamanın okuma becerisinin kazanımında etkili

olduğu yönündeki deneyimleri belirleyici olmakta fakat yeterli olmamaktadır (Shanahan, 2005). Bu sebeple okuma becerisinin kazandırılması, öğretmenlerin bireysel deneyimleri ve çabalarıyla sınırlı kalmamalı; öğretmen ve öğrencilerin okuma-anlama becerileri bakımından yeterli donanıma sahip olması, başta ana dili öğretimi olmak üzere eğitim-öğretim hizmetlerinin önemli bir çalışma ve geliştirme alanı olmalıdır. Bireyin benlik bilinci oluşturmaya, topluma katılımı ve akademik süreci başta olmak üzere tüm yaşamı boyunca, dünyayı algılamasına hizmet eden okuma/anlama becerilerinin kazandırılması için stratejik adımlar ve bilinçli müdahaleler -bireysel ihtiyaçlar ve çağın ihtiyaçları da göz önünde bulundurularak- işe koşulmalıdır.

2.1.2. Metin

TDK'ye göre (TDK Sözlük, 2021) “Bir yazıyı biçim, anlatım ve noktalama özellikleriyle oluşturan kelimelerin bütünü; basılı veya el yazması parça olarak tanımlanan metin, ana dili öğretiminde dört temel beceri (okuma, yazma, dinleme, konuşma) başta olmak üzere tüm kazanımların edindirilmesinde köprü vazifesi görür. Metin, belirli bir bildirişim bağlamında bir ya da birden çok kişi tarafından sözlü ya da yazılı olarak üretilen bir dil dizgesi bütünüdür (TDK, 2022). Metin; başı ve sonu olan, başlayan ve biten kendi içinde bütünlüğü olan bir yapı olarak da tanımlanmıştır. Metinler, bir kitabın içindeki kısımlar, paragraflar, bir veya birçok fikri anlatan yazılar olarak da şekillenebilir. Hartman'a göre (1996:111) “*bir fikrin veya tecrübenin yazılı olarak ifade edilmesi*” olarak ifade edilmiştir Akt: (Akyol, Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri, 2006). Metin, söz birimlerinin bir araya gelerek oluşturduğu sarmal bir bütündür. Her söz birimi (kelime, cümle, ünlem, mecaz, söz sanatları vb.) okuyucunun bilişsel alanına farklı iletiler gönderir. Okuyucu bilişsel ve duyuşsal çabalarla metni zihninde yeniden kurar ve bütünleştirir. Metin, okuyucu ve yazar arasındaki bildirişimin yazınsal ve söylemsel malzemesidir.

Edebi eserler biçim, teknik veya konularına göre türlerine göre sınıflandırılmaktadır. Zaman değiştikçe edebi türler de gelişmiş ve toplumun ihtiyaçlarına göre yeni türler ortaya çıkmıştır (Baş, 2003). Bazı türler insanlık tarihiyle yaşıtken bazı türler ise zamanla ortaya çıkmış veya üretilmiştir. Metin türlerinin sınıflandırılmasında konuşma veya sözle aktarılanlara sözlü metin; yazıyla aktarılanlara yazılı metin,

resim, şekil, grafik, tablo vb. görsel öğelerden oluşan metinlere ise görsel metin denilmektedir (Güneş, 2013).

Nitelikli okumanın nihai hedefi metnin anlamlandırılması ve metinden yeni anlamların üretilmesidir. Bu eylemsel sürecin öznesi öğrencidir. Metinler (yazılı, sözlü, görsel, görsel-işitsel), ana dili öğretiminde öğrencilere farklı bakış açısı kazandırmanın yanı sıra kültürün öğretilmesinde de önemli bir araçtır. Kültür ise bir topluma ait tüm soyut ve somut unsurları içinde barındırır. Bireyin donanımının önemli bir bileşeni olan bu unsurlar metinler yoluyla öğrenme yaşantısına katılmaktadır. Dolayısıyla öğrencilerin geniş bir metin yelpazesi oluşturması; metinleri, düşünme ve analiz etme gibi becerilerin geliştirilmesinde kullanmaları beklenmektedir (Kern, 2008). Dil öğretiminin üst düzey düşünme becerilerini ortaya çıkarması ve geliştirmesinin hedeflendiği günümüzde, Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin bir ders materyali olarak azami fayda sağlaması gerekmektedir. Zira öğrencilerin ders kitaplarında karşılaştığı/karşılaşacağı metinler, öğrenciye hayatı boyunca belki de hiç tecrübe edemeyeceği “anlamı derinleştirme” olanağı sunmaktadır. Bu noktada Türkçe derslerinde metinlerin işlenmesinde öğrencinin metni alımlamasına katkı sağlayacak tüm unsurlar önemsenmelidir. Türkçe derslerinde estetik zevk ve değerlerin kazandırılmasında metinlerin anlamlandırılması ve her öğrenci tarafından yeniden üretilmesi, öğrencilerin “nitelikli okuma” veya “nitelikli okur olma” sürecindeki rolünün ve devamlılığının da belirleyicisidir.

2.1.2.1. Metin Yoluyla Öğrenme

Ana dili öğretiminde başlıca ders materyali, ders kitapları; okuma-anlama faaliyetlerinin en sık ve yaygın kullanılan aracı ise metinlerdir. Dil öğretiminde geçmişten günümüze yaklaşım, yöntem ve uygulamalar değişiklik göstermiştir. Geleneksel yaklaşımda dil öğretiminde dil bilgisi kuralları, atasözleri, deyimler ve edebiyat öğretimi öncelenirken bilişsel ve yapılandırmacı yaklaşımların benimsenmesiyle dilin sosyal iletişimi sağlayan bir “araç” olduğu kabul görmüştür. Böylelikle dil öğretiminde bireyin sosyal beceriler başta olmak üzere bilişsel ve duygusal yönden geliştirilmesi amacı güdülmeye başlanmıştır (Güneş, 2013). Bu güncellenme ve yenilenme ana dili öğretiminin malzemesi olan metinlerin işlevsel açıdan ve nitelik bakımından değişmesine neden olmuştur. Dil öğretiminde

kullanılacak ders kitaplarındaki metinlerin ölçütleri de bu minvalde değişiklik göstermiştir.

Metin, okura teslim edilmek üzere ortaya konulan bir üründür. Okur metindeki işaretleri adım adım takip ederek bağlamı kurar. Bu işaretler metindeki tüm argümanları içine alır. Sözcükler, tekrarlanan sözcükler, imgeler, cümleler, cümlelerin kuruluş biçimi, uzun cümleler, kısa cümleler, eksilteli cümleler, nesneler, kavramlar... Sözelimi metne ait, görünen ve görünmeyen tüm unsurlar okuyucuya bir ileti gönderir. Bu iletiler alıcının zihninde kalıp dışı bir etkileşime girer. İletilerin zihinde bir şemaya girdiği, önceden var olanlarla ilişkilendirildiği ve bu eylemler sonucunda eleştirel bir katmandan geçirilerek düşünce zeminine oturtulduğu süreç anlamlandırma sürecidir. Anlamın oluşması birçok bileşenden oluşur. Metinler, imgelerle örülü, derin yapıya sahip nitel özelliklere sahiptir. Bu bağlamda, okurun anlamlandırma sürecinde özgün becerilerini kullanarak metinle etkin bir diyaloga girmesi beklenir (Bülbül, 2008). Nitelikli okur, bu süreçte etkin bir roledir ve anlamlandırma sürecinin öznesidir. Okurun/öğrencinin metinle girdiği iletişim tek yönlü bir aktarım olmamakla birlikte metnin yeniden doğması, ortaya konmasıdır. Okur ne kadar üretken olursa anlam da o derece zenginleşir. Bu noktada okurun/öğrencinin üretken konuma gelmesi okumanın ve anlamlandırmanın ilk koşuludur (Bülbül, 2007).

Okur/öğrenci-metin ilişkisi; öğrencinin yeni anlamsal boyutlar oluşturarak metnin anlamını yeniden kurması ve kendi bakış açısıyla anlama katkı sağlaması ve yorumlayabilmesini ifade eder (Bülbül, 2018). Eagleton'un metnin anlamlandırılmasına, yorumlanmasına veya metinden çıkarım yapılmasına yönelik sorduğu şu sorular anlama edimini "okur-metin" paydasında toplamaktadır: "*Bir metni yorumlamak neler içerir?*", "*Bunu yapmanın doğru ya da yanlış yolu var mıdır?*", "*Bir yorumun ötekinden daha geçerli olduğunu ispatlayabilir miyiz?*" ve son olarak "*Bir romanın/metnin şimdiye dek kimsenin aklına gelmemiş ve bundan sonra da gelmeyecek olan gerçek bir açıklaması olabilir mi?*" (Eagleton, Edebiyat Nasıl Okunur, 2019). Bu sorular bizi doğrudan okurun/öğrencinin rolüne götürmektedir. Bir edebi metnin yorumlanmasında "şimdiye dek kimsenin aklına gelmemiş bir anlam" sorunsalı anlamlandırma, yorumlama eyleminin bireysel olma özelliğini öne çıkarırken metnin anlamının çoğalmasını sağlar. Okur bu anlamları ortaya çıkarma çabasına girdiğinde eleştirel okuma yapmak durumunda kalır.

Böylece okur, nitelikli bir okuma süreci gerçekleştirmiş olur ve süreç boyunca metin ile ilişki içinde kalır. Bu noktada ana dili öğretiminde kullanılan metinlerin önemli bir işlevi olarak öğrencinin metnin içinde kendini bulması ve metnin unsurları olan olay ve karakterlerle kendi yaşantısını özdeşleştirmesi öne çıkmaktadır (Arıcı A. , 2016).

Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin seçiminde dikkate alınan; somuttan soyuta, çocuğa görelilik, yaşama yakınlık-dönüklük, yaparak yaşayarak öğrenme, yakından uzağa, basitten karmaşığa ilkeleri; çocuğun metni anlaması, yorumlayabilmesi, çıkarımda bulunabilmesi ve metindeki duyguları tespit ederek kendi deneyimleriyle somutlaştırabilmesi edimlerini amaçlar (Canlı, 2015). Tematik yaklaşıma uygun olarak tasarlanan Türkçe Öğretim Programı'na göre ders kitaplarındaki metinler de bu temalar kapsamında seçilmektedir. Okuma, yazma, dinleme, konuşma, anlama çalışmaları metinler üzerinden yapılmaktadır. “Erdemler”, “Millî Kültürümüz”, “Millî Mücadele ve Atatürk” her sınıf düzeyinde zorunlu olarak yer alan 3 temadır. Bunun dışında “seçmeli” yani ders kitabı yazarlarının tercihinin bırakılan temalardan olan “Okuma Kültürü” teması kapsamında “*bilgi okuryazarlığı, çoklu okuryazarlık, dijital okuryazarlık, dil sevgisi, edebî şahsiyetler, e-kitap, eleştirel okuryazarlık, kitabevi, kitaplar, kütüphaneler, metinler arasılık, okuma alışkanlığı, okuma serüveni, okuma sevgisi, okur kimliği, sözlük kültürü, süreli yayınlar, teknoloji okuryazarlığı, yaratıcı okuma, yazılı kültür, z-kitap, z-kütüphane vb*” konuların işlenmesi önerilmiştir. Ders kitaplarında bu tema seçmeli olsa bile diğer temalar altındaki metinlerle yine “okuma kültürüne ilişkin” kazanımların verilmesinin hedeflendiği görülmektedir.

Becerilere yönelik kazanımlar, metin altı sorular ve metne yönelik etkinlikler üzerinden verilmektedir (MEB, 2019). Dolayısıyla metin altı soruların öğrencilerin üst düzey düşünmesini ve düşünme becerilerinin gelişmesini sağlayacak bir bilinçle hazırlanmasını zorunlu kılar (Sallabaş & Yılmaz, 2020). Bunun yanında öğrenme ve öğretme sürecinin kontrolü ve niteliği, ölçme değerlendirme uygulamalarının verimliliği ders kitaplarındaki metinler, etkinlikler, tema sonu değerlendirme çalışmaları ile sağlanır. Bu sebeple ders işleme ve değerlendirme süreçlerinin malzemesi olan metinlerin seçimine özen gösterilmelidir. Bununla beraber Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda öğrencilerin; Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmaları, okuduğu, dinlediği/izlediğinden

hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmaları, okuma yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmaları amaçlanmıştır. Dolayısıyla ders işleme sürecinde bu hedeflere ulaşmak için amaca hizmet eden nitelikli metinlere ihtiyaç vardır. Bu sebeple metinlerin taşınması gereken özellikler, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) “Ders Kitaplarına Alınacak Metinlerin Nitelikleri” başlığı altında belirtilmiştir .

Metinler dil öğretiminde öğrencilerin dil becerilerini kazanmasında birer araçtır (Güneş, 2013). Yapılandırmacı yaklaşım, öğrenme sürecinde öğrencinin hedeflenen becerileri edinmesi için gerekli tüm yol, yöntem, materyal ve stratejilerin işe koşulmasını gerektirmektedir. Öğrenmeye giden yolda kullanılan metinler derinlemesine işlenerek dilin inceliklerinin, söz ve anlatımın gücünün ve bağlamdan hareketle doğrudan ve örtük biçimde verilen iletilerin farkındalığı öğrencilere kazandırılmalı ve metne yönelik etkinliklere önem verilmelidir.

Metin türlerinin sınıflandırılması standart bir tablo ile gösterilememektedir. Çünkü metinlerin sınıflandırılmasında kullanılan ölçütler farklılık göstermektedir. Metin türlerinin belirlenmesinde olay, fikir, duygu unsurlarından birinin bulunması belirleyici ölçütlerden biridir (Başaran & Akyol, 2009). Güneş'in (2013) dil öğretimindeki sınıflandırmasına göre edebi, üretilmiş, özgün ya da otantik olarak ele alınan metinler alanyazında metin yapısından yola çıkılarak da sınıflandırılabilir. Metnin yapısına göre öyküleyici/yazınsal/kurgusal, bilgilendirici/öğretici ve şiir olarak da gruplandırılan metin türleri (Müldür & Şimşek, 2020), TDÖP'te (MEB,2019) de aynı şekilde ele alınmıştır.

2.1.2.2. Öyküleyici Metin

Öyküleyici metinlerin temeli olan anlatılar; kurgulayıcının, kişi veya kişilerin yaşadığı ya da tanık oldukları olayları zaman, mekân, karakterler gibi tüm unsurlara hâkim bir biçimde okuyucu veya dinleyiciye aktardığı sözel ürünlerdir. Anlatı, olgusal olmayı gerektirmeyen, kurgusal bir metin biçimidir (Sallabaş M. E., 2013). Anlatısal türlerde olayların ele alınışı, karakterlerin özellikleri, kişi ve mekânların betimlenmesi yazar/kurgulayıcı için eşsiz bir deneyim olmakla birlikte okuyucunun anlatıyı alımlaması da kendine özgüdür.

Öykü, çocukların hayal dünyasına nüfuz eden, hayal gücünü geliştiren kahramanlar ve olaylar yoluyla iyiyi, doğruyu, güzeli öğreten ve okuma zevki kazandıran metinsel

bir araçtır (Uzuner & Aydın, 2010). Öyküleyici metinler, gerçek yaşamın edebiyattaki izdüşümüdür. Öyküler, gerçek yaşamın okuma yoluyla tecrübe edildiği sınırları geniş bir mecradır. Okur, öyküleyici metinlerde, yaşamı boyunca tecrübe edemeyeceği olaylara, duygulara, yaşantılara şahitlik eder, okuduklarında kendinden kesitler bulur ve satır aralarında kendi yaşamına dair izler arar.

Ana dili öğretiminde ders kitaplarındaki okuma metinleri kullanılmaktadır. Ders kitaplarında en çok yer verilen türler ise öykülerdir. Öyküleyici metinler; roman, hikâye, masal, anı, fabl gibi olay örgüsü barındıran, varlık ve şahıs kadrosu bulunan türleri kapsamaktadır. Türkçe ders kitaplarında masal, hikâye, fabl, anı ağırlıkla yer verilen edebi türlerdir (Çeçen, 2011). Ders kitaplarındaki öyküleyici metinler de “nitelikli okur” olması hedeflenen öğrenciye kendi yaşantısı ve duyuşsal dünyasıyla bağdaştıracağı kesitler sunmaktadır. Öyküleyici metnin unsurları olan zaman, mekân, şahıs/varlık kadrosu ve olay örgüsü öğrencinin zihninde canlı bir tablo oluşmasını sağlamaktadır. Bu canlı tablodaki tüm unsurlar, öğrencinin hayal kurma, sorgulama, yorumlama, analiz etme, tahmin etme, ana fikir çıkarma gibi düşünsel faaliyetlerini harekete geçirmektedir.

Çocuk edebiyatında en çok kullanılan tür olan öyküleyici metinler olgun karakter oluşumunu destekleyerek çocuğun topluma katılmasını sağlar. Metinlerdeki olaylar ve karakterler; duygu, düşünce ve davranış bağlamında değerlerin kazandırılmasında da etkindir (Yılmaz O. , 2016). Olumlu karakter özelliklerine sahip kahramanlar öyküleyici metinler aracılığıyla çocuğun dünyasına girer ve rol model olarak alınır. Bu sebeple Türkçe ders kitaplarında yer alacak metinlerin seçiminde kahramanların rol model olma niteliği de göz önünde bulundurulmaktadır (Aytan, Çalıcı, & Erdem, 2018). Öyküleyici metinler, hikâyenin kahramanı ile kurulan özdeşim yoluyla öğrencinin kişilik gelişimine katkıda bulunur. Kendi duygularının, okuduğu hikayedeki kahramanda vücut bulması, öğrencide duygu farkındalığı oluşturur. Bu ilişki öğrencinin duygu gelişiminde etkilidir. Karakterlerin çocuğun yaş düzeyine, kendi yaşantısına ve gerçekliğine yakın olması öyküleyici metinlerin amacına ulaşmasını sağlamaktadır. Öyküleyici metinlerde kahramanlar ne denli çocuğun gerçek dünyasına yakın olursa öğrenci tarafından benimsenmesi de o denli kuvvetli olacaktır.

Kurmaca olması yönüyle öğretici/bilgilendirici metinlerden ayrılan öyküleyici metinler edebi özellik taşımaktadır. İletiler gerçek yaşantıdan hareketle kurulan bu

metinlerde çocuk okura doğrudan verilmez. Temalar verilmek istenen iletiler doğrultusunda belirlenerek açık veya örtük biçimde okuyucuya sunulur. Metnin anlatımının çocuk okurların anlamlandırma düzeyine uygun olması önemlidir (Uzuner Yurt & Şimşek, 2016). Yapılan araştırmalarda öyküleyici metinlerin diğer metinlere göre daha ilgi çekici olduğu sonuçlarına varılmıştır (Başkan, 2019). Akademik başarısı düşük olan öğrenciler öyküleyici metinleri bilgilendirici metinlerden daha iyi anlamaktadır. Bu sonuçlardan elde edilen verilere göre bilgilendirici metinlerin öğrencilere verilmesinde hikâye edici materyallerin kullanılmasının faydalı olacağı yönündedir (Başaran & Akyol, 2009). Bu noktada hikâye edici/öyküleyici metin türlerinin farklı tür (bilgilendirici) metinleri sunmada da işe koşulabileceği işlevi öne çıkmaktadır.

Metne ait tüm unsurların çözümlenmesi okuduğunu anlama beceri düzeyiyle doğru orantılıdır. Bu becerinin kazanılması ise okumaya istekli olma ve okumadan zevk alma tutumunun gelişmesine bağlıdır (Arıcı A. F., 2018). Okuma tutum ve zevkini canlandırması ve okuma eyleminin yüksek bir iştiaqla gerçekleşmesini sağlaması bakımından öyküleyici metin türlerinin öğrencilerle buluşturulması gerekmektedir. Öğrencilerin okuma tutumunu geliştirmesi ve okumayı öğrenme vasıtası olarak kullanabilmesi metinle kuracağı bağ ile sağlanabilmektedir. Türkçe öğretiminde kullanılacak metinlerden azami fayda sağlayabilmek için öğrencilerin metinle bağ kurmasına yarayacak yollara başvurulmalı ve bireysel ihtiyaçlara ve çağın şartlarına uygun yöntem ve stratejiler işe koşularak metinleri anlamlandırma ve çözümleme noktasında öğrencilere rehberlik edilmelidir.

2.1.2.3. Bilgilendirici Metin

Öğrencileri akademik ve mesleki yaşama hazırlayan, onların dünya hakkında bilgi edinmesini ve sosyal, fiziksel, ekonomik vb. yönlerden çevrelerini tanımasını sağlayan öğretici metinler, bilgilendirici metin veya kurgusal olmayan metinler olarak adlandırılmaktadır (Greene, 2012). Öyküleyici metinler okuma zevki kazandırmak, eğlendirmek, olay ve karakterler üzerinden okuyucuya iletiler göndermek gibi amaçları güderken bilgilendirici metinler okuyucuların yeni bilgiler edinmesini, öğrenmesini sağlayan yazılı materyallerdir. Bilgilendirici metinler hem eğitim hem de günlük yaşantımızda karşılaştığımız, faydalandığımız metin türlerindendir. Bilgi aktarımı, teorik ve pratik bilgiler bilgilendirici metinler yoluyla

sunulur. Bu metin türlerinde içeriğinde ele alınan konuya bağlı olarak tarihi, sosyal, bilimsel, ekonomik, teknik terimler bulunmaktadır (Tok & Küçük, 2014). Bilgilendirici metinlerin içeriği bilgi, olgu ve fikirlerden oluşmaktadır. Yapısı ise diğer metin türlerinde olduğu gibi bu unsurların nasıl düzenlendiği ile ilgilidir.

Okul yaşantısında ağırlıklı olarak anlatısal/öyküleyici ve bilgilendirici metin türleri okunmaktadır. Anlatı türündeki metinlere daha küçük yaştan itibaren maruz kalındığı için bilgilendirici metin yapılarının çözümlenmesi öyküleyici metinlere göre daha zordur (McGee & Richgels, 1985). Günümüz öğretim sürecinde süregelen okuma/anlama eğilimlerine ve uygulanan stratejilere bakıldığında metin odaklı olduğu görülmektedir. Bu durum anlamlandırma sürecinde öğrenci rolünün pasif ve edilgen biçimlenmesine sebep olmaktadır. Halbuki anlamlandırma süreci birçok duyu ve algı mekanizmasının harekete geçmesini gerektirir (Kuzu, 2004).

Birçok etkene bağlı olarak öğrencilerin bilgilendirici metinleri anlamada zorluk çektiği bilinmektedir. Bunun sebebinin öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri, bilgilendirici metinlerle karşılaşma sıklığı/seyrekliliği, hangi yaşlardan itibaren ne kadar bilgilendirici metinle etkileşime girildiği ve öğretici metinlerin yapısal özelliklerinin olduğu öne sürülmektedir (Ray & Meyer, 2011). Öğrencilerin bilgilendirici metinlerin çözümlenmesinde güçlük çekmesine etken dört faktörden söz etmek mümkündür: Metin yapısı, kavramsal yoğunluk, sözcük dağarcığı ve ön bilgi (Sáenz & Fuchs, 2002).

Metin yapısı, metnin içeriğindeki bilgilerin nasıl ve ne şekilde düzenlendiği ile ilgilidir. Okuma sürecinde bir strateji olarak da ele alınabilecek “yapı stratejisi” geliştirebilen öğrenciler, yazarın metne yerleştirdiği bağlantıları, ipuçlarını fark edebilmekte ve metnin şifrelerini çözebilmektedir. Bu stratejiden yoksun öğrenciler ise okumadan anlamaya giden süreçte zihinsel bir temsil oluşturmada güçlük yaşayacaktır. Bilgilerin zihinde organize edilerek şema oluşturulabilmesi için, metin yapısal özellikleri bakımından öğrenciye tanıtılmalı ve bilgilendirici metni okumaya hazır hale getirilmelidir. Öğrenci, metnin yapısını çözümlediğinde önemli/önemsiz bilgiyi ayırt edecek, özetleme yapabilecektir. Metnin içeriğini oluşturan düşünce, bilgi, olgu, kavramlar arasındaki bağlantı; yargılar arasındaki geçişler metnin yapısının çözümlenmesiyle mümkündür. Çünkü bilgilendirici metinler okuyucunun anlam kurmasına yarayacak bağlantısal ipuçlarıyla formülize edilmektedir. Öğrencinin bu ipuçlarını yakalaması ve bilgilendirici metinlerin alt başlıklar,

tanımlar, karşılaştırmalar, kavramlardan oluşan karmaşık yapısını çözmesi metnin yapısı konusunda yeterlilik kazanmasıyla kolaylaşacaktır (Ray & Meyer, 2011). Öğrencilerin metinleri bağımsız olarak kavrayabilmeleri okuma/anlama stratejilerinin nihai amacıdır. Bunun sağlanması, öğretmenin rehberliğiyle öğrencilere somut örnekler sunularak metnin yapısı ve içeriğiyle ilgili farkındalık kazandırmak gerekmektedir. Yapılan araştırmalarda metnin tür özelliklerini, metnin yapısını, içeriğini ayırt edebilen öğrencilerin metni bağımsız olarak çözümleyebildiği görülmektedir (Greene, 2012; McGee ve Richgels, 1985; Englert ve Hiebert, 1984; (Dilidüzgün, Çetinkaya Edizer, Ak Başoğlu, Oryaşın, & Yücelşen, 2019). Karatay (2007), metni anlamada metnin yapısal özelliklerinin bilinmesini ve bu özelliklere göre okuma yapılmasını ilk ve en önemli basamaklardan biri olarak görmüş, metni tür özelliklerine göre okumanın faydalı olacağını belirtmiştir (Karatay, 2007). Okuduğunu anlama karmaşık ve zihinsel bir eylemdir. Bu sebeple bilgilendirici metinlerin kavranmasında etken olarak görülen yapısal veya içeriğe bağlı unsurlar birbirinden bağımsız ele alınmamalıdır. Öğrencilerin aşına oldukları kavramları içeren metinlerden öğrenmeleri daha kolayken yapısal özelliklerin bilinmesine gerek kalmayabilir. Metnin daha önceden zihinde var olan ön bilgilerle ilişkisi varsa öğrencinin anlam şemasını oluşturması kolaylaşacaktır. Fakat yine de yapısal özelliklerin bilinmesinin anlama ve öğrenmeye sunacağı katkı yadsınmamaktadır (Roller, 1990).

Metnin içeriğindeki kavramsal yoğunluk ve öğrencinin bu kavramlara aşinalığı bilgilendirici metinlerin kavranmasında ve çözümlenmesinde önemli bir etkidir. Bilgilendirici metin türleri genellikle belli bir olay, mekân, problem veya karakterlere bağlı olmamakla birlikte kavramsal yoğunluk içermektedir (Taylor & Samuels, 1983). Öyküleyici metinlerde öğrencinin dünyasına yakın bir dil vardır. Bilgilendirici metin türlerinde ise anlatıya dayanan öyküleyici metin türlerinde olduğu gibi günlük yaşama yakın bir içerik genellikle bulunmamaktadır. Bu sebeple öğrencilerin bilgilendirici metinlerde karşılaştığı kelimelerin anlamlarını bilmeme olasılığı yüksektir. Öğrencilerin bağlamdan hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını tahmin edebilme kazanımı bu noktada öne çıkmaktadır. Kelime dağarcığı gelişmiş veya bağlamdan hareketle sözcüğün kodlarını çözebilen öğrencilerin metni anlaması daha kolaydır (Sáenz & Fuchs, 2002). Bu noktada bilgilendirici metinlerin kavranmasının tek bir değişkene bağlı olduğunu söylemek mümkün değildir.

2.1.2.4. Şiir

Dilbilimsel olarak metin, yapısal ve anlamsal bütünlükler açısından değerlendirilir. Söz gelimi metin; bu yapısal ve anlamsal boyutların bir bütün olarak anlam kazanmasıdır. Semantik ve retorik, anlamın gücünü; metin dilbilim ise bu anlam öbeklerinin bağlantıları ve bu öbeklerin birbiriyle olan ilgisini ortaya koyar. Aytaş, şiirin armonik yapısını anlamdan daha önemli konumlandıran araştırmacılara karşın; anlamın, şiiri şiir yapan unsur olduğunu belirtir. Anlam unsurlarını ise dış unsurlar (kelime ve kelime gruplarının taşıdığı anlam unsurları) ve iç unsurlar (kelimelerin sözlükteki anlamları) olarak değerlendirir (Aytaş, 2020).

Cocteau'nun "Şiir öyle bir dildir ki, başka hiçbir dile tercüme edilemez. Hatta yazılmış görüldüğü dile bile..." ifadesi şiirin gerçek anlamına ve tekil yorumuna asla ulaşamayacağını gösterir niteliktedir (akt: Okay,1998). Okay, bu sözü "Şiir kavramını umumileştirerek "edebi eser" manasında düşünebiliriz. Edebi eserler arasında estetik mükemmeliyet bakımından en üstünü olması dolayısıyla şiir üzerinde daha çok durulmuştur" ifadesiyle tamamlamış ve şiiri edebi türler arasında farklı konumlandırmıştır. Şiir başka dillere çevrilse bile aslının aynı olamayacaktır. Bu noktada şiirin okuyucuyla etkileşime girdiği her aşamada farklı bir anlam katmanı açılacak ve çoklu anlam değeri ortaya çıkacaktır (Okay, 1998).

Şiir Türkçe öğretiminde büyük öneme sahiptir. Yaratıcı düşünme, soyut düşünme, yorumlama, bakış açısı yakalama, estetik zevk edinme, söz varlığını zenginleştirme gibi üst düzey düşünmeyi besleyen beceriler şiirin kendine özgü diliyle sağlanabilir. Çünkü şiirde kelimelerin ifade ettiği anlam tek düze değildir. Şiirin iletisi kelimeler yoluyla birçok teknik kullanılarak aktarılır. Bu tekniklerin başlıcaları metaforlar, semboller-imgeler, söz dizimi yoluyla oluşan vurgular, çağrışımlar, ironi, söz sanatları (mecaz, benzetme, kişileştirme, konuşturma, abartma vb.) gibi anlamı ve anlatımı güçlendiren, derinleştiren unsurlardır (Kaya M. , 2013). Şiirde imgeler yoluyla gerçekleşen anlam derinleşmesi öğrencinin etkin bir anlamlandırma sürecine girmesini sağlar. (Reyhanoğulları, 2021). Ortaokul düzeyindeki öğrenciler bilişsel gelişim düzeyi bakımından somut dönemden soyut döneme geçiş evresindedir. Somut dönemde çocuklar anlama ve düşünme kazanımlarını somut nesneler üzerinden sağlar. Karmaşık problemleri somut olduğu sürece çözebilir ve açıklayabilirler. Soyut kavramları ise ancak somutlaştırmalar üzerinden kavrayabilirler (Ceran & Kordak, 2015). Somuttan soyuta geçiş döneminde olan

ortaokul düzeyindeki öğrenciler için TÖP’de (2019) yer alan kazanımlar; şiirin bünyesindeki alegoriler, söz sanatları, metaforlar gibi kendine özgü unsurlar aracılığıyla kazandırılabilir.

Sanatsal unsurların olduğu metinler farklı okuma süreçleri gerektirir. Şiir sanatsal öğelerle örülü bir tür olduğu için diğer metin türlerine göre farklı okuma, anlama ve yorumlama stratejileri kullanılarak çözümlenmelidir (Bülbül, 2018). Bundan hareketle ders kitaplarında yer alan şiirler işlenirken öğretmenler farklı yöntem ve metotlardan faydalanmalıdır. Öğrencinin etkin olmasını beklediğimiz bu süreçte öğretmen tarafından sorularla öğrencinin yönlendirilmesi ve anlamı çoğaltmasına destek olunmalıdır. Çünkü şiir, tek anlamı ifade eden sözcükler dizgesi değildir. “*Bir kelime, şiirdeki yeri ve anlatımı ile yazanda ve okuyanda birden fazla duygunun ve düşüncenin dalgalanmasına neden olabilir.*” (Kaya M. , 2013). Bu bağlamda şiirin işlenmesi ve anlamlandırılmasında öğrenciye olabildiğince özgürlük alanı tanınmalıdır.

2.2. Dijital Okuryazarlık

Okuryazarlık kavramının güncel gelişmeler doğrultusunda kapsamı genişlemiş, tanımı değişmiştir. Okuryazarlık kavramı “okuma-yazma”nın ötesinde anlamlandırma, anlam yaratma ve düşünmeye dönük bir beceridir (Kurdayıoğlu & Tüzel, 2010). Yaşam boyunca ihtiyaç duyulan ve dil becerilerinin kapsamında ele alınan okuryazarlık, dünya yaş aldıkça yeni alanlara doğru genişlemektedir. Sağlık okuryazarlığı, deprem okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, elektronik okuryazarlık, görsel okuryazarlık, dijital okuryazarlık vb. gibi bireylerin toplumda varlığını sürdürme ve yaşam gerekliliklerini karşılamaya hizmet eden okuryazarlık alanları ortaya çıkmaktadır. Bugünün dünyasında önü alnamaz biçimde ilerleyen teknoloji ne düzeyde olursa olsun; bireyin toplumdaki yerini, değerini ve niteliğini belirleyen; iletişim, anlama ve anlatım becerileridir (Sallabaş M. E., 2007). Teknoloji sayesinde hızla çoğalan ve yayılan bilginin, bireyin kültürel birikimine katkı sağlaması için dijital okuryazarlık becerilerinin etkin biçimde kullanılması gerekmektedir.

Çağın ihtiyaçlarına göre değişen ve kapsamı genişleyen okuryazarlık kavramı üst düzey düşünme becerileriyle de ilişkilidir. Sanders’ın (2019) *sorgulamadan kabul ettiğimiz eleştirel, kendi kendine yön veren insan düşüncesinin ancak okuma yazma potasında gelişebileceğini* savunduğu ifadelerinde, insanı “*okuryazarlığın ürünü*” olarak tanımlamıştır. Bireyin benlik bilincinin oluşması ve toplumda kendini

gösterebilmesi/kendine yer edinebilmesi, düşünmeyle başlar. Düşünmenin bilinçli bir eyleme dönüşümü olan “benlik” ise tarihe okuryazarlığın sonucu olarak girmiştir. Okuryazarlık kavramının tarihsel sürecindeki kapsamına bakıldığında üst düzey düşünme becerilerinin gittikçe daha geniş bir alan teşkil ettiği görülmektedir.

Dijital okuryazarlık; internet, medya ve teknoloji dünyasına uyum sağlarken aynı zamanda bu dünyanın dinamik düşünürleri ve üreticileri olma becerisidir (Gilster & Watson, 1999). Dilde yetkinlik sağlayan bireylerin toplumda daha saygın bir yer edindiği düşünüldüğünde dil becerilerinin bütünlük içerisinde bireye kazandırılması gerekmektedir (Arıcı & Taşkın, 2019). Bilgi ve iletişimin hızlı ve yoğun akışının dijital ortamlarda gerçekleştiği günümüzde 21.yüzyıl düşünme becerilerini kapsayan okuryazarlığın dijital yetkinliklerle bir bütünlük içinde ele alınması gerekmektedir. Bu bütünlük, dijital okuryazarlığın tanımına işaret etmektedir. Bu bağlamda dijital okuryazarlık becerileri, ana dili öğretimi kapsamında yerini almaktadır.

Dijital okuryazarlık, dijital eylemlerin her alanda yaşama kalite ve değer kattığı verimli iş veya işlemleri gerçekleştirebilmeyi kapsamaktadır. Birey için yaşam boyu değişen ve gelişen bir süreç olarak dijital okuryazarlık; bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı ve görsel okuryazarlık unsurlarını da bünyesinde barındırmaktadır. EU Commission for Audiovisual and Media Policies (Avrupa Birliği Görsel-İşitsel ve Medya Politikaları Komisyonu) medya okuryazarlığı ve dijital okuryazarlık kavramlarını farklı kavramlar olarak tanımlamış ve dijital okuryazarlığın medya okuryazarlığının geniş alanı içinde ortaya çıkarılması gereken bazı boyutları içerdiğini rapor etmiştir (Lankshear & Knobel, 2015). Dijital okuryazarlık geniş bir tanımlama alanına sahiptir. Kavramsal tanımlarının yanı sıra işlevsel bakımdan taşıdığı roller de ele alınmaktadır. Lankshear ve Knobel (2015), dijital okuryazarlık tanımlarını 3 ana başlık altında özelliklerine göre gruplandırmıştır:

1. Dijital okuryazarlığın “bilgi” ile ilgili rollerini kapsayan bu başlık “oluşturma” ve “iletişim kurma” yeterlilikleriyle ilgilidir.

Oluşturma: Elektronik ortamlardan edinilen bilginin uyarlama, uygulama, tasarlama veya yeniden üretilmesiyle ortaya bilgi koyma yeteneğini kapsamaktadır. Dijital okuryazarlık, teknolojiye uyum sağlama ve bilinçli teknoloji tüketicisi olmanın ötesinde üretme ediminde olmayı da gerektirmektedir (Kaya E. , 2020).

İletişim Kurma: Bilgiyi elektronik ortamlar yoluyla uygun ve işe yarar biçimde iletme yeteneği veya alıcı konumunda olan hedef kitleye bilgi sağlama veya iletme becerisini kapsamaktadır.

2. Dijital okuryazarlık tanımlarının ikinci eğilimi “bilgi ve etkileşim” ile ilgilidir. Bilginin doğruluk, geçerlilik, güvenilirlik gibi kriterlerle değerlendirilmesinin öncelendiği bu çerçevede, bireyin uygunsuz, geçersiz, yanlış, saptırılmış bilgiye karşı savunma mekanizması oluşturabilmesi dijital okuryazarlık olarak tanımlanmaktadır. Medya bilinci ve eleştirel düşünme yönelimleri burada öne çıkmaktadır.

3. Dijital okuryazarlığın tanımlanmasında üçüncü eğilim, bir kapasite, yetenek veya beceriler dizisi olarak birçok yeterliliğin birleşmesinden oluşan “ana yeterlilik”ler şeklinde yapılanmaktadır. Sonuç olarak dijital okuryazar bir nüfusa sahip toplumlar, bilgiyi daha iyi işleyerek kendilerine ve diğer bireylerin çıkarlarına hizmet edecek şekilde kullanacak donanıma sahip olacaklardır (Lankshear & Knobel, 2015). Dijital okuryazarlık bu bağlamda dijital ortam etkileşimleri esnasında faydasız içeriklere karşı kalkan vazifesi gören, bilinçli bir süzme aracı olarak da değerlendirilebilir.

Düşünme becerisi, tüm okuryazarlık becerilerinde mevcut olduğu gibi dijital okuryazarlığın da mekanik olmayan kısmını oluşturmaktadır. Bu kapsam Martin’in (2005) dijital okuryazarlık tanımıyla açıklanabilir: *“Bireylerin bilgiyi tanımlamak, bilgiye erişmek, maruz kalınan bilgiyi yönetmek, bütünleştirmek, değerlendirmek, analiz etmek ve sentezlemek, yeni dijital ürünler oluşturmak, medyayı olumlu sosyal eylemler gerçekleştirme amaçlı kullanabilmek amacıyla olanakları işlevsel biçimde kullanabilme farkındalığı, tutumu ve yeteneğidir.”*

Yaşam boyu öğrenme disiplini içerisinde dijital olanakların düşünme becerilerine bakan yönünün gittikçe kuvvet kazandığını söylemek mümkündür. Zira teknolojinin nüfuzu altında öğrenme biçimleri ve stilleri de değişmekte, dijital okuryazarlık gittikçe daha elzem bir yerde konumlanarak yeterlilik gerektiren bir beceri haline gelmektedir. Yaşam şeklimizin ve kalitemizin ayrılmaz bir parçası olarak bilgi ve iletişim teknolojileri; akıllı cihazlar, mobil araçlar, akıllı şehirler gibi yeni kavramlar ve düşünce biçimleri doğurmuştur. Bu dijital büyüme, bu olanakları bireylerin yeterli düzeyde ve doğru kullanabilmesini gerektirmektedir.

AB (Avrupa Birliği), eğitim ve ğretim sistemlerinin dijital çağa uyarlanması amacıyla 2021-2027 Dijital Eğitim Eylem Planı yayımlamıştır. Bu plan dahilinde dijital teknolojilerin her alandaki yaygın kullanımı ele alınmıştır. Teknolojinin; ekonomi, enerji, ulaşım, inşaat, tarım vb. tüm sektörlerde bir ihtiyaç olduğundan hareketle dijital ürünlerin geliştirilmesi ve yaygınlaşmasında eğitim-öğretim sistemlerinin de biçimlendirilmesi gerekir. Dijital eğitimin öncelikli hedefi; teknolojinin doğru ve etkin kullanımıyla eğitim ve öğretimin gelişmesi ve genişlemesini sağlamaktır. Eylem planının ikinci hedefi ise dijitalleşen dünyada tüm öğrencilerin bilgiye erişmesi ve donanımlı birer birey olarak yetişmesi için dijital yeterliliğe sahip olmasıdır. (Digital Education Action Plan 2021-2027, Resetting education and training for the digital age, 2020). Bu minvalde AB'nin vizyonu, bireylerin 21.yüzyıl becerilerine sahip olabilmesi için dijital çağın gereklerine uygun donanımda ve yetkinlikte yetiştirilmesidir. AYÇ'ye (Avrupa Yeterlilikler erevesi) uyumlu biçimde tasarlanan TYÇ (Türkiye Yeterlilikler erevesi), eğitim öğretim sisteminin tüm yeterlilik esaslarını gösteren bir kapsama sahiptir. Bu çerçevede belirlenen sekiz anahtar yetkinliğe bakıldığında; “anadilde iletişim, yabancı dillerde iletişim, matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler” in ardından “dijital yetkinlik” maddesi gelmektedir. Bu maddede bilgi toplumu teknolojilerinin her alanda doğru ve eleştirel kullanılmasının desteklendiği ifade edilmiştir (Türkiye Yeterlilikler erevesi, 2015). Öte yandan PISA 2015 verilerine göre en başarılı 10 ülkenin ilkokul eğitim programlarındaki hedef kazanımlar ve beceriler “teknolojik/dijital okuryazarlık/Bilgi İletişim Teknolojileri (BİT)”ni de kapsamaktadır (iftci, 2019).

2019 yılında yayımlanan Türkçe Dersi Öğretim Programının özel amaçları kapsamında yer alan öğrencinin “bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerinin geliştirilmesi”, “okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirme ve sorgulamanın sağlanması”, “basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerinin geliştirilmesi” ifadeleri; öğrencilerden sadece ezber, hatırlama gibi basit düzey bilişsel becerilerin istenmediğini göstermektedir (Sallabaş ve Yılmaz, 2020). Ayrıca düşünme becerilerinin geliştirilmesi; bireyin gerek dijital ortamlar gerek diğer bilgi kaynakları yoluyla maruz kaldığı tüm bilgiyi “önem, fayda, doğruluk vb.” sorgulama kriterleriyle ayıklamasına, sadeleştirmesine ya da

gerektiğinde silmesine olanak sağlayacaktır. Böylelikle zamanın ve zihinsel gücün tasarrufu, bireyin kontrolünde olacaktır. Bu noktada “okuryazarlık” kavramının içinde yer alan eleştirel, sorgulayıcı ve yapılandırıcı düşünmeyi gerektiren “dijital okuryazarlık” alanı öne çıkmaktadır.

Türkçe dersi öğrenme ve öğretme sürecinde bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanılması ve bu teknolojilerden faydalanılmasıyla öğrenme ortamının ve stratejilerinin zengileştirilmesi amaçlanmaktadır. TDÖP’de (2019) “veri toplama, organize etme ve sınıflama, elde ettikleri bulguları yazma, düzenleme ve sunma”da öğrencilerin bilgisayar programlarından faydalanmaları için teşvik edilmeleri istenmektedir. Dijital yetkinliklerin kapsamı ise bilgi iletişim teknolojilerinin güvenli, eleştirel ve verimli kullanılması şeklinde ele alınmıştır. TDÖP’de (2019) görsel iletişim araçlarının da kullanılması teşvik edilmektedir. Teknolojik araçların kullanımında gizlilik, bütünlük, erişilebilirliğin öncelenerek güvenli kullanım için tedbirlerin alınması; dijital verilerin kullanımında ise etik kurallara ve telif haklarına uyulması da dijital okuryazarlık becerisinin önemli bir boyutunu teşkil etmektedir (TDÖP, 2019).

2.3. Dijital Öyküleme

Sözün yazıya, yazının dijital ortama aktarıldığı tarihsel akış içerisinde en köklü söylem vasıtası olan hikayeler, günümüzde dijital araç ve ortamlarda yeniden üretilmektedir. Dijital öyküleme, geçmiş yüzyıllar öncesine dayanan “anlatı” sanatının çoklu ortam araçlarıyla birleştirilmesidir. Dijital öyküleme/dijital hikâye anlatımı insanlığın en eski öğrenme, öğretme, sosyalleşme faaliyeti olan hikâye anlatımının “*günümüzdeki son tezahürü*”dür. Dünya her ne kadar değişim ekseninde kurulu olsa da en eski -fakat eskimeyen - faaliyet olan hikâye anlatımı, tarih öncesi mağara insanları çağından post modern dijital medyacılara ulaşmıştır. Hikâye anlatımı, güncel ve teknolojiye entegre edilmiş haliyle dijital hikâye anlatımına evrilerek bir sosyal paylaşım aracı olma özelliği kazanmıştır (Ohler, 2013). Dijital öyküleme, bilişsel bir alanda tasarlanan gerçek veya kurgusal ürünün çoklu medya araçları olan ses, resim, video, müzik gibi bileşenlerle ilişkilendirilmesi ve bütünleştirilmesidir.

Dijital öyküleme olarak adlandırılan bu modern anlatı biçiminin birçok tanımı yapılmıştır.

- Belirli bir konu hakkında bilgi vermek, bir duygu veya düşünceyi ortaya koymak amacıyla grafik, metin, kaydedilmiş sesli anlatım, video ve müzik karışımının dijital ortamda birleştirilip sunulması dijital öyküleme olarak adlandırılmaktadır (Robin, 2006).
- Dijital öykü, bir anlatıya karşılık gelen sıralı görsel ve resimlerin basit kullanımıyla oluşturulabildiği gibi gelişmiş ses, görsel ve geçiş efektlerinin karmaşık bir şekilde kullanımıyla da üretilebilen, teknoloji kullanımının ötesinde bir iletişim aracıdır (Malita & Martin, 2010).
- Dijital öykü, üreticisinin hayal gücünü kullanmasını ve görselleştirebilmesini gerektiren yaratıcı bir üretme sürecidir. Aynı zamanda bireyin kendisi için anlam ifade eden konuları dijital medya yoluyla diğer insanlarla paylaşma, öğretme ve farkındalık yaratma amacıyla ortaya koyduğu üründür (Thang Siew Ming, 2014).
- Dijital öykü anlatımı yapmak, diğer insanlarla bakış açılarını ve ilgi alanlarını paylaşmayı güden, bilgisayar tabanlı araçları kullanma pratiğidir (Gyabak & Godina, 2011).
- McLellan’a (2006) göre teknolojik medyayı kullanarak hikayelerin özgün ve güçlü biçimde iletilmesi ve farklı medya ve bilişim uygulamalarını keşfetme “sanat ve zanaatı” olarak tanımlanan dijital öyküleme, güçlü bir iletişim şeklidir (McLellan, 2006).

Dijital öykü; kısa, kişisel hikayelerdir. Dijital hikâye oluşturmak çoklu medya araçlarının kullanılmasını gerektirmekte fakat bu araç gereçlerin yüksek maliyetli olmasına gerek yoktur. 2000’li yılların başlarında bilgisayar tabanlı video üretmek ortaokul öğrencileri için çok karmaşık ve pahalı bir faaliyet olarak görülmekteydi (Ohler, 2005). Fakat günümüzde internet erişimi ve teknolojiye ulaşılabilirlik şartları değiştiği için medya tabanlı içeriklerin üretilmesi daha kolay hale gelmiştir. Güncel dijital araçlar gittikçe ucuz ve daha kolay erişilebilir olma eğiliminde olduğundan dijital öykü anlatıları da olabildiğince ekonomik (Ohler, 2013); hızlı yayılım gösteren interaktif ağlarda paylaşılabilirdiği için ise evrensel olma niteliği taşımaktadır (Malita & Martin, 2010). Teknolojinin her alana entegre edildiği ve bu alanlardaki ihtiyaçlara hizmet edecek şekilde kullanıldığı düşünüldüğünde dijital öyküler eğitimin gelişmesi adına imkanlar sunmakta ve eğitime önemli katkılar sağlamaktadır Ohler (2005).

Dijital hikayeler konu bakımından çok geniş hatta sınırsız bir özgürlük alanına sahiptir. Dijital öykülemeyi sınıf ortamında öğrenmenin güçlü bir aracı olarak gören Robin (2008), “*Dijital hikâye, kişisel hikayelerden tarihi olayların anlatımına, kişinin kendi topluluğundaki yaşamı keşfetmesinden evrenin diğer köşelerinde yaşam arayışına ve kelimenin tam anlamıyla aradaki her şeye kadar uzanır.*” şeklinde ifade etmiştir. Signes (2014), bu geniş kapsam içerisinde “eğitsel dijital öykü” kavramını ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Eğitsel dijital öyküler, ilköğretim düzeyinden üniversite düzeyine kadar ve öğretmen yetiştirme öğretim programları da dahil kendini ifade etmeye ve kişisel bakış açısını geliştirmeye teşvik eden bir araçtır (Gregori-Signes, 2014).

Günümüzde eğitim aracı olarak kullanılan teknolojik ürün, mecra ve materyaller gençlerin iletişim ve etkileşim biçimlerini etkilemiştir. Teknolojik dünyanın içine doğan genç kuşak -*dijital yerliler*- (Prensky, 2003) dijital öykü oluştururken bilişsel, sosyal, analitik ve teknik birçok beceriden yararlanmaktadırlar. Bir hikâye anlatma sanatı olan dijital öyküleme; duygu, düşünce, hayal ve izlenimlerin güçlü bir biçimde dışa aktarılması için farklı bileşenleri etkili biçimde bir araya getirmektedir. Asıl amaç hikâyenin veya ele alınan konunun, öyküleme yoluyla başkalarına iletilmesi, yansıtılması ve etkileşim oluşturulmasıdır (Meadows, 2003). Günden güne etrafımızı daha çok kuşatan ve dünyanın her yerine hızla ulaşabilen haberler, reklamlar, sosyal medya yayınları, videolar, klipler, televizyon programları, filmler vb. medyatik veya teknolojik içerikler karşısında pasif tüketici olan bireyler, dijital hikâye anlatımı yaptıklarında teknolojik dünyanın aktif birer içerik üreticisi olurlar.

Dijital öyküleme, üç temel noktada öğrenme ve öğretme sürecine katkı sağlayan bir yöntem olarak görülmektedir:

1. Öğrencilerin yaşam deneyimlerinin değer görmesi ve onaylanması yoluyla öğrenci katılımını arttırması,
2. 21. yüzyılın dijital, medya, görsel ve bilgi okuryazarlığı ihtiyaçlarını öne çıkararak bu becerilerin geliştirilmesine olanak tanınması,
3. Çoklu medya olanaklarının kullanılması yoluyla bu becerilerin geliştirilmesi için yeni kanalları ortaya çıkması [(Benick, 2011; Clarke ve Adam, 2011; Oppermann, 2008; akt: Gregori-Signes, 2014)].

Eğitim ve öğrenme ortamlarında güçlü bir araç olmaya başlayan dijital öyküleme (Robin, 2006) tüm sınıf düzeylerinde kullanılabilmektedir. Sanat (Chung, 2006), sağlık sektörü , tarih ve coğrafya öğretimi, fen bilgisi, ana dil ve yabancı dil öğretimi aracı olarak kullanılmakta olan dijital öyküleme uygulamaları; teknoloji kullanımı, görsel ve üst düzey beceriler gibi bireyin kişisel, sosyal ve akademik donanımının önemli bileşenlerini bir arada kullanmaya yardımcı olmaktadır(McLellan,2006). Öğrenciyi odağa alan eğitim yaklaşımlarının amaçladığı üreten, aktif öğrenen, bilgiyi yapılandıran birey profilini oluşturma noktasında bireyin üretmeye dönük üst düzey düşünme becerilerini kullanmaya teşvik eden dijital öykülemenin işlevi öne çıkmaktadır. Zira dijital öykü içeriğinin oluşturulmasında öğrenci, tüm aşamalarda bilgiyi yapılandırmayı gerektiren birçok faaliyette bulunmaktadır.

2.3.1. Dijital Öykülemenin Tarihi

Sözlü geleneklerde var olan hikâye kurmak ve anlatmak, yaşam sürecinin bir parçası olarak görülmüştür. Hikayelerin yaşamda olup biten durum ve olaylara değer katacağı ve onları yücelteceği felsefesiyle medya yapımcısı olan Dana Atchley, yerel tiyatro yapımcısı/drama danışmanı olan Joe Lambert ve Nina Mullen 1990'lı yıllarda Berkeley'de Dijital Hikâye Anlatımı Merkezi'ni (Center for Digital Storytelling/CDS) kurmuştur (Lambert, 2010). Böylelikle dijital hikâye anlatımının yöntem ve işlevleri, medya kuruluşları ve diğer kurumlar tarafından yorumlanmaya ve uyarlanmaya başlamıştır. Dijital hikayeler, sosyal etkileşimin ana medya organları himayesinden ayrılıp bağımsızlaştırıldığı, medyanın gücüne alternatif bir etkileşim biçimi olarak ortaya çıkmıştır (Boa-Ventura, 2008). Dijital öyküler, dijital medya akışının aynılığının aksine bakış açısı çeşitliliği için bir alternatif ve fırsat olarak görülmüş ve desteklenmiştir. CDS başta olmak üzere birçok kuruluş ve atölye, bireylere dijital öykü oluşturma ve sunma konusunda rehberlik etmiştir. Hikâye oluşturma deneyimlerine reheber niteliğinde olan “Digital Storytelling Cookbook” ta (Joe Lambert, 2010) “Açlığınız olan dijital hikâyeyi oluşturunuz.” ifadesiyle hikâye oluşturma deneyiminin bireyin kendine özgü bir üretim deneyimi ve ihtiyaç olduğunu belirtmiştir. Bu kitap giderek yaygınlaşacak olan dijital hikâye oluşturma hareketinin başucu rehberi olarak kabul edilmektedir (Bouchrika, 2022).

Berkeley'de ortaya çıkan öyküleme hareketinden ilham alan Meadows, “*Herkes dijital hikâye yapabilir çünkü herkesin anlatacak bir hikayesi vardır.*” düşüncesiyle

yola çıkmış ve dijital hikâye anlatımını Birleşik Krallık'ta da yaygınlaştırmayı amaçlamıştır. 2000'li yıllarda teknolojinin nüfuzuyla her alanda gerçekleşen hareketlilik ve ilerleme dijital öykülemenin yayılmasını ve birçok alanda kullanılmasını sağlamıştır. Kurulan atölyelerde binlerce kişi kendi hikayesini oluşturarak kitlelerle paylaşmaya başlamıştır (Boa-Ventura, 2008). Bu eylemlerle güdülen temel amaç, medyanın tasarrufunda olan kişisel hikâye veya belgesellerin artık bireyin kendi tasarrufuna geçmesine yöneliktir (Meadows, 2003). Yani dijital öyküleme çalışmaları, medya ve bireyler arasındaki alıcı-verici/üreten-tüketen dengelerinin değişmesinde bir güç olarak görülmektedir. Zira internet kullanıcılarının çok küçük bir yüzdesi yeni bir içerik oluşturmakta ve bu küçük yüzdelikteki kullanıcılar çok geniş bir kitleye içerik sağlamaktaydı (Boa-Ventura, 2008). Bireylerin sosyoekonomik düzeylerinden kayıtsız olarak medyanın üretici tekel güç olması; 21. yüzyılın bireye biçtiği rol edimiyle çelişmektedir. Oysaki teknolojik olanaklara ulaşılabilirliğin artması, her bireyin sosyoekonomik düzey fark etmeksizin, sesini duyurabileceği bir ortama zemin hazırlamaktadır. Bu noktada dijital öykülerin önemli tutulması ve öne çıkarılması internet katılımındaki dengelerin değiştirilme çabasıyla ilişkilendirilebilir.

Dijital öyküler, zamanla öğrenme ortamlarında kolaylaştırıcı yöntemlerle hazırlanmaya ve sunulmaya başlanmıştır. Geniş bir tanım ve kullanım alanına sahip olan dijital öyküleme, genel unsurları yönüyle ses, görüntü ve sözlü bir ürünün birleştirilmesi olarak ifade edilmektedir (Karoğlu, 2015). Günümüzde profesyonel veya acemi olsun bütün teknoloji kullanıcıları tüm kurum ve işletmelerde dijital öykü anlatımını kullanılmakta; okul öncesi eğitimden yüksek öğretime kadar tüm akademik kademelerde dijital öyküler üretilmekte ve öğrenme sürecinin hizmetine sunulmaktadır (Banaszewski, 2005; Özpınar, 2017; Tatlı ve Aksoy, 2017; Talan, 2019; Özkaya, 2020;).

Teknolojik zenginliğin gittikçe arttığı toplumumuzda hikayeleri anlatmanın yeni bir yolu olarak dijital hikâye anlatımı veya dijital öyküleme kadim öğrenme aracı olan hikâye anlatma sanatının modern ifadesi olmakla birlikte gittikçe daha çok gelişme göstermektedir. Hikayelerin sunumunda kullanılan araç-gereçler veya metotlar değişse dahi amaç temelde aynıdır. Dijital öykülerde ve geleneksel öyküleyici anlatılarda, izleyicide duygusal etki uyandırma veya izleyiciye bir mesaj verme amacı güdülmektedir. Dijital hikâye anlatımı; ifadedeki gücünü, görüntü, müzik, ses

ve hikâyeyi bir arada barındırmasından almakta ve geleneksel hikâye unsurlarına derinlik ve renk katmaktadır (Chung, 2006). İnsanlar toplum hayatında hikâyeler anlatarak veya dinleyerek sosyal etkileşimde bulunurlar. Karmaşık durumlar, fikir veya bilgiler, sıklıkla hikâye anlatımı yoluyla anlamlandırma yoluna gidilmektedir. Olayların, durumların hikayeleştirilmesi daha etkili ve kişiseldir. Sosyal etkileşim aracı olan dijital öyküleme, bu yönüyle alıcı kitle üzerinde daha güçlü bir etki bırakmaktadır.

21.yüzyılda okuryazarlığın tanımı ve kapsamı değişmekte ve genişlemektedir. Öğretim programlarında Türkçe dersi başta olmak üzere farklı okuryazarlık alanlarında amaçlar ve kazanımlar belirlenmektedir. Okuryazarlığın dar bir alandan çıkarak teknolojik okuryazarlık, medya okuryazarlığı, görsel okuryazarlık, hikâye okuryazarlığı gibi alanlara doğru geniş bir yelpaze oluşturması önemli bir gereksinim olarak görülmektedir (Banaszewski, 2005). Dijital öyküleme, pratikte yaratıcı yazma ve hikâye oluşturmayla birlikte; görsel unsurları, medya araçlarını ve teknolojik araçları kullanmayı içermektedir. Bu noktada dijital öyküleme, çoklu okuryazarlık becerilerini bir arada kullanma pratiği sağlayan güçlü bir öğrenme aracı olarak da öne çıkmaktadır.

2.3.2. Dijital Öykülemenin Bileşenleri

1980’li yıllarda insanların kişisel anlatılar oluşturması ve paylaşması amacıyla ortaya çıkan dijital öyküleme yaygınlaşmaya başlamış; öğretmenlerin sınıflarında teknolojiyi kullanmasını teşvik eden ve onlara yardımcı olan bir yöntem olarak da kullanılmıştır. Dijital öyküleme pratikte; bir konu belirleme, konuyla ilgili araştırma yapma, konuyu ortaya koyan kişisel bir yazılı metin oluşturma gibi adımlardan oluşan geleneksel bir süreçle dijital tabanlı görsel, kaydedilmiş ses, müzik gibi çoklu medya unsurlarının birleştirilmesidir (Robin, 2008). Dijital öykü; fotoğraf, çizim, video, canlandırma, seslendirme, müzik gibi çoklu ortam unsurlarının bir araya gelmesiyle oluşmaktadır. Sonuç olarak ortaya dijital bir ürün çıkmaktadır ve bu ürün bilgisayar tabanlı aygıtlara kaydedilerek tekrar tekrar oynatılabilmekte veya web sitelerinde yayınlanabilmektedir. Eski öykü anlatma sanatının modern ifadesi olan dijital öyküleme; gücünü müziğin, anlatının ve sesin birbirine işlenmesi ve böylelikle anlatının unsurlarına kattığı derin boyut ve renklilikten alır (Barrett, 2004).

Dijital Hikâye Anlatma Merkezi'nin (CDS) temelini attığı ve dijital öykülemenin başlangıç noktası sayılan yedi unsur geliştirilmiştir.

1. Bakış Açısı: Hikâyenin amacını ve yazarın bakış açısını içerir.
2. Dramatik Bir Soru: Seyirciyi yakalamak, merak uyandırmak, dikkatini çekmek için tasarlanan ve hikâyenin mesajını barındıran bir sorudur.
3. Duygusal İçerik: İzleyiciyi duygusal olarak hikâyeye çekmek, hikâyede tutmak için dijital hikâyenin soyut bileşenidir. Hikâyeden okuyucuya geçmesi planlanan etkiyi içerir.
4. Ses: Hikâye yazarının sesini ifade eden ve hikâyeyi kişiselleştiren diğer bir unsurdur. Seslendirme görseller eşliğinde sunulduğundan dinleyicinin anlamasına da yardımcı olmaktadır.
5. Müzik: Hikâyeyi müziğin ve doğaya ait seslerin gücüyle daha etkileyici bir formata dönüştüren müzik unsuru, hikâyeyi destekler ve güzelleştirir.
6. Ekonomi: Hikâyeyi oluşturan tüm unsurların yeteri kadar kullanılması ile ilgilidir. Görsel ve işitsel tüm unsurlar izleyicinin algısını aşmayacak, dikkatini dağıtmayacak oranda ve düzende olmalıdır.
7. Hız: Hikâyenin ritmi ve akışın hızlı veya yavaş olmasıyla ilgilidir. Hız; hikâyenin içeriği, konusu ve işitsel unsurlarının akışına göre ayarlanabilir (Robin, 2006).

2.3.3. Dijital Öyküleme Adımları

Dijital öyküleme, dijital yetkinliklerle sözel becerileri aynı anda kullanabilmeyi gerektiren bir süreçtir. Bu noktada dijital öykülemede hikâyenin genel hatlarını içeren ve bu unsurların hikâyeye nasıl yerleştirileceğini gösteren hikâye haritaları kullanılmaktadır. Hikâye haritası, hikâye unsurlarının anlatıya nasıl, hangi sıra veya düzende dahil edileceğini gösteren tek sayfalık diyagramdır (Ohler, 2005). Öğrenci, dijital öyküsünün ilk aşamasında senaryo metni oluşturacaktır. Bu metin dijital öykünün yazılı malzemesidir. Seslendirme aşamasında bu metin seslendirilir. Bu aşamada dijital hikâye anlatımının başta gelen unsuru olan “bakış açısı”nı yansıtmak için düşünme ve konuyu içselleştirme gereksinimi duyacaktır. Ele alacağı konuyla öncelikle kendisi etkileşime girecek, sonraki süreçte ise senaryosunun anlam ve bütünlüğüne uygun görsel, işitsel argümanları seçerek öyküsünü çoklu medya bileşenleriyle bütünleştirecektir. Son aşama olarak dijital ortama aktardığında ise kendi dijital öyküsünü oluşturmuş olacaktır. Öğrenci merkezli olma niteliği bu

noktada henüz bitmiş değildir. Çünkü dijital öykünün asıl amaçlarından biri paylaşımdır. Bu içeriklerin sınıfta paylaşılması diğer öğrencilerin ve öğretmenin anında dönüt verebileceği bir öğrenme ortamına zemin hazırlamaktadır.

Lambert (2010), dijital hikayeler üretmek isteyen bireylere yardımcı olmak amacıyla yaptığı atölye çalışmalarında bir hikâyeyi, dijital hikâye yapan; dijital bir hikâyeyi ise güçlü bir dijital hikâye yapan etkenleri ve bu yolda izlenmesi gereken adımları tespit etmeye çalışmıştır. Daha önceki çalışmasında (Digital Diner Press, 2002) yedi unsurun birleşimi olarak ele aldığı dijital öykülemeyi bir yolculuğa benzeten Lambert, aynı konulu çalışmanın yeniden yazımında yedi unsuru, “yedi adım” olarak ele almıştır. Dijital öykü üreticileri için daha pratik çözümler sunacağı düşünülen ve yedi adımdan oluşan uygulamaya dönük bu yaklaşımla daha güçlü ve etkileyici hikayeler oluşturulması amaçlanmaktadır.

Dijital öykülemede Lambert’ın (2010) yedi adımı (*Seven Steps of Digital Storytelling*):

1. *İçgörüye Sahip Olmak (Owning Your Insights)*: Hikayeler belli bir amaca hizmet etmek üzere oluşturulur. Bir kitleyi etkilemek, o kitlenin duygularını ve düşüncelerini değiştirmek, ders vermek, bilgilendirmek, etkileşim gibi farklı amaçlar, hikâyenin nasıl ve ne şekilde ortaya konacağı noktasında bağlayıcıdır. Anlatıcı bu adımda amacını belirlerken izleyicinin hazırbulunuşluğunu da göz önünde bulundurmaktadır. Dijital öykü anlatımında anlatılan öyküden yalnızca izleyici değil anlatıcı da öğrenmektedir. İzleyicilerin anlatıcıya sorduğu sorular anlatıcının zihninde yeni pencereler açmakta ve bakış açısını genişletmektedir. Anında dönüt sağlayan bir uygulama olması da bu özelliğinden kaynaklanmaktadır. Eğitim amaçlı hazırlanan ve öğrenme ortamlarında sunulan dijital öyküler öğrencilerin hem hazırlama hem sunma aşamasında derinlikler bulmasına ve zihinsel bir keşfe çıkmasına kapı açmaktadır. Bu adımda dijital öykü hazırlayıcısı, kendisi ve hikâye arasındaki bağı veya ilişkiyi sorgular.

2. *Duygularınıza Sahip Çıkın (Owning Your Emotions)*: Dijital hikâye anlatımında izleyici kitleye bağlamın yanı sıra duygular da yansıtılır. Hikayelerin izleyicide etki uyandırması, dijital öyküde hangi duyguların ne şekilde var olduğuna ve bu duyguların nasıl iletilmek istendiğine bağlıdır. Bu adımda dijital hikâye anlatıcısı, hikayesinde kullanacağı duyguların yaşantısındaki yerinin ne olduğuna cevap arar. Hikayesinde yer alacak duygusal içeriği belirlediğinde izleyicinin dijital

hikayedeki iletiyi alması, anlamı kavraması için hangi duyguları kullanacağını kestirir. Dijital öykünün etkisi izleyicinin duygularına hitap etme gücüyle doğru orantılıdır.

3. *Ânı Bulmak (Finding The Moment)*: Dijital öykünün şekillendirilmesi ve dijital hikâyenin genel hatlarının ortaya konulması yönüyle güçlükler içeren bir adımdır. Dijital öykü konusunun hangi yönüyle nasıl ortaya konacağı belirlenerek hikâyenin başlangıç noktası oluşturulur. Dijital öykünün sahnelerinde yer alacak olan tüm unsurların izleyiciye verilmesi hedeflenen iletiye hizmet etmesi gerekmektedir. Dijital hikayeler, -bir veya birden fazla sahneden oluşuyor olsun- kısa bir formata sahip olduğundan kullanılacak tüm görsel, işitsel ve yazılı unsurlar özenle seçilmelidir. Sahnelerin seçkisi bu adımla gerçekleşmekte ve hikâyenin bütününe katkı sağlayacak niteliğe uygun olarak belirlenmektedir.

4. *Hikâyeyi Görmek (Seeing Your Story)*: Görsel ve işitsel unsurlar dijital hikâye anlatımının etkili somut unsurlarıdır. *“İyi seçilmiş görüntüler, anlatı ile izleyici arasında aracı görevi görür. Görüntüler seyircinin elinden tutup onlara nehrin uçsuz bucaksızlığını gösterebilir. Ve görüntüler, izleyicilere kelimelerin söyleyemediği bir şeyi ifşa etme gücüne sahiptir.”* (Joe Lambert, 2010). Anlatıcının hikâyeyi daha etkin sunması için dijital öyküye ilişkin görsel unsurların araştırılması, hikâyeye uygun görsel keşifler yapılması, zihninde hikâyenin anlamıyla bağdaşan fotoğraf, resim, çizim, video gibi kareler tasarlaması önem arz etmektedir. Anlatıcının görsel bulmak için gösterdiği çaba öyküsünün kendi zihninde daha güçlü bir şekilde canlanmasını sağlamaktadır. Zira dijital hikâye hazırlayıcısı da -izleyici kadar- anlamı yeniden keşfetmekte ve süreç boyunca öğrenmektedir. Hikayeleştirilecek olan konu, hazırlayıcının zihninde netleştğinde uygun görsel materyalleri bulması kolaylaşacaktır.

5. *Hikâyeyi Duymak (Hearing Your Story)*: *“Bir görüntü bizi nehre götüren el gibi davranıyorsa ses de ayaklarımızın altındaki nehir yatağıdır.”* (Joe Lambert, 2010). Somut bir unsur olarak seslendirme, dijital öykülemenin anlatıcıya ait olan ve hikâyenin kişiselleştirilmesine en çok katkıda bulunan ögesidir. Anlatıcının ses kaydı, hikâyeye duyguyu yansıtmanın güçlü bir aracıdır. Çünkü “ses” anlatıcının özgün bir özelliğidir ve karakterinden izler taşır. Seslendirme anlatıcıyı hikâyeye ait hissettirmesinin yanı sıra izleyiciyi de hikâyeye çekmektedir. Seslendirme DÖ’nün bir katmanı olarak alt yazılar, müzik ve görsellerle hikâyenin etkililiğine katkı

sağlamaktadır. Dijital öykülerde anlatıcı, kendi sesini kullanabileceği gibi farklı ortam sesleri de kullanabilmektedir. Hikâye içeriğinde bulunan ve seslerinin kullanılmasının gerekli olduğu düşünülen araba, uçak, rüzgâr, su vb. şeylerin sesleri anlatıcının sesini gölgede bırakmayacak şekilde kullanılabilir. Ayrıca anlatıcının ses kaydıyla birlikte kullanılan enstrümental müzikler dijital öykü boyunca hikâyenin anlamının güçlü bir biçimde duyulmasına ve duyurulmasına katkı sağlamaktadır. Dijital öykünün akışına uygun olmak üzere farklı müzik denemeleri yapılarak hikâye geliştirilebilmektedir.

6. *Hikâyeyi Birleştirme (Assembling Your Story)*: Görsel ve işitsel katmanların düzenlendiği, sıralandığı ve hikâye kompozisyonunun oluşturulduğu bu adım, dijital öykünün tüm unsurlarıyla hayata geçmesine en yakın olunan adımdır. İşitsel ve görsel unsurların birlikte nasıl yapılandırılacağı netleşmekte ve nihai ürün olacak olan dijital öykü belirginleşmektedir. Hangi sahnenin kullanılacağı, hangi sahnenin öyküden çıkarılacağı, en vurucu sahnelerin neler olduğu bu noktada kesinleştirilir. Dijital hikâyenin anlatısal gücünü etkileyen senaryo ve bu senaryoya uygun diğer görsel ve ses ile ilgili katmanların eklenmesi gerekmektedir. Dijital ortama aktarım öncesi “hikâye tahtası” olarak adlandırılan bir materyal hazırlamak, dijital öykü ürününün bir taslağı olarak kullanılmaktadır. Hikâye tahtası, bir araya getirilen tüm parçaların (ses, müzik, resim, fotoğraf vb.) uyumlu olup olmadığının kontrolünün kolay bir şekilde yapılmasını sağlamaktadır. Bu tahta üzerinde hikâyenin dijital ortama aktarımından önce gerekli görülen değişiklikler yapılabilir. Hikâyeye katkısı olmayan -gereksiz- sahneler çıkarılmakta veya birbirini takip eden sahneler arasında kopukluklar varsa gidermek için eklemeler yapılabilir.

Dijital öyküleme ürünleri kısa içerikler olması sebebiyle sahne geçişleri, efektleri bakımından belirli bir hız ve tempoda olmalıdır. Bu adımda bir araya getirilen unsurlardan biri de dijital öykünün konusuna, amacına uygun ritim ve temponun belirlenmesidir. Bu noktada konuya, içeriğe, hikâyenin barındırdığı duygu ve düşünceye uyan görsel efektler kullanılmalı ve arka plan müziklerinin de dijital öykülemenin anlam bütünlüğüne uygun olmasına dikkat edilmelidir.

7. *Hikâyeyi Paylaşmak (Sharing Your Story)*: Malita ve Martin’in (2010) bir iletişim aracı olarak tanımladığı dijital öykülemede nihai amaç, ortaya çıkarılan ürünün hedef bir alıcı kitleyle paylaşılmasıdır. Bu paylaşım izleyici ve hikaye

anlatıcısı arasında etkileşim oluşturur. Bu adımda hikayenin tüm katmanları ve unsurları bir araya getirilmiştir. Dijital öyküleme sürecinde başlangıç noktasından son adıma gelene kadar hikayenin yönü veya akışı değişikliğe uğrayabilmektedir. Bu sebeple paylaşmadan önce izleyici kitlenin özellikleri düşünülerek dijital öykü tekrar gözden geçirilmektedir. Paylaşılacak olan ortamın (akıllı tahta, video paylaşım ağları, sosyal medya vb.) özelliklerine göre dijital öykünün bağlamını kısaca anlatan yazılı bir açıklama eklenebilmektedir. Dijital öykünün neyle ilgili olduğunu veya ne anlattığını içeren bu açıklama, anlatıcının isteğine bağlı olarak eklenmektedir.

Barret'e (2004) göre dijital öykü oluşturma süreci hikayenin metnini yazma ve seslendirilmesiyle başlamaktadır. Hikayeye uygun görseller araştırılır veya oluşturulur. Ardından ses ve görsel unsurlar birleştirilir. Hikayenin ritmini belirleyen geçiş efektleri ve arka plan müzikleri eklenir. Son aşama paylaşma veya sunma aşamasıdır .

Dijital öyküleme temel ilkeleri yönüyle sınırları belli bir izlenceye sahip olsa da izlenecek adımlar noktasında değişkenlik gösterebilen bir yöntemdir. Bu durum oluşturulan hikayenin bireyin özgün ürünü olmasından kaynaklanmaktadır. Lambart'ın dijital öyküleme adımlarında; öyküleyicinin hikayeyi olabildiğince kişiselleştirmesi, duyguyu ön plana çıkarması ve öykülemenin izleyicide yaratacağı etki öne çıkmaktadır. Ders kitaplarında yer alan metinlerin okuduğunu anlamaya azami düzeyde hizmet edebilmesi de metnin öğrenci tarafından özümsemesi ve metnin kişisel bakış açısıyla yeniden yorumlanmasıdır. Bu bağlamda dijital öyküleme basamaklarının metnin anlamının ortaya çıkarılma adımlarıyla izdüşümsel bir ilişki içinde olduğunu söylemek mümkündür.

2.3.4. Türkçe Öğretiminde Dijital Öyküleme

Türkçe dersi dil becerileri, akademik, sosyal ve günlük yaşamda bireyin kendini gerçekleştirmesine hizmet eden anlama, düşünme, yorumlama, iletişim, kendini ifade etme gibi ihtiyaçlarını beslemektedir. Her becerinin kazandırılmasında Türkçe ders kitaplarındaki metinler başta olmak üzere farklı araç gereç, materyaller; yöntem ve stratejiler kullanılabilmektedir. İlk olarak okuma edimiyle başlayan akademik yaşamda öğrencinin bu beceriyi gittikçe geliştirmesi ve daha işlevsel bir biçimde kullanması beklenmektedir. Anlama ve anlatma temeline oturtulmuş olan Türkçe dersinde yaşamın gerçekleri, hayal dünyasını geliştiren kurgusal anlatılar, yaratıcı

yazmaya veya problem çözmeye yönelik etkinlikler iç içedir. Somut işleminden soyut işlem dönemine geçiş evresinde olan ortaokul öğrencileri bilgiyi edinmek veya aktarmak için eğlenceli, somut, karmaşık olmayan, seviyelerine uygun etkinliklere ihtiyaç duymaktadır (Turgut & Kışla, 2015). Dijital hikâye anlatıları görsel, işitsel ve anlatsal unsurların birleşimi olarak bu ihtiyacın karşılanmasında işe koşulabilir.

Türkçe öğretiminin temel beceri alanlarının başında gelen okuma; anlam yaratmak, iletme ve canlandırmak için mevcut olanakları nasıl ve ne zaman kullanacağını bilmeyi gerektirir. Öğrenme ortamında ve sürecinde kullanılan bu araç-gereç ve olanaklar her geçen gün gelişmekle birlikte teknolojik araçları da kapsamaktadır. Çoklu ortam uyaranlarının kullanıldığı sınıflarda öğrencilerin derse ilgisi artmakta ve öğrenmeye güdülenmeleri kolaylaşmaktadır (Ağrelim, 2016). Okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik kullanılacak metinler işlenirken klasik yöntemler, görsel ve işitsel etkinliklerle zenginleştirildiğinde birden fazla öğrenme duyusu harekete geçecek ve okuduğunu anlama becerisindeki başarıyı arttıracaktır (Yılmazlar, 2022). Öğrencilerin okuma, anlama ve düşünme edimlerinin birlikte işe koşulduğu kavramayı sağlamak ve geliştirmek için görsel, işitsel ve yazılı unsurların birleştirilerek sunulması olarak tanımlanan dijital hikâye anlatımı etkin bir yöntem olarak kullanılabilir (Robin, 2008). Görsel, işitsel, duysal ve zihinsel uyaranları harekete geçiren bu araç ve yöntemler kullanılarak ortaya konulan dijital öyküleme ürünleri, okuduğunu anlamada zorlanan öğrencilerin okudukları metni zihinde canlandırmalarına yardımcı olmaktadır (Kajder, 2004). Öğretmen kendi hazırladığı bir dijital öyküyü öğrencilerine izleterek öğrenmeye katkı sağlayabileceği gibi, öğrencilerin ders içeriğine yönelik dijital öyküler hazırlamasını sağlayarak da öğrenmeyi destekleyebilir.

Türkçe eğitiminde okuduğunu anlama becerisi metin temelli yaklaşımla kazandırılmaktadır. Ders kitaplarındaki metinler, olağanın dışında bir müdahale olmaksızın genellikle metin altı sorular ve ders kitaplarındaki etkinlikler yoluyla kavranmaktadır. Bununla birlikte öğrencilere okuduğunu anlama becerilerini edindirmek için sınıfta yapılan etkinlik ve uygulamaların yeterliliği tartışılmaktadır (Susar Kırmızı ve Akkaya, 2010; Okur, 2011). Okuduğunu anlama becerilerinin akademik yaşam boyunca ağırlıklı metinler üzerinden kazandırıldığı düşünüldüğünde metinlerin yeterliği, niteliği, öğretim süreci önem kazanmaktadır (Kaldırım & Tavşanlı). Okuma ve yazma eğitimi alanında yapılan çalışmalar, yeni

okuryazarlık alanlarının geliştirilmesine yönelik yeni yöntem ve uygulamaların gerekliliğine işaret etmektedir. Teknolojinin güçlü bir öğrenme aracı olarak kabul edildiği eğitim faaliyetlerinde, dil becerilerinin olması gereken düzeye çıkması için dijital olanakların kullanıldığı etkinliklere ihtiyaç duyulmaktadır.

Okuma ve anlamanın ana malzemesi olarak metinlerin anlamlandırılması ve metin öğretiminin niteliğinin artırılması, birden fazla duyuya hitap eden; görsel, işitsel, sözel unsurların bir araya getirilmesiyle farklı bir boyut kazanacaktır. Bu noktada dijital öyküleme yoluyla sunulan metinler zenginleştirilmiş metinler olarak düşünülebilir.

Şekil 1’de Lambert’ın dijital öyküleme adımları esas alınarak bir metnin dijital öyküleme yoluyla sunumunda izlenebilecek adımlar gösterilmiştir.

Şekil 1. Lambert'ın Yedi Adımına Göre Ders Kitabındaki Metinlerin Dijital Öyküleme Yoluyla Sunulması

Lambert’ın Dijital Öyküleme Adımları	Dijital Öyküleme Adımının Desteklediği Okuma-Anlama Kazanımları	Dijital Öyküleme Adımına Yönelik İşlem
1.Adım: İçgörüyü Sahip Olmak (Owning Your Insights)	- Metnin başlığı ve görsellerinden hareketle konusunu tahmin eder. - Metnin görselleri ile ilgili düşüncelerini açıklar. - Metnin ana fikrini ve yardımcı düşüncelerini tespit eder.	Metin okunduktan sonra metnin görsellerinin metne uygun/yeterli olup olmadığı yorumlanır. Metnin vermek istediği iletiler not edilir. Metne yönelik bakış açıları geliştirilir.
2.Adım: Duygularınıza Sahip Çıkın (Owning Your Emotions)	- Metnin kendisinde uyandırdığı duygu, düşünce ve iletileri tespit eder. - Metne yönelik dikkat çekici çarpıcı sorular oluşturulur.	Metne yönelik çarpıcı soru veya sorular oluşturulur. Bu aşamada DÖ’nün senaryo metninin ilk cümlesi olacak olan “çarpıcı bir soru” ortaya çıkarılır.
3.Adım: Ânı Bulmak	Metinde farklı yazı	Metnin senaryo metninde kullanılmak üzere dikkat

(Finding The Moment)	karakterleriyle yazılmış kısımları tespit ederek yorumlar. • Metinde önemli noktaların vurgulanış biçimlerini kavrar. • Metindeki söz sanatlarının, atasözü ve deyimlerin metne katkısını tespit eder.	çekici kısımları not alınır. DÖ’de metnin izleyiciye nasıl sunulacağına ilişkin kişisel yorumlar ortaya çıkarılır.
4.Adım: Hikâyeyi Görmek(Seeing Your Story)	• Okuduklarını özetler. • Metindeki gerçek ve kurgusal unsurları ayırt eder.	DÖ’nün senaryo metni oluşturulur. Metnin akışına uygun görseller senaryo metniyle hikâye tahtasında birleştirilerek sıralanır.
5.Adım: Hikâyeyi Duymak(Hearing Your Story)	• Metnin çağıştırdığı duygu ve düşünceleri açıklar. • Okuduklarıyla ilgili çıkarımlarda bulunur.	Metnin tür özelliklerine göre duygu ve düşüncesini öne çıkaracak arka plan müziği belirlenir. Senaryo metni öyküleyicinin kendi sesiyle seslendirilerek kayda alınır.
6.Adım: Hikâyeyi Birleştirme (Assembling Your Story)	• Metindeki işlem ve basamaklarını kavrar. • Metni özetler. • Anlatımı desteklemek için grafik, resim, tablo gibi görseller kullanır.	Senaryo metni, görsel ve işitsel öğeler ulaşılabilirliği kolay olan web araçları veya programları kullanılarak birleştirilir. Bilgisayar tabanlı herhangi bir ortama kaydedilir.
7.Adım : Hikâyeyi Paylaşmak (Sharing Your Story)	• Duygu, düşünce, ve izlenimlerini özgün biçimde ifade eder. • Yazılı metinleri medya sunumlarıyla karşılaştırır. • Medya metinlerini değerlendirir.	Öyküleyici dijital öyküsünü amacına göre istediği hedef kitleyle uygun dijital ortamlarda yayınlar veya paylaşır.

Hikâye oluşturma sürecini tamamlayan öğrenci elverişli ortam yaratıldığında dijital öyküsünü sınıf ortamında paylaşabilmektedir. Bu paylaşım alanını genişletmek isteyen öğrenci sosyal ağları ve web sitelerini paylaşım mecrası olarak kullanabilmektedir. Sınıf ortamında yapılan paylaşımlar öğrencinin dönüt almasına imkân verebilir. Etkileşime dayalı bir öğrenme ortamının oluşmasını sağlayan dijital öyküleme çalışmaları hem öğretmenin hem öğrencilerin dönüt aldığı/verdiği uygulamalardan biri olma özelliği taşımaktadır. Karatay (2011), öğrencilerin kendini yazılı ve sözlü olarak ifade edebilme becerilerini ve bu becerilere ilişkin tutumlarını geliştirmeleri için derslerde olabildiğince öğrencilere dönüt vermeye zemin hazırlayan yöntem ve uygulamaların yapılmasının önemine işaret etmiştir. Dijital öyküler, anlatıya dayalı ürünler olduğundan nihai olarak başkalarına aktarım yapma gayesi güdülerek hazırlanmaktadır. Bu sebeple sınıf ortamında hem öğretmenden hem akranlardan anında dönüt almayı sağlayacak nitelikte bir uygulama dizisidir. Dijital hikâye anlatımı, her yaş ve sınıf düzeyinde öğrenciler için güçlü bir eğitim aracı olarak kullanılabilir (Robin, 2006). Öğrencilerin ortaya çıkardıkları ürünleri sınıf ortamında akranlarıyla paylaşımları duygusal, sosyal ve iş birliğine dayalı öğrenme gerçekleşmesine ortam oluşmasına zemin hazırlamaktadır. Böylece öğrencilerin eleştirme ve eleştirilme deneyimleri kazanacağı bir sınıf ortamında soru sormayı, bakış açısı geliştirmeyi, özgüven kazanmayı, fikir üretmeyi ve paylaşmayı öğrenecekleri bir ortamın parçası olabileceklerini söylemek mümkündür.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma grubuna yönelik özellikler, veri toplama ve değerlendirme araçları ile analiz süreçlerinde gerçekleştirilen uygulamalar ele alınmaktadır.

3.1. Araştırmanın Deseni

Bu çalışma, dijital öyküleme öğretimi ve uygulamalarıyla desteklenen 7. Sınıf Türkçe dersindeki metin çalışmalarının okuduğunu anlama ve dijital okuryazarlık becerilerine etkisini araştıran deneysel bir çalışmadır. Deneysel çalışmalar, araştırmacı tarafından oluşturulan farkların bağımlı değişken üzerindeki etkisini test etmeye yöneliktir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, ve Demirel, 2020). Deneysel çalışmalar 3 unsurdan oluşmaktadır:

1. Katılımcılar ve Tasarım 2. İşlem(Müdahale) 3.Ölçümler

“Deneysel çalışmalarda katılımcıların özellikleri arasında sonuçları etkileyebilecek sistematik farklılıkların olma olasılığı ortadan kaldırılır. Böylece sonuçlarda ortaya çıkacak farklılıklar çalışmanın değişkenine/değişkenlerine bağlanabilir.” (Creswell ve Creswell, 2021). Fakat örgün eğitim-öğretim sürecindeki öğrencilerin tam deneysel tasarımlara dahil edilmesi güçtür. Gerçek deneysel tasarımların mümkün olmadığı bu durumlarda yarı deneysel tasarımlar tercih edilmektedir. Bu sebeple ortaokul 7. Sınıf öğrencilerinin çalışma grubunu oluşturduğu bu çalışmada yarı deneysel desen adımları izlenmiştir. Bu tür çalışmalarda katılımcılar gruplara seçkisiz atanmamakta, deney grubu ve kontrol grubu seçkisiz olmayan bu atamayla seçilmektedir.

Bu çalışmada, nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma yöntem desenlerinden “açıklayıcı sıralı karma yöntem” kullanılmıştır. Nitel ve nicel yöntemlerin farklı üstün yönleri vardır. Bu iki yöntem birlikte kullanıldığında daha güvenilir veriler ortaya çıkmaktadır (Varışoğlu, Şahin, ve Göktaş, 2013). Karma yöntem, nicel ve nitel yöntemlerin faydalı yönlerinin kullanılarak araştırma konusunun derinlenmesine ortaya konulması amacıyla kullanılır. Karma yöntem

desenlerinden açıklayıcı sıralı karma yöntem deseninin izlendiği çalışmalarda, araştırmacı ilk aşamada nicel verileri toplamaktadır. Toplanan nicel verilerin sonuçları analiz edildikten sonra ikinci aşama olan nitel kısım planlanmaktadır. Creswell (2021), bu aşamayı “nicel verilerin üzerine nitel verileri inşa etmek” olarak adlandırmaktadır. Bu desenin kullanılmasında asıl amaç, toplanan nicel verilerden çıkan sonuçların nitel verilerle daha iyi açıklanmasına yardımcı olmaktır (Creswell ve Creswell, 2021). Bu çalışmalarda nicel verilerin sonuçlarına dayanarak hazırlanan amaçlı soruları içeren görüşme formları uygulanmaktadır. Bu sorular nicel verilerden elde edilen bir duruma, bulguya veya demografik bilgilere dayalı olarak hazırlanabilmektedir. Açıklayıcı sıralı karma desen, bir devam çalışması olduğu için nitel verilerin toplanacağı katılımcılar, nicel kısımda yer alan katılımcı bireylerden seçilmelidir.

Açıklayıcı sıralı karma desenle yapılandırılan bu çalışmada, deney ve kontrol gruplarına eş zamanlı ön testler uygulanmış ve ardından deney grubuna yönelik deneysel işlem süreci başlamıştır. 12 haftalık bu sürecin ardından eş zamanlı olarak deney ve kontrol gruplarına son testler uygulanmış ve nicel veriler elde edilmiştir. Elde edilen nicel verilerin daha iyi açıklanmasını sağlamak için deney grubundaki 10 öğrencinin katılımıyla yarı yapılandırılmış forma dayalı görüşmeler yapılmış ve çözümlenmiştir.

Belli değişkenlere göre denk tutulmaya çalışılan fakat denk olduğu garanti edilemeyen deney ve kontrol gruplarının her ikisi de deney öncesi ön test ve deneysel işlem sonrası son teste tabi tutulabilirken sadece deney grubuna uygulama yapılmaktadır. Deney öncesinde ön testin uygulanıp uygulanmama durumuna göre simgesel görünüm tasarlanmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, ve Demirel, 2020). Bu çalışma deney öncesi ön test içerdiğinden simgesel görünüm Tablo 1’de görüldüğü gibi tasarlanmıştır.

Tablo 1. Ön Test-Son Test Kontrol Gruplu Yarı Deneysel Desenin Simgesel Görünümü

Grup	Ön Test	İşlem	Son Test
Deney Grubu (D)	Okuduğunu Anlama Beceri Testi	Dijital Öyküleme Uygulamaları	Okuduğunu Anlama Beceri Testi
	Dijital Okuryazarlık Ölçeği		Öğrenci Mülakatları
			Dijital Okuryazarlık Ölçeği
Kontrol Grubu (K)	Okuduğunu Anlama Beceri Testi	X	Okuduğunu Anlama Beceri Testi
	Dijital Okuryazarlık Ölçeği		Dijital Okuryazarlık Ölçeği

Bu çalışmanın bağımlı değişkenleri, okuduğunu anlama ve dijital okuryazarlık becerileri; bağımsız değişkeni ise dijital öyküleme öğretimi ve dijital öyküleme destekli metin uygulamalarıdır.

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim öğretim yılı içerisinde İstanbul ilinin Güngören ilçesinde bulunan iki devlet okulunda öğrenim gören 61 ortaokul 7.sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Bu öğrenciler seçkisiz olmayan atamayla 28'i deney, 33'ü kontrol grubunu oluşturmaktadır. Deney grubunu oluşturan 28 öğrenci, araştırmacının görev yaptığı ortaokulda aynı sınıfta öğrenim gören 7.sınıf öğrencileridir. Deneysel işlem süreci Türkçe dersi öğretmeni olan araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Kontrol grubunu oluşturan öğrenciler ise aynı ilçede yer alan diğer bir okulun aynı sınıfta öğrenim gören 7.sınıf öğrencileridir. Katılımcıların atamasında araştırmacının kısmi kontrolünün olduğu veya hiç olmadığı yarı deneysel çalışmalar (Creswell & Creswell, 2021), çalışmanın amacına ulaşabilmesi için ulaşılabilirlik, ekonomiklik, zaman ve iş gücü tasarrufu gibi kolaylıklar

sağlamaktadır. Bu çalışmada kontrol grubu olarak belirlenen sınıfın bulunduğu okul, çevre şartları, deney grubunun bulunduğu okula yakınlık ve kurum yöneticileri ile kurumda görev yapan Türkçe öğretmenin görüşleri doğrultusunda belirlenmiştir. Bu okulda yer alan 7. Sınıflardan bir şubenin kontrol grubu olarak belirlenmesinde, bu sınıfın dersine giren Türkçe öğretmenin araştırmanın amacına uygun biçimde veri toplama araçlarını uygulamadaki gönüllülüğü ve sınıf ile ilgili görüşleri esas alınmıştır. Bu doğrultuda çalışmanın yapılacağı iki devlet okuluna; Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulundan alınan kurul onayı ve veri toplama araçları sunulmuş ve araştırmanın çalışma grupları belirlenmiştir.

Araştırmada ön test- son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanıldığı için evren ve örneklem belirlenmemiştir. Araştırma çalışma grubuyla yürütülmüştür. Deney ve kontrol gruplarına ilişkin kişisel bilgiler toplanarak ilk testler uygulanmıştır. Çalışma grubuna ait bilgiler ve deney ve kontrol grupları arasındaki kıyaslar Tablo 2 ve Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 2. Grupların Demografik Özellikler Bakımından Karşılaştırılması

	Deney	Kontrol	Toplam	Test değeri	p
	n (%)	n (%)	n (%)		
				-	-
O1	28 (100)	0 (0)	28 (45.9)		
O2	0 (0)	33 (100)	33 (54.1)		
Cinsiyet				^a0.236	0.627
Kız	11 (39.3)	15 (45.5)	26 (42.6)		
Erkek	17 (60.7)	18 (54.5)	35 (57.4)		
Kardeş sayısı				^b3.687	0.461
1	5 (17.9)	2 (6.1)	7 (11.5)		
2	8 (28.6)	9 (27.3)	17 (27.9)		
3	9 (32.1)	13 (39.4)	22 (36.1)		
4	1 (3.6)	0 (0)	1 (1.6)		
>4	5 (17.9)	9 (27.3)	14 (23)		
Anne				^b7.698	0.043*

eğitim

İlkokul	8 (28.6)	17 (51.5)	25 (41)
Ortaokul	6 (21.4)	10 (30.3)	16 (26.2)
Lise	6 (21.4)	4 (12.1)	10 (16.4)
Üniversite	8 (28.6)	2 (6.1)	10 (16.4)

Baba^a**1.088****0.780****eğitim**

İlkokul	4 (14.8)	8 (24.2)	12 (20)
Ortaokul	9 (33.3)	11 (33.3)	20 (33.3)
Lise	7 (25.9)	8 (24.2)	15 (25)
Üniversite	7 (25.9)	6 (18.2)	13 (21.7)

Anne^a**0.101****0.751****çalışma****durumu**

Çalışmıyor	22 (78.6)	27 (81.8)	49 (80.3)
Çalışıyor	6 (21.4)	6 (18.2)	12 (19.7)

Anne^b**3.127****0.665****meslek**

Ev hanımı	20 (71.4)	27 (81.8)	47 (77)
Emekli	2 (7.1)	0 (0)	2 (3.3)
İşçi	3 (10.7)	4 (12.1)	7 (11.5)
Memur	2 (7.1)	1 (3)	3 (4.9)
Özel sektör	1 (3.6)	1 (3)	2 (3.3)

Baba^c**3.860****0.085****çalışma****durumu**

Çalışmıyor	3 (11.1)	0 (0)	3 (5)
Çalışıyor	24 (88.9)	33 (100)	57 (95)

Baba^b**11.683****0.007*****meslek**

Emekli	3 (11.1)	0 (0)	3 (5)
İşçi	12 (44.4)	27 (81.8)	39 (65)
Memur	1 (3.7)	1 (3)	2 (3.3)

Esnaf	2 (7.4)	0 (0)	2 (3.3)
Özel sektör	7 (25.9)	5 (15.2)	12 (20)
Diğer	2 (7.4)	0 (0)	2 (3.3)

^aPearson ki-kare test

^bFisher-Freeman-Halton exact test

^cFisher's exact test

*p<0.05

Katılımcıların %42,6'sı (n=26) kız, %57,4'ü (n=35) erkektir. Gruplar arasında katılımcıların cinsiyetleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmamıştır (p>0.05).

Katılımcıların %11,5'inin (n=7) 1, %27,9'unun (n=17) 2, %36,1'inin (n=22) 3, %1,6'sının (n=1) 4, %23'ünün (n=14) ise 4'ten fazla kardeşi bulunmaktadır. Gruplar arasında kardeş sayısı yüzdeleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmamıştır (p>0.05).

Katılımcıların %41'inin (n=25) annesi ilkokul mezunu, %26,2'si (n=16) ortaokul mezunu, %16,4'ü (n=10) lise mezunu, %16,4'ü (n=10) üniversite mezunudur. Gruplar arasında anne eğitim düzeyi bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu saptanmıştır (p=0.043). Gerçekleştirilen değerlendirmeler sonucunda deney grubunda annesi üniversite mezunu olanların yüzdesinin kontrol grubundan daha yüksek olduğu saptanmıştır (p=0.018). Gruplar arasında diğer eğitim düzeyleri bakımından fark saptanmamıştır (p>0.05).

Katılımcıların %20'sinin (n=12) babası ilkokul mezunu, %33,3'ü (n=20) ortaokul mezunu, %25'i (n=15) lise mezunu, %21,7'si (n=13) üniversite mezunudur. Gruplar arasında baba eğitim düzeyi bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmamıştır (p>0.05).

Katılımcıların 19,7'sinin (n=12) annesi çalışmaktadır. Gruplar arasında anne çalışma durumu bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmamıştır (p>0.05).

Katılımcıların %77'sinin (n=47) annesi ev hanımı, %3,3'ü (n=2) emekli, %11,5'i (n=7) işçi, %4,9'u (n=3) memur, %3,3'ü (n=2) özel sektörde çalışmaktadır. Gruplar arasında anne mesleği bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmamıştır (p>0.05).

Katılımcıların 9,5'inin (n=12) babası çalışmaktadır. Gruplar arasında baba çalışma durumu bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmamıştır (p>0.05).

Katılımcıların %5'inin (n=47) babası emekli, %65'i (n=39) işçi, %3,3'ü (n=2) memur, %3,3'ü (n=2) esnaf, %20'si (n=12) özel sektörde çalışmaktadır. Gruplar

arasında baba mesleği bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu saptanmıştır ($p=0.007$). Gerçekleştirilen değerlendirmeler sonucunda deney grubunda babası işçi olanların yüzdesinin kontrol grubundan daha düşük olduğu saptanmıştır ($p=0.003$). Gruplar arasında diğer baba mesleği sınıfları bakımından fark saptanmamıştır ($p>0.05$).

Tablo 3. Grupların Kişisel Özellikler Yönünden Karşılaştırılması

	Deney	Kontrol	Toplam	Test	P
	n (%)	n (%)	n (%)	değeri	
Bilgisayar tablet varlığı				^a 4.153	0.042*
Hayır	2 (7.1)	9 (27.3)	11 (18)		
Evet	26 (92.9)	24 (72.7)	50 (82)		
İnternet bağlantısı varlığı				^c 0.201	0.999
Hayır	1 (3.6)	2 (6.1)	3 (4.9)		
Evet	27 (96.4)	31 (93.9)	58 (95.1)		
İnternete bağlanma sıklığı				^b 10.534	0.008*
Ayda 1 kez	0 (0)	1 (3)	1 (1.6)		
Haftada 1 kez	3 (10.7)	7 (21.2)	10 (16.4)		
Haftada 2-3 kez	2 (7.1)	11 (33.3)	13 (21.3)		
Her gün	23 (82.1)	14 (42.4)	37 (60.7)		
Kitap okuma sıklığı				^b 1.383	0.882
Ayda 1 kez	0 (0)	1 (3)	1 (1.6)		
Haftada 1 kez	4 (14.3)	6 (18.2)	10 (16.4)		
Haftada 2-3 kez	13 (46.4)	12 (36.4)	25 (41)		
Her gün	11 (39.3)	14 (42.4)	25 (41)		
Sosyal medya günlük süre				^b 6.630	0.083
Kullanmıyorum	2 (7.1)	5 (15.2)	7 (11.5)		
En fazla 1 saat	3 (10.7)	11 (33.3)	14 (23)		
1-2 saat	14 (50)	12 (36.4)	26 (42.6)		

3 saatten fazla	9 (32.1)	5 (15.2)	14 (23)		
Sosyal medya kullanma	28 (100)	30 (90.9)	58 (95.1)	^c 2.677	0.243
Youtube	15 (53.6)	11 (33.3)	26 (42.6)	^a 2.537	0.111
Facebook	0 (0)	2 (6.1)	2 (3.3)	^c 1.754	0.495
İnstagram	12 (42.9)	12 (36.4)	24 (39.3)	^a 0.268	0.605
Tik tok	5 (17.9)	9 (27.3)	14 (23)	^a 0.759	0.384
Diğer	1 (3.6)	3 (9.1)	4 (6.6)	^c 0.753	0.618
Günlük tutma alışkanlığı				^b 0.338	0.900
Yok	22 (78.6)	25 (75.8)	47 (77)		
Haftada birkaç kez	4 (14.3)	6 (18.2)	10 (16.4)		
Her gün	2 (7.1)	2 (6.1)	4 (6.6)		

^aPearson ki-kare test

^bFisher-Freeman-Halton exact test

^cFisher's exact test

* $p < 0.05$

Katılımcıların %82'si (n=50) bilgisayar/tablet sahibidir. Deney grubunda bilgisayar/tablet sahibi olanların yüzdesi kontrol grubundan daha yüksektir (p=0.042).

Katılımcıların %95,1'inin (n=58) internet bağlantısı bulunmaktadır. Gruplar arasında internet bağlantı varlığı yüzdeleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmamıştır (p>0.05).

Katılımcıların %1,6'sı (n=1) ayda 1 kez, %16,4'ü (n=10) haftada 1 kez, %21,3'ü (n=13) haftada 2-3 kez, %60,7'si (n=37) her gün internete bağlanmaktadır. Gruplar arasında internet bağlanma sıklığı bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu saptanmıştır (p=0.008). Gerçekleştirilen değerlendirmeler sonucunda deney grubunda haftada 2-3 kez bağlananların oranı kontrol grubundan düşük iken, her gün bağlananların oranı daha yüksektir (sırasıyla, p=0.013, p=0.002). Gruplar arasında diğer bağlanma sıklıkları bakımından fark saptanmamıştır (p>0.05).

Katılımcıların %1,6'sı (n=1) ayda 1 kez, %16,4'ü (n=10) haftada 1 kez, %41'i (n=25) haftada 2-3 kez, %41'i (n=25) her gün kitap okuduğunu ifade etmiştir. Gruplar arasında kitap okuma sıklığı bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmamıştır (p>0.05).

Katılımcıların %11,5'i (n=7) sosyal medya kullanmadığını ifade ederken, %23'ü (n=14) günde en fazla 1 saat, %42,6'sı (n=26) günde 1-2 saat, %23'ü (n=14) ise günde 3 saatten fazla süre sosyal medya kullandığını belirtmiştir. Gruplar arasında sosyal medya kullanma süreleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmamıştır ($p>0.05$).

Katılımcıların %42,6'sı (n=26) Youtube, %3,3'ü (n=2) Facebook, %39,3'ü (n=24) Instagram, %23'ü (n=14) Tiktok kullanırken, %6,6'sı (n=4) diğer sosyal medya kaynaklarını kullandığını ifade etmiştir. Gruplar arasında sosyal medya kullanım sıklıkları bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmamıştır ($p>0.05$).

Katılımcıların %77'si (n=44) günlük tutmuyorken, %16,4'ü (n=10) haftada birkaç kez, %6,6'sı (n=4) ise her gün günlük tuttuğunu belirtmiştir. Gruplar arasında günlük tutma alışkanlığı bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmamıştır ($p>0.05$).

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada araştırmacının hazırladığı “Kişisel Bilgi Formu”, Haykır'ın (2012) geliştirdiği “Okuduğunu Anlama Beceri Testi”, Pala ve Başbüyük'ün (2020) geliştirdiği “Dijital Okuryazarlık Ölçeği” ve araştırmacının hazırladığı “Öğrenci Görüşme Formu” kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmaya katılan öğrenciler hakkında demografik veri toplamak ve katılımcıların özelliklerini ortaya koymak amacıyla formlar kullanılabilir. Bilimsel çalışmalarda veri toplama araçlarının geliştirilme sürecinde evreni iyi temsil etmesi açısından sosyo-ekonomik durum, yerleşim yeri, çevresel faktörler göz önünde bulundurulmalıdır.

- Kişisel Bilgi Formu: Çalışmada araştırmacının hazırladığı “Kişisel Bilgi Formu” (Ek 3) kullanılmıştır. Formun hazırlanmasında benzer araştırmalarda kullanılan kişisel bilgi formları incelenmiş ve 16 soruluk bir madde havuzu oluşturulmuştur. Bu maddeler uzman görüşüne sunulmuş ve uzman görüşü sonucu 13 maddelik asıl form elde edilmiştir. Hazırlanan form, öğrencilerin cinsiyet, kardeş sayısı, anne-baba eğitim düzeyi, teknoloji kullanım durumları, teknolojik araç ve uygulamalara ulaşım düzeyi, kitap okuma ve günlük tutma alışkanlıkları gibi konularda bilgi edinmeye yöneliktir.

3.3.2. Okuduğunu Anlama Beceri Testi

Okuduğunu anlama becerisinin değişken olarak belirlendiği çalışmalarda farklı ölçme araçları kullanılmaktadır. Sınıf düzeyi, bağımsız değişkenler, araştırmanın yöntemi, çalışmanın süresi vb. faktörlerin belirleyici olduğu bu süreçte araştırmanın amacına hizmet edecek bir veri ölçme aracı belirlenmeye çalışılmaktadır. Bu araştırmanın okuduğunu anlama becerisine yönelik veri toplama aracının belirlenmesi için bu alanda yapılmış çalışmalar taranmış ve çalışmada ön test ve son test olarak uygulamak üzere Haykır'ın (2012) geliştirdiği “Okuduğunu Anlama Beceri Testi” (Ek 2) tercih edilmiştir.

- Okuduğunu Anlama Beceri Testi (OABT): Bu testin geliştirilme sürecinde ilk olarak 6, 7 ve 8. Sınıf düzeylerinin her biri için -Bloom'un bilişsel öğrenme basamakları- doğrultusunda 20 sorudan oluşan Türkçe okuduğunu anlama testi hazırlanmıştır. Testin soru içeriğinin hazırlanmasında okuduğunu anlama becerisini doğrudan ölçmeyen; yazım ve noktalama, dilbilgisi gibi konularla ilgili sorular testlere dâhil edilmemiştir. Bu testler, MEB'in yaptığı merkezi sınavlarda yer alan *“ana fikir bulma, yardımcı fikir bulma, düşüncenin akışını bozan cümleyi belirleme, paragrafı anlam yönünden tamamlama”* gibi kazanımları ölçmeye yönelik sorulardan oluşturulan bir havuzdan sınavın yapıldığı yıllardan eşit sayıda olmak üzere rastgele seçilmiştir. Öğrencilerin merkezi sınavlarda sorulmuş bu sorularla daha önce karşılaşmış olma ihtimaline karşın herhangi bir ölçme hatasına mahâl vermemek için -soruların özüne dokunmaksızın- sorular üzerinde bazı biçimsel değişiklikler yapılmıştır. Uzman görüşlerinin alınması ve bu görüşlerin güvenilirlik testlerinin tamamlanmasıyla 20 sorudan oluşan çoktan seçmeli “Okuduğunu Anlama Beceri Testi” geliştirilmiştir (Haykır, 2012). Okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesinde çoktan seçmeli testler daha güvenilir sonuçlar vermektedir (Temizkan & Sallabaş, 2011). Açık uçlu soruların sorulduğu yazılı sınavlarda yazma becerisi, yazılı anlatım gibi dil becerileri ölçülebilmektedir fakat doğrudan okuduğunu anlama becerisi ölçülememektedir. Bu sebeple bu çalışmada Haykır'ın (2012) 7. sınıf düzeyine uygun hazırladığı çoktan seçmeli “Okuduğunu Anlama Beceri Testi”, ilgili araştırmacıdan e-posta yoluyla izin alınarak öntest ve sontest olarak uygulanmak üzere kullanılmıştır.

3.3.3. Dijital Okuryazarlık Ölçeği

Bu çalışmada e-posta yoluyla geliştiricilerden izin alınarak Pala ve Başbüyük'ün (2020) "Dijital Okuryazarlık Ölçeği" (Ek 4) kullanılmıştır.

- Dijital Okuryazarlık Ölçeği (DOÖ): 21 maddeden oluşan bu ölçeğin maddelerinin yapı geçerliğinin tespitinde açımlayıcı faktör analizi (AFA) kullanılmış ve testin ölçmeyi amaçladığı şeyi/şeyleri ölçüp ölçmediğine ilişkin cevap aranmıştır. AFA, ölçeğin faktör yapısını veya modelini ortaya çıkarmaktadır (Avşar, 2007). Bu ölçeğin AFA analizleri, *Kaiser-Meyer-Okin'in (KMO)* ve *Barlett Sphericity testi* ile yapılmış ve ölçeğin faktör analizine uygun olduğu görülmüştür. AFA'da bir maddenin bir özelliği ölçmesi beklenmektedir. Bir maddenin birden fazla faktöre yüklenmesi binişiklik olarak adlandırılmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, ve Demirel, 2020). Binişiklik, ölçekteki maddelerin yapı geçerliğini düşürür. Bu durum gözetilerek binişiklik değeri uygun aralıkta olmayan maddeler testten çıkarılmış, her madde çıkarma işleminden sonra analizler tekrarlanmış ve 21 maddelik nihai ölçek oluşturulmuştur (Pala & Başbüyük, 2020).

AFA ile elde edilen verilere göre; *"DOÖ'de öz değeri 1.00'ın üzerinde 4 faktörün olduğu görülmüştür. Bu durum da ölçeğin, 4 faktörlü bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Birinci faktöre ait özdeğer 1,810, ikincisinde 2,046, üçüncüsünde 5,737 ve dördüncüsünde ise 1,454 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin 4 faktörü, toplam varyansın %52,60'ını açıklamaktadır."*

Bu analizler sonucunda ölçeğin birinci faktörüne yüklenen maddelerin "Bilgi-İşlem" (5 madde), ikinci faktöre yüklenen maddelerin "İletişim" (5 madde), üçüncü faktöre yüklenen maddelerin "Güvenlik"(6 madde) ve dördüncü faktöre yüklenen maddelerin ise "Problem Çözme" (5 madde) ile ilişkili olduğu görülmüştür (Pala & Başbüyük, 2020).

Yapılan bütün analizlere dayanarak DOÖ'nün geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu görülmüştür. Dolayısıyla bu çalışmanın veri toplama sürecinde 21 madde ve 4 alt boyuttan oluşan bu ölçek kullanılmıştır.

3.3.4. Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu

Yarı yapılandırılmış görüşmeler nitel araştırmalarda en çok kullanılan veri toplama araçlarından biridir. Mülakat olarak da adlandırılan bu teknikte araştırmacının önceden

hazırladığı sorular görüşme sırasında esneyebilir. Doğaçlamaya uygun bir yapıda olan yarı yapılandırılmış görüşmelerde araştırmacının önceden hazırlamış olduğu eksik bir senaryo vardır (Myers & Newman, 2007). Araştırmacının görüşme öncesinde hazırladığı sorulara görüşme esnasında katılımcının verdiği cevaplar yeni sorular doğurabilir.

Bu çalışmada 12 haftalık dijital öyküleme destekli deneysel işlem süreci gerçekleştirilmiş ve öncelikle nicel veriler toplanmıştır. Ardından araştırmacının nitel boyutuna ilişkin verilerin elde edilmesi için deney grubundaki öğrencilerin uygulama sürecine yönelik görüşlerini almak üzere 8 sorudan oluşan “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” (Ek 3) kullanılmıştır. Bu formdaki sorular 4 alan uzmanının görüşleri doğrultusunda oluşturulmuştur. Deney grubundaki 9 öğrenciyle görüşülmüş ve görüşme kayıtları Word programının dikte aracıyla metne dökülmüştür. Verilerin çözümlenmesinde görüşme sorularına verilen cevaplar tema ve kodlara ayrılmış ve detaylı betimlemsel analizler yapılmıştır. Betimlemeler doğrudan öğrenci görüşlerini ve alıntıları da içermektedir. Katılımcılar erkek öğrenciler için “EÖ1...”, kız öğrenciler için “KÖ1...” şeklinde kodlanmıştır.

Yapılandırılmış veya yarı yapılandırılmış niteliksel görüşmelerde Myers ve Newman’ın (2007) belirttiği üzere karşılaşılabilecek bazı sorunlara karşı araştırmacıların bilgi sahibi olmaları gerekir. Bu sorunlar, görüşmenin yapaylığı, güven eksikliği, zaman eksikliği, yanlılık, görüşme/mülakat esnasında ters gidebilecek durumlar şeklinde sıralanabilir. Bu sorunların olabildiğince aşılması görüşme tekniğini daha güçlü bir araç haline getirecektir.

Bu noktada araştırmacının görüşme tekniği ile ilgili dikkat etmesi gereken hususlar tedbir mahiyetinde ele alınabilir. Bu önemli hususlar bu çalışmanın veri toplama sürecinde etkili olmuştur.

- Araştırmacının görüşmedeki rolünü belirlemesi ve tanımlaması: Görüşmecilerin kim olduğu kadar araştırmacının da konumu önemlidir. Bu araştırmada görüşmeci aynı zamanda katılımcıların Türkçe dersine giren öğretmenidir. Öğrenciler, bir araştırmacının katılımcısı rolünde oldukları; görüşmeyi yapan öğretmenlerinin de araştırmacı konumunda olduğu konusunda bilgilendirilmiştir.

- Farklı sesleri temsil edebilmesi: Nitel görüşmelerde farklı görüşlerdeki katılımcıların yer alması önemlidir. Bu çalışmada öğrencilerin fikir ve görüşleri hakkında ön bilgi alınmaksızın araştırmacı tarafından yalnızca cinsiyet dağılımının oranlı olması esas alınarak katılımcı seçilmiştir.
- Yansıtma: Katılımcıların verdiği cevaplardan hareketle görüşmecinin katılımcıyı yüreklendirmesini ifade etmektedir. Bu hususta öğrencilerin görüş ve bildirimleri desteklenerek kendilerini rahatça ifade edebilmeleri için ortam oluşturmaya çalışılmıştır.
- Esneklik: Yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşme, esneklik ve doğaçlamaya açıktır. Görüşmecinin plan dahilinde olmayan ilginç fikirlere, tutumlara (utangaçlık, sıkılganlık vb.) hazırlıklı olmalıdır. Bu çalışmada utangaçlık, sıkılganlık vb. tutum sergileyen öğrencilerle görüşmeye ara verilmiş ve öğrenci kendini iyi hissedene kadar zaman tanınmıştır. Daha sonra öğrencinin isteğiyle görüşme yapılmıştır.
- Açıklamaların gizliliği: Araştırmacıların kayıtları saklı tutması önemlidir. Bu konuda katılımcılar bilgilendirilmiş ve gereken hassasiyet gösterilmiştir.

Bu olası problemler araştırmacı tarafından incelenmiş ve görüşme katılımcılarının ortaokul öğrencisi olması, araştırmanın içeriği, görüşmenin gerçekleşeceği ortam göz önünde bulundurularak karşılaşılabilecek problemler belirlenmiştir. Görüşmenin yapılacağı ortamlar katılımcı öğrencilerin kendini rahat hissedeceği şekilde planlanmış ve öğrenciye bilgi verilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma bir karma yöntem deseni olan açıklayıcı sıralı karma yöntem çalışması olduğu için nicel ve nitel desenler ayrı ayrı analiz edilmiştir.

3.4.1. Nicel Verilerin Analizi

Araştırmada dijital öyküleme bağımsız değişken; okuduğunu anlama ve dijital okuryazarlık becerileri bağımlı değişkendir. Dijital öyküleme uygulamalarının okuduğunu anlama ve dijital okuryazarlık becerilerine etkisini ortaya koymak amacıyla yapılan bu çalışmada problem durumu ve alt problemlere ilişkin ön test ve son test ölçümleri yapılmıştır. OABT ve DOÖ'den elde edilen nicel veriler istatistik paket programıyla analiz edilmiştir.

İstatistiksel analizler için R vers. 2.15.3 programı (R Core Team, 2013) kullanılmıştır. Çalışma verilerinin raporlanmasında minimum, maksimum, ortalama, standart sapma, medyan, sıklık ve yüzde kullanılmıştır. Nicel verilerin normal dağılıma uygunlukları çarpıklık ve basıklık değerleri ile değerlendirilmiş ve grup ve zamanın etkisini birlikte değerlendirmek amacıyla tekrarlı ölçümlerde varyans analizi uygulanmıştır. Gruplar arası ileri değerlendirmelerde bağımsız gruplar t testi, grup içi ileri değerlendirmelerde bağımlı gruplar t testi; nicel veriler arası ilişki düzeyinin belirlenmesinde Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Nicel verilerin karşılaştırılmasında Pearson ki-kare test, Fisher-Freeman-Halton exact test, Fisher's exact test kullanılmıştır. Ölçek maddelerinin iç tutarlılık düzeylerinin belirlenmesinde Cronbach's alpha katsayısı ve Kuder-Richardson-20 (KR-20) katsayısı kullanılmıştır. İstatistiksel anlamlılık $p < 0.05$ olarak kabul edilmiştir.

Tablo 4. DOÖ ve OABT Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

		Ortalama	Standart sapma	Çarpıklık	Basıklık
DOÖ-Bilgi işlem	İlk test	18.44	3.00	0.166	-0.638
	Son test	20.38	2.93	-0.196	-0.843
DOÖ-İletişim	İlk test	17.26	4.56	-0.434	-0.710
	Son test	18.90	4.65	-0.571	-0.623
DOÖ-Güvenlik	İlk test	23.67	3.69	-0.178	-0.802
	Son test	24.98	4.02	-0.731	0.578
DOÖ-Problem çözme	İlk test	14.46	4.24	0.035	-0.205
	Son test	16.98	4.70	-0.468	-0.594
DOÖ-Toplam	İlk test	73.84	10.25	-0.060	-0.523
	Son test	81.25	12.75	-0.112	-0.954

OABT-Toplam	İlk test	11.51	3.58	-0.220	-0.722
	Son test	14.08	3.74	-0.933	0.259

Bu araştırmada normal dağılımın belirlenmesinde çarpıklık/basıklık katsayısı kullanılmıştır. George ve Mallery’e göre (2019) basıklık ve çarpıklık için mükemmel ölçüm değeri +1 ve -1 arası olmakla birlikte +2 ile -2 arasındaki değerler de çoğu durumda kabul edilebilir.

Tablo 4’teki sonuçlara göre veri toplama araçlarından ön testte ve son testte aldıkları puanların George ve Mallery’nin (2019) belirtmiş olduğu kabul edilebilir değerlerin içerisinde olduğu görülmektedir. DOÖ ve OABT alt boyut ve toplam puanları bakımından normal dağılım gösterdiği söylenebilir.

Tablo 5. DOÖ ve OABT Alt Boyut ve Toplam Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı Bilgiler

		Madde sayısı	Olası puan aralığı	Min-Maks (Medyan)	Ort±ss	İç tutarlılık
DOÖ-Bilgi işlem	İlk test			13-25 (19)	18.44±3.00	0.448
	Son test	5	5-25	15-25 (21)	20.38±2.93	0.516
DOÖ-İletişim	İlk test	5	5-25	6-25 (18)	17.26±4.56	0.718
	Son test			9-25 (20)	18.90±4.65	0.778
DOÖ-Güvenlik	İlk test	6	6-30	15-30 (24)	23.67±3.69	0.456
	Son test			12-30 (25)	24.98±4.02	0.687
DOÖ-Problem çözme	İlk test			5-24 (15)	14.46±4.24	0.731
	Son test	5	5-25	6-24 (18)	16.98±4.70	0.780
DOÖ-Toplam	İlk test	21	21-105	52-95 (74)	73.84±10.25	0.745
	Son test			56-102 (80)	81.25±12.75	0.866
OABT-Toplam	İlk test	20	0-20	4-19 (12)	11.51±3.58	0.704
	Son test			4-19 (15)	14.08±3.74	0.780

Tablo 5’te görüldüğü üzere DOÖ-Bilgi işlem alt boyutu 5 maddeden oluşmaktadır. Katılımcıların bu alt boyuttan aldıkları puanlar ilk testte ortalama 18.44±3.00 iken

son testte 20.38 ± 2.93 'tür. Bu alt boyutu oluşturan maddelere ilişkin iç tutarlılık düzeyleri 0.448 iken, son testte 0.516'dır.

DOÖ-İletişim alt boyutu 5 maddeden oluşmaktadır. Katılımcıların bu alt boyuttan aldıkları puanlar ilk testte ortalama 17.26 ± 4.56 iken son testte 18.90 ± 4.65 'tir. Bu alt boyutu oluşturan maddelere ilişkin iç tutarlılık düzeyleri 0.718 iken, son testte 0.778'dir.

DOÖ-Güvenlik alt boyutu 6 maddeden oluşmaktadır. Katılımcıların bu alt boyuttan aldıkları puanlar ilk testte ortalama 23.67 ± 3.69 iken son testte 24.98 ± 4.02 'dir. Bu alt boyutu oluşturan maddelere ilişkin iç tutarlılık düzeyleri 0.456 iken, son testte 0.687'dir.

DOÖ-Problem çözme alt boyutu 5 maddeden oluşmaktadır. Katılımcıların bu alt boyuttan aldıkları puanlar ilk testte ortalama 14.46 ± 4.24 iken son testte 16.98 ± 4.70 'tir. Bu alt boyutu oluşturan maddelere ilişkin iç tutarlılık düzeyleri 0.731 iken, son testte 0.780'dir.

DOÖ-Toplam 21 maddeden oluşmaktadır. Katılımcıların ölçekten aldıkları toplam puanlar ilk testte ortalama 73.84 ± 10.25 iken son testte 81.25 ± 12.75 'tir. Ölçeği oluşturan maddelere ilişkin iç tutarlılık düzeyleri 0.745 iken, son testte 0.866'dır.

OABT-Toplam 20 maddeden oluşmaktadır. Katılımcıların ölçekten aldıkları toplam puanlar ilk testte ortalama 11.51 ± 3.58 iken son testte 14.08 ± 3.74 'tür. Ölçeği oluşturan maddelere ilişkin iç tutarlılık düzeyleri 0.704 iken, son testte 0.780'dir.

3.4.2. Nitel Verilerin Analizi

Araştırmada açıklayıcı sıralı karma desen tasarımına göre ilk aşamada nicel veriler toplanmış ve analiz edilmiştir. Ardından bir devam çalışması olarak nitel veriler toplanmış ve nitel sonuçlarla nicel sonuçlar açıklanmaya çalışılmıştır. Dijital öyküleme öğretimi, uygulamaları ve okuduğunu anlama ve dijital okuryazarlık becerilerine etkisine ilişkin öğrenci görüşlerinin belirlenmesi amacıyla deney grubundan 10 öğrenciyle görüşme yapılmıştır. Görüşmede yarı yapılandırılmış görüşme tekniğine uygun sorulan sekiz soru bulunmaktadır. Görüşme formunda yer alan sorulara verilen cevaplar içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. *“İçerik analizi belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir tekniktir. Metin veya metin kümelerinin içinde belli kelime ve kavramların varlığını belirlemeye yönelik yapılır* (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2020).

Deney grubundaki öğrencilerin görüşmelerde belirttikleri ifadelerin içerikleri incelenmiştir. Bu incelemenin ardından görüşme formundaki sorular analiz edilerek kodlamalar yapılmış ve bu kodlamaya ait görüşlerin ifade edilme sıklığına ilişkin alt kategoriler belirlenmiştir.

Araştırmanın nitel bulgularını oluşturan öğrenci görüşlerinin yorumlanmasında doğrudan alıntılara da yer verilerek yorumlar desteklenmiştir. Doğrudan alıntılarda öğrencilerin kimlik bilgileri gizli tutulmuş gerçek isimlerinin yerine önceden belirlenmiş kod isimler (EÖ1,KÖ1,EÖ2,KÖ2...) kullanılmıştır.

3.5. Deneysel İşlem Süreci

Araştırmanın deneysel işlem süreci Türkçe dersi öğretmeni olan araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Dijital öyküleme destekli Türkçe ders plânı dâhilinde sınıf içinde ve sınıf dışında yapılmış olan etkinlik ve uygulamalar kapsamında gerçekleşen süreç 12 haftada tamamlanmıştır.

1. Deneysel işlem öncesi, ilgili kurum ve kurullardan etik izinler ve araştırma izinleri alınmıştır.
2. Deney ve kontrol grupları belirlenmiştir.
3. 7. Sınıf Ünitelendirilmiş Yıllık Ders Planı'nda (TDÖP, 2019) yer alan okuduğunu anlama kazanımları ile dijital öyküleme uygulamaları metin işleme sürecine entegre edilerek örnek bir ders planı hazırlanmıştır.
4. Deneysel işlem sürecine yönelik uygulama planı hazırlanmıştır.
5. Kişisel Bilgi Formu, deney ve kontrol gruplarına uygulanmıştır.
6. Ön test ve son test için kullanılmak üzere geliştiricisinden izinleri alınan “Okuduğunu Anlama Beceri Testi” ön test uygulaması deney ve kontrol gruplarına eş zamanlı olarak uygulanmıştır.
7. Ön test ve son test için kullanılmak üzere izinleri alınan “Dijital Okuryazarlık Ölçeği” ön test uygulaması deney ve kontrol gruplarına eş zamanlı olarak uygulanmıştır.
8. Deney grubu öğrencileri Türkçe derslerindeki metin çalışmalarını 12 hafta boyunca haftada 2 ders saati olmak üzere tasarlanan dijital öyküleme destekli ders planı dâhilinde yapmıştır. Örnek ders planı Ek 8’de gösterilmiştir. Deney grubundaki öğrencilerle 12 haftalık bu plana göre izlenen uygulamalar şu şekildedir:

- 1.hafta: Dijital okuryazarlık, okuduğunu anlama ve dijital öyküleme kavramları tanımlanarak deney grubundaki öğrencilerin bu kavramlar ile ilgili bilgi ve fikir edinmesi sağlanmıştır. Dijital öyküleme öğretimi ve uygulamaları süreci ve izlek hakkında öğrencilere bilgi verilmiştir.
- 2.hafta: Dijital öykülemenin adımları ve unsurlarına ilişkin bilgiler verilmiş ve örnek dijital öyküleme ürünleri sınıf ortamında izlenmiştir. Türkçe ders kitabında dijital öykülemesi yapılacak metinler belirlenmiştir. Metinlerin dijital öyküleme adımlarına nasıl uyarlanacağı tasarlanmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan ve Şekil 1’de gösterilen “Lambert’ın Yedi Adımına Göre Ders Kitabındaki Metinlerin Dijital Öyküleme Yoluyla Sunulması” na göre öğrencilerin izleyeceği adımlar gösterilmiştir. Araştırmacının/Türkçe dersi öğretmeninin hazırladığı bir dijital öykü örneği gösterilmiştir.
- 3. hafta: Hazırlanacak olan dijital öyküleme ürününün nerede, ne zaman ve nasıl kullanılacağı belirlenmiş işlenecek metnin dijital öykülemesi Storyjumper programıyla sınıf ortamında öğrenci ve öğretmen iş birliği ile yapılmıştır. Yapılan örnek dijital öyküleme akıllı tahtadan izlenmiş ve dijital öyküye ilişkin görüş ve eleştiriler sınıf ortamında paylaşılmıştır. İlk uygulama olması sebebiyle öğrencilerin zorlandığı noktalar öğretmen tarafından tespit edilmiştir. Haftaya işlenecek metnin dijital öykülemesini yapmak üzere öğrenciler görevlendirilmiştir.
- 4.hafta: Dijital öyküleme unsurlarından “senaryo metni” üzerinde durularak deney grubundaki öğrencilerin dijital öyküde kullanacakları bir metin oluşturmaları sağlanmıştır. Bu metnin daha sonra seslendirileceği hatırlatılarak öz, anlaşılır ve metnin bağlamına uygun olması yönünde bilgiler verilmiştir. Öykülendirilecek metnin senaryo metninin oluşturulmasında ilk olarak “çarpıcı bir soru” oluşturulması sağlanmış ve metne “kişisel bir bakış açısı” geliştirilmenin dijital öykülemeyi güçlü kılacağı üzerinde durulmuştur. Öğrencilerin hazırladığı dijital öyküler izlenmiş ve metnin okuduğunu anlama çalışmaları yapılmıştır. Bir sonraki hafta işlenecek metnin dijital öykülemesini yapmak üzere öğrenciler görevlendirilmiştir.

- 5.hafta: Dijital öykülemesi yapılacak metnin konu ve içeriğine uygun internet, arama motorları, dergi, gazete, kitap, video paylaşım mecraları vb. yerlerden görsel, yazınsal, işitsel, dijital araç-gereç ve materyaller toplamak için araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmalardan elde edilen materyaller toplanarak kullanılacak olanları seçilmiştir. Gereksiz olanlar elenmiştir. Bu materyallerin senaryo metni ile birleştirildiği bir kâğıt veya karton gibi herhangi bir zemin üzerinde “hikâye tahtası” adı verilen diyagramlar oluşturulmuştur. Haftaya işlenecek metnin dijital öykülemesini yapmak üzere öğrenciler görevlendirilmiştir.
- 6. Hafta: Dijital öykülemenin bir unsuru ve adımı olan “seslendirme” üzerinde durulmuştur. İzlenen dijital öykülerin seslendirme özellikleri ile ilgili yorumlar dile getirilerek eleştiriler getirilmiştir. Kendi sesini kullanmanın kişisel bir hikâye anlatısı olan dijital öyküleri güçlü kılacağı ve kendi sesimizin izleyici kitleyi yakalamada önemli ve güçlü bir unsur olduğu belirtilmiştir. Seslendirme ve kayıt cihazlarının ulaşılabilirliği ve ekonomikliği göz önünde bulundurularak dijital öykülemeleri grup çalışması veya iş birliği yaparak gerçekleştirebilmeleri için öğrenciler teşvik edilmiştir.
- 7. Hafta: Dijital öyküleme unsurlarından “müzik” üzerinde durulmuş ve müziğin anlama kattığı güç ve duygu yoğunluğunun fark edilmesi için şiir türündeki metin sınıfta okunmuştur. İkinci okumada ise belirlenen bir fon müziği eşliğinde şiirin okunması sağlanmıştır. Şiirin iki okuması arasında ne gibi bir fark olduğu üzerinde konuşulmuş ve müziğin ifadeye kattığı güç tartışılmıştır. Metnin öykülemesi için tahtada hikâye haritası oluşturulmuştur. Öğrencilerinin metne yönelik kendi hikâye haritalarını oluşturmaları sağlanmıştır.
- 8. Hafta: Metin altı etkinliklere geçmeden önce dijital öykülemeler izlenerek metne hazırlık çalışmaları yapılmıştır. Dijital öykülerini sunan öğrencilere öğretmen ve öğrenciler dönütler vermiştir. Metne yönelik kullanılabilecek görseller akıllı tahtadan bulunarak not edilmiştir. Öğrenciler dijital öykülerinde kullanmayı planladıkları metne uygun görselleri seçmiştir. Bu görseller metnin olay ve bilgi

akışına uygun biçimde sıralanarak metne uygunluğu sağlanmıştır. Gereksiz olduğu düşünülen görseller elenmiştir.

- 9. hafta: Öğrencilerin daha önce hazırladığı dijital öyküler izlenerek sınıf ortamında eleştiriler getirilmiştir. İşlenecek metnin kitaptaki görsel unsurları incelenerek metne uygunluğu üzerine yorumlar yapılmıştır. Metin altı etkinliklerde metnin özetlenmesine yönelik etkinlik, dijital öykülemenin “senaryo metni hazırlama adımı”na göre yapılmıştır.
- 10. hafta: Metnin hikâye haritasının oluşturulmasına yönelik metin altı etkinliklerde dijital öyküleme adımlarından hikâye tahtası oluşturma faaliyetleri yapılmıştır. Sınıf içinde iş birliğine dayalı bir öğrenme ortamı oluşması için gruplar oluşturularak birden fazla öğrencinin katkısıyla tek sayfalık diyagramlar oluşturularak sınıf panosuna asılmıştır.
- 11. hafta: Süreç boyunca dijital araç ve materyallerin kullanımında yaşanan/yaşanacak güçlüklerle ne tür çözümler bulunacağı tartışılmış ve kimlerden veya nerelerden yardım alındığı/alınacağı tartışılmıştır. Bilgilendirici metinlere yönelik görsellerin hangi sitelerde bulunabileceğine ilişkin akıllı tahta üzerinden bazı sitelere girilerek notlar alınmıştır.
- 12.hafta: Öğrencilere “Deneyisel işlem süreci boyunca metinlere yönelik yapılan dijital öykülemelerden aklınızda en çok iz bırakanlar hangileridir?” sorusu sorularak öğrencilerin sebepleriyle birlikte düşüncelerini ifade etmeleri sağlanmıştır. Güçlü bir dijital öykü yapmanın metni anlamayı gerektiren birçok eylemi gerektirdiği üzerinde tartışmalar yapılarak öğrencilerin dijital öyküleme sunumlarına geçilmiştir.

9. Okuduğunu Anlama Beceri Testi ve Dijital Okuryazarlık Ölçeği son test uygulaması deney ve kontrol gruplarına eş zamanlı olarak uygulanmıştır.

10. Okuduğunu Anlama Beceri Testi ve Dijital Okuryazarlık Ölçeği uygulamalarından elde edilen veriler istatistiksel programlarla analiz edilmiştir.

11. Deney grubundaki öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır.

12. Ölçek ve testlerin ön test ve son test uygulamalarından elde edilen verilere yönelik yapılan analizler; çalışmanın nitel aşamasını oluşturan yarı yapılandırılmış öğrenci görüşme formlarından elde edilen verilerle birleştirilerek/ilışkilendirilerek bütüncül bir analiz yapılmış ve araştırmanın bulgularına ulaşılmıştır.



4. BULGULAR

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemini deney grubu ile kontrol grubundaki öğrencilerin “Okuduğunu Anlama Başarı Testi”(OABT)nden aldıkları ön test ve son test puanlarının grup içi ve gruplar arası karşılaştırılmasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusu oluşturmaktadır.

4.1.1. Okuduğunu Anlama Becerisine İlişkin Bulgular

OABT Toplam puanına grup ve zamanın etkisini değerlendirmek amacıyla tekrarlı ölçümlerde varyans analizi gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen değerlendirmeler sonucunda elde edilen modele ilişkin bulgular Tablo 6’da sunulmuştur. Grup*zaman ikili etkileşiminin anlamlı olduğu saptanmıştır ($p<0.001$). Bu durum, ilk teste göre son testte OABT toplam puanında gözlenen değişimin gruplarda farklılık gösterdiği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 6. OABT Toplam Puanına İlişkin Gerçekleştirilen Tekrarlı Ölçümler Varyans Analizi Sonuçları

OABT	Test değeri (F)	p
Grup içi etki		
Zaman	71.491	<0.001*
Grup*Zaman	47.275	<0.001*
Gruplar arası etki		
Grup	5.159	0.027*

Grup*zaman etkileşimine ait anlamlılığın kaynağını belirlemek amacıyla ileri testler kullanılmıştır. Bu testlere ilişkin sonuçlar Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. OABT Toplam Puanına İlişkin Gruplar Arası ve Grup İçi Karşılaştırmalar

OABT	Deney	Kontrol	^c Test değeri	p
	Ort±ss	Ort±ss		
İlk test	11.29±3.79	11.70±3.43	-0.445	0.658
Son test	16.29±2.07	12.21±3.84	5.261	<0.001*
Değişim (ST-İT)	5.00±2.18	0.52±2.81	6.876	<0.001*
^d Test değeri	-12.151	-1.054		
p	<0.001*	0.300		

^cBağımsız gruplar t testi

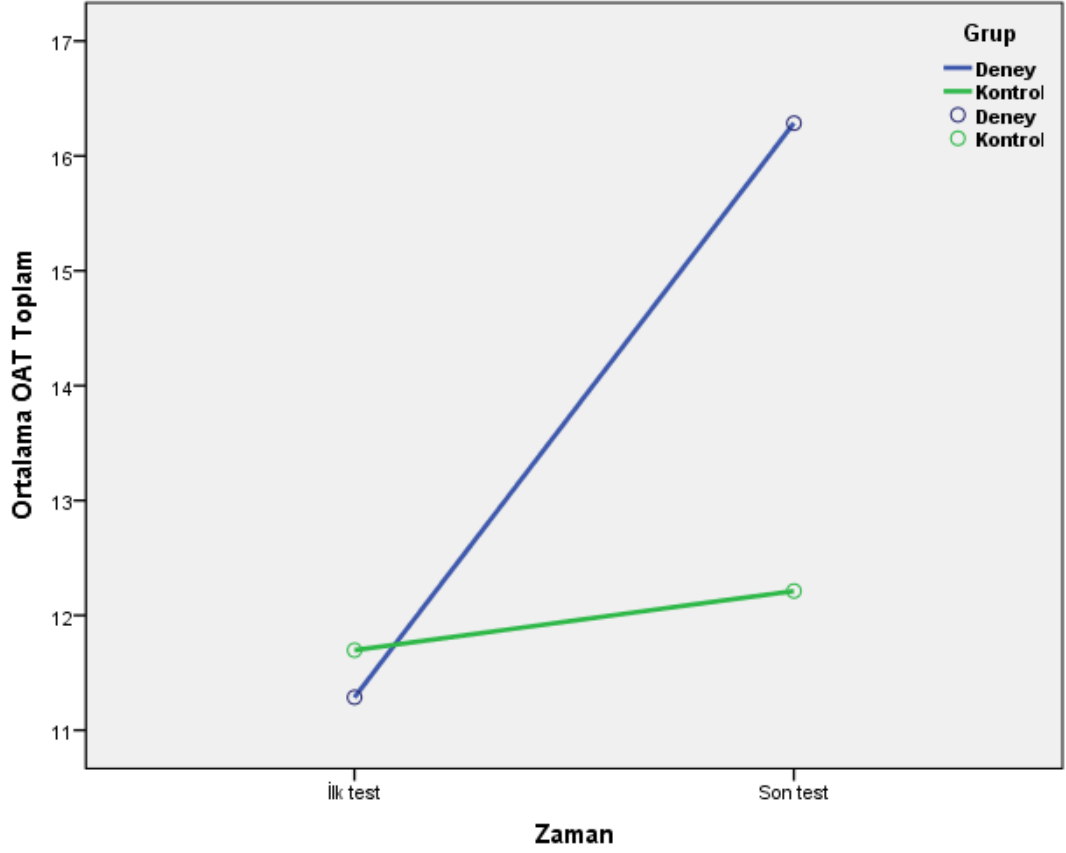
^dBağımlı gruplar t testi

*p<0.05

Deney grubunda ilk test OABT toplam puanı ortalama 11.29±3.79 iken son testte 16.29±2.07'dir. Kontrol grubunda ise ilk test puanı ortalama 11.70±3.43 iken son testte 12.21±3.84'tür. Gruplar arasında ilk test puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark gözlenmezken (p>0.05), deney grubunda son test puanlarının kontrol grubundan yüksek olduğu saptanmıştır (p<0.001).

Deney grubunda ilk teste göre son test puanlarında gözlenen ortalama 5.00±2.18 puanlık artış anlamlı bulunurken (p<0.001), kontrol grubunda gözlenen değişim anlamlı bulunmamıştır (p>0.05). Deney grubunda gerçekleşen değişimin kontrol grubundan daha büyük olduğu saptanmıştır (p<0.001).

Şekil 2. Deney ve Kontrol Gruplarında İlk Test ve Son Testte OABT Toplam Puanlarının Dağılımı



Tablo 6, Tablo 7 ve Şekil 2’deki veriler incelendiğinde ön test ve son test arası okuduğunu anlama başarı puanı ortalamalarındaki artış deney grubunun lehine daha yüksektir. Bu bağlamda deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlama başarı puanları ortalamaları grup içi karşılaştırmalarla kıyaslanarak ilgili artışın anlamlı bir istatistiksel değeri olup olmadığı incelenmiştir. Kontrol grubunun ön test ve son test başarı puanları arasındaki fark bağımlı örneklem t testi sonuçlarına göre anlamlı bulunmamıştır. Deney grubundaki öğrencilerin ön test ve son test başarı puanları arasındaki farka bakıldığında deneysel işlem olan dijital öyküleme destekli metin uygulamalarının okuduğunu anlama başarısına olumlu katkı sağladığı söylenebilir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemini “Deney grubu ile kontrol grubundaki öğrencilerin Dijital Okuryazarlık Ölçeği’nden aldıkları ön test ve son test puanlarının grup içi ve gruplar arası karşılaştırılmasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusu oluşturmaktadır. İlgili soruya yanıt aramak için deney grubu ile kontrol grubundaki öğrencilerin Dijital Okuryazarlık Ölçeği’nden aldıkları

a. Bilgi İşlem

b. İletişim

c. Güvenlik

d. Problem Çözme

boyutlarına ilişkin ön test ve son test puanlarının grup içi ve gruplar arası karşılaştırılmasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır? Sorularına cevap aranmaktadır.

4.2.1. Dijital Okuryazarlık Becerisine İlişkin Bulgular

DOÖ toplam puanına grup ve zamanın etkisini değerlendirmek amacıyla tekrarlı ölçümlerde varyans analizi gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen değerlendirmeler sonucunda elde edilen modele ilişkin bulgular Tablo 8’de sunulmuştur. Grup*zaman ikili etkileşiminin anlamlı olduğu saptanmıştır ($p<0.001$). Bu durum, ilk teste göre son testte DOÖ toplam puanında gözlenen değişimin gruplarda farklılık gösterdiği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 8. DOÖ Toplam Puanına İlişkin Gerçekleştirilen Tekrarlı Ölçümler Varyans Analizi Sonuçları

DOÖ Toplam	Test değeri (F)	p
Grup içi etki		
Zaman	45.653	<0.001*
Grup*Zaman	42.611	<0.001*
Gruplar arası etki		
Grup	19.506	<0.001*

Grup*zaman etkileşimine ait anlamlılığın kaynağını belirlemek amacıyla ileri testler kullanılmıştır. Bu testlere ilişkin sonuçlar Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. DOÖ Toplam Puanına İlişkin Gruplar Arası ve Grup İçi Karşılaştırmalar

DOÖ Toplam	Deney	Kontrol	^c Test değeri	p
	Ort±ss	Ort±ss		
İlk test	74.93±10.43	72.91±10.17	0.764	0.448
Son test	90.75±9.11	73.18±9.42	7.370	<0.001*
Değişim (ST-İT)	15.82±5.76	0.27±11.42	6.528	<0.001*
^d Test değeri	-14.532	-0.137		
P	<0.001*	0.892		

^c Bağımsız gruplar t testi

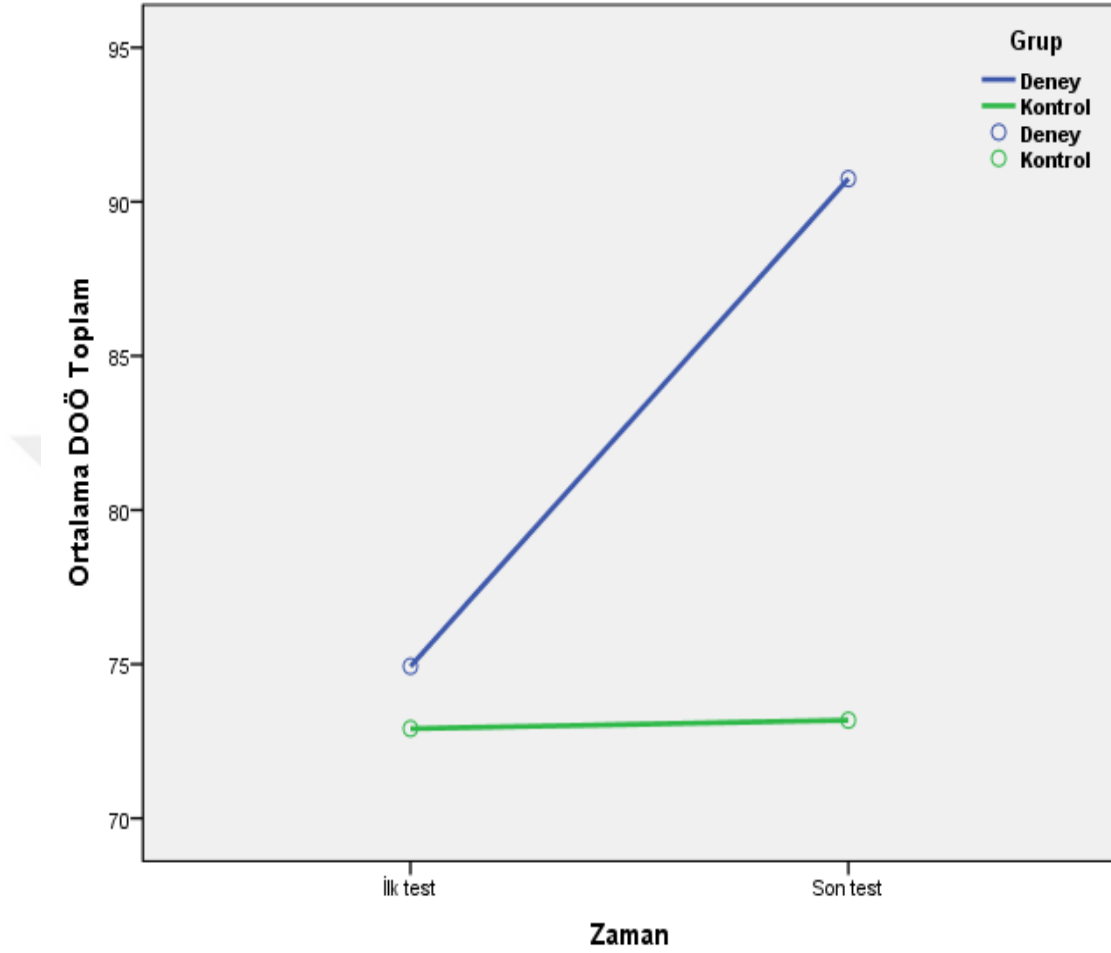
^d Bağımlı gruplar t testi

*p<0.05

Deney grubunda ilk test DOÖ Toplam puanı ortalama 74.93±10.43 iken son testte 90.75±9.11'dir. Kontrol grubunda ise ilk test puanı ortalama 72.91±10.17 iken son testte 73.18±9.42'dir. Gruplar arasında ilk test puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark gözlenmezken (p>0.05), deney grubunda son test puanlarının kontrol grubundan yüksek olduğu saptanmıştır (p<0.001).

Deney grubunda ilk teste göre son test puanlarında gözlenen ortalama 15.82±5.76 puanlık artış anlamlı bulunurken (p<0.001), kontrol grubunda gözlenen değişim anlamlı bulunmamıştır (p>0.05). Deney grubunda gerçekleşen değişimin kontrol grubundan daha büyük olduğu saptanmıştır (p<0.001).

Şekil 3. Deney ve Kontrol Gruplarında İlk Test ve Son Testte DOÖ Toplam Puanlarının Dağılımı



Tablo 9 ve Şekil 2'nin birlikte değerlendirilmesinden yola çıkarak deney grubunun ön test ve son test puanları arasındaki anlamlı istatistiksel fark, dijital öyküleme destekli metin uygulamalarının okuduğunu anlama becerisine katkı sağladığını göstermektedir.

4.2.1.1. Dijital Okuryazarlık Ölçeğinin “Bilgi İşlem” Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

DOÖ Bilgi işlem alt boyutu puanına grup ve zamanın etkisini değerlendirmek amacıyla Tekrarlı ölçümlerde varyans analizi gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen değerlendirmeler sonucunda elde edilen modele ilişkin bulgular Tablo 10'da sunulmuştur. Grup*zaman ikili etkileşiminin anlamlı olduğu saptanmıştır ($p=0.005$).

Bu durum, ilk teste göre son testte DOÖ Bilgi işlem alt boyutu puanında gözlenen değişimin gruplarda farklılık gösterdiği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 10. DOÖ Bilgi İşlem Alt Boyutu Puanına İlişkin Gerçekleştirilen Tekrarlı Ölçümler Varyans Analizi Sonuçları

Bilgi işlem	Test değeri (F)	p
Grup içi etki		
Zaman	26.866	<0.001*
Grup*Zaman	8.632	0.005*
Gruplar arası etki		
Grup	10.445	0.002*

Grup*zaman etkileşimine ait anlamlılığın kaynağını belirlemek amacıyla ileri testler kullanılmıştır. Bu testlere ilişkin sonuçlar Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11. DOÖ Bilgi İşlem Alt Boyutu Puanına İlişkin Gruplar Arası ve Grup İçi Karşılaştırmalar

Bilgi işlem	Deney	Kontrol	^c Test değeri	p
	Ort±ss	Ort±ss		
İlk test	18.86±3.15	18.09±2.87	0.995	0.324
Son test	22.04±2.25	18.97±2.71	4.753	<0.001*
Değişim (ST-İT)	3.18±2.07	0.88±3.67	3.067	0.003*
^d Test değeri	-8.111	-1.375		
P	<0.001*	0.179		

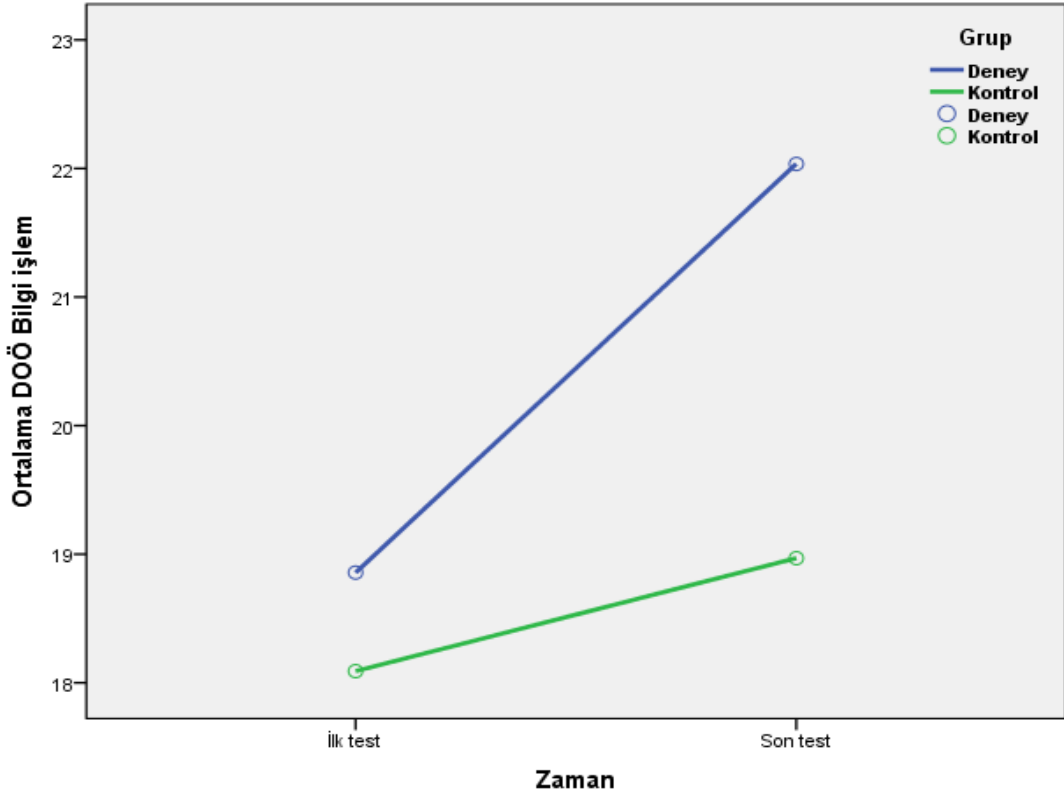
^cBağımsız gruplar t testi

^dBağımlı gruplar t testi

*p<0.05

Deney grubunda ilk test DOÖ Bilgi işlem alt boyutu puanı ortalama 18.86±3.15 iken son testte 22.04±2.25’tir. Kontrol grubunda ise ilk test puanı ortalama 18.09±2.87 iken son testte 18.97±2.71’dir. Gruplar arasında ilk test puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark gözlenmezken (p>0.05), deney grubunda son test puanlarının kontrol grubundan yüksek olduğu saptanmıştır (p<0.001).

Şekil 4. Deney ve Kontrol Gruplarında İlk Test ve Son Testte DOÖ Bilgi İşlem Alt Boyutu Puanlarının Dağılımı



Tablo 11 ve Şekil 4’ün birlikte değerlendirmesi yapılacak olursa deney grubunda ilk teste göre son test puanlarında gözlenen ortalama 3.18 ± 2.07 puanlık artış anlamlı bulunurken ($p < 0.001$), kontrol grubunda gözlenen değişim anlamlı bulunmamıştır ($p > 0.05$). Deney grubunda gerçekleşen değişimin kontrol grubundan daha büyük olduğu saptanmıştır ($p = 0.003$). Bu veriler deney grubundaki öğrencilerin DOÖ’nün “bilgi işlem” boyutunda olumlu gelişme gösterdiğini; kontrol grubundaki öğrencilerin anlamlı bir gelişme göstermediğini ortaya koymaktadır. Bundan yola çıkarak dijital öyküleme çalışmalarının öğrencilerin dijital okuryazarlık becerilerinin “bilgi işlem” alt boyutuna katkı sağladığı söylenebilir.

4.2.1.2. Dijital Okuryazarlık Ölçeğinin “İletişim” Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

DOÖ İletişim alt boyutu puanına grup ve zamanın etkisini değerlendirmek amacıyla Tekrarlı ölçümlerde varyans analizi gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen değerlendirmeler sonucunda elde edilen modele ilişkin bulgular Tablo 12’de sunulmuştur. Grup*zaman ikili etkileşiminin anlamlı olduğu saptanmıştır ($p = 0.001$).

Bu durum, ilk teste göre son testte DOÖ İletişim alt boyutu puanında gözlenen değişimin gruplarda farklılık gösterdiği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 12. DOÖ İletişim Alt Boyutu Puanına İlişkin Gerçekleştirilen Tekrarlı Ölçümler Varyans Analizi Sonuçları

İletişim	Test değeri (F)	p
Grup içi etki		
Zaman	15.629	<0.001*
Grup*Zaman	11.629	0.001*
Gruplar arası etki		
Grup	14.746	<0.001*

Grup*zaman etkileşimine ait anlamlılığın kaynağını belirlemek amacıyla ileri testler kullanılmıştır. Bu testlere ilişkin sonuçlar Tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 13. DOÖ İletişim Alt Boyutu Puanına İlişkin Gruplar Arası ve Grup İçi Karşılaştırmalar

İletişim	Deney	Kontrol	^c Test değeri	p
	Ort±ss	Ort±ss		
İlk test	18.46±3.78	16.24±4.97	1.981	0.052
Son test	21.75±3.24	16.48±4.32	5.308	<0.001*
Değişim (ST-İT)	3.29±2.92	0.24±3.88	3.410	0.001*
^d Test değeri	-5.961	-0.359		
P	<0.001*	0.722		

^cBağımsız gruplar t testi

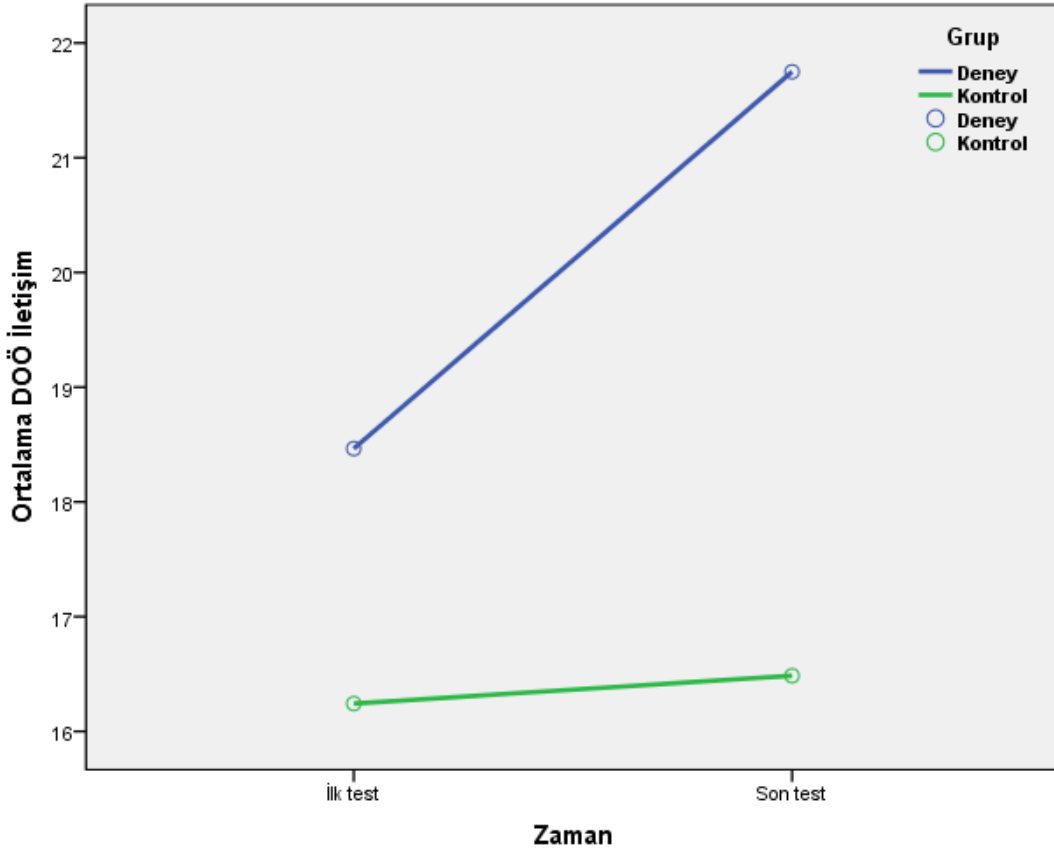
^dBağımlı gruplar t testi

*p<0.05

Deney grubunda ilk test DOÖ İletişim alt boyutu puanı ortalama 18.46±3.78 iken son testte 21.75±3.24’tür. Kontrol grubunda ise ilk test puanı ortalama 16.24±4.97 iken son testte 16.48±4.32’dir. Gruplar arasında ilk test puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark gözlenmezken (p>0.05), deney grubunda son test puanlarının kontrol grubundan yüksek olduğu saptanmıştır (p<0.001).

Deney grubunda ilk teste göre son test puanlarında gözlenen ortalama 3.29±2.92 puanlık artış anlamlı bulunurken (p<0.001), kontrol grubunda gözlenen değişim anlamlı bulunmamıştır (p>0.05). Deney grubunda gerçekleşen değişimin kontrol grubundan daha büyük olduğu saptanmıştır (p=0.001).

Şekil 5. Deney ve Kontrol Gruplarında İlk Test ve Son Testte DOÖ İletişim Alt Boyutu Puanlarının Dağılımı



Tablo 13 ve Şekil 5’e göre öğrencilerin dijital okuryazarlık becerilerinin iletişim alt boyutundaki ön test ve son test puanları arasındaki fark, deney grubunun lehine anlamlı bulunmuştur. Dijital öyküleme uygulamalarının öğrencilerin dijital okuryazarlık becerilerinin iletişim boyutuna katkı sağladığı görülmektedir.

4.2.1.3. Dijital Okuryazarlık Ölçeğinin “Güvenlik” Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

DOÖ Güvenlik alt boyutu puanına grup ve zamanın etkisini değerlendirmek amacıyla Tekrarlı ölçümlerde varyans analizi gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen değerlendirmeler sonucunda elde edilen modele ilişkin bulgular Tablo 14’te sunulmuştur. Grup*zaman ikili etkileşiminin anlamlı olduğu saptanmıştır ($p<0.001$). Bu durum, ilk teste göre son testte DOÖ Güvenlik alt boyutu puanında gözlenen değişimin gruplarda farklılık gösterdiği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 14. DOÖ Güvenlik Alt Boyutu Puanına İlişkin Gerçekleştirilen Tekrarlı Ölçümler Varyans Analizi Sonuçları

Güvenlik	Test değeri (F)	p
Grup içi etki		
Zaman	11.333	0.001*
Grup*Zaman	24.406	<0.001*

Gruplar arası etki

Grup	8.629	0.005*
------	-------	--------

Grup*zaman etkileşimine ait anlamlılığın kaynağını belirlemek amacıyla ileri testler kullanılmıştır. Bu testlere ilişkin sonuçlar Tablo 15’te sunulmuştur.

Tablo 15. DOÖ Güvenlik Alt Boyutu Puanına İlişkin Gruplar Arası ve Grup İçi Karşılaştırmalar

Güvenlik	Deney	Kontrol	^c Test değeri	p
	Ort±ss	Ort±ss		
İlk test	23.75±3.75	23.61±3.69	0.151	0.881
Son test	27.43±2.73	22.91±3.79	5.253	<0.001*
Değişim (ST-İT)	3.68±2.71	-0.7±3.96	4.940	<0.001*
^d Test değeri	-7.186	1.010		
P	<0.001*	0.320		

^cBağımsız gruplar t testi

^dBağımlı gruplar t testi

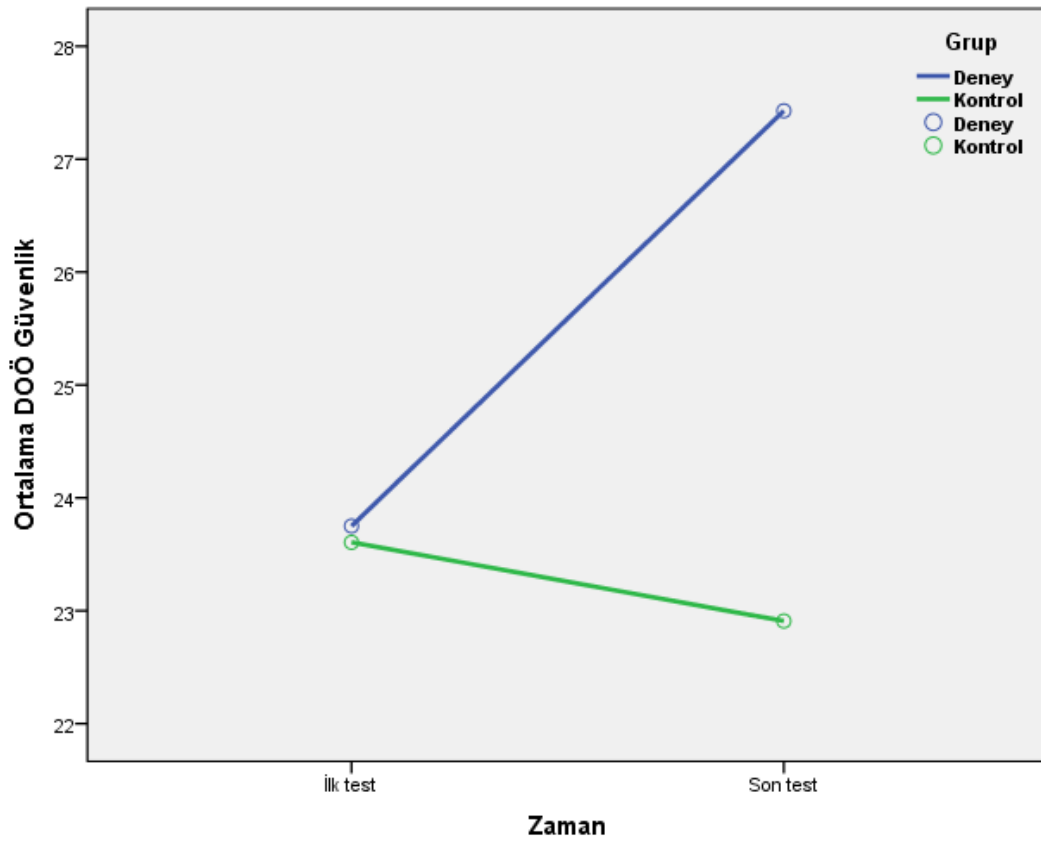
*p<0.05

Deney grubunda ilk test DOÖ Güvenlik alt boyutu puanı ortalama 23.75±3.75 iken son testte 27.43±2.73’tür. Kontrol grubunda ise ilk test puanı ortalama 23.61±3.69 iken son testte 22.91±3.79’dur. Gruplar arasında ilk test puanları bakımından

istatistiksel olarak anlamlı fark gözlenmezken ($p>0.05$), deney grubunda son test puanlarının kontrol grubundan yüksek olduğu saptanmıştır ($p<0.001$).

Deney grubunda ilk teste göre son test puanlarında gözlenen ortalama 3.68 ± 2.71 puanlık artış anlamlı bulunurken ($p<0.001$), kontrol grubunda gözlenen değişim anlamlı bulunmamıştır ($p>0.05$). Deney grubunda gerçekleşen değişimin kontrol grubundan daha büyük olduğu saptanmıştır ($p<0.001$).

Şekil 6. Deney ve Kontrol Gruplarında İlk Test ve Son Testte DOÖ Güvenlik Alt Boyutu Puanlarının Dağılımı



Tablo 15 ve Şekil 6'dan elde edilen bulgulara göre deney grubundaki öğrencilerin DOÖ'nün "güvenlik" alt boyutunda olumlu gelişme gösterdiğini; kontrol grubundaki öğrencilerin anlamlı bir gelişme göstermediğini ortaya koymaktadır. Bundan yola çıkarak dijital öyküleme çalışmalarının öğrencilerin dijital okuryazarlık becerilerinin "güvenlik" alt boyutuna katkı sağladığı söylenebilir.

4.2.1.4. Dijital Okuryazarlık Ölçeğinin Problem Çözme Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

DOÖ Problem çözme alt boyutu puanına grup ve zamanın etkisini değerlendirmek amacıyla Tekrarlı ölçümlerde varyans analizi gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen

değerlendirmeler sonucunda elde edilen modele ilişkin bulgular Tablo 16’da sunulmuştur. Grup*zaman ikili etkileşiminin anlamlı olduğu saptanmıştır ($p<0.001$). Bu durum, ilk teste göre son testte DOÖ Problem çözme alt boyutu puanında gözlenen değişimin gruplarda farklılık gösterdiği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 16. DOÖ Problem Çözme Alt Boyutu Puanına İlişkin Gerçekleştirilen Tekrarlı Ölçümler Varyans Analizi Sonuçları

Problem çözme	Test değeri (F)	p
Grup içi etki		
Zaman	21.158	<0.001*
Grup*Zaman	23.542	<0.001*
Gruplar arası etki		
Grup	4.145	0.046*

Grup*zaman etkileşimine ait anlamlılığın kaynağını belirlemek amacıyla ileri testler kullanılmıştır. Bu testlere ilişkin sonuçlar Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17. DOÖ Problem Çözme Alt Boyutu Puanına İlişkin Gruplar Arası ve Grup İçi Karşılaştırmalar

Problem çözme	Deney	Kontrol	^c Test değeri	p
	Ort±ss	Ort±ss		
İlk test	13.86±3.58	14.97±4.72	-1.022	0.311
Son test	19.54±2.97	14.82±4.84	4.659	<0.001*
Değişim (ST-İT)	5.68±3.31	-0.15±5.57	4.852	<0.001*
^d Test değeri	-9.074	0.156		
P	<0.001*	0.877		

^c Bağımsız gruplar t testi

^d Bağımlı gruplar t testi

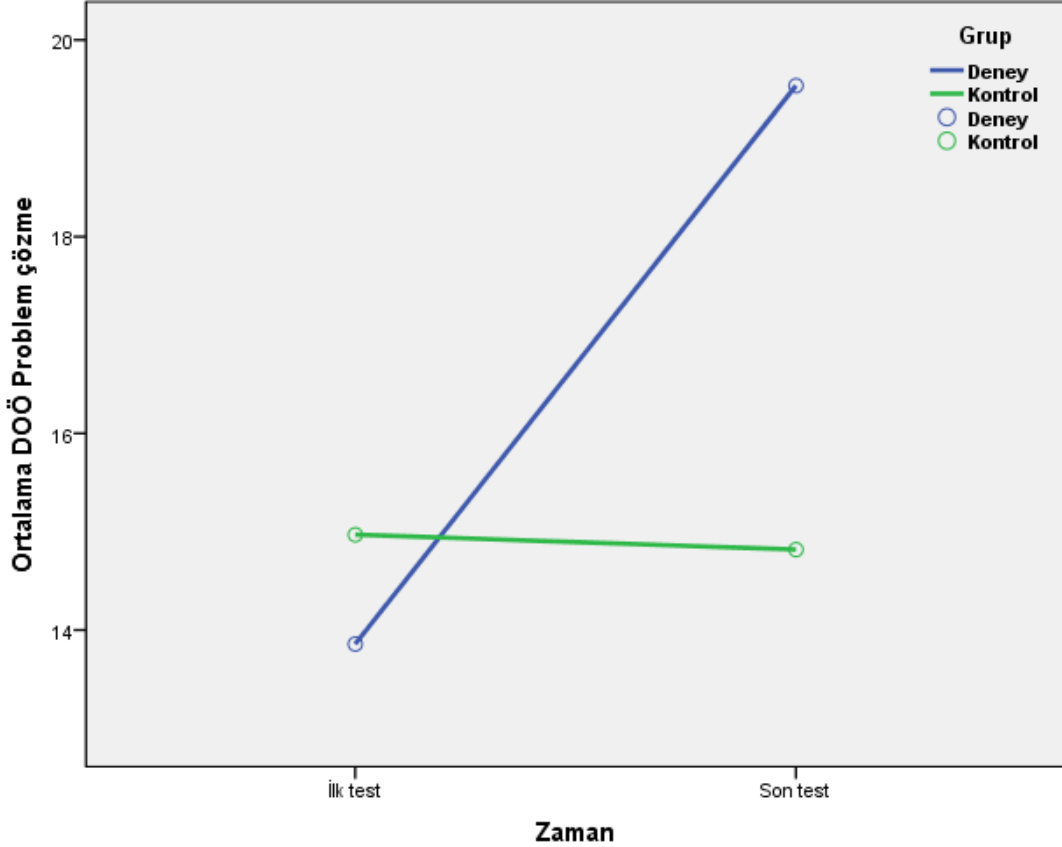
* $p<0.05$

Deney grubunda ilk test DOÖ Problem çözme alt boyutu puanı ortalama 13.86±3.58 iken son testte 19.54±2.97’dir. Kontrol grubunda ise ilk test puanı ortalama 14.97±4.72 iken son testte 14.82±4.84’tür. Gruplar arasında ilk test puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark gözlenmezken ($p>0.05$), deney grubunda son test puanlarının kontrol grubundan yüksek olduğu saptanmıştır ($p<0.001$).

Deney grubunda ilk teste göre son test puanlarında gözlenen ortalama 5.68±3.31 puanlık artış anlamlı bulunurken ($p<0.001$), kontrol grubunda gözlenen değişim

anlamli bulunmamıştır ($p>0.05$). Deney grubunda gerçekleşen değişimin kontrol grubundan daha büyük olduğu saptanmıştır ($p<0.001$).

Şekil 7. Deney ve Kontrol Gruplarında İlk Test ve Son Testte DOÖ Problem Çözme Alt Boyutu Puanlarının Dağılımı



Dijital okuryazarlık becerilerinin ölçülmesi amacıyla kullanılan DOÖ ön test ve son test puanlarından elde edilen verilere göre; deney grubundaki öğrencilerin dört alt boyut olan “bilgi işlem, iletişim, güvenlik ve problem çözme” becerilerinde anlamlı bir artış görülmüştür. Kontrol grubundaki öğrencilerin DOÖ ön test ve son test puanlarından elde edilen verilerde ise olağan ders sürecinin dijital okuryazarlık becerisi üzerinde olumlu ve anlamlı bir katkı oluşturmadığı görülmüştür. Bu bağlamda dijital öyküleme destekli ders etkinliklerinin öğrencilerin dijital okuryazarlık becerilerine katkı sağladığı söylenebilir.

4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan; “Deney grubu öğrencilerinin dijital öyküleme öğretimi ve uygulama sürecine yönelik görüşleri nelerdir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu amaçla deney grubundaki öğrencilere uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen veriler incelenmiş ve içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir.

4.3.1. Öğrenci Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular

Deney grubundan 9 öğrenciyle birebir mülakatlar yapılmıştır. Bu mülakatlarda araştırmacının hazırladığı 8 soruluk görüşme formu kullanılmıştır. Öğrencilere yöneltilen soruların kapsamı şu şekildedir:

1. ve 4.soru dijital öyküleme uygulamalarının dijital öyküleme uygulaması sürecine, Türkçe dersine ve metin yoluyla okuduğunu anlamaya katkısına ilişkin öğrenci görüşlerini ortaya çıkarmaya yöneliktir.

2. soru, teknolojik araçların derste kullanılması ile ilgili öğrenci görüşlerine ulaşmaya yönelik sorulardır.

3. soru, dijital öyküleme yaparken izlenen adımları tespit etmeye yönelik bir sorudur.

5. soru dijital öykülemenin dijital okuryazarlıkla ilgili avantajlarına ilişkin öğrenci görüşlerini ortaya çıkarmaya yöneliktir.

6. ve 7. sorular dijital öyküleme uygulaması sürecinde öğrencilerin yaşadıkları zorlukları ortaya çıkarmaya yöneliktir.

8. soru okuduğunu anlama ve dijital okuryazarlık becerilerine ilişkin farklı etkinlik önerilerini tespit etmeye yöneliktir.

Öğrencilerin cevapları incelenerek sorulardan elde edilen temalar belirlenmiştir. Bu temaların kodlama ve kategorilendirilmesi Şekil 8’de gösterilmiştir:

Şekil 8. Öğrenci Görüşlerinden Elde Edilen Kodlara İlişkin Kategoriler

Tema Kodları	Kategoriler
Dijital Öyküleme Uygulama Sürecine Yönelik Görüşler	Değişken Tutumlar Okuduğunu Anlamaya Katkısı Motive Edici Eğlenceli
Teknolojik Araç ve Etkinliklerin Derste Kullanımı	Öğrenmeyi Kolaylaştırıcı ve Ekonomik Çağa Uygunluk Yeterlik Durumları
Dijital Öyküleme Sürecinde Gelişen Durumlar	Özdeğerlendirme Yoluyla Adımların İyileştirilmesi Yardım Alma ve Problem Çözme
Okuduğunu Anlamaya Etkisi	Metni Anlama Paragraf Sorusu Çözme Şiirdeki Vurguları Fark Etme Karmaşık Metinleri Çözümleme
Süreçte Yaşanan Güçlükler	Görsel ve İşitsel ve Yazılı Unsurların Birleştirilmesi Çalışma Ortamına Yönelik Sorunlar Ekonomiklik ve Ulaşılabilirlik ile İlgili Sorunlar Zaman Yönetimi ve Uyku
Dijital Öykünün Kullanılması ve Geliştirilmesine Yönelik Öneriler	Eğitim Öğretimde Teknolojik Olanakların Geliştirilmesi Teknoloji Tabanlı Uygulamaların Eğitim Öğretimde Yaygınlaştırılması

4.3.1.1. Dijital Öyküleme Uygulama Sürecine Yönelik Görüşler

Dijital öyküleme uygulaması bu araştırma vesilesiyle deney grubundaki öğrencilerin ilk kez karşılaştıkları ve deneyimledikleri bir süreci kapsamaktadır. Öğrencilerin ilk kez deneyimledikleri bu süreçle ilgili görüşleri araştırmanın nicel boyutundan elde edilen bulguları açıklaması ve ilgili analizlerin yapılabilmesi açısından önemlidir. Süreç boyunca gerçekleştirilen bir dizi faaliyete yönelik öğrenci görüşlerinin alt başlıkları şekillenmiştir.

Bu temaya yönelik kategoriler; dijital öykülemenin öğrenme, hazırlama ve sunma aşamalarında gelişen tutumlara göre şekillenen görüşleri içermektedir.

4.3.1.1.1. Değişken Tutumlar

Çalışmanın deneysel işlem süreci dijital öyküleme öğretimi ile başlanmıştır. Öğrencilere uygulamada izlenecek adımlar öğretilerek neyi, nasıl, neden yapacakları konusunda bilgiler verilmiştir. Öğrenciler yeni duydukları bu kavram ile ilgili süreç içerisinde farklı tutum ve eylemler geliştirmiştir. Bu tutum ve eylemler dizisi öğrencilerin dijital öyküleme süreci hakkındaki görüşlerine şu şekilde yansımıştır:

KÖ4'ün şu ifadesi, dijital öyküleme faaliyetlerini ilk başta sıkıcı ve zorlayıcı bulunduğunu göstermektedir. Sürecin başındaki geliştirilen tutumların uygulama yapıldıkça değiştiği gözlemlenmektedir.

“İlk yaptığımda çok sıkılmışım görselleri eklemek falan... Sonra videolar aklıma geldi ilk yaptığımda çok sıkılmışım ama ikinci yapmaya başladığımda daha çok eğlenmişim.”(KÖ4)

KÖ2'nin dijital öykülemeyi ilk başta saçma bulduğu ifadeleri dijital öyküleme yapmanın zor olduğunu düşünmesi olabilir. Öğrencinin öğretim sürecinin başında kaygılı olduğu da görülmektedir. Ancak kaygısını yendiği vakit süreçten keyif almaya başladığını belirtmektedir.

“Yani ilk önce yaptığımda ilk başta saçma geliyordu, neden böyle bir şey yapıyoruz diye ama kaygımı yendiğim zaman yaptığımda çok güzel bir etkinlik olduğunu boş zamanlarımızı da değerlendireceğimiz aklıma geldi.”(KÖ2)

Yeni öğrenme deneyimleri, öğrencilerin bazen kaygılanmasına sebep olabilmektedir. Deney grubundaki öğrenciler ilk başta kaygılanmış ve bu sebeple uygulamaların başlangıç aşamasında isteksiz bir tutum sergilemişlerdir. Öğrenciler sonraki aşamalarda öğretim sürecine nispeten daha aktif olmuşlardır. Öğretmenin sınıf ortamında dijital öyküleme örnekleri hazırlaması ve izletmesine bağlı olarak görüşlerin eğlenceli, daha faydalı, teşvik edici bulunduğu yönünde şekillendiği görülmektedir.

4.3.1.1.2. Okuduğunu Anlamaya Katkısı

Dijital öyküleme çalışmaları, Türkçe dersinde, ders kitabındaki metinler üzerinde uygulandığı için öğrencilerin süreç hakkındaki bazı görüşleri metni anlama ve kavramaya ilişkin şekillenmiştir.

KÖ5, KÖ2, EÖ2, EÖ1, EÖ3 kodlu öğrencilerin süreç hakkındaki görüşlerinde metinleri anlama ve kavramaya yönelik görüşleri belirlenmiştir.

“Bence gerekli bir şey çünkü metni daha iyi anlamamızı ve kavramamıza daha çok yardımcı oluyor”(KÖ5)

“Bu benim metni anlamama bayağı bir yardımcı oldu.”(KÖ4)

“Bu şekilde metinleri daha güzel yorumlayabiliyoruz daha güzel bir şekilde şekil verebiliyoruz yani.” (KÖ2)

“Mesela metinde özet çıkarıyorum. Orada bilmediğim ama yeni öğrendiğim bilgiler bana bazen günlük hayatımda yardımcı oluyor.” (EÖ1)

KÖ4 ve KÖ5 dijital öyküleme uygulamalarının doğrudan metinleri anlamaya olan katkısı üzerine görüş belirtmiş; KÖ2, metinlerin daha iyi yorumlanabilmesi ve şekillendirilmesine yönelik katkılarını dile getirmiştir.

“Dijital öyküleme yaparken görsel araştırırken hem görüyorum onları, aklımda kalıyor hareketleri.. Bilgileri de alırken aklımda kalıyor yazıyorum. Onları editlerken iyice aklıma oturuyor.” (EÖ3)

“İlk önce metinleri akılda tutmaya çok faydası var metinleri gerçekten içinizde yaşıyorsunuz.” (EÖ2)

EÖ2 ve EÖ3, yapılan uygulamaların okunan metinlerin zihinde kalıcı olmasını sağladığı yönünde benzer görüşler belirtmiştir. Bunun yanı sıra EÖ2’nin *“Metinleri gerçekten içinizde yaşıyorsunuz.”* ifadeleri, uygulamanın öğrencinin anlama ihtiyaçlarına karşılık verdiğini ve metne yakın bir tutum içerisine girdiğini düşündürebilir. EÖ3’ün okunanların zihnine yerleşmesi yönündeki izlenimlerini dijital öyküleme hazırlarken görsel kullanmaya bağladığı görülmektedir.

4.3.1.1.3. Motive Edici

Dijital öyküleme uygulaması, ürün oluşturma, öğrencilerin sınıf ortamında sunum yapmalarına ve ürettikleri ürünleri paylaşabilmelerine zemin hazırlar. Öğrencilerin ortaya somut bir ürün çıkarması ve akranlarından eleştiri alması ve takdir görmesi onları motive edebilmektedir.

“Böyle elimde somut bir şeyler olduğu için mutlu oluyorum bence güzel bir şey yani.”(EÖ3)

EÖ3’ün bu görüşlerinde geçen “somut bir şeyler” den kasıt süreç sonunda elde edilen dijital öykülerdir. Öğrenciye üretkenlik deneyimleri kazandıran bu uygulamanın motive edici yönüne işaret edilmiştir.

KÖ3’ün “Bazen yorulduğum oluyordu ama güzel şeyler başarıyordum.” (KÖ3)

KÖ1’in “Birazcık zor olur ama yine de güzel” (KÖ1)

İfadeleri doğrultusunda, zor veya yorucu olan bir şeyin başarılmasının verdiği motivasyonun sürece yönelik görüşlerine yansıdığı düşünülebilir.

“Arkadaşlarınız tarafından alkışlandığınızda da içinde mutluluk hissi oluşturuyor.” (EÖ2)

EÖ2, bu ifadesiyle görüşlerini sınıf ortamında dijital öyküsünü sunduktan sonra arkadaşlarından gördüğü takdir edilme ve beğenilme durumu; görüşlerini, kendisine kattığı motivasyon üzerine şekillendirmiştir.

4.3.1.1.4. Eğlenceli

Dijital öyküleme uygulaması sürecinin öğretim süreci öğrenciler açısından sıkıcı, yorucu, zorlayıcı bulunsa da hazırlama sürecinde öğrenciler tarafından eğlenceli görülmüştür.

“Kardeşlerimle dijital öyküleme yapıyorum. Hem eğleniyorum hem de öğreniyorum yani. İzlerken de keyif alıyorum, arkadaşlarım izlerken de keyif alıyor. Ben de izlerken de keyif alıyorum, beraber eğleniyoruz.”

EÖ1, evde yaptığı çalışmalarda kardeşlerini de sürece dâhil ederek eğlenerek öğrendiğini belirtmiştir. Hazırlanan dijital öykülerin sınıf ortamında akranlarıyla paylaşılması ve izlenmesi hem hazırlayan hem izleyen öğrencilerin keyif almasını sağlamıştır.

“Ben ilk kendim yapamadığım için halamla birlikte yaptım, bu benim metni anlamama bayağı bir yardımcı oldu . İlk yaptığımda çok sıkılmışım görselleri eklemek falan... Sonra videolar aklıma geldi, ilk yaptığımda çok sıkılmışım ama ikinci yapmaya başladığımda daha çok eğlenmişim.”

KÖ4, ilk denemelerinde kendini başarısız bulsa da sonraki denemelerinde çok eğlendiğini belirtmiştir.

“Bence çok güzel çünkü öğrenciler metinleri veya başka şeyleri daha iyi anlayabiliyorlar daha iyi yorumlayabiliyorlar eğlenceli oluyor onlar için.”

Metinlerin veya diğer konuların bu şekilde işlenmesinin kolay öğrenme sağladığı için öğrenciler tarafından daha eğlenceli bulunduğu söylenebilir.

4.3.1.2. Teknolojik Araç ve Etkinliklerin Derste Kullanımı

Öğrencilerin teknolojik araç ve gereçlerin derste kullanımına ilişkin görüşleri; zaman ve enerjiden tasarruf, eğlenceli ve dikkat çekici, çağa uygun bulunmuş ve bu araçların yetersiz olduğu yönünde şekillenmiş; bu araç ve etkinliklerin geliştirilmesi gerektiği yönünde öneriler sunulmuştur.

4.3.1.2.1. Öğrenmeyi Kolaylaştırıcı ve Ekonomik

Öğrenciler, teknolojik araç ve gereçlerin derslerde kullanımını zaman ve enerjiden tasarruf sağlaması bakımından faydalı; öğrenmeyi kolaylaştırması yönünden gerekli olarak yorumlamıştır.

Derste teknolojik araç ve gereçlerin kullanılmasıyla ilgili EÖ4 ve KÖ1'nün görüşleri doğrultusunda öğrencilerin daha çok EBA kullanımına ilişkin izlenimleri olduğu söylenebilir. Diğer derslerde de teknolojik araç ve yöntemlerin öğrenmeyi kolaylaştırıcı olduğu yönünde görüşler beyan edilmiştir.

“Bence özellikle akıllı tahta çok yararlı bizim için çünkü hem hocalara kolaylık sağlıyor hem hocalar tahtaya sürekli yazı yazmamak hem de bizim daha fazla yararlı olarak öğrenmemizi sağlıyor. Özellikle EBA ondan sonra Türkçe dersinin dışındaki matematik gibi derslerde de buralardan açıyoruz ve yararlanıyoruz daha iyi oluyor.” (EÖ4)

Bence gayet güzel akıllı tahtadan EBA'yı falan açıyoruz, oradan ders falan çalışıyoruz orada farklı öğretmenlerle deneyim oluyor, güzel oluyor.(EÖ1)

KÖ4, etkileşimli tahta kullanımına değinerek video ve görseller sayesinde ders anlatımının yazı tahtasına göre daha etkili ve yararlı olacağını düşünmektedir.

“Gerçekten bayağı etkili oluyor sınıfta da video açtığımızda daha çok öğrendik. Bayağı işimize yarıyor mesela tahtada anlatmak farklı, akıllı tahtada anlatmak farklı oluyor. Orada video oluyor, görsel oluyor. Orada daha iyi bir şekilde oluyor.”

KÖ5 ise *“Bence daha çok teknolojiden yardım alabildiğimiz ve daha az yorulduğumuz için mantıklı.”* teknolojiden destek almanın daha az yorucu olduğu yönünde görüşleri şekillenmiştir.

Öğrencilerin öğrenmeyi kolaylaştırıcı araç gereç ve etkinlikler hakkında olumlu görüşleri yoğunluk kazanmaktadır. Teknolojinin derslerde daha çok kullanılmasının gerekli olduğu düşünülmektedir.

4.3.1.2.2. Çağa Uygunluk

Öğrenciler teknolojik araç ve gereçlerin kullanımını çağın gerekliliği olarak görmektedir.

“Bence birçok okulda bunun yapılması gerekiyor. Çünkü çağ dijital çağı olduğu için öğrencilerin geleneksel şeylerden daha çok bunlardan yararlanması gerekiyor.” (EÖ3)

“Başta ilk önce bunun eğitiminin verilmesi gerekiyor. Yeni nesillerin, bizden de yenileri, bu sayede nasıl kullanılması gerektiğini düşünüyorum.” (EÖ2)

“Yani hocam bence öğrenciden öğrenciye değişebilir ama dijital bilinci oturtmamız gerekiyor çünkü geleneksel şeylerden öğrenemeyenler var yıllardır kullanılan bir şey zaten ama yenilikler getirmemiz gerekiyor bu konu hakkında.”(EÖ3)

Dijital olanakların çağa uygun biçimde kullanılması, geleneksel yöntemlerden daha çok bu tür yöntemlerin kullanılması ve bunların diğer okullarda da yaygınlaşması yönünde görüşler belirtilmiştir. Ayrıca öğrencilerin çağa uygun araç gereç ve etkinliklerden faydalanabilmesi için dijital becerilerinin geliştirilmesinin gerekli olduğu da ifade edilmiştir.

4.3.1.2.3. Yeterlik Durumları

Teknolojik araçların kullanımını gerektiren etkinliklerde araç gereçlerin varlığı kadar yeterliği de önem arz etmektedir. Sınıftaki araç gereçlerin işlevsel biçimde kullanılabilmesi için yapılacak uygulamaların gerektirdiği alt yapı ve donanımın yeterli olması gerekir.

“Yani güzel bana göre de ama biraz daha geliştirilmesi gerekir. Bunu daha da yaygınlaştırmaları gerekir. Teknolojinin biraz daha geliştiği zaman dijital öykülemeye de yansiyacaktır büyük ihtimalle. Mesela tahtamız var şu anda ama bu tahtayı da daha çok geliştirebilirler, bizim avantajımız da olur.”

KÖ2, teknolojik donanımların geliştirilmesinin öğrenme ihtiyaçları bakımından avantaj sağlayacağını, dijital öyküleme gibi etkinliklere de olumlu yansiyacağını düşünmektedir.

4.3.1.3. Dijital Öyküleme Sürecinde Gelişen Durumlar

Bu temada dijital öyküleme sürecinde öğrencilerin dijital öykülemeyi nasıl yaptığını ilişkin adımları; karşılaştıkları durumlar ve bu durumlar karşısında nasıl tutumlar geliştirdiklerine yönelik görüşleri kategorilendirilmiştir.

4.3.1.3.1. Özdeğerlendirme Yoluyla Adımların İyileştirilmesi

Deney grubundaki öğrencilere dijital öyküleme adımları deneysel işlem süreci içerisinde öğretilmiş ve akıllı tahtadan örnek dijital öyküler izlenmiştir. Sonraki süreçte öğrenciler ders kitaplarındaki metinleri dijital öykülemeye uyarlamaya başlamıştır. Öğrenciler öğrendikleri adımları uygularken kendi gelişimlerini de fark etmiş ve eksiklerini düzelterek daha güzel ürünler elde etmek için çaba göstermiştir.

EÖ1, dijital öyküsünü hazırlarken izlediği yolu şu şekilde aktarmıştır.

“İlk önce metnin özetini çıkarıyorum, metni okuyorum. Metnin özetini çıkardıktan sonra o metinle alakalı güzel fotoğraflar buluyorum. O fotoğrafları birleştiriyorum edit programlarında o fotoğrafları

birleştiriyorum. En sonunda o özetini yanımda biri varsa onunla ses kaydı alıyorum. Sonra biraz daha. Birkaç ek bir şeyler yaptıktan sonra bitiriyorum. İlk başlarda çok güzel yapamamıştım mesela görsel olarak 2 tane fotoğraf kullanmıştım. O zaman ilk yaptığım ben de izlediğimde çok güzel olmamıştı. Çünkü fotoğraf az olduğunda sadece sesi dinleyerek çok eğlenceli olmuyor. Fotoğrafları daha çok kullanmaya başladım. Sonra alt yazıları kullanmaya başladım. Öğrendim. Ondan sonra ses kalitemi düzeltmeye çalıştım. İlk başlarda sesim gelmiyordu. Akıllı tahtada duyulmuyordu. Sonra daha iyi olmaya başladı, böyle ilerledi.” (EÖ1)

EÖ1’in metni anlamaya yönelik çabalarının yanı sıra dijital öyküsünü geliştirmek için gördüğü eksiklikleri gidermeye çalışmış ve işitsel ve görsel unsurlar bakımından zenginleştirmiştir.

“Şöyle, ben aslında çok böyle hayal ediyordum önceden böyle seçtiğim metinleri hayal ediyordum, ondan sonra uygulamaya koyuyordum, bazen değişikliklerim oluyordu ama böyle başlıyordum.” (KÖ3)

Öğrencilere dijital öyküleme adımları belli bir sıraya göre verilmiş olsa da metinlerin dijital öykülemesini yaparken öğrencilerin kendilerine göre bir yol ve yöntem belirledikleri görülmüştür.

KÖ2, web tabanlı bir program üzerinden çalışmasını yapmaya çalışmış fakat programdaki hazır görsellerin metni öykülemesi için yetersiz olduğunu düşünerek internetten indirdiği görsellerle diğeri unsurları birleştirmiştir.

“İlk önce uygulamadan faydalanmak istedim basit bir uygulamadan faydalandım daha sonrasında ilerleme katabilirim diye düşündüm, fotoğraflar indirdim internetten mesela metinle ilgili. Daha sonra metnin özetini çıkarttım güzel bir şekilde. Daha sonrasında da bunları ayarlayıp sesleri seslendirip arka fon müziği ekleyerek böyle bir şekilde yaptım.” (KÖ2)

Öğrencilerin dijital öykü ürünlerini oluşturduktan sonra öz değerlendirme yaptıkları görülmüştür. Öğrencilerin özdeğerlendirme yapmaları bir sonraki çalışmalarında daha iyi sonuç alma çabası içinde olduklarını göstermektedir.

4.3.1.3.2. Yardım Alma

Öğrencilerden yapılması istenen dijital öyküleme hem dijital yetkinlik hem de sözel beceri gerektiren bir uygulamadır. Öğrencilerin araştırma vesilesiyle ilk kez duydukları dijital öykülemelerin hazırlanmasında yoğunlukla başlangıçta olmak üzere süreç içerisinde bazı güçlüklerle karşılaştıkları görülmüştür. Süreç içerisinde bazı kaynaklardan veya kişilerden yardım alarak çalışmalarını yürüttükleri görülmektedir. Dijital Okuryazarlık Ölçeği’nin problem çözme boyutuna ilişkin

verileri de açıklayan bu görüşler, öğrencilerin süreç içerisinde yaşadıkları problemleri çözmek için farklı kaynaklardan yardım aldıklarını göstermektedir.

“Çoğunlukla internetten Google’da görsellerden faydalandım ses kaydında program kullanıyordum dijital öyküler de ses kaydını oradan aldım sonra da müzikleri YouTube’da buldum ve belirli kesitlerini aldım.” (EÖ2)

“Genellikle sınıftan yapan H..... ve A..... adlı arkadaşlarımdan yardım aldım, internetten faydalandım. Senaryo metni yazıp nasıl oluşturabileceğimi hangi resimleri kullanabileceğimi araştırdım ve ona göre bir uygulama yaptım.” (EÖ4)

“Önce ablam bana yardım etti, önce uygulamayı indirdim sonra fotoğraflar falan buldum, sonra sesimi kaydettim, müzik buldum, altyazı ekledim bu kadar.

Ben daha çok animasyonlardan, video düzenleyicileri, şarkılardan faydalandım. İnternette bulduğum güzel şarkıları kullanarak yaptım.” (KÖ1)

“Ben halamla birlikte yapmıştım bilgisayarla yaptık aklımda önce görsel vardı sonra videoları kullandım ve öyle yaptım videolardan ve arkadaşlarımdan da faydalandım.” (KÖ4)

“Ben sınıftakilerin yaptığı dijital öyküleri dinledim onlardan örnek alarak kendim de yaptım.” (KÖ5)

Öğrencilerin çalışmalarını yaparken internetten, akranlarından veya ailelerinden yardım aldıkları görülmüştür. Birçok becerinin birden kullanılmasına yönelik bu uygulama sürecinde, öğrencilerin karşılaştıkları güçlükler karşısında problem çözmeye yönelik adımlar geliştirdiği görülmektedir. Dijital yetkinlik gerektiren bu çalışmada neyi yapıp yapamadıklarını görme olanağı yakaladıkları söylenebilir.

4.3.1.4. Okuduğunu Anlamaya Etkisi

Bu başlıkta dijital öyküleme çalışmalarının okuduğunu anlamaya yönelik görüşme verilerinden elde edilen bulguların kodlanması ve kategorilendirilmesiyle oluşan alt başlıklar yer almaktadır.

4.3.1.4.1. Metni Anlama

Okuduğunu anlama materyali olan metinlerin dijital öykülemesi yapılarak bu metinlerin yeniden yapılandırılması ve sunulması amaçlanan deneysel süreçte öğrencilerin metne olan yakınlıkları artmış ve metni kavramaları kolaylaşmıştır.

EÖ2, KÖ1,KÖ2, KÖ5 kodlu katılımcılar metinlerin dijital öykülemesini yaparken metni çok daha iyi anladıklarını, okuduğunu anlama düzeylerinin daha iyi bir noktaya ilerlediğini belirtmişlerdir.

“İlk önce metinleri akılda tutmaya çok faydası var metinleri gerçekten için içinizde yaşıyorsunuz arkadaşlarınız tarafından alkışlandığınızda da içinizde mutluluk hissi oluşturuyor mesela ses kaydı sürecinde bayağı bir emek harcadım dijital yüklemelerimde tekrar tekrar editledim durdum. Şarkı seçimlerinde de biraz dikkat etmeye çalıştım şarkıların metinleri uygun olması için çabaladım sonra

da görselleri ararken de metinde geçen kelimelerden yararlanarak faydalı görseller bulmaya çalıştım.”(EÖ2)

EÖ2’nin bu görüşünde dijital öyküleme adımlarının metne yönelik katkıları açıklanmıştır. “Metni gerçekten yaşıyorsunuz.” ifadesi öğrencinin metni özümlediğini göstermektedir. Bu görüşte dijital öykülemenin unsurlarından biri olan “kişisel bakış açısı”nın izlerini görmek mümkündür.

“Çok fazla katkısı oldu, metni daha önce kapsamlı anlayamıyordum, dijital öyküleme yaptıktan sonra daha farklı yönleriyle kapsamlı olarak anlıyordum.”(KÖ5)

“Mesela Türkçe dersinde metinler okuyoruz artık çok daha iyi anlıyorum ve metinlerin dijital öykülemesini yapınca resmen ezberliyorum metni o kadar oluyor.”(KÖ1)

“Dijital öyküleme yaptıktan önce de okuma yazmam iyiydi ama bunu yaptıktan sonra daha da ileriye taşımış bulunmaktayım. Mesela bir kitabı metni okurken biraz sesli ortamlarda okuyamazdım ama mesela artık anlama becerim gelişti için artık böyle hızlı okumaya da başladım daha da hızlandım okumada.”(KÖ2)

EÖ1, metinlere olan ilginin teknolojik araçların kullanılmasıyla artacağını ifade etmiştir.

Evet, Mesela Türkçe dersinde metin okuyoruz. Bazı insanlar onu algılayamıyor. Ama yani güzel anlayamıyor ama tahtada açtığımız zaman videolar daha çok ilgi çekiyor. Herkes tahtaya bakıyor. Teknolojiyle alakalı şeylerle ilgilendikleri, uğraştıkları için daha çok bakıyorlar.(EÖ1)

EÖ4, somut bir ürün oluşturmaya yönelik bir yapısı, birçok beceriyi bünyesinde barındırması ve belli aşamalardan oluşması yönüyle dijital öykülemenin metni anlamanın yanı sıra dolaylı olarak projeye yatkınlıklarını da arttıracak yönünde görüş bildirmiştir.

“Daha doğrusu metni daha iyi anlamamızı sağlıyor, kendimize dolaylı olarak katkı sağlıyor projeye yatkınlığımız artıyor.” (EÖ4)

“Kesinlikle katkısı var çünkü insan sürekli ses kaydı alırken, sürekli tekrarladığınız için bir süre sonra çok kalıcı bir şekilde aklınızda kalmaya başlıyor mesela metinle ilgili bir soru gördüğünüzde direkt aklınızdan cevaplayabiliyorsunuz.”(EÖ2)

“Katkısı oldu çünkü aklımda kalıyor somut bir şey olduğu için de havada uçup gitmiyor, video olduğu için de istediğim zaman izleyebiliyorum oradaki metni okuyabiliyorum aklımda kalıyor yani.”(EÖ3)

EÖ2 ve EÖ3, dijital öykülemenin metnin zihinde kalıcı bir şekilde yer etmesini sağladığını belirtmişlerdir. Kalıcı öğrenmenin sağlanmasında ne kadar duyu aktif olursa o denli başarılı olunabilir. Dijital öykünün sözel ve dijital tüm dinamikleri öğrencilerin duyularına hitap etmektedir. Öğrencilerin üretkenlik deneyimleri yaşadıkları bu süreçte kalıcı öğrenmeyi önemsedikleri ve dijital öykülerin somut bir ürün olmasının onları okuduğunu anlama tutumları yönünden motive ettiği görülmektedir.

4.3.1.4.2. Paragraf Sorusu Çözme

Paragraf soruları akademik yaşamın ve okuduğunu anlama sürecinin önemli bir unsurudur. Çoktan seçmeli sınavlarda okuduğunu anlam becerileri paragraf soruları ile ölçülmektedir. KÖ1, dijital öyküleme çalışmalarının paragraf sorusu çözmesine katkısı olduğunu düşünmektedir.

“Mesela eskiden paragraf sorularını anlayamıyordum ve çok yanlışım çıkıyordu ama şimdi denemelerde 20 sorudan 17 doğruya çıktım yani iyi oldu benim için. Evet avantajları var, dediğim gibi paragraf sorularında falan.”(KÖ1)

Okuma, nihai hedefi anlama olan zihinsel bir süreçtir. Okuduğunu anlama becerisine yönelik adımlar aynı anda birçok bileşenden oluşan anlama edimini destekleyebilir. Bu çalışmada dijital öykülemeler her ne kadar ders kitaplarındaki metinler üzerinden gerçekleştirilse de metin birimi olarak paragrafların çözümlenmesine de katkı sağladığı düşünülebilir.

4.3.1.4.3. Şiirdeki Vurguları Fark Etme

Soyut kavramları, söyleyişlerdeki incelikleri, anlam derinliğini ortaya çıkarmada şiir türündeki metinlerin işlenmesi ve alımlanması önemlidir. EÖ4, okuduğunu anlama becerisine yönelik görüşlerini şiir türündeki bir metnin dijital öyküsünü yaparken edindiği izlenimler üzerinden aktarmıştır.

“Aşık Veysel’in “Sazıma” adlı şiirini okuduğumda anlamamıştım yani kafama tam oturmamıştı ama dijital öyküleme yaparken sözleri tekrar ede ede ne anlatmak istediğini orada anladım çok iyi anladım oradaki vurguları.”(EÖ4)

Dijital öykülemenin seslendirme aşamasında öğrenciler metinleri tekrar tekrar okumakta ve seslendirmeyi en iyi şekilde yapmaya çalışmaktadırlar. Bu eylemlerin öğrencilerin okuma ve anlama becerilerine katkı sağladığı düşünülebilir.

4.3.1.4.4. Karmaşık Metinleri Çözümleme

Öğrencilerin ders kitaplarında karşılaştıkları metinler her ne kadar seviyeye uygunluk açısından değerlendirilerek seçilmiş olsa da bazı metinler öğrencilere karmaşık ve yoğun gelebilmektedir. KÖ3 ve KÖ4 kodlu öğrenciler, okuduğunu anlama temasına yönelik görüşlerini, dijital öykülemenin zorlandıkları bazı metinleri kolaylaştırdığı yönünde şekillendirmiştir.

“Evet oldu çünkü bazı metinleri anlamakta zorlanıyordum öyle çok ayrıntılı metinleri anlamakta çok zorlanıyordum o yüzden de benim için çok katkısı oldu böyle çok daha iyi ve eğlenceli bir şekilde anlayabiliyorum.”(KÖ3)

“Mesela babası bir metinde (“Karamsar ve İyimser Bakış Açısı” metnini kastediyor) kızına ders verdiğinde o metni çok anlayamamıştım. Metni okuya okuya tekrar yapa yapa daha çok pekiştirme ve yardımcı oldu üst üste tekrar tekrar okuyarak yaptım.”(KÖ4)

Bu görüşler, öğrencilerin metin yapısı farkındalığına sahip olduğunu ve bazı metinleri karmaşık bulduklarını düşündürmektedir. Dijital öyküleme çalışmaları esnasında öğrencilerin tekrar okumaları yapma, uygun görseller veya müzikler bulma, özet çıkarma gibi eylemlerle zor metinleri çözümlemek için yetkin bir çaba gösterme eğiliminde olduklarını söylemek mümkündür.

4.3.1.5. Süreçte Yaşanan Güçlükler

Öğretim sürecinde birçok sebebe bağlı olarak birtakım sorunlarla karşılaşılabilir. Bu sorunlar süreci zorlaştırabilir. Bu tema başlığı altında süreçte yaşanan güçlükler dair kodlanan alt başlıklar yer almaktadır.

4.3.1.5.1. Görsel ve İşitsel ve Yazılı Unsurların Birleştirilmesi

Dijital öyküleme, anlatı metninin çoklu medya unsurlarıyla birleştirilmesi yoluyla oluşturulmaktadır. Bu bileşenlerin elde edilmesi ve bir araya getirilmesi öğrencilerin genellikle ilk kez deneyimledikleri eylemlerden oluşmaktadır. Bu sebeple bu unsurların elde edilmesi ve bir araya getirilerek yeni bir dijital metin ortaya çıkarılmasında öğrencilerin zorlandıkları görülmüştür.

EÖ1 ilk deneyimlerinin zorlayıcı olduğunu ve yeteri kadar görsel bulamadığı ve kullanamadığı için dijital öyküsünü yeterli bulmadığını belirtmiştir. İlk hikâye anlatımında fark ettiği eksiklikleri, alt yazı ve seslendirmeye ilgili sorunları, daha sonraki uygulamalarda iyileştirerek daha iyi sonuçlar aldığını belirtmiştir.

Fotoğraf ararken mesela, o özet metnin özetini çıkarırken birkaç kez okumam gerekiyor. Öyle özetlerini çıkarılarak biraz zorlansam da yapıyorum. İlk başlarda çok güzel yapamamıştım mesela fotoğraflar 2 tane fotoğraf kullanmıştım. İlk günümünden bahsedeyim. Şey ilk başlarda gerçekten zorlanıyorsunuz. Onlarla alakalı videolar izlediğinizde daha iyi oluyor. Ben ilk başta bir saatlik falan videolar izledim. Youtube'da bulunuyor zaten. Ondan sonra şimdi onu kullandıkça o edit programlarını kullandıkça ilk başta siz beğenmiyorsanız böyle kötülüyorsunuz kendinizi ama sonra geliştikçe daha iyi hâle geliyor. O zaman ilk yaptığımda fotoğraf ben de izlediğimde çok güzel olmamıştı. Çünkü fotoğraf az olduğunda sadece sesi dinleyerek de çok eğlenceli olmuyor. Fotoğrafları daha çok kullanmaya başladım. Sonra alt yazıları kullanmaya başladım. Öğrendim. Ondan sonra ses kalitemi düzeltmeye çalıştım. İlk başlarda sesim gelmiyordu. Akıllı tahtada duyulmuyordu. Sonra daha iyi olmaya başladı, böyle ilerledi.(EÖ1)

EÖ2, metne uygun müziklerin bulunmasının zorlayıcı olduğunu ve müzik dinleme alışkanlığı olmayanların daha çok zorlanabileceğini belirtmiştir. Bu faaliyetlerin

zaman alıcı ve tekrar etmeyi gerektiren eylemlerden oluşması sebebiyle bazen sıkıcı olabildiğini belirtmiştir.

“Başta tabii ki önce metin uzunsu önce onun özetini çıkarmak biraz vakit alıyor. Sonra müzikleri bulmak da ayrı bir zorluk çünkü uyumlu parçalar bulmak o kadar kolay değil özellikle şarkı dinlemiyorsanız. Görselleri bulmak da biraz zor oluyor çünkü kaliteli görsel bulup bulmak zor oluyor. Ayrıca ses kaydı almak da sürekli tekrar gerektirdiği için sıkıcı olmaya başlayabiliyor.” (Eö2)

Eö4 ,KÖ1, KÖ2, KÖ4 kodlu öğrenciler, süreç boyunca birçok zorluk yaşadığı yönünde görüşlerini ifade etmiştir. Resimlerin seçilmesi, seslerin ayarlanması, müziklerin seçilmesi ve yerleştirilmesi, alt yazıların seslendirmeyle eş zamanlı bir biçimde hikâyeye oturtulması öğrenciler için zorlayıcı olmuştur.

“Bu sürecin zorlukları çok; uygulamayı indirirken bile çok zorlandım. Özellikle resimleri seçmekte çok zorlanıyorsunuz, yazı taslağını oluşturmak da zor ama özellikle ses kaydını yapmak çok zor. Arkadaki fon müziği de koymanız gerekiyor, onu da seçmek zor oluyor. Telefonunuzda kullanmak zorunda kalıyorsunuz içerden gelen seslerde karışıklık olabiliyor.”(EÖ4)

“Zorluk; bayağı bir zorluk yaşadım. İlk başta nasıl yapacağım merak ettim arkadaşlarımın yaptığı dijital öykülemeleri izledim onlar yapabiliyorsa ben de yapabilirim dedim neden yapamayayım dedim. Sonrasında yani fotoğraflar bulmakta zorlandım, sesimi kaydederken biraz çekindim, uygulamalarda bunları yapmak zorlaştırdı benim açımdan.”(KÖ2)

“Zorlukları biraz var, evet var. Altyazı koymakta biraz zorlandım, zaman geçişlerinde biraz zorlandım, arka videonun sesini kapatmakta zorlandım.”(KÖ4)

“Evet mesela benim en çok zorlandığım şeylerde fotoğraf önce geliyor, ses sonradan geliyor falan onu ayarlamakta çok zorlandım.”(KÖ1)

Dijital öykülemenin çok katmanlı bir yapıya sahip olması öğrencilerin yoğunlukla ilk deneyimlerinde olmak üzere süreç boyunca birçok problemle karşı karşıya gelmelerine neden olmuştur. Bunun sebepleri arasında dijital yetkinliklerin belirli bir düzeyin altında olmasının yanı sıra sahip oldukları teknolojik araçların yeterli donanımda olmayışı, kolay dijital öyküleme yapma programlarının ücretli olması gibi sorunlardan da kaynaklandığı düşünülebilir.

4.3.1.5.2. Çalışma Ortamına Yönelik Sorunlar

Dijital öyküleme hazırlama süreci birçok adımdan oluşmaktadır. Bu adımlar farklı ortamlarda çalışmayı gerektirebilir. Görsel unsurların araştırılmasında arama motorları kullanılabilir ve bu araştırmalar herhangi bir web tabanlı araç üzerinden yapılabilir: Bilgisayar, telefon, tablet... Fakat seslendirme aşamasında öğrencinin sessiz bir ortamda ses kaydı alması dijital öykünün işitsel unsurlar bakımından niteliğini etkilemektedir. Uygun ortamın bulunmayışı çalışma ortamı açısından bazı zorlukları getirebilir.

“...Resimleri indirdim, yazı taslağını hazırladım ve ses kayıt cihazına okumaya başladım. Arkadan istediğim şarkıyı açtım çünkü bilgisayardan şarkıyı aktaramadım. Ondan sonra teker teker çekmeye başladım. Evde sürekli arkadan ablamın annemin babamın sesi gelerek sürekli sabote olsam da yine de yaptım.”(EÖ4)

EÖ4’ün yaşadığı bu deneyimle ilgili görüşleri, çalışma ortamıyla ilgili yaşanabilecek güçlüklerle işaret etmektedir.

4.3.1.5.3. Ekonomiklik ve Ulaşılabilirlik ile İlgili Sorunlar

Dijital öyküleme hazırlamak için kullanılabilecek birçok araç ve program bulunmaktadır fakat bu araçlara ulaşmayla ilgili bazı sorunlar yaşanmaktadır.

“Tabii ki zorlukları vardır çünkü size dijital öyküleme aracı yapmanızı sağlayacak program ilk başta görselleri nasıl yerleştireceğimize size öğretiyor ama ücretli olanlar daha faydalı oluyor. Alabilirseniz onlardan alabilmenizi öneririm. Merakınız varsa paralı olanları alabilirsiniz.” (EÖ2)

EÖ2’nin ücretli uygulamaların daha kolay kullanım özelliklerine sahip olduğu görüşü öğrencilerin halihazırda ulaşabildiği program ve uygulamaların, kaliteli ses ve görselleri içeren güçlü bir dijital öykü yapmak için yeterli olmadığına işaret etmektedir.

4.3.1.5.4. Zaman Yönetimi ve Uyku

Dijital öyküleme birçok adım ve katmandan oluştuğu için zaman alıcı olabilmektedir. Ortaokul öğrencilerinin dijital yetkinlik düzeylerinin yanı sıra özdisiplin ve zaman yönetimi yeterlikleri de önemlidir.

“Benim uyku problemim var. Çünkü yetiştireceğim daha güzel olacak vesilesiyle daha çok özet yapmaya başlamıştım ve benim için birazcık zor olmuştu. Uyku düzeni bozuluyor. Video yaptığımda, editler yaptığımda benim için eksi yanları bunlardı ama artı yanları da bayağı oldu. Dijital öykülemeler uzun sürüyor uzun zaman alıyor. Benim ilk önceki önerim benim gibi bir günde yapmaya çalışmayın çünkü bazen aklınıza yeni şeyler de gelebilir.” (KÖ3)

KÖ3’ün süreçte yaşadığı sorunlar hem uygulamanın uzun zaman gerektirmesi hem zaman yönetimiyle ilgili sorunların olduğuna işaret etmektedir. Dijital öyküleme düşünme, araştırma ve üretme edimlerinin birlikte veya sıralı biçimde kullanılmasını gerektirir. Bütün bu eylemler zaman içerisine yayılarak planlı ve sıralı bir devingenlik içerisinde yürütülmelidir.

4.3.1.6. Dijital Öykünün Kullanılması ve Geliştirilmesine Yönelik Öneriler

Öğrenciler yaşadıkları güçlüklerle rağmen dijital öykünün kullanılmasına yönelik olumlu görüşlerde bulunmuş ve bu gibi teknoloji tabanlı yöntem ve uygulamaların geliştirilmesi ve yaygınlaştırılmasına yönelik öneriler sunmuşlardır. Bu tema başlığı

altında süreç ve uygulamaya yönelik önerilerden oluşan kodlara ilişkin alt başlıklar yer almaktadır.

4.3.1.6.1. Eğitim Öğretimde Teknolojik Olanakların Geliştirilmesi

KÖ1 ve KÖ2 dijital öyküleme gibi teknoloji tabanlı uygulamaların yapılabilmesi için teknolojik imkanların yeterli olmasının gerektiğini ifade etmiştir. KÖ2 sınıflardaki akıllı tahtaların daha donanımlı ve işlevsel olması gerektiğine ilişkin ifadelerde bulunmuştur.

“Bence okumalar güzel oluyor, yani etkinlik yapması güzel oluyor ama biraz daha bence geliştirilmesi gerekiyor. Şu anda yeterli değil bana göre biraz daha ileriye taşıyabilmeli.” (KÖ1)

“Yani güzel bana göre de ama biraz daha bence geliştirilmesi gerekir bunu daha da yaygınlaştırmaları gerekir. Teknolojinin biraz daha geliştiği zaman dijital öykülemeye de yansıyacaktır büyük ihtimalle. Mesela tahtamız var şu anda ama bu tahtayı da daha çok geliştirebilirler, bizim avantajımız da olur.”(KÖ2)

Dijital öyküleme yapmak için teknolojik araç gereçlerin varlığı tek başına yeterli olmadığı gibi dijital becerilerin varlığı da tek başına yeterli değildir. Bu iki unsur birbirini tamamlayabilmelidir. Bu sebeple öğrenme ortamlarında yapılacak web tabanlı etkinlik ve uygulamalar için teknolojik olanakların geliştirilmesi ve eğitim ve öğrenme ihtiyaçlarına yetecek nitelikte olması önem arz etmektedir.

4.3.1.6.2. Teknoloji Tabanlı Uygulamaların Eğitim Öğretimde Yaygınlaştırılması

Dijital öyküleme birçok zorluk içermesine rağmen öğrencilerde başarıma, üretme, takdir edilme gibi motive edici durumları yaşamak için bir fırsat olarak görülmüştür. Öğrenciler zorluklara rağmen çözüm üretmenin yollarını bulmaya çalışmış ve deneyimlerini kendi dokunuşlarıyla eğlenceli bir sürece dönüştürmüşlerdir.

EÖ2 sürece ilişkin zorluklar temasında birçok aşamada zorlandığını ifade etmesine rağmen dijital öyküleme sürecine ilişkin görüşler temasında bu süreci faydalı bulduğunu ve yaygınlaştırılması gerektiğini ifade etmiştir.

“Bence çoğu okulda bu dijital öykülemeler yapılmalıdır çok faydalı çünkü insanı zorluklara alıştırtıyor ve de çünkü üniversite gibi kurumlarda bu gibi etkinlikler olacak bunların ortaokulda falan bunların aktarılması gerekiyor. Bu sayede öğrenciler hem yeni bir şeyler denemiş olacak hem de başarı hissini hiç yaşamayan bolca öğrenci vardır. Sadece anneler babaların yardımıyla sadece hayata tutunan bu sayede yeni başarılar elde ettikleri için kendilerine güvenleri artacaktır. Bu da okuldaki derslere iyi bir şekilde yansıyacağını düşünüyorum.” (EÖ2)

EÖ2, takdir edilme ve başarıma duygusunun öğrencide yarattığı hazzı da ele alarak bu çalışmaların motive edici ve ders başarısına da olumlu etkilerinin olacağını belirtmiştir.

EÖ3, her öğrencinin yararlanması gereken bir faaliyet olduğunu düşünmekte ve bu faaliyetlerin yapılabilmesi için yardım alınabilecek birçok kaynağın mevcut olduğunu belirtmiştir.

“Bence her öğrencinin bundan yararlanması ve araştırma yapması gerekir bunun hakkında bir sürü video var bundan yararlanabilirler hocalarına da başvurabilirler.” (EÖ3)

EÖ4, her öğrencinin bir kere bile olsa deneyimlemesi gereken bir faaliyet olarak gördüğü dijital öykülemenin akademik yaşamın ileri seviyelerinde de işlerine yarayacağını belirtmiştir.

“Bu kesinlikle yapılması gereken bir şey, bir kere bile olsa da önemli bir şey herhangi bir metin de olsa yapılması gerekiyor. Hem o metni daha iyi kavramamıza yardımcı oluyor hem de gelişmemize yardımcı oluyor. İlerde gittiğimiz üniversitelerde daha çok yaygınlaşacak şimdiden proje tabanlı oluşturmamıza yardımcı oluyor, proje tarzı şeylere daha çok ihtiyacımız olacak.” (EÖ4)

KÖ3 teknolojik becerilerin geliştirilmesine yönelik katkılarına değinerek dijital öykülemenin okullarda yaygınlaştırılması gerektiğini belirtmiştir.

“Bence bunun çoğu okulda yapılması lazım hem öğrencileri teknoloji kapsamında daha çok geliştiriyor hem de daha iyi anlayabiliyorsun.” (KÖ3)

Öğrencilerin dijital öykülemeyi yeni öğrenme deneyimleri ve güçlükler içeren, eğlenceli ve faydalı bir süreç olarak yorumladıkları görülmektedir. Teknoloji her ne kadar çağın içerisinde olsa da öğrenme süreçlerine entegre edilmesi konusunda yeterli düzeyde olunmadığı görülmektedir. Öğrencilerin bu gibi etkinliklerin her öğrencinin faydalanabileceği şekilde farklı okullarda yaygınlaşması yönünde belirttikleri görüşler bu duruma işaret etmektedir. Öğrenciler zorlayıcı etkinlikleri zaman zaman yorucu bulsa da üretkenlik deneyimleri, süreç hakkında olumlu görüşlerde bulunmalarında etkili olmuştur.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmaya ilişkin sonuçlar, tartışmalar ve öneriler yer almaktadır. Dijital öykülemenin okuduğunu anlama ve dijital okuryazarlık becerisine etkisinin tespit edildiği bu çalışmanın sonuçları ile literatürdeki ilgili araştırmaların sonuçları kıyaslanarak tartışılmıştır. Bununla birlikte elde edilen sonuçlardan yola çıkarak dijital öyküleme uygulamaları ile ilgili yapılacak çalışmalara ilişkin önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerine ait bulgulardan elde edilen sonuçlar alanyazında yer alan çalışmalarla kıyaslanarak değerlendirmeler yapılmış ve elde edilen sonuçlara göre tartışmalara yer verilmiştir.

Araştırmanın birinci alt problemi dijital öykülemenin ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisine anlamlı bir katkısı olup olmadığını tespit etmeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda OABT ön test ve son test puanlarından elde edilen istatistiksel bulgulara göre dijital öyküleme uygulamalarının ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede anlamlı etkisinin olduğu görülmüştür. Kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama başarı düzeylerinde anlamlı bir yükselme görülmemişken deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama başarısında anlamlı bir yükselme gözlemlenmiştir. Bu sonuç dijital öyküleme uygulamasının etkili olduğunu göstermektedir. Dijital öykülemenin bağımsız değişken olarak belirlendiği alanyazın çalışmalarına bakıldığında bu sonucun; Dayan (2017), Yürük ve Eren (2015), Göçen, (2014), Bilici, (2021), Demirer (2013), Göçen (2014), Gömleksiz vd. (2017), Demirkol (2021), Tatlı ve Aksoy (2017), Eroğlu (2020), Eroğlu Çopur'un (2021) çalışmalarındaki sonuçlarla paralellik gösterdiği görülmüştür.

Senaryo metni, dijital öykülerin yazmayla ilgili önemli bileşenlerinden biridir. Senaryo metni oluşturma aşamasında yaratıcı düşünme ve yazma becerileri aktiftir. Bu sebeple dijital öykülerin dil becerilerine yansımaları ile ilgili yapılan

çalışmalarda, ağırlıkla yazma becerisinin geliştirilmesi üzerinde durulduğu görölmektedir. Dayan ve Girmen (2018), Tetik (2020), Baki ve Feyziođlu (2017), Demir ve Kılıčkıran (2018), Göçen (2014), Rong ve Noor (2019), Sarıca Çıralı ve Koçak Usluer (2016), Ballast, Stephens ve Radcliffe'ın (2008) çalışmalarına göre dijital öykülemenin yazma becerisinin gelişimi üzerinde etkili olduğu görölmektedir. Yazma becerisinin yanı sıra düşünme becerilerinin geliştirilmesi ve akademik başarı ve motivasyonun arttırılmasına yönelik çalışmalara da rastlanmıştır (Yılmaz M., 2019; Kotluk ve Kocakaya, 2015; Yang ve Wu, 2012). Bu sonuçlar dijital öykülemenin deney grupları üzerinde etkili olduğunu göstermekte ve bu çalışmanın bulgularını doğrulamaktadır.

Dijital öykülemenin okuduğunu anlama becerisine etkisini kapsayan bazı çalışmalara rastlanmıştır. Bunlardan Özkaya (2017), Dayan (2017) ve Bütün'ün (2023) ulaştığı bulgular bu çalışmanın bulgularıyla birbirini destekler niteliktedir. Okuduğunu anlama becerisi salt sembollerin çözümlenmesini içermemektedir. Anlama hedeflerinin gerçekteştirilmesi için okuyucuların birden fazla stratejiyi birleştirmeleri gerekebilir (Hamer & McGrath). Dijital öyküleme süreci ise stratejik birçok adımı içermektedir. Okuduğunu anlama düzeyinin veya stratejik okuma becerilerinin yalnızca belli ölçeklerden edinilen bulgularla değerlendirilmesi yeterli olmayabilir (Karatay, 2009). Anlama sürecindeki başarı düzeyinin değerlendirilmesinde öğrencilerin bilinçli gerçekteştirdiği eylem ve aktivitelerin de gözlemlenmesi gerekmektedir. Dijital öyküleme, öğrenme ortamlarında hem öğrencilerin hem öğretmenlerin dönüt sağlayabilidiği süreç odaklı bir yaklaşım olduğu için öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerine yönelik bilişsel farkındalığının varlığını veya yokluğunu yordamaktadır.

Çeşitli sebeplere bağlı olarak ders kitaplarındaki metinlerin işlenmesi öğrencilere zaman zaman sıkıcı gelmekte, bilgilendirici metin türleri öğrencilerin ilgisini çekmemektedir (Saltık, 2018). Görsel, işitsel, teknolojik unsurlar bakımından zenginleştirilmiş ders içerikleri ise öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını olumlu etkilemektedir (Turhan, 2016). Dijital öykülemenin gerek dil becerilerinin gelişiminde gerekse diğer birçok değerışken üzerinde bu denli etkili olması, teknolojiyle entegre bir uygulama olması ve öğrencilerin birden fazla duyusuna hitap etmesiyle ilişkilendirilebilir. Kajder'in (2004) kişisel anlatılar olarak ele aldığı dijital öykülemeler dil becerilerinin geliştirilmesi için geleneksel yaklaşımların ötesinde;

çeşitlilik, bireye yakınlık, basitleştirme ve somutlaştırma, yaşama yakınlık gibi avantajlar sunmaktadır. Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin taşınması gereken niteliklerine bakıldığında dijital öykülemenin sunduğu bu avantajların metin seçimindeki ölçütlere hizmet ettiği görülmektedir. Bu noktada dijital öykülemelerin Türkçe dersinde okuduğunu anlama etkinliklerine entegre edilmesinin Türkçe ders kitaplarındaki metinleri zenginleştireceği düşünülmektedir.

Okumak, düşünce geliştirmeyi de kapsayan bir beceridir. Etkili bir dijital öykü anlatımı için ilk adım “bakış açısı”nı ortaya koymaktır. Herhangi bir konuyu ortaya koymada öğrenci kendi yaşam deneyimlerini ve anlayışını yansıtmalıdır. Bu noktada okumanın nihai hedeflerinden biri olan düşünce geliştirmek, ön plana çıkmaktadır. Dijital öykülemenin; Kayalı’nın (2019) tasarım odaklı düşünme, Sarıtepeci (2017) ve Çoruk ve Seferoğlu’nun (2020) yansıtıcı düşünme, Tabieh vd.’nin (2021) yaratıcı düşünme, Yılmaz ve Çelik’in (2020) yaratıcı problem çözme becerileri üzerindeki etkisine yönelik yapılmış çalışmalarında olumlu etkiler oluşturduğu görülmüştür. Bu çalışmanın deney grubundaki öğrencilerin dijital öykülemenin ilk basamağında gerçekleştirdikleri eylem ve aktivitelerden “bakış açısı geliştirme ve metne yönelik çarpıcı bir soru bulma”, çalışmanın deneysel sürecinin etkili olmasında önemli bir paya sahiptir. Uzun’un (2020) metinlerin kişiselleştirilmesinin okuduğunu anlama ve okumaya yönelik tutumunu olumlu etkilediği sonucuna ulaştığı çalışması, dijital öykülerin de “kişisel anlatılar” olması yönüyle okuduğunu anlama becerisi üzerinde oldukça etkili olduğu düşüncesini desteklemektedir.

Çoklu medya bileşenleri ve teknolojik araç ve materyallerin kullanımıyla üretilse de dijital öykülerde, “anlatının gücü” öncelenmektedir. Dijital öykülerin eğitsel amaçlara yönelik kullanımının öncülerinden Robin (2006), önce öyküye sonra dijital ortama odaklanma fikrini savunmaktadır. Robin’in bu düşüncesindeki “öykü” kavramı dijital öykülemenin anlama ve anlatım becerilerine bakan yönüdür. Dijital öykü, “dijital” kavramıyla öne çıkıyor gibi görünse de her şeyden önce birer anlatım ve ifade aracıdır (Hartley & McWilliam, 2009). Dijital öykülemenin okuduğunu anlama becerisine anlamlı katkısının olduğu sonucuna ulaşılan bu çalışma; anlama ve anlatım becerilerinin gelişimine yönelik yapılmış çalışmalardan Robin (2006), Hartley ve McWilliam’ın (2009) dijital öykülere attığı anlatım ve ifade aracı olma niteliklerini taşıdığını göstermektedir. Demirbaş’ın (2019) dijital öyküleme yönteminin dinleme ve yaratıcı yazma becerileri üzerindeki etkisini ortaya çıkarmaya

yönelik deneysel çalışmasında, deney grubunun iki becerisi de anlamlı istatistiksel farklarla gelişme göstermiştir. Bu çalışmanın birinci alt problemini teşkil eden dijital öykülemenin okuduğunu anlama becerisine yönelik etkisine ilişkin bulgular, Demirbaş (2019); Koçak Usluel ve Çıralı Sarıca'nın (2016) çalışmalarında da görüldüğü gibi dijital öykülemenin anlama ve anlatım becerilerini birlikte geliştiren ve anlamlı katkı sağlayan bir uygulama olduğunu göstermektedir. Chin'in (2015), dil sanatları disiplininde 15 Haftalık bir uygulama planına göre öğrenme ve öğretme faaliyetlerinin iyileştirilmesi temelinde yaptığı çalışmada, öğrencilerin sunum, kendini ifade etme, düşünme becerilerinde dijital öykülemenin etkili bir yöntem olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Anlama ve anlatım becerilerinin devingen bir bütün olduğundan hareketle bu çalışmada ortaya çıkan okuma becerisi üzerindeki anlamlı ve olumlu istatistiksel yükselme; Chin (2015), Demirbaş (2019), Koçak Usluel ve Çıralı Sarıca'nın (2016) bulgularını desteklemektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemini “Deney grubu ile kontrol grubundaki öğrencilerin Dijital Okuryazarlık Ölçeği’nden aldıkları ön test ve son test puanlarının grup içi ve gruplar arası karşılaştırılmasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusu oluşturmaktadır. İlgili soruya yanıt aramak için deney grubu ile kontrol grubundaki öğrencilerin Dijital Okuryazarlık Ölçeği’nden aldıkları “bilgi işlem, iletişim, güvenlik, problem çözme” boyutlarına ilişkin ön test ve son test puanlarının grup içi ve gruplar arası karşılaştırılmasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin bulgulara ulaşılmıştır.

DOÖ'nün tüm boyutlarına ilişkin bulgular deney grubunda ilk test puanına göre son test puanlarında gözlemlenen ortalama artış anlamlı bulunurken kontrol grubunda gözlemlenen değişim anlamlı bulunmadığı yönündedir. Bu bulgular, dijital okuryazarlık becerileri üzerinde dijital öyküleme çalışmalarına dayalı metin etkinliklerinin Türkçe dersi kapsamındaki olağan metin etkinliklerine göre daha etkili olduğu göstermektedir. Teknolojinin hayatımızın her alanına nüfuz ettiği çağımızda, temelde teknolojinin kullanılması ve yönetilmesine dayanan dijital okuryazarlık; alanyazında üst düzey düşünme becerileri, dil becerileri, medya okuryazarlığı, bilişim teknolojileri gibi birçok açıdan araştırılmıştır. Farklı disiplinler üzerine gerçekleştirilen araştırmalardan Kasap'ın (2022) ve Sertbarut'un (2021); fen öğretiminde dijital öykü kullanımının dijital okuryazarlık seviyelerini ortaya çıkarmaya yönelik bulguları, bu çalışmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir. Dijital öykü kullanımının deney grupları üzerinde anlamlı farklılıklar oluşturduğu, dijital okuryazarlık becerilerini

olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Nicel desenle yapılandırılmış olan Kasap'ın (2022) çalışmasında dijital okuryazarlık becerilerinin gelişiminin tespiti için bu çalışmada da kullanılan Pala ve Başıbüyük'ün (2020) geliştirdiği aynı DOÖ kullanılmıştır. Alt boyutlara ilişkin kıyas yapılması düşünülse de adı geçen çalışmada alt boyutlara ilişkin bulgulara rastlanmamıştır.

Eroğlu ve Okur'un (2021) dijital öykülerin 7.sınıf öğrencilerinin dijital okuryazarlık becerilerine etkisini araştırdığı yarı deneysel çalışmada, deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test başarı düzeylerinde deney grubunun lehine anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Adı geçen çalışmada kullanılan dijital okuryazarlık ölçeği “tutum, teknik, bilişsel, sosyal” olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır. Bu çalışmada kullanılan ölçeğin boyutları ise “bilgi işlem, güvenlik, iletişim ve problem çözme” şeklindedir. Dijital okuryazarlık kavramının kapsamı, çağımızdaki teknolojik gelişmelerle gittikçe genişlemektedir. Bu sebeple dijital okuryazarlık becerilerine yönelik yapılan/yapılacak çalışmaların her biri -benzerlikleri olsa dâhi- bu çoklu beceri alanının yeni katmanlarını keşfetmeye katkı sağlayacağı için önem arz etmektedir.

Bilişim teknolojileri ve yazılım disiplinlerinde Kaptan'ın (2021) dijital öykülerin dijital okuryazarlık becerisine etkisinin yanı sıra 21.yy. becerileri, akademik başarı ve kalıcılık üzerine etkisini tespit etmeyi amaçladığı çalışmasında, dijital öykülemenin bu becerilerin gelişiminde etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Okuduğunu anlama becerisiyle birlikte dijital okuryazarlık becerilerinin birlikte değerlendirildiği çalışmamızda çıkan bulgular, adı geçen çalışmanın bulgularıyla birbirini destekler niteliktedir.

Etkili öğrenme ortamları, birçok yapının bir araya getirilmesiyle oluşturulabilmektedir. Bu yapılardan biri olan internetin etkin ve faydalı kullanımı, teknolojik okuryazarlık becerileri başta olmak üzere çoklu okuryazarlık becerilerini gerektirmektedir. Buendegens'in (2021) dijital öykülerin öğretmen ve öğrencilerin yenilikçi bir tutum geliştirmelerine; bu sayede dijital ve çoklu okuryazarlık becerilerine etkisi olduğunu ortaya çıkardığı çalışmasının bulguları da çalışmamızın ikinci alt problemine ilişkin sonuçlarıyla örtüşmektedir. Bu çalışmadaki gibi 12 haftalık bir plan doğrultusunda gerçekleştirdiği eylem araştırmasında Olur'un (2021) ulaştığı nitel ve nicel bulgular, pilot uygulama grubunun dijital okuryazarlık özyeterliklerini arttırdığı yönünde sonuçlar vermiştir.

Çalışmada kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama ve dijital okuryazarlık beceri düzeylerinde anlamlı bir yükselme görülmemiştir. Dijital öykülemde görsel, işitsel ve dilsel metinlerin bir araya gelerek yeni bir üst metin oluşturması, yeni öğrenmelerin gerçekleşmesine ve bu öğrenmelerin kalıcı olmasına katkı sağlamaktadır. Görsel, işitsel ve anlatısal metinler bir araya getirildiğinde çok daha aktif bir öğrenme gerçekleşir. Bu metinler ne kadar etkili olursa bireyin öğrenmeye güdülenmesi ve yeni öğrenmelerin gerçekleşmesi o denli artar (Turhan, 2016). Bu çalışmanın deney ve kontrol grubu arasındaki istatistiksel farkın deney grubunun lehine oldukça yüksek olması, dijital öyküleme faaliyetlerinin öğrenme ortamlarının güçlü bir aracı olduğunu göstermektedir. Dijital öykülerin uygulamada zorlukları olmasına rağmen Robin'in (2008) anlama ve ders motivasyonunda etkili bir uygulama, Banaszewski'nin (2005) 21.yüzyılın dijital okuryazarlık ihtiyaçlarını karşılamının bir yolu ve Gyabak ve Godina'nın (2011) eğitim ve öğrenme ortamlarının güçlü bir aracı olarak etkisini tespit ettikleri çalışmalarda sonuçlar, bu çalışmanın deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama ve dijital okuryazarlık becerilerindeki istatistiksel artışı açıklar niteliktedir.

Araştırmanın nitel boyutunu ve üçüncü alt problemini oluşturan, “Deney grubundaki öğrencilerin dijital öyküleme öğretimine ve dijital öyküleme destekli uygulamalarla metinlerin işlenmesine ilişkin görüşleri nelerdir?” sorusuna cevap aranmıştır.

Bu çalışmada öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgulara göre dijital öyküleme; güçlükleri olmasına rağmen faydalı, eğlenceli ve öğreticidir. Ulum ve Yalman'ın (2020) fen bilimleri dersinde dijital öyküleme uygulamalarına yönelik yedinci sınıf öğrencilerinin görüşlerini içeren bulgularında eğlenceli ve öğretici ifadeleri öne çıkmaktadır. Eroğlu'nun (2020) dijital öyküleme uygulamalarına yönelik yedinci sınıf öğrencilerinin görüşlerine ilişkin bulguları çalışmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Elde edilen sonuçlara göre dijital öyküleme uygulamalarının metinlerin kavranmasında ve anlamlandırılmasında oldukça etkili olduğu bunun yanında uygulama sürecinde öğrencilerin birtakım sorunlar yaşadığı ortaya çıkmıştır. Buna paralel olarak Sadık'ın (2008) elde ettiği nitel bulgularda da uygulayıcı öğretmenlerin birtakım sorunlar gözlemlemesi ve belirtmesine rağmen öğrencilerin görüşlerine göre dijital öykülemenin ders içeriğini anlamalarını kolaylaştıran oldukça faydalı bir uygulama olduğu görülmektedir. Niemi vd.'nin (2014) elde ettiği öğrenci

görüşleri, bu çalışmanın bulgularını desteklemektedir. Yılmaz vd.'nin (2017) dijital öyküleme yoluyla etkili Türkçe öğretimi çerçevesinde gerçekleştirilen karma desenli deneysel çalışmalarından elde edilen nitel bulgular, bu çalışmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Yılmaz vd.'nin (2017) çalışmalarında dijital öyküler, üniversite öğrencileri tarafından üretilerek hazır bir şekilde ortaokul öğrencilerinin ders kazanımlarına hizmet edecek şekilde deneysel süreçte kullanılmıştır. Öğrenciler, dijital öykü üretmemiş fakat ders materyali olarak kullanmıştır. Bu yönüyle bu çalışmayla yapılacak olan kıyas önceden hazırlanmış dijital öykülerin derste kullanılmasıyla sınırlıdır. Çalışmaya göre deney grubundaki ortaokul öğrencilerinin dijital öyküleme uygulamalarına yönelik görüşleri oldukça olumludur. Çalışmada öğrenciler derste izlediği dijital öyküleri değerli ve anlamlı; faydalı, eğlenceli bulmuştur. Öğrencilerin bu görüşleri bu çalışmanın nitel bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Adı geçen çalışmada uygulayıcı ders öğretmeni, dijital öykülemenin teknolojinin eğitime entegre edilmesi noktasında verimli bir uygulama ve dijital çağın öğrencileri için önemli olduğu yönünde görüş belirtmiştir. Öğretmenin dijital öyküleme uygulamalarıyla ilgili görüşleri, bu çalışmanın deney grubundaki öğrencilerden elde edilen “çağa uygunluk ve öğrenmeyi kolaylaştırıcı” olduğu yönündeki görüşleriyle aynı doğrultudadır.

Ders kitabındaki metinler üzerinde uygulanan çalışmada öğrenciler, kendi seslerini ve yaratıcılıklarını kullanarak metinleri yeniden ortaya koymuştur. Öğrencilerin dijital öyküyle ilgili görüşlerine göre metinleri anlamlandırmaları kolaylaşmış ve metinlere yakınlıkları artmıştır. Robin (2006), dijital öyküleri kişiselleştirilmiş anlatılar olarak görmektedir. Anlatıyı kişiselleştiren dijital öykülemenin bir unsuru olan “bakış açısı geliştirme”dir. Öğrencilerin kendilerini metinlere yakın hissetmesi, metindeki kurguyu kendi bakış açılarıyla yeniden ortaya koymalarıyla ilişkilendirilebilir. Deney grubundaki öğrenciler, anlatılar oluşturarak kendi seslerinin gücünü ve üretim deneyimlerini kullanarak metinlerin kahramanları olmuşlardır. Ohler'in (2005) bir ortaokul öğrencisinin dijital öyküleme deneyimini tasarladığı çalışmasındaki çıkarımlar bu çalışmada ortaya çıkan bulguları destekler niteliktedir. Deney grubundaki öğrencilerin dijital öykülemeyi motive edici bulması, yine Ohler'in (2005) *medyaya doymuş öğrencilerin pasif tüketici olmak yerine aktif katılımcı olmalarına yardımcı olmasına ilişkin bulgularıyla ilişkilendirilebilir.*

Çalışmanın nitel bulgularında öğrencilerin özdeğerlendirme yaptıkları ve birbirine dönüt verebildiği bir öğrenme ortamı oluşmasında dijital öykülemenin güçlü bir yöntem olduğu görülmüştür. Jenkins ve Lonsdale (2007), dijital hikâye anlatımının öğrencilerin sınıf içindeki etkinliklerde yansıtıcı ve derinlikli düşünmeyle ilgili eylemleri yerine getirmede aktif olmalarını sağladığını öne sürmektedir. Öğrenciler hem kendilerini hem arkadaşlarını değerlendirerek yansıtıcı bir öğrenme ortamı oluşturmaktadırlar. Deney grubundaki öğrenciler değerlendirme, eleştirme, dönüt verme gibi adımları içeren bir dizi eylem sonucunda daha güçlü dijital öyküler ortaya koymak için çaba göstermişlerdir. Hwang vd. (2023) ders müfredatının, ezber dayalı geleneksel bilgi okuryazarlığı sınıflarında öğrencilere verilmesinin onları pasif kılacağı; değerlendirme, tartışma ve inceleme gibi aktif katılıma teşvik eden öğrenme deneyimlerinden öğrencilerin yoksun kalacağını öne sürmektedir. Hwang vd.nin (2023) 5.sınıf düzeyindeki 57 öğrenciyle yaptığı deneysel çalışmada akran değerlendirmesiyle güçlendirilmiş dijital hikâye anlatımını deneysel müdahale olarak kullanılmış ve deney ve kontrol grupları arasında deney grubunun lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür. Kontrol grubundaki öğrenme süreci, öğretmen tarafından sağlanan geri bildirimle zenginleştirilmiş olmasına rağmen akran değerlendirmesiyle zenginleştirilen dijital öyküleme uygulamasının anlamlı fark oluşturmada deneysel müdahalenin etkililiğine işaret etmektedir. Bu çalışmanın bulgularından elde edilen sürece yönelik öğrenci görüşleri temasında; öğrencilerin arkadaşları tarafından değerlendirilmesi, eleştirilmesi veya alkışlanmasının olumlu tutumlar geliştirdikleri yönündeki ifadelerini doğrulamaktadır.

Bununla birlikte deney grubundaki öğrencilerin dijital öyküleme sürecinde yaşadıkları sorunları çözmeye yönelik birtakım bilinçli adımlar gerçekleştirdiği ve farklı kaynak ve kişilerden yardım aldıkları görülmüştür. Yanı sıra öğrencilerin somut bir öğrenme materyalini, kendi deneyimleri yoluyla hazırlama ve sunma fırsatı yakalamaları, onların özgüvenlerini arttırmıştır. Kayalı'nın (2019) dijital öyküleme yoluyla öğrencilerin tasarım odaklı düşünme becerilerinin gelişimini incelediği çalışmasında ulaştığı bulgular, öğrenci görüşlerinden elde edilen öğrencilerin problem çözme ve özgüvenli olma durumlarının olumlu yönde etkilendiğine dair bulgularını doğrulamaktadır.

Dijital öyküleme, nihai adımı “paylaşma” olan bir ürün oluşturma sürecidir. Paylaşım beraberinde etkileşimi getirmektedir. Niemi (2014) vd., 21.yüzyıl

becerilerini ve yeterliklerini edindirmek için dijital hikâye anlatımının çağın sanal öğrenme ortamlarını oluşturacağını, nicel ve nitel bulgular neticesinde ortaya koymuştur. Üç farklı ülkeden -Finlandiya, Yunanistan ve Kaliforniya- öğretmen ve öğrencilerin görüşlerinin alınması yoluyla edinilen bulgular öğrencilerin hikâye oluşturma sürecinden oldukça keyif aldıkları ve dijital okuryazarlık becerilerini geliştirdikleri yönündedir. Birçok yönden öğrencilere beceri kazandırdığı izlenen ve bu çalışmanın bulgularıyla aynı doğrultuda olan çalışmada; öğrenci odaklı bilgi ve beceri oluşturma, iş birliği, ağ oluşturma ve dijital okuryazarlık becerileri yönüyle dijital öyküler güçlü bir araç olarak görülmüştür.

Salgın ve afetlerin yaşanmasıyla okullardaki etkileşimli tahtalar başta olmak üzere teknolojik araçların donanımsal eksikliklerinin yeniden gözden geçirilmesi ve öğretmen ve öğrencilerin dijital yetkinliklerinin değerlendirilmesi öne çıkmaktadır (Geçgel, Kana, & Eren, 2020). Deney grubundaki öğrencilerin görüşleri; teknolojik araç, yöntem ve materyallerin derste kullanımının çağa uygun, öğrenmeyi kolaylaştırıcı ve zamandan tasarruf sağlayıcı olduğu yönünde olumludur. Bu tema altındaki diğer görüşler ise teknolojik olanakların dersin ihtiyaçlarını karşılayacak yeterlikte olmadığı yönündedir.

Teknolojinin imkanlarını öğretim süreciyle birleştirme çabasıyla yola çıkılan çalışma tasarımları, *bilginin gücü* karşısında öğrencilerin dikkatlerini ders içeriğine çekmek açısından oldukça değerlidir (Dreon, Kerper, & Landis, 2011). Dijital hikâyeler, Prensky'nin (2003) dijital yerliler olarak atfettiği çağın öğrencilerinin katılımcı bir sınıf ortamında üretken bir rolde bulunmalarına katkı sağlamaktadır. Bu denli güçlü bir tasarım olan dijital öykülemenin, anlatının gücünü önceleyen yapısıyla okuduğunu anlama becerisine; pratikte gerçekleştirilen teknolojik becerileri kullanmayı gerektiren adımlar sayesinde de dijital okuryazarlık becerilerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

5.2. Öneriler

- Dijital öyküler birden fazla duyuyu harekete geçiren bir yöntem olarak öğrenme ortamlarında güçlü bir öğrenme aracı olarak kullanılabilir.
- Dijital öyküler, dersin dikkat çekici ve eğlenceli kılınması için kullanılabilir.
- Öğrencilerin özgüven, takdir etme/edilme, eleştiriyi kabul, yapıcı eleştiri getirme gibi duyuşsal ve bilişsel becerilerini yerine getirebildiği bir sınıf ortamının oluşturulmasında dijital öyküler kullanılabilir.

- Türkçe dersinde kavram karmaşasından dolayı öğrencilere sıkıcı gelen metinlerin kavranmasını kolaylaştırmak için dijital öyküler kullanılabilir.
- Bilgilendirici metinlerin işlenmesinde metnin özetlenmesinde dijital öyküleme uygulamaları kullanılabilir.
- Şiir türündeki metinlerde soyut kavramların, söz sanatlarının, söyleyişteki inceliğin ortaya çıkarılmasında ve alımlanmasında dijital öykü unsurları olan ses, müzik ve görseller kullanılarak okuduğunu anlama çalışmaları desteklenebilir.
- Dijital öyküler, öğretmenler tarafından da hazırlanarak ders materyali olarak kullanılabilir.
- Dijital öyküler öğrencilere teknolojik ortamlarda üretken bir rol edimi kazandırdığı için sanal ortamda verimli ve kaliteli zaman geçirmenin bir yolu olarak kullanılabilir.
- Bu çalışma dijital öykülemenin okuduğunu anlama düzeyine etkisinin belirlenmesinde ders kitaplarındaki metinler üzerinden yürütülmüştür. Okuma-anlama faaliyetlerine katkı sunmak amacıyla öğrencilerin düzeyine uygun okuma kitapları üzerine de dijital öyküleme uygulamaları yapılabilir.
- Dijital öyküleme süreci zaman alan bir faaliyet olduğu için dersin önceden planlanması gerekir.
- Alan yazında dijital öyküleme değişkenine bağlı olarak yapılacak çalışmaların örneklem grupları genişletilebilir.
- Okuduğunu anlama becerisinin gelişimi için teknoloji tabanlı farklı yöntem ve uygulamaların etkisini ortaya çıkarmak için çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Abdolmanafi-Rokni, S. J., ve Qarajeh, M. (2014). Digital storytelling in efl classrooms: the effect on the oral performance. *International Journal of Language and Linguistic*, 2(4), s. 252-257. [https://doi: 10.11648/j.ijll.20140204.12](https://doi.org/10.11648/j.ijll.20140204.12)
- Ağrelim, H. T. (2016). Çok uyaranlı eğitim ortamlarının öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerine etkisi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 2(3), s. 16-50. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/jlere/>
- Akdamar, N. S. (2021). *Effects of digital storytelling on listening skills of foreign language learners of English and their attitudes towards digital storytelling*. (Yayın No. 690693) [Yüksek Lisans Tezi, Başkent Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Akın, E., ve Çeçen, M. (2015). Çoklu ortama dayalı Türkçe öğretimine ve çoklu ortam araçlarına yönelik öğrenci görüşleri. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(7), 51-72. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8229>
- Akyol, H. (2006). *Türkçe Öğretim Yöntemleri* (1 b.). Kök Yayıncılık.
- Akyol, H. (2006). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri* (1 b.). Kök Yayıncılık.
- Andrews, D., D. Hull, T., ve Jennifer, A. (2009). Storytelling as an Instructional Method: Descriptions and Research Questions. *The Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 3(2), s. 6-23.
- Arıcı, A. (2016). *Çocuk Edebiyatı ve Kültürü*. Pegem.
- Arıcı, A. F. (2018). *Okuma Eğitimi* (Geliştirilmiş 4. Baskı b.). Pegem Akademi.
- Arıcı, A., ve Taşkın, Y. (2019). Okuma becerisinin diğer dil becerileriyle ilişkisi. *International Journal Of Field*, 5(2), 185-194. <https://doi.org/10.32570/ijofe.650240>
- Ateş, M. (2022). Dil eğitiminde dijital öyküleme yönteminin kullanılması: sistematik derleme çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XX, s. 1-37. <https://doi.org/10.9779/pauefd.1101722>
- Avcı, A. (2021). *Developing a digital storytelling program for young learners to improve the listening performance*. [Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi]. <https://hdl.handle.net/11499/38658>

- Avşar, F. (2007). *Doğrulamalı faktör analizi ve beek depresyon envanteri üzerine bir uygulama*. (Yayın No. 213243) [Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Aytan, T. (2011). *Aktif öğrenme tekniklerinin dinleme becerisi üzerindeki etkileri*. (Yayın No. 280654) [Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Aytan, T., Çalıcı, M., ve Erdem, A. (2018). Türkçe Ders Kitaplarındaki Öyküleyici Metin Kahramanlarının Rol Model Olma Durumları Üzerine Bir Araştırma. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 3(2), s.634-652. <https://doi.org/10.21733/ibad.435151>
- Aytaş, G. (2020). *Çağdaş Gelişmeler Işığında Şiir Tahlilleri* (3 b.). Akçağ Yayınları.
- Baki, Y. (2015). *Dijital öykülerin altıncı sınıf öğrencilerinin yazma sürecine etkisi*. (Yayın No. 389155) [Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Ballast, K., Stephens, L., ve Radcliffe, R. (2008, March). The effects of digital storytelling on sixth grade students' writing and their attitudes about writing. *In Society for Information Technology ve Teacher Education International Conference*, 875(8). <https://www.learntechlib.org/primary/p/27281/>
- Banaszewski, T. M. (2005). Digital storytelling: supporting digital literacy in grades 4-12. [Yüksek Lisans Tezi, Georgia:Institute of Technology]. <https://repository.gatech.edu/server/api/core/bitstreams/f0c54fe5-0ca8-4a1f-9bc3-a635991b46f7/content>
- Barrett, H. (2004). <https://sites.google.com/site/digitalstorysite/>. <https://sites.google.com/view/electronicportfolios/home?authuser=0>.
- Baş, B. (2003). Altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarında metin türleri üzerine bir inceleme. *Türklük Bilimi Araştırmaları*(13), 257-265. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/156771>
- Başaran, M., ve Akyol, H. (2009). Okuduğunu anlama ve metne karşı geliştirilen tutum üzerinde metnin bilgi verici veya hikâye edici olmasının etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 11-23. <https://dergipark.org.tr/en/pub/usaksosbil/issue/21653/232793>
- Başaran, M., ve Ateş, S. (2009). İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okumaya İlişkin Tutumlarının İncelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 73-92. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gefad/issue/6745/90688>
- Başkan, A. (2019). Yedinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 453-467. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.46660-46662>
- Batur, Z., ve Özdemir, P. (2021). Türkçe Ders Kitabı Etkinliklerinin Kazanımlarla Örtüşme Durumları. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 47-68. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/adea/issue/63328/944815>
- Bayat, N., Şekercioğlu, G., ve Bakır, S. (2014). Okuduğunu Anlama ve Fen Başarısı Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi. *Türk Eğitim Derneği Eğitim ve Bilim*, 39(176), s. 457-466. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2014.3693>

- Bayram, N. (2009). *Sosyal Bilimlerde SPSS ile Veri Analizi*. Ezgi Kitabevi.
- Bilici, S. (2021). *Dijital öykülemenin lise öğrencilerinin akademik başarılarına, eleştirel düşünme eğilimlerine, işbirlikli düzenleme ve hikâye kurgulama becerilerine etkisi*. (Yayın No. 679745) [Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Bingöl, U. (2019). Felsefî Hermeneutik ve Serseri Şiirin Felsefî Hermeneutik Açısından Yorumlama Denemesi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi | Journal of Social Sciences Institute* (13), 94-115.
- Boa-Ventura, A. (2008). Digital Storytelling: New Forms of Curating Required. Á. Barbosa (Dü.), *Proceedings of the 4th International Conference on Digital Arts*. 92-104.
- Bonwell, C., ve Eison, J. (1991). Active Learning: Creating Excitement in the Classroom. *ASHE-ERIC Higher Education Report*, 1. <https://eric.ed.gov/?id=ED336049>
- Bouchrika, I. (2021, February 14). Digital Storytelling: Benefits, Examples, Tools ve Tips. <https://research.com/education/digital-storytelling>
- Bozkuş, K., ve Karacabey, M. F. (2019). FATİH projesi ile eğitimde bilişim teknolojilerinin kullanımı: ne kadar yol alındı? *Yaşadıkça Eğitim*, 33(1), 17-32. doi:<https://doi.org/10.33308/26674874.201933191>
- Buendgens, J. (2021). *Digital storytelling: multimodal meaning making*. Beaven ve F. Rosell-Aguilar (Eds). Innovative language pedagogy report. doi:10.14705/rpnet.2021.50.1243
- Butterfuss, R., Kim, J., ve Kendeou, P. (2020). Reading comprehension. Oxford Research Encyclopedia of Education. Oxford University Press.
- Bülbül, M. (2008). Yazınsal metinlerde anlam oluşturuıcı bileşenler. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(34), 94-101. <https://www.ajindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423874909.pdf>
- Bülbül, M. (2018). Bir sorun olarak anlamın anatomisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(6), 1836-1842. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2163>
- Bülbül, M. (2018). Metin yorum ve anlam kavşağında bildirişim sorunu. *Turkish Studies(Hakemli Üniversite Dergisi)*, 13(12), 71-84. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies>.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2020). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (28.Baskı b.).Pegem Akademi.
- Canlı, S. (2015, Nisan). Türkçe ders kitaplarına seçilecek metinlerin belirlenmesinde çocuğa görelilik ilkesi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 98-123.
- Ceran, D., ve Kordak, S. (2015). Beşinci sınıf öğrencilerinin somut ve soyut konularda yazma becerileri üzerine bir araştırma. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(29), 47-59. <https://dergipark.org.tr/en/pub/mkusbed/issue/19575/208838>
- Chin, T. (2015). Improving teaching and learning practices through the use of dijital storytelling. *Jurnal Penyelidikan Kent Bil.*, s. 115-128.

- Chung, S.-K. (2006). Digital storytelling in integrated arts education. *The International Journal of Arts Education*, s. 33-50. Google Scholar
- Ciğerci, F. (2015). *İlkokul dördüncü sınıf türkçe dersinde dinleme becerilerinin geliştirilmesinde dijital hikâyelerin kullanılması*. (Yayın No. 415878) [Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi] YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Creswell, J. W., ve Creswell, J. D. (2021). *Araştırma Tasarımı Nitel, Nicel, ve Karma Yöntem Yaklaşımları* (5 b.). Nobel Yayın.
- Çeçen, M. A. (2011). Yazma Eğitimi. M. Özbay (Dü.) içinde, *Yazma Eğitimi Açısından Metin Bilgisi* (s. 127-144.). Pegem Akademi.
- Çiftci, C. (2019). Pısa 2015 sonuçlarına göre en başarılı on ülkenin ilkököl eğitim programlarında yer alan beceriler. *Temel Eğitim Dergisi*, 1(3), 24-32. <https://dergipark.org.tr/en/pub/temelegitim/issue/45576/554705>
- Çoruk, H., ve Seferoğlu, S. (2020). Dijital öykü oluşturma sürecinin öğrenenlerin yansıtıcı düşünme becerilerinin gelişimine etkisi. *Öğretim Teknolojisi ve Hayat Boyu Öğrenme Dergisi*, 1(1), 1-23. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ital/issue/55033/683128>
- Dayan, G. (2017). *İlkokul öğrencilerinin türkçe dersinde dijital öyküleme çalışmaları*. (Yayın No. 482129) [Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi] YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Dayan, G., ve Girmen, P. (2018). Türkçe eğitimi yazma sürecinde: dijital öyküleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(3), 207-228. <https://dergipark.org.tr/en/pub/enad/issue/40655/490091>
- Demir, S., ve Kılıçkiran, H. (2018). Dijital öykü uygulamasının özel yetenekli öğrencilerin yazma becerilerine etkisi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 12-18. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jier/issue/42063/474652>
- Demirbaş, İ. (2019). *Dijital öykülerin ilkököl öğrencilerinin dinlediğini anlama ve yaratıcı yazma becerilerine etkisi*. (Yayın No.607578) [Yüksek Lisans Tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi] YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Demirer, V. (2013). *İlköğretimde e-öyküleme kullanımı ve etkileri*. (Yayın No. 328704) [Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi] YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Demirer, V., ve Baki, Y. (2018). Türkçe öğretmeni adaylarının dijital öyküleme sürecine ilişkin görüşleri ve algıları. *Journal of Theoretical Educational Science*, 11(4), s. 718 - 747. <https://doi.org/10.30831/akueg.392654>
- Demirkol, S. (2021). *Dijital Öykü Çalışmalarının Dil Becerilerine Yansımaları*. (Yayın No. 684743) [Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi] YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Demirkol, S., ve Girmen, P. (2023). Dijital öykü çalışmalarının dil becerilerine yansımaları. *Anadolu University Journal of Education Faculty*, 7(1), 33-63. <https://doi.org/10.34056/aujef.1103190>
- Digital Education Action Plan 2021-2027*, (2020). *Resetting education and training for the digital age*. European Union. <https://eu.immib.org.tr/tr/News/Article/124>

- Dilidüzgün, Ş., Çetinkaya Edizer, Z., Ak Başoğlu, D., Oryaşın, M., ve Yücelşen, N. (2019). Metin türü bağlamında okuma yöntem-teknikleriyle üstbilişsel okuma stratejilerini ilişkilendirme çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(3), 1796-1816. <https://dergipark.org.tr/en/pub/teke/issue/49273/629332>
- Dogan, B. (2021). *The Educational Uses of Digital Storytelling Website University of Houston College of Education*. <http://digitalstorytelling.coe.uh.edu>.
- Dogan, B., ve Robin, B. (2009). Educational Uses of Digital Storytelling: Creating Digital Storytelling Contests for K-12 Students and Teachers. R. W. I. Gibson (Dü.), *Association for the Advancement of Computing in Education (AACE)* içinde (s. 633-638). Charleston, SC, USA: Proceedings of SITE 2009. <https://www.learntechlib.org/primary/p/30673/>
- Dreon, O., Kerper, R., ve Landis, J. (2011). Digital storytelling: a tool for teaching and learning in the youtube generation. *Middle School Journal*, 42(5), 4-10. <https://doi.org/10.1080/00940771.2011.11461777>
- Dujmović, M. (2006). Storytelling as a method of efl teaching. *Visoka učiteljska škola*, 111(26), 75-88. <https://hrcak.srce.hr/11514>
- Eagleton, T. (2014). *Edebiyat Kuramı* (4 b.). (T. Birkan, Çev.) Ayrıntı Yayınları.
- Eagleton, T. (2019). *Edebiyat Nasıl Okunur* (4 b.). İletişim Yayınları.
- Ekici, S., ve Yılmaz, B. (2013). Fatih projesi üzerine bir değerlendirme. *Türk Kütüphaneciliği*, 27(2), 317-339. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tk/issue/48832/622078>
- Englert, C., ve Hiebert, E. (1984). Children's developing awareness of text structures in expository materials. *Journal of Educational Psychology*, 76(1), 65-74. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.1.65>
- Epçaçan, C. (2018). Okuma ve anlama becerilerinin öğretim sürecine etkisi üzerine bir değerlendirme. *Electronic Turkish Studies*, 13(19), 615-630. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies>.
- Eroğlu Çopur, D. (2021). Dil bilgisi konularını sezdirerek öğretmede metin temelli dijital öykünün etkisi (Yayın No. 681743) [Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Eroğlu, A. (2020, Haziran). Ortaokul 7. Sınıf Türkçe dersinde dijital hikâye anlatımının kullanılması. (Yayın No. 630371) [Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Eroğlu, A., ve Okur, A. (2021). The effect of digital storytelling on digital literacy skills of the 7th graders at secondary school. *International Online Journal of Educational Sciences*, 13(4), 1235-1253. <https://doi.org/10.15345/iojes.2021.04.018>
- Fırat, M. (2010). Bilgi Toplumunda Eğitimin Sürekliliği ve Okulların Geleceği. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, 11(13), 504-509. http://www.researchgate.net/publication/225089057_Bilgi_Toplumunda_Egitimin_Surekliligi_ve_Okullarin_Gelecegi

- L. M. (2013). *Digital Storytelling in Primary-Grade Classrooms*. [Doktora Tezi, Arizona State University]. ProQuest LLC.
- Freire, P., ve Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the Word and the World*(Okuryazarlık: Sözcükleri ve Dünyayı Okuma (1 b.). (S. Ayhan, Çev.) İmge Kitabevi Yayınları.
- Garrety, C. M. (2008). *Digital storytelling: An emerging tool for student and teacher learning*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ames: Iowa State University].
- Geçgel, H., Kana, F., ve Eren, D. (2020). Türkçe eğitiminde dijital yetkinlik kavramının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), s. 886-904. <https://doi.org/10.16916/aded.742352>
- George, D., ve Mallery, P. (2019). *IBM SPSS statistics 25 step by step: A simple guide and reference (Fifteenth edition)*. Routledge, Taylor ve Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9781351033909>
- Gilster, P., ve Watson, T. (1999, July 27). Digital Literacy. *Meridian: A Middle School Computer Technologies Journal*, 2(2). <http://www.ncsu.edu/meridian/jul99/diglit/index.html>
- Göçen, G. (2014). *Dijital öyküleme yönteminin öğrencilerin akademik başarı ile öğrenme ve ders çalışma stratejilerine etkisi*. (Yayın No. 387198) [Yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi] YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Göktaş, Ö. (2010). (Yayın No. 270778) [Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi] YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Göktentürk, T., Demir, İ., ve Arıcı, A. (2021, Mart). PISA'nın ışığında geliştirilen ABİDE projesinde okuma bakımından ne hâldeyiz? Bir geçerlilik çalışması. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 22, s. 657-665. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1639306>
- Gömleksiz, M., ve Pullu, E. (2017). Toondoo ile Dijital Hikâyeler Oluşturmanın Öğrenci Başarısına ve Tutumlarına Etkisi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages*, 12(32), 95-110. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12717>
- Greene, K. (2012). Common Core: Fact vs. Fiction. *Scholastic Instructor*, 122(2), s. 23-24. <https://eric.ed.gov/?id=EJ993188>
- Gregori-Signes, C. (2014, Junio 22). Digital Storytelling and Multimodal Literacy in Education. *Porta Linguarum*, 237-250. <https://doi.org/10.30827/Digibug.53745>
- Güneş, F. (2013). Türkçe öğretiminde metin seçimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), s. 1-12. <https://doi.org/10.16916/aded.16014>
- Güneş, F. (2013, Ocak). Türkçede Metin Öğretimi Yerine Metinle Öğrenme. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*(11), s. 603-637. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.454>
- Güneş, F. (2017). Okuma İlgi ve Gücü. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3(3), s. 119-128. <http://ekuat.com/articles/okuma-ilgisi-ve-gucu.pdf>
- Gyabak, K., ve Godina, H. (2011). Digital storytelling in Bhutan: A qualitative examination of new media tools used to bridge the digital divide in a

- ruralcommunity school. *Computers ve Education*(57), s. 2236–2243. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.06.009>
- Hamdy, M. (2017, December). The Effect of Using Digital Storytelling on Students' Reading Comprehension and Listening Comprehension. *Journal of English and Arabic Language Teaching*, 8(2), s. 112-123. <http://ejournal.uin-suska.ac.id/index.php/jealt>
- Hamer, A. B., ve McGrath, J. L. (2011). On-Screen versus On-Paper Reading: Students' Strategy Usage and Preferences. *NADE Digest*, 5(3), s. 25-39. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1097588.pdf>
- Hartley, J., ve McWilliam, K. (2009). *Story circle: Digital storytelling around the world*. John Wiley ve Sons.
- Haykır, H. A. (2012, Temmuz). İlköğretim 6, 7 Ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerisi İle Yazılı Anlatım Becerisi Arasındaki İlişki. *Yüksek Lisans Tezi*. Kırşehir.
- Hwang, G.-J., Zou, D., ve Wu, Y.-X. (2023). Learning by storytelling and critiquing: a peer assessment-enhanced digital storytelling approach to promoting young students' information literacy, self-efficacy, and critical thinking awareness. *Education Tech Research Dev*. <https://doi.org/10.1007/s11423-022-10184-y> adresinden alındı
- Işıtan, S., ve Turan, F. (2014). Çocuklarda dil gelişiminin değerlendirilmesinde bir anlatı analizi yaklaşımı olarak anlatımı. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 13(25), 105-124. http://ebuline.com/pdfs/25Sayi/25_6.pdf
- Jenkins, M., ve Lonsdale, J. (2007). Evaluating the effectiveness of digital storytelling for student reflection. *ICT: Providing choices for learners and learning. Proceedings ASCILITE Singapore*, s. 440-444.
- Joe Lambert. (2010). *Digital Storytelling Cookbook*. California, USA: Center for Digital Storytelling.
- Kajder, S. B. (2004, January). Enter Here: Personal Narrative and Digital Storytelling. *The English Journal*, 93(3), s. 64-68. <https://www.jstor.org/stable/4128811>
- Kaldırım, A. ve Tavşanlı, Ö. F. (2019). Sınıf öğretmeni adaylarının metin türlerine ve metinlerin Türkçe derslerinde kullanımına ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(224), 397-414. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/50252/649397>
- Karacaoğlu, M. Ö., ve Karakuş, N. (2022). Okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesinde metin kullanımı: Türkçe ders kitaplarındaki metinler üzerine bir inceleme. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, Ö11, s. 50-78. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2550462>
- Karasu, İ., ve Haşiloğlu, M. (2020, Nisan). *Journal of Computer and Education Research*, 8(15), s. 136-155. <https://doi.org/10.18009/jcer.649866>
- Karatay, H. (2007). *İlköğretim Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama becerileri üzerine alan araştırması*. (Yayın No. 205288) [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi] YÖK Ulusal Tez Merkezi.

- Karatay, H. (2009). Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(19), s. 58-80. <https://doi.org/10.11616/AbantSbe.242>
- Karatay, H. (2011). Süreç temelli yazma modelleri: Planlı yazma ve değerlendirme. H. Karatay içinde, *Yazma Eğitimi* (s. 21-43). Pegem Akademi.
- Karoğlu, A. K. (2015). Öğretim sürecinde hikaye anlatmanın teknolojiyle değişen doğası: dijital hikaye anlatımı. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(2), s. 89-105. <https://doi.org/10.17943/etku.29277>
- Kaya, E. (2020). *Toplumsal eşitsizlik ve dijital okuryazarlık: lise öğrencileri üzerine bir alan araştırması*. (Yayın No. 633031) [Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi] YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Kaya, M. (2013). Okuma-Yazma Öğretiminde Şiir . *Dil ve Edebiyat Dergisi*, 10 (1) , 49-96. <https://dergipark.org.tr/en/pub/mersinjl/issue/19510/207856>
- Kaya, M. F. (2019). İlkokul Öğretim Programlarının Teknoloji Entegrasyonu. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(Özel Sayı), 1063-1091. doi:10.17494/ogusbd.555122
- Kayalı, D. (2019, Haziran). *Dijital öyküleme yöntemi aracılığıyla 6. sınıf öğrencilerinin tasarım odaklı düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması*. (Yayın No. 600090) [Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi] YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Kern, R. (2008). Making connections through texts in language teaching. *Language Teaching*, 41(3), s. 367-387. <https://doi.org/10.1017/S0261444808005053>
- Kotluk, N., ve Kocakaya, S. (2015, Mayıs). 21. Yüzyıl becerilerinin gelişiminde dijital öyküler: ortaöğretim öğrencilerinin görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), s. 354-363. http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/36.nihat_kotluk..pdf
- Kurudayıoğlu, M., ve Bal, M. (2014). Ana dili eğitiminde dijital hikâye anlatımlarının kullanımı. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 74-95. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sakaefd/issue/11233/134210>
- Kurudayıoğlu, M., Tüzel, S. (2010). 21. yüzyıl okuryazarlık türleri, değişen metin algısı ve Türkçe eğitimi" . *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 0-298, 283-298. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tubar/issue/16969/177280>
- Kuzu, T. S. (2004). Etkileşimsel Model'e uygun okuma öğretiminin Türkçe bilgilendirici metinleri anlama düzeyine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1), s. 55-77. https://www.researchgate.net/publication/251781862_Etkilesimsel_Model'e_Uygun_Okuma_Ogretiminin_Turkce_Bilgilendirici_Metinleri_Anlama_Duze_yine_Etkisi
- Lankshear, C., ve Knobel, M. (2015, October). Digital Literacy and Digital Literacies: - Policy, Pedagogy and Research Considerations for Education. *Nordic Journal of Digital Literacy*(10), s. 8-20. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-943X-2015-Jubileumsnummer-> adresinden alındı

- Maden, S. (2021). Türkçe ders kitapları ile ilgili lisansüstü tezlerin eğilimleri:bir içerik analizi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 6(1), s. 30-45. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/turkegitimdergisi/issue/62994/872526>
- Malita, L., ve Martin, C. (2010). Digital Storytelling as web passport to success in the 21st Century. *Procedia Social and Bahavioral Scienses* 2, s. 3060-3064. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.465>
- Martin, A. (2005). DigEuLit – a European framework for digital literacy: a progress report. *Journal of e-Literacy*, 2(2), s. 130-136. <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&vetype=pdf&doi=7e9ba99227c94e610b9ff2a6ee08c187c179dc25>
- McGee, L. M., ve Richgels, D. J. (1985, April). Teaching expository text structure to elementary students. *The Reading Teacher*, 38(8), s. 739-748. https://www.jstor.org/stable/20198920#metadata_info_tab_contents adresinden alındı
- McLellan, H. (2006, Fall). Digital storytelling in higher education. *Journal of Computing in Higher Education*, 19(1), s. 65-79. <https://doi.org/10.1007/BF03033420>
- Meadows, D. (2003). Digital storytelling: research-based practice in new media. *visual communication*, 2(2), s. 189-193. <https://doi.org/10.1177/147035720300200>
- MEB. (2019). *PİSA 2018 Türkiye Ön Raporu*. MEB. <https://pisa.meb.gov.tr/www/pisa-2018-turkiye-on-raporu-yayimlandi/icerik/3>
- MEB. (2019). Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar).
- Ming, T. S., Sim, L. Y., Mahmud, N., Kee, L. L., Zabidi, N. A., ve Ismail, K. (2014). Enhancing 21st century learning skills via digital storytelling:Voices of Malaysian teachers and undergraduates. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*(118), s. 489 – 494. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.02.067>
- Moran, B. (2021). *Edebiyat Kuramları ve Eleştiri* (31 b.). İletişim Yayınları.
- Müldür, M., ve Şimşek, N. D. (2020). Türkçe ders kitaplarındaki bilgilendirici metinlerin ve yapılarının incelenmesi üzerine bir araştırma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), s. 843-867. https://web.archive.org/web/20200807220242id_/http://www.anadiliegitimi.com/tr/download/article-file/1212722
- Myers, M., ve Newman, M. (2007, Volume). The qualitative interview in IS research: Examining the craft. 1(17), s. 2-26. <https://doi.org/10.1016/j.infoandorg.2006.11.001> adresinden alındı
- Niemi, H., ve Multisilta, J. (2016). Digital storytelling promoting twenty-first century skills and student engagement. *Technology, Pedagogy and Education*, 25(4), s. 451-468. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2015.1074610>
- Niemi, H., Harju, V., Vivitsou, M., Viitanen, K., Multisilta, J., ve Kuokkanen, A. (2014). Digital storytelling for 21st-century skills in virtual learning environments. *Creative Education*. *Creative Education*, s. 657-671. <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2014.59078>

- OECD. (2021). <https://www.oecd.org/pisa/publications/21st-century-readers-a83d84cb-en.htm>. ISSN: 19963777 (çevrimiçi) <https://doi.org/10.1787/19963777> adresinden alındı
- Ohler, J. B. (2013). *Digital Storytelling in the Classroom: New Media Pathways to Literacy, Learning and Creativity*. içinde
- Okay, O. (1998). *Sanat ve Edebiyat Yazıları* (2 b.). Dergah Yayınları.
- Okur, S. (2011). Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe dersi öğretim araçlarındaki okuma metinlerini özetleme becerileri. (Yayın No. 304284) [Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi] YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Olur, B. (2021). Sosyal bilgiler dersinde dijital hikaye kullanımı: öğrencilerin yeterlik ve değerlerinin incelenmesi. (Yayın No. 695005) [Doktora Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi] YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Onan, B. (2020). *Dil Eğitiminin Temel Kavramları* (6 b.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Ong, W. J. (2020). *Sözlü ve Yazılı Kültür (Orality and Literaty, The Technologizing of the Word)* (7 b.). Metis Yayıncılık.
- Özçelik, E. G. (2011). *Okuduğunu anlama becerisinin başarıya etkisi*. (Yayın No. 308507) [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi] YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Özdemir, A. Ş., ve Sertsöz, T. (2006). Okuduğunu anlama davranışının kazandırılmasının matematik başarısına etkisi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*(23), s. 237-257. <http://hd1.handle.net/11424/1603>
- Özdemir, E. (1983). *Okuma Sanatı Nasıl okumalı Neler okumalı*. İnkılâp Kitabevi.
- Özkaya, P. G. (2020). Dijital öykülerin Türkçe dil becerilerinin gelişimine etkisi: Bir meta analiz çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), s. 1386-1405. <https://pdfs.semanticscholar.org/46b5/40004d57230aa7b35cdef33926a0eed0b8dc.pdf>
- Özpınar, İ. (2017). Matematik öğretmeni adaylarının dijital öyküleme süreci ve dijital öykülerin öğretim ortamlarında kullanımına yönelik görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), s. 1189-1210. <https://www.proquest.com/openview/4d1b58307a0fd8448ecce52bd0fd935c/1?pq-origsite=gscholarvecbl=2032195>
- Pala, F. (2020, Kasım). *Sosyal bilgiler dersinde dijital öyküleme destekli grup çalışmasının akademik başarı, tutum ve kalıcılığa etkisi*. (Yayın No. 655483) [Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi] YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Pala, Ş. M., ve Başbüyük, A. (2020). 10-12 yaş grubu öğrencileri için dijital okuryazarlık ölçeği geliştirme çalışması. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(33), s. 542-565. <https://doi.org/10.29329/mjer.2020.272.25>
- Prensky, M. (2001, . November/December). Digital Natives, Digital Immigrants Part 2: Do They Really Think Differently? *On the Horizon*, 9(6).
- Prensky, M. (2003, October). Digital Game-Based Learning. *ACM Computers in Entertainment*,, 1(1). <https://doi.org/10.1145/950566.950596>

- Ray, M., ve Meyer, B. (2011). Individual differences in children's knowledge of expository text structures: A review of literature. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(1), s. 67-82. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1068612>
- Reyhanoğulları, G. (2021). Şiir ve unsurlarının anlamla ilişkiselliği üzerine. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 10(2), 594-615. <https://dergipark.org.tr/en/pub/teke/issue/62851/953768>
- Robin, B. R. (2006). The Educational Uses of Digital Storytelling. *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference* (s. 709-716). Orlando, Florida, USA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). <https://www.learntechlib.org/primary/p/22129/>.
- Robin, B. R. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory Into Practice*, 47(3), s. 220-228. <https://doi.org/10.1080/00405840802153916>
- Roller, C. M. (1990). The interaction between knowledge and structure variables in the processing of expository prose. *Reading Research Quarterly*, 25(2), s. 79-89. doi:<https://doi.org/10.2307/747595>
- Rong, L., ve Noor , N. (2019). Digital storytelling as a creative teaching method in promoting secondary school students' writing skills. *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, 13(7), s. 117-128. <https://doi.org/10.3991/ijim.v13i07.10798>
- Sadık, A. (2008). Digital storytelling: a meaningful technology-integrated approach for engaged student learning. *Education Tech Research Dev*(56), s. 487-506. doi:<https://doi.org/10.1007/s11423-008-9091-8>
- Sáenz , L., ve Fuchs, L. (2002, April). Examining the reading difficulty of secondary students with learning disabilities (Expository Versus Narrative Text). *Remedial and Special Education*, 23(1), s. 31-41. <https://doi.org/10.1177/074193250202300105>
- Safarpour, L., Ghaniabadi, S., ve Moulavi , A. (2015). The effect of the self-questioning strategy as a generative learning strategy on Iranian intermediate efl learners' reading comprehension. *The Asian Journal Of English Language And Pedagogy* (3), 66-87. <https://ojs.upsi.edu.my/index.php/AJELP/article/view/1221/878>
- Sallabaş, M. E. (2007, Mayıs). İlköğretim besinci sınıf öğrencilerinin kendini yazılı olarak ifade etme kazanımlarına ulaşma düzeyi. (Yayın No. 207023) [*Yüksek Lisans Tezi*, Gazi Üniversitesi] YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Sallabaş, M. E. (2013, April). Analysis of narrative texts in secondary school textbooks in terms of values education. *Academic Journals Educational Research and Reviews*, 8(8), s. 361-366. <http://www.academicjournals.org/ERR>
- Saltık, O. (2018). Okuma kültürü edindirme sürecinde Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin niteliği üzerine öğretmen görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(2), s. 281-296. 120

<https://pdfs.semanticscholar.org/e44e/349b6d9779dace0b67f4042ea85e17b774e0.pdf>

- Sanders, B. (2019). *Öküzün A'sı (Elektronik Çağda Yazılı Kültürün Çöküşü ve Şiddetin Yükselişi) A is for ox - The Collapse of Literacy and the Rise of Violence in an Electronic Age* (6 b.). (Ş. Tahir, Çev.) Ayrıntı Yayınları.
- Sarıca Çıralı, H., ve Koçak Usluer, Y. (2016). The effect of digital storytelling on visual memory and writing skills. *Computers ve Education*, 94, s. 298-309. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.11.016> adresinden alındı
- Shanahan, T. (2005). The National Reading Panel Report: Practical Advice for Teachers. *Learning Point Associates/North Central Regional Educational Laboratory*. <https://eric.ed.gov/?id=ED489535> adresinden alındı
- Smeda, N., Dakich, E., ve Sharda, N. (2010). Developing a framework for advancing e-learning through digital storytelling. M. M. Miguel Baptista Nunes (Dü.), *IADIS International Conference e-learning* içinde (s. 169-176). Freiburg, Germany: IADIS.
- Sur, E. (2022). Dijital Öyküleme. V. B. Tarık TALAN (Dü.) içinde, *Teknoloji Çağında Eğitim ve Güncel Yaklaşımlar* (s. 89-91). Efeakademi Yayınları.
- Susar Kırmızı, F., ve Akkaya, N. (2010). Yeni Türkçe dersi öğretim programının uygulamasına ilişkin olarak branş öğretmenlerinin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(185), s. 33-47. <https://dergipark.org.tr/en/pub/milliegitim/issue/36199/407085>
- Syafrayadin, Haryani, Salniwati, ve Rosyidah Azm, A. (2019, November). Digital storytelling implementation for enhancing students' speaking ability in various text genres. *International Journal of Recent Technology and Engineering (IJRTE)*, 8(4). doi:10.35940/ijrte.D8002.118419
- Tabieh, A., Al-Hileh, M., Abu Afifa, H., ve Abuzagha, H. (2021). The effect of using digital storytelling on developing active listening and creative thinking skills. *European Journal of Educational Research*, 10(1), s. 13-21. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1283878>
- Tahriri, A., Tous, M., ve Solmaz, M. (2015, May). The impact of digital storytelling on efl learners' oracy skills and motivation. *International Journal of Applied Linguistics ve English Literature*, 4(3), s. 144-153. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.4n.3p.144>
- Talan, T. (2019). Dijital öyküleme yöntemi ile ilgili yapılan çalışmalara sistematik bir bakış. *Gaziantep İslam Bilim, 7. Uluslararası Öğretim Teknolojileri ve Öğretmen Eğitimi Sempozyumu*, 692-709. <https://www.researchgate.net/publication/338187715>
- Tatlı, Z., ve Aksoy, D. A. (2017). Yabancı dil konuşma eğitiminde dijital öykü kullanımı. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 45(45), s. 137-152. <https://doi.org/10.15285/maruaebd.271060>
- Taylor, B. M., ve Samuels, S. J. (1983). Children's Use of Text Structure in the Recall of Expository Material. *American Educational Research Journal*, 20(4), s. 517-528. <https://doi.org/10.3102/00028312020004517>
- TDK. (2022, 01 09). *Türk Dil Kurumu*. Güncel Türkçe Sözlük: <https://sozluk.gov.tr/> adresinden alındı

- Temizkan, M., ve Sallabaş, M. E. (2011, Ağustos). Okuduğunu anlama becerisinin değerlendirilmesinde çoktan seçmeli testlerle açık uçlu yazılı yoklamaların karşılaştırılması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*(30), s. 207-220. <https://dergipark.org.tr/en/pub/dpusbe/issue/4772/65689>
- Temizyürek, F., ve Ünlü , N. A. (2015, Haziran). Dil öğretiminde teknolojinin materyal olarak kullanımına bir örnek: “Flipped Classroom”. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1). <https://dergipark.org.tr/en/pub/buefad/issue/3816/51248>
- Tetik, T. (2020). *Özel yetenekli ilkokul öğrencilerinin yazma becerilerinin desteklenmesinde dijital öyküleme etkinlikleri: Eylem araştırması*. (Yayın No. 627007) [Doktora Tezi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi] YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Thang Siew Ming, L. Y. (2014). Enhancing 21st century learning skills via digital storytelling:Voices of Malaysian teachers and undergraduates. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*(118), s. 489 – 494. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.02.067>
- Tok, M., ve Küçük, B. (2014). Öğrenci bilgilendirici metinlerinin kaynakları ve medya unsurlarının değerlendirilmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), s. 232-247. <https://dergipark.org.tr/en/pub/usaksosbil/issue/21638/232564>
- Turgut, G., ve Kışla, T. (2015). Bilgisayar destekli hikaye anlatımı yöntemi: alanyazın araştırması. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 6(2), 97-121. <https://doi.org/10.17569/tojqi.57305>
- Turhan, H. (2016, Ocak). *Çok uyaranlı eğitim ortamlarının öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerine etkisi*. (Yayın No. 431279) [Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi] YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Türe Köse, H. B., ve Bartan, M. (2021). Okul öncesi dönem çocuklarında dijital öykü anlatımının dinleme becerilerine etkisi. 54(2), s. 523-557. <https://doi.org/10.24130/eccdjecs.1967202371472>
- Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi. (2015). *Türkiye Yeterlilikler Çerçevesine Dair Tebliğ (TEBLİĞ NO: 2015/1)*. Mesleki Yeterlilik Kurumu. https://yokak.gov.tr/Common/Docs/Enqa/TYC_tebliğ_Tr.pdf
- Ulu, H. (2021). Türkiye’deki dijital öyküleme çalışmalarının eğilimi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 11(2), s. 256-280. <https://doi.org/10.17943/etku.850209>
- Ulum, E., ve Ercan Yalman, F. (2020). Yedinci sınıf öğrencilerinin fen bilimleri konularında dijital öykü hazırlama deneyimleri. *Uluslararası Eğitim Spektrumu Dergisi*, 2(1), s. 1-24. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ijesacademic/issue/52628/647187>
- Uslu, A., ve Ataman Uslu, N. (2021). Improving primary school students creative writing and social emotional learning skills through collaborative digital storytelling. *Acta Educationis Generalis*, 11(2), s. 1-18. <https://doi.org/10.2478/atd-2021-0009>

- Uzuner Yurt, S., ve Şimşek, T. (2016). Sevim Ak'ın öykülerinin eğitsel iletileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(4), s. 474 - 488. <https://www.anadiliegitimi.com/en/download/article-file/233987>
- Uzuner, S., ve Aydın, Y. (2010). Yeni Türkçe ders kitaplarındaki öykülerin öğrenme alanlarını gerçekleştirmedeki. *Millî Eğitim*(186), s. 140-150. <https://dergipark.org.tr/en/pub/milliegitim/issue/36198/407065>
- Varışoğlu, B., Şahin, A., ve Göktaş, Y. (2013). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (Educational Sciences: Theory ve Practice)*, 13(3), s. 1767-1781. doi:10.12738/estp.2013.3.1609
- Xu, Y., Park, H., ve Baek, Y. (2011). A New Approach Toward Digital Storytelling: An Activity Focused on Writing Self-efficacy in a Virtual Learning Environment. *Educational Technology ve Society*, 14(4), s. 181-191. <https://about.jstor.org/terms> adresinden alındı
- Yang, Y.-T., ve Wu, W.-C. (2012 , September). Digital storytelling for enhancing student academic achievement, critical thinking, and learning motivation: A year-long experimental study. 59(2), s. 339-352. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.12.012>
- Yılmaz, G., ve Özden, M. (2022). Dijital öykü kullanımının öğrencilerin konuşma becerisi tutum ve motivasyonuna etkisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*(31), s. 197-208. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1220518>
- Yılmaz, M. (2008). 1-5. Sınıf türkçe ders kitaplarındaki metinlerin içerik açısından değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), s. 132-139. <http://hdl.handle.net/11772/1769>
- Yılmaz, M. (2019). Program görselleştirme aracıyla elde edilen dijital öyküleme nesnelerinin yaratıcı problem çözme becerisi ve bilgisayara yönelik tutum üzerindeki etkisi. (Yayın No. 589843) [Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi] YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Yılmaz, M., ve Çelik, E. (2020). Program görselleştirme aracıyla gerçekleştirilen dijital öyküleme etkinliklerinin yaratıcı problem çözme ve bilgisayar tutumuna etkisi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(30), s. 458-481. <https://doi.org/10.35675/befdergi.775568>
- Yılmaz, O. (2016). Çocuk Edebiyatı ve Eğitim. T. Şimşek (Dü.) içinde, *Kuramdan Uygulamaya Çocuk Edebiyatı*. Grafiker Yayınları.
- Yılmaz, Z. A. (2020). Fen bilimleri öğretmenlerinin FATİH projesi ve akıllı tahta hakkındaki görüşleri. *International Journal of Scholars in Education*, 3(1), s. 71-83. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ueader/issue/55302/750099>
- Yılmazlar, H. Ş. (2022, Haziran). *Çoklu duyuşal okuma etkinlikleriyle zenginleştirilmiş öğrenme ortamlarının okuduğunu anlamaya etkisi*. (Yayın No. 743642) [Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi] YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Yürük, S. E. (2015). *Dijital öykülemeye dayalı değerler eğitiminin öğrencilerin değer kazanımı ve tutumlarına etkisi*. (Yayın No. 4234259) [Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi] YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Zhang, J., (Elaine) Li , M., Yee , D., Park , B., Bohrnstedt, G., ve Broer, M. (2020). *Reading Motivation, Reading Achievement, and Reading Achievement Gaps: Evidence from the NAEP 2015 Reading Assessment AIR–NAEP Working Paper #2020-01.* American Institutes for Research. <https://eric.ed.gov/?id=ED610318>



EKLER

Ek-1. Kişisel Bilgi Formu

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Okulu:

Sınıf:

1. Cinsiyetiniz: |

() Erkek

() Kız

2. Kardeş Sayınız:

() Yok () 1

() 2

() 3

() 4 ve daha fazla

3. Annenizin eğitim düzeyi:

() İlkokul

() Ortaokul

() Lise

() Üniversite

() Diğer (Lütfen belirtiniz)

4. Babanızın eğitim düzeyi:

() İlkokul

() Ortaokul

() Lise

() Üniversite

() Diğer (Lütfen belirtiniz)

5. Annenizin mesleği?

() Ev hanımı

() Memur

() İşçi

() Emekli

() Diğer (Lütfen belirtiniz)

6. Babanızın mesleği?

() İşçi

() Memur

() Emekli

() Diğer (Lütfen belirtiniz)

7. Evinizde bilgisayar veya tablet var mı? () Evet

() Hayır

8. Evinizde internet bağlantısı var mı? () Evet

() Hayır

9. Son zamanlarda internete hangi sıklıkla bağlandınız?

() Hiç

() Ayda 1 kez

() Haftada 1 kez

() haftada 2-3 kez

() Her gün

10. Hangi sıklıkta kitap okursunuz?

() Hiç

() Ayda 1 kez

() Haftada 1 kez

() Haftada 2-3 kez

() Her gün

11. Sosyal medyada günlük ne kadar süre geçirirsiniz?

() Kullanmıyorum

() En fazla 1 saat

() 1-2 saat

() 3 saatten fazla

12. Hangi sosyal medya sitesini kullanıyorsunuz? (Kullanım sıklığına göre sıralayabilirsiniz)

13. Günlük tutma alışkanlığınız var mı? Hangi sıklıkta günlük yazarsınız?

() Alışkanlığım yok

() Haftada birkaç kez

() Her gün

Ek-2. Okuduğunu Anlama Başarı Testi

2022-2023 EĞİTİM ÖĞRETİM YILI 7.SINIFLAR OKUDUĞUNU

ANLAMA TESTİ

AÇIKLAMA: Bu ölçme aracı sizin okuduğunu anlama becerinizi ölçmek amacıyla 20 adet çoktan seçmeli test maddesinden oluşturulmuştur. Soruları dikkatli bir biçimde okuyarak, her soruya ilişkin cevabınızı seçenekleri daire içerisine alarak belirtiniz. **Her sorunun doğru cevabı 5 puandır. Soruları boş bırakmayınız. Süre 35 dakikadır.**

Okulu :

Cinsiyeti : Kız() Erkek()

SORULAR

1) “İnsan sesi güzelliğine yazın kavuşur. Çünkü yaz, engin mavisıyla umut demektir. Güzelliktir, güzeli düşünmektir. Sanat ilhamları en çok yazın gelir yoklar kapımızı. Yazın yazılanlar çizilenler daha umut verici, iç açıcı şeylerdir. İnsanlar daha güçlü, daha isteklidir. Çünkü yaz mutluluk kaynağıdır.”

Yukarıdaki paragrafın ana düşüncesi aşağıdakilerden hangisidir?

- A)Yaz mevsimi insanlara mutluluk verir.
- B)İnsanlar yaz mevsiminde daha iyi anlaşırlar.
- C)Sanatçılar önemli eserlerini yazın meydana getirirler.
- D)Yazın kırgınlıklar ve küskünlükler son bulur.

2) İnsan kelimelerle düşünür, konuşur ve yazar. Bir kişi eline aldığı kitabı, kelime hazinesinin zenginliği nispetinde kavrar. Ayrıca kişi ne kadar çok kelime bilirse, bir sanat sohbetinden veya bilimsel bir toplantıdan o kadar kazançlı çıkar.

Yukarıdaki paragrafta asıl anlatılmak istenen aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Kelime hazinesi geniş olan kişiler daha güzel konuşur ve yazar.
- B) Okuduğumuzu veya dinlediğimizi iyi anlamamız kelime hazinemizin zenginliğine bağlıdır.
- C) Bir sohbetten en fazla faydalanan kişiler kelime hazinesi en geniş olanlardır.
- D) Çok okuyan ve dinleyen kimselerin kelime hazinesi zengindir.

3) Kişilerin yalnızken fazla bir güçleri yoktur; çabalarının sonucu, dünyanın genel tablosu içinde pek fark edilemez. Yaşamdaki işler, genel bir iş bölümüne görev yürütülür; bu iş bölümünde tek adamın payı bir yağmur damlası kadardır. Yine de her damla, taşkınlı artırır; her el insanlığın mutluluğuna ya da sefaletine bir şeyler katar.

Yukarıdaki paragrafta asıl anlatılmak istenen nedir?

- A) Dünyanın iyi veya kötü oluşunda her ferdin payı vardır.
- B) İnsan tek başına da insanlığa yararlı olabilir.
- C) İnsan isterse herkesi ilgilendiren işler yapabilir.
- D) İş bölümü ile her zorluk yenilir.

4) “Otokritik” denilen konuya eğilmek istiyorum. Ben otokritiği daha çok bir davranış için uygun buluyorum. İnsanın kendi davranışını sonuçları açısından değerlendirmesidir otokritik, diyorum. Kendini eleştirmenin kendinden yakınma çerçevesinden de çıkması gereklidir diye düşünüyorum.

Bu parçaya göre aşağıdakilerden hangisi bir “otokritik”tir?

- A) Bu sözleri söyleyip onu üzmemeliydim.
- B) Otobüs zamanında gelmediği için törene geciktim.
- C) “Yeterli değil!” diyerek projemizi reddetmişler.
- D) Bana yüzmeyi öğretseydin seninle gelirdim.

5) Bir yaz tatilinde, babamın bir arkadaşının yanında çalışma denemesi yapmıştım. Harçlığımı ilk aldığımda beni görmeliydiniz. İlk küçük kazancım, benim gözümde milyarlardan daha kıymetliydi. Çünkü yorularak kazandığım bu parayı hemen kaybetmek istemiyordum. Onu nasıl harcayacağıma karar vermem zor oldu. Harcadığımda aldığım tatsa bambaşkaydı. Çalışkanlığımın kanıtıydı bu. Alın terimin belgesiydi.

Yukarıdaki paragrafta asıl anlatılmak istenen düşünce aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Çalışkan insan zamanın nasıl geçtiğini anlamaz.
 - B) En kıymetli kazanç, insanın kendi çabasıyla elde ettiğidir.
 - C) Kazancın bir kısmı ihtiyaç sahiplerine ayrılmalıdır.
 - D) Para biriktirmek, para kazanmaktan daha zordur.
- 6) Hep aynı oyundur bu sahnede oynanan,
Bazen gülen, bazen ağlayan biziz.
Suçu yok aynaların çirkinliğimizde,
Onlara şaşı bakan biziz.

Yukarıdaki dördlükte vurgulanan yargı aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Çevremizdeki olumsuzluklara sebep, insandır.
- B) Hayatta insana mutluluk ve acı veren olaylar vardır.
- C) Olumsuzluklar her dönemde vardır.
- D) Aynalar gerçekleri gösterir.

7) Okumak, kelimesinden ne anlayacağız? Harfleri sıralayıp kitap ya da gazete yapraklarına ister sesli ister sessiz, göz gezdirmeyi okuma sayacak mıyız? Bir başkasının yardımı ve desteği ile düşünmektir okumak. Düşünceyi ve yargı yeteneğini geliştirdiği ölçüde yararlıdır, anlamlıdır. Okumak, bilgi depolamak değil, zihnin yargı gücünü artırmaktır.

Yukarıdaki parçada “okumak” la ilgili asıl anlatılmak istenen aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Düşünce ve yargı gücünü artırır.
- B) Farklı şekilleri vardır.
- C) Bugüne kadar tam anlamıyla tanımlanamamıştır.
- D) Hayal dünyasını zenginleştirir.

8) “Karpuz Kabuğundan Gemiler Yapmak” yönetmen Ahmet Uluçay’ ın kendi hayatının bazı kesitlerini yansıttığı bir filmidir. Film, Türkiye’de ve uluslararası film festivallerinde birçok ödül almıştır. Konusu şöyledir: Recep ve Mehmet yazları, köylerinin yakınındaki Tavşanlı kasabasında çıraklık yapmakta olan iki çocuktur. Recep bir karpuz sergisinde, Mehmet ise bir berberin yanında çalışmaktadır. Her ikisi de sinemayı çok sevmektedir. Geceleri, terk edilmiş bir ahırda, derme çatma bir film makinesi yaparlar ve günün birinde yönetmen olacaklarının hayalini kurarlar. Fakat onların bu uğraşlarını ve hayallerini kimse ciddiye almaz. Ne kasabadaki fotoğrafçı ne aileleri ne de kasabadaki sinemanın sahibi...” Bu metinde tanıtılan filme Ahmet Uluçay “Karpuz Kabuğundan Gemiler Yapmak” ismini verirken hangi düşünceden yola çıkmıştır?

- A) İnsanlar boş hayallerle de mutlu olmayı bilirler.
- B) İnsanoğlu hayal etmeden yaşayamaz.
- C) Bazen kimse hayallerinizin gerçekleşeceğine inanmaz.
- D) Büyük hayaller için küçük adımlar yeterli değildir

9) “Güzel öykülerde, belli zaman ve belli mekânlarda yaşayan, kendine ait bir dünyası olan “gerçek insan” ile karşılaşırız.” cümlesinden aşağıdakilerin hangisi çıkarılamaz?

- A) Öyküdeki mekân, kahramanın dünyasını yansıtmalıdır.
- B) Öykü kahramanları alışılmışın dışındaki kişilerdir.
- C) Öyküde gerçekçi bir zaman akışı söz konusudur.
- D) Öyküde olay gerçeğe uygun olmalıdır.

10) “Dünyada her türlü fedakârlığın kaynağı sevgidir. Gerçek sevgi, sevdiklerimizin sıkıntılarına çare bulmayı, ihtiyaçlarına cevap vermeyi gerektirir. Akıl, hesaptır. Almadan vermeyi bilmez. Fedakârlığın ise belli bir mantığı yoktur. Eğer sevmeyi biliyorsak yüreğimizin sesine uyarız, almayı hiç düşünmeden vermenin zevkine varırız.”

Yukarıdaki paragrafta vurgulanan düşünce aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Sevginin kaynağı gönüldür.
- B) Fedakârlık ile bencillik birbiriyle uyuşmaz.
- C) Sevmek insana mutluluk kazandırır.
- D) Sevgi olmadan fedakârlık olmaz.

11) Elinde bir çanta, sırtında bir çanta daha! Neredeyse kendi ağırlığı kadar yük taşıyor çocukcağız. Çok kitap taşırsa daha iyi okuyacakmış gibi bir anlayış var çevresinde. Hâlbuki haftada bir kez bile açmadığı kitaplar var çantasında.

Aşağıdaki cümlelerden hangisi yukarıdaki paragrafın sonuna eklenirse paragrafın anlam bütünlüğü bozulur?

- A) Bunu önlemek için okul çantalarının boyutunu küçültmeliyiz.
- B) Böyle yaparak plansızlığın cezasını çocuklara çektiriyoruz.
- C) Çocuklarımıza böyle gereksiz şeyler taşıtmamalıyız.
- D) Araç ve kitapların günlük ders programına göre götürülmesi gerekir.

12) “Yaşlı adam, gösterdiği çubuk demetini oğullarından kırmalarını istemiş. Hepsi bunun için saatlerce uğraşmış ama hiçbiri bunu yalnız başına başaramamış. Yaşlı adam yerinden kalkmış, demeti çözmüş. Çubukları oğullarına teker teker uzatmış. Oğulları, çubukları zorlanmadan kırmışlar. Yaşlı adam bunun üzerine onlara “.....” demiştir.”

Yukarıdaki parçanın akışına göre yaşlı adam, oğullarına ne demiştir?

- A) Güçlükleri yenmek için birlikte hareket edin.
- B) Sağlığınız için spor yapmaktan vazgeçmeyin.
- C) İyi adı ancak kendiniz kazanabilirsiniz.
- D) İyilik yaparken kimseden karşılık beklemeyin.

13) “Hedefi olmayan gemiye hiçbir rüzgâr yardım edemez.” **sözüyle anlatılmak istenen aşağıdakilerden hangisidir?**

- A) Gücsüz insanların başarmak için yardıma ihtiyacı olduğu
- B) Bir amacı olmayan kişiye hiçbir şeyin fayda sağlayamayacağı
- C) Mücadele etmeden hiçbir amaca ulaşamayacağı
- D) Amacından uzaklaşmayan insanların mutlaka başarılı olacağı

14) “Sahibimin okumadığı kitaplardan biriyim. Benimle aynı kaderi paylaşan çok sayıda kitap var, biliyorum. Onun kütüphanesinde okunmadan eskiyen kitaplarız biz. Yıllardır bekliyoruz bu raflarda. Arada bir yerlerimiz temizlik gibi nedenlerle değişse de birbirimizi gözden kaçırmıyoruz. Taşınmalardan pek hoşlanmıyoruz elbette; ev değiştirmek demek sakatlanan, kaybolan dostlar demek. Yeni gelenler kaybolanların yerine alınıyor, biliyoruz. Yine de heyecanla karşıyoruz yeni arkadaşlarımızı. Biraz sıkışıp yer açıyoruz onlara, sonra onlar da beklemeye başlıyor. Sonsuzluk gibi bir bekleyiş bu, neyse ki kitaplar sabırlı oluyor.”

Yukarıdaki metne göre, kitapların asıl şikâyet nedeni nedir?

- A) Yeni kitaplara yer açmak zorunda kalma
- B) Okunmadan bekliyor olmak
- C) Taşınırken zarar görmek
- D) Sayıca çok olmak

15) “Ey başkasının yüzünde çirkin bir ben gören,

Yazık ki o ben senin yüzünden yansır.”

Mevlâna

(Ben: Tende bulunan ufak koyu leke.)

Mevlâna yukarıdaki dizelerde çirkinlikle ilgili olarak aşağıdakilerden hangisini vurgulamıştır?

- A) Çirkinlik, güzellik kadar doğaldır.
- B) Çirkinlik, haklıyla haksız eşit görmektir.
- C) Çirkinlik, güzele anlam katar.
- D) Çirkinlik, başkasını çirkin görenin içindedir.

16) “İnsan bir şeyi aklına koymaya görsün, hiçbir şey erişilmeyecek kadar yüksekte değildir.”

Anderson

Bu cümledeki düşünceyi aşağıdakilerden hangisi destekler?

- A) İnsan bilmediği işte başarılı olamaz.
- B) Yükselere çıkmak kadar orada kalabilmek de önemlidir.
- C) Bir işe başlamak o işi yarılamak demektir.
- D) Başarının yolu istemekten geçer.

17) “Telgraf merkezinde çalışan Edison, nöbete kaldığında bilgisini artırmak için telgraf araçlarını incelemekle uğraşıyordu. Ancak canını sıkın bir durum vardı. Nöbetçi memurlar, her dakika makine başında olduklarını bildirmek için ana merkeze on dakikada bir, işaret vermek zorundaydılar. Bundan dolayı Edison, dikkatini incelemelerine veremiyordu. Daha sonra buna bir çözüm buldu. Yaptığı düzenekle her on dakikada bir, ana merkeze işaret verilmesini sağladı. Artık hiç ara vermeden rahat rahat çalışabiliyordu.”

Yukarıdaki parçada aşağıdaki sorulardan hangisinin cevabı yoktur?

- A) Edison, karşılaştığı sorunu nasıl çözmüştür?
- B) Edison, bilgisini artırmak için ne yapıyordu?
- C) Edison’un hazırladığı düzenek ne işe yarıyordu?
- D) Edison, telgrafi bulmak için hangi yöntemi kullanmıştır

18) “Ben bir tiyatro oyuncusuyum. Bütün dünyam tiyatrodur. Kuvvetimi sahne ışıklarından alırım. Sizlere en güzel, en doğru ve en gerçekçi oyunlarla ulaşmak isterim. Böyle mutlu geçer ömrüm, yeter ki siz karşımda olun. Hayatın gerçeklerine birlikte gülelim, birlikte ağlayalım, coşalım, şaşalım, sevinelim ve birlikte düşünelim. Oyunun bitiminde tiyatronun gizemli yaşamından gerçek yaşama alkışlarınızla birlikte uyanalım.”

Yukarıdaki paragrafın bütünü dikkate alındığında, altı çizili cümleyle aşağıdakilerden hangisi anlatılmak istenmiştir?

- A) Tiyatronun insan hayatını etkilemesi
- B) Sanatçının da seyirci gibi bir insan olması
- C) Oyunun dünyasından gerçek dünyaya dönülmesi
- D) Seyircinin kendi gerçeğini tiyatrodan bulması

19) “Dil, medeniyetin gelişmesinde ve yayılmasında en önemli araçtır. Bu güçlü araç, insan ilişkileri söz konusu olduğunda sığ ve etkisiz kalır. Bir bakış, dokunma ve vücudun durumu duyguları daha etkili ve dolaysız anlatır. Mesela...”

Bu paragraf, düşüncenin akışına göre aşağıdakilerin hangisiyle tamamlanmalıdır?

- A) iyilik karşısında edilen teşekkür, insanı mutlu eder.
- B) kelimeleri vurgulama biçimi, insanın duygularını ele verir.
- C) insan ilişkilerinde kullanılan dil, bazen iletişimi olumsuz etkiler.
- D) omuza konan bir el, arkadaşlık üzerine yazılmış güzel bir yazıdan daha etkilidir.

20) “Bir ebeleme oyunudur. Yedi kişi ile oynanır. Ebe, diğer çocukları yakalamaya çalışır. Yakalanan çocuk, kollarını açarak uçak gibi durur, bacaklarının arasından başka bir oyuncunun geçmesiyle tekrar oyuna döner. Oyun, ebenin herkesi yakalamasıyla biter.”

Yukarıdaki parçaya göre “Uçak Oyunu” ile ilgili olarak aşağıdakilerden hangisi söylenebilir?

- A) Uçak gibi duran çocuk, ebeye değince oyuna girer.
- B) Altı çocuk uçak gibi durduğunda oyun biter.
- C) Ebe, bir oyuncuyu yakalayınca ebelikten kurtulur.
- D) Ebe, yakaladığı çocuğun bacaklarının arasından geçer.

Ek-3. Öğrenci Görüşme Formu

YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

Merhaba

Seninle 12 haftalık bir plan dahilinde dijital okuryazarlık ve dijital öyküleme konusunda etkinlikler yaptık. Yaptığımız dijital öyküleme uygulamaları ile ilgili görüşlerini almak istiyorum. 20 dakika sürecektek olan görüşmemizde fikir ve görüşlerin çok kıymetli. Görüşlerini açıkça, ayrıntılı ve içtenlikle belirtirsen çok sevinirim.

Görüşmemiz ses kayıt cihazıyla kaydedilecek ve araştırmamıza katkı sağlayacak. Detaylı ve samimi cevapların için şimdiden teşekkür ederim. Hazırsan başlayalım.

1. Sizinle yürüttüğümüz dijital okuryazarlık ve dijital öyküleme eğitimi ve uygulaması süreci hakkındaki görüşlerinizi aktarır mısınız?
2. Dijital ve teknolojik araçların ders etkinliklerinde kullanılması ile ilgili görüşlerinizi nelerdir?
3. Dijital öyküleme etkinlikleri yaparken nasıl hazırlandınız? Nerelerden nasıl faydalandınız?
4. Dijital öyküleme uygulamasının Türkçe dersine ve metinleri anlamlandırılmasına katkıları oldu mu? Açıklar mısınız?
5. Dijital Okuryazarlık ve Dijital Öyküleme uygulamalarının avantajları var mıdır?
6. Dijital öyküleme etkinlikleri hazırlamanın zorlukları var mı?
7. Senin bu süreçte yaşadığın zorluklar nelerdir?
8. Dijital okuryazarlık becerileri ve okuduğunu anlama çalışmaları hakkında görüş ve önerilerini aktarır mısınız?

Ek-4. Dijital Okuryazarlık Ölçeği

Sevgili öğrenciler, Bu çalışmadan elde edilecek veriler sadece bilimsel amaçlı kullanılacaktır. Şahsınızla ilgili herhangi bir değerlendirme yapılmayacaktır. Soruları boş bırakmadan ve içtenlikle işaretlemenizi rica ediyoruz. Aşağıdaki ifadelerden size uygun olanını 'X' koyarak işaretleyiniz. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederiz.	Her Zaman	Çoğu Zaman	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
1. İnternette bilgiye ulaşmak için arama motorlarını kullanabilirim.					
2. Arama yaparken bazı filtreleri kullanabilirim (Örneğin: sadece resimlerde, videolarda, haritalarda arama).					
3. İnternette ulaştığım bilgilerin tamamının güvenilir olmadığını bilirim.					
4. İnternette ulaştığım bilgilerin güvenilirliğini sağlamak için bilgiyi farklı kaynaklarla karşılaştırabilirim.					
5. Dosyaları veya içerikleri (ör: metin, resim, müzik, video, web sayfaları) bilgisayarda, tablette ve telefonda kaydedebilirim.					
6. Kaydettiğim dosya ve içeriklere tekrar ulaşabilirim.					
7. Cep telefonu, internet e-posta ve sohbet etme programlarıyla iletişim kurabilirim.					
8. İnternet siteleri üzerinden dosya ve içerik paylaşabilirim (e-postaya resim ve dosya eklemek, sosyal ağ vb sitelerde fotoğraf paylaşmak gibi).					
9. İnternette başkalarının oluşturduğu/paylaştığı herhangi bir dokümana katkıda bulunabilirim.					
10.Sosyal ağları kullanabilirim.					
11.Dijital araçları kullanırken uyulması gereken kurallar olduğunu bilirim (ör: yorum yaparken, kişisel bilgi paylaşırken).					
12.İnternette bilgi aktarımında/paylaşımında bulunabilirim.					
13.Bilgisayar, akıllı telefon, tablet gibi araçlarımı korumak için şifreler kullanabilirim.					
14.Kimlik bilgilerimin çalınabileceğinin farkında olduğum için kişisel bilgilerimi internette paylaşmamam gerektiğini bilirim.					
15.Dijital teknolojiyi yoğun kullanmanın sağlığını olumsuz etkileyebileceğini bilirim.					
16.Teknolojinin çevreye pozitif ve negatif etkilerini anlayabilirim.					
17.Yeni bir cihaz veya uygulamayı kullanırken teknik bir sorun olduğunda destek ve yardım bulabilirim.					
18.Dijital teknolojileri kullanırken sıkça ortaya çıkan sorunların çoğunu çözebilirim.					
19.Dijital teknolojileri kullanırken teknik olmayan problemleri çözebilirim.					
20.Programlar veya araçların teknolojik problemlerini çözebilirim.					
21.Teknoloji ile ilgili bir problem ile karşı karşılaştığımda, problemi çözmek için dijital araçları kullanabilirim					

Ek-5. Etik Kurul İzni



YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

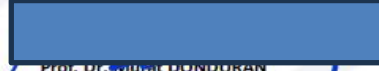
Toplantı Tarihi: 27.12.2022

Toplantı No: 2022.12

SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU TOPLANTI KARARI

Yürütücülüğünü Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü öğretim üyelerinden Prof. Dr. Muhammed Eyyüp SALLABAŞ danışmanlığında lisansüstü öğrencisi ZEYNEP GÜMÜŞ tarafından yapılacak olan "DİJİTAL ÖYKÜLEMENİN ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA VE DİJİTAL OKURYAZARLIK BECERİLERİNE ETKİSİ" adlı çalışma ve bu çalışmada kullanılacak veri toplama araçları ve yöntemlerine ilişkin bilgilerde etiğe aykırı herhangi bir bulguya rastlanmamıştır.

Etik Kurul Üyeleri

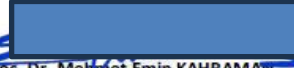


Prof. Dr. Murat DONDURAN
Başkan

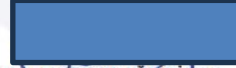


Prof. Dr. Gülhayat GÖLBAŞI ŞİMŞEK
Üye

Prof. Dr. Ali ERYILMAZ
Üye



Doç. Dr. Mehmet Emin KAHRAMAN
Üye



Doç. Dr. Senay OĞUZTİMUR
Üye



Doç. Dr. Yasın ŞENİTOĞLU
Üye



Dr. Öğr. Üyesi Güzin AKYILDIZ
Üye

Ek-6. Araştırma İzinleri

rnk No : 2303160006
rbl : 16.03.2023



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-59090411-20-72199738
Konu : Anket ve Araştırma İzni (Zeynep GÜMÜŞ)

14/03/2023

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.
b) Yıldız Teknik Üniversitesinin 26.01.2023 tarihli ve E-96187715-730.08.03-2301260388 sayılı yazısı.
c) Müdürlüğümüz Araştırma ve Anket Komisyonunun 07.03.2023 tarihli tutanağı.

Araştırma Konusu : Dijital Öykülemenin Ortaokul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama ve Dijital Okuryazarlık Becerilerine Etkisi
Araştırma Türü : Anket / Görüşme / Gözlem
Araştırma Yeri : [REDACTED]
Araştırma Kipler : Ortaokul Öğrencileri
Araştırmanın Süresi : 2022 - 2023 Eğitim - Öğretim Yılı

Yukarıda bilgileri verilen araştırmanın; 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanununa aykırı olarak kişisel veri istenmemesi, öğrenci velilerinden açık rıza onayı alınması, bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen mütürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarınıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun kamuoyuyla paylaşılması ve araştırma bittikten sonra 2 (iki) hafta içerisinde Müdürlüğümüze gönderilmesi, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde, ilgi (a) genelge esasları dâhilinde uygulanması kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olularınıza arz ederim.

Levent YAZICI
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
Dr. Hasan Hüseyin CAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:

- 1- İlgi (b) Yazı ve Ekleri (10 Sayfa)
- 2- İlgi (c) Tutanak (1 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Binbirdirek Mah. İsmail Ökten Cad. No: 1 Sultanahmet Fatih İstanbul Belge Doğrulama : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Telefon : 0212 384 36 32 Bilgi İçin : Aykut ÇELİK
E-posta : stratejigelistirme34@meb.gov.tr Uzman : Büro Hizmetleri
Kep Adresi : meb@isv01.kep.tr İnternet Adresi : <http://istanbul.meb.gov.tr/>

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrakorga.meb.gov.tr> adresinden 1bf6-ec0b-359f-a59e-04fa koda ile teyit edilebilir.

Ek-7. Ölçek Kullanım İzinleri

Ölçek Kullanım İzni "Okuduğunu Anlama Başarı Testi"

HA

hülya ağın <[REDACTED]>
Kime: ZEYNEP GÜMÜŞ

15.10.2022 Cmt 19:03

Araştırma sürecini başarıyla tamamlamanızı diliyor, kaynak göstermek koşuluyla okuduğunu anlama başarı testimi kullanmanıza izin veriyorum.

Hülya AĞIN HAYKIR

15 Eki 2022 Cmt 01:22 tarihinde ZEYNEP GÜMÜŞ <[REDACTED]> şunu yazdı:

Değerli Hülya AĞIN HAYKIR Hocam,

Ben YTÜ Türkçe Eğitimi Yüksek Lisans öğrencisi ve Türkçe Öğretmeni Zeynep GÜMÜŞ. Üzerinde çalıştığım "Dijital Öykülemenin Okuma Becerisine Etkisi" konulu tezde "İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerisi ile Yazılı Anlatım Becerisi Arasındaki İlişki" adlı çalışmanızda hazırladığınız "7. Sınıf Okuma Başarı Testi"ni kullanabilir miyim?

Teşekkür ederim.



Dijital Okuryazarlık Ölçeği" Kullanım İzni Hakkında

Pala, Ş. M. (2019). Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi bilim teknoloji ve toplum öğrenme alanına ilişkin akademik başarı ve becerilerinin incelenmesi (Yayımlanmamış doktora tezi). Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan

Ölçeğin yayımlandığı makalenin künyesi:

Pala, Ş.M. & Başbüyük, A. (2020). 10-12 Yaş Grubu Öğrencileri İçin Dijital Okuryazarlık Ölçeği Geliştirme Çalışması. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(33), 542-565.

Ölçek "Her zaman" =5, "hiç bir zaman"=1 şeklinde puanlanmaktadır.

İyi çalışmalar dilerim Hocam. Kolay gelsin

Dr. Öğr. Üyesi Şenol Mail PALA
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

ZEYNEP GÜMÜŞ <[REDACTED]> 15 Eki 2022 Cmt, 12:00 tarihinde şunu yazdı:

Değerli Şenol Mail PALA Hocam,

Ben YTÜ Türkçe Eğitimi Alanı Yüksek Lisans öğrencisi /Türkçe Öğretmeni Zeynep GÜMÜŞ.

"Dijital Öykülemenin Ortaokul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama ve Dijital Okuryazarlık Becerilerine Etkisi" konulu çalışmamda,

"Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersi Bilim Teknoloji ve Toplum Öğrenme Alanına İlişkin Akademik Başarı ve Becerilerinin İncelenmesi " adlı çalışmanızda geliştirdiğiniz "Dijital Okuryazarlık Ölçeği" ni kullanabilir miyim?

Teşekkür ederim. İyi çalışmalar dilerim.

Ek-8. Deney Grubu Ders Planı Örneği

DERS	TÜRKÇE
SINIF	7/D
1. HAFTA	
OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİNE YÖNELİK KAZANIMLAR	T.7.3.17. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler. T.7.3.30. Görsellerle ilgili soruları cevaplar. T.7.3.19. Metninle ilgili soruları cevaplar.
ARAÇ-GEREÇ, YÖNTEM-TEKNİK ve MATERYALLER	- Akıllı tahta, Bilgisayar, Hikâye Haritası Görselleri, Ders Kitabı, Web Uygulamaları - Ders Kitabı, Arama Motorları, Eba, Türkçe sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü, gazete kupürleri, dergiler vb.
DİJİTAL ÖYKÜLEMEYE İLİŞKİN İŞLEM VE UYGULAMALAR	- Metin okunduktan sonra metnin görsellerinin metne uygun olup olmadığı yorumlanır. Metnin vermek istediği iletiler not edilir. Metne yönelik farklı bakış açıları geliştirilir. - Metne yönelik çarpıcı soru veya sorular oluşturulur. Bu aşamada DÖ'nün senaryo metninin ilk cümlesi olacak olan "çarpıcı bir soru" ortaya çıkarılır. - Dijital öyküleme yapacağı metnin konusunu ve amacını belirler. - Dijital öyküleme ürününü nerede, ne zaman, nasıl kullanacağını planlar. - Dijital öyküleme ürünü oluşturmak için gereken unsurları ve aşamaları takip eder.
AÇIKLAMALAR	Dijital okuryazarlık, okuduğunu anlama ve dijital öyküleme kavramları tanımlanarak deney grubundaki öğrencilerin bu kavramlar ile ilgili bilgi ve fikir edinmesi sağlanmıştır. Dijital öyküleme öğretimi ve uygulamaları süreci ve izlek hakkında öğrencilere bilgi verilmiştir.

DERS	TÜRKÇE
SINIF	7/D
2. HAFTA	
OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİNE YÖNELİK KAZANIMLAR	T.7.3.21. Metindeki hikâye unsurlarını belirler. T.7.3.25. Metinler arasında karşılaştırma yapar.
ARAÇ-GEREÇ, YÖNTEM-TEKNİK ve MATERYALLER	- Akıllı tahta, Bilgisayar, Hikâye Haritası Görselleri, Ders Kitabı, Web Uygulamaları - Ders Kitabı, Arama Motorları, Eba, Türkçe sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü, gazete kupürleri, dergiler vb.
DİJİTAL ÖYKÜLEMEYE İLİŞKİN İŞLEM VE UYGULAMALAR	Dijital öykülemenin adımları ve unsurlarına ilişkin bilgiler verilmiş ve örnek dijital öyküleme ürünleri sınıf ortamında izlenmiştir. Türkçe ders kitabında dijital öyküleme yapılacak metinler belirlenmiştir. Metinlerin dijital öyküleme adımlarına nasıl uyarlanacağı tasarlanmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan ve Şekil 1'de gösterilen "Lambert'ın Yedi Adımına Göre Ders Kitabındaki Metinlerin Dijital Öyküleme Yoluyla Sunulması" na göre öğrencilerin izleyeceği adımlar gösterilmiştir. Araştırmacının/Türkçe dersi öğretmeninin hazırladığı bir dijital öykü örneği gösterilmiştir.
AÇIKLAMALAR	"Çarpıcı bir soru" belirleme dijital öykülemenin 1.adımına ait bir unsurdur. Bu soru özgün bir nitelik taşır ve öğrencinin bakış açısına göre şekillenir. "Hikâye senaryosu" dijital öykünün yazılı metnidir. Seslendirme aşamasında öğrenci bu metni seslendirecektir. "Hikâye panosu" (hikâye tahtası) dijital hikâyenin dijital ortama aktarılmadan önceki tasarımını içeren, genelde tek sayfalık, bir diyagramdır. Dijital öykünün kâğıt üzerindeki taslağıdır.

DERS	TÜRKÇE
SINIF	7/D
3. HAFTA	
OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİNE YÖNELİK KAZANIMLAR	T.7.3.19. Metinle ilgili soruları cevaplar. T.7.3.21. Metindeki hikâye unsurlarını belirler.
ARAÇ-GEREÇ, YÖNTEM-TEKNİK ve MATERYALLER	- Akıllı tahta, Bilgisayar, Hikâye Haritası Görselleri, Ders Kitabı, Web Uygulamaları - Ders Kitabı, Arama Motorları, Eba, Türkçe sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü, gazete kupürleri, dergiler vb.
DİJİTAL ÖYKÜLEMeye İLİŞKİN İŞLEM VE UYGULAMALAR	- Hazırlayacağı dijital öyküleme ürününün nerede, ne zaman ve nasıl kullanılacağını planlar. - Belirlediği öyküleme konusuyla ilgili araştırma yapar. - Araştırmalarında görsel, yazınsal, işitsel, dijital araç-gereç ve materyallerden yararlanır. (İnternet, arama motorları, dergi, gazete, kitap, video paylaşım mecraları vb.)
AÇIKLAMALAR	Hazırlanacak olan dijital öyküleme ürününün nerede, ne zaman ve nasıl kullanılacağı belirlenmiş işlenecek metnin dijital öykülemesi Storyjumper programıyla sınıf ortamında öğrenci ve öğretmen iş birliği ile yapılmıştır. Yapılan örnek dijital öyküleme akıllı tahtadan izlenmiş ve dijital öyküye ilişkin görüş ve eleştiriler sınıf ortamında paylaşılmıştır. İlk uygulama olması sebebiyle öğrencilerin zorlandığı noktalar öğretmen tarafından tespit edilmiştir. Haftaya işlenecek metnin dijital öykülemesini yapmak üzere öğrenciler görevlendirilmiştir.

DERS	TÜRKÇE
SINIF	7/D
4. HAFTA	
OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİNE YÖNELİK KAZANIMLAR	T.7.3.19. Metinle ilgili soruları cevaplar. T.7.3.21. Metindeki hikâye unsurlarını belirler. T.7.3.28. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.
ARAÇ-GEREÇ, YÖNTEM-TEKNİK ve MATERYALLER	- Akıllı tahta, Bilgisayar, Hikâye Haritası Görselleri, Ders Kitabı, Web Uygulamaları - Ders Kitabı, Arama Motorları, Eba, Türkçe sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü, gazete kupürleri, dergiler vb.
DİJİTAL ÖYKÜLEMeye İLİŞKİN İŞLEM VE UYGULAMALAR	- Öyküleme ürününün senaryo metnini planlar. - Dijital öyküleme metnini giriş, gelişme ve sonuç akışına göre tasarlar. - Kendi bakış açısını kullanarak öykülenecek konunun senaryosunu (sunum metni) yazar. - Öyküleme metninin dilinin özgün, akıcı ve anlaşılır olmasına dikkat eder.
AÇIKLAMALAR	Dijital öyküleme unsurlarından “senaryo metni” üzerinde durularak deney grubundaki öğrencilerin dijital öyküde kullanacakları bir metin oluşturmaları sağlanmıştır. Bu metnin daha sonra seslendirileceği hatırlatılarak öz, anlaşılır ve metnin bağlamına uygun olması yönünde bilgiler verilmiştir. Öykülenecek metnin senaryo metninin oluşturulmasında ilk olarak “çarpıcı bir soru” oluşturulması sağlanmış ve metne “kişisel bir bakış açısı” geliştirilmenin dijital öykülemeyi güçlü kılacağı üzerinde durulmuştur. Öğrencilerin hazırladığı dijital öyküler izlenmiş ve metnin okuduğunu anlama çalışmaları yapılmıştır. Bir sonraki hafta işlenecek metnin dijital öykülemesini yapmak üzere öğrenciler görevlendirilmiştir.

DERS	TÜRKÇE
SINIF	7/D
5. HAFTA	
OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİNE YÖNELİK KAZANIMLAR	T.7.3.31. Medya metinlerini değerlendirir. T.7.3.32. Bilgi kaynaklarını etkili bir şekilde kullanır. T.7.3.33. Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.
ARAÇ-GEREÇ, YÖNTEM-TEKNİK ve MATERYALLER	- Akıllı tahta, Bilgisayar, Hikâye Haritası Görselleri, Ders Kitabı, Web Uygulamaları - Ders Kitabı, Arama Motorları, Eba, Türkçe sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü, gazete kupürleri, dergiler vb.
DİJİTAL ÖYKÜLEMeye İLİŞKİN İŞLEM VE UYGULAMALAR	- Hazırladığı öykü metnine uygun görseller araştırır. - Hangi görselleri kullanacağına karar verir. - Kullanacağı görselleri internetten, fotoğraf makinesi kamera gibi araçlarla elde ettiği kendi çekimlerinden, çizimlerinden elde edebileceğini bilir. - Öykülemenin akışını bozacak gereksiz görseller kullanmaktan kaçınır.
AÇIKLAMALAR	Dijital öykülemesi yapılacak metnin konu ve içeriğine uygun internet, arama motorları, dergi, gazete, kitap, video paylaşım mecraları vb. yerlerden görsel, yazınsal, işitsel, dijital araç-gereç ve materyaller toplamak için araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmalardan elde edilen materyaller toplanarak kullanılacak olanları seçilmiştir. Gereksiz olanlar elenmiştir. Bu materyallerin senaryo metni ile birleştirildiği bir kâğıt veya karton gibi herhangi bir zemin üzerinde “hikâye tahtası” adı verilen diyagramlar oluşturulmuştur. Haftaya işlenecek metnin dijital öykülemesini yapmak üzere öğrenciler görevlendirilmiştir.

DERS	TÜRKÇE
SINIF	7/D
6. HAFTA	
OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİNE YÖNELİK KAZANIMLAR	T.7.3.25. Metinler arasında karşılaştırma yapar. T.7.3.29. Metin türlerini ayırt eder. T.7.3.18. Metindeki yardımcı fikirleri belirler. T.7.3.38. Metindeki iş ve işlem basamaklarını kavrar.
ARAÇ-GEREÇ, YÖNTEM-TEKNİK ve MATERYALLER	- Akıllı tahta, Bilgisayar, Hikâye Haritası Görselleri, Ders Kitabı, Web Uygulamaları - Ders Kitabı, Arama Motorları, Eba, Türkçe sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü, gazete kupürleri, dergiler vb.
DİJİTAL ÖYKÜLEMeye İLİŞKİN İŞLEM VE UYGULAMALAR	- Kâğıt üzerinde öykü panosu oluşturur. - Öykü panosunu oluştururken kullanacağı müzik, görsel ve seslendirme öğelerini öykünün zaman akışına göre yerleştirir. - Öykülemeye kullanılacak seslerinin ve görsellerin öykü sahnelerine uygun olup olmadığını denetler. - Dijital öyküleme ürününü dijital ortama aktarmaya hazır hale getirir.

AÇIKLAMALAR	Dijital öykülemenin bir unsuru ve adımı olan “seslendirme” üzerinde durulmuştur. İzlenen dijital öykülerin seslendirme özellikleri ile ilgili yorumlar dile getirilerek eleştiriler getirilmiştir. Kendi sesini kullanmanın kişisel bir hikâye anlatısı olan dijital öyküleri güçlü kılacağı ve kendi sesimizin izleyici kitleyi yakalamada önemli ve güçlü bir unsur olduğu belirtilmiştir. Seslendirme ve kayıt cihazlarının ulaşılabilirliği ve ekonomikliği göz önünde bulundurularak dijital öykülemeleri grup çalışması veya iş birliği yaparak gerçekleştirebilmeleri için öğrenciler teşvik edilmiştir.
-------------	---

DERS	TÜRKÇE
SINIF	7/D
7. HAFTA	
OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİNE YÖNELİK KAZANIMLAR	T.7.3.28. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur. T.7.3.30. Görsellerle ilgili soruları cevaplar. T.7.3.38. Metindeki iş ve işlem basamaklarını kavrar. T.7.3.19. Metinle ilgili soruları cevaplar.
ARAÇ-GEREÇ, YÖNTEM-TEKNİK ve MATERYALLER	- Akıllı tahta, Bilgisayar, Hikâye Haritası Görselleri, Ders Kitabı, Web Uygulamaları - Ders Kitabı, Arama Motorları, Eba, Türkçe sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü, gazete kupürleri, dergiler vb.
ÖYKÜLEMEYE İLİŞKİN İŞLEM VE UYGULAMALAR	- Dijital öykü oluşturacağı Web araçlarını ve uygulama programlarını tanıır. (Kolay erişilebilir, ekonomik ve pratik web araçları hakkında bilgi toplar.) - Dijital öyküsünde kullanacağı uygulama aracını veya programını belirler.
AÇIKLAMALAR	Dijital öyküleme unsurlarından “müzik” üzerinde durulmuş ve müziğin anlama kattığı güç ve duygu yoğunluğunun fark edilmesi için şiir türündeki metin sınıfta okunmuştur. İkinci okumada ise belirlenen bir fon müziği eşliğinde şiirin okunması sağlanmıştır. Şiirin iki okuması arasında ne gibi bir fark olduğu üzerinde konuşulmuştur. Metnin öykülemesi için tahtada hikâye haritası oluşturulmuştur. Öğrencilerin metne yönelik kendi hikâye haritalarını oluşturmaları sağlanmıştır.

DERS	TÜRKÇE
SINIF	7/D
8. HAFTA	
OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİNE YÖNELİK KAZANIMLAR	T.7.3.17. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler. T.7.3.22. Metnin içeriğini yorumlar. T.7.3.28. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.
ARAÇ-GEREÇ, YÖNTEM-TEKNİK ve MATERYALLER	- Akıllı tahta, Bilgisayar, Hikâye Haritası Görselleri, Ders Kitabı, Web Uygulamaları - Ders Kitabı, Arama Motorları, Eba, Türkçe sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü, gazete kupürleri, dergiler vb.
DİJİTAL ÖYKÜLEMEYE İLİŞKİN İŞLEM VE UYGULAMALAR	- Dijital ortama aktarılan görsellerin üzerine seslendirme yapar. - Seslendirme yapacağı ortamın sessiz olmasına dikkat eder. - Seslendirme kalitesini arttırmak için mikrofon, kulaklık, ses kaydedici gibi araç gereçler kullanır. - Öyküleme metnini düzgün ve uygun ses tonuyla okumaya özen gösterir. - Öykünün akışına uygun bir arka plan müziği seçer. - Dijital öyküleme ürününü kaydeder. - Sınıf ortamında veya internet ortamında ürününü paylaşıır.
AÇIKLAMALAR	Metin altı etkinliklere geçmeden önce dijital öykülemeler izlenerek metne hazırlık çalışmaları yapılmıştır. Dijital öykülerini sunan öğrencilere öğretmek ve öğrenciler dönütler vermiştir. Metne yönelik kullanılabilecek görseller akıllı tahtadan bulunarak not edilmiştir. Öğrenciler metne yönelik kullanmayı planladıkları metne uygun görselleri seçmiştir. Bu görseller metnin olay ve bilgi akışına uygun biçimde sıralanarak metne uygunluğu sağlanmıştır. Gereksiz olduğu düşünülen görseller elenmiştir.

DERS	TÜRKÇE
SINIF	7/D

9. HAFTA	
OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİNE YÖNELİK KAZANIMLAR	T.7.3.16. Metnin konusunu belirler. T.7.3.17. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler. T.7.3.18. Metindeki yardımcı fikirleri belirler. T.7.3.19. Metnin ilgili soruları cevaplar. T.7.3.22. Metnin içeriğini yorumlar.
ARAÇ-GEREÇ, YÖNTEM-TEKNİK ve MATERYALLER	- Akıllı tahta, Bilgisayar, Hikâye Haritası Görselleri, Ders Kitabı, Web Uygulamaları - Ders Kitabı, Arama Motorları, Eba, Türkçe sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü, gazete kupürleri, dergiler vb.
DİJİTAL ÖYKÜLEMEYE İLİŞKİN İŞLEM VE UYGULAMALAR	- Öykünün akışına uygun bir arka plan müziği seçer. - Dijital öyküleme ürününü kaydeder. - Sınıf ortamında veya internet ortamında ürününü paylaşıp.
AÇIKLAMALAR	Öğrencilerin daha önce hazırladığı dijital öyküler izlenerek sınıf ortamında eleştiriler getirilmiştir. İşlenecek metnin kitaptaki görsel unsurları incelenerek metne uygunluğu üzerine yorumlar yapılmıştır. Metin altı etkinliklerde metnin özetine yönelik etkinlik dijital öykülemenin “senaryo metni hazırlama adımı”na göre yapılmıştır.

DERS	TÜRKÇE
SINIF	7/D
10. HAFTA	
OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİNE YÖNELİK KAZANIMLAR	T.7.3.20. Metnin ilgili soruları sorar. T.7.3.31. Medya metinlerini değerlendirir. T.7.3.32. Bilgi kaynaklarını etkili bir şekilde kullanır. T.7.3.33. Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.
ARAÇ-GEREÇ, YÖNTEM-TEKNİK ve MATERYALLER	- Akıllı tahta, Bilgisayar, Hikâye Haritası Görselleri, Ders Kitabı, Web Uygulamaları - Ders Kitabı, Arama Motorları, Eba, Türkçe sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü, gazete kupürleri, dergiler vb.
DİJİTAL ÖYKÜLEMEYE İLİŞKİN İŞLEM VE UYGULAMALAR	Daha önceki uygulamalarda öğrenilen senaryo metni ve hikâye tahtası oluşturma çalışmalarında kullanılacak web tabanlı programlar araştırılarak kolay ve ekonomik olan Canva, Storyjumper üzerinde uygulamalar yapılır.
AÇIKLAMALAR	Metnin hikâye haritasının oluşturulmasına yönelik metin altı etkinliklerde dijital öyküleme adımlarından hikâye tahtası oluşturma faaliyetleri yapılmıştır. Sınıf içinde iş birliğine dayalı bir öğrenme ortamı oluşması için gruplar oluşturularak birden fazla öğrencinin katkısıyla tek sayfalık diyagramlar oluşturularak sınıf panosuna asılmıştır.

DERS	TÜRKÇE
SINIF	7/D
11. HAFTA	
OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİNE YÖNELİK KAZANIMLAR	- T.7.3.24. Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir. - T.7.3.19. Metnin ilgili soruları cevaplar. - T.7.3.22. Metnin içeriğini yorumlar.
ARAÇ-GEREÇ, YÖNTEM-TEKNİK ve MATERYALLER	- Akıllı tahta, Bilgisayar, Hikâye Haritası Görselleri, Ders Kitabı, Web Uygulamaları - Ders Kitabı, Arama Motorları, Eba, Türkçe sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü, gazete kupürleri, dergiler vb.

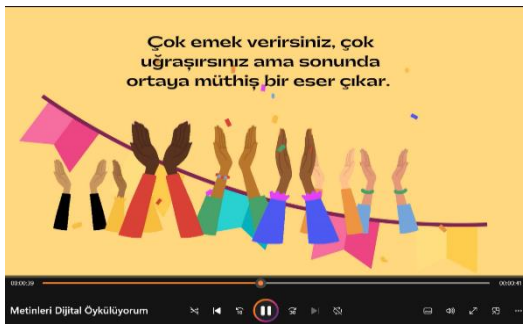
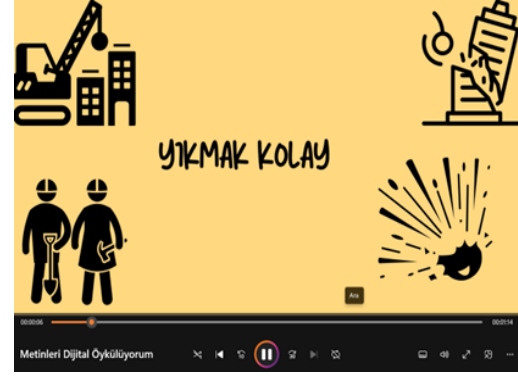
DİJİTAL ÖYKÜLEMEYE İLİŞKİN İŞLEM VE UYGULAMALAR	- Dijital öyküleme adımları gözden geçirilerek yapılan uygulamalar sınıfta tartışılır. - Öğrencilerin birbirine dönüt vermesi sağlanır ve karşılaşılan güçlükler karşısında problem çözmeye yönelik adımlar geliştirilir.
AÇIKLAMALAR	Süreç boyunca dijital araç ve materyallerin kullanımında yaşanan/yaşanacak güçlükler ne tür çözümler bulunacağı tartışılmış ve kimlerden veya nerelerden yardım alındığı/alınacağı tartışılmıştır. Bilgilendirici metinlere yönelik görsellerin hangi sitelerde bulunabileceğine ilişkin akıllı tahta üzerinden bazı sitelere girilerek notlar alınmıştır.
DERS	TÜRKÇE
SINIF	7/D
12. HAFTA	
OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİNE YÖNELİK KAZANIMLAR	T.7.3.15. Okuduklarını özetler. T.7.3.19. Metinle ilgili soruları cevaplar. T.7.3.34. Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar.
ARAÇ-GEREÇ, YÖNTEM-TEKNİK ve MATERYALLER	- Akıllı tahta, Bilgisayar, Hikâye Haritası Görselleri, Ders Kitabı, Web Uygulamaları - Ders Kitabı, Arama Motorları, Eba, Türkçe sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü, gazete kupürleri, dergiler vb.
DİJİTAL ÖYKÜLEMEYE İLİŞKİN İŞLEM VE UYGULAMALAR	- Öykülemeye kullanılacak seslerinin ve görsellerin öykü sahnelerine uygun olup olmadığını denetler. - Dijital öyküleme ürününü dijital ortama aktarmaya hazır hale getirir. - Öğrencilerin birbirine dönüt vermesi sağlanır ve karşılaşılan güçlükler karşısında problem çözmeye yönelik adımlar geliştirilir.
AÇIKLAMALAR	Öğrencilere “Deneyisel işlem süreci boyunca metinlere yönelik yapılan dijital öykülemelerden aklınızda en çok iz bırakanlar hangileridir?” sorusu sorularak öğrencilerin sebepleriyle birlikte düşüncelerini ifade etmeleri sağlanmıştır. Güçlü bir dijital öykü yapmanın metni anlamayı gerektiren birçok eylemi gerektirdiği üzerinde tartışmalar yapılarak öğrencilerin dijital öyküleme sunumlarına geçilmiştir. Ana fikir ve yardımcı fikirleri tespit etmeye yönelik etkinlikler yapılarak ders tamamlanmıştır.

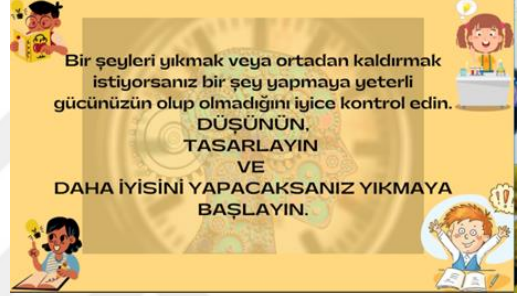
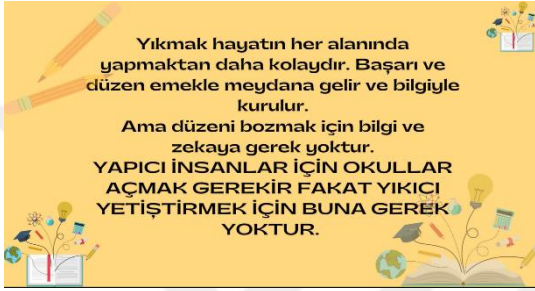
Ek-9. Uygulama Ortamından Fotoğraflar





Ek-10. Dijital Hikâye Örneği





Ek-11. Hikâye Tahtası Örneği

HİKÂYE TAHTASI

Hazırlayan Öğrenciler: [Redacted]

KARAGÖZ VE HACIVAT

Görücü Soru:

Bir kişinin konuyla ilgili gerçekten bilgili olup olmadığını anlayabilir misiniz?

Siz Karagöz'ün yerinde olsaydınız ne yapardınız?

Müzik: Tuna Pasaz

Filminin müziği

Görsel: Kitaptan ve internetten

Karagöz'ün karısı temizlik yapacak.	Karagöz'ü 'evden gönderiyor.	Karagöz yol- da birileriyle karşılaşılıyor.
Tuzsuz Deli Bekir, Temel ve Azeri.	Üşü de çok dertli çünkü Hacivat onlara verem olduklarını söyledi.	Peki Hacivat doktor mu? ?
Tabii ki hayır!!!	Hacivat sahte bir doktor!	Bunu anlayın Karagöz Hacivat'ı iyi bir ders veriyor.

Ek-12. Hikâye Tahtası Örneği

SENARYO METNİ

"BÜYÜK MİMAR KOCA SİNAN"

Mimar Sinan'ın bir zamanlar çocuk olduğunu düşünmek sizi de heyecanlandırıyor mu? Hiç merak ettiniz mi Mimar Sinan nasıl bir çocuktu?	Küçük Sinan marangoz olan dedesiyle birçok yerde onarım ve tamir yapmak için gider ona yardım ederdi. Bu vesileyle birçok yapıyı inceleme fırsatı olmuştı.	1490 yılında Kayseri'de doğan Mimar Sinan, çocukluk yaşından beri dedesinin yanında çıraklık ederdi. Okuma yazmayı köyde öğrenmiş ve akıldan hesap yapmada ustalığı dillere destan olmuştı.
Bir süre sonra dedesi vefat edince bir kervanın peşine takılarak Kayseri'den İstanbul'a yürüyerek geldi.	Evet! Atlar ve katırlar arasında günlerce yürüyerek...	İstanbul'da bir kahvehanede çırak olarak çalışmaya başlayan genç Sinan, bir yeniçeri ağası tarafından yetenekli ve kimsesizliğiyle fark edilmiş ve İbrahim Paşa Konağı'na Acmiöğlanlar Okulu'na getirilmiştir.
Sinan'ın dülgerlik ve yapı yetenekleri fark edilince saray mimarlarının yanına çırak olarak gönderilmiştir. Sinan yeniçeri geleneğine göre yetiştirilmiş ve eğitimi sonrası bir yeniçeri olmuştur.	Mimarlığın bütün inceliklerini öğrene delikanlı Sinan, orduyla birçok sefere çıkmış ve gittikleri her yerde birçok yapı inşa etmiştir. Van Gölü için gemiler bile yapmış. Hatta birgün kaptanlık ederek askerleri Van Gölü'nden gemiyle geçirmiştir.	Yıllarca bilgisine bilgi katan ve tecrübesini katbekat arttıran Sinan sarayın mimarbaşısı vefat edince onun yerine layık görüldü.
Sinan, baş mimar olunca künklerle şehre su getirerek İstanbul'u bol suya kavuşturdu. Çıraklık eseri dediği Şehzade Camisi'ni inşa etti.	Dönemin padişahı Kanuni Sultan Süleyman kendisinden bir cami yapmasını istemiş ve 7 yıl süren bir çalışma sonucu muhteşem eser Süleymaniye Camisi yapıldı.	Savaşlar dolayısıyla caminin inşası 10 ay boyunca durunca İran şahı elçiyle padişaha mücevher yollamış. Fakat bu mücevherler minarenin yapımında kullanılmış. Harç olarak... Evet bildiğiniz inşaat harcına karıştırılmış.
Caminin açılışına İstanbul halkı katılmış ve padişah, caminin kapısını açma şerefini Mimar Sinan'a vermiştir.	Ardından mimari harika olan Ayasofya'dan daha büyük bir kubbeye sahip Selimiye Camisini inşa etmiştir.	98 yaşında vefat eden Mimar Sinan, 83 cami, 62 medrese, 22 türbe, 8 köprü, 16 kervansaray, 33 saray, 32 hamam, 12 mahzen ve birçok su yolu ve kemeri yapmıştır.

Kullanılacak Müzik: Can Atilla (Boğaziçi Rüyaları)

Kullanılacak Uygulama: Canva, Cup Cat,

